UNIVERSITE DE BOURGOGNE
UFR Sciences Humaines
École Doctorale LANGAGES, IDEES, SOCIETES, INSTITUTIONS, TERRITOIRES
IREDU (UMR CNRS 5225)

THÈSE
Pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne
Discipline : Sciences de l'Education (CNU 70)

Soutenue publiquement le 16 octobre 2012,
par ADELINE SEURAT

QUESTIONS D'ALPHABETISATION DANS LE CONTEXTE AFRICAIN

Directeur de thèse
BRUNO SUCHAUT

Co-directeur de thèse
ALAIN MINGAT

JURY :

PASCAL BRESSOUX
Professeur, Laboratoire des Sciences de l'Education, Université P. Mendès France, Grenoble

KATHARINA MICHAELOWA
Professeur, Institut des Sciences Politiques, Université de Zürich

MARC PILON
Directeur de recherche, IRD / CEPED, Université Paris 5

L'université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier Bruno Suchaut de m'avoir offert la possibilité de faire cette thèse et pour ses commentaires. Mes remerciements vont également à Alain Mingat, pour ses encouragements, sa disponibilité et son exigence. J'en profite pour lui exprimer ma reconnaissance pour tout ce qu'il m'a appris ces dernières années et j'espère, pour ce qu'il m'apprendra encore.

Katharina Michaelowa et Marc Pilon ont accepté d'être les rapporteurs de ce travail et Pascal Bressoux de présider le jury de cette thèse. Je les remercie chaleureusement pour l'intérêt que chacun d'entre eux a porté à mon travail.

Je tiens également à remercier l'Agence Française de Développement d'avoir financé une partie de mes recherches, et particulièrement Jean-Claude Balmès et Thomas Mélonio.

Un grand merci également à Francis Ndem pour son aide précieuse tout au long de ma thèse.

Je remercie toute l'équipe de l'IREDU pour la contribution que chacun a apportée à ce travail et plus généralement à ma vie professionnelle. Je tiens d'abord à remercier Jean Bourdon pour sa disponibilité, son aide et ses remarques. Un grand merci à Jake Murdoch pour son aide. Je remercie également les doctorants, je pense notamment à Thomas Poirier et Marielle Lambert. Un grand merci à Fabienne Houplon et à Bertille Theurel pour leur aide constante. Je remercie tous les membres du laboratoire, anciens ou actuels : Nadir Altinok, Sophie Audidière, Jean-Paul Beltramo, Jean-Marc Bernard, Catherine Blaya, Thierry Chevaillier, Gilles Galodé, Jean-François Giret, Christine Guégnard, Alain Gueldry, Sophie Morlaix… Je remercie aussi Joëlle Demougeot-Lebel pour ses nombreux conseils. Merci également à Jacqueline Moreau, directrice du Département des Sciences de l'Education.

Ces remerciements ne seraient évidemment pas complets si je ne parlais de Gaëtan, de ma famille et de mes amis, qui chacun à leur façon, m'ont soutenue tout au long de cette thèse. Je remercie particulièrement Véronique Seurat pour son fastidieux travail de correction.

Enfin, toutes mes pensées vont à ma grand-mère Georgette Seurat et à mon ami Aliou Diop.

RESUME

Si la proportion d'adultes analphabètes dans les pays d'Afrique subsaharienne a décliné entre 1985 et 2008, le nombre d'individus analphabètes a en réalité augmenté au cours de cette période. C'est dans ce contexte que depuis avril 2000, la communauté internationale poursuit les objectifs du processus Education Pour Tous, dont l'un vise, d'ici à 2015, à améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes. Cette thèse a pour objectif d'analyser dans quelle mesure la scolarisation primaire et les programmes d'alphabétisation, deux processus sur lesquels la politique éducative peut intervenir, permettent aux individus des pays d'Afrique subsaharienne d'acquérir des compétences de base en lecture.

Dans la grande majorité des pays africains, les analyses, menées sur la base d'enquêtes de ménages, montrent qu'il ne suffit pas d'être allé à l'école jusqu'à la fin du cycle primaire pour savoir lire une fois adulte et qu'il est primordial d'avoir bénéficié d'une certaine qualité de l'éducation. De plus, pour un même temps d'enseignement, le degré d'alphabétisme des individus est très différent selon les pays, indiquant donc de fortes disparités en termes de qualité de l'éducation. Ces disparités ne s'expliquent pas par des niveaux différents de ressources allouées aux systèmes éducatifs, mais paraissent plutôt liées à des différences liées d'une part, au temps d'enseignement dont ont bénéficié les individus, et d'autre part, à l'organisation du contexte scolaire à l'intérieur de ce temps. Si la scolarisation primaire ne suffit pas, dans son fonctionnement actuel, à assurer un savoir lire durable aux individus, cela implique un rôle significatif des activités d'alphabétisation. Il ressort des analyses des enquêtes de ménages que la participation à des programmes d'alphabétisation reste en moyenne assez limitée en Afrique subsaharienne. De plus, il existe une très forte variabilité entre les pays, des impacts des activités d'alphabétisation sur le savoir lire des individus. Ceci s'explique sans doute par la grande diversité des programmes d'alphabétisation mis en œuvre. Cette diversité, à laquelle s'ajoute la quasi-absence de véritable politique nationale de développement de l'alphabétisation, rend très difficile l'identification des modalités efficientes d'organisation des activités d'alphabétisation.

Mots clés : Alphabétisme, Alphabétisation, Scolarisation Primaire, Education Pour Tous, Qualité de l'Education, Afrique Subsaharienne, Enquêtes de ménages.

ABSTRACT

Despite the proportion of illiterate people in sub-Saharan Africa having declined between 1985 and 2008, the number of illiterates has actually increased during the period. It is within this context, that since April 2000, the international community has been committed to six Education for All goals. One of these goals is to achieve a 50 per cent improvement in adult literacy levels by 2015. This thesis aims to analyse how primary education and literacy programs (two processes on which educational policy can intervene) enable the populations of sub-Saharan Africa to acquire basic reading skills.

In the vast majority of African countries, the analysis based on household surveys shows that schooling to the end of the primary cycle is not sufficient to enable literacy as an adult, and the former also show that it is critical to have had education of some quality. Furthermore, the individual literacy levels can be very different from one country to another, even with the same teaching time. This shows significant disparities in terms of educational quality. These disparities cannot be explained by differences in the levels of resources allocated to educational systems. The former would rather appear to be related to differences on the one hand, in the teaching time received by individuals, and on the other, to how the school is organized within this time.

If primary education, as it currently operates, is not enough to ensure sustainable literacy for individuals, thus this implies that literacy activities play a significant role. The analysis of household surveys shows that participation in literacy programs is, on average, quite limited in SSA. In addition, there is high variability between countries in terms of the impacts of literacy activities on reading skills. This is probably due to the wide variety of the literacy programs that are implemented. This diversity, combined with no real national policy on the development of literacy, makes it very difficult to identify possible efficient ways of organizing literacy activities.

Key Words: Literacy, Primary Education, Educational Quality, Education For All, Sub-Saharan Africa, Households Surveys.

SIGLES ET ACRONYMES

AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche Par les Compétences
BREDA	Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
CONFINTEA	Conférence internationale sur l'éducation des adultes
DHS	*Demographic and Health Survey* (Enquêtes démographiques et de santé)
DSRP	Documents de Stratégie de Réduction de la Pauvreté
EIAA	Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes
ELCA	Enquête sur la Littératie et les Compétences des Adultes
EPT	Éducation Pour Tous
FIMG	Formation Initiale des Maîtres de Guinée
IEA	*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Association Internationale pour l'évaluation du rendement scolaire)
IIPE	Institut International de Planification de l'Education
IMOA	Initiative pour une Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
UIL	*UNESCO Institute for Lifelong Learning* (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie)
LAMP	*Literacy Assessment and Monitoring Program* (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation)
MICS	*Multiple Indicators Cluster Survey* (Enquête à Indicateurs Multiples)
MLA	*Monitoring Learning Achievement* (Pilotage des acquis de l'apprentissage)
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
ONU	Organisation des Nations-Unies
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PEMA	Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation
PETS	*Public Expenditure Tracking Survey* (Enquête de suivi des dépenses publiques)
PIB	Produit Intérieur Brut
PNB	Produit National Brut
RESEN	Rapport d'Etat sur le Système Educatif National
SACMEQ	*Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality* (Consortium de l'Afrique Australe et Orientale pour le Pilotage de la Qualité de l'Education)
SPU	Scolarisation Primaire Universelle
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TCF	Test de Connaissance du Français
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	*United States Agency for International Development* (Agence des Etats-Unis pour le développement international)

SOMMAIRE

Introduction **1**

Chapitre 1 : État des lieux de l'analphabétisme en Afrique subsaharienne **12**

1. Une perspective historique des concepts d'alphabétisme et d'alphabétisation 14
2. Comment mesurer l'alphabétisme? 22
3. La population analphabète en Afrique subsaharienne 31
4. L'évolution de l'analphabétisme 42
5. Pourquoi lutter contre l'analphabétisme? 47

Chapitre 2 : La scolarisation primaire : une condition suffisante pour savoir lire à l'âge adulte ? **60**

1. La relation entre alphabétisme et qualité de l'éducation 62
2. Disparités de résultats : disparités de ressources ? 86
3. La quantité et l'organisation du temps d'enseignement 89

Chapitre 3 : L'efficacité des programmes d'alphabétisation en Afrique **147**

1. L'impact de la participation à un programme d'alphabétisation sur le savoir lire 150
2. Les effets sociaux de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation 173
3. Éléments d'un programme de développement des activités d'alphabétisation 187

Conclusion **218**

Annexes **225**

Bibliographie **237**

Table des matières **248**

Liste des tableaux **251**

Liste des graphiques **254**

INTRODUCTION

En 2008, la proportion d'adultes analphabètes dans les pays d'Afrique subsaharienne était estimée à 38 %. Si cette proportion a décliné entre 1985 et 2008, passant de 47 % à 38 %, le nombre d'individus analphabètes a en réalité augmenté au cours de cette période, du fait de la croissance démographique. En effet, ils étaient 167,2 millions à ne savoir ni lire, ni écrire en 2008, contre 133,8 millions au milieu des années 80. La situation n'est pas plus satisfaisante chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans. Leur taux d'analphabétisme est certes passé de 35 % à 29 % entre 1985 et 2008, mais le nombre de jeunes analphabètes a en fait augmenté de 10,2 millions (UNESCO, 2011).

C'est dans ce contexte que depuis avril 2000, la communauté internationale, réunie dans le cadre du Forum de Dakar, poursuit les six objectifs du processus Education Pour Tous (EPT). L'un de ces objectifs concerne directement l'alphabétisation : il s'agit, d'ici à 2015, d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes. Si cette formulation n'est pas très opérationnelle pour les pays dont le taux d'alphabétisation des adultes est supérieur à 67 %, l'interprétation courante de cet objectif est de réduire de moitié la proportion des analphabètes dans la population adulte. Les autres objectifs du processus concernent la scolarisation et ont donc un lien avec l'alphabétisation. En effet, la probabilité qu'un adulte sache lire et écrire augmente avec le nombre d'années d'études qu'il a suivies durant sa jeunesse. Cela dit, il ne suffit pas d'être allé à l'école pour savoir lire, encore faut-il y être resté suffisamment longtemps et avoir bénéficié d'une certaine qualité d'éducation (Mingat et al., 2006). L'EPT vise donc d'ici à 2015 à assurer la Scolarisation Primaire Universelle (SPU), à éliminer les disparités entre les sexes au niveau des enseignements primaire et secondaire, et à améliorer la qualité de l'éducation.

Depuis 2000, des progrès significatifs ont été réalisés pour améliorer la couverture de l'enseignement primaire, mais ils s'avèrent encore insuffisants pour donner, d'ici à 2015, à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires. En effet, si l'accès au cycle primaire s'est amélioré et est aujourd'hui quasiment universel (le taux d'accès s'élève à 96 % en 2008, contre 85 % en 2000), l'achèvement du cycle reste problématique. Il a certes progressé, passant de 52 % à 67 % entre 2000 et 2008, mais il reste qu'un tiers des enfants ayant accédé au primaire n'atteint toujours pas la fin du cycle (Pôle de Dakar, 2012).

Concernant l'objectif en faveur de l'alphabétisation des adultes, les déclarations d'intentions ne se sont pas réellement traduites sur le terrain, notamment du fait de la priorité mise par les Gouvernements et leurs partenaires techniques et financiers sur la scolarisation primaire. Ces derniers ont opéré un choix générationnel, de façon à limiter à moyen terme le recours à des programmes d'alphabétisation, qui touchent des populations très ciblées (UNESCO, 2007). S'il est difficile de calculer le montant global du soutien à l'alphabétisation du fait de la faible institutionnalisation du secteur, de la dispersion des budgets entre les ministères et de l'exécution des programmes par des opérateurs différents (services publics, ONG, employeurs, bailleurs de fonds,…), il ressort tout de même des estimations réalisées par les services nationaux en charge du secteur que l'engagement budgétaire en faveur de l'alphabétisation est particulièrement faible. La grande majorité des pays africains consacre en effet moins de 1 % des budgets éducatifs nationaux à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation non formelle (Aitchison et Alidou, 2009). Sur le plan technique, les données concernant le secteur de l'alphabétisation sont, dans la majorité des pays, absentes des annuaires statistiques réalisés par les ministères et les indicateurs restent succincts (taux d'alphabétisation déclinés par classe d'âge et par genre). De plus, contrairement à la scolarisation primaire, il n'existe que peu d'enquêtes comparables concernant, de façon spécifique, l'alphabétisme, et un nombre assez limité de recherches sur les modalités d'organisation du secteur, qui seraient favorables à l'acquisition par les adultes des compétences de base en lecture, écriture et calcul.

S'il est vrai que l'atteinte, dans un futur plus ou moins proche selon les pays, des objectifs du processus de l'Education Pour Tous dans ses dimensions tant quantitatives que qualitatives, devrait permettre de lutter efficacement contre l'analphabétisme, il reste que ces objectifs, d'abord fixés à l'horizon 2015, devraient être repoussés. De façon plus spécifique, à court terme, l'amélioration de l'accès et de la rétention au cycle primaire permettra de réduire les « flux » d'individus analphabètes, mais ne touche pas la population d'adultes qui sont aujourd'hui analphabètes, qu'ils aient été ou non scolarisés. À moyen terme, tant que la SPU ne sera pas réalisée et en particulier, tant que la rétention au cycle primaire ne sera pas améliorée, une proportion importante d'enfants n'ayant jamais été scolarisés ou ayant abandonné le cycle primaire n'aura pas acquis les compétences de base, notamment en matière de lecture. Une autre dimension à considérer concerne les individus qui, bien qu'ayant achevé un cycle d'études primaires, n'ont pas acquis suffisamment et de façon pérenne le savoir lire. Les études basées sur l'analyse du lien entre la probabilité de savoir lire à l'âge adulte et la

durée des études initiales montrent en effet que tous les individus ayant achevé un cycle complet d'études primaires n'ont soit pas acquis, soit pas maintenu les compétences de base (Mingat, 2007 ; Brossard, Foko, 2007). De fait, la question de ce qu'il faudrait faire à court et moyen termes pour lutter contre l'analphabétisme se pose avec acuité.

La question principale de cette recherche est de savoir dans quelle mesure les deux processus d'acquisition des compétences de base en lecture que sont la scolarisation primaire et les programmes d'alphabétisation permettent aux adultes des pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne de savoir lire. Nous avons choisi de nous intéresser ici à deux processus sur lesquels la politique éducative peut intervenir, de façon plus ou moins complémentaire : (i) la scolarisation primaire pour les enfants de 6 à 12 ans, et (ii) les programmes d'alphabétisation pour les individus de plus de 15 ans.

Compte tenu des éléments déjà évoqués et dans la mesure où la scolarisation primaire fait l'objet d'importants investissements et de fortes attentes, il est légitime de se demander si telle qu'elle est actuellement organisée, elle est suffisante pour assurer l'alphabétisme des individus l'ayant fréquentée durant leur jeunesse. Il s'agit donc d'interroger les niveaux d'acquisition et de rétention de l'alphabétisme que la scolarisation primaire permet de faire acquérir à ceux qui l'ont fréquentée. Si le processus d'acquisition de l'alphabétisme peut être renseigné par certaines données, notamment par les scores que les élèves obtiennent à un test standardisé de leurs acquis scolaires administré à la fin du cycle primaire, ce n'est pas le cas de la rétention de l'alphabétisme. De fait, il n'est pas possible de dissocier ce qui, dans l'alphabétisme des adultes, relève de ce qu'ils ont appris lors de leur passage à l'école de ce qu'ils ont conservé durant les années qui ont suivi leur sortie du système éducatif. Or, les environnements dans lesquels évoluent les individus peuvent être plus ou moins propices à l'acquisition et à la pratique de l'alphabétisme (UNESCO, 2006). Par exemple, les milieux urbain et rural n'offrent sans doute pas les mêmes opportunités aux individus en termes d'accès à des livres, à des journaux, aux technologies de l'information et de la communication ou à des bibliothèques (Chhetri et Baker, 2005). De plus, sans préjuger d'une éventuelle relation de cause à effets avec le fait que l'environnement des individus soit plus ou moins lettré, les compétences qu'ils ont acquises peuvent devenir obsolètes, du fait de l'âge mais aussi du fait qu'elles n'ont pas été utilisées (De Grip et Van Loo, 2002).

De façon complémentaire, il s'agit de s'interroger sur l'efficacité des programmes d'alphabétisation dans leurs conditions actuelles de fonctionnement, c'est-à-dire de savoir s'ils permettent aux adultes en ayant bénéficié d'acquérir les compétences de base en lecture. Le choix fait ici de ne traiter que des programmes d'alphabétisation met donc de côté d'une part, les programmes destinés aux jeunes de 9 à 15 ans n'ayant pas fréquenté l'école ou étant déscolarisés, que nous désignons dans cette recherche par le terme d'« éducation non formelle », ainsi que le concept beaucoup plus large d'éducation des adultes, qui inclut des composantes allant au-delà de l'apprentissage des compétences de base en lecture. Cette question de l'efficacité des programmes d'alphabétisation au niveau pays n'est que très peu renseignée dans la littérature. En effet, les nombreux travaux sur l'alphabétisation des adultes, par ailleurs en majorité anglophones, portent principalement sur trois thématiques : d'une part, la définition des concepts et des approches de l'alphabétisme et de l'alphabétisation (Scribner et Cole, 1981 ; Goody, 1994 ; Street, 1995…), d'autre part, des évaluations de programmes d'alphabétisation menés dans le cadre de projets à un niveau plus ou moins local (Archer et Cottingham, 1996 ; Carr-Hill, 2001 ; Burchfield et al., 2002 ; Abadzi, 2003 ; Maddox, 2005…), et enfin, des plaidoyers en faveur du développement des politiques d'alphabétisation des adultes (Alidou in Ouane et Glanz, 2011 ; plus généralement, les travaux de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie).

Ce travail de recherche s'inscrit dans une approche comparative, notre échantillon étant constitué d'une dizaine à 37 pays africains selon les questions abordées. Ceci offre des perspectives intéressantes en termes d'analyse, notamment parce que cette approche permet de mettre en regard la variabilité de situations qui existent dans l'organisation des systèmes nationaux avec la variabilité des résultats produits par ces mêmes systèmes et de disposer d'éléments factuels mettant en relation, pour un certain nombre de pays, *x* niveau de facteurs pour *x* niveau de résultats. Ceci permet de « réduire la tentation normative » qu'entraînerait l'analyse des situations de seulement un ou deux pays (Mingat et Suchaut, 2000). Cela dit, il faut garder en tête qu'il s'agit de moyennes nationales et qu'il est fort probable qu'il existe de fortes différenciations à l'intérieur de chacun des pays considérés. L'approche comparative comporte aussi des limites, dont la principale tient à la disponibilité et à la qualité des données, qui permettent la comparaison des situations nationales. Dans le cadre de cette thèse, nous nous basons principalement sur des méthodes quantitatives. Les données dont nous disposons ne sont pas toujours complètes : c'est pour cette raison que l'échantillon de pays varie selon les analyses. Notre principale source de données est les enquêtes nationales

menées auprès des ménages, dans le cadre de deux programmes : les *Demographic and Health Surveys* (DHS) et les *Multiple Indicator Cluster Surveys* (MICS). Chaque programme offre un cadre standardisé et permet donc d'avoir des données comparables pour un échantillon relativement important de pays africains. Mais dans la mesure où les enquêtes n'ont pas été construites pour analyser de façon spécifique les questions d'éducation et d'alphabétisme, ceci pose certaines difficultés, notamment pour la mesure du degré d'alphabétisme des individus. Cette question sera traitée de façon spécifique dans le premier chapitre de cette recherche, mais certains éléments inhérents à cette mesure méritent d'être précisés dans cette introduction.

Pour disposer de données comparables au niveau international, l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) et l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) ont recours à des mesures dites conventionnelles de l'alphabétisme. Ces dernières, qui se basent sur des recensements nationaux, s'appuient, pour définir qu'un individu est alphabète ou analphabète, sur l'auto-déclaration, une déclaration du chef de ménage ou le nombre d'années d'études que l'individu a suivies durant sa jeunesse. Notons qu'elles étaient également utilisées dans les deux premières phases du programme MICS. Ces mesures conventionnelles s'opposent aux mesures dites améliorées, qui se fondent sur des tests mesurant non plus la seule capacité de lire, mais des compétences dans plusieurs domaines sur la base d'échelles décrivant des niveaux d'alphabétisme. Les enquêtes de ménages du programme DHS se situent à la croisée de ces deux mesures : d'une part, elles reposent sur des tests, l'enquêté devant lire une carte de lecture comportant quatre phrases pour être considéré comme alphabète ou non, d'autre part, elles établissent trois niveaux d'alphabétisme : ne sait pas lire, lit avec difficulté et sait lire. De façon générale, ces différences de mesure appellent plusieurs remarques.

S'il est souvent fait mention de l'alphabétisme comme un ensemble de compétences en lecture, écriture et calcul, son évaluation repose en fait seulement sur les compétences en lecture. L'écriture et la numératie ne sont que rarement testées. Seules quelques enquêtes nationales spécifiques à l'alphabétisme, telle que la *Kenya National Adult Literacy Survey* (2006), et les Enquêtes Internationales sur l'Alphabétisation des Adultes (EIAA) et sur la Littératie et les Compétences des Adultes (ELCA) menées par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) et Statistique Canada, qui ne concernent que les

pays industrialisés[1], mesurent des compétences allant au-delà des compétences de base en lecture. En effet, dans le cadre de ces enquêtes, qui utilisent les méthodes améliorées (par rapport aux méthodes conventionnelles), l'évaluation y concerne la compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif, et dans le cadre de l'ELCA, la numératie, la résolution de problèmes, et la connaissance et l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). De plus, ces enquêtes répartissent les individus selon des niveaux de capacités échelonnés le long d'un continuum, et non pas, comme le font les mesures conventionnelles de l'alphabétisme, selon la capacité à lire ou non. Cette vision binaire de l'alphabétisme, qui oppose alphabètes et analphabètes et qu'impliquent les mesures conventionnelles, ne représente pas la réalité des situations d'alphabétisme dans lesquelles se trouvent les individus. Il est en effet possible que certains puissent lire des textes très simples, mais ne puissent pas déchiffrer d'autres plus complexes, ou puissent saisir le sens de courtes phrases mais pas de textes disposés sous forme de schéma (ISU, 2009). De façon générale, il est admis dans la littérature sur l'alphabétisation des adultes qu'il n'y a pas de limite clairement établie entre le fait d'être « alphabète » ou « analphabète » et qu'il existe en réalité un continuum entre ces deux catégories (Oxenham, 2010).

De plus, les données comparables sur l'alphabétisme dont nous disposons s'appuient sur des évaluations menées indépendamment du contexte dans lequel les processus d'acquisition ont lieu (UNESCO, 2006). Il n'est par exemple fait aucune mention d'une dimension pourtant centrale dans l'acquisition du savoir lire, celle de la langue utilisée. La mesure dont nous disposons ici considère l'alphabétisme comme la maîtrise du savoir lire, qui serait valable pour toutes les langues et dans toutes les situations. Or, sans entrer dans les débats qui animent les recherches en linguistique, en sciences neurocognitives ou en anthropologie, les contextes linguistiques nationaux et locaux dans lesquels évoluent les individus, notamment le caractère écrit et/ou oral de certaines langues ou le statut conféré aux langues dans lesquelles les individus savent ou ne savent pas lire, sont sans aucun doute à prendre en compte dans la mesure de l'analphabétisme.

En définitive, les éléments soulevés dans cette introduction sont à garder en tête lorsqu'on examine la question de l'alphabétisme et de l'alphabétisation. L'alphabétisation est un

[1] Notons que pour les pays en développement, l'UNESCO, par l'intermédiaire de l'ISU, mène un projet d'évaluation directe de l'alphabétisme, dans le cadre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP, *Literacy Assessment and Monitoring Program*). Ce programme s'inspire des enquêtes menées par l'OCDE et Statistique Canada. Les données de ce programme ne sont pas encore disponibles.

processus complexe et multidimensionnel, au cours duquel interagissent de nombreux facteurs : la scolarisation primaire et les programmes d'alphabétisation, mais aussi la situation géographique et sociolinguistique, le degré d'urbanisation, les migrations, le type d'économie... (Baudelot et Leclercq, 2005). Dans le cadre de cette thèse, ces caractéristiques sont prises en compte autant que possible, en intégrant des différenciations selon un certain nombre de variables, tant au niveau des pays (niveau de développement économique, taux d'urbanisation, zone géolinguistique…) qu'au niveau des individus (genre, milieu de résidence, niveau de revenus…).

Un état des lieux de l'analphabétisme en Afrique

Le premier chapitre dresse un état des lieux de l'analphabétisme en Afrique subsaharienne. La définition des termes d'alphabétisme et d'alphabétisation n'est pas aisée et fait l'objet de différentes interprétations et de façon sous-jacente, de diverses conceptions idéologiques à propos d'une part, des compétences que doivent acquérir les individus (qu'est-ce qu'être alphabète ?) et d'autre part, des moyens d'y parvenir (comment alphabétiser?) (Bartlett, 2008). Il importe de restituer ces débats en préambule de ce chapitre, pour comprendre l'évolution du discours international sur l'alphabétisation des adultes et la place qu'occupe aujourd'hui ce secteur dans les politiques nationales des Etats africains. Ces réflexions conceptuelles ont été assorties de débats politiques et techniques sur la mesure de l'alphabétisme. Dès 1953, l'UNESCO a pris en charge l'évaluation de l'analphabétisme et la publication régulière d'annuaires statistiques spécifiques à l'alphabétisme. Mais les difficultés liées à la comparabilité dans le temps et dans l'espace des données recueillies ont justifié le recours croissant, ces dernières années, aux enquêtes menées auprès des ménages. Cela dit, la volonté de dépasser une mesure binaire de l'alphabétisme (alphabète vs. analphabète) a conduit l'OCDE, puis l'ISU, à mettre en place des enquêtes dédiées à l'évaluation de niveaux de compétences en alphabétisme. La présentation de ces trois sources de données sera l'objet de la deuxième section de ce chapitre.

Une fois ces éléments de contexte posés, il importe de dresser un état des lieux de l'analphabétisme en Afrique subsaharienne. Il s'agit d'estimer, pour chaque pays africain, combien d'individus sont analphabètes et quelle proportion de la population ils représentent. Pour cela, nous mobiliserons à la fois les estimations fournies par l'ISU et celles tirées des enquêtes de ménages, et comparerons ces deux types de données. De façon complémentaire,

nous déterminerons d'une part, les caractéristiques (genre, milieu de résidence, niveau de revenus…) des groupes de population les plus touchés par l'analphabétisme, et d'autre part, l'évolution de la prévalence de l'analphabétisme dans différentes générations. Enfin, la dernière section de ce chapitre sera consacrée à l'estimation des effets de l'alphabétisme. La lutte contre l'analphabétisme s'appuie sur un certain nombre d'arguments, qu'il est nécessaire d'évoquer ici, afin de comprendre pourquoi cette lutte est importante pour l'avenir, tant au niveau individuel que collectif. Les enquêtes de ménages seront une nouvelle fois mobilisées, pour estimer l'impact du savoir lire sur certaines dimensions économiques, sociales et scolaires de la vie des individus. Une fois dressé l'état des lieux de l'analphabétisme et dans la mesure où le nombre d'individus analphabètes progresse, il importe d'analyser dans quelle mesure la scolarisation primaire d'une part, et les programmes d'alphabétisation d'autre part, permettent de lutter contre l'analphabétisme. Ces deux voies, qui ne sont pas concurrentes mais plutôt complémentaires, seront chacune examinées dans les chapitres suivants.

Savoir lire et scolarisation primaire

Le deuxième chapitre examine dans quelle mesure la scolarisation primaire permet aux individus l'ayant fréquentée d'être alphabète une fois adulte. Autrement dit, il s'agit ici de déterminer, pour un certain nombre de pays africains, combien d'années de scolarisation sont nécessaires pour assurer aux individus de savoir lire une fois adulte. Sur la base des enquêtes de ménages, il est possible d'estimer la probabilité de savoir lire des adultes selon la plus haute classe qu'ils ont atteintes durant leur jeunesse. Les hypothèses testées ici sont d'une part que dans la majorité des pays africains, la scolarisation primaire permet certes de construire des éléments du savoir lire, mais que la qualité de l'éducation offerte est insuffisante pour permettre aux individus en ayant bénéficié de savoir lire facilement à l'âge adulte ; et d'autre part, qu'il existe de fortes disparités entre les pays. Ainsi, si ces hypothèses se vérifient, ceci indique que les individus ayant bénéficié d'un même temps d'enseignement (x années de scolarisation primaire) dans des pays différents, en retirent un degré de savoir lire différent à l'âge adulte, et donc que la qualité de l'éducation est meilleure dans certains pays que dans d'autres.

À partir des disparités entre pays dans la qualité de l'éducation qu'ils offrent, on peut ainsi s'interroger sur ce qui fait que les individus retirent davantage de bénéfices en termes de savoir lire dans un pays que dans un autre. Dans la mesure où il existe un décalage temporel

entre le moment où ces adultes ont été scolarisés et le moment où l'enquête leur a été administrée et donc où leur degré de savoir lire a été évalué, il est nécessaire de recourir à une seconde mesure de la qualité de l'éducation. Cette mesure, plus directe et plus récente, s'appuie sur les résultats que les élèves obtiennent à un test standardisé visant à évaluer leurs acquis scolaires à la fin du cycle primaire. Trois programmes d'évaluation des élèves, couvrant des zones géographiques différentes, sont mobilisés : le *Monitoring Learning Achievement* (MLA ; Pilotage des acquis de l'apprentissage), le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (PASEC) et le *Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ ; Consortium de l'Afrique Australe et Orientale pour le Pilotage de la Qualité de l'Education).

Une fois connus les résultats des systèmes éducatifs africains selon l'une et l'autre de ces mesures de la qualité de l'éducation (avec éventuellement une corrélation entre ces deux mesures), la question sera alors d'apporter un certain nombre d'éléments explicatifs concernant les disparités, entre les systèmes éducatifs africains, dans leurs résultats d'apprentissage en lecture. Deux pistes seront alors explorées. La première concerne le niveau des ressources allouées aux différents systèmes, en testant l'hypothèse selon laquelle les pays qui consacreraient davantage de moyens à leur système éducatif offrent une meilleure qualité de l'éducation que d'autres, qui octroieraient relativement moins de moyens. La seconde se rapporte aux différents modes d'organisation des systèmes éducatifs africains, en analysant d'une part, les différences en termes de temps d'enseignement dont bénéficient les individus et d'autre part, en termes d'organisation du contexte scolaire à l'intérieur de ce temps.

Savoir lire et programmes d'alphabétisation

Le troisième chapitre examine la question des actions qu'il est nécessaire d'engager pour ceux qui ont quitté l'école primaire sans en avoir tiré de bénéfices durables en termes de savoir lire, comme pour ceux qui n'ont pas été scolarisés. Cela implique clairement un rôle significatif des activités d'alphabétisation, pour assurer un minimum de capital humain pour favoriser la productivité du travail et contribuer à limiter la pauvreté. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la place et l'efficacité de ces programmes dans l'acquisition des compétences de base en lecture. La question est notamment de savoir si tels qu'ils sont actuellement organisés, ils permettent aux individus de progresser dans l'alphabétisme, et dans quelle mesure ils interviennent en tant que complément, voire en tant que substitut, à la scolarisation primaire

(dans l'organisation actuelle, sont-ils plutôt pertinents pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés ou bien pour ceux qui l'avaient déjà été pendant *x* années?).

L'analyse s'articule en deux temps. La première section de ce chapitre, qui exploite les informations contenues dans les enquêtes de ménages, concerne d'une part, la mesure de la participation aux programmes d'alphabétisation, et d'autre part, l'identification des groupes de population ciblés par les programmes. Dans la mesure où l'efficacité des programmes d'alphabétisation se mesure à l'aune du savoir lire qu'il permet aux individus d'acquérir, il s'agit, dans la deuxième section de ce chapitre, d'estimer leur impact sur le savoir lire des individus. De façon complémentaire, leurs effets sur un certain nombre de dimensions liées à la vie quotidienne des individus seront analysés. Il est probable que les analyses fassent apparaître des disparités entre les pays en termes d'efficacité des programmes. Ces disparités peuvent être liées aux différentes modalités d'organisation des activités d'alphabétisation. La dernière partie de ce chapitre consiste alors à identifier les facteurs d'organisation des programmes, qui permettent aux individus d'améliorer leur savoir lire. Sur cette base, il s'agit ensuite de proposer un cadre articulant ces facteurs avec les aspects financiers qu'ils impliquent, de façon à identifier les modalités efficientes d'organisation des programmes d'alphabétisation des adultes.

CHAPITRE 1

ÉTAT DES LIEUX DE L'ANALPHABETISME

EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Une grande partie des travaux sur l'alphabétisme et l'alphabétisation dans les pays en développement émane du monde anglophone, ce qui soulève rapidement une question sur la traduction en français du terme « *literacy* ». Ce dernier est en effet difficile à appréhender pour les pays francophones et renvoie à trois notions : i) l'alphabétisme, en tant que niveau d'aptitude en lecture et en écriture ; ii) l'alphabétisation, qui désigne l'acte d'alphabétiser, soit le processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture ; et enfin, iii) la littératie, qui évoque l'apprentissage de nouvelles compétences dépassant le cadre de l'enseignement scolaire (Fernandez, 2005). De ces définitions basiques, ont émergé différentes interprétations et de façon sous-jacente, diverses conceptions idéologiques, d'une part, des compétences que doivent acquérir les individus (qu'est-ce qu'être alphabète ?) et d'autre part, sur les moyens d'y parvenir (comment alphabétiser ?) (Bartlett, 2008). Ces débats ne sont pas anodins et méritent d'être restitués en préambule de ce chapitre, notamment pour comprendre la place qu'occupe aujourd'hui la lutte contre l'analphabétisme dans les agendas des pays en développement et des organismes de coopération.

Parallèlement à ces débats théoriques, s'est engagée une réflexion sur la mesure de l'analphabétisme. Dès 1953, la nécessité d'évaluer la population analphabète dans le monde a conduit l'UNESCO à prendre en charge cette question et à publier des annuaires statistiques spécifiques à l'alphabétisme. Mais les données utilisées souffrant d'un certain nombre de limites, dont un problème de comparabilité dans le temps et dans l'espace, l'évaluation de l'alphabétisme se base, de façon croissante ces dernières années, sur les enquêtes menées auprès des ménages. De plus, la volonté de dépasser une mesure binaire de l'alphabétisme (sait ou ne sait pas lire) a conduit l'OCDE, puis l'ISU, à mettre en place des enquêtes dédiées à l'évaluation de niveaux de compétences en alphabétisme. La présentation de ces trois sources de données sera l'objet de la deuxième section de ce chapitre.

Une fois ces éléments de contexte posés, la troisième section sera consacrée à un état des lieux de l'analphabétisme en Afrique subsaharienne. Il s'agit notamment d'estimer, pour chaque pays africain, combien d'individus sont analphabètes et quelle proportion de la population ils représentent. Pour cela, nous mobiliserons à la fois les estimations fournies par l'ISU et celles tirées des enquêtes de ménages, et comparerons ces deux types de données. De façon complémentaire, nous déterminerons d'une part, les caractéristiques des groupes de population les plus touchés par l'analphabétisme, et d'autre part, l'évolution de la prévalence de l'analphabétisme dans différentes générations.

Enfin, dans la dernière section de ce chapitre, nous nous intéresserons aux effets de l'alphabétisme. La lutte contre l'analphabétisme s'appuie sur un certain nombre d'arguments, qu'il est nécessaire de présenter ici, afin de comprendre pourquoi cette lutte est importante pour l'avenir, tant au niveau individuel que collectif. Les enquêtes de ménages seront une nouvelle fois mobilisées, pour estimer l'impact du savoir lire sur certaines dimensions économiques, sociales et scolaires de la vie des individus.

1. Une perspective historique des concepts d'alphabétisme et d'alphabétisation

1.1. 1947-1990 : Du concept d'éducation de base à celui de littératie

L'UNESCO fait, dès 1947, de la lutte contre l'analphabétisme l'une de ses priorités. L'organisation intègre alors l'alphabétisation, en tant que processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans le concept d'éducation de base. L'idée promue après les deux guerres mondiales est alors que chaque individu doit recevoir une éducation minimale, un « *fonds commun d'idées, de façons d'être et de penser, d'idéaux qui pourraient créer une véritable solidarité et une fraternité humaines* » (UNESCO, 1947). Mais le concept de « culture mondiale unique » s'affaiblit assez rapidement, la guerre froide et les tensions idéologiques sous-jacentes rendant par ailleurs difficile le lancement d'une campagne mondiale en faveur de l'alphabétisation. Au début des années 50, il est estimé que près de 700 millions d'individus, soit les deux cinquièmes de la population mondiale totale, sont analphabètes (UNESCO, 1957). Sur la base des conclusions d'un comité d'experts pour la normalisation des statistiques scolaires, réuni par l'UNESCO en novembre 1951, est ici considérée comme alphabète « *toute personne sachant à la fois lire avec compréhension et écrire un bref et simple exposé des faits de vie quotidienne* ».

Les années 1960 et 1970 sont marquées par un intérêt croissant pour les liens entre alphabétisation et développement socio-économique. Au début des années 60, dans le cadre de la « Décennie du développement » lancée par l'ONU, sont mis en place de nombreux plans d'aide au développement. Parallèlement, se multiplient les théories pour pallier aux problèmes théoriques et techniques posés par le développement des pays du « Tiers-Monde ». Dans le domaine de l'éducation, il est notamment fait le constat que l'analphabétisme ne recule pas. Si

le nombre trop important d'enfants encore exclus de l'école ou la faible rétention de l'alphabétisme chez les adultes ayant été scolarisés sont invoqués pour expliquer le peu de progrès faits depuis deux décennies, est également pointée du doigt la faible efficacité des campagnes et programmes d'alphabétisation. Jusqu'ici, basée sur le droit à l'éducation tel que défini par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, l'alphabétisation « de masse » ou « traditionnelle » consiste à alphabétiser tous les individus, en transmettant à chacun un minimum de connaissances en lecture, écriture et calcul, et ce, peu importent les contenus d'apprentissage et les méthodes appliquées. Cette conception se traduit par l'organisation de campagnes massives d'alphabétisation, dont le but est d'éradiquer assez rapidement l'analphabétisme. Mais le caractère massif et diffus de l'alphabétisation « de masse », sa conception centralisée et uniforme, ou encore la pédagogie qu'elle utilise, jugée trop calquée sur l'univers scolaire, sont remis en cause.

Dans un contexte également marqué par l'émergence de la théorie du capital humain, il s'agit de démontrer que l'alphabétisation peut aussi contribuer au développement économique et social des pays en développement. La notion d'alphabétisation fonctionnelle (« *work-oriented literacy* ») renvoie alors à l'acquisition de connaissances de base en lecture, écriture et calcul, mais également de connaissances techniques adaptées au travail des individus et aux besoins du développement économique et social tels que définis par les plans de développement. Lors du Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, qui a lieu à Téhéran (Iran) en septembre 1965, la lutte contre l'analphabétisme passe donc d'une stratégie de campagnes massives d'alphabétisation universelle à celle de projets sélectifs d'alphabétisation fonctionnelle. Sur le terrain, cela se traduit par le lancement en 1966 par l'UNESCO du Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA, 1967-1973) dans onze pays. Centré sur l'amélioration de l'efficacité et de la productivité des travailleurs, le concept d'alphabétisme fonctionnel est par la suite étendu, l'UNESCO indiquant, lors de sa Conférence générale de 1978, qu'« *une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté* » (UNESCO, 2006).

La notion d'alphabétisme s'enrichit d'une dimension politique avec la théorie de la conscientisation, développée dans les années 70 par le pédagogue brésilien Paulo Freire.

Selon ce dernier, l'alphabétisation doit se concentrer sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, telles qu'elles sont vécues dans le quotidien des individus. La conscience sociale et l'attitude critique comptant parmi les facteurs clefs du changement social et chaque citoyen devant prendre part aux décisions politiques, l'alphabétisation est considérée comme un acte politique : elle permet aux individus de participer pleinement à la vie de la société. Il rompt avec l'alphabétisation traditionnelle, qu'il considère comme décontextualisée et instrumentale. En 1975, la Déclaration de Persépolis adoptée par le Colloque international d'alphabétisation tire les leçons du PEMA et s'inscrit dans la démarche de l'alphabétisation développée par Freire : l'alphabétisation est toujours liée au développement économique, mais intègre désormais une dimension sociale et politique. Les notions de participation, de mobilisation, de volonté politique et d'attention au contexte remplacent alors les concepts jusqu'alors prédominants, de productivité et d'apprentissage à des fins professionnelles. La Déclaration de Persépolis ne sera pas suivie d'autre initiative à l'échelle mondiale, mais elle donnera une nouvelle orientation au discours international sur l'alphabétisation.

L'approche de l'alphabétisation de Freire continue de susciter des réflexions dans les années 1980. Si, dans le cadre de cette approche, il est admis que l'alphabétisme n'est pas seulement un ensemble de capacités et de compétences individuelles, mais un ensemble de pratiques sociales associées à la lecture et à l'écriture, qui sont le fait d'individus vivant dans un contexte social déterminé, les divergences viennent de l'importance à accorder à cette dimension sociale (Becker Soares, 1992). C'est sur ce point que se distinguent, depuis le début des années 1990, les approches « idéologique » et « autonome » de l'alphabétisation, portées respectivement par Brian V. Street et Jack Goody (Fraenkel et Mbodj, 2010).

Dans l'optique des nouvelles sciences de l'alphabétisation (« the New Literacy Studies »), qui défendent le modèle « idéologique », l'alphabétisation, définie comme l'apprentissage d'un continuum et non d'une aptitude isolée et individuelle, se concentre sur le contexte social des apprenants. L'ensemble des pratiques de lecture et d'écriture est régi par une certaine conception de ce qu'il faut lire et écrire, comment, quand et pourquoi. Les conséquences de l'alphabétisation dépendent donc essentiellement de processus sociaux plus vastes, et servent à définir, à transmettre et à renforcer des valeurs, des croyances, des traditions et des structures de pouvoir (Becker Soares, 1992). Pour être réussie, une telle approche nécessite donc de cerner les pratiques de la vie quotidienne, telles que le font les recherches ethnographiques. De façon générale, les tenants de cette approche sont prudents pour généraliser : ils tiennent

compte de la nature idéologique et donc culturelle des pratiques d'alphabétisation. Dans cette perspective, l'alphabétisme ne peut, ni ne doit être défini a priori. Cette définition de l'alphabétisme est très large et donc difficile à évaluer. Récemment, des critiques des études ethnographiques de l'alphabétisation ont d'ailleurs émergé (Maddox, 2007).

À l'inverse, le modèle « autonome » considère l'alphabétisme comme une compétence technique isolée, qui reste la même, quelles que soient les cultures. Il associe l'alphabétisme au progrès, à la civilisation, à la liberté individuelle et à la mobilité sociale. Dans ce contexte, l'alphabétisme a des répercussions sur le développement de l'économie et sur les aptitudes cognitives des individus. On ne peut donc pas séparer la maîtrise de la lecture et de l'écriture de ses applications dans la vie sociale : est alphabète celui qui possède les compétences et les capacités nécessaires pour jouer son rôle dans un contexte social. Les partisans de cette conception ignorent donc la diversité des pratiques d'alphabétisation. Bartlett (2008) souligne que ce discours est dominant dans les politiques actuelles d'alphabétisation.

Au début des années 80, s'il est estimé que le taux d'analphabétisme diminue dans toutes les régions du monde, la population adulte analphabète ne cesse, elle, d'augmenter. En 1980, 824 millions d'adultes de 15 ans et plus, soit 28,6 % de la population mondiale, ne savent ni lire, ni écrire. L'Afrique a le taux d'analphabétisme le plus élevé (60,3 %) et compte plus de 156 millions d'individus analphabètes. Malgré ces chiffres très éloignés de l'objectif d'alphabétisation universelle, les années 80 sont marquées par l'affaiblissement de l'intérêt, ainsi que des financements des organisations internationales pour les campagnes et programmes d'alphabétisation. Lauglo (2001) avance trois raisons, pour expliquer la baisse du soutien à l'alphabétisation : le taux élevé d'abandon des programmes d'alphabétisation, le fait que l'alphabétisation soit liée à des campagnes politiques et idéologiques, et enfin, les difficultés de mise en œuvre des composantes d'éducation non formelle dans les premiers projets financés par la Banque Mondiale. Ces points seront développés plus loin.

Parallèlement, les travaux théoriques sur la définition de l'alphabétisation s'enrichissent de nouvelles dimensions, tenant désormais compte des effets de la mondialisation et de l'importance accrue des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). En 1985, le concept de « littératie », repris par l'OCDE, fait état de ces évolutions, en reliant les compétences en communication écrite à la société de l'information et à ses enjeux économiques. Lors du séminaire sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés de Toronto,

organisé en 1987, l'alphabétisme n'est plus seulement considéré comme la capacité à lire, écrire et calculer, dans la mesure où « *les progrès de la technologie requièrent des niveaux plus élevés de connaissances, de compétences et de compréhension pour accéder à un alphabétisme de base* » (Yousif, 2003).

1.2. 1990 à aujourd'hui : scolarisation primaire vs. alphabétisation

1.2.1. Vers l'objectif d'alphabétisation universelle

Dès le début des années 90, la communauté internationale multiplie les initiatives en faveur de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU). Il s'agit alors de savoir quelle importance et quelle priorité de financement accorder à l'alphabétisation dans les programmes internationaux. Au niveau politique, la proclamation de l'Année internationale de l'alphabétisation en 1990 fournit l'occasion de mettre en lumière la persistance de l'analphabétisme. La même année, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée à Jomtien appelle à la diminution d'ici à 2000 du taux d'analphabétisme des adultes à la moitié de son niveau de 1990, en mettant notamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes. Dix ans après, parmi les six objectifs du processus EPT définis au Forum de Dakar, deux concernent l'alphabétisation. L'objectif n°3 est de « *répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante* ». Quant à l'objectif n°4, il vise à « *améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente* ».

La formulation de ces deux objectifs soulève néanmoins certaines questions. S'agissant de l'objectif n°3, aucun consensus ne s'est dégagé sur ce qui était entendu d'une part, par « programmes adéquats » (le terme est donc interprété de façon élargie et inclut des programmes formels et non formels), et d'autre part, par « connaissances et compétences ». Quant à l'objectif n°4, la question est de savoir comment sera mesuré l'alphabétisme : par une déclaration des intéressés, les réponses des chefs de ménage aux enquêtes ou des mesures d'approximation du niveau d'instruction? Surtout, une amélioration de 50 % des niveaux

d'alphabétisation est impossible à réaliser pour les pays dont le taux d'alphabétisation dépasse déjà 67 %. L'interprétation courante de cet objectif, corrigé en 2006 par l'UNESCO dans son rapport sur l'EPT, est donc de réduire de moitié la proportion des analphabètes dans la population adulte.

En 2000, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). S'il n'est fait aucune mention de l'alphabétisme des adultes, il est admis qu'il permet l'avancée de tous les OMD, du fait de l'importance de l'alphabétisme des femmes dans la réduction de la mortalité infantile, l'amélioration de la santé de la mère et des enfants, la réduction de la pauvreté ou encore l'égalité des sexes. L'alphabétisme est cependant évoqué pour mesurer la progression des objectifs. Ainsi, l'avancée de l'OMD n°2, qui vise à « *donner, d'ici à 2015, à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires* », est mesurée par le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire, la proportion d'élèves commençant la première année d'études dans le primaire et achevant la cinquième, ainsi que le taux d'alphabétisation des 15 à 24 ans. L'OMD n°3, qui appelle à « *éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015, au plus tard* », se mesure notamment (indicateur 10) par le taux d'alphabétisation des femmes de 15 à 24 ans par rapport à celui des hommes de la même classe d'âge. Notons que cet indicateur a ensuite été abandonné (ONU, 2008).

Enfin, la Décennie de l'alphabétisation (2003-2012), lancée en 2001, reste l'initiative la plus explicite en faveur de l'alphabétisation. S'appuyant sur le fait qu'un adulte de plus de quinze ans sur cinq ne peut ni communiquer par la lecture et l'écriture, ni être intégré à l'environnement alphabétisé qui l'entoure, elle se donne pour objectif d'étendre l'alphabétisation à tous. L'accent est mis sur les besoins des adultes, pour « *permettre à chacun, partout dans le monde, de savoir lire et écrire, pour communiquer au sein de la communauté, dans la société, et au-delà* ». Une attention particulière est portée aux groupes les plus pauvres et les plus marginalisés. Reconnaissant que les efforts mis en œuvre jusqu'à présent se sont avérés inadaptés, elle promeut une conception plurielle de l'alphabétisation : « *la Décennie s'emploiera à promouvoir les alphabétismes en prenant en compte l'ensemble des usages, des contextes et des modes d'acquisition que les communautés d'apprenants auront eux-mêmes identifiés* ».

Sur le plan conceptuel, les différentes initiatives internationales et les questions qu'elles soulèvent aboutissent à un certain nombre de clarifications. Au début des années 90, l'UNESCO établit une distinction entre l'alphabétisme en tant que compétence, et l'alphabétisation considérée comme un ensemble de pratiques culturellement et socialement déterminées. L'alphabétisation est désormais considérée comme l'acquisition des « besoins éducatifs fondamentaux », intégrée dans un continuum incluant éducation formelle et non formelle des enfants, adolescents et adultes (UNESCO, 2004). Cette conception de l'alphabétisation est ensuite reliée à l'apprentissage tout au long de la vie, concept-phare du Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle (rapport Delors), rédigé en 1996, selon lequel l'éducation doit « *apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être* ». De façon générale, l'alphabétisation est désormais censée contribuer non seulement à la maîtrise de l'écriture, de la lecture et du calcul, mais également à des changements de valeurs et de comportements dans différents domaines de la vie quotidienne, tels que l'hygiène, le civisme, la protection de l'environnement, la gestion des ressources et la vie communautaire.

1.2.2. Des déclarations d'intentions peu traduites sur le terrain

Bien qu'au cours de ces deux dernières décennies, les notions d'alphabétisme et d'alphabétisation aient fait l'objet de clarifications conceptuelles, il reste que les bonnes intentions de la communauté internationale ne se sont pas réellement traduites sur le terrain. Si l'éducation non formelle et l'alphabétisation semblent être inscrites à l'agenda des pays en développement, elles ne sont cependant pas visibles dans celui des donneurs (UNESCO, 2001). De façon générale, il persiste souvent un fossé entre la rhétorique des déclarations et la réalité de l'investissement dans les programmes d'alphabétisation, et ce, malgré le fait que l'avancée vers l'alphabétisation universelle reste loin derrière les autres objectifs. Selon Robinson (2005), 79 pays risquent de ne pas atteindre cet objectif, contre 41 pays qui risquent de ne pas atteindre la SPU. Or, l'alphabétisation, qui était déjà un secteur peu financé par le passé, semble aujourd'hui encore plus marginalisée (UNESCO, 2007).

Depuis 1990, la communauté internationale multiplie les initiatives en faveur de l'objectif de SPU, ce qui se traduit par une forte concentration des moyens financiers et techniques en faveur du cycle primaire. En raison des restrictions budgétaires liées aux politiques

d'ajustement structurel, les ministères de l'Education de nombreux pays africains se sont concentrés sur l'enseignement primaire et ont été suivis par les bailleurs de fonds, qui jusqu'alors étaient les principales sources de financement de l'éducation des adultes. Dans cette conjoncture, Lauglo (2001) observe qu'il a été facile de négliger l'alphabétisation. Même l'UNESCO n'a pas pu maintenir le niveau du soutien qu'elle apportait à l'alphabétisation avant Jomtien (Yousif, 2003).

Lauglo (2001) et Robinson (2005) remontent plus loin dans le temps pour expliquer la réticence des bailleurs de fonds à investir dans les programmes d'alphabétisation, et pointent tous deux la place qu'occupe la Banque Mondiale sur la scène internationale, en tant que source de financement extérieur la plus importante en éducation. Lauglo (2001) cite les critiques formulées par Romain et Armstrong (1987) dans leur revue des projets en faveur de l'alphabétisation menés jusqu'en 1984 par la Banque. Ces derniers ont en effet mis en lumière un certain nombre d'excès liés aux programmes d'alphabétisation dans les années 70 et 80, et notamment le fait que la plupart des activités d'alphabétisation prévues dans le cadre de projets de la Banque n'avaient pas été mises en œuvre de façon satisfaisante ou avaient été largement modifiées, voire même tout simplement abandonnées. Cette étude a donc conforté l'impression que les projets d'éducation non formelle et les programmes d'alphabétisation souffraient de problèmes de mise en œuvre. De plus, Romain et Armstrong (1987) ont jugé qu'il était difficile d'identifier les facteurs de succès ou d'échec dans les composantes d'alphabétisation.

Plus généralement, cette absence, encore d'actualité, de récolte systématique de données, d'évaluation et de planification dans le domaine de l'alphabétisation des adultes s'est traduite par un manque de connaissances pour soutenir le secteur (Wagner, 1997). Le rapport Dakar + 7 de l'UNESCO (2007) va dans le même sens et explique que la marginalisation du secteur s'explique par la quasi absence de connaissances pertinentes sur l'efficience des programmes mis en œuvre. Contrairement à l'enseignement primaire, où un certain nombre de recherches ont permis de mettre à jour les modes d'organisation les plus efficients et ont ainsi œuvré pour la mobilisation en faveur de la SPU, il n'existe aucune étude comparable portant sur l'alphabétisation des adultes. De plus, le secteur reste peu institutionnalisé et peu professionnalisé par rapport à l'enseignement primaire, qui, lui, requiert des infrastructures et du personnel permanents.

Le manque de structuration du secteur, tout comme l'absence d'évaluation sérieuse des résultats et des impacts des programmes d'alphabétisation, ainsi que les doutes concernant leurs coûts, ont donc nourri un sentiment d'échec qui, à son tour, a perpétué le scepticisme à l'égard de l'éducation des adultes, tant chez les responsables nationaux qu'au sein des agences d'aide internationale, qui n'étaient pas familiers avec les projets d'éducation non formelle (Lauglo, 2001). De fait, ce cercle vicieux aboutit, comme le souligne Ndem (2011), à une certaine difficulté, pour les Gouvernements, à produire des dossiers, qui possèdent les éléments techniques et financiers nécessaires pour constituer un plan de développement, qui anticiperait les progrès recherchés, tout en étant soutenable financièrement. Ceci est pourtant crucial, dans la mesure où pour que leur financement soit assuré, les actions pour l'alphabétisation doivent s'insérer dans des cadres plus larges, telles que les stratégies sectorielles nationales et l'Initiative pour une Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous (IMOA).

Ainsi, malgré le consensus sur la nécessité d'atteindre l'alphabétisation universelle (même si persistent des désaccords sur la façon d'y parvenir), il existe toujours d'une part, des réticences de la part des bailleurs de fonds, à apporter un fort soutien financier à l'alphabétisation, et d'autre part, peu de situations où une stratégie claire est mise en place pour lutter contre l'analphabétisme. Certains pays comme le Sénégal se sont mobilisés en faveur de l'alphabétisation, mais n'ont rencontré que peu d'écho de la part des agences de coopération.

2. Comment mesurer l'alphabétisme?

Parallèlement aux débats théoriques sur l'alphabétisme et l'alphabétisation, se pose également la question de la disponibilité de données comparables dans le temps et dans l'espace, pour évaluer l'analphabétisme dans le monde. Depuis 1953, l'UNESCO s'appuie sur les recensements de population et les statistiques scolaires, pour mesurer l'alphabétisme, mais les limites dont souffrent ces méthodes conventionnelles ont justifié le recours croissant aux enquêtes de ménages. De plus, l'émergence du concept de littératie s'est accompagnée de la nécessité de disposer de données plus précises sur les compétences des individus et de mettre en place des enquêtes spécifiques à l'alphabétisme.

2.1. Les mesures conventionnelles de l'alphabétisme

Depuis ses premiers annuaires statistiques sur l'analphabétisme publiés dans les années 1950, l'UNESCO s'appuie, de façon exclusive avant les années 1980 et de façon principale plus récemment, sur les recensements nationaux de population et des données administratives pour estimer, dans chaque pays, le taux d'alphabétisation et le nombre d'individus analphabètes. L'alphabétisme est mesuré selon trois méthodes conventionnelles : (i) la déclaration des enquêtés lors d'un recensement ou d'une autre enquête (auto-évaluation); (ii) l'évaluation par un tiers, le plus souvent le chef de ménage, indiquant le niveau d'alphabétisme des membres de la famille; et enfin (iii) le nombre d'années de scolarisation (UNESCO, 2006).

Dès 1953 et la publication intitulée « L'analphabétisme dans divers pays », l'UNESCO souligne que les données qu'elle fournit souffrent d'un certain nombre de limites et notamment d'un problème de comparabilité : les sources utilisées, tout comme les critères définissant l'alphabétisme, les méthodes d'estimation utilisées ou encore la population ciblée, sont en effet très souvent différents d'une part, dans le temps dans un même pays, et d'autre part, entre les pays.

Dans les pays où aucun recensement n'avait été réalisé, le taux d'analphabétisme de la population était estimé à partir des taux de scolarisation au cycle primaire. Cette conception sous-entend que les individus n'ayant pas été scolarisés sont analphabètes, tandis que ceux ayant atteint un certain niveau de scolarisation sont alphabètes. Or, l'étude de la relation entre la probabilité de savoir lire et le nombre d'années de scolarisation atteintes dans la jeunesse montre qu'une scolarisation primaire, même complète, ne garantit pas une alphabétisation durable aux individus (Mingat, 2007). Depuis, l'UNESCO a abandonné le recours aux taux de scolarisation pour estimer l'alphabétisme des individus, pour se baser uniquement sur des questions directes concernant l'alphabétisme (ISU, 2008). Dans les pays où il n'existe pas de recensement récent, les données sont estimées sur la base d'un recensement précédent, qui peut dater d'une, voire de deux décennies, sans qu'il soit alors possible de connaître le nombre d'individus ayant appris à lire et à écrire entre temps.

Plus généralement, les mesures conventionnelles utilisées par l'UNESCO, et depuis 1999, par l'ISU, présentent un certain nombre de limites. Une première difficulté réside dans l'absence de standardisation entre les pays de la mesure proposée. En effet, les données de recensements

utilisées pour les différents pays n'ont pas de définition uniforme de l'analphabétisme. Alors que dans certains pays, l'analphabétisme concerne les individus qui ne savent pas lire, dans d'autres, les personnes analphabètes sont définies comme étant celles étant incapables de signer de leur nom ou incapables d'écrire une courte lettre et de lire la réponse. Suso (2005) montre par exemple que sur 56 Documents nationaux de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP), seuls onze fournissent une définition de l'alphabétisme. Dans deux pays (Cameroun et Nicaragua), l'alphabétisme est associé au nombre d'années d'études suivies durant la jeunesse et est mesuré par le taux de scolarisation ou le taux d'achèvement du cycle primaire. Dans sept autres pays, la définition de l'alphabétisme est basée sur la possession ou non de certaines compétences. En Albanie, à Djibouti, au Niger, en Sierra Léone ou encore au Sénégal, un individu alphabète est capable de lire et d'écrire ; en Ethiopie, il doit savoir lire, écrire et comprendre une affirmation courte et simple de la vie quotidienne ; au Sri Lanka, il doit disposer de compétences minimales en langue. Enfin, deux pays (Madagascar et Pakistan) définissent l'alphabétisation en termes à la fois d'années de scolarisation et de compétences. Ces différences de définition de l'alphabétisme impliquent que les évaluations de l'alphabétisme ne porteront pas sur les mêmes compétences, ce qui rend difficile la comparaison des données liées à l'alphabétisme au niveau international ou même régional.

Au-delà de ces divergences sur les définitions nationales de l'alphabétisme, une autre limite de la méthodologie des estimations de l'UNESCO tient au fait que le niveau d'alphabétisme des individus est estimé sur la base de leur déclaration ou de celle d'un tiers. Dans les données de recensement utilisées, il n'est procédé à aucun test pour identifier les personnes analphabètes : ce sont les enquêtés eux-mêmes qui déclarent s'ils sont analphabètes ou non, selon la définition retenue. Nous verrons plus loin que l'utilisation d'une méthode subjective de mesure de l'alphabétisme, basée sur une auto-déclaration, n'est pas sans effet sur les chiffres de l'alphabétisme.

Enfin, il existe également des différences dans la définition de la population étudiée : si dans la plupart des recensements, sont interrogés les individus de plus de 15 ans, dans certains, cette limite est posée à 5, 7 ou 10 ans, et dans d'autres, il n'existe aucune limite d'âge. De plus, certains pays ne communiquent plus leurs données, la question n'étant plus intégrée aux enquêtes dans les pays où les taux d'alphabétisation sont élevés (Pays-Bas, Suède, Suisse, etc.), et pour de nombreux pays en développement, la question n'a commencé à être posée que dans les dernières décennies.

Ces limites ont remis en question l'utilisation des recensements nationaux pour évaluer l'alphabétisme. Si certaines pratiques, telle que l'utilisation des taux de scolarisation pour estimer le savoir lire des individus, ont été abandonnées, la mesure de l'alphabétisme s'appuie cependant toujours, dans un certain nombre de pays, sur les recensements. Dans d'autres, ceci a justifié le recours croissant aux enquêtes de ménages.

2.2. Le recours aux enquêtes de ménages

Pour pouvoir disposer d'une mesure plus précise de l'alphabétisme et avoir davantage d'informations sur les caractéristiques (genre, milieu de résidence, niveau de vie, région,…) de la population analphabète, l'évaluation de l'alphabétisme s'appuie également, depuis les années 1980, sur les données fournies par les enquêtes de ménages. Elles présentent un certain nombre d'avantages, parmi lesquels un bon rapport coût / efficacité, un renouvellement assez régulier et une certaine souplesse (certains modules pouvant être ajoutés en fonction des problématiques propres aux pays). Depuis début 2000, elles fournissent 40 % des statistiques des rapports de l'EPT (UNESCO, 2006). Ces enquêtes concernent généralement le niveau de vie, la démographie ou encore la santé des populations, mais elles intègrent également des questions liées à l'alphabétisme et au parcours scolaire des individus. Elles sont fournies principalement par deux programmes. Le programme *Demographic and Health Survey* (DHS) est conduit, depuis plus de 30 ans et dans plus de 50 pays, par Macro International, pour le compte de l'Agence des Etats-Unis pour le Développement International (USAID). Il repose sur l'administration de questionnaires standardisés sur de nombreux domaines de la vie des ménages (en matière de scolarisation, de santé, de maternité, de santé infantile,...). Le second programme, *Multiple Indicator Cluster Survey* (MICS), est basé sur une méthodologie développée par l'UNICEF dans les années 90 et est mené dans 40 pays. Il concerne principalement les femmes de 15 à 49 ans (maternité, santé, fertilité, violences domestiques, VIH) et les enfants de moins de 5 ans (développement, santé, vaccination), même si un certain nombre de questions sont posées à l'ensemble des membres du ménage.

Dans ces deux programmes, le savoir lire des individus dépasse une mesure binaire (sait ou ne sait pas lire) et est classé selon trois modalités : ne sait pas lire du tout, sait lire avec difficulté ou sait lire facilement. L'information est certes basique et limitée au savoir lire (il n'est fait aucune mention à l'écriture), mais en distinguant trois niveaux, elle introduit une dimension

qualitative intéressante. Dans la suite de cette recherche et sauf mention contraire, nous prendrons en compte la définition la moins large (mais qui reste toutefois peu contraignante), qui considère comme alphabétisées les personnes qui savent lire de façon aisée.

La principale différence entre les deux programmes concerne la mesure des compétences liées à l'alphabétisme. Dans les DHS, le répondant est codé comme étant alphabète s'il lit une carte comprenant quatre phrases simples (par exemple, « l'enfant lit un livre » ou « les parents aiment leurs enfants ») dans une des langues du pays. Ce test est certes assez peu exigeant et relève d'une conception restrictive de la lecture, puisqu'il s'agit davantage de déchiffrage que de compréhension, mais il s'avère suffisamment discriminant, pour identifier ceux qui disposent des compétences de base en lecture. Dans ces enquêtes, l'individu est également considéré comme alphabète s'il a au moins obtenu le cycle secondaire, ce qui n'est pas sans poser problème, dans la mesure où en réalité, comme le montrent Mingat (2003) ou encore Brossard et Foko (2007), tous ne savent pas forcément lire avec une scolarité primaire complète (ce point sera examiné plus loin). Dans les MICS 2, que nous utiliserons ici et qui datent de 2000, le répondant déclare lui-même s'il est capable de lire, mais ses compétences ne sont pas testées. Notons que dans les enquêtes menées dans le cadre de MICS 3 (2005), la mesure de l'alphabétisme ne concerne plus que les femmes âgées de 15 à 49 ans (ce qui explique le recours aux MICS 2) et surtout, devient la même que dans les DHS : les compétences des individus sont testées et non plus déclarées, et le fait d'avoir atteint l'enseignement secondaire est considéré comme un gage de savoir lire.

La mesure du savoir lire selon l'une ou l'autre de ces approches n'est pas sans effet sur les analyses du niveau d'alphabétisme. À partir d'enquêtes de ménages conduites en Ethiopie (2000) et au Nicaragua (2001), Schaffner (2005) compare le niveau d'alphabétisme selon qu'il ait été mesuré de façon objective ou subjective, et trouve que les individus qui échouent au test du savoir lire se situent, à un premier niveau, parmi ceux présentés comme alphabètes selon une mesure subjective, et à un second niveau, parmi ceux ayant été scolarisés quelques années et qui se considèrent comme alphabètes ou donnent l'impression de l'être aux yeux de leur famille. Prendre en compte une mesure subjective de l'alphabétisme peut donc conduire à une surestimation des taux d'alphabétisation, notamment dans les pays à faible niveau de scolarisation. Ceci peut également être vérifié de façon empirique, sur un échantillon de 8 pays, pour lesquels sont disponibles une enquête DHS, où le savoir lire des individus est testé, et une enquête MICS, où le savoir lire est déclaré. Le Tableau 1 ci-dessous donne, pour ces

pays, la proportion de personnes analphabètes (15-49 ans) selon ces deux types d'enquêtes.

Tableau 1 : Proportion d'analphabètes selon les enquêtes DHS et MICS

Pays	Estimations DHS	Estimations MICS	Différence DHS-MICS
Cameroun	37,5	36,7	+ 0,8
Kenya	22,8	17,7	+ 5,1
Lesotho	20,6	16,3	+ 4,3
Niger	86,8	81,1	+ 5,7
RDC	38,0	38,1	- 0,1
Rwanda	36,8	33,4	+ 3,4
Sénégal	64,2	58,4	+ 5,8
Tchad	81,6	77,8	+ 3,8
Moyenne	48,5	44,9	+ 3,6

En moyenne, les estimations basées sur les enquêtes MICS tendent à surestimer le niveau d'alphabétisme des individus. En effet, 44,9 % des enquêtés de ce programme sont considérés comme analphabètes sur la base de leur déclaration, alors que lorsqu'ils sont testés, ils sont 48,5 % à ne pas savoir lire. S'il n'existe pas de différence en RDC, l'écart entre les deux estimations est de l'ordre de 6 points au Sénégal et au Niger, et de 4 points au Lesotho et au Tchad. Ces différences, bien que peu marquées, nécessitent cependant d'être prises en compte. C'est pourquoi dans la suite de cette recherche, les niveaux d'analphabétisme sont ré-estimés pour tenir compte de ce biais.

2.3. Vers la mise en place d'enquêtes dédiées à l'alphabétisme

Pour pallier aux limites des méthodes conventionnelles et des enquêtes de ménages, et aller plus loin dans la mesure de l'alphabétisme, de nouvelles méthodes d'évaluation ont été mises en œuvre, basées sur des tests permettant d'établir une échelle dans les niveaux d'alphabétisme. Elles permettent ainsi de mesurer l'alphabétisme dans différents domaines de compétences et de comparer les données au niveau international.

C'est notamment le cas de l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes (EIAA), lancée par l'OCDE et Statistique Canada et menée en trois phases (1994, 1996 et 1998) dans une vingtaine de pays industrialisés (Canada, Etats-Unis, Irlande, Pays-Bas, Suède, Suisse,

Australie…). Il s'agit ici de mesurer le niveau de littératie des individus, soit « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ». Trois aspects sont pris en compte : la compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif. L'enquête répartit les individus non plus selon la capacité à lire ou non, mais selon des niveaux de capacités échelonnés le long d'un continuum. Les individus sont ainsi répartis selon les cinq niveaux de littératie suivants : (i) niveau 1, qui correspond à l'incapacité de lire et d'écrire, et à des compétences très faibles ; (ii) niveau 2, qui traduit une faible capacité de lecture et d'écriture ; (iii) niveau 3, qui rend compte d'une capacité de lecture et d'écriture suffisante pour permettre de fonctionner en société ; (iv) niveaux 4-5, qui correspondent à une capacité supérieure à lire, écrire et comprendre des textes complexes.

À la suite de cette première étude comparative internationale des compétences des adultes, une seconde Enquête sur la Littératie et les Compétences des Adultes (ELCA) est menée dans un premier groupe de pays en 2003, puis dans un second en 2005. L'ELCA évalue, pour la seconde fois, les compétences de base des individus en compréhension de textes suivis et de textes schématiques, et intègre trois nouveaux domaines : la numératie, la résolution de problèmes, et la connaissance et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Pour les pays en développement, l'UNESCO, par l'intermédiaire de l'ISU, mène un projet d'évaluation directe de l'alphabétisme, dans le cadre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP, *Literacy Assessment and Monitoring Program*). Lancé en même temps que la Décennie de l'ONU pour l'alphabétisation, le LAMP, dont la conception est inspirée de l'EIAA, doit évaluer, sur la base d'un questionnaire administré à un échantillon d'individus de plus de quinze ans, différents niveaux de compétences en lecture, écriture et numératie. L'alphabétisme est ici identifié comme étant *« l'habilité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société toute entière* ». L'évaluation se base sur trois échelles continues d'alphabétisme : l'une porte sur des textes suivis, l'autre sur des textes schématiques, et enfin, la dernière sur les

compétences en usage des nombres. Le programme est actuellement mené dans 14 pays du Sud[2], avec des stades de réalisation différents. Les résultats de l'enquête dans les pays où le programme est plus avancé (Mongolie, Jordanie, Palestine et Paraguay), devraient être connus à partir de 2012. Lorsqu'il sera pleinement opérationnel, ce qui n'est pas encore le cas aujourd'hui, le LAMP est appelé à remplacer les évaluations de l'alphabétisme fournies par les recensements ou les enquêtes sur les ménages (ISU, 2004).

Ces nouvelles évaluations sont néanmoins critiquées, notamment en raison de leurs coûts élevés, du sentiment limité d'appropriation qu'elles procurent au niveau local, ou encore du décalage entre d'une part, le temps nécessaire pour les mener, et d'autre part, les besoins nationaux en alphabétisation et les politiques menées sur le terrain. Barlett (2007) souligne qu'elles sont également porteuses d'un certain nombre de conceptions idéologiques, dont le fait qu'elles s'intéressent davantage à la lecture qu'aux autres compétences, ou encore qu'elles se basent sur le postulat selon lequel la hiérarchie des compétences serait universelle, quels que soient les langues et les contextes, ce que réfutent les spécialistes de l'alphabétisation socioculturelle. En définitive, la mise en œuvre de ces nouvelles évaluations, telles qu'elles sont aujourd'hui conçues, pose un certain nombre de difficultés dans les pays en développement et s'avère relativement limitée, bien qu'elles offrent des informations plus détaillées sur l'alphabétisme que les autres mesures (UNESCO, 2006).

Plus généralement, l'absence de standardisation des chiffres sur l'alphabétisme conduit l'UNESCO à combiner plusieurs types de données dans les annuaires statistiques qu'elle publie. C'est ce que montre le Tableau 2 ci-dessous, qui donne pour 25 pays africains, le type de données mobilisées par l'UNESCO dans son rapport sur l'EPT, pour estimer le degré d'alphabétisme des individus.

[2] Dans l'ordre d'avancement de la mise en œuvre du programme : Mongolie, Jordanie, Palestine, Paraguay, Vietnam, Niger, Salvador, Maroc, Namibie, Afghanistan, Jamaïque, Laos, Nigeria et Inde.

Tableau 2 : Mesures de l'alphabétisme dans les rapports EPT pour 25 pays africains

Pays	Données	Définition de l'alphabétisme	Source
Angola	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Bénin	Recensement (2002)	Capacité à lire et à écrire, en comprenant, dans n'importe quelle langue	Déclaration foyer
Burkina	Recensement (1996)	Personnes déclarant qu'elles savent lire et écrire dans une langue nationale ou étrangère	Déclaration foyer
Burundi	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Cameroun	Enquête ménages (2000)	Capacité des personnes de 15 ans et plus à lire et écrire en français et en anglais	Auto-évaluation
Centrafrique	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Côte d'Ivoire	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Guinée Eq.	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Kenya	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Lesotho	Enquête démog. (2001)	Les alphabètes sont les personnes sachant lire et écrire	Auto-évaluation
Madagascar	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Malawi	Recensement (1998)	Capacité à lire et écrire un énoncé simple en chichewa (nyanja), anglais ou n'importe quelle autre langue	Déclaration foyer
Mali	Recensement (1998)	Une personne est analphabète si elle n'a jamais été scolarisée, même si elle sait lire et écrire	Déclaration foyer (scolaire)
Mauritanie	Recensement (2000)	Toutes les personnes capables de lire et d'écrire dans la langue spécifiée	Déclaration foyer
Namibie	Recensement (2001)	Capacité à lire et à écrire, en comprenant, quelle que soit la langue.	Déclaration foyer
Niger	Recensement (2001)	Capacité à lire et à écrire, en le comprenant, un texte simple relatif à la vie quotidienne (en français, en arabe ou dans n'importe quelle autre langue)	Déclaration foyer
RDC	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Rwanda	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Sénégal	Enquête ménages (2001)	Capacité à lire et à écrire dans quelque langue que ce soit	Auto-évaluation
Sierra Léone	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Swaziland	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Tanzanie	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Tchad	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Togo	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation
Zambie	MICS (2000)	Capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal	Auto-évaluation

Ce tableau montre bien que les chiffres concernant l'alphabétisme dans ces 25 pays sont difficilement comparables et ce, sur plusieurs points. D'abord, du point de vue des sources, 17 pays fournissent des chiffres tirés d'enquêtes de ménages, dont 15 issus du programme MICS, tandis que 8 autres pays donnent les chiffres basés sur un recensement. Ensuite, les données

ont été collectées ou publiées entre 1996 et 2001, soit 5 années d'intervalle. Les définitions de l'alphabétisme sont différentes selon les pays : dans certains, seul le savoir lire définit le fait d'être alphabète, alors que dans d'autres, il s'agit de l'aptitude à lire et à écrire. Seul le Mali s'appuie sur la scolarisation pour définir l'alphabétisme. Enfin, l'alphabétisme est soit auto-déclaré, soit déclaré par un tiers. Dans aucun cas, il n'est évalué par un test.

