



DEMOSTAF

Demography Statistics for Africa

WORKING PAPER n°5

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

Moussa Bougma et Marc Pilon

avec la collaboration de : Frédérique Andriamaro, Adjibou Oppa Barry, Issa Bouare, Aminata Coulibaly, Bénédicte Gastineau, Valérie Golaz, Sibi Guissou, Idrissa Kaboré, Christian Kakuba, Richard Marcoux, John Mushomi, Olivia Nankinga, Faly Rakotomanana, Arsène Ravelo, Koudhia Wade

Janvier 2021



Ce working paper est prévu pour contribuer à l'ouvrage collectif *Enjeux démographiques en Afrique subsaharienne : Promouvoir et confronter les sources statistiques* issu du projet DEMOSTAF. Il a été relu par deux des éditeurs scientifiques de l'ouvrage ainsi qu'un évaluateur externe que nous remercions pour sa relecture attentive.

This working paper is a contribution to the collective book *Enjeux démographiques en Afrique subsaharienne : Promouvoir et confronter les sources statistiques* from the DEMOSTAF project. It has been reviewed by two of the book's scientific editors and an external reviewer whom we thank for his/her careful review.

Les éditeurs scientifiques / The scientific editors : Géraldine Duthé, Aurélien Dasré, Binta Ndeye Dieme, Bruno Masquelier, Marc Pilon, Clémentine Rossier, Abdramane Bassiahi Soura, Madeleine Wayack Pambè.

DEMOSTAF en quelques mots

- Un financement de 4 ans (2016-2019) au titre du programme-cadre de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union européenne dans le cadre de l'accord de subvention Marie Skłodowska-Curie n°690984.
- Un consortium de 14 institutions académiques et 4 instituts africains de statistique pour avancer sur des questions de population émergentes en Afrique subsaharienne en valorisant les données démographiques, en particulier celles produites par les offices nationaux de statistiques
- Une centaine de participants (chercheurs, doctorants et ingénieurs) dont les deux tiers engagés dans des mobilités d'au moins 1 mois entre les institutions.

DEMOSTAF in a few words

- A funding for 4 years (2016-2019) from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement n°690984.
- A consortium of 14 academic institutions and 4 African statistical offices to advance on emerging population issues in sub-Saharan Africa, promoting demographic data, those from public statistics in particular.
- Over 100 individual participants (researchers, PhD students and engineers), 2/3 were involved in secondments of at least one month between partner institutions.

demostaf.site.ined.fr



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

Moussa Bougma^{a,1} et Marc Pilon^b

avec la collaboration de : Frédérique Andriamaro^c, Adjibou Oppa Barry^d, Issa Bouare^e, Aminata Coulibaly^e, Bénédicte Gastineau^f, Valérie Golaz^g, Sibi Guissou^h, Idrissa Kaboré^a, Christian Kakubaⁱ, Richard Marcoux^j, John Mushomi^g, Olivia Nankingaⁱ, Faly Rakotomanana^k, Arsène Ravelo^k, Koudhia Wade^d

^a Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), Burkina Faso

^b Centre Population développement (CEPED), Institut de recherche pour le développement (IRD), France

^c Université catholique de Madagascar

^d Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD), Sénégal

^e Institut national de la statistique (INSTAT), Mali

^f Laboratoire Population environnement (LPED), Institut de recherche pour le développement (IRD), France

^g Institut National d'Etudes Démographiques (INED), France

^h Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), Burkina Faso

ⁱ Université de Makerere, Ouganda

^j Université Laval, Canada

^k Institut national de la statistique (INSTAT), Madagascar

Résumé

L'amélioration de l'alphabétisme fait partie des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT), et depuis 2015 des objectifs du 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. A partir des métadonnées relatives aux recensements de population et aux enquêtes nationales de cinq pays africains (Burkina Faso, Madagascar, Mali, Ouganda et Sénégal), le 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, le calcul effectué pour toutes les sources de données répertoriées du taux d'(an)alphabétisme pour le même groupe d'âge (les 20-24 ans) permet de porter un regard critique sur l'évolution de ce taux en regard de celle du taux brut de scolarisation 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.

