



HAL
open science

Définition et mesure de l'(an)alphabétisme : approche critique appliquée à cinq pays (Burkina Faso, Madagascar, Mali, Ouganda et Sénégal)

Moussa Bougma, Marc Pilon, Frédérique Andriamaro, Adjibou Oppa Barry, Issa Bouaré, Aminata Coulibaly, Bénédicte Gastineau, Valérie Golaz, Sibi Edouard Guissou, Idrissa Kaboré, et al.

► To cite this version:

Moussa Bougma, Marc Pilon, Frédérique Andriamaro, Adjibou Oppa Barry, Issa Bouaré, et al.. Définition et mesure de l'(an)alphabétisme : approche critique appliquée à cinq pays (Burkina Faso, Madagascar, Mali, Ouganda et Sénégal). Géraldine Duthé; Aurélien Dasré; Binta Ndeye Diemé; Bruno Masquelier; Marc Pilon; Clémentine Rossier; Abdramane Bassiahi Soura; Madeleine Wayack Pambè; Richard Marcoux. Promouvoir et confronter les sources statistiques existantes pour répondre aux enjeux démographiques en Afrique subsaharienne, Sociétés africaines en mutation, Presses de l'Université du Québec, pp.121-137, 2024, Sociétés africaines en mutation, 978-2-7605-6055-0. hal-04715181

HAL Id: hal-04715181

<https://hal.science/hal-04715181v1>

Submitted on 30 Sep 2024

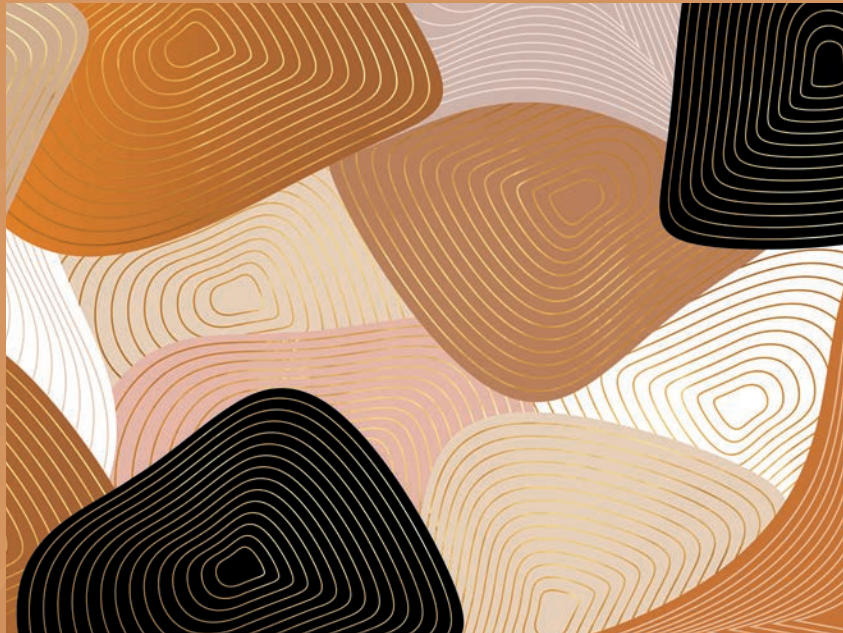
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

PROMOUVOIR ET CONFRONTER LES SOURCES STATISTIQUES EXISTANTES POUR RÉPONDRE AUX ENJEUX DÉMOGRAPHIQUES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE



PROMOUVOIR ET CONFRONTER LES SOURCES STATISTIQUES EXISTANTES POUR RÉPONDRE AUX ENJEUX DÉMOGRAPHIQUES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

**GÉRALDINE DUTHÉ, AURÉLIEN DASRÉ, BINTA NDEYE DIEME,
RICHARD MARCOUX, BRUNO MASQUELIER, MARC PILON,
CLÉMENTINE ROSSIER, ABDRAMANE BASSIAHI SOURA et
MADELEINE WAYACK PAMBÈ**



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada**

Titre: Promouvoir et confronter les sources statistiques existantes pour répondre aux enjeux démographiques en Afrique subsaharienne / Géraldine Duthé [et huit autres].

Noms: Duthé, Géraldine, auteur.

Collections: Collection Sociétés africaines en mutation.

Description: Mention de collection: Les sociétés africaines en mutation | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants: Canadiana 20240007530 | ISBN 9782760560550 (PDF)

Vedettes-matière: RVM: Afrique subsaharienne—Population. | RVM: Afrique subsaharienne—Conditions sociales. | RVM: Analyse démographique.

Classification: LCC HB3661.D88 2024 | CDD 304.6096—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

SODEC
Québec 

Révision

Anne Fonteneau (Plurielles et Singulières)

Correction d'épreuves

Laurent Richard (ODSEF, Université Laval)

Conception graphique

Richard Hodgson et Michèle Blondeau

Image de couverture

iStock

Mise en page

Martine Cormier (Département de sociologie, Université Laval)

Dépôt légal : 2^e trimestre 2024

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2024 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada
N6055-1 [01]





CHAPITRE 5

DÉFINITION ET MESURE DE L'(AN) ALPHABÉTISME : APPROCHE CRITIQUE APPLIQUÉE À CINQ PAYS (BURKINA FASO, MADAGASCAR, MALI, OUGANDA ET SÉNÉGAL)

*Moussa Bougma¹ et Marc Pilon² avec la collaboration de :
Frédérique Andriamaro³, Adjibou Oppa Barry⁴, Issa Bouaré⁵,
Aminata Coulibaly⁶, Bénédicte Gastineau⁷, Valérie Golaz⁸,
Sibi Edouard Guissou⁹, Idrissa Kaboré¹⁰, Christian Kakuba¹¹,
Richard Marcoux¹², John Mushomi¹³, Olivia Nankinga¹⁴,
Faly Rakotomanana¹⁵, Arsène Ravelo¹⁶, Koudhia Wade Ndour¹⁷*

- 1 Institut supérieur des sciences de la population (ISSP), Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso, Correspondance : bougmous@yahoo.fr
- 2 Institut de recherche pour le développement (IRD), France; Centre Population et Développement (CEPED UMR 196 Université Paris Cité IRD), France
- 3 Université catholique de Madagascar
- 4 Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD), Sénégal
- 5 Institut national de la statistique (INSTAT), Mali
- 6 Institut national de la statistique (INSTAT), Mali
- 7 Institut de recherche pour le développement (IRD), France ; Laboratoire Population Environnement (LPED), UMR 151 AMU IRD, France
- 8 Institut national d'études démographiques (INED), France ; Laboratoire Population Environnement (LPED), UMR 151 AMU IRD, France
- 9 Institut supérieur des sciences de la population (ISSP), Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso : Institut national de la statistique et de la démographie (INSD), Burkina Faso
- 10 Institut supérieur des sciences de la population (ISSP), Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso
- 11 School of Statistics and Planning (SSP), Université de Makerere, Ougand
- 12 Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF), Université Laval, Canada
- 13 School of Statistics and Planning (SSP), Université de Makerere, Ouganda
- 14 School of Statistics and Planning (SSP), Université de Makerere, Ouganda
- 15 Institut national de la statistique (INSTAT), Madagascar
- 16 Institut national de la statistique (INSTAT), Madagascar
- 17 Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD), Sénégal

