



Institut de statistique de l'UNESCO

C.P. 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3J7
Canada
<http://www.uis.unesco.org>

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est le bureau de statistique de l'UNESCO, chargé de rassembler, pour le compte des Nations-Unies, des statistiques mondiales dans les domaines de l'éducation, de la science et la technologie, et de la culture et la communication.

De nombreuses voix s'élèvent pour protester contre le fait que l'alphabétisation demeure l'un des objectifs les plus négligés de l'Éducation pour tous (ÉPT), tant en termes d'orientation que de politique. Plusieurs pays d'Asie ont rapporté des progrès spectaculaires depuis les années 1990. Pourtant, à l'échelle mondiale, les chiffres et les répartitions des adultes analphabètes ont à peine évolué au cours des 50 dernières années, principalement à cause de la croissance démographique. Quelques 774 millions d'adultes, près d'un cinquième de la population mondiale, ne peuvent ni lire ni écrire. En Afrique subsaharienne, on retrouve maintenant plus d'adultes analphabètes que la région n'en comptait en 1990.

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est chargé du suivi de l'alphabétisation et de sa contribution aux objectifs internationaux pour le développement. Ce rapport retrace les changements de paradigme au niveau de la compréhension et de la mesure de l'alphabétisation. Il analyse la situation internationale en se fondant sur les statistiques conventionnelles, tout en expliquant les changements apportés aux mesures et aux méthodologies de l'ISU. En ce qui a trait aux chercheurs et aux intervenants du domaine du développement international, il servira de guide pratique d'interprétation des données actuelles sur l'alphabétisation. De plus, il mettra en relief des méthodes et des questions statistiques naissantes, incluant l'utilisation des données d'évaluation obtenues par l'entremise d'initiatives telles que le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP).



L'INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO

Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles



L'INSTITUT DE STATISTIQUE

DE L'UNESCO

Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles





**STATISTIQUES INTERNATIONALES
SUR L'ALPHABÉTISME :
EXAMEN DES CONCEPTS, DE LA
MÉTHODOLOGIE ET DES DONNÉES ACTUELLES**

**Institut de statistique de l'UNESCO
Montréal, 2008**

UNESCO

L'acte constitutif de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a été adopté par 20 pays lors de la Conférence de Londres tenue en novembre 1945, et celui-ci est entré en vigueur le 4 novembre 1946. Actuellement, l'Organisation regroupe 193 États membres et six membres associés.

Le but principal de l'UNESCO est de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en resserrant, par l'éducation, la science, la culture et la communication, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples.

Pour remplir son mandat, l'UNESCO assume cinq fonctions principales : 1) les études prospectives sur l'éducation, la science, la culture et la communication en vue du monde de demain ; 2) le perfectionnement, la transmission et le partage des connaissances grâce à des activités de recherche, de formation et d'enseignement ; 3) les actions normatives visant à élaborer et à adopter des instruments internes et des recommandations statutaires ; 4) l'expertise, par le biais de la coopération technique, apportée aux États membres pour leurs politiques et projets de développement et 5) l'échange d'informations spécialisées.

Le siège social de l'UNESCO est situé à Paris en France.

Institut de statistique de l'UNESCO

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui forme le bureau statistique de l'UNESCO, agit comme organisation dépositaire de l'ONU de statistiques à l'échelle mondiale dans les domaines de l'éducation, de la science et de la technologie, de la culture et des communications.

L'ISU a été mis sur pied en 1999. Il a été créé pour améliorer le programme statistique de l'UNESCO et pour élaborer et diffuser en temps opportun des statistiques fiables, précises et pertinentes en matière politique qu'exigent les environnements social, politique et économique d'aujourd'hui, en constante évolution et de plus en plus complexes.

L'ISU a son siège à Montréal au Canada.

Publié en 2008 par :

Institut de statistique de l'UNESCO
B.P. 6128, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7
Canada

Tél. : (1 514) 343-6880
Télec. : (1 514) 343-5740
Courriel : publications@uis.unesco.org
<http://www.uis.unesco.org>

ISBN 978-92-9189-066-8
Réf. : UIS/TD/08-03

©UNESCO-ISU 2008

Conception de la page couverture : JCNicholls Design
Références photographiques : ©Eric Miller/Banque mondiale, Curt Carnemark/Banque mondiale,
Ami Vitale/Banque mondiale, Linda Shen/UNESCO

Remerciements

Ce rapport a été rédigé par Roy Carr-Hill, Ph.D. (Université de York, Royaume-Uni), selon les directives globales formulées par José Pessoa de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Un remerciement particulier est adressé aux membres du personnel de l'ISU qui ont fait des commentaires sur le rapport, spécialement Hendrik van der Pol, Saïd Belkachla, Simon Ellis, Olivier Labé, Weixin Lu, Albert Motivans et Brenda Tay-Lim.

Le rapport a été publié sous la direction de Katja Frostell et José Pessoa.

Table des matières

Page

Liste des acronymes.....	viii
Chapitre 1.....	9
1.1 Introduction.....	9
1.2 Compréhension de l’alphabétisme	10
1.2.1 Développement historique	10
1.2.2 Compréhension de l’alphabétisme dans le discours international et universitaire	11
1.3 Liens entre l’alphabétisme, le développement humain et le bien-être.....	12
1.4 Utilisation des statistiques d’alphabétisme dans les indices internationaux.....	13
1.5 Initiatives sur l’alphabétisme à l’échelle internationale.....	14
1.5.1 Décennie des Nations Unies pour l’alphabétisation (DNUA).....	14
1.5.2 Initiative pour l’alphabétisation : Savoir pour pouvoir (LIFE)	15
1.5.3 Diminution des investissements et impact des initiatives de Jomtien et de Dakar.....	15
Chapitre 2 : La mesure de l’alphabétisme	16
2.1 Bref historique des statistiques sur l’alphabétisme à l’UNESCO.....	16
2.2 Préoccupations actuelles sur les définitions et les mesures de l’alphabétisme	18
2.2.1 Développements en matière de mesure de l’alphabétisme	18
2.2.2 Étant donné les limites de la définition des données de recensement, pourquoi l’utilisons-nous toujours?	18
2.2.3 Améliorations au niveau de l’usage des statistiques dichotomiques par l’ISU	19
2.3 Fiabilité de la mesure des statistiques régulières de l’ISU sur l’alphabétisme	19
2.3.1 Sources possibles de données sur l’alphabétisme	19
2.3.2 Fiabilité des données (dénominateurs) sur la population et autres biais ...	21
2.3.3 Autres problèmes de biais et de fiabilité	23
2.3.4 Comparabilité internationale et au fil du temps des données sur l’alphabétisme.....	24
2.4 Programme d’évaluation et de suivi de l’alphabétisation (LAMP)	25
2.4.1 Le développement de l’alphabétisme fonctionnel.....	25
2.4.2 Évaluations de l’alphabétisme : exemples nationaux et internationaux.....	27
2.4.3 L’évaluation LAMP	32
Chapitre 3 : Les tendances mondiales.....	34
3.1 Approche	34
3.2 Tendances en matière d’alphabétisme chez tous les adultes âgés de 15 ans et plus	35
3.2.1 Tendances globales de l’alphabétisme des adultes	35
3.2.2 Tendances en matière d’alphabétisme chez les hommes et les femmes ..	35
3.3 Tendances en matière d’alphabétisme chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans	36
3.3.1 Tendances globales de l’alphabétisme chez les jeunes.....	36
3.3.2 Tendances en matière d’alphabétisme chez les jeunes hommes et femmes	37

3.4	Tendances en matière d’alphabétisme chez les personnes âgées de 25 ans et plus	38
3.4.1	Tendances globales de l’alphabétisme chez les adultes plus âgés	38
3.4.2	Tendances en matière d’alphabétisme chez les hommes et les femmes mûrs	39
3.5	Discussion : Tendances globales issues de la comparaison des groupes d’âges et des sexes.....	40
Chapitre 4	Projections	41
4.1	Projections.....	41
4.2	Méthodologies antérieures	41
4.3	Méthodologie actuelle de l’ISU pour les projections.....	42
4.3.1	Projection démographique.....	42
4.3.2	Projection d’alphabétisme.....	44
4.3.3	Le nouveau <i>Global Age-Specific Literacy Projections Model (GALP)</i>	45
4.4	Commentaires et critique.....	49
Chapitre 5	Conclusions	51
5.1	Méthodologies de mesure	51
5.2	Évolution de taux d’alphabétisme et d’analphabétisme.....	51
5.3	Problèmes : ceux qui restent et ceux qui apparaissent.....	52
5.4	Projections.....	53
5.5	Politique de mesure et impératifs d’ordre politique.....	53
Références	54
Annexe I	Tableaux statistiques	58
Annexe II	Liste des régions	82

Liste des tableaux

Tableau 4.1	Projections quant au nombre total d'analphabètes par région et par groupe d'âges, pour les années 2005, 2010 et 2015.....	46
Tableau 4.2	Projections quant au nombre total d'hommes analphabètes par région et par groupe d'âges, pour les années 2005, 2010 et 2015.....	47
Tableau 4.3	Projections quant au nombre total de femmes analphabètes par région et par groupe d'âges, pour les années 2005, 2010 et 2015.....	48
Tableau 4.4a	Corrélation entre l'évolution et l'évolution en pourcentage du taux d'alphabétisme total et des Indicateurs du développement dans le monde (<i>WDI</i>).....	50
Tableau 4.4b	Régression de l'évolution en pourcentage du taux total d'alphabétisme avec l'évolution en pourcentage des taux d'abonnement au téléphone et de croissance démographique.....	50
Tableau I.1	Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 1990	58
Tableau I.2	Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 2000	60
Tableau I.3	Évolution du taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) par sexe et par région, 1990-2000.....	62
Tableau I.4	Évolution du nombre d'analphabètes adultes (15 ans et plus) par sexe et par région, 1990-2000.....	64
Tableau I.5	Taux d'alphabétisme des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 1990	66
Tableau I.6	Taux d'alphabétisme des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 2000	68
Tableau I.7	Évolution du taux d'alphabétisme des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) par sexe et par région, 1990-2000.....	70
Tableau I.8	Évolution du nombre de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) analphabètes par sexe et par région, 1990-2000.....	72
Tableau I.9	Taux d'alphabétisme des adultes mûrs (25 ans et plus) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 1990	74
Tableau I.10	Taux d'alphabétisme des adultes mûrs (25 ans et plus) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 2000	76
Tableau I.11	Évolution du taux d'alphabétisme des adultes mûrs (25 ans et plus) par sexe et par région, 1990-2000.....	78
Tableau I.12	Évolution du nombre d'adultes mûrs (25 ans et plus) analphabètes par sexe et par région, 1990-2000.....	80

Liste des acronymes

CÉN	Chef d'équipe national
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CPN	Chef de programme national
DNUA	Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation
DPONU	Division de la population des Nations Unies
DSTNU	Division de statistique des Nations Unies
EACA	Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
ÉN-F	Éducation non-formelle
ÉPT	Éducation pour tous
ETS	<i>Educational Testing Service</i>
IAEP	<i>International Assessment of Educational Progress</i>
IDE	Indice de développement de l'éducation de l'ÉPT
IDH	Indice de développement humain
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IPS	Indice de parité entre les sexes
IQV	Indice de la qualité de la vie
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
LAMP	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation
LIFE	Initiative pour l'alphabétisation : Savoir pour pouvoir
MICS	Enquête à indicateurs multiples
NISE	Normalisation internationale des statistiques de l'éducation
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organismes non gouvernementaux
PE	Protocole d'entente
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PEMA	Programme expérimental mondial d'alphabétisation
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPA	Parité de Pouvoir d'Achat
RMS	Rapport mondial de suivi sur l'ÉPT
RNP	Rapport national de planification
TIC	Technologies de l'information et des communications
TIMSS	<i>Third International Mathematics and Science Study</i>
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Chapitre 1

1.1 Introduction

L'alphabétisme présente une grande importance, certains vont même jusqu'à le qualifier de droit de la personne. Une éducation de base de bonne qualité dote les élèves de capacités d'alphabétisme pour la vie ainsi que de capacités d'apprentissages futures; les parents alphabétisés sont plus à même de veiller à la bonne santé de leurs enfants et de les envoyer à l'école; les personnes alphabétisées sont mieux préparées pour profiter d'autres opportunités d'éducation et d'emploi et, collectivement, les sociétés alphabétisées sont mieux outillées pour relever les défis associés au développement. En effet, l'émergence de sociétés du savoir rend l'alphabétisme plus essentiel que jamais auparavant. La généralisation de l'alphabétisme ne peut être obtenue que dans un contexte d'édification de sociétés alphabétisées qui incitent les individus à acquérir et à utiliser leurs capacités d'alphabétisme.

Et pourtant, l'alphabétisme demeure l'un des objectifs les plus négligés de l'Éducation pour tous (ÉPT), tant en termes d'orientation que de politique. Bien que les chiffres précis restent sujets à discussion (ce qui en soi constitue un signe de négligence), les données classiques sur l'alphabétisme (habituellement issues des recensements) montrent que le taux mondial d'alphabétisme a augmenté de 56 % en 1950 à 70 % en 1980, à 75 % en 1990 et à 82 % en 2000-2004. À l'échelle mondiale, le taux d'alphabétisme des adultes s'est accru à un rythme plus rapide dans les années 1970 qu'au cours des décennies subséquentes. Les taux d'alphabétisme ont augmenté de plus de 10 % entre 1990 et 2000 dans les régions de l'Afrique subsaharienne, de l'Asie du Sud et de l'Ouest et des États arabes. Malgré ces hausses considérables et dans la mesure où les populations ont connu une rapide croissance démographique, les chiffres globaux et la répartition des personnes analphabètes ont à peine changé. La plupart des quelques 774 millions d'adultes incapables de lire et d'écrire, soit près d'un cinquième de la population mondiale, sont concentrés en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et en Asie orientale et dans le Pacifique. En outre, d'importantes disparités subsistent entre les régions rurales et urbaines et au sein de ces dernières. Les populations pastorales et nomades, qui se comptent par dizaines de millions de personnes sur les terres arides d'Afrique, au Moyen-Orient et dans certaines parties de l'Asie, affichent des niveaux d'alphabétisme considérablement plus faibles que d'autres populations rurales. De plus, les groupes indigènes, les minorités linguistiques, les personnes migrantes et les individus atteints de déficiences sont parmi les populations affichant de plus faibles taux d'alphabétisme, ce qui reflète la mise à l'écart dont ces groupes font l'objet par rapport à l'ensemble de la société et l'accès limité qui leur est consenti aux programmes d'éducation formels et d'alphabétisation.

Il s'agit là d'une effroyable perte en potentiel humain et en capacité d'ordre économique. Les perspectives quant à l'atteinte de l'objectif d'alphabétisme dépendent principalement des progrès accomplis dans les 12 pays où vivent 75 % des personnes qui ne possèdent pas ces capacités. L'analphabétisme a tendance à prévaloir dans les pays à faible revenu où la pauvreté est très répandue. Les liens entre la pauvreté et l'analphabétisme peuvent aussi être étudiés au niveau des ménages, lorsque des éléments probants provenant de 30 pays en développement indiquent que les niveaux d'alphabétisme sont étroitement liés à la richesse des ménages. De même, d'importantes variables sociodémographiques supplémentaires, nommément l'âge, le sexe, la vie citadine/rurale et la scolarisation, ont également été identifiées comme étant hautement prédictives, rendant d'autant plus significative la nécessité de disposer de statistiques de haute qualité sur l'alphabétisme afin de composer avec les répercussions particulières de l'alphabétisme sur la pauvreté.

Dans les pays où, traditionnellement, les taux de base de l'alphabétisme chez les adultes étaient considérés comme élevés, on s'est rendu compte que, pour garantir une participation à l'économie moderne, il était de plus en plus important de pouvoir compter sur une gamme plus vaste de capacités de lecture et d'écriture. Par conséquent, les inquiétudes relatives à la qualité des statistiques sur l'alphabétisme sont revenues à l'avant-scène. Les mesures de rechange englobent des évaluations qui testent directement les capacités de lecture et d'écriture à divers échelons. Malheureusement, de telles données ne sont disponibles que pour quelques pays seulement.

L'objectif de ce rapport consiste à fournir un aperçu des progrès accomplis, tant substantivement qu'en termes de mesure, depuis le dernier rapport sur l'alphabétisme, intitulé *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme, n° 35* (UNESCO, édition de 1995). Pour le reste, cette introduction situe le contexte propre à l'évolution de l'analphabétisme à l'alphabétisme aux « multiples alphabétismes », aux liens présumés entre l'alphabétisme, le développement humain et le bien-être, à l'utilisation des statistiques sur l'alphabétisme dans les indices et au niveau de promotion et de défense de ces droits à l'échelle internationale. Le Chapitre 2 décrit les problèmes méthodologiques qui entourent la mesure et l'évaluation de l'alphabétisme, à la fois par l'entremise des statistiques sur l'alphabétisme collectées par l'UNESCO et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) que celles du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Le Chapitre 3 examine les tendances qui, au cours des 20 dernières années, sont apparues en matière d'alphabétisme aux niveaux mondial et régional, alors que le Chapitre 4 s'attarde aux progrès accomplis en vue de la réalisation de l'ÉPT en fournissant une analyse des projections de tendances en matière d'alphabétisme jusqu'en 2015.

1.2 Compréhension de l'alphabétisme

1.2.1 Développement historique

En anglais, historiquement ou presque, le mot « *literate* » (lettré) signifiait « avoir des lettres » ou, de façon plus générale, « instruit, érudit ». Ce n'est que depuis la fin du 19^e siècle qu'il en est venu aussi à se rapporter aux capacités de lire et d'écrire un texte tout en conservant sa signification plus large d'être « bien renseigné ou de disposer de solides connaissances dans un ou des domaines particuliers ». Par conséquent, il y a fort à parier que le sens original du mot anglais « *literacy* » (alphabétisme) soit différent des termes équivalents en d'autres langues. Par exemple, en français, les mots *alphabétisme* et *analphabétisme* sont les termes généralement utilisés pour désigner « *literacy* » et « *illiteracy* », alors que le mot *alphabétisation* signifie « *literacy learning* » et qu'il est utilisé en France pour désigner le processus d'acquisition des compétences en alphabétisme.

Jusqu'au début des années 1980, les termes *analphabétisme* (*illiteracy* en anglais) et *alphabétisation* (*literacy learning* en anglais) étaient utilisés pour désigner ce qui était perçu comme étant un problème d'alphabétisme chez les immigrants. En réalité, la question des capacités médiocres de lecture et d'écriture en français langue seconde (ce qui touchait les immigrants de deuxième génération et, dans une moindre mesure, les immigrants ainsi que les ressortissants français parlant une langue régionale, tels que les Basques, les Catalans et les Bretons). La reconnaissance de cette situation a suscité l'apparition du terme *illétrisme*, qui se rapporte aux personnes qui ont fréquenté, en tout ou en partie, le système d'enseignement primaire français sans acquérir les capacités adéquates.

Enfin, en août 2005, la France a adopté le terme *littérisme*, qui se veut l'antonyme du mot *illétrisme*, qui se définit comme étant la « capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite de la vie courante ». Conséquemment, le mot

littérisme se rapproche considérablement de l'expression équivalente au concept anglais, qui englobe les capacités relatives à l'usage des nombres (Fernandez, 2005, Limage, 1986, 2005, Ministère de la culture et de la communication, 2005, OCDE/HRDC/Statistique Canada, 1997).¹

1.2.2 Compréhension de l'alphabétisme dans le discours international et universitaire

Bien que l'on se soit rendu compte, dans les premiers jours qui ont suivi la naissance de l'UNESCO, qu'à quel point il s'agissait d'un défi colossal, au cours des années 1950 à 1960, l'accent a principalement porté sur l'éradication de l'analphabétisme (UNESCO, 1953, UNESCO, 1957), alors que l'on percevait le problème comme étant l'incapacité de fournir aux analphabètes, en quantité suffisante, des possibilités d'apprendre à lire et à écrire. Les analphabètes étaient perçus comme des victimes de telle sorte que leur analphabétisme devenait l'effet plutôt que la cause de leur situation marginale. À vrai dire, le Programme expérimental mondial d'alphabétisation, lancé en 1967, a été considéré comme un outil mettant à l'épreuve les méthodes et approches les plus appropriées pour la conception et l'implantation de programmes d'éradication de l'analphabétisme (UNESCO, 1975).

Cependant, une prise de conscience croissante est apparue à l'effet que l'analphabétisme et l'alphabétisme étaient beaucoup plus étroitement liés à d'autres questions de développement. D'une part, on retrouvait des personnes qui, comme Paulo Freire (1970), concevaient le développement de l'alphabétisme comme étant étroitement lié à la révolution sociale dans le Nord-est du Brésil; d'autre part, une attention de plus en plus grande était accordée à l'alphabétisme fonctionnel en matière d'emploi dans l'économie formelle de sorte qu'il a été considéré comme une formation professionnelle. De la part de l'UNESCO, l'un des points culminants à l'époque était le lancement du Programme expérimental mondial d'alphabétisation.

Au cours des années 1970 et 1980, on a constaté, dans les programmes d'aide internationaux, un désinvestissement par rapport aux programmes d'alphabétisme des adultes, lesquels étaient perçus comme étant compliqués à mettre sur pied et à implanter. La majorité des programmes qui ont survécu, d'une envergure relativement faible, étaient menés par des organismes non-gouvernementaux (ONG). À quelques exceptions près, c'est toujours le cas.

Il est allégué que l'alphabétisme ne possède de signification que dans un contexte donné de pratique sociale et qu'il reste difficilement transférable d'un contexte à un autre. On retrouve diverses pratiques d'alphabétisme dans les différents domaines de la vie sociale, comme l'éducation, la religion, les milieux de travail, les services publics, les familles et les activités communautaires. Elles évoluent au fil du temps, et ces diverses formes d'alphabétisme sont soutenues et façonnées par une variété d'établissements et de rapports sociaux. L'argument selon lequel toute recherche censée accroître notre compréhension de l'alphabétisme en société doit prendre en compte ces significations, valeurs et utilisations est bien fondé et, de toute évidence, celles-ci restent la source des idées auxquelles s'abreuvent les statisticiens pour interpréter les résultats de leurs recherches.

¹ La plus récente révision du concept francophone d'alphabétisme est apparue (originellement au Québec) par l'entremise de l'emploi des mots *littératie* et, de façon moins courante, *littératies*. Bien que le premier terme découle de la vision anglophone de l'alphabétisme reprise avec enthousiasme par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (se rapportant aux compétences jugées importantes dans les « sociétés de l'information »), le dernier terme reste apparenté au concept anglophone des « multiples alphabétismes » promu par le courant des *New Literacy Studies*.

1.3 Liens entre l’alphabétisme, le développement humain et le bien-être

En plus de percevoir l’alphabétisme comme un droit fondamental de la personne, on perçoit aussi qu’un certain nombre d’avantages en découlent. En réalité, il est largement reconnu que dans les sociétés modernes, « les compétences en alphabétisme s’avèrent fondamentales à une prise de décisions éclairée, à un enrichissement personnel et à une participation active et passive au sein des collectivités sociales locale et mondiale » (Stromquist, 2005, p. 12). Cependant, il demeure difficile de fournir un compte-rendu systématique et fondé sur des données probantes des avantages de l’alphabétisme à cause de la négligence qui entoure son concept même (et, par conséquent, du nombre relativement faible d’études sur l’alphabétisme), des définitions et mesures changeantes de l’alphabétisme dans les programmes et les études de recherche et de la difficulté qu’il y a à établir une distinction entre les effets des programmes d’alphabétisme et la scolarisation. La tendance consiste « à réunir la scolarisation, les études, l’alphabétisme et la connaissance » (Robinson-Pant, 2005).

De plus, il est bien entendu que les avantages de l’alphabétisme se font sentir seulement lorsque des droits et des cadres de développement plus vastes sont en place et qu’ils fonctionnent de façon efficace. Les avantages individuels se multiplient uniquement lorsque des documents écrits sont mis à la disposition de la personne nouvellement alphabétisée et, en général, les avantages économiques suivent seulement lorsque l’on peut compter sur une saine gestion macroéconomique, sur des investissements dans les infrastructures et d’autres mesures appropriées sur le plan des politiques. Il y a eu des discussions au sujet des effets négatifs de l’alphabétisme, tels que la perte, chez certains, de la tradition orale et l’endoctrinement à participer sans faire preuve d’esprit critique à un système politique. La question réside dans les modalités d’acquisition de l’alphabétisme; les avantages dépendent des *canaux* d’acquisition.

Pourtant, on retrouve çà et là des études qui ont fourni à tout le moins certaines preuves tangibles pour chacun des éléments suivants.

- *Avantages à caractère humain incluant l’estime de soi et l’autonomisation (« empowerment »)* : Une amélioration de l’estime de soi a été démontrée dans des études sur des programmes d’alphabétisme à la fois en Afrique et en Amérique latine (p. ex. Abadzi, 2003b). Les programmes d’alphabétisme peuvent contribuer à donner plus d’ampleur aux processus socio-économiques d’autonomisation dans la mesure où ils se situent dans un milieu favorable (Burchfield et al. 2002b).
- *Avantages de nature politique incluant la participation politique, l’expansion de la démocratie, l’égalité ethnique et l’amélioration des situations constatées à la suite d’un conflit* : La participation aux programmes d’alphabétisme des adultes est mise en corrélation avec une participation accrue aux activités syndicales, à l’action communautaire et à la vie politique nationale, en particulier lorsque l’autonomisation se situe au cœur de la conception du programme (p. ex. Carron et al., 1989). La nature précise des rapports entre l’éducation et la démocratie demeure nébuleuse et difficile à mesurer avec précision (Hannum et Buchmann, 2003). Il semble qu’aucune recherche n’ait été effectuée sur les répercussions occasionnées soit par l’alphabétisme, soit par une participation à des programmes d’alphabétisation des adultes sur l’égalité ethnique ou sur les situations constatées à la suite d’un conflit.
- *Avantages culturels incluant le changement culturel et la conservation de la diversité culturelle* : De nombreux programmes visent aussi à promouvoir des valeurs telles que l’équité, l’inclusion, le respect de la diversité culturelle, la paix et la démocratie active, bien que les résultats restent mitigés (Carr-Hill, 2001). Les programmes d’alphabétisation des

adultes peuvent contribuer à la préservation de la diversité culturelle. En particulier, les programmes d'alphabétisation qui font appel aux langues minoritaires offrent la possibilité éventuelle d'améliorer la capacité chez les individus de participer à la vie de leur propre culture. Cela a été observé dans le cadre des programmes où, parmi les résultats, on retrouvait celui d'écrire des légendes folkloriques.