¹ Correspondance : bougmous@yahoo.fr

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 », note 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 défis ».²

Dans le cadre des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), fixés lors du Forum de Dakar en 2000, il était notamment prévu d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, à l'échéance de 2015. Dans le nouveau contexte des ODD, adoptés en 2015, le 4^{ème} objectif relatif à l'éducation prévoit d'ici 2030, de « 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 statistiques de l'Unesco, 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, l'effectif estimé des personnes analphabètes âgées de 15 ans et plus était de 197 millions, et de 48 millions chez les 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.

² https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/68/132&Lang=F

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 : 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 la mesure (Wagner, 1990 ; Unesco, 2006 ; Seurat, 2012 ; Mingat *et al.*, 2013 ; Buckner & 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 exprimé 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). A 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'Institut de Statistiques de l'Unesco, en écho à cette définition de l'alphabétisation adoptée en 1958, « Les 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. »³ (UIS, 2013: 23). 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 plus plusieurs questions à ce sujet. A cela s'ajoute le fait que certaines enquêtes, comme une partie des enquêtes démographiques et de santé, prévoient des tests de lecture (mais pas d'écriture), alors que pour 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

³ « Questions in population censuses and sample surveys typically rely on this definition of literacy, although there is some variation in the questionnaires. »

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'alphabétisation (LAMP)⁴ et le programme RAMAA (Recherche Action : Mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation) initiés par l'Unesco. RAMAA constitue « la première génération de la recherche action dans le domaine de la mesure de l'alphabétisme. Elle a été lancée par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) dans le but de combler une lacune qui n'est actuellement pas couverte par l'évaluation de l'alphabétisme à grande échelle »⁵.

Si le site internet de l'Institut de Statistique de l'Unesco fournit l'ensemble des métadonnées (source de données, définition, mode d'évaluation) relatives à l'alphabétisation 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'alphabétisation nationaux »⁶ (Wagner, 2011 : 321), 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. Si la comparaison de taux d'alphabétisme entre pays devrait requérir une grande prudence, qu'en est-il au niveau des pays eux-mêmes ? Les commentaires relatifs à l'évolution de l'alphabétisme 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)alphabétisme et, d'autre part de la mesure du taux d'analphabétisme, 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, Madagascar⁷. Dans l'optique d'apprécier le chemin restant à parcourir pour l'atteinte d'une alphabétisation universelle, le choix a été fait de retenir ainsi le taux d'analphabétisme⁸. Après avoir présenté la démarche suivie et les sources de données mobilisées, une approche comparative critique sera faite des définitions, modes d'évaluation et langues prises en compte lors des

⁴ <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/lamp-literacy-assessmentFR.aspx>

⁵ <https://uil.unesco.org/fr/alphabetisation/mesure-des-resultats-de-lapprentissage-ramaa>

⁶ « UNESCO continues to publish comparative statistics that few experts take seriously as reliable data of national literacy rates »

⁷ Cette synthèse comparative s'appuie sur les analyses précédemment réalisées à l'échelle nationale (Awissi *et al.*, 2018 ; Bouare *et al.*, 2018 ; Kakuba *et al.*, 2019 ; Rakotomanana *et al.*, 2020 ; Wayack-Pambè *et al.*, 2019).

⁸ Qui est donc le complément à 100 du taux d'alphabétisme.

différentes opérations de collecte, suivie d'une analyse également comparative et critique des évolutions du taux d'analphabétisme au sein de chaque pays et des écarts entre 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 - recensements nationaux de la population et enquêtes nationales – mobilisables pour des exploitations secondaires ;
- 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 considérés 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 quatre-vingt enquêtes nationales réalisées auprès des ménages, de nature très diverse (cf. note en bas du tableau 1). Il importe de souligner qu'aucune de ces sources, recensements ou enquêtes, n'a pour objet spécifique la mesure de l'alphabétisme et par ailleurs qu'elles sont toutes réalisées par les instituts nationaux de statistique.