RÉSUMÉ

L'amélioration de l'alphabétisme fait partie des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et, depuis 2015, des Objectifs de développement durable (ODD). Alors que le suivi des indicateurs revêt une importance croissante dans l'évaluation des politiques nationales, interroger la définition de l'alphabétisme et les modes de calcul du taux d'alphabétisme s'avère indispensable. À partir des métadonnées relatives aux recensements de population et aux enquêtes nationales de cinq pays africains (Burkina Faso, Madagascar, Mali, Ouganda et Sénégal), ce chapitre propose en premier lieu une analyse critique de ces métadonnées; celle-ci met en lumière la grande diversité des approches de l'alphabétisme, non seulement entre pays mais aussi au sein de chaque pays. En second lieu, pour toutes les sources de données répertoriées, le calcul du taux d'(an)alphabétisme pour un même groupe d'âge (les 20-24 ans) permet de porter un regard critique sur l'évolution de ce taux au regard de celle du taux brut de scolarisation (TBS) au primaire ainsi que sur les différences observées entre les sources de données au sein de chaque pays. Pour les cinq pays concernés, l'analyse des résultats conduit à la recommandation d'une harmonisation, au moins au sein de chaque pays, des définitions et de la mesure de l'alphabétisation.

INTRODUCTION

Le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) publié par l'UNESCO en 2006 avait pour titre *L'alphabétisation, un enjeu vital*. Cet enjeu est perceptible dans les textes produits à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012), qui soulignent que « l'alphabétisation pour tous est au cœur de l'éducation de base pour tous et qu'il est indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner la croissance démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie » (UNESCO, 2006, avant-propos). Dans l'avant-propos de ce rapport de 2006, le Directeur général de l'UNESCO présentait alors l'alphabétisation comme l'un des objectifs de l'EPT les plus « négligés ».

La résolution adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 18 décembre 2013, *L'alphabétisation, enjeu vital : définir les futurs programmes d'action*, souligne de son côté « avec une profonde inquiétude [...] que l'alphabétisation ne figure sans doute pas en assez bonne place parmi les préoccupations nationales pour susciter l'appui politique et économique requis si l'on veut faire face aux enjeux mondiaux qu'elle représente et que, si cet état de choses perdure, il est peu probable que le monde puisse relever ces défis¹⁸ ».

Dans les objectifs de l'EPT, fixés lors du Forum de Dakar en 2000, il était notamment prévu d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et principalement des femmes, à l'échéance de 2015. Parmi les ODD, adoptés en 2015, le 4^e objectif, relatif à l'éducation, vise, d'ici 2030, à « veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter » (« cible » 4.6). D'après le site de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU),

en 2015, le taux d'alphabétisme des 15 ans et plus était de 63,9 % pour l'ensemble de l'Afrique subsaharienne, contre 56 % en 2000, soit un accroissement de seulement 14 % ; pour les 15-24 ans, le taux est passé de 65,9 % à 75 % (soit un accroissement de 13,8 %). L'objectif fixé d'une augmentation de 50 % du taux d'alphabétisme n'a donc pas été atteint. En 2015, on estimait à 197 millions le nombre de personnes analphabètes âgées de 15 ans et plus, et à 48 millions celui des 15-24 ans, dont respectivement 61 % et 57 % de femmes. Par ailleurs, cette progression du taux d'alphabétisme en Afrique subsaharienne s'accompagne sur la même période d'une croissance de la population analphabète, passée de 156,9 millions en 2000 à 196,8 millions en 2015, du fait de la croissance démographique. C'est dire que, pour cette région du monde, le défi à relever demeure très important.

Dans le même temps, comme le soulignait déjà le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2006, « les taux d'alphabétisme indiqués [...] figurent parmi les statistiques internationales les plus sujettes à caution » (UNESCO, 2006, p. 31), constat qui garde aujourd'hui toute sa pertinence. En effet, il n'existe à ce jour aucun consensus quant à la définition de l'alphabétisme, laquelle varie au cours du temps et selon les pays ; à cela s'ajoutent les problèmes de sources de données et de mesure (Wagner, 1990 ; UNESCO, 2006 ; Seurat, 2012 ; Mingat et al., 2013 ; Buckner et Hatch, 2014). Jusqu'à ce jour, les données relatives à l'(an)alphabétisme proviennent des recensements généraux de la population et des multiples enquêtes nationales effectuées auprès des ménages.

Cette double question de la définition et de la mesure de l'(an)alphabétisme, notamment à des fins comparatives, est ancienne, et toujours non résolue.

Dès les années 1950 s'est fait sentir, au niveau international, un besoin de production de données comparatives entre pays sur l'alphabétisme. Il s'est traduit par la publication de deux rapports, l'un en 1953, *L'alphabétisme dans différents pays*, l'autre en 1957, *L'alphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle* (UNESCO, 1953, 1957). À la suite de ces deux publications, dans l'optique d'une normalisation des statistiques de l'éducation, la Conférence générale de l'UNESCO de 1958 a adopté une définition standard de l'alphabétisme, à savoir qu'« une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple se rapportant à sa vie quotidienne ». Bien que devant servir de référence pour les recensements futurs – source de données à partir de laquelle était habituellement calculé le taux d'alphabétisme –, cette définition ne s'est pas vraiment imposée, au regard de la multiplicité des définitions retenues par les pays. Pourtant, selon une note méthodologique produite par l'ISU, en écho à cette définition de l'alphabétisation adoptée en 1958, « [l]es questions des recensements de la population et des enquêtes par sondage reposent généralement sur cette définition de l'alphabétisation, bien que les questionnaires varient quelque peu » (UIS, 2013, p 23, notre traduction). Mais s'agit-il vraiment de simples « variations » ?

Encore aujourd'hui, l'alphabétisme fait l'objet de définitions très diverses lors des recensements, tout comme lors des multiples enquêtes démographiques qui incorporent une ou plusieurs questions à ce sujet. À cela s'ajoute le fait que certaines enquêtes, comme une partie des enquêtes démographiques et de santé (EDS), prévoient des tests de lecture (mais pas d'écriture) alors que, dans la plupart des opérations de collecte, l'information relative à l'alphabétisme est soit d'ordre déclaratif (par la personne elle-même ou par une autre personne, le « chef de ménage ») soit

approximée à travers le niveau d'instruction (Mingat et al., 2013). Depuis plusieurs années, des efforts sont réalisés, via des projets spécifiques, en vue d'améliorer la mesure des apprentissages, tels que le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabetisation (LAMP) lancé en 2003 (ISU, 2007) et le Programme de recherche-action : mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabetisation (RAMAA). Lancé en 2011 par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), le RAMAA constitue « la première génération de la recherche-action dans le domaine de la mesure de l'alphabetisme » ayant une visée à grande échelle (Bolly et Jonas, 2015, p. 4).

Si le site Web de l'ISU fournit l'ensemble des métadonnées (source de données, définition, mode d'évaluation) relatives à l'alphabetisation pour chaque pays, il reste que « [l']UNESCO continue à publier des statistiques comparatives que peu d'experts prennent au sérieux en tant que données fiables sur les taux d'alphabetisation nationaux » (Wagner, 2011, p. 321, notre traduction), précisément en raison de l'hétérogénéité des définitions et des modes d'évaluation (Schaffner, 2005).