3. La population analphabète en Afrique subsaharienne

Maintenant que sont posés les éléments de contexte, il est important de dresser un état des lieux de l'analphabétisme en Afrique subsaharienne, afin de déterminer combien d'individus sont analphabètes et qui sont ces individus. Pour estimer la prévalence de l'analphabétisme, nous disposons des données d'une part, de l'ISU, qui fournit, pour chaque pays, le taux d'alphabétisation des 15-49 ans et des 15-24 ans, déclinés par sexe, et d'autre part, des enquêtes de ménages. Il est ainsi possible de comparer ces différentes estimations pour les deux groupes d'âge. La définition des caractéristiques des individus analphabètes se base sur les enquêtes de ménages. Ces dernières permettent en effet d'aller au-delà des indicateurs succincts fournis par l'ISU, puisqu'elles incluent des données d'une part, sur le savoir lire des individus, et d'autre part, sur certaines de leurs caractéristiques, tels que leur genre, leur milieu de résidence et leur niveau de revenus.

3.1. Combien d'individus sont analphabètes?

Le Tableau 3 ci-dessous donne, pour la population de plus de 15 ans, et de façon plus spécifique, pour les individus âgés de 15 à 24 ans, le taux d'alphabétisation et le nombre d'analphabètes, pour les différentes régions du monde, sur la période 1985-2008.

Tableau 3 : Taux d'alphabétisation et nombre d'analphabètes par région et groupe d'âges

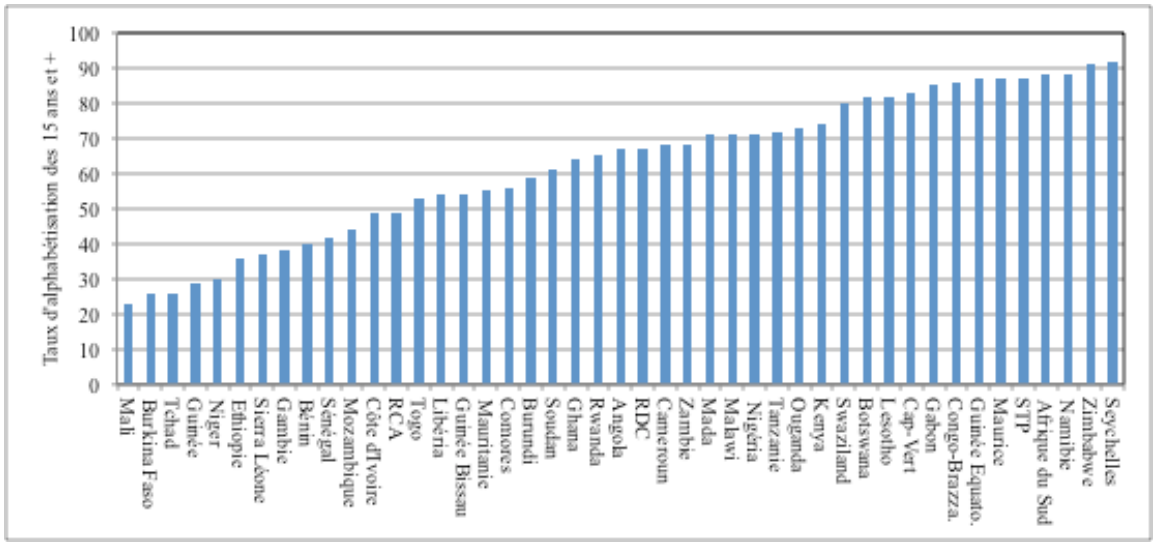
	1985-1994		2005-2008		Différence	
	Nombre (millions)	%	Nombre (millions)	%	Nombre (millions)	%
15 ans et plus						
Afrique subsaharienne	133,8	53	167,2	62	+ 33,4	+ 9
Amérique du N. et Europe occ.	7,4	99	6,3	99	- 1,1	-
Amérique latine et Caraïbes	46,1	87	36,1	91	- 10,0	+ 4
Asie centrale	0,9	98	0,4	99	- 0,5	+ 1
Asie de l'est et Pacifique	229,1	82	105,3	93	- 123,8	+ 11
Asie du sud et de l'ouest	397,6	47	412,4	62	+ 14,8	+ 15
Etats arabes	59,2	58	60,2	72	+ 1,0	+ 14
Europe centrale et orientale	12,4	96	8,0	97	- 4,4	+ 1
15-24 ans						
Afrique subsaharienne	34,9	65	45,1	71	+ 10,2	+ 6
Amérique du N. et Europe occ.	0,6	100	0,3	100	- 0,3	-
Amérique latine et Caraïbes	7,4	92	3,2	97	- 4,2	+ 5
Asie centrale	0,3	100	0,6	100	+ 0,3	-
Asie de l'est et Pacifique	19,7	95	6,4	98	- 13,3	+ 3
Asie du sud et de l'ouest	94,3	60	66,1	79	- 28,2	+ 19
Etats arabes	11,9	74	8,7	87	- 3,2	+ 13
Europe centrale et orientale	1,0	98	0,7	99	- 0,3	+ 1
Source : ISU (2010)						

L'Afrique subsaharienne est l'une des régions, avec l'Asie du Sud et de l'Ouest et les Etats arabes, qui accuse le plus grand retard en termes d'alphabétisme. Elle est surtout celle où, par rapport à ces régions, la progression de l'alphabétisme a été la plus lente ces vingt dernières années. Le taux d'alphabétisation des plus de 15 ans y est en effet passé de 53 % à 62 % entre 1985 et 2005, et celui des 15-24 ans de 65 % à 71 %, soit une augmentation de respectivement 9 et 6 points en l'espace de 20 ans, contre 15 et 19 points en Asie du Sud et de l'Ouest, et 14 et 13 points dans les Etats arabes. Du fait de la croissance démographique, les taux d'alphabétisation de ces trois régions ont certes progressé entre 1985 et 2008, mais le nombre d'individus analphabètes a en réalité augmenté. En Afrique subsaharienne, la population analphabète âgée de plus de 15 ans est en effet passée de 133,8 millions à 167,2 millions en 20 ans, et celle des 15-24 ans de 34,9 millions à 45,1 millions.

Au-delà de ces chiffres moyens, la situation de l'alphabétisme dans les pays d'Afrique subsaharienne se caractérise par une très grande diversité, ce dont témoigne le Graphique 1, qui donne, pour 45 pays du continent, le taux d'alphabétisation des individus de plus de 15 ans

estimé par l'ISU pour l'année la plus récente (2005 à 2008 selon les pays).

Graphique 1 : Taux d'alphabétisation des plus de 15 ans dans 45 pays africains



Si en moyenne, le taux d'alphabétisation des individus de plus de 15 ans s'élève à 62 % en Afrique subsaharienne, il ressort du Graphique 1 que la situation de l'alphabétisme est très variable d'un pays à l'autre. Le taux d'alphabétisation varie en effet de 23 % au Mali à 92 % aux Seychelles. Sur les 45 pays considérés ici, 13 ont un niveau d'alphabétisme inférieur à 50 %, et à l'autre extrémité du graphique, 13 autres se caractérisent par un taux d'alphabétisation dépassant les 80 %. Lorsqu'on examine la situation des pays selon la zone géolinguistique à laquelle ils appartiennent, on observe un net retard de l'Afrique francophone. Celle-ci a en effet un taux d'alphabétisation moyen de 51,3 % (avec là encore une grande variété de situations, entre le Mali et le Gabon ou le Congo, où le taux d'alphabétisation avoisine les 85 %), contre 72,2 % pour l'Afrique anglophone et 73,6 % pour l'Afrique lusophone (qui réunit seulement 5 pays).

La majorité de ces chiffres sont des estimations basées sur les mesures conventionnelles de l'alphabétisme utilisées par l'ISU, les autres étant estimés à partir des enquêtes MICS. Comme nous l'avons évoqué plus haut, les enquêtes de ménages du programme DHS apportent une mesure plus objective du degré d'alphabétisme des individus, puisqu'il y est demandé aux individus de lire une carte comportant trois phrases simples. Les données des enquêtes MICS sont également incluses dans les estimations tirées des enquêtes de ménages, dans la mesure où elles ont été ré-estimées pour tenir compte du biais lié au caractère déclaratif du savoir

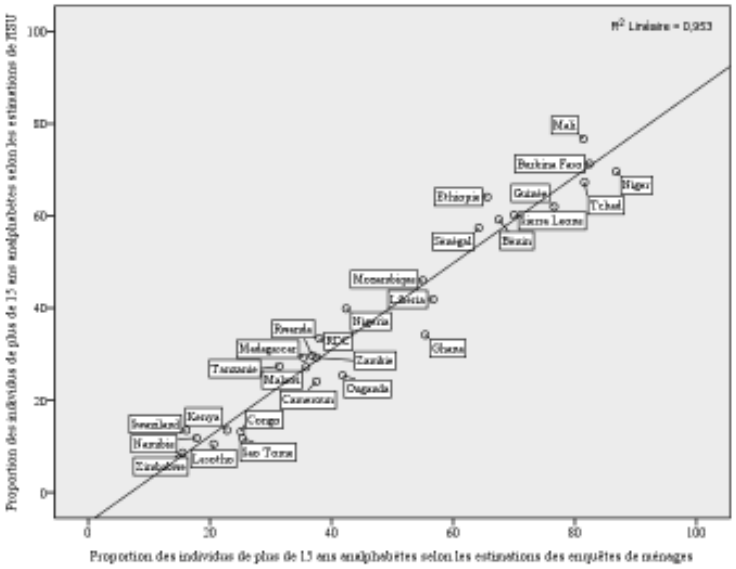
lire[3]. A partir de ces deux types de mesure, il peut être intéressant de comparer les données de l'ISU et celles tirées de ces enquêtes, et de regarder, de façon empirique, si et dans quelle mesure ces deux types d'estimation diffèrent. Le Tableau 4 ci-dessous et le Graphique 2 qui suit donnent, pour 37 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquelles des enquêtes de ménages sont disponibles, la proportion d'analphabètes âgés de 15 ans et plus telle qu'elle a été estimée par l'ISU et la proportion des analphabètes de 15 à 49 ans, telle qu'estimée sur la base des enquêtes de ménages.

Tableau 4 : Proportion d'analphabètes selon ISU et enquêtes ménages

Pays	% personnes analphabètes			Pays	% personnes analphabètes		
	Enquêtes de ménages	ISU	Ecart		Enquêtes de ménages	ISU	Ecart
Angola	50,2	30,0	- 20,2	Mali	81,4	76,7	- 4,7
Bénin	67,5	59,2	- 8,3	Mozambique	55,0	46,0	- 9,0
Burkina Faso	82,4	71,3	- 11,1	Namibie	17,8	11,8	- 6,0
Burundi	58,9	33,4	- 25,5	Niger	86,8	69,6	- 17,2
Cameroun	37,5	24,1	- 13,4	Nigeria	42,4	39,9	- 2,5
Centrafrique	67,6	44,8	- 22,8	Ouganda	41,8	25,4	- 16,4
Comores	50,1	25,8	- 24,3	RDC	38,0	33,4	- 4,6
Congo	25,1	13,2	- 11,9	Rwanda	36,8	29,7	- 7,1
Ethiopie	65,6	64,1	- 1,5	Sao Tome	25,4	11,7	- 13,7
Gambie	69,5	53,5	- 16,0	Sénégal	64,2	57,4	- 6,8
Ghana	55,4	34,2	- 21,2	Sierra Leone	70,0	60,2	- 9,8
Guinée	76,6	62,0	- 14,6	Soudan	44,4	31,0	- 13,4
Guinée Bissau	65,6	47,8	- 17,8	Swaziland	16,1	13,5	- 2,6
Guinée Eq.	22,0	6,7	- 15,3	Tanzanie	31,4	27,4	- 4,0
Kenya	22,8	13,5	- 9,3	Tchad	81,6	67,3	- 14,3
Lesotho	20,6	10,5	- 10,1	Togo	56,0	35,0	- 21,0
Liberia	56,7	41,9	- 14,8	Zambie	37,5	29,3	- 8,2
Madagascar	35,4	29,3	- 6,1	Zimbabwe	15,5	8,6	- 6,9
Malawi	35,8	27,2	- 8,6				
Moyenne	49,5	37,5	- 12,0				
Minimum	15,5	6,7	-				
Maximum	86,8	76,7	-				

[3] Cela concerne l'Angola, le Burundi, la Centrafrique, les Comores, la Gambie, la Guinée Bissau, la Guinée Equatoriale, le Soudan et le Togo. L'annexe 1 fournit la liste des enquêtes pays par programme.

Graphique 2 : Proportion d'analphabètes selon ISU et enquêtes ménages



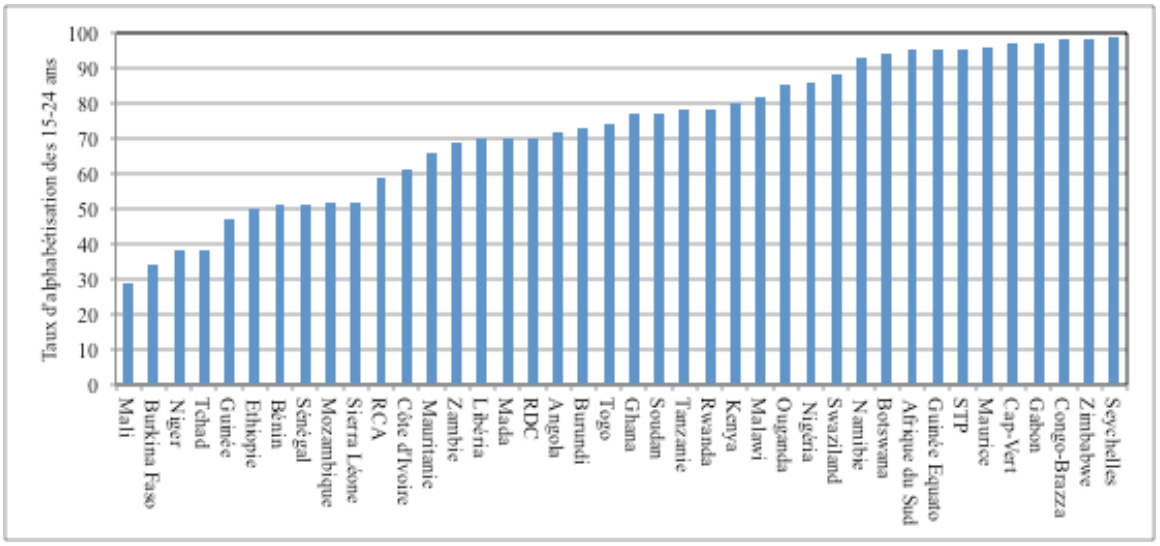
Si on s'intéresse dans un premier temps à la question de la mesure de l'alphabétisme et qu'on compare les données fournies par l'ISU et celles estimées sur la base des enquêtes de ménages, il ressort du Graphique 2 que les deux types d'estimations sont très proches (le R^2 s'élevant à 95,3 %). Cela dit, on observe une tendance des mesures conventionnelles utilisées par l'ISU à sous-estimer le problème de l'analphabétisme. En effet, d'après ses estimations, le taux d'analphabétisme moyen est de 37,5 %, alors que le taux estimé à partir des enquêtes de ménages s'élève à 49,5 %, soit une différence moyenne de 12 points. Cette sous-estimation touche l'ensemble des pays de l'échantillon, les différences entre les deux types de données étant particulièrement fortes (de 15 à 25 points d'écart) aux Comores, en Centrafrique, au Ghana, en Angola, au Niger ou encore en Ouganda. Ceci n'est pas négligeable en termes d'évaluation du phénomène de l'analphabétisme. Cette sous-estimation par les méthodes de l'ISU est d'autant plus forte que les enquêtes de ménages ciblent des individus de 15 à 49 ans, alors qu'une estimation comprenant des personnes plus âgées conduirait vraisemblablement à des taux d'analphabétisme plus élevés.

Lorsqu'on considère, dans un second temps, la prévalence de l'analphabétisme, et sur la base des enquêtes de ménages, on observe d'une part, que sur l'ensemble des pays de notre échantillon, 49,5 % des individus âgés de 15 à 49 ans sont analphabètes, et d'autre part et au-delà de cette valeur moyenne régionale, qu'il existe une très forte variabilité entre pays. Alors que moins de 20 % des personnes de ce groupe d'âge sont identifiées comme analphabètes au

Zimbabwe et au Swaziland (16 %), ou en Namibie (17,8 %), c'est le cas de plus de 80 % des personnes du même groupe d'âge au Mali (81,4 %), au Tchad (81,6 %), au Burkina Faso (82,4 %) ou au Niger (86,8 %). C'est dire combien il serait excessif de parler de façon générique d'analphabétisme en Afrique subsaharienne.

De façon plus spécifique, l'ISU décline également les taux d'alphabétisation pour les 15-24 ans. Le Graphique 3 donne donc, pour 46 pays d'Afrique subsaharienne, le taux d'alphabétisation des individus âgés de 15 à 24 ans pour l'année la plus récente (2005 à 2008 selon les pays).

Graphique 3 : Taux d'alphabétisation des 15-24 ans dans 45 pays africains



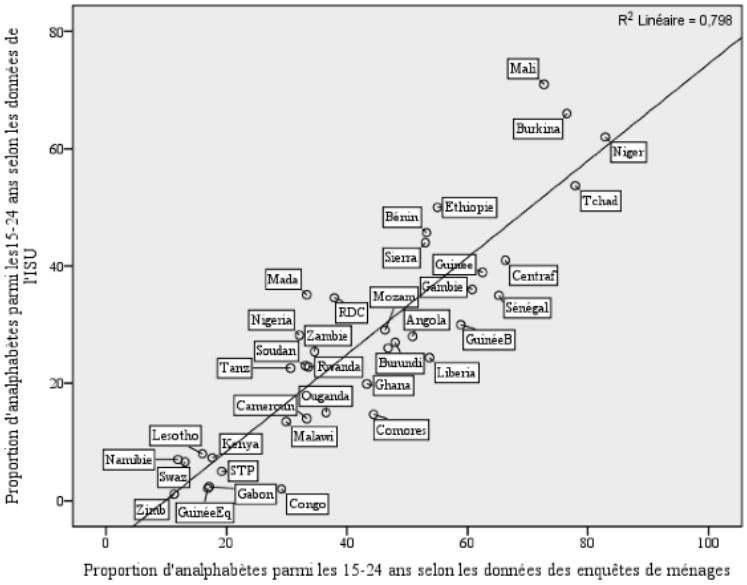
La classe d'âge des 15-24 ans se caractérise par un niveau d'alphabétisme plus élevé que celui de l'ensemble de la population adulte. Le taux d'alphabétisation moyen y est de 71 %, contre 62 % pour les 15-49 ans. La situation est cependant très différente selon les pays, entre une nouvelle fois le Mali, qui accuse le plus grand retard puisque le taux d'alphabétisation y est de 29 %, et les Seychelles, où la quasi-totalité (99 %) de la classe d'âge sait lire. Entre ces deux extrêmes, 6 pays ont un taux d'alphabétisation inférieur à 50 %, et à l'inverse, 16 autres dépassent 80 %. De façon plus globale, le taux d'alphabétisation prévalant en Afrique francophone s'élève à 60,9 %, contre 81,6 % en Afrique anglophone et 82,2 % dans les pays lusophones.

Comme nous l'avons fait plus haut avec les 15-49 ans, il est également possible de comparer, pour la population des 15-24 ans, les estimations fournies par l'ISU et celles tirées des données d'enquêtes de ménages. Les chiffres sont donnés dans le Tableau 5, ci-après, et illustrés dans le Graphique 4 qui suit.

Tableau 5 : Proportion d'analphabètes de 15-24 ans selon ISU et enquêtes ménages

Pays	% personnes analphabètes			Pays	% personnes analphabètes		
	Enquêtes de ménages	ISU	Ecart		Enquêtes de ménages	ISU	Ecart
Angola	50,9	28,0	+ 22,9	Malawi	29,9	13,5	+ 16,4
Bénin	53,2	45,7	+ 7,5	Mali	72,7	71,0	+ 1,7
Burkina Faso	76,5	66,0	+ 10,5	Mozambique	46,3	29,1	+ 17,2
Burundi	48,0	27,0	+ 21,0	Namibie	11,9	7,0	+ 4,9
Cameroun	33,3	14,0	+ 19,3	Niger	82,9	62,0	+ 20,9
Centrafrique	66,3	41,0	+ 25,3	Nigeria	32,1	28,2	+ 3,9
Comores	44,4	14,7	+ 29,7	Ouganda	36,5	15,0	+ 21,5
Congo	29,1	2,0	+ 27,1	RDC	37,9	34,6	+ 3,3
Ethiopie	55,0	50,0	+ 5,0	Rwanda	33,6	22,8	+ 10,8
Gabon	17,1	2,4	+ 14,7	Sao Tome	19,2	5,0	+ 14,2
Gambie	60,8	36,0	+ 24,8	Sénégal	65,2	35,0	+ 30,2
Ghana	43,3	19,9	+ 23,4	Sierra Leone	53,0	44,0	+ 9,0
Guinée	62,5	38,9	+ 23,6	Soudan	33,1	23,0	+ 10,1
Guinée Bissau	58,9	30,0	+ 28,9	Swaziland	13,1	6,6	+ 6,5
Guinée Eq.	16,9	2,1	+ 14,8	Tanzanie	30,6	22,6	+ 8,0
Kenya	17,6	7,3	+ 10,3	Tchad	77,9	53,7	+ 24,2
Lesotho	16,0	8,0	+ 8,0	Togo	46,8	26,0	+ 20,8
Liberia	53,7	24,4	+ 29,3	Zambie	34,6	25,4	+ 9,2
Madagascar	33,3	35,1	- 1,8	Zimbabwe	11,3	1,1	+ 10,2
Moyenne	42,2	26,8	+ 15,5				
Minimum	11,3	1,1	- 1,8				
Maximum	82,9	71,0	+ 30,2				

Graphique 4 : Proportion d'analphabètes de 15-24 ans selon ISU et enquêtes ménages



On observe une plus grande différence entre les estimations de l'ISU et celles basées sur les enquêtes de ménages pour les 15-24 ans que pour la population des 15-49 ans, le R^2 s'élevant ici à 79,6 % (contre 95,3 % plus haut). L'hypothèse qu'il est possible d'avancer pour expliquer ce résultat, sans qu'il ne soit possible de la vérifier, est que la génération des 15-24 ans étant davantage scolarisée que les précédentes, la mesure subjective de l'alphabétisme, qui repose sur une déclaration du chef de ménage et qui prévaut dans les méthodes utilisées par l'ISU, tend à surestimer encore davantage les chiffres. Les différences entre les deux types d'estimations sont particulièrement importantes en Guinée Bissau, au Liberia, au Ghana, au Congo, aux Comores, au Tchad ou encore au Sénégal, où les estimations fournies par l'ISU dépassent de plus de 20 points (avec au maximum, une différence de 28,5 points en Guinée Bissau) celles tirées des données d'enquêtes de ménages.

3.2. Qui sont les individus analphabètes?

Les différences observées d'un pays à l'autre en termes d'analphabétisme valent également pour les caractéristiques des individus analphabètes. On constate ainsi que les taux d'analphabétisme nationaux se déclinent de façon plus ou moins différenciée selon certains groupes de population. Nous distinguons ici les différenciations possibles selon le genre de l'individu, son milieu géographique (urbain/rural), ainsi que son niveau de richesse. Avant

d'examiner les résultats, il peut être utile de souligner que les dimensions considérées ne sont pas tout à fait comparables, le milieu de résidence se distinguant notamment des autres caractéristiques.

Concernant le genre, on trouve une distribution quasi équilibrée entre 50 % de femmes et 50 % d'hommes au sein de la population. Par ailleurs, cette même distribution est indépendante de celle des autres facteurs sociaux et reste essentiellement la même chez les urbains et les ruraux, et au sein des familles riches comme des familles pauvres.

Le niveau de richesse des ménages est approché par une analyse factorielle réalisée sur la base du niveau de consommation et de possession d'éléments d'actif des ménages au moment de l'enquête. Les scores factoriels obtenus sont alors distribués en cinq quintiles, représentant chacun 20 % de la population et hiérarchisés selon le niveau de richesse (du quintile 1 comprenant les 20 % les plus pauvres au quintile 5 réunissant les 20 % les plus riches). Il s'agit d'une classification relative (non absolue), les individus d'un quintile donné pouvant être plus ou moins riches selon le pays considéré. Par ailleurs, au sein d'un pays donné, si le niveau de richesse est certes indépendant du genre (les ménages riches comme les pauvres comprennent des hommes et des femmes dans les mêmes proportions), il n'est généralement pas distribué de façon homogène selon le milieu géographique, la pauvreté étant majoritairement rurale.

Le milieu de résidence pose des difficultés particulières, que souligne Ndem (2011). En premier lieu, contrairement à la distinction entre hommes et femmes, qui ne prête pas à interprétation, la distinction entre urbain et rural est affaire de conventions : sur quels critères, à partir de quelle taille un village (rural) devient-il une ville (urbaine) ? Si les services statistiques de chaque pays sont tous exposés à la même question et cherchent à y répondre de manière raisonnable, ils n'y donnent pas forcément exactement la même réponse, notamment eu égard à la distribution spatiale des populations sur chaque territoire national[4]. Au total, il faut garder en tête que la distinction entre urbain et rural présente un caractère conventionnel et que la convention choisie peut être différente d'un pays à l'autre. Dans ce contexte, la comparaison internationale des chiffres concernant les milieux rural et urbain n'est donc pas parfaite. Cela incite à la prudence, d'autant que si les pays peuvent certes différer sur la base

[4]. Par exemple dans tel pays on considérera qu'une agglomération de 3 000 habitants est urbaine, alors que dans tel autre, cette qualification sera réservée à des agglomérations de plus de 5 000 habitants.

de l'identification statistique de l'urbain et du rural, ils diffèrent aussi de façon très forte sur le poids respectif effectif des deux milieux d'un pays à l'autre, sachant que les données comparatives existantes mêlent de façon non séparable ces deux aspects. Une troisième difficulté avec la variable géographique est sa relation, certes imparfaite mais tout de même substantielle, avec la variable du niveau de richesse. La distribution de la variable de richesse est en effet très différente selon le milieu.

Compte tenu de ces remarques, nous pouvons maintenant examiner les écarts entre les différents groupes de population selon certaines de leurs caractéristiques : le genre, le milieu de résidence et le quintile de richesse. Le Tableau 6 ci-après présente les proportions d'analphabètes au sein des différents groupes de population.

Les données montrent que le genre fait une différence significative dans la fréquence de l'analphabétisme. La proportion d'analphabètes chez les femmes est de près de 16 points plus élevée que celle des hommes (respectivement 56,6 et 40,9 %). Dans 32 pays sur 37, les hommes sont plus nombreux que les femmes à savoir lire, les différences entre les deux groupes étant particulièrement importantes (près de 25 points) en Guinée, au Bénin, au Mozambique ou encore au Togo. À l'inverse, la proportion de femmes analphabètes est plus faible que celles des hommes dans seulement 4 pays : au Lesotho, au Swaziland, en Namibie et à Madagascar.

La proportion des personnes non alphabétisées est par ailleurs sensiblement moins grande en milieu urbain (31,3 %) qu'en milieu rural (59,0 %), ceci pouvant tenir i) au fait que les populations rurales adultes ont pu avoir un déficit de scolarisation primaire dans leur jeunesse, ii) aux phénomènes de migration qui peuvent être liées à l'alphabétisation et iii) au fait que la rétention des compétences d'alphabétisme acquises pendant la jeunesse peut être moindre en milieu rural qu'en milieu urbain, le premier étant un environnement moins lettré que le second. Dans tous les pays de notre échantillon, les ruraux sont nettement plus analphabètes que les urbains, les différences entre les deux groupes de population étant particulièrement fortes en Guinée-Bissau, en Ethiopie, en Sierra Leone, au Niger ou encore au Mali. En Guinée-Bissau par exemple, la proportion d'individus analphabètes est de 34,4 % en milieu urbain contre 80,9 % en milieu rural.

Tableau 6 : Proportion d'individus analphabètes dans divers groupes de population

Pays	Genre		Milieu de résidence		Quintile de richesse				
	Femmes	Hommes	Ruraux	Urbains	Q1 (pauvre)	Q2	Q3	Q4	Q5 (riche)
Angola	63,9	33,7	70,2	42,2	77,5	66,8	56,1	47,6	21,5
Bénin	78,2	57,5	79,9	50,7	91,4	85,4	77,5	60,4	33,7
Burkina	88,1	77,2	92,4	47,9	97,0	95,5	92,9	88,3	46,2
Burundi	66,5	51,1	61,5	29,8	71,1	67,8	64,8	57,5	39,4
Cameroun	45,2	31,2	56,1	23,3	74,8	53,9	38,6	23,3	8,6
Centrafrique	80,3	54,3	81,8	49,4	87,2	82,2	75,6	58,4	39,7
Comores	55,5	43,2	52,9	41,3	61,4	59,4	56,1	49,7	28,9
Congo	31,9	17,9	38,4	15,0	48,1	36,6	26,2	15,4	7,5
Ethiopie	78,3	54,8	74,0	24,2	86,8	82,1	73,5	63,3	33,3
Gambie	81,2	57,2	82,1	54,1	92,2	78,8	76,3	64,3	45,2
Ghana	63,0	46,4	67,8	40,3	83,0	67,6	56,6	45,0	24,3
Guinée	88,0	63,8	89,4	50,8	94,3	93,1	86,1	71,2	47,3
Guinée Bissau	79,3	51,1	87,6	43,9	86,8	85,3	75,8	63,0	33,8
Guinée Equato.	30,1	14,0	32,4	11,8	36,3	29,0	14,1	17,9	12,7
Kenya	26,1	20,0	27,0	11,7	43,9	28,5	18,0	18,6	7,6
Lesotho	10,7	31,6	27,1	8,3	43,9	31,9	21,6	11,5	4,6
Liberia	69,7	41,4	70,7	36,4	79,2	75,9	64,3	48,5	27,6
Madagascar	37,5	32,9	40,0	9,1	67,4	51,8	35,2	21,7	5,8
Malawi	46,2	25,7	39,8	18,2	54,6	47,7	44,0	31,3	14,0
Mali	88,1	74,6	90,8	63,7	92,9	91,0	92,9	84,5	53,3
Mozambique	69,4	42,7	69,7	31,7	78,4	71,6	67,7	51,6	21,7
Namibie	14,5	21,4	23,4	9,0	33,6	21,6	19,6	7,8	2,5
Niger	92,5	80,5	94,7	59,6	98,1	96,1	95,1	93,0	62,1
Nigeria	52,3	34,6	55,0	23,2	82,3	65,4	42,4	23,0	8,5
Ouganda	51,1	31,3	45,6	18,6	65,7	54,9	46,1	34,1	13,7
RD Congo	51,2	24,9	51,4	19,9	61,1	53,5	43,8	32,9	8,8
Rwanda	40,7	32,9	39,9	22,4	49,3	43,6	41,0	35,1	18,7
Sao Tome	31,7	18,8	28,1	22,8	46,0	37,5	28,0	19,8	7,8
Sénégal	73,4	54,3	86,7	52,0	93,0	88,0	74,1	62,6	39,8
Sierra Leone	78,3	62,3	85,7	42,0	93,9	87,6	83,2	64,3	30,0
Soudan	53,6	33,3	58,5	33,6	76,8	64,8	51,2	33,6	14,2
Swaziland	14,3	18,2	18,0	10,7	32,2	18,7	14,9	11,0	4,4
Tanzanie	37,7	24,3	37,6	15,0	54,1	42,6	33,1	20,6	9,9
Tchad	91,8	71,0	88,4	59,7	99,8	92,8	88,5	78,0	60,0
Togo	71,4	40,7	68,4	39,1	80,8	69,1	65,3	48,4	31,1
Zambie	45,4	28,5	48,0	21,3	56,5	50,7	45,6	32,5	13,0
Zimbabwe	18,5	12,9	22,1	5,2	33,1	21,6	16,2	8,9	3,4
Moyenne	56,6	40,9	59,0	31,3	70,4	61,9	54,1	43,2	23,9

Enfin, on observe que l'analphabétisme est inégalement distribué entre les ménages selon leur niveau de richesse. Alors que 70,4 % des individus appartenant à un ménage parmi les 20 % les plus pauvres du pays (1er quintile de richesse) sont analphabètes, ce n'est le cas que pour

23,9 % des individus appartenant au quintile le plus favorisé de la population, ce dernier chiffre étant cependant loin d'être anecdotique. Même si cette tendance générale prévaut dans tous les pays, il existe tout de même de fortes disparités entre eux. Les différences sont particulièrement marquées à Madagascar, au Mozambique, en Guinée, au Sénégal, au Liberia, en RDC ou encore au Nigeria. À Madagascar, la proportion d'individus analphabètes est de 68,9 % parmi les 40 % les plus pauvres (quintiles 1 et 2), contre 17,9 % parmi les 40 % les plus riches (quintiles 4 et 5). À l'inverse, les différences concernant la prévalence de l'analphabétisme paraissent plus faibles au Swaziland, au Kenya, au Rwanda ou encore en Guinée-Équatoriale. Notons qu'ici, nous constatons que les individus les plus pauvres ont tendance à être plus souvent analphabètes, mais il est probable que la causalité effective va plutôt dans l'autre sens. En effet, le fait d'être analphabète augmente le risque de se trouver en situation de pauvreté, plutôt que le contraire.

L'analphabétisme est donc plus fort chez les femmes, les individus vivant en milieu rural et parmi les franges les plus pauvres de la population. Contrairement aux idées reçues et mises en avant dans le cadre des objectifs du processus EPT et des OMD, le genre n'est pas la caractéristique la plus discriminante en termes d'analphabétisme, le milieu de résidence et le niveau de revenus faisant des différenciations plus marquées.

4. L'évolution de l'analphabétisme

Pour compléter cet état des lieux, il est utile de s'intéresser à l'évolution de l'analphabétisme ces dernières années. À partir des enquêtes de ménages, nous avons estimé la proportion d'individus analphabètes selon la classe d'âge à laquelle ils appartiennent : 15-24 ans, 25-34 ans ou 35-49 ans. Nous disposons donc du taux d'analphabétisme pour ces trois générations, et pouvons ainsi analyser l'évolution de l'analphabétisme sur un peu plus de 30 ans. Les données sont présentées dans le Tableau 7 ci-dessous.

Tableau 7 : Évolution des taux d'analphabétisme entre trois générations

Pays	15-24 ans	25-34 ans	35-49 ans	Pays	15-24 ans	25-34 ans	35-49 ans
Angola	50,9	48,3	51,0	Mali	72,7	87,8	86,6
Bénin	53,2	75,8	75,2	Mozambique	46,3	59,8	62,4
Burkina Faso	76,5	83,6	89,6	Namibie	11,9	15,6	24,9
Burundi	48,0	62,0	72,5	Niger	82,9	87,3	90,8
Cameroun	33,3	38,7	44,1	Nigeria	32,1	43,9	53,5
Centrafrique	66,3	68,1	68,9	Ouganda	36,5	44,1	46,7
Comores	44,4	48,1	61,9	RDC	37,9	36,2	40,0
Congo	29,1	22,4	22,0	Rwanda	33,6	32,0	46,6
Ethiopie	55,0	69,9	76,7	Sao Tome	19,2	27,7	31,9
Gambie	60,8	71,9	80,3	Sénégal	65,2	69,8	76,3
Ghana	43,3	58,9	67,3	Sierra Leone	53,0	78,8	77,1
Guinée	62,5	85,5	85,3	Soudan	33,1	45,2	57,6
Guinée Bissau	58,9	67,5	75,3	Swaziland	13,1	14,1	24,3
Guinée Eq.	16,9	23,1	28,5	Tanzanie	30,6	30,3	33,8
Kenya	17,6	24,0	29,3	Tchad	77,9	81,7	86,7
Lesotho	16,0	22,8	26,6	Togo	46,8	60,5	64,4
Liberia	53,7	57,8	59,0	Zambie	34,6	40,4	38,4
Madagascar	33,3	40,1	33,4	Zimbabwe	11,3	13,0	27,4
Malawi	29,9	37,2	44,3				
Moyenne	42,9	50,6	55,7				
Minimum	11,3	13,0	22,0				
Maximum	82,9	87,8	90,8				

En moyenne, sur l'ensemble des pays de l'échantillon, la proportion d'individus analphabètes est plus faible parmi les générations les plus jeunes. Elle est en effet passée de 55,7 % chez les 35-49 ans, à 50,6 % chez les 25-34 ans et à 42,9 % chez les 15-24 ans. Cela dit, tous les pays ne se caractérisent pas par la même progression. Si au Soudan, au Burundi, en Sierra Leone, en Guinée, au Ghana, au Bénin, en Ethiopie ou au Nigeria, la proportion d'individus analphabètes chez les 15-24 ans est nettement inférieure (de 20 à 25 points) à celle qui prévaut chez les 35-49 ans, la différence entre ces deux générations est très faible (moins de 5 points) en Angola, en RDC, en Centrafrique, en Tanzanie, ou encore en Zambie. Notons par ailleurs le cas du Congo-Brazzaville, seul pays où la proportion d'individus analphabètes est plus élevée dans la génération la plus jeune : le taux d'analphabétisme s'élève en effet à 29,1 % chez les 15-24 ans, contre 22,4 % chez les 25-34 ans et 22,0 % chez les 35-49 ans. Madagascar se situe également dans une situation particulière, puisque l'analphabétisme, après avoir progressé entre les 25-34 ans et les 35-49 ans (la proportion d'analphabètes étant passée de 33,4 % à 40,1 %), a ensuite diminué entre les générations des 15-24 ans et des

25-34 ans (de 40,1 % à 33,3 %).

À partir de ces taux d'alphabétisme et des données de populations déclinées par groupe d'âge fournies par le Département de la Population des Nations Unies, il est possible de calculer le nombre d'individus analphabètes de 15-24 ans dans chacun des pays de notre échantillon pour trois périodes différentes. Les taux d'analphabétisme des trois générations (15-24 ans, 25-34 ans et 35-49 ans) permettent en effet d'estimer le nombre d'analphabètes de 15-24 ans pour 1980, 1990 et 2000, puisque nous disposons, pour l'année 2000, de la proportion d'individus analphabètes parmi les 25-34 ans, qui avaient donc 15-24 ans en 1990, et de la proportion d'individus analphabètes parmi les 39-45 ans, qui avaient 15-24 ans en 1980. Les chiffres sont présentés dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8 : Nombre (000) d'individus de 15 à 24 ans analphabètes en 1980, 1990 et 2000

Pays	1980			1990			2000		
	Pop.	% analpha.	Nb analpha.	Pop.	% analpha.	Nb analpha.	Pop.	% analpha.	Nb analpha.
Angola	1 460	51,0	745	1 943	48,0	938	2 684	50,9	1 366
Bénin	662	75,2	497	905	75,8	686	1255	53,2	668
Burkina	1 375	89,6	1 232	1 854	83,6	1 550	2 555	76,5	1 954
Burundi	866	72,5	628	1068	62,0	662	1279	48,0	614
Cameroun	1 639	44,1	723	2 296	38,7	889	3 207	33,3	1 068
Centrafrique	415	68,9	286	542	68,1	369	734	66,3	487
Comores	64	61,9	40	85	48,1	41	125	44,4	55
Congo	331	22,0	73	469	22,4	105	639	29,1	186
Ethiopie	6 639	76,7	5 092	9 183	69,9	6 419	12 212	55,0	6 717
Gambie	120	80,3	96	192	71,9	138	275	60,8	167
Ghana	2 071	67,3	1 394	2 954	58,9	1 740	3 890	43,3	1 684
Guinée	818	85,3	698	1066	85,5	912	1604	62,5	1002
Guinée Bissau	144	75,3	109	185	67,5	125	241	58,9	142
Guinée Eq.	51	28,5	14	71	23,1	17	74	16,9	13
Kenya	3 124	29,3	915	4 648	24,0	1 116	6 845	17,6	1 205
Lesotho	261	26,6	69	326	22,8	74	437	16,0	70
Liberia	363	59,0	214	415	57,8	240	588	53,7	316
Madagascar	1 646	33,4	550	2 244	40,1	900	2 891	33,3	963
Malawi	1 160	44,3	514	1 760	37,2	655	2 217	29,9	663
Mali	1 368	86,6	1 184	1 693	87,8	1 487	2 335	72,7	1 698
Mozambique	2 296	62,4	1 433	2 632	59,8	1 574	3 601	46,3	1 667
Namibie	187	24,9	47	292	15,6	46	387	11,9	46
Niger	976	90,8	886	1369	87,3	1195	1910	82,9	1583
Nigeria	13 945	53,5	7 460	18 214	43,9	7 996	25 011	32,1	8 029
Ouganda	2 394	46,7	1 118	3 411	44,1	1 504	4 802	36,5	1 753
RD Congo	5 033	40,0	2 013	6 737	36,2	2 439	9 391	37,9	3 559
Rwanda	1 001	46,6	467	1 323	32,0	423	1 735	33,6	583

Pays	1980			1990			2000		
	Pop.	% analpha.	Nb analpha.	Pop.	% analpha.	Nb analpha.	Pop.	% analpha.	Nb analpha.
Sao Tome	18	31,9	6	22	27,7	6	33	19,2	6
Sénégal	969	76,3	739	1 442	69,8	1 007	1 983	65,2	1 293
Sierra Leone	587	77,1	453	753	78,8	593	836	53,0	443
Soudan	3 764	57,6	2 168	5 141	45,2	2 324	6 777	33,1	2 243
Swaziland	115	24,3	28	169	14,1	24	230	13,1	30
Tanzanie	3 554	33,8	1 201	4 936	30,3	1 496	6 908	30,6	2 114
Tchad	829	86,7	719	1100	81,7	899	1597	77,9	1244
Togo	488	64,4	314	712	60,5	431	989	46,8	463
Zambie	1 072	38,4	412	1 560	40,4	630	2 116	34,6	732
Zimbabwe	1 418	27,4	389	2 097	13,0	273	2 912	11,3	329
Ensemble	63 223	-	34 926	85 809	-	41 923	117 305	-	47 155

Malgré la baisse des taux d'analphabétisme qui caractérise tous les pays excepté le Congo, on observe que le nombre total des jeunes adultes (15-24 ans) analphabètes augmente de façon globale : il passe, pour l'ensemble de l'échantillon, de 34,9 millions d'individus en 1980 à 41,9 millions en 1990 et à 47,2 millions en 2000. L'augmentation du nombre d'individus analphabètes est bien entendu liée à la croissance démographique. Dans la période 1980-1990 par exemple, le nombre de jeunes analphabètes a davantage progressé qu'entre 1990 et 2000, la croissance démographique ayant été plus forte au cours de la première décennie.

Bien que de façon générale, la population analphabète progresse, il reste que, comme en témoigne le Tableau 8 ci-dessus, la fréquence de l'analphabétisme diminue. Cette baisse est étroitement liée au développement des systèmes éducatifs des pays africains, que ce soit du point de vue quantitatif, avec l'augmentation de l'accès et de la rétention au cycle primaire, et/ou qualitatif, avec l'amélioration de la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire. Ndem (2011) s'est attaché à identifier les poids respectifs de l'effet scolarisation (à partir des taux d'accès en 6e année du primaire et de la durée moyenne de scolarisation) et de l'effet qualité (sur la base de la probabilité de savoir lire en ayant atteint la 6e année du primaire) dans l'évolution de l'analphabétisme dans 28 pays africains, sur la base des profils de scolarisation des 15-24 ans et des 35-49 ans. Ses résultats sont présentés dans le Tableau 9 ci-dessous.

Tableau 9 : Séparation des effets scolarisation et qualité dans l'évolution de l'analphabétisme

Pays	Effet (%) qualité	Effet (%) scolarisation	Pays	Effet (%) qualité	Effet (%) scolarisation
Bénin	0,53	99,47	Niger	5,91	94,09
Burkina Faso	6,06	93,94	Nigeria	11,44	88,56
Cameroun	-65,02	165,02	Ouganda	-237,17	337,17
Congo	-1,35	101,35	RDC	54,89	45,11
Ethiopie	17,23	82,77	Rwanda	27,63	72,37
Guinée	9,78	90,22	Sénégal	2,64	97,36
Kenya	-57,63	157,63	Sierra Leone	9,4	90,6
Lesotho	-83,09	183,09	Swaziland	25,11	74,89
Liberia	16,6	83,4	Tanzanie	13,83	86,17
Madagascar	71,13	28,87	Tchad	-9,07	109,07
Malawi	-2,97	102,97	Zambie	-31,13	131,13
Mali	4,38	95,62	Zimbabwe	35,85	64,15
Namibie	-11,18	111,18			
Moyenne	-7,4	107,4			
Minimum	-237,2	28,9			
Maximum	71,1	337,2			

Source : Ndem (2011)

Il ressort qu'en moyenne, sur l'ensemble des pays, la diminution de la fréquence de l'analphabétisme est liée à l'augmentation des scolarisations, la qualité de l'éducation ayant un effet moyen légèrement négatif. Si on considère les données par pays, ceci est particulièrement vrai en Ouganda, au Lesotho, au Cameroun et au Kenya. Dans ces pays, qui se caractérisent par les situations les plus extrêmes, la baisse de la proportion d'analphabètes entre les générations s'est accompagnée d'une détérioration de la qualité et d'une amélioration des scolarisations, celles-ci ayant même compensé la baisse de la qualité dans la production du nombre d'analphabètes. À l'autre extrême, Madagascar et le Congo sont les deux seuls pays où la qualité de l'éducation a eu un impact plus fort que l'augmentation des scolarisations sur la diminution de la fréquence de l'analphabétisme. Comme nous l'avons vu plus haut, la proportion d'individus analphabètes y a été relativement stable dans le temps. Ceci s'explique à la fois par une légère amélioration de la qualité de l'éducation et une légère baisse des scolarisations globales.

5. Pourquoi lutter contre l'analphabétisme?

Malgré le nombre encore trop important d'individus analphabètes, le secteur de l'alphabétisation ne bénéficie pas d'une attention particulière des Gouvernements et des organismes de coopération, tant sur le plan financier que technique. Or, au-delà de l'argument, selon lequel toute personne a droit à l'éducation, la légitimité de la lutte contre l'analphabétisme s'appuie sur l'idée que l'alphabétisme a des effets positifs sur différentes dimensions (économique, sociale, politique…) de la vie des individus, et ce, à un niveau tant individuel que collectif. Dans la littérature, ces impacts ont plus souvent été estimés par des variables rendant compte de la scolarisation des individus, que plus strictement, par l'alphabétisme, avec l'idée sous-jacente que l'alphabétisme est l'un des produits de l'éducation. Nous ne reviendrons pas ici sur les effets de l'éducation, mais sur la base des enquêtes de ménages du programme DHS, nous attacherons à évaluer, de façon plus spécifique, les effets directs du savoir lire sur plusieurs dimensions : d'une part, les effets économiques de l'alphabétisme, et d'autre part, ses effets sociaux et son impact sur l'accès des enfants au cycle primaire.

5.1. Les effets économiques du savoir lire

De façon générale, la littérature n'analyse pas de façon directe les effets économiques de l'alphabétisme, et s'intéresse davantage aux rendements des processus d'acquisition certes de l'alphabétisme, mais aussi d'autres compétences. Elle aborde principalement la question selon deux perspectives : d'une part, par la scolarisation, notamment d'un point de vue macro-économique (en témoignent les nombreuses recherches portant sur les effets de l'éducation, d'un point de vue tant quantitatif que qualitatif, notamment sur la croissance économique[5]) ; et d'autre part, par les programmes d'alphabétisation, avec une perspective micro-économique (sont évoquées ici les études portant sur l'impact de la participation à un programme d'alphabétisation sur l'emploi, le salaire ou encore la productivité des bénéficiaires[6]). Nous ne reviendrons pas sur cette abondante littérature. De façon plus directe, il est possible d'appréhender les effets économiques de l'alphabétisme à partir des enquêtes de ménages, en

[5] Pour une synthèse, voir Baudelot et Leclercq (2005).
[6] Pour une synthèse, voir Oxenham et al. (2002), Cameron et Cameron (2005) ou UNESCO (2006).

estimant la probabilité des individus de se trouver dans les 20 % ou les 40 % les plus pauvres selon qu'ils sachent lire ou non. Les analyses sont menées sur la population des individus âgés de 15 à 49 ans, sur la base des enquêtes du programme DHS[7].

Le modèle économétrique utilisé est le suivant : QUINT1 ou QUINT12 = f (SL, CI)[8]

avec QUINT : probabilité de se situer parmi les 20 % (QUINT1) ou les 40 % (QUINT12) les plus pauvres ;

SL : capacité à savoir lire facilement ;

CI : sont introduites comme variables de contrôle le genre, le milieu de résidence (urbain/rural), ainsi que l'âge des individus[9].

Les estimations pour chaque pays sont présentées dans le Tableau 10 ci-après.

Tableau 10 : Probabilité de se situer parmi les plus pauvres selon le niveau de savoir lire

	20 % les plus pauvres			40% les plus pauvres		
	Ne sait pas lire	Sait lire	Différence	Ne sait pas lire	Sait lire	Différence
Bénin	16,5 %	2,9 %	13,5	36,3 %	9,0 %	27,2
Burkina	9,9 %	3,6 %	6,3	25,4 %	10,2 %	15,2
Cameroun	23,7 %	6,6 %	17,2	50,0 %	18,2 %	31,8
Congo	6,1 %	2,9 %	3,1	39,5 %	19,6 %	19,9
Ethiopie	12,6 %	4,5 %	8,1	34,0 %	13,8 %	20,2
Ghana	14,4 %	5,1 %	9,2	40,8 %	16,8 %	24,1
Guinée	10,3 %	4,5 %	5,7	25,6 %	10,1 %	15,6
Kenya	27,8 %	11,0 %	16,8	48,9 %	26,9 %	22,0
Lesotho	20,2 %	6,7 %	13,5	50,5 %	22,1 %	28,4
Liberia	9,4 %	4,9 %	4,6	31,2 %	14,6 %	16,6
Madagascar	35,2 %	11,1 %	24,2	57,4 %	23,2 %	34,3
Malawi	14,7 %	7,8 %	6,9	38,8 %	22,5 %	16,3
Mali	12,7 %	8,3 %	4,4	32,6 %	21,8 %	10,8
Namibie	11,7 %	5,2 %	6,5	44,3 %	24,0 %	20,3
Niger	12,3 %	4,2 %	8,1	25,0 %	11,9 %	13,1
Nigeria	21,9 %	6,3 %	15,5	52,6 %	17,5 %	35,0
Ouganda	22,7 %	8,9 %	13,8	48,2 %	23,1 %	25,1
RDC	17,5 %	8,7 %	8,8	39,5 %	21,6 %	17,9
Rwanda	22,8 %	15,3 %	7,5	44,7 %	32,5 %	12,1

[7] L'Annexe 1 fournit la liste des enquêtes de ménages utilisées, et l'Annexe 2a donne un exemple des résultats obtenus. Dans la mesure où le même modèle a été construit pour tous les pays, nous présentons en annexe les estimations obtenues pour le Niger. Le choix de ce pays a été fait de façon arbitraire.

[8] Nous utilisons ici des modèles de régression logistique, puisque la variable dépendante (se situer ou non parmi les quintiles les plus pauvres de la population) est binaire.

[9] Les modèles comprennent également, parmi les variables de contrôle, le carré de l'âge des individus, afin de tenir compte d'éventuels effets non linéaires.

	20 % les plus pauvres			40% les plus pauvres		
	Ne sait pas lire	Sait lire	Différence	Ne sait pas lire	Sait lire	Différence
Sénégal	7,3 %	2,6 %	4,7	29,4 %	11,5 %	17,9
Swaziland	23,3 %	9,0 %	14,3	53,8 %	29,4 %	24,4
Tanzanie	22,0 %	9,5 %	12,5	50,2 %	25,6 %	24,5
Zambie	3,6 %	2,1 %	1,5	16,0 %	9,4 %	6,6
Zimbabwe	42,1 %	23,9 %	18,2	14,6 %	7,2 %	7,4
Moyenne	17,5 %	7,3 %	10,2	38,7 %	18,4 %	20,3

Dans tous les pays de l'échantillon, le fait de savoir lire facilement tend à réduire, de façon significative[10], la probabilité des individus de se situer parmi les quintiles les plus pauvres de la population. En moyenne, le risque de se trouver parmi les 20 % les plus pauvres est de 7,3 % pour les individus qui savent lire, contre 17,5 % pour ceux qui ne savent pas lire, soit un écart de 10,2 points. Si on considère la probabilité des individus d'être parmi les 40 % les plus pauvres, celle-ci s'élève à 18,4 % pour les alphabètes contre 38,7 % pour les analphabètes, soit une différence de 20,3 points. On observe donc que le fait de savoir lire permet aux individus de se prémunir en partie contre la pauvreté, sans doute du fait (que nous ne vérifierons pas ici) que les individus sachant lire ont été scolarisés et ont ensuite pu trouver un emploi. Ces résultats appuient l'idée soulignée plus haut, selon laquelle le fait d'être d'analphabète augmente le risque, pour les individus, de se trouver en situation de pauvreté, plutôt que le contraire.

L'alphabétisme n'a cependant pas le même degré d'impact sur le risque d'être en situation de pauvreté dans tous les pays. En effet, les différences entre individus analphabètes et alphabètes de se situer parmi les 20 % les plus pauvres sont particulièrement importantes à Madagascar, au Zimbabwe, au Cameroun, au Kenya ou encore au Nigeria, où elles sont supérieures de plus de 15 points. À l'inverse, le savoir lire n'a que peu d'effets en Zambie, au Congo, au Mali, au Liberia ou au Sénégal, où le fait d'être alphabète ne réduit que très peu le risque d'être dans les franges les plus pauvres de la population. Si on considère la probabilité des individus de se situer parmi les 40 % les plus pauvres de la population (probabilité, qui est, de façon logique, plus forte que d'être dans les 20 % les plus pauvres), elle est considérablement moins forte (de plus de 25 points) pour les individus sachant lire, par rapport à ceux qui ne le savent pas, au Nigeria, à Madagascar, au Cameroun, au Lesotho et au

[10] Notons que comme cela est généralement admis en sciences humaines et sociales, le seuil de significativité est fixé à 5 % dans l'ensemble de cette recherche.

Bénin. Au contraire, le risque d'appartenir aux quintiles 1 et 2 est quasiment le même pour les individus alphabètes et analphabètes en Zambie et au Zimbabwe.

5.2. Les effets sociaux du savoir lire

Toujours sur la base des enquêtes de ménages, il est possible d'estimer les impacts sociaux du savoir lire. Il existe en effet un grand nombre de variables sociales mesurées dans le cadre de ces enquêtes : enregistrements des naissances, perceptions sur la question de l'excision, connaissances des modes de transmission du VIH/SIDA, connaissances des moyens de prévention de différentes maladies et comportements dans ces domaines, comportements en matière de reproduction, de santé maternelle et de santé infantile... Nous cherchons donc à mesurer, pour les 24 pays de notre échantillon pour lesquelles des enquêtes DHS sont disponibles, l'impact du savoir lire sur certaines dimensions sociales. Les enquêtes de ménages comprenant un grand nombre d'informations, nous avons choisi de nous limiter à trois domaines : la démographie, la santé maternelle et la santé infantile. Le Tableau 11 ci-dessous présente les variables utilisées. Notons que dans les enquêtes de ménages, seules les femmes de 15 à 49 ans, et plus précisément les mères pour 9 des 10 variables (la seule variable concernant toutes les femmes étant l'éventuelle utilisation d'une méthode contraceptive), sont interrogées sur les dimensions que nous avons sélectionnées. Elles sont donc les seules à être concernées par l'estimation des impacts sociaux du savoir lire.

Tableau 11 : Variables sociales utilisées dans les analyses

Domaines	Variables
Démographie	Utilisation d'une méthode contraceptive (%) Nombre d'enfants Durée d'espacement des naissances (mois)
Santé maternelle	Consultation prénatale (%) Vaccin antitétanique avant l'accouchement (%) Accouchement avec assistance médicale (%) Prise de vitamine A dans les 2 mois après l'accouchement (%)
Santé de l'enfant	Poids à la naissance (grammes) Vaccination complète (BCG, DTP, Polio, Rougeole) (%) Mortalité des enfants de moins de 5 ans

Le modèle économétrique utilisé est le suivant : SOC = f (SL, CI)[11]

avec SOC : chacune des variables sociales ;

SL : capacité à savoir lire facilement ;

CI : sont introduites comme variables de contrôle le milieu de résidence (urbain/rural) et le niveau de revenus du ménage, et éventuellement selon les variables sociales analysées, l'âge de la mère et l'âge de l'enfant[12].

Dans un premier temps, les analyses nous renseignent sur l'existence ou non d'un impact significatif (au seuil de 5 %) du savoir lire sur les différentes variables sociales considérées. Le Tableau 12 ci-après donne, pour chacun des 23 pays[13] de notre échantillon, ces informations pour les différentes dimensions liées aux questions démographiques et de santé maternelle et infantile.

Une première lecture horizontale du tableau montre que le nombre de dimensions sociales sur lesquelles le savoir lire exerce une influence varie fortement selon les pays. En effet, au Lesotho, au Swaziland et en Zambie, le fait de savoir lire facilement a un impact sur seulement 4 dimensions sociales, et en Guinée, au Liberia, en Ouganda et au Zimbabwe sur la moitié des variables sociales considérées ici. À l'inverse, le fait de savoir lire facilement influence l'ensemble des variables sociales au Bénin, au Cameroun, au Ghana, et 9 variables sur 10 au Mali.

Une seconde lecture du tableau, verticale cette fois, révèle que le fait de savoir lire facilement a des impacts différents selon la variable sociale considérée. Ainsi, dans le domaine de la santé infantile, le poids à la naissance n'est influencé par le niveau d'alphabétisme de la mère que dans 4 pays (Bénin, Cameroun, Ghana et Malawi). C'est la variable sociale sur laquelle le savoir lire exerce l'influence la plus limitée. Vient ensuite la prise de Vitamine A par la mère dans les deux mois qui suit son accouchement, sur laquelle le savoir lire exerce un impact dans seulement la moitié des pays considérés ici (11 sur 23). À l'autre extrême, le savoir lire a une influence sur le nombre d'enfants par femme et la mortalité infantile dans respectivement

[11] Nous utilisons ici deux types de modèles : i) de régression logistique, lorsque la variable dépendante est binaire (par exemple, utilisation d'une méthode contraceptive / pas de méthode contraceptive); ii) de régression linéaire, lorsque la variable dépendante est continue (par exemple, nombre de mois entre deux naissances).

[12] Les modèles comprennent également, parmi les variables de contrôle, le carré du niveau de revenus, de l'âge de la mère et de l'enfant, afin de tenir compte d'éventuels effets non linéaires.

[13] Pour avoir des données relativement récentes, nous avons choisi de considérer les enfants nés après 2000. Or, il n'y en a aucun dans l'enquête concernant l'Ethiopie. Nous avons donc retiré ce pays des analyses.

22 et 23 pays de notre échantillon.

Tableau 12 : Significativité de l'impact du savoir lire sur certaines variables sociales

X : impact - : non significatif	Démographie			Santé maternelle				Santé infantile			Nb. variables avec impact
	Contra-ception	Nombre enfants	Espace. naiss.	Suivi prénat.	Vaccins tétanos	Suivi accouch.	Prise Vita. A	Poids naiss.	Vaccins	Mortalité infantile	
Bénin	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Burkina	X	X	-	X	X	X	-	-	X	X	7
Cameroun	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Congo	X	X	X	-	X	-	X	-	X	X	7
Ghana	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Guinée	X	X	X	-	-	-	-	-	X	X	5
Kenya	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	8
Lesotho	X	-	-	X	X	-	-	-	-	X	4
Liberia	X	X	X	-	-	X	-	-	-	X	5
Mada.	X	X	-	X	X	-	X	-	X	X	7
Malawi	X	X	-	X	-	X	-	X	X	X	7
Mali	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	9
Namibie	X	X	-	X	X	X	-	-	-	X	6
Niger	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	8
Nigeria	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	8
Ouganda	X	X	X	-	-	X	-	-	-	X	5
RDC	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	8
Rwanda	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	8
Sénégal	X	X	X	-	-	X	-	-	X	X	6
Swaziland	X	X	-	-	-	X	-	-	-	X	4
Tanzanie	X	X	-	X	-	X	X	-	-	X	6
Zambie	-	X	X	-	-	X	-	-	-	X	4
Zimbabwe	-	X	X	-	X	X	-	-	-	X	5
Nombre pays avec impact	20	22	14	15	15	19	11	4	14	23	-

Nous examinons ensuite dans quelle mesure le savoir lire facile a un impact sur successivement les aspects démographiques, la santé maternelle et la santé infantile. Le Tableau 13 ci-dessous donne, pour chacune des trois variables démographiques, les chiffres pour les individus ne sachant pas lire (notés dans la colonne NSPL dans le tableau), les chiffres pour ceux sachant lire facilement (SL) et l'impact différentiel du savoir lire (Diff., qui revient à soustraire NSPL à SL)[14]

[14] L'Annexe 2b fournit un exemple des résultats obtenus (Niger).

Tableau 13 : Impacts du savoir lire sur certains comportements en matière de démographie

	Usage d'une méthode contraceptive (%)			Nombre d'enfants			Durée d'espacement naissance (mois)		
	NSPL	SL	Diff.	NSPL	SL	Diff.	NSPL	SL	Diff.
Bénin	13,0	24,8	+ 11,8	3,5	2,6	- 0,8	2,8	3,2	+ 0,4
Burkina	10,6	21,1	+ 10,5	3,5	2,9	- 0,6	-	-	-
Cameroun	13,7	31,3	+ 17,6	3,4	2,7	- 0,7	2,6	2,9	+ 0,3
Congo	39,3	45,6	+ 6,3	3,1	2,5	- 0,6	3,1	3,4	+ 0,3
Ghana	17,4	23,4	+ 6,0	2,9	2,3	- 0,6	3,2	3,5	
Guinée	8,2	18,4	+ 10,2	3,7	3,1	- 0,6	3,0	3,3	+ 0,3
Kenya	15,3	27,6	+ 12,3	3,5	2,8	- 0,7	2,7	2,8	+ 0,1
Lesotho	20,5	26,1	+ 5,6	-	-	-	-	-	-
Liberia	8,3	17,8	+ 9,5	3,5	2,8	- 0,7	3,1	3,6	+ 0,5
Mada.	10,1	23,0	+ 12,9	3,4	3,1	- 0,3	-	-	-
Malawi	21,1	26,7	+ 5,6	3,4	3	- 0,4	-	-	-
Mali	5,1	12,6	+ 7,5	3,9	3,2	- 0,7	2,6	2,9	+ 0,3
Namibie	37,5	47,3	+ 9,8	2,8	2,1	- 0,7	-	-	-
Niger	-	-	-	4,3	3,3	- 1,0	2,6	2,9	+ 0,3
Nigeria	6,2	18,7	+ 12,5	3,8	2,9	- 0,9	-	-	-
Ouganda	12,8	20,3	+ 7,5	3,9	3,5	- 0,4	2,5	2,6	+ 0,1
RDC	15,6	22,8	+ 7,2	3,5	3,1	- 0,4	2,7	2,8	+ 0,1
Rwanda	4,9	7,5	+ 2,6	3,3	2,8	- 0,5	-	-	-
Sénégal	4,8	9,5	+ 4,7	3,2	2,5	- 0,7	2,7	3,0	+ 0,3
Swaziland	29,5	36,9	+ 7,4	3	2,5	- 0,5	-	-	-
Tanzanie	14,9	22,7	+ 7,8	3,3	3	- 0,3	-	-	-
Zambie	-	-	-	3,4	3,1	- 0,3	2,8	2,9	+ 0,1
Zimbabwe	-	-	-	2,7	2,3	- 0,4	3,1	3,2	+ 0,1
Moyenne	15,4	24,2	+ 8,8	3,4	2,8	- 0,6	2,8	3,1	+ 0,2

Concernant d'abord l'usage d'une méthode contraceptive, on observe qu'en moyenne, les femmes alphabètes en utilisent davantage que les femmes analphabètes, la différence étant de l'ordre de 9 points. Dans tous les pays, le fait de savoir lire facilement exerce un impact positif sur cette variable. La différence selon le niveau de savoir lire est particulièrement importante au Cameroun, puisque les femmes sachant lire facilement sont 31,3 % à utiliser une méthode contraceptive contre 13,7 % des femmes analphabètes, soit une différence de 17,6 points. Dans 6 autres pays, la différence dépasse 10 points. À l'inverse, l'impact est certes positif mais relativement faible au Rwanda (+ 2,6 points) ou au Sénégal (+ 4,7 points). S'agissant ensuite du nombre d'enfants par femme, le tableau montre qu'en moyenne, les femmes alphabètes font 2,8 enfants contre 3,4 enfants chez les femmes analphabètes, soit une différence de 0,6 enfant. Si la tendance est la même dans tous les pays, seul change le degré d'impact : les différences vont de - 0,3 enfant entre les femmes sachant lire facilement et

celles ne sachant pas lire du tout à Madagascar, en Tanzanie et en Zambie, à - 1 enfant au Niger. Enfin, les femmes alphabètes attendent davantage que les femmes analphabètes avant d'être à nouveau enceintes, avec en moyenne une différence de 0,2 mois. L'impact du savoir lire sur l'espacement des naissances est certes significatif, mais assez limité, puisque les différences entre celles sachant lire et celles ne sachant pas lire sont comprises entre + 0,1 mois (au Kenya, en Ouganda, en RDC, en Zambie et au Zimbabwe) et + 0,5 mois (au Liberia).

De la même façon que pour les aspects de démographie, le Tableau 14 ci-dessous et le Tableau 15 ci-après présentent les impacts du savoir lire de la mère sur les comportements liés d'une part, à sa santé, et d'autre part, à la santé de ses enfants[15].

Tableau 14 : Impacts du savoir lire sur certains comportements en matière de santé maternelle

	Suivi prénatal (%)			Tétanos (%)			Suivi accouch. (%)			Vitamine A (%)		
	NSPL	SL	Diff.	NSPL	SL	Diff.	NSPL	SL	Diff.	NSPL	SL	Diff.
Bénin	82,9	85,2	+ 2,2	71,1	73,3	+ 2,3	76,4	81,2	+ 4,9	38,4	37,1	- 1,3
Burkina	80,7	93,4	+ 12,7	65,9	74,1	+ 8,2	46,5	80,8	+ 34,3	-	-	-
Cameroun	80,9	92,6	+ 11,7	69,3	80,2	+ 10,9	60,0	85,8	+ 25,8	27,5	33,0	+ 5,5
Congo	-	-	-	64,2	69,5	+ 5,3	-	-	-	23,8	29,8	+ 6,0
Ghana	95,2	99,3	+ 4,1	86,3	93,4	+ 7,1	57,5	75,1	+ 17,6	45,2	43,0	- 2,2
Guinée	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kenya	82,0	92,0	+ 10,0	79,0	88,1	+ 9,1	36,1	56,6	+ 20,5	-	-	-
Lesotho	86,7	93,4	+ 6,7	74,2	81,4	+ 7,2	-	-	-	-	-	-
Liberia	-	-	-	-	-	-	42,6	52,7	+ 10,1	-	-	-
Mada.	78,4	91,2	+ 12,8	48,6	58,0	+ 9,4	-	-	-	16,3	20,7	+ 4,4
Malawi	90,8	94,9	+ 4,1	-	-	-	53,7	67,7	+ 14,0	-	-	-
Mali	32,3	49,1	+ 16,8	57,5	70,3	+ 12,8	21,9	39,0	+ 17,1	37,0	46,5	+ 9,5
Namibie	78,1	82,9	+ 4,8	54,0	46,8	- 7,2	58,8	75,0	+ 16,2	-	-	-
Niger	45,5	66,3	+ 20,8	39,2	49,7	+ 10,5	13,7	33,8	+ 20,1	21,0	28,1	+ 7,1
Nigeria	59,8	85,9	+ 26,1	44,5	76,4	+ 31,9	28,5	64,5	+ 36,0	13,6	25,7	+ 12,1
Ouganda	-	-	-	-	-	-	41,4	51,0	+ 9,6	-	-	-
RDC	38,6	50,6	+ 12,0	58,1	69,3	+ 11,2	45,2	54,5	+ 9,3	23,1	29,0	+ 5,9
Rwanda	90,3	94,3	+ 4,0	69,4	75,8	+ 6,4	29,4	38,9	+ 9,5	30,3	34,5	+ 4,2
Sénégal	-	-	-	-	-	-	62,5	71,5	+ 9,0	-	-	-
Swaziland	-	-	-	-	-	-	55,1	68,7	+ 13,6	-	-	-
Tanzanie	92,3	94,1	+ 1,8	-	-	-	51,8	63,2	+ 11,4	16,7	21,9	+ 5,2
Zambie	-	-	-	-	-	-	44,4	49,9	+ 5,5	-	-	-
Zimbabwe	-	-	-	71,0	74,8	+ 3,8	61,0	72,8	+ 11,8	-	-	-
Moyenne	74,3	84,3	+ 10,0	63,5	72,1	+ 8,6	46,7	62,2	+ 15,6	26,6	31,8	+ 5,1

[15] Les Annexe 2c et 2d fournissent un exemple des résultats obtenus (Niger).

S'agissant d'abord de la probabilité de suivre une consultation prénatale, le tableau montre qu'en moyenne, les femmes alphabètes sont 84,3 % à le faire contre 74,3 % des femmes analphabètes, soit une différence de 10 points. Dans tous les pays, le savoir lire améliore les chances des femmes d'avoir un suivi prénatal. L'impact est particulièrement fort au Nigeria (+ 26,1 points), au Niger (+ 20,8) ou encore au Mali (+ 16,8), trois pays qui se caractérisent par ailleurs par un suivi relativement faible. L'influence du savoir lire est plus limitée en Tanzanie (+ 1,8 points) et au Bénin (+ 2,2).

Le savoir lire exerce en moyenne une influence positive sur la probabilité des femmes de recevoir un vaccin antitétanique avant l'accouchement : 72,1 % des femmes alphabètes se voient administrer ce vaccin, contre 63,5 % des femmes analphabètes. Si on regarde les chiffres par pays, on observe que la différence selon le savoir lire est forte au Nigeria, où elle atteint 31,9 points à l'avantage des femmes alphabètes, et dans une moindre mesure, au Mali (+ 12,8 points), en RDC (+ 11,2) et au Cameroun (+ 10,9). Seule la Namibie suit une tendance inverse, puisque de façon assez surprenante, dans ce pays, le fait de savoir lire diminue la probabilité des femmes d'être vaccinées contre le tétanos.

En moyenne, les femmes sachant lire facilement sont davantage suivies médicalement durant leur accouchement que les femmes analphabètes : elles sont respectivement 62,2 % contre 46,7 %, soit 15,6 points de différence. L'impact du savoir lire sur la probabilité d'avoir une assistance médicale pendant l'accouchement est particulièrement fort au Nigeria (+ 36 points), au Burkina Faso (+ 34,3), au Cameroun (+ 25,8), au Kenya (+ 20,5) ou encore au Niger (+ 20,1). À l'inverse, le Bénin et la Zambie se caractérisent par un impact nettement plus faible, les différences entre femmes alphabètes et analphabètes s'élevant respectivement à + 2,3 et + 3,8 points.

S'agissant enfin de la probabilité des mères de prendre de la Vitamine A dans les deux mois suivant leur accouchement, on observe que dans les 11 pays (sur 23) où le savoir lire exerce un impact significatif, cet effet reste cependant assez limité. En moyenne, si les femmes alphabètes sont 31,8 % à prendre de la Vitamine A, cela concerne 26,6 % des femmes analphabètes, soit une différence de 5,5 points. Les différences sont assez élevées dans deux pays, au Nigeria (+12,1 points) et au Mali (+ 9,5), faibles dans 7 pays, et même négatives dans 2 pays. En effet, au Ghana et au Bénin, les femmes analphabètes sont davantage à prendre de la Vitamine A dans les deux mois suivant leur accouchement, mais dans des

proportions très limitées (respectivement + 2,2 points et + 1,3 point).

Tableau 15 : Impacts du savoir lire sur certains comportements en matière de santé infantile

	Poids naissance			Vaccination complète			Mortalité infantile		
	NSPL	SL	Diff.	NSPL	SL	Diff.	NSPL	SL	Diff.
Bénin	3011	2993	- 18	24,5	30,1	+ 5,6	0,5	0,3	- 0,1
Burkina	-	-	-	24,3	35,7	+ 11,4	0,6	0,5	- 0,1
Cameroun	3370	3301	- 69	20,9	30,6	+ 9,7	0,5	0,3	- 0,2
Congo	-	-	-	25,5	33,2	+7,7	0,4	0,2	- 0,2
Ghana	3348	3296	- 52	29,9	32,5	+ 2,6	0,3	0,2	- 0,1
Guinée	-	-	-	21,1	27,9	+ 6,8	0,7	0,5	- 0,2
Kenya	-	-	-	18,9	27,4	+ 8,5	0,5	0,2	- 0,3
Lesotho	-	-	-	-	-	-	0,3	0,2	- 0,1
Liberia	-	-	-	-	-	-	0,6	0,4	- 0,2
Mada.	-	-	-	10,9	18,7	+ 7,8	0,4	0,3	- 0,1
Malawi	3346	3265	- 80	16,2	20,5	+ 4,3	0,6	0,4	- 0,2
Mali	-	-	-	18,0	24,8	+ 6,8	0,8	0,5	- 0,3
Namibie	-	-	-	-	-	-	0,2	0,1	- 0,1
Niger	-	-	-	7,5	14,8	+ 7,3	0,9	0,6	- 0,3
Nigeria	-	-	-	1,9	3,5	+ 1,6	0,8	0,4	- 0,4
Ouganda	-	-	-	-	-	-	0,6	0,4	- 0,2
RDC	-	-	-	-	-	-	0,6	0,3	- 0,3
Rwanda	-	-	-	33,1	39,6	+ 6,5	0,6	0,3	- 0,3
Sénégal	-	-	-	18,3	26,9	+ 8,6	0,4	0,2	- 0,2
Swaziland	-	-	-	-	-	-	0,3	0,2	- 0,1
Tanzanie	-	-	-	-	-	-	0,5	0,3	- 0,2
Zambie	-	-	-	-	-	-	0,5	0,4	- 0,1
Zimbabwe	-	-	-	-	-	-	0,2	0,1	- 0,1
Moyenne	3269	3214	- 55	19,4	26,2	+ 6,8	0,5	0,3	- 0,2

En moyenne, sur les 4 pays où il existe un impact significatif, les enfants ayant une mère alphabète naissent avec 55 grammes de moins que ceux ayant une mère analphabète. Cette tendance est la même dans tous les pays, les différences selon le savoir lire des mères allant de - 80 grammes au Malawi à - 18 grammes au Bénin.

Le savoir lire de la mère exerce une influence sur la probabilité que leur enfant ait une vaccination complète : en moyenne, 26,2 % des enfants ayant une mère alphabète ont une vaccination complète, contre 19,4 % des enfants dont la mère est analphabète, soit une différence de 6,8 points. De façon générale, la différence selon le savoir lire des mères est

assez limitée, puisqu'elle est comprise entre + 1,6 point au Nigeria et + 11,4 points au Burkina Faso.

Enfin, on observe dans tous les pays de notre échantillon d'une part, que l'impact du savoir lire sur la mortalité infantile est significatif, et d'autre part, que la mortalité infantile est plus faible lorsque les mères savent lire. En moyenne, le nombre de décès d'enfants de moins de 5 ans est de 0,3 chez les mères alphabètes contre 0,5 chez les mères analphabètes, soit une différence de 0,2. C'est une nouvelle fois au Nigeria qu'on retrouve l'impact le plus fort : la mortalité s'élevant à 0,4 enfant chez les mères sachant lire contre 0,8 chez les mères ne sachant pas lire.

De façon générale, le fait de savoir lire facilement tend plutôt à améliorer les comportements des mères en matière de fécondité, pour leur santé et celle de leurs enfants. On observe toutefois que les effets sociaux de l'alphabétisme ne sont pas uniformes : ils varient en effet selon les dimensions sociales considérées et selon les pays. Il est possible que l'influence du savoir lire soit différente selon la prévalence des comportements dans les différents pays. Par exemple, le fait de savoir lire facilement n'a sans doute pas le même effet sur la probabilité de la mère de bénéficier d'une consultation prénatale selon que cette dernière soit au Bénin, où cette probabilité est en moyenne de 83,4 %, et au Mali, où elle ne s'élève qu'à 34,1 %.