A partir de toute la documentation réunie, fut alors réalisée une analyse critique des métadonnées : définitions, types de questions, modalités de réponse, instructions aux agents recenseurs et enquêteurs. Il s'est agi également de 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 groupe d'âges unique, qui puisse être commun à toutes les sources de données. Ce choix s'est porté sur le groupe d'âges des 20-24 ans qui permet une meilleure mise en relation avec l'évolution de la scolarisation au primaire les années antérieures, sachant 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 Enquêtes Démographiques et de Santé (EDS), le questionnaire « Homme » ne concernait que ceux âgés de 20-59 ans.

Au vu du tableau 1, 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 à de très jeunes âges : dès 3 ou 4 ans, voire pour tous les âges...!

Tableau 1 : 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 12, 15
3 ans	RGPH			06		
	E	ESPS 11		EICVM 09, EMC 14		EPM 10, ENSOMD 12,
4 ans	E					EPM 01, 05
6 ans	RGPH	88, 02, 13	87	06		
	E	ESAM 94				
10 ans	RGPH			85	91, 02, 14	
	E	ENTES 05, 15		QUIBB 94, EA/QUIBB 03, 05, 07	UNHS 03, 06, 10, 13	
12 ans	RGPH		98, 09			
15 ans	RGPH					
	E	ESAM 02, ESPS 05, L2S 14	EMEP 01 ; ELIM 03, 06, 10 ; EMOP 11 à 16			
F 15-49	EDS	92, 97, 05, 10, 12, 14, 15	87, 95, 01, 06, 12	93, 98-99, 03, 10	89, 95, 01, 06, 11, 16	92, 97, 03, 08
H 20-55	EDS	92, 97, 05	87			
H 15-54	EDS				89, 95, 01, 06, 11, 16	
H 15-59	EDS	10, 12, 14, 15	95, 01, 06, 12	98-99, 03, 10		03, 08
H 18 et +	EDS			93		

RGPH : Recensement général de la population et de l'habitat ; E : Enquêtes « ménages » ; ESAM : Enquêtes Sénégalaises auprès des ménages ; ESPS : Enquêtes de Suivi de la Pauvreté au Sénégal ; ENTES : Enquête Nationale sur le Travail des Enfants ; LS2 : Enquête « à l'écoute du Sénégal » / « *Listen to Senegal* » ; 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 : Enquêtes Permanentes auprès des Ménages ; ENEMPSI : Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel ; EDS : Enquête Démographique et de Santé « 91 » : 1991 ; « 02 » : 2002 ; « 15 » : 2015

De l'hétérogénéité des définitions, modes d'évaluation et langues prises en compte

En ce qui concerne les dimensions de l'alphabétisation prises en compte, toutes les sources de données considèrent la lecture et l'écriture, à l'exception des EDS où seule la lecture est retenue (tableau 2). 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, « Un 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 2 : 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 : 88, 02						
MA : 87						
BF : 85, 96, 06	X	X		X		
OU : 91						
SE : 13						
MA : 98, 09	X	X	X	X		
OU : 02, 14						
EDS						
MA : 87, 95	X				X	
SE : 92, 97, 05	X		X		X	
BF : 93, 98-99						
SE : 10, 12, 14, 15						
MA : 01, 06, 12	X					X
BF : 03, 10						
OU : 01, 06, 11, 16						
Autres^(a)						
OU : UNHS						
MA : EMOP 11, 13, 14, 15, 16						
BF : EICVM 09, EMC 14 ; QUIBB 94, 98 ; EA/QUIBB 03, 05, 07	X	X			X	
SE : toutes						
MA : EMEP 01; ELIM 03, 06	X	X		X		
MG : toutes						

Notes : BF : Burkina Faso ; MA : Mali ; MG : Madagascar ; OU : Ouganda ; SE : Sénégal. Voir note tableau 1 pour le nom des enquêtes.