- *Avantages sociaux incluant la santé, le comportement de reproduction, l'éducation et l'égalité des sexes* : Les femmes boliviennes ayant participé à des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base affichaient des gains en ce qui concerne leur comportement et leurs connaissances en matière de santé comparativement à celles qui n'y avaient pas assisté. Par exemple, les membres du premier groupe étaient plus susceptibles de solliciter une aide médicale pour elles-mêmes et pour leurs enfants malades, d'adopter des mesures d'hygiène préventives comme l'immunisation et d'en savoir davantage au sujet des méthodes de planification familiale (Burchfield et al., 2002b). La corrélation négative entre l'éducation (en particulier celle des femmes) et la fécondité est désormais bien établie. Peu de recherches ont été effectuées sur les répercussions des programmes d'alphabétisation des adultes sur la fécondité. Les parents qui, eux-mêmes, ont été instruits, que ce soit par l'entremise de la scolarité ou de programmes pour adultes, sont plus susceptibles d'envoyer leurs enfants à l'école et mieux en mesure de les aider durant leur scolarisation. Les classes d'alphabétisation ont offert aux femmes un lieu de socialisation loin de la maison (Patel dans UNESCO, 2003c, p. 142).
- *Avantages économiques incluant la croissance économique et le rendement des investissements* : Utilisant des données recueillies au moyen de panels, pour 44 pays africains entre les années 1970 et 1990, Naudé (2004) a découvert que l'alphabétisme constituait l'une des variables ayant des effets positifs sur la croissance du PIB par habitant. Après avoir comparé des pays ayant participé à l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), il a été constaté que les disparités plus prononcées au niveau des taux d'alphabétisme entre les déciles les plus riches et les plus pauvres étaient associées à des niveaux plus élevés d'inégalité de revenu (OCDE, 1999). En effet, le niveau de réalisation cognitive atteint chez les stagiaires de programmes d'alphabétisation semble équivaloir à celui issu de quatre années de scolarisation (Oxenham, 2003). Conséquemment, le peu de résultats probants existants révèlent que le rendement des investissements dans les programmes d'alphabétisation des adultes se compare généralement, et même plutôt bien, avec celui des investissements dans l'enseignement primaire.

1.4 Utilisation des statistiques d'alphabétisme dans les indices internationaux

Le taux national d'alphabétisme, parallèlement à d'autres mesures de développement telles que le revenu moyen par habitant, a acquis en 1971 un statut « officiel » à titre d'indicateur international de développement, lorsqu'un taux de 20 % ou moins a été adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies comme étant l'un des critères permettant de classer un pays comme appartenant à la liste des pays « les moins développés ».

Le taux d'alphabétisme a été inclus, au cours des années 1970, dans l'Indice de la qualité de la vie (IQV) et, ensuite, dans l'Indice de développement humain (IDH) dans les années 1990. L'IQV est un chiffre unique découlant du taux de base d'alphabétisme, de mortalité infantile et d'espérance de vie à l'âge d'un an, tous également pondérés sur une échelle de 0 à 100. L'IDH inclut la longévité telle que mesurée par l'espérance de vie à la naissance, la connaissance telle que mesurée par une moyenne pondérée de l'alphabétisme des adultes (deux tiers) et la moyenne des années de scolarité (un tiers) et le niveau de vie tel que mesuré par le revenu réel par habitant

ajusté à la fois en fonction de la différence de la parité des pouvoirs d'achat (PPA) de la devise de chaque pays, pour refléter le coût de la vie, et de la présomption de la baisse croissante de l'utilité marginale des niveaux de revenu qui excèdent le niveau de revenu moyen mondial.

Les Objectifs du millénaire pour le développement ne comportent pas de cible ou de but précis en matière d'alphabétisme, bien que l'objectif n° 2 (Assurer l'éducation primaire pour tous d'ici 2015) y reste naturellement étroitement associé et que l'un de ses indicateurs (2.3) soit le taux d'alphabétisme des jeunes par sexe.

La cible d'ÉPT de Dakar pour l'amélioration de l'alphabétisme (But n° 4) s'énonce ainsi : « (...) obtention d'une amélioration de 50 % d'ici 2015 en ce qui a trait aux niveaux d'alphabétisme des adultes, en particulier dans le cas des femmes, et d'un accès équitable pour tous les adultes à une éducation de base et à une formation continue (...) ».

Comme plusieurs auteurs l'ont relevé, cette vision des choses est complètement faussée car il demeure strictement impossible pour un pays qui affiche un taux d'alphabétisme de 67 % ou plus de l'améliorer dans une proportion de 50 %. La formulation précédente du Cadre d'intervention de Jomtien (paragraphe 8) se lisait : « Réduction du taux d'analphabétisme des adultes...par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes ». Voilà pourquoi le *Rapport mondial de suivi sur l'ÉPT* (RMS) de 2006 est revenu à la définition originale de la mesure de l'objectif relatif à la diminution de l'analphabétisme des adultes (UNESCO, 2005, p. 66).

La valeur de l'Indice de développement de l'éducation (IDE) de l'ÉPT pour un pays donné est la moyenne arithmétique des valeurs approximatives observées pour quatre des six composantes qui forment les objectifs de l'Éducation pour tous. L'un de ceux-ci est le taux d'alphabétisme des adultes.²

1.5 Initiatives sur l'alphabétisme à l'échelle internationale

1.5.1 Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA)

L'UNESCO reste l'organisme responsable et le coordonnateur international de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003-2012 (DNUA) selon laquelle « l'alphabétisation pour tous reste au cœur des fondements de l'Éducation pour tous (...) [et] la création de sociétés et de milieux alphabétisés demeure essentielle à l'atteinte des objectifs d'éradication de la pauvreté, de diminution de la mortalité juvénile, du freinage de la croissance démographique, de l'obtention de l'égalité des sexes et de l'avènement du développement durable, de la paix et de la démocratie ». Toutefois, si la tendance actuelle se maintient et si des changements majeurs au système scolaire ne sont pas apportés, « *Literacy as Freedom* » (La liberté par l'alphabétisation) continuera d'être un rêve inaccessible pour des millions de personnes. C'est pourquoi la Décennie mettra l'accent sur les besoins des adultes en visant à ce que, partout, les individus soient en mesure de se servir de l'alphabétisme pour communiquer et fonctionner au sein de leur propre collectivité et de la société dans son ensemble.

Les pays ont été sollicités à souscrire un engagement à l'endroit de l'alphabétisme aux plus hauts niveaux politiques et à affecter davantage de ressources aux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Bien que les ressources financières ne soient pas nécessairement le seul

² Les autres composantes sont les suivantes : l'enseignement primaire universel, la qualité de l'éducation et l'indice d'ÉPT propre à chaque sexe.

moyen (par exemple, on retrouve de nombreux programmes pris en charge par la communauté), elles indiquent toutefois le degré d'attention des politiques. Selon le RMS 2006, des efforts restent à faire car l'alphabétisme ne reçoit, habituellement, que 1 % du budget national alloué à l'éducation.

1.5.2 Initiative pour l'alphabétisation : Savoir pour pouvoir (LIFE)

L'Initiative pour l'alphabétisation : Savoir pour pouvoir de l'UNESCO (LIFE), lancée en octobre 2005, se veut un cadre global d'implantation de la DNUA apte à permettre l'atteinte des objectifs d'ÉPT, le tout en portant une attention particulière à l'alphabétisation des adultes et aux enfants non-scolarisés. Elle a été créée lorsqu'il est devenu manifeste que les efforts d'alphabétisation actuels ne seraient pas suffisants pour permettre une amélioration de l'ordre de 50 % des niveaux d'alphabétisme des adultes d'ici 2015.

L'initiative LIFE cible les 35 pays qui affichent un taux d'alphabétisme de moins de 50 % ou une population de plus de dix millions de personnes qui ne peuvent ni lire ni écrire. Une proportion de 85 % de la population analphabète mondiale habite dans ces pays et les deux tiers d'entre elle se composent de femmes et de jeunes filles.

1.5.3 Diminution des investissements et impact des initiatives de Jomtien et de Dakar

Les gouvernements nationaux dans les pays en développement, à quelques exceptions près, ont eu tendance à diriger leurs maigres ressources vers les formes institutionnelles d'éducation des enfants plutôt que vers les programmes pour adultes, lesquels ont été laissés aux ONG qui, habituellement, les offrent sur une petite échelle. De surcroît, avant 1990, « la plupart des agences [accordaient] un soutien relativement minimal à l'éducation de base » (Bennell et Furlong, 1998). Malgré les hausses considérables consenties au cours des années 1990³, ces sommes restent sensiblement inférieures aux montants annuels de près de trois milliards de \$ US, indiqués dans le premier RMS et fondés sur trois études des besoins en matière de ressources pour atteindre d'ici 2015 l'ÉPT; une fois de plus, l'alphabétisation des adultes reste en queue de peloton pour ce qui est des ressources.

Longtemps considérés comme des problèmes propres aux pays en développement, les pays développés, au cours des années 1990, ont aussi entrepris de s'inquiéter au sujet des niveaux d'alphabétisme et des autres ensembles de compétences considérés comme nécessaires pour demeurer compétitif dans une économie globale. Cela s'observe par l'utilisation soutenue d'évaluations de l'alphabétisme et des compétences tant à l'échelle nationale (p. ex. la France) qu'au niveau international (p. ex. l'Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes [EACA] et le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes [PEICA] de l'OCDE).

³ En 1995, les engagements d'aide bilatérale ont augmenté pour atteindre environ \$400 millions, mais en 1998, ils avaient reculé sous la marque des \$300 millions. Pour ce qui est de l'aide multilatérale, les engagements se sont accrus de \$500 millions pour atteindre, en 1994, un pic de près de \$2 milliards et à des sommes variant de \$1,2 milliard à \$1,9 milliard au cours des années subséquentes.

Chapitre 2 : La mesure de l'alphabétisme

2.1 Bref historique des statistiques sur l'alphabétisme à l'UNESCO

L'incidence à l'échelle mondiale de l'analphabétisme a incité Julian Huxley, secrétaire exécutif de la Commission préparatoire de l'UNESCO et premier directeur général de l'UNESCO, à affirmer ce qui suit :

« Lorsque la moitié des habitants du globe se voit privée de la liberté élémentaire d'apprendre à lire et à écrire, il en revient alors à dire que l'unité et la justice les plus élémentaires que les Nations Unies se sont engagées à promouvoir s'en trouvent amoindries ». (Smyth, 2005, p. 5)

Cet énoncé illustre l'ampleur du défi auquel est confrontée la communauté internationale vers la fin des années 1940. La première publication de l'UNESCO au sujet des statistiques sur l'alphabétisme était intitulée *l'Analphabétisme dans divers pays* (1953). Rédigée avec l'aide de la Division de la statistique des Nations Unies (DSTNU) au niveau du regroupement des données de recensement disponibles, elle rassemblait des données relatives à l'alphabétisme et à l'analphabétisme dans 26 pays qui avaient posé des questions portant sur l'alphabétisme dans le cadre de leurs recensements nationaux de la population, en remontant jusqu'au tour de 1900.

Elle présentait aussi une analyse et des commentaires critiques sur les principales questions présentes en comparant les données soumises par différents pays, en particulier en ce qui concerne le genre de questions au sujet de l'alphabétisme mentionnées lors des divers recensements. Cependant, on s'est pas rendu compte des difficultés de comparaison sur une longue période de temps découlant de l'évolution des tolérances.

La monographie *l'Analphabétisme* fut suivie de la parution de *World Illiteracy at Mid-Century* (UNESCO, 1957). Situait l'analphabétisme comme signifiant « l'incapacité de lire et d'écrire dans n'importe quelle langue (un concept relativement minimaliste adopté par les statistiques nationales et découlant principalement des recensements de la population) », l'étude reconnaissait les limites de ses estimations et les présentait comme étant applicables au sein de « domaines de valeurs ». Bien que les taux aient subséquemment baissé, la tendance mondiale de l'incidence de l'analphabétisme révélée par l'étude n'a pas considérablement changé au cours du demi-siècle qui a suivi.

Selon Smyth (2005), cette étude tirait deux conclusions en ce qui concerne la politique relative à l'éducation à l'échelle internationale. L'une, très générale, se lisait comme suit : « Bien que le phénomène de l'analphabétisme soit en déclin un peu partout dans le monde, il demeure toujours d'une telle importance qu'il présente un défi aux efforts de tous ceux qui croient en une vaste diffusion des arts de la communication écrite au sein des populations vivant dans des sociétés modernes ». L'autre se voulait plus ciblée. Fondant son analyse sur l'expérience vécue par les pays choisis, « où les données historiques portant à la fois sur les inscriptions [scolaires] et sur les taux d'alphabétisme étaient disponibles », l'étude concluait que « les éléments de preuve illustraient clairement l'importance suprême d'étendre l'enseignement primaire universel en tant qu'approche fondamentale si l'on veut éliminer l'analphabétisme ». Cela reflétait la priorisation retenue au cours des années 1950, en vertu de laquelle le programme d'éducation de l'UNESCO misait sur la promotion de l'enseignement gratuit et obligatoire. Toutefois, cette réalité faisait totalement abstraction de la possibilité que de nombreux pays puissent entreprendre des campagnes nationales intensives mettant l'accent tout particulièrement sur la promotion de l'alphabétisation de la population adulte.

La similitude qui caractérise une majorité de recensements nationaux quant à leurs définitions des mots alphabétisme/analphabetisme a probablement facilité l'entente sur les définitions normalisées qui apparaissaient dans la *Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation* (NISE) adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en 1958 :

- (a) Est alphabète une personne qui est capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne ;
- (b) Est analphabet une personne qui est incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne.

Subséquent, ces définitions ont servi de fondement aux statistiques internationales d'alphabetisme de l'UNESCO.

La deuxième phase d'élaboration de statistiques supposait la constitution de la base de données à mesure qu'un nombre accru de recensements devenait disponible. Au cours de cette période, l'importance de ce que l'on désignait alors comme « l'élimination de l'alphabetisme en s'attaquant aux racines du mal » par l'entremise de l'instauration d'un système d'enseignement formel n'était pas niée, mais on l'a progressivement perçue comme une solution à long terme.

La première tentative d'action internationale de lutte contre l'alphabetisme a été l'initiative conjointe de l'UNESCO / PNUD en 1966, appelée le Programme expérimental mondial d'alphabetisation. Celle-ci se fondait sur le concept d'« alphabetisme fonctionnel » qui, un peu plus tard, a été défini comme suit :

Est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabetisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté [et vice-versa]. (UNESCO, 1975)

Néanmoins, l'inclusion de ces définitions à la Recommandation de 1975 restait en grande partie symbolique puisqu'elles étaient largement en avance sur les pratiques réelles en usage dans les pays. À cette époque, ni la communauté internationale d'éducation des adultes, ni la communauté internationale des spécialistes en matière de test et de mesure, à plus forte raison les administrations nationales du recensement, n'avaient dans les faits trouvé de moyens de mesurer l'alphabetisme fonctionnel chez les adultes sur une base comparable à l'échelle internationale.

Se fondant sur une présomption à l'effet que l'acquisition de l'alphabetisme fonctionnel nécessitait normalement une réussite d'au moins quatre années de scolarité et sur le fait que « la plupart des recensements nationaux recueillant des renseignements sur l'alphabetisme en obtenaient aussi sur les niveaux d'instruction », la Division des statistiques de l'UNESCO a entrepris un dénombrement complet des données de recensement disponibles portant à la fois sur l'alphabetisme et sur les niveaux d'instruction (UNESCO, 1957). L'inventaire a conduit à la publication d'un document intitulé *Statistiques d'alphabetisme et de niveau d'instruction 1945-1974* (UNESCO, 1977a), qui rassemblait des données provenant de recensements et de relevés réalisés dans 179 pays ou territoires depuis 1945. La codification de l'ensemble de la documentation s'est avérée complexe à cause de la diversité des protocoles de classification utilisés par les divers recensements, en particulier en ce qui concerne le niveau d'instruction atteint et le groupe d'âges. En partie, l'intérêt qu'il y avait à réaliser cet exercice, bien que cela n'ait pas été exprimé ouvertement à l'époque et ne soit devenu évident que par la suite, résidait dans le fait qu'elle offrait une plate-forme de prévision des futures tendances mondiales en matière d'alphabetisme.

Au même moment, les statistiques d’alphabétisme ne trouvent pas facilement leur place parmi le reste de la production de l’UNESCO. En particulier, il importe de prendre note, alors que la révision en 1997 de la Classification internationale type de l’éducation (CITE) avait pour but de prendre en compte les nouvelles formules de possibilités d’apprentissage et d’activités éducatives/d’apprentissage disponibles dans de nombreux pays, que tant pour les enfants que pour les adultes (incluant les programmes de formation continue, les services spécialisés d’éducation et la formation dispensée à l’extérieur du cadre institutionnel du système d’enseignement régulier qui n’avaient pas adéquatement été couverts dans la version antérieure), la version révisée CITE97 n’englobe ni l’alphabétisation, ni l’éducation non-formelle (ÉN-F).

2.2 Préoccupations actuelles sur les définitions et les mesures de l’alphabétisme

2.2.1 Développements en matière de mesure de l’alphabétisme

Depuis les années 1980, les préoccupations au sujet de la qualité des statistiques sur l’alphabétisme se sont affermies. Des mesures de rechange incorporent des évaluations directes qui vérifient les compétences en alphabétisme sur différentes échelles. Elles conçoivent l’alphabétisme comme un phénomène multidimensionnel, plutôt que comme une réalité dichotomique, qui recouperait plusieurs champs d’aptitudes. Les éléments probants issus des évaluations directes de l’alphabétisme montrent que, habituellement, les méthodes d’évaluation classiques surestiment les niveaux réels d’alphabétisme : par exemple, l’Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes (EIAA), réalisée dans quelques 20 pays développés, a révélé que d’importantes franges de la population adulte, bien que qualifiées de systématiquement alphabétisées après une évaluation sur la base d’une variable dichotomique, possédaient des compétences en alphabétisme et en usage des nombres (*numeracy*) relativement faibles.

Plusieurs pays en développement, y compris le Botswana, le Brésil et la Chine, mettent au point des enquêtes sur l’alphabétisme qui fourniront des connaissances plus pointues sur le sujet. Pour permettre aux pays de prendre des décisions d’orientation mieux informées, un plus grand nombre d’évaluations directes, et réalisées de façon plus régulière, s’impose, mais leur exécution se doit d’être relativement simple, rapide et peu coûteuse. Les méthodes que l’ISU est en voie d’élaborer sont décrites au Chapitre 3.

2.2.2. Étant donné les limites de la définition des données de recensement, pourquoi l’utilisons-nous toujours?

Les statistiques régulières d’alphabétisme de l’ISU continuent de se baser sur des variables dichotomiques. Au moins trois raisons sous-tendent cette situation :

- D’une manière pragmatique, seuls quelques pays ont, dans les faits, réalisé les enquêtes d’évaluation requises, a fortiori disposent d’une série chronologique, tandis que l’élément dichotomique est fréquemment inséré lors des recensements ou des enquêtes sur une vaste échelle parce qu’il est bon marché et facile à gérer;
- Les méthodes multidimensionnelles s’avèrent problématiques en ce sens qu’il est fort possible que leurs diverses dimensions et interrelations soient interprétées de différentes façons au fil du temps et sur le plan interculturel par opposition à la simple variable dichotomique « Pouvez-vous lire et écrire ? », qui sera fort vraisemblablement uniformément perçue et comprise au fil du temps et sur le plan interculturel;

- La variable dichotomique est souvent utilisée comme une variable explicative et les variations du niveau d'alphabétisme ainsi mesurées seront interprétées, par exemple, comme une variable descriptive des taux probables de fécondité.

Pour toutes ces raisons, la variable dichotomique demeure le fondement des statistiques produites par l'ISU sur l'alphabétisme.

2.2.3 Améliorations au niveau de l'usage des statistiques dichotomiques par l'ISU

Toutefois, un certain nombre de changements ont été apportés afin d'améliorer l'utilité des données :

- Seules les données fondées sur des questions directes au sujet de l'alphabétisme, plutôt que sur une présomption au sujet de la traduction du niveau d'instruction (p. ex. le nombre d'années de scolarité) en degré d'alphabétisme, ont été utilisées et
- Pour améliorer la comparabilité internationale, les données sur la population de l'ONU ont été constamment utilisées.

2.3 Fiabilité de la mesure des statistiques régulières de l'ISU sur l'alphabétisme

2.3.1 Sources possibles de données sur l'alphabétisme

Il existe un certain nombre de sources potentielles de données sur l'alphabétisme : les données administratives, les autodéclarations lors des recensements de la population et les déclarations lors des enquêtes ménages.

Données administratives

La qualité et la disponibilité des données dans les pays sont déterminées par la vigueur de leurs appareils statistiques et par les ressources à leur disposition et, parfois, on retrouve des écarts significatifs en ce qui a trait à la couverture des données. L'ISU collecte principalement des données administratives sur l'éducation en grande partie parce que cela représente l'utilisation la plus efficace de ses ressources en matière de suivi continu et parce que les données administratives constituent les fondements en vertu desquels la plupart des pays gèrent les progrès accomplis en vue de l'atteinte des objectifs de l'ÉPT. Un système de bonnes données administratives se révèle également excessivement précieux d'un point de vue national, car il contribue à la gestion interne efficace du système et il peut être mis à contribution pour effectuer un suivi ou alimenter les variables. Les données sur l'alphabétisme et sur le niveau d'instruction restent des exceptions à cet égard, alors qu'il est préférable de recueillir ces données par l'entremise d'un contact direct avec les individus.

Habituellement, les données administratives ne fournissent aucune information sur l'environnement ou sur le milieu familial de l'individu autre que les caractéristiques fondamentales relatives à l'âge et au sexe de l'enfant et, parfois, à son appartenance ethnique. Toutefois, les enquêtes basées sur les données administratives possèdent l'avantage d'être économiques et de pouvoir fournir des renseignements sur une base régulière, à savoir aussi souvent que le système administratif met à jour ses propres dossiers, habituellement chaque année. Elles se révèlent aussi essentielles comme sources d'information sur le fonctionnement du système d'enseignement.

Autodéclarations lors des recensements de la population

Les données, bien qu'universelles pour le pays, se limitent habituellement à une seule question et, d'ordinaire, une seule personne répond au nom de toutes les personnes qui composent le ménage. Pour jusqu'à 30 % des ménages, on peut retrouver des réponses par personne interposée, et ces dernières affecteront les données fournies concernant l'alphabétisme, et il se peut qu'il y ait exagération des taux relatifs aux enfants, aux femmes et aux personnes à charge. Les métadonnées collectées par l'ISU affichent de subtiles différences entre les recensements utilisés dans différents pays. De plus, des ambiguïtés subsistent souvent quant à savoir si le répondant comprend qu'on l'interroge sur son alphabétisme dans la langue nationale officielle, dans la langue vernaculaire (qui peut être la langue de la majorité) ou dans sa langue maternelle.⁴

En général, les comparaisons transnationales conventionnelles se fondent sur des estimations des recensements nationaux officiels qui ne sont pas obtenues par l'entremise d'évaluations directes des capacités en alphabétisme. Les recensements varient considérablement en ce qui a trait aux modalités de catégorisation d'une personne comme alphabétisée, à la définition de la population adulte et à la fréquence avec laquelle ils sont réalisés. Pour ces raisons, les données sur l'alphabétisme issues des recensements doivent être traitées avec prudence.

Déclarations lors des enquêtes ménages

Les enquêtes ménages nationales obtiennent des données considérables des particuliers, ce qui permet d'effectuer un couplage analytique entre les caractéristiques et les circonstances propres à un individu ou à un ménage et les résultats. Mais ces enquêtes demeurent exigeantes en termes de ressources et elles ne sont entreprises qu'à quelques années d'intervalle. De plus en plus, les enquêtes ménages comportent des tests fonctionnels qui remplacent la question « Votre ménage peut-il lire et écrire une phrase? » par « Pouvez-vous lire cette phrase? ».

Les enquêtes ménages transnationales ou les enquêtes auprès des étudiants en tant qu'individus ont généralement été du ressort d'autres organismes nourrissant des intérêts spécialisés dans des domaines tels que la réalisation de l'élève ou l'alphabétisme ou ayant des intérêts au niveau de la collecte des données sur des questions connexes de nature sociale ou économique tels que la santé et le bien-être de l'enfant, la fécondité ou la pauvreté. C'est souvent grâce au couplage de ces données avec les données administratives que les analyses les plus utiles peuvent être entreprises dans des domaines tels que les enfants non scolarisés ou les répercussions des cycles de privation ou de pauvreté. Ces formes d'analyse se révèlent particulièrement utiles à des pays pour les aider quant à l'élaboration des politiques et l'administration de programmes. Par conséquent, la coordination entre les agences et les entités entreprenant diverses formes de collecte de données se révèle essentielle.

Lorsqu'il n'y a pas de données de recensement fiables, l'ISU se sert des données générées par l'Enquête à indicateurs multiples (MICS). Ces enquêtes ont été à l'origine développées suite au Sommet mondial pour les enfants afin de mesurer les progrès accomplis en vue de l'atteinte d'un ensemble d'objectifs de mi-décennie ayant fait l'objet d'un consensus international. Le premier cycle du MICS a été réalisé autour de 1995 dans plus de 60 pays. Un deuxième cycle de l'enquête a été effectué en 2000 (autour de 65 enquêtes) et celle-ci a produit une mine incroyable de

⁴ Il ne faudrait pas oublier aussi la question selon laquelle il y aurait lieu de s'interroger à savoir si les personnes qui sont versées en langues non-écrites sont ou non « alphabétisées » car comme l'alphabétisme en est venu à signifier les capacités à lire et à écrire des textes, les langues non-écrites demeurent ignorées.

données permettant de réaliser un suivi sur la situation des femmes et des enfants. Le cycle actuel (troisième) du MICS vise principalement à constituer un outil de suivi dans le cadre de la campagne « Un monde digne des enfants » des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), ainsi que pour d'autres importants engagements internationaux, tels que la séance spéciale de l'Assemblée générale des Nations Unies (UNGASS) consacrée au VIH/sida et les cibles d'Abuja concernant le paludisme.

Les questionnaires de l'enquête sont des outils modulaires qui peuvent être personnalisés en fonction des besoins d'un pays. Ils se composent de trois questionnaires : un questionnaire pour le ménage, un questionnaire à l'intention des femmes âgées de 15 à 49 ans et un questionnaire pour les enfants de moins de cinq ans (adressé à la mère ou à la personne qui prend principalement soin de l'enfant). Les enquêtes touchent des sujets semblables à ceux des cycles antérieurs et elles fournissent des estimations mises à jour ou des estimations de couverture pour d'autres questions. Chacune des enquêtes comportait la question d'autodéclaration sur l'alphabétisme. En outre, dans le questionnaire à l'intention des femmes du MICS3, il y a une évaluation directe en ce sens que la répondante se voit demander de lire une simple phrase telle que « Cette année, les pluies ont été tardives ».