5.3. Les effets du savoir lire sur la scolarisation des enfants

Les enquêtes de ménages permettent également d'estimer l'impact du savoir lire de la mère sur la scolarisation de ses enfants, et notamment sur l'accès de ces derniers au cycle primaire. Dans la mesure où la variable dépendante, qui est l'accès au primaire, est binaire, nous utilisons ici le modèle de régression logistique suivant : ACC = f (SL, CI).

avec ACC : accès de l'enfant (de 9 à 11 ans) au cycle primaire ;
SL : capacité de la mère à savoir lire facilement ;
CI : sont introduites comme variables de contrôle le genre de l'enfant, son milieu de résidence (urbain/rural) et le niveau de revenus de sa famille.

Le Tableau 16 ci-dessous fournit, pour chacun des pays de notre échantillon, le taux d'accès au cycle primaire des enfants, selon que leur mère soit alphabète ou non[16].

Tableau 16 : Impact du savoir lire de la mère sur le taux d'accès au primaire de ses enfants

Pays	Mère analphabète	Mère alphabète	Différence	Pays	Mère analphabète	Mère alphabète	Différence
Bénin	82,0	94,4	+ 12,4	Mali	49,5	86,7	+ 37,3
Burkina	42,1	82,6	+ 40,5	Namibie	85,5	97,9	+ 12,3
Cameroun	85,8	98,3	+ 12,5	Niger	42,8	80,4	+ 37,6
Congo	97,7	99,1	+ 1,4	Nigeria	72,6	95,0	+ 22,4
Éthiopie	53,8	77,8	+ 24,0	Ouganda	93,3	96,9	+ 3,7
Ghana	86,3	97,7	+ 11,4	RDC	81,1	92,1	+ 11,0
Guinée	64,2	84,1	+ 19,9	Rwanda	89,9	93,0	+ 3,1
Kenya	84,9	97,1	+ 12,3	Sénégal	65,7	86,4	+ 20,7
Lesotho	99,8	99,8	0,0	Swaziland	99,6	99,9	+ 0,3
Liberia	38,0	54,2	+ 16,1	Tanzanie	85,5	93,2	+ 7,8
Mada.	87,7	96,5	+ 8,7	Zambie	87,3	93,9	+ 6,6
Malawi	94,3	98,3	+ 4,0	Zimbabwe	97,3	98,4	+ 1,1
Moyenne	77,8	91,4	+ 13,6				
Minimum	38,0	54,2	0,0				
Maximum	99,8	99,9	+ 40,5				

L'alphabétisme de la mère a un impact significatif et positif sur l'accès au cycle primaire de ses enfants : en moyenne, sur les 24 pays de notre échantillon, le taux d'accès au primaire des enfants ayant une mère analphabète est de 77,8 % contre 91,4 % pour les enfants ayant une mère alphabète, soit un écart d'un peu plus de 13 points. L'influence du savoir lire de la mère ne joue bien entendu pas dans les mêmes proportions dans tous les pays. Elle est, de façon logique, très faible voire nulle dans les pays où l'accès au primaire est quasiment universel (Lesotho, Swaziland, Zimbabwe, Rwanda, Ouganda), et est, à l'inverse, particulièrement forte dans les pays ayant les taux d'accès au cycle primaire les plus faibles (Burkina Faso, Niger, Mali, Ethiopie, Nigeria, Sénégal). Au Burkina Faso, par exemple, le fait d'avoir une mère qui sait lire augmente de plus de 40 points la probabilité d'accéder à la scolarisation. Dans la perspective de l'atteinte des objectifs du processus EPT, ces analyses identifient l'impact d'une des variables liées à la demande d'éducation sur l'accès à l'école des enfants et plaident, comme de façon plus générale, les résultats concernant les effets économiques et

[16] L'Annexe 2e fournit un exemple des résultats obtenus (Niger).

sociaux de l'alphabétisme, en faveur d'une amélioration du savoir lire des individus et donc pour une intensification de la lutte contre l'analphabétisme.

Bien qu'en Afrique subsaharienne, la proportion de la population analphabète recule depuis quelques décennies, il reste qu'en réalité, du fait de la croissance démographique, le nombre d'individus analphabètes continue à augmenter. Ceci n'est évidemment pas satisfaisant, notamment eu égard aux effets plutôt positifs du savoir lire sur la réduction de la pauvreté des ménages, ainsi que sur l'amélioration de la santé et de l'accès à l'éducation des populations. Cette situation est d'autant plus saisissante que le sous-secteur de l'alphabétisation, pourtant partie intégrante des objectifs actuels en matière de développement humain (processus EPT, OMD), souffre d'un réel manque d'intérêt de la part des Gouvernements nationaux et de leurs partenaires techniques et financiers. Jadis délaissé du fait des problèmes de mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et des difficultés liées à la mesure de leurs impacts, le sous-secteur de l'alphabétisation des adultes pâtit également, depuis les années 1980, de la priorité donnée par les Gouvernements, puis par les agences de coopération, à l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. À long terme, cette dernière aura bien sûr des effets positifs sur l'alphabétisme des individus, mais à court et moyen termes, cette focalisation met de côté la situation de ceux d'une part, qui n'ont plus l'âge d'être scolarisés et sont analphabètes, et d'autre part, de ceux qui n'auront pas accès à la scolarisation primaire ou l'abandonneront en cours de cycle, sans en avoir retiré de bénéfices en termes de savoir lire. La lutte pour l'analphabétisme doit donc s'engager dans deux voies complémentaires : d'une part, la scolarisation primaire, et d'autre part, les programmes d'alphabétisation. Ces deux pistes sont chacune examinées dans les chapitres suivants.

CHAPITRE 2

LA SCOLARISATION PRIMAIRE : UNE CONDITION SUFFISANTE POUR SAVOIR LIRE A L'AGE ADULTE ?

L'atteinte, dans un futur plus ou moins proche selon les pays, des objectifs du processus EPT, tant dans ses dimensions d'accès et de rétention au cycle primaire que de qualité de l'éducation, permettra à terme d'éradiquer l'analphabétisme. Mais ces objectifs, d'abord fixés à l'horizon 2015, devraient être repoussés, si bien qu'à court et moyen termes, il s'agit de savoir dans quelle mesure les cycles primaires des différents systèmes éducatifs africains permettent d'assurer une alphabétisation durable aux individus qui les ont fréquentés. Parmi ceux qui ont été scolarisés, il est bien sûr nécessaire de distinguer ceux qui ont eu accès à l'école mais n'ont pas achevé un cycle complet d'études primaires de ceux qui ont achevé un cycle primaire. Dans la mesure où l'accès au cycle primaire s'est considérablement développé ces dernières années mais que la rétention au cours de ce cycle reste problématique, il est légitime de se demander si les individus ayant quitté l'école avant son terme savent lire, et de façon plus générale, combien d'années de scolarisation permettent d'alphabétiser les individus de façon durable.

Une première étape consiste donc à analyser le lien entre durée de scolarisation et savoir lire. À partir des enquêtes de ménages des programmes DHS et MICS, il est possible d'estimer la probabilité de savoir lire des individus selon la durée de leurs études initiales. Ceci nous fournit des informations utiles, pour chaque pays africain où une enquête de ménages est disponible, sur l'acquisition et la rétention des compétences liées à l'alphabétisme. Il faut garder en tête qu'il n'est cependant pas possible de distinguer ce qui relève du processus d'acquisition de ce qui relève du processus de rétention. C'est pourquoi il est utile de recourir à une seconde mesure plus directe des résultats des systèmes éducatifs et donc de la qualité de l'éducation dont bénéficient les individus. Cette dernière évalue, par l'administration d'un test standardisé, le niveau des apprentissages des élèves à la fin du cycle primaire. Ce score des acquis des élèves fournit une mesure plus récente de la qualité de l'éducation des systèmes africains. Notons qu'il concerne un ensemble de compétences en français et en mathématiques, ensemble plus vaste que l'éventuelle capacité de lire quelques phrases, telle que la mesurent les enquêtes de ménages. De plus, la ou les langues utilisées dans le test des acquis des élèves, qui correspondent à la ou aux langues d'enseignement, peuvent ne pas être les mêmes que celle utilisée pour mesurer le savoir lire à l'âge adulte, le test utilisé dans les enquêtes de ménages pouvant se dérouler dans n'importe quelle langue, sans que soit précisée laquelle. Nous testerons alors l'hypothèse selon laquelle il existe une corrélation entre ces deux mesures de la qualité de l'éducation.

Les analyses à partir de ces deux mesures vont vraisemblablement faire apparaître de fortes disparités entre les pays. Ainsi, si les individus ayant bénéficié d'un même temps d'enseignement (*x* années de scolarisation primaire) dans des pays différents, en retirent un degré de savoir lire différent à l'âge adulte, ceci indique que la qualité de l'éducation est meilleure dans certains pays que dans d'autres. À partir des disparités entre pays dans la qualité de l'éducation qu'ils offrent, on peut ainsi s'interroger sur ce qui fait que les individus retirent davantage de bénéfices en termes de savoir lire dans un pays que dans un autre. Deux perspectives sont alors ouvertes. La première est liée aux ressources allouées aux systèmes éducatifs. Il est raisonnable de penser que les pays qui consacreraient davantage de moyens à leur système éducatif pourraient offrir une meilleure qualité que d'autres qui octroieraient relativement moins de moyens. Cette hypothèse sera testée dans la deuxième partie de ce chapitre. Si l'impact des ressources n'est pas significatif, la seconde perspective consiste à analyser les modes d'organisation des systèmes éducatifs. Deux dimensions seront alors être prises en compte : d'une part, le temps formel d'instruction, mesuré en année scolaire, qui est une dimension importante du processus d'apprentissage, et d'autre part, l'organisation du contexte scolaire à l'intérieur de ce temps.

1. La relation entre alphabétisme et qualité de l'éducation

Nous nous intéressons ici au savoir lire des individus ayant été scolarisés durant leur jeunesse, en formulant l'hypothèse que le fait d'avoir atteint la fin du cycle primaire devrait permettre aux individus, une fois adultes, de savoir lire. Il est possible d'estimer, à partir des enquêtes de ménages dont nous disposons pour 37 pays d'Afrique subsaharienne, la probabilité de savoir lire des individus selon le niveau d'études initiales qu'ils ont atteint. La première partie de ce chapitre sera consacrée à la présentation de la méthodologie utilisée et des résultats obtenus. Si les individus n'ont pas acquis et retenu de façon pérenne la capacité de savoir lire alors qu'ils ont atteint la fin du cycle primaire durant leur jeunesse, il est nécessaire de s'interroger, à défaut de pouvoir estimer ce qui relève de la rétention de l'alphabétisme, sur ce qu'ils ont acquis pendant leur scolarisation et donc sur la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue. Pour mesurer cet aspect de façon directe, il aurait fallu pouvoir disposer de données sur le niveau moyen d'acquisition du savoir lire de ces individus, lorsqu'ils étaient scolarisés en primaire. Or, nous ne disposons pas de données longitudinales et devons procéder de façon

indirecte, en mobilisant une autre mesure des résultats des systèmes éducatifs : les scores que les élèves obtiennent aux tests standardisés de leurs acquis, administrés en fin de primaire. Les résultats par pays seront présentés dans la deuxième partie de ce chapitre. Enfin, dans la mesure où ces scores ne concernent pas la même cohorte d'individus et couvrent une période plus récente, nous verrons s'il est possible de lier ces deux types de mesure, de façon à savoir si l'acquisition et la rétention de l'alphabétisme sont associées à la qualité de l'éducation des systèmes.

1.1. La relation entre alphabétisme et durée de scolarisation

Pour mesurer l'impact de la scolarisation primaire sur l'acquisition et la rétention de l'alphabétisme, il est possible d'estimer, à partir des enquêtes de ménages, la probabilité de savoir lire des individus selon la plus haute classe qu'ils ont atteinte durant leur jeunesse. Après avoir présenté la méthodologie utilisée et les limites qu'elle soulève, nous présenterons, pour chaque pays, la probabilité de savoir lire selon le niveau de scolarisation primaire atteint par les individus et tenterons d'analyser ce qu'impliquent les disparités inter-pays.

1.1.1. La méthodologie

Le recours aux enquêtes de ménages s'explique par le fait qu'elles sont la seule source de données à fournir à la fois le niveau d'alphabétisme des individus, leur parcours scolaire et leurs caractéristiques (genre, milieu de résidence, niveau de revenus,…). Nous disposons des enquêtes réalisées dans 37 pays d'Afrique subsaharienne, dans le cadre de programmes DHS et MICS[17]. Les analyses se basent sur 27 DHS, réalisées entre 2003 et 2008, et 10 MICS, conduites en 2000. Dans les pays où ont été menés les deux types d'enquêtes, nous avons conservé les données issues des DHS. Ce choix, qui tient à l'approche adoptée pour mesurer l'alphabétisme des individus et qui a déjà été évoqué dans le chapitre précédent, sera une nouvelle fois explicité.

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons retenu les individus âgés de 15 à 24 ans, c'est-à-dire sortis du système éducatif dans une période relativement récente (environ de 4 à 12 ans). Ce

[17] L'Annexe 1 fournit la liste des enquêtes de ménages utilisées.

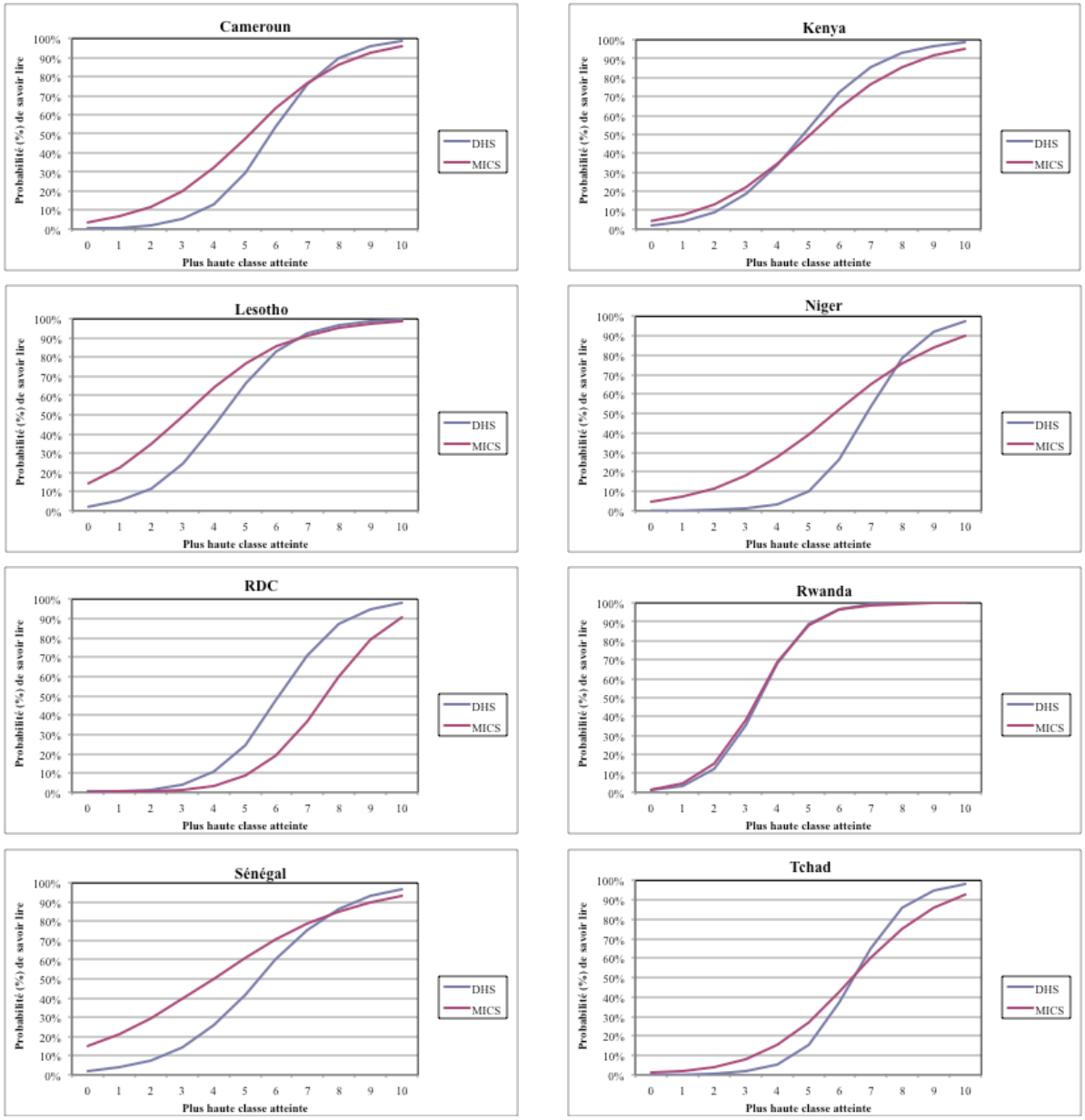
choix a été fait de façon à connaître l'impact de la fréquentation des systèmes éducatifs tels qu'ils sont globalement encore organisés et à minimiser le fait que les individus peuvent, du fait par exemple de vivre dans un environnement peu lettré, oublier les compétences liées à l'alphabétisme. Dans les deux types d'enquêtes, la mesure du savoir lire est codée selon trois degrés : « facilement », « avec difficulté » ou « pas du tout ». Compte tenu de la duplicité des réponses, nous avons choisi de considérer comme alphabètes les individus sachant lire aisément. Par ailleurs, la scolarisation ne concerne ici que l'enseignement formel ; de ce fait, les individus ayant seulement suivi un enseignement préscolaire, un enseignement non formel ou un programme d'alphabétisation, sont considérés comme n'ayant pas été scolarisés. Le niveau de scolarisation des individus a par ailleurs été recodé de façon à connaître la plus haute classe atteinte, et éventuellement achevée. Nous avons supposé que même s'il a abandonné l'école en cours d'année, un individu scolarisé dans une classe donnée a pu retenir une partie ou tout ce qui lui a été enseigné.

Il est nécessaire de garder en tête qu'il existe un biais de sélection dans les estimations de la probabilité d'être alphabétisé. Comme nous venons de le souligner, pour chaque niveau, le savoir lire est estimé pour les individus ayant atteint et arrêté leurs études à une classe donnée. Il est possible que l'abandon des études soit lié à des difficultés scolaires, et donc que le savoir lire de ces individus soit inférieur à celui des individus qui ont continué leur scolarisation. Pour chaque classe, les niveaux d'alphabétisme sont donc probablement sous-estimés. Cela dit, notre analyse s'inscrivant dans une perspective comparative, cela ne modifie pas les écarts observés entre les pays.

Rappelons que la principale différence entre les deux programmes concerne la mesure du savoir lire. Dans les DHS, le répondant est codé comme étant alphabète s'il lit une carte comprenant quatre phrases simples (par exemple, « l'enfant lit un livre » ou « les parents aiment leurs enfants ») dans une des langues du pays, sans que soit précisée laquelle. Dans ces enquêtes, l'individu est également considéré comme alphabète, s'il a au moins obtenu le cycle secondaire. Le fait que le répondant soit automatiquement codé comme alphabète s'il a au moins atteint ce niveau pose problème, dans la mesure où en réalité, comme le montrent Mingat (2003) ou Brossard et Foko (2007), tous ne savent pas forcément lire. Pour minimiser ce biais, nous avons estimé la probabilité de savoir lire, sans tenir compte du codage automatique concernant la population ayant atteint le secondaire. Dans les MICS, le répondant déclare lui-même s'il est capable de lire, ses compétences n'étant pas testées.

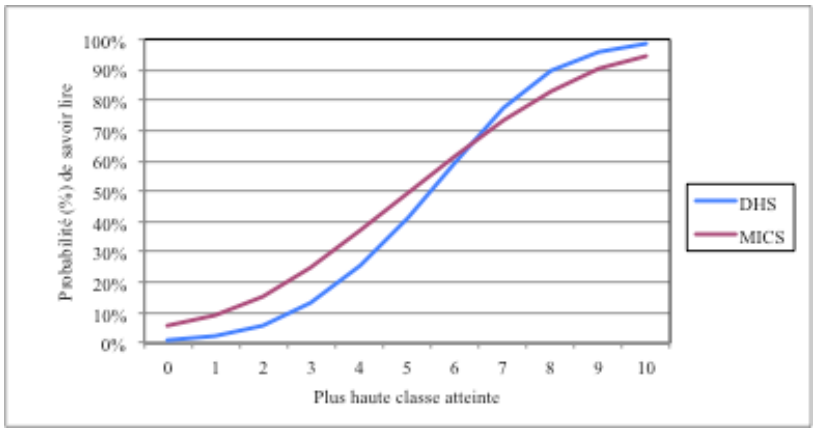
Pour résumer, les deux programmes s'inscrivent dans deux approches différentes de la mesure du savoir lire : l'une objective, basée sur l'administration d'un « test », et l'autre subjective, s'appuyant sur l'auto-évaluation ou l'évaluation par un tiers (Wagner, 1990). Comme nous l'avons vu, la mesure du savoir lire selon l'une ou l'autre de ces approches n'est pas sans effet sur les analyses du niveau d'alphabétisme. Nous avons comparé la probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte dans les huit pays, pour lesquels on dispose à la fois d'une DHS et d'une MICS. Les résultats par pays sont présentés dans le graphique 5 ci-dessous.

Graphique 5 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe dans les DHS et les MICS



Dans six des huit pays (Cameroun, Kenya, Lesotho, Niger, Sénégal et Tchad), la probabilité de savoir lire estimée à partir des MICS est plus forte que celle basée sur les DHS jusqu'à la fin du cycle primaire. Cette tendance s'affaiblit à ce niveau, puisque le savoir lire devient alors quasiment équivalent, quel que soit le type d'enquête. Deux pays vont cependant à l'encontre de ce modèle : d'une part, le Rwanda, où les deux enquêtes fournissent exactement la même probabilité de savoir lire, et d'autre part, la RDC, où le niveau d'alphabétisme mesuré par la DHS est plus fort que celui estimé à partir de la MICS. Comme le montre le Graphique 6 ci-dessous, on retiendra qu'en moyenne, le fait d'adopter une approche subjective de la mesure de l'alphabétisme, telles que le font les MICS, surestime le savoir lire des individus. C'est pourquoi pour ces huit pays, nous avons choisi d'analyser les enquêtes DHS plutôt que les MICS.

Graphique 6 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe dans les DHS et les MICS



De façon générale, le fait que les enquêtes que nous utilisons proviennent de programmes différents introduit sans doute un biais dans nos analyses, mais dans une perspective comparatiste, il nous est nécessaire d'utiliser les deux programmes, car d'une part, nous disposons de ces seules données, et d'autre part, il est possible de limiter les biais de chacune des enquêtes.

1.1.2. La probabilité de savoir lire en ayant atteint la fin du primaire

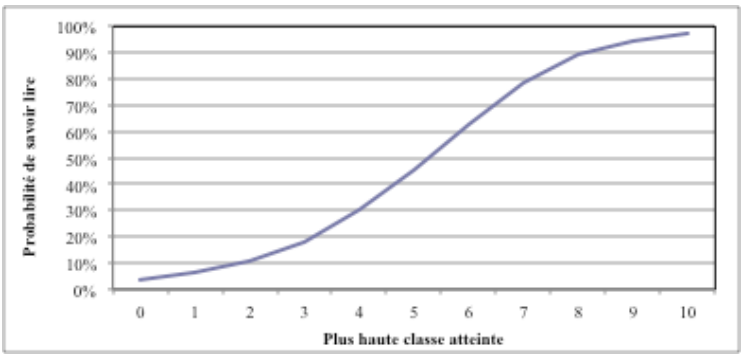
Nous avons donc estimé, à partir de modèles de régression logistique, la probabilité de savoir

lire des individus de 15 à 24 ans, dans 37 pays d'Afrique subsaharienne. Les résultats concernent d'abord l'Afrique subsaharienne en moyenne, et sont présentés dans le Tableau 17 et le Graphique 7 ci-dessous.

Tableau 17 : Probabilité de savoir lire des 15-24 ans selon la plus haute classe atteinte

Plus haute classe	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Probabilité de savoir lire	3,6%	6,2%	10,6%	18,2%	29,9%	45,2%	62,5%	78,6%	89,2%	94,7%	97,3%

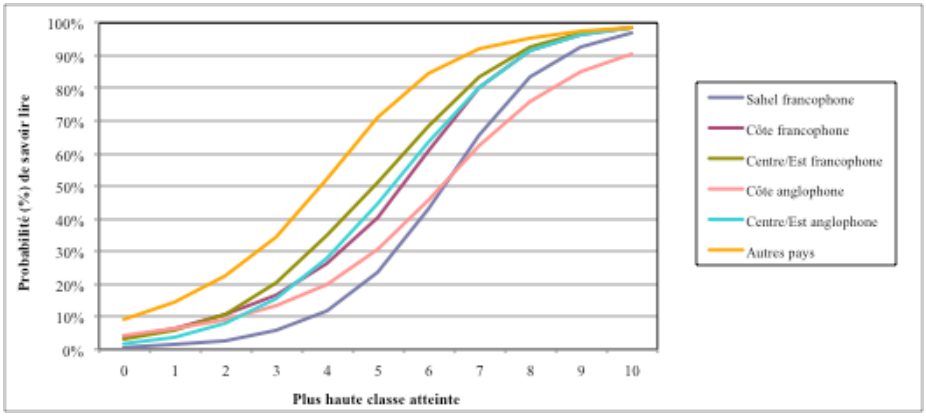
Graphique 7 : Probabilité de savoir lire des 15-24 ans selon la plus haute classe atteinte



Une première information donnée par ce graphique est que plus la durée des études a été longue, meilleure est la probabilité de savoir lire. La progression du savoir lire est plutôt rapide entre la 3e et la 8e année et plus particulièrement, entre la 4e année et la fin du cycle primaire (qui se situe en général en 6e ou en 7e année). En effet, la probabilité de savoir lire augmente de 15,3 points entre la 4e et la 5e année, de 17,3 points entre la 5e et la 6e, et enfin de 16,1 points entre la 6e et la 7e. Elle arrive quasiment à saturation à partir de la 8e année. Cela dit, bien qu'ayant atteint la fin du cycle primaire, seuls deux tiers (63 %) des individus savent lire sans difficulté. Si l'objectif est que 90 % de la population de cette tranche d'âge soit durablement alphabétisée, deux années supplémentaires de scolarisation sont alors nécessaires, puisque la probabilité d'un individu de savoir lire avec 8 années de scolarisation est de 89,2 %. Cette situation est peu satisfaisante dans le contexte des objectifs de l'EPT : si le temps passé à l'école apparaît comme étant un facteur crucial dans le processus d'acquisition, cela signifie également que compte tenu de la qualité moyenne des études, le fait d'avoir achevé le cycle primaire n'assure pas une acquisition et une rétention de l'alphabétisme des individus. Par ailleurs, notons qu'en moyenne, 3,6 % des individus savent lire sans avoir fréquenté l'école.

Ces informations nous renseignent sur le niveau moyen d'alphabétisme en Afrique subsaharienne, mais il faut sans doute s'attendre à une forte variété de situations selon les pays. Une première façon de tester cette hypothèse est d'examiner les disparités intergroupes. Nous avons donc estimé la probabilité de savoir lire selon la plus haute classe pour six zones géolinguistiques, en les distinguant donc selon leur langue officielle (français, anglais et autres) et selon leur localisation géographique. Le Graphique 8 ci-dessous présente les résultats obtenus.

Graphique 8 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte par zone



Dans l'ensemble des zones, la forme des courbes indique que, comme on l'a vu ci-dessus, la poursuite des études permet une meilleure acquisition et une meilleure rétention des compétences liées à l'alphabétisme. Le savoir lire ne progresse cependant pas de la même façon dans toutes les zones. En effet, le groupe « autres pays », qui réunit les pays lusophones, l'Ethiopie et le Soudan, se distingue nettement des autres zones, et ce, quel que soit le niveau de scolarisation. Les pays du Centre/Est francophone et anglophone, ainsi que la Côte francophone, ont des profils quasiment similaires, avec toutefois un léger avantage du Centre/Est francophone. Le Sahel francophone reste en deçà des autres zones jusqu'à la fin du cycle primaire. On observe en effet que si les pays de la Côte anglophone ont de meilleurs résultats avant la 6e année, la probabilité de savoir lire y progresse ensuite moins rapidement que dans les autres zones. Dans la perspective de l'atteinte des objectifs de l'EPT, les pays appartenant au Sahel francophone présentent la situation la plus critique, dans la mesure où parmi les individus ayant atteint la fin du cycle primaire, ils sont ceux ayant moins acquis et retenu la capacité de savoir lire.

À la suite de ces analyses, nous avons cherché à estimer l'effet de l'appartenance à l'une ou l'autre de ces zones sur la probabilité de savoir lire des individus de 15 à 24 ans ayant atteint la 6e année du primaire. On suppose que de façon générique, les zones regroupent des pays pouvant avoir certaines similarités, les catégories étant construites dans un premier temps, seulement sur la base de la langue officielle, et dans un second temps, à partir de la langue officielle et de la localisation géographique. Notons cependant que cela n'est pas valable pour la zone « autres pays », puisqu'elle réunit des pays lusophones assez éloignés géographiquement (mais qui ont sans doute des points communs dans l'organisation de leur système), l'Ethiopie et le Soudan. Nous l'avons donc retiré des analyses. Ce qui nous intéresse est donc de voir si les caractéristiques communes que partagent les pays d'une même zone sont susceptibles d'avoir un effet sur la probabilité de savoir lire. Les résultats sont présentés dans le Tableau 18 ci-dessous.

Tableau 18 : Effet de l'appartenance à une zone sur la probabilité de savoir lire en ayant atteint la 6e année (estimation avec transformation logistique de la variable dépendante)[18]

<table>
<tr><td colspan="2">N = 37</td><td>Modèle 1</td><td>Modèle 2</td></tr>
<tr><td colspan="2">Constante</td><td>+ 0,76 **</td><td>+ 0,83 *</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Zones</td><td>Sahel francophone</td><td rowspan="3">réf.</td><td>réf.</td></tr>
<tr><td>Côte francophone</td><td>- 0,335 (ns)</td></tr>
<tr><td>Centre/Est francophone</td><td>+ 0,349 (ns)</td></tr>
<tr><td>Côte anglophone</td><td rowspan="2">- 0,183 (ns)</td><td>- 1,019 (ns)</td></tr>
<tr><td>Centre/Est anglophone</td><td>- 0,212 (ns)</td></tr>
<tr><td colspan="2">R² de Nagelkerke</td><td>0,0%</td><td>2,3%</td></tr>
<tr><td colspan="4">Seuil de significativité : ns = non significatif ; * = significatif à .05 ; ** = à .01 ; *** = à .001</td></tr>
</table>

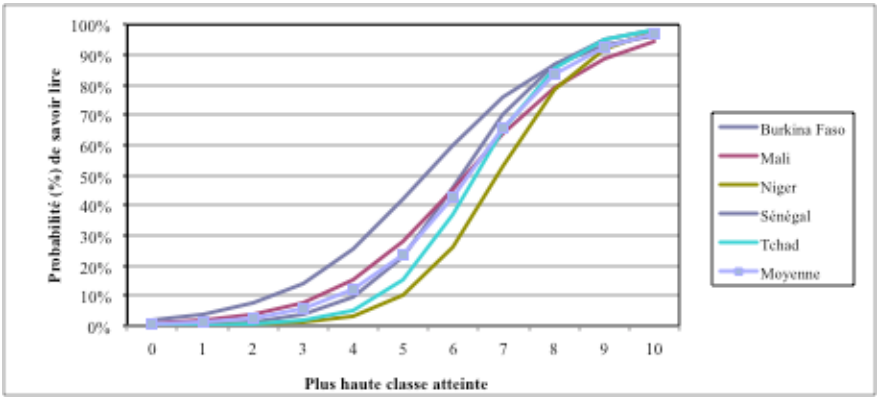
Le premier modèle, qui prend uniquement en compte la langue officielle pour distinguer les pays, n'apporte aucun élément explicatif sur la différence de savoir lire entre les deux zones anglophone et francophone. Il faudrait sans doute aller plus loin dans l'analyse, avec la prise en compte d'un critère plus précis, qu'on pourrait appeler de façon commode le degré de diffusion de la langue d'enseignement. Il est en effet probable que l'acquisition et la rétention

18 Dans la mesure où la variable dépendante est un pourcentage, il est pertinent d'utiliser la transformation logistique [y = ln (p/(1-p))], qui correspond à l'estimation logistique complète utilisée, lorsque la variable dépendante est binaire (0/1). Cette variable y est alors mise en relation selon une spécification linéaire avec les variables qui sont susceptibles de l'expliquer.

du savoir lire soient très différentes entre les pays, selon que la langue d'enseignement soit plus ou moins utilisée dans la vie quotidienne des individus. Cet élément sera analysé plus loin. De la même façon, le second modèle, qui tient compte de l'appartenance à une zone géolinguistique, n'explique en rien la variance qui existe entre les régions, en termes de probabilité de savoir lire des individus ayant été scolarisés jusqu'à la fin du primaire. Au final, il n'est donc pas possible de dégager des caractéristiques, qui seraient communes aux pays et s'avèreraient plus ou moins favorables à l'acquisition et à la rétention du savoir lire après six années de scolarisation.

Si la relation entre alphabétisation et scolarisation est différente selon les zones, mais que ce regroupement en zone géolinguistique n'apporte aucun élément d'explication sur les disparités de savoir lire, il est fort possible qu'il existe une « variété intra-groupes ». Nous avons donc estimé la probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte par pays, pour chacun des groupes. L'Afrique francophone comprend trois zones : le Sahel, la Côte et le Centre/Est. Le Graphique 9 présente les résultats obtenus dans les six pays du Sahel.

Graphique 9 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte au Sahel

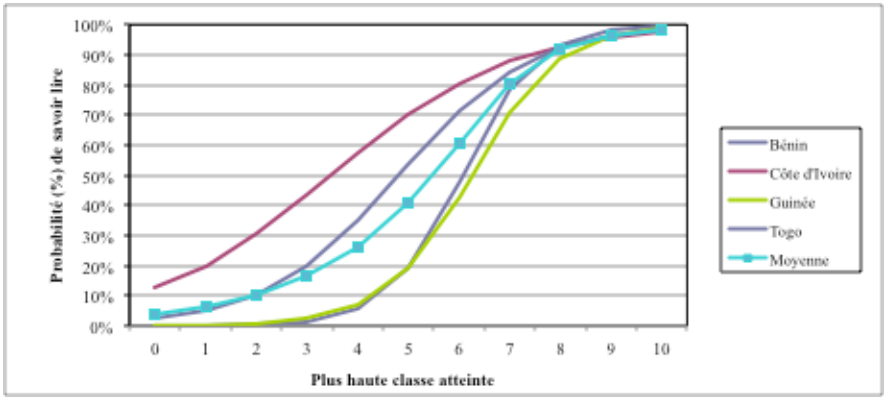


Le Sénégal présente les meilleurs résultats de la zone en termes d'acquisition et de rétention de l'alphabétisme. Cela dit, en fin de primaire, seuls deux tiers (60 %) des 15-24 ans savent lire. Les autres pays ont des profils relativement proches : ils ne sont que 45,8 % au Burkina Faso, 45,4 % au Mali et 36,9 % au Tchad à être alphabétisés durablement en ayant atteint la 6e année. Le Niger obtient les résultats les plus faibles : la probabilité de savoir lire n'est que de 1 % en 3e année, 3,3 % en 4e année et 9,9 % en 5e année. Elle s'élève à seulement 26,1 % lorsque les individus ont atteint la 6e année du primaire. En moyenne sur l'ensemble de la

zone, la probabilité de savoir lire ne s'élève qu'à 42,8 % à la fin du cycle primaire.

Le Graphique 10 ci-dessous, présente les estimations pour les pays francophones de la Côte. Le niveau d'alphabétisme de la Côte d'Ivoire est considérablement meilleur que celui des autres pays ; la probabilité de savoir lire d'un individu n'ayant jamais été scolarisé y est de 12,4 %, sans doute du fait de l'importance des écoles religieuses dans le nord du pays, et le savoir lire progresse de 19,9 % en 1e année du primaire à 80,5 % en fin de cycle. Si au Togo, la probabilité de savoir lire est de 4,9 % en 1e année du primaire, elle s'élève ensuite à 71,6 % pour les individus ayant atteint la dernière année du primaire. Enfin, le Bénin et la Guinée se trouvent dans des situations très comparables, avec cependant des résultats légèrement meilleurs au Bénin à partir de la 5e année du primaire. Dans ces deux pays, moins de la moitié des individus sait lire à l'issue du cycle primaire : ils sont 43 % en Guinée et 48,1 % au Bénin. De façon générale, près de 90 % des individus savent lire après 8 années de scolarisation, soit en premier cycle de l'enseignement secondaire.

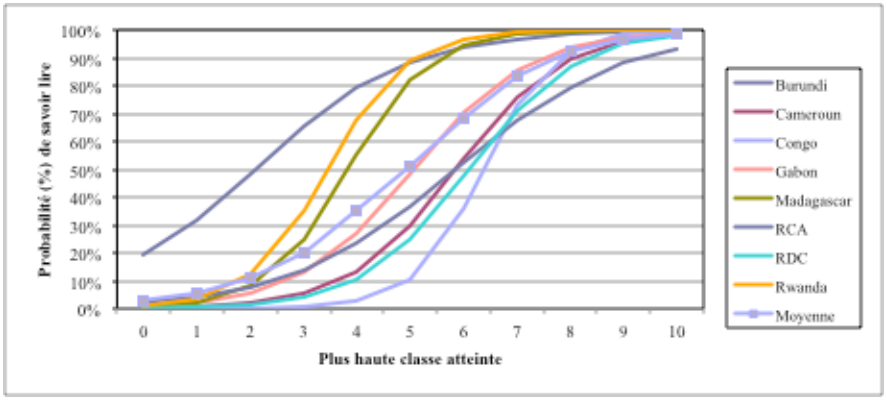
Graphique 10 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte sur la Côte



La probabilité de savoir lire selon la durée des études initiales des huit pays francophones du Centre et de l'Est est présentée dans le Graphique 11 ci-après. Sans avoir des profils tout à fait comparables, le Burundi, le Rwanda et Madagascar se distinguent nettement des autres pays : la probabilité de savoir lire en ayant atteint la 6e année y est de plus de 90 %. Avant la fin du cycle primaire, leur situation est quelque peu différente. Au Burundi, d'une part, 19 % des individus savent lire sans avoir été scolarisés, et d'autre part, l'alphabétisme est meilleur à tous les niveaux du cycle primaire. Le Rwanda et Madagascar ont des profils plus proches, avec toutefois un léger avantage au Rwanda : le savoir lire augmente très progressivement entre la 1e et la 6e année du cycle (de moins de 4 % à plus de 90 %). Au Gabon, très peu

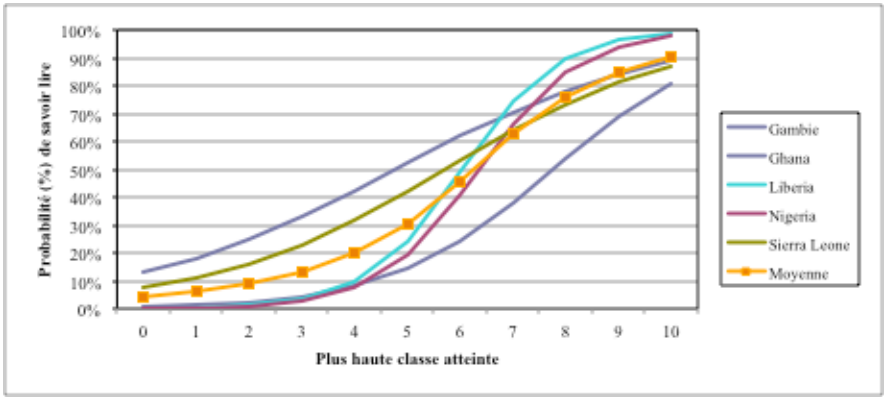
d'individus (0,9 %) savent lire sans avoir été scolarisés et la progression entre la 1e et la 6e année est relativement forte : le savoir lire passe en effet de 2,3 % à 70,2 %. S'agissant du Cameroun, de la République Démocratique du Congo et de la République Centrafricaine, leurs résultats sont quasiment équivalents à la fin du cycle primaire : environ la moitié des individus sait lire. Enfin, les performances du système éducatif du Congo Brazzaville sont particulièrement faibles : si la probabilité de savoir lire est de 0,5 % en 3e année, elle s'élève ensuite à 10,7 % en 5e année et à 36,2 % à la fin du cycle primaire. Les individus n'y sont durablement alphabétisés que lorsqu'ils ont atteint au moins la 8e année.

Graphique 11 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte en Centre/Est



S'agissant de l'Afrique anglophone, les premières estimations, consignées dans le Graphique 12 ci-dessous, concernent cinq pays de la Côte.

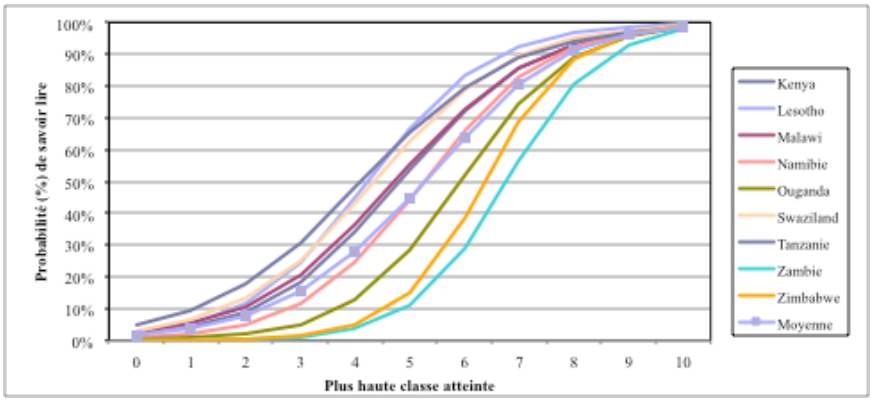
Graphique 12 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte sur la Côte



Le Ghana se caractérise par les plus faibles performances de la zone. Le savoir lire n'évolue que relativement peu entre la 1e et la 6e année : il passe de 2 % à 26,7 %, ce qui signifie que seulement un quart des individus savent durablement lire à la fin du cycle primaire. Le Liberia et le Nigeria ont des courbes similaires, avec toutefois de meilleurs résultats au Liberia à partir de la 4e année. La probabilité de savoir lire s'élève respectivement à 49,3 % et 40,9 % en 6e année. Enfin, si on ne prend en compte que le cycle primaire, la Gambie et la Sierra Leone obtiennent les meilleurs résultats de la zone. En 6e année, 61,8 % des individus sont durablement alphabétisés en Gambie et 53,2 % le sont en Sierra Leone au même niveau. Notons que la forme des courbes de ces quatre pays est sans doute liée au fait que le Liberia et le Nigeria ont été analysées à partir d'enquêtes DHS, et la Gambie et la Sierra Leone à partir d'enquêtes MICS.

Examinons maintenant le Graphique 13 ci-après, dans lequel sont reportées les analyses concernant les pays anglophones du Centre et de l'Est.

Graphique 13 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte en Centre/Est

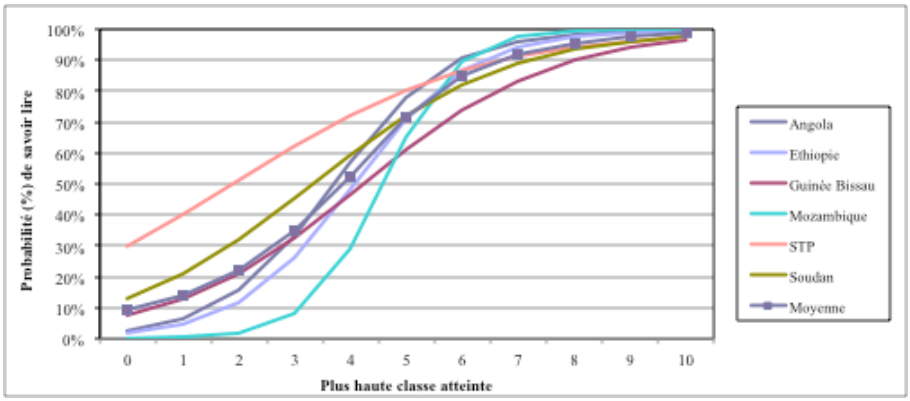


Le Lesotho, le Swaziland et la Tanzanie se distinguent nettement des autres pays. D'une part, la probabilité d'y être alphabétisé sans avoir été scolarisé est plus élevée que dans le reste de la zone (entre 2,1 % et 4,9 %) et en ayant fréquenté l'école, elle augmente régulièrement tout au long du cycle, pour atteindre près de 90 % en 6e année. Le Kenya et le Malawi ont ensuite des courbes quasiment similaires et le savoir lire atteint près de 72 % en 6e année. La Namibie est dans la moyenne de la zone : la probabilité d'être alphabétisé concerne les deux tiers des individus, lorsque ces derniers ont atteint la 6e année. Enfin, l'Ouganda, et dans une plus forte mesure le Zimbabwe et la Zambie, obtiennent de faibles résultats. En Zambie,

moins d'un tiers des individus savent lire alors qu'ils ont atteint la 6e année. Si l'on souhaite que 90 % de la population soit alphabétisée, il faut attendre la 9e année de scolarisation, alors que dans les autres pays, cette proportion se situe entre la 7e et la 8e année. De façon générale, si les courbes suivent la même progression, il reste que leur amplitude est assez forte, et ce, particulièrement entre la 4e et la 6e année (l'écart entre la Zambie et le Lesotho par exemple, atteint 55,4 points lorsque les individus atteignent la 5e année).

La probabilité de savoir lire selon la durée des études initiales des autres pays, principalement lusophones, est présentée dans le Graphique 14 ci-dessous.

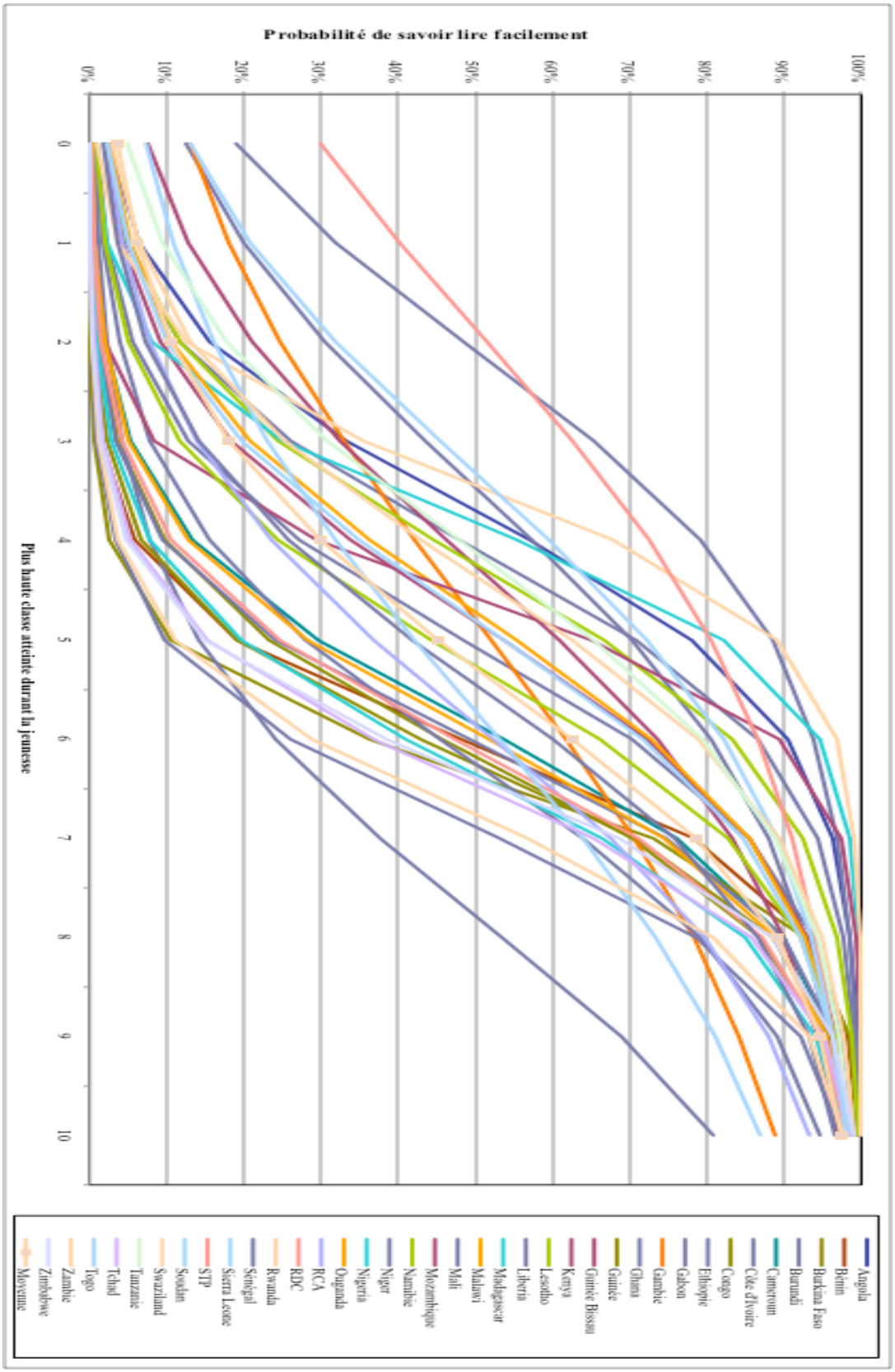
Graphique 14 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte dans d'autres pays



Dans tous les pays de la zone, exceptée la Guinée-Bissau, le savoir lire en 6e année est compris entre 82,2 % au Soudan et 89,4 % au Mozambique. Cela dit, avant la 6e année, on peut distinguer plusieurs profils. D'une part, à Sao Tomé et Principe et au Soudan, une forte proportion d'individus, respectivement 29,9 % et 13 %, savent lire sans avoir été scolarisés. En Angola et en Ethiopie, le savoir lire progresse très rapidement entre la 1e et la 6e année, d'environ 5 % à près de 90 %. La Guinée Bissau a le même type de profil, mais ses résultats sont relativement plus faibles : 73,6 % des individus savent lire en ayant atteint la 6e année. Au Mozambique, la probabilité d'être alphabétisé est faible dans les premières années du primaire, puis évolue de 29,3 % à 89,4 % entre la 4e et la 6e année. Notons que là encore, la forme des courbes des pays est sans doute liée au type d'enquêtes utilisé.

La relation entre le savoir lire et la durée des études initiales peut désormais être présentée, à titre illustratif, pour les 37 pays de notre échantillon (Graphique 15 ci-dessous).

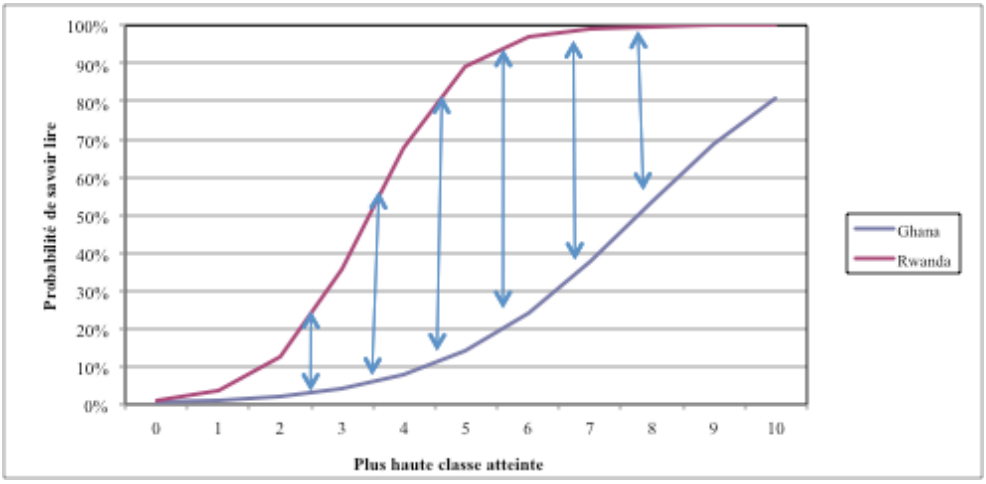
Graphique 15 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte dans 37 pays



Dans tous les pays, la poursuite des études permet une meilleure acquisition et une meilleure rétention des compétences liées à l'alphabétisme. Exceptée dans quelques pays, sur lesquels nous reviendrons, la probabilité de savoir lire est très faible lorsque les individus n'ont pas fréquenté l'école et progresse tout au long du cycle primaire, pour arriver quasiment à saturation à partir de la 8e année, avec également à ce niveau, quelques exceptions. Au-delà de cette tendance générale, l'amplitude des courbes varie considérablement entre les pays et à tous les niveaux de scolarisation, mais dans une moindre mesure, aux extrémités des systèmes. Comme évoquée plus haut, la probabilité de savoir lire des individus n'ayant jamais fréquenté l'école est relativement forte dans certains pays, parmi lesquels Sao Tomé et Principe (29,9 %), le Burundi (19,0 %), le Soudan et la Gambie (13,0 %), la Côte d'Ivoire (12,4 %), la Guinée-Bissau (7,6 %) ou encore la Sierra Leone (7,4 %). Notons que dans tous ces pays, nous ne disposons que d'une enquête MICS, dans laquelle il est seulement demandé le niveau de lecture des individus. De ce fait, les chiffres sont probablement surestimés, même si en réalité, ils sont sans doute élevés, du fait de l'importance de l'enseignement non formel dans ces pays.

Les écarts entre les pays sont d'autant plus forts, lorsqu'on examine la progression du savoir lire entre la 1e année et la 6e année. À titre d'illustration, observons le Graphique 16 ci-dessous, qui présente l'écart de savoir lire à chaque classe entre le Rwanda et le Ghana, soit entre les deux pays où cet écart est le plus important.

Graphique 16 : Écart de savoir lire selon la plus haute classe atteinte entre le Rwanda et le Ghana



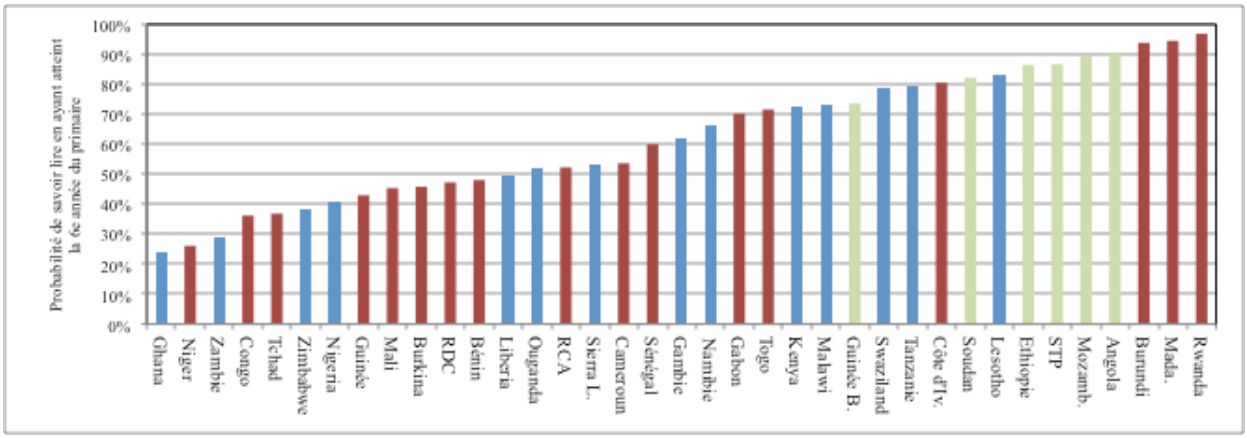
Le Rwanda et le Ghana se caractérisent tous deux par une quasi-absence d'individus lettrés sans avoir fréquenté l'école (respectivement, 1 % et 0,6 %). Bien que modéré en 1e année du primaire (2,4 points), l'écart entre les deux pays se creuse à partir de la 2e année (10,2 points), atteignant ensuite plus de 70 points en fin de cycle primaire. Cet exemple est certes extrême, mais illustre bien l'hétérogénéité des résultats des systèmes éducatifs africains. En effet, si on considère à nouveau l'ensemble des pays, une telle amplitude des courbes montre donc que malgré le fait d'avoir atteint la même classe, les individus n'apprennent et ne retiennent pas le même niveau d'alphabétisme selon les pays. Autrement dit, un même temps formel d'études n'a pas la même valeur en termes d'apprentissages dans ces deux pays. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

En revenant aux analyses obtenues pour tous les pays, il reste que la maîtrise du savoir lire est atteinte dans quasiment tous les pays après dix années d'études. Cela dit, au Ghana, en Gambie et en Sierra Leone, même après avoir été scolarisés pendant dix années et en ayant donc atteint au moins le cycle secondaire, tous les individus ne savent pas lire. De façon complémentaire, si on lit le graphique de façon horizontale, on observe que pour que 90 % de la population sache lire et donc que les pays atteignent une alphabétisation quasiment universelle, le nombre d'années de scolarisation varie considérablement, plus exactement de 5 années de scolarisation, soit avant la fin du cycle primaire, au Rwanda et au Burundi, à plus de 10 années au Ghana ou en Gambie.

Ce qui nous intéresse également ici est de savoir ce que les individus ont acquis et retenu en termes de savoir lire en ayant atteint la fin du cycle primaire. Le Graphique 17 fournit les chiffres pour les 37 pays d'Afrique subsaharienne de notre échantillon[19].

[19] Les couleurs distinguent les pays selon leur zone : Afrique francophone en rouge, Afrique anglophone en bleu et les autres pays, en vert.

Graphique 17 : Probabilité de savoir lire en ayant atteint la 6e année



Dans seulement 5 des 37 pays de notre échantillon, 90 % des individus - voire plus au Burundi, à Madagascar et au Rwanda - savent lire en ayant atteint la fin du cycle primaire. Dans 12 pays, la probabilité de savoir lire en ayant atteint la 6e année du primaire se situe entre 70 et 90 %. Enfin, dans 19 pays, moins de 70 % des individus ayant été scolarisés jusqu'en 6e année savent durablement lire. La situation est particulièrement préoccupante dans 17 pays, puisque les individus ayant atteint la 6e année du primaire ont une probabilité d'acquérir et de retenir les compétences liées à l'alphabétisme proche ou inférieure à 50 %. La seule poursuite des objectifs d'accès et de rétention au cycle primaire ne permet donc pas d'assurer une alphabétisation durable à tous les individus.

Pour conclure ces analyses sur la relation entre alphabétisme et durée des études initiales, il peut être intéressant de regarder l'évolution du savoir lire des individus ayant atteint la fin du cycle primaire durant leur jeunesse selon la classe d'âge à laquelle ils appartiennent : 15-24 ans, 25-39 ans ou 35-44 ans. Ceci nous indique comment a évolué la qualité de l'éducation en l'espace de 20 ans. En effet, en tenant compte des deux générations les plus extrêmes, trois cas de figure sont possibles : (i) si la probabilité de savoir lire des individus est plus forte chez les 15-24 ans que chez les 35-44 ans, cela signifie qu'avec une même durée d'études initiales (ici 6 années), les individus sont plus nombreux à savoir lire et donc que la qualité de l'éducation s'est améliorée ; (ii) si la probabilité de savoir lire est quasiment la même entre les générations, la qualité de l'éducation a stagné ; et enfin (iii) si le savoir lire est plus fort chez les 35-44 ans que chez les 15-24 ans, la qualité de l'éducation s'est détériorée. Dans la mesure où nous ne pouvons pas distinguer ce qui relève du processus d'acquisition du savoir lire et ce qui relève du processus de rétention, il faut cependant garder en tête deux éléments. Les

individus âgés de 35 à 44 ans sont sortis du système éducatif il y a au minimum une vingtaine d'années et peuvent avoir oublié une partie de leurs compétences en lecture, notamment s'ils vivent dans un environnement peu lettré. Cela peut donc sous-estimer la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue par rapport à celle qu'ont connue les générations plus jeunes. A l'inverse, les individus âgés de 15 à 24 ans sont récemment sortis du système éducatif et sont donc moins susceptibles d'avoir perdu leurs compétences. La qualité de l'éducation qu'ils ont reçue est donc sans doute surestimée par rapport à celle reçue par les générations précédentes. Les données pour chacun des 38 pays de notre échantillon sont présentées dans le Tableau 19 ci-après.

Tableau 19 : Évolution de la probabilité de savoir lire en ayant atteint la fin du primaire

Pays	15-24 ans	25-34 ans	35-44 ans	Différence 35-44 et 15-24 ans	Pays	15-24 ans	25-34 ans	35-44 ans	Différence 35-44 et 15-24 ans
Angola	90,5	88,4	88,5	+ 2,0	Malawi	72,8	78	80,7	- 7,9
Bénin	48,1	53,6	53,1	- 5,0	Mali	45,4	41,1	59	- 13,6
Burkina	45,8	48,8	50,8	- 5,0	Mozamb.	89,4	88,4	90,6	- 1,2
Burundi	93,9	84,2	84,7	+ 9,2	Namibie	66	73,8	74,2	- 8,2
Cameroun	53,7	52,4	61,2	- 7,5	Niger	26,1	36,8	41,2	- 15,1
CAR	52,3	52,3	60,2	- 7,9	Nigeria	40,9	47,6	55	- 14,1
Comores	70,9	73,9	79,3	- 8,4	Ouganda	51,8	64,5	73	- 21,2
Congo	36,2	33,9	32,6	+ 3,6	RDC	47,3	49,5	56,2	- 8,9
Côte d'I.	80,5	79,1	80,6	- 0,1	Rwanda	96,9	88,8	88,9	+ 8,0
Ethiopie	86,4	81,1	82,1	+ 4,3	Sénégal	60	64,4	71	- 11,0
Gabon	70,2	73,2	73	- 2,8	Sierra L.	53,2	54,9	54	- 0,8
Gambie	61,8	56,8	67	- 5,2	STP	86,7	85,2	82,2	+ 4,5
Ghana	24	18,9	12,8	+ 11,2	Soudan	82,2	83,6	86,4	- 4,2
Guinée	43	30,8	30,3	+ 12,7	Swaziland	78,9	81,4	79,5	- 0,6
Guinée B.	73,6	72,1	75,5	- 1,9	Tanzanie	79,4	76,4	81	- 1,6
Kenya	72,3	66,7	62,2	+ 10,1	Tchad	36,9	50,1	57,6	- 20,7
Lesotho	83,2	80,7	86,4	- 3,2	Togo	71,6	69,7	69,2	+ 2,4
Liberia	49,3	39,4	41,8	+ 7,5	Zambie	28,9	32	46,1	- 17,2
Mada.	94,5	93,4	90,3	+ 4,2	Zimbabwe	38,4	43,6	53	- 14,6
Moyenne	62,7	62,9	66,1	- 3,4					

En moyenne, sur l'ensemble des pays de l'échantillon, le savoir lire des individus ayant atteint la 6e année du primaire durant leur jeunesse a légèrement diminué en 20 ans. Il est en effet passé de 66,1 % chez les 35-44 ans, à 62,9 % chez les 25-34 ans et à 62,7 % chez les 15-24 ans, soit une baisse de l'ordre de 3 points entre les plus âgés et les plus jeunes. Cela dit, les données par pays montrent de forts contrastes dans l'évolution de la qualité de l'éducation,

avec toutefois une majorité de pays où la qualité a soit baissé, soit stagné. Dans un premier groupe de pays, la proportion d'individus sachant lire en ayant atteint la fin du cycle primaire est quasiment la même dans les trois générations, ce qui montre une stagnation de la qualité de l'éducation. Cela concerne 17 pays si on retient comme intervalle une évolution comprise entre – 5 points et + 5 points entre les classes d'âge les plus extrêmes. Dans le second groupe, qui comprend 15 pays, le savoir lire des plus jeunes est plus faible que celui des plus âgés. Les écarts entre les générations sont particulièrement importants en Ouganda (- 21 points), au Tchad (- 21), en Zambie (- 17), au Niger (- 15) ou encore au Zimbabwe (- 15). Ceci témoigne d'une forte dégradation de la qualité de l'éducation en l'espace de 20 ans, d'autant que comme nous l'avons souligné plus haut, il faut tenir compte du fait que les individus de 15 à 24 ans sont sortis du système éducatif de façon relativement récente. Pour ces 32 pays, la situation est pour le moins inquiétante dans la perspective d'atteinte de l'objectif du processus de l'EPT concernant l'amélioration de la qualité de l'éducation. Enfin, la qualité de l'éducation a cependant progressé dans 6 pays, notamment en Guinée (+ 13 points), au Ghana (+ 11), au Kenya (+ 10) ou encore au Burundi (+ 9).

De façon générale, les analyses concernant l'acquisition et la rétention du savoir lire des individus selon leur niveau d'études initiales soulignent trois choses : i) de façon logique et connue, la probabilité de savoir lire progresse clairement et dans tous les pays lorsque les individus ont poursuivi plus longtemps leurs études, ce qui montre la nécessité d'améliorer la rétention au cycle primaire pour augmenter le niveau d'alphabétisation de la population ; ii) dans la majorité des pays africains, le fait d'avoir atteint la fin du cycle primaire ne permet pas de savoir lire durablement, ce qui indique que si la rétention est un objectif essentiel, l'amélioration de la qualité de l'éducation doit également être poursuivie ; iii) les disparités entre les pays montrent, également ici de façon claire, qu'un même temps formel d'apprentissage (par exemple, six années de scolarisation) ne produit pas les mêmes résultats. Si le savoir lire n'est pas maîtrisé par tous à la fin du cycle primaire, il est nécessaire de s'interroger sur la qualité de l'éducation des systèmes africains. Nous disposons à cet égard des résultats aux tests standardisés des acquis des élèves de fin de primaire, qui nous renseignent sur la qualité du cycle primaire d'un certain nombre de pays.

1.2. Les résultats aux tests standardisés des acquis des élèves

Une seconde mesure de la qualité de l'éducation concerne les scores qu'obtiennent les élèves à des tests standardisés en lecture et en mathématiques à la fin du cycle primaire. En Afrique, trois programmes évaluent (ou ont évalué) les acquis des élèves, en leur administrant des tests à différents moments de leur scolarité : le *Monitoring Learning Achievement* (MLA), le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN[20] (PASEC) et le *Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ). Mis en œuvre de 1992 à 2003 par l'UNESCO et l'UNICEF, le MLA s'est attaché à aider 21 pays africains à développer ou à renforcer leur système d'évaluation des compétences en lecture, en mathématiques et des compétences liées à la vie courante des élèves de 4e et 5e année du primaire. Notons que ce programme n'existe plus et que ses données sont très peu accessibles. Depuis 1991, le PASEC évalue, dans 17 pays d'Afrique francophone et de l'Océan indien, les compétences en lecture et mathématiques des élèves de 2e et de 5e année du primaire. Enfin, le SACMEQ, qui existe depuis 1999 et concerne l'Afrique anglophone, s'est déroulé en deux phases. Lors de la première (SACMEQ I), en 1999, des tests en lecture et en écriture ont été administrés aux élèves de 6e année du primaire de sept pays, et lors de la seconde (SACMEQ II), qui s'est déroulée entre 1999 et 2002, les élèves de 6e année du primaire de 14 pays ont été testés sur leurs compétences en lecture, écriture et mathématiques. Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu d'une part, les enquêtes les plus récentes lorsque cela a été possible, et d'autre part, les scores obtenus dans l'année la plus proche de la fin du cycle primaire.

Les tests de chaque programme étant standardisés, il est possible de comparer les scores obtenus par les élèves lorsque les enquêtes sont issues du même programme d'évaluation. Mais pour pouvoir comparer les trois programmes, il est nécessaire de recalibrer les tests selon une même échelle. Dans la mesure où nous disposons, pour certains pays, d'une enquête MLA et d'une enquête PASEC ou SACMEQ, nous avons choisi de conserver l'échelle des tests MLA. Dans les trois pays (Burundi, Gambie, Nigeria), pour lesquels nous avons seulement une enquête MLA, le score a donc été conservé tel quel. Dans les quatre pays (Gabon, Madagascar, Mali, Niger), où il existe à la fois une enquête MLA et une enquête PASEC, et dans les trois pays (Malawi, Ouganda, Zambie), pour lesquels nous disposons à la

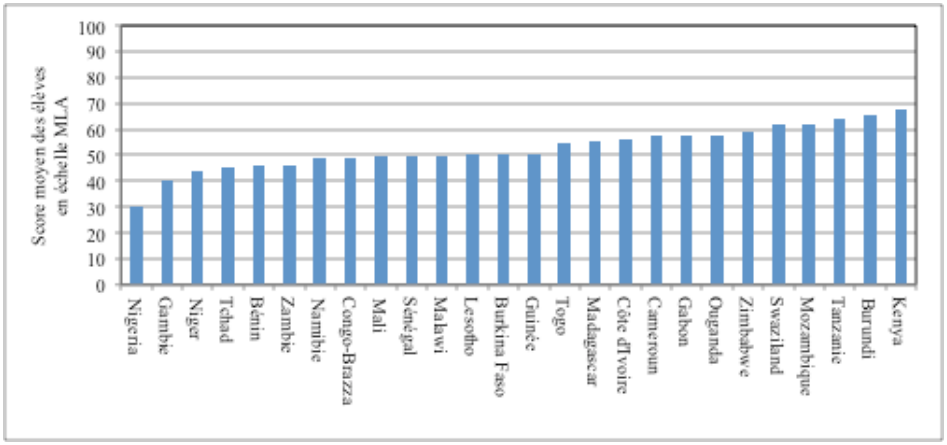
[20] Conférence des ministres de l'Education des pays ayant le français en partage

fois d'une enquête MLA et d'une enquête SACMEQ, nous avons retenu la moyenne du score MLA et du score PASEC ou SACMEQ estimé dans l'échelle MLA. Pour les neuf autres pays, nous avons estimé, à partir de modèles de régression linéaire, les scores obtenus au PASEC ou au SACMEQ dans l'échelle des tests MLA. Notons que, de façon à avoir l'échantillon le plus large possible de pays, nous avons retenu les scores globaux, c'est-à-dire dans toutes les disciplines testées par les programmes. En effet, pour les enquêtes MLA, les scores en lecture ne sont disponibles que pour 8 pays (Chinapah, 2003). Au final, nous disposons de résultats pour 26 pays d'Afrique subsaharienne. Ils sont présentés dans le Tableau 20 et le Graphique 18 ci-dessous.

Tableau 20 : Scores moyens des acquis des élèves de 26 pays étalonnés selon l'échelle MLA

Pays	Année	PASEC	SACMEQ	MLA	PASEC en MLA	SACMEQ en MLA	Score
Bénin	2004	30,6	-	-	45,7	-	45,7
Burkina	2006	37,1	-	-	50,3	-	50,3
Burundi	-	-	-	65,6	-	-	65,6
Cameroun	2004	47,0	-	-	57,2	-	57,2
Congo-B.	2006	35,0	-	-	48,8	-	48,8
Côte d'Iv.	1995	45,5	-	-	56,2	-	56,2
Gabon	2005	48,8	-	56,1	58,6	-	57,3
Gambie	-	-	-	40,4	-	-	40,4
Guinée	2003	37,5	-	-	50,6	-	50,6
Kenya	2000	-	554,9	-	-	67,3	67,3
Lesotho	2000	-	449,2	-	-	50,2	50,2
Mada.	2004	42,4	-	56,8	54,0	-	55,4
Malawi	2000	-	430,9	51,7	-	47,2	49,5
Mali	2001	33,9	-	50,8	48,0	-	49,4
Mozamb.	2000	-	523,4	-	-	62,2	62,2
Namibie	2000	-	439,9	-	-	48,7	48,7
Niger	2001	29,9	-	42,0	45,2	-	43,6
Nigeria	-	-	-	30,0	-	-	30,0
Ouganda	2000	-	494,4	58,0	-	57,5	57,8
Sénégal	1995	35,9	-	-	49,4	-	49,4
Swaziland	2000	-	523,1	-	-	62,1	62,1
Tanzanie	2000	-	534,2	-	-	63,9	63,9
Tchad	2003	30,5	-	-	45,6	-	45,6
Togo	2000	43,8	-	-	55,0	-	55,0
Zambie	2000	-	437,7	43,3	-	48,3	45,8
Zimbabwe	1995	-	504,7	-	-	59,2	59,2

Graphique 18 : Scores moyens estimés des acquis des élèves de fin de primaire dans 26 pays



Les données montrent une forte variabilité des scores moyens, allant du Nigeria, où le taux moyen de réussite est de seulement 30 %, au Kenya, où le score moyen s'élève à 67,3 %. Au Nigeria, cela signifie donc qu'à la fin du cycle primaire, les élèves n'ont acquis en moyenne qu'un tiers des contenus visés. Plus généralement, il est possible de distinguer plusieurs groupes de pays. Le premier, qui comprend le Mozambique (62,2 %), la Tanzanie (63,9 %), le Burundi (65,6 %) et le Kenya, est caractérisé par un taux de réussite supérieur à 60 %. Le second groupe, qui réunit dix pays allant du Lesotho (50,2 %) au Zimbabwe (59,2 %), obtient des performances allant de 50 à 60 %. Suivent ensuite cinq pays, dont les performances moyennes avoisinent les 50 %. Enfin, le dernier groupe obtient les scores moyens les plus faibles : hormis le Nigeria, il regroupe la Gambie (40,4 %), le Niger (43,6 %), le Tchad (45,6 %) et le Bénin (45,7 %). La situation est particulièrement critique dans ces pays, puisqu'en sortant du cycle primaire, les élèves ont acquis moins de la moitié du programme.

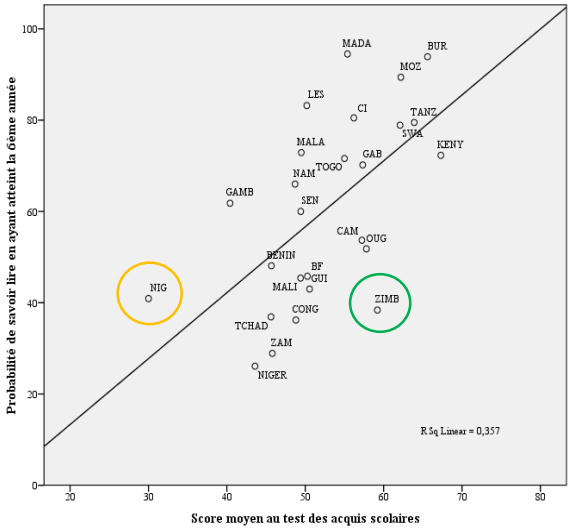
1.3. Le lien entre les deux mesures de la qualité de l'éducation

Nous disposons désormais de deux mesures des résultats des systèmes éducatifs africains : d'une part, la probabilité de savoir lire des individus de 15 à 24 ans ayant atteint six années de scolarisation primaire, et d'autre part, les scores que les élèves obtiennent aux tests standardisés en lecture et en mathématiques administrés à la fin du cycle primaire. Ces deux mesures permettant d'appréhender la qualité de l'éducation des systèmes et même s'il y a un décalage temporel entre elles, nous supposons qu'il existe un lien entre ces variables. Si, comme le stipulent les objectifs de l'EPT, les enfants doivent savoir lire, écrire et compter à

l'issue d'un cycle complet d'études primaire, ils devraient obtenir des scores élevés lorsque leurs compétences sont testées à la fin du primaire et une fois adultes, ils devraient toujours savoir lire. Au niveau macro, auquel nous nous situons, cela se traduirait par une situation où les pays dans lesquels les élèves obtiennent en moyenne un score aux tests plus élevé devraient également être caractérisés par une rétention du savoir lire relativement plus forte.