Au fil des décennies, les opérations de collecte, recensements et enquêtes auprès des ménages se sont multipliées, mais sans donner lieu, au sein des pays, à une véritable capitalisation ni surtout à une nécessaire réflexion critique de type méthodologique. Alors que la comparaison de taux d'alphabetisme entre pays devrait requérir une grande prudence, qu'en est-il dans les pays eux-mêmes ? Les commentaires relatifs à l'évolution de l'alphabetisme dans un pays donné discutent rarement les limites de la comparaison de taux, qui renvoient souvent, comme cela vient d'être évoqué, à des définitions différentes. Ce chapitre propose ainsi une analyse comparative critique, d'une part, des métadonnées relatives à l'(an)alphabetisme et, d'autre part, de la mesure du taux d'analphabetisme, à partir des sources de données existantes que sont les recensements nationaux de la population et les enquêtes nationales auprès des ménages, pour cinq pays : Sénégal, Mali, Burkina Faso, Ouganda, Madagascar¹⁹. Dans l'optique d'apprécier le chemin restant à parcourir pour l'atteinte d'une alphabetisation universelle qui supposerait qu'il n'y aurait plus d'analphabetes, nous avons fait le choix de retenir le taux d'analphabetisme. Après avoir présenté la démarche suivie et les sources de données mobilisées, nous effectuerons une comparaison critique des définitions, des modes d'évaluation et des langues prises en compte lors des différentes opérations de collecte, suivie d'une analyse également comparative et critique des évolutions du taux d'analphabetisme au sein de chaque pays et des écarts entre les sources de données.

MÉTHODOLOGIE ET SOURCES DE DONNÉES

Pour réaliser ce travail, une démarche commune a été suivie pour les cinq pays :

- l'identification des sources de données, soit les recensements nationaux de la population et les enquêtes nationales, mobilisables pour des exploitations secondaires ;

19 Cette synthèse comparative s'appuie sur les analyses précédemment réalisées à l'échelle nationale (Awissi et al., 2018 ; Bouaré et al., 2018 ; Kakuba et al., 2019 ; Rakotomanana et al., 2020 ; Wayack Pambé et al., 2019).

- la compilation de tous les questionnaires, manuels d'instructions aux agents recenseurs et enquêteurs;
- l'identification des variables susceptibles d'être mobilisées : alphabétisation, fréquentation scolaire, niveau d'instruction, dernière classe suivie.

Pour les cinq pays étudiés et sur la base des sources de données disponibles ont ainsi été pris en compte une douzaine de recensements nationaux de la population et un peu de plus de 80 enquêtes nationales réalisées auprès des ménages, de nature très diverse (voir la note au bas du tableau I). Il importe de souligner qu'aucune de ces sources, recensements ou enquêtes, n'a pour objet spécifique la mesure de l'alphabétisme et que, par ailleurs, elles sont toutes réalisées par les instituts nationaux de statistique (INS).

À partir de toute la documentation réunie, nous avons réalisé une analyse critique des métadonnées : définitions, types de questions, modalités de réponse, instructions aux agents recenseurs et enquêteurs. Nous voulions également vérifier le degré de conformité des diverses bases de données avec les informations collectées.

L'approche comparative de la mesure de l'analphabétisme, à la fois entre pays et entre diverses sources de données pour un même pays, a nécessité le choix d'un seul groupe d'âge, qui puisse être commun à toutes les sources de données. Ce choix s'est porté sur les 20-24 ans, groupe qui facilite la mise en relation de l'alphabétisme avec l'évolution de la scolarisation depuis le primaire, vu que l'école demeure le principal vecteur de l'alphabétisation; la non-prise en compte des 15-19 ans tient au fait que dans les premières EDS, le questionnaire « Homme » ne concernait que ceux âgés de 20 à 59 ans.

Au vu du tableau I, qui récapitule l'ensemble des sources de données considérées et indique l'âge minimal à partir duquel la question sur l'alphabétisme était posée, on peut s'étonner que, dans certaines enquêtes et un recensement (celui de 2006 au Burkina Faso), cette question ait été ainsi posée pour des personnes très jeunes (dès 3 ou 4 ans), voire de tout âge!

TABLEAU I

Répartition des opérations de collecte, selon leur type et l'âge minimal de référence pour les questions relatives à l'alphabétisme

Âge minimal	Source	Sénégal	Mali	Burkina Faso	Ouganda	Madagascar
Tous âges	E					ENEMPSI 2012, 2015
3 ans	RGPH			2006		
	E	ESPS 2011		EICVM 2009, EMC 2014		EPM 2010, ENSOMD 2012
4 ans	E					EPM 2001, 2005
6 ans	RGPH	1988, 2002, 2013	1987	2006		
	E	ESAM 1994				

SUITE –

TABLEAU 1 – SUITE

Âge minimal	Source	Sénégal	Mali	Burkina Faso	Ouganda	Madagascar
10 ans	RGPH			1985	1091, 2002, 2014	
	E	ENTES 2005, 2015		QUIBB 1994, EA/QUIBB 2003, 2005, 2007	UNHS 2003, 2006, 2010, 2013	
12 ans	RGPH		1998, 2009			
15 ans	RGPH					
	E	ESAM 2002, ESPS 2005, L2S 2014	EMEP 2001 ELIM 2003 2006, 2010 EMOP 2011 à 2016			
Femmes 15-49 ans	EDS	1992, 1997, 2005, 2010, 2012, 2014, 2015	1987, 1995, 2001, 2006, 2012	1993, 1998-1999, 2003, 2010	1989, 1995, 2001, 2006, 2011, 2016	1992, 1997, 2003, 2008
Hommes 20-55 ans	EDS	1992, 1997, 2005	1987			
Hommes 15-54 ans	EDS				1989, 1995, 2001, 2006, 2011, 2016	
Hommes 15-59 ans	EDS	2010, 2012, 2014, 2015	1995, 2001, 2006, 2012	1998-1999, 2003, 2010		2003, 2008
Hommes 18 ans et +	EDS			1993		

Note sur les acronymes : RGPH : Recensement général de la population et de l'habitat ; E : Enquêtes auprès des ménages ; ESAM : Enquêtes sénégalaises auprès des ménages ; ESPS : Enquêtes de suivi de la pauvreté au Sénégal ; ENTES : Enquête nationale sur le travail des enfants ; EA QUIBB : (Enquête annuelle) sur le questionnaire unifié des indicateurs de base et de bien-être ; L2S : Enquête « à l'écoute du Sénégal » ; EMEP : Enquête malienne sur l'évaluation de la pauvreté ; ELIM : Enquête légère intégrée auprès des ménages ; EMOP : Enquête modulaire et permanente auprès des ménages ; UNHS : *Uganda National Household Survey* ; ENSOMD : Enquête nationale pour le suivi des OMD ; EPM : Enquête permanente auprès des ménages ; ENEMPSI : Enquête sur l'emploi et le secteur informel ; EDS : Enquête démographique et de santé.

DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES DÉFINITIONS, DES MODES D'ÉVALUATION ET DES LANGUES PRISES EN COMPTE

En ce qui concerne les dimensions de l'alphabétisation prises en compte, toutes les sources de données ciblent la lecture et l'écriture, à l'exception des EDS, où seule la lecture est retenue (tableau II). Seuls quelques recensements et EDS prennent également en compte la compréhension. Ainsi, par exemple, selon les instructions aux agents recenseurs du RGPH de 2009 au Mali, « [u]n alphabète est une personne capable de lire et d'écrire dans une langue quelconque. Il est capable de comprendre un texte écrit en rapport avec sa vie quotidienne ».

TABLEAU II

Dimensions de l'alphabétisation prises en compte et mode d'évaluation effectué dans les différentes sources de données

Source de données Pays : année	Dimensions de l'alphabétisation			Mode d'évaluation		
	Lecture	Écriture	Compréhension	Déclaration du CM ou autre tiers	Auto- déclaration	Test
RGPH						
SE : 1988, 2002 MA : 1987 BF : 1985, 1996, 2006 OU : 1991	X	X		X		
SE : 2013 MA : 1998, 2009 OU : 2002, 2014	X	X	X	X		
EDS						
MA : 1987, 1995	X				X	
SE : 1992, 1997, 2005 BF : 1993, 1998-1999	X		X		X	
SE : 2010, 2012, 2014, 2015 MA : 2001, 2006, 2012 BF : 2003, 2010 OU : 2001, 2006, 2011, 2016	X					X
Autres^(a)						
OU : UNHS MA : EMOP 2011, 2013, 2014, 2015, 2016 BF : EICVM 2009, EMC 2014, QUIBB 1994, 1998, EA/QUIBB 2003, 2005, 2007	X	X			X	
SE : toutes MA : EMEP 2001; ELIM 2003, 2006 MG : toutes	X	X		X		

Note : BF : Burkina Faso ; MA : Mali ; MG : Madagascar ; OU : Ouganda ; SE : Sénégal, CM : chef de ménage. Voir la note du tableau I pour le nom des enquêtes.

On voit que trois modes d'évaluation sont généralement utilisés lors des recensements et enquêtes :

- par déclaration du chef de ménage (CM) ou, en son absence, par un autre membre du ménage : la réponse est alors donnée pour tous les membres du ménage ;
- par auto-déclaration : la personne répond pour elle-même ;
- par un test de lecture.

Tous les recensements et quelques enquêtes auprès des ménages recourent à la déclaration du CM. La pratique de l'auto-déclaration concerne les enquêtes comportant des questionnaires individuels. Enfin, seules les EDS réalisées à partir des années 2000 utilisent un test de lecture, selon les modalités suivantes :

« Maintenant, je voudrais que vous me lisiez cette phrase à voix haute; lisez-en le plus que vous pouvez. MONTRER VOTRE CARTE À L'ENQUÊTÉE. SI L'ENQUÊTÉE NE PEUT PAS LIRE LA PHRASE ENTIÈRE, INSISTER : Pouvez-vous lire une partie de la phrase? »

1 - ne peut pas lire du tout

2 - peut lire certaines parties

3 - peut lire toute la phrase

4 - pas de carte dans langue qui convient _____ (PRÉCISER LANGUE)

La prise en compte des langues d'alphabétisation dans les différentes sources de données révèle une grande diversité de situations (tableau III). Alors que la scolarisation s'avère le principal vecteur d'alphabétisation des populations, la ou les langues officielles d'enseignement ne sont pas toujours renseignées : ainsi, plusieurs recensements et enquêtes ne prévoient pas de préciser la ou les langues d'alphabétisation, ce qui se traduit par une question du genre : « Est-ce que [NOM] sait lire et écrire dans une langue quelconque? » En Ouganda, notamment, aucun des trois recensements ne permet de connaître les personnes déclarées alphabètes en anglais. Dans toutes les EDS, que ce soit par auto-déclaration ou via le test de lecture, la langue d'alphabétisation n'est jamais précisée.

Pour les opérations de collecte qui prévoient les modalités « langue nationale » et « autre langue », les langues concernées ne sont pas toujours renseignées.

TABLEAU III

Langues d'alphabétisation prises en compte dans les différentes sources de données

Source de données Pays, année	Français	Anglais	Arabe	Langue nationale	Autre langue	Une langue quelle qu'elle soit
RGPH						
BF 1975						X
OU 1991, 2002, 2014						
SE 2002, 2013	X		X	X ¹	X	
MA 1987	X		X	X		
MA 1998, 2009	X			X	X	
BF 1985	X			X	X	
BF 1996, 2006	X	X	X	X	X	
MG 1993				X ²		
Enquêtes						
EDS (toutes) SE : ESAM, ESPS 2005, ENTES MA : EMEP, ELIM						X
MG : EPM, ENSOMD, ENSEMPSSI				X ²		

SUITE –

TABLEAU III – SUITE

Source de données Pays, année	Français	Anglais	Arabe	Langue nationale	Autre langue	Une langue quelle qu'elle soit
SE : ESPS 2011	X		X	X	X	
MA : EMOP 2011, 2013, 2015, 2016						
BF : EICVM 2009, EMC 2014, QUIBB 1994, 1998 ; EA/QUIBB 2003, 2005, 2007	X			X	X	
MA : EMOP 2014	X	X	X	X	X	

Notes : Pour les questionnaires qui prévoient les modalités « langue nationale » et « autre langue », les langues ne sont pas nécessairement précisées. 1- Sont distinguées les langues suivantes : *wolof, pulaar, sereer, mandingue, dioula, soninké*. 2- Le malgache. **BF** : Burkina Faso; **MA** : Mali; **MG** : Madagascar; **OU** : Ouganda; **SE** : Sénégal

Finalement, cette analyse des métadonnées relatives aux dimensions de l'alphabétisation prises en compte, aux modes d'évaluation retenus et aux langues d'alphabétisation considérées dans les différentes sources de données des cinq pays met en lumière une réelle diversité, une hétérogénéité des approches, laquelle amène alors à s'interroger sur la comparabilité des taux d'(an)alphabétisme entre toutes ces sources de données.

— Du degré de comparabilité du taux d'analphabétisme entre les sources de données