Des questions subsistent en ce qui concerne la définition d'un ménage, l'échantillonnage, la rédaction des questions et l'implantation de toute enquête ménage. Le problème définitionnel complique l'analyse transnationale. Au niveau de l'échantillonnage d'une enquête nationale auprès des ménages, la principale question demeure la disponibilité d'une base de sondage appropriée, ce qui signifie que nous devons pouvoir disposer d'un décompte précis de la population et de sa répartition (*voir Section 2.3.2*) mais qu'il reste possible de devoir aussi composer avec des distorsions systématiques (biais) associées à l'alphabétisme (*voir Section 2.3.3*). Les deux autres questions portant sur la rédaction de la question et l'implantation sont prises en considération dans le contexte du programme LAMP (*voir Section 2.4*).

2.3.2 Fiabilité des données (dénominateurs) sur la population et autres biais

La première sous-section explique l'utilisation progressive des enquêtes ménages internationales (de préférence aux recensements ou aux systèmes administratifs habituels). La deuxième sous-section fait état du problème fondamental associé à de telles enquêtes en ce qui a trait au suivi des populations exclues (telles que les analphabètes) et la troisième touche principalement les biais particuliers qui sont associés à l'alphabétisme.

Utilisation croissante des enquêtes internationales

Trois sources importantes peuvent permettre de documenter et d'effectuer un suivi de l'état de la population : les recensements effectués environ tous les dix ans, les données administratives courantes provenant des registres des statistiques vitales (p. ex. les naissances et les décès) ou les systèmes du secteur public (p. ex. les écoles et les cliniques) et, de façon plus générale, les enquêtes.

Données administratives : En général, les données administratives de routine sur les écoles et les cliniques excluront une vaste proportion de la population analphabète; il reste donc les enquêtes ménages.

Recensements : Au moins jusqu'au début des années 1990, seuls quelques pays de l'Afrique subsaharienne disposaient de systèmes fiables d'enregistrement des naissances et des décès. Nombreuses étaient les estimations de la population qui étaient fondées sur les modèles

démographiques de Coale-Brass-Demeny (Coale et Demeny, 1966) et, comme l'a illustré Chris Murray (1987), dans plusieurs pays, les estimations étaient fondées sur les paramètres des pays avoisinants (Carr-Hill, 1991). Bien que la reconnaissance de la situation par les donateurs et le financement des infrastructures statistiques nationales aient suscité certaines améliorations, il en faudra beaucoup plus si les pays souhaitent mettre sur pied de fortes capacités statistiques susceptibles de produire des renseignements fiables et pertinents qui pourront les aider à élaborer des politiques éclairées.

Enquêtes ménages : Au cours des 30 dernières années, trois séries d'enquêtes ménages internationales ont été réalisées dans les pays en développement : les Enquêtes démographiques et sanitaires (*Demographic and Health Surveys – DHS*) parrainées par l'USAID, les Enquêtes sur la mesure du niveau de vie (*Living Standards Measurement Surveys – LSMS*) commanditées par la Banque mondiale et, plus récemment, l'Enquête à indicateurs multiples (MICS) sous l'égide de l'UNICEF. En règle générale, la première porte principalement sur la santé des adultes et sa capacité à collecter des renseignements d'ordre socio-économique reste relativement faible. La deuxième enquête met l'accent sur l'information économique et elle se caractérise par des lacunes relativement importantes pour ce qui est de la collecte de données en matière d'éducation et de santé. La troisième enquête se concentre sur l'éducation et la santé des enfants. Bien que les taux de réponse aux enquêtes ménages soient considérablement plus élevés dans les pays en développement lorsque comparés aux pays de l'OCDE, les trois séries d'enquêtes souffrent toutes de problèmes structurels qui se superposent les uns aux autres dans un contexte de pays en développement.

Omissions au niveau des enquêtes ménages

Sauf en de rares exceptions, les enquêtes ménages omettent :

1. les personnes absentes des ménages parce qu'elles sont sans-abri,
2. les personnes vivant en établissement (*institutions*),
3. les populations mobiles, nomades ou pastorales et
4. les nombreux individus vivant dans des ménages fragilisés ou éclatés ou dans des ménages regroupant plusieurs familles.

Personnes sans-abri : Il est notoirement reconnu en Europe que les sans-abri éprouvent davantage de difficultés à obtenir des services sociaux et des soins de santé, que leur état de santé laisse à désirer et qu'ils affichent les plus faibles taux d'espérance de vie. Dans les pays en développement, il en va de même pour les enfants des rues, qui se voient aussi privés de scolarisation; et pourtant, assez visiblement, les enquêtes ménages omettent les sans-abri et les enfants des rues.

Personnes vivant en établissement (*institutions*) : La plupart des ménages omettent d'inclure les personnes vivant dans des établissements : les maisons de santé, les installations militaires et les prisons. Ce fait est habituellement reconnu lorsque des soins sont apportés en fournissant les données. Lorsque nous nous préoccupons de la répartition des revenus et de la richesse, la première et la troisième catégories présentent à tout le moins une grande importance. Par exemple, les Gallois, à l'instigation de Townsend et Gordon (2002), ont décidé de se servir d'une enquête ménage afin de fonder l'affectation de leurs ressources en soins de santé. En conséquence, les régions septentrionales des Galles, là où se concentrent toutes les maisons de soins infirmiers et les résidences de personnes âgées, ont perdu une somme considérable des ressources allouées.

Populations mobiles, nomades ou pastorales : La population mobile est habituellement exclue des enquêtes ménages. En particulier, il est très rare que les enquêtes englobent les gitans (tziganes) et les populations nomades qui disposent d'un accès considérablement amoindri aux services sociaux, aux soins de santé et d'éducation.

Ménages fragilisés ou regroupant plusieurs familles : Les ménages regroupant plusieurs familles posent un problème particulier dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, étant donné que de nouvelles formes de ménages prennent place en réaction aux répercussions du VIH/sida, ce qui comprend :

- des ménages de grands-parents où vivent de jeunes enfants,
- de vastes ménages où se retrouvent des enfants non-apparentés, en famille d'accueil ou orphelins,
- des ménages dirigés par des enfants,
- des ménages monoparentaux dirigés soit par le père ou la mère,
- l'hébergement groupé : lorsqu'un groupe d'enfants est, officiellement ou officieusement, pris en charge par des ménages adultes avoisinants,
- les enfants pris en charge dans des foyers entachés de rapports d'abus, d'exploitation ou d'asservissement,
- les enfants itinérants, déplacés ou sans-abri et
- les enfants abandonnés ou déplacés vivant en groupes ou en bandes (Hunter et Fall, 1998).

Cette diversité rend plus difficile la tâche de suivi par l'entremise des formes conventionnelles d'enquêtes ménages. Malheureusement, dans de nombreux pays en développement, il est vraisemblable de croire que les trois principales catégories (les sans-abri, les populations pastorales et celles qui évoluent dans des ménages éclatés) constituent une fraction importante des gens très pauvres. De plus, pour des raisons de sécurité, ou tout simplement les difficultés au niveau du transport dans de nombreux pays, il peut souvent s'avérer difficile pour les institutions chargées de la mise en œuvre de réaliser une enquête qui soit totalement représentative. Lorsqu'elles sont répétées, les enquêtes peuvent solliciter des échantillons différents dans des régions différentes.

Par conséquent, pour pouvoir disposer d'une enquête qui touche adéquatement les pauvres, tant à l'échelle nationale que régionale, il importe d'examiner dans quelle mesure ces quatre situations occasionneront des distorsions à la base de sondage. Mais il est très rare que cela se fasse, en supposant que ce soit le cas.

2.3.3 Autres problèmes de biais et de fiabilité

Dans de tels cas, lorsque les indicateurs affichent une dépendance à l'égard des enquêtes, plutôt qu'à l'égard des sources administratives régulières, on peut se retrouver avec des problèmes liés à l'importance actuelle accordée à la soumission des données chaque année. Les changements observés sur une période aussi courte qu'une année peuvent s'apparenter à un phénomène secondaire issu de la méthodologie d'estimation, ou tout simplement de la taille de l'échantillon, plutôt qu'à un vrai changement, en particulier si le changement observé est ténu. Parmi les exemples de tels indicateurs, on retrouve l'alphabétisme et la fréquentation scolaire tels que déclarés par les parents. La périodicité du suivi devrait prendre en compte la faisabilité de la collecte de données, de même que les estimations de l'ampleur de la vraisemblance de changement au fil du temps.

En outre, si nous faisons abstraction des objections manifestes par rapport aux données sur l'alphabétisme provenant des autodéclarations générées grâce aux enquêtes telles que l'enquête MICS (*voir Section 2.3.1*), on se doit de remettre en cause la fiabilité des données ou, à tout le moins, l'interprétation qu'on en fait lorsque certains des gradients de l'alphabétisme avec la richesse ou des certificats de naissance avec l'alphabétisme (Carr-Hill, 2008) vont dans la mauvaise direction.

2.3.4 Comparabilité internationale et au fil du temps des données sur l'alphabétisme

Les problèmes de comparaison d'un pays à un autre des données sur l'alphabétisme sont bien documentés depuis la première présentation des statistiques internationales sur l'alphabétisme (UNESCO, 1953). Ceux qui ont été mis en lumière (en se fondant sur les autodéclarations, que ce soit dans le cadre de recensements ou d'enquêtes) consistent en différences d'échantillonnage, en formulation distincte de la question et en différences au niveau de la façon dont le questionnaire était géré. Le paragraphe ci-après de ce premier rapport est caractéristique de toutes les remarques subséquentes et de même type :

Bien qu'il serait excessivement imprudent de s'avancer à formuler toute comparaison quant à l'étendue de l'analphabétisme d'un pays à un autre, il pourrait se révéler instructif d'en suivre la courbe de progression au sein de chaque pays au cours de quelques décennies, en particulier dans les pays qui ont effectué une série continue de recensements nationaux contenant des données [sources] relativement cohérentes sur l'alphabétisme et l'analphabétisme. Certaines leçons utiles pourront être dérivées d'une telle étude sur les progrès de l'alphabétisme, pays par pays, au cours d'une période de temps donnée. (UNESCO, 1953)

Toutefois, il existe également des difficultés qui gagneraient à être mieux connues en ce qui a trait à la comparaison des taux d'alphabétisme au fil du temps et ce, même au sein d'un même pays, si ceux-ci sont fondés sur des réponses autodéclarées. Au fil du temps, les modèles de réponse aux mêmes questions varient pour différentes raisons, y compris :

- l'accroissement de la familiarisation avec les questionnaires (et de leur rejet), en partie de façon conséquente, aux modèles changeants de non-réponse aux questionnaires ou à certaines questions particulières de ceux-ci ;
- le changement d'attitudes à l'endroit d'un état ou d'une situation, en particulier lorsque cet état ou cette situation est considérée comme inférieure (un exemple patent est le traitement médiatique accordé à la mort d'un nourrisson dans les pays développés au cours des 50 dernières années) et
- le changement de l'état de préparation de l'individu à faire rapport sur sa propre exposition à un tel état ou une telle situation, en partie à cause de la stigmatisation implicite mais aussi à cause d'une tendance mondiale vers la privatisation et la réticence manifestée par les individus à déclarer leur propre état.

L'effet de la familiarisation avec les questionnaires est difficile à évaluer. Le deuxième modèle se répercutera sur les modalités de formation des interviewers et sur leur façon de poser la question. Le troisième modèle suscitera presque certainement une hausse des réponses positives. Ce dernier problème n'affectera pas nécessairement les méthodes plus subtiles d'évaluation et de suivi de l'alphabétisme, qui sont prises en considération à la section 2.4, mais, lorsque les données sont dérivées d'une simple question dichotomique, l'effet le plus vraisemblable consistera à surestimer le déclin.

Dans la section qui précède, nous avons peut-être souligné une difficulté encore plus fondamentale : celle de populations camouflées ou manquantes, qui touche les pays de différentes façons et qui, au fil du temps, peut vraisemblablement en modifier la répartition et l'ampleur. Le problème risque de s'exacerber à l'avenir à cause de la poursuite de l'expansion des bidonvilles non-réglementés (ou sous-réglementés) en zone urbaine.

2.4 Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)

2.4.1 Le développement de l'alphabétisme fonctionnel

Plus récemment, les échanges internationaux (particulièrement dans le monde anglophone) ont contribué à faire naître de nouvelles formes de compréhension de l'alphabétisme dans les pays de l'OCDE. L'EIAA a fourni un nouveau sens au terme *alphabétisme*. Ici, l'expression « *literacy* » signifie un apprentissage plus vaste et une maîtrise de l'information « pour travailler au sein des sociétés du savoir (de l'information) qui domineront le vingt-et-unième siècle » (OCDE, 1997). À cet égard, une fois de plus, l'alphabétisme joue un rôle fonctionnel évident dans un contexte d'une planète en voie de mondialisation.

La diversité des connaissances actuelles

Le rapport RMS de 2006 sur l'alphabétisme présente quatre visions distinctes de l'alphabétisme : l'alphabétisme en tant que groupement autonome de compétences, l'alphabétisme tel qu'appliqué, pratiqué et mis en situation, l'alphabétisme à titre de processus d'apprentissage et l'alphabétisme sur le plan textuel.

La vision la plus courante de l'alphabétisme le présente comme un groupement de compétences tangibles, et particulièrement les capacités cognitives à lire et à écrire, demeurant indépendantes du contexte au sein duquel elles sont acquises et des antécédents de la personne qui les acquiert. Il a été suggéré par certains qu'il serait plus utile d'envisager un concept d'alphabétismes multiples, à savoir des façons de « lire le monde » dans des contextes particuliers : la technologie, la santé, l'information, les médias, la visualisation et l'aspect scientifique (voir Street, 2003, Lankshear et Knobel, 2003, Cope et Kalantzis, 2000).

Certains universitaires ont essayé de mettre l'accent sur l'*application* de ces compétences à des fins pertinentes. L'un des premiers efforts coordonnés à cet égard est survenu par l'entremise de l'élaboration de l'« alphabétisme fonctionnel ». Dans les années 1960 et 1970, au départ, ce concept priorisait l'impact de l'alphabétisme sur le développement socio-économique. Souvent, les visions de l'alphabétisme fonctionnel prenaient pour acquis que l'alphabétisme pouvait être enseigné comme un ensemble universel de compétences (applicable n'importe où) et qu'il n'existait qu'une seule forme d'alphabétisme qui devait être assimilée par tout un chacun de la même façon. L'alphabétisme était considéré comme un facteur neutre et indépendant du contexte social.

Une troisième approche envisage l'alphabétisme comme un processus d'apprentissage actif et généralisé, plutôt que comme le fruit d'une intervention en matière d'éducation plus limitée et plus ciblée. En se fondant sur les travaux de Dewey (1916) et de Piaget (1961), les éducateurs constructivistes ont porté une attention particulière aux façons grâce auxquelles les apprenants à titre individuel, et particulièrement les enfants, en arrivent à saisir la signification de leurs expériences d'apprentissage.

Une quatrième forme de compréhension de l'alphabétisme consiste à examiner la « matière » (Bhola, 1994) et la nature des textes qui sont produits et utilisés par les individus alphabétisés. Les textes varient en sujet et en genre (par exemple, des manuels, des publications techniques/professionnelles et des ouvrages de fiction), en degré de complexité de la langue qui y est utilisée et en contenu idéologique (explicite ou dissimulé). Cette approche privilégie l'analyse de passages textuels, situant l'alphabétisme dans un contexte de pratiques de communication et sociopolitiques plus vastes qui édifient, légitiment et reproduisent des structures de pouvoir existantes (voir Gee, 1990, Fairclough, 1991). La langue représente l'un des divers modes grâce auxquels la communication se réalise (Kress et van Leeuwen, 2001).

Pourtant, malgré ce potentiel de diversité, les définitions couramment utilisées par l'UNESCO et par l'ISU collent au concept « classique » de l'alphabétisme fonctionnel.

« L'alphabétisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant des matériels imprimés et écrits associés à des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière ».

(Définition de la littératie convenue lors d'une réunion organisée en juin 2003 par l'Institut pour l'éducation de l'UNESCO, la Section de l'éducation de base de l'UNESCO et l'ISU)

Nouvelles formes d'alphabétisme

Ce qu'il est maintenant convenu d'appeler les *New Literacy Studies* (NLS) (comme dans Gee, 1990, Street, 1996, Barton, 1994, Barton et Hamilton, 1998) a pris son envol à partir de l'expérience d'alphabétisme vécue, à l'échelle locale et sur le plan quotidien, au sein de communautés particulières de praticiens. L'approche est fondée sur une croyance selon laquelle l'alphabétisme ne possède de signification que dans un contexte donné de pratique sociale et qu'il reste difficilement transférable d'un contexte à un autre. On retrouve diverses pratiques d'alphabétisme dans les différents domaines de la vie sociale, comme l'éducation, la religion, les lieux de travail, les services publics, les familles et les activités communautaires. Elles évoluent au fil du temps, et ces diverses formes d'alphabétisme sont soutenues et façonnées par une variété d'organisations et de rapports sociaux.

Les études fouillées de situations particulières peuvent révéler ces différences avec beaucoup d'acuité et, en retour, aider à divulguer l'utilisation, la valeur et la signification que les gens dans leur vie de tous les jours accordent, au sens large, à l'alphabétisme. L'argument consiste à dire que toute recherche censée accroître notre compréhension de l'alphabétisme en société doit prendre en compte ces significations, valeurs et utilisations et, de toute évidence, celles-ci restent la source des idées auxquelles s'abreuvent les statisticiens pour interpréter leurs résultats.

L'une des principales contributions découlant des travaux cités ici s'apparente à une tentative d'aller bien au delà des intérêts particuliers des ethnographes fascinés par l'aspect « local », de façon à susciter la participation tant des pédagogues intéressés par l'acquisition de l'alphabétisme et son utilisation dans les divers contextes éducatifs (à la fois formels et informels) que des décideurs de façon plus générale. Cependant, si nous voulons que l'enseignement et l'étude de l'alphabétisme ne deviennent pas tout simplement des alibis de mise en valeur d'intérêts divers, cette participation pratique devra quand même s'inspirer d'une compréhension théorique et conceptuelle solide. Pourtant, leur « question courante » se confond au besoin d'analyser et de

réfuter ce qui compte lorsqu'il est question d'« alphabétisme » (et de l'usage des nombres [*numeracy*]), de signification pour les utilisateurs dans divers contextes sociaux et culturels, de pratiques et d'événements d'alphabétisme, la source initiale d'inspiration des NLS, mais aussi de la nature des « limites du local » et, ainsi que le désignent les auteurs cités ici, de la nature des rapports entretenus entre l'alphabétisme et des questions plus générales de la théorie sociologique en ce qui a trait à la textualité, aux univers chiffrés, à l'identité et au pouvoir.

Mais, par-dessus tout, il leur faut démontrer de quelle façon ces perceptions peuvent être incorporées à des résultats, des mesures et des comparaisons qui se révéleront utiles sur le plan de la politique.

2.4.2 Évaluations de l'alphabétisme : exemples nationaux et internationaux

Une vaste gamme de modes opératoires a été adoptée pour l'évaluation des niveaux nationaux d'alphabétisme et pour la classification des individus, selon qu'ils sont alphabètes ou analphabètes à la fois dans un contexte national et international. Certains exemples choisis sont rapidement passés en revue ci-dessous et la section finale s'inspire grandement de l'examen de Schaeffer (2005), bien qu'on y retrouve certaines importantes différences de mise en relief.

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)

Importante étude transversale, l'EIAA a été la première enquête d'évaluation multi-pays et multilingue de l'alphabétisme chez les adultes. Elle a été réalisée dans huit pays industrialisés auprès de plus de 40 000 adultes, au cours de la période 1994 à 1996. Prise en compte avec une deuxième vague d'enquêtes, ce sont 22 pays ou régions qui ont été évalués dans la langue officielle correspondante incluant « 10,3 % de la population mondiale et 51,6 % du PIB planétaire » (OCDE et Statistique Canada, 2000, p. 87). Elle visait tout particulièrement à évaluer l'alphabétisme et les compétences en usage des nombres (*numeracy*) et elle se révèle extrêmement utile pour la recherche sur cette question.

L'ensemble des données comprend des renseignements sur les programmes d'éducation auxquels ont été astreintes les répondants et les qualifications qui ont été acquises par type, parrainage, durée et finalité. Plus important encore, les capacités courantes de lecture et d'écriture des répondants ont été testées. Certains renseignements de base sont sollicités, y compris l'éducation des parents ou des tuteurs et le groupe socio-économique d'appartenance. Dans le cadre de l'enquête, on interroge aussi les répondants quant aux capacités mathématiques/de lecture / d'écriture qu'ils utilisent au travail (ce qui peut s'avérer pertinent à la section d'apprentissage tout au long de la vie [*lifelong learning*]).

Il importe de bien saisir le modèle sous-jacent d'alphabétisme sur lequel l'enquête est fondée.⁵ Les auteurs allèguent que cela représente un pas en avant vers la théorisation de l'alphabétisme en ce sens que cela nous éloigne d'une vision unidimensionnelle de l'alphabétisme, en établissant une distinction entre ses trois dimensions (textes suivis, textes schématiques et l'usage des nombres) et les cinq niveaux de réalisation pour chacune de ces trois dimensions. Il a aussi mis à contribution une entrevue contextuelle afin de recueillir des données au sujet de l'utilisation de l'alphabétisme par les adultes, en particulier en ce qui a trait à l'emploi. Cependant, du point de vue de ceux qui œuvrent au sein des NLS (*New Literacy Studies*), l'approche adoptée par le test de l'enquête reste fondée sur un modèle d'alphabétisme qui ignore, plutôt que d'y contribuer, les nouvelles connaissances sur le rôle en société de l'alphabétisme.

⁵ La critique suivante s'inspire de Blum et al. (2001).

S'il s'agit de textes, il nous faut également examiner les pratiques. Une fois qu'un texte réel, comme un horaire d'autobus, est pris en considération en-dehors de son contexte de vie réelle, à savoir qu'il y ait une forme quelconque de transport en commun pour commencer et que le service de ce dernier soit dispensé suffisamment régulièrement pour qu'il vaille la peine de rédiger un horaire, il cesse d'être un horaire et il devient un item de test. Nous avons composé avec un seul texte, mais ces questions touchent tous les items de test.

Des techniques raffinées sont utilisées pour l'analyse des données et la présentation des résultats. Mais trois questions se dressent : la spécificité culturelle de l'item de test, les techniques utilisées pour déterminer un pointage et les statistiques mises à contribution pour la présentation des résultats.

La première question découle du fait qu'il existe certains problèmes particuliers de nature culturelle ou éducative pour lesquels il n'existe pas de traduction exacte. Si un instrument de mesure est uniquement limité aux items pour lesquels il y a lieu de présumer qu'il n'existe pas de différence particulière sur le plan local, alors il y a lieu de s'interroger sérieusement à savoir si ledit instrument mesure quoi ce soit d'utile. Par exemple, il y a des items qui évoquent la différence européenne entre l'été et l'hiver qui, dans de nombreux autres pays, se révéleraient non pertinents (et, naturellement, le contraire s'applique).

La deuxième question concerne les façons grâce auxquelles une note unique a été obtenue par des réponses relatives à un item de test, à l'aide de techniques psychométriques fondées sur la présomption de l'existence d'une « dimension » sous-jacente unique et de ses modalités de distorsion des interprétations. En réalité, si pour un ensemble d'items de test, on en retrouve certains qui reflètent une deuxième dimension, alors un modèle unidimensionnel s'avérera inapproprié avec un échantillonnage suffisamment vaste. Cela sera décelé par certains items « mésadaptés » et, grâce à ces techniques, ceux-ci auront tendance à être éliminés. Si ce genre d'items ne constituait qu'une minorité de l'ensemble de départ, alors ce sont les items restants qui auraient préséance. Par conséquent, l'équilibre initial des items détermine essentiellement ce que l'on retrouve dans l'instrument d'épreuve final et ce que mesure dans les faits ce dernier. Une formule unidimensionnelle permet un simple classement des pays par résultats et la publication de « tableaux de classement » internationaux. L'exigence politique est satisfaite par la mise en application d'un modèle technique particulier. Malgré tout, en quoi cela mesure-t-il utilement l'alphabétisme?

La troisième question réside dans la définition des niveaux d'alphabétisme. Par exemple, l'EIAA, utilise une série complexe de cinq « niveaux de réalisation » qui vont d'élémentaire à avancé. Il existe d'autres formulations de rechange, dont il est permis de penser qu'elles sont aussi valables, qui pourront conduire à des points de vue très différents au sujet des faibles niveaux d'alphabétisme « problématiques ». Par exemple, plutôt que d'envisager leur réponse « moyenne », on pourrait utiliser une mesure du niveau d'alphabétisme fondé sur la « meilleure » réponse donnée par un répondant.

Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EACA)

L'enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EACA) a été conçue dans le but de miser et de servir de prolongement à l'enquête EIAA de façon à :

- identifier des champs d'habiletés acquises fondés en théorie et dont on croit qu'ils sont associés à la réussite dans la vie et à une société et une économie qui fonctionnent bien ;

- élaborer des approches en matière de mesure qui présentent des profils de compétence valides, fiables, comparables et interprétables pour des populations hétérogènes au sein d'un même pays et entre différents pays, prenant en compte des contraintes naturelles d'une enquête ménage auprès des adultes ; et
- associer ces profils de compétences avec une palette de variables contextuelles conçues afin de refléter la répartition sociale de la compétence, les facteurs qui en influencent le niveau et la répartition, les résultats sanitaires, sociaux, éducatifs et économiques associés aux différents niveaux de la compétence à l'échelon local, moyen et à grande échelle et l'auto-évaluation de la personne de sa compétence et le lien entre sa compétence et sa réussite économique et sociale.

Des normes scientifiques sévères ont été instaurées quant aux items devant être inclus dans l'évaluation comparative finale, bien que le processus d'élaboration n'ait pas permis l'obtention de mesures de qualité suffisante dans trois domaines : l'intelligence pratique, le travail d'équipe et les technologies de l'information et des communications (TIC).

Six pays, les Bermudes, le Canada, l'Italie, la Norvège, la Suisse et les États-Unis, ont participé au premier cycle de collecte des données de l'EACA en menant l'enquête pilote EACA en 2002 et la principale collecte de données au cours des premier et deuxième trimestres de 2003. En 2003, l'État mexicain de Nuevo Leon a mis en œuvre une évaluation hybride qui recourait à l'évaluation de l'EIAA et au questionnaire de contexte de l'EACA.