Trois modes d'évaluation sont généralement utilisés lors des recensements et enquêtes (tableau 2) :

- 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 chef de ménage. La pratique de l'auto-déclaration concerne les enquêtes comportant des questionnaires individuels. Enfin, seules les EDS, et celles 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 3). 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 3: Langues d'alphabétisation prises en compte dans les différentes sources de données

Source de données Pays, année	Français	Anglais	Arabe	Langue nationale	Autre langue	Langue quelconque
RGPH						
BF 75						X
OU 91, 02, 14						
SE 02, 13	X		X	X ¹	X	
MA 87	X		X	X		
MA 98, 09	X			X	X	
BF 85						
BF 96, 06	X	X	X	X	X	
MG 93				X ²		
Enquêtes						
EDS (toutes)						
SE : ESAM, ESPS 05, ENTES						X
MA : EMEP, ELIM						
MG : EPM, ENSOMD, ENSEMPSI				X ²		
SE : ESPS 11	X		X	X	X	
MA : EMOP 11, 13, 15, 16						
BF : EICVM 09, EMC 14 ; QUIBB 94, 98 ; EA/QUIBB 03, 05, 07	X			X	X	
MA : EMOP, 14	X	X	X	X	X	

¹ : sont distinguées les langues suivantes : *wolof, pulaar, sereer, mandingue, diola, soninké*

² : malgache

BF : Burkina Faso ; **MA** : Mali ; **MG** : Madagascar ; **OU** : Ouganda ; **SE** : Sénégal

Au final, 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.

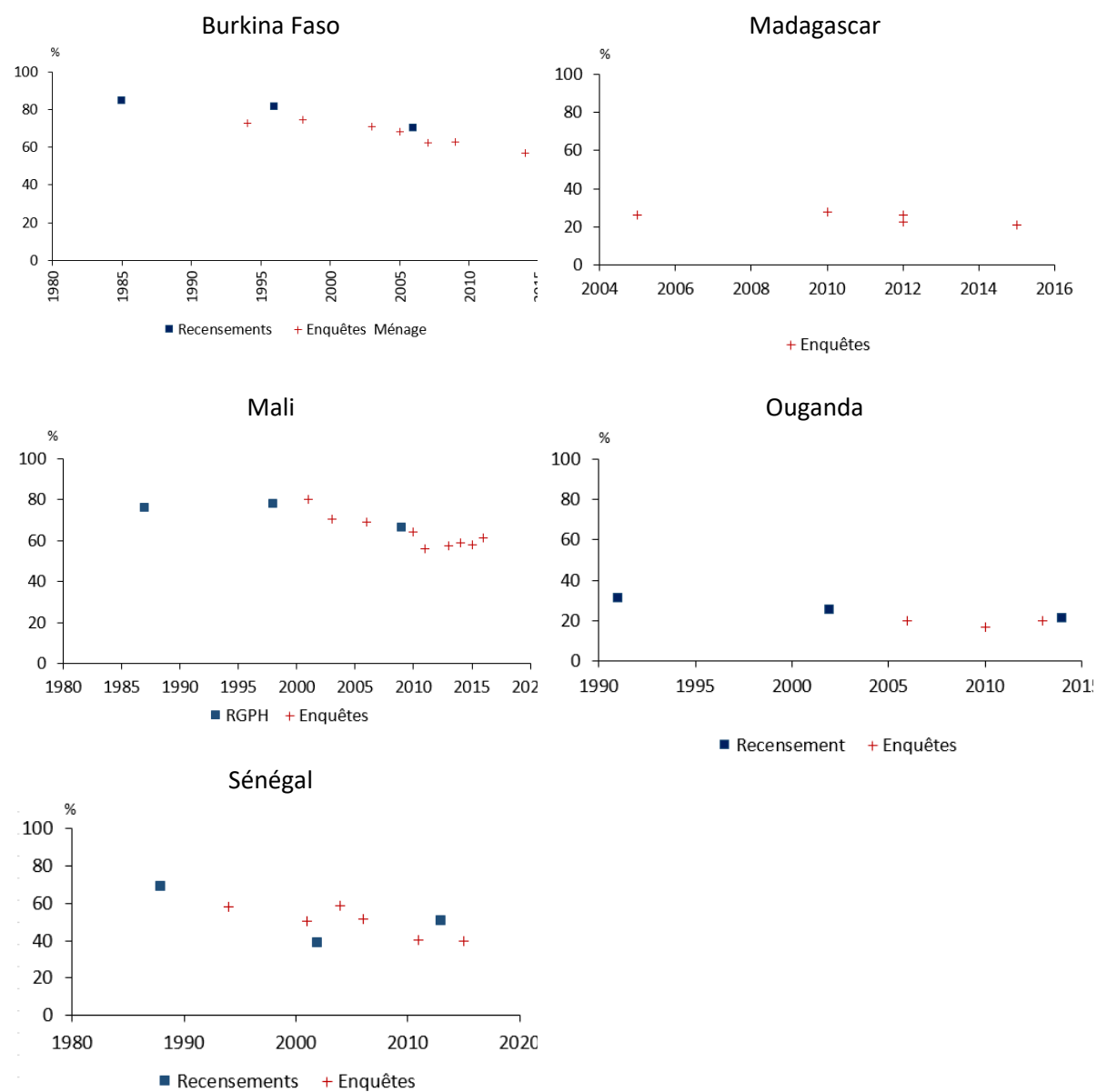
Du degré de comparabilité du taux d'analphabetisme entre les sources de données