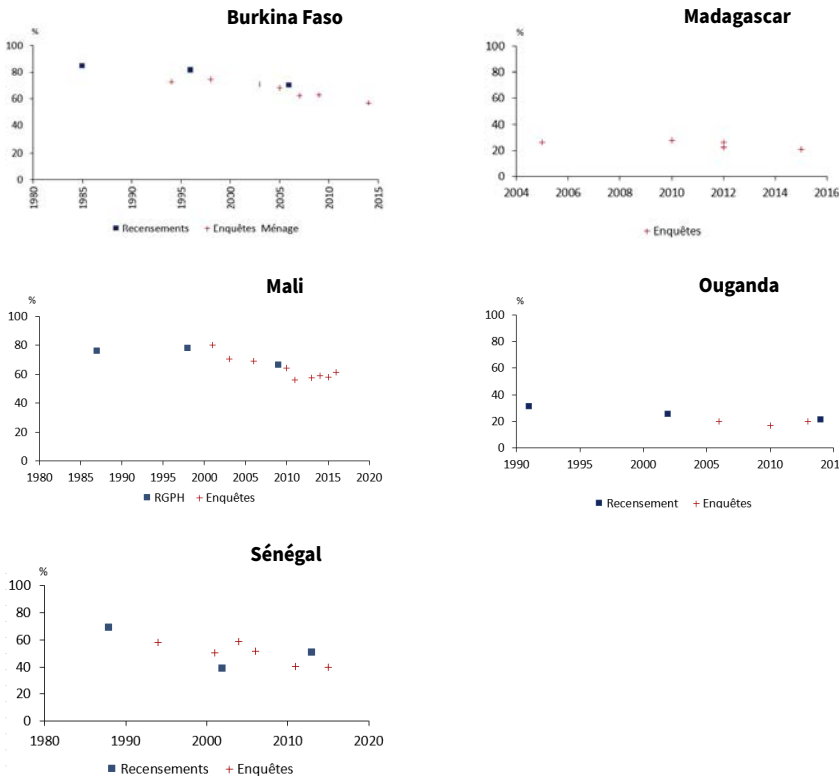
Dans tous les pays, l'évolution du taux d'analphabétisme a été appréhendée chez les 20 à 24 ans, choix qui répond au souci de pouvoir prendre en compte toutes les opérations de collecte (recensements et enquêtes). Des intervalles de confiance sont associés aux taux calculés dans les enquêtes par sondage pour mieux affiner la comparaison entre les différentes sources de données (voir le tableau IV en annexe).

La figure 1 présente l'évolution des taux d'analphabétisme, toutes langues confondues, chez les individus âgés de 20 à 24 ans, observés dans les différentes sources de données des pays étudiés. Dans l'ensemble, on y observe une cohérence dans l'évolution du taux d'analphabétisme entre les différentes sources de données au fil du temps. Au Burkina Faso, par exemple, on note une similarité du taux d'analphabétisme entre l'EDS de 1998 et l'enquête QUIBB de 1998, d'une part, et entre l'EDS de 2003 et l'enquête QUIBB de 2003, d'autre part. Il en est de même pour les données des enquêtes QUIBB (2005) et du RGPH (2006). Les mêmes constats sont également faits au Sénégal, où une similarité des taux est constatée en 2002 entre les enquêtes ESAM et le RGPH, et en 2005 entre les enquêtes EFS et ENTES. Au Mali, en revanche, les résultats de deux enquêtes réalisées à une année de différence (l'ELIM en 2010 et l'EMOP en 2011) présentent un écart important entre les valeurs du taux d'analphabétisme, soit respectivement 64,2 % et 56,1 %, alors que les métadonnées révèlent des approches apparemment assez similaires de l'alphabétisation : lors de l'ELIM, la question posée était « Est-ce que [NOM] sait lire et écrire dans une langue quelconque ? » (avec une réponse en oui ou non) et, lors de l'EMOP, la question était la suivante « Dans quelle langue savez-vous lire et écrire couramment ? » (avec une réponse en oui ou non concernant le français, une langue nationale ou une langue étrangère). Alors que le manuel d'instructions de l'ELIM n'apporte pas

de précisions, celui de l'EMOP indique : « Il s'agit ici de l'alphabetisation élémentaire (être capable de lire et écrire des phrases simples et un texte courant, tel que des journaux). Si une personne peut lire, mais ne peut pas écrire, il/elle est considéré(e) comme analphabète, et la réponse correcte est "NON". Le questionnaire de l'EMOP ne comprend pas de test rigoureux permettant d'évaluer le niveau d'analphabétisme : les enquêteurs doivent se servir de leur jugement et des informations fournies par l'enquête pour évaluer chaque personne. La personne peut être alphabétisée dans n'importe quelle langue, et pas seulement dans la principale langue ou la langue officielle ; il suffit que la langue soit communément utilisée sous la forme écrite » (Bouaré et al., 2018, p. 85). Au vu de ces seules informations, il s'avère bien difficile d'expliquer l'importance de l'écart observé entre les deux taux. On ne peut affirmer que les approches permettent de mesurer « exactement » la même chose ou d'appréhender les mêmes compétences. Ces quelques exemples suggèrent la nécessité d'harmoniser les définitions et les modes d'évaluation pour garantir une meilleure comparabilité entre les sources de données.

FIGURE 1

Évolution des taux d'analphabétisme dans toutes les langues chez les 20 à 24 ans, observés dans les enquêtes nationales et les recensements généraux de la population

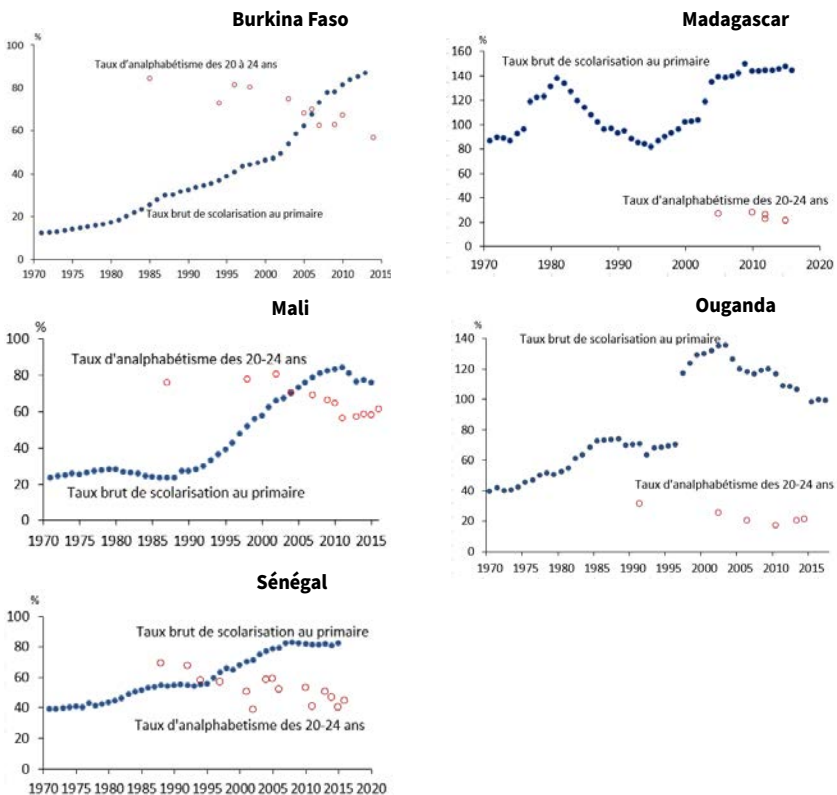


DE LA TENDANCE GLOBALE À LA BAISSÉ DU NIVEAU D'ANALPHABÉTISME ET SA RELATION AVEC LA SCOLARISATION

En raison du lien étroit entre scolarisation et alphabétisation, la courbe du taux d'alphabétisme doit suivre une évolution semblable à celle du taux (brut) de scolarisation au primaire, et celle du taux d'analphabétisme, une évolution inverse – mais, dans les deux cas, avec un décalage dans le temps d'environ une dizaine d'années : les personnes âgées de 20 à 24 ans qui ont fréquenté l'école y sont en principe allées de 7 à 12 ans. L'examen de l'évolution des différents taux présentés dans la figure 2 confirme ce lien entre scolarisation et alphabétisation, ce qui ne doit pas occulter cependant l'effet complémentaire des diverses actions d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Selon ces figures, on observe une tendance générale à la baisse du niveau d'analphabétisme chez les jeunes de 20 à 24 ans, quels que soient la source des données et le pays, à l'exception du Mali, où certaines sources (RGPH, EMOP) présentent une tendance à la hausse du taux d'analphabétisme au cours des dernières opérations de collecte. Cette tendance concorde avec l'augmentation continue des TBS au primaire dans chacun des pays.