Bangladesh

Un test sur les aptitudes d'apprentissage de base a été élaboré pour la lecture, l'écriture et l'usage des nombres (oral et écrit) dans le cadre d'une évaluation d'un échantillon national de plus de 5 000 individus âgés de onze ans et plus et vivant en zone rurale. Le niveau le plus élevé de chaque domaine a été jugé par un panel comme étant le *minimum* requis, par exemple pour permettre aux gens de transiger sur une place du marché, de lire indépendamment les passages de textes simples et d'écrire de très brefs messages. Des mesures internes satisfaisantes de cohérence sur le plan de la fiabilité ont été obtenues pour les items des domaines de chaque niveau (adaptés de Greaney et al., 1998).

Le processus en vertu duquel l'outil d'évaluation directe a été élaboré s'avérait tout particulièrement intéressant. Les chercheurs ont rassemblé un panel d'employeurs, de fonctionnaires et d'enseignants pour les aider à identifier les niveaux minimaux acceptables de rendement pour chacun des divers domaines de compétences. Cela a conduit à la mise sur pied d'un outil d'évaluation qui envisageait des compétences en alphabétisme et l'usage des nombres relativement simples. Une version préliminaire initiale a été produite. On a ensuite soumis le personnel à deux semaines de formation en élaboration normalisée de test. Par la suite, plusieurs cycles de pré-test et de test psychométrique ont suivi. Le rapport fait état de façon détaillée de nombreux changements apportés dans la foulée du pré-test, tels que le retrait de certaines questions (soit parce que tout le monde pouvait y répondre correctement ou parce que leur mécanique ne semblait pas très au point), l'ajout d'autres questions (pour augmenter la fiabilité de la mesure de certaines compétences) et la remise en ordre de questions, établissant une distinction entre les aptitudes orales ou écrites en mathématiques, et le retrait du test oral d'évaluation (qui visait à tester l'aptitude à entreprendre une conversation). Cela se révèle commode pour le chercheur; quant à savoir si cela correspondait ou non à la façon dont l'alphabétisme est ou était vécue, il n'en est pas fait mention.

Les compétences de lecture et d'écriture ont été évaluées en fonction de quatre niveaux : inapte à la lecture/l'écriture, lecteur/rédacteur de niveau rudimentaire, lecteur/rédacteur de niveau débutant et lecteur/rédacteur minimalement compétent. Les mathématiques orales et écrites ont été testées séparément, les premières en fonction de trois niveaux et les secondes selon quatre échelons. Dans certains cas, malgré la différenciation des niveaux, le fait d'être en mesure d'identifier un chiffre ou une simple figure géométrique était traité comme s'il s'agissait de compétences équivalentes, ce qui demeure une caractéristique troublante dans de nombreux tests d'habileté arithmétique.

Kenya

Ce rapport présente les conclusions d'une enquête témoin réalisée en 2006 auprès d'environ 15 000 ménages sur l'état de l'alphabétisme au Kenya. L'enquête a fait appel à la fois aux autodéclarations combinées à une évaluation directe des compétences en alphabétisme, et elle était conçue pour aider à la mise au point d'indicateurs pouvant être utilisés pour percevoir et évaluer les progrès accomplis en matière d'implantation de programmes relatifs à l'éducation.

L'étude a eu recours à divers instruments pour la collecte des données. Les quatre questionnaires élaborés pour l'enquête visaient les cibles suivantes : les ménages, les particuliers, les établissements offrant de l'alphabétisme et les tests (d'évaluation) de l'alphabétisme. L'enquête a été réalisée en anglais, en kiswahili et dans 18 autres langues locales, ce qui a offert aux répondants la possibilité de répondre dans leur langue de prédilection. Dans une proportion de 70 %, les répondants ont choisi de passer le test soit en anglais soit en kiswahili. Pour déceler les niveaux d'alphabétisme des adultes, deux méthodes ont été utilisées : l'autodéclaration (l'aptitude d'une personne à lire et à écrire) et le test réel (l'évaluation des capacités en alphabétisme) de la population.

Les niveaux de compétence, tant en alphabétisme qu'en usage des nombres, ont été notés sur une échelle de un à cinq, où ceux qui atteignaient les niveaux 4 et 5 étaient considérés comme possédant le niveau souhaitable de maîtrise des compétences. Ceux qui atteignaient les niveaux 1, 2 et 3 étaient considérés comme ayant atteint le niveau de maîtrise minimal.

Autres évaluations en Afrique de l'Est

D'autres évaluations effectuées antérieurement (Carron et al., 1989) en Afrique orientale, au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda, ont adopté une approche plus pragmatique, en évitant les techniques psychométriques utilisées dans le cadre de l'EIAA et de l'EACA pour des raisons qui, dans certains cas, s'apparentent à celles données par Blum et al. (2001). Il était ici particulièrement question de s'assurer que les items de test présentaient une pertinence maximale pour les répondants, que leur contenu et leur fourchette étaient fondés sur des analyses de textes utilisés dans des programmes d'alphabétisation et dans des journaux quotidiens populaires.

Conclusions de l'examen des évaluations

Les évaluations indirectes réalisées par les individus eux-mêmes et par des tiers au sein de leur ménage (désignées ensemble sous le nom d'« évaluations de ménage ») ont tendance à comporter des auto-évaluations supérieures que lorsque l'alphabétisme est mesuré par l'évaluation directe, même lorsque l'évaluation directe ne vérifie que les compétences de lecture rudimentaire (comme l'aptitude à décoder et à lire à haute voix une simple phrase). L'ampleur de biais varie d'un contexte à un autre mais, parfois, il se révèle très important et il peut biaiser notre compréhension des différentielles d'alphabétisme entre les groupes. Souvent, on appelle à tort ce

biais une surévaluation; il se peut fort bien que les répondants soient tout à fait corrects au niveau du degré d'utilité que représente pour eux l'alphabétisme.

Le classement des individus dans les catégories des alphabètes ou des analphabètes, selon qu'ils aient ou non complété un certain nombre d'années de scolarité (c.-à-d. quatre, cinq ou six ans), est considéré par certains (p. ex. Schaffner, 2005) comme une procédure fortement incorrecte. Il s'agit là d'une incompréhension de la nature de la mesure car la définition du concept détermine la procédure de mesure appropriée; dans ce cas, si l'on s'intéresse à l'alphabétisme par scolarisation, alors le nombre d'années de scolarité constitue une mesure raisonnable; si l'on s'intéresse aux compétences de base, alors il est probable que le nombre d'années de scolarité constitue une mesure hautement inappropriée.

Notre compréhension actuelle des modalités d'évaluation directe de l'alphabétisme reste limitée. Des compétences simples (comme la capacité de lire à haute voix une simple phrase ou celle de résoudre de simples opérations d'addition, de soustraction, de multiplication ou de division) peuvent être testées relativement facilement et avec un degré de justesse raisonnable. Un test de compétences de plus haut niveau (comme la compréhension de la lecture et une gamme hautement diversifiée d'aptitudes aux opérations mathématiques allant au-delà du simple calcul) semble riche de difficultés supplémentaires en tous genres.

Il y aurait lieu de consentir un effort particulier pour rendre public les échanges plus détaillés portant sur le processus en vertu duquel les évaluations ont été élaborées, les expériences vécues avec les versions expérimentales utilisées lors du pré-test et les coûts associés au test et à la mise en œuvre des évaluations.

Il importe de consacrer de sérieux efforts non seulement à discuter de la théorie de « ce qu'est l'alphabétisme », mais, également, de se livrer à des discussions pratico-pratiques sur la « nature des aspects de l'alphabétisme que nous souhaitons mesurer et de quelle façon nous entendons le faire ».

La difficulté d'évaluer directement la plupart des compétences de lecture et d'écriture, au-delà du simple décodage textuel, s'accompagne d'au moins deux implications. Premièrement, tous ceux qui conçoivent de nouvelles enquêtes devraient être incités à y incorporer des tests simples d'aptitudes de décodage en vertu desquels les répondants se verraient demander de lire à haute voix une simple phrase rédigée sur une « carte-éclair », ce qui était l'approche adoptée dans le cadre de l'EIAA et de l'enquête MICS. Cette approche s'avère presque aussi facile que de solliciter une réponse de ménage concernant l'alphabétisme d'un individu, et elle semble être en mesure de fournir une réponse beaucoup plus précise. (Naturellement, un soin méticuleux doit être apporté à l'élaboration, au pré-test et à la traduction des phrases qui seront utilisées dans le cadre des évaluations en plusieurs langues.)

Bien que la notion idéale de l'alphabétisme qu'aimeraient mesurer les concepteurs d'enquêtes puisse comporter des compétences de niveau plus élevé comme la compréhension de la lecture, il reste que le décodage demeure possiblement le niveau de compétence de lecture le plus élevé pour lequel il leur soit possible d'obtenir une mesure précise. Nombreux sont les concepteurs d'enquêtes qui considéreront comme infaisable ou indésirable que l'on y incorpore plus d'un seul test très simple d'alphabétisme et, conséquemment, tous les concepteurs d'enquêtes (même ceux qui prévoient aussi tester des niveaux plus élevés d'alphabétisme) seront incités à incorporer un test de carte-éclair permettant de faciliter la comparaison entre les groupes, les lieux et les époques.

Deuxièmement, les tentatives de mesurer des compétences qui vont au-delà du simple décodage devraient être considérées comme temporaires et expérimentales. Les rapports détaillés sur les modalités d'élaboration et d'implantation des mesures, sur la nature des coûts du processus, sur les difficultés rencontrées sur le terrain et sur la performance des mesures devraient être largement diffusés au sein de la collectivité des concepteurs. Dans la plupart des cas, les concepteurs d'enquêtes devraient aussi positionner leurs objectifs à l'enseigne de la modestie. Même s'il se peut que les concepts idéaux de l'alphabétisme puissent supposer l'aptitude à exécuter une vaste gamme de « tâches reliées à l'alphabétisme », ils devraient s'efforcer de tenter de bien mesurer les aptitudes à réaliser un petit nombre de tâches plutôt que d'essayer de mesurer de nombreuses aptitudes tout en risquant de n'en mesurer aucune comme il faut. À la fin de ce rapport, on trouvera une variété de recommandations plus précises.

2.4.3 L'évaluation LAMP

Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP), fondé sur une enquête-échantillon d'adultes (âgés de 15 ans et plus), vise à identifier la gamme complète des formes d'alphabétisme, de la lecture et l'usage des nombres (*numeracy*) les plus élémentaires jusqu'aux aptitudes requises pour participer pleinement à une société d'apprentissage. La population-cible s'apparente à la totalité de la population adulte (âgée de 15 ans et plus) vivant couramment dans le pays. Les personnes vivant en établissement ou dans des endroits inaccessibles *peuvent être exclues*, à la condition qu'elles ne représentent qu'un faible pourcentage de la population totale. La soumission des données s'effectue habituellement au niveau national mais, si les exigences relatives à la taille minimale de l'échantillon sont atteintes, on pourra fournir une plus grande ventilation des données.

Le questionnaire de contexte recueille des renseignements tels que les caractéristiques et les antécédents familiaux (l'éducation des parents et leur situation professionnelle), les attributs individuels (l'âge, le sexe, la maîtrise de la langue, la scolarité complétée et la situation par rapport à l'emploi), la participation à des activités éducatives et de formation et les activités d'alphabétisme incluant l'utilisation des TIC et d'autres pratiques en matière d'alphabétisme. En outre, on peut y incorporer des variables sur la qualité de la vie et une série de questions propres aux domaines mesurés dans le cadre de l'évaluation.

Le test auquel sont soumis des individus très qualifiés comporte deux ensembles d'items :

1. Un ensemble d'items courants (EIAA) sera utilisé pour situer la maîtrise nationale en alphabétisme et l'usage des nombres par rapport aux échelles de l'EIAA. Cette caractéristique sur le plan de la conception répond à l'objectif d'analyse comparative des résultats nationaux avec les normes internationales;
2. Un ensemble d'items courants du LAMP sert à :
 - situer la compétence de ces derniers par rapport à l'échelle de l'enquête EIAA,
 - augmenter la représentation d'items avec les contextes nationaux et
 - fournir aux chercheurs et aux planificateurs nationaux une compréhension approfondie de la façon dont les items de test se rapportent à la théorie sous-jacente et au processus d'élaboration des items.

L'évaluation-filtre

Un « test-filtre », fondé sur un sous-ensemble choisi d'items parmi les items communs de l'EIAA et du LAMP, est utilisé pour affecter les individus à un groupe faiblement qualifié ou hautement qualifié (en termes d'alphabétisme). On soumettra aux individus faiblement qualifiés un petit nombre d'items présentant un faible indice de difficulté choisis parmi le groupement des items

communs EIAA/LAMP. Ces items permettront aux individus d'être positionnés sur les échelles de maîtrise LAMP et aux résultats des composantes d'être associés à ces échelles. Les individus plus hautement qualifiés recevront un autre ensemble d'items présentant un indice de difficulté variant de moyen à élevé issu du groupement des items communs EIAA/LAMP.

Les cinq composantes des compétences mesurées, considérées comme les fondations d'une lecture fluide, sont les suivants:

1. **Connaissance perceptive et familiarité avec les caractères alphanumériques** : reconnaître les lettres de l'alphabet et les nombres à un chiffre. Certains des items sont vraiment simples.
2. **Reconnaissance de mots** : reconnaître des mots courants fréquemment utilisés dans les imprimés. On s'attend à ce que ces mots courants fassent partie du lexique / vocabulaire d'écoute et parlé d'un individu qui est un locuteur de la langue ciblé par l'enquête.
3. **Décodage et reconnaissance visuelle** : Prononcer de façon vraisemblable, avec précision, rapidité et une certaine aisance, des mots nouveaux ou des « pseudo-mots » en appliquant une connaissance des correspondances « image-son » du système d'écriture.
4. **Lecture et compréhension de phrases** : Lire des phrases simples et appliquer des compétences langagières pour en comprendre précisément, rapidement et aisément le sens.
5. **Lecture de passages** : Lire des passages simples et appliquer des compétences langagières pour en comprendre précisément, rapidement et aisément le sens.

Les données obtenues dans le cadre de l'évaluation des composantes ne peuvent être comparées d'un pays ou d'un groupe à un autre parlant une langue différente car le processus d'apprentissage de la langue peut aussi différer.

Niveaux d'alphabétisme dans le cadre du programme LAMP

Le **Niveau n° 1** se rapporte à des personnes possédant de très pauvres aptitudes et où, par exemple, l'individu pourrait être dans l'incapacité d'évaluer la quantité suffisante d'un médicament à donner à un enfant à partir de l'information imprimée sur l'emballage.

Les répondants de **Niveau n° 2** peuvent uniquement composer avec des textes simples, mis en page de façon claire et pour lesquels, la tâche exigée n'est pas trop complexe. Il dénote un faible niveau de compétence, mais moins apparent qu'au niveau n° 1. Il identifie des gens qui peuvent lire, mais de façon médiocre lorsque cela est testé. Il se peut qu'ils aient développé des habiletés d'adaptation pour gérer au jour le jour les exigences en matière d'alphabétisme, mais leur faible niveau de maîtrise fait en sorte qu'il leur est difficile de faire face à de nouvelles demandes, comme d'apprendre de nouvelles compétences liées au travail.

Le **Niveau n° 3** est considéré comme un minimum acceptable pour composer avec les exigences de la vie et du travail de tous les jours dans une société complexe et de pointe. En gros, il dénote le niveau de compétence requis pour obtenir un diplôme d'études secondaires et accéder à des études universitaires. Comme les niveaux plus élevés, il requiert l'aptitude d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes.

Les **Niveaux n° 4 et 5** s'appliquent aux répondants qui démontrent qu'ils maîtrisent parfaitement des capacités de haut niveau de compréhension de l'information.

Chapitre 3 : Les tendances mondiales

3.1 Approche

Les données recueillies par l'ISU se rapportaient *aux alentours* des années 1990 et 2000; un écart pouvant atteindre cinq ans avant ou après ces dates les séparait des dates réelles. Cela a été perçu comme l'approximation la plus juste⁶.

Deux ensembles d'indicateurs sont pris en considération : les variations absolues du taux d'alphabétisme et le nombre d'analphabètes et la variation relative du taux d'alphabétisme et la variation en pourcentage du nombre d'analphabètes. Les différents indicateurs cherchent à répondre à diverses questions. Les chiffres en titre sont la première paire d'indicateurs, et la variation du niveau d'alphabétisme devrait être interprétée avec beaucoup de soin car l'effort consenti pour diminuer l'analphabétisme varie en fonction du niveau; par exemple, une augmentation de 60 % à 70 % ne justifie pas le même effort qu'une hausse de 85 % à 95 %. La dernière paire d'indicateurs se révèle particulièrement utile pour l'évaluation de l'équité entre les groupes.

Pour les raisons évoquées à la fin du chapitre précédent, la présentation effectuée ici se fonde sur les statistiques au sujet d'un alphabétisme dont on comprend qu'il s'assimile à des réponses données à une question de recensement simple et sans détour. Dans certains cas, les données proviennent d'enquêtes et, dans plusieurs cas, les données à jour ont été obtenues en utilisant le Modèle prévisionnel (*Forecasting Model*).

Pour tous les pays où des données de recensement ou d'enquête ménage ont été utilisées (presque tous), il est vraisemblable que les estimations de l'alphabétisme soient des surestimations par rapport à ce qu'auraient été les résultats obtenus dans le cadre d'un test. Dans le cas de certains pays, n'oublions pas le problème posé par les réponses par procuration données par le chef du ménage qui peuvent fort bien contribuer à gonfler davantage les estimations.

En chiffres, le problème de l'analphabétisme est plus important dans les pays les plus peuplés. Ce sont le Bangladesh, le Brésil, la Chine, l'Égypte, l'Inde, l'Indonésie, le Mexique, le Nigéria et le Pakistan (les pays dits E9). En plus du portrait d'ensemble mondial et de la ventilation en fonction des régions d'ÉPT, le rapport porte particulièrement sur ce groupe de pays. Il y a lieu de prendre note du fait que, en élaborant les chiffres régionaux, l'ISU y est allé d'estimations lorsque les données étaient absentes; cela affecte particulièrement les valeurs relatives aux pays E9 qui ont affichés des données manquantes pour les années 1990 dans le cas du Brésil et du Pakistan.

⁶ Si nous avons analysé les données individuelles par pays, il aurait alors été important de calculer un taux annuel de changement et de se servir de ce chiffre comme fondement d'analyse. Cependant, étant donné qu'ici l'accent portait sur les données rassemblées en groupements régionaux, la seule façon de s'ajuster à cette situation était d'estimer les niveaux d'alphabétisme et de population en 1990 et en 2000 et, ensuite, de les combiner. Quoique statistiquement plus précis, cela aurait été on ne peut moins transparent.

3.2 Tendances en matière d’alphabétisme chez tous les adultes âgés de 15 ans et plus

3.2.1 Tendances globales de l’alphabétisme des adultes

Il y a de bonnes nouvelles. On constate une augmentation globale d’environ 6 % (de 76 % à 82 %) des taux d’alphabétisme des adultes (âgés de 15 ans et plus) (représentant une hausse relative de 8 %) et des augmentations absolues de plus de 9 % (une hausse relative de 11 %) en Asie et de près de 8 % (une hausse relative de 15 %) en Afrique. Les autres régions de l’UNESCO affichaient déjà des chiffres qui approchaient sensiblement du 100 %, de telle sorte que personne ne se serait attendu à une hausse quelconque; même l’Amérique du Sud n’a enregistré qu’une augmentation de 2 %.

Au sein des régions de l’ÉPT, les augmentations de taux les plus importantes ayant été consignées parmi les pays en développement l’ont été dans les États arabes (de 58 % à 71 %) et en Asie du Sud et de l’Ouest (de 48 % à 60 %), avec des augmentations absolues de 12 % dans chaque cas et des hausses relatives respectives de ces taux de 21 % et de 25 %. Une augmentation supérieure à 9 % a été indiquée en Asie de l’Est mais une hausse en deçà de la moyenne mondiale d’à peine plus de 5 % a été enregistrée en Afrique subsaharienne (de 54 % à 59 %). Bien qu’à l’échelle mondiale, on note une baisse globale de 90 millions d’analphabètes (représentant une chute de 10 % dans l’ensemble), dont 87 millions habitaient les pays en voie de développement, ce chiffre comprend une diminution du nombre d’analphabètes d’environ 100 millions de personnes en Asie de l’Est (une baisse de 45 %) combinée à une *augmentation* de 19 millions du nombre de ceux-ci en Afrique subsaharienne (une hausse de 15 %).

Les pays E9 ont connu une augmentation de 11 % des taux d’alphabétisme, ce qui représente une hausse relative de 17 %. L’augmentation la plus importante en pourcentage absolu s’est produite en Égypte (27 %) et la plus faible au Mexique (3 %), à savoir aussi les pays qui affichent les augmentations relatives du taux d’alphabétisme les plus fortes et les plus faibles. Une diminution globale de 110 millions du nombre d’analphabètes adultes a été observée dans ce groupe de pays, ce qui correspond à une baisse de 18 %, mais cela reflète principalement des chutes de 98 et de 17 millions de personnes analphabètes en Chine et en Inde respectivement. À vrai dire, malgré une augmentation à peine supérieure à la moyenne du taux d’alphabétisme au Bangladesh, le nombre d’analphabètes s’y est accru de 2,6 millions de personnes.

Bien que l’on ait observé une augmentation de 6 % du taux d’alphabétisme au sein des pays les moins développés, on y a quand même noté une hausse en chiffres absolus de 25 millions du nombre de personnes adultes analphabètes.

3.2.2 Tendances en matière d’alphabétisme chez les hommes et les femmes

Chez les femmes, le taux global d’alphabétisme s’est amélioré de plus de 7 % (passant de 70 % à 77 %) en comparaison avec un peu moins de 5 % (de 83 % à 87 %) pour les hommes. Lorsque la comparaison s’effectue au niveau de leurs points de départ respectifs, les femmes semblent avoir connu des résultats encore plus probants, avec une augmentation relative du taux d’alphabétisme de 6 % chez les hommes et de 10 % chez les femmes. Cependant, bien que la chute du nombre d’adultes analphabètes soit supérieure chez les femmes (49 millions en comparaison avec 41 millions chez les hommes), étant donné que les hommes connaissent des taux d’alphabétisme plus élevés, les variations relatives avantagent les hommes : une baisse de 13 % par comparaison à 9 % chez les femmes.

Lorsqu'ils sont ventilés en fonction des régions d'ÉPT, les chiffres sur l'alphabétisme semblent s'être améliorés davantage dans les pays en voie de développement, avec des hausses absolues pour les femmes de 11 % en comparaison avec 7 % pour les hommes et des augmentations relatives encore meilleures qui atteignent respectivement 19 % et 9 %. Mais on y retrouve le même modèle, alors que les chutes en pourcentage des chiffres favorisent les hommes (13 %) par rapport aux femmes (9 %). Parmi les pays en développement, ce sont une fois de plus les États arabes et l'Asie du Sud et de l'Ouest qui se distinguent avec les meilleures améliorations, avec des taux de 11 % dans les deux régions pour les hommes et de 14 % et de 13 % respectivement pour les femmes. Cependant, lorsque l'on examine la baisse de 100 millions d'individus analphabètes en Asie de l'Est, on s'aperçoit que ce sont les femmes qui en ont le plus profité avec des chutes de 69 (ou 70) millions, par comparaison avec 33 millions chez les hommes. Toutefois, les baisses relatives continuent d'avantager légèrement les hommes : 47 % par rapport à 44 %.

Les pays E9 ont connu une augmentation de 8 % du taux d'alphabétisme chez les hommes et de 14 % chez les femmes, ce qui représente respectivement des hausses relatives de 11 % et de 25 %. La différence la plus importante au niveau des variations de taux pour les hommes et pour les femmes s'est produite en Chine (8 % pour les hommes et 18 % pour les femmes) et la moins importante est survenue en Égypte (le pays affichant la hausse en pourcentage absolu la plus importante). On a observé une diminution générale de 47 millions du nombre d'analphabètes adultes (illustrant une baisse de 20 %) et de 64 millions du nombre de femmes analphabètes (reflétant une chute de 16 %), mais cette diminution chez les hommes se compose de baisses de 32 millions et de 15 millions d'hommes adultes en Chine et en Inde respectivement, alors que la diminution dans le cas des femmes reflète presque entièrement une chute des femmes analphabètes adultes en Chine. Au Bangladesh, le nombre d'analphabètes s'est accru de 1,4 million d'hommes et de 1,2 million de femmes.

Dans les pays les moins développés, l'écart entre les hommes et les femmes est moindre, alors que les deux groupes ont enregistré une augmentation de six points (qui représentait une hausse relative de 10 % chez les hommes et de 16 % chez les femmes). Le nombre d'analphabètes s'est aussi accru pour les deux sexes, soit de 8 millions pour les hommes et de 17 millions pour les femmes, ce qui représentait des hausses relatives respectives de 13 % et de 17 %.

3.3 Tendances en matière d'alphabétisme chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans

3.3.1 Tendances globales de l'alphabétisme chez les jeunes

Par comparaison avec l'alphabétisme chez les adultes, on a observé une augmentation générale globale inférieure d'environ 4 % des taux d'alphabétisme chez les jeunes (âgés de 15 à 24 ans). Des hausses de près de 8 % ont été observées en Afrique et de 5 % en Asie. Les autres régions de l'UNESCO affichaient déjà des chiffres qui approchaient sensiblement du 100 %, de telle sorte que personne ne se serait attendu à une hausse quelconque; même l'Amérique du Sud n'a enregistré qu'une augmentation de 3 %.

Au sein des régions de l'ÉPT, les augmentations de taux les plus importantes ayant été consignées parmi les pays en développement l'ont été dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest, avec des hausses respectives de 10 % et de 14 %, suivies par une augmentation supérieure à la moyenne globale de 6 % en Afrique subsaharienne. En termes relatifs, les augmentations totalisent respectivement 14 %, 23 % et 9 % pour les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne. Alors que l'on note une diminution globale de 30 millions de jeunes adultes analphabètes à l'échelle de la planète, cela comprend une chute de près de 13 millions en Asie de l'Est, une baisse de 18 millions en Asie du Sud et de l'Ouest, mais une

augmentation de 5 millions de personnes en Afrique subsaharienne. Les États arabes affichent une chute de 2 millions, alors qu'elle se chiffre à environ 1,5 million en Amérique latine.

