



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
(E) 2958-2814
(P) 3006-306X**

Numéro 007, Juin 2024

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :

auréHAL
accès aux données
de référence de HAL

<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel
“(RE) CUEILLIR
LES SAVOIRS”

<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>



<http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

**Academic
Resource
Index**
ResearchBib

<https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2958-2814>

ORCID

<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

SJIF 2024 : 5.214

ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

REVUE ELECTRONIQUE

AKIRI

Revue Scientifique des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations

E-ISSN 2958-2814 (Online ou en Ligne)

I-ISSN 3006-306X (Print ou imprimé)

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob

Directeur de publication : MAMADOU Bamba

Rédacteur en chef : KONE Kiyali

Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro

BATCHANA Esohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

M'BRA Kouakou Désiré, Maître conférences, Université Alassane Ouattara

Comité de Lecture

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roval, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

Comité de rédaction

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 KONÉ Kiyali, Maître-Assistant, Histoire, Université Péléforo Gon Coulibaly
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférences, Philosophie, Université Alassane Ouattara
 OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara
 MAMADOU Bamba, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Alassane Ouattara,
 ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny,
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Espagnol, Université Alassane Ouattara
 SIDIBÉ Moussa, Maître-Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara
 ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara
 KAZON Diescieu Aubin Sylvère, Maître de Conférences, Criminologie, Université Félix Houphouët-Boigny
 MEITÉ Ben Soualiou, Maître de Conférences, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BALDÉ Yoro Mamadou, Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar
 MAWA Miraille-Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420/ 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

Sjifactor : <http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

Academic Resource Index: <https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2958-2814>

ORCID : <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

Facteur d'impact ou Impact Factor (IF)

Année 2024 : **5.214**

Année 2023 : **3,023**

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue *AKIRI* n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. -2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparait en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES ET CIVILISATIONS

Anglais

1. **Investigating secondary schools efl learners' difficulties in speaking acquisition: a case study of Tchaourou, Benin**
HOUNNOU Azoua Mathias, ZOUNHIN TOBOULA Coffi Martinien & NABINE Gnandi..... 1-12
2. **Exploring metadiscourse devices in George Weah's inaugural speech**
Albert Omolegbé KOUKPOSSI 13-25
3. **Exploring Patriotism Teaching Mechanism in the Schools of Mali**
Adama Coulibaly..... 26-43
4. **Translation in efl classes as a teaching method: malian teachers' perceptions**
Diakalia COULIBALY & Moussa SOUGOULE..... 44-54

Études hispaniques

5. **Psicoeducación de los estudiantes con tdah en la universidad**
Ahmadou MAÏGA & Xiomara SÁNCHEZ VALDÉS 55-65

Lettres Modernes

6. **Les figures de l'animus chez violette leduc**
Siaka SORI..... 66-81
7. **Structure et fonctions des olõ ou dictons proverbiaux dans les chansons de denagan janvier honfo**
Sylvestre DJOUAMON 82-96
8. **De la découverte de la guerre à la naissance d'une sensibilité dans *Le Premier homme* d'Albert Camus**
Sylvain Koffi KOUASSI 97-107

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Archéologie

9. **Les séquences chronoculturelles de la Préhistoire au Burkina Faso**
Serge Stéphane SANOU..... 108-126
10. **Migrations des Tchaman dans le district d'Abidjan : contact et dialogue des cultures**
Koutouan Marilyne DJAKO & Foniya Élise THIOMBIANO/ILBOUDO 127-137

Histoire

- 11. Le Magal à Grand-Bassam : un espace de pèlerinage et de socialisation de la communauté mouride de 2002 à 2022**
Amon Jean-Paul ASSI..... 138-155
- 12. La Bataille de Logo Sabouçiré de 1878 : Ma part de vérité**
Balla DIANKA..... 156-170
- 13. Inquisition à la fin du moyen âge : facteur de stabilisation d'une société chrétienne en crise**
BORIS Konan Kouassi Parfait & COULIBALY Pédiomatéhi Ali..... 171-185
- 14. L'Église de l'Alliance Chrétienne et Missionnaire du Gabon : une histoire marquée par une œuvre scolaire 1933-1982**
Michel ASSOUMOU NSI..... 186-204
- 15. La situation politique du Kombere de Lalle à la veille de la conquête coloniale**
Nongma Nestor ZONGO..... 205-219
- 16. Nagbanpoa : un patrimoine historique et culturel au service du développement socio-économique des villages de Nagbangou et Kaldjaoni**
Hamguiri LANKOANDÉ..... 220-236
- 17. École et mobilité au Togo pendant la période coloniale (1891-1960)**
Abaï BAFEI..... 237-252
- 18. La politique de reboisement dans le cercle d'Atakpamé sous administrations coloniales (1901-1960)**
Nanbidou DANDONUGBO..... 253-269
- 19. Le système d'alliance des Dan à l'épreuve des religions révélées en Côte d'Ivoire**
Achille César VAH & Kiyali KONE..... 270-282

Géographie

- 20. Agriculture maraîchère et l'accès au foncier au sein de l'Université Omar Bongo (UOB) au Gabon**
Leticia Nathalie SELLO MADOUNGOU épouse NZÉ & Pacôme TSAMOYE..... 283-299
- 21. Occupation du sol et dynamique urbaine de Daoukro (centre-est de la Côte d'Ivoire)**
Aka Yves Serge Pacôme ETTIEN, Blé Konan Aristide YAO & Dominique Ahebe KONAN..... 300-313
- 22. Femmes, actrices de la commercialisation du riz local dans la plaine de Satégui-Déressia au Sud-ouest du Tchad**
ASSOUE Obed & MANIGA EGUETEGUE Talkibing 314-326