FIGURE 2

Évolution du taux brut de scolarisation au primaire et du taux d'analphabétisme des 20-24 ans (toutes langues)



En analysant les résultats pour chaque pays, on observe au Burkina Faso une baisse du taux d'analphabétisme chez les 20 à 24 ans : une légère baisse avant 1996 et une forte baisse ensuite. En parallèle, le TBS a augmenté régulièrement depuis les années 1970, sa croissance étant plus soutenue pendant la période 1983-1987 (correspondant à la révolution burkinabé) puis à partir de 2002 (année du démarrage réel du Plan décennal de développement de l'éducation de base [PDDEB]). La première phase de la baisse du taux d'analphabétisme pourrait être mise en rapport avec les efforts de « lutte contre l'ignorance », notamment les campagnes d'alphabetisation de masse « Commando » et « *Bantaaré* » de la période révolutionnaire, qui ont permis de toucher près de 50 000 agriculteurs et agricultrices (Bougma, 2010). Cela illustre, dans le cas du Burkina Faso, l'effet important que peuvent avoir des campagnes d'alphabetisation massives. Ces campagnes ont permis de disposer, sur tout le territoire, de paysannes et paysans alphabétisés et capables, après une formation appropriée, d'être à leur tour des alphabétiseurs et des superviseurs, ce qui a fortement contribué à relever le niveau de l'alphabetisation à 19,5 % en 1996 (Bougma, 2010).

Quant à la deuxième phase de la baisse du taux d'analphabétisme dans ce pays, elle pourrait s'expliquer par les réformes successives que le système éducatif burkinabé a connues depuis son indépendance pour stimuler la scolarisation des enfants, telles que la réforme des programmes scolaires en 1962, la ruralisation de l'école à partir de 1967 et l'introduction des langues nationales en 1979-1984. À cela s'ajoutent l'école révolutionnaire en 1984, la politique de scolarisation obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans adoptée en 1996 et confirmée en 2006, et la mise en œuvre du PDDEB, élaboré en 2000 mais qui a véritablement démarré lors de l'année scolaire 2002-2003 (Kobiané et Bougma, 2009; Boly, 2017). Pendant la période révolutionnaire et celle de la mise en œuvre du PDDEB, des progrès énormes ont été faits pour augmenter l'offre scolaire et inciter la population à scolariser ses enfants.

En ce qui concerne Madagascar, on note que le TBS a augmenté régulièrement entre 1970 et 1980 avant de connaître une baisse draconienne jusqu'en 1995. Ensuite, on remarque une augmentation plus soutenue du TBS jusqu'en 2015. Bien que les raisons de la chute du TBS sur la période 1980-1995 restent encore non connues (Rakotomana et al., 2020), même si on peut raisonnablement pointer les programmes d'ajustement structurel qui ont entraîné des réductions importantes dans les budgets de l'éducation, l'amélioration du TBS sur la période 1995-2015 s'explique particulièrement par l'introduction de la scolarisation primaire universelle à Madagascar en 1995, introduction qui a conduit à un boom des inscriptions, passées de 1,73 million en 1996-1997 à près de 5 millions en 2016-2017 (Rakotomana et al., 2020). Cependant, cette massification des effectifs au primaire s'est faite au détriment de la qualité de l'éducation (formation non adéquate des enseignants, insuffisance du matériel pédagogique et des infrastructures, classes multigrades, etc.) (Rakoto-Tiana, 2011), ce qui pourrait expliquer les faibles variations constatées du taux d'alphabetisme des 20-24 ans.

Si les quelques écarts constatés au Sénégal n'ont pas d'explications particulières avérées (Awissi et al., 2018), le Mali n'est guère différent des autres pays, la légère augmentation du taux d'analphabétisme chez les 20-24 ans observée entre 1987 et 1998 (et 2001) semblant traduire une légère diminution du TBS entre la fin des années 1970 et la fin des années 1980. La tendance globale à la baisse du taux d'analphabétisme observée à partir des années 2000 apparaît aussi liée à la croissance de

la scolarisation qu'a connue le Mali à partir des années 1990. En effet, au début des années 1990, avec la chute de la dictature de Moussa Traoré, le pays va découvrir un régime démocratique. Cette situation va à son tour, dans le contexte international de l'EPT, propulser la mise en place, au début des années 2000, du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), lequel s'est traduit par une réforme générale du système éducatif dans le but d'atteindre, à l'horizon 2015, la scolarisation primaire universelle, grâce, entre autres, à la mise en œuvre d'une politique de décentralisation (même si les moyens n'ont pas toujours suivi...) et à l'ouverture d'écoles communautaires fondées et financées par les villages eux-mêmes. En revanche, la stagnation, voire la légère remontée de l'analphabétisme après 2012 pose question en raison de la progression de la scolarisation au primaire durant les années 2000, et selon des données issues du même type d'enquête (EMOP) :

La non-couverture de certains cercles du nord au Mali (Tombouctou, Gao et Kidal en 2103; uniquement Kidal à partir de 2014), qui sont les plus faiblement scolarisés, devrait plutôt contribuer à faire baisser le taux d'analphabétisme des 20-24 ans (mais sans doute marginalement en raison de la faiblesse de leurs populations scolarisables). Un élément d'explication ne pourrait-il pas résider dans une détérioration de la qualité de l'enseignement et donc des apprentissages au cours des années 2000, venant en contrepoint de la croissance (démocratisation quantitative) de la scolarisation ?

Au cours des années 2000, le pourcentage d'enseignants qualifiés a baissé, passant de 25 % en 2000 à 20 % en 2012 (République du Mali, 2014, p. 15).

Selon une évaluation du PASEC en 2011-2012 auprès d'élèves du fondamental 1, « [e]n 2^e année, 22 % des élèves éprouvent de grandes difficultés en langue française. Ces élèves ne sont pas capables de comprendre une suite de phrases simples, à l'écrit et à l'oral. [...] En 5^e année, ils sont 16 % d'élèves à avoir de grandes difficultés en langue, car ils ne maîtrisent pas les compétences fondamentales mesurées par le test. Environ 30 % des élèves n'arrivent qu'à lire un texte narratif de 2 à 20 lignes » (PASEC, 2014, 57). (Bouaré et al., 2018, p. 44-45)

Cette mise en relation entre l'évolution de l'(an)alphabétisme et celle de la « qualité » des apprentissages scolaires (de la lecture et de l'écriture), encore au stade d'hypothèse, mériterait d'être approfondie.