Les pays E9 ont connu une augmentation absolue de 6 % des taux d'alphabétisme chez les jeunes et une hausse relative de 8 %, équivalant à une chute globale en chiffres absolus de 34 millions du nombre de personnes analphabètes, ce qui représente une baisse de 30 %. La hausse la plus importante en pourcentage absolu des taux a été obtenue au Bangladesh (19 %), suivi de l'Inde (15 %) et du Nigéria (13 %). L'augmentation la plus faible s'est produite au Mexique avec à peine plus de 2 %. L'accroissement relatif des taux le plus important a été obtenu au Bangladesh (42 %), suivi par l'Inde (23 %) et l'Égypte (16 %). Les principaux déclin absolus sont survenus en Chine (12 millions) et en Inde (17 millions), le tout reflété par des chutes de pourcentage de 94 % et de 27 % respectivement.

Bien que l'on ait connu une augmentation de 8 % du taux d'alphabétisme des jeunes au sein des pays les moins développés, le tout reflété par une hausse relative de 14 %, le nombre de jeunes analphabètes s'est accru de 3,5 millions d'individus.

3.3.2 Tendances en matière d'alphabétisme chez les jeunes hommes et femmes

Le taux global chez les jeunes femmes a augmenté de plus de 5 % (passant de 79 % à 85 %), en comparaison avec moins de 3 % (de 88 % à 91 %) chez les jeunes hommes. Lorsque la comparaison s'effectue au niveau des points de départ respectifs, les femmes semblent avoir connu de meilleurs résultats, avec une hausse relative d'un peu plus de 3 % pour les hommes et de 7 % pour les femmes. Cependant, bien que la chute du nombre de jeunes analphabètes soit plus accentuée chez les femmes (19 millions par rapport à 11 millions chez les hommes), les variations relatives favorisent très légèrement les hommes : une chute de 19 % en comparaison avec 17 % pour les femmes.

Lorsqu'ils sont ventilés en fonction des régions d'ÉPT, les chiffres sur l'alphabétisme des personnes appartenant au groupe d'âges des 15 à 24 ans se sont surtout améliorés dans les pays en voie de développement, avec des augmentations absolues de 7 % pour les femmes par rapport à 4 % pour les hommes et des hausses relatives respectives encore meilleures de 9 % et de 4 %. Avec cette répartition, les femmes s'en tirent légèrement mieux que les hommes en termes de chiffres globaux avec des baisses de pourcentage de 19 % chez elles par comparaison avec 17 % chez les hommes. Parmi les pays en développement, les États arabes et l'Asie du Sud et de l'Ouest ont obtenu les améliorations les plus considérables des taux en chiffres absolus : 7 points de pourcentage pour les hommes et 13 pour les femmes dans le cas des premiers et 11 points pour les hommes et 18 points pour les femmes pour le dernier, ce qui reflète des améliorations par rapport à leur taux d'alphabétisme de départ, respectivement de 9 % et 20 % et de 15 % et 36 %. En Afrique subsaharienne, des augmentations respectables des taux semblent être survenues, avec des pourcentages de 5 % et de 6 %. Cependant, en ce qui concerne la diminution en termes numériques du nombre d'individus analphabètes âgés de 15 à 24 ans, l'Asie de l'Est et l'Asie du Sud-ouest ont connu les améliorations les plus importantes, avec des chutes de 3 et de 10 millions d'hommes et de femmes et de 8 et de 11 millions d'hommes et de femmes respectivement, ce qui représente des déclin relatifs respectifs de 51 % et 73 % et de 23 % et 19 %. Malgré la hausse des taux, on a observé un accroissement du nombre de jeunes analphabètes en Afrique subsaharienne de 2 millions d'individus.

Les pays E9 ont connu un accroissement des taux d'alphabétisme de 4 % chez les jeunes hommes et de 8 % chez les jeunes femmes, le tout reflétant une amélioration relative respective de 5 % et de 11 %. La différence la plus importante entre les sexes se retrouvait au Nigéria, avec une hausse de 6 % chez les jeunes hommes et de 19 % chez les jeunes femmes, le tout reflété par des augmentations en pourcentage relatives de 7 % et de 30 % respectivement. On retrouvait aussi des différences relativement considérables au Bangladesh (16 % pour les jeunes hommes et 22 % pour les jeunes femmes) et en Inde (11 % pour les jeunes hommes et 18 % pour les jeunes femmes). En termes numériques, le nombre des jeunes hommes et femmes analphabètes a décliné de 12 et 21 millions de personnes, le tout illustré par des chutes relatives égales de 30 %. Les baisses les plus significatives sont survenues en Chine avec 3 millions de jeunes hommes et 9 millions de jeunes femmes et en Inde avec 7 et 10 millions.

Dans les pays les moins développés, l'écart entre les jeunes hommes et femmes demeure assez faible, alors que les jeunes hommes enregistrent une hausse de 7 points de pourcentage en comparaison avec 9 points pour les femmes, bien que cela ne représente qu'une augmentation relative de 12 % pour les hommes et 17 % pour les femmes. Le nombre de jeunes analphabètes a augmenté d'un million de jeunes hommes et de 2,6 millions de jeunes femmes, et cela a signifié des hausses relatives respectives de 5 % et de 10 %.

3.4 Tendances en matière d'alphabétisme chez les personnes âgées de 25 ans et plus

3.4.1 Tendances globales de l'alphabétisme chez les adultes plus âgés

On a remarqué une augmentation globale des taux d'alphabétisme légèrement supérieure à environ 7 % chez les adultes mûrs (âgés de 25 ans et plus), avec une hausse de 11 % des taux dans les pays en voie de développement et des augmentations de près de 8 % en Afrique et de 5 % en Asie. Des hausses de près de 8 % ont été rapportées en Afrique et de 5 % en Asie. Les autres régions de l'UNESCO affichaient déjà des chiffres qui approchaient sensiblement du 100 %, de telle sorte que personne ne se serait attendu à une hausse quelconque; même l'Amérique du Sud n'a enregistré qu'une augmentation de 3 %.

Au sein des régions de l'ÉPT, les augmentations de taux les plus importantes ayant été consignées parmi les pays en développement l'ont été dans les États arabes, l'Asie de l'Est et l'Asie du Sud et de l'Ouest, avec des hausses de 14 %, 13 % et 12 % respectivement. En termes relatifs, les augmentations totalisent respectivement 28 %, 17 % et 28 %. L'Afrique subsaharienne a affiché une augmentation globale inférieure à la moyenne de 5 %, mais un accroissement relatif global moyen de 10 %. On a noté une baisse globale du nombre d'analphabètes adultes mûrs de 60 millions de personnes (passant de 698 millions à 638 millions), mais cela est attribuable à une diminution considérable de 89 millions d'individus en Asie de l'Est, alors que des hausses de 12 et de 14 millions de personnes en Asie du Sud et de l'Ouest (de 302 millions à 315 millions, une hausse de 4 %) et en Afrique subsaharienne (de 95 millions à 109 millions, une hausse de 15 %) respectivement ont été enregistrées. Les États arabes et l'Amérique latine affichent des hausses respectives de 4 et de 3 millions d'individus.

Les pays E9 ont connu une augmentation absolue des taux d'alphabétisme de 14 % et une hausse relative de 24 %, qui a entraîné une baisse absolue de 77 millions (de 518 millions à 441 millions) du nombre de personnes analphabètes, représentant une chute de 15 %. Les augmentations absolues des taux en pourcentage les plus fortes ont été enregistrées en Égypte (35 %), suivi par la Chine (18 %) et, ensuite, l'Inde, l'Indonésie et le Nigéria (entre 12 % et 13 %). La hausse la plus faible, à peine supérieure à 4 %, est survenue au Mexique, alors que les augmentations relatives les plus considérables ont été notées en Égypte (100 %), suivi par le

Bangladesh (31 %), l'Inde (30 %) et le Nigéria (27 %). Le déclin absolu le plus notable est survenu en Chine (86 millions), alors que des baisses moins fortes mais tout de même substantielles de 5,4 millions et de 2,1 millions de personnes en Indonésie et en Égypte respectivement ont été enregistrées, le tout reflété par des chutes en pourcentage de 27 % et de 16 %.

Bien que l'on ait constaté une augmentation de 5 % du taux d'alphabétisme des adultes mûrs parmi les pays les moins développés, le tout illustré par une hausse relative de 11 %, on a observé un accroissement du nombre d'adultes mûrs analphabètes de 21 millions (soit de 116 à 137 millions).

3.4.2 Tendances en matière d'alphabétisme chez les hommes et les femmes mûrs

Le taux global chez les femmes mûres a augmenté de plus de 8 % (passant de 66 % à 75 %), en comparaison avec légèrement moins de 6 % (de 81 % à 86 %) pour les hommes plus âgés. Lorsque la comparaison s'effectue au niveau de leurs points de départ respectifs, les femmes semblent avoir connu de meilleurs résultats, avec une hausse relative des taux d'à peine plus de 7 % chez les hommes et de 13 % chez les femmes. Cependant, bien que la chute du nombre d'adultes mûrs analphabètes ait été sensiblement la même pour les deux sexes (30 millions pour chacun), la variation relative avantage légèrement les hommes : une baisse de 12 % par comparaison à 9 % chez les femmes.

Lorsqu'ils sont ventilés en fonction des régions d'ÉPT, les chiffres sur l'alphabétisme pour les adultes mûrs se sont le plus améliorés dans les pays en développement, avec une hausse absolue pour les femmes de 14 % par comparaison avec 9 % pour les hommes et une augmentation relative encore meilleure de 27 et de 12 % respectivement. Toutefois, les hommes s'en tirent mieux que les femmes alors que les chutes en pourcentage restent deux fois plus élevées : 12 % pour les hommes par rapport à 6 % pour les femmes. Parmi les pays en voie de développement, l'Asie de l'Est, les États arabes et l'Asie du Sud et de l'Ouest ont connu les plus fortes améliorations avec des taux absolus respectifs de 8 % pour les hommes et de 18 % pour les femmes, de 13 % chez les hommes et de 14 % chez les femmes et de 11 % pour les hommes et de 12 % pour les femmes, le tout reflétant des améliorations relatives par rapport à leur taux d'alphabétisme de départ de 9 % et 26 %, 21 % et 40 % et de 21 % et 44 %. Toutefois, en Afrique subsaharienne, la hausse n'a été que de 5 % seulement pour les deux sexes, les hommes l'emportant de justesse sur les femmes. Mais, lorsqu'il est question de la diminution en termes numériques du nombre d'analphabètes adultes mûrs, c'est l'Asie de l'Est qui enregistre l'amélioration la plus significative, avec des chutes de 29 millions d'hommes et 30 millions de femmes, représentant des baisses relatives respectives de 43 % et de 46 %. En revanche, des aggravations ont été observées dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne : dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest, le nombre d'hommes analphabètes mûrs a chuté de 0,6 million et de 4,4 millions, le tout reflétant des baisses relatives de 4 % dans les deux cas, alors que le nombre de femmes analphabètes mûres s'est accru de 4,4 millions et de 16,6 millions, reflétant des hausses relatives respectives de 16 % et de 9 %. En Afrique subsaharienne, le nombre d'hommes plus âgés et de femmes mûres analphabètes a augmenté de 4,1 millions pour les hommes et de 10,3 millions pour les femmes, ce qui reflète des hausses relatives de 11 % et de 18 %.

Les pays E9 ont connu une augmentation des taux d'alphabétisme de 11 % dans le cas des hommes âgés et de 18 % dans celui des femmes mûres, ce qui reflète respectivement des améliorations relatives de 15 % et de 37 %. C'est en Chine que l'on retrouve la plus profonde différence entre les sexes, avec une hausse de 11 % pour les hommes mûrs et de 25 % pour les femmes plus âgées, le tout reflétant des augmentations relatives respectives de 14 % et de 44 %.

La seule autre différence qui excède la moyenne se situe en Indonésie (9 % pour les hommes mûrs et 17 % pour les femmes plus âgées). En termes numériques, le nombre d'hommes et de femmes plus âgés analphabètes a respectivement chuté de 35 et de 42 millions de personnes mais, en termes relatifs, cela laisse percevoir un avantage au profit des hommes puisque leur nombre a décliné de 19 % par comparaison à 13 % pour les femmes. C'est en Chine que l'on situe le déclin spectaculaire de l'analphabétisme chez les adultes avec des acquis de 29 millions d'hommes et 57 millions de femmes.

Dans les pays les moins développés, l'écart entre les adultes mûrs, à la fois hommes et femmes, reste minime, alors que les deux sexes enregistrent une hausse d'à peine moins de 5 %, bien que cela signifie une augmentation relative de 9 % pour les hommes et de 21 % pour les femmes. Le nombre d'analphabètes d'âge mûr a augmenté de 7,5 millions chez les hommes et de 14,1 millions chez les femmes, ce qui représente respectivement des accroissements relatifs de 16 % et de 20 %.

3.5 Discussion : Tendances globales issues de la comparaison des groupes d'âges et des sexes

Globalement, au cours de la dernière décennie, des améliorations modestes (6 %) des taux d'alphabétisme ont été observés, mais la chute du nombre d'analphabètes s'est accompagnée d'un pourcentage un peu plus favorable de 10 %. Ces chiffres mondiaux englobent des améliorations particulièrement substantielles en Asie de l'Est et particulièrement en Chine, alors que la situation s'est améliorée beaucoup plus lentement dans d'autres parties du monde. Dans certains cas, tout particulièrement dans les États arabes, au Bangladesh et en Afrique subsaharienne, on a noté un accroissement du nombre de personnes analphabètes. En Europe, les chiffres indiquent un déclin prononcé de 36 %, alors que l'on est passé de 9 millions de personnes à un peu moins de 6 millions.

Les améliorations de l'alphabétisme chez les jeunes (âgés de 15 à 24 ans) ont été moins prononcées que chez les adultes plus âgés (25 ans et plus), et le modèle en ce qui concerne les grands groupements géographiques reste le même. Pour tous les adultes, les taux d'alphabétisme chez les femmes se sont améliorés davantage que chez les hommes et le nombre de femmes analphabètes a fondu plus rapidement que chez les hommes. Néanmoins, le taux de diminution de l'analphabétisme reste à l'avantage des hommes, et l'on retrouve le même modèle chez les jeunes (âgés de 15 à 24 ans), chez les adultes plus âgés (25 ans et plus) et dans les vastes groupements géographiques.

Chapitre 4 : Projections

4.1 Projections

Au cours des 30 dernières années, à cause des impératifs de nature politique, l'importance d'un suivi étroit de l'expérience globale de développement et des perspectives qui s'offrent aux pays en développement et de l'élaboration de prévisions raisonnablement précises des futurs taux d'alphabétisme a été soulignée avec acuité. Cet impératif s'est vu renforcé par les prises de décision en faveur de l'ÉPT et par les engagements souscrits à l'endroit des OMD et, par conséquent, il s'avérerait fort utile de disposer de prévisions quant aux taux d'alphabétisme qui prévaudront au cours des 10 à 20 années à venir.

4.2 Méthodologies antérieures

Le premier regroupement, à l'échelle mondiale, d'estimations et de prévisions sur l'alphabétisme de l'UNESCO, *Estimates and Projections of Illiteracy* (UNESCO, 1978a), comportait des estimations et des projections de la population analphabète par sexe pour le groupe d'âges des 15 à 19 ans dans 137 pays ou territoires et ce, avec des totaux pour l'ensemble des principales régions du monde pour les années 1970 et suivantes jusqu'en 2000 à intervalles de cinq ans. Il fournissait aussi des estimations et des projections de la population analphabète par sexe pour la population âgée de 15 ans et plus dans 109 pays ou territoires et ce, avec des totaux pour l'ensemble des principales régions pour les années 1970 et suivantes jusqu'en 1990 à intervalles de cinq ans. Les estimations et les projections ont été obtenues à partir de l'application d'un ensemble d'équations par régression que la Division de la statistique (en collaboration avec des experts-conseils de l'extérieur) avait calculé auparavant à la suite d'une analyse des données de sa base des données sur les taux d'inscription scolaire et les statistiques du niveau d'instruction et de l'analphabétisme (UNESCO, 1978b).

Le raisonnement sous-jacent à l'approche de 1978 était fondé sur trois arguments inter-reliés. Premièrement, si une personne n'avait pas réussi à s'alphabétiser dès lors qu'elle accédait au groupe d'âges des 15 à 19 ans, alors, à moins que cette situation ne soit subséquemment corrigée par un certain recours à une éducation, formelle ou non-formelle, pour les adultes, on pouvait présumer que celle-ci serait toujours analphabète lorsqu'elle atteindrait le groupe d'âges des 25 à 29 ans au moment du recensement suivant, dix ans plus tard, et ainsi de suite vers les groupes d'âges supérieurs lors des recensements subséquents. Deuxièmement, si l'on prenait pour acquis que l'incidence de l'analphabétisme dans le groupe d'âges des 15 à 19 ans était fondamentalement associé au pourcentage des personnes dans ce groupe d'âges qui, soit n'avait jamais fréquenté l'école ou soit n'avait jamais terminé le cycle primaire, alors l'incidence future de l'analphabétisme dans ce groupe d'âges pouvait être estimé à partir des projections de la future participation au cycle du primaire. Troisièmement, étant donné l'incidence projetée de l'analphabétisme dans le groupe d'âges des 15 à 19 ans et considérant les présomptions au sujet des répercussions futures de l'éducation pour les adultes (qu'elle soit formelle ou non-formelle) et si l'on prend en considération les projections de la mortalité et de la migration nette par groupe d'âges, on pourrait alors estimer le nombre total d'analphabètes pour tous les groupes d'âges à compter de 15 ans et plus.

Conséquemment, dans le cadre de l'exercice de prévision, le taux d'inscription scolaire pour le groupe d'âges des 6 à 11 ans a été utilisé pour l'estimation des taux futurs d'analphabétisme dans le groupe d'âges des 15 à 19 ans. Ceux-ci, à leur tour, ont été ensuite utilisés, en combinaison avec les projections démographiques des Nations Unies, pour l'estimation des futurs taux d'analphabétisme au sein de la population âgée de 15 ans et plus. Ils ont fait valoir que les tendances futures de l'analphabétisme dans la population adulte dépendaient en très grande partie des tendances d'accès et de participation au cycle du primaire. Des projections semblables ont été réalisées pour les années et les décennies suivantes.

À la suite de la publication de ces estimations en 1985, la Division de la statistique a entrepris un exercice de projection sur une vaste échelle afin d'établir, sur le plan mondial, des estimations d'analphabétisme, pays par pays, à intervalles réguliers se succédant jusqu'à l'an 2000 et prenant en compte un ensemble révisé de prévisions démographiques que la DSTNU venait tout juste de compléter. Plutôt que de fonder ses estimations relatives à l'alphabétisme sur une participation/non-participation au primaire, les taux futurs estimés d'alphabétisme/d'analphabétisme ont été basés sur des données de recensement portant uniquement sur l'alphabétisme/l'analphabétisme, en prenant pour acquis que, dans un pays au fil du temps, l'évolution du taux d'alphabétisme peut être illustrée par une courbe logistique⁷, dont les propriétés générales ont été présumées s'appliquer de façon universelle bien que sa forme précise pour n'importe quel pays donné se doive d'être directement induite par les données de recensement de ce pays (UNESCO, 1995b). La nouvelle méthodologie consistait à toutes fins pratiques à projeter de futurs taux d'alphabétisme en se fondant sur la tendance logistique (courbe) qui convenait le mieux aux données de recensement disponibles. Une méthodologie plus informelle a été adoptée pour les pays pour lesquels aucune donnée de recensement n'était disponible (UNESCO, 1990). Sur une base annuelle, une certaine forme de mise à jour a aussi été entreprise pour les pays à titre individuel où de nouvelles données de recensement devenaient disponibles.

L'approche dans son ensemble était à base de modèles ce qui, parfois, exigeait l'« arrondissement des coins » des données observées, c.-à-d. l'utilisation d'estimations générées par un modèle plutôt que des données réelles. En outre, une contrainte était intégrée pour s'assurer que les taux d'alphabétisme chez les femmes demeurent inférieurs à ceux des hommes.

4.3 Méthodologie actuelle de l'ISU pour les projections

À partir des recommandations formulées par l'*Advisory Board on Literacy Evaluation* (Conseil consultatif sur l'évaluation de l'alphabétisme ou ABLE) de l'ISU en 2004, l'ISU a élaboré une nouvelle approche lui permettant de projeter la variable dichotomique de l'alphabétisme auto-défini qui, au niveau des conditions de départ, se fonde totalement sur des données empiriques soumises. De surcroît, il n'impose aucune forme de présomptions structurelles rigides au sujet des tendances futures.

4.3.1 Projection démographique

Le modèle de prévision démographique standard s'amorce avec une répartition sur une base empirique d'une population donnée en fonction de l'âge et du sexe. Elle est réalisée par l'entremise de paliers d'un an ou de cinq ans en se servant de groupes d'âges qui, proportionnellement, comportent des paliers d'un an ou de cinq ans. Les projections démographiques utilisées ici sont produites par la Division de la population des Nations Unies

⁷ Une courbe logistique présente, à 0 %, un faible niveau d'accroissement, qui s'accroît considérablement au milieu pour, ensuite, ralentir alors qu'elle s'approche du niveau des 100 %.

(DPONU). À l'origine, elles faisaient appel à des paliers de cinq ans qui, ensuite, étaient interpolés en années uniques, qu'il s'agisse de l'âge ou du temps. Dans les faits, comme le modèle de projection n'utilise que l'ensemble de données uni-annuelles, le sujet sera abordé ci-dessous.

On désigne ce modèle de tendance démographique comme étant un modèle à composante et à cohorte parce que ses projections épousent des lignes de cohortes et qu'il prend en considération les trois composantes de la variation, à savoir la fécondité, la mortalité et la migration. Cela est obtenu de la façon suivante : chaque année, chaque homme et femme est déplacé vers le groupe d'âges du haut selon les modèles présumés des taux de mortalité propres à l'âge et au sexe. Dit plus simplement, ce n'est pas tout le monde qui vieillit chaque année d'un an, étant donné que certaines personnes sont propulsées en-dehors du modèle du simple fait que l'on présume de leur décès au cours de cette même année. Dans le même ordre d'idées, on applique à tous les hommes et à toutes les femmes des rôles présumés en matière de migration en fonction de l'âge et du sexe puisque, à chaque âge, les gens peuvent entrer ou quitter le pays. Enfin, un modèle de fécondité en fonction de l'âge est appliqué à toutes les femmes en âge de procréer, et les enfants qui en découlent (après l'ajustement relatif à la mortalité infantile) sont ajoutés au bas de la pyramide des âges pour former le nouveau groupe d'âges des 0 à 1 an de l'année suivante. Voilà l'approche standard qui prévaut à l'élaboration de projections démographiques (*voir p. ex. Keyfitz, 1985*).

Si les états de transition sont définis par le niveau d'instruction, les femmes ayant réalisé de plus longues études ont tendance, de façon presque universelle, à présenter des taux de fécondité moindres que celles qui peuplent les plus faibles catégories sur le plan des études. Lutz et Goujon (2001) ont clairement démontré dans leurs projections les façons grâce auxquelles les variations qui touchent la composante éducative de la population contribuent à modifier le paysage des taux globaux de fécondité, même si les taux de fécondité au sein de chaque groupe éducatif restent les mêmes. En d'autres mots, une amélioration du niveau d'instruction des femmes en âge de procréer suscite habituellement une chute des taux de fécondité, un effet qui se hisse au sommet des motifs possibles du déclin de la fécondité au sein des groupes éducatifs.

Le modèle multi-état décrit ci-haut a servi de point de départ à la conception de ce modèle particulier de projections en matière d'alphabétisme. Toutefois, la méthode finalement choisie ne permet pas le recours aux différents taux vitaux selon leur situation en matière d'alphabétisme à cause de l'éventuelle confusion qui pourrait naître des écarts inévitables entre les prévisions de l'alphabétisme et les projections démographiques de l'ONU. Cela ne suppose nullement que les projections démographiques de l'ONU soient fautive de quelque façon que ce soit. L'écart serait tout simplement attribuable au fait que la dynamique d'un système dont on présume qu'il est homogène (aucune différentielle en fonction de l'alphabétisme) au fil du temps se modifie par rapport à celui qui prend explicitement en considération certaines sources d'hétérogénéité (p. ex. les divers taux de fécondité selon qu'il s'agit de populations alphabétisées ou analphabètes).

En d'autres mots, la contribution particulière de ce modèle de projection sur l'alphabétisme consiste à estimer les proportions futures d'hommes et de femmes alphabétisés pour chaque groupe d'âges et chaque année et, ensuite, à les appliquer aux projections démographiques de l'ONU.

4.3.2 Projection d'alphabétisme

L'acquisition récente de connaissances plus vastes sur l'alphabétisme a donné lieu à des efforts visant à évaluer de façon empirique diverses dimensions des capacités de lecture et d'écriture et, en conséquence, de regrouper les personnes selon leur performance. Toutefois, ces évaluations n'ont cours que dans quelques pays, et c'est à peine s'il serait possible de mettre la main sur une série chronologique cohérente. C'est pourquoi, pour toute analyse globale à plus long terme, incluant les efforts pour effectuer une projection de l'alphabétisme pour la plupart des pays du monde, on doit continuer de se fonder sur la vieille variable dichotomique sur l'alphabétisme qui est utilisée, depuis des décennies dans de nombreux pays, pour les recensements et les enquêtes. Dans le même ordre d'idées, le modèle de projection (prévision par extrapolation) décrit ici se rapporte également à cette variable dichotomique, qui a été définie par l'UNESCO comme « la capacité de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne » (UNESCO, 2005, p. 64). Selon le pays et les outils utilisés pour la collecte de données (recensements ou enquêtes), ces renseignements, qui sont habituellement consignés en fonction de l'âge et du sexe, sont soit fondés sur la déclaration subjective du répondant au sujet de ses compétences en alphabétisme ou sur l'affirmation du chef du ménage relative à son évaluation des capacités à lire et à écrire de chaque membre du ménage.

Conséquemment, le nouveau modèle se sert des tendances des taux d'alphabétisme propres à l'âge et au sexe, tels que soumis par les pays, comme point de départ des projections qui sont réalisées année par année en fonction de chaque année d'âge. Cela permet aux utilisateurs de disposer de projections présentant diverses années de départ (selon l'année pour laquelle les données nationales les plus récentes sont disponibles), de même que d'années-cibles courantes (2015 par exemple) pour tous les pays. Les projections d'alphabétisme se fondent directement sur les prévisions moyennes des populations nationales selon l'âge et le sexe (d'une année à l'autre selon chaque année d'âge), telles qu'évoquées par les plus récentes évaluations de la DPNU. Ensuite, le modèle se superpose à ces projections démographiques où sont pris pour acquis les modèles futurs des proportions en fonction de l'âge des hommes et des femmes alphabétisés à partir de l'âge de 15 ans.