- 23. Le système participatif de garantie :
une aubaine pour les producteurs biologiques locaux dans le Grand Ouaga**
Odette OUEDRAOGO..... 327-342
- 24. Les implications socio-économiques du commerce du poisson malien
dans la ville de Bouaké (Côte d’Ivoire)**
Yaya DOSSO, N’Guessan Séraphin BOHOUSSOU & Koffi Denis SIÉ..... 343-359
- 25. Les inondations dans l’île Mbamou au Congo Brazzaville :
facteurs et résilience des populations locales**
Rolchy Gonalth LONDESSOKO DOKONDA & Damase NGOUMA..... 360-380
- 26. Infrastructures de transport et accès aux centres de santé
dans le département de Taï en Côte d’Ivoire**
Palingwindé Vincent de Paul YAMEOGO & Kouamé Sylvestre KOUASSI..... 381-396
- 27. Implication des institutions locales dans la gouvernance
du Ranch de Gibier de Nazinga, centre sud du Burkina Faso**
Boureima SAWADOGO, Ibrahim OUÉDRAOGO, & Joachim BONKOUNGOU... 397-412
- Philosophie**
- 28. Les trois figures du « souci » chez Martin Heidegger**
Pascal Dieudonné ROY-EMA & Serge Fiéni Kouamé KOUAKOU..... 413-428
- 29. Le rationalisme critique poppérien,
une contribution à l’éthique de la discussion**
Crépin Zanan Kouassi DIBI..... 429-443
- 30. De l’état de nature hobbesien à la société réelle : une ventilation de la peur**
Justin MOGUE..... 444-454
- 31. Expériences d’utilisation des médias sociaux
chez les primo-féministes étudiantes**
Amani Angèle KONAN..... 455-472
- 32. L’antipsychologisme d’Edmund Husserl,
une critique de la doctrine psychologue**
Moctarou BALDE & Boubé NAMAÏWA..... 473-482
- 33. Cybercriminalité et cybersécurité en Afrique : pourquoi articuler
l’action techno-juridique et la responsabilité collective ?**
Koffi AGNIDE & Yaou Gagnon ALI..... 483-498
- 34. Les coups d’État militaires en Afrique :
un nihilisme constitutionnel d’un pouvoir constituant**
Narcisse Rostand MIAFO YANOU..... 499-517

Anthropologie et sociologie

- 35. Analyse de l'évaluation et du pilotage de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique au Gabon**
Georges Moussavou..... 518-537
- 36. Viabilité socio-économique des microprojets au sein des exploitations agricoles dans la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso) au Burkina Faso**
Christophe Yorsaon HIEN, Tionyélé FAYAMA,
Taminou COULIBAL & Salifou KABORE..... 538-554
- 37. Genre, accès aux moyens d'existence et services publics des ménages PDI dans la région du centre-Est (Burkina Faso)**
LOMPO Miyemba 555-571

Science de l'éducation

- 38. Evaluation des pratiques enseignantes dans les matières fondamentales à l'école primaire du département de l'Alibori au Bénin**
AKA Rémi Oscar, TAMBOURA Amadou,
HOUEHA Saturnin & OLONI Felix..... 572-589
- 39. La pédagogie inversée : modèle innovant d'enseignement des arts plastiques au secondaire général en Côte d'Ivoire**
Armel Kouamé KOUADIO, Kignigouoni Dieudonné Espérance TOURE & Rodolphe Kouakou MENZAN..... 590-605
- 40. Perceptions et attitudes des élèves-professeurs sur la collaboration pédagogique**
Baba Dièye DIAGNE..... 606-624

Sciences économiques et de gestion

- 41. Analyse des effets socioéconomiques du programme d'alphabétisation des apprenants de la Médina (2017-2019)**
Salif BALDE, Adja Marième KANE, Mamadou FOFANA & Pape Amadou KANE 625-639



Analyse des effets socioéconomiques du programme d'alphabétisation des apprenants de la Médina (2017-2019)

Salif BALDE

*Ecole supérieure d'économie appliquée (ESEA)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD), Sénégal,
Email : salif1.balde@ucad.edu.sn*

Adja Marième KANE

*Ecole supérieure d'économie appliquée (ESEA)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)*

Mamadou FOFANA

*Ecole supérieure d'économie appliquée (ESEA)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)*

&

Pape Amadou KANE

*Ecole supérieure d'économie appliquée (ESEA)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)*

Résumé

Cette étude a pour objectif d'analyser les effets socioéconomiques du programme d'alphabétisation destiné aux apprenants de la Commune de la Médina (Dakar). Pour mener la recherche, une problématique et un cadre théorique ont été développés autour de la fonctionnalité de l'alphabétisation. Concernant la méthodologie, c'est l'approche quantitative qui a été utilisée. Quant aux données de recherche, elles ont été collectées à l'aide d'un questionnaire sur les 71 apprenants des classes d'alphabétisation qui ont accepté de participer à la recherche. Les résultats ont montré que plus de la moitié des bénéficiaires du programme estiment que leur capacité à lire, à écrire et à effectuer de petits calculs s'est améliorée. Ceci a eu des effets positifs sur les revenus des apprenants. Autrement dit, le programme a permis à plus de 80% d'apprenants d'épargner une partie de leurs revenus.

Mots-clés : effets socioéconomiques, Alphabétisation, Commune de la Médina et Apprenants

Analysis of the socio-economic effects of the literacy program for learners in the Medina (2017-2019)

Abstract

This study aims to analyze the socio-economic effects of the literacy program intended for learners in the Municipality of Medina (Dakar). To carry out the research, a problem and a theoretical framework were developed around the functionality of literacy. Concerning the methodology, the quantitative approach was used. As for the research data, they were collected using a questionnaire on the 71 learners from the literacy classes who agreed to participate in the research. The results showed that more than half of the beneficiaries of the literacy program believe that their ability to read, write and perform small calculations has improved. This has had positive effects on learners' income. In other words, the program enabled more than 80% of learners to save from their income.