Dans tous les pays, l'évolution du taux d'analphabetisme a été appréhendée chez les 20 à 24 ans ; un 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 afin de mieux affiner la comparaison entre les différentes sources de données (voir tableau en annexe).

La figure 1 présente l'évolution des taux d'analphabetisme, toutes langues confondues, chez les individus âgés de 20 à 24 ans, observés dans les différentes sources de données des pays considérés.

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 de 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 des années 2005 et 2006 pour les données des enquêtes QUIBB (2005) et du RGPH (2006). Les mêmes constats sont faits également 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 autre 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'alphabétisation 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 un 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. » (Bouare *et al.*, 2018 : 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 n'est pas assuré que les approches permettent de mesurer « exactement » la même chose ou d'appréhender les mêmes compétences. Ces quelques exemples suggèrent la nécessité d'harmonisation des définitions et modes d'évaluation, afin de 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

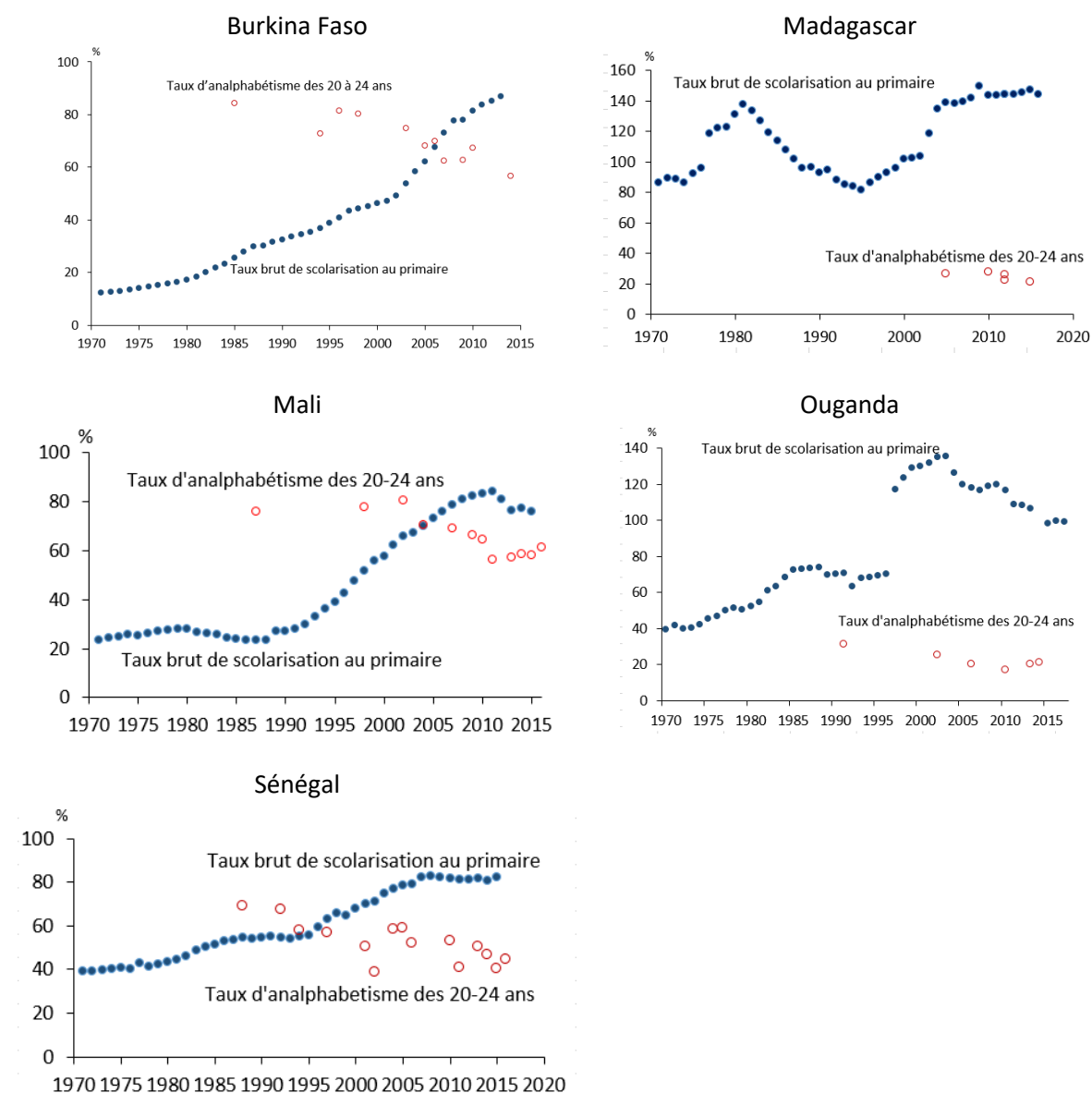


De la tendance globale à la baisse du niveau d'alphabétisme et sa relation avec la scolarisation

En raison du lien étroit entre scolarisation et alphabétisation, la courbe du taux d'alphabétisme doit suivre une évolution similaire à celle du taux (brut) de scolarisation au primaire, et celle du taux d'alphabétisme 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 permet de confirmer 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. A