Il faut cependant garder trois éléments en tête. D'une part, la langue utilisée dans les deux tests des acquis des élèves à la fin du primaire et du savoir lire à l'âge adulte peut ne pas être la même. L'évaluation des acquis des élèves se fait sur la base d'un test dans la ou les langues d'enseignement des pays (des précisions quant à ces langues seront apportées plus loin), tandis que la mesure du savoir lire à l'âge adulte se déroule dans une des langues de la communauté, sans que soit précisée, dans l'enquête, la langue pour laquelle les individus ont optée. De ce fait, il n'est pas possible de sélectionner les individus, pour ne conserver que ceux qui ont choisi de lire la carte de lecture dans la même langue que celle enseignée au cycle primaire. Ceci introduit sans doute un biais dans l'analyse, dans la mesure où un individu peut avoir appris à lire dans une langue durant sa scolarisation primaire et savoir lire dans une autre une fois adulte. D'autre part, les deux mesures que nous utilisons ne reposent pas sur l'évaluation des mêmes compétences. L'une porte sur les compétences en lecture et en mathématiques, ainsi que sur les compétences de la vie courante, tandis que l'autre ne concerne que la lecture. La mesure reposant sur la probabilité de savoir lire à l'âge adulte est donc plus restrictive, en plus du fait soulevé plus haut, que dans certaines enquêtes, le savoir lire est seulement déclaré et non testé. Enfin, les deux évaluations ne se déroulent pas au même moment. L'une intervient en cours de scolarisation, à la fin du cycle primaire, alors que l'autre se fait lorsque les individus ont entre 15 et 24 ans, soit à peu près entre 3 à 12 années de leur sortie du système scolaire. Cette dernière mesure prend donc également en compte la durabilité de l'acquisition de ces compétences. Tester la corrélation entre ces deux variables doit donc se faire en tenant compte de ces éléments et avec l'hypothèse que les systèmes éducatifs se caractérisent par une certaine stabilité structurelle. On suppose que la qualité de l'éducation qui y est dispensée évolue certes, mais de façon plutôt lente, et qu'il doit donc exister une certaine corrélation entre les deux mesures. Nous avons représenté cette relation pour les 26 pays de notre échantillon dans le graphique 19 ci-dessous.

Graphique 19 : Relation entre le score et la probabilité de savoir lire en 6e année



Une première observation assez générale est que le score moyen obtenu aux tests des acquis des élèves a bien un effet explicatif de la probabilité de savoir lire des individus de 15 à 24 ans ayant atteint la 6e année du primaire (le R^2 est de 35,7 %). Cela signifie que plus le score au test des acquis scolaires est élevé, meilleure est le savoir lire et sa rétention pour ceux ayant été scolarisés jusqu'à la fin du primaire. Le lien entre les résultats aux tests standardisés des acquis des élèves et la rétention du savoir lire à l'âge adulte selon la plus haute classe atteinte est confirmé par le coefficient de corrélation entre ces deux variables, qui s'élève à + 0,597 (significatif au seuil de 1 %). Ensuite, la position des points sur le graphique montre une très forte variabilité des résultats des systèmes éducatifs. Parmi les pays obtenant les meilleures performances, se trouvent le Burundi, le Mozambique, Madagascar, la Tanzanie, le Swaziland, le Kenya, la Côte d'Ivoire ou encore le Lesotho. Un deuxième groupe de pays, caractérisé par des résultats relativement moyens, réunit le Gabon, le Togo, le Malawi, la Namibie, le Cameroun, l'Ouganda, le Sénégal et la Gambie. Enfin, les performances les plus faibles sont obtenues par le Burkina Faso, le Mali, le Bénin, la Guinée, le Congo-Brazzaville, le Tchad, la Zambie et le Niger. Notons les situations particulières d'une part, du Zimbabwe, où si les élèves se distinguent par un score relativement élevé au test de leurs acquis scolaires (59,2 %), la probabilité de savoir lire est inférieure à 40 % après six années de primaire, alors qu'elle est relativement plus élevée dans les pays ayant un score quasiment égal ; et d'autre part, et selon une tendance inverse, celle du Nigeria, où malgré une probabilité de savoir lire proche de 40 %, les élèves n'obtiennent un taux moyen de réussite que de 30 %, contre près

de 50 % dans les pays ayant une rétention du savoir lire quasiment équivalente. Enfin, une lecture du graphique de façon verticale montre par exemple que parmi les huit pays obtenant un score proche de 50, la probabilité de savoir lire après six années de scolarisation varie de 36,2 % au Congo-Brazzaville à 83,2 % au Lesotho. En lisant le graphique de façon horizontale, on trouve par exemple, que dans les cinq pays où la probabilité de savoir lire des individus se situe aux alentours de 70 %, les scores s'élèvent de 48,7 en Namibie à 67,3 au Kenya. De façon générale, cette forte dispersion suggère qu'il existe d'autres facteurs que la qualité de l'éducation, telle qu'elle est mesurée par le score moyen, pour expliquer le niveau d'acquisition et de rétention de l'alphabétisme.

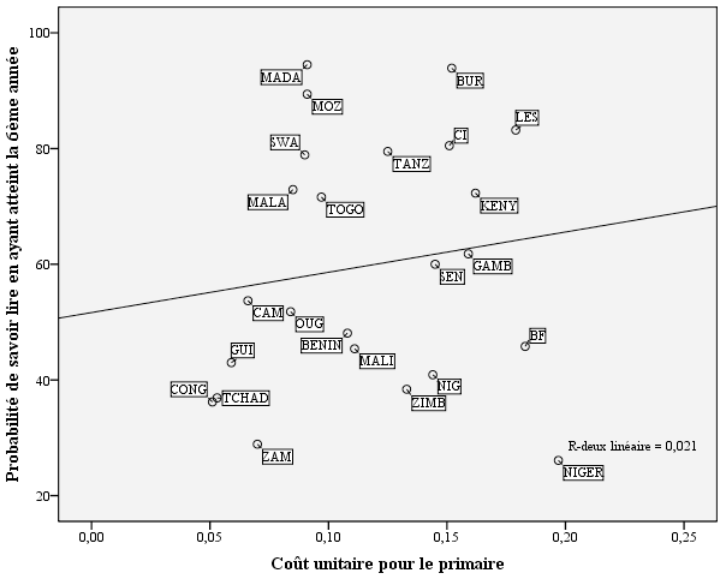
Cette première partie avait pour objectif de vérifier si l'achèvement de six années de cycle primaire permettait effectivement l'acquisition et la rétention du savoir lire. A l'issue des analyses, il est possible de dire que (i) dans la majorité des pays, tous les individus ayant atteint la fin du primaire ne savent pas ou plus lire quelques années après leur sortie du cycle primaire ; (ii) il existe une forte variabilité entre les pays africains dans le niveau d'alphabétisme des individus ayant été scolarisés jusqu'à la fin du cycle primaire ; (iii) la variabilité du niveau d'alphabétisme peut s'expliquer par la qualité de l'éducation des systèmes (telle que mesurée par le score moyen obtenu aux tests standardisés des acquis scolaires), elle aussi très variable selon les pays. Il s'agit désormais de chercher à expliquer ces disparités, en examinant si elles sont liées à des différences d'une part, de volumes de ressources allouées aux systèmes éducatifs, et/ou d'autre part, de modes d'organisation des systèmes.

2. Disparités de résultats : disparités de ressources ?

Un premier élément qui pourrait expliquer les disparités de résultats des systèmes éducatifs africains serait que les Etats consacrent des niveaux de ressources financières différents à leur système et que cela ait un impact sur les apprentissages des élèves. En effet, on pourrait s'attendre à ce que les résultats des systèmes éducatifs soient relativement meilleurs lorsque les moyens qui leur sont alloués sont plus importants. On suppose que l'augmentation des ressources dont bénéficient les écoles permet d'améliorer les conditions de scolarisation (davantage d'enseignants, plus de matériel pédagogique, des tailles de classe réduites,…), et par là même la qualité de l'éducation, ce qui aurait une incidence positive sur les

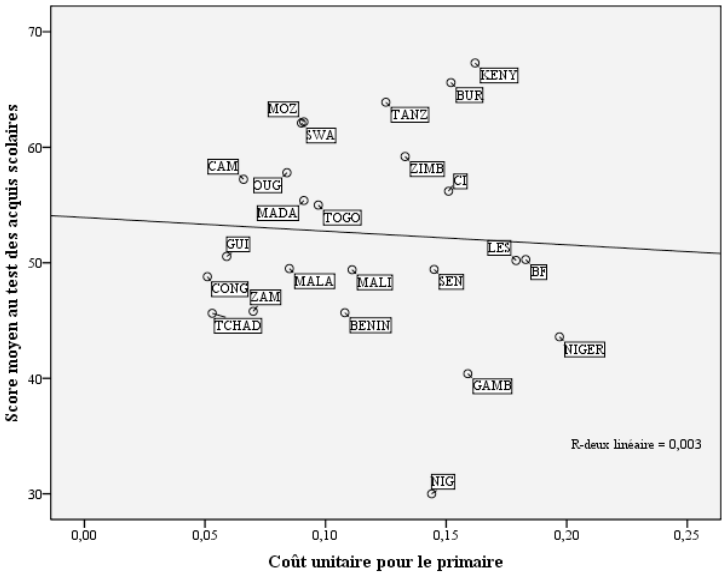
apprentissages des élèves. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons construit des modèles de régression linéaire sur un échantillon de 24 pays[21], de façon à estimer l'effet du niveau de ressources, représenté ici par le coût unitaire par élève du primaire (en unités de PIB/tête), sur la probabilité de savoir lire des individus de 15 à 24 ans ayant atteint la 6e année du primaire, puis sur le score moyen par pays obtenu par les élèves aux tests de leurs acquis scolaires. Notons que le coût unitaire donne une image agrégée des ressources mobilisées par élève dans le système. D'après les analyses que nous avons conduites, le volume des ressources allouées à l'éducation n'exerce d'influence ni sur le niveau des apprentissages des élèves, ni sur la rétention du savoir lire chez les 15-24 ans ayant atteint la 6e année du primaire (et ce, même en retirant des analyses les pays se trouvant dans des positions extrêmes, tels que le Niger et le Nigeria). Nous avons représenté graphiquement la relation entre ressources et résultats pour les 24 pays de notre échantillon pour lesquels l'information est disponible (Graphiques 20 et 21 ci-dessous).

Graphique 20 : Relation entre le coût unitaire par élève du primaire et la probabilité de savoir lire des individus ayant atteint la 6e année du primaire



[21] Le Gabon et la Namibie ont été retirés des analyses du fait de l'indisponibilité de données sur le coût unitaire.

Graphique 21 : Relation entre le coût unitaire au primaire et le score moyen par pays des élèves aux tests de fin du cycle primaire



Une première information tirée de ces graphiques est que le niveau des ressources allouées aux systèmes n'explique quasiment rien des différences de résultats qui existent entre les pays (les R^2 s'élevant seulement à 2,1 % en ce qui concerne l'acquisition et la rétention du savoir lire et à 0,3 % pour le score moyen). On observe également que les pays ayant un même niveau de ressources ont des niveaux de performances très variés. Si l'on considère le Graphique 20, on voit par exemple que pour un coût unitaire quasiment équivalent, la probabilité de savoir lire à l'âge adulte des individus ayant atteint la fin du primaire s'élève à 93,9 % au Burundi et à 80,5 % en Côte d'Ivoire, contre 60 % au Sénégal et 40,9 % au Nigeria. De même, en ce qui concerne le Graphique 21 et en se concentrant sur les mêmes pays, les scores moyens se situent entre 30 au Nigéria et 65,6 au Burundi. Les écarts entre ces pays sont certes les plus extrêmes, mais le même constat s'impose pour les autres pays. Des analyses ont également été conduites en remplaçant le coût unitaire par deux autres variables : le salaire des enseignants en pourcentage du PIB/tête et les dépenses pour l'enseignement primaire (hors salaire des enseignants). Là encore, le niveau des ressources n'a aucun impact sur les résultats des systèmes éducatifs.

De façon générale, ces résultats vont dans le sens de nombreuses études (Hanushek, 1997 ; Mingat et Suchaut, 2000 ; Bernard, 2007). Plusieurs éléments sont avancés pour expliquer cette absence de relation. L'un concerne directement le niveau des ressources, puisque leur montant peut incorporer des dépenses sociales, qui sont, dans une certaine mesure, extérieures

au fonctionnement des écoles et aux conditions d'enseignement, et n'ont donc aucun impact sur les résultats des systèmes. D'autres éléments renvoient à la question de l'organisation de l'école : d'une part, un même coût peut correspondre à des modes d'organisation très différents, et d'autre part, il ne suffit pas de mettre en œuvre un mode d'organisation, pour que cela se traduise par des résultats effectifs (Mingat, 2003). Par exemple, à un niveau plus micro, Bernard (2007) montre, à partir des scores en français et mathématiques des élèves mauritaniens de 5e année du primaire (PASEC, 2006), qu'à ressources égales, les établissements scolaires peuvent avoir des résultats très différents, allant, même en excluant les cas extrêmes, du simple au double. Cela traduit certes l'existence de fortes inégalités en fonction des écoles, mais confirme également que les différences de niveaux de ressources alloués aux établissements ne suffisent pas à expliquer la variété des résultats observés. Ces résultats se retrouvent dans de nombreux diagnostics réalisés dans le cadre des Rapports d'Etat sur le Système Educatif National (RESEN) de différents pays africains, indiquant que les écoles ont des difficultés à transformer les ressources allouées en résultats d'apprentissage chez les élèves.

De façon générale, on observe qu'à partir d'un même montant alloué au système éducatif, les services peuvent être organisés de façon tout à fait différente, tant du point de vue du volume de temps global dédié à l'enseignement que de l'organisation de l'école à l'intérieur de ce temps. C'est sur ces deux aspects que porte la partie suivante.

3. La quantité et l'organisation du temps d'enseignement

S'il existe des disparités de résultats entre pays africains, que le niveau des ressources allouées aux systèmes ne permet pas d'expliquer, il est possible que ce soit davantage l'organisation du temps scolaire qui fasse des différences. Deux dimensions doivent donc être prises en compte : d'une part, le volume de temps d'enseignement dont bénéficient les élèves et d'autre part, l'organisation de l'école à l'intérieur de ce temps.

En effet, il est banal de le dire, mais il faut effectivement du temps pour apprendre : le volume de temps dont disposent les élèves pour intégrer l'information est central dans l'acquisition des compétences (Abadzi, 2004). Cela dit, si le temps est une composante essentielle des apprentissages, le fait qu'il existe des disparités entre les pays dans la probabilité d'acquérir et

de retenir l'alphabétisme montre qu'un même temps formel, mesuré ici par une année scolaire, ne permet pas d'obtenir partout le même niveau d'apprentissage. Cela est éventuellement lié au fait que d'une part, l'année scolaire peut ne pas représenter le même volume de temps dans tous les pays, et d'autre part, l'organisation du contexte scolaire à l'intérieur de ce volume de temps, que l'on sait très différente selon les pays, a un effet sur les résultats des systèmes.

3.1. La quantité de temps

Pour envisager qu'un même temps d'instruction, mesuré ici par une année scolaire, ne permette pas d'obtenir partout le même niveau d'apprentissage, il faut tenir compte de la réalité des systèmes éducatifs africains, dans lesquels d'une part, le temps théorique d'enseignement annuel est très variable d'un pays à l'autre et d'autre part, ce temps officiel est souvent inférieur au temps effectif d'enseignement.

3.1.1. Le temps formel d'enseignement

L'année scolaire ne correspond pas au même volume horaire officiel annuel dans tous les pays. En effet, même si la norme édictée par les organismes internationaux dont l'UNESCO, est que les écoles fonctionnent de 850 à 1 000 heures par an (répartis sur 200 jours sur la base d'une semaine de 5 jours), le temps officiel décidé par les ministères nationaux de l'éducation est très variable selon les pays. Amadio et Truong (2007) ont estimé le temps d'instruction annuel médian de la 1e à la 6e année par pays, sur la base du nombre total théorique d'heures. Ce temps a été calculé en prenant en compte i) la durée de l'année scolaire, exprimée en nombre de jours ou de semaines ouvrables durant lesquels les écoles sont réservées à l'enseignement (hors périodes d'examens et de vacances), ii) le nombre de séances ou d'heures d'instruction allouées aux différentes matières à chaque niveau du cycle, tel qu'indiqué dans les programmes scolaires (hors temps consacré aux pauses ou à d'autres activités récréatives), et iii) la durée moyenne de séances ou d'heures exprimées en minutes. Les estimations pour 17 pays africains sont présentées dans le tableau 21 ci-dessous.

Tableau 21 : Temps d'instruction annuel médian par année

	1e année	2	3	4	5	6	Moyenne	1 à 6
Angola	611	611	611	749	777	777	689	4 136
Bénin	939	939	939	939	939	939	939	5 634
Burkina	582	582	564	564	576	576	574	3 444
Burundi	665	665	665	665	887	887	739	4 434
Ethiopie	810	810	945	945	945	945	900	5 400
Gambie	616	616	616	616	616	616	616	3 696
Ghana	900	900	900	900	900	900	900	5 400
Kenya	683	683	683	910	910	910	797	4 779
Lesotho	760	760	760	760	760	760	760	4 560
Mali	602	602	596	598	604	604	601	3 606
Mauritanie	920	920	920	920	920	920	920	5 520
Mozambique	594	594	621	675	729	702	653	3 915
Namibie	806	936	936	1014	962	962	936	5 616
Niger	743	743	743	743	743	743	743	4 458
Rwanda	576	576	576	747	747	747	662	3 969
Sénégal	780	780	758	773	773	788	775	4 652
Tanzanie	555	555	863	863	987	987	802	4 810
Moyenne	714	722	747	787	810	810	765	4 590

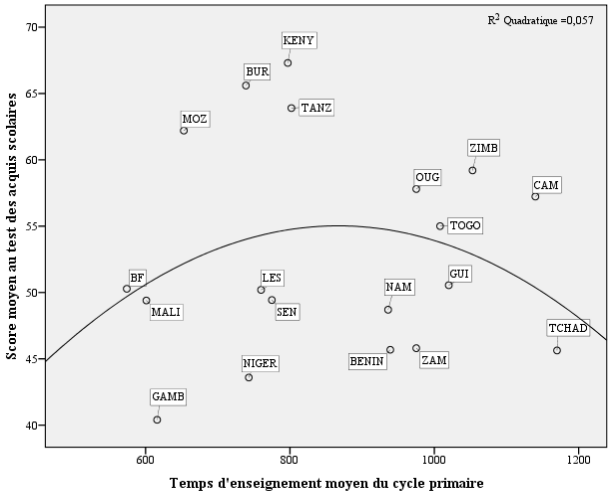
Source : Amadio et Truong (2007)

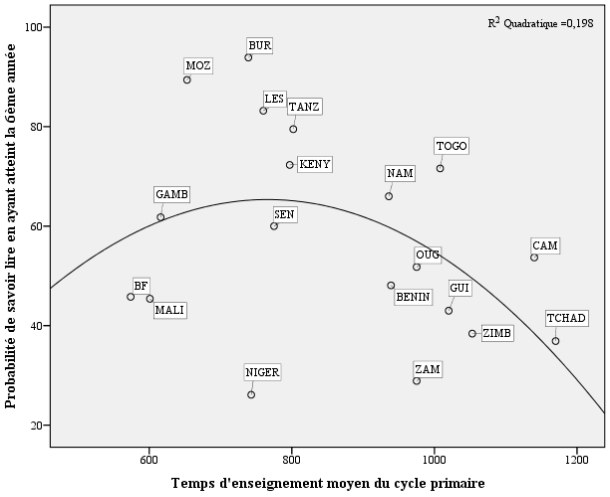
En moyenne, sur l'ensemble du cycle, seuls 5 des 17 pays respectent la norme d'un volume horaire compris entre 850 et 1 000 heures d'enseignement : le Bénin (939 heures), la Namibie (936), la Mauritanie (920), le Ghana (900) et l'Ethiopie (900). Si l'on tient compte du nombre d'heures par niveau, l'Ethiopie se situe en dessous de la norme dans les deux premières années du cycle avec 810 heures d'enseignement et la Namibie lors de la 1e année avec 806 heures. Ce dernier pays dépasse cependant la norme en 4e année avec 1 014 heures d'enseignement. De façon globale, le volume horaire de l'ensemble du cycle varie en moyenne entre 574 heures au Burkina Faso à 802 heures en Tanzanie. En examinant la situation sur le nombre d'heures pour l'ensemble des six années, l'écart entre le Bénin et le Burkina Faso atteint 2 190 heures d'enseignement. Notons qu'au Burkina Faso, la mise en place de l'organisation en double flux et en cours multiples peut expliquer le fait que ce pays présente le volume horaire officiel le plus bas. Ces modes d'organisation seront évoqués plus loin.

De façon générale, on peut supposer que dans les pays où le volume horaire est plus important, les élèves, qui ont donc eu davantage d'heures d'instruction, ont un niveau d'acquisitions plus important et une fois adultes, un meilleur niveau d'alphabétisme. Les

graphiques ci-dessous (Graphique 22) mettent en lien, pour chaque pays, le volume horaire moyen des six premières classes de l'enseignement primaire et d'une part, le score moyen par pays des élèves de fin de primaire, et d'autre part, la probabilité de savoir lire en ayant atteint la 6e année (tels qu'estimés dans les analyses précédentes). Notons que les analyses concernent ici 26 pays : 12 pays pour lesquels nous disposons à la fois du score moyen, de la probabilité de savoir lire et du temps d'enseignement tel qu'évalué par Amadio et Truong (2007), et 14 pays, pour lesquels nous disposons des deux mesures de résultats, ainsi que d'un volume horaire moyen du cycle primaire, collecté lors d'une recherche documentaire.

Graphique 22 : Relation entre les résultats des systèmes (score moyen et savoir lire) et le volume horaire moyen du cycle primaire





D'après la position du nuage de points de chacun des graphiques, il est difficile d'établir un lien entre le volume horaire global alloué au cycle primaire et les résultats des systèmes éducatifs, que ce soit avec le score moyen des élèves à la fin du primaire ou avec la probabilité de savoir lire des individus ayant atteint la 6e année du primaire. Si on examine par exemple le graphique de droite en le lisant de façon horizontale, c'est-à-dire qu'on considère des pays où la probabilité de savoir lire est quasiment équivalente, on trouve des volumes horaires moyens très variables. Ainsi, le Niger et la Zambie, où la probabilité de savoir lire se situe aux alentours de 25 % en 6e année, l'écart s'élève à 232 heures d'enseignement en moyenne, sur l'ensemble du cycle. Plus de 300 heures séparent le Burkina Faso et le Bénin, ou encore la Gambie et la Namibie. Seuls les pays ayant la plus forte proportion d'individus alphabétisés après six années de scolarisation durant leur jeunesse forment un nuage de points relativement homogène, avec un volume horaire moyen compris

entre 650 et 800 heures d'instruction. Une lecture verticale du graphique de droite montre également de fortes différences entre les pays. En témoigne par exemple l'écart (le plus extrême) entre le Niger ou le Burundi, qui pour des volumes horaires moyens quasiment équivalents (aux alentours de 740 heures), se caractérisent par des niveaux de savoir lire moyens très différents, de respectivement 26,1 % et 93,9 %. Des disparités du même ordre se retrouvent lorsqu'on examine la relation entre le score moyen obtenu au test des acquis des élèves et le volume horaire moyen sur le cycle primaire. Notons cependant que si le pouvoir explicatif de cette relation est de 5,7 %, il s'élève à 19,8 % pour la probabilité de savoir lire en ayant atteint la fin du cycle primaire.

De façon générale, une analyse de corrélation entre les deux variables de résultats des systèmes (ou de la qualité de l'éducation) et la variable de temps, confirme qu'il n'existe aucun lien entre elles. Des analyses de régression ont également été conduites pour estimer l'effet du temps formel d'enseignement sur le score moyen des élèves à la fin du cycle primaire et sur la probabilité de savoir lire des individus ayant atteint la 6e année du primaire. Les résultats ne montrent d'impact du temps sur aucune de ces mesures de la qualité de l'éducation. L'absence de relation va dans le sens des résultats des études sur l'impact de la quantité officielle d'instruction sur la réussite scolaire des élèves. Se demandant si « plus de temps fait des différences », Huséin (1972) explique le peu de stabilité des résultats par le fait que les absences des maîtres et des élèves et les jours de grève ne sont pas décomptés du volume officiel d'instruction. De façon générale, cela nous amène à formuler deux hypothèses, dont l'une a déjà été esquissée précédemment : i) le temps officiel, représenté ici par le volume horaire global du cycle, ne reflète pas le temps que les élèves passent effectivement à apprendre, et ii) le volume de temps est sans doute une dimension essentielle des opportunités d'apprentissage, mais l'organisation du contexte scolaire à l'intérieur de ce temps l'est sans doute davantage.

3.1.2. Le temps formel vs. le temps effectif

Dans la réalité, il est nécessaire de distinguer le temps officiel du temps effectif d'enseignement, ce dernier pouvant être réduit de façon significative par rapport au premier. S'il est difficile de mesurer l'écart entre les deux à un niveau macro (Millot et Lane, 2002), il est cependant possible de mettre en lumière les contraintes qui pèsent sur le respect du temps

officiel. Elles interviennent à plusieurs niveaux : i) au début et à la fin de l'année scolaire, ii) en cours d'année scolaire, et enfin iii) selon le mode d'organisation des classes. Nous examinerons successivement ces trois aspects.

Au début et en fin d'année

Une première dimension à considérer concerne l'écart entre les dates officielles et effectives de début et de fin d'année scolaire. Bonnet (2007) examine les données relatives à la rentrée scolaire dans les pays du PASEC, en tenant compte du fait que les dates de rentrée et de sortie de l'année scolaire sont différentes selon les pays. En effet, tandis que l'année scolaire débute en septembre au Togo et en Mauritanie, elle commence en octobre au Tchad, en Guinée, au Mali et au Niger, pour terminer en juin, excepté au Niger, où elle prend fin en juillet. Les chiffres sont présentés dans le tableau 22 ci-dessous.

Tableau 22 : Date de la rentrée scolaire dans trois pays africains

Pays	Date moyenne	Effectif d'écoles	Ecart-type	Date médiane
Guinée	07/01/2004	319	14,8	04/10/2004
Mauritanie	05/11/2003	437	28,5	09/11/2003
Tchad	22/10/2003	202	21,7	15/10/2003
Source : Bonnet (2007)				

La Mauritanie est le pays où la situation est la plus critique : bien que la rentrée soit officiellement prévue en septembre, les écoles ouvrent en moyenne au début du mois de novembre et 92 % des classes ouvrent avec un retard d'un mois. Par ailleurs, il s'écoule 186 jours, soit près de six mois, entre le moment où la première école ouvre et le moment où l'école qui accuse le plus grand retard fait sa rentrée. Dans une étude sur l'absentéisme des enseignants en Mauritanie, Jarousse et Suchaut (2002) trouvent également un nombre élevé d'absences au mois d'octobre, du fait des retards d'affectation et/ou des délais importants de prise de fonction de certains enseignants. Sur les écarts de rentrée entre les écoles, la Guinée et le Tchad ne font guère mieux, avec respectivement 157 et 172 jours d'écart. Mais en Guinée du moins, 92 % des écoles ouvrent avec un retard de seulement deux jours. Les données collectées par Bonnet (2007) concernant le Mali ne sont pas directement comparables, les enseignants devant indiquer la semaine d'octobre durant laquelle la rentrée scolaire a lieu. Si 85,2 % des enseignants font leur rentrée scolaire la 1e semaine, ils sont

toutefois 6,6 % à la faire la 2e semaine et 8,1 % la 3e semaine d'octobre. Ainsi, le temps officiel est grevé dès le début de l'année scolaire, du fait des affectations tardives des enseignants et/ou d'un contrôle très lâche des prises effectives de fonction (Mingat, 2003). Peu de données concernent la date à laquelle s'arrête l'année scolaire, mais dans les faits, elle est souvent suspendue avant sa fin officielle, du fait notamment des examens.

En cours d'année

Le temps d'instruction peut également être considérablement réduit en cours d'année scolaire, et ce, de façon imposée ou volontaire. Le temps scolaire peut être perturbé par des contraintes à la fois extérieures, comme de mauvaises conditions climatiques, ou plus ou moins liées au système éducatif, telles que des infrastructures scolaires en mauvais état ou l'utilisation des salles de classe pour faire passer des examens. Dans les enquêtes SACMEQ, il est demandé aux chefs d'établissement le nombre de jours perdus dans l'année passée du fait d'événements non scolaires (sans que ne soit précisé le type d'événement). Les résultats sont reportés dans le tableau 23 ci-dessous (Bonnet, 2007).

Tableau 23 : Nombre de jours perdus dans l'année pour des motifs non scolaires

Pays	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Pays	Moyenne	Ecart-type	Médiane
Afrique du S.	3,3	6,1	2	Namibie	2,1	4,7	0
Botswana	1,9	3	0	Ouganda	9,1	7,9	8
Kenya	10,3	8,9	8	Seychelles	4,2	7,4	0
Lesotho	4,5	5,3	3	Swaziland	3,6	5,5	2
Malawi	5,4	5,3	4	Tanzanie	11,5	10,2	10
Maurice	6,2	6,7	4	Zambie	8,8	8,8	7
Mozambique	6,8	11,2	4	Zanzibar	6,5	6,9	5
Moyenne	6	7	4,1				
Source : Bonnet (2007)							

La Tanzanie, le Kenya, l'Ouganda et la Zambie se caractérisent par le nombre le plus élevé de jours où l'école est fermée pour des motifs non scolaires : les élèves y perdent de 8 à 10 jours dans l'année. La moyenne des pays se situe à 6 jours de fermeture par an. Dans une étude sur le Ghana, Abadzi (2007) trouve que sur les 197 jours officiels que compte l'année scolaire, 3,2 jours sont perdus du fait de la fermeture des classes.

Parmi les facteurs de réduction du temps d'enseignement, l'absentéisme des enseignants est l'un des plus documentés, même s'il est difficile d'avoir une mesure précise de l'ampleur du phénomène. En effet, les cas d'absentéisme sont plus ou moins enregistrés au niveau des écoles, mais peu reportés au niveau régional et encore moins au niveau central (UNESCO/BREDA, 2009). On dispose cependant des enquêtes PETS (*Public Expenditure Tracking Survey*), qui observent de visu la présence ou l'absence des enseignants. Elles enregistrent des niveaux d'absentéisme relativement élevés : cela concerne 13 % des enseignants au Ghana, 17 % en Zambie, 19 % à Madagascar ou encore 26 % en Ouganda (UNESCO/BREDA, 2009 ; Reinikka et Smith, 2004).

S'il existe une section sur l'absentéisme des enseignants dans les questionnaires du PASEC et du SACMEQ, l'information est cependant moins fiable, car elle s'appuie sur les déclarations des enseignants ou des directeurs d'école. Dans les questionnaires PASEC adressés aux enseignants, il leur est demandé le nombre de jours pendant lesquels ils étaient absents le mois précédant l'enquête. Si en moyenne, au Niger, le nombre de jours est de 1,4, il atteint 1,9 au Mali et 2,6 en Guinée et au Tchad. Au Togo, la question n'est pas directement comparable, puisqu'elle concerne l'absence tout au long de l'année. Les enseignants déclarent en moyenne avoir été absents 5,6 jours par an, soit 0,5 jour par mois - le chiffre le plus faible de l'échantillon -, mais il est possible qu'ils ne se souviennent pas exactement du nombre de jours durant lesquels ils ont été absents. Pour compléter ces informations, les données fournissent également le pourcentage des classes où l'enseignant a changé durant l'année scolaire. Les chiffres sont relativement élevés : cela concerne une classe sur cinq (21,5 %) en Mauritanie, 16,8 % des classes au Tchad, 15,2 % au Togo et 12,8 % en Guinée. Il serait néanmoins intéressant de disposer, de façon complémentaire, de données sur le remplacement des enseignants et du laps de temps qui s'écoule avant la prise de fonction du nouvel enseignant. Il constitue en effet un ressort important de la politique de gestion des enseignants et peut limiter la réduction du temps d'instruction. En Mauritanie par exemple, le taux de remplacement effectif des 180 enseignants de l'échantillon de Jarousse et Suchaut (2002) est de 59,6 %. Les auteurs expliquent que le remplacement dépend principalement de la filière (arabe ou français) dans laquelle interviennent les enseignants, de l'existence d'une décharge de service du directeur de l'école et du niveau scolaire de la classe.

Dans les enquêtes SACMEQ, la mesure est très imprécise, puisque le chef d'établissement doit seulement donner son opinion quant à l'absentéisme des enseignants dans leur école. Les

résultats sont présentés dans le tableau 24 ci-dessous.

Tableau 24 : Opinion des chefs d'établissement sur l'absentéisme des enseignants

	Jamais	Quelques fois	Souvent
Afrique du Sud	37,3	54,3	8,4
Kenya	46,6	50,1	3,3
Lesotho	37,3	55,8	7,0
Malawi	25,8	64,2	10,0
Maurice	55,4	40,9	3,8
Mozambique	26,0	69,5	4,5
Namibie	41,0	50,8	8,3
Ouganda	17,7	59,4	22,9
Seychelles	30,5	69,5	0,0
Swaziland	39,3	49,4	11,3
Tanzanie	39,8	49,5	10,8
Zambie	38,0	53,6	8,4
Zanzibar	40,9	51,6	7,5
Moyenne	36,6	55,3	8,2
Source : Bonnet (2007) d'après les données SACMEQ			

Si en moyenne, plus d'un tiers (36,6 %) des chefs d'établissement interrogés n'observe aucun problème d'absentéisme parmi leurs enseignants, ils sont plus de la moitié (55,3 %) à déclarer qu'ils sont parfois absents et près d'un dixième (8,2 %) à admettre que cela arrive régulièrement. La fréquence des absences est particulièrement élevée en Ouganda, où 22,9 % des chefs d'établissement rapportent des absences régulières, alors qu'ils ne sont que 17,7 % à ne déclarer aucune absence (bien en deçà de la moyenne régionale). Cela confirme d'ailleurs les chiffres élevés de l'absentéisme des enseignants en Ouganda trouvés par Reinikka et Smith (2004) et rapportés plus haut. L'absentéisme est moins prégnant à Maurice et au Kenya, où respectivement 55,4 % et 46,6 % des chefs d'établissement disent que les enseignants ne sont jamais absents.

Au-delà de la comparaison régionale, de nombreuses études se sont intéressées à l'absentéisme des enseignants au niveau des pays. Nous n'évoquerons ici que deux recherches. Celle menée par Jarousse et Suchaut (2002) en Mauritanie tente de mesurer l'ampleur de l'absentéisme des enseignants du primaire, ses déterminants et son impact sur le niveau d'apprentissage des élèves. Sur les 180 enseignants que comprend l'échantillon, le

nombre moyen de jours d'absence entre octobre et mai s'élève à 11,8, avec une variation allant d'aucune absence à 104 jours, et une augmentation du nombre de jours d'absence au fur et à mesure de l'année (excepté au mois d'octobre, où la durée moyenne d'absence est relativement élevée). Sans distinguer les motifs d'absence, il s'avère également que la durée des absences est plus élevée que leur fréquence. Parmi les caractéristiques des maîtres, des classes et des écoles ayant un impact sur le nombre de jours d'absence, seuls figurent le sexe de l'enseignant, sa formation académique, le niveau d'équipement de la classe et l'existence ou non d'une coopérative dans l'école. Dans cette recherche, est également estimé l'impact de l'absentéisme des enseignants sur leur efficacité pédagogique, c'est-à-dire leur capacité à faire progresser les élèves qui leur ont été confiés. Les modèles visent à expliquer le score obtenu par les élèves de 4e et de 6e année du primaire à un test administré en fin d'année, en tenant compte de leurs caractéristiques (individuelles, sociales et scolaires), de leur niveau en début d'année, et des caractéristiques liées à la classe dans laquelle ils sont scolarisés. Les résultats montrent que l'absentéisme et la formation initiale des enseignants sont les seules variables communes aux deux niveaux d'enseignement, ayant un impact sur la progression des élèves. En 4e année par exemple, dix jours d'absence dans l'année correspondent à un point de moins en termes d'acquisition pour les élèves de la classe.

Abadzi (2007) s'est intéressée aux différentes dimensions du temps d'instruction dans quatre pays à revenu intermédiaire, dont le Ghana. Il s'agissait d'estimer le temps de fonctionnement des écoles, l'absentéisme des enseignants et des élèves, le temps d'instruction consacré à chaque activité ou encore le taux d'attention des élèves. Par ailleurs, le temps d'instruction est ici mesuré à partir de différentes sources (des visites inopinées d'écoles, les déclarations des chefs d'établissement, enseignants, élèves et parents, des observations au niveau des écoles…), l'objectif étant notamment de tester un cadre d'analyse à moindre coût et facilement transposable d'un pays à l'autre. S'agissant de l'absentéisme des enseignants, le Ghana obtient des chiffres particulièrement élevés par rapport aux autres pays de l'échantillon. En effet, sur les 197 jours que compte l'année scolaire (auquel il faut soustraire 3,2 jours, pendant lesquels les classes sont fermées pour des motifs non scolaires), les enseignants ghanéens sont absents 43 jours par an et en retard 39,7 jours, alors qu'en Tunisie, l'absence des enseignants atteint 11,6 jours sur les 190 de l'année scolaire, et au Maroc, cela concerne 13,4 jours sur 204.

Les motifs d'absence des enseignants sont divers et ne relèvent pas tous de leur responsabilité. Parmi les raisons invoquées pour justifier leur absence, les enseignants évoquent des problèmes de santé, des raisons familiales, les grèves, le temps pris pour aller percevoir le salaire ou encore le fait de mener une activité économique complémentaire (Bonnet, 2007). Dans la plupart des pays et notamment ceux où le taux de prévalence du VIH/sida est élevé, les problèmes de santé sont effectivement la principale cause d'absence des enseignants. Le traitement de la maladie, la prise en charge des soins des parents infectés ou encore les enterrements entraînent de longues périodes d'absence. Même s'il est encore difficile d'évaluer l'impact du virus sur l'absentéisme, il reste que les enseignants, qui représentent une force de travail relativement jeune et mobile, sont davantage susceptibles d'être infectés que d'autres corps de métiers (Bennel et al., 2002, in Benavot et Gad, 2004). Ainsi, du fait de taux élevés de prévalence de la maladie et de mortalité, il devient difficile, dans certains pays, d'assurer le remplacement des enseignants, et cela se traduit par des fermetures de classes.

La perception du salaire est également l'un des motifs évoqués par les enseignants pour justifier leurs absences. La faiblesse des moyens de communication, l'enclavement de certaines zones, des problèmes de sécurité ou encore des conditions climatiques difficiles obligent en effet les enseignants à s'absenter un à plusieurs jours pour aller toucher leur salaire. A Madagascar par exemple, d'après les données de l'enquête PETS, cela représente 13 % des absences des enseignants et une durée d'absence mensuelle allant de 1,4 jour en saison sèche à 1,8 jour en saison humide, avec de fortes variations selon les régions (UNESCO/BREDA, 2009). Mais là encore, il est difficile de mesurer précisément la perte de temps que cela engendre.

Le fait que les enseignants exercent une activité supplémentaire peut également pénaliser le temps qu'ils passent à préparer leur cours et leur présence en classe. À partir des données du PASEC, Bonnet (2007) trouve que si l'implication dans une autre activité concerne près d'un quart des enseignants en Mauritanie (23 %), au Niger (24 %), au Togo (28 %) et en Guinée (30 %), cela concerne la moitié des enseignants au Mali (51 %) et les trois-quarts au Tchad (72 %).

Si comme nous venons de le voir, l'absentéisme des enseignants ne relève pas forcément de leur responsabilité, il reste que dans certains pays, le niveau des absences non autorisées est quand même élevé. A Madagascar, cela concerne un quart des raisons invoquées par les

enseignants pour « justifier » leur absence (UNESCO/BREDA, 2009). Lockheed et Verspoor (1991) relèvent qu'au Nigeria, les inspecteurs se sont plaints que, durant leurs visites, les enseignants étaient absents ou en retard sans raison apparente. De plus, il arrive également que l'enseignant soit effectivement dans les locaux de l'école, mais pas dans sa classe. Selon une étude de l'USAID menée au Ghana en 2003 et basée sur des visites inopinées dans des écoles, 25 % des enseignants étaient présents dans l'école mais n'enseignaient pas (Abadzi, 2007).

Selon Lockheed et Verspoor (1991), l'absentéisme des enseignants encourage les élèves à se conduire de la même façon et a un impact sur la demande d'éducation émanant des familles. L'absentéisme des élèves se situe certes sur un autre plan que celui des enseignants, puisqu'il concerne ici la demande et non plus l'offre d'éducation, mais il représente également une perte du temps d'instruction et constitue de surcroît, dans la perspective de l'atteinte des objectifs d'accès et de rétention au cycle primaire, une dimension importante de la demande d'éducation, sur laquelle les politiques éducatives peuvent intervenir. Dans les enquêtes du SACMEQ, il est demandé aux élèves combien de jours ils ont été absents au cours du mois précédant l'enquête et le motif de leur absence. Les résultats sont reportés dans le tableau 25 ci-dessous.

Tableau 25 : Nombre moyen de jours d'absence des élèves le mois précédant l'enquête

Pays	Nombre de jours	Motifs de l'absence (% de réponses)	
Botswana	0,4	Maladie (73 %)	Raisons familiales (12 %)
Kenya	2,0	Maladie (23 %)	Frais (20 %)
Lesotho	1,3	Maladie (29 %)	Raisons familiales (11 %)
Malawi	2,0	Maladie (69 %)	Raisons familiales (25 %)
Mozambique	2,7	Maladie	Raisons familiales
Namibie	1,5	Maladie (27 %)	Raisons familiales (10 %)
Ouganda	1,9	Maladie (57 %)	Raisons familiales (23 %)
Swaziland	0,8	Maladie (20 %)	Raisons familiales (5 %)
Tanzanie	2,1	Maladie (33 %)	Raisons familiales (9 %)
Zambie	1,9	Maladie (40 %)	Frais (10 %)
Zanzibar	2,0	Maladie (59 %)	Raisons familiales (3 %)
Source : Bonnet (2007)			

L'absentéisme des élèves est relativement élevé au Mozambique, où en moyenne, les élèves ont été absents 2,7 jours au cours du mois précédant l'enquête, ainsi qu'en Tanzanie, au Kenya, au Malawi, en Ouganda ou encore en Zambie, où les élèves ont en moyenne été absents 2 jours. Bonnet (2007) souligne qu'en Zambie, l'absentéisme est davantage prégnant en milieu rural, soulignant ainsi que le milieu de résidence n'est sans doute pas une dimension à négliger pour expliquer pourquoi les élèves sont absents. A l'inverse, l'absence des élèves est faible au Botswana et au Swaziland, où elle est en moyenne inférieure à 1 jour. Si l'on compare ces chiffres avec ceux concernant les enseignants, les élèves semblent moins touchés par l'absentéisme. Les problèmes de santé sont, dans tous les pays et de loin, le motif le plus invoqué par les élèves pour justifier leur absence. Viennent ensuite les raisons familiales, excepté au Kenya et en Zambie, où des raisons économiques nuisent à la présence de l'élève en classe. Sans explorer ici la riche littérature sur l'offre et la demande d'éducation, les absences des élèves dans les pays africains sont sans doute principalement liées à l'inadéquation entre le calendrier scolaire ou les horaires quotidiens d'ouverture des écoles et les contraintes des familles des élèves, et aux coûts d'opportunité de la scolarisation (Tiyab, 2007). C'est pourquoi l'absentéisme des élèves doit sans doute être exploré en fonction du niveau de revenus de leur famille et du milieu dans lequel ils résident.

S'il est difficile de mesurer l'ampleur du temps d'enseignement perdu, tant en début qu'au cours et en fin d'année scolaire, les élèves disposent souvent d'un temps effectif considérablement réduit par rapport au temps officiel d'instruction, ce qui limite leurs chances d'apprentissage.

Selon l'organisation de la classe

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

En général, dans le système de double vacation, les classes sont organisées de façon à

accueillir deux groupes distincts d'élèves au cours d'une même journée, le premier suivant la classe la matinée, et le second l'après-midi. Ce système s'est cependant mis en place selon des modèles très différents, en ayant recours à un ou deux enseignants, ou en réduisant plus moins le temps scolaire par rapport à une organisation classique. Sur cette dernière dimension, le tableau 26 présente le nombre officiel d'heures hebdomadaires dans différents pays, où l'organisation en double vacation a été mise en place (Bray, 2009).

Tableau 26 : Nombre officiel d'heures hebdomadaires dans 7 pays africains

		Horaire unique	Horaire double	Horaire triple
Burkina Faso		30h	21h	-
Erythrée	1er cycle	20h	20h	-
	2nd cycle	23h20	23h20	-
Gambie		26h	23h45	-
Ghana		22h55	19h35	-
Nigeria (Etat d'Imo)		22h05	22h05	-
Sénégal		28h	20h (+ 10 jours)	-
Zambie	1er cycle	20h25	20h25	17h30
	2nd cycle	26h40	26h40	-
Source : Bray (2009)				

Dans la majorité des pays, le volume horaire hebdomadaire est plus élevé lorsque les classes fonctionnent en une seule vacation. Au Burkina Faso par exemple, les élèves fréquentant une classe à double vacation perdent 9 heures d'enseignement chaque semaine par rapport à leurs homologues suivant une classe à vacation unique. Par contre, en Erythrée, en Zambie, ainsi que dans l'Etat d'Imo au Nigeria, les élèves, qu'ils soient scolarisés dans des classes à vacation unique ou à double vacation, bénéficient du même temps d'instruction. Cela dit, il est souvent remarqué que, même dans les pays où la législation prescrit de consacrer une durée identique aux deux modes d'organisation, le temps passé par les élèves en classe est en réalité réduit dans les classes à double flux (Michaelowa, 2003). Notons également que la comparaison entre les pays indique que le volume horaire hebdomadaire est plus élevé dans les classes à double vacation de certains pays que dans les classes à vacation unique d'autres pays. Par exemple, les élèves scolarisés dans des classes à double vacation en Gambie suivent 23h45 d'enseignement par semaine, tandis que ceux scolarisés dans des classes à vocation unique en Erythrée bénéficient de 20 heures, soit un écart de 3h45. Par ailleurs, au Sénégal, les classes à double vacation fonctionnent effectivement avec moins d'heures d'instruction, mais ce

raccourcissement du temps d'instruction est compensé par un nombre de jours d'école supplémentaires. Lockheed et Verspoor (1991) préconisent également dans les systèmes de double vacation, de donner la priorité au maintien d'une durée minimale de l'enseignement dans les matières principales, en particulier la lecture et les mathématiques, plutôt que de couvrir un large éventail de matières.

Sur le volume du temps d'instruction aussi bien que sur d'autres aspects, l'organisation en double flux se présente selon des modèles très divers dans les différents pays, si bien qu'il est difficile d'en tirer des conclusions générales. Cela rend notamment difficile de généraliser l'impact de ce mode d'organisation sur le niveau d'apprentissage des élèves. Sur la base d'un échantillon d'élèves de 2e et de 5e année scolarisés à chaque niveau, dans une proportion quasiment égale dans des classes à vacation unique et à double vacation, une étude du PASEC menée en Guinée en 2003 montre que si en 2e année, les résultats des élèves sont très proches, avec une différence statistiquement non significative, ceux des élèves de 5e année sont meilleurs dans les classes à vacation unique. Résultat que confirme Michaelowa (2002), qui, analysant les scores obtenus par des élèves de CM1 aux tests PASEC dans cinq pays (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal et Madagascar), trouve un impact négatif du double flux sur l'apprentissage des enfants, de l'ordre de 11 % du score moyen. De façon générale, si la baisse du niveau des apprentissages ne semble pas importante dans les premières années, elle peut devenir substantielle au-delà (Mingat, 2003). Michaelowa (2002) l'explique entre autres par la réduction des heures de cours des élèves et la charge supplémentaire du maître. Notons que de plus, les données PASEC suggèrent que l'absentéisme est plus important chez les enseignants soumis à cette formule de gestion des classes.

Un second mode de groupement des élèves s'est développé dans certains pays africains ; il s'agit de l'organisation en cours multiples ou cours multigrade. Ce mode d'organisation, mis en place dans les zones rurales à faible densité de population, consiste à réunir dans une même classe et avec un même enseignant des élèves de niveaux d'enseignement différents. Les conditions de mise en œuvre des classes multigrades, tels que le nombre de niveaux d'enseignement dans la classe ou la taille des effectifs, sont cependant très différentes selon les pays, d'où là encore, la difficulté de tirer des conclusions quant à leur impact sur le niveau d'apprentissage des élèves. Dans les pays développés par exemple, si les travaux menés en France trouvent en général des effets positifs à la fréquentation d'une classe multigrade au lieu d'une classe unique, que ce soit en termes de progression des résultats scolaires ou de

redoublement, les recherches conduites dans les pays anglophones aboutissent à des résultats plus mitigés, allant de l'absence d'impact à un impact négatif (Leroy-Audouin et Suchaut, 2007). Les évaluations menées dans les pays en développement trouvent également des résultats non convergents quant à l'effet des cours multigrades sur les acquis des élèves (Brunswic et Valérien, 2003 ; Mingat et Suchaut, 2000). D'après une étude menée en 1998 par la CONFEMEN, les élèves de 2e année scolarisés dans des classes multigrades ont, par rapport à ceux fréquentant des classes « classiques », des scores inférieurs de 45 % au Burkina Faso et de 33 % en Côte d'Ivoire, mais supérieurs de 4% au Cameroun, de 12 % au Sénégal et de 15 % à Madagascar, la moyenne des pays s'élevant à un score inférieur de 1 % (CONFEMEN, 1999). Wilkinson et Hamilton (2003) montrent, à partir du cas de la Nouvelle-Zélande, qu'au-delà du type de la classe dans lequel les élèves sont scolarisés, ce sont les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants qui importent. En effet, dans ce mode d'organisation, la question est notamment de savoir si les enseignants utilisent, de façon « positive », le temps durant lequel ils ne sont pas en interaction directe avec certains groupes d'élèves. Ainsi, le temps d'instruction peut être réduit, dans la mesure où l'enseignant doit s'occuper de plusieurs groupes de façon simultanée, mais ce dernier peut également gérer différemment son temps selon les niveaux, travaillant avec certains groupes, pendant que d'autres sont occupés à faire des exercices d'application, les élèves travaillant alors davantage et selon des modalités différentes.

Le fait que les élèves ne bénéficient pas du même temps d'instruction contribue sans doute au fait qu'ils n'atteignent pas tous le même niveau d'apprentissage en fin de cycle primaire et, qu'une fois sortis du système éducatif, leur savoir lire ne soit donc ni acquis ni retenu dans les mêmes proportions. Le temps d'enseignement, considéré jusqu'ici dans sa dimension quantitative, est certes la ressource principale du processus d'acquisition, mais sa dimension qualitative revêt également une importance considérable. Enfin, l'utilisation du temps scolaire prend place dans un contexte pédagogique complexe, qui va lui-même déterminer la qualité des apprentissages des élèves. C'est ce que nous allons examiner dans la partie suivante.

3.2. L'organisation du temps

Les fortes disparités qui existent entre les pays dans la relation entre le savoir lire et la plus haute classe atteinte sont sans doute liées au fait que les élèves ne sont pas soumis au même

temps d'enseignement d'un pays à l'autre, et à l'intérieur des pays, d'une classe à l'autre. Une seconde hypothèse qui pourrait expliquer ces différences est que dans un même volume de temps, les élèves ne bénéficient pas des mêmes conditions d'enseignement et que cela ait un impact sur leur niveau d'apprentissage. En effet, l'utilisation du temps scolaire s'inscrit dans un contexte d'enseignement, dont l'organisation est très différente selon les pays (et sans doute là encore, à l'intérieur des pays, selon les écoles). À partir de cette variété de situations, il est possible d'identifier les facteurs liés à l'organisation du contexte scolaire et de mesurer leur impact sur le niveau d'apprentissage des élèves. De nombreuses recherches se sont déjà intéressées à cette question, avec l'objectif d'estimer l'influence de chacun des facteurs d'organisation du contexte scolaire sur les acquis des élèves et ainsi de pouvoir définir une combinaison de ces facteurs, qui créeraient des conditions optimales d'apprentissage. Cette littérature étant particulièrement riche, il est difficile d'en donner une vision exhaustive. Dans le cadre de cette recherche, il n'est fait qu'un survol des principaux facteurs mis en lumière par les études s'appuyant sur les tests d'acquis des élèves. De ce fait également, la question des coûts des différents facteurs ne sera que très peu évoquée ici, bien qu'il soit admis qu'il est nécessaire de mettre en lien ces impacts et les ressources financières que ces modes d'organisation impliquent (Mingat et Suchaut, 2000). Par ailleurs, nous citons ici principalement les études concernent les pays d'Afrique francophone, du fait que cette zone, qui nous intéresse particulièrement, est couverte par de nombreuses analyses menées à partir des enquêtes PASEC. Dans la suite de cette étude, nous avons distingué les facteurs selon trois niveaux d'analyse : (i) les facteurs liés à l'organisation du contexte scolaire, (ii) les facteurs relevant du processus d'enseignement, et enfin (iii) les facteurs touchant plus directement à l'apprentissage.

3.2.1. Les facteurs liés à l'organisation du contexte scolaire

L'organisation du contexte scolaire concerne les bâtiments et équipements scolaires, et la question enseignante.

Les bâtiments et équipements scolaires

Sans revenir sur la nécessaire adéquation entre offre éducative et demande d'éducation, il est ici question de savoir si les élèves apprennent davantage lorsque l'école dans laquelle ils sont

scolarisés est construite avec tel ou tel matériau (en dur, semi-dur…). Estimer l'impact du type de constructions scolaires sur le niveau d'apprentissage des élèves n'est pas anodin, dans la mesure où dans un contexte de rareté des ressources, le coût des bâtiments scolaires est très variable et peut être relativement élevé. D'après des études menées au Bénin, au Burkina Faso, au Mali et au Togo, il ressort que les élèves n'apprennent ni mieux ni moins bien dans des écoles en « dur » qu'ils ne le font dans des écoles construites en matériaux locaux, même érigées de façon provisoire (Mingat et Suchaut, 2000). Ces résultats se confirment en Guinée, au Tchad ou encore au Cameroun, où, d'après les analyses menées dans le cadre des RESEN, la nature des constructions des salles de classe (en dur, semi-dur,...) n'a pas d'impact significatif sur les résultats des élèves. Plus exactement, dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'éducation, les constructions scolaires représentent un coût élevé pour un effet très modéré sur les apprentissages des élèves. C'est donc ce qui se passe dans la salle de classe qui compte davantage que la salle en elle-même. Cela dit, des conditions minimales de confort doivent être réunies, Michaelowa et Wechtler (2006) recommandant ainsi des constructions simples satisfaisant des conditions acceptables en termes de durabilité et de propreté. Quant à l'effet de l'équipement de la classe (bureau, chaises,...) – le mobilier étant disponible de façon très variable selon les écoles -, il reste incertain, dans la mesure selon les pays, les études trouvent un impact soit positif (Cameroun), soit nul (Côte d'Ivoire, Togo) (Mingat, 2003). De façon générale, il est nécessaire de créer un environnement favorable à l'apprentissage et une salle équipée, propre et en ordre y contribue.

La question enseignante

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

Sur le premier point, les études mesurant l'impact de la formation académique des maîtres sur les acquis des élèves convergent vers un niveau académique minimal requis pour enseigner au primaire se situant au niveau de 10 années d'études générales. Au-delà, les gains pour les élèves sont très faibles, voire inexistants (Mingat et Suchaut, 2000 ; Bernard, Tyab et Vianou,

2004 ; Michaelowa et Wechtler, 2006). Cela ne permet pas de conclure que la formation académique est inutile, mais plutôt que les niveaux de formation des enseignants, qui vont en général du 1er cycle du secondaire à l'université, génèrent finalement assez peu de différences sur les acquisitions des élèves. Cela appelle deux types d'explication. D'une part, les enseignants disposant d'un niveau académique supérieur à dix années peuvent avoir des aspirations professionnelles plus importantes que ceux d'un niveau inférieur, et de ce fait, être moins motivés. Michaelowa (2002) montre ainsi que les enseignants titulaires du baccalauréat ou ayant poursuivi un cycle universitaire déclarent davantage que les autres qu'ils choisiraient un autre métier que celui d'instituteur, si cela se représentait. D'autre part, s'il est nécessaire que les enseignants maîtrisent les connaissances de base enseignées à l'école primaire, leur niveau de diplôme en est certes un gage, mais ne garantit pas qu'ils soient de bons enseignants. Autrement dit, avoir poursuivi ses études au-delà de dix années ne donne sans doute pas les compétences en matière de pédagogie utiles en classe. De façon générale, le fait que les recherches montrent l'existence d'un niveau minimal pour enseigner en primaire est un élément important pour les politiques éducatives, et permet d'ajuster le recrutement des enseignants, la différence de rémunération entre des enseignants titulaires de 10 à 13 années d'études générales pouvant atteindre de 25 à 40 %, voire davantage (Mingat, 2003).

Concernant la formation professionnelle des enseignants, il est utile de distinguer la formation initiale, qui intervient avant la prise de service et en tout début de carrière, de la formation continue, dont bénéficient les enseignants tout au long de leur carrière professionnelle. Les études réalisées sur la formation initiale convergent là encore pour montrer son effet très modéré sur le niveau des acquis des élèves (Mingat et Suchaut, 2000 ; Bernard, Tyab et Vianou, 2004 ; Michaelowa et Wechtler, 2006). Cela dit, ces résultats ne permettent pas de conclure sur l'inefficacité de la formation professionnelle des enseignants, car la prise en compte de la formation initiale dans les analyses ne se fait qu'en distinguant la durée des formations (absence de formation, formation courte ou formation longue d'un an et plus). Or, la durée de la formation n'apparaît pas comme étant le critère le plus pertinent pour apprécier son efficacité, tant les formules de formation initiale diffèrent en termes de contenus et de modalités. Au-delà de la difficulté d'évaluer la formation initiale, les résultats des analyses posent également la question de la pertinence des contenus de la formation initiale et de leur nécessaire évolution, ce que montrent, par exemple, les évaluations du programme de Formation Initiale des Maîtres de Guinée (FIMG), menées par le PASEC en 1999-2000 et 2004-2005. Dans le cadre de ce programme, les enseignants bénéficient d'une formation

d'une durée plus courte et axée sur la professionnalisation. Le PASEC a donc comparé, en deux temps, l'effet sur les acquis des élèves des deux catégories d'enseignants, ceux ayant bénéficié du programme FIMG et ceux ayant suivi la formation classique de trois ans. Il ressort de la première évaluation, qui a eu lieu peu après la mise en place du programme, que les résultats des élèves étaient très proches : légèrement inférieurs en 2e année lorsqu'ils avaient un maître formé dans le cadre du FIMG, et quasiment identiques en 5e année. La seconde évaluation, quatre ans plus tard, a montré de meilleurs résultats en 2e année pour les maîtres FIMG et des performances identiques en 5e année. Si la mise en place du programme FIMG a suscité des doutes quant à l'évolution de la qualité de l'éducation, les résultats du PASEC montrent qu'en plus d'un nombre plus important d'enseignants recrutés et formés, ce qui dans la perspective de la réalisation de la SPU est un résultat considérable, l'incidence sur les apprentissages est plutôt bonne. De façon générale, les études sur la formation des enseignants suggèrent qu'une formation professionnelle de 4 à 6 mois, assortie d'un accompagnement de l'enseignant pendant l'année de prise de fonction, est quasiment équivalente à une formation initiale de 2 années ou plus (Mingat, 2003).

Autre volet de la formation professionnelle des enseignants, la formation en cours d'emploi est, relativement à la formation initiale, assez peu documentée. Cela peut sans doute s'expliquer par les difficultés qu'il y a à mesurer les effets de la formation continue, du fait de la diversité des formations qui existent. A partir des enquêtes PASEC menées dans cinq pays d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar et Sénégal), Michaelowa (2000) trouve que parmi les variables de niveau école/classe concernant les caractéristiques des enseignants (connaissances des langues, niveau d'études, formation, expérience professionnelle, sexe), la formation continue, mesurée par le nombre de stages par an, est l'une des seules à avoir un effet positif sur les résultats des élèves de CM1, l'expérience professionnelle des enseignants ayant alors également une influence positive et significative. Elle conclut qu'il est sans doute nécessaire de distinguer les premières années de la vie professionnelle des enseignants, où l'accroissement de l'expérience montre un effet positif, et leurs dernières années, où l'effet devient plutôt négatif.

Une autre dimension à prendre en compte est la question du statut des enseignants. L'apparition dans les années 90 d'enseignants non fonctionnaires et puis leur présence massive dans les systèmes éducatifs africains ont fait craindre une baisse de la qualité de l'éducation. Au-delà de leur statut, ces nouveaux enseignants se distinguent également du

point de vue de leur formation, de leur expérience ou encore de leur rémunération. Bernard, Tiyab et Vianou (2004) ont comparé, à partir des données PASEC d'une part, au Cameroun, en Guinée, à Madagascar et au Togo, et d'autre part, au Mali et au Niger, leur efficacité pédagogique par rapport à celle des enseignants fonctionnaires. Dans le premier groupe de pays, les élèves progressent de la même façon que l'enseignant soit fonctionnaire ou non. De façon générale, s'il existe des différences (entre les niveaux d'enseignement et entre les pays), elles restent modérées et ne peuvent pas être attribuées, de façon systématique, à une catégorie particulière d'enseignants. Concernant le Mali et le Niger, où les enquêtes ont été spécialement conçues pour répondre à cette question, le statut n'a encore ici qu'un effet très modéré. Si au Mali, les élèves progressent un peu mieux avec des enseignants contractuels, au Niger, il n'y a aucune différence en 2e année et une légère différence à l'avantage des enseignants fonctionnaires en 5e année. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les élèves ayant un enseignant contractuel peuvent passer plus de temps à apprendre et ainsi davantage progresser. En effet, d'une part, l'assiduité des enseignants contractuels peut être meilleure, car ils sont rémunérés par les parents d'élèves et d'autre part, les enseignants fonctionnaires peuvent être davantage absents, dans la mesure où ils doivent s'absenter pour aller percevoir leur salaire. Bourdon, Fröhlich et Michaelowa (2007) ont testé, à partir des trois enquêtes thématiques du PASEC menées au Mali, au Niger et au Togo, et selon une méthode d'appariement par quantile des progressions des élèves au primaire, dans quelle mesure les résultats de ces derniers sont affectés par le statut de leur enseignant. Ils trouvent que l'efficacité pédagogique des enseignants non titulaires est relativement meilleure pour les enfants de niveau scolaire initial le plus faible en 2e année, alors que les enseignants titulaires feraient davantage progresser les élèves d'un bon niveau initial. Les effets sont également différents selon les pays : s'ils sont positifs au Mali, les résultats des non-titulaires sont mitigés au Togo et négatifs au Niger. Cela est cohérent avec les différents modes nationaux de gestion de ces enseignants : de manière nette, les effets positifs sur le Mali et le Togo paraissent liés à une plus forte implication des structures locales dans le suivi de ces enseignants, alors qu'au Niger, le processus n'est que peu déconcentré.

Pour conclure, Bernard, Tiyab et Vianou (2004) ont mesuré, dans 9 pays africains francophones, l'effet des caractéristiques de l'enseignant (niveau académique, formation professionnelle, statut, ancienneté) sur les apprentissages des élèves. Il ressort qu'en moyenne, les caractéristiques des enseignants n'expliquent que très peu (3%) les différences d'acquisitions entre les élèves et ne représentent en moyenne que 12 à 13% de l'effet-maître.

De fait, les différentes dimensions liées aux caractéristiques des enseignants, telles qu'elles sont actuellement mesurées, ne semblent pas constituer une marge de manœuvre importante pour améliorer la qualité de l'éducation.

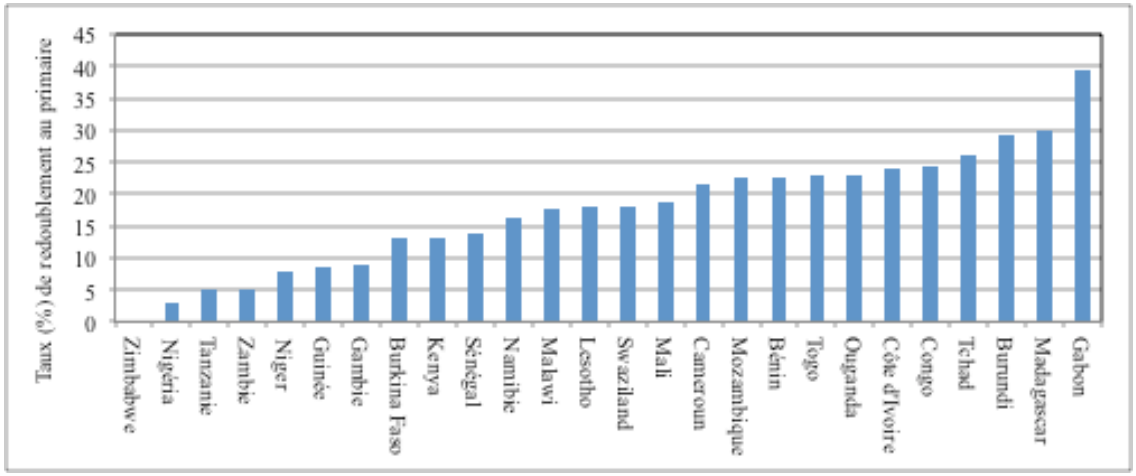
3.2.2. Les facteurs liés à l'enseignement

D'autres facteurs d'organisation touchent plus directement l'enseignement. Les effets du redoublement, du groupement des élèves et des manuels scolaires sur les apprentissages des élèves font l'objet de cette partie.

La question du redoublement

Si dans les 26 pays de notre échantillon, le taux de redoublement au cycle primaire est en moyenne de 17,2 % d'après les données extraites des RESEN, il existe en réalité une forte variabilité entre les pays. Comme le montre le Graphique 23 ci-après, l'intensité du recours au redoublement est en effet très différente, entre le Zimbabwe, où cette pratique n'a pas cours, et le Gabon, où le taux de redoublement est de 33 %, indiquant donc qu'un enfant sur trois redouble au cours de sa scolarité primaire. On observe également que les redoublements sont plus fréquents dans les pays francophones que dans les pays anglophones, les taux s'y élevant en moyenne respectivement à 21,6 % contre 11,6 %.

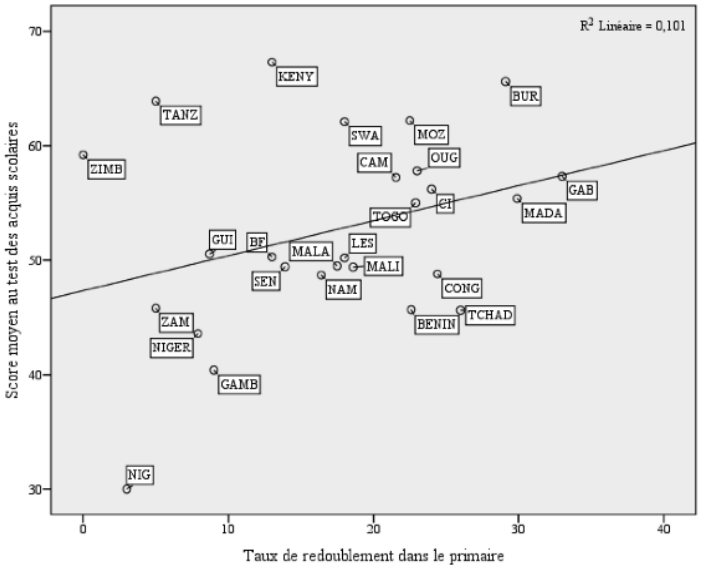
Graphique 23 : Taux de redoublement dans 26 pays africains



Le recours massif au redoublement de certains pays pose question tant sur le plan économique que pédagogique. Sur le premier plan, le fait que les élèves passent une voire plusieurs années supplémentaires dans le cycle primaire conduit à alourdir les dépenses budgétaires. Toutes choses égales par ailleurs, ce surcoût atteint plus de 20 % dans les pays francophones (Mingat, 2003). Eu égard aux contraintes de ressources qui touchent les systèmes éducatifs africains, ceci n'est pas négligeable, d'autant que dans le contexte actuel où les pays cherchent atteindre la SPU, le redoublement restreint le nombre de places disponibles dans l'enseignement primaire. Le redoublement a également un effet négatif sur la rétention dans le cycle. En moyenne, selon Mingat (2003), l'augmentation d'un point du taux de redoublement implique une diminution de 0,80 point du taux de rétention au primaire. Cela signifie que si un pays a un taux de redoublement de 25 % et un taux de rétention de 65 %, ce dernier pourrait être de 77 %, si la fréquence des redoublements était ramenée de 25 à 10 %. Ceci s'explique par le fait que pour les familles, le redoublement conduit à augmenter les coûts directs et d'opportunité induits par une ou plusieurs années d'études supplémentaires, tout en donnant le signal que l'enfant connaît des difficultés à l'école et qu'il ne va peut-être pas en tirer les bénéfices attendus. Notons, toujours d'après Mingat (2003), que l'impact négatif du redoublement sur la rétention au cycle primaire touche plus particulièrement les filles. De façon générale, les populations les plus défavorisées, dont la demande d'éducation est déjà plus faible, sont plus directement concernées par cet effet négatif.

Un des arguments avancés pour justifier le recours au redoublement est qu'il permet d'améliorer la qualité de l'éducation. Le passage dans l'année scolaire supérieure se ferait sur la base de l'acquisition par les élèves d'un certain nombre de savoirs, ces derniers pouvant être indépendants ou cumulatifs. Dans ce dernier cas, les élèves ont besoin de maîtriser ces savoirs avant d'accéder à la classe supérieure et en acquérir de nouveaux. Le redoublement se justifie alors pour les élèves n'ayant pas atteint un certain seuil d'apprentissages. Il est possible, à l'instar de ce qu'ont fait Mingat (2003) ou Bernard, Simon et Vianou (2005) pour les pays du SACMEQ, de vérifier, de façon empirique, le lien entre redoublement et acquis des élèves. L'hypothèse testée est alors que dans les pays où le niveau moyen des acquis des élèves est plus fort et où donc la qualité de l'éducation est relativement meilleure, le taux de redoublement est plus faible (et inversement). Le Graphique 24 ci-après représente la relation entre le taux de redoublement et le score au test des acquis des élèves dans 26 pays africains.

Graphique 24 : Relation entre redoublement et acquis des élèves dans 26 pays africains

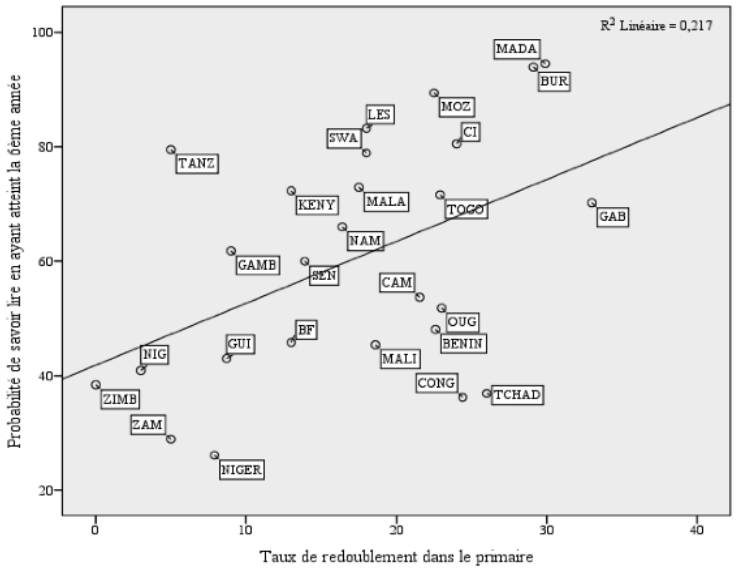


D'après le Graphique 24, il est difficile de parler d'une relation entre taux de redoublement et acquis des élèves. Une lecture horizontale du graphique nous montre que pour un même score au test des acquis des élèves, les pays ont recours au redoublement dans des proportions très différentes. Par exemple, la Tanzanie, le Kenya et le Burundi, trois pays qui obtiennent des scores comparables (également les meilleurs scores), se caractérisent par des taux de redoublement très différents, respectivement 5 %, 13 % et 29 %. Si on lit le graphique cette fois de façon verticale, on observe que pour un même taux de redoublement, les acquis des élèves sont très différents selon les pays. Par exemple, la situation la plus extrême concerne le Nigeria, la Zambie, le Zimbabwe et la Tanzanie. Ces pays, qui ont pourtant des taux de redoublement comparables, les plus faibles de notre échantillon (moins de 5 %), obtiennent des scores moyens très variables, compris entre 30 pour le Nigeria et 63,9 pour la Tanzanie. Au vu de ces éléments de comparaison et du coefficient de corrélation entre score moyen au test des acquis des élèves et redoublement, qui s'avère non significatif, il n'est pas possible de dire que le redoublement joue un rôle dans la qualité de l'éducation. Ces résultats vont dans le même sens que ceux trouvés dans d'autres études, telles que celles de Mingat et Sosale (2000) pour un certain nombre de pays africains, et de Bernard, Simon et Vianou (2005) pour les pays anglophones. À partir des données du SACMEQ de treize pays, ces derniers observent que si dans les trois pays (Seychelles, Tanzanie et Maurice), où les résultats d'apprentissage des élèves sont les meilleurs, le recours au redoublement est le plus faible, la comparaison des dix autres ne montre aucun lien entre redoublement et qualité de l'éducation. Mingat (2003) a

testé la même relation à un niveau micro, entre les écoles d'un même pays, et ce pour plusieurs pays africains, et aboutit au même constat.

Dans la mesure où nous disposons d'une seconde mesure de la qualité de l'éducation, nous avons testé le lien entre la probabilité de savoir lire à l'âge adulte en ayant atteint la fin du primaire et le taux de redoublement au cycle primaire. Le Graphique 25 ci-après montre cette relation pour les 26 pays de notre échantillon.

Graphique 25 : Relation entre redoublement et savoir lire des individus ayant atteint la fin du primaire dans 26 pays africains



La disposition du nuage de points montre que plus le taux de redoublement au primaire est élevé, meilleure est la probabilité de savoir lire à l'âge adulte pour les individus ayant atteint la fin du cycle primaire. De plus, la corrélation entre ces deux variables s'élève à + 0,465 (avec un seuil de significativité à 5 %), indiquant donc une relation entre redoublement et savoir lire. Cette différence de résultats entre les deux variables de la qualité de l'éducation que nous utilisons peut en partie s'expliquer par la nature de ces deux mesures. La probabilité de savoir lire des individus ayant atteint la fin du cycle primaire est nettement moins exigeante que le score obtenu au test des acquis des élèves, puisque la première est estimée sur la base de quatre phrases à lire, tandis que le second est le résultat à un test mesurant davantage de compétences. Au-delà de la question de la mesure, la relation entre

redoublement et probabilité de savoir lire peut également s'expliquer, de façon raisonnable, par le fait que les individus ayant redoublé au cours de leur scolarité ont bénéficié de davantage de temps d'enseignement, et ainsi pu améliorer leur savoir lire basique.

Du point de vue pédagogique, un autre élément avancé pour expliquer le recours au redoublement est qu'il permet une meilleure homogénéité des classes en termes de niveau scolaire des élèves. Bernard, Simon et Vianou (2005) analysent cette question, dans les pays du SACMEQ, puis dans ceux du PASEC, à partir de la variance des scores obtenus par les élèves (qui mesure donc la dispersion). Si le redoublement a effectivement pour conséquence d'atténuer la dispersion des acquisitions des élèves dans les pays du SACMEQ, les auteurs nuancent ce résultat, dans la mesure où les pays se caractérisant par un même niveau d'hétérogénéité ont recours au redoublement dans des proportions très différentes. De plus, la relation entre redoublement et dispersion des scores n'existe pas dans les pays du PASEC.

Enfin, un dernier argument pour justifier le redoublement consiste à dire que les élèves qui en bénéficient peuvent alors rattraper leur retard et ne pas se retrouver en situation d'échec scolaire en passant dans l'année supérieure. Or, les études analysant le niveau scolaire des élèves au moment où ils ont redoublé et en suivant leur progression montrent, sur la base de suivis longitudinaux, que le redoublement ne permet pas en général aux élèves de progresser davantage que s'ils avaient été promus.

En définitive, les bénéfices du recours au redoublement restent peu avérés sur le plan de la qualité de l'éducation, tandis que son coût reste lourd pour les budgets nationaux et son impact négatif sur la rétention au cours du cycle primaire. Sur cette base, Mingat (2003) notamment conclut que le recours au redoublement devrait être réduit de façon substantielle.