Pour ce qui est de l'Ouganda, le TBS a connu une augmentation spectaculaire en 1997, année où le gouvernement ougandais a mis en place une politique de scolarisation primaire universelle. Cette augmentation s'est poursuivie dans les années suivantes, le TBS dépassant 130 % de 2000 à 2003. Un taux supérieur à 100 % montre qu'il y a alors plus d'enfants en primaire qu'il n'y a de 6-12 ans, soulignant le fait que des enfants plus âgés sont inscrits à l'école primaire (sans forcément que l'ensemble des enfants des âges officiels de scolarisation y soient). Depuis 2004, cet indicateur décroît progressivement, jusqu'aux environs de 100 % à partir de 2015, ce qui indique très probablement la résorption de ce décalage d'âge dans la scolarisation (Kakuba et al., 2019). Un léger accroissement est visible en 2007, année où le gouvernement a mis en place une politique universalisant le secondaire. Quant au taux d'analphabétisme chez les 20-24 ans, il a baissé entre les années 2001 et 2016. Cette baisse s'expliquerait, en partie, par l'universalisation du primaire en 1997. Elle n'est cependant pas

aussi importante qu'on aurait pu l'espérer, peut-être en raison de la diminution de la qualité de l'éducation liée à la massification du primaire et au taux encore trop élevé d'abandon à ce niveau.

CONCLUSION

Ce chapitre avait pour objectif de faire une analyse comparative critique des métadonnées relatives à l'(an)alphabétisme et de mesurer le taux d'alphabétisme à partir des sources de données existantes dans chacun des cinq pays. Les groupes d'âge concernés par la mesure de l'alphabétisation sont variables d'une opération à l'autre, mais globalement on note une tendance à un rajeunissement au fil du temps, excepté pour les EDS, qui sont des opérations standardisées. Au Burkina Faso, il convient de souligner que les données du recensement de 1975 (premier recensement du pays) ne sont pas disponibles et que les bases de données des enquêtes sur les conditions de vie des ménages existent souvent sous plusieurs versions, sans que l'on sache exactement laquelle est la dernière, ce qui pose un véritable problème d'archivage des données.

Dans l'ensemble des cinq pays étudiés, le premier enseignement à tirer de l'analyse des métadonnées réside assurément dans la diversité des approches et de la mesure de l'(an)alphabétisme, avec une variété de définitions, de manières de poser les questions, de modalités de réponse et même de choix du répondant. Ainsi, à l'évidence, toutes les enquêtes ne permettent pas de mesurer « exactement » la même « chose », les mêmes compétences. Alors que les dimensions « lecture » et « écriture » sont prises en compte et mesurées de manière déclarative (avec souvent quelques différences) dans les recensements et les enquêtes sur les conditions de vie des ménages, c'est seulement la dimension « lecture » qui est prise en compte par un test d'évaluation dans les EDS. Ces spécificités sont à prendre en compte dans l'interprétation du taux d'alphabétisation ainsi que dans les comparaisons qui sont souvent faites des taux dans le temps et entre différentes sources de données.

Quant à la cohérence entre les sources de données concernant l'évolution du taux d'alphabétisme des 20-24 ans, on a observé une tendance globale à la baisse, quels que soient la source de données et le pays. Cela traduit les efforts d'investissements dans la scolarisation, mis en évidence d'ailleurs par une forte corrélation négative entre le taux d'alphabétisme des 20-24 ans et le TBS. On a observé par ailleurs une cohérence d'ensemble entre les sources de données dans l'évolution du taux d'alphabétisme des 20-24 ans, puisque le taux mesuré la même année, ou juste pendant deux années successives par différentes sources, est presque identique. La plupart des écarts observés ne sont pas significatifs au regard des intervalles de confiance associés aux estimations des enquêtes par sondage (voir le tableau en annexe). Ainsi, malgré les différences significatives observées dans les métadonnées, les niveaux de l'alphabétisme tels que mesurés restent comparables entre les différentes sources de données, même si ces dernières ne mesurent pas « exactement » les mêmes compétences. Cela n'exclut pas que cette cohérence apparente soit trompeuse, car elle peut être simplement le reflet d'une sorte de compensation entre les différentes sources de données.

Sachant par ailleurs que, dans tous les pays, la scolarisation constitue le principal vecteur d’alphabétisation, il serait particulièrement souhaitable que toutes les sources de données permettent de distinguer les personnes alphabétisées dans la ou les langues officielles d’enseignement, et plus généralement de mieux prendre en compte les différentes langues d’alphabétisation. L’intégration de questions standardisées et communes aux enquêtes et recensements sur l’alphabétisation, utilisant les mêmes définitions et les mêmes instructions aux enquêteurs, contribuerait assurément à garantir la production plus régulière d’un de taux d’(an)alphabétisme réellement comparable au fil du temps. En s’inspirant des projets en cours (type LAMP et RAMAA), il conviendrait de voir comment affiner les questions relatives à l’alphabétisme. Il conviendrait aussi de mener des analyses approfondies, tant quantitatives que qualitatives, de la relation entre scolarisation et (an)alphabétisme, dont les résultats pourraient utilement aider à mieux orienter les politiques éducatives, tant scolaires que d’alphabétisation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AWISSI, M., BARRY, A. O., WADE, K., DELAUNAY, V., MOGUÉROU, L. et GOUDIABY, J. A. (2018). Enfants hors l’école, (an)alphabétisme et fréquentation de l’enseignement supérieur au Sénégal. Analyse des métadonnées et mesures. Note de recherche. ODSEF. https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/ds_sen.pdf
- BOLY, D. (2017). *Inégalités scolaires au primaire à Ouagadougou dans les années 2000* [thèse de doctorat]. Université Paris Cité.
- BOLLY, M. et JONAS, N. (2015). Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d’alphabétisation: résultats de la première phase 2011-2014, Institut de l’UNESCO pour l’apprentissage tout au long de la vie (UIL), 89 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234143.locale=fr>
- BOUARÉ, I., COULIBALY, A., MARCOUX, R. et PILON, M. (2018). Enfants hors l’école et analphabétisme au Mali. Analyse des métadonnées et des mesures. Note de recherche. ODSEF. https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/mali_demostaf.pdf
- BOUGMA, M. (2010). *Dynamique des langues locales et de la langue française au Burkina Faso : un éclairage à travers les recensements généraux de la population (1985, 1996 et 2006)*. Rapport de recherche. ODSEF. https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef_rrmbougma2010_18022010_110928.pdf
- BUCKNER, E. et HATCH, R. (2014). *Literacy data: more, but not always better*. Education Policy and Data Center. https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EPDC_Literacy%20Data_Final.pdf
- ISU (2009). Le Programme d’évaluation et de suivi de l’alphabétisation (LAMP). Institut de statistique de l’UNESCO, 5 p. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217138_fre.locale=fr
- KAKUBA, CH., NANKINGA, J. O., MUSHOMI, J. et GOLAZ, V. (2019). *Analyse des métadonnées et des indicateurs relatifs aux enfants hors l’école et à l’(an)alphabétisme. Le cas de l’Ouganda*. Note de recherche. ODSEF. https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/ouganda_2019_rapport_mpd.pdf
- KOBIANE, J.-F. et BOUGMA, M. (2009). *Recensement général de la population et de l’habitat de 2006 (RGPH-2006). Analyse des résultats définitifs. Thème 4 Instruction – Alphabétisation – Scolarisation*. Ministère de l’Economie et des Finances du Burkina Faso. http://www.cns.bf/IMG/pdf/theme_4_education_fin.pdf