travers les différentes figures, on observe une tendance générale à la baisse du niveau d'alphabétisme chez les jeunes de 20 à 24 ans, quelle que soit la source des données et quel que soit le pays à l'exception du Mali où certaines sources (RGPH, EMOP) présentent une tendance à la hausse du taux d'alphabétisme au cours des dernières opérations de collecte. Cette tendance est concordante avec l'augmentation continue des taux bruts de scolarisation au primaire dans chacun des pays.

En considérant l'analyse au niveau de chaque pays, on observe au Burkina Faso une baisse du taux d'alphabétisme chez les 20 à 24 ans : une légère baisse avant 1996 et une forte baisse au-delà de cette date. Au même moment, le taux brut de scolarisation a augmenté régulièrement depuis les années 1970, la croissance étant plus soutenue pendant la période 1983-1987 (correspondant à la révolution burkinabè) et à partir de 2002 (correspondant au démarrage effectif du Plan décennal de développement de l'enseignement de base [PDDEB]). La première phase de la baisse du taux d'alphabétisme pourrait être mise en rapport avec les efforts de « lutte contre l'ignorance », notamment les campagnes d'alphabétisation de masse « Commando » et « *Bantaaré* » de la période révolutionnaire, qui ont permis de toucher près de 50 000 agriculteurs et agricultrices (Bougma, 2010) ; ce qui illustre dans le cas du Burkina Faso l'effet important que peuvent avoir des campagnes d'alphabétisation massives. Ces campagnes ont permis de disposer à travers tout le territoire de paysans alphabétisés capables, après une formation appropriée, d'être à leur tour des alphabétiseurs et des superviseurs, ce qui a contribué fortement à relever le niveau de l'alphabétisation à 19,5 % en 1996 (Bougma, 2010).