Le groupement des élèves

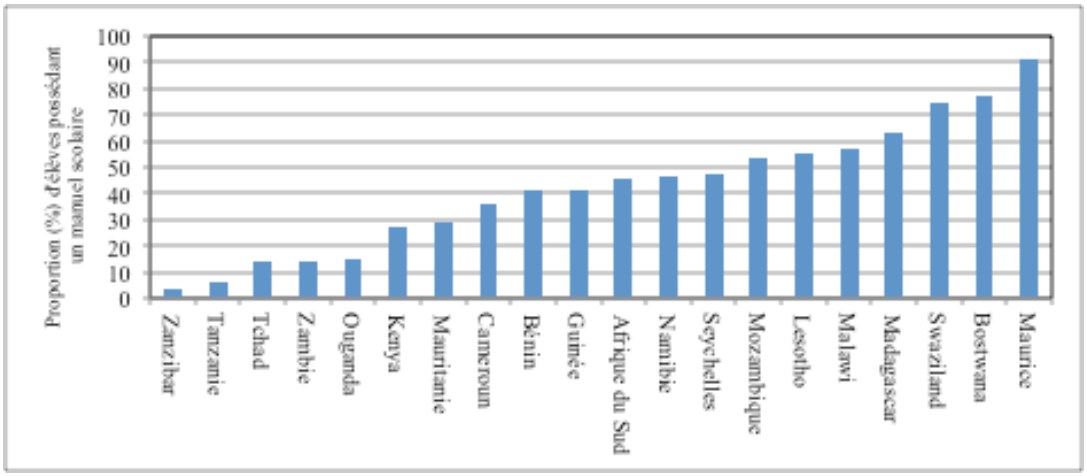
Au niveau de la classe, la façon dont est organisé le groupement des élèves peut sans doute contribuer à expliquer les différences d'apprentissage des élèves. L'organisation en double flux et les classes multigrades ayant été évoquées plus haut, nous n'aborderons ici que l'effet de la taille des classes sur les acquisitions.

La taille des classes est un paramètre important, dans la mesure où elle est l'un des ressorts sur lequel les politiques éducatives peuvent agir. De plus, de manière intuitive, on pourrait penser que plus le nombre d'élèves dans une classe est élevé, moins leurs résultats scolaires sont bons, dans la mesure où l'enseignant a moins de temps à consacrer à chaque élève si l'effectif est nombreux. Cela soulève la question du seuil à partir duquel l'effectif est considéré comme « trop » nombreux. Il s'avère que l'effet de la taille des classes sur les apprentissages des élèves est en général très modeste, voire non significatif, l'augmentation jusqu'à un certain niveau de la taille de la classe ne réduisant pas nécessairement les performances des élèves (Mingat et Suchaut, 2000). Michaelowa (2001) a mesuré l'effet des effectifs de classes de CM1 sur les acquisitions des élèves du Burkina Faso, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, de Madagascar et du Sénégal. Ses résultats montrent qu'au-delà d'un seuil estimé à une soixantaine d'élèves, l'arrivée d'un nouvel élève réduit effectivement le niveau d'apprentissage. L'impact reste cependant modeste, puisque l'adjonction de 10 élèves à une classe comptant déjà 80 élèves n'en réduit la performance que de 1,25 point de pourcentage. Dans le cas le plus extrême, avec une classe témoin comportant un maximum de 139 élèves, l'arrivée de 10 élèves supplémentaires ne réduirait les performances que de 4,5 points de pourcentage, soit une réduction de la performance moyenne de 10 %. De façon plus claire, la relation entre la taille des classes et le niveau des acquis des élèves montre qu'il n'existe que peu de variation dans les résultats des élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes comprenant entre 40 et 70 élèves (Michaelowa, 2003). Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants font davantage appel à des pratiques liées à la pédagogie frontale, dont tous les élèves peuvent bénéficier de la même façon. Au final, pour de nombreux pays (mais sans doute pas tous), s'il est nécessaire de conserver des effectifs « raisonnables », la réduction de la taille moyenne des classes n'est cependant pas une priorité (Mingat, 2003).

Les manuels scolaires

Les manuels scolaires sont identifiés par de nombreuses études comme le facteur ayant le meilleur rapport coût-efficacité pour améliorer les apprentissages des élèves (Mingat, 2003 ; Verspoor, 2006). Or, comme le montre le Graphique 26 ci-dessous, tous les élèves ne disposent pas d'un manuel (PASEC, 2008 ; Statplanet, 2012).

Graphique 26 : Proportion d'élèves possédant un manuel scolaire



En moyenne, sur l'ensemble de l'échantillon, près de 4 élèves sur 10 possèdent un manuel scolaire. Cela dit, comme le montre le Graphique 26, il existe une grande variabilité entre les pays, la proportion d'élèves disposant d'un manuel allant de 3,8 % à Zanzibar puis 6 % en Tanzanie à 91,5 % à Maurice. Dans la majorité des pays, la moitié des élèves n'a pas de manuel à sa disposition, la disponibilité de manuels étant particulièrement faible à Zanzibar et en Tanzanie, mais aussi au Tchad, en Zambie et en Ouganda, où moins d'un élève sur cinq en possède un.

Ceci n'est pas sans conséquence sur le niveau des acquisitions des élèves dans la mesure où, comme le montrent Michaelowa et Wechtler (2006) à partir des données du PASEC et en comparant les résultats des élèves selon qu'ils possèdent ou non un manuel, leur réussite s'améliore lorsqu'ils en disposent d'un. Cette amélioration est comprise dans un intervalle allant de + 5 % à + 20 % selon la discipline et le niveau d'enseignement. La possession d'un manuel de français a en effet un impact plus important que celle d'un manuel en mathématiques, les élèves ayant davantage besoin, dans leurs premières années de scolarisation, d'un manuel pour apprendre à lire et s'entraîner chez eux. Même si, en tenant compte que la disponibilité de livres dans les deux matières est fortement corrélée - les élèves possédant un manuel de français ayant également un livre de mathématiques – et donc en testant l'effet du taux moyen de possession de livres au niveau de la classe sur les acquisitions des élèves, l'impact est toujours fortement positif et significatif. Cette variable ne mesure cependant pas la seule possession d'un manuel, puisqu'elle prend également en compte l'effet de pairs, c'est-à-dire le fait que les élèves n'ayant pas de manuels peuvent avoir accès au

manuel de leur voisin. Dans cette perspective, Michaelowa et Wechtler (2006) ont cherché à distinguer l'effet direct de la possession par chaque élève de son propre manuel de l'effet indirect de la possession de manuels par les camarades de classe. Si l'effet de pairs n'est généralement pas significatif en 2e année (l'effet direct étant, par exemple pour le français, deux fois plus important que l'effet indirect), il le devient en 5e année, avec en français des coefficients supérieurs de 5 à 10 fois à ceux estimant l'effet direct.

Pour aller plus loin dans l'analyse de ces effets, Frölich et Michaelowa (2005) utilisent une autre technique d'estimation (non paramétrique) sur la base des données du PASEC concernant les acquis des élèves de 5e année dans les mêmes pays. Il ressort que le nombre de livres dans la classe a un effet relativement important sur les acquis en français et en mathématiques des élèves, l'effet de pairs représentant environ 90 % de l'effet global. Ils expliquent le niveau élevé de l'effet de pairs par deux mécanismes : d'une part, par le fait que les élèves ayant des manuels scolaires peuvent améliorer leurs performances, ce qui aurait un impact positif sur celles de leurs camarades (« effet traditionnel des pairs »), et d'autre part, par le fait que les enseignants peuvent adapter leur pratique d'enseignement en fonction de la disponibilité de manuels scolaires. En effet, il apparaît que dans les classes où les élèves sont davantage équipés en manuels, l'effet d'un manuel scolaire supplémentaire est plus élevé que dans des classes moins équipées (les enseignants n'utilisant les manuels scolaires que s'il y en a un nombre suffisant dans la classe), avec cependant un effet de seuil, lorsque la classe est presque totalement équipée. D'un point de vue méthodologique, ces résultats interrogent la pertinence de l'utilisation, dans des modèles cherchant à expliquer les acquis des élèves, d'une variable rendant seulement compte de la possession ou non d'un livre. Ceci conduit sans doute à sous-estimer l'impact des manuels scolaires sur les acquis des élèves. Michaelowa et Wechtler (2006) indiquent que, dans une certaine mesure, ce problème peut expliquer pourquoi la documentation existante apparaît quelque peu incohérente en ce qui concerne l'importance de l'effet des manuels scolaires sur les apprentissages des élèves.

Sur la base de ces différentes études portant sur le contexte scolaire, le Tableau 27 ci-dessous donne un résumé de l'effet de chacun des facteurs d'organisation du contexte sur les acquis des élèves (UNESCO/BREDA, 2005).

Tableau 27 : Effets des facteurs liés à l'organisation du contexte scolaire sur les acquis des élèves du primaire des pays africains, tels que décrits dans la littérature

Facteurs	Effets sur les acquis des élèves
Mode d'organisation	
Taille de la classe	Variable (voire - à partir de 70 élèves / classe)
Mode de groupement des élèves	Variable
Caractéristiques des enseignants	
Niveau académique/Statut	Variable
Formation initiale et continue	Variable
Salaire	Variable
Ancienneté	Plutôt négatif
Intrants scolaires	
Manuels scolaires	Effet positif élevé
Tables-bancs	Plutôt positif
Autres	
Nature du bâtiment scolaire	Pas d'effet
Appui alimentaire	Effet positif élevé
Source : UNESCO/BREDA (2005)	

À partir de ces informations, il est possible de dégager, d'une façon très globale (il est bien entendu nécessaire de tenir compte des spécificités nationales et locales), des conditions minimales d'organisation de l'école, qui « optimiseraient » les acquisitions des élèves. Ces derniers apprendraient davantage ou mieux lorsqu'ils seraient scolarisés dans une classe équipée, propre et ordonnée, comprenant une cinquantaine d'élèves (de 40 à 70), dans laquelle ils disposeraient d'un manuel de lecture et de mathématiques. Leur enseignant aurait suivi dix années d'études et bénéficié d'une formation initiale courte, de quatre à six mois, et axée sur le fonctionnement et la conduite de la classe, ainsi qu'un accompagnement organisé tout au long de la première année de service et d'une formation continue régulière et axée sur des questions concrètes liées à la gestion de la classe. Cela dit, les études cherchant à estimer l'impact des facteurs d'organisation du contexte scolaire sur les acquis des élèves mettent également en lumière l'importance de l'efficacité pédagogique des enseignants. Le temps d'enseignement, tout comme l'organisation du contexte scolaire, constituent certes un cadre important pour l'apprentissage, mais ce qui se passe dans ce temps et dans ce contexte est également essentiel. Ces aspects sont abordés dans la partie suivante.

3.2.3. Les facteurs liés à l'apprentissage

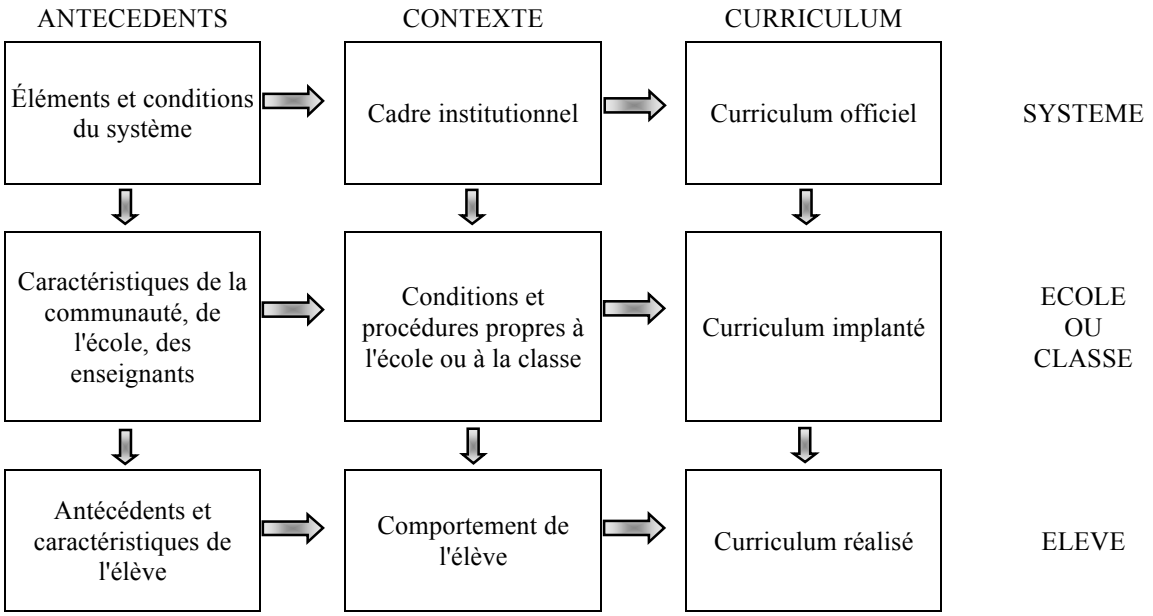
Les facteurs liés plus directement au processus d'apprentissage sont définis dans le cadre du curriculum. Ce dernier offre une vision d'ensemble des directives pédagogiques, selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus. Il comprend trois pôles : les objectifs visés, les stratégies, processus didactiques et outils, et enfin, les situations d'évaluation (Demeuse et Strauven, 2006). En cela, le curriculum régit les grandes composantes du système éducatif : l'organisation de l'école et des classes, les manuels scolaires, guides des enseignants et matériels pédagogiques d'appoint, le système d'évaluation des apprentissages et de certification, la formation initiale et continue des enseignants, ou encore la question du choix des langues d'enseignement (Dembélé et Ndoye, 2005). Son contenu est donc central pour l'organisation des systèmes éducatifs. Ceci explique sans doute pourquoi sa définition, son contenu, son implantation ou encore son évaluation sont régulièrement interrogés, et ce, d'autant plus que depuis quelques années, un certain nombre de pays africains mènent, à des degrés divers et selon des approches différentes, des réformes curriculaires. Une première difficulté réside dans l'évaluation du degré d'implantation du curriculum : définis au niveau central, les différents éléments du curriculum peuvent ne pas se traduire effectivement sur le terrain, ce qui pourrait expliquer en partie la variété des acquisitions des élèves entre les établissements scolaires. Un deuxième aspect concerne plus directement le contenu du curriculum. Certains éléments tels que le mode de regroupement des élèves ou les manuels scolaires ayant déjà été abordés, nous nous intéresserons ici aux langues d'enseignement. Cette question, traitée différemment par les pays, peut éventuellement expliquer pourquoi les systèmes éducatifs produisent des résultats d'apprentissage différents.

L'implantation des curriculums

Un premier élément qui pourrait expliquer les différences observées en termes de niveau d'acquisitions des élèves entre les pays africains réside dans le degré d'implantation du curriculum. L'Association Internationale pour l'Evaluation du rendement scolaire (IEA) définit trois niveaux d'implantation du curriculum : le curriculum officiel, qui organise le contexte éducatif et social du pays, le curriculum effectivement enseigné au niveau des écoles et des classes et le curriculum acquis par les élèves. Le schéma ci-dessous (Graphique 27) reprend, de façon plus détaillée, ces différents niveaux (Rosier et Keeves, 1991, dans

Demeuse et Strauven, 2006).

Graphique 27 : Niveaux d'implantation d'un curriculum



Il est ainsi possible que le curriculum tel qu'il a été défini au niveau central ne soit pas implanté tel qu'il a été conçu au niveau de l'école et de la classe. Ceci est difficile à évaluer, eu égard à la diversité des établissements et des classes. Cela dit, Lejong (2008) a cherché à déterminer, à partir de 150 classes du Bénin, du Cameroun, de Madagascar, du Niger et du Sénégal, dans quelle mesure le curriculum implanté était en adéquation avec le curriculum officiel. Trente enseignants de CM1 de chaque pays ont été interrogés sur quatre dimensions de leur activité professionnelle : leur enseignement (temps d'enseignement, ressources utilisées, place accordée aux différents types d'activité…), leur avis sur 129 exercices de français et mathématiques tirés d'évaluations nationales et internationales (conformité avec les documents officiels, intérêt et difficulté de l'exercice, nécessité de sa maîtrise pour la classe supérieure…), la façon dont ils construisent leurs évaluations en français et en mathématiques (mise en pratique à partir de contenus), et enfin leur pratique d'enseignement (préparation de leçons sur trois objectifs du programme). Il ressort, de façon globale, qu'il existe un décalage entre le curriculum officiel et le curriculum implanté.

Ceci est par exemple vrai dans les cinq pays de l'étude au niveau des domaines évalués par les enseignants. Lejong (2008) a comparé les contenus d'évaluation en français et en

mathématiques proposés par les enseignants et ceux prescrits par le curriculum officiel. Comme le montre le Tableau 28 ci-dessous, il existe un décalage entre les domaines à évaluer, tels que proposés dans les curricula officiels, et les domaines effectivement évalués par les enseignants, qui constituent donc les curricula implantés.

Tableau 28 : Poids des domaines à évaluer dans les curricula officiels et implantés

Domaines	Officiel	Implanté	Différence
Français			
Lecture pour lire	6 %	1 %	+ 5
Compréhension en lecture	11 %	7 %	+ 4
Langage : produire un message oral	13 %	1 %	+ 12
Compréhension à l'oral	6 %	1 %	+ 5
Grammaire	13 %	33 %	- 20
Orthographe	8 %	14 %	- 6
Conjugaison	6 %	22 %	- 16
Vocabulaire	19 %	11 %	+ 8
Ecriture	0 %	0 %	0
Production d'écrit	16 %	11 %	+ 5
Récitation, chant, comptine	1 %	1 %	0
Mathématiques			
Numération	26 %	11 %	+ 15
Opérations	23 %	19 %	+ 4
Mesures	27 %	26 %	+ 1
Géométrie	22 %	20 %	+ 2
Résolution de problèmes	2 %	17 %	- 15
Données, ensembles	1 %	2 %	- 1
Outils	0 %	6 %	- 6
Source : Lejong (2008)			

En français, les enseignants attribuent davantage d'importance que le curriculum officiel à la grammaire et à la conjugaison. En effet, alors que le curriculum officiel préconise que la grammaire représente 13 % des évaluations, dans la pratique, les enseignants lui accordent 33 %. Les chiffres s'élèvent respectivement à 6 % et 22 % pour la conjugaison. À l'inverse, les enseignants accordent moins d'importance que le curriculum officiel à la production d'un message oral (1 % contre 13 %) ou au vocabulaire (19 % contre 11 %). Ce décalage entre curriculum officiel et curriculum implanté est également visible en mathématiques, avec des écarts particulièrement forts entre ce qui est prescrit et ce qui se fait dans la pratique en numération et en résolution de problèmes. Ainsi, le curriculum officiel propose que la

numération représente 26 % de l'évaluation, alors que dans la réalité, ce domaine constitue seulement 11 % de l'évaluation. À l'inverse, la résolution de problèmes représente 2 % de l'évaluation dans le curriculum officiel, contre 17 % dans les classes. En définitive et au-delà des contenus des évaluations, Lejong (2008) fait état d'un certain nombre de divergences entre ce qui est recommandé et ce qui se passe réellement dans les classes, et appelle les pays à améliorer l'implantation du curriculum, plutôt que de s'engager dans de grandes réformes curriculaires.

Analysant la réforme du curriculum selon l'Approche Par les Compétences (APC) en Mauritanie, Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) vont dans le même sens. Ils montrent que si la réforme n'est pas associée à une amélioration des acquisitions à l'école fondamentale, cela ne semble pas directement lié aux programmes scolaires, mais dépend plutôt de la capacité du système éducatif à faire appliquer ceux-ci dans toutes les écoles. D'après eux, ce problème, s'il connaît une intensité extrême en Mauritanie, est commun à de nombreux pays africains, ses causes se situant bien en amont des questions de contenus des programmes scolaires. En effet, l'effectivité de l'application des programmes dépend avant tout des conditions de fonctionnement des écoles africaines, qui s'avèrent très variables tant du point de vue des ressources disponibles que de l'efficacité de l'utilisation qui en est faite.

La question des langues d'enseignement

Dans l'étude citée plus haut, Lejong (2008) montre que les contenus des curriculums officiels des 5 pays de son échantillon, analysés sur la base des programmes scolaires, des guides du maître et des manuels scolaires en français et en mathématiques, varient selon les pays, notamment sur le plan des domaines et de la nature des apprentissages et des processus cognitifs. Les différences de contenu des curriculums officiels (en plus de leurs différents degrés d'implantation, tant au niveau national - entre les pays -, qu'au niveau local - entre les établissements d'un même pays) peuvent donc éventuellement expliquer une partie des disparités entre pays en termes de niveau d'acquisition des élèves ou de savoir lire. Nous nous intéresserons ici à une seule dimension du contenu du curriculum : la langue d'enseignement. Ce choix est motivé par le fait que la langue d'enseignement est une dimension centrale de l'acquisition des apprentissages des élèves, puis de leur rétention à l'âge adulte.

Les recherches menées sur l'impact de la langue d'instruction sur les apprentissages des élèves montrent, de façon logique, que les enfants apprennent mieux dans une langue qu'ils connaissent. Mais tous les pays africains se caractérisant par un environnement multilingue, la diversité linguistique rend impossible d'offrir à tous les apprenants une école dans leur langue maternelle. De fait, le choix d'une ou plusieurs langues d'enseignement s'imposent aux décideurs. Cela se traduit au niveau des systèmes éducatifs par une grande variété de politiques linguistiques, allant du monolinguisme au plurilinguisme.

Nous ne reviendrons pas ici sur les expériences d'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs africains. Rappelons seulement que les pays ont eu des processus très différents d'intégration des langues locales. En effet, au-delà de l'aspect national spécifique que constitue le choix des langues ou des variétés de langue introduites dans les systèmes éducatifs, les pays ont opté pour différents niveaux d'intégration et volumes de temps d'enseignement des langues, ainsi que pour différents types d'utilisation (médium, matière, auxiliaire des apprentissages, langue-culture) (Maurer, 2010). Il est cependant possible de dégager des expériences de bilinguisme deux grands modèles : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. Si le premier modèle se caractérise par un enseignement effectif dans deux langues (comme au Burundi avec le kirundi et le français, ou dans les écoles bilingues MEBA-OSEO[22] au Burkina Faso, avec une langue nationale et le français), dans le second modèle, l'enseignement se fait pendant un à cinq ans en langue locale, puis en langue officielle (comme dans la majorité des pays où des expériences de bilinguisme ont été ou sont menées).

Dans un contexte marqué par la recherche d'une meilleure qualité de l'éducation, les choix en matière de langue(s) d'enseignement sont constamment interrogés. Au-delà des options linguistiques retenues, se pose la question de la pratique effective de la langue d'enseignement dans les classes, tant du point de vue des enseignants que des élèves. Dans un premier temps, nous nous intéresserons donc aux connaissances en langue des maîtres. Il est en effet possible, à partir d'évaluations nationales et des tests menés dans le cadre du PASEC et du SACMEQ, d'estimer l'impact du degré de maîtrise de la langue d'enseignement comme de la langue locale par les enseignants sur les acquis des élèves. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur le contexte linguistique familial dans lequel évoluent les élèves. Les tests

[22] Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation - Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière

standardisés des acquis des élèves permettent en effet de savoir si les élèves parlent la langue d'enseignement chez eux et de mettre en relation ces informations avec leurs résultats scolaires.

On suppose toutefois que la situation est plus complexe et qu'il est nécessaire de prendre en compte un contexte linguistique plus général que celui de la famille. En prenant un cas extrême, il arrive en effet qu'à l'âge scolaire, les enfants parlent seulement la langue qu'ils utilisent chez eux (leur langue maternelle), si bien que si le système éducatif qu'ils intègrent est bilingue, ils auront à apprendre deux langues « étrangères », dont une, la langue nationale véhiculaire, peut ou non se situer dans leur environnement immédiat, et l'autre, la langue officielle, leur être tout à fait étrangère. De façon complémentaire et très peu explorée par la recherche, la langue d'enseignement, tout comme l'environnement linguistique des individus, peuvent avoir un impact sur le degré de rétention de l'alphabétisme des adultes. Prenons de nouveau un exemple : les individus ayant été scolarisés peuvent avoir appris à lire et à écrire dans une langue, qu'ils n'utilisent plus une fois sortis du système éducatif, et perdre ainsi les compétences en lecture qu'ils avaient acquises. Cette situation n'est satisfaisante ni du point de vue des résultats des systèmes éducatifs, ni dans une perspective de lutte contre l'analphabétisme. Dans cette optique, il pourrait s'avérer intéressant de prendre en compte d'autres éléments de façon à mieux appréhender l'environnement linguistique dans lequel évoluent les individus. L'objectif est de tenter de mieux mesurer l'impact de cet environnement sur d'une part, les apprentissages des élèves et d'autre part, la probabilité de savoir lire des individus selon la plus haute classe qu'ils ont atteinte durant leur jeunesse.

Les connaissances en langue des enseignants

Les tests standardisés des acquis des élèves et des évaluations nationales spécifiques nous renseignent sur les connaissances en langue des enseignants. Il est en effet possible de connaître d'une part, le degré de maîtrise de la langue d'enseignement par les maîtres et d'autre part, la proportion d'enseignants parlant la langue locale.

Dans le cadre du PASEC, le degré de maîtrise de la langue par l'enseignant est mesuré un test administré aux enseignants, dans lequel ces derniers doivent détecter des erreurs, en corrigeant une dictée fictive d'un élève. Bonnet (2007) rapporte les résultats à ce test des enseignants de Guinée et du Tchad (deux pays pour lesquels les résultats sont comparables).

Les maîtres obtiennent un point lorsqu'ils corrigent, de façon correcte, une erreur, et en perdent un, lorsque leur correction est incorrecte. Les scores obtenus vont d'une note inférieure à 0 (dans les cas où les enseignants ont trouvé plus d'erreurs qu'il n'en existait réellement) à 12. Les résultats sont présentés dans le Tableau 29 ci-dessous.

Tableau 29 : Résultats des enseignants guinéens et tchadiens au test de dictée du PASEC

	Guinée	Tchad
Moyenne (sur 12 points)	4,6	6,2
Score	Proportion (%) d'enseignants	
< 4	40,8	20,2
4 à 6	23,2	28,8
7 à 8	17,2	24,0
> 8	18,8	26,9
Source : Bonnet (2007)		

Les résultats à ce test sont particulièrement faibles : la moyenne des enseignants guinéens s'établit en effet à 4,6 sur 12 et celle des enseignants tchadiens à 6,2 sur 12 (soit respectivement, 3,8 et 5,2 sur une échelle ramenée à 10). Les enseignants obtenant moins de 4 sur 12 et qui n'ont trouvé qu'un tiers des erreurs contenues dans le texte (ou plus d'erreurs mais en relevant alors des erreurs inexistantes) représentent 40,8 % des enseignants en Guinée et 20,2 % au Tchad. A l'inverse, seul un enseignant sur cinq en Guinée et un enseignant sur quatre au Tchad obtient le meilleur score (supérieur à 8, indiquant qu'il a trouvé les deux tiers des erreurs). Ceci témoigne d'un niveau plutôt limité de connaissance de la langue d'enseignement par les maîtres.

La Mauritanie a conduit, en 2007, une évaluation de ses enseignants du primaire et du secondaire en arabe, en français et en mathématiques, pour identifier leurs besoins en formation. Nous nous intéresserons ici uniquement aux connaissances linguistiques (arabe et français) des plus de 11 000 enseignants du primaire testés. Une première information, présentée dans le Tableau 30 ci-après, concerne l'adéquation entre la langue dans laquelle les enseignants ont été formés et celle dans laquelle ils enseignent. Rappelons que le système éducatif mauritanien comprenait, jusqu'en 1999, deux filières, l'une bilingue avec un enseignement principalement en français, et l'autre arabisante, avec l'essentiel de l'enseignement en arabe, et que ces deux filières ont été unifiées lors de la réforme de 1999.

Tableau 30 : Adéquation entre langues de formation et de travail des enseignants mauritaniens

		Langue de travail		
		Arabe	Français	Bilingue
Langue de formation	Arabe	95 %	17 %	35 %
	Français	1 %	52 %	14 %
	Bilingue	4 %	31 %	51 %
	Total	100 %	100 %	100 %
Source : Ministère de l'Education Nationale de la République Islamique de Mauritanie (2008)				

Ce qui nous intéresse ici est de voir si les enseignants exercent dans la langue dans laquelle ils ont été formés, sachant que plus de la moitié (59 %) des enseignants de l'échantillon ont été recrutés avant la réforme de 1999 et ont donc reçu une formation correspondant à l'ancien système. Tous les enseignants (99 %) travaillant en arabe ont été formés dans cette langue, 4 % d'entre eux ayant été en plus formés en français. La situation est moins homogène pour ce qui concerne le français. En effet, parmi les enseignants exerçant en français, 83 % ont été formés dans cette langue ou dans les deux langues, ce qui implique que 17 % enseignent dans une langue qu'ils peuvent effectivement connaître, mais dans laquelle ils n'ont pas été formés. Enfin, seuls 51 % des enseignants exerçant dans un contexte bilingue ont été formés dans les deux langues. La situation peut ne pas paraître trop problématique pour les 14 % d'enseignants formés en français, dans la mesure où l'arabe fait partie du contexte linguistique du pays, mais peut sans doute l'être davantage pour les 35 % d'enseignants, exerçant dans les deux langues mais n'ayant bénéficié d'une formation qu'en arabe.

Au-delà de ces informations descriptives, l'évaluation se base sur des tests administrés aux maîtres, de façon à mesurer leurs performances en arabe et en français, d'une part, à l'oral, en compréhension et en expression, et d'autre part, à l'écrit, en morphosyntaxe. À partir des résultats qu'ils ont obtenus, les maîtres ont été classés sur une échelle comprenant trois niveaux pour l'arabe et cinq niveaux pour le français. Dans la mesure où un certain nombre d'enseignants n'exercent que dans une seule langue, nous ne présenterons pas ici les résultats globaux aux tests en arabe et en français, mais nous intéresserons seulement à leur niveau de compétence selon la langue dans laquelle ils travaillent. Les Tableaux 31 ci-dessous et 32 ci-après donnent ces informations pour l'arabe puis pour le français.

Tableau 31 : Proportion d'enseignants selon leur niveau en arabe et dans leur langue de travail

Niveaux	Arabe	Bilingue	Français	Total
Débutant	20,4	20,1	64,0	28,2
Moyen insuffisant	28,4	28,9	27,0	28,2
Suffisant	51,2	51,0	9,0	43,6
Total	100	100	100	100

Source : Ministère de l'Education Nationale de la République Islamique de Mauritanie (2008)

On observe que les résultats des enseignants exerçant en arabe et ceux travaillant en classe bilingue se caractérisent par la même répartition. En effet, pour ces deux catégories, seule la moitié des maîtres dispose d'un niveau de compétence linguistique jugé suffisant pour enseigner le programme de l'enseignement fondamental en langue arabe. Parmi les maîtres ayant un niveau insuffisant, 20 % peuvent être considérés comme débutant en arabe et un peu plus de 28 % comme ayant un niveau moyen mais non suffisant pour enseigner. Ces chiffres interrogent la façon dont ces maîtres parviennent à enseigner dans une langue qu'ils ne connaissent pas et par conséquent, sur le niveau des apprentissages de leurs élèves. Pour les enseignants exerçant en français, il ressort que 9 % d'entre eux pourraient enseigner en arabe, dans la mesure où ils obtiennent un score aux tests jugé suffisant pour le faire.

Tableau 32 : Proportion d'enseignants selon leur niveau en français et leur langue de travail

Niveaux	Français	Bilingue	Arabe	Total*
Débutant	0,5	1,5	24,3	15,3
Faux débutant	1,3	3,5	16,9	11,6
Survie	10,6	29,6	44,5	35,4
Seuil	33,4	36,5	11,7	20,6
Autonomie	54,2	28,9	2,6	17,1
Total	100	100	100	100

* Le total comprend les enseignants n'ayant pas déclaré leur langue de travail
Source : Ministère de l'Education Nationale de la République Islamique de Mauritanie (2008)

Les résultats aux tests de français ne concernent que la partie écrite, soit la compréhension et la production. Il ressort que les enseignants exerçant en français sont une majorité (87,6 %) à atteindre les niveaux les plus élevés de compétences en langue française (« seuil » et « autonomie »). Ils sont en effet 33,4 % à atteindre le seuil qui leur permette d'être indépendants, ce qui correspond à la capacité de savoir lire des textes factuels avec un niveau satisfaisant de compréhension, et 54,2 % à savoir lire avec un grand degré d'autonomie. Cela

dit, pour 12,4 % des maîtres enseignant en français, la situation est plus problématique, notamment pour les 1,8 % de débutants ou faux débutants, qui au mieux disposent de compétences élémentaires en langue. La maîtrise du français est un peu plus faible parmi les enseignants travaillant dans des classes bilingues. Ainsi, s'ils sont moins nombreux (28,9 %) à atteindre le plus haut niveau de compétence, ils sont cependant encore une majorité (66,1 %) à se situer aux niveaux 3 et 4. Enfin, 5 % de ces enseignants n'ont au mieux qu'une maîtrise élémentaire du français. Enfin, si on s'attache aux résultats en français des enseignants exerçant en arabe, on observe que 14,3 % d'entre eux disposent d'un niveau de compétences en français tel qu'il leur serait possible de l'enseigner. Seules ces informations concernant le degré de maîtrise de la langue par les enseignants sont disponibles dans cette évaluation conduite par le Ministère mauritanien de l'Education nationale, elle n'a en effet pas été conçue pour mesurer l'impact des compétences linguistiques des enseignants sur les apprentissages des élèves.

A Madagascar, les performances linguistiques des enseignants de 2e et de 5e année du primaire ont été mesurées en 2004 sur la base des résultats qu'ils obtiennent au Test de Connaissance du Français (TCF) (Bourdon, 2011). Ce test évalue la compréhension orale et écrite en français, ainsi que la maîtrise des structures de la langue. Le TCF se présente sous la forme de 80 questions à choix multiple, chaque question n'ayant qu'une seule réponse correcte. Deux épreuves supplémentaires permettent d'évaluer l'expression orale et écrite. Les enseignants sont ensuite classés en niveaux, allant d'un niveau élémentaire de maîtrise du français (niveau 1) au niveau supérieur avancé (niveau 5). Pour rappel, dans le système éducatif malgache, le français, en tant que langue d'enseignement, est minoritaire en 2e année et majoritaire en 5e année. Notons également que le TCF mesure le degré de maîtrise de la langue, mais n'évalue pas la performance pédagogique des enseignants. Les résultats des enseignants malgaches à ce test sont présentés dans le Tableau 33 ci-après.

En moyenne, 94 % des enseignants malgaches ont un niveau inférieur à une maîtrise générale et spontanée de la langue française (niveau 4) et parmi eux, 65 % ont une maîtrise soit de base soit élémentaire du français. Notons également qu'aucun enseignant n'atteint le niveau 6 synonyme d'une excellente maîtrise de la langue et seul 1 % atteint le niveau 5, signifiant qu'ils disposent d'une bonne maîtrise du français. Si on regarde de plus près chacune des dimensions du test, on observe que les enseignants obtiennent des résultats relativement faibles en compréhension orale et écrite. En effet, plus des trois quarts des maîtres n'atteignent

que le niveau 2 dans ces deux domaines. Dans les autres dimensions, les chiffres sont un peu plus élevés, mais témoignent là encore d'une faible maîtrise de la langue française.

Tableau 33 : Résultats des enseignants malgaches au Test de Connaissance du Français

		Niveau					Total
Test	Enseignants	1 (+ faible)	2	3	4	5 (+ fort)	
Compréhension écrite	Nombre	66	117	49	5	-	237
	%	28 %	49 %	21 %	2 %	-	100 %
Structures de la langue	Nombre	43	92	81	10	11	237
	%	18 %	39 %	34 %	4 %	5 %	100 %
Compréhension orale	Nombre	53	135	47	1	-	236
	%	22 %	57 %	20 %	0 %	-	100 %
Expression écrite	Nombre	44	97	67	7	-	215
	%	20 %	45 %	31 %	3 %	-	100 %
Expression orale	Nombre	24	63	70	25	-	182
	%	13 %	35 %	38 %	14 %	-	100 %
Moyenne	%	20 %	45 %	29 %	5 %	1 %	100 %
Source : Bourdon (2011)							

Bourdon (2011) cherche à détecter l'existence d'un lien entre le niveau au TCF du maître et le score moyen obtenu par les élèves de sa classe au test PASEC. Il s'avère que cette relation est inexistante, la corrélation entre ces deux variables étant nulle, tant pour les classes de 2e que pour celles de 5e année du primaire. En utilisant d'autres types de modèle économétrique (régression par quantiles et analyse semi-paramétrique), l'auteur tente alors d'estimer l'impact sur le niveau d'apprentissages des élèves (en les situant, au sein d'une même classe, les uns par rapport aux autres) du niveau de compétence en français des enseignants, en les distinguant selon le fait qu'ils soient scolarisés dans une classe tenue par un enseignant disposant d'un niveau de connaissances du français lui permettant d'enseigner, ou dans une autre tenue par un maître possédant un degré plus limité de connaissances. Il existe alors un effet, certes limité, mais qui montre que les élèves les plus performants seraient les plus pénalisés par un degré moindre de connaissances de la langue d'enseignement de leur enseignant. Au final, il n'existe pas d'impact homogène et constant entre la compétence linguistique du maître et les apprentissages des élèves, dans la mesure où cette relation apparaît comme étant inégale selon le niveau de l'élève.

La question du niveau de maîtrise de la langue par les enseignants est abordée de façon différente dans les pays du SACMEQ, puisqu'il est ici fait référence au niveau académique des enseignants. Dans le cadre de ce programme, des tests de langue anglaise et de mathématiques sont administrés aux enseignants. Ces tests sont calibrés sur 8 niveaux : les deux niveaux les plus élevés sont considérés comme satisfaisants pour enseigner, un niveau inférieur posant de sérieux doutes quant à la maîtrise de la discipline. Les résultats concernant la maîtrise de la langue anglaise sont présentés dans le Tableau 34 ci-dessous.

Tableau 34 : Répartition des enseignants selon leur niveau en anglais dans les pays SACMEQ

	Proportion (%) d'enseignants avec un niveau satisfaisant			% d'enseignants avec un niveau insuffisant
	Niveau 7	Niveau 8	Total	
Kenya	6,4	93,5	99,9	0,1
Lesotho	36,3	59,8	96,1	3,9
Malawi	35,9	58,4	94,3	5,7
Mozambique	37,1	52,0	89,1	10,9
Namibie	34,1	58,8	92,9	7,1
Ouganda	21,9	57,1	79,0	21,0
Swaziland	20,5	76,0	96,5	3,5
Tanzanie	51,1	46,1	97,2	2,8
Zambie	15,7	82,4	98,1	1,9
Moyenne	28,8	64,9	93,7	6,3
Source : UNESCO/BREDA (2009)				

En moyenne, sur l'ensemble des pays, on observe que 93,7 % des enseignants ont un niveau satisfaisant en anglais, 28,8 % atteignant le niveau 7 et 64,9 % le niveau 8. Cela implique cependant que 6,3 % des enseignants ne maîtrisent pas la discipline qu'ils enseignent. Cela dit, la situation n'est pas la même dans tous les pays. Si la proportion d'enseignants ayant un niveau satisfaisant en anglais est élevée au Kenya (99,9 %), en Zambie (98,1 %) ou en Tanzanie (97,2 %), elle est relativement faible en Ouganda (79 %) et dans une moindre mesure, au Mozambique (89,1 %) et en Namibie (92,9 %). En Ouganda, près d'un quart (21 %) des enseignants n'a pas le niveau requis pour enseigner.

Toujours pour les pays du SAQMEQ, Michaelowa et Wechtler (2006) ont retenu un autre indicateur des connaissances en langue des enseignants, pour tester le lien entre performance linguistique des enseignants et résultats d'apprentissage des élèves. Cet indicateur est basé sur les résultats des enseignants au même test que celui administré aux élèves et notés selon la

même échelle. Contrairement aux pays du PASEC, il existe, dans les pays du SACMEQ, une corrélation entre la réussite des élèves et les notes des enseignants obtenues au test en langues. Bien que positive, la relation reste toutefois assez faible (le coefficient de corrélation s'élevant à 0,21). Michaelowa et Wechtler (2006) expliquent que ces différences de résultats entre les pays PASEC et SACMEQ peuvent indiquer qu'en moyenne, la qualité des établissements du secondaire et du supérieur fréquentés par les (futurs) enseignants est meilleure en Afrique anglophone que francophone. Ces auteurs restent toutefois prudents dans l'interprétation de ces résultats, dans la mesure où l'indicateur de la maîtrise de la langue par les enseignants est moins fiable dans le cadre du PASEC que dans celui du SACMEQ.

De façon générale, comme le remarque Bourdon (2011), les tests sur les connaissances en langue des enseignants sont davantage une mesure de leur capital humain que de leur efficacité pédagogique. De la même façon que les travaux de recherche ne trouvent pas ou peu d'impact significatif du niveau académique, et de la formation initiale et continue des enseignants sur les apprentissages des élèves, le degré de maîtrise de la langue par les enseignants n'est pas non plus en mesure de rendre compte des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes, l'effet-maître restant difficile à mesurer.

Sur la base d'observations de classes menées dans plusieurs pays africains, Alidou et al. (2006) mettent en lumière un lien entre le degré de maîtrise de la langue par les enseignants et les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent. D'après ces auteurs, le fait que les enseignants utilisent des langues dans lesquelles ils sont peu à l'aise les conduit à utiliser des méthodes d'enseignement traditionnelles et centrées sur eux. Ils sont quasiment les seuls à s'exprimer, pendant que les élèves se taisent ou assistent passivement à la plus grande partie des interactions ayant lieu en classe. Du côté des élèves, Alidou et al. (2006) notent qu'ils s'expriment tous en chœur, utilisent beaucoup la répétition, la mémorisation, passent souvent d'une langue à une autre et s'expriment sans prendre de risque. De fait, en conclut Maurer (2010), le recours aux langues nationales n'est sans doute pas optimisé, faute de pratiques pédagogiques qui permettraient d'en tirer tout le parti possible.

De façon générale, l'utilisation d'une langue peu familière tant aux enseignants qu'aux élèves pose la question de la gestion des langues au sein de la classe. Les observations menées dans le cadre de différentes recherches (Alidou et al., 2006 ; Maurer, 2010) mettent en lumière le fait que pour susciter l'attention de leurs élèves, créer une plus grande interaction avec eux ou

leur expliquer un point particulier, les enseignants passent, de façon provisoire ou permanente pendant un temps, de la langue officielle à une langue que la majorité, voire tous les élèves, maîtrisent et partagent avec l'enseignant, que ce soit leur langue maternelle ou une langue véhiculaire. Dans la pratique, les classes se transforment donc en classes à double ou triple langues d'instruction. Au Sénégal par exemple, lorsque l'enseignement se fait en français, les enseignants traduisent de façon quasi-systématique en langue nationale les explications des passages difficiles, alors que dans les cours en wolof, seule cette langue est utilisée (Ndiaye et Diakité, 2010). C'est également le cas au Niger, où la majorité des enseignants utilisent la langue nationale pour faire comprendre aux élèves ce qu'ils n'ont pas compris en français (Mallam Garba et Seydou Hanafiou, 2010).

De façon complémentaire, il peut donc être utile de s'intéresser à la maîtrise de la langue locale par les enseignants. Cette dernière dimension est renseignée par les données du PASEC et présentée dans le Tableau 35 ci-dessous.

Tableau 35 : Proportion d'enseignants parlant la langue locale dans les pays du PASEC

	2e année	5e année	Moyenne
Guinée	86,8	77,1	82,0
Mali	73,5	85,9	79,7
Mauritanie	92,3	92,8	92,6
Niger	99,2	99,2	99,2
Tchad	89,7	81,4	85,6
Togo	67,3	50,0	58,7
Moyenne	84,8	81,1	82,9
Source : Bonnet (2007)			

Sur les six pays de l'échantillon, la majorité des maîtres enseignent dans des écoles situées dans des zones dont ils parlent la langue (la moyenne globale s'établissant à 83 %). C'est notamment le cas au Niger et en Mauritanie, où respectivement 99 % et 93 % des enseignants parlent la langue locale. C'est moins vrai au Togo, où 59 % enseignants sont affectés dans des zones dont ils maîtrisent la langue (ceci devant sans doute être lié à la grande diversité linguistique prévalant dans le pays). De façon plus spécifique, on observe qu'en Guinée, les enseignants de 2e année du primaire sont 87 % à parler la langue locale, contre 77 % des enseignants de 5e année. La même tendance prévaut au Togo, et dans une moindre mesure au Tchad, avec des écarts de respectivement 17 et 9 points à l'avantage des enseignants de 2e

année. Il n'y a qu'au Mali que les enseignants de 5e année sont plus nombreux à maîtriser la langue locale que ceux de 2e année (86 % contre 73 %). De façon générale, Bonnet (2007) explique cette variété par les différentes politiques nationales en matière de recrutement des enseignants : dans certains pays, de nombreux enseignants sont recrutés directement par les communautés, tandis que dans d'autres, seul l'Etat recrute les enseignants et les affecte sur l'ensemble du territoire, sans tenir compte de la zone dont ils sont originaires ou dont ils parlent la langue.

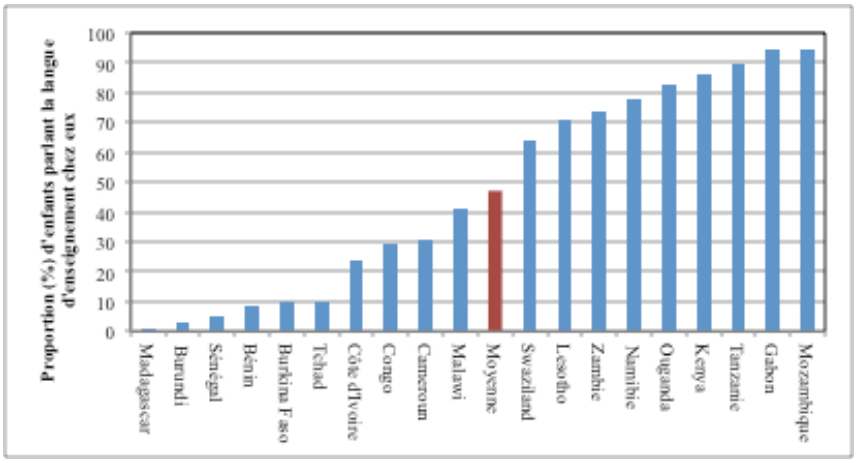
Analysant les données du PASEC concernant les élèves de 5e année du primaire au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, à Madagascar et au Sénégal, Michaelowa (2002) trouve que la maîtrise de la langue locale par les enseignants exerce une influence positive sur le niveau des acquis des élèves, cette influence valant tant pour les connaissances en français que pour celles en langue locale. Amelewonou et Nkengne Nkengne (2003) confirment ce lien pour la Côte d'Ivoire, y compris pour les directeurs d'école. Plusieurs éléments sont avancés pour expliquer cette relation : la maîtrise de la langue locale peut en effet permettre aux enseignants d'expliquer plus facilement le cours aux élèves (notamment dans les petites classes), d'être plus proche des élèves, de faciliter la communication avec les parents ou encore de s'intégrer plus facilement dans la communauté. Sur la base de ces résultats, Michaelowa (2002) note qu'une politique visant délibérément à ne pas affecter les enseignants dans leur village d'origine, comme c'est le cas en Côte d'Ivoire, peut, à terme, s'avérer contre-productive. Dans tous les pays, et tout particulièrement en Côte d'Ivoire, elle préconise ainsi de réformer la politique de répartition des enseignants dans les différentes régions du pays et d'affecter les nouveaux enseignants et directeurs d'école dans des zones dont ils maîtrisent la langue locale. Cela dit, Michaelowa (2002) relève que la Côte d'Ivoire se caractérise par la proportion la plus faible d'enseignants parlant la langue locale. Cela pose la question de l'environnement linguistique prévalant dans le pays et du degré de maîtrise du français, qui est la langue d'enseignement dans le pays, tant par les enseignants que par les élèves.

La langue parlée à la maison

La question de la maîtrise de la langue d'enseignement peut également être appréhendée du côté des élèves. À partir des tests du PASEC et du SACMEQ, il est possible de savoir si les enfants scolarisés, respectivement selon les programmes, en 5e et 6e année du primaire

parlent la langue d'enseignement chez eux. Pour les pays couverts par le PASEC, il s'agit du français et pour ceux concernés par le SACMEQ, de l'anglais (excepté au Mozambique, où la langue d'instruction est le portugais). Les réponses pour chacun des pays sont rapportées dans le Graphique 28 ci-dessous.

Graphique 28 : Proportion d'enfants parlant la langue d'enseignement chez eux



Si en moyenne, 47,1 % des enfants parlent la langue qu'ils utilisent à l'école également chez eux, on observe une forte différence dans les pratiques linguistiques entre les 10 pays du PASEC et les 9 pays du SACMEQ. En effet, en moyenne, dans les pays francophones, seuls 21,5 % des enfants parlent la langue qu'ils utilisent à l'école à la maison, alors que cette proportion s'élève à 75,5 % dans les pays du SACMEQ.

Parmi les pays du PASEC, moins d'un tiers des enfants parlent français chez eux, excepté au Gabon, où ils sont près de 95 % à le parler. Les chiffres sont particulièrement faibles à Madagascar (0,7 %) et au Burundi (2,7 %), mais cela paraît assez logique dans la mesure où plus de 90 % de la population parlent le malgache et le kirundi et que ces deux langues sont les langues d'enseignement jusqu'en 5e année du primaire. Dans les autres pays, qui se caractérisent par une plus grande diversité linguistique, la proportion d'enfants parlant le français à la maison va de 5,2 % au Sénégal à 31 % au Cameroun.

Dans les pays anglophones (et au Mozambique), excepté au Malawi et au Swaziland, où respectivement 41 % et 64 % des enfants parlent l'anglais chez eux, plus des deux tiers des

enfants parlent « des fois » ou « souvent » la même langue à l'école et à la maison. Le recours à la langue d'enseignement dans le cadre familial apparaît comme spécialement fort au Mozambique (94,5 %), en Tanzanie (89,9 %), au Kenya (86,4 %), en Ouganda (82,4 %) ou encore en Namibie (78 %).

A partir de ces données, nous avons construit un modèle de régression linéaire, de façon à estimer, à un niveau agrégé, l'impact de la proportion d'élèves parlant la langue d'enseignement à la maison sur le score moyen des élèves. Des variables de contrôle telles que le PNB par habitant (log), le taux d'urbanisation et la zone géolinguistique (francophone vs. anglophone) ont également été introduites dans le modèle. Les résultats des estimations sont présentés dans le Tableau 36 ci-dessous.

Tableau 36 : Impact de la proportion moyenne d'élèves parlant la langue d'enseignement chez eux sur le score moyen

N = 26 Variables	Coefficients
Constante	+ 52,311 ***
Log du PNB / habitant	- 1,346 (ns)
Taux d'urbanisation	- 0,290 (ns)
Zone (réf. anglophone)	-
francophone	+ 16,693 *
% d'enfants parlant la langue d'enseignement chez eux	+ 0,287 **
R^2	23,40 %
Seuil de significativité : ns = non significatif ; * = significatif à .05 ; ** = à .01 ; *** = à .001	

De façon logique, il ressort des estimations que les pays où les élèves sont relativement plus nombreux à utiliser la langue d'enseignement chez eux se caractérisent par un meilleur score moyen agrégé aux tests des acquis scolaires. On peut également voir que de façon générale, le score obtenu au test est meilleur dans les pays situés en zone francophone, ceci pouvant s'expliquer par le contenu, différent selon les programmes, des instruments utilisés pour mesurer les scores. Notons que ce modèle a également été testé sur la probabilité de savoir lire des individus de 15-24 ans ayant atteint la 6e année du primaire, mais qu'aucune des variables explicatives n'a d'impact significatif.

Le résultat concernant l'impact positif du degré de diffusion de la langue d'enseignement chez les élèves sur leur niveau d'apprentissages va dans le sens de ceux trouvés par Michaelowa et Fehrler (2009). Dans les pays du PASEC, les élèves parlant français chez eux ont un score supérieur, par rapport à ceux ne l'utilisant pas, de 16 % d'écart-type en 2e année et de 8% d'écart-type en 5e année (la différence entre les deux classes pouvant s'expliquer par le fait que les élèves de 5e année ont passé plus de temps à suivre un enseignement en français que ceux de 2e année). Ainsi, au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Sénégal, les élèves parlant français chez eux obtiennent de meilleurs scores par rapport à ceux appartenant à d'autres groupes linguistiques. Pour les pays du SACMEQ, la différence de score entre les élèves qui utilisent l'anglais chez eux et ceux ne le parlant pas est de l'ordre de + 22 à 27 % d'écart-type à l'avantage des premiers. Dans ce même groupe de pays, Michaelowa et Fehrler (2009) estiment que le fait de parler anglais à la maison améliore de 16,4 % la probabilité que les élèves atteignent le seuil minimal de compétences en lecture défini par les autorités éducatives des pays participant au SACMEQ.

La question de la maîtrise de la langue d'enseignement se pose tant du point de vue des enseignants que des élèves. Dans le cas des premiers, les évaluations menées dans différents pays montrent que tous les enseignants sont loin de disposer des compétences linguistiques suffisantes pour enseigner, ce qui interroge nécessairement sur la façon dont ils dispensent leur enseignement et de façon sous-jacente, sur le niveau d'apprentissage de leurs élèves. Dans le cas des seconds, si le fait de parler la langue d'enseignement dans le contexte familial a un impact positif sur le niveau des apprentissages des élèves, d'après les données du PASEC et du SACMEQ, tous les élèves ne parlent pas la langue d'instruction chez eux. Cela dit, l'environnement linguistique dans lequel évoluent les élèves est sans doute plus complexe qu'une éventuelle correspondance ou non entre la langue parlée à la maison et celle utilisée à l'école. Dans cette perspective, il peut s'avérer utile de prendre en compte d'autres éléments, de façon à mieux appréhender l'environnement linguistique des élèves et ainsi mieux estimer son impact sur le niveau de leurs acquis.

Des contextes multilingues différents

Si, de façon générale, il est estimé que le nombre de langues parlées en Afrique varie, selon les définitions retenues, de 1 000 à 2 500, de façon plus spécifique, chaque pays se caractérise par une situation linguistique très différente, le nombre de langues variant de 2 au Burundi ou

au Rwanda, à plus de 400 au Nigeria. Gadelii (2004) estime, sur la base des réponses apportées par les commissions nationales de l'UNESCO à un questionnaire sur les politiques et pratiques linguistiques en Afrique, que dans 31 des 46 pays enquêtés, la langue majoritaire, définie comme étant une langue parlée par plus de 50 % des habitants du pays (en tant que langue maternelle ou non), est une langue africaine. À l'inverse, la langue majoritaire n'est une langue indo-européenne (anglais, français, portugais) dans aucun pays. Cela dit, ces langues africaines ne sont pas forcément reconnues comme la langue officielle des pays. Le Tableau 37 ci-dessous présente, pour chacun des pays de notre échantillon, la (ou les) langue(s) officielle(s), la (ou les) langue(s) majoritaire(s) et/ou véhiculaire(s) (définie de façon moins restrictive que la langue majoritaire), et l'éventuelle correspondance entre elles.

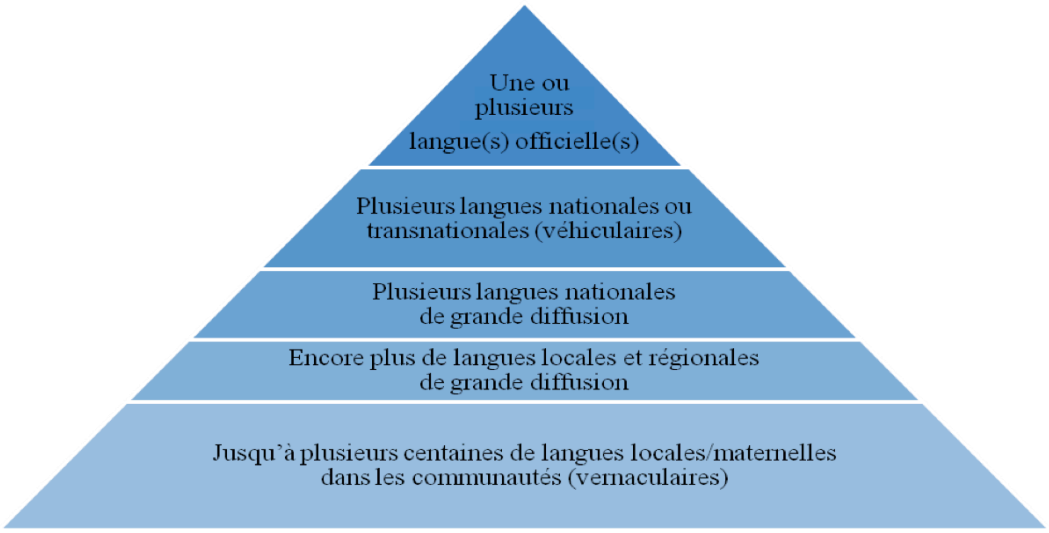
Tableau 37 : Langues officielles, majoritaires et/ou véhiculaires dans différents pays africains

	Langues officielles (LO)	Langues majoritaires ou véhiculaires (LMLV)	LO = LMLV
Bénin	Français	-	-
Burkina	Français	Moré	-
Burundi	Français, Kirundi	Kirundi	X
Cameroun	Anglais, Français	-	-
Congo	Français	Munukutuba	X
Côte d'Ivoire	Français	-	-
Gabon	Français	-	-
Gambie	Anglais	-	-
Guinée	Français	Maninkakan, Pulaar, Soso	-
Kenya	Anglais, Kiswahili	Kiswahili	X
Lesotho	Anglais, Sotho	Sotho	X
Madagascar	Français, Malgache, Anglais	Malgache	X
Malawi	Anglais, Chewa	Chewa	X
Mali	Français	Bambara	-
Mozambique	Portugais	-	-
Namibie	Anglais	-	-
Niger	Français	Hausa	-
Nigeria	Anglais	Hausa, Igbo, Yoruba	-
Ouganda	Anglais, Kiswahili, Louganda, Luo	Kiswahili	X
Sénégal	Français	Wolof	-
Swaziland	Anglais, Swati	Swati	X
Tanzanie	Anglais, Kiswahili	Kiswahili	X
Tchad	Français, Arabe	-	-
Togo	Français	-	-
Zambie	Anglais	Kiswahili	-
Zimbabwe	Anglais, Shona, Ndebele	Shona	X
Source : Gadelii (2004) pour les langues majoritaires, et recherches documentaires			

Dans 10 des 26 pays de notre échantillon, la langue officielle est une langue africaine, mais elle est toujours assortie d'une seconde langue, indo-européenne. Le français est la langue officielle dans 14 pays, l'anglais dans 13 pays, et le portugais dans 1 pays. On observe également que dans 17 pays, il existe une langue majoritaire et/ou véhiculaire. Au Congo, en Guinée et au Nigeria, trois langues majoritaires coexistent. Enfin, dans 10 de ces 14 pays, la langue majoritaire est reconnue comme langue officielle.

Si la description de la langue officielle et de la langue majoritaire et/ou véhiculaire apporte de premiers éléments d'information sur la situation linguistique des pays africains, elle ne peut cependant pas résumer les réalités linguistiques nationales. Dans chacun des pays, il existe en effet, entre la langue officielle indo-européenne parlée par une minorité à la langue locale parlée par une communauté, une multitude de langues, se caractérisant chacune par un nombre de locuteurs et un statut différents, si bien que comme le note Calvet (1991), il est difficile de rendre compte, de manière synthétique, du pluralisme linguistique des pays. Wolff (2006, adapté d'Obanya, 1999) décrit la réalité linguistique des pays africains, en distinguant, comme le montre le schéma ci-dessous (Graphique 29), cinq niveaux de diffusion des langues.

Graphique 29 : Modèle de la réalité sociolinguistique dans les pays africains



Cette pyramide montre bien combien il est nécessaire de tenir compte d'autres éléments que la langue officielle ou de la langue majoritaire, pour décrire la réalité linguistique des pays

africains. Dans un premier temps, il peut ainsi être utile de considérer le nombre de langues parlées dans les différents pays de notre échantillon, en ajoutant également celles parlées par moins 100 000 personnes[23]. Ces informations sont présentées dans le Tableau 38 ci-dessous.

Tableau 38 : Nombre de langues dans 26 pays africains

Pays	Nombre de langues	Nombre de langues avec < 100 000 locuteurs	Pays	Nombre de langues	Nombre de langues avec < 100 000 locuteurs
Bénin	27	40	Mali	11	14
Burkina	16	52	Mozambique	21	11
Burundi	3	2	Namibie	17	24
Cameroun	5	269	Niger	10	12
Congo	3	56	Nigeria	4	405
Côte d'Ivoire	25	53	Ouganda	55	18
Gabon	61	38	Sénégal	15	31
Gambie	-	-	Swaziland	3	3
Guinée	19	24	Tanzanie	5	86
Kenya	36	29	Tchad	14	115
Lesotho	3	2	Togo	18	32
Madagascar	5	3	Zambie	-	-
Malawi	14	7	Zimbabwe	18	12
Source : Gadelii (2004)					

Le Tableau 38 montre bien la diversité linguistique qui prévaut d'une part au sein de chaque pays, et d'autre part, entre les pays africains. On observe en effet, que le nombre de langues varie de 3 (Burundi, Congo, Lesotho et Swaziland) à 61 (Gabon), et le nombre de celles utilisées par moins de 100 000 individus de 2 (Burundi, Lesotho) à 405 (Nigeria). Ces chiffres apportent sans doute des éléments d'éclairage sur le paysage linguistique des pays, mais restent toutefois délicats à interpréter. Il paraît en effet difficile de créer des catégories de pays sur la base de ces données. Par exemple, au Burundi, il n'y a que peu de langues locales et la quasi-totalité de la population parle le kirundi et à l'inverse, au Nigeria, la multiplicité des langues locales rend nécessaire l'utilisation d'une ou de plusieurs langues véhiculaires pour les communications entre les groupes linguistiques. Si bien que d'un point de vue numérique, ces deux situations sont très différentes, mais si on considère la situation au niveau national, on ne peut toutefois pas forcément les opposer.

[23] Ces chiffres ne tiennent pas compte de la population totale des pays.

Cette diversité linguistique se retrouve également dans les politiques linguistiques menées dans les différents systèmes éducatifs africains. C'est ce que montre le Tableau 39 ci-dessous, qui donne la ou les langues d'enseignement de chacun des pays, et reprend les informations données plus haut sur les langues majoritaires et/ou véhiculaires, et l'éventuelle correspondance entre elles.

Tableau 39 : Langues d'enseignement et langues véhiculaires dans différents pays africains

	Langues d'enseignement (LE)	Langues majoritaires ou véhiculaires (LMLV)	LE = LMLV
Bénin	Français	-	-
Burkina	Français	Moré	-
Burundi	Kirundi + Français	Kirundi	X
Cameroun	Anglais ou Français	-	-
Congo	Français	Munukutuba, Lingala, Français	X
Côte d'Ivoire	Français	-	-
Gabon	Français	-	-
Gambie	Anglais	-	-
Guinée	Français	Maninkakan, Pulaar, Soso	-
Kenya	Kiswahili, puis Anglais	Kiswahili	X
Lesotho	Sotho, puis Anglais	Sotho	X
Madagascar	Malgache, puis Français	Malgache	X
Malawi	Chewa + Anglais	Chewa	X
Mali	Français	Bambara	-
Mozambique	Portugais	-	-
Namibie	Langue nationale, puis Anglais	-	-
Niger	Langue nationale, puis Français	Hausa	-
Nigeria	Langue nationale + Anglais	Hausa, Igbo, Yoruba	X
Ouganda	Langue nationale + Anglais	Kiswahili	X
Sénégal	Français	Wolof	-
Swaziland	Swati	Swati	X
Tanzanie	Kiswahili	Kiswahili	X
Tchad	Français	-	-
Togo	Français	-	-
Zambie	Anglais	Kiswahili	-
Zimbabwe	Langue maternelle + Initiation Shona ou Ndébélé + Anglais	Shona	X

Les données sur la langue d'enseignement permettent de classer les pays selon trois cas. Dans le premier cas, qui concerne 16 pays, il n'existe qu'une seule langue d'enseignement, sachant qu'il n'y a qu'au Swaziland et en Tanzanie que cette langue est une langue africaine. Le second cas, qui réunit 5 pays, se caractérise par la coexistence de deux langues dans le système éducatif. Enfin, dans le dernier cas, qui comprend 5 pays, la langue officielle se substitue au

fur et à mesure du cycle primaire à une langue nationale. Notons que dans seulement 10 des 26 pays de notre échantillon, la langue d'enseignement correspond à la langue majoritaire et/ou véhiculaire du pays. Il n'y a qu'au Swaziland et en Tanzanie, que le kiswahili est à la fois la langue majoritaire et/ou véhiculaire et la seule langue d'enseignement. Au Burundi, au Malawi, au Nigeria, en Ouganda et au Zimbabwe, la langue majoritaire est enseignée en même temps que la langue officielle (cas n°2). Au Lesotho et à Madagascar, la langue nationale majoritaire est utilisée dans les premières classes de l'enseignement primaire et est remplacée au cours du cursus par la langue officielle indo-européenne (cas n°3).

À partir de ces informations, nous avons cherché à caractériser les différents contextes linguistiques nationaux. Nous avons donc construit un indicateur, en tenant compte de trois éléments : (i) le fait que la langue majoritaire et/ou véhiculaire corresponde à la langue officielle (comme le Kirundi au Burundi ou le Kiswahili au Kenya, en Ouganda et en Tanzanie), ce qui indique une forte implantation de cette langue dans la vie quotidienne des individus ; ii) le fait que la langue majoritaire et/ou véhiculaire corresponde à la langue d'enseignement (comme le Sotho au Lesotho, le Malgache à Madagascar ou encore le Chewa au Malawi) ; et enfin (iii) sur la base des informations concernant l'existence d'une langue majoritaire et sur le nombre de langues parlées dans le pays, le fait que la langue d'enseignement soit répandue dans l'environnement linguistique des individus (comme le Français au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Congo ou au Gabon). Cet indicateur, qui comprend quatre valeurs (de 0 à 3), rend compte, de façon un peu grossière (d'autres caractéristiques pourraient être introduites), du caractère plus ou moins homogène de l'environnement linguistique des pays. Le Tableau 40 ci-après donne la distribution des pays selon les valeurs de cette variable linguistique.

Tableau 40 : Distribution des pays selon l'indicateur de l'environnement linguistique

Indicateur de l'environnement linguistique						
Non homogène		Peu homogène		Homogène	Très homogène	
Burkina	Niger	Bénin	Mozambique	Burundi[24]	Congo	Ouganda
Gambie	Sénégal	Cameroun	Namibie		Kenya	Swaziland
Guinée	Tchad	Côte d'Ivoire	Nigeria		Lesotho	Tanzanie
Mali	Zambie	Gabon	Togo		Madagascar	Zimbabwe
		Mozambique			Malawi	

[24] Le Burundi a été reclassé parmi les pays caractérisés par un environnement linguistique homogène. Cette catégorie a ensuite été recodée.

L'indicateur linguistique a ensuite été introduit comme variable explicative dans des modèles de régression linéaire cherchant à expliquer, à un niveau agrégé, d'une part, le score moyen obtenu aux tests des acquis des élèves, et d'autre part, la probabilité de savoir lire des individus de 15 à 24 ans ayant atteint la 6e année du primaire durant leur jeunesse. Comme pour le modèle précédent, le niveau de développement économique (log du PNB/habitant) des pays et leur taux d'urbanisation sont utilisés comme variables de contrôle. Les estimations sont présentées dans le Tableau 41 ci-dessous.

Tableau 41 : Impact de l'environnement linguistique sur les résultats des systèmes éducatifs
(estimation avec transformation logistique de la variable dépendante)

N = 26 Variables explicatives	Score moyen au test des acquis des élèves	Probabilité de savoir lire en ayant atteint la fin du primaire
Constante	+ 41,73 *	+ 1,60 (ns)
Log du PNB / habitant	+ 1,20 (ns)	+ 0,30 (ns)
Taux d'urbanisation	- 0,10 (ns)	+ 0,01 (ns)
Indicateur linguistique		
Environnement non homogène	réf.	réf.
Environnement peu homogène	+ 5,57 (ns)	+ 0,50 (ns)
Environnement homogène	+ 10,36 **	+ 1,45 **
R^2	20,5 %	18,9 %
Seuil de significativité : ns = non significatif ; * = significatif à .05 ; ** = à .01 ; *** = à .001		

Une première remarque globale sur les estimations concerne le pouvoir explicatif des modèles. L'indicateur du contexte linguistique explique ainsi environ 20 % de la variance d'une part des scores des acquis des élèves, et d'autre part, des probabilités de savoir lire à l'âge adulte. Ceci n'est pas négligeable, d'autant que les variables de contrôle que nous avons introduites dans les deux modèles n'ont pas d'effet significatif. De façon plus spécifique, le premier modèle suggère qu'un environnement linguistique homogène, où il existe une langue majoritaire, qui correspond à la langue d'enseignement et qui est fortement répandue dans le pays (comme c'est par exemple le cas au Congo, au Kenya, à Madagascar ou encore en Tanzanie), a un impact significatif et positif sur le niveau d'apprentissage des élèves. Notons qu'un environnement linguistique dans lequel ces conditions ne seraient pas réunies du tout ou le seraient moins, n'a aucun effet sur les acquisitions des élèves. Il est logique que les élèves apprennent davantage et mieux dans une langue qui fasse partie de leur environnement et avec laquelle ils sont à l'aise. Si ce premier modèle tient uniquement compte des acquis des élèves à la fin du cycle primaire, le second, qui concerne la probabilité des individus de 15-24

ans de savoir lire en ayant atteint la 6e année du primaire, prend, lui, en compte l'acquisition du savoir lire, mais également sa rétention (même si le temps induit pour cette rétention est relativement réduit, les individus étant sortis assez récemment du système éducatif). Ainsi, le fait de vivre dans un environnement linguistique très homogène exerce un impact positif sur la probabilité de savoir lire à l'âge adulte en ayant atteint la fin de cycle primaire. Notons que comme dans le premier modèle, un environnement linguistique un peu moins homogène n'exerce pas d'influence sur le savoir lire.

Nous avions testé plus strictement l'effet du degré de diffusion de la langue d'enseignement dans les familles des élèves sur le savoir lire des individus, sans que cela ne soit significatif. De façon générale, ces résultats introduisent l'idée que l'environnement linguistique, entendu de façon plus large que la langue parlée à la maison, avec la prise en compte de la langue parlée dans la rue, dans les familles et à l'école, joue un rôle dans l'acquisition des compétences en lecture (confirmé par l'impact de l'indicateur linguistique sur le score aux tests) mais également sur la rétention de l'alphabétisme. Cela suggère sur le plan de la comparaison internationale que le contexte linguistique est sans doute un élément à prendre en compte pour analyser les disparités entre pays en termes d'acquis des élèves ou de niveau d'alphabétisme des adultes, et dans cette perspective, qu'il serait intéressant de caractériser, de façon plus fine, les environnements linguistiques nationaux.

3.2.4. L'effet des facteurs d'organisation sur les résultats des systèmes

Pour conclure ce chapitre, nous cherchons à estimer l'impact des facteurs d'organisation du contexte scolaire d'une part, sur le score moyen des acquis des élèves à la fin du primaire, et d'autre part, sur le niveau d'alphabétisme des individus de 15 à 24 ans ayant atteint la fin du cycle primaire. Nous avions déjà testé l'effet des ressources allouées aux systèmes éducatifs, puis, du temps formel d'enseignement, sans toutefois trouver d'impact significatif. C'est pourquoi nous avons donc construit d'autres modèles de régression linéaire, en laissant de côté ces variables (elles ont cependant été intégrées dans un certain nombre de modèles, puis ont été retirées faute d'impact significatif). Du côté des facteurs explicatifs, ont été introduits, pour le cycle primaire, le taux de redoublement, le ratio élèves/maître et le pourcentage d'enseignants formés, ainsi que l'indicateur linguistique construit plus haut. Notons que ces variables ont été retenues, car ce sont les seules pour lesquelles nous disposons de données

complètes, comparables et fiables (les données sur les manuels scolaires ont par exemple été retirées des analyses, car elles étaient manquantes ou incomplètes pour un certain nombre de pays ou n'étaient pas comparables). Les résultats des modèles sont présentés dans le tableau 42 ci-dessous.

Tableau 42 : Influence de certaines variables d'organisation du contexte scolaire sur les résultats des systèmes éducatifs (estimation avec transformation logistique de la variable de savoir lire)

N = 26 Variables explicatives	Score moyen au test des acquis des élèves	Probabilité de savoir lire en ayant atteint la fin du primaire
Constante	+ 35,81 **	+ 3,84 (ns)
Log du PNB / habitant	- 0,13 (ns)	- 0,43 (ns)
Taux de redoublement	+ 0,45 *	+ 0,07 **
Ratio élèves / maître	-	- 0,03 *
% enseignants formés	+ 0,10 (ns)	-
Indicateur linguistique		
Environnement non homogène	réf.	réf.
Environnement peu homogène	réf.	réf.
Environnement homogène	+ 7,58 *	+ 0,96 **
R^2	37,0 %	54,3 %
Seuil de significativité : ns = non significatif ; * = significatif à .05 ; ** = à .01 ; *** = à .001		

Les estimations du premier modèle font apparaître une influence sur les acquis des élèves du taux de redoublement et du fait de vivre dans un environnement linguistique homogène. Contrairement à ce que nous avons vu plus haut et donc de façon surprenante, un taux de redoublement relativement plus élevé a un impact positif sur les apprentissages des élèves. Ce résultat est sans doute lié à la simplicité du modèle utilisé ici et est donc à prendre avec précaution. Nous avions vu l'impact positif d'un environnement linguistique très homogène sur les apprentissages des élèves.

Concernant le second modèle, dont le pouvoir explicatif est assez fort (54,3 %), on observe que trois variables ont un impact sur la probabilité de savoir lire à l'âge adulte des individus ayant atteint la 6e année du primaire : d'une part, le taux de redoublement au cycle primaire, d'autre part, le ratio élèves / maître, et enfin, l'environnement linguistique des individus. Comme nous l'avions déjà vu, le taux de redoublement a un impact positif sur la probabilité de savoir lire en ayant atteint la 6e année du primaire, sans doute du fait que le fait d'avoir redoublé induit d'avoir bénéficié de davantage de temps d'enseignement. Le ratio

élèves / maître exerce une influence assez limitée, mais suffisante pour dire que dans les pays où les enseignants ont un peu moins d'élèves, la probabilité des individus de savoir lire est plus forte. Enfin, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, le fait que les individus vivent dans un environnement linguistique très homogène augmente les chances qu'ils ont de savoir lire une fois adulte.

De façon générale, les analyses concernant la probabilité des individus de savoir lire selon la durée de leurs études initiales font apparaître que dans la grande majorité des pays africains, le fait d'avoir atteint la fin du cycle primaire ne suffit pas à assurer un alphabétisme durable aux individus. D'après ces résultats, combinés avec ceux concernant les scores moyens obtenus par les élèves à un test de leurs acquis scolaires en fin de cycle primaire, la qualité de l'éducation qu'offrent les différents systèmes éducatifs depuis près de deux décennies, est même spécialement faible dans un grand nombre de pays. Si le temps formel d'instruction est un facteur crucial pour l'acquisition et la rétention de l'alphabétisme - plus les individus ont prolongé leurs études, meilleur est leur savoir lire à l'âge adulte -, il ressort qu'il ne suffit pas d'être allé à l'école jusqu'à la fin du cycle primaire pour être alphabétisé, et qu'il est primordial d'avoir bénéficié d'une certaine qualité de l'éducation. On observe également que pour un même temps d'enseignement, mesuré ici en année scolaire, le degré d'alphabétisme des individus est très différent selon les pays, indiquant donc de fortes disparités en termes de qualité de l'éducation.