Keywords: Socio-economic effects, Literacy, Commune of the Medina and Learners



Introduction

Depuis la création de l'UNESCO au lendemain de la Seconde guerre mondiale, la lutte contre l'analphabétisme occupe une place importante dans les programmes d'éducation et de formation des pays en développement (UNESCO, 2006). C'est dans ce sens que de nombreuses conférences ont été organisées sur les questions d'alphabétisation. Parmi celles-ci, la conférence mondiale sur l'Education Pour Tous tenue en 1990 à Jomtien a constitué un tournant décisif dans la lutte contre l'analphabétisme. Mais malgré cela, l'UNESCO (2016) estime que plus de 758 millions d'adultes dont deux tiers de femmes ne maîtrisent toujours pas les compétences de base en lecture et en écriture.

Au Sénégal, l'Etat a toujours porté un regard sur l'alphabétisation dans toutes les politiques qui ont été élaborées depuis l'indépendance (F. Badiane, 1984) survenue en 1960. C'est ainsi qu'avec l'appui des partenaires techniques et financiers, l'Etat du Sénégal a développé depuis 1993, de nombreux projets et programmes d'alphabétisation dont ceux des 1000 classes, le Programme d'alphabétisation intensif du Sénégal (PAIS), le Projet d'alphabétisation des Jeunes Filles et jeunes Femmes (PAPF), le projet d'Appui au Plan d'Action (PAPA), le programme d'Alphabétisation des Elus et Notables (PADEN), le Programme Intégré d'Education des Adultes (PIEA), le projet ALPHA-Femmes et le Programme National d'Education de Base des Jeunes et des Adultes analphabètes articulés aux TIC (PNEBJA-TIC). Ces différents programmes ont permis d'alphabétiser des milliers de citoyens sénégalais (UNESCO, 2016).

Mis en place en 2012, le PNEBJA-TIC vise à relever le taux d'alphabétisation au Sénégal à l'horizon 2025. Ceci passe par la promotion de l'accès à l'éducation et l'amélioration des conditions de vie des populations dans toutes les régions du Sénégal (Seydou. Ly, 2017). D'après S. Ly (2017), le PNEBJA-TIC dont l'objectif consiste à permettre aux citoyens sénégalais (jeunes et adultes analphabètes (particulièrement les femmes) âgés de 15 ans et plus) d'acquérir des compétences et de participer activement au développement du pays, ouvre chaque année en moyenne 450 classes d'alphabétisation sur l'étendue du territoire national. C'est dans ce contexte que 04 classes ont été ouvertes dans la Commune de la Médina depuis 2017, pour recevoir des apprenants de différentes couches sociales et exerçant des activités socioprofessionnelles diverses. L'objectif de ces classes est de permettre aux apprenants, d'acquérir des connaissances, des aptitudes, mais aussi des compétences nécessaires à la pratique d'une activité socio-économique telle que la couture, la restauration et la transformation de céréales locales (S. Ly, 2017).

Déroulé entre 2017 et 2019 dans la Commune de la Médina, le PNEBJA-TIC est conjointement exécuté par différents acteurs que sont les autorités municipales, la Direction des langues nationales de l'alphabétisation (DALN), le Centre National des Ressources Educationnelles (CNRE) et l'Inspection Académique de Dakar (IA). A la fin du programme d'alphabétisation, il serait pertinent d'étudier ses effets sur la vie socioéconomique des apprenants d'où l'intérêt de cette recherche.

Située au Nord-ouest de Dakar-Plateau, la Commune de la Médina en est séparée par l'avenue Malick Sy de l'anse des Madeleines à l'autoroute A1 (à hauteur du pont de Colobane). Sa densité est égale à 40,946 habitants/km² avec une population estimée à 81 892 habitants en 2013 selon les données statistiques de l'Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD) de Dakar. Sa superficie est égale à 200ha (2km²). La répartition de la population montre qu'elle est composée de 32% de Wolofs, de 19% de Peuls, de 13% de Sérères, de 08% de Lébous. Les autres ethnies occupent 28% de la population de la Commune. Quant aux hommes, ils représentent 55% de la population de la Commune (ANSD, 2013).

Le cadre théorique de cette recherche repose sur la fonctionnalité de l'alphabétisation. En effet, « l'utilisation du français comme langue d'enseignement décuplait les difficultés d'apprentissage, obligeant l'adulte déjà aux prises avec les problèmes de tous les jours, à faire en même temps l'apprentissage d'une langue étrangère. » (J. Savaria, 1979 : 144). D'ailleurs, depuis les années 1960, l'UNESCO (2016) a proposé une stratégie fondée sur l'idée selon laquelle l'alphabétisation exige des objectifs clairs et une application immédiate. Il s'agit d'une stratégie fonctionnelle, sélective, intensive et orientée vers le travail (UNESCO, 2016). En considérant que l'alphabétisation vise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture destiné à une population adulte, l'UNESCO (2000 : 28) estime qu'elle contribue à « générer des changements de comportements et à encourager le développement au sein des communautés ». Autrement dit, l'alphabétisation fournit aux populations qui n'ont pas eu la chance d'être scolarisées, des compétences qui leur permettent de mieux comprendre les forces politiques et sociales qui influent sur leur situation (N. Nodjigoto, 2005).