Figure 2 : Évolution du taux brut de scolarisation au primaire et du taux d'analphabétisme des 20 à 24 ans (toutes langues)



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 burkinabè 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, l'introduction des langues nationales (1979-1984). A 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 à 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 taux brut de scolarisation (TBS) a augmenté régulièrement entre 1970 et 1980 avant de connaître une baisse drastique jusqu'en 1995. A partir de cette date, on note une augmentation plus soutenue du TBS jusqu'en 2015. Si 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 soupçonner 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 ; une introduction qui a conduit à un boum des inscriptions, de 1,73 million pour l'année scolaire 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'alphabétisme des 20-24 ans.

Si les quelques écarts constatés au Sénégal n'ont pas d'explications particulières avérées (Awissi *et al.* 2018), pour le cas du Mali, peu spécifique par rapport aux autres pays, la légère augmentation du taux d'analphabetisme chez les 20-24 observée entre 1987 et 1998 (et 2001) semble traduire une légère diminution du taux brut de scolarisation entre la fin des années 1970 et des années 1980. La tendance globale à la baisse du taux d'analphabetisme observée à partir des années 2000 apparaît aussi en cohérence avec la croissance de la scolarisation qu'a connue le Mali à partir des années 1990. En effet, au début des années 1990, le pays va connaître la chute de la dictature de Moussa Traoré avec l'avènement d'un régime démocratique. Cette situation va à son tour, dans le contexte international de l'Éducation Pour Tous (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, avec en outre la mise en œuvre d'une politique de décentralisation (même si les moyens n'ont pas toujours suivi...) et l'ouverture d'écoles communautaires, fondées et financées, par les villages eux-mêmes. En revanche, la stagnation, voire la légère remontée de l'analphabetisme après 2012 pose question en regard de la progression de la scolarisation au primaire durant les années 2000, et avec 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'analphabetisme des 20-24 ans (mais sans doute

marginale 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 : 15).

Selon une évaluation du PASEC en 2011-12 auprès d'élèves du fondamental 1, « En 2e 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 5e 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). » (Bouare *et al*, 2018 : 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) demeure certes au stade d'hypothèse, mais elle 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. Ces taux supérieurs à 100 % montrent 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 aux taux d'analphabétisme chez les 20-24 ans, ceux-ci ont connu une baisse entre les années 2001 et 2016. Cette réduction 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 baisse de la qualité de l'éducation reçue à la suite de la massification du primaire et du 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'analphabétisme, à partir des sources de données existantes dans chacun des cinq pays. Les groupes d'âges 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 comme c'est le cas du Burkina Faso. S'agissant de ce pays toujours, il convient de souligner que les données du recensement de 1975 (premier recensement du pays) ne sont pas disponibles et les bases de données des enquêtes sur les conditions de vie des ménages existent souvent sous plusieurs versions sans que l'on ne sache exactement laquelle est la dernière version ; ce qui pose un véritable problème d'archivage des données.

Dans l'ensemble des pays, 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 du choix du répondant. Ainsi, à l'évidence, toutes les enquêtes ne permettent pas de mesurer « exactement » la même chose, les mêmes compétences. Pendant 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.

En ce qui concerne spécifiquement la cohérence entre les sources de données sur le plan de l'évolution du taux d'analphabétisme des 20 à 24 ans, on a observé une tendance globale à la baisse, quelle que soit la source de données et quel que soit 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'analphabétisme des 20 à 24 ans et le taux brut de scolarisation. On a observé par ailleurs une cohérence d'ensemble entre les sources de données dans l'évolution du taux d'analphabétisme des 20 à 24 ans, puisque le taux mesuré la même année, ou juste pendant une à 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 tableau en annexe). Ainsi, malgré les différences significatives observées dans les métadonnées, les niveaux de l'analphabétisme 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 langue (ou les langues) officielle(s) d'enseignement; et plus généralement de mieux prendre en compte les différentes langues d'alphabétisation. L'intégration de questions standardisées et communes aux différentes 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 taux d'(an)alphabétisme qui soit effectivement 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.