Pour analyser ce que recouvrent des disparités entre pays, deux perspectives ont été abordées : (i) la première qui concernait les différences de ressources allouées aux systèmes éducatifs s'est avérée peu concluante, dans la mesure où le niveau de financement des systèmes n'a en réalité pas d'impact sur la qualité de l'éducation, (ii) la seconde a consisté à examiner les facteurs d'organisation des contextes scolaires nationaux. Il apparaît (i) que le temps d'enseignement s'avère crucial, même si d'un point de vue méthodologique, il est difficile de se satisfaire du temps formel d'instruction comme mesure du temps scolaire, dans la mesure où il ne reflète pas le temps effectif, durant lequel les enseignants et les élèves sont en classe, et (ii) que l'organisation du contexte scolaire à l'intérieur de ce temps est très différente selon les pays, voire à l'intérieur même des pays - entre les écoles -, si bien que les élèves ne bénéficient pas tous des mêmes conditions d'enseignement. Au final, la qualité de l'éducation offerte par les différents systèmes éducatifs africains, liée au temps que les individus passent (ou ont passé) effectivement à apprendre et à l'organisation du contexte dans lequel ils

apprennent (ou ont appris), ne permet pas aux individus de savoir lire durablement. Dès lors, se pose, de façon urgente, la question des actions qu'il est nécessaire d'engager pour ceux qui ont quitté l'école primaire sans en avoir tiré de bénéfices durables en termes de savoir lire - et on a vu combien ils étaient nombreux -, comme d'ailleurs, pour ceux qui n'ont pas été scolarisés.

CHAPITRE 3

L'EFFICACITE DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION EN AFRIQUE

Les systèmes éducatifs africains progressent depuis plusieurs décennies dans l'atteinte des objectifs du processus EPT, mais l'amélioration de l'accès et de la rétention au cycle primaire, et de la qualité de l'éducation, demande du temps, si bien qu'à à l'heure actuelle, les enfants n'ayant pas été scolarisés et ceux ayant eu une scolarité incomplète deviendront à terme des individus analphabètes. La question de ce qui serait nécessaire de faire - au-delà de la scolarisation primaire - pour que ces individus sachent durablement lire et écrire se pose donc de façon pressante.

Si le cycle primaire dans son organisation actuelle ne réussit pas à garantir une alphabétisation durable à ceux qui le fréquentent, deux possibilités sont ouvertes : i) la première consiste à améliorer de façon significative la qualité de l'école primaire ; ii) la seconde consiste à développer des programmes d'alphabétisation. Ces deux possibilités ne sont pas concurrentes mais complémentaires, et ce pour les quinze années à venir. En effet, on sait combien il est difficile d'améliorer la rétention des élèves à l'école et plus encore d'augmenter le niveau des apprentissages. Par ailleurs, comme il existe aujourd'hui un « stock » très important d'adultes (et même de jeunes de 15 à 24 ans) qui ne savent pas lire, cela implique clairement un rôle significatif des activités d'alphabétisation, pour assurer un minimum de capital humain pour favoriser la productivité du travail et contribuer à limiter la pauvreté. Dans cette perspective, il est nécessaire de s'interroger sur la place et l'efficacité de ces programmes dans l'acquisition des compétences de base en lecture. La question est notamment de savoir si tels qu'ils sont actuellement organisés, ils permettent aux individus de progresser dans l'alphabétisme, et dans quelle mesure ils interviennent en tant que complément, voire en tant que substitut, à la scolarisation primaire.

Or, on sait assez peu de choses sur la place et l'efficacité des programmes d'alphabétisation. Ceci peut en partie s'expliquer par la faible volonté politique d'investir dans l'alphabétisation. L'engagement budgétaire en faveur de ce sous-secteur est insuffisant, la plupart des pays africains consacrant moins de 1% des budgets éducatifs nationaux à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle. De plus, ces budgets sont souvent dispersés entre plusieurs ministères et les programmes exécutés par des opérateurs différents (services publics, ONG, employeurs, bailleurs de fonds,…), si bien qu'il est difficile de calculer le montant global du soutien (UNESCO, 2006). Les recherches disponibles concernent souvent l'efficacité d'un programme mis en œuvre au plan local, mais peu d'informations ressortent sur l'efficacité des politiques nationales. De plus, les données concernant l'alphabétisation sont, dans la majorité

des pays, absentes des annuaires statistiques réalisés par les ministères, les indicateurs restent succincts (taux d'alphabétisation déclinés par classe d'âge et par genre) et il n'existe que peu d'enquêtes concernant, de façon spécifique, l'alphabétisation (on peut cependant citer la *Kenya National Adult Literacy Survey*, ou encore dans un futur plus ou moins proche, les enquêtes en cours de réalisation dans le cadre du programme LAMP).

On dispose cependant des enquêtes de ménages, dont les questions liées à l'alphabétisation sont très peu explorées. Elles permettent pourtant de savoir si l'individu interrogé a ou non fréquenté un programme d'alphabétisation et de connaître son degré de savoir lire. Il est donc possible, pour un certain nombre de pays africains, de mesurer la fréquentation des programmes d'alphabétisation et leur impact sur la rétention du savoir lire additionnel (par rapport à ce qui était éventuellement acquis lors d'une scolarisation tronquée ou peu réussie). Nous nous baserons ici uniquement sur les enquêtes du programme DHS, les enquêtes MICS, utilisées auparavant, ne permettant pas de déterminer si les individus ont ou non participé à un programme d'alphabétisation. En effet, il n'existe pas de question spécifique sur cette dimension (seule la participation à un programme d'éducation non formelle est ciblée).

Ce chapitre vise à évaluer l'efficacité des programmes d'alphabétisation, tels qu'ils sont actuellement organisés. Notre analyse s'articule en deux temps. Les deux premières parties de ce chapitre, qui exploitent les informations contenues dans les enquêtes de ménages, concerne la mesure de la participation aux programmes d'alphabétisation et leur impact sur le savoir lire des individus, ainsi que leurs effets sur un certain nombre de dimensions liées à la vie quotidienne des individus. La seconde partie de ce chapitre consiste à analyser les modalités d'organisation des programmes d'alphabétisation « efficaces », l'idée étant de mettre en lumière les facteurs d'organisation les plus efficients des activités d'alphabétisation.

1. L'impact de la participation à un programme d'alphabétisation sur le savoir lire

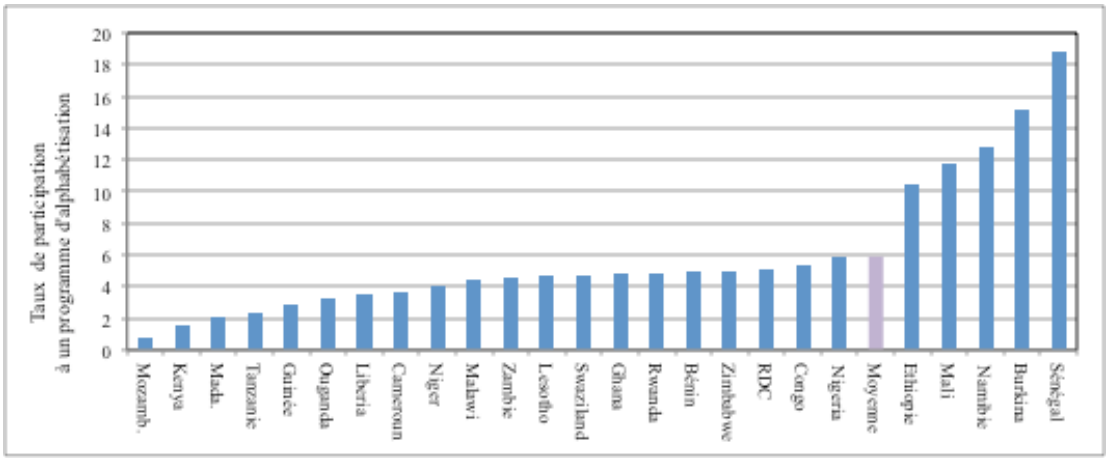
Une première étape consiste à mesurer le degré de participation à des programmes d'alphabétisation dans chacun des 25 pays de notre échantillon[25] et à identifier leurs participants, avant dans une seconde étape, d'estimer dans quelle mesure la fréquentation d'un programme d'alphabétisation fait progresser le savoir lire des individus, qu'ils aient été ou non scolarisés durant leur jeunesse. Ces analyses nous permettront de connaître les bénéfices que retirent les individus à avoir suivi un programme et d'estimer le degré de substitution, puis de complémentarité des programmes avec la scolarisation primaire (dans l'organisation actuelle, sont-ils plutôt pertinents pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés ou bien pour ceux qui l'avaient déjà été pendant *x* années?).

1.1. La participation aux programmes

Dans les enquêtes de ménages du programme DHS, les individus sont interrogés sur leur éventuelle fréquentation d'un programme de la façon suivante : « avez-vous déjà participé à un programme d'alphabétisation ou à tout autre programme incluant l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture (hors scolarisation primaire) ? ». Notons qu'il existe un taux plus ou moins élevé selon les enquêtes, de données manquantes. Cela peut en partie s'expliquer par le fait que dans certains pays, les individus ayant été scolarisés au-delà de l'enseignement secondaire sont considérés comme alphabètes et n'ont donc pas été interrogés sur leur éventuelle participation à un programme d'alphabétisation. Le Graphique 30 ci-dessous présente les résultats pour les 25 pays de notre échantillon.

[25] Il existe des enquêtes DHS pour 27 pays, mais les données concernant le Gabon et le Tchad sont incomplètes pour notre recherche (la question sur la participation à un programme d'alphabétisation n'ayant pas été posée ou étant non complétée). Nous avons donc dû retirer ces pays des analyses.

Graphique 30 : Taux de participation des 15-24 ans à un programme d'alphabétisation



On observe qu'il existe une forte variabilité entre les pays dans le niveau de participation de la population des 15-24 ans à un programme d'alphabétisation. La proportion d'individus ayant déjà fréquenté un programme, qui s'établit en moyenne à 5,9 %, varie de 0,8 % au Mozambique[26] à 18,8 % au Sénégal. Comme cela apparaît clairement sur le graphique, la participation à un programme est relativement faible : si elle est supérieure à 10 % dans 5 des 25 pays de notre échantillon (Sénégal, Burkina Faso, Namibie, Mali et Ethiopie), cela concerne moins de 6 % de la population dans les 20 autres.

Si la faiblesse et la variabilité de la fréquentation des programmes d'alphabétisation offrent sans doute des perspectives intéressantes en termes d'actions, elles soulèvent également plusieurs questions. Au niveau macro, il est possible que ces résultats soient liés au niveau de développement économique des pays, et d'une part, à la situation de l'alphabétisme, ou d'autre part, au niveau de développement de la scolarisation primaire. On peut, par exemple, supposer que dans un pays, qui serait caractérisé (par rapport à la moyenne des autres) par un niveau de richesse élevé, une meilleure rétention au cycle primaire et une population davantage alphabétisée, la fréquentation des programmes soit très différente de celle d'un pays ayant les caractéristiques opposées. Pour tester cette hypothèse, nous avons estimé l'impact du niveau de développement économique du pays (log du PNB par habitant) et dans un premiers temps, du taux d'alphabétisation des individus âgés de plus de 15 ans (modèle 1), et dans un second temps, du taux de rétention au cycle primaire (modèle 2), sur le taux de fréquentation à un programme d'alphabétisation. Les résultats sont présentés dans le tableau 43 ci-dessous.

[26] Le Mozambique a ensuite été retiré des analyses, en raison du très grand nombre de données manquantes (96% de l'échantillon) et du très faible effectif d'individus ayant fréquenté un programme.

Tableau 43 : Impact des variables contextuelles sur la fréquentation d'un programme
(estimation avec transformation logistique de la variable dépendante)

N = 25 Variables	Modèle 1	Modèle 2
Constante	- 7,969 ***	- 6,846 *
Log du PNB / habitant	+ 0,908 **	+ 0,688 (ns)
Taux d'alphabétisme 15 ans et +	- 0,025 **	-
Taux d'achèvement du primaire	-	- 0,019 (ns)
R^2	42,7%	9,0%
Seuil de significativité : ns = non significatif ; * = significatif à .05 ; ** = à .01 ; *** = à .001		

Les estimations du premier modèle montrent que la participation à un programme d'alphabétisation diminue, à mesure que le niveau d'alphabétisme des individus s'améliore (avec un pouvoir explicatif assez fort, puisque le R^2 s'élève à 42,7 %). On note par ailleurs que la fréquentation progresse, lorsque le niveau de développement économique des pays s'élève. On observe cependant et de façon assez surprenante, que le niveau de développement du cycle primaire n'a aucun impact sur la fréquentation d'un programme d'alphabétisation, indiquant donc qu'il n'existe pas d'articulation entre ce qui se passe dans le cycle primaire et le niveau de développement des programmes d'alphabétisation. Autrement dit, le degré de fréquentation des programmes n'est pas plus élevé dans un pays où les enfants abandonnent davantage l'école avant la fin du cycle que dans un autre, où la rétention serait meilleure, ce qui ne peut manquer d'interroger les politiques menées en faveur de ceux qui n'ont pas été scolarisés ou ont abandonné l'école en cours de cycle.

Si on se place à un niveau micro, le degré de participation aux programmes peut s'expliquer, comme pour d'autres services qu'ils soient éducatifs ou non, par des facteurs liés soit à l'offre, soit à la demande (ici de programmes d'alphabétisation). En effet, il se peut que la politique nationale en matière d'alphabétisation soit faiblement développée et qu'il n'existe donc qu'une offre limitée de programmes, ou alors que les programmes, tels qu'ils sont actuellement proposés, ne représentent pas, du point de vue des individus, un cadre envisageable pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il n'est cependant pas possible de vérifier l'une ou l'autre de ces hypothèses, du fait de l'inexistence de données sur la disponibilité des programmes d'alphabétisation.

De façon complémentaire, nous cherchons à identifier le profil des individus ayant bénéficié d'actions d'alphabétisation. Les programmes s'adressant bien souvent à des publics spécifiques, il s'agit de connaître, au niveau national, les groupes de populations analphabètes ciblés. Sur la base des enquêtes de ménages, il est possible de mettre en lien l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation et d'une part, les caractéristiques sociales (genre, milieu de résidence, niveau de revenus) des individus, et d'autre part, leur parcours scolaire (plus haute classe atteinte durant la jeunesse). Nous avons donc construit, pour chaque pays, un modèle de régression logistique, de façon à estimer la probabilité des individus de 15 à 24 ans de participer à un programme d'alphabétisation, selon leur genre, leur milieu de résidence, leur niveau de revenus et la plus haute classe atteinte durant leur jeunesse[27]. La première information donnée par ces analyses est que, de façon globale, la fréquentation d'un programme n'est qu'assez peu marquée par les caractéristiques sociales et scolaires des individus. En effet, si les coefficients de détermination R^2 s'élèvent à environ 10 % au Cameroun, au Congo, en Guinée, à Madagascar et au Rwanda, leur valeur est inférieure, voire quasiment nulle dans les 19 autres pays de notre échantillon. Cela suggère que la décision de participer à un programme relève d'aspects extérieurs aux caractéristiques des individus. Mais certains facteurs sociaux ou scolaires exercent tout de même un impact significatif sur la probabilité de fréquenter un programme. Le tableau 44 ci-dessous reprend, pour les pays où il existe un effet significatif, les caractéristiques sociales ayant un effet sur les chances des individus de participer à un programme. Les résultats concernant l'impact du parcours scolaire des individus sur leur probabilité de suivre un programme seront présentés par la suite.

De façon globale, on observe qu'au Bénin, au Liberia, en RDC et en Zambie, les caractéristiques sociales des individus n'ont aucun impact sur leur probabilité de fréquenter un programme d'alphabétisation. Dans les 20 autres pays, le genre, le milieu de résidence et/ou le niveau de revenus des individus influent sur les chances des individus de suivre un programme, sachant qu'il n'y a qu'au Mali, que toutes ces caractéristiques ont un impact.

[27] L'Annexe 3a fournit un exemple des résultats obtenus (Niger).

Tableau 44 : Probabilité des individus de fréquenter un programme d'alphabétisation selon certaines caractéristiques

	Genre		Milieu de résidence		Quintile de revenus		Moyenne (%)
	Homme	Femme	Urbain	Rural	Q. 12 (40% + pauvres)	Q. 45 (40% + riches)	
Bénin	-	-	-	-	-	-	4,0
Burkina Faso	18,2	11,7	-	-	-	-	14,6
Cameroun	8,1	1,7	-	-	2,9	3,9	3,5
Congo	10,2	3,2	-	-	3,8	8,7	5,5
Ethiopie	14,9	8,9	-	-	10,0	12,2	11,5
Ghana	5,2	3,0	-	-	-	-	3,9
Guinée	5,9	2,7	-	-	-	-	4,0
Kenya	-	-	-	-	-	-	1,3
Lesotho	5,5	3,7	-	-	-	-	4,5
Liberia	-	-	-	-	-	-	4,1
Madagascar	0,7	3,6	-	-	-	-	1,7
Malawi	2,0	5,1	-	-	-	-	3,3
Mali	15,7	7,1	8,3	12,2	8,3	13,4	10,5
Namibie	10,1	15,0	15,2	10,4	-	-	12,3
Niger	-	-	6,7	3,3	-	-	4,1
Nigeria	6,3	3,6	-	-	-	-	4,7
Ouganda	2,2	3,7	-	-	-	-	2,9
RDC	-	-	-	-	2,7	10,6	5,8
Rwanda	-	-	4,5	2,7	-	-	2,9
Sénégal	-	-	8,1	21,6	-	-	13,0
Swaziland	1,8	2,9	4,7	1,9	-	-	2,3
Tanzanie	3,2	1,0	3,3	1,5	-	-	1,9
Zambie	-	-	-	-	-	-	5,0
Zimbabwe	-	-	6,9	2,9	-	-	4,1
Moyenne renseignée	7,3	5,1	7,2	7,1	5,5	9,8	6,4
Moyenne globale	4,6	3,2	2,4	2,4	1,2	2,0	5,5

Parmi les caractéristiques introduites dans les modèles, le genre est, de façon claire, la variable qui introduit des différences dans la fréquentation d'un programme d'alphabétisation dans le plus grand nombre de pays (15 sur 24). Dans 10 pays, les hommes ont une probabilité plus forte que les femmes de bénéficier d'un programme d'alphabétisation. Cela est particulièrement visible au Mali ou encore au Congo, où ils sont respectivement 15,7 % et 10,2 % à suivre un programme, contre 7,1 % et 3,2 % des femmes. La situation inverse prévaut dans seulement 5 pays, et avec des écarts plus modérés (de l'ordre de moins de 4 points). Notons que le genre ne fait cependant que peu de différences dans les chances de participer à un programme : en moyenne, sur l'ensemble des pays dans lesquels il exerce un effet significatif, les hommes sont 7,3 % à bénéficier d'un programme contre 5,1 % des

femmes (les chiffres s'élevant respectivement à 4,6 % et 3,2 % si on prend en compte tous les pays de l'échantillon).

Si on considère maintenant les différences entre milieu de résidence, on constate qu'elles sont discriminantes dans 8 pays. Les individus résidant en milieu urbain ont, de façon très ténue (de l'ordre de moins de 5 points), davantage de chances de suivre un programme d'alphabétisation en Namibie, au Niger ou encore au Rwanda, alors que ceux habitant en milieu rural sont davantage favorisés dans seulement deux pays, au Mali et dans une plus forte mesure, au Sénégal. Dans ce dernier pays, si 21,6 % des ruraux ont déjà fréquenté un programme d'alphabétisation, ils ne sont que 8,1 % des urbains à en avoir également bénéficié. On remarque d'ailleurs que de tous les pays et de toutes les caractéristiques sociales, le milieu de résidence au Sénégal est la variable qui introduit le plus de différences dans la probabilité de participer à un programme d'alphabétisation.

Enfin, le niveau de revenus a un impact sur la probabilité de suivre un programme d'alphabétisation dans 5 pays, et toujours à l'avantage des plus riches. En effet, d'après la moyenne établie pour ces pays, les individus issus des 40 % des ménages les plus aisés sont 9,8 % à suivre un programme, contre 5,5 % de ceux issus des 40 % des ménages les plus pauvres. Si on considère les pays où les écarts sont les plus forts, on voit qu'en RDC et au Congo, si les chances des individus issus des 40 % les ménages les plus pauvres de bénéficier d'un programme sont respectivement de 2,7 % et 3,8 %, elles s'établissent à 10,6 % et 8,7 % pour ceux issus des 40 % des ménages les plus riches. En Ethiopie et au Mali, et davantage encore au Cameroun, l'impact du niveau de revenus est très limité (moins de 5 points).

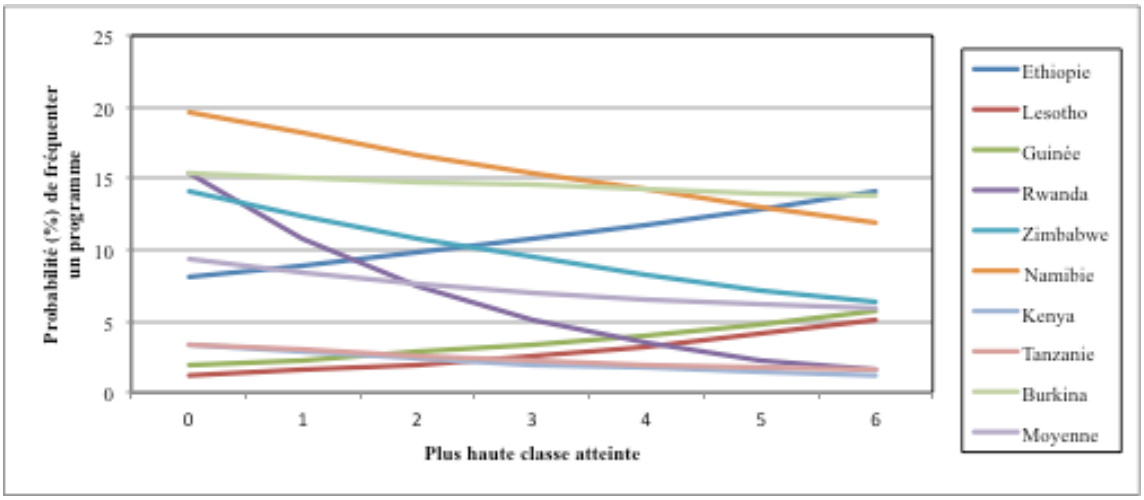
La dernière dimension qui nous intéresse ici concerne la fréquentation des programmes selon le parcours scolaire des individus. Au-delà de l'amélioration des connaissances concernant le ciblage des publics bénéficiaires d'actions d'alphabétisation, ces analyses constituent une première étape dans la perspective de tester l'hypothèse, selon laquelle les programmes d'alphabétisation seraient plus efficaces en termes d'acquisition des compétences de base en lecture pour les individus n'ayant jamais été ou peu scolarisés. L'idée est donc de voir si ces derniers bénéficient ou non, davantage des programmes que ceux ayant validé davantage d'années de scolarisation primaire. Le tableau 45 ci-dessous présente les estimations tirées des modèles de régression logistique de la probabilité des individus de fréquenter un programme d'alphabétisation selon la plus haute classe atteinte durant leur jeunesse, dans les pays où le

parcours scolaire exerce un effet significatif[28]. Le Graphique 31 ci-après fournit, pour certains pays, une représentation de ces estimations.

Tableau 45 : Probabilité de fréquenter un programme d'alphabétisation selon la plus haute classe atteinte

	Plus haute classe atteinte durant la jeunesse						
	0	1	2	3	4	5	6
Ethiopie	8,1	8,9	9,8	10,7	11,8	12,9	14,1
Lesotho	1,2	1,6	2	2,5	3,2	4,1	5,1
Guinée	1,9	2,3	2,8	3,3	4	4,8	5,7
Rwanda	15,4	10,8	7,5	5,1	3,5	2,3	1,6
Zimbabwe	14,1	12,4	10,8	9,5	8,3	7,2	6,3
Namibie	19,7	18,2	16,7	15,4	14,2	13	11,9
Swaziland	11,2	9,2	7,6	6,3	5,2	4,2	3,5
Malawi	10,2	8,2	6,6	5,2	4,2	3,3	2,6
Ghana	9,1	7,7	6,6	5,6	4,8	4,1	3,5
Ouganda	5,7	5	4,4	3,9	3,4	3	2,7
Mali	12	11,5	11	10,5	10	9,6	9,1
Kenya	3,4	2,8	2,4	2	1,7	1,5	1,2
Tanzanie	3,4	3	2,6	2,3	2	1,8	1,6
Burkina	15,3	15,1	14,8	14,5	14,3	14	13,8
Moyenne	9,3	8,3	7,5	6,9	6,5	6,1	5,9

Graphique 31 : Probabilité de fréquenter un programme d'alphabétisation selon la plus haute classe atteinte



[28] Le genre, le milieu de résidence et le niveau de revenus étant toujours introduits dans les modèles comme variables de contrôle.

Une première indication générale est que dans 10 pays de notre échantillon, le parcours scolaire des individus n'exerce aucune influence sur leurs chances de participer à un programme d'alphabétisation. Cela induit de façon mécanique, que dans 14 pays, il existe bien un impact du parcours scolaire sur la probabilité de fréquenter un programme.

Une lecture horizontale du tableau et du graphique montre que cet impact joue selon deux cas de figure. Dans le premier cas, qui concerne l'Ethiopie, la Guinée et le Lesotho, plus les individus ont suivi d'études primaires, plus fortes sont leurs chances de bénéficier d'un programme d'alphabétisation. Dans ces pays, le choix a donc été fait de cibler ceux qui avaient déjà bénéficié d'années de scolarisation, ce qui pose la question, et de façon forte dans le cas de la Guinée (l'Ethiopie et le Lesotho étant caractérisés par un niveau de développement du cycle primaire plus élevé), des actions entreprises en faveur des individus n'ayant jamais été scolarisés et dans chacun de ces pays, de l'effectivité de l'acquisition et de la rétention du savoir lire dans le cycle primaire. Cela dit, les écarts de participation restent très modérés entre un individu n'ayant jamais été scolarisé et un autre ayant achevé le cycle primaire : ils s'élèvent à 3,8 points en Guinée, 3,9 points au Lesotho et 6 points en Ethiopie.

Dans le second cas de figure, dans lequel on retrouve 11 pays, moins les individus ont suivi d'études, meilleures sont leurs chances de suivre un programme d'alphabétisation. Par exemple, au Rwanda, où les écarts selon les parcours scolaires sont les plus importants et qui se caractérise graphiquement par la courbe ayant la pente la plus forte, si les individus n'ayant jamais été scolarisés sont 15,4 % à bénéficier d'un programme, leurs chances passent de 10,8 % lorsqu'ils ont fréquenté l'école une année à 3,5 % quand ils ont atteint la 4e année du primaire et à 1,6 % lorsqu'ils ont achevé le cycle primaire. De façon plus générale, les écarts intra-pays dans la fréquentation d'un programme selon la plus haute classe atteinte restent relativement modérés : excepté au Rwanda, où nous avons vu que la différence de fréquentation entre les non scolarisés et ceux ayant atteint la fin du cycle primaire atteint 12,8 points, dans tous les autres pays, les écarts sont inférieurs à 8 points, voire quasiment nuls dans 7 pays.

Une seconde lecture du tableau et du graphique, verticale cette fois, montre que pour les individus n'ayant jamais été scolarisés, la probabilité de fréquenter un programme d'alphabétisation est très variable selon les pays. Les écarts sont considérables, les chances oscillant entre 3,4 % au Kenya et en Tanzanie à 19,7 % en Namibie. Dans 8 pays, la

probabilité de fréquenter un programme est cependant supérieure à 10 %. Si à l'autre extrême du tableau, on considère les individus ayant atteint au moins la fin du cycle primaire, on voit que les chances qu'ils suivent un programme d'alphabétisation sont quasiment nulles (inférieures du moins à 3 %) dans 6 pays. La probabilité de fréquenter un programme reste relativement (aux autres pays) forte au Burkina Faso (13,8 %) et en Namibie (10,9 %).

Pour conclure sur le profil des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, le tableau 46 ci-dessous résume les informations apportées jusqu'ici, et regroupe, selon chaque caractéristique, les pays dans lesquels ladite caractéristique améliore, de façon significative, les chances de fréquenter un programme.

Tableau 46 : Impact différentiel des caractéristiques sociales et scolaires sur la fréquentation d'un programme d'alphabétisation dans différents pays

Genre		Milieu de résidence		Niveau de revenus		Niveau de scolarisation	
Homme	Femme	Urbain	Rural	40% + pauvres	40% + riches	Aucune	6 années
Burkina	Madagascar	Namibie	Mali		Cameroun	Burkina	Ethiopie
Cameroun	Malawi	Niger	Sénégal		Congo	Ghana	Guinée
Congo	Namibie	Rwanda			Ethiopie	Kenya	Lesotho
Ethiopie	Ouganda	Swaziland			Mali	Malawi	
Ghana	Swaziland	Tanzanie			RDC	Mali	
Guinée		Zimbabwe				Namibie	
Lesotho						Ouganda	
Mali						Rwanda	
Nigeria						Swaziland	
Tanzanie						Tanzanie	
						Zimbabwe	

1.2. L'impact de la participation à un programme sur le savoir lire

Maintenant que nous connaissons le niveau de fréquentation des programmes d'alphabétisation et les groupes de population bénéficiaires desdits programmes, nous pouvons examiner l'influence de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur la performance individuelle en termes de savoir lire. Une idée de base lorsqu'on monte un programme n'est pas d'être satisfait lorsque les activités d'alphabétisation ont effectivement été mises en place, mais de mesurer la satisfaction sur la base du savoir lire acquis par les individus ayant suivi le programme.

Dans les enquêtes que nous utilisons ici, on dispose d'éléments utiles pour déterminer la proportion de ceux qui, ayant fréquenté un programme d'alphabétisation, savent lire (avec ou sans difficulté), sachant que cette « performance » du programme peut, elle-même, être variable d'un pays à l'autre (aussi éventuellement d'un type de programme à l'autre).

Cela dit, un aspect concret demande à être pris en considération dans l'analyse : il s'agit de la nécessité de séparer l'impact i) de la scolarisation éventuelle de l'individu avant d'être admis au programme d'alphabétisation et ii) du programme d'alphabétisation en lui-même. L'école (pour ceux qui l'ont fréquentée, et ce d'autant plus qu'elle a concerné des scolarisations plus longues) a déjà construit certains éléments du savoir lire et l'alphabétisation n'a alors qu'une valeur additionnelle qu'il convient de bien identifier.

De façon simple, on peut écrire que la probabilité de savoir lire (PSL) résulte de la combinaison entre la durée des études initiales (SCOINIT) et la fréquentation d'un programme d'alphabétisation (Alpha), d'où : PSL = f (SCOINIT, Alpha)

Une question pratique est de savoir comment peuvent se combiner ces deux types d'investissement dans la formation de l'individu. Deux types de combinaisons sont possibles. La première est de l'ordre d'une substitution potentielle entre les deux composantes : les deux effets sont simplement additifs, et on peut alors évaluer par exemple (par la comparaison des valeurs numériques des coefficients attachés aux deux variables) l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation en équivalent nombre d'années d'études primaires formelles. La seconde introduit la possibilité d'un degré de complémentarité des effets des deux types de formation. Cette complémentarité (ou interaction), dans l'hypothèse où elle serait statistiquement significative, peut alors être positive (le programme d'alphabétisation a alors un impact d'autant plus grand qu'il s'appliquerait à des individus ayant suivi des études plus longues durant leur jeunesse) ou bien négative (si le programme d'alphabétisation a un impact fort pour ceux qui ne sont jamais allés à l'école et (de façon additionnelle) faible pour ceux qui y sont allés, notamment plusieurs années). Cette distinction est importante, notamment pour déterminer dans quelle mesure un programme d'alphabétisation, tel qu'organisé dans un pays donné, se révèle utile, et avec quelle intensité, pour ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école, avec la nécessité alors de le modifier, si l'impact pour cette population particulière est faible.

Sur la base de l'équation donnée ci-dessus, nous avons donc construit, pour chaque pays, des modèles de régression logistique, qui estiment l'impact de la plus haute classe atteinte durant la jeunesse (SCOINIT) et de la fréquentation d'un programme d'alpha (Alpha) sur la probabilité de savoir lire (PSL), en retenant, d'une part, une définition restrictive du savoir lire (sait lire facilement, PSL1) et d'autre part, une définition moins stricte (sait lire même avec difficulté, PSL2)[29].

Dans un premier temps, il s'agit de distinguer les pays selon le niveau d'efficacité des programmes qui y sont menés, en identifiant notamment là où les programmes ne sont pas efficaces, c'est-à-dire où l'impact de la fréquentation d'un programme sur le savoir lire n'est pas significatif. Dans un second temps, pour les pays, où les programmes améliorent effectivement le savoir lire, nous examinerons l'effet de la fréquentation d'un programme selon le parcours scolaire des individus, i) en mesurant la valeur « brute » des programmes pour les individus n'ayant jamais été scolarisés, et ii) en estimant la valeur additionnelle des programmes pour ceux ayant déjà fréquenté l'école, en tenant compte d'une part, du degré de substitution des programmes à la scolarisation primaire, et d'autre part, de leur degré de complémentarité.

1.2.1. L'identification des pays où les programmes sont inefficaces

Les analyses permettent d'identifier les pays, où le fait d'avoir participé à un programme d'alphabétisation n'a pas d'impact significatif sur le savoir lire. Cela signifie donc que les programmes menés y sont inefficaces, puisqu'on considère que leur efficacité se mesure sur la base des compétences en lecture qu'ils permettent de faire acquérir aux apprenants. Le tableau 47 ci-après fournit, pour les deux degrés de savoir lire, les informations relatives à la significativité (au seuil de 5 %) de l'impact de la fréquentation d'un programme.

De façon logique, on suppose qu'un nombre plus grand de pays serait concerné par l'inefficacité de ses programmes, lorsqu'on considère la mesure la plus restrictive du savoir lire. C'est bien ce que confirment les analyses. Si le fait d'avoir fréquenté un programme d'alphabétisation n'a pas d'impact significatif sur le savoir lire même avec difficulté dans 7

[29] Le genre, le milieu de résidence et le niveau de revenus étant toujours introduits dans les modèles comme variables de contrôle.

pays, le même constat peut être fait dans 13 pays pour le savoir lire facile.

Tableau 47 : Significativité de l'impact de la fréquentation d'un programme sur le savoir lire

X : impact - : non significatif	Degré de savoir lire	
	Avec difficulté	Facile
Bénin	X	-
Burkina Faso	X	X
Cameroun	-	X
Congo	-	-
Ethiopie	X	X
Ghana	-	-
Guinée	X	X
Kenya	X	-
Lesotho	-	-
Liberia	-	X
Madagascar	-	-
Malawi	X	-
Mali	X	X
Namibie	X	-
Niger	X	-
Nigeria	X	X
Ouganda	X	-
RDC	X	X
Rwanda	X	-
Sénégal	X	-
Swaziland	X	X
Tanzanie	X	X
Zambie	X	-
Zimbabwe	-	X

De façon plus spécifique, il est possible de distinguer trois groupes de pays. Dans le premier, qui réunit le Congo, le Ghana, le Lesotho et Madagascar, le fait d'avoir fréquenté un programme d'alphabétisation ne semble pas améliorer le savoir lire, quel que soit le degré d'exigence, ce qui pose clairement la question de leur utilité et de façon sous-jacente, de leurs contenu et modes d'organisation. Notons que ces pays ont ensuite été retirés des analyses sur le savoir lire, dans la mesure où il s'avère que les programmes d'alphabétisation y sont inefficaces. Dans un deuxième groupe constitué de 9 pays, les analyses montrent que les programmes d'alphabétisation améliorent un degré de savoir lire basique, mais se révèlent insuffisamment efficaces pour permettre aux individus de savoir lire facilement. Enfin, dans

le dernier groupe de pays, qui réunit le Cameroun, le Liberia et le Zimbabwe, la fréquentation d'un programme d'alphabétisation a un impact positif sur le savoir lire facile, mais pas sur un savoir lire plus basique.

Les résultats concernant ces deux groupes de pays peuvent paraître surprenants, mais dans la mesure où la scolarisation antérieure des individus ayant fréquenté un programme d'alphabétisation n'est, à ce stade de l'analyse, pas encore connue, cela renforce la nécessité de prendre en compte les hypothèses énoncées plus haut, selon lesquelles, pour permettre aux individus d'acquérir les compétences de base en lecture, la fréquentation d'un programme d'alphabétisation peut soit se substituer à des études initiales (si oui, de quel niveau ?), soit en être complémentaire. Ces deux points seront examinés plus loin.

1.2.2. L'effet du programme sur le savoir lire de ceux n'ayant jamais été scolarisés

Dans les pays où la fréquentation d'un programme d'alphabétisation a un impact significatif sur le savoir lire des individus (11 pays pour le savoir lire facile et 18 pays pour le savoir lire même avec difficulté), il est légitime de s'interroger sur les compétences en lecture qu'il permet d'acquérir. De façon directe, il est possible de connaître l'effet brut de la participation à un programme sur le savoir lire pour les individus n'ayant jamais été scolarisés. Ce groupe de population nous intéresse particulièrement, puisque n'ayant jamais fréquenté l'école primaire, la fréquentation d'un programme d'alphabétisation constitue le seul cadre envisageable maintenant qu'ils sont adultes, pour qu'ils puissent acquérir les compétences de base en lecture. Si les programmes se révèlent inefficaces pour ces individus, il sera alors clairement nécessaire de repenser leurs contenus et modalités de fonctionnement. Pour chaque pays, nous avons donc estimé l'impact de la fréquentation d'un programme sur la probabilité de savoir lire (facilement et même avec difficulté) pour ce groupe de population. Les résultats sont présentés dans le tableau 48 ci-dessous[30].

On suppose, de façon logique, que la fréquentation d'un programme devrait au moins permettre aux individus n'ayant jamais été scolarisés d'acquérir un savoir lire basique. C'est ce que confirment les résultats des estimations. Dans la majorité des pays, la participation à un programme améliore de façon significative le savoir lire même avec difficulté. C'est

[30] Les Annexes 4a et 4b fournissent un exemple des résultats obtenus (Niger).

particulièrement visible en Tanzanie (+ 60 points), au Kenya (+ 32), au Nigeria (+ 29) au Zimbabwe (+ 27), au Swaziland (+ 22), au Niger (+ 18), en RDC (+ 17,9) ou encore au Sénégal (+ 18). Cela dit, l'efficacité des programmes d'alphabétisation menés au Bénin, en Zambie, au Malawi, au Burkina Faso et en Ouganda pose problème. En effet, le fait d'avoir bénéficié d'un programme ne permet qu'une très faible progression (inférieure à 3 points) du savoir lire basique. Cette situation n'est pas satisfaisante en termes d'apprentissage des compétences de base en lecture et donc d'efficacité des programmes menés.

Tableau 48 : Probabilité de savoir lire des individus n'ayant jamais été scolarisés selon la fréquentation ou non d'un programme

	Savoir lire même avec difficulté			Savoir lire facile		
	Sans programme	Avec programme	Impact différentiel	Sans programme	Avec programme	Impact différentiel
Bénin	1,0	1,9	0,9	-	-	-
Burkina	0,9	3,0	2,1	0,3	0,7	0,4
Cameroun	-	-	-	1,1	1,9	0,8
Ethiopie	4,0	14,8	10,8	1,8	4,3	2,5
Guinée	1,4	9,1	7,7	0,2	0,5	0,3
Kenya	1,4	33,6	32,2	-	-	-
Liberia	-	-	-	0,3	0,8	0,5
Malawi	1,8	3,3	1,5	-	-	-
Mali	1,7	5,5	3,8	0,2	0,4	0,2
Namibie	12,4	19,5	7,1	-	-	-
Niger	0,6	18,8	18,2	-	-	-
Nigeria	4,3	32,9	28,6	1,6	6,4	4,8
Ouganda	2,4	5,1	2,7	-	-	-
RDC	3,4	21,3	17,9	0,8	2,1	1,3
Rwanda	2,1	24,7	22,6	0,9	2,5	1,6
Sénégal	5,0	20,1	15,1	-	-	-
Swaziland	11,8	34,0	22,2	-	-	-
Tanzanie	5,5	66,0	60,5	3,8	22,4	18,6
Zambie	0,8	1,7	0,9	-	-	-
Zimbabwe	21,4	48,1	26,7	4,0	13,1	9,1
Moyenne	4,6	20,2	15,6	1,4	5,0	3,6

Si on considère dans un second temps une définition plus restrictive du savoir lire, on observe que de façon générale, les programmes d'alphabétisation ne permettent pas aux individus n'ayant jamais été scolarisés d'apprendre à lire facilement. Il n'y a qu'en Tanzanie et dans une moindre mesure au Zimbabwe ou au Nigeria, que la fréquentation d'un programme apporte une réelle valeur ajoutée en termes de savoir lire facile aux individus. En effet, en Tanzanie, la

fréquentation d'un programme d'alphabétisation permet aux individus d'améliorer de 18,6 points leur savoir lire facile. Dans les autres pays, tout se passe donc comme si n'ayant pas suivi une scolarisation primaire, les individus ne peuvent espérer savoir lire facilement en ayant suivi un programme d'alphabétisation.

1.2.3. La substituabilité entre scolarisation primaire et programme

Comme cela a été expliqué plus haut, l'acquisition du savoir lire par les individus ayant été scolarisés durant leur jeunesse peut résulter de deux combinaisons : i) l'une est de l'ordre de la substitution entre la scolarisation initiale et la fréquentation d'un programme d'alphabétisation, ii) l'autre renvoie à une complémentarité entre les deux types d'investissement. Nous examinons ici la première dimension, de façon à identifier dans quelle mesure (jusqu'à quelle classe atteinte durant la jeunesse) les programmes d'alphabétisation peuvent se substituer à la scolarisation primaire. Autrement dit, quel niveau de scolarisation primaire la fréquentation d'un programme peut-elle remplacer pour avoir le même impact sur le savoir lire ? Ceci apporte des éléments de comparaison utiles sur l'efficacité des programmes (toujours en termes de savoir lire) en référence à la qualité de la scolarisation primaire, d'une part, dans un pays donné, et d'autre part, par rapport à ce qui se fait dans les autres pays.

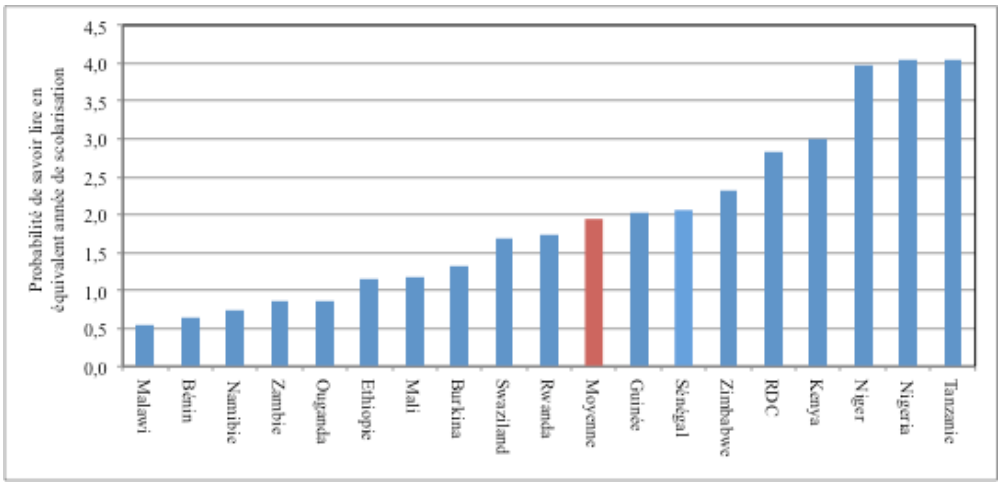
Dans les modèles de régression logistique additifs tels qu'utilisés ici[31], on suppose que le parcours scolaire des individus et la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sont indépendants. La différenciation entre les individus en termes de savoir lire se fait donc selon un seul critère (soit le parcours scolaire, soit la fréquentation d'un programme), en contrôlant l'effet du second critère. Il faut également garder en tête la forme générale du pattern, que nous avons vu dans le chapitre précédent et selon lequel l'impact de la plus haute classe atteinte durant la jeunesse sur le savoir lire est différent selon les pays, du fait de la variabilité de la qualité de l'éducation primaire.

Dans un souci de lisibilité, nous présentons les résultats des estimations, pour chacun des pays, sous la forme du rapport entre le coefficient affecté à la fréquentation d'un programme et celui concernant la plus haute classe atteinte durant la jeunesse. Nous disposons ainsi d'une mesure de l'impact d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire en équivalent de

[31] L'Annexe 4a fournit un exemple des résultats obtenus (Niger).

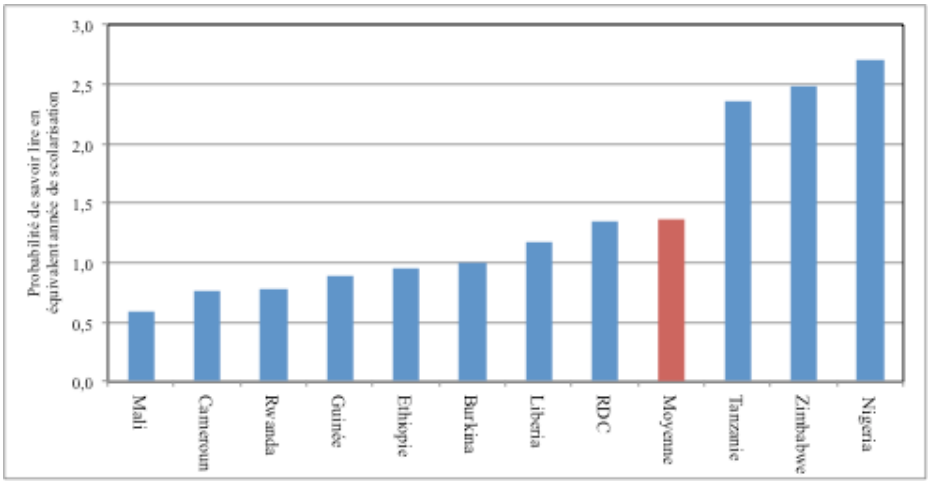
nombre d'années d'études primaires. Les résultats concernant le savoir lire même avec difficulté et le savoir lire facile sont présentés successivement dans les graphiques 32 ci-dessous et 33 ci-après.

Graphique 32 : Impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire même avec difficulté en équivalent d'année de scolarisation primaire



L'impact de la fréquentation d'un programme sur le savoir lire basique, en nombre d'années de scolarisation primaire, est très variable selon les pays. Il oscille en effet de 0,5 année d'études formelles au Malawi à 4 années au Nigeria et en Tanzanie. Dans cinq pays (Malawi, Bénin, Namibie, Zambie et Ouganda), le savoir lire basique acquis par les individus lors de la fréquentation d'un programme est équivalent à ce qu'ils auraient appris en moins d'une année d'études primaires. Dans la mesure où on sait par ailleurs, qu'une année de scolarisation primaire n'apporte que peu en termes d'apprentissage du savoir lire, cela signifie que les programmes y sont relativement peu efficaces. Dans 11 pays, une à trois d'années de scolarisation primaire ont le même effet sur le savoir lire basique qu'un programme d'alphabétisation. Autrement dit, en passant un temps donné dans un programme, les individus apprendraient autant qu'en ayant suivi un cycle primaire incomplet. On retrouve ici une situation intermédiaire, qui serait caractérisée par une qualité très moyenne du cycle primaire et/ou une relative efficacité des programmes. Enfin, au Niger, au Nigeria et en Tanzanie, le fait d'avoir participé à un programme remplace 4 années de scolarisation primaire en termes d'impact sur le savoir lire même avec difficulté. Ces résultats soulignent certes l'efficacité des programmes menés mais surtout, ils peuvent interpeller la qualité de l'école primaire dans ces pays.

Graphique 33 : Impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire facile en équivalent d'année de scolarisation primaire



Si on considère maintenant l'impact de la participation à un programme sur le savoir lire facile, on observe que si en moyenne, la fréquentation d'un programme permet l'acquisition d'un savoir lire facile équivalent à ce qui se ferait durant 1,4 année de scolarisation primaire, elle varie cependant entre 0,6 année au Mali à 2,7 années au Nigeria. Sur les 11 pays considérés ici, les programmes d'alphabétisation apparaissent comme étant plus efficaces au Nigeria, en Tanzanie et au Zimbabwe, puisque le fait d'en avoir bénéficié se substitue, en termes d'apprentissage en lecture, à plus de deux années de cycle primaire. Ceci appelle cependant une certaine inquiétude quant à la qualité du cycle primaire dans ces pays. De façon complémentaire, si au Burkina Faso, au Liberia et en RDC, la participation à un programme équivaut, en termes d'impact sur le savoir lire facile, à une année d'études primaire, dans les autres 5 pays, elle ne remplace qu'à peine ce que permet d'acquérir une année de scolarisation.

1.2.4. La complémentarité entre scolarisation et programme d'alphabétisation

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

De façon pratique, nous cherchons à estimer, à partir d'un nouveau modèle de régression logistique : PSL = f (SCOINIT, Alpha, SCOAlpha)

avec SCOAlpha = SCOINIT*Alpha, soit l'effet de l'interaction entre la plus haute classe atteinte durant la jeunesse et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation.

L'interprétation se fait alors selon la valeur du coefficient attaché à SCOAlpha, tel que fourni par les estimations des modèles de régression logistique :

- si le coefficient est égal à 0, les impacts de la scolarisation initiale et de la fréquentation d'un programme sur le savoir lire sont substituables ;

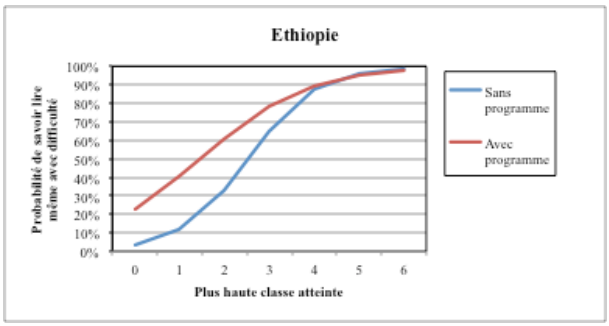
- si le coefficient est différent de 0, l'effet de la fréquentation d'un programme varie en fonction de la plus haute classe atteinte durant la jeunesse : les effets des deux types d'investissement sur le savoir lire sont donc complémentaires. Cela dit, il faut distinguer deux cas de figure :

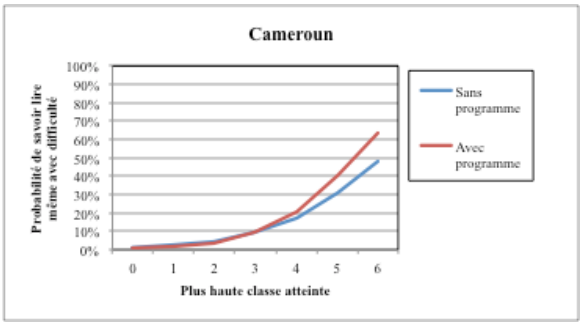
  - si le coefficient est inférieur à 0, les programmes d'alphabétisation sont moins efficaces, à mesure que le niveau d'éducation s'élève. La participation à un programme est donc plus profitable, en termes d'impact sur le savoir lire, pour les individus n'ayant pas ou ayant été peu scolarisés.

  - si le coefficient est supérieur à 0, les programmes d'alphabétisation sont plus efficaces, à mesure que le niveau des études initiales s'élève. Cette fois, la fréquentation d'un programme profite davantage à ceux qui ont suivi une scolarité plus longue durant leur jeunesse.

À titre d'illustration, prenons les cas de l'Ethiopie et du Cameroun, qui se caractérisent par des coefficients respectivement positif et négatif. Le Graphique 34 ci-dessous présente, pour chacun de ces deux pays, une simulation de la probabilité de savoir lire même avec difficulté, selon la plus haute classe atteinte et la fréquentation ou non d'un programme d'alphabétisation.

Graphique 34 : Probabilité de savoir lire même avec difficulté, selon la plus haute classe atteinte et la fréquentation d'un programme d'alphabétisation en Ethiopie et au Cameroun





Comme cela apparaît clairement sur les graphiques, en Ethiopie et au Cameroun, la complémentarité entre scolarisation initiale et fréquentation d'un programme intervient différemment selon le parcours scolaire des individus. En effet, si en Ethiopie, la fréquentation d'un programme permet aux individus ayant atteint au plus la 3e année du cycle primaire durant leur jeunesse d'améliorer considérablement leur savoir lire même avec difficulté, au Cameroun, c'est seulement lorsque les individus ont complété 4 à 6 années d'études primaires que la participation à un programme a un impact positif sur leur savoir lire.

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

Le tableau 49 ci-dessous présente, pour chacun des pays, la valeur des coefficients attachés à SCOAlpha, tels qu'estimés par les modèles de régression logistique.

Tableau 49 : Valeurs estimées du coefficient d'interaction entre plus haute classe atteinte et fréquentation d'un programme

Pays	Degré de savoir lire		Pays	Degré de savoir lire	
	Même avec difficulté	Facile		Même avec difficulté	Facile
Bénin	- 0,495	-	Niger	- 0,586	-
Burkina	- 0,603	- 1,670	Nigeria	- 0,234	- 0,444
Cameroun	-	+ 0,205	Ouganda	- 0,457	-
Ethiopie	- 0,468	- 0,319	RDC	- 0,485	- 0,618
Guinée	- 0,796	- 0,665	Rwanda	- 1,215	- 0,960
Kenya	- 0,817	-	Sénégal	ns	-
Liberia	-	ns	Swaziland	- 0,383	-
Malawi	- 0,610	-	Tanzanie	- 0,370	- 0,470
Mali	- 0,417	- 0,614	Zambie	ns	-
Namibie	- 0,26	-	Zimbabwe	- 0,614	- 0,399
Moyenne	- 0,551	- 0,595			

De façon générale, deux remarques peuvent être émises à la lecture de ce tableau. La première concerne le Liberia, le Sénégal et la Zambie, où l'effet de l'interaction entre la durée des études initiales et la fréquentation d'un programme d'alphabétisation n'est pas significatif. Cela implique que l'impact de l'un ou l'autre de ces types d'investissement est indépendant. Autrement dit, il n'existe pas de complémentarité entre ce que les individus ont acquis, en termes de compétences en lecture, lors de leurs études initiales ou de leur participation à un programme d'alphabétisation. Cela est sujet à interrogations : si un individu ayant atteint la fin du cycle primaire apprend autant d'un programme d'alphabétisation d'un individu n'ayant jamais été scolarisé, cela indique soit que les programmes d'alphabétisation y sont très efficaces ou alors que la qualité du cycle primaire est très faible. La seconde remarque générale porte sur le Cameroun. C'est le seul pays, où comme nous l'avons vu plus haut, le coefficient attaché à l'interaction entre la scolarisation primaire et la fréquentation d'un programme d'alphabétisation est positif. Cela signifie que les programmes d'alphabétisation y sont plus efficaces, à mesure que le niveau des études initiales s'élève. Dans les 16 autres pays de notre échantillon, les programmes d'alphabétisation gagnent en efficacité lorsque la durée des études initiales est faible.

Pour conclure, les tableaux 50 ci-dessous et 51 ci-après présentent la probabilité de savoir lire d'une part même avec difficulté, et d'autre part, facilement, selon la plus haute classe atteinte et l'éventuelle fréquentation d'un programme. Ils fournissent également, pour chaque année de scolarisation atteinte, l'impact différentiel de la participation à un programme[32].

Tableau 50 : Probabilité de savoir lire basique selon la plus haute classe atteinte et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation

Pays	Programme	Plus haute classe atteinte durant la jeunesse					
		1	2	3	4	5	6
Bénin	Sans	2%	6%	17%	39%	66%	86%
	Avec	12%	20%	33%	47%	63%	76%
	Différence	10%	14%	15%	9%	-	-
Burkina Faso	Sans	1%	3%	9%	26%	54%	80%
	Avec	13%	22%	34%	49%	64%	76%
	Différence	12%	19%	25%	23%	10%	-
Ethiopie	Sans	12%	33%	65%	87%	96%	99%
	Avec	40%	61%	79%	89%	95%	98%
	Différence	28%	28%	14%	2%	-	-
Guinée	Sans	3%	7%	19%	40%	66%	85%
	Avec	43%	50%	56%	62%	68%	73%
	Différence	40%	42%	37%	22%	2%	-
Kenya	Sans	4%	12%	32%	61%	85%	95%
	Avec	66%	74%	82%	87%	91%	94%
	Différence	62%	63%	50%	26%	7%	-
Malawi	Sans	4%	12%	30%	58%	81%	93%
	Avec	29%	41%	55%	67%	78%	86%
	Différence	25%	29%	24%	10%	-	-
Mali	Sans	4%	11%	28%	55%	79%	92%
	Avec	16%	28%	45%	63%	77%	88%
	Différence	12%	17%	17%	7%	-	-
Namibie	Sans	20%	35%	54%	71%	84%	92%
	Avec	43%	55%	67%	77%	85%	90%
	Différence	23%	21%	14%	6%	1%	-
Niger	Sans	1%	3%	8%	18%	37%	62%
	Avec	34%	43%	53%	63%	72%	80%
	Différence	33%	40%	46%	45%	35%	18%
Nigeria	Sans	7%	12%	20%	32%	46%	61%
	Avec	51%	60%	69%	76%	82%	87%
	Différence	44%	48%	48%	44%	36%	26%
Ouganda	Sans	5%	12%	26%	48%	71%	86%
	Avec	38%	50%	62%	73%	82%	88%
	Différence	33%	38%	36%	25%	11%	2%

[32] L'Annexe 4b fournit un exemple des résultats obtenus (Niger).

Pays	Programme	Plus haute classe atteinte durant la jeunesse					
		1	2	3	4	5	6
RDC	Sans	6%	12%	22%	38%	57%	74%
	Avec	58%	65%	71%	77%	81%	85%
	Différence	53%	53%	49%	38%	24%	11%
Rwanda	Sans	7%	30%	71%	93%	99%	100%
	Avec	62%	74%	83%	89%	93%	96%
	Différence	55%	44%	11%	-	-	-
Swaziland	Sans	21%	38%	58%	76%	88%	94%
	Avec	59%	69%	78%	85%	90%	93%
	Différence	38%	31%	20%	8%	2%	-
Tanzanie	Sans	12%	25%	44%	65%	82%	91%
	Avec	81%	87%	92%	95%	97%	98%
	Différence	69%	63%	48%	30%	15%	7%
Zimbabwe	Sans	26%	38%	52%	66%	78%	86%
	Avec	94%	94%	94%	94%	94%	94%
	Différence	69%	56%	42%	28%	16%	7%

De façon générale, les programmes d'alphabétisation constituent, dans un certain nombre de pays, un complément non négligeable aux études formelles en termes d'acquisition d'un savoir lire basique. En moyenne, sur l'ensemble du cycle primaire, l'impact des actions d'alphabétisation est particulièrement fort au Nigeria (+ 41 points), en Tanzanie (+ 39), en RDC (+ 38), au Zimbabwe (+ 36), au Niger (+ 36) ou encore au Kenya (+ 34). A l'inverse, leur impact reste très limité (de l'ordre de moins de 15 points) au Bénin, au Mali, en Namibie, en Ethiopie, au Malawi ou encore au Burkina Faso.

Cela dit, sans commenter l'intégralité des chiffres, il convient d'examiner, de façon plus précise, l'effet des programmes d'alphabétisation selon le parcours scolaire des individus. De façon logique et comme nous l'avons déjà souligné, l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur un savoir lire basique joue davantage pour les individus n'ayant pas ou peu été scolarisés, ce qui ne signifie d'ailleurs pas que dans tous les pays, l'effet soit nul pour les individus ayant atteint 5 à 6 années de scolarisation primaire durant leur jeunesse. Cet effet existe dans 8 pays, mais s'il est particulièrement élevé au Nigeria (+ 31 points), au Niger (+ 26) et en RDC (+ 18), il reste relativement limité dans les autres pays (de 3 à 11 points). Concernant les autres pays, on peut distinguer deux cas de figure. Dans le premier, qui réunit le Bénin, l'Ethiopie, le Mali, la Namibie, le Rwanda et le Swaziland, les actions d'alphabétisation ont un impact particulièrement positif sur le savoir lire basique pour

les individus ayant atteint au maximum 3 années de scolarisation primaire. Dans le second groupe, qui comprend le Burkina Faso, la Guinée, le Kenya, le Malawi, l'Ouganda, la Tanzanie et le Zimbabwe, l'effet de la participation d'un programme joue pour tous ceux ayant atteint au moins 4 années d'études formelles.

Tableau 51 : Probabilité de savoir lire facilement selon la plus haute classe atteinte et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation

Pays	Programme	Plus haute classe atteinte durant la jeunesse					
		1	2	3	4	5	6
Burkina Faso	Sans	0%	0%	0%	1%	9%	45%
	Avec	6%	9%	15%	22%	32%	44%
	Différence	6%	9%	15%	21%	23%	-
Cameroun	Sans	2%	5%	9%	18%	31%	48%
	Avec	2%	4%	9%	21%	40%	64%
	Différence	-	-	0%	3%	10%	15%
Ethiopie	Sans	4%	10%	23%	44%	68%	85%
	Avec	17%	29%	45%	62%	76%	86%
	Différence	14%	20%	23%	18%	8%	1%
Guinée	Sans	0%	1%	2%	6%	15%	33%
	Avec	9%	12%	17%	22%	28%	36%
	Différence	9%	12%	14%	16%	13%	3%
Mali	Sans	0%	1%	3%	8%	23%	49%
	Avec	3%	6%	9%	16%	25%	37%
	Différence	3%	5%	7%	7%	2%	-
Nigeria	Sans	2%	3%	6%	11%	18%	29%
	Avec	21%	25%	28%	32%	36%	41%
	Différence	20%	21%	22%	22%	18%	11%
RDC	Sans	1%	3%	5%	11%	23%	40%
	Avec	23%	27%	31%	35%	39%	44%
	Différence	22%	24%	25%	23%	17%	4%
Rwanda	Sans	2%	10%	32%	68%	90%	98%
	Avec	26%	37%	50%	63%	74%	83%
	Différence	24%	28%	18%	-	-	-
Tanzanie	Sans	8%	16%	32%	53%	73%	87%
	Avec	55%	65%	73%	80%	86%	90%
	Différence	47%	48%	41%	27%	13%	4%
Zimbabwe	Sans	5%	8%	13%	21%	33%	46%
	Avec	57%	61%	65%	69%	73%	77%
	Différence	52%	53%	52%	48%	41%	30%

Si on cible maintenant un degré plus exigeant de savoir lire, on trouve que la fréquentation d'un programme d'alphabétisation apporte une forte valeur ajoutée au Zimbabwe, où l'effet est

en moyenne sur l'ensemble du cycle de 46 points, et en Tanzanie, où il est de 30 points. Au Zimbabwe, les actions d'alphabétisation permettent aux individus de progresser dans l'acquisition d'un savoir lire facile, quel que soit leur parcours scolaire. En effet, la différence de savoir lire entre ceux ayant bénéficié d'un programme d'alphabétisation et ceux qui n'en ont pas suivi varie de 52 points lorsque les individus ont suivi une année d'études formelles, à 30 points quand ils ont atteint la fin du cycle primaire. La même situation prévaut, mais de façon plus limitée en termes d'impact, mais aussi pour les individus ayant atteint la fin du cycle primaire, au Nigeria, en RDC et dans une moindre mesure, en Ethiopie.

Dans les autres pays, au Burkina Faso, en Guinée et au Mali, les gains liés aux actions d'alphabétisation sont certes relativement limités (notamment au Mali), mais apparaissent tout de même plus forts pour des individus ayant atteint 3 à 5 années de scolarisation primaire. Ainsi, le fait d'avoir suivi une à deux années de scolarisation, puis un programme d'alphabétisation ne permet pas aux individus de savoir lire facilement.

En comparant les résultats entre pays, on observe que l'effet de la fréquentation d'un programme selon le parcours scolaire des individus est plus disparate que pour le savoir lire basique. Cela peut sans doute s'expliquer par la forte variabilité entre pays de la qualité du cycle primaire. L'exemple du Rwanda peut être pris à titre d'illustration. Les programmes d'alphabétisation y sont efficaces seulement pour les individus ayant été scolarisés moins de 3 années durant leur jeunesse, parce que pour ceux ayant atteint 5 à 6 années d'études, la scolarisation primaire leur a déjà permis d'acquérir un savoir lire facile.

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

Si les programmes d'alphabétisation ont pour objectif premier de permettre aux individus d'apprendre à lire et à écrire et qu'ils ont donc de cette façon des effets sociaux indirects (eu égard, comme on l'a vu dans le chapitre 1, à l'impact du savoir lire sur certaines dimensions sociales), ils peuvent également avoir des effets directs sur les pratiques des individus en matière de santé, de démographie, de vie civique… On peut en effet supposer que leur contenu et donc les connaissances qu'ils véhiculent, tout comme le fait qu'ils constituent un cadre propice à la communication, peuvent affecter les comportements individuels.

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

Or, l'identification de ces effets est cruciale. S'il s'avère que ces programmes ont effectivement des impacts sociaux, ils pourraient constituer un des leviers pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement, que les pays africains se sont engagés à réaliser. Cela apporterait des arguments supplémentaires au plaidoyer en faveur du développement des politiques nationales en matière d'alphabétisation.

Surtout, mesurer certains impacts sociaux est possible grâce aux enquêtes de ménages. Ainsi, de la même façon que les programmes sont plus ou moins efficaces, selon les pays, en termes d'acquisition du savoir lire, il est possible de déterminer, dans quelle mesure ils ont plus ou moins d'effets selon les dimensions sociales étudiées et selon les pays. C'est ce que nous allons examiner dans cette partie de la recherche.

2.1. Méthodologie

Pour mener ces analyses, les enquêtes de ménages menées dans le cadre du programme DHS seront une nouvelle fois mobilisées. Comme nous l'avons déjà dit, elles constituent en effet les seules sources de données sur l'éventuelle fréquentation d'un programme. En outre, elles nous renseignent également sur les caractéristiques sociales des individus et dans la mesure où elles ont été conçues pour suivre l'évolution des comportements en matière de démographie, santé et nutrition, elles fournissent des éléments utiles sur de nombreux domaines de la vie des individus. Nous cherchons donc à estimer, pour les 25 pays de notre échantillon, l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certaines variables sociales. Les enquêtes de ménages comprenant un grand nombre d'informations, nous avons choisi de nous limiter aux variables de trois domaines : la démographie, la santé maternelle et la santé infantile. Le Tableau 52 ci-dessous présente les variables utilisées. Notons que dans les enquêtes de ménages, seules les femmes de 15 à 49 ans, et plus précisément les mères pour 9 des 10

variables, sont interrogées sur les dimensions que nous avons sélectionnées. Elles sont donc les seules à être concernées par l'estimation des impacts des programmes d'alphabétisation.

Tableau 52 : Variables sociales utilisées dans les analyses

Domaines	Variables
Démographie	Utilisation d'une méthode contraceptive (%) Nombre d'enfants Durée d'espacement des naissances (mois)
Santé maternelle	Consultation prénatale (%) Vaccin antitétanique avant l'accouchement (%) Accouchement avec assistance médicale (%) Prise de vitamine A dans les 2 mois après l'accouchement (%)
Santé de l'enfant	Poids à la naissance (grammes) Vaccination complète (BCG, DTP, Polio, Rougeole) (%) Mortalité des enfants de moins de 5 ans

De façon pratique, le modèle économétrique utilisé est le suivant :

$$SOC = f\,(SCOINIT, Alpha, CI)$$ [33]

avec SOC : chacune des variables sociales;

SCOINIT : la plus haute classe atteinte durant la jeunesse;

Alpha : l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation;

CI : sont introduites comme variables de contrôle la localisation géographique (urbain/rural) et le niveau de revenus du ménage, et éventuellement selon les variables sociales analysées, l'âge de la mère et l'âge de l'enfant[34].

Comme nous l'avons fait pour les analyses concernant l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire des individus, il est nécessaire de tenir compte du parcours scolaire suivi durant la jeunesse. De la même façon, nous avons donc considéré les effets de deux types de combinaisons possibles sur chacune des dimensions sociales : i) l'une de l'ordre de la substituabilité entre scolarisation primaire et participation à un programme, les effets de l'un et l'autre étant indépendants; ii) l'autre de l'ordre de la

[33] Nous utilisons ici deux types de modèles : i) de régression logistique, lorsque la variable dépendante est binaire (par exemple, utilisation d'une méthode contraceptive / non utilisation); ii) de régression linéaire, lorsque la variable dépendante est continue (par exemple, nombre de mois entre deux naissances).

[34] Les modèles comprennent également, parmi les variables de contrôle, le carré du niveau de revenus, de l'âge de la mère et de l'enfant, afin de tenir compte d'éventuels effets non linéaires.

complémentarité entre les deux types d'investissement, la fréquentation d'un programme ayant un impact différent selon la plus haute classe atteinte par les individus durant leur jeunesse.

Cela dit, si la scolarisation primaire, tout comme les programmes d'alphabétisation, ont pour objectif premier d'apprendre à lire et à écrire aux individus, leurs impacts sociaux ont sans doute une portée différente. En effet, contrairement à la scolarisation, qui concerne les enfants de 6 à 12 ans, les programmes d'alphabétisation s'adressant à des individus de plus de 15 ans, on suppose que leur contenu est adapté à ce public d'adolescents et d'adultes et qu'ils traitent de problématiques liées à ce qu'ils vivent ou ce à quoi ils seront très vite confrontés. Les dimensions sociales, que sont par exemple la santé maternelle et infantile, et auxquelles nous nous intéressons, ont donc davantage de sens pour ce public que pour les enfants. On suppose donc que les effets des programmes d'alphabétisation ne sont sans doute pas plus forts que ceux de la scolarisation primaire – les apprentissages se mettant en place pendant l'enfance étant sans doute intégrés à l'âge adulte -, mais qu'ils peuvent être élevés pour les individus n'ayant jamais été scolarisés et être relativement indépendants de la scolarisation primaire. Cette hypothèse sera testée dans la suite des analyses.

Dans un premier temps, nous identifierons les pays dans lesquels les programmes d'alphabétisation n'ont pas d'impact sur les dimensions sociales que nous avons choisi d'étudier, et dans un second temps, nous déterminerons, dans les pays où il existe un réel effet des programmes d'alphabétisation, s'ils interviennent en tant que substitut ou en tant que complément à la scolarisation primaire.

2.2. L'identification des pays où les programmes n'ont pas d'impact social

Une première information concerne les pays où la fréquentation d'un programme d'alphabétisation n'a pas d'impact significatif (au seuil de 5 %) sur les comportements en matière de démographie et de santé maternelle et infantile. Le Tableau 53 ci-dessous donne, pour chaque variable sociale et chacun des pays, la significativité de l'impact de la participation à un programme[35].

[35] Les Annexes 5a, 5b et 5c fournissent un exemple des résultats obtenus (Niger).

Tableau 53 : Significativité de l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certaines variables sociales

X : impact - : non significatif M : manquant	Démographie			Santé maternelle				Santé infantile			Nb. variables avec impact
	Contra-ception	Nombre enfants	Espace. naiss.	Suivi prénat.	Vaccins tétanos	Suivi accouch.	Prise vita. A	Poids naiss.	Vaccins	Mortalité infantile	
Bénin	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Burkina	-	-	-	X	X	X	X	-	X	-	5
Cameroun	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Congo	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Ethiopie[36]	X	-	-	M	M	M	M	M	M	-	1
Ghana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Guinée	-	-	-	X	-	-	X	-		-	2
Kenya	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	2
Lesotho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Liberia	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	3
Mada.	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	2
Malawi	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	2
Mali	X	-	-	X	X	X	X	-	X	-	6
Namibie	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	3
Niger	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	2
Nigeria	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	1
Ouganda	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	2
RDC	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-	3
Rwanda	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Sénégal	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	2
Swaziland	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Tanzanie	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Zambie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Zimbabwe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Nombre pays avec impact	7	7	3	7	6	5	8	2	4	2	-

Excepté au Bénin, où les programmes d'alphabétisation ont un impact dans toutes les dimensions sociales considérées, et dans une moindre mesure, au Mali et Burkina Faso, où ils ont un effet sur respectivement 6 et 5 domaines (sur 10), on observe que le fait d'avoir fréquenté un programme n'a que peu d'impact sur les comportements en matière de démographie, santé maternelle et infantile. C'est particulièrement vrai au Cameroun, au Ghana, au Lesotho, en Zambie et au Zimbabwe, où les programmes n'ont d'effet sur aucune des variables sociales, ou encore en Ethiopie, au Nigeria, au Rwanda et au Swaziland, où ils

[36] Pour avoir des données relativement récentes, nous avons choisi de considérer les enfants nés après 2000. Or, il n'y en a aucun dans l'enquête concernant l'Ethiopie.

ont un effet sur une seule variable sociale. Dans les 12 autres pays de notre échantillon, le fait d'avoir bénéficié un programme influence les pratiques des individus dans 2 ou 3 dimensions dans respectivement 9 et 3 pays.

Une lecture verticale du tableau montre également que la prise de Vitamine A par la mère dans les deux mois suivant son accouchement, l'usage d'une méthode contraceptive, le nombre d'enfants et le suivi prénatal sont les dimensions pour lesquelles la fréquentation d'un programme d'alphabétisation influence les comportements dans le plus grand nombre de pays. Cela ne concerne cependant que 7 ou 8 pays sur les 24 étudiés. Pour les autres variables sociales, moins de 6 pays sont concernés. Ainsi, la participation à un programme n'a d'influence sur le poids à la naissance et la mortalité infantile que dans 2 pays.

Ces résultats concernant les faibles retombées sociales des programmes d'alphabétisation ne sont pas satisfaisants et posent la question de leur contenu. Même si leur objectif premier n'est pas de faire évoluer les comportements en matière de démographie ou de santé, il serait intéressant pour le plaidoyer en faveur du développement des politiques nationales en matière d'alphabétisation qu'ils puissent y contribuer. Cela dit, ce constat montre également qu'il existe une grande marge de manœuvre, pour repenser les contenus des programmes et ainsi améliorer leurs impacts sociaux.

2.3. Quels impacts sociaux?

Parmi les pays où le fait d'avoir fréquenté un programme d'alphabétisation exerce un impact sur une ou plusieurs dimensions sociales, il est nécessaire d'estimer cet impact selon le parcours scolaire des individus. De façon directe, un premier point concerne les individus n'ayant pas été scolarisés durant leur jeunesse, pour qui les programmes d'alphabétisation constituent, au-delà d'éventuelles campagnes de sensibilisation, un des rares cadres formels pour recevoir des informations en matière notamment de démographie et de santé. Les Tableaux 54 ci-dessous à 56 ci-après présentent les impacts de la participation à un programme sur certains comportements des mères n'ayant jamais fréquenté l'école, concernant successivement la démographie, leur santé et celle de leurs enfants[37].

[37] Les Annexes 5a, 5b et 5c fournissent un exemple des résultats obtenus (Niger).

Tableau 54 : Impacts de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certains comportements en matière de démographie des femmes n'ayant jamais été scolarisées

	Utilisation d'une contraception (%)			Nombre d'enfants			Espacement des naissances (mois)		
	Sans programme	Avec programme	Impact différentiel	Sans programme	Avec programme	Impact différentiel	Sans programme	Avec programme	Impact différentiel
Bénin	11	15	+ 4	3,1	3,0	- 0,1	3,3	3,3	0,0
Congo	43	74	+ 31	3,5	3,9	+ 0,4	-	-	-
Ethiopie	13	16	+ 3	-	-	-	-	-	-
Kenya	-	-	-	-	-	-	2,8	3,0	+ 0,2
Liberia	10	21	+ 11	-	-	-	-	-	-
Mali	5	7	+ 2	-	-	-	-	-	-
Namibie	-	-	-	2,5	2,9	+ 0,4	4,0	3,7	- 0,3
Ouganda	11	15	+ 3	3,7	3,3	- 0,4	-	-	-
RDC	-	-	-	3,3	3,7	+ 0,4	-	-	-
Rwanda	-	-	-	2,8	2,6	- 0,2	-	-	-
Swaziland	22	29	+ 3	-	-	-	-	-	-
Tanzanie	-	-	-	3,0	3,4	- 0,1	-	-	-
Moyenne	16,4	25,3	+ 8,1	3,1	3,3	+ 0,1	3,4	3,3	0,0

En premier lieu, on observe que la participation à un programme d'alphabétisation a un impact favorable sur l'usage d'une méthode de contraception dans 7 pays. Cet impact est particulièrement fort au Congo, où la probabilité d'utiliser une méthode contraceptive est de 74 % pour une femme ayant bénéficié d'un programme contre 43 % pour une femme n'en ayant pas suivi, soit un écart de 31 points. Si ce même écart s'élève à 11 points au Liberia, il est assez faible (moins de 4 points) dans les 5 autres pays.