- MINGAT, A., NDEM, F. et SEURAT, A. (2013), La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (12), 25-47.
- PASEC. (2014). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ? Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011/2012*. CONFEMEN. <https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/Rapport-Mali-2015.pdf>
- RAKOTOMANANA F., ANDRIAMARO F., RAVELO, A., GOLAZ, V., GASTINEAU, B. et DELAUNAY, V. (2020). *Enfants hors l'école et analphabétisme à Madagascar. Analyse des métadonnées et mesures*. Note de recherche. ODSEF. https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/uploads/MADAGASCAR_MAI_2020.pdf
- RAKOTO-TIANA, N. (2011). *L'école primaire pour tous ? Politiques éducatives, demande d'éducation et travail des enfants à Madagascar* [thèse de doctorat]. Université Paris 13.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2014). *Rapport d'évaluation nationale de l'Éducation pour tous EPT 2015 : Mali*. Gouvernement du Mali.
- SCHAFFNER, J. (2005). Subjective and objective measures of literacy: Implications for current results-oriented development initiatives. *International Journal of Educational Development*, 25(6), 652-657. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.04.008>
- SEURAT, A. (2012). *Questions d'alphabétisation dans le contexte africain* [thèse de doctorat]. Université de Bourgogne.
- UNESCO. (1953). *L'analphabétisme dans divers pays. Étude statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900*. UNESCO.
- UNESCO. (1957). *L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX^e siècle. Étude statistique*. UNESCO.
- UNESCO. (1958). *Recommandation pour une normalisation internationale des statistiques de l'éducation*. UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. L'alphabétisation, un enjeu vital*. UNESCO.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). (2013). *Adult and youth literacy. National, regional and global trends, 1985-2015. UIS Information Paper*. UNESCO.

ANNEXE

TABLEAU IV

Taux d'analphabétisme dans toutes les langues chez les 20-24 ans observés dans les enquêtes nationales et les recensements généraux de la population

Source	Année de collecte	Homme			Femme			Ensemble		
		Taux (%)	IC* (95 %)		Taux (%)	IC (95 %)		Taux (%)	IC (95 %)	
			Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.
BURKINA FASO										
RGPH	1985	75,4	-	-	91,7	-	-	84,4	-	-
EP94	1994	62,4	62,2	62,5	82,3	82,2	82,4	72,8	72,7	72,9
RGPH	1996	73,5	-	-	87,6	-	-	81,3	-	-
EDS	1998	67,2	61,6	72,8	84,8	82,4	87,4	-	-	-
EA/QUIBB	1998	66,4	64,9	68,0	81,0	79,9	82,1	74,5	73,6	75,5
EDS	2003	60,3	54,2	66,4	78,3	75,4	81,1	-	-	-
EA/QUIBB	2003	61,1	61,0	61,3	78,5	78,3	78,6	70,7	70,6	70,8
EA/QUIBB	2005	57,2	57,1	57,4	76,3	76,2	76,4	68,3	68,2	68,4
RGPH	2006	61,7	-	-	76,6	-	-	69,9	-	-
EA/QUIBB	2007	53,4	53,3	53,6	69,1	68,9	69,2	62,5	62,4	62,6

SUITE –

TABLEAU IV – SUITE

Source	Année de collecte	Homme			Femme			Ensemble		
		Taux (%)	IC* (95 %)		Taux (%)	IC (95 %)		Taux (%)	IC (95 %)	
			Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.
EICVM	2009	53,6	50,0	57,1	70,0	67,4	72,5	62,7	62,6	62,8
EDS	2010	52,3	48,2	56,5	71,8	69,7	74,0	-	-	-
EMC	2014	47,6	44,8	50,2	64,5	61,9	66,8	56,7	56,7	56,8
MADAGASCAR										
EDS	1992	?	?	?	21,9	24,4	19,4	-	-	-
EDS	1997	?	?	?	27,5	30,1	25,0	-	-	-
EDS	2003	35,4	28,8	41,9	29,7	33,2	26,3	-	-	-
EDS	2008	23,7	21,0	26,5	27,6	29,6	25,7	-	-	-
MALI										
EDSM	1987	60,7	50,6	70,8	83,3	80,2	86,3	-	-	-
EDSM	1995-96	78,5	68,2	88,8	85,3	83,4	87,1	-	-	-
EDSM	2001	61,3	55,8	66,8	84,6	82,9	86,4	-	-	-
EMEP	2001	72,6	70,3	74,9	87,1	85,5	88,6	80,2	78,8	81,6
ELIM	2003	58,9	54,3	63,5	80,8	77,9	83,8	70,4	67,4	73,4
EDSM	2006	56,3	51,1	61,6	81,4	79,7	83,2	-	-	-
ELIM	2006	57,8	54,1	61,5	78,1	75,4	80,7	69,2	66,9	71,5
MICS/ ELIM	2010	50,6	48,4	52,8	74,6	72,9	76,2	64,2	62,8	65,6
EMOP	2011	46,2	43,4	48,9	64,5	62,1	67,0	56,1	54,3	58,0
EDSM	2012-13	47,4	42,1	52,6	72,2	69,9	74,5	-	-	-
EMOP	2013	46,8	44,2	49,4	66,1	63,9	68,4	57,3	55,6	59,0
EMOP	2014	43,6	41,3	41,3	65,4	63,3	63,3	55,7	54,1	57,3
EMOP	2015	44,9	41,5	48,2	68,3	65,7	70,9	57,9	55,8	60,1
EMOP	2016	48,4	45,1	51,8	69,9	67,4	72,5	61,3	59,2	63,4
UGANDA										
UDHS	2001	17,2	13,5	21,8	41,0	38,4	43,4	-	-	-
UDHS	2006	14,2	11,1	18,0	39,7	37,4	42,0	-	-	-
UDHS	2011	25,1	20,6	30,2	28,8	26,7	31,1	-	-	-
UDHS	2016	21,1	18,6	23,8	24,0	22,7	25,4	-	-	-
SÉNÉGAL										
RGPH	1988	59,9	-	-	76,4	-	-	69,0	-	-
EDS	1992	48,4	42,3	54,6	71,8	69,2	74,3	-	-	-
ESAM	1994	43,2	40,1	46,2	69,8	67,4	72,2	58,0	56,0	60,0
EDS	1997	39,9	35,8	44,0	65,9	63,1	68,6	-	-	-
ESAM	2002	40,4	38,3	42,4	59,5	57,6	61,4	50,6	49,2	52,0
RGPH	2002	30,2	-	-	46,7	-	-	38,7	-	-
ENTES	2005	50,0	30,4	69,5	72,5	50,0	95,0	58,5	43,7	73,3
EDS	2005	45,9	41,1	50,7	62,7	60,3	65,0	-	-	-
ESPS	2006	42,6	40,4	44,8	59,5	57,5	61,5	51,8	50,4	53,3
EDS	2010	36,2	31,9	40,5	57,2	54,9	59,5	-	-	-
ESPS	2011	30,2	28,5	31,9	49,1	47,3	50,8	40,6	39,4	41,9
RGPH	2013	43,3	-	-	56,5	-	-	50,2	-	-
EDS	2014	35,3	29,7	40,8	51,2	47,6	54,9	-	-	-
I2S	2014	30,9	26,0	35,7	47,5	42,9	52,1	40,0	36,6	43,4
EDS	2015	36,3	31,5	41,1	47,0	43,8	50,1	-	-	-

Note: *IC : Intervalle de confiance.