Il est présumé que l'ensemble de la transition de l'état d'analphabétisme à celui de personne alphabétisée survient avant l'âge de 15 ans et que, à compter du moment où un individu se définit lui-même comme étant alphabétisé, cet état demeure en vigueur toute la vie durant⁸. En vertu de cette présomption, une personne se doit de choisir entre un scénario prédéfinissant une tendance (une extrapolation des logits des valeurs observées chez les 15 plus jeunes cohortes), un scénario de « transition constante vers l'alphabétisme » ou tout autre scénario particulier défini par l'utilisateur. Si l'on veut permettre que des variations surviennent au niveau de la situation d'alphabétisation après l'âge de 15 ans, l'utilisateur peut aussi y aller de présomptions précises quant aux modalités de gain ou même de perte supplémentaire que la cohorte pourrait encourir après cet âge. En se fondant sur le scénario choisi, les projections fournissent des chiffres absolus et des proportions de personnes alphabétisées pour des années données ou, réassemblés, pour des groupes d'âges en tranches de cinq ans pour les hommes et pour les femmes, jusqu'en 2030, et pour des groupes d'âges plus vastes (15 à 24 ans ou 15 ans et plus). Le logiciel permet aux utilisateurs d'obtenir des résultats sous diverses formes.

⁸ Pour ainsi dire, toutes les analyses des tendances relatives à la variable dichotomique classique de l'alphabétisme auto-déclaré prennent pour acquis que, à partir du moment où une cohorte a atteint dans sa jeunesse (autour de l'âge de 15 ans) son point maximal d'alphabétisme, la proportion de personnes alphabétisées demeurera constante selon les tendances de cohorte. Cette présomption se fonde en partie sur une analyse empirique (UNESCO, 1995) et en partie sur un raisonnement plausible.

4.3.3 Le nouveau *Global Age-Specific Literacy Projections Model* (GALP)

Entre 2005 et 2015, les projections ne font état que d'une faible progression globale à l'échelle mondiale, alors que la population analphabète féminine totale âgée de 15 ans et plus devrait chuter de 444 à 413 millions et que, chez les hommes, celle-ci ne devrait baisser que de 248 à 244 millions d'individus. En tout, pour les deux sexes, la diminution sera de 692 à 657 millions. La chute la plus prononcée se produira chez les femmes du groupe d'âges des 15 à 24 ans, où les analphabètes passeront de 66 à 48 millions. La baisse au sein du groupe d'âges des 25 à 64 ans sera de 290 à 277 millions de personnes. Dans le cas des hommes, la diminution dans le groupe d'âges des 15 à 24 ans sera que de 48 à 44 millions et on prévoit une hausse du nombre d'analphabètes dans le groupe d'âges des 25 à 64 ans. Pour ce qui est des femmes, alors qu'une variation restera difficilement perceptible dans le groupe d'âges des 65 ans et plus, on prévoit, par contre pour les hommes, une chute de 42 à 39 millions d'individus.

En ce qui concerne les femmes, lorsque l'analyse s'effectue au niveau des régions, la baisse globale la plus considérable au sein du groupe des 15 ans et plus est observée en Asie de l'Est et Pacifique, avec un déclin de 75 à 52 millions de personnes. Cependant, une augmentation est prévue en Afrique subsaharienne, où les chiffres passeront de 70 à 73 millions. Dans le groupe des 15 à 24 ans, la diminution la plus sensible surviendra en Asie du Sud et de l'Ouest, avec une baisse de 39 à 25 millions, et on note même une baisse chez les jeunes femmes d'Afrique subsaharienne. Au sein du groupe des 25 à 64 ans, la chute la plus sensible est notée en Asie de l'Est et Pacifique, où le nombre passera de 35 à 22 millions d'individus, alors que dans toutes les autres régions très peu de changements sont prévus. Pour ce qui est du groupe des femmes de 65 ans et plus, malgré l'absence globale de changement comme tel, on assistera à une baisse en Asie de l'Est et Pacifique, où elles passeront de 37 à 28 millions, alors qu'une hausse se produira en Asie du Sud et de l'Ouest, où le chiffre oscillera de 31 à 39 millions.

En termes de régions, la diminution globale la plus forte chez les hommes âgés de 15 ans et plus intervient en Asie de l'Est et Pacifique, avec une chute de 30 à 21 millions d'individus. Cependant, une hausse est prévue en Afrique subsaharienne, où les chiffres devraient basculer de 49 à 59 millions de personnes. Dans le groupe d'âges des 15 à 24 ans, la plus forte baisse surviendra en Asie du Sud et de l'Ouest, dont les effectifs fondront de 25 à 19 millions, mais le tableau sera assombri par une augmentation chez les jeunes hommes d'Afrique subsaharienne, qui passeront de 16 à 19 millions d'individus. Au sein du groupe d'âges de 25 à 64 ans, malgré l'accroissement global, on observera une baisse relativement importante en Asie de l'Est et Pacifique, avec une chute de 14 à 10 millions, partiellement compensée par une légère augmentation en Asie du Sud et de l'Ouest, où on passera de 95 à 97 millions de personnes, alors que dans toutes les autres régions, on prévoit que très peu de changements se feront sentir. En ce qui a trait aux hommes du groupe d'âges des 65 ans et plus, malgré une absence générale de changement, une chute surviendra en Asie de l'Est et Pacifique, où l'on passera de 14 à 9 millions, accompagnée d'une hausse en Asie du Sud et de l'Ouest, dont les effectifs grimperont de 17 à 19 millions de personnes.

Tableau 4.1 Projections quant au nombre total d'analphabètes par région et par groupe d'âges, pour les années 2005, 2010 et 2015

	Nombre total d'analphabètes			
	15 ans et +	15 à 24 ans	25 à 64 ans	65 ans et +
2005				
États arabes	44 740 050	6 726 500	31 288 790	6 724 760
Europe centrale et de l'Est	7 910 190	788 890	4 230 140	2 891 160
Asie centrale	213 740	38 380	59 340	116 020
Asie de l'Est et Pacifique	104 707 700	4 694 360	48 554 080	51 459 260
Amérique latine et Caraïbes	35 617 970	3 586 290	23 737 930	8 293 750
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	1 470 800	25 570	403 540	1 041 690
Asie du Sud et de l'Ouest	379 331 600	64 033 110	266 934 300	48 364 190
Afrique subsaharienne	118 403 000	33 838 600	73 165 220	11 399 180
Monde	692 395 100	113 731 700	448 373 300	130 290 000
2010				
États arabes	43 771 080	5 030 420	31 443 210	7 297 450
Europe centrale et de l'Est	7 154 870	740 490	3 878 160	2 536 220
Asie centrale	197 740	50 820	59 010	87 910
Asie de l'Est et Pacifique	89 088 690	4 100 820	39 664 400	45 323 470
Amérique latine et Caraïbes	33 502 460	2 850 520	21 935 050	8 716 890
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	1 155 320	16 930	322 340	816 050
Asie du Sud et de l'Ouest	378 268 800	55 159 140	270 334 600	52 775 060
Afrique subsaharienne	124 718 600	35 311 170	77 002 750	12 404 680
Monde	677 857 600	103 260 300	444 639 500	129 957 700
2015				
États arabes	42 155 850	3 915 860	30 339 140	7 900 850
Europe centrale et de l'Est	6 434 200	686 490	3 622 550	2 125 160
Asie centrale	195 890	64 690	75 080	56 120
Asie de l'Est et Pacifique	73 793 310	3 386 850	32 800 280	37 606 180
Amérique latine et Caraïbes	31 155 700	2 341 450	19 956 750	8 857 500
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	860 180	13 250	268 830	578 100
Asie du Sud et de l'Ouest	371 019 300	43 905 300	269 581 100	57 532 900
Afrique subsaharienne	131 644 900	36 837 620	81 398 480	13 408 800
Monde	657 259 300	91 151 510	438 042 200	128 065 600

Tableau 4.2 Projections quant au nombre total d'hommes analphabètes par région et par groupe d'âges, pour les années 2005, 2010 et 2015

	Analphabètes de sexe masculin			
	15 ans et +	15 à 24 ans	25 à 64 ans	65 ans et +
2005				
États arabes	14 349 760	2 115 510	9 991 580	2 242 670
Europe centrale et de l'Est	1 627 390	254 090	781 810	591 490
Asie centrale	69 520	25 160	23 310	21 050
Asie de l'Est et Pacifique	29 990 800	2 166 020	13 683 680	14 141 100
Amérique latine et Caraïbes	15 526 820	2 062 160	10 242 620	3 222 040
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	501 090	13 870	188 450	298 770
Asie du Sud et de l'Ouest	137 343 600	24 775 030	95 142 620	17 425 950
Afrique subsaharienne	48 790 390	16 089 260	28 457 450	4 243 680
Monde	248 199 400	47 501 100	158 511 500	42 186 750
2010				
États arabes	13 867 440	1 738 820	9 725 710	2 402 910
Europe centrale et de l'Est	1 489 760	251 480	755 510	482 770
Asie centrale	79 720	35 380	29 240	15 100
Asie de l'Est et Pacifique	25 485 680	2 054 080	11 714 580	11 717 020
Amérique latine et Caraïbes	14 743 240	1 691 510	9 713 040	3 338 690
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	403 380	9 040	163 270	231 070
Asie du Sud et de l'Ouest	137 136 400	22 610 890	96 507 620	18 017 890
Afrique subsaharienne	53 409 420	17 796 870	31 128 320	4 484 230
Monde	246 615 000	46 188 070	159 737 300	40 689 680
2015				
États arabes	13 249 300	1 465 090	9 263 070	2 521 140
Europe centrale et de l'Est	1 384 850	243 990	771 410	369 450
Asie centrale	98 860	47 600	41 920	9 340
Asie de l'Est et Pacifique	21 320 920	1 837 320	10 373 780	9 109 820
Amérique latine et Caraïbes	13 862 280	1 412 680	9 085 860	3 363 740
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	313 910	6 890	141 590	165 430
Asie du Sud et de l'Ouest	135 172 900	19 022 640	97 186 020	18 964 240
Afrique subsaharienne	58 838 130	19 614 700	34 501 450	4 721 980
Monde	244 241 200	43 650 910	161 365 100	39 225 140

Tableau 4.3 Projections quant au nombre total de femmes analphabètes par région et par groupe d'âges, pour les années 2005, 2010 et 2015

	Analphabètes de sexe féminin			
	15 ans et +	15 à 24 ans	25 à 64 ans	65 ans et +
2005				
États arabes	30 390 290	4 610 990	21 297 220	4 482 080
Europe centrale et de l'Est	6 282 800	534 800	3 448 340	2 299 660
Asie centrale	144 220	13 220	36 030	94 970
Asie de l'Est et Pacifique	74 716 890	2 528 350	34 870 400	37 318 140
Amérique latine et Caraïbes	20 091 160	1 524 130	13 495 320	5 071 710
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	969 710	11 710	215 090	742 910
Asie du Sud et de l'Ouest	241 988 100	39 258 090	171 791 700	30 938 310
Afrique subsaharienne	69 612 620	17 749 340	44 707 760	7 155 520
Monde	444 195 800	66 230 630	289 861 900	88 103 300
2010				
États arabes	29 903 640	3 291 600	21 717 500	4 894 540
Europe centrale et de l'Est	5 665 110	489 000	3 122 660	2 053 450
Asie centrale	118 020	15 430	29 770	72 820
Asie de l'Est et Pacifique	63 603 020	2 046 740	27 949 820	33 606 460
Amérique latine et Caraïbes	18 759 220	1 159 010	12 222 010	5 378 200
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	751 940	7 900	159 070	584 970
Asie du Sud et de l'Ouest	241 132 400	32 548 260	173 827 000	34 757 140
Afrique subsaharienne	71 309 220	17 514 300	45 874 430	7 920 490
Monde	431 242 600	57 072 240	284 902 300	89 268 070
2015				
États arabes	28 906 550	2 450 760	21 076 070	5 379 720
Europe centrale et de l'Est	5 049 340	442 500	2 851 140	1 755 700
Asie centrale	97 030	17 090	33 150	46 790
Asie de l'Est et Pacifique	52 472 390	1 549 530	22 426 500	28 496 360
Amérique latine et Caraïbes	17 293 420	928 780	10 870 890	5 493 750
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	546 260	6 360	127 240	412 660
Asie du Sud et de l'Ouest	235 846 500	24 882 670	172 395 100	38 568 730
Afrique subsaharienne	72 806 730	17 222 910	46 897 020	8 686 800
Monde	413 018 200	47 500 600	276 677 100	88 840 510

4.4 Commentaires et critique

Les variations projetées ne sont pas très significatives. Effectivement, le fait sans doute le plus important mis en lumière par ces projections demeure celui-ci : tout comme l'image de la progression lente et hésitante ayant marqué la dernière décennie du 20^e siècle qui est dépeinte au Chapitre 3, les améliorations qui surviendront au cours de 15 à 20 prochaines années seront tout aussi modestes. En particulier, la confiance à l'effet qu'une multiplication des possibilités pour les enfants de fréquenter l'école devrait affecter le taux d'alphabétisme se plie à une perspective à long terme.

Toute méthodologie de projection qui se fonde sur une présomption à l'effet que les tendances suivront une courbe algébrique peut faire l'objet d'un débat libre et, ici, le fait de prendre pour acquis que le taux d'alphabétisme/d'analphabétisme de n'importe quel pays en particulier, pour une année future donnée, devrait se conformer à l'extrapolation des logits demeure également sujet à caution. Toutefois, ce qui importe peut-être encore davantage, c'est l'échange de vues sur la nature des facteurs qui affectent la transition vers l'alphabétisme, en plus de la forte et notoire relation inverse entre le niveau d'alphabétisme et l'ampleur du changement.

Pour fouiller le tout un peu plus en profondeur, les taux d'alphabétisme des années 1990 et 2000 ont été corrélés avec une sélection d'indicateurs issus de la base de données des Indicateurs de développement dans le monde (*World Development Indicators – WDI*). Ces corrélations constituent une mesure du niveau d'association que l'on retrouve entre deux indicateurs. Dans le Tableau 4.4a, les résultats montrent que la corrélation avec tous les indicateurs WDI extraits (PIB, taux de croissance du PIB, taux d'inscription à l'école primaire, taux de mortalité des enfants et nombre de lignes téléphoniques fixes et mobiles) s'oriente dans la direction prévue quant aux taux d'alphabétisme et au nombre absolu d'analphabètes. Cependant, le fait que plusieurs types différents d'indicateurs soient associés aux taux d'alphabétisme et aux variations des taux d'alphabétisme signifie qu'il est difficile d'interpréter n'importe laquelle de ces corrélations comme une illustration directe de l'effet produit par l'indicateur correspondant sur les taux d'alphabétisme, étant donné que les différents indicateurs WDI pourraient eux-mêmes être associés les uns aux autres.

Par conséquent, afin d'indiquer laquelle de ces variables pourrait se révéler la plus importante, une procédure statistique connue sous le nom de régression multiple a été utilisée. Cette procédure permet d'identifier le poids d'un indicateur, une fois que celui-ci a été associé à d'autres indicateurs. En se servant de la variation absolue du taux d'alphabétisme et de la variation en pourcentage de ce dernier à titre de variables dépendantes et des indicateurs WDI en tant que variables indépendantes, des régressions ont été réalisées, en faisant appel à la fois à des données pondérées en fonction de la population et à des données non pondérées mais comportant une variable de nature démographique.

Les coefficients du Tableau 4.4b montrent les effets des différents indicateurs après avoir apporté des ajustements pour tenir compte des autres indicateurs, et les coefficients normalisés montrent les effets sous une forme qui permet de les comparer les uns aux autres. Il y a lieu de noter que si le niveau d'alphabétisme de 1990 est inclus dans l'une quelconque des équations, il s'agit, et de loin, de la plus forte variable comportant un coefficient négatif attendu et qu'aucun des indicateurs WDI ne se révèle étroitement liés. Étant donné cette sérieuse mise en garde et le fait que nous ne disposons de données complètes que pour environ 50 pays, les résultats ne peuvent être que de nature indicative. Toutefois, il demeure intéressant de constater que les principales variables sont le taux de croissance démographique et la variation du nombre de lignes téléphoniques.

Tableau 4.4a Corrélation entre l'évolution et l'évolution en pourcentage du taux d'alphabétisme total et des Indicateurs du développement dans le monde (WDI)

LTRTOTCG		cggdpcrt	pcgdpcrt	cggdpgwt	pcgdpgwt
		Corr.	0,08	-0,007	0,04
	Sig.	0,536	0,954	0,775	0,615
	N	65	65	53	53
		cgprment	pcprment	cgtlphns	pctlphns
		Corr.	0,035	0,078	-0,335
	Sig.	0,808	0,584	0,012	0,004
	N	52	52	56	56
PCLTRTOT		cggdpcrt	pcgdpcrt	cggdpgwt	pcgdpgwt
		Corr.	-0,056	0,214	-0,206
	Sig.	0,66	0,087	0,139	0,323
	N	65	65	53	53
		cgprment	pcprment	cgtlphns	pctlphns
		Corr.	0,162	0,249	-0,472
	Sig.	0,251	0,075	0	0,002
	N	52	52	56	56

Notes: LTRTOTCG = Évolution du taux d'alphabétisme (tous les adultes de 15 ans et +) entre '1990' (année la plus proche) et '2000' (année la plus proche)
PCLTRTOT = Évolution en pourcentage du taux d'alphabétisme (tous les adultes de 15 ans et +) entre '1990' (année la plus proche) et '2000' (année la plus proche)
CGGDPCRT = Changement du PIB par habitant (actuellement en \$ US) entre 2000 et 2005
PCGDPCRT = Évolution du pourcentage du PIB par habitant entre 2000 et 2005
CGGDPGWT = Évolution du taux de croissance (% annuel) du PIB par habitant entre 2000 et 2005
PCGDPGWT = Évolution en pourcentage du taux de croissance du PIB par habitant entre 2000 et 2005
CGPRMENT = Évolution du taux brut d'inscription à l'école primaire entre 2000 et 2005
PCPRMENT = Évolution en pourcentage du taux brut d'inscription à l'école primaire entre 2000 et 2005
CGTLPHNS = Évolution du nombre d'abonnés au service téléphonique fixe et mobile par millier d'habitants entre 2000 et 2005
PCTLPHNS = Évolution en pourcentage du nombre d'abonnés au service téléphonique fixe et mobile par millier d'habitants entre 2000 et 2005

Tableau 4.4b Régression de l'évolution en pourcentage du taux total d'alphabétisme avec l'évolution en pourcentage des taux d'abonnement au téléphone et de croissance démographique

	Coefficients non normalisés		Coefficients normalisés	t	Sig.
	B	Erreur-type	Bêta	B	Erreur-type
(Constante)	4,033	2,655		1,519	0,135
PCTLPHNS	0,021	0,007	0,364	3,053	0,004
POPGWT01	3,057	1,159	0,314	2,638	0,011
Variable dépendante : PCLTRTOT					

Notes: PCTLPHNS = Évolution en pourcentage du nombre d'abonnés au téléphone fixe et mobile par millier d'habitants entre 2000 et 2005
POPGWT01 = Taux de croissance démographique en 2001
PCLTRTOT = Évolution en pourcentage du taux d'alphabétisme (tous les adultes de 15 ans et +) entre '1990' (année la plus proche) et '2000' (année la plus proche)

Chapitre 5 : Conclusions

Depuis la naissance de l'UNESCO, l'analphabétisme demeure un impératif d'ordre politique majeur. Quelques faux départs ont été connus et, bien que les taux d'alphabétisme s'améliorent, les effectifs de la population analphabète ont à peine fondu. Mais, même après 60 ans, de tels énoncés restent encore sujets à caution.

5.1 Méthodologies de mesure

Il existe trois outils principaux de mesure : les autodéclarations par les individus dans le cadre des recensements, les déclarations livrées par l'entremise des enquêtes ménages par le répondant quant à son propre état en matière d'alphabétisme et à celui des autres membres de son ménage et les évaluations. Ils mesurent différentes choses. Les déclarations, qu'elles soient formulées par les individus ou par des tiers, ont tendance à donner une notation plus élevée que lorsque l'alphabétisme est mesuré par évaluation directe. Ce biais est souvent à tort appelé une surreprésentation; il est fort possible que les réponses des répondants illustrent avec exactitude le degré d'utilité de l'alphabétisme dans leur situation particulière. Mais, étant donné que l'ampleur de biais varie d'un contexte à un autre et que, parfois, ceci reste considérable, il rend les comparaisons entre les groupes peu explicites pour dire le moins.

Malgré ces critiques des évaluations de l'alphabétisme et des enquêtes ménages, celles-ci continuent d'être utilisées et élaborées, et de constituer la source de certaines des données de suivi et de recherche. En effet, on en étend même l'utilisation à la mesure d'autres aptitudes qui vont au-delà de l'alphabétisme (p. ex. le PEICA). Dans de tels contextes, l'enquête fondée sur les évaluations semble d'autant plus justifiée que celle-ci visent tout particulièrement des sous-populations particulières (par exemple, les personnes ayant un emploi ou pouvant éventuellement en occuper un). De même, lorsque l'accent porte sur la recherche des facteurs associés à diverses formes d'alphabétisme, les données des enquêtes se révèlent inestimables à la vérification des hypothèses. Cependant, lorsque la préoccupation s'apparente au fait d'effectuer un suivi sur les niveaux d'alphabétisme de la *population*, il y a lieu de porter une attention de tous les instants à l'étendue avec laquelle ces enquêtes tiennent particulièrement compte des proportions les plus désavantagées de la population (car ce sont celles qui, selon toute vraisemblance, risquent d'être analphabètes), et les résultats probants présentés ci-dessus nous portent à croire que les sources des enquêtes, peu importe leur degré de sophistication, se révèlent souvent inadéquates et une pauvre solution de rechange à des recensements effectués avec doigté.

5.2 Évolution de taux d'alphabétisme et d'analphabétisme

Les modèles de l'analphabétisme et les projections présentées au Chapitre 3 montrent que, bien qu'une diminution assez substantielle ait été enregistrée au niveau du taux auto-déclaré d'analphabétisme, peu de changements ont été observés, au cours des 50 dernières années, au niveau du nombre global et l'évolution selon le sexe, la cohorte d'âge et les différences régionales. L'analyse détaillée de l'évolution selon le sexe et l'âge montrent que les taux d'alphabétisme chez les jeunes ont augmenté bien qu'à un rythme moindre que la moyenne globale du groupe d'âges des 15 ans et plus et que l'accroissement de la scolarisation semble effectivement avoir contribué à diminuer l'écart entre les hommes et les femmes mais pas celui qui sépare les régions géographiques. En retour, l'analyse détaillée des tendances régionales démontre que bien que des gains substantiels aient été obtenus en Asie de l'Est, et tout particulièrement en Chine, les États arabes, le Bangladesh et l'Afrique subsaharienne traînent de la patte. De plus, les taux

d'alphabétisme des femmes s'accroissent plus rapidement que ceux des hommes, mais le pourcentage de réduction du nombre d'analphabètes reste plus élevé chez les hommes.

Par conséquent, en conclusion générale de l'analyse empirique, au cours du dernier demi-siècle, les politiques et les programmes n'ont pas diminué les inégalités.

5.3 Problèmes : ceux qui restent et ceux qui apparaissent

L'approche des nouvelles formes d'alphabétisme (*new literacies*) est fondée sur une croyance selon laquelle l'alphabétisme ne possède de signification que dans un contexte donné de pratique sociale et qu'elle reste difficilement transférable d'un contexte à un autre. On retrouve diverses pratiques d'alphabétisme dans les différents domaines de la vie sociale, comme l'éducation, la religion, les milieux de travail, les services publics, les familles et les activités communautaires. Elles évoluent au fil du temps, et ces diverses formes d'alphabétisme sont soutenues et façonnées par une variété d'organisations et de rapports sociaux. L'argument selon lequel toute recherche censée accroître notre compréhension de l'alphabétisme en société doit prendre en compte ces significations, valeurs et utilisations est bien fondé et, de toute évidence, celles-ci restent la source des idées auxquelles s'abreuvent les statisticiens pour interpréter leurs résultats. Néanmoins, il leur faut démontrer de quelle façon ces idées peuvent être incorporées à des résultats, des mesures et des comparaisons qui se révéleront utiles sur le plan d'élaboration des politiques.

Pour tous les pays où des données de recensement ou d'enquête ménage ont été utilisées (presque tous), il est vraisemblable que les estimations de l'alphabétisme soient des surestimations par rapport à ce qu'auraient été les résultats obtenus dans le cadre d'un test. Dans le cas de certains pays, n'oublions pas le problème posé par les réponses par procuration données par le chef du ménage qui peuvent fort bien contribuer à enfler davantage les estimations. De toute évidence, il y aurait lieu d'envisager des mesures plus précises.

La mesure des différentes dimensions de l'« alphabétisme » a été progressivement assujettie à des mesures de complexification, et le programme LAMP constitue un aspect très important de ce virage. En particulier, les techniques psychométriques utilisées pour la sélection des items de test permettront d'effectuer une comparaison transnationale, bien qu'en fonction d'une variété limitée d'items. Cependant, même dans le cas des personnes directement touchées, la possibilité de réaliser des évaluations directes des compétences en alphabétisme reste limitée. Des compétences simples (comme la capacité de lire à haute voix une simple phrase ou celle de résoudre de simples opérations d'addition, de soustraction, de multiplication ou de division) peuvent être testées relativement facilement et avec un niveau de fiabilité raisonnable. Un test de compétences de plus haut niveau (comme la compréhension de la lecture et une gamme hautement diversifiée d'aptitudes aux opérations mathématiques allant au-delà du simple calcul) semble riche de difficultés supplémentaires en tous genres et de mésentente. Actuellement, à tout le moins, et malgré les marques d'approbation à l'endroit de l'EIAA, de telles évaluations ne se révéleront vraiment utiles qu'au sein de pays plutôt que pour établir des comparaisons entre pays. De surcroît, en termes de suivi des compétences en alphabétisme à l'échelle planétaire, rappelons que des évaluations directes de cette nature n'ont pu être réalisées que dans un nombre limité de pays.

En outre, il reste difficile de réaliser des évaluations directes (enquêtes ménages) (même sous leur forme allégée évoquée au Chapitre 2) qui généreront de bonnes estimations dans les pays pauvres là où ça compte vraiment. Dans les pays en développement, à tout le moins, la raison principale en est qu'il est difficile d'effectuer un suivi auprès des pauvres et des personnes marginalisées.