S'agissant du nombre d'enfants, 7 pays sont également concernés, mais la participation à un programme d'alphabétisation n'y exerce pas la même influence. En effet, les femmes ayant suivi un programme tendent à avoir davantage d'enfants (+ 0,4) que celles n'en ayant pas bénéficié au Congo, en Namibie et en RDC, alors que la tendance inverse prévaut en Ouganda (- 0,4), au Rwanda (- 0,2), au Bénin (- 0,1) et en Tanzanie (- 0,1).

Enfin, la fréquentation d'un programme d'alphabétisation n'a d'impact sur l'espacement des naissances que dans deux pays (l'impact étant significatif mais nul au Bénin), avec là encore, des résultats opposés. En Namibie, la durée entre deux naissances est plus faible chez les femmes ayant suivi un programme (- 0,3 mois), alors qu'elle est plus forte au Liberia (+ 0,2).

De façon générale, ces chiffres, tout comme ceux concernant le nombre d'enfants et ceux liés à l'usage d'une méthode contraceptive (excepté au Congo et au Liberia), apparaissent comme étant spécialement faibles, suggérant ainsi que des effets très limités des programmes d'alphabétisation sur les dimensions relatives à la démographie.

Tableau 55 : Impacts de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certains comportements en matière de santé maternelle des mères n'ayant jamais été scolarisées

	Consultation prénatale (%)			Vaccin antitétanique (%)			Suivi accouchement (%)			Vitamine A (%)		
	Sans	Avec	Impact diff.	Sans	Avec	Impact diff.	Sans	Avec	Impact diff.	Sans	Avec	Impact diff.
Bénin	89	93	+ 4	77	79	+ 2	85	90	+ 5	38	41	+ 3
Burkina	73	79	+ 6	69	78	+ 9	69	78	+ 9	15	22	+ 7
Guinée	81	92	+ 11	-	-	-	-	-	-	26	44	+ 18
Liberia	-	-	-	-	-	-	35	47	+ 12	62	74	+ 12
Mada.	-	-	-	41	58	+ 17	-	-	-	-	-	-
Malawi	-	-	-	79	86	+ 7	-	-	-	-	-	-
Mali	41	54	+ 13	48	60	+ 12	19	27	+ 8	30	37	+ 7
Namibie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	51	+ 7
Niger	51	59	+ 8	-	-	-	-	-	-	17	30	+ 13
Nigeria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	19	+ 9
RDC	40	52	+ 12	-	-	-	32	44	+ 12	-	-	-
Sénégal	85	88	+ 3	91	94	+ 3	-	-	-	-	-	-
Moyenne	66	74	+ 8	68	76	+ 8	48	57	+ 9	30	40	+ 10

Dans les 7 pays où il existe un impact, les femmes ayant participé à un programme d'alphabétisation suivent davantage de consultations prénatales que celles n'en ayant pas bénéficié (en moyenne, + 8 points). L'effet est particulièrement fort au Mali (+ 13 points) et en RDC (+ 12 points), deux pays qui se caractérisent, par ailleurs et par rapport à la moyenne, par des chiffres plus faibles en matière de suivi prénatal. Cela dit, en Guinée, où les femmes n'ayant pas bénéficié de programme sont déjà 81 % à consulter un médecin ou un agent de santé durant leur grossesse, le fait de fréquenter un programme améliore de 11 points les chances de le faire. Dans les 4 autres pays, ces chances progressent de + 3 à + 8 points.

Concernant la vaccination antitétanique durant la grossesse, le fait d'avoir participé à un programme d'alphabétisation exerce une influence positive dans 6 pays. A Madagascar par exemple, la probabilité de se faire vacciner passe de 41 % pour une mère n'ayant pas bénéficié d'un programme à 58 % pour une mère en ayant fréquenté un, soit un écart de 17 points. Ces écarts s'établissent à respectivement 12, 9 et 7 points au Mali, au Burkina Faso et au Malawi, mais sont quasiment nuls (moins de 3 points) au Sénégal et au Bénin.

En moyenne, la fréquentation d'un programme améliore de 9 points la probabilité des mères de se faire assister durant leur accouchement. Cet effet existe dans 5 pays, avec des chiffres particulièrement forts au Liberia et au Sénégal. Les mères ayant participé à un programme voient en effet leurs chances de se faire suivre durant leur accouchement progresser de 12 points. Au Mali, qui se caractérise par un suivi relativement faible, et au Bénin, qui à l'inverse a un taux de suivi très élevé, les écarts s'établissent à respectivement 8 et 5 points.

La prise de Vitamine A par la mère dans les deux mois suivant son accouchement est la variable sociale sur laquelle la fréquentation d'un programme d'alphabétisation exerce une influence dans le plus grand nombre de pays. Cette influence est particulièrement forte en Guinée, où les mères sont 62 % à prendre de la Vitamine A lorsqu'elles ont suivi un programme, contre 44 % si elles n'en ont pas bénéficié. Dans les 7 autres pays, les écarts varient entre 3 points au Bénin et 13 points au Niger.

Tableau 56 : Impacts de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certains comportements de santé infantile des mères n'ayant jamais été scolarisées

	Poids à la naissance (en grammes)			Vaccination complète (%)			Mortalité infantile		
	Sans programme	Avec programme	Impact différentiel	Sans programme	Avec programme	Impact différentiel	Sans programme	Avec programme	Impact différentiel
Bénin	3027	3052	+ 25	17	20	+ 3	0,8	0,7	- 0,1
Burkina	-	-	-	31	42	+ 11	-	-	-
Kenya	-	-	-	22	39	+ 17	-	-	-
Mada.	-	-	-	-	-	-	0,4	0,6	+ 0,2
Malawi	3299	3433	+ 134	-	-	-	-	-	-
Mali	-	-	-	20	26	+ 6	-	-	-
Moyenne	3163	3243	+ 80	23	32	+ 9	0,6	0,65	+ 0,05

La santé infantile est le domaine pour lequel la fréquentation d'un programme d'alphabétisation a un impact dans le plus petit nombre de pays. Ainsi, le poids de l'enfant à sa naissance progresse dans seulement deux pays, lorsque la mère a suivi un programme d'alphabétisation. L'enfant a alors 25 grammes de plus au Bénin et 134 grammes au Malawi. Cela dit, ça ne paraît pas surprenant que la fréquentation d'un programme ne permette pas d'améliorer le poids à la naissance des enfants, et on peut supposer que d'autres variables telles que le niveau de revenus des ménages et éventuellement le milieu de résidence exercent une influence. Or, on observe que le poids à la naissance relève d'autres facteurs que les caractéristiques sociales (milieu de résidence, niveau de revenus) et scolaires (plus haute

classe atteinte durant la jeunesse) des individus, les coefficients R2 associés aux modèles de régression dans ces deux pays étant inférieurs à 1 %.

La probabilité que l'enfant ait une vaccination complète (quatre doses de Polio, trois de DTP, trois de BCG et une de rougeole) progresse dans 4 pays lorsque la mère a bénéficié d'un programme d'alphabétisation. C'est notamment le cas au Kenya, où les chances d'un enfant d'avoir tous les vaccins passent de 22 % à 39 % quand la mère a suivi un programme. L'impact est plus faible dans les autres pays, avec des écarts de respectivement 11, 6 et 3 points au Burkina Faso, au Mali et au Bénin. On remarque donc que l'influence de la fréquentation d'un programme sur cette dimension est assez faible, mais on peut penser que le fait que les enfants soient vaccinés relève surtout de la disponibilité à une distance raisonnable des populations d'une structure de santé.

La fréquentation d'un programme d'alphabétisation n'affecte que très peu la mortalité infantile. Elle n'exerce une influence que dans deux pays, avec en plus des tendances opposées. La mortalité infantile chez les mères ayant fréquenté un programme est en effet plus faible au Bénin (par rapport à celle chez les mères n'en ayant pas bénéficié) et plus forte à Madagascar.

2.4. La substituabilité entre scolarisation et fréquentation d'un programme

Pour les individus ayant été scolarisés durant leur jeunesse, on suppose, comme on l'a fait précédemment pour le savoir lire, que le fait qu'ils aient bénéficié d'un programme d'alphabétisation peut exercer un impact sur les variables sociales, soit de l'ordre de la substitution avec la scolarisation primaire, soit de l'ordre de la complémentarité. Considérons d'abord la situation où l'impact de la scolarisation et celui de la participation à un programme seraient indépendants l'un de l'autre, indiquant donc que le fait d'avoir participé à un programme a le même effet, quelle que soit la plus haute classe atteinte durant la jeunesse. Ceci permet alors d'identifier dans quelle mesure (jusqu'à quelle classe atteinte durant la jeunesse) les programmes d'alphabétisation peuvent se substituer à la scolarisation primaire.

Dans un souci de lisibilité, nous présentons les résultats des estimations, pour chacun des pays, sous la forme du rapport donné par les modèles de régression entre le coefficient affecté

à la fréquentation d'un programme et celui concernant la plus haute classe atteinte durant la jeunesse. Nous disposons ainsi d'une mesure de l'impact d'un programme d'alphabétisation sur chacune des variables sociales en équivalent du nombre d'années d'études primaires. Les résultats sont présentés dans le Tableau 57 ci-dessous[38].

Tableau 57 : Impacts sociaux de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation en équivalent nombre d'années d'études primaires

	Démographie			Santé maternelle				Santé infantile		
	Contracep-tion	Nombre d'enfants	Espace. naissances	Suivi prénatal	Vaccin tétanos	Suivi accouch.	Vitamine A	Poids naissance	Vaccin complet	Mortalité infantile
Bénin	4,1	1,0	-0,3	10,6	4,7	5,9	-58	10,7	6,8	1,8
Burkina	-	-	-	1,8	8,3	1,7	32,6	-	10,5	-
Congo	-	-4,9	-	-	-	-	-	-	-	-
Ethiopie	7,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ghana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Guinée	-	-	-	16,3	-	-	25,8	-		-
Kenya	-	-	14,8	-	-	-	-	-	118,6	-
Liberia	9,2	-	-	-	-	11,9	-	-	-	-
Mada.	-	-	-	-	12,9	-	-	-	-	-8,2
Malawi	-	-	-	-	-	-	-	-44,0	-	-
Mali	3,1	-	-	6,5	6,9	4,2	6,3	-	7,9	-
Namibie	-	-4,9	-18,1	-	-	-	13,7	-	-	-
Niger	-	-	-	2,2	-	-	14,5	-	-	-
Nigeria	-	-	-	-	-	-	5,8	-	-	-
Ouganda	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RDC	-	-6,2	-	6,4	-	7,1	-	-	-	-
Rwanda	-	2,2	-	-	-	-	-	-	-	-
Sénégal	-	-	-	-	42,6	-	-	-	-	-
Swaziland	-16,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tanzanie	-	-9,5	-	-	-	-	-	-	-	-
Moyenne	2,4	-3,7	-1,2	7,3	15,1	6,2	5,8	-16,7	35,9	-3,2

De façon générale, on remarque, notamment en comparant ces résultats avec ceux concernant le savoir lire, combien ces chiffres sont élevés, ce qui traduit des impacts relativement forts des programmes d'alphabétisation par rapport à la scolarisation primaire. Pour un nombre important de variables sociales, les effets de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sont équivalents à ce que les individus ont « appris » au-delà du cycle primaire. C'est par exemple le cas pour la prise de vitamine A par la mère dans les deux mois

[38] Les Annexes 5a, 5b et 5c fournissent un exemple des résultats obtenus (Niger).

suivant son accouchement. Si la probabilité de prendre de la vitamine A est la même avec la fréquentation d'un programme qu'avec 5,8 années de primaire au Nigeria ou 6,3 années au Mali, dans les 4 autres pays où il existe un impact, la fréquentation d'un programme remplace l'équivalent de plus de 10 années d'études. Ces effets sont considérables et suggèrent également un faible impact de la scolarisation primaire sur ces questions. Cela dit, il faut garder en tête que les impacts de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation concernent à la fois peu de pays et peu de dimensions sociales. Surtout, les variables sociales concernées ici sont sans doute plus ancrées dans la réalité des femmes de plus de 15 ans et paraissent beaucoup plus lointaines à des enfants (certaines dimensions, telle que la prise de Vitamine A ou d'un contraceptif, n'étant pas évoquées durant la scolarisation primaire).

Une seconde remarque globale concerne les chiffres négatifs du tableau, qui indiquent des effets opposés de la scolarisation primaire et de la fréquentation d'un programme. Si la scolarisation primaire va, sur la base de ce qui est préconisé dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement, dans le sens d'une amélioration des comportements (par exemple, une plus grande utilisation d'une méthode contraceptive, un nombre plus limité d'enfants, ou encore une durée plus grande d'espacement entre les naissances), le fait d'avoir participé à un programme va, de façon assez inquiétante, vers des comportements considérés comme étant défavorables[39].

2.5. La complémentarité entre scolarisation et fréquentation d'un programme

Il est possible que l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur les comportements des individus soit complémentaire à ce qu'ils ont retiré de leur scolarisation primaire, qu'elle ait été tronquée ou non. Il s'agit donc ici d'identifier l'effet additionnel des programmes d'alphabétisation, autrement dit, ce que ces derniers ont permis aux individus d'acquérir au-delà de ce qu'ils ont appris durant leurs études initiales. Nous cherchons à estimer, à partir d'un nouveau modèle de régression : SOC = f (SCOINIT, Alpha, SCOAlpha), avec SCOAlpha = SCOINIT*Alpha, soit l'effet de l'interaction entre la plus haute classe atteinte durant la jeunesse et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation. L'interprétation des modèles se fait selon le signe du coefficient attaché à SCOAlpha. Si le coefficient est égal à 0, les impacts de la scolarisation initiale et de la

[39] Excepté pour la prise de vitamine A au Bénin et le poids à la naissance au Malawi.

fréquentation d'un programme sont substituables, et s'il est différent de 0, les impacts sont complémentaires. Dans ce cas-là, on distingue deux situations : l'une où le coefficient est inférieur à 0, indiquant que les programmes d'alphabétisation sont moins efficaces, à mesure que le niveau d'éducation s'élève, et l'autre, où le coefficient est supérieur à 0, signifiant alors que les programmes d'alphabétisation sont plus efficaces, à mesure que le niveau des études initiales s'élève.

Ce modèle a été testé pour chacune des variables sociales et chacun des pays étudiés[40]. Il ressort des estimations qu'il n'existe un impact complémentaire entre scolarisation primaire et fréquentation d'un programme d'alphabétisation que dans 5 pays et pour 5 variables sociales différentes. Le Tableau 58 ci-dessous présente les résultats sous forme de simulations selon d'une part, la fréquentation ou non d'un programme d'alphabétisation, et d'autre part, selon la plus haute classe atteinte.

Tableau 58 : Impacts sur certaines variables sociales de la plus haute classe atteinte et de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation

Variable	Pays	Programme	Plus haute classe atteinte					
			1	2	3	4	5	6
Usage d'une méthode contraceptive	Congo	Sans	44%	46%	47%	48%	49%	50%
		Avec	71%	67%	63%	59%	55%	51%
		Différence	26%	22%	17%	12%	6%	1%
Nombre d'enfants	Ouganda	Sans	3,6	3,5	3,4	3,3	3,2	3,1
		Avec	3,4	3,4	3,5	3,5	3,6	3,6
		Différence	-0,2	-0,1	-	-	-	-
Consultation prénatale	Sénégal	Sans	86%	87%	88%	88%	89%	90%
		Avec	88%	87%	87%	87%	86%	85%
		Différence	2%	1%	-	-	-	-
Vaccin antitétanique	Malawi	Sans	80%	81%	82%	82%	83%	84%
		Avec	84%	82%	80%	78%	76%	73%
		Différence	4%	2%	-	-	-	-
Prise de vitamine A	Liberia	Sans	62%	62%	62%	62%	62%	62%
		Avec	71%	69%	65%	62%	59%	55%
		Différence	10%	7%	4%	0%	-	-

[40] Les Annexes 6a, 6b et 6c fournissent un exemple des résultats obtenus (Niger).

De façon générale, l'impact de la fréquentation d'un programme sur les dimensions sociales étudiées est toujours plus fort pour les mères ayant peu été scolarisées. Si on prend l'exemple du Congo, on observe que lorsque les mères ont atteint une seule année de primaire et n'ont pas bénéficié d'un programme d'alphabétisation, elles sont 44 % à utiliser une méthode contraceptive, alors qu'elles sont 71 % quand elles ont eu le même parcours scolaire mais ont participé à un programme d'alphabétisation. L'écart est donc de 26 points, et il tend à diminuer à mesure que s'allonge la durée des études initiales : il passe de 22 points lorsqu'elles ont atteint 2 années de primaire à 1 point quand elles ont atteint la fin du cycle. Les mêmes tendances s'observent dans les 4 autres pays, mais avec un impact moindre des programmes d'alphabétisation.

Pour conclure sur les effets des programmes d'alphabétisation, le Tableau 59 ci-dessous donne, pour chaque pays, la significativité de l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur d'une part, les degrés de savoir lire, et d'autre part, un certain nombre de variables sociales.

Tableau 59 : Significativité de l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire et certaines dimensions sociales

- : pas d'impact X : impact	Degrés de savoir lire		Variables sociales[41]		
	Avec difficulté	Facile	Démographie	Santé maternelle	Santé infantile
Bénin	X	-	X	X	X
Burkina Faso	X	X	-	X	X
Cameroun	-	X	-	-	-
Congo	-	-	X	-	-
Ethiopie	X	X	-	-	-
Ghana	-	-	-	-	-
Guinée	X	X	-	X	-
Kenya	X	-	X	-	X
Lesotho	-	-	-	-	-
Liberia	-	X	X	X	-
Madagascar	-	-	-	X	X
Malawi	X	-	-	X	X
Mali	X	X	X	X	X
Namibie	X	-	X	X	-
Niger	X	-	-	X	-
Nigeria	X	X	-	X	-

[41] L'impact est considéré comme étant significatif si au moins l'une des variables comprise dans le domaine est significative. Notons que cela est plus lisible, mais surestime les impacts sociaux de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation.

- : pas d'impact X : impact	Degrés de savoir lire		Variables sociales		
	Avec difficulté	Facile	Démographie	Santé maternelle	Santé infantile
Ouganda	X	-	X	-	-
RDC	X	X	X	X	-
Rwanda	X	-	X	-	-
Sénégal	X	-	-	X	-
Swaziland	X	X	X	-	-
Tanzanie	X	X	X	-	-
Zambie	X	-	-	-	-
Zimbabwe	-	X	-	-	-

La variabilité des impacts des programmes d'alphabétisation peut sans doute s'expliquer par le fait que le terme générique de « programme d'alphabétisation » désigne en réalité des formules très différentes. Les activités d'alphabétisation se distinguent en effet sur de nombreux points : le public ciblé (classe d'âge, genre, milieu de résidence, niveau de scolarisation antérieur…), les objectifs assignés aux programmes (alphabétisation, alphabétisation fonctionnelle, introduction de modules préprofessionnels, post-alphabétisation) et donc leur contenu, ou encore leurs modalités d'organisation (nombre d'heures et de phases du programme, taille des groupes, nombre, statut et rémunération des alphabétiseurs, mise en place d'une évaluation…). Ces aspects sont examinés dans la partie suivante.

3. Éléments d'un programme de développement des activités d'alphabétisation

Maintenant que nous avons identifié les pays dans lesquels les programmes d'alphabétisation sont efficaces, il serait utile de connaître la variabilité des pratiques concrètes de mise en œuvre de ces activités. Ces informations, fusionnées avec les mesures d'impact établies dans la partie précédente, pourraient en effet être utilisées pour identifier i) les modalités de fonctionnement des actions d'alphabétisation, qui permettent aux individus d'améliorer leur savoir lire, puis ii) celles qui se révèlent « coût-efficaces ». L'examen des caractéristiques des programmes d'alphabétisation efficaces ne peut cependant se faire au niveau d'analyse auquel nous nous situions jusqu'à présent, dans la mesure où les enquêtes de ménages ne fournissent aucune information sur les programmes dont ont bénéficié les individus. Pour aller plus loin dans l'analyse, une autre perspective consiste donc à rechercher ces informations dans les

plans nationaux de développement de l'alphabétisation des adultes. Si cette piste de recherche permettrait d'améliorer les connaissances sur les modes d'organisation et les résultats des programmes d'alphabétisation, elle s'avère en réalité difficilement envisageable, du fait de la multiplicité des activités d'alphabétisation mises en œuvre dans les pays et du manque d'informations les concernant. Ces difficultés seront évoquées dans un premier temps. Face à l'impossibilité de rendre compte des modalités d'organisation des programmes d'alphabétisation et comme nous le verrons, à la quasi-absence de véritables politiques nationales de développement de l'alphabétisation, une seconde perspective consiste à mettre en lumière les différents éléments sur lesquels pourrait se baser la construction d'un programme national de développement des activités d'alphabétisation. Ces éléments seront examinés par la suite.

3.1. Des difficultés à disposer d'informations synthétiques et comparables

De façon générale, les recherches menées sur l'alphabétisation des adultes pointent l'absence de connaissances sur l'efficience des modes d'organisation des activités d'alphabétisation. Contrairement, par exemple, à la scolarisation primaire, pour laquelle de nombreuses études ont estimé les impacts d'un certain nombre de facteurs liés à l'organisation du contexte scolaire sur les apprentissages des élèves, ce qui a d'ailleurs permis la mobilisation autour de l'objectif de SPU, il n'existe aucune recherche comparable sur l'alphabétisation des adultes (UNESCO, 2007). Notre perspective est donc d'abord de rechercher ces facteurs d'organisation, puis en nous concentrant sur les pays où les impacts des programmes d'alphabétisation sur le savoir lire se sont avérés positifs, de cerner les facteurs ayant un impact positif sur le savoir lire des individus, avec l'hypothèse que les programmes efficaces ont des caractéristiques communes, qui pourraient, une fois leur coût établi, être considérées comme des pratiques efficientes. Cela dit, les impacts des programmes que nous avons estimés se situent au niveau pays (ou infra-pays), si bien qu'il s'agit, dans un premier temps, d'essayer de caractériser, de façon synthétique, une forme d'organisation des activités d'alphabétisation, qui serait propre à chacun des pays (comme c'est le cas, par exemple et dans une certaine mesure, pour l'organisation générale de l'enseignement primaire, puisque comme nous l'avons vu, il existe aussi des variations considérables au sein d'un même pays).

Pour cela, nous avons besoin de connaître les modes d'organisation des programmes sur un certain nombre de points : le public ciblé, la nature des activités d'alphabétisation, leur contenu ou encore leurs modalités d'organisation. Nous avons donc construit un cadre d'analyse, qui réunirait des informations (non exhaustives) sur un certain nombre de caractéristiques des activités d'alphabétisation mises en œuvre dans chacun des pays de notre échantillon. Ce cadre est présenté dans le Tableau 60 ci-dessous.

Tableau 60 : Cadre d'analyse des modes d'organisation des programmes d'alphabétisation

Description générale	Nom Nature (alphabétisation initiale, alphabétisation fonctionnelle, modules préprofessionnels, post-alphabétisation…)
Agence d'exécution (Etat – ministère, direction, centre -, ONG…)	Alphabétisation Post-alphabétisation
Financement	Montant total Source (Etat, ONG, bailleur…) Montant / apprenant pour fonctionnement
Organisation du programme	Nombre de phases Durée de chaque phase Nombre total d'heures Taille des groupes
Public cible	Age requis Sexe (Homme / Femme / Non spécifique) Milieu (Urbain / Péri-urbain / Rural) Niveau de scolarisation minimum requis
Apprenants	Nombre en début de programme Nombre en fin de programme
Évaluation	Taux de réussite au test

En réalité, il n'est pas possible de rendre compte, de façon synthétique, des différentes caractéristiques des programmes. Ceci s'explique d'une part, par le fait que les informations, pourtant assez basiques et générales, concernant les programmes, sont rarement disponibles, et d'autre part, par le fait qu'il existe, dans la majorité des pays, un nombre important et une grande diversité de programmes d'alphabétisation, et qu'il n'est donc pas possible de dégager une forme d'organisation de programme, qui serait propre à chaque pays.

Une autre perspective consiste alors à se placer à un niveau d'analyse supérieur et à s'intéresser aux caractéristiques des politiques nationales de développement de

l'alphabétisation des adultes. Pour avoir ces informations sur les 25 pays de notre échantillon, nous avons mobilisé les rapports nationaux rédigés par les ministères en charge de l'alphabétisation ou les commissions nationales de l'UNESCO, dans le cadre de la 6e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), qui s'est tenue en 2009. Ces rapports offrent une perspective de comparaison intéressante, dans la mesure où les pays doivent remplir un questionnaire sur la base d'une même matrice de présentation. Cette matrice vise à rendre compte des progrès réalisés dans la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém, adopté en 2009 et qui contient les engagements des 144 pays signataires en faveur de l'éducation des adultes (UNESCO, 2009). Elle comprend des questions sur les politiques en faveur de l'éducation des adultes, la gouvernance du sous-secteur, son financement, ainsi que sur la participation et la qualité des activités offertes (UNESCO / UIL / ISU, 2011). Sur la base de cette matrice, un autre cadre d'analyse a alors été construit (Tableau 61 ci-dessous). Notons que ce cadre concerne de façon spécifique l'alphabétisation des adultes, et ne prend pas en compte, comme le font les rapports de la CONFINTEA, l'éducation des adultes, concept beaucoup plus large que celui d'alphabétisation, puisqu'il concerne l'acquisition de compétences allant au-delà de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Tableau 61 : Cadre d'analyse des politiques nationales de développement de l'alphabétisation

Description générale	Existence d'un document de politique validé Rattachement à la politique sectorielle Education Ministère(s) de tutelle Objectif - Taux d'alphabétisation Objectif - Public des programmes d'alphabétisation
Existence d'une structure focale	Oui / Non Si non, nombre de structures en charge
Financement	Existence d'un fond spécifique Montant total État Autres financements
Programmes	Nombre Type / Contenu Public cible Nombre d'apprenants Évaluation / Taux de réussite
Alphabétiseurs	Niveau académique requis Formation Statut Rémunération

Une fois encore, cette piste de recherche s'est avérée peu concluante et ce, pour plusieurs raisons que mettent également en lumière Aitchison et Alidou (2009) dans leur synthèse régionale des rapports nationaux de la CONFINTEA VI pour l'Afrique subsaharienne. La principale difficulté, dont découlent les autres, réside dans le fait que si tous les pays mettent en œuvre des programmes d'alphabétisation (selon des modalités très différentes), ils sont en fait très peu à disposer d'une véritable politique nationale de développement de l'alphabétisation des adultes. Tous les pays disposent certes d'un document qui s'appelle « plan pour l'alphabétisation », mais il existe en réalité des différenciations selon le degré de consistance institutionnelle et programmatique de ce document. Parmi les pays qui ont établi un tel cadre, on peut citer les cas du Mozambique et de la Namibie, ou à terme, du Burkina Faso ou du Togo, où une politique est en cours d'élaboration. Cette quasi-absence de textes, qui définiraient des objectifs, une stratégie et un cadre institutionnel clairs, constitue une réelle limite pour le développement du secteur, d'autant plus que le niveau des ressources allouées au secteur apparaît comme spécialement faible. Comme le soulignent Aitchison et Alidou (2009), l'absence de document de politique nationale entrave sérieusement le flux entre politique, législation, puis réglementation et financement. S'il est déjà difficile d'avoir des données sur les montants que chaque pays consacre annuellement à l'alphabétisation des adultes, lorsqu'elles sont disponibles, ces données concernent l'éducation des adultes (et donc, pas seulement l'alphabétisation) et surtout, sont éloignées des engagements pris lors de l'Appel de Bamako (2007), selon lequel les pays devraient consacrer au minimum 3 % de leur budget de l'éducation à l'alphabétisation. Ainsi, d'après les rares chiffres disponibles, la Gambie alloue environ 0,3 % du budget de l'éducation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, la Zambie 0,2 %, le Kenya entre 0,3 % et 0,4 %, le Malawi 0,5 %, le Sénégal 1 %, ou le Nigéria 2,4 %.

Cette absence de cadre explique sans doute une partie des dysfonctionnements observés dans le secteur, notamment dans le dispositif de pilotage et de gestion des activités d'alphabétisation. Pour les pays qui ont établi un cadre pour l'alphabétisation, les structures et activités sont en général hébergées au niveau de l'Etat, avec une participation plus ou moins forte selon les pays d'opérateurs autres que publics (ONG, associations confessionnelles, secteur privé). Par exemple, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire ou encore au Sénégal, le secteur de l'alphabétisation est régi selon la stratégie du « faire-faire », reposant sur un partenariat public / privé. Si dans un certain nombre de pays, en majorité anglophones, le secteur de l'alphabétisation est piloté par le ministère de l'éducation, dans les autres, il existe

plusieurs ministères en charge (jeunesse et sport, culture, famille…), seul le Bénin possédant depuis peu un Ministère de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MAPLN). Dans les cas où les programmes d'alphabétisation sont mis en œuvre par différents ministères, il n'existe pas ou peu de liaison entre les différentes structures. À un niveau plus local, les actions d'alphabétisation sont menées par différents opérateurs, qui semblent agir sans réelle coordination (UNESCO, 2006). Ceci peut sans doute expliquer pourquoi les informations concernant le secteur sont rarement disponibles au niveau central, en ce qui concerne tant leurs modalités d'organisation que leurs résultats et leur financement.

Sur le terrain, les activités d'alphabétisation sont mises en œuvre selon des modalités très différentes, mais il est possible de dégager quelques traits communs. Elles relèvent généralement du « non formel » (et du faire-faire) et sont menées par des animateurs peu qualifiés, dont le statut est précaire. Malgré leur approche affichée d'alphabétisation fonctionnelle, elles ont des difficultés à assurer le volet concernant les compétences professionnelles. De plus, elles se caractérisent par une quasi-absence d'indications chiffrées concernant tant le degré de participation à ces programmes et les perspectives visées que le coût des services et les besoins budgétaires agrégés.

Au final, il est difficile d'obtenir des informations sur les politiques nationales de développement de l'alphabétisation. Or comme le stipule l'Appel de Bamako, il est important que la vision du secteur soit organisée dans un programme national structuré, attaché à un programme plus large, notamment dans le contexte des programmes sectoriels de l'éducation.

3.2. La construction d'un programme de développement de l'alphabétisation

Comme nous venons de le voir, il est difficile de disposer, pour le secteur de l'alphabétisation, des éléments techniques et financiers nécessaires pour constituer un plan de développement, qui anticiperait les progrès recherchés, tout en étant soutenable sur le plan financier. C'est une des raisons avancées pour expliquer le faible soutien qu'apportent les Gouvernements et leurs partenaires techniques et financiers à l'alphabétisation des adultes. Le travail analytique vise ici à proposer un cadre organisant ces éléments au niveau national. Notre démarche s'articule en deux temps. Une première perspective consiste à identifier la prévalence de l'analphabétisme dans le pays. Il s'agit (i) de mieux cerner la population adulte analphabète

au niveau national, (ii) d'estimer son évolution à plus ou moins moyen terme, en l'absence d'actions d'alphabétisation, et enfin (iii) de déterminer le degré de participation aux programmes d'alphabétisation, ainsi que les impacts de ces activités, telles qu'elles fonctionnent actuellement. Cette base factuelle, qui reprend des aspects déjà présentés dans ce travail de recherche, est importante pour établir la portée des actions futures. Dans un second temps et sur la base de ces estimations, il s'agit de présenter un modèle de cadrage, qui mettrait en lumière les éléments techniques et financiers nécessaires aux décideurs politiques, pour fixer les contours de la politique en faveur de l'alphabétisation et construire un programme national de développement des activités. Ce modèle s'appuie sur un prototype de modèle de simulation construit par Mingat (2012) pour la petite enfance. Ce cadrage suppose d'estimer i) la couverture ciblée à un horizon donné, ii) l'organisation des services offerts, iii) les coûts unitaires qui leur sont associés et iv) les budgets nécessaires pour financer le programme. À partir de ces éléments, il est possible de mettre en lumière les nombreuses options possibles, tant sur le plan de la quantité (degré de couverture du système) que de la qualité (options ciblées selon les populations, modalités d'organisation,...), en identifiant à la fois leur signification sociale et leurs coûts pour la collectivité, et notamment pour le budget de l'Etat. Le rôle des décideurs politiques est ensuite de faire les arbitrages nécessaires et de retenir le programme, qui sera financé et mis en œuvre sur une période de moyen terme.

3.2.1. Vers une meilleure connaissance de la population analphabète

Les politiques en faveur de l'alphabétisation des adultes doivent pouvoir s'appuyer sur une base factuelle rendant compte de la prévalence de l'analphabétisme. Dans la perspective de construire un plan national de développement des activités d'alphabétisation, il est en effet important de mieux connaître la population d'individus analphabètes : leur nombre, leur structure d'âge, leur distribution par région et milieu de résidence, par genre ou encore par niveau de revenus. Sur cette base, il est également nécessaire de connaître l'évolution de cette population analphabète entre maintenant et une année cible de référence (2020 par exemple) en l'absence d'actions spécifiques. Enfin, il est utile d'avoir des informations sur l'état actuel du secteur de l'alphabétisation, en estimant d'une part la participation aux programmes d'alphabétisation et d'autre part, leur efficacité. Ces éléments, qui seront successivement examinés, sont cruciaux pour déterminer le volume des activités à mener. Nous prendrons ici l'exemple du Niger, pays pour lequel nous disposons d'un certain nombre de données,

sachant que la démarche analytique que nous menons peut potentiellement être appliquée ultérieurement dans tous les pays, pour lesquels on dispose d'une enquête de ménages.

Combien et qui sont les individus analphabètes ?

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse, les enquêtes de ménages permettent de déterminer le degré de savoir lire (facilement, avec difficulté ou pas du tout) des individus âgés de 15 à 49 ans. Sur cette base et en faisant appel aux données démographiques fournies, pour chaque pays, par le Département de la Population des Nations Unies, il est alors possible de déterminer combien d'individus sont analphabètes. Un tableau, tel que celui-ci dessous (Tableau 62), peut ensuite être construit pour résumer la situation au niveau national. Les données sont extraites de l'enquête DHS, menée en 2006 au Niger.

Tableau 62 : Degré de savoir lire des individus de 15 à 49 ans au Niger

<table>
<tr><th>Degré d'alphabétisme</th><th>Ne sait pas lire</th><th>Lit avec difficulté</th><th>Sait lire</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Nombres</td><td>4 475 822</td><td>358 514</td><td rowspan="2">767 444</td></tr>
<tr><td colspan="2">4 834 336</td></tr>
<tr><td rowspan="2">% du total</td><td>79,9</td><td>6,4</td><td rowspan="2">13,7</td></tr>
<tr><td colspan="2">86,3</td></tr>
<tr><td>Ensemble</td><td colspan="3"></td></tr>
</table>

On observe que parmi les individus de 15 à 49 ans, seuls 13,7 % savent lire facilement et 6,4 % lisent avec difficulté, ce qui implique que 79,9 % de la population est analphabète, soit 4,5 millions d'individus. Cette base est utile, puisqu'elle permet d'estimer l'ampleur de l'analphabétisme, qui s'avère être particulièrement fort au Niger. Elle n'est toutefois pas suffisante pour l'identification de la population analphabète. Il est en effet également important de distinguer les individus ne sachant pas lire, selon certaines de leurs caractéristiques, telles que la classe d'âge à laquelle ils appartiennent, leur genre, leur région, leur milieu de résidence ou encore leur niveau de revenus. Le Tableau 63 présente ces informations tirées de l'enquête de ménages du Niger.

Tableau 63 : Distribution de la population analphabète selon certaines caractéristiques

Age	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45-49 ans
% analphabètes	73,2 %	77,9 %	79,3 %	79,3 %	83,1 %	85,8 %	86,5 %
Nombre d'analphabètes	965 587	794 700	709 686	577 502	611 393	546 803	230 624

Genre	Hommes	Femmes
% analphabètes	69,7 %	88,3 %
Nombre d'analphabètes	1 817 959	2 642 164

Province	Agadez	Diffa	Dosso	Maradi	Tahoua	Tillaberi	Zinder	Niamey
% analphabètes	65,2 %	78,2 %	83,2 %	82,6 %	87,1 %	89,2 %	83,5 %	41,8 %
Nombre d'analphabètes	106 134	137 205	634 685	935 755	870 332	853 409	880 013	149 897

Type d'habitat	Rural	Urbain
% analphabètes	89,0 %	48,1 %
Nombre d'analphabètes	4 172 823	438 455

Quintile de richesse	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
% analphabètes	94,3 %	89,6 %	90,6 %	85,7 %	48,8 %
Nombre d'analphabètes	1 056 634	1 004 281	1 015 278	960 638	546 955

La distribution de la population analphabète selon certaines caractéristiques nous renseigne sur les groupes de population, chez lesquels la prévalence de l'alphabétisme est particulièrement forte, et permet de cibler là où doivent être menées les actions futures d'alphabétisation.

Si dans un premier temps, on prend en considération l'âge, on observe que la proportion d'individus analphabètes diminue à mesure que l'âge augmente. Ainsi, 86,5 % des individus de 45 à 49 ans ne savent pas lire, contre 73,2 % parmi les 15-19 ans. Cela dit, d'une part, l'analphabétisme reste particulièrement fort quelle que soit la classe d'âge considérée, et d'autre part, du fait de la croissance démographique, le nombre d'individus analphabètes est bien plus élevé chez les jeunes. Ils sont en effet 965 587 parmi les 15 à 19 ans à ne pas savoir lire, contre 230 624 chez les 45-49 ans.

Les différences selon le genre sont également importantes : les femmes sont 88,3 % à être analphabètes, contre 69,7 % des hommes, soit un écart de 12,3 points. Ainsi, compte tenu du fait que les femmes représentent 59 % de la population des 15-49 ans, elles sont beaucoup plus nombreuses (2,6 millions) que les hommes (1,8 millions) à ne pas savoir lire.

L'analphabétisme prévaut, dans des proportions significatives, dans toutes les régions, puisque, excepté dans les régions de Niamey et Agadez, où les individus analphabètes représentent respectivement 41,8 % et 65,2 % de la population, ce qui n'est par ailleurs pas négligeable, dans les autres régions, plus de 80 % de la population est analphabète.

Le milieu de résidence est également à prendre en compte lorsqu'on cherche à caractériser la population analphabète, dans la mesure où la proportion d'individus analphabètes atteint 89,0 % en milieu rural, contre 48,1 % en milieu urbain. La population analphabète résidant en milieu rural représente ainsi 4,2 millions d'individus. Ceci peut s'expliquer par (i) le fait que les populations rurales ont sans doute moins fréquenté l'école durant leur jeunesse, (ii) les mouvements de migration liés à l'alphabétisation, et (iii) le fait que les individus résidant en milieu rural bénéficient d'un environnement moins lettré que ceux vivant en milieu urbain et ont donc pu oublier une partie des compétences liés à l'alphabétisme acquises durant leur jeunesse.

Enfin, même si le niveau d'analphabétisme reste important quel que soit le niveau de richesse des individus, on observe toutefois que la proportion d'individus analphabètes augmente à mesure qu'on considère les quintiles de richesse les plus bas. Ainsi, aux deux extrêmes, on trouve que 48,8 % des individus appartenant aux 20 % les plus riches ne savent pas lire, contre 94,3 % de ceux appartenant aux 20 % les plus pauvres, soit un écart substantiel de l'ordre de 45,5 points. Notons, comme nous l'avons fait plus haut, que si les individus les plus pauvres ont tendance à être plus souvent analphabètes, il est probable que la causalité effective aille plutôt dans l'autre sens. La situation d'analphabète augmente en effet pour l'individu le risque de se trouver en situation de pauvreté, plutôt que le contraire.

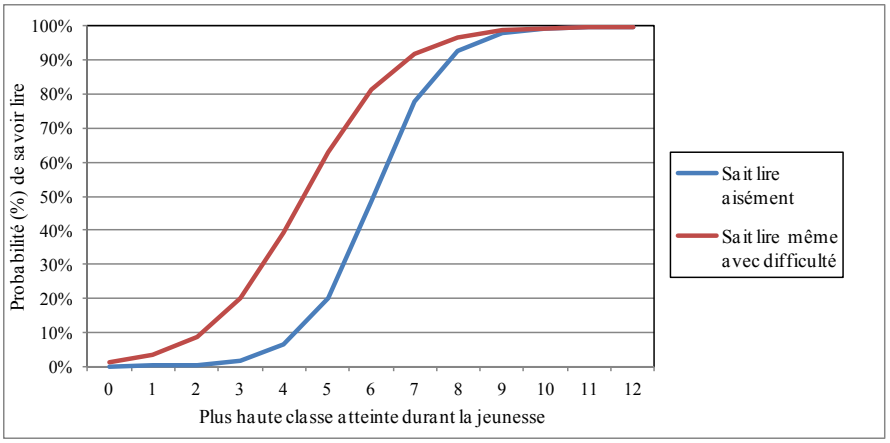
Au-delà de ces distributions univariées, il est possible d'estimer, sur la base d'une analyse multivariée, les risques pour un individu d'être analphabète selon la combinaison plus ou moins favorable de ses caractéristiques socio-économiques. Les écarts sont considérables, dans la mesure où un individu portant toutes les caractéristiques « favorables » (homme âgé de 15 à 19 ans, habitant à Niamey et dont le niveau de revenus le place dans le cinquième quintile) a 30 % de risques d'être analphabète, contre 100 % pour celui, qui à l'inverse, porterait toutes les caractéristiques « défavorables » (femme, résidant en milieu rural dans la région de Tillabéri).

Une dernière information importante concerne le parcours scolaire des individus analphabètes. Comme nous l'avons fait dans le chapitre 2, il est possible de connaître la distribution des individus selon leur degré de savoir lire et la plus haute classe qu'ils ont atteinte durant leur jeunesse. Le Tableau 64 ci-dessous et le Graphique 35 qui suit fournissent ces données pour le Niger.

Tableau 64 : Degré de savoir lire selon la plus haute classe atteinte au Niger

Plus haute classe atteinte	% savent lire	
	Même avec difficulté	Facilement
0	2,3 %	0,8 %
1	4,8 %	1,6 %
2	9,8 %	3,0 %
3	18,9 %	5,5 %
4	33,2 %	10,0 %
5	51,5 %	17,4 %
6	69,5 %	28,5 %
7	82,9 %	43,0 %
8	91,2 %	58,9 %
9	95,7 %	73,1 %
10	97,9 %	83,8 %

Graphique 35 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte



Au Niger comme dans tous les autres pays d'Afrique subsaharienne, plus longtemps les individus ont poursuivi leurs études initiales durant leur jeunesse, meilleures sont leurs chances de savoir lire à l'âge adulte. Leur niveau d'alphabétisme est quasiment nul sans scolarisation et est complet après dix années d'études. Cela dit, les deux courbes du graphique

indiquent qu'il est nécessaire de tenir compte des degrés de savoir lire dont nous disposons. On observe par exemple qu'en ayant atteint la fin du cycle primaire durant leur jeunesse, seuls 28,5 % des individus savent lire aisément, et qu'avec la même durée de scolarisation, 69,5 % savent lire même avec difficulté. Notons également que le savoir lire facile est maîtrisé par 83,8 % des individus ayant dix années d'études, ce qui implique de façon mécanique, que 16,2 % des individus ayant atteint la fin du cycle secondaire ne savent pas lire facilement. Ces résultats, spécialement faibles par rapport aux autres pays africains, interrogent la qualité de l'éducation offerte dans le pays et plaident en faveur de la mise en œuvre d'actions d'alphabétisation, sachant que cela est de nature à concerner de façon complémentaire i) ceux qui ne sont jamais allés à l'école et (ii) ceux qui, bien qu'ayant fréquenté l'école pendant un temps plus ou moins long, ne savent pas lire à l'âge adulte.

Estimation de la population analphabète d'ici à 2020

La description de la situation actuelle de l'alphabétisation est certes nécessaire, mais il importe encore davantage d'estimer le nombre d'analphabètes que le pays compterait dans un horizon temporel donné, en l'absence de politique et d'actions spécifiques en matière d'alphabétisation. Nous retiendrons 2020 comme date de référence pour estimer la population analphabète, dans la mesure où le Niger ne pourra atteindre les objectifs du processus EPT d'ici à 2015. En effet, malgré les progrès réalisés, notamment en termes d'accès en primaire (le taux estimé s'élève à 93 % en 2010), la proportion de la classe d'âge qui achève le cycle primaire est seulement de 44 % (Pôle de Dakar, 2012).

Deux éléments exercent une influence sur la mesure du nombre des individus analphabètes à l'horizon de 2020. Le premier concerne la définition retenue pour reconnaître qu'un individu est analphabète, sachant que la définition la plus exigeante en matière de savoir lire implique un nombre d'analphabètes plus élevé que celui correspondant à la définition qui reconnaît comme alphabétisée une personne qui lit même avec difficulté. Le second élément concerne la mesure du flux des individus au sein de la population des 15 à 49 ans, qui ne sont pas dans l'enquête de 2006, mais qui y seront en 2020. La population des individus analphabètes qui auront entre 30 et 49 ans en 2020 est d'ores et déjà connue : elle a entre 15 et 34 ans en 2005. Mais la population des nouveaux analphabètes en 2020, qui auront entre 15 et 30 ans à cette date, va dépendre pour une part importante du développement effectif de l'enseignement primaire dans les prochaines années. Depuis le début des années 90, le cycle primaire s'est

caractérisé par un accès relativement large, mais également par une faible rétention des élèves. La Stratégie Sectorielle de l'Education adoptée par le Niger vise à ce que d'ici à 2020, l'admission en première année soit universelle (100 %) et que l'achèvement après six années d'études atteigne 90 %. L'objectif concernant l'achèvement diffère sensiblement de l'objectif de scolarisation primaire universelle (achèvement de 100% en 2015), mais il apparaît comme réaliste, eu égard à l'évolution récente de la situation au sein du cycle. Pour atteindre un taux de 90 %, l'achèvement en primaire doit donc augmenter de 3,8 points chaque année jusqu'à 2020, sachant qu'il augmentait de 2,9 points en moyenne ces 8 dernières années. Sans douter des efforts qui seront faits pour atteindre un taux d'achèvement de 90 % en 2020 et dans la mesure où on sait que les progrès sont plus difficilement réalisables à mesure qu'on tend vers l'universalisation de la couverture du cycle primaire, nos estimations comprennent également l'hypothèse (éventuellement plus réaliste) d'un taux d'achèvement de 80 %.

Dans la mesure où le calcul du nombre des analphabètes en 2020 résulte i) du flux annuel des abandons en cours de cycle au cours de la période (qui est une conséquence de l'évolution du profil de scolarisation sur les six premières années d'études), et ii) de la relation présentée plus haut entre la plus haute classe atteinte et le savoir lire à l'âge adulte, une moindre performance dans la mise en œuvre de la politique éducative conduirait à augmenter de façon significative le nombre d'analphabètes de la classe d'âge 15-24 ans en 2020. Il est utile d'estimer quelle serait l'ampleur de cette augmentation éventuelle.

Le Tableau 65 ci après propose des estimations du nombre d'individus analphabètes en 2020 selon la classe d'âge (entre 15 et 49 ans) et selon différentes hypothèses : i) sur l'achèvement effectif en 5ème année d'études primaires en 2020 (avec un statut quo à 44 %, une évolution à 80 % ou à 90 %), et ii) sur la définition retenue pour identifier qu'une personne est analphabète (facilement ou avec plus ou moins de difficultés). Nous avons ensuite estimé quel serait le nombre d'individus analphabètes en 2020, toujours en l'absence d'actions en matière d'alphabétisation. Ces calculs sont faits aussi avec l'hypothèse que la qualité de l'éducation ne serait pas modifiée au cours des prochaines années, une hypothèse sans doute réaliste, compte tenu des difficultés pour progresser rapidement sur ce plan.

Tableau 65 : Estimation du nombre et de la proportion d'individus analphabètes en 2020

Savoir lire	% achèvement du primaire en 2020	Nombre d'analphabètes 15-49 ans en 2020					Population 15-49 ans en 2020	% analphabètes 15-49 ans en 2020
		15-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35-49 ans	Total 15-49 ans		
Ne sait pas lire du tout	Statut quo : 44 %	2 065 963	774 851	1 048 986	2 270 887	6 160 687	9 032 705	68,2
	80%	1 324 816	768 421			5 413 110		59,9
	90%	1 262 059	761 783			5 343 715		59,2
Ne sait pas lire même avec difficulté	Statut quo : 44 %	1 718 545	644 693	965 587	2 081 889	5 410 714		59,9
	80%	1 098 818	637 500			4 783 794		53,2
	90%	1 049 798	633 887			4 731 161		52,4

Une première observation concerne la forte variabilité du nombre d'analphabètes selon l'évolution du profil de scolarisation et les progrès réalisés ou non en matière d'achèvement du cycle primaire. En effet, les différents taux d'achèvement du primaire conduisent à des estimations, dont les écarts atteignent plus de 800 000 individus analphabètes, si on considère le degré de savoir lire le plus strict, et à un peu moins de 700 000 individus, si on prend en compte un niveau de savoir lire moins exigeant. De façon plus précise et si on considère, dans un premier temps, la définition la plus stricte du savoir lire, un taux d'achèvement du cycle primaire de 44 %, correspondant à un statu quo de la situation, conduirait, d'ici à 2020 et du seul fait de la croissance démographique, à 6,2 millions d'individus analphabètes, soit une augmentation de l'ordre de 25 % entre 2006 et 2020, contre 5,4 millions avec un taux d'achèvement de 80 % et 5,3 millions avec un taux à 90 %. En prenant en compte, dans un second temps, la définition la plus souple du savoir lire, les chiffres sont, de façon logique, moins élevés, mais atteignent tout de même 5,4 millions d'individus analphabètes si le taux d'achèvement se maintient à son niveau actuel, 4,8 millions s'il évolue à 80 % et 4,7 millions s'il atteint 90 %.

On observe également que la proportion d'individus analphabètes parmi les 15-49 ans diminuerait, avec un statu quo de l'achèvement du primaire, de 86,3 % en 2006 à 68,2 % (ou de 79,9 % à 59,9 % avec une définition plus souple du savoir lire) en 2020. L'amélioration du profil de scolarisation, que ce soit à un taux d'achèvement de 80 % ou de 90 %, conduirait à une baisse de près de 13 % de la proportion d'individus analphabètes parmi les 15-49 ans, soit un taux d'analphabétisme d'environ 60 % d'analphabètes. Cette baisse est limitée pour trois raisons : (i) la pression démographique est forte, (ii) il existe un nombre important d'individus analphabètes, qui sont déjà sortis du système et ne sont pas concernés par les progrès de

l'enseignement primaire, et enfin (iii) l'amélioration de la rétention au cycle primaire n'est pas suffisante pour assurer un alphabétisme durable aux individus, et doit donc s'accompagner d'une amélioration de la qualité des services éducatifs offerts. Il est clair que la seule évolution de l'enseignement primaire ne suffit pas pour atteindre l'objectif d'un taux d'alphabétisation réduit de moitié par rapport à 2006 (soit une évolution de 86,3 % à 43,1 % entre 2006 et 2020) et qu'il est nécessaire de mettre en place des actions d'alphabétisation.

Le fonctionnement actuel des programmes d'alphabétisation

Pour conclure cette base factuelle sur l'analphabétisme au Niger, il importe de disposer d'informations sur le fonctionnement actuel des programmes d'alphabétisation. Comme nous l'avons déjà souligné, il est possible, avec les enquêtes de ménages, (i) de déterminer le degré de participation à ces programmes, ainsi que les caractéristiques des individus en bénéficiant, et (ii) d'estimer l'impact de ces activités sur le savoir lire des participants. Ces informations sont utiles en vue de la définition du programme, notamment pour fixer les objectifs de couverture du programme national, ces derniers étant conditionnés par ce qui existe déjà.

D'après les données d'enquête de ménages, seuls 6,5 % des individus ont bénéficié d'un programme d'alphabétisation. Comme nous l'avons fait pour les 15-24 ans, nous cherchons à identifier le profil des individus ayant bénéficié d'actions d'alphabétisation. Les programmes s'adressant bien souvent à des publics spécifiques, il s'agit de connaître, au niveau national, les groupes de populations analphabètes ciblés. Le Tableau 66 ci-après fournit la distribution de ces individus selon certaines de leurs caractéristiques individuelles.

Tableau 66 : Taux de fréquentation d'un programme par groupe de population

		% Fréquentation	% Caractéristique
Genre	Homme	8,0	63,7
	Femme	4,0	36,3
Milieu de résidence	Urbain	5,1	19,9
	Rural	6,1	80,1
Niveau de revenus	Quintile 1	4,6	12,7
	Quintile 2	7,2	22,9
	Quintile 3	5,9	19,9
	Quintile 4	6,1	21,3
	Quintile 5	5,5	23,2

		% Fréquentation	% Caractéristique
Niveau de scolarisation	Aucune	6,2	80,1
	1 à 4 années	8,5	6,4
	5 à 6 années	8,1	13,5
	Secondaire et +	0,0	0,0
Ensemble		6,5	-

Avec un taux moyen de 6,5 %, la fréquentation des programmes d'alphabétisation est faible et de plus, ne varie que peu selon les caractéristiques des individus. Seul le genre introduit des différences, puisque les hommes sont 8 % à avoir fréquenté un programme contre 4 % des femmes, représentant ainsi 63,7 % des bénéficiaires des programmes. On observe également concernant le niveau de scolarisation que les individus n'ayant jamais été scolarisés représentent la plus grande partie (80,1 %) des bénéficiaires des programmes. De façon complémentaire, nous avons construit un modèle de régression logistique, de façon à estimer la probabilité des individus de 15 à 49 ans de participer à un programme d'alphabétisation, selon leur genre, leur milieu de résidence, leur niveau de revenus et la plus haute classe atteinte durant leur jeunesse. Le Tableau 67 ci-dessous donne les résultats de cette analyse.

Tableau 67 : Probabilité de fréquenter un programme selon certaines caractéristiques des individus de 15-49 ans

Variables	Modalités	Coefficients
Genre	Femme	réf.
	Homme	+ 0,848 ***
Milieu de résidence	Rural	réf.
	Urbain	+ 0,027 (ns)
Niveau de revenus	Quintile 1	réf.
	Quintiles 23	+ 0,325 **
	Quintiles 45	+ 0,400 **
Plus haute classe atteinte		- 3,390 ***
R^2 de Nagelkerke		1,40 %
Significativité : ns = non significatif ; * = significatif à .05 ; ** = à .01 ; *** = à .001		

Le genre, le niveau de revenus et la plus haute classe atteinte durant la jeunesse ont un impact significatif sur les chances des individus de participer à un programme d'alphabétisation. Sur cette dernière dimension, on voit que le fait de ne pas avoir poursuivi ses études augmente la

probabilité des individus de bénéficier d'un programme d'alphabétisation. Mais ce qui ressort surtout des estimations est qu'en réalité, les caractéristiques individuelles n'exercent qu'une faible influence (1,4 %) sur les chances de fréquenter un programme d'alphabétisation.

Les impacts des programmes d'alphabétisation peuvent être appréhendés à partir d'une part - et à condition qu'elles existent -, des statistiques officielles émanant du ministère en charge de l'alphabétisation, et d'autre part, comme nous l'avons vu, des enquêtes de ménages. Au Niger, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales dispose de données sur la participation aux programmes qu'il organise et sur leur taux de réussite. Le Tableau 68 ci-dessous fournit ces indications pour la période 2000-2008.

Tableau 68 : Effectifs des apprenants de la campagne d'alphabétisation et taux de réussite

	Effectifs			Alphabétisés		
	Début (a)	Fin (b)	% rétention	Nombre (c)	en % (c/b)	en % (c/a)
2000-01	30 053	19 323	64	9 072	47	30
2001-02	32 813	23 556	72	10 917	46	33
2002-03	40 491	32 038	79	14 938	47	37
2003-04	54 252	40 058	74	19 752	49	36
2004-05	42 445	30 097	71	16 760	56	40
2005-06	60 585	45 816	76	23 722	52	39
2006-07	76 368	52 031	68	29 572	57	39
2007-08	54 235	39 561	73	19 259	49	36
Total	391 242	282 480	72	143 992	50	36
Source : Annuaires statistiques du Ministère de l'Education Nationale						

Une première remarque tient à l'évolution du nombre de participants aux programmes d'alphabétisation. Celle-ci a progressé entre 2000 et 2007, passant de 30 053 individus à 76 368, mais elle n'a pas été linéaire. Après une progression entre 2000 et 2004, elle a subitement diminué, pour repartir à la hausse en 2005. Cette baisse s'explique par le fait que plus de 500 centres fonctionnels n'ont pas fonctionné en 2004-2005 : l'offre étant limitée, le nombre de bénéficiaires a chuté. Cela dit, le nombre de bénéficiaires est en diminution sur la période la plus récente : ils sont 54 235 à fréquenter un programme en 2006-2007 contre 76 368 l'année précédente.

Une deuxième observation concerne l'achèvement du programme par les participants. Sur la période considérée, il est en moyenne de 72 %, impliquant donc qu'un quart des participants abandonnent le programme en cours de route, et ce, malgré la durée relativement courte de la formation (3 à 9 mois). Sur la période 2000-2008, le taux d'achèvement oscille entre 64 % en 2000 et 79 % en 2002, sans laisser apparaître une réelle amélioration sur les dernières années. Enfin, dans la mesure où l'efficacité des programmes d'alphabétisation se mesure sur la base du savoir lire qu'ils permettent de faire acquérir à ses participants, une dernière remarque se rapporte au nombre de personnes considérées comme alphabétisées à l'issue du programme. En moyenne, 50 % des individus qui ont fini le programme valident le test de fin de campagne, sachant qu'après une certaine stabilité entre 2000 et 2004, la réussite au test a été plus forte entre 2004 et 2006, puis a diminué l'année la plus récente. Si on rapporte le nombre d'individus alphabétisés au nombre d'inscrits, on observe qu'en moyenne, environ un tiers (36 %) des participants achève le programme et réussisse le test de fin de campagne. En 2008 par exemple, 54 235 individus se sont inscrits au programme, 39 561 l'ont suivi jusqu'à son terme et 19 259 l'ont validé. Ces résultats suggèrent qu'il existe une certaine marge de manœuvre, d'une part pour améliorer la participation et la rétention aux programmes, et d'autre part, pour en améliorer la qualité.

Si les statistiques officielles nous permettent de disposer d'informations sur les programmes dispensés dans les centres fonctionnels publics, les enquêtes de ménages nous fournissent des données pour les programmes d'alphabétisation du pays, quel qu'en soit le promoteur. Elles peuvent donc être mobilisées de façon complémentaire, d'autant qu'elles permettent également de connaître les caractéristiques des bénéficiaires des activités d'alphabétisation, et notamment leur parcours scolaire.

L'impact d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire peut être estimé pour les individus n'ayant jamais été scolarisés. Le Tableau 69 ci-dessous donne la probabilité de savoir lire pour les deux degrés dont nous disposons selon que les individus aient ou non fréquenté un programme.

Tableau 69 : Probabilité de savoir lire des individus n'ayant jamais été scolarisés selon leur éventuelle participation à un programme d'alphabétisation

	Sans programme	Avec programme
Savoir lire facile	0,1 %	1,5 %
Savoir lire même avec difficulté	0,9 %	26,4 %

On observe que les programmes d'alphabétisation ne permettent pas aux individus de savoir lire facilement, mais donnent tout de même des bases. En effet, la valeur ajoutée d'un programme pour apprendre aux individus n'ayant jamais fréquenté l'école à savoir lire facilement est quasiment nulle (1,5 %), mais atteint 26,4 % lorsqu'il s'agit de leur faire acquérir des compétences basiques en lecture.

Pour les individus ayant été scolarisés durant leur jeunesse, l'acquisition du savoir lire peut résulter, comme nous l'avons déjà souligné dans ce chapitre, de deux combinaisons : i) l'une est de l'ordre de la substitution entre la scolarisation initiale et la fréquentation d'un programme d'alphabétisation ; ii) l'autre renvoie à une complémentarité entre les deux types de formation. Ces deux dimensions sont examinées successivement.

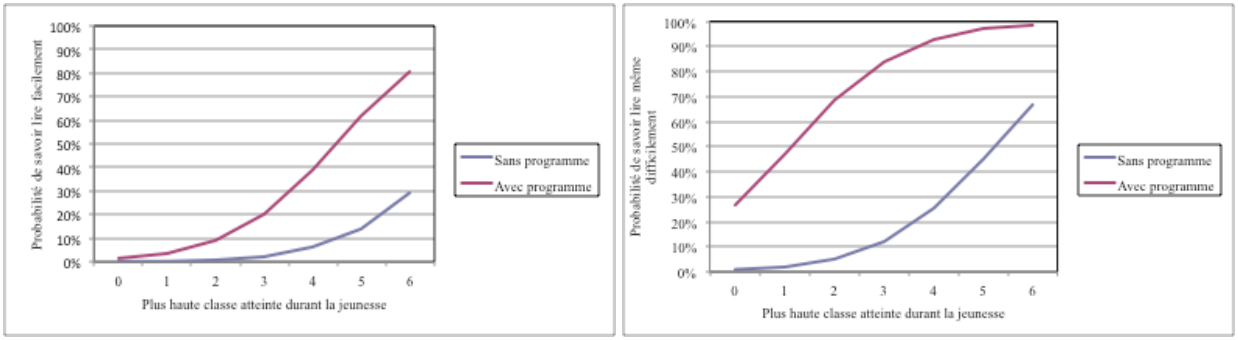
Dans un premier temps, on cherche à identifier la substitution potentielle entre scolarisation primaire et programme d'alphabétisation. Les deux effets sont additifs et on suppose que le parcours scolaire des individus et la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sont indépendants. La différenciation entre les individus en termes de savoir lire se fait donc selon un seul critère (soit le parcours scolaire, soit la fréquentation d'un programme), en contrôlant l'effet du second critère. De façon pratique, nous construisons des modèles de régression logistique pour estimer l'impact des deux types de formation sur d'une part, le savoir lire facile et d'autre part, le savoir lire même avec difficulté[42]. Dans un souci de lisibilité, l'impact d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire est présenté en équivalent de nombre d'années d'études primaires (sur la base du rapport entre le coefficient affecté à la fréquentation d'un programme et celui concernant la plus haute classe atteinte durant la jeunesse). Il ressort des estimations que les programmes d'alphabétisation ont un impact sur le savoir lire facile équivalent à celui de 4,07 années de scolarisation, et sur le savoir lire même avec difficulté équivalent à celui de 4,79 années. Ces chiffres soulignent une certaine

[42] Notons que le genre, le niveau de revenus et le milieu de résidence sont également introduits dans les modèles en tant que variables de contrôle.

efficacité des programmes d'alphabétisation, mais traduisent surtout, comme l'a montré la relation entre savoir lire et durée des études initiales, une très faible qualité de l'éducation offerte par le système éducatif nigérien.

Dans un second temps, on introduit dans les mêmes modèles de régression logistique un élément d'interaction entre scolarisation primaire et programme d'alphabétisation, afin de tenir compte du degré de complémentarité des effets de ces deux types de formation. Cette complémentarité (ou interaction) intervient alors selon deux cas de figure : (i) elle est positive, ce qui implique que le programme d'alphabétisation a un impact d'autant plus grand qu'il s'applique à des individus initialement plus éduqués ; ou (ii) négative, ce qui signifie que le programme d'alphabétisation a un impact fort pour ceux qui ne sont jamais allé à l'école et (de façon additionnelle) faible pour ceux qui y sont allés, notamment plusieurs années. Le Graphique 36 ci-dessous présente les simulations de la probabilité de savoir lire facilement et même avec difficulté en tenant compte de la complémentarité entre scolarisation et programme.

Graphique 36 : Probabilité de savoir lire facilement et même avec difficulté selon la plus haute classe atteinte durant la jeunesse et l'éventuelle fréquentation d'un programme



Dans le cas du Niger, le coefficient de l'élément d'interaction entre les deux types de formation est négatif, quel que soit le degré de savoir lire considéré. Les programmes d'alphabétisation sont donc moins efficaces, à mesure que le niveau d'éducation s'élève. Autrement dit, la participation à un programme profite davantage, en termes d'impact sur le savoir lire, aux individus n'ayant été que peu scolarisés. Ainsi, comme les deux graphiques le montrent, les programmes améliorent le savoir lire de façon plus forte pour les individus ayant atteint de deux à cinq années de scolarisation primaire durant leur jeunesse.

3.2.2. La définition du programme national d'alphabétisation

Maintenant qu'est connue la prévalence de l'analphabétisme, il reste à mettre en lumière les éléments techniques et financiers qui pourraient servir de base à la construction d'un programme national d'alphabétisation. Ce dernier peut être structuré en identifiant les options possibles concernant i) les objectifs quantitatifs en termes de réduction de l'analphabétisme et de couverture du programme, et ii) la définition des services offerts. Ces deux aspects impliquent d'estimer (iii) le coût unitaire de chacune des modalités d'organisation des services, ainsi que (iii) des estimations des dépenses, qui permettront de déterminer les besoins budgétaires pour financer le programme et assurer sa soutenabilité financière.

Nous insistons sur le fait que ce modèle n'a pas une valeur normative et ne constitue qu'une esquisse, appelant donc à des modifications et à des discussions, des éléments techniques et financiers, qui peuvent être pris en compte pour définir un programme national de développement des activités d'alphabétisation. Nous avons réalisé les estimations à partir du cas du Niger, mais le modèle de simulation peut être conduit dans d'autres pays, en intégrant des dimensions spécifiques à chaque contexte national. De plus, les objectifs que nous avons fixés dans la suite du texte ne sont pas, dans la réalité, du ressort du chercheur, mais des personnes en charge de l'alphabétisation dans le pays et in fine, des décideurs politiques. Le travail analytique présenté ici n'est donc qu'un exemple d'éléments de cadrage qu'il est possible de prendre en compte pour établir un programme pour le secteur de l'alphabétisation.

La définition des objectifs quantitatifs

Pour définir les objectifs en matière de réduction de l'analphabétisme, il est nécessaire de connaître la proportion et le nombre d'adultes analphabètes, que le pays compte aujourd'hui et qu'il est susceptible de compter en 2020 en l'absence de programme d'alphabétisation. La situation actuelle a été renseignée par les données de l'enquête de ménages : la proportion d'individus analphabètes s'élève à 80,3 % pour les 15-49 ans, ce qui représente, 4,6 millions d'individus. L'estimation de la population analphabète a été réalisée plus haut sur la base de différentes hypothèses concernant d'une part, le degré de savoir lire, et d'autre part, l'évolution de l'enseignement primaire, notamment du taux de d'achèvement de ce cycle. En retenant le degré le plus exigeant de savoir lire et un taux d'achèvement du primaire de 80 %, on trouve qu'en 2020 et en l'absence d'actions d'alphabétisation, la proportion d'individus

analphabètes s'établira à 59,9 %, soit 5,1 millions d'individus. À partir de ces informations, il est possible de projeter l'évolution de l'analphabétisme entre 2008 et 2020. Cette base démographique, présentée dans le Tableau 70 ci-dessous est utile pour déterminer les objectifs du programme. Notons qu'elle peut ensuite être déclinée pour différentes classes d'âge (par exemple, 15-24 ans, 25-34 ans et 35-49 ans), de façon à laisser la possibilité de définir des objectifs différents en fonction de l'âge des individus et éventuellement, dans le cadre du programme, intensifier les activités pour une classe d'âge plutôt que pour une autre.

Tableau 70 : Bloc 1 du modèle : Projections démographiques

Base démographique	2008	2009	…	2019	2020
Population 15-49 ans	5 808 120	5 992 982	…	8 210 496	8 471 040
% Analphabètes 15-49 ans (sans alpha)	80,0%	78,3%	…	61,6%	59,9%
Nombre 15-49 ans analphabètes (sans alpha)	4 645 528	4 693 087	…	5 055 499	5 074 153

Sur la base de la proportion et du nombre d'individus analphabètes, il importe ensuite de définir la couverture globale visée en 2020, soit le nombre de personnes susceptibles de bénéficier des services d'alphabétisation. La déclaration du Forum de Dakar vise la réduction de moitié de la proportion des analphabètes dans la population adulte d'ici 2015 (cet horizon est porté ici à l'année 2020). L'estimation de cette proportion pour 2008 est de 80,0 %, ce qui impliquerait que l'objectif soit d'atteindre une proportion d'individus analphabètes de 40,0 % en 2020. Mais il ne s'agit que d'une hypothèse indicative, chaque pays devant examiner ce qu'il peut raisonnablement faire, compte tenu de ses ressources et de ses circonstances particulières (même si la référence internationale reste une balise à considérer). Plusieurs hypothèses peuvent être introduites dans le modèle (par exemple, un objectif de 40 % et un objectif moins ambitieux de 50 %) et ainsi faire l'objet de scénarii spécifiques. Nous retenons ici, et de façon arbitraire et illustrative, un objectif de 50 %, sachant que cet objectif est en réalité un choix politique.

Cette cible de 50 % permet ensuite de fixer le nombre d'individus amenés à savoir lire d'ici à 2020. Il s'agit de savoir combien d'individus doivent être alphabétisés pour passer d'un taux d'alphabétisation de 59,9 %, taux qui sera atteint en 2020 sur la base des hypothèses énoncées plus haut et si aucune action d'alphabétisation n'est entreprise, à 50 %, taux qui a été provisoirement fixé comme objectif. Dans la mesure où la population des 15-49 ans en 2020

est connue (elle sera de 8,5 millions d'individus), le nombre d'individus amenés à savoir lire est donc la différence d'individus entre les taux d'alphabétisation de 59,9 % et de 50 %, ce qui équivaut à 838 633 individus. Ce chiffre est important, car il sert de base à l'identification du volume des actions d'alphabétisation à mener.

Une dimension à considérer pour la définition des objectifs concerne l'organisation globale du programme. Celui-ci comprend généralement deux phases : la première, que nous appellerons alphabétisation de base ou Alpha1, est une formation destinée à faire acquérir aux individus des compétences en lecture, écriture et calcul ; la seconde, que nous nommerons post-alphabétisation ou Alpha2, est une phase de consolidation des acquis de la première formation et peut intégrer des modules préprofessionnels. Les options du modèle sont alors ouvertes à deux niveaux : d'une part, concernant la proportion d'individus analphabètes qui auront accès à Alpha1, et d'autre part, concernant la proportion d'individus ayant suivi Alpha1 et pouvant accéder à Alpha2.

Pour l'alphabétisation de base, il est proposé dans le modèle que le taux d'efficacité des programmes soit de 65 %, sachant que ce chiffre (qui est considéré comme un paramètre technique) correspond à une perspective très volontariste, qui impliquerait des services de qualité très améliorée par rapport à la situation actuelle. Le taux de savoir lire à l'issue du programme devrait en effet passer de 35 % dans la situation actuelle à 65 % à l'horizon 2020. Cet aspect de qualité sera précisé par la suite. Ce taux d'efficacité signifie que parmi les individus qui accèderont au programme, l'objectif est que 65 % d'entre eux sachent lire à l'issue du programme. Pour atteindre l'objectif de 838 633 individus alphabétisés, les programmes devront donc accueillir 1 290 205 individus sur la période 2009-2020. Concernant la post-alphabétisation, il peut être décidé de la proportion d'individus ayant suivi Alpha1 et pouvant accéder à Alpha2. En imaginant à titre illustratif que cette option soit fixée à 40 %, il s'ensuit que le nombre d'individus qui bénéficieront des activités de post-alphabétisation s'élèvera à 335 453. Le bloc 2 du modèle, qui simule les différents objectifs de couverture du programme, est présenté dans le Tableau 71 ci-dessous.

Tableau 71 : Bloc 2 : Options de couverture du programme

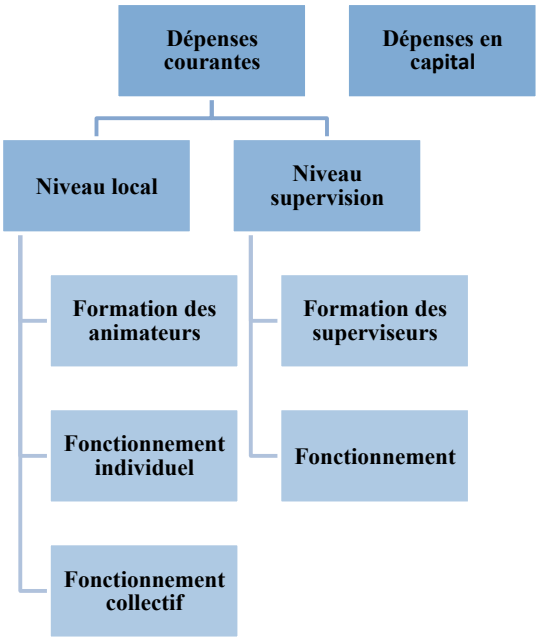
Options de couverture 15-49 ans	Objectifs 2020	2008	2009	…	2019	2020
Perspective % analphabètes en 2020	50,0%	80,0%		...		50,0%
Nbre individus amenés à savoir lire (2009-2020)	838 633			...		
% de savoir lire après accès Alpha1	65,0%			...		
Nbre individus à admettre en Alpha1 (2009-2020)	1 290 205	25 000	25 000	...	126 243	126 243
Proportion qui passent en Alpha2	40,0%			...		
Nbre individus à admettre en Alpha2 (2009-2020)	335 453	5 000	5 000	...	36 488	36 488

Notons qu'il est possible d'introduire des objectifs intermédiaires pour la couverture des programmes et ce, tant pour Alpha1 que pour Alpha2. Ainsi, il peut être décidé, par exemple, que les programmes d'alphabétisation de base accueillent dans les premières années, en 2010 et 2011, 80 % des effectifs que le programme doit couvrir pour la période 2009-2020, et répartir les 20 % restants sur les années suivantes (2012-2020). Ainsi, sur les 1 290 205 d'individus que doit couvrir le programme sur la période 2009-2020, 25 000 individus sont intégrés au programme en 2009 (sans changement donc par rapport à 2008), puis 43 007 en 2010 (soit 40 % des effectifs totaux), 86 014 en 2011 (soit de nouveau 40 % des effectifs totaux), et enfin, 126 243 chaque année de 2012 à 2020. En suivant la même logique pour Alpha2 et compte tenu du nombre plus important d'individus qui sont susceptibles d'accéder en Alpha2 après la période 2010-2011, il peut être convenu que le programme de post-alphabétisation accueille 80 % des effectifs en 2011 et 2012 et les 20 % restants sur la période 2013-2020.

Options en termes de modalités d'organisation et coûts unitaires

Une fois que sont définis les objectifs de couverture du programme, il s'agit de présenter les différentes options concernant les modalités d'organisation du programme, à la fois pour Alpha1 et pour Alpha2. Les deux phases ont la même structure (nous ne la présenterons ici une seule fois pour Alpha1), à la différence près qu'Alpha2 intègre des modules préprofessionnels qu'il convient de définir (cet aspect spécifique sera néanmoins évoqué). La structure des deux phases est présentée dans le schéma ci-dessous (Graphique 37).

Graphique 37 : Structure du modèle pour l'organisation des activités d'alphabétisation



L'alphabétisation de base et la post-alphabétisation comprennent, comme tout service, des dépenses courantes et des dépenses en capital. Pour les dépenses courantes, il est nécessaire de distinguer deux niveaux : (i) un niveau local, qui rend compte des activités telles qu'elles sont menées sur le terrain, c'est-à-dire d'une part, la formation des animateurs des programmes d'alphabétisation, et d'autre part, le fonctionnement des programmes d'alphabétisation, sur un plan tant individuel que collectif, et (ii) un niveau de supervision, qui concerne le suivi des animateurs des programmes et comprend la formation des superviseurs et le fonctionnement du suivi. Nous reviendrons plus loin sur ces deux niveaux.

Pour chaque bloc du modèle présenté dans le Graphique ci-dessus, plusieurs paramètres sont pris en compte, ce qui ouvre différentes options d'organisation du programme, correspondant à des modes de fonctionnement plus ou moins favorables. Il s'agit ensuite de calculer la valeur estimée du coût unitaire de fonctionnement selon les paramètres retenus, en unités monétaires nationales, ici le Franc CFA (Fcfa), et en unités de PIB par habitant. Dans la mesure où le modèle doit pouvoir simuler différentes options en termes d'organisation et que le programme doit être soutenable financièrement, deux niveaux de qualité des services sont définis : l'un « minimal » (Q1) et l'autre « souhaitable » (Q2).