Bibliographie

- AWISSI M., BARRY A.O., WADE K., DELAUNAY V., MOGUEROU L., GOUDIABY J-A. (2018), *Enfants hors l'école, (an)alphabétisme et fréquentation de l'enseignement supérieur au Sénégal : analyse des métadonnées et mesures*. Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Note de recherche de l'ODSEF, 92 p.
- BOLY D. (2017), *Inégalités scolaires au primaire à Ouagadougou dans les années 2000*, Université Paris Descartes.
- BOUARE I., COULIBALY A., MARCOUX R. et PILON M. (2018), *Enfants hors l'école et analphabétisme au Mali : analyse des métadonnées et des mesures*. Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Note de recherche de l'ODSEF, 80 p.
- 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 de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone. Québec, Canada : Université Laval.

- BUCKNER Elizabeth et HATCH Rachel (2014), *Literacy data: more, but not always better*, "EPDC Policy Brief", 13p. (<http://www.epdc.org/>).
- KAKUBA Christian, NANKINGA J. Olivia, MUSHOMI John et GOLAZ Valérie (2019), Analyse des métadonnées et des indicateurs relatifs aux enfants hors l'école et à l'(an)alphabétisme. Le cas de l'Ouganda, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Note de recherche de l'ODSEF, 61 p.
- KOBIANE Jean-François et BOUGMA Moussa (2009). *Burkina Faso. RGPH 2006. Rapport d'analyse du thème IV. Instruction, Alphabétisation, Scolarisation*, Ouagadougou, Ministère de l'Economie et des Finances, 164 p.
- MINGAT Alain, NDEM Francis et SEURAT Adeline (2013), « La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (CRES), pp. 25-47.
- PASEC (2014), *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ? Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011/2012*. Dakar : CONFEMEN.
- RAKOTOMANANA F., ANDRIAMARO F., RAVELO A., GOLAZ V., GASTINEAU B., DELAUNAY V. (2020). Enfants hors l'école et analphabétisme à Madagascar. Analyse des métadonnées et mesures. Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Note de recherche de l'ODSEF, 80p.
- 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, Paris, France)
- RÉPUBLIQUE DU MALI (2014), *Examen national 2015 de l'Éducation pour tous : Mali*, Bamako, 31p.
- SCHAFFNER Julie (2005), « Subjective and objective measures of literacy: Implications for current results-oriented development initiatives », *International Journal of Educational Development*, vol. 25, pp. 652-657.
- SEURAT Adeline (2012), *Questions d'alphabétisation dans le contexte africain*, Thèse de l'Université de Bourgogne, Dijon, 255 p.
- UNESCO (1953), *L'analphabétisme dans divers pays. Étude statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (1957), *L'analphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle. Étude statistique*, Paris, UNESCO (Monographies sur l'éducation de base, XI).
- UNESCO (1958), *Recommandation pour une normalisation internationale des statistiques de l'éducation*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2006), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. L'alphabétisation, un enjeu vital*, Paris, Unesco.

UIS (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS) (2013), *Adult and youth literacy. National, Regional and global trends, 1985-2015*, "UIS Information Paper", 132 p.

WAYACK-PAMBE Madeleine, BOUGMA Moussa, BOLY Dramane, GUISSOU Sibi, GNOUMOU THIOMBIANO Bilampoa, KOBIAJE Jean-François, KABORE Idrissa, BELEMWIDOUYOU Esther. (2019), *Enfants hors l'école, (an)alphabétisme et fréquentation de l'enseignement supérieur au Burkina Faso : analyse des métadonnées et des mesures*, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF, 87 p.

WAGNER Daniel A. (1990), « Literacy Assessment in the Third World: An Overview and Proposed Schema for Survey Use », *Comparative Education Review*, vol 34, N° 1, pp. 112–138.

WAGNER Daniel A. (2011), « What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO », *International Journal of Educational Development*, vol 31, pp. 319–323.

Annexe

Tableau 4 : 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

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
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	-	-	-
SENEGAL										
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	-	-	-