Par ailleurs, l'alphabétisation favorise la promotion des langues nationales. Ceci s'explique par le fait qu'elle se fait très souvent dans la langue maternelle des bénéficiaires, et le plus souvent dans le monde rural. Ce qui fait dire à J. Savaria (1979 : 147) que :

le problème de la promotion des langues nationales apparaissait lié à celui de la promotion du monde rural lui-même. Une perception qui se dégageait de ces premières étapes était que l'alphabétisation en langues nationales n'avait

une implantation solide qu'en milieu rural, et encore, en milieu rural « de brousse », si l'on peut dire. [...]. D'où la fonctionnalité réelle de l'alphabétisation en langues nationales semblait-elle plutôt réduite, étant limitée à une maigre correspondance personnelle, à la lecture épisodique du mensuel rural KIBARU et à quelques applications en matière de techniques agricoles, de contrôle des impôts et de commercialisation des produits agricoles sans qu'il soit vraiment possible de différencier l'apport respectif des encadreurs agricoles et celui des alphabétiseurs.

Les propos de J. Savaria (1979) recourent l'objectif de cette étude qui consiste à analyser les effets socioéconomiques du programme d'alphabétisation destiné aux apprenants de la Commune de la Médina. Ceci est en droite ligne avec la théorie de la fonctionnalité de l'alphabétisation de J. Savaria (1979 : 147) quand il dit que « [...] la fonctionnalité réelle de l'alphabétisation en langues nationales semblait-elle plutôt réduite, [...] à quelques applications en matière de techniques agricoles, de contrôle des impôts et de commercialisation des produits agricoles [...] ». Autrement dit, en visant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul à des adultes, l'alphabétisation aide à « générer des changements de comportements et à encourager le développement au sein des communautés » (UNESCO, 2000 : 28). C'est dire que l'alphabétisation doit être un « outil qui aide les apprenants à mieux comprendre les forces politiques et sociales qui influent sur leur vie (N. Nodjigoto, 2005 : 31).

Pour mener la recherche, nous avons défini une méthodologie qui repose sur une approche quantitative. Concernant le choix des sujets, il a été procédé à un recensement de l'ensemble des 86 apprenants des classes d'alphabétisation de la Commune de la Médina. Mais bien que la recherche ait concerné l'ensemble des apprenants (86), 71 ont accepté de répondre au questionnaire, soit un taux de plus de 82,55%. Les autres apprenants n'ont pas jugé nécessaires de répondre à nos questions. Entant donné que nous avons opté pour une approche quantitative, le questionnaire a été utilisé pour collecter les données. Parmi les questions posées aux apprenants, figuraient celles relatives aux sources d'information du programme, au nombre d'année de présence dans le programme, au cadre, aux horaires et au contenu de la formation, au temps de présence aux cours, aux méthodes, aux outils et au personnel chargé de l'animation pédagogique des classes d'alphabétisation. L'instrument a été implémenté sur Kobotolbox pour faciliter la collecte des données. Une fois collectées à l'aide de cette application, les données ont été exportées sur Excel et sur SPSS pour être traitées. Ces deux logiciels ont permis de confectionner des tableaux et des graphiques facilitants ainsi l'analyse et l'interprétation des données.

1. Analyse et discussion des résultats

L'analyse et la discussion des résultats concernent le profil socioéconomique des apprenants, le contenu et la stratégie d'animation des classes d'alphabétisation et les effets du programme sur la situation économique des apprenants.

1.1. Profil socio-démographique des apprenants

La présentation du profil socioéconomique des apprenants porte sur l'âge, le niveau d'instruction, l'ethnie, la situation matrimoniale, les activités professionnelles et l'affiliation à une association (Groupement d'intérêt économique, Groupement de promotion féminine, etc.).

Les résultats de la recherche montrent que la plupart des apprenants des classes d'alphabétisation de la Commune de la Médina sont âgés entre 37 et 57 ans. Quant à l'âge moyen des apprenants, il est de 47 ans. Ce qui veut dire que les apprenants sont des adultes même s'il y a des jeunes de moins de 30 ans qui s'intéressent à l'alphabétisation, car ils n'ont pas été scolarisés.

A côté de l'âge, nous nous sommes intéressés au niveau d'instruction des apprenants. Les résultats ont révélé que près de la moitié des apprenants (45%) ont un niveau d'instruction primaire contre 33% avec un niveau d'instruction secondaire. Enfin, 4% des apprenants ont atteint un niveau de formation supérieure. Ces résultats montrent que les prérequis des apprenants sont bien établis. Ces prérequis constituent d'ailleurs un atout pour suivre les cours d'alphabétisation.

Etant donné que les cours d'alphabétisation sont offerts en langue locale (nationale), il serait intéressant de s'intéresser à l'ethnie des apprenants. Les résultats ont montré que la plupart des apprenants sont des Wolofs (86%). Néanmoins, il y a parmi eux, des Diolas (6%), des Peuls (6%), des Manjacks (2%) et des Mandingues (2%). Cette situation peut être aisément comprise dès lors que la langue d'alphabétisation est le Wolof, et qu'il n'est pas souvent évident d'être alphabétisé dans une autre langue que celle maternelle. Ce qui explique la faible proportion des autres ethnies dans le programme d'alphabétisation.

Il est également pertinent de s'intéresser à la situation matrimoniale des apprenants, car le programme d'alphabétisation s'adresse aux adultes. C'est ainsi que les résultats révèlent que plus de la moitié des apprenants (56%) sont mariés. Le nombre important de mariés qui fréquente le programme d'alphabétisation s'explique par le fait que ces derniers estiment que la formation reçue leur permet d'acquérir des connaissances et des compétences utiles à

l'exercice de leurs activités socioéconomiques comme le petit commerce, la transformation de produits, etc. ...).