5.4 Projections

Le fait sans doute le plus important mis en lumière par ces projections demeure celui-ci : tout comme l'image de la progression lente et hésitante ayant marqué la dernière décennie du 20^e siècle qui est dépeinte au Chapitre 3, les améliorations qui surviendront au cours de 15 à 20 prochaines années seront tout aussi lentes. En particulier, la certitude à l'effet qu'une scolarisation des enfants devrait affecter le taux d'alphabétisme reste une perspective à long terme. Il demeure difficile d'obtenir des améliorations substantielles du taux d'alphabétisme ou des baisses considérables du nombre de personnes analphabètes sans consentir d'investissements plus importants que ceux obtenus jusqu'ici. Actuellement, cela semble peu vraisemblable; il est essentiel d'obtenir un engagement politique plus généralisé, et plus significatif, d'éradication de l'analphabétisme.

5.5 Politique de mesure et impératifs d'ordre politique

L'impératif de nature politique demeure d'atteindre ou d'être perçu comme atteignant les OMD. Mais cet examen de la progression et des projections illustre que, même si l'on ignore les problèmes de mesure évoqués dans ce rapport, cela ne se produira pas. L'accent mis sur l'amélioration des méthodologies nous a peut-être fait perdre de vue la question principale. Alors que de récents développements méthodologiques (EIAA, EACA, LAMP, PEICA, etc.) ont clairement accru l'éventail des possibilités de mesure des différents types d'alphabétisme chez différents sous-groupes, on a négligé de maintenir le cap sur le problème de la mesure de l'alphabétisme de base au sein d'une population entière. Peut-être est-il temps de revenir à l'essentiel : comment peut-on améliorer la qualité des statistiques disponibles sur les personnes analphabètes et pauvres?

Références

- Abadzi, H. (2003b). *Improving Adult Literacy Outcomes: Lessons from Cognitive Research for Developing Countries*. Directions in Development Series. Washington, D.C.: Banque mondiale.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. et M. Hamilton (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bennell, P. et D. Furlong (1998). "Has Jomtien made any difference? Trends in donor funding for education and basic education since the late 1980s" in *World Development*, Vol. 26, Issue 1, pp. 45-59.
- Bhola, H.S. (1994). "Women's Literacy: A Curriculum of Assertion, Resistance, and Accommodation?" in *Convergence* 27, Nos. 2-3, pp. 41-50.
- Blum A., H. Goldstein et F. Guerin-Pace (2001). "International Adult Literacy Survey (IALS): An analysis of international comparisons of adult literacy", in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 8, No. 2. Basingstoke: Carfax Publishing.
- Burchfield, S., H. Hua, T.S. Iturry et V. Rocha (2002b). *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Bolivia*. Boston, Mass.: World Education; Washington, D.C.: United States Agency for International Development Office of Women in Development.
- Carr-Hill, R.A. (1990). *Social Conditions in Sub-Saharan Africa*. London and New York: Macmillan et Houndsmill.
- Carr-Hill, R.A. (ed.) (2001). *Adult Literacy Programs in Uganda: An Evaluation*. Washington, D.C.: Banque mondiale.
- Carr-Hill R.A. (2008). "Unexpected Relationships between Literacy and Wealth in MICS surveys". Document non publié.
- Carron, G., K. Mwiria et G. Righa (1989). *The Functioning and Effects of the Kenya Literacy Programme*. IIEP Research Report No. 76. Paris: UNESCO-IIEP.
- Coale, Ansley J. et P. Demeny (1966). *Regional Model Life Tables and Stable Populations*. New York: Academic Press.
- Cope, B. et M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cusso, Roser et Sabrina D'Amico (2005). "From development comparatism to globalization comparativism: Towards more normative international education statistics" in *Comparative Educational*, Vol. 41, No. 2.
- DESA UNSD (2005). "Special Report of the World's Women 2005: Progress in Statistics". New York: UNSD.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edition). New York: Free Press.
- Fairclough, N. (1991). "Discourse and text: linguistics – An intertextual analysis within discourse analysis". *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman, pp. 187-213.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés*. Paris : François Maspero.
- Galitzine, Christine (2006). "Sustainable Development in the UN System: Draft for Comment". Paris: UNESCO.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. London and Philadelphia: Falmer Press.

- Greaney, V., S.R. Khandker et M. Alam (1998). *Bangladesh: Assessing Basic Learning Skills*. Washington, D.C. and Dhaka: Banque Mondiale.
- Hannum, E. et C. Buchman (2003). *The Consequences of Global Educational Expansion*. Cambridge, Mass.: American Academy of Arts and Sciences.
- Hunter S. et D. Fall (1998). *Report of an Assessment of UNICEF Programming in Zambia for Children and Children Affected by HIV/AIDS*. New York: UNICEF.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2006, ré-édition). *Classification internationale type de l'éducation : CITE 1997*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.
- Inter-Agency Commission (UNDP, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale) for the World Conference on Education for All (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: UNICEF.
- Jones, Philip (1999). "Globalisation and the UNESCO mandate: Multilateral prospects for educational development" in *International Journal of Educational Development*, Vol. 19, Issue 1, pp. 17-25.
- Keyfitz, Nathan (1985): *Applied Mathematical Demography*. 2^e édition. New York: Stringer Verlag.
- Kress, G. et T. van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- Lankshear, C. et M. Knobel (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Limage, Leslie (1999). "Literacy practices and literacy policies: Where has UNESCO been and where might it be going?" in *International Journal of Educational Development*, Vol. 19, Issue 1, pp. 75-89.
- Limage, Leslie (2005). "The growth of literacy in historic perspective: Clarifying the role of formal schooling and adult learning opportunities". Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*. Paris: UNESCO.
- Lutz, Wolfgang et Anne Goujon (2001). "The World's Changing Human Capital Stock: Multistate Population Projections by Educational Attainment". *Population and Development Review*, 27 (2):323-339 (June 2001).
- Mundy, Karen (1999). "Educational multilateralism in a changing world order: UNESCO and the limits of the possible" in *International Journal of Educational Development*, Vol. 19, Issue 1, pp. 27-52.
- Murray, C.J.L. (1987). "A Critical Review of International Mortality Data" in *Social Science and Medicine*. Vol. 25, No. 7, pp. 773-81.
- Murray, T. Scott, Y. Clermont et M. Binkley (2005). *International Adult Literacy Survey Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ottawa: Statistics Canada.
- Naudé, W. A. (2004). "The effects of policy, institutions and geography on economic growth in Africa: An econometric study based on cross-section and panel data". *Journal of International Development*. Vol. 16, pp. 821-49.
- OCDE (1995). *Littératie, Économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris: OCDE.
- OCDE et Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris: OCDE; Ottawa: Statistique Canada.
- OECD (1999). *International Adult Literacy Survey, 1994-98*. Paris: OCDE.
- Oxenham, J. (2003). *Review of World Bank Supported Projects in Adult Basic Education and Literacy, 1977-2002: Comparison of Costs*. Washington, D.C.: Banque mondiale.
- Patel, Ila (2005). "The human benefits of adult literacy". Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*. Paris: UNESCO.

Payne, Geoff (2006). "Re-counting 'illiteracy': Literacy skills in the sociology of social inequality" in *The British Journal of Sociology*, Vol. 57, Issue 2.

Piaget, J. (1961). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.

Rauner, Mary (1999). "UNESCO as an organization carrier for civics education information" in *International Journal of Educational Development*, Vol. 19, Issue 1, pp. 91-100.

Robinson-Pant, A. (2005). "The social benefits of literacy". Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through the University of East Anglia, Norwich.

Schaffner J. (2005). "Measuring Literacy in Developing Country Household Surveys: Issues and Evidence". Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*. Paris: UNESCO.

Smyth, John A. (2006). "UNESCO's International Literacy Statistics, 1950-2000". Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*. Paris: UNESCO.

Spaulding, Seth and Ranjan Chaudhuri (1999). "UNESCO's World Education Report: Its evolution, strengths and possible futures" in *International Journal of Educational Development*, Vol. 19, Issue 1, pp. 53-63.

Street, B. (1996). "Literacy, Economy, and Society" in *Literacy Across the Curriculum*. Vol. 12, pp. 8-15.

Street, B. (2003). "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy theory and practice" in *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 5, No. 2, 12 May. <http://www.tc.columbia.edu/cice>

Stromquist, N. (2005). "The political benefits of adult literacy". Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Townsend P., D. Gordon, E. Lloyd, M. Senior, J. Rigby, M. Shaw et Y. Ben Shlomo (2002). *Targeting Poor Health: Wales NHS Resource Allocation Review*.

UNDP (2001). *Human Development Report*. New York: UNDP.

UNESCO (1953). *L'Analphabétisme dans divers pays*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1957). *World Illiteracy at Mid-Century*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1958). *Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1961). *Manuel des statistiques de l'éducation*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1965). *Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme: Données statistiques sur l'analphabétisme*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1965-1997). *Annuaire statistique de l'UNESCO*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1968). *Literacy*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1970). *Literacy 1967-1969: Progress Achieved in Literacy Throughout the World*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1972). *Literacy 1969-1971: Progress Achieved in Literacy Throughout the World*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1975). *Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1975). *Programme expérimental mondial d'alphabétisation*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1977a). *Statistiques sur le niveau d'instruction et d'analphabétisme, 1945-1974*. Enquêtes et recherches statistiques : travaux en cours, no. 22. Paris: UNESCO.

UNESCO (1977b). *Trends and Projections of Enrolment by Level of Education and by Age*. Current Surveys and Research in Statistics, No. 21. Paris: UNESCO.

UNESCO (1978a). *Estimates and Projections of Illiteracy*. Current Surveys and Research in Statistics, No. 29. Paris: UNESCO.

UNESCO (1978b). *Vers une méthode de projection des taux d'alphabétisme et des niveaux d'instruction*. Enquêtes et recherches statistiques : travaux en cours, no. 28. Paris: UNESCO.

UNESCO (1980). *Alphabétisation, 1972-1976: progrès de l'alphabétisation dans les divers continents*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1983a). *Development of Education in the Least Developed Countries since 1970: A Statistical Study*. Current Surveys and Research in Statistics, No. 42. Paris: UNESCO.

UNESCO (1983b). *Statistics of Educational Attainment and Illiteracy 1970-1980*. Current Surveys and Research in Statistics, No. 44. Paris: UNESCO.

UNESCO (1985). *The current literacy situation in the world*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1988). *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme. Rapports et études statistique*, no. 22. Paris: UNESCO.

UNESCO (1989). *Plan d'action pour éliminer l'analphabétisme d'ici à l'an 2000*. Conférence générale, Vingt-cinquième session no. 25 C/71. Paris: UNESCO.

UNESCO (1990). *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme – édition de 1990. Rapports et études statistique*, no. 31. Paris: UNESCO.

UNESCO (1992). *L'évaluation de l'alphabétisation et les problèmes de mesure statistique*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1993). *Development Strategies for Literacy Statistics*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1995a). *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme – édition de 1995. Rapports et études statistique*, no. 35. Paris: UNESCO.

UNESCO (1995b). *Analphabétisme chez les adultes : Méthodes utilisées dans les estimations et projections de 1994*. STE, no. 18. Paris: UNESCO.

UNESCO (2000a). *Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000 : rapport final*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003). *L'Alphabétisation, source de liberté*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). « Liens entre les initiatives globales en matière d'éducation ». L'éducation pour le développement durable en action, Dossier technique no. 1. Paris: UNESCO.

Annexe I : Tableaux statistiques

Tableau I.1 Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 1990

Région	1990							
	Taux d'alphabétisme des adultes (15 et +)				Nombre d'analphabètes chez les adultes (15 et +)			
	Total	Hommes	Femmes	IPS	Total	Hommes	Femmes	% des femmes
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	76,4	82,6	70,1	0,85	864 193 000	316 975 000	547 218 000	63,3
Afrique	53,1	63,3	43,5	0,69	172 418 000	66 680 000	105 738 000	61,3
Amériques	92,7	93,3	92,1	0,99	38 425 700	17 130 800	21 294 900	55,4
Amérique du Nord	95,2	95,9	94,6	0,99	15 298 600	6 422 660	8 875 920	58,0
Amérique du Sud	88,7	89,4	88,2	0,99	23 127 100	10 708 200	12 419 000	53,7
Asie	70,3	79,1	61,1	0,77	642 701 000	230 139 000	412 562 000	64,2
Europe	98,4	99,1	97,8	0,99	9 341 380	2 450 150	6 891 230	73,8
Océanie	93,5	94,3	92,9	0,99	1 306 880	574 746	732 138	56,0
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	76,3	82,6	70,1	0,85	863 980 000	316 907 000	547 074 000	63,3
Pays développés	98,8	99,1	98,5	0,99	9 300 480	3 270 110	6 030 370	64,8
Pays en transition	98,4	99,5	97,4	0,98	3 399 210	503 169	2 896 040	85,2
Pays en développement	68,2	76,9	59,3	0,77	851 280 000	313 133 000	538 147 000	63,2
États arabes	58,2	69,8	46,1	0,66	55 143 500	20 431 600	34 711 900	63,0
Europe centrale et de l'Est	95,9	98,0	94,0	0,96	12 538 500	2 803 920	9 734 590	77,6
Asie centrale	98,6	99,3	98,0	0,99	629 008	145 950	483 058	76,8
Asie de l'Est et Pacifique	82,4	89,4	75,3	0,84	227 588 000	69 673 700	157 915 000	69,4
Asie de l'Est	82,2	89,3	75,0	0,84	226 282 000	69 098 900	157 183 000	69,5
Pacifique	93,5	94,3	92,9	0,99	1 306 880	574 746	732 138	56,0
Amérique latine et Caraïbes	87,6	88,7	86,6	0,98	36 580 200	16 332 800	20 247 400	55,4
Caraïbes	70,7	70,7	70,8	1,00	2 354 290	1 137 270	1 217 020	51,7
Amérique latine	88,1	89,2	87,0	0,98	34 225 900	15 195 600	19 030 400	55,6
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	98,8	99,1	98,6	0,99	6 417 550	2 360 870	4 056 680	63,2
Asie du Sud et de l'Ouest	47,6	60,2	34,0	0,57	394 125 000	153 954 000	240 172 000	60,9
Afrique subsaharienne	53,8	63,3	44,9	0,71	130 958 000	51 204 000	79 753 500	60,9

PAYS E9	66,3	76,1	56,2	0,74	630 362 000	228 542 000	401 821 000	63,7
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	76,4	82,6	70,1	0,85	864 193 000	316 975 000	547 218 000	63,3
Pays développés	98,8	99,1	98,5	0,99	9 300 480	3 270 110	6 030 370	64,8
Pays en développement	68,2	77,0	59,3	0,77	851 494 000	313 202 000	538 292 000	63,2
Afrique du Nord	48,5	61,3	35,6	0,58	34 971 400	13 061 600	21 909 800	62,7
Afrique subsaharienne	54,2	63,7	45,3	0,71	137 447 000	53 618 300	83 828 300	61,0
Amérique latine et Caraïbes	87,6	88,7	86,6	0,98	36 580 200	16 332 800	20 247 400	55,4
Asie orientale	79,1	87,8	70,0	0,80	186 096 000	55 909 100	130 187 000	70,0
Asie du Sud	47,6	60,2	34,0	0,57	394 125 000	153 954 000	240 172 000	60,9
Asie du Sud-est	86,2	91,0	81,7	0,90	39 547 700	12 892 900	26 654 800	67,4
Asie occidentale	75,7	85,1	65,5	0,77	21 452 300	6 872 320	14 579 900	68,0
Océanie	65,1	70,2	59,8	0,85	1 274 260	560 874	713 387	56,0
CEI (Eurasie)	98,4	99,5	97,4	0,98	3 399 210	503 169	2 896 040	85,2
CEI (Asie)	98,6	99,4	98,0	0,99	597 171	131 929	465 242	77,9
CEI (Europe)	98,3	99,5	97,3	0,98	2 802 040	371 240	2 430 800	86,8
Pays en développement enclavés	55,7	63,0	49,0	0,78	69 143 200	28 317 200	40 826 000	59,1
Pays les moins développés	47,4	57,5	37,8	0,66	162 560 000	65 177 900	97 382 200	59,9
Petits États insulaires en développement	81,2	83,2	79,3	0,95	5 681 180	2 544 270	3 136 910	55,2
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	51,5	62,8	39,8	0,63	527 075 000	204 883 000	322 191 000	61,1
Pays à revenu moyen	82,3	88,3	76,4	0,87	325 293 000	107 452 000	217 841 000	67,0
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	79,8	86,8	72,7	0,84	296 125 000	97 651 300	198 473 000	67,0
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	92,3	94,6	90,2	0,95	29 168 100	9 800 350	19 367 800	66,4
Pays à revenus faible et moyen	70,9	78,8	63,0	0,80	852 367 000	312 335 000	540 032 000	63,4
Asie de l'Est et Pacifique	80,1	88,1	71,9	0,82	226 129 000	69 156 700	156 972 000	69,4
Europe et Asie centrale	96,2	98,2	94,4	0,96	13 128 400	2 932 920	10 195 500	77,7
Amérique latine et Caraïbes	87,6	88,7	86,5	0,98	36 565 500	16 325 100	20 240 500	55,4
Moyen-Orient et Afrique du Nord	58,2	69,5	46,6	0,67	56 196 700	20 614 100	35 582 600	63,3
Asie du Sud	46,8	59,6	33,0	0,55	383 001 000	149 721 000	233 279 000	60,9
Afrique subsaharienne	54,2	63,7	45,3	0,71	137 348 000	53 584 800	83 762 700	61,0
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	98,4	98,7	98,1	0,99	11 826 000	4 640 020	7 186 010	60,8
Revenu élevé (OCDE)	98,9	99,2	98,7	1,00	7 462 170	2 774 860	4 687 310	62,8
Revenu élevé (autre)	83,9	87,6	79,2	0,90	4 363 860	1 865 160	2 498 700	57,3

Tableau I.2 Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 2000

Région	2000							
	Taux d'alphabétisme des adultes (15 et +)				Nombre d'analphabètes chez les adultes (15 et +)			
	Total	Hommes	Femmes	IPS	Total	Hommes	Femmes	% des femmes
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	82,4	87,4	77,4	0,89	774 218 139	276 452 136	497 766 003	64,3
Afrique	61,1	71,0	51,7	0,73	191 966 912	70 992 125	120 974 787	63,0
Amériques	93,7	94,2	93,2	0,99	40 295 175	18 102 468	22 192 706	55,1
Amérique du Nord	95,7	96,2	95,2	0,99	16 459 138	7 089 238	9 369 901	56,9
Amérique du Sud	90,8	91,3	90,3	0,99	23 836 036	11 013 231	12 822 806	53,8
Asie	79,7	86,2	73,1	0,85	534 331 240	184 682 799	349 648 442	65,4
Europe	99,0	99,3	98,7	0,99	6 095 551	2 007 138	4 088 413	67,1
Océanie	93,5	94,3	92,8	0,98	1 529 261	667 606	861 655	56,3
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	82,4	87,4	77,4	0,89	773 953 885	276 374 118	497 579 767	64,3
Pays développés	99,0	99,2	98,8	1,00	8 192 106	3 102 294	5 089 812	62,1
Pays en transition	99,4	99,7	99,2	0,99	1 313 365	317 755	995 610	75,8
Pays en développement	77,1	83,8	70,4	0,84	764 448 413	272 954 069	491 494 344	64,3
États arabes	70,5	80,7	59,7	0,74	56 898 520	18 955 634	37 942 886	66,7
Europe centrale et de l'Est	97,2	98,7	95,9	0,97	8 923 390	1 911 102	7 012 288	78,6
Asie centrale	99,2	99,6	99,0	0,99	378 983	104 270	274 712	72,5
Asie de l'Est et Pacifique	91,7	95,1	88,2	0,93	125 631 362	37 127 470	88 503 892	70,5
Asie de l'Est	91,7	95,2	88,2	0,93	124 040 889	36 439 222	87 601 666	70,6
Pacifique	93,4	94,2	92,6	0,98	1 590 473	688 248	902 225	56,7
Amérique latine et Caraïbes	89,9	90,7	89,2	0,98	38 195 092	17 191 555	21 003 537	55,0
Caraïbes	70,6	70,6	70,7	1,00	2 888 514	1 400 718	1 487 796	51,5
Amérique latine	90,4	91,2	89,7	0,98	35 306 578	15 790 837	19 515 741	55,3
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	99,0	99,2	98,8	1,00	5 814 337	2 254 735	3 559 602	61,2
Asie du Sud et de l'Ouest	59,7	71,3	47,5	0,67	387 818 306	141 673 932	246 144 374	63,5
Afrique subsaharienne	59,2	68,7	50,4	0,73	150 293 894	57 155 419	93 138 475	62,0
PAYS E9	77,5	84,5	70,3	0,83	520 033 834	181 738 273	338 295 562	65,1

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD									
Monde	82,4	87,4	77,4	0,89	774 218 139	276 452 136	497 766 003	64,3	
Pays développés	99,0	99,2	98,8	1,00	8 192 106	3 102 294	5 089 812	62,1	
Pays en développement	77,2	83,9	70,4	0,84	764 712 668	273 032 087	491 680 581	64,3	
Afrique du Nord	67,9	79,2	56,4	0,71	33 250 750	10 675 001	22 575 749	67,9	
Afrique subsaharienne	59,3	68,8	50,4	0,73	158 716 162	60 317 124	98 399 037	62,0	
Amérique latine et Caraïbes	89,9	90,7	89,2	0,98	38 195 092	17 191 555	21 003 537	55,0	
Asie orientale	91,4	95,4	87,3	0,92	87 855 443	24 057 280	63 798 163	72,6	
Asie du Sud	59,7	71,3	47,5	0,67	387 818 306	141 673 932	246 144 374	63,5	
Asie du Sud-est	90,3	93,4	87,4	0,94	35 617 240	12 098 633	23 518 606	66,0	
Asie occidentale	82,4	90,1	74,2	0,82	21 767 596	6 366 714	15 400 882	70,8	
Océanie	64,6	69,9	59,1	0,85	1 492 079	651 848	840 231	56,3	
CEI (Eurasie)	99,4	99,7	99,2	0,99	1 313 365	317 755	995 610	75,8	
CEI (Asie)	99,3	99,6	99,0	0,99	342 878	88 337	254 541	74,2	
CEI (Europe)	99,4	99,7	99,2	1,00	970 487	229 418	741 069	76,4	
Pays en développement enclavés	60,8	69,1	53,2	0,77	78 262 097	30 390 926	47 871 171	61,2	
Pays les moins développés	53,4	63,2	44,0	0,70	187 683 927	73 588 129	114 095 798	60,8	
Petits États insulaires en développement	82,5	84,0	81,0	0,96	6 359 985	2 899 522	3 460 463	54,4	
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU									
Pays à faible revenu (\leq 825 \$)	60,8	71,5	49,9	0,70	545 454 904	200 845 523	344 609 381	63,2	
Pays à revenu moyen	90,1	93,5	86,8	0,93	217 833 154	71 240 732	146 592 422	67,3	
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	89,1	92,9	85,2	0,92	192 408 317	62 372 270	130 036 047	67,6	
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	94,3	95,8	92,9	0,97	25 424 837	8 868 462	16 556 375	65,1	
Pays à revenu faible et moyen	78,8	84,9	72,7	0,86	763 288 058	272 086 256	491 201 803	64,4	
Asie de l'Est et Pacifique	90,8	94,6	86,8	0,92	124 081 580	36 578 812	87 502 768	70,5	
Europe et Asie centrale	97,5	98,9	96,3	0,97	9 260 693	1 997 011	7 263 682	78,4	
Amérique latine et Caraïbes	89,9	90,7	89,2	0,98	38 178 342	17 182 783	20 995 559	55,0	
Moyen-Orient et Afrique du Nord	73,0	82,6	63,1	0,76	54 059 650	17 381 851	36 677 800	67,9	
Asie du Sud	58,4	70,4	45,8	0,65	379 125 189	138 674 021	240 451 168	63,4	
Afrique subsaharienne	59,3	68,8	50,4	0,73	158 582 604	60 271 778	98 310 827	62,0	
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	98,6	98,9	98,4	1,00	10 930 081	4 365 880	6 564 201	60,1	
Revenu élevé (OCDE)	99,1	99,3	98,9	1,00	6 930 970	2 692 515	4 238 455	61,2	
Revenu élevé (autre)	89,8	92,1	86,8	0,94	3 999 111	1 673 365	2 325 745	58,2	

Tableau I.3 Évolution du taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) par sexe et par région, 1990-2000

Région	Évolution du taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et +), 1990-2000							
	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-
	Total	Total	Homme	Homme	Femme	Femme	IPS	IPS
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	6,0	7,9	4,8	5,8	7,3	10,4	0,04	4,86
Afrique	8,0	15,0	7,7	12,2	8,2	18,8	0,04	6,13
Amériques	1,0	1,1	0,9	0,9	1,1	1,2	0,00	0,32
Amérique du Nord	0,5	0,5	0,3	0,3	0,6	0,6	0,00	0,33
Amérique du Sud	2,1	2,3	1,9	2,2	2,2	2,4	0,00	0,38
Asie	9,4	13,4	7,1	9,0	12,0	19,7	0,08	10,12
Europe	0,6	0,6	0,2	0,2	1,0	1,0	0,00	0,39
Océanie	0,0	0,0	0,0	0,0	-0,1	-0,1	-0,01	-0,52
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	6,1	7,9	4,8	5,8	7,3	10,4	0,04	4,89
Pays développés	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3	0,01	0,65
Pays en transition	1,0	1,0	0,2	0,2	1,8	1,8	0,01	1,08
Pays en développement	8,9	13,1	6,9	9,0	11,1	18,8	0,07	9,01
États arabes	12,3	21,0	10,9	15,6	13,6	29,5	0,08	12,09
Europe centrale et de l'Est	1,3	1,4	0,7	0,7	2,0	2,1	0,01	1,21
Asie centrale	0,6	0,6	0,3	0,3	1,1	1,1	0,00	0,41
Asie de l'Est et Pacifique	9,3	11,3	5,7	6,4	12,9	17,1	0,09	10,39
Asie de l'Est	9,5	11,5	5,9	6,6	13,2	17,6	0,09	10,72
Pacifique	-0,1	-0,2	-0,1	-0,1	-0,3	-0,3	-0,01	-0,52
Amérique latine et Caraïbes	2,3	2,6	2,0	2,3	2,7	3,1	0,00	0,43
Caraïbes	-0,1	-0,2	-0,1	-0,1	-0,1	-0,2	0,00	-0,16
Amérique latine	2,3	2,7	2,0	2,3	2,7	3,1	0,00	0,47
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,01	0,55
Asie du Sud et de l'Ouest	12,1	25,4	11,1	18,4	13,5	39,6	0,10	18,58
Afrique subsaharienne	5,4	10,1	5,5	8,6	5,5	12,3	0,02	2,87
PAYS E9	11,2	16,8	8,4	11,1	14,2	25,2	0,09	12,47