Le premier point concerne les dépenses courantes du programme national. Au niveau local, comme le montre le Tableau 72 ci-après, qui présente le Bloc 3 du modèle, il s'agit de définir les paramètres suivants : i) le nombre d'heures des programmes d'alphabétisation, ii) la durée en mois sur laquelle ils prennent place, (iii) la taille des groupes de participants, iii) le montant de la rémunération de l'animateur, (iv) le montant de la formation que ce dernier devra suivre, et enfin (v) les dépenses de fonctionnement des programmes d'alphabétisation. Pour ces trois derniers paramètres, des blocs spécifiques ont été construits, de façon à identifier les besoins, le niveau de qualité des services, ainsi que les coûts qui y sont associés.

Tableau 72 : Bloc 3 : Définition des services et de leur qualité au niveau local

Niveau local	Qualité	
	Souhaitable	Minimale
Nombre d'heures	240	200
Durée (mois)	4	4
Taille des groupes	20	25
Animateur		
Rémunération (Fcfa)	40 000	30 000
Formation (Fcfa)	112 445	60 216
Fonctionnement (Fcfa)	34 000	25 900
Coût unitaire (Fcfa)	47 622	33 109
Coût unitaire (PIB/h)	0,271	0,188

Les blocs spécifiques concernent d'une part, la formation des animateurs des programmes d'alphabétisation, et d'autre part, le fonctionnement des programmes d'alphabétisation. Concernant d'abord la formation, il importe de définir (i) le nombre de jours durant lesquels elle sera organisée, (ii) le nombre d'animateurs par groupe de formation, iii) le montant du per-diem accordé au formateur et aux animateurs, (iv) le montant pour le transport de ces derniers, et vi) la rémunération journalière du formateur. Il s'agit ensuite de fixer le montant pour le matériel de formation et la location de la salle dans laquelle se déroule la formation. Ces informations permettent de calculer d'une part, le coût global de la formation, et d'autre part, son coût unitaire. Ces coûts sont directement retranscrits dans le Bloc 3 (Tableau 72 ci-dessus), qui récapitule la définition des services au niveau local.

S'agissant du fonctionnement des programmes d'alphabétisation, il comprend des dépenses pour chaque participant (fonctionnement individuel), ainsi que pour l'ensemble du groupe

(fonctionnement collectif). Il comprend toutes les fournitures dont les participants et l'animateur ont besoin pour la formation : stylos, crayons, ardoises, éclairage… Les dépenses de fonctionnement intègrent également l'abonnement à un journal. Ce dernier, rédigé à un rythme mensuel par les participants aux programmes et par ceux l'ayant achevé, sous la supervision de l'animateur du programme, doit permettre aux individus de continuer à utiliser leurs compétences liées à l'alphabétisme, tout en diffusant des informations utiles pour la communauté. L'objectif est de promouvoir un environnement lettré dans les lieux où sont (ou ont été) implantées les actions, de sorte à assurer une meilleure rémanence des acquis chez les individus, qui ont effectivement acquis le savoir lire à l'issue des actions. Les options en termes de qualité minimale ou souhaitable ont trait à la durée d'abonnement au journal (de 2 et 3 années, dans notre cas) et à son coût (prix du journal fixé à 150 ou 200 Fcfa).

Concernant maintenant le niveau supervision du programme, l'idée est qu'un superviseur qualifié assure des visites et des appuis réguliers aux animateurs chargés des services au niveau local. Il convient donc de fixer i) le nombre de mois sur lesquels les programmes sont organisés (il s'agit de la même durée durant laquelle les programmes fonctionnent, et qui a donc déjà été donnée dans le Bloc 3), (ii) le nombre d'animateurs que le superviseur doit suivre, iii) le niveau de rémunération mensuelle du superviseur, (iv) la formation qu'il doit recevoir, et enfin (v) les dépenses de fonctionnement liées à la supervision. Pour ces deux derniers paramètres, des blocs spécifiques sont construits et présentent une structure comparable à ceux concernant les mêmes paramètres au niveau local. Le Tableau 73 ci-dessous récapitule ces informations.

Tableau 73 : Bloc 4 : Définition des services et de leur qualité au niveau supervision

Niveau supervision	Qualité	
	Souhaitable	Minimale
Durée (mois)	4	4
Nombre animateurs/superviseur	20	30
Superviseur		
Rémunération (Fcfa)	60 000	50 000
Formation (Fcfa)	23 150	11 040
Fonctionnement (Fcfa)	88 600	59 640
Dépenses supervision	351 750	270 680
Coût unitaire (Fcfa)	17 588	9 023
Coût unitaire (PIB/h)	0,100	0,051

En plus des dépenses courantes, le programme national doit intégrer ses besoins en investissement et donc des dépenses en capital. Il s'agit donc de définir le coût des tables et bancs pour les participants et les formateurs, ainsi que le transport des superviseurs (s'il est décidé, comme c'est par exemple le cas ici, de leur fournir un moyen de transport).

La post-alphabétisation comprend la même structure que l'alphabétisation de base, à la différence près qu'elle intègre des modules préprofessionnels. Il s'agit de définir (i) la proportion d'individus, parmi les bénéficiaires d'Alpha2, qui pourront suivre une formation qualifiante (ici, nous avons par exemple proposé que cette proportion s'élève à 20 % et 30 % selon le niveau de qualité du programme national), (ii) le nombre de filières que le programme offre, et enfin (iii) le nombre d'apprenants par programme. Le Tableau 74 ci-dessous donne les coûts pour ces différentes options.

Tableau 74 : Bloc 7d : Définition des modules préprofessionnels pour la post-alphabétisation

Formation qualifiante	Qualité	
	Souhaitable	Minimale
Proportion	30 %	20 %
Nombre de filières	4	2
Nombre d'apprenants par programme	12	15
Coût moyen	51 947	20 779
Coût unitaire (PIB/h)	0,295	0,117

Dépenses et besoins budgétaires

Les derniers blocs du modèle fournissent des estimations des dépenses, de façon à définir les besoins budgétaires pour financer le programme et assurer sa soutenabilité financière. Sur la base des besoins et des coûts unitaires associés à chacun des paramètres pour les deux phases du programme, des tableaux récapitulatifs des dépenses (courantes, en capital et totales) pour Alpha1, Alpha2 et pour tout le secteur peuvent alors être construits. Nous ne présenterons ici que les dépenses pour l'ensemble du programme (Tableau 75 ci-dessous).

Tableau 75 : Récapitulatif des dépenses pour le secteur

Dépenses totales	Qualité	
	Souhaitable	Minimale
Dépenses courantes pour l'alphabétisation	111 142 918 780	67 527 471 089
Dépenses en capital pour l'alphabétisation	162 000	198 000
Dépenses totales	111 143 080 780	67 527 669 089
Coût unitaire total (Fcfa)	149 325	84 990
Coût unitaire total (PIB/h)	0,8	0,5

Il ressort qu'avec les paramètres que nous avons choisi pour illustrer ce modèle, le programme national a un coût annuel de 84 990 Fcfa par participant si on cible un niveau de qualité basique, et 149 325 Fcfa pour un niveau de qualité plus élevé, ce qui représente respectivement 0,5 et 0,8 fois le PIB / tête.

Le dernier bloc du modèle comprend, pour la période 2009-2020, le montant des dépenses budgétaires totales par année, en faisant le produit du coût unitaire total (donné dans le Tableau 76) et du nombre de bénéficiaires des programmes d'alphabétisation de base et de post-alphabétisation, estimé plus haut. Les dépenses courantes sont bien sûr plus fortes, lorsqu'on considère des objectifs quantitatifs plus ambitieux et un meilleur niveau de qualité des services. Ces dépenses peuvent être exprimées en Fcfa : elles représentent, sur l'ensemble de la période couverte par le programme, 68 735 millions de Fcfa pour un niveau de qualité basique et 112 351 millions de Fcfa pour un niveau de qualité plus élevé. Il peut également être intéressant de savoir ce qu'elle représente par rapport au montant des dépenses courantes pour l'éducation. Ceci indique en effet le degré de priorité accordé au secteur de l'alphabétisation et de savoir si le pays respecte les engagements qu'il a pris lors de l'Appel de Bamako. Sur la base du Tableau 76 ci-dessous, on observe que compte tenu des objectifs de couverture proposés plus haut (particulièrement ambitieux dans les premières années), le programme national d'alphabétisation représente, d'une part, pour un niveau de qualité minimal, entre 1,5 % et 5,9 % des dépenses courantes pour l'éducation selon les années, et d'autre part, pour un niveau de qualité supérieur, entre 2,4 % et 9,6 %. Ces chiffres sont particulièrement élevés, puisqu'en moyenne, sur l'ensemble de la période, il s'agit d'allouer au secteur de l'alphabétisation 4,2 % à 6,8 % (selon le degré de qualité du programme) des dépenses courantes pour l'éducation, soit 1,2 à 3,8 points de plus que les 3 % préconisés par l'Appel de Bamako.

Tableau 76 : Dépenses pour l'alphabétisation en % des dépenses courantes pour l'éducation

Qualité	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Minimale	1,5%	2,2%	4,1%	5,8%	5,9%	5,4%	5,0%	4,7%	4,4%	4,0%	3,8%	3,5%
Souhaitable	2,4%	3,5%	6,5%	9,3%	9,6%	8,9%	8,3%	7,7%	7,1%	6,6%	6,2%	5,8%

Sur la base des paramètres proposés dans le modèle, des coûts unitaires qui y sont associés et des besoins budgétaires qui en découlent, il revient, en dernier ressort, aux décideurs politiques de faire les arbitrages nécessaires entre quantité et qualité, soit entre le degré de couverture du programme national et le niveau de qualité des services offerts, tout en tenant compte de la soutenabilité financière du programme. Il s'agit donc, pour eux, de choisir de financer le programme qu'ils estiment le plus coût-efficace. Dans cette optique, le modèle n'est pas figé, les éléments techniques et financiers qu'ils proposent appellent en effet à être modifiés en fonction des besoins en formation et des possibilités de financement.

Les recherches sur l'alphabétisation des adultes font, de façon unanime, le constat d'un secteur marginalisé. Ceci est visible sur les plans politique et financier, les Gouvernements et leurs partenaires techniques et financiers ayant, dans le cadre des objectifs du processus EPT et des OMD, ciblé leurs efforts sur la scolarisation primaire, au détriment d'autres secteurs, telle que la petite enfance ou l'alphabétisation des adultes. Cette marginalisation intervient également sur le plan technique. En effet, d'une part, le secteur reste peu institutionnalisé, et d'autre part, il n'existe que peu de recherches au niveau national sur les programmes d'alphabétisation, tant sur leurs modalités d'organisation que sur leur efficacité. Ce chapitre avait donc pour objectif d'apporter un certain nombre d'éléments de connaissances et de comparaison, en cherchant à identifier, notamment sur la base des enquêtes de ménages menées dans 25 pays africains, le degré de fréquentation des programmes d'alphabétisation, leur efficacité et les modalités d'organisation efficientes des activités d'alphabétisation. Si en moyenne, la participation à des programmes d'alphabétisation reste assez faible en Afrique subsaharienne, il ressort également des analyses qu'il existe une très forte variabilité entre les pays, des impacts des activités d'alphabétisation. On observe en effet que l'efficacité des actions d'alphabétisation sur le savoir lire est globalement assez limitée, dans le sens où une proportion assez faible des individus qui ont bénéficié d'un programme d'alphabétisation savent effectivement lire. De plus, il apparaît d'une part, que les individus qui peuvent lire le

font souvent de façon basique, et d'autre part, que ceux qui savent lire facilement sont souvent des individus, qui avaient suivi une scolarité primaire (généralement incomplète) durant leur jeunesse. Ceci suggère qu'il existe une certaine complémentarité, plus que de la substitution, entre l'éducation de base et les actions d'alphabétisation. Par ailleurs, l'analyse des effets des actions d'alphabétisation sur des domaines allant au-delà du savoir lire, tels que les comportements en matière de santé et de démographie, met en lumière des impacts en général assez faibles.

Ces résultats peuvent sans doute s'expliquer, pour une partie, par la grande diversité des programmes d'alphabétisation mis en œuvre dans chacun des pays de notre échantillon. Cette diversité, à laquelle s'ajoute la quasi-absence de véritable politique nationale de développement de l'alphabétisation, rend très difficile l'identification des modalités efficientes d'organisation des activités d'alphabétisation. Dans cette perspective, il nous est apparu utile de construire une enquête directe pour collecter des données sur les modes d'organisation des programmes et leur coût. Mais cette piste de recherche s'est avérée difficilement envisageable notamment du fait de l'absence de cadres institutionnels clairs et de la diversité des formules et des acteurs. Dans la mesure où les éléments techniques et financiers concernant le secteur de l'alphabétisation ne sont pas disponibles, nous avons proposé un cadre au niveau macro, articulant certains de ces éléments et pouvant aider à la construction d'un programme national de développement de l'alphabétisation. Ces informations sont cependant loin d'être suffisantes pour assurer la mise en œuvre effective du programme. Ceci appelle en effet d'autres travaux spécifiques, concernant par exemple la faisabilité logistique des activités à mener ou le dispositif de pilotage du secteur.

CONCLUSION

Si la proportion d'adultes analphabètes recule depuis quelques années en Afrique subsaharienne, le nombre d'individus analphabètes continue en réalité à augmenter du fait de la croissance démographique. Ceci n'est évidemment pas satisfaisant dans une perspective de progrès social et économique, et en particulier dans celle de la réduction de la pauvreté, et eu égard aux effets plutôt positifs du savoir lire sur un certain nombre de dimensions de la vie des individus. Dans ce contexte, l'objectif de cette thèse était d'analyser dans quelle mesure la scolarisation primaire et les programmes d'alphabétisation, dans leurs conditions actuelles de fonctionnement, permettent l'acquisition par les individus des compétences de base en lecture.

Dans la grande majorité des pays africains, la scolarisation primaire, telle qu'elle est actuellement organisée et avec le niveau de qualité des services éducatifs qu'elle offre, n'est pas suffisante pour assurer de façon complète l'acquisition du savoir lire et surtout sa rétention à l'âge adulte. Le temps formel d'instruction constitue bien un facteur crucial pour l'acquisition et la rétention de l'alphabétisme, dans la mesure où plus les individus ont prolongé leurs études, meilleures sont leurs chances de savoir effectivement lire à l'âge adulte. Mais il ne suffit généralement pas d'être allé à l'école jusqu'à la fin du cycle primaire pour être alphabétisé. Ce constat est globalement vrai pour tous les pays de la région, mais il ressort également des analyses que, pour un même nombre d'années d'études au cours de la jeunesse, le degré d'alphabétisme des individus une fois adultes est très différent selon les pays, suggérant de fortes disparités en termes de qualité de l'éducation reçue.

Pour comprendre l'impact de l'éducation de base sur la rétention du savoir lire, la dimension de la qualité est donc primordiale à considérer. Au-delà de la variabilité inter-pays de la relation entre la durée des études et le savoir lire à l'âge adulte, deux éléments appuient cette idée. En premier lieu, il existe une variabilité significative de la qualité des services offerts par les différents pays africains (que celle-ci soit approchée par les ressources mobilisées en moyenne par élève ou les scores moyens obtenus à des tests standardisés d'évaluation des apprentissages). En second lieu, on observe une relation statistique significative entre le niveau moyen des apprentissages en fin de scolarité primaire et la proportion de savoir lire chez les jeunes adultes.

La dimension de la qualité des apprentissages du primaire étant donc un élément important de la rétention du savoir lire à l'âge adulte, il était légitime d'identifier les conditions favorables à la production de cette qualité. Dans cette perspective, la première piste consiste à envisager

que tous les pays ne mobilisent pas le même niveau de ressources par élève, ce qui est susceptible d'avoir un impact sur le niveau des apprentissages des élèves. Ceci est en partie validé par le fait qu'il existe une forte variabilité entre les pays de la région quant au niveau des ressources par élève. Mais les analyses conduisent toutefois à invalider cette hypothèse, dans la mesure où on ne trouve en fait aucune relation statistique significative entre le niveau des ressources par élève dans un pays (ou même dans une école au sein d'un pays) et celui des apprentissages. Ces résultats vont d'ailleurs dans le sens de ceux trouvés dans la littérature (Hanushek, 1997 ; Mingat, 2003 ; Bernard, 2007,…).

Sur cette base, il s'agit d'examiner non plus les ressources financières de façon agrégée, mais les facteurs qu'elles permettent d'acquérir et leur combinaison, et donc les conditions d'enseignement qu'elles permettent de construire. Trois pistes sont examinées. La première concerne la quantité du temps effectif d'apprentissage au cours d'une année scolaire. Ce sujet a été abondamment abordé dans les pays du Nord, mais assez peu, de façon directe, dans le contexte des pays africains, alors que ce facteur est susceptible d'expliquer une partie des disparités observées. La seconde piste concerne les éléments liés à la qualité du temps scolaire offert aux élèves. La troisième piste est celle du contexte social des scolarisations, tant du point de vue du degré d'alphabétisation des parents que de la relation entre le contexte linguistique du pays et la langue d'enseignement.

Concernant le temps d'enseignement, il est probable que le temps effectif de fonctionnement des écoles (en plus de l'usage effectif du temps à l'intérieur du temps formel de fonctionnement) diffère d'un pays à l'autre (du point de vue de la durée officielle de l'année scolaire, mais aussi de la date effective de la rentrée scolaire et de la fin des cours, et de l'absentéisme des enseignants) et que ceci ait un impact sur ce que les élèves ont appris (il faut du temps pour apprendre, comme le suggère la relation entre durée des études et rétention du savoir lire). Cela dit, la faible disponibilité de données comparables sur d'une part, le temps officiel d'enseignement, et d'autre part, le temps effectif rend difficile l'identification du volume effectif du temps d'enseignement et l'estimation de son impact sur les apprentissages des élèves. Il serait intéressant que des travaux spécifiques puissent être conduits sur ce thème.

S'agissant de la qualité du temps offert, les analyses qui ont été menées identifient, dans la lignée des travaux sur cette question, un impact finalement très modéré de la variabilité des conditions logistiques et organisationnelles sur celle des résultats d'apprentissages mesurés de façon indépendante.

Concernant enfin la dimension contextuelle, la littérature (Michaelowa, 2002 ; CONFEMEN, 2009…) montre que la proportion d'adultes alphabétisés au sein d'un pays (et qui est très variable d'un pays à l'autre) est un facteur qui exerce une influence sur les apprentissages des élèves à l'école et sur la rétention du savoir lire, ceci pouvant être lié au fait qu'au sein d'un même pays, les environnements sont plus ou moins lettrés et aux différents milieux (urbain/rural).

De façon complémentaire, il apparaît que l'environnement linguistique dans lequel les élèves évoluent exerce un impact sur le processus d'acquisition des compétences en lecture. Les analyses suggèrent une interaction entre le contexte linguistique du pays et la langue d'enseignement, notamment au cours des premières années d'études. Par exemple, si on cible des pays francophones (pour lesquels le français est généralement la langue d'enseignement), le contexte linguistique diffère entre les pays selon le nombre de langues et le statut conféré à certaines d'entre elles. Dans certains pays, il existe de nombreuses langues nationales et le français sert alors de langue de communication entre les individus (par exemple, au Gabon ou au Cameroun), alors que dans d'autres, une langue nationale est très majoritaire, le français étant peu utilisé dans la vie quotidienne (Madagascar ou Burundi). Une langue d'enseignement peu utilisée dans les relations sociales au sein du pays constitue un contexte plus difficile en termes d'acquisitions en lecture à l'école, contrairement à un pays où la langue d'enseignement est utilisé de façon quotidienne (parce qu'il s'agit de la langue nationale, mais aussi parce qu'il s'agit d'une langue indo-européenne utilisée de façon assez commune dans le pays).

Au final, la qualité de l'éducation offerte par les différents systèmes éducatifs africains n'est généralement pas d'un niveau suffisant à ce qu'une scolarité primaire complète assure la rétention du savoir lire à l'âge adulte. Dans la mesure où il y a toujours, d'une part, une certaine proportion (variable selon les pays) d'enfants qui n'ont pas accès à l'école, et d'autre part, une proportion non négligeable des entrants à l'école qui l'abandonne après quelques années sans atteindre la fin du cycle primaire, ceci indique que, si l'école a un rôle important à

jouer, il reste une place significative pour des activités d'alphabétisation.

Les deux domaines d'intervention, que sont l'amélioration des services éducatifs et le développement des actions d'alphabétisation, ne sont pas concurrents mais plutôt complémentaires à court et moyen termes. Mais l'amélioration de la qualité de l'éducation, tout comme celle de l'accès et de la rétention au cycle primaire, demandent du temps, si bien que certains enfants vont continuer à ne pas voir accès à l'école, et d'autres à avoir, encore pour un certain temps, une scolarité incomplète. En plus de ces aspects de « flux », il existe aujourd'hui un nombre très important d'adultes (et même de jeunes adultes de 15 à 24 ans), qui ne savent pas lire. Cela implique clairement un rôle pour les activités d'alphabétisation.

Dans cette perspective, il s'agit d'identifier, sur la base des enquêtes de ménages menées dans 25 pays africains, le degré de fréquentation des programmes d'alphabétisation et leur efficacité en termes de résultats. Sur ce dernier point, on observe que l'efficacité des actions d'alphabétisation sur le savoir lire est globalement assez limitée, dans le sens où une proportion assez faible des individus qui ont bénéficié d'un programme d'alphabétisation savent effectivement lire, même des phrases simples. Deux points méritent alors d'être soulignés : d'une part, les individus qui peuvent lire le font souvent avec difficulté, et d'autre part, ceux qui savent lire facilement sont souvent des individus, qui avaient suivi une scolarité primaire (généralement incomplète) durant leur jeunesse. Ceci suggère qu'il existe une certaine complémentarité, plus que de la substitution, entre l'éducation de base et les actions d'alphabétisation. Ces différentes observations pointent le fait qu'en moyenne, la qualité (modes d'organisation) et/ou l'intensité (la durée) des actions d'alphabétisation n'est souvent pas proportionnelle à l'ampleur et à l'ambition des objectifs visés.

L'analyse des impacts des actions d'alphabétisation peuvent aller au-delà de la dimension du savoir lire. Ils peuvent éventuellement concerner la numératie et la résolution de problèmes concrets, des compétences sociales et de la vie courante, des compétences de type préprofessionnel… Il est cependant difficile d'obtenir des informations sur ce plan. Sur les dimensions qu'il est possible d'analyser, tels que les comportements en matière de santé et de démographie, les impacts sont en général assez faibles.

Cela dit, sur ces aspects sociaux comme sur le savoir lire, il existe une variabilité entre les différents pays, les impacts étant faibles ou inexistants dans certains pays, et avérés dans

d'autres. Cette variabilité peut sans doute s'expliquer en partie par le fait que le terme générique de « programme d'alphabétisation » désigne en réalité des activités très différentes selon les pays, mais aussi à l'intérieur de chacun d'entre eux. Or, on sait peu de choses sur les modalités d'organisation de ces activités, notamment du fait d'une quasi-absence de véritable politique nationale de développement de l'alphabétisation et d'une faible institutionnalisation du secteur.

Dans ces conditions, il importe d'identifier les modalités d'organisation des programmes d'alphabétisation (approches, contenus, nombre d'heures, formation des animateurs, suivi et pilotage,…), qui seraient efficientes. L'idée serait de mettre en évidence un certain nombre de « bonnes pratiques », et ainsi de contribuer à l'amélioration des programmes d'alphabétisation. Dans cette perspective, nous avons tenté de mener une enquête directe, mais l'absence de cadres institutionnels clairs dans les pays, la multiplicité des formules et des acteurs, tout comme le manque de relais n'ont pas permis de la réaliser. Les questions visées par cette enquête, qui s'inscrivait dans une perspective comparative, méritent sans doute toujours d'être posées. La réalisation de travaux spécifiques sur ce plan reste donc sans doute une perspective intéressante.

De façon générale, on n'en connaît que peu de choses sur la fonction de production de l'alphabétisation dans les pays africains. L'amélioration des connaissances sur les modalités d'organisation doit sans doute s'accompagner de mesures plus pertinentes des résultats effectifs des actions d'alphabétisation. Le savoir lire est fondamental, mais d'autres domaines pourraient être pris en compte. Cela dit, on ne peut pas considérer que le savoir lire est aujourd'hui évalué de façon trop simpliste dans les enquêtes de ménages, sans disposer d'un autre instrument, qui permettrait d'évaluer plus finement l'alphabétisme dans une perspective comparative. Les données du programme LAMP mené par l'ISU (et inspirées de la méthodologie utilisée dans les évaluations internationales menées par l'OCDE et Statistique Canada), devraient prochainement contribuer à combler les lacunes de la mesure proposée par les enquêtes de ménages, en permettant l'évaluation des compétences de lecture, écriture et numératie sur une échelle continue.

De façon complémentaire, l'ISU met au point des modules, qui seraient rattachés à des enquêtes de ménages et qui comprendraient des questions sur l'utilisation personnelle et sociale par les individus de leurs compétences en alphabétisme, sur leur environnement et les

langues qu'ils utilisent, ainsi que deux ou trois tests simples. Ces perspectives ouvrent des possibilités nouvelles, pour faire progresser la connaissance de l'alphabétisme, mais en termes d'action, l'analyse de la variété des pratiques et l'identification de celles qui se révèlent efficientes appellent des efforts complémentaires.

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des enquêtes de ménages utilisées

Annexe 2 : Modèles pour l'estimation des effets du savoir lire

Annexe 3 : Modèles pour l'estimation de la probabilité de fréquenter un programme d'alphabétisation

Annexe 4 : Modèles pour l'estimation de la probabilité de savoir lire selon la fréquentation ou non d'un programme d'alphabétisation

Annexe 5 : Modèles d'estimations des effets de la plus haute classe atteinte durant la jeunesse et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation

Annexe 6 : Modèles d'estimations des effets de la plus haute classe atteinte durant la jeunesse et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation, et test de l'effet entre ces deux variables (CLAFREQ)

Remarques :

- Dans la mesure où les mêmes modèles ont été faits pour tous les pays de notre échantillon, nous avons choisi de ne présenter, dans ces annexes, les résultats que pour un seul pays : le Niger. Ce choix a été fait de façon arbitraire.

- Le seuil de significativité, pour l'ensemble des modèles de cette thèse (annexes comprises), est : ns : non significatif ; * = significatif à .05 ; ** = à .01 ; *** = à .001

Annexe 1 :
Liste des enquêtes de ménages utilisées

Pays	Programme	Année
Angola	MICS	2000
Bénin	DHS	2006
Burkina Faso	DHS	2003
Burundi	MICS	2000
Cameroun	DHS	2004
Centrafrique	MICS	2000
Côte d'Ivoire	MICS	2000
Congo Brazzaville	DHS	2005
Ethiopie	DHS	2005
Gabon	DHS	2000
Gambie	MICS	2000
Ghana	DHS	2003
Guinée	DHS	2005
Guinée Bissau	MICS	2000
Kenya	DHS	2003
Lesotho	DHS	2004
Liberia	DHS	2007
Madagascar	DHS	2004
Malawi	DHS	2004
Mali	DHS	2006
Mozambique	DHS	2003
Namibie	DHS	2006
Niger	DHS	2006
Nigéria	DHS	2004
Ouganda	DHS	2006
RDC	DHS	2007
Rwanda	DHS	2005
Sénégal	DHS	2006
Sao Tomé et Principe	MICS	2000
Soudan	MICS	2000
Swaziland	DHS	2005
Tanzanie	DHS	2004
Tchad	DHS	2004
Togo	MICS	2000
Zambie	DHS	2001
Zimbabwe	DHS	2005

Annexe 2 :
Modèles pour l'estimation des effets du savoir lire

Annexe 2a : Estimation de l'impact du savoir lire (SL) sur la probabilité de se situer parmi les 20 % (QUINT1) ou les 40 % (QUINT12) les plus pauvres

	QUINT1	QUINT12
Constante	- 2,10 ***	- 0,83 ***
Genre		
Femme	ref.	ref.
Homme	- 0,28 ***	- 0,14 ***
Milieu	ref.	ref.
Rural		
Urbain	- 3,1 ***	- 3,9 ***
Age	0,1 ***	0,0 ***
Age au carré	0,0 ***	0,0 ***
SL	- 1,2 ***	- 0,9 ***
R^2	14,2 %	24,8 %

Annexe 2b : Estimation de l'impact du savoir lire (SL) sur certains comportements en matière de démographie : l'usage (%) d'une méthode contraceptive, le nombre d'enfants et la durée (en mois) d'espacement entre les naissances

	Contraception	Nombre d'enfants	Espacement des naissances
Constante	- 7,80 ***	- 7,53 ***	2,29 ***
Milieu			
Rural	ref.	ref.	ref.
Urbain	- 0,34 ***	- 0,34 **	- 0,14 *
Niveau de vie	0,00 **	0,00 (ns)	0,00 (ns)
Niveau de vie (carré)	0,00 (ns)	0,00 *	0,00 (ns)
Age de la femme	0,36 ***	0,56 ***	0,01 (ns)
Age de la femme (carré)	- 0,01 ***	0,00 ***	0,00 (ns)
SL	0,10 (ns)	- 0,95 ***	- 0,25 **
R^2	6,2 %	59,6 %	1,8 %

Annexe 2c : Estimation de l'impact du savoir lire (SL) sur certains comportements en matière de santé maternelle : le suivi (%) d'une consultation prénatale (%), la prise (%) d'un vaccin antitétanique avant l'accouchement, l'accouchement sous assistance médicale (%) et la prise (%) de Vitamine A dans les deux mois après l'accouchement

	Consultation prénatale	Vaccin antitétanique	Assistance durant l'accouchement	Prise de Vitamine A
Constante	- 0,40 (ns)	- 0,22 (ns)	- 0,16 (ns)	- 0,36 (ns)
Milieu				
Rural	ref.	ref.	ref.	ref.
Urbain	0,98 ***	0,31 *	1,77 ***	0,02 (ns)
Niveau de vie	0,00 ***	0,00 ***	0,00 ***	0,00 ***
Niveau de vie au carré	0,00 ***	0,00 ***	0,00 ***	0,00 **
Age de la mère	0,05 (ns)	0,03 (ns)	- 0,09 (ns)	- 0,04 (ns)
Age de la mère (carré)	0,00 *	0,00 (ns)	0,00 (ns)	0,00 (ns)
SL	0,86 ***	0,43 *	1,17 ***	0,39 *
R^2	18,7 %	8,4 %	42,4 %	3,3 %

Annexe 2d : Estimation de l'impact du savoir lire (SL) sur certains comportements en matière de santé infantile : le poids (en grammes) à la naissance, la probabilité (%) d'avoir une vaccination complète et la mortalité infantile des enfants de moins de 5 ans

	Poids à la naissance	Vaccination complète	Mortalité infantile
Constante	2246,7 ***	- 3,28 ***	- 2,11 ***
Milieu			
Rural	ref.	ref.	ref.
Urbain	263,1 ***	0,81 ***	- 0,47 ***
Niveau de vie	0,00 (ns)	0,00 ***	0,00 (ns)
Niveau de vie au carré	0,00 (ns)	0,00 **	0,00 (ns)
Age *	32,3 (ns)	0,05 (ns)	0,14 ***
Age au carré	- 0,49 (ns)	0,00 (ns)	0,00 ***
SL	64,2 (ns)	0,76 ***	- 0,34 **
R^2	7,9 %	14,4 %	20,2 %
* L'âge de la mère a été pris en compte dans les modèles 1 et 3, et l'âge de l'enfant dans le modèle 2.			

Annexe 2e : Estimation de l'impact du savoir lire de la mère sur la probabilité de son enfant d'accéder au cycle primaire

	Accès au cycle primaire
Constante	-1,23 ***
Genre	
Fille	ref.
Garçon	0,81 ***
Milieu	
Rural	ref.
Urbain	1,09 ***
Quintiles de revenus	
Quintile 1	ref.
Quintile 2	0,09 *
Quintile 3	- 0,31 **
Quintile 4	0,34 ***
Quintile 5	1,17 ***
Savoir lire de la mère	1,70 ***
R^2 de Nagelkerke	20,6 %

Annexe 3 :
Modèles pour l'estimation
de la probabilité de fréquenter un programme d'alphabétisation

Estimation de la probabilité de fréquenter un programme d'alphabétisation (FREQ) selon les caractéristiques individuelles suivantes : le genre, le milieu de résidence, le niveau de revenus et la plus haute classe atteinte durant la jeunesse

	FREQ
Constante	- 3,41 ***
Genre	
Fille	ref.
Garçon	0,02 (ns)
Milieu	
Rural	ref.
Urbain	0,72 *
Quintiles de revenus	
Quintile 1	ref.
Quintile 2	0,30 (ns)
Quintile 3	0,35 (ns)
Quintile 4	0,11 (ns)
Quintile 5	- 0,47 (ns)
Plus haute classe atteinte	0,01 (ns)
R^2 de Nagelkerke	0,7 %

Annexe 4 :
Modèles pour l'estimation de la probabilité de savoir lire
selon la fréquentation ou non d'un programme d'alphabétisation

Annexe 4a : Estimation de la probabilité de savoir lire facilement (ALPHA) et basique (ALPHA2) selon la plus haute classe atteinte et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation

	ALPHA	ALPHA1
Constante	- 6,91 ***	- 5,74 ***
Genre		
Fille	ref.	ref.
Garçon	0,85 ***	0,50 **
Milieu		
Rural	ref.	ref.
Urbain	- 0,04 (ns)	- 0,13 (ns)
Quintiles de revenus		
Quintile 1	ref.	ref.
Quintile 2	0,10 (ns)	0,35 (ns)
Quintile 3	- 0,75 (ns)	0,14 (ns)
Quintile 4	0,06 (ns)	0,22 (ns)
Quintile 5	0,28 (ns)	- 0,79 *
Plus haute classe atteinte	0,81 ***	0,93 ***
Fréquentation programme	0,70 (ns)	3,69 ***
R^2 de Nagelkerke	42,8 %	64,7 %

Annexe 4b : Estimation de la probabilité de savoir lire de façon basique (ALPHA1) avec une éventuelle interaction (CLAFREQ) entre la plus haute classe atteinte et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation

Notons que la probabilité de savoir lire facilement (ALPHA) n'a pas été estimée ici avec l'introduction de l'élément d'interaction CLAFREQ, dans la mesure où au Niger, la fréquentation d'un programme d'alphabétisation n'a pas d'impact significatif sur ce degré de savoir lire.

	ALPHA1
Constante	- 6,04 ***
Genre	
Fille	ref.
Garçon	0,51 **
Milieu	
Rural	ref.
Urbain	- 0,04 (ns)
Quintiles de revenus	
Quintile 1	ref.
Quintile 2	0,31 (ns)
Quintile 3	- 0,11 (ns)
Quintile 4	0,16 (ns)
Quintile 5	0,80 *
Plus haute classe atteinte	0,99 ***
Fréquentation programme	4,39 ***
CLAFREQ	-0,59 ***
R^2 de Nagelkerke	65,60%

Annexe 5 :
Modèles d'estimations
des effets de la plus haute classe atteinte durant la jeunesse
et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation

Annexe 5a : Estimation de l'impact de la plus haute classe atteinte et de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certains comportements en matière de démographie : l'usage (%) d'une méthode contraceptive, le nombre d'enfants et la durée (en mois) d'espacement entre les naissances

	Contraception	Nombre d'enfants	Espacement des naissances
Constante	- 7,83 ***	- 7,21 ***	2,27 ***
Milieu			
Rural	ref.	ref.	ref.
Urbain	- 0,32 (ns)	- 0,44 ***	- 0,15 *
Niveau de vie	0,00 **	0,00 (ns)	0,00 (ns)
Niveau de vie au carré	0,00 (ns)	0,00 (ns)	0,00 (ns)
Age	0,36 ***	0,53 ***	0,01 (ns)
Age au carré	- 0,01 ***	0,00 ***	0,02 (ns)
Plus haute classe atteinte	0,03 **	- 0,09 ***	0,02 **
Fréquentation programme	0,14 (ns)	0,22 ***	- 0,07 (ns)
R^2	6,3 %	65,7 %	1,8 %

Annexe 5b : Estimation de l'impact de la plus haute classe atteinte et de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certains comportements en matière de santé maternelle : le suivi (%) d'une consultation prénatale (%), la prise (%) d'un vaccin antitétanique avant l'accouchement, l'accouchement sous assistance médicale (%) et la prise (%) de Vitamine A dans les deux mois qui ont suivi l'accouchement

	Consultation prénatale	Vaccin antitétanique	Assistance durant l'accouchement	Prise de Vitamine A
Constante	- 0,45 (ns)	- 0,22 (ns)	- 0,18 (ns)	- 0,39 (ns)
Milieu				
Rural	ref.	ref.	ref.	ref.
Urbain	0,99 ***	0,29 *	1,79 ***	0,00 (ns)
Niveau de vie	0,00 ***	0,00 ***	0,00 ***	0,00 ***
Niveau de vie au carré	0,00 ***	0,00 ***	0,00 ***	0,00 **
Age	0,00 (ns)	0,02 (ns)	-0,09 *	-0,04 (ns)
Age au carré	0,00 (ns)	0,00 (ns)	0,00 (ns)	0,00 (ns)
Plus haute classe atteinte	0,15 ***	0,17 (ns)	0,17 ***	0,05 **
Fréquentation programme	0,33 *	- 0,22 (ns)	- 0,05 (ns)	- 0,39 (ns)
R^2	19,7 %	9,0 %	43,1 %	4,1 %

Annexe 5c : Estimation de l'impact de la plus haute classe atteinte et de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certains comportements en matière de santé infantile : le poids (en grammes) à la naissance, la probabilité (%) d'avoir une vaccination complète et la mortalité infantile des enfants de moins de 5 ans

	Poids à la naissance	Vaccination complète	Mortalité infantile
Constante	2253,8 ***	- 4,02 (ns)	- 2,10 ***
Milieu			
Rural	ref.	ref.	ref.
Urbain	268,2 ***	0,60 (ns)	- 0,47 ***
Niveau de vie	0,00 (ns)	0,00 **	0,00 (ns)
Niveau de vie au carré	0,00 (ns)	0,00 (ns)	0,00 (ns)
Age	31,10 (ns)	0,59 *	0,15 ***
Age au carré	- 0,46 (ns)	- 0,04 (ns)	0,00 ***
Plus haute classe atteinte	10,47 (ns)	0,08 *	- 0,04 ***
Fréquentation programme	- 55,4 (ns)	0,27 (ns)	- 0,07 (ns)
R^2	7,9 %	13,1 %	20,3 %

Annexe 6 :
Modèles d'estimations
des effets de la plus haute classe atteinte durant la jeunesse
et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation,
et test de l'effet entre ces deux variables (CLAFREQ)

Annexe 6a : Estimation de l'impact de la plus haute classe atteinte et de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation (avec effet d'interaction, CLAFREQ) sur certains comportements en matière de démographie : l'usage (%) d'une méthode contraceptive, le nombre d'enfants et la durée (en mois) d'espacement entre les naissances

	Contraception	Nombre d'enfants	Espacement des naissances
Constante	- 7,83 ***	- 7,21 ***	2,27 ***
Milieu			
Rural	ref.	ref.	ref.
Urbain	- 0,32 (ns)	- 0,44 ***	- 0,15 *
Niveau de vie	0,00 **	0,00 (ns)	0,00 (ns)
Niveau de vie au carré	0,00 (ns)	0,00 (ns)	0,00 (ns)
Age	0,36 ***	0,53 ***	0,01 (ns)
Age au carré	- 0,01 ***	0,00 ***	0,02 (ns)
Plus haute classe atteinte	0,03 **	- 0,09 ***	0,02 **
Fréquentation programme	0,14 (ns)	0,28 *	- 0,07 (ns)
CLAFREQ	0,00 (ns)	- 0,09 (ns)	0,00 (ns)
R^2	6,3 %	65,7 %	1,8 %

Annexe 6b : Estimation de l'impact de la plus haute classe atteinte et de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation (avec effet d'interaction, CLAFREQ) sur certains comportements en matière de santé maternelle : le suivi (%) d'une consultation prénatale (%), la prise (%) d'un vaccin antitétanique avant l'accouchement, l'accouchement sous assistance médicale (%) et la prise (%) de Vitamine A dans les deux mois après l'accouchement

	Consultation prénatale	Vaccin antitétanique	Assistance durant l'accouchement	Prise de Vitamine A
Constante	- 0,45 (ns)	- 0,22 (ns)	- 0,18 (ns)	- 0,39 (ns)
Milieu				
Rural	ref.	ref.	ref.	ref.
Urbain	0,98 ***	0,30 *	1,80 ***	0,02 (ns)
Niveau de vie	0,00 ***	0,00 ***	0,00 ***	0,00 ***
Niveau de vie (carré)	0,00 ***	0,00 ***	0,00 ***	0,00 **
Age	0,04 (ns)	0,02 (ns)	-0,10 *	-0,04 (ns)
Age au carré	- 0,00 (ns)	-0,00 (ns)	0,00 (ns)	0,00 (ns)
Plus haute classe atteinte	0,16 ***	0,09 ***	0,17 ***	0,06 **
Fréquentation programme	0,43 *	- 0,23 (ns)	0,11 (ns)	0,87 ***
CLAFREQ	- 0,45 (ns)	- 0,12 (ns)	- 0,22 (ns)	- 0,21 (ns)
R^2	19,80%	9,00%	43,20%	4,10%

Annexe 6c : Estimation de l'impact de la plus haute classe atteinte et de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation (avec effet d'interaction, CLAFREQ) sur certains comportements en matière de santé infantile : le poids (en grammes) à la naissance, la probabilité (%) d'avoir une vaccination complète et la mortalité infantile des enfants de moins de 5 ans

	Poids à la naissance	Vaccination complète	Mortalité infantile
Constante	2252,5 ***	- 3,96 (ns)	- 2,10 ***
Milieu			
Rural	ref.	ref.	ref.
Urbain	269,3 ***	0,61 (ns)	- 0,47 ***
Niveau de vie	0,00 (ns)	0,00 **	0,00 (ns)
Niveau de vie au carré	0,00 (ns)	0,00 (ns)	0,00 (ns)
Age	31,22 (ns)	-0,07 (ns)	0,15 ***
Age au carré	- 0,47 (ns)	-0,04 (ns)	-0,00 ***
Plus haute classe atteinte	10,87 (ns)	0,09 **	-0,04 ***
Fréquentation programme	- 11,72 (ns)	0,63 (ns)	-0,08 (ns)
CLAFREQ	- 35,91 (ns)	- 0,39 (ns)	-0,02 (ns)
R^2	7,90%	13,40%	20,30%

BIBLIOGRAPHIE

ABADZI, H. (2003), Adult Literacy: A Review of Implementation Experience, Washington DC : Banque Mondiale.

ABADZI, H. (2003), Improving Adult Literacy Outcomes: Lessons from Cognitive Research for Developing Countries, Washington DC : Banque Mondiale.

ABADZI, H. (2004), Education for All or just the Smartest Poor?, *Prospects*, vol. 34, n°3, pp. 271-289.

ABADZI, H. (2004), Strategies and Policies for Literacy, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

ABADZI, H. (2007), Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences, Washington DC : Banque Mondiale.

ADEN, H., ROEGIERS, X. (2003), À quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Étude de cas à Djibouti, Bruxelles : BIEF, consulté en ligne le 3 avril 2009, http://www.bief.be/docs/publications/apc_djibouti_070223.pdf

AITCHISON, J., ALIDOU, H. (2009), Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances. Rapport régional de synthèse, Hambourg : UIL.

ALIDOU H., BOLY, A., BROCK-UTNE, B., DIALLO, Y., HEUGH, K., WOLFF, E. (2006), Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne, Document de travail présenté à la Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon.

ALTINOK, N. (2007), *Essais sur la qualité de l'éducation et la croissance économique*, Thèse de sciences économiques, Université de Bourgogne, soutenue le 6 décembre 2007.

AMADIO, M., TRUONG, N. (2007), Worldwide Tendencies in the Use of the Term 'Basic Education' in K-12 Educational Programmes at theSstart of the Twenty-First Century, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2007*, Paris : UNESCO.

AMELEWONOU, K., NKENGNE NKENGNE, A. P. (2003), *Analyse statistique et modélisation des acquisitions scolaires dans le primaire*, Rapport de fin d'études, Ecole Nationale d'Economie Appliquée (ENEA), Dakar.

ARCHER, D., COTTINGHAM, S. (1996), *Action Research Report on REFLECT*, Londres : Department for International Development (DFID) Educational.

Banque Mondiale, Pôle de Dakar, Gouvernement du Bénin (2003), Rapport d'Etat du système éducatif national camerounais : Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP, Washington DC.

Banque Mondiale, Pôle de Dakar, Gouvernement du Niger (2004), La dynamique des scolarisations au Niger: Evaluations pour un développement durable, Washington DC.

Banque Mondiale, Pôle de Dakar, Gouvernement de Cöte d'Ivoire (2005), Rapport d'Etat du système éducatif ivoirien : Eléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP, Washington DC.

Banque Mondiale, Pôle de Dakar, Gouvernement de Guinée (2005), Le système éducatif guinéen: Diagnostic et perspectives pour la politique éducative dans le contexte de contraintes macro-économiques fortes et de réduction de la pauvreté, Washington DC.

Banque Mondiale, Pôle de Dakar, Gouvernement du Tchad (2007), Le système éducatif tchadien : Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique, Washington DC.

Banque Mondiale, Pôle de Dakar, Gouvernement du Bénin (2009), Le système éducatif béninois : Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace, Washington DC.

Banque Mondiale, Pôle de Dakar, Gouvernement du Congo (2010), Le système éducatif congolais : Diagnostic pour une revitalisation dans un contexte macroéconomique plus favorable, Washington DC.

Banque Mondiale, Pôle de Dakar, Gouvernement du Mali (2010), Le système éducatif malien : Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système, Washington DC.

BARRO, R. (1991), Economic Growth in a Cross Section of Countries, *Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, N° 2, pp. 407-443.

BARTLETT, L. (2008), Literacy's Verb: Exploring what Literacy is and what Literacy does, *International Journal of Educational Development*, vol. 28, n° 6, pp. 737-753.

BARTON, D., HAMILTON, M. (2010), La littératie : une pratique sociale, *Langage et Société*, vol. 3, n°133, pp. 45-62.

BAUDELOT, C., LECLERQ, F. (2005), *Les effets de l'éducation*, Paris : La Documentation française

BECKER SOARES, M. (1992), *L'évaluation de l'alphabétisation et les problèmes de mesure statistique*, Paris : UNESCO.

BEHAGHEL, L., COUSTERE, P. (1999), Les facteurs d'efficacité de l'apprentissage dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur huit pays d'Afrique, Dakar : CONFEMEN.

BENAVOT, A. (2004), A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980-2000, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2005*, Paris : UNESCO.

BENAVOT, A., GAD, L. (2004), Actual Instructional Time In African Primary Schools: Factors that Reduce School Quality in Developing Countries, *Prospects*, vol. 34, n°3, pp. 291-310.

BERNARD, J.-M. (2004), Scolarisation Primaire Universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain : quels indicateurs ?, Papier présenté au colloque international de l'AFEC, Ouagadougou, Burkina Faso.

BERNARD, J.-M., NKENGNE NKENGNE, A., ROBERT, F. (2007), Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités, *International Review of Education*, vol. 53, n°5-6, pp. 555-575.

BERNARD, J.-M., SIMON, O., VIANOU, K. (2005), Le redoublement : mirage de l'école africaine ?, Dakar : CONFEMEN.

BERNARD, J.-M., TIYAB, K., VIANOU, K. (2004), Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC, Dakar : PASEC/CONFEMEN.

BLUNCH, N., VERNER, D. (2000), Is Functional Literacy a Prerequisite for Entering the Labor Market? An Analysis of Determinants of Adults Literacy and Earnings in Ghana, Washington DC : Banque Mondiale.

BONNET, G. (2007), What do Recent Evaluations Tell us about the State of Teachers in Sub-Saharan Africa?, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2008*, Paris : UNESCO.

BOURDON, J. (2011), Performances linguistiques des enseignants et qualité d'apprentissage des élèves au primaire : quelques éléments pour Madagascar, Document de travail de l'IREDU, Dijon : IREDU/Université de Bourgogne.

BOURDON, J., FROHLICH, M., MICHAELOWA, K. (2007), Teacher Shortages, Teacher Contracts and their Impacts on Education in Africa, HWWI Research Paper 2-10, Hamburg.

BOWN, L. (1990), *Preparing the Future: Women, Literacy and Development*, Londres : Action Aid.

BRAY, M. (2009), La scolarisation à double vacation : conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité, Paris : UNESCO/IIPE.

BROSSARD, M., FOKO, B. (2007), Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : approches comparatives, Dakar : Pôle de Dakar.

BRUNSWIC, E., VALERIEN, J. (2003), Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ?, Paris : IIPE.

BURCHFIELD, S., HUA, H., BARAL, D., ROCHA, V. (2002), *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Nepal*, Boston : World Education, Washington DC : United States Agency for International Development.

BURCHFIELD, S., HUA, H., BARAL, D., ROCHA, V., ITURRY, T. (2002), *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Bolivia*, Boston : World Education, Washington DC : United States Agency for International Development.

CAMERON, J., CAMERON, S. (2005), The Economic Benefits of Increased Literacy, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

CARR-HILL, R., OKECH, A., KATAHOIRE, A., KAKOOZA, T., NDIDDE, A., OXENHAM, J. (2001), Adult Literacy Programs in Uganda, Washington DC : Banque Mondiale.

CARRON, G., MWIRIA, K., RIGHA, G. (1989), The Functioning and Effects of the Kenya Literacy Programme, Paris : IIPE.

CHHETRI, N., BAKER, D., (2005), The Environment for Literacy among Nations: Concepts, Past Research and Preliminary Analysis, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

CONFEMEN (2009), Synthèse régionale des résultats PASEC VII et VII, Dakar.

COULOMBE, S., TREMBLAY, J.-F., MARCHAND, S. (2004), Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE, Ottawa : Statistique Canada.

DE GRIP, A., VAN LOO, J. (2002), The Economics of Skills Obsolescence: A Review, dans : DE GRIP, A., VAN LOO, J., MAYHEW, K. (Eds.), *The Economics of Skills Obsolescence*, Research in Labor Economics 21, Amsterdam: JAI Press, pp. 1-26.

DELORS, J. (1996), *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO/Odile Jacob.

DEMBELE, M., NDOYE, M. (2005), *A Relevant Curriculum for Quality Basic Education For All*, pp. 147-166, dans : VERSPOOR, A. (dir.), *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa*, Paris : ADEA.

DEMEUSE, M., STRAUVEN, C. (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles : De Boeck Université.

EASTON, P. (2006), Investir dans l'alphabétisation : Où ? Pourquoi ? Et comment ?, Document de travail présenté à la biennale de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA), Libreville, Gabon.

EGBO, B. (2000), *Gender, Literacy and Life Chances in Sub-Saharan Africa*, Bristol : Multilingual Matters Ltd.

FARAH, I. (2005), The Cultural Benefits of Literacy, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

FERNANDEZ, B. (2005), L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

FRAENKEL, B., MBODJ, A. (2010), Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles, *Langage et Société*, vol. 3, n°133, pp. 7-24.

FROHLICH, M., MICHAELOWA, K. (2005), Peer Effects and Textbooks in Primary Education: Evidence from Francophone Sub-Saharan Africa, Discussion Paper 311, Hambourg : HWWA.

GADELLI, K. E. (2004), Annotated statistics on linguistic policies and practices in Africa, Paris : UNESCO.

GOODY, J., (1994), *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris : PUF.

HAMILTON, M., BARTON, D. (2000), International Adult Literacy Survey: What does it Really Measure?, *Revue internationale de l'éducation*, vol. 46, n° 5, pp. 377-389.

HANUSHEK, E. A. (1997), Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19, n°2, pp. 141-164.

IBE (1997), The Use of Time in the Classroom, *Educational Innovation and Information*, n°92, Genève.

IBE (1998), Temps consacré à l'enseignement et à chaque discipline durant les quatre premières années de l'école primaire, *Educational Innovation and Information*, n°96, Genève.

ISU/UNESCO (2004), Rapport international de planification du Programme d'Evaluation et de Suivi de l'Alphabétisation (LAMP), Montréal.

ISU/UNESCO (2006), Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP) : Rationale, Methodology and Software, Montréal.

ISU/UNESCO (2008), Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles, Montréal.

JAROUSSE, J.-P., SUCHAUT, B. (2002), Les absences des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement fondamental en Mauritanie : importance, déterminants et conséquences sur les apprentissages des élèves, Rapport pour le Ministère de l'Education, Nouakchott, Mauritanie.

JOURDE, J. (2012), Le Niger, un système fragilisé par de multiples obstacles, Dakar : Pôle de Dakar, consulté en ligne le 30 juin 2012, http://www.poledakar.org/images/stories/pdf/Notespays/note%20pays%20niger%20-%20juin%202012.pdf

LAUGLO, J. (2001), Inclure les adultes : pour un appui à l'éducation de base des adultes en Afrique subsaharienne, Washington DC : Banque Mondiale.

LEJONG, M. (2008), Analyse des curriculums officiels et implantés dans les pays de la CONFEMEN, Papier présenté à la 53ème session ministérielle de la CONFEMEN, Caraquet, Canada.

LEROY-AUDOUIN, C., SUCHAUT, B. (2007), Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours, *Revue française de pédagogie*, n°160, pp. 103-118

LOCKHEED, M., VERSPOOR, A. (1991), Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement : examen des stratégies possibles, Washington DC : Banque Mondiale.

MADDOX, B. (2005), Assessing the Impact of Women's Literacies in Bangladesh: An Ethnographic Inquiry, *International Journal of Educational Development*, vol. 25, n°2, pp. 123-132.

MADDOX, B. (2007), What Can Ethnographic Studies Tell us about the Consequences of Literacy?, *Comparative Education*, vol. 43, n°2, pp. 253-271.

MALLAM GARBA, M., SEYDOU HANAFIOU, H. (2010), *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Niger*, Paris : Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

MAURER, B. (2011), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, Paris : Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

MICHAELOWA, K. (2002), Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne : Quelques résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN, Document de travail de l'IREDU, Dijon : IREDU/Université de Bourgogne.

MICHAELOWA, K. (2003), Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : Enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone, Document de travail préparé pour la Biennale de l'ADEA, Paris.

MICHAELOWA, K., WECHTLER, A. (2006), Coût-efficacité des intrants de l'enseignement primaire : ce que nous apprend la documentation et des récentes enquêtes sur les étudiants en Afrique subsaharienne, Papier présenté à la Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon.

MILLOT, B., LANE, J. (2002), The Efficient Use of Time in Education, *Education Economics*, vol. 10, n°2, pp. 209-229.

MINGAT, A. (2012), Cadrer les perspectives de développement des activités pour la petite enfance (0-6 ans) dans un pays. Guide pour l'utilisation du modèle de simulation, Note de travail, Dijon : IREDU/Université de Bourgogne.

MINGAT, A. (2003), Eléments analytiques et factuels pour une politique de la qualité dans le primaire en Afrique subsaharienne dans le contexte de l'Education Pour Tous, Document de travail présenté à la Biennale de l'ADEA, Grand-Baie, Maurice.

MINGAT, A., JAROUSSE, J.-P. (1993), *L'Ecole primaire en Afrique : analyse pédagogique et économique (le cas du Togo)*, Paris : L'Harmattan.

MINGAT, A., NDEM, F., TAN, J.-P., ZHAO, M. (2006), The Economic and Social (Population and Health) Impacts of Education in Sub-Saharan African Countries, Washington DC : Banque Mondiale.

MINGAT, A., SOSALE, S. (2000), Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne, Washington DC : Banque Mondiale.

MINGAT, A., SUCHAUT, B. (2000), *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*, Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Education Nationale de la République Islamique de Mauritanie (2008), Recensement et test national. Analyses et plan de formation, Nouakchott.

NAUDE, W. A. (2004), The Effects of Policy, Institutions and Geography on Economic growth in Africa: An Econometric Study Based on Cross-Section and Panel Data, *Journal of International Development*, vol. 16, n°6, pp. 821-849.

NDEM, F. (2011), Analphabétisme en Afrique : situation actuelle et perspectives d'évolution, Mémoire de Master 2 en Education et Formation, Université de Bourgogne, Dijon.

NDIAYE, M., DIAKITE, M. (2010), *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Sénégal*, Paris : Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

OCDE, DRHC, Statistique Canada (1997), *Littératie et société du savoir (Faits saillants du deuxième rapport de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : Littératie et société du savoir)*, Paris : OCDE.

OCDE, Statistique Canada (1995), *Littératie, économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris : OCDE, Ottawa : Statistique Canada.

OCDE, Statistique Canada (2000), *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris : OCDE, Ottawa : Statistique Canada.

ONU (2000), *Déclaration du Millénaire des Nations Unies*, Résolution adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU le 8 septembre 2000, New York.

ONU (2008), *Liste officielle des indicateurs associés aux OMD.*

OUANE, A., GLANZ, C. (2010), Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue ?, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

OXENHAM, J. (2004), ABET vs. Poverty: What Have We Learned?, *Adult Education and Development*, n°63, pp. 83-102.

OXENHAM, J. (2004), The Quality of Programmes and Policies Regarding Literacy and Skills Development, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2005*, Paris : UNESCO.

OXENHAM, J. (2010), Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs, Paris : IIPE.

OXENHAM, J., DIALLO, A. H., KATAHOIRE, A., PETKOVA-MWANGI, A., SALL, O. (2002), Skills and Literacy Training for Better Livelihoods: A Review of Approaches and Experiences, Washington DC : Banque Mondiale.

PAPEN, U. (2005), Literacy and Development: What Works for Whom? Or How Relevant is The Social Practices View of Literacy for Literacy Education in Developing Countries?, *International Journal of Educational Development*, vol. 25, n°1, pp. 5-17.

PATEL, I. (2005), The Human Benefits of Literacy, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

ROBINSON, C. (2005), Promoting Literacy: What is the Record of Education For All?, *International Journal of Educational Development*, vol. 25, n°4, pp. 436-444

ROBINSON-PANT, A. (2005), The Benefits of Literacy (Human, Cultural, Social, Political, Economic), Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

ROBINSON-PANT, A. (2005), The Social Benefits of Literacy, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

SANDIFORD, P., CASSEL, M., SANCHEZ, G. (1995), The Impact of Women's Literacy on Child Health and its Interaction With Access to Health Services, *Population Studies*, vol. 49, n°1, pp. 5-17.

SCHAFFNER, J. (2005), Subjective and Objective Measures of Literacy: Implications for Current Results-Oriented Development Initiatives, *International Journal of Educational Development*, vol. 25, n°6, p. 652-657.

SCRIBNER, S., COLE, M. (1981), *The Psychology of Literacy,* Cambridge: Harvard University Press.

SEURAT, A., SUCHAUT, B. (2009), Analyse comparative des acquisitions des élèves en Afrique subsaharienne. Quels enseignements pour les réformes curriculaires ?, pp. 172-217, dans CROS, F., DEMBELE, M. et al. (2009), Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, Sèvres : Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

STREET, B. V. (1995), *Social Literacies,* London: Longman.

STROMQUIST, N. (2005), The Political Benefits of Adult Literacy, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

SUCHAUT, B. (1996), La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, pp. 123-153

SUCHAUT, B. (2002), La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs efficacité, Papier présenté au colloque de la Fondation Singer-Polignac, Paris, France.

SUCHAUT, B. (2007), *Regards croisés sur l'école primaire française : Eléments d'évaluation macro et micro*, Rapport d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bourgogne, soutenue le 29 novembre 2007.

SUSO, E. (2005), An Analysis of the Place of Literacy in Poverty Reduction Strategy Papers, *Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

TIYAB KOUAK, B. (2007), Renforcement de la bonne gestion scolaire : une composante clef de la qualité, Document présenté à la conférence internationale sur « L'abolition des frais scolaires : planifier la qualité et la pérennité financière », Bamako, Mali.

UNESCO (1957), L'analphabétisme dans le monde au milieu du XXème siècle, Paris.

UNESCO (2001), Rapport du groupe de haut niveau de l'Education Pour Tous. Première réunion. Rapport 2001, Paris.

UNESCO (2004), La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en terme de politiques et programmes, Paris.

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

UNESCO (2008), Rapport mondial de suivi sur l'EPT : L'Education Pour Tous en 2015, un objectif accessible ?, Paris.

UNESCO-BREDA (2007), Dakar + 7 : L'urgence de politiques sectorielles intégrées, UNESCO, Dakar.

UNESCO-BREDA (2009), La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant, UNESCO, Dakar.

UNESCO, UNICEF (1985), Vers l'universalisation de la scolarisation primaire et de l'alphabétisation, Paris.

VERNER, D. (2005), What Factors Influence World Literacy? Is Africa different?, Washington DC : Banque Mondiale.

VERSPOOR, A. (2006), Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne, Document présenté à la Biennale 2003 de l'ADEA, Grand Baie, Maurice.

WAGNER, D. (1995), Literacy and Development: Rationales, Myths, Innovations, and Future Directions, *International Journal of Educational Development*, vol. 15, n°4, pp. 341-362.

WAGNER, D. (2000), Smaller, Quicker, Cheaper: Alternative Strategies for Literacy Assessment in the UN Literacy Decade, *International Journal of Educational Research*, vol. 39, pp. 293-309.

WAGNER, D. (2000), Alphabétisation et éducation des adultes, Paris : UNESCO.

WAGNER, D. (2004), *Monitoring and Measuring Adult Literacy: Different Models for Different Purposes*, Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2006*, Paris : UNESCO.

WOLFF, E. (2006), Contexte et Histoire – Politiques Linguistiques et Planification en Afrique, dans : ALIDOU H. et al. (2006), Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne, Document de travail présenté à la Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon.

TABLE DES MATIERES

Introduction **1**

Chapitre 1 : État des lieux de l'analphabétisme en Afrique subsaharienne **12**

1. Une perspective historique des concepts d'alphabétisme et d'alphabétisation 14
   1.1. 1947-1990 : Du concept d'éducation de base à celui de littératie 14
   1.2. 1990 à aujourd'hui : scolarisation primaire vs. alphabétisation 18
      1.2.1. Vers l'objectif d'alphabétisation universelle 18
      1.2.2. Des déclarations d'intentions peu traduites sur le terrain 20

2. Comment mesurer l'alphabétisme? 22
   2.1. Les mesures conventionnelles de l'alphabétisme 23
   2.2. Le recours aux enquêtes de ménages 25
   2.3. Vers la mise en place d'enquêtes dédiées à l'alphabétisme 27

3. La population analphabète en Afrique subsaharienne 31
   3.1. Combien d'individus sont analphabètes? 31
   3.2. Qui sont les individus analphabètes? 38

4. L'évolution de l'analphabétisme 42

5. Pourquoi lutter contre l'analphabétisme? 47
   5.1. Les effets économiques du savoir lire 47
   5.2. Les effets sociaux du savoir lire 50
   5.3. Les effets du savoir lire sur la scolarisation des enfants 57

Chapitre 2 : La scolarisation primaire : une condition suffisante pour savoir lire à l'âge adulte ? 60

1. La relation entre alphabétisme et qualité de l'éducation 62
   1.1. La relation entre alphabétisme et durée de scolarisation 63
      1.1.1. La méthodologie 63
      1.1.2. La probabilité de savoir lire en ayant atteint la fin du primaire 66
   1.2. Les résultats aux tests standardisés des acquis des élèves 81
   1.3. Le lien entre les deux mesures de la qualité de l'éducation 83

2. Disparités de résultats : disparités de ressources ? 86

3. La quantité et l'organisation du temps d'enseignement 89
   3.1. La quantité de temps 90
      3.1.1. Le temps formel d'enseignement 90
      3.1.2. Le temps formel vs. le temps effectif 93
         Au début et en fin d'année 94
         En cours d'année 95
         Selon l'organisation de la classe 101
   3.2. L'organisation du temps 104
      3.2.1. Les facteurs liés à l'organisation du contexte scolaire 105
         Les bâtiments et équipements scolaires 105
         La question enseignante 106
      3.2.2. Les facteurs liés à l'enseignement 110
         La question du redoublement 110
         Le groupement des élèves 114
         Les manuels scolaires 115
      3.2.3. Les facteurs liés à l'apprentissage 119
         L'implantation des curriculums 119
         La question des langues d'enseignement 122
      3.2.4. L'effet des facteurs d'organisation sur les résultats des systèmes 143

Chapitre 3 : L'efficacité des programmes d'alphabétisation en Afrique..... 147

1. L'impact de la participation à un programme d'alphabétisation sur le savoir lire 150
   1.1. La participation aux programmes 150
   1.2. L'impact de la participation à un programme sur le savoir lire 158
      1.2.1. L'identification des pays où les programmes sont inefficaces 160
      1.2.2. L'effet du programme sur le savoir lire de ceux n'ayant pas été scolarisés 162
      1.2.3. La substituabilité entre scolarisation primaire et programme 164
      1.2.4. La complémentarité entre scolarisation et programme d'alphabétisation 166

2. Les effets sociaux de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation 173
   2.1. Méthodologie 174
   2.2. L'identification des pays où les programmes n'ont pas d'impact social 176
   2.3. Quels impacts sociaux? 178
   2.4. La substituabilité entre scolarisation et fréquentation d'un programme 182
   2.5. La complémentarité entre scolarisation et fréquentation d'un programme 184

3. Éléments d'un programme de développement des activités d'alphabétisation 187
   3.1. Des difficultés à disposer d'informations synthétiques et comparables 188
   3.2. La construction d'un programme de développement de l'alphabétisation 192
      3.2.1. Vers une meilleure connaissance de la population analphabète 193
      3.2.2. La définition du programme national d'alphabétisation 207

Conclusion 218

Annexes 225

Bibliographie 237

Table des matières 248

Liste des tableaux 251

Liste des graphiques 254

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Proportion d'analphabètes selon les enquêtes DHS et MICS 27
Tableau 2 : Mesures de l'alphabétisme dans les rapports EPT pour 25 pays africains.....30
Tableau 3 : Taux d'alphabétisation et nombre d'analphabètes par région et groupe d'âges.....32
Tableau 4 : Proportion d'analphabètes selon ISU et enquêtes ménages 34
Tableau 5 : Proportion d'analphabètes de 15-24 ans selon ISU et enquêtes ménages 37
Tableau 6 : Proportion d'individus analphabètes dans divers groupes de population 41
Tableau 7 : Évolution des taux d'analphabétisme entre les générations.....43
Tableau 8 : Nombre (000) d'individus de 15 à 24 ans analphabètes en 1980, 1990 et 2000.....44
Tableau 9 : Séparation des effets scolarisation et qualité dans l'évolution de l'analphabétisme.....46
Tableau 10 : Probabilité de se situer parmi les plus pauvres selon le niveau de savoir lire.....48
Tableau 11 : Variables sociales utilisées dans les analyses.....50
Tableau 12 : Significativité de l'impact du savoir lire sur certaines variables sociales.....52
Tableau 13 : Impacts du savoir lire sur certains comportements en matière de démographie.....53
Tableau 14 : Impacts du savoir lire sur certains comportements en matière de santé maternelle.....54
Tableau 15 : Impacts du savoir lire sur certains comportements en matière de santé infantile 56
Tableau 16 : Impact du savoir lire de la mère sur le taux d'accès au primaire de ses enfants 58
Tableau 17 : Probabilité de savoir lire des 15-24 ans selon la plus haute classe atteinte.....67
Tableau 18 : Effet de la zone sur la probabilité de savoir lire en ayant atteint la 6e année 69
Tableau 19 : Évolution de la probabilité de savoir lire en ayant atteint la fin du primaire 79
Tableau 20 : Scores moyens des acquis des élèves de 26 pays étalonnés selon l'échelle MLA.....82
Tableau 21 : Temps d'instruction annuel médian par année.....91
Tableau 22 : Date de la rentrée scolaire dans trois pays africains.....94
Tableau 23 : Nombre de jours perdus dans l'année pour des motifs non scolaires.....95
Tableau 24 : Opinion des chefs d'établissement sur l'absentéisme des enseignants 97
Tableau 25 : Nombre moyen de jours d'absence des élèves le mois précédant l'enquête.....100
Tableau 26 : Nombre officiel d'heures hebdomadaires dans 7 pays africains.....102
Tableau 27 : Effets des facteurs liés à l'organisation du contexte scolaire sur les acquis des élèves du primaire des pays africains, tels que décrits dans la littérature 118
Tableau 28 : Poids des domaines à évaluer dans les curricula officiels et implantés 121
Tableau 29 : Résultats des enseignants guinéens et tchadiens au test de dictée du PASEC 125
Tableau 30 : Adéquation entre langues de formation et de travail des enseignants mauritaniens 126
Tableau 31 : Proportion d'enseignants selon leur niveau en arabe et dans leur langue de travail.....127
Tableau 32 : Proportion d'enseignants selon leur niveau en français et leur langue de travail 127
Tableau 33 : Résultats des enseignants malgaches au Test de Connaissance du Français.....129
Tableau 34 : Répartition des enseignants selon leur niveau en anglais dans les pays SACMEQ.....130
Tableau 35 : Proportion d'enseignants parlant la langue locale dans les pays du PASEC 132
Tableau 36 : Impact de la proportion moyenne d'élèves parlant la langue d'enseignement chez eux sur le score moyen.....135
Tableau 37 : Langues officielles, majoritaires et/ou véhiculaires dans différents pays africains 137

Tableau 38 : Nombre de langues dans 26 pays africains.....139
Tableau 39 : Langues d'enseignement et langues véhiculaires dans différents pays africains.....140
Tableau 40 : Distribution des pays selon l'indicateur de l'environnement linguistique 141
Tableau 41 : Impact de l'environnement linguistique sur les résultats des systèmes éducatifs 142
Tableau 42 : Influence de certaines variables d'organisation du contexte scolaire sur les résultats des systèmes éducatifs 144
Tableau 43 : Impact des variables contextuelles sur la fréquentation d'un programme 152
Tableau 44 : Probabilité des individus de fréquenter un programme d'alphabétisation selon certaines caractéristiques 154
Tableau 45 : Probabilité de fréquenter un programme d'alphabétisation selon la plus haute classe....156
Tableau 46 : Impact différentiel des caractéristiques sociales et scolaires sur la fréquentation d'un programme d'alphabétisation dans différents pays.....158
Tableau 47 : Significativité de l'impact de la fréquentation d'un programme sur le savoir lire 161
Tableau 48 : Probabilité de savoir lire des individus n'ayant jamais été scolarisés selon la fréquentation ou non d'un programme.....163
Tableau 49 : Valeurs estimées du coefficient d'interaction entre plus haute classe atteinte et fréquentation d'un programme.....169
Tableau 50 : Probabilité de savoir lire basique selon la plus haute classe atteinte et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation.....170
Tableau 51 : Probabilité de savoir lire facilement selon la plus haute classe atteinte et l'éventuelle fréquentation d'un programme d'alphabétisation.....172
Tableau 52 : Variables sociales utilisées dans les analyses.....175
Tableau 53 : Significativité de l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certaines variables sociales.....177
Tableau 54 : Impacts de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certains comportements en matière de démographie des femmes n'ayant jamais été scolarisées.....179
Tableau 55 : Impacts de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certains comportements en matière de santé maternelle des mères n'ayant jamais été scolarisées 180
Tableau 56 : Impacts de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur certains comportements de santé infantile des mères n'ayant jamais été scolarisées.....181
Tableau 57 : Impacts sociaux de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation en équivalent nombre d'années d'études primaires 183
Tableau 58 : Impacts sur certaines variables sociales de la plus haute classe atteinte et de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation 185
Tableau 59 : Significativité de l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire et certaines dimensions sociales 186
Tableau 60 : Cadre d'analyse des modes d'organisation des programmes d'alphabétisation 189
Tableau 61 : Cadre d'analyse des politiques nationales de développement de l'alphabétisation 190
Tableau 62 : Degré de savoir lire des individus de 15 à 49 ans au Niger 194
Tableau 63 : Distribution de la population analphabète selon certaines caractéristiques 195
Tableau 64 : Degré de savoir lire selon la plus haute classe atteinte au Niger.....197
Tableau 65 : Estimation du nombre et de la proportion d'individus analphabètes en 2020 200
Tableau 66 : Taux de fréquentation d'un programme par groupe de population.....201
Tableau 67 : Probabilité de fréquenter un programme selon certaines caractéristiques des individus de 15-49 ans.....202
Tableau 68 : Effectifs des apprenants de la campagne d'alphabétisation et taux de réussite 203

Tableau 69 : Probabilité de savoir lire des individus n'ayant jamais été scolarisés selon leur éventuelle participation à un programme d'alphabétisation.....205
Tableau 70 : Bloc 1 du modèle : Projections démographiques 208
Tableau 71 : Bloc 2 : Options de couverture du programme 210
Tableau 72 : Bloc 3 : Définition des services et de leur qualité au niveau local.....212
Tableau 73 : Bloc 4 : Définition des services et de leur qualité au niveau supervision 213
Tableau 74 : Bloc 7d : Définition des modules préprofessionnels pour la post-alphabétisation 214
Tableau 75 : Récapitulatif des dépenses pour le secteur 215
Tableau 76 : Dépenses pour l'alphabétisation en % des dépenses courantes pour l'éducation 216

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Taux d'alphabétisation des plus de 15 ans dans 45 pays africains 33
Graphique 2 : Proportion d'analphabètes selon ISU et enquêtes ménages 35
Graphique 3 : Taux d'alphabétisation des 15-24 ans dans 45 pays africains 36
Graphique 4 : Proportion d'analphabètes de 15-24 ans selon ISU et enquêtes ménages 38
Graphique 5 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe dans les DHS et les MICS.....65
Graphique 6 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe dans les DHS et les MICS.....66
Graphique 7 : Probabilité de savoir lire des 15-24 ans selon la plus haute classe atteinte.....67
Graphique 8 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte par zone 68
Graphique 9 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte au Sahel 70
Graphique 10 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte sur la Côte 71
Graphique 11 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte en Centre/Est 72
Graphique 12 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte sur la Côte 72
Graphique 13 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte en Centre/Est 73
Graphique 14 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte dans d'autres pays 74
Graphique 15 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte dans 37 pays 75
Graphique 16 : Écart de savoir lire selon la plus haute classe atteinte entre le Rwanda et le Ghana.....76
Graphique 17 : Probabilité de savoir lire en ayant atteint la 6e année 78
Graphique 18 : Scores moyens estimés des acquis des élèves de fin de primaire dans 26 pays.....83
Graphique 19 : Relation entre le score et la probabilité de savoir lire en 6e année 85
Graphique 20 : Relation entre le coût unitaire par élève du primaire et la probabilité de savoir lire des individus ayant atteint la 6e année du primaire.....87
Graphique 21 : Relation entre le coût unitaire au primaire et le score moyen par pays des élèves aux tests de fin du cycle primaire 88
Graphique 22 : Relation entre les résultats des systèmes (score moyen et savoir lire) et le volume horaire moyen du cycle primaire.....92
Graphique 23 : Taux de redoublement dans 26 pays africains.....110
Graphique 24 : Relation entre redoublement et acquis des élèves dans 26 pays africains.....112
Graphique 25 : Relation entre redoublement et savoir lire des individus ayant atteint la fin du primaire dans 26 pays africains 113
Graphique 26 : Proportion d'élèves possédant un manuel scolaire.....116
Graphique 27 : Niveaux d'implantation d'un curriculum 120
Graphique 28 : Proportion d'enfants parlant la langue d'enseignement chez eux 134
Graphique 29 : Modèle de la réalité sociolinguistique dans les pays africains 138
Graphique 30 : Taux de participation des 15-24 ans à un programme d'alphabétisation.....151
Graphique 31 : Probabilité de fréquenter un programme d'alphabétisation selon la plus haute classe atteinte.....156
Graphique 32 : Impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire même avec difficulté en équivalent d'année de scolarisation primaire 165

Graphique 33 : Impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur le savoir lire facile en équivalent d'année de scolarisation primaire 166
Graphique 34 : Probabilité de savoir lire même avec difficulté, selon la plus haute classe atteinte et la fréquentation d'un programme d'alphabétisation en Ethiopie et au Cameroun 168
Graphique 35 : Probabilité de savoir lire selon la plus haute classe atteinte.....197
Graphique 36 : Probabilité de savoir lire facilement et même avec difficulté selon la plus haute classe atteinte durant la jeunesse et l'éventuelle fréquentation d'un programme 206
Graphique 37 : Structure du modèle pour l'organisation des activités d'alphabétisation.....211