Dans l'analyse du profil sociodémographique, nous nous sommes également intéressés aux activités socioprofessionnelles des apprenants. Ceci est important dans la mesure où les apprenants suivent le programme d'alphabétisation pour avoir des connaissances et des compétences qui leur permettent de mieux gérer leurs activités. Les résultats de la recherche montrent d'ailleurs que 71% des apprenants des classes d'alphabétisation s'adonnent au petit commerce. Il s'agit essentiellement de femmes. Ces dernières sont très motivées à suivre la formation, car elle leur permet de bien gérer leur petit commerce. En effet, pour lutter contre la pauvreté, les femmes ont toujours réagi en s'investissant dans le petit commerce pour subvenir à leur besoin et à ceux de leur famille.

Enfin, dans le profil sociodémographique, la recherche s'est intéressée à l'affiliation des apprenants à une association comme les GIE, les GPF, etc. C'est ainsi qu'environ la moitié (42%) des femmes qui fréquentent les classes d'alphabétisation sont membres d'un GIE. Le choix d'intégrer un GIE s'explique par les opportunités économiques qui s'offrent à elles une fois que leur statut de membre est accepté et validé. En effet, c'est le statut de membre qui leur permet d'avoir facilement accès au crédit, et par conséquent diversifier les activités économiques et accroître leur revenu. Par ailleurs, 18% des apprenants sont membres de Mbotaay et/ou de tontines. L'affiliation à ces structures leur facilite l'exercice d'activités à caractère informel comme les prêts sans intérêts et les remboursements avec des délais flexibles.

1.2. Contenu de formation et stratégie d'animation des classes

Dans cette section, nous allons aborder les sources d'information des apprenants, le nombre d'année de présence dans le programme, le cadre, les horaires et le contenu de la formation, le temps de présence aux cours, les méthodes, les outils et le personnel chargé de l'animation pédagogique des classes d'alphabétisation.

1.2.1. Sources d'information sur l'existence du programme

Le tableau 1 présente la répartition des apprenants des classes d'alphabétisation de la Commune de la Médina selon la source d'information sur l'existence du programme d'alphabétisation. Les résultats montrent que plus de la moitié des apprenants (52%) ont été informés de l'existence du programme d'alphabétisation par un réseau d'amis. Ce réseau a non seulement donné l'information sur l'existence du programme, mais aussi sur les opportunités, les enjeux et les éventuels effets positifs de celui-ci. D'ailleurs, les apprenants affirment que c'est cette même

source d'information (réseau d'amis) qui les a motivés à participer au programme. Le reste des apprenants a connu le programme à travers l'entourage (51%) ou encore le « bouche à oreille » (07%). En définitive, on constate que les sources d'informations sont variées, et ont toutes été des déclencheurs à une participation assez massive des apprenants dans le programme d'alphabétisation.

Tableau 1 : Répartition des apprenants selon la source d'information sur l'existence du programme.

Sources d'information	Effectifs	Pourcentage (%)
Bouche à oreille	5	7
Entourage	30	41
Réseau d'amis	36	52
Total	71	100

Source : Enquêtes auprès des apprenants des classes d'alphabétisation, Médina, 2021

1.2.2. Nombre d'années passées dans le programme

Le tableau 2 présente la répartition des apprenants selon le nombre d'années passées dans le programme. D'après les statistiques du tableau, 59% des apprenants estiment avoir suivi la formation pendant deux années tandis que 25% soutiennent avoir seulement suivi le programme juste une année. C'est seulement 16% d'entre eux qui ont pu terminer les trois ans réservés à la formation. Ces résultats montrent une disparité dans la durée de fréquentation des classes d'alphabétisation de la Commune de la Médina. Pourtant pour avoir une attestation de fin de formation, il faut suivre le programme pendant trois ans. Ceci montre que la plupart des apprenants (84%) ne terminent pas la formation faute de temps (beaucoup d'entre eux sont des femmes qui s'activent dans le petit commerce pour subvenir à leurs besoins). Toutefois, ce sont les apprenants qui ont suivi entièrement les trois années de formation qui disposent d'outils utiles dans la gestion de leurs activités socioprofessionnelles.

Tableau 2. Répartition des apprenants selon la durée de fréquentation du programme

Durée de fréquentation du programme	Effectifs	Pourcentage%
1 an	18	25
2 ans	42	59
3 ans	11	16
Total	71	100

Source : Enquêtes auprès des apprenants des classes d'alphabétisation, Médina, 2021

1.2.3. Lieu de formation

Le tableau 3 présente la répartition des apprenants selon le lieu de la formation. A la lumière des résultats contenus dans ce tableau, on peut dire que les cours d'alphabétisation se tiennent dans trois lieux différents. C'est ainsi que plus de la moitié des apprenants (52%) suivent les

cours d'alphabétisation dans la grande salle de la mosquée de Santhiaba de la Médina. Les autorités de la mosquée notamment l'Imam, ont accepté de mettre la salle à la disposition du programme d'alphabétisation pour faciliter l'accès à la formation aux apprenants. Ce cas de figure est rare, mais il montre l'engagement de la communauté pour que les populations accèdent à la formation. A côté de ce groupe, il y a 28% d'apprenants qui suivent la formation au centre des handicapés de la Médina. Enfin, 20% des apprenants sont formés à l'école élémentaire Adja Warath Diene de la Médina. Ceci est possible car les enseignements se déroulent en début de soirée.

Tableau 3. Répartition des apprenants selon le cadre qui accueille la formation

Cadre pédagogique	Effectifs	Pourcentage%
Mosquée de Santhiaba	37	52
Centre des handicapés moteurs	20	28
Ecole Elémentaire Adja Warath Diene	14	20
Total	71	100

Source : Enquêtes auprès des apprenants des classes d'alphabétisation, Médina, 2021

1.2.4. Horaires de formation

Le tableau 4 présente la répartition des apprenants selon les horaires de la formation. En effet, pour ne pas empiéter sur les activités socioéconomiques des apprenants, les cours d'alphabétisation sont organisés les après-midis et les soirs. Le calendrier des horaires de formation est fixé d'un commun accord entre les apprenants et les facilitateurs. C'est ainsi que les résultats contenus dans le tableau montrent que près de $\frac{3}{4}$ des apprenants (72%) réunissant trois classes spécifiques suivent les cours les après-midis (15h-18h). L'autre groupe suit les cours entre 18h et 20h.

Tableau 4. Répartition des apprenants selon les horaires de la formation

Période des cours	Effectifs	Pourcentage%
Après- midi	51	72
Soir	20	28
Total	71	100

Source : Enquêtes auprès des apprenants des classes d'alphabétisation, Médina, 2021

1.2.5. Contenu de la formation

Quant au contenu de la formation, il est principalement axé sur la lecture, l'écriture et le calcul dans la langue wolof. C'est ainsi que la totalité des participants (71) rencontrés reconnaissent la pertinence du contenu du programme d'alphabétisation. En effet, les apprenants estiment que le programme de formation est en lien avec leurs activités socioéconomiques. Autrement dit, les apprenants considèrent que leurs préoccupations socioéconomiques sont prises en compte dans le contenu de la formation. Enfin, les résultats montrent que 41% des apprenants suivent



les cours deux fois par semaine contre 59% d'apprenants qui sont présents à la formation trois fois par semaine. Cette façon de suivre les cours obéit toujours à la règle du consensus défini par les deux parties (apprenants et formateurs).

Concernant les méthodes d'enseignement et les outils utilisés, il faut rappeler d'abord que le programme d'alphabétisation vise principalement les adultes, et par conséquent, c'est l'andragogie qui est utilisée pour faire acquérir les connaissances et les compétences aux apprenants. Quant aux outils utilisés, ils reposent essentiellement sur les supports de cours tels que les manuels d'alphabétisation distribué par l'Inspection Académique de Dakar. Ce support part des besoins quotidiens des apprenants pour illustrer les apports d'informations que nécessite le cours. L'animation andragogique est essentiellement basée sur la méthode active qui instaure un échange permanent entre les apprenants et les facilitateurs. Pour faciliter la compréhension, les formateurs (facilitateurs) partent très souvent d'un sujet d'actualité qui sert de prétexte à des échanges pour aborder le thème du cours. En définitive, les méthodes andragogiques utilisés par les formateurs favorisent l'implication des apprenants dans le déroulement des enseignements.

Quant au matériel didactique utilisé, il est composé d'un tableau noir, d'une éponge, de la craie, des règles, etc. Ce matériel complète les supports comme les manuels d'alphabétisation et les cahiers des apprenants. C'est dire que le dispositif andragogique mis en place est assez important, et contribue de façon efficace à la mise en œuvre des enseignements-apprentissages avec les méthodes de l'andragogie.

Les activités andragogiques sont assurées par 04 facilitateurs (homme et de trois femmes) envoyés par l'Inspection d'académie de Dakar. Ce sont tous des instituteurs, mais ils disposent d'une expérience avérée dans le domaine de l'alphabétisation. Malgré que la majorité des apprenants soient des femmes, l'unique facilitateur dit être très à l'aise dans le déroulement des activités de la formation. Pour ce qui est de la langue, les quatre facilitateurs parlent couramment le Wolof même si deux d'entre eux ne sont pas de cette ethnie (l'un est Peul et l'autre est Mandingue). En ce qui concerne le niveau d'instruction, les résultats montrent que tous les 04 facilitateurs ont au moins le baccalauréat plus deux années de formation dans l'enseignement supérieur. Mais ils ont tous été formés dans les langues nationales comme le Wolof par exemple. En ce qui concerne l'ancienneté, les facilitateurs interviennent dans le programme d'alphabétisation depuis au moins 02 ans.

2. Effets du programme sur la situation économique des apprenants

Le programme d'alphabétisation a eu des effets positifs sur les apprenants de la Commune de la Médina. En effet, à côté du développement personnel, les apprenants ont acquis des connaissances et des compétences qui leur permettent d'accroître leurs revenus, de pouvoir épargner et d'améliorer leurs conditions de vie.

2.1. Aptitudes acquises avec la formation

Le tableau 5 présente la répartition des apprenants selon les aptitudes acquises avec la formation. C'est ainsi que plus de la moitié des apprenants (53%) estiment que leur capacité à lire s'est bien améliorée, ils parviennent à lire facilement les textes écrits en wolof, langue dans laquelle la formation se déroule. Pour ces derniers, la formation a eu des effets positifs, car ils ont maîtrisé l'alphabet wolof considéré comme essentiel dans le processus d'apprentissage. A côté de ce groupe, il y a 41% d'apprenants qui considèrent que leur aptitude à lire et à écrire en wolof est assez bien améliorée. Cette situation s'explique par le fait que ces derniers n'ont pas suivi toute la formation. Enfin, seuls 6% des apprenants jugent que leurs aptitudes à lire s'est très bien améliorée. Dans ce cas d'espèce, on peut affirmer que ces apprenants font partie de ceux qui ont régulièrement suivi les cours et achevé le cycle normal de trois ans d'alphabétisation. Ces derniers ont donc un avantage sur les autres dans la mesure où ils ont acquis toutes les subtilités liées à l'apprentissage et en particulier la lecture du wolof.

Pour l'écriture, les résultats révèlent que plus de la moitié des apprenants (52%) estiment avoir bien assimilé les techniques d'écriture en wolof car ils arrivent à rédiger des correspondances dans le cadre des activités qu'ils mènent au sein de leurs organisations (GIE, GPF, Tontine, etc.). Ils arrivent également à envoyer des messages ou des e-mails en wolof. En plus, 41% des apprenants soutiennent que leur aptitude à écrire la langue wolof est moyenne. Ce sont des apprenants qui n'ont pas terminé le programme (abandons) ou qui s'absentaient souvent au cours à cause de leurs activités socioéconomiques qui ne les permettent pas de suivre régulièrement les cours durant toute l'année. Seuls 4% des apprenants affirment avoir des aptitudes à écrire correctement le wolof. Les apprenants de cette catégorie ont entièrement suivi le processus d'apprentissage ; ce qui leur a permis d'avoir de nouvelles compétences qu'ils ont réinvestis de façon dans leurs activités socioéconomiques.

Enfin pour le calcul, les résultats montrent que 54% des apprenants estiment que leurs aptitudes à effectuer des opérations de calcul en wolof se sont améliorées. En effet, les activités telles que le petit commerce ou encore la transformation de produit, requièrent une comptabilité journalière ou mensuelle. C'est dire que les compétences en calcul ont été bénéfiques. A côté

de ce groupe, il y a 42% d'apprenants qui estiment que les compétences acquises en calcul sont moyennes. Cette catégorie fait partie de ce qui n'ont pas été assidus aux cours.

Tableau 5 : Répartition des apprenants selon les aptitudes acquises avec la formation

Aptitudes	Lecture		Ecriture		Calcul	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Non	0	0	2	3	3	4
Passable	29	41	29	41	30	42
Bien	38	53	37	52	34	48
Très bien	4	6	3	4	4	6
Total	71	100	71	100	71	100

Source : Enquêtes auprès des apprenants des classes d'alphabétisation, Médina, 2021

2.2. Niveau d'amélioration des revenus

Le graphique 1 présente la répartition des apprenants selon le niveau d'amélioration des revenus grâce au programme d'alphabétisation. D'après les résultats contenus dans ce graphique, la plupart des apprenants (80%) affirment que leur revenu s'est sensiblement amélioré. En effet, les compétences acquises notamment en calcul et en écriture ont permis à ces derniers d'avoir un contrôle plus efficace sur leurs activités socioéconomiques. C'est dire que les apprenants qui s'investissent dans la transformation des produits et du petit commerce ont tiré profit des nouveaux outils de comptabilité simple acquis grâce au programme d'alphabétisation. Toutefois, 20% des apprenants estiment que leur revenu ne s'est pas amélioré après avoir suivi le programme d'alphabétisation. En réalité, ces derniers n'ont pas d'activités économiques fixes, et par conséquent ils n'ont pas pu profiter des connaissances et des compétences en calcul et en écriture acquises durant la formation.

Graphique 1 : Répartition des apprenants selon le niveau d'amélioration des revenus

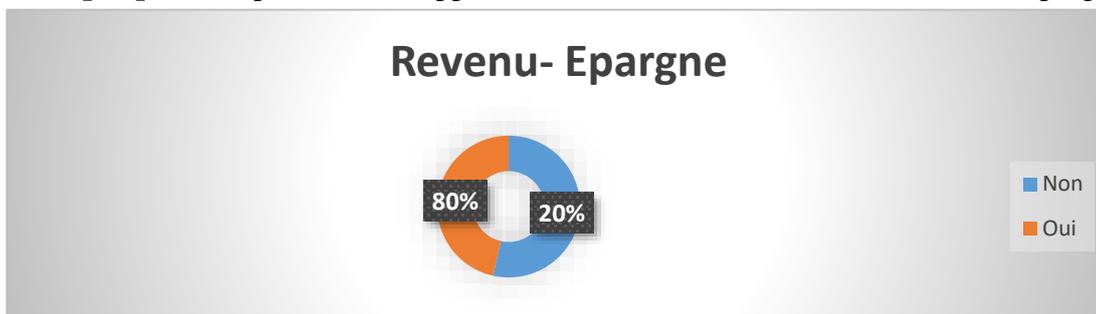


Source : Enquêtes auprès des apprenants des classes d'alphabétisation, Médina, 2021

2.3. Niveau d'amélioration de l'épargne

Le graphique 2 présente la répartition des apprenants selon le niveau d'amélioration de l'épargne. Le programme d'alphabétisation a développé auprès des apprenants le réflexe d'épargner les revenus tirés de leurs activités socioéconomiques comme le petit commerce. Ceci s'explique par le fait que l'épargne occupe une place importante dans le programme d'alphabétisation des classes spécifiques de la Commune de la Médina. C'est ainsi qu'environ la moitié des apprenants (80%) affirment être capables de faire de l'épargne à partir de leurs revenus qui se sont améliorés grâce au programme d'alphabétisation. En effet, les outils qu'ils ont acquis en calcul et en écriture ont été déterminants dans la gestion de leurs activités socioéconomiques. Et l'argent qu'ils épargnent leur permet de faire face à certaines dépenses comme l'achat d'ustensiles, de matériels électroménagers, de biens de consommation, etc. Les revenus permettent également aux apprenants de s'acquitter de leurs cotisations dans les tontines ou d'améliorer leur confort familial avec l'achat de mobiliers. Toutefois, 20 % des apprenants soutiennent ne pas avoir les connaissances et les compétences pour pouvoir épargner.

Graphique 2. Répartition des apprenants selon le niveau d'amélioration de l'épargne



Source : Enquêtes auprès des apprenants des classes d'alphabétisation, Médina, 2021

3. Usage de l'épargne

Le tableau 6 présente la répartition des apprenants selon l'usage qu'ils font de l'épargne. Les connaissances et les compétences acquises grâce au programme d'alphabétisation ont eu des retombées positives dans la vie socioéconomique des apprenants. En effet, les apprenants des classes d'alphabétisation de la Commune de la Médina ont vu leur condition de vie s'améliorer. C'est ainsi que la majorité des apprenants disent que le programme a contribué à améliorer leur condition de vie. Cette amélioration se vérifie à travers leur confort (63%), la possibilité de financer une autre activité (81%), l'achat de biens matériels (91%), la participation à des cérémonies sociales et culturelles (70%) et les cotisations dans les tontines (67%).

Tableau 6 : Répartition des apprenants selon l'usage qu'ils font de l'épargne

Utilisation de l'épargne		Effectifs	Pourcentage
Amélioration du confort	Oui	12	36
	Non	21	64
Financement d'une autre activité	Oui	27	82
	Non	6	18
Achats de biens de matériels	Oui	3	09
	Non	30	91
Cérémonies	Oui	10	30
	Non	23	70
Tontines	Oui	11	33
	Non	22	67

Source : Enquêtes auprès des apprenants des classes d'alphabétisation, Médina, 2021

Enfin, le programme d'alphabétisation a instauré chez les apprenants des comportements et des attitudes nouveaux tels que : l'engagement de soi, la motivation et l'ouverture d'esprit. De l'avis des facilitateurs, chaque apprenant a manifesté quelque soit ses contraintes, une implication individuelle et collective dans le déroulement de la formation. En effet, les apprenants participent activement aux débats, aux démonstrations et autres activités qui sous-tendent le processus de formation andragogique. Enfin, les apprenants ont su manifester leur intérêt pour assimiler le programme d'alphabétisation surtout en lecture, en écriture et en calcul. Cet engagement s'est aussi traduit par une assiduité remarquable aux cours et un enthousiasme à mettre en relation avec les apports d'information théoriques et leur vécu quotidien.

Malgré les contraintes auxquelles les apprenants sont confrontés (activité socioprofessionnelle, voyage, activités domestiques, ...), ils ont (pour la plupart) montré une réelle motivation à suivre le programme d'alphabétisation. De l'avis des participants rencontrés, l'animation pédagogique du programme et le cadre souvent familial ont été déterminants dans leur motivation à suivre le programme d'alphabétisation. Il s'y ajoute selon eux que suivre le programme d'alphabétisation leur permet de capitaliser de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences utiles dans la gestion de leurs activités socioprofessionnelles.

Le programme a également su insuffler chez les apprenants une ouverture d'esprit sur leur environnement immédiat, mais aussi sur le monde extérieur. En effet, que ce soit la lecture, l'écriture ou le calcul, les apports d'informations ont concerné la vie dans le quartier, l'évolution de la société sénégalaise voire africaine et même mondiale.

Conclusion

L'objectif de cette recherche consistait à analyser les effets socioéconomiques du programme d'alphabétisation destiné aux classes spécifiques de la Commune de la Médina (Dakar, Sénégal). Les résultats de la recherche montrent que la plupart des apprenants des classes d'alphabétisation de la Commune de la Médina sont âgés entre 37 et 57 ans. Ces mêmes résultats révèlent que plus de la moitié des apprenants (52%) ont été informés de l'existence du programme d'alphabétisation par un réseau d'amis. Enfin, concernant les effets du programme sur la vie socioéconomique des apprenants, plus de la moitié des bénéficiaires du programme d'alphabétisation estiment que leur capacité à lire, à écrire et à effectuer de petits calculs s'est bien améliorée. Ceci a eu des répercussions positives sur les revenus des apprenants, et leur a même permis de faire des épargnes. Enfin, plus de 80% des apprenants affirment être capables de faire de l'épargne à partir de leurs revenus.

Références bibliographiques

Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, 2014, *Rapport définitif sur le Recensement Général de la Population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage*, Dakar

ANDS.

BADIANE Frédéric, 1984, *The Development of Learning Strategies for Post-literacy and the Continuing Education of Neo-literates in Senegal*. In: R.H. Dave, D.A. Perera and A. Ouane, eds., *Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education in Mali, Niger, Senegal and Upper Volta*. Hamburg: Unesco Institute for Education.

CHARTON Hélène, 2015, « Gouvernement de l'école et communautés épistémiques au Sénégal : Trajectoires d'acteurs et circulation des normes et des modèles d'éducation en contexte international. » *Revue Tiers Monde*, 223, p.49-66. <https://doi.org/10.3917/rm.223.0049>

LY Seydou, 2017, *Programme national d'éducation des jeunes et des adultes analphabètes articulé aux technologies de l'information et de la communication au Sénégal*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. UNESCO

NODJIGOTO Nanimian, 2005, *La Formation des adultes ruraux subsahariens et son axe principal, l'alphabétisation : le transfert des acquis des apprentissages*. CODESRIA Books Publication System, Dakar, CODESRIA



SAVARIA Jules, 1979, « Apprendre pour mieux s'organiser : Une expérience d'alphabétisation au Mali. » *Revue Internationale d'Action Communautaire Autumn*, 2(42) : 143–154.

UNESCO, 2000, *Éducation Pour Tous : Situations et Tendances 2000. L'évaluation des acquis scolaires*, Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous, Paris, UNESCO

UNESCO, 2016, *Programme Renforcement des capacités en faveur de l'EPT (CapEPT)*.

UNESCO, 2006, *Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir LIFE 2005- 2015*, UIL