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	6,0	7,9	4,8	5,8	7,3	10,4	0,04	4,86
Pays développés	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3	0,01	0,65
Pays en développement	9,0	13,1	7,0	9,0	11,1	18,7	0,07	8,94
Afrique du Nord	19,4	40,0	17,9	29,1	20,8	58,4	0,13	22,32
Afrique subsaharienne	5,1	9,5	5,1	8,0	5,1	11,3	0,02	2,72
Amérique latine et Caraïbes	2,3	2,6	2,0	2,3	2,7	3,1	0,00	0,43
Asie orientale	12,3	15,6	7,6	8,7	17,3	24,7	0,12	15,32
Asie du Sud	12,1	25,4	11,1	18,4	13,5	39,6	0,10	18,58
Asie du Sud-est	4,1	4,8	2,4	2,7	5,7	7,0	0,04	4,69
Asie occidentale	6,7	8,9	5,0	5,9	8,7	13,3	0,05	6,51
Océanie	-0,5	-0,7	-0,3	-0,4	-0,7	-1,1	0,00	-0,15
CEI (Eurasie)	1,0	1,0	0,2	0,2	1,8	1,8	0,01	1,08
CEI (Asie)	0,7	0,7	0,2	0,2	1,0	1,1	0,00	0,44
CEI (Europe)	1,1	1,1	0,2	0,2	1,9	1,9	0,02	2,26
Pays en développement enclavés	5,1	9,1	6,2	9,8	4,2	8,6	-0,01	-1,04
Pays les moins développés	6,0	12,6	5,7	9,9	6,2	16,4	0,04	6,45
Petits États insulaires en développement	1,3	1,6	0,8	1,0	1,7	2,1	0,01	0,63
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	9,3	18,1	8,7	13,9	10,1	25,4	0,07	10,47
Pays à revenu moyen	7,8	9,4	5,2	5,9	10,4	13,6	0,06	7,50
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	9,4	11,7	6,1	7,1	12,5	17,3	0,08	9,86
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	2,0	2,2	1,2	1,3	2,7	3,0	0,02	1,75
Pays à revenu faible et moyen	7,9	11,2	6,1	7,8	9,7	15,4	0,06	7,54
Asie de l'Est et Pacifique	10,7	13,3	6,5	7,4	14,9	20,7	0,10	12,64
Europe et Asie centrale	1,3	1,4	0,7	0,7	1,9	2,0	0,01	0,89
Amérique latine et Caraïbes	2,3	2,7	2,0	2,3	2,7	3,1	0,00	0,43
Moyen-Orient et Afrique du Nord	14,8	25,4	13,1	18,8	16,5	35,4	0,09	13,35
Asie du Sud	11,6	24,8	10,8	18,1	12,8	38,6	0,10	17,29
Afrique subsaharienne	5,1	9,5	5,1	8,0	5,1	11,4	0,02	2,73
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,01	0,64
Revenu élevé (OCDE)	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,00	0,49
Revenu élevé (autre)	5,9	7,1	4,5	5,1	7,6	9,6	0,04	4,03

Tableau I.4 Évolution du nombre d'analphabètes adultes (15 ans et plus) par sexe et par région, 1990-2000

Région	Évolution du nombre d'analphabètes adultes (15 ans et +), 1990-2000							
	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-
	Total	Total	Homme	Homme	Femme	Femme	% des femmes	% des femmes
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	-89 974 861	-10,4	-40 522 864	-12,8	-49 451 997	-9,0	1,0	1,5
Afrique	19 548 912	11,3	4 312 125	6,5	15 236 787	14,4	1,7	2,8
Amériques	1 869 475	4,9	971 668	5,7	897 806	4,2	-0,3	-0,6
Amérique du Nord	1 160 538	7,6	666 578	10,4	493 981	5,6	-1,1	-1,9
Amérique du Sud	708 936	3,1	305 031	2,9	403 806	3,3	0,1	0,2
Asie	-108 369 760	-16,9	-45 456 201	-19,8	-62 913 559	-15,3	1,3	1,9
Europe	-3 245 829	-34,8	-443 012	-18,1	-2 802 817	-40,7	-6,7	-9,1
Océanie	222 381	17,0	92 860	16,2	129 517	17,7	0,3	0,6
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	-90 026 116	-10,4	-40 532 882	-12,8	-49 494 233	-9,1	1,0	1,5
Pays développés	-1 108 374	-11,9	-167 816	-5,1	-940 558	-15,6	-2,7	-4,2
Pays en transition	-2 085 845	-61,4	-185 414	-36,9	-1 900 430	-65,6	-9,4	-11,0
Pays en développement	-86 831 587	-10,2	-40 178 931	-12,8	-46 652 656	-8,7	1,1	1,7
États arabes	1 755 020	3,2	-1 475 966	-7,2	3 230 986	9,3	3,7	5,9
Europe centrale et de l'Est	-3 615 110	-28,8	-892 818	-31,8	-2 722 302	-28,0	0,9	1,2
Asie centrale	-250 025	-39,8	-41 680	-28,6	-208 346	-43,1	-4,3	-5,6
Asie de l'Est et Pacifique	-101 956 638	-44,8	-32 546 230	-46,7	-69 411 108	-44,0	1,1	1,5
Asie de l'Est	-102 241 111	-45,2	-32 659 678	-47,3	-69 581 334	-44,3	1,2	1,7
Pacifique	283 593	21,7	113 502	19,8	170 087	23,2	0,7	1,3
Amérique latine et Caraïbes	1 614 892	4,4	858 755	5,3	756 137	3,7	-0,4	-0,7
Caraïbes	534 224	22,7	263 448	23,2	270 776	22,3	-0,2	-0,4
Amérique latine	1 080 678	3,2	595 237	3,9	485 341	2,6	-0,3	-0,6
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	-603 213	-9,4	-106 135	-4,5	-497 078	-12,3	-2,0	-3,2
Asie du Sud et de l'Ouest	-6 306 694	-1,6	-12 280 068	-8,0	5 972 374	2,5	2,5	4,2
Afrique subsaharienne	19 335 894	14,8	5 951 419	11,6	13 384 975	16,8	1,1	1,8
PAYS E9	-110 328 166	-17,5	-46 803 728	-20,5	-63 525 438	-15,8	1,3	2,1

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	-89 974 861	-10,4	-40 522 864	-12,8	-49 451 997	-9,0	1,0	1,5
Pays développés	-1 108 374	-11,9	-167 816	-5,1	-940 558	-15,6	-2,7	-4,2
Pays en développement	-86 781 332	-10,2	-40 169 913	-12,8	-46 611 419	-8,7	1,1	1,7
Afrique du Nord	-1 720 650	-4,9	-2 386 599	-18,3	665 949	3,0	5,3	8,4
Afrique subsaharienne	21 269 162	15,5	6 698 824	12,5	14 570 737	17,4	1,0	1,7
Amérique latine et Caraïbes	1 614 892	4,4	858 755	5,3	756 137	3,7	-0,4	-0,7
Asie orientale	-98 240 557	-52,8	-31 851 820	-57,0	-66 388 837	-51,0	2,7	3,8
Asie du Sud	-6 306 694	-1,6	-12 280 068	-8,0	5 972 374	2,5	2,5	4,2
Asie du Sud-est	-3 930 460	-9,9	-794 267	-6,2	-3 136 194	-11,8	-1,4	-2,0
Asie occidentale	315 296	1,5	-505 606	-7,4	820 982	5,6	2,8	4,1
Océanie	217 819	17,1	90 974	16,2	126 844	17,8	0,3	0,6
CEI (Eurasie)	-2 085 845	-61,4	-185 414	-36,9	-1 900 430	-65,6	-9,4	-11,0
CEI (Asie)	-254 293	-42,6	-43 592	-33,0	-210 701	-45,3	-3,7	-4,7
CEI (Europe)	-1 831 553	-65,4	-141 822	-38,2	-1 689 731	-69,5	-10,4	-12,0
Pays en développement enclavés	9 118 897	13,2	2 073 726	7,3	7 045 171	17,3	2,1	3,6
Pays les moins développés	25 123 927	15,5	8 410 229	12,9	16 713 598	17,2	0,9	1,5
Petits États insulaires en développement	678 805	12,0	355 252	14,0	323 553	10,3	-0,8	-1,5
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	18 379 904	3,5	-4 037 477	-2,0	22 418 381	7,0	2,1	3,4
Pays à revenu moyen	-107 459 846	-33,0	-36 211 268	-33,7	-71 248 578	-32,7	0,3	0,5
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	-103 716 683	-35,0	-35 279 030	-36,1	-68 436 953	-34,5	0,6	0,8
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	-3 743 263	-12,8	-931 888	-9,5	-2 811 425	-14,5	-1,3	-1,9
Pays à revenu faible et moyen	-89 078 942	-10,5	-40 248 745	-12,9	-48 830 198	-9,0	1,0	1,6
Asie de l'Est et Pacifique	-102 047 420	-45,1	-32 577 888	-47,1	-69 469 232	-44,3	1,1	1,6
Europe et Asie centrale	-3 867 707	-29,5	-935 909	-31,9	-2 931 818	-28,8	0,8	1,0
Amérique latine et Caraïbes	1 612 842	4,4	857 683	5,3	755 059	3,7	-0,4	-0,7
Moyen-Orient et Afrique du Nord	-2 137 050	-3,8	-3 232 249	-15,7	1 095 200	3,1	4,5	7,2
Asie du Sud	-3 875 811	-1,0	-11 046 979	-7,4	7 172 168	3,1	2,5	4,1
Afrique subsaharienne	21 234 604	15,5	6 686 978	12,5	14 548 127	17,4	1,0	1,7
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	-895 919	-7,6	-274 140	-5,9	-621 809	-8,7	-0,7	-1,2
Revenu élevé (OCDE)	-531 200	-7,1	-82 345	-3,0	-448 855	-9,6	-1,7	-2,7
Revenu élevé (autre)	-364 749	-8,4	-191 795	-10,3	-172 955	-6,9	0,9	1,6

Tableau I.5 Taux d'alphabétisme des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 1990

Région	1990							
	Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24)				Nombre de jeunes (15 à 24) analphabètes			
	Total	Homme	Femme	IPS	Total	Homme	Femme	% des femmes
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	83,5	87,8	79,2	0,90	165 960 162	62 925 561	103 034 602	62,1
Afrique	64,8	72,0	58,0	0,81	45 121 896	18 117 435	27 004 461	59,8
Amériques	95,4	95,2	95,7	1,01	5 936 485	3 158 633	2 777 852	46,8
Amérique du Nord	96,2	96,4	96,0	1,00	2 709 455	1 287 962	1 421 493	52,5
Amérique du Sud	94,6	93,8	95,4	1,02	3 227 030	1 870 672	1 356 359	42,0
Asie	82,3	87,6	76,9	0,88	114 143 152	41 292 387	72 850 765	63,8
Europe	98,7	99,6	99,5	1,00	411 582	198 774	212 808	51,7
Océanie	92,3	93,0	91,5	0,98	347 047	158 332	188 715	54,4
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	83,5	87,8	79,2	0,90	165 920 605	62 912 732	103 007 873	62,1
Pays développés	98,7	99,4	99,4	1,00	770 643	365 845	404 798	52,5
Pays en transition	99,7	99,7	99,6	1,00	132 458	59 219	73 239	55,3
Pays en développement	80,2	85,4	75,0	0,88	165 017 504	62 487 668	102 529 836	62,1
États arabes	74,8	83,2	66,1	0,79	11 230 543	3 846 281	7 384 262	65,8
Europe centrale et de l'Est	96,7	99,0	97,4	0,98	1 100 593	312 095	788 498	71,6
Asie centrale	99,6	99,6	99,7	1,00	44 295	23 311	20 984	47,4
Asie de l'Est et Pacifique	94,8	96,9	92,7	0,96	19 777 339	6 101 748	13 675 591	69,1
Asie de l'Est	94,8	96,9	92,7	0,96	19 430 292	5 943 417	13 486 876	69,4
Pacifique	92,3	93,0	91,5	0,98	347 047	158 332	188 715	54,4
Amérique latine et Caraïbes	93,7	93,3	94,2	1,01	5 641 407	3 022 291	2 619 116	46,4
Caraïbes	77,8	76,4	79,4	1,04	569 379	303 927	265 452	46,6
Amérique latine	94,2	93,8	94,6	1,01	5 072 028	2 718 363	2 353 665	46,4
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	99,4	99,5	99,4	1,00	474 800	228 101	246 700	52,0
Asie du Sud et de l'Ouest	60,7	71,6	49,1	0,69	91 318 256	34 397 309	56 920 948	62,3
Afrique subsaharienne	63,6	70,2	57,6	0,82	36 333 370	14 981 596	21 351 774	58,8
PAYS E9	80,5	86,1	74,7	0,87	112 174 425	41 209 427	70 964 999	63,3

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	83,5	87,8	79,2	0,90	165 960 162	62 925 561	103 034 602	62,1
Pays développés	98,7	99,4	99,4	1,00	770 643	365 845	404 798	52,5
Pays en développement	80,2	85,4	75,0	0,88	165 057 061	62 500 497	102 556 565	62,1
Afrique du Nord	66,7	76,7	56,3	0,73	7 510 422	2 680 498	4 829 925	64,3
Afrique subsaharienne	64,4	71,0	58,4	0,82	37 611 474	15 436 937	22 174 537	59,0
Amérique latine et Caraïbes	93,7	93,3	94,2	1,01	5 641 407	3 022 291	2 619 116	46,4
Asie orientale	94,5	97,1	91,8	0,95	14 516 179	3 956 387	10 559 792	72,7
Asie du Sud	60,7	71,6	49,1	0,69	91 318 256	34 397 309	56 920 948	62,3
Asie du Sud-est	94,9	95,9	93,9	0,98	4 807 928	1 936 054	2 871 875	59,7
Asie occidentale	88,5	93,8	82,9	0,88	3 310 750	915 522	2 395 228	72,3
Océanie	73,0	75,3	70,6	0,94	340 644	155 500	185 144	54,4
CEI (Eurasie)	99,7	99,7	99,6	1,00	132 458	59 219	73 239	55,3
CEI (Asie)	99,7	99,7	99,7	1,00	32 974	15 828	17 146	52,0
CEI (Europe)	99,6	99,7	99,6	1,00	99 484	43 391	56 093	56,4
Pays en développement enclavés	60,3	66,4	54,8	0,82	20 811 575	8 926 063	11 885 512	57,1
Pays les moins développés	56,3	64,0	49,1	0,77	46 904 814	19 610 666	27 294 148	58,2
Petits États insulaires en développement	85,7	86,0	85,4	0,99	1 203 443	592 668	610 775	50,8
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	63,0	72,2	53,6	0,74	129 048 583	49 909 699	79 138 883	61,3
Pays à revenu moyen	93,1	95,4	91,1	0,96	35 725 656	12 554 186	23 171 470	64,9
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	92,6	95,0	90,1	0,95	32 637 174	11 274 772	21 362 402	65,5
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	95,8	97,3	96,1	0,99	3 088 482	1 279 414	1 809 068	58,6
Pays à revenu faible et moyen	81,2	86,2	76,3	0,89	164 774 238	62 463 885	102 310 353	62,1
Asie de l'Est et Pacifique	94,4	96,7	92,1	0,95	19 546 368	6 012 733	13 533 636	69,2
Europe et Asie centrale	97,2	99,1	97,7	0,99	1 132 870	327 534	805 336	71,1
Amérique latine et Caraïbes	93,7	93,3	94,2	1,01	5 639 258	3 020 901	2 618 357	46,4
Moyen-Orient et Afrique du Nord	76,2	84,2	67,6	0,80	10 939 671	3 693 163	7 246 508	66,2
Asie du Sud	59,4	70,6	47,6	0,67	89 918 835	33 977 969	55 940 866	62,2
Afrique subsaharienne	64,3	71,0	58,3	0,82	37 597 236	15 431 585	22 165 651	59,0
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	99,0	99,3	98,8	1,00	1 185 924	461 676	724 248	61,1
Revenu élevé (OCDE)	99,4	99,5	99,4	1,00	705 792	319 069	386 722	54,8
Revenu élevé (autre)	92,0	95,2	88,6	0,93	480 132	142 606	337 526	70,3

Tableau I.6 Taux d'alphabétisme des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 2000

Région	2000							
	Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24)				Nombre de jeunes (15 à 24) analphabètes			
	Total	Homme	Femme	IPS	Total	Homme	Femme	% des femmes
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	87,6	90,7	84,5	0,93	135 769 284	52 232 387	83 536 897	61,5
Afrique	72,5	78,4	66,9	0,85	48 151 113	19 156 315	28 994 798	60,2
Amériques	97,0	96,8	97,3	1,01	4 452 753	2 455 789	1 996 964	44,8
Amérique du Nord	96,8	96,8	96,8	1,00	2 564 757	1 293 254	1 271 503	49,6
Amérique du Sud	97,3	96,7	97,9	1,01	1 887 996	1 162 535	725 460	38,4
Asie	87,7	91,2	83,9	0,92	82 368 559	30 218 869	52 149 689	63,3
Europe	99,6	99,6	99,6	1,00	411 642	217 664	193 978	47,1
Océanie	92,0	92,5	91,4	0,99	385 218	183 750	201 469	52,3
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	87,6	90,7	84,4	0,93	135 728 593	52 219 800	83 508 793	61,5
Pays développés	99,4	99,4	99,4	1,00	791 669	381 823	409 845	51,8
Pays en transition	99,7	99,7	99,8	1,00	120 371	66 829	53 543	44,5
Pays en développement	85,3	89,0	81,5	0,92	134 816 554	51 771 148	83 045 405	61,6
États arabes	85,1	90,6	79,5	0,88	9 239 434	2 992 158	6 247 276	67,6
Europe centrale et de l'Est	98,7	99,2	98,3	0,99	832 134	269 389	562 745	67,6
Asie centrale	99,7	99,7	99,7	1,00	46 026	24 207	21 818	47,4
Asie de l'Est et Pacifique	97,9	98,2	97,6	0,99	6 809 747	3 002 338	3 807 409	55,9
Asie de l'Est	98,0	98,3	97,7	0,99	6 420 544	2 816 994	3 603 550	56,1
Pacifique	92,2	92,8	91,6	0,99	389 203	185 344	203 859	52,4
Amérique latine et Caraïbes	96,0	95,6	96,5	1,01	4 111 467	2 297 870	1 813 597	44,1
Caraïbes	77,1	75,8	78,5	1,03	736 376	390 744	345 633	46,9
Amérique latine	96,6	96,2	97,0	1,01	3 375 091	1 907 127	1 467 964	43,5
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	99,5	99,5	99,4	1,00	506 494	241 858	264 636	52,2
Asie du Sud et de l'Ouest	74,6	82,1	66,6	0,81	72 836 295	26 512 254	46 324 041	63,6
Afrique subsaharienne	69,4	75,3	63,9	0,85	41 346 997	16 879 726	24 467 271	59,2
PAYS E9	86,8	90,5	82,8	0,92	78 665 496	29 143 740	49 521 757	63,0

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	87,6	90,7	84,5	0,93	135 769 284	52 232 387	83 536 897	61,5
Pays développés	99,4	99,4	99,4	1,00	791 669	381 823	409 845	51,8
Pays en développement	85,3	89,0	81,5	0,92	134 857 245	51 783 735	83 073 509	61,6
Afrique du Nord	84,3	89,9	78,4	0,87	5 118 774	1 662 578	3 456 197	67,5
Afrique subsaharienne	69,8	75,7	64,3	0,85	43 032 338	17 493 737	25 538 601	59,3
Amérique latine et Caraïbes	96,0	95,6	96,5	1,01	4 111 467	2 297 870	1 813 597	44,1
Asie orientale	98,9	99,2	98,5	0,99	2 407 185	880 684	1 526 501	63,4
Asie du Sud	74,6	82,1	66,6	0,81	72 836 295	26 512 254	46 324 041	63,6
Asie du Sud-est	96,2	96,4	96,0	1,00	3 951 799	1 904 717	2 047 081	51,8
Asie occidentale	91,8	95,5	88,0	0,92	3 021 019	851 233	2 169 786	71,8
Océanie	72,8	74,9	70,5	0,94	378 368	180 662	197 706	52,3
CEI (Eurasie)	99,7	99,7	99,8	1,00	120 371	66 829	53 543	44,5
CEI (Asie)	99,8	99,8	99,7	1,00	33 884	16 186	17 698	52,2
CEI (Europe)	99,7	99,7	99,8	1,00	86 488	50 643	35 845	41,4
Pays en développement enclavés	67,6	74,7	61,3	0,82	22 469 366	8 957 714	13 511 651	60,1
Pays les moins développés	64,3	71,4	57,6	0,81	50 436 570	20 525 753	29 910 817	59,3
Petits États insulaires en développement	86,5	86,4	86,6	1,00	1 313 690	673 244	640 445	48,8
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	73,3	80,3	66,2	0,82	117 123 438	44 430 207	72 693 231	62,1
Pays à revenu moyen	96,7	97,3	96,0	0,99	17 694 381	7 386 828	10 307 554	58,3
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	96,4	97,1	95,6	0,99	15 377 454	6 338 910	9 038 544	58,8
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	97,8	98,0	97,6	1,00	2 316 927	1 047 918	1 269 010	54,8
Pays à revenu faible et moyen	86,1	89,5	82,5	0,92	134 817 820	51 817 034	83 000 785	61,6
Asie de l'Est et Pacifique	97,8	98,1	97,5	0,99	6 634 182	2 935 840	3 698 342	55,7
Europe et Asie centrale	98,9	99,3	98,5	0,99	865 607	285 324	580 283	67,0
Amérique latine et Caraïbes	96,0	95,6	96,5	1,01	4 109 477	2 296 589	1 812 887	44,1
Moyen-Orient et Afrique du Nord	88,4	92,8	83,8	0,90	7 810 121	2 470 868	5 339 253	68,4
Asie du Sud	73,2	81,1	64,6	0,80	72 384 956	26 341 780	46 043 176	63,6
Afrique subsaharienne	69,7	75,7	64,3	0,85	43 013 478	17 486 633	25 526 845	59,3
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	99,3	99,4	99,1	1,00	951 465	415 353	536 112	56,3
Revenu élevé (OCDE)	99,4	99,5	99,4	1,00	685 995	312 532	373 463	54,4
Revenu élevé (autre)	97,0	97,8	96,2	0,98	265 470	102 821	162 648	61,3

Tableau I.7 Évolution du taux d'alphabétisme des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) par sexe et par région, 1990-2000

Région	Évolution du taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24), 1990-2000							
	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-
	Total	Total	Homme	Homme	Femme	Femme	IPS	IPS
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	4,1	4,9	2,9	3,3	5,3	6,7	0,03	3,33
Afrique	7,7	11,9	6,4	8,9	8,9	15,3	0,04	4,94
Amériques	1,6	1,7	1,6	1,7	1,6	1,7	0,00	0,00
Amérique du Nord	0,6	0,6	0,4	0,4	0,8	0,8	0,00	0,00
Amérique du Sud	2,7	2,9	2,9	3,1	2,5	2,6	-0,01	-0,98
Asie	5,4	6,6	3,6	4,1	7,0	9,1	0,04	4,55
Europe	0,9	0,9	0,0	0,0	0,1	0,1	0,00	0,00
Océanie	-0,3	-0,3	-0,5	-0,5	-0,1	-0,1	0,01	1,02
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	4,1	4,9	2,9	3,3	5,2	6,6	0,03	3,33
Pays développés	0,7	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00	0,00
Pays en transition	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2	0,00	0,00
Pays en développement	5,1	6,4	3,6	4,2	6,5	8,7	0,04	4,55
États arabes	10,3	13,8	7,4	8,9	13,4	20,3	0,09	11,39
Europe centrale et de l'Est	2,0	2,1	0,2	0,2	0,9	0,9	0,01	1,02
Asie centrale	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,00	0,00
Asie de l'Est et Pacifique	3,1	3,3	1,3	1,3	4,9	5,3	0,03	3,13
Asie de l'Est	3,2	3,4	1,4	1,4	5,0	5,4	0,03	3,13
Pacifique	-0,1	-0,1	-0,2	-0,2	0,1	0,1	0,01	1,02
Amérique latine et Caraïbes	2,3	2,5	2,3	2,5	2,3	2,4	0,00	0,00
Caraïbes	-0,7	-0,9	-0,6	-0,8	-0,9	-1,1	-0,01	-0,96
Amérique latine	2,4	2,6	2,4	2,6	2,4	2,5	0,00	0,00
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00	0,00
Asie du Sud et de l'Ouest	13,9	22,9	10,5	14,7	17,5	35,6	0,12	17,39
Afrique subsaharienne	5,8	9,1	5,1	7,3	6,3	10,9	0,03	3,66
PAYS E9	6,3	7,8	4,4	5,1	8,1	10,8	0,05	5,75

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	4,1	4,9	2,9	3,3	5,3	6,7	0,03	3,33
Pays développés	0,7	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00	0,00
Pays en développement	5,1	6,4	3,6	4,2	6,5	8,7	0,04	4,55
Afrique du Nord	17,6	26,4	13,2	17,2	22,1	39,3	0,14	19,18
Afrique subsaharienne	5,4	8,4	4,7	6,6	5,9	10,1	0,03	3,66
Amérique latine et Caraïbes	2,3	2,5	2,3	2,5	2,3	2,4	0,00	0,00
Asie orientale	4,4	4,7	2,1	2,2	6,7	7,3	0,04	4,21
Asie du Sud	13,9	22,9	10,5	14,7	17,5	35,6	0,12	17,39
Asie du Sud-est	1,3	1,4	0,5	0,5	2,1	2,2	0,02	2,04
Asie occidentale	3,3	3,7	1,7	1,8	5,1	6,2	0,04	4,55
Océanie	-0,2	-0,3	-0,4	-0,5	-0,1	-0,1	0,00	0,00
CEI (Eurasie)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2	0,00	0,00
CEI (Asie)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,00	0,00
CEI (Europe)	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2	0,2	0,00	0,00
Pays en développement enclavés	7,3	12,1	8,3	12,5	6,5	11,9	0,00	0,00
Pays les moins développés	8,0	14,2	7,4	11,6	8,5	17,3	0,04	5,19
Petits États insulaires en développement	0,8	0,9	0,4	0,5	1,2	1,4	0,01	1,01
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (\leq 825 \$)	10,3	16,4	8,1	11,2	12,6	23,5	0,08	10,81
Pays à revenu moyen	3,6	3,9	1,9	2,0	4,9	5,4	0,03	3,13
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	3,8	4,1	2,1	2,2	5,5	6,1	0,04	4,21
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	2,0	2,1	0,7	0,7	1,5	1,6	0,01	1,01
Pays à revenu faible et moyen	4,9	6,0	3,3	3,8	6,2	8,1	0,03	3,37
Asie de l'Est et Pacifique	3,4	3,6	1,4	1,5	5,4	5,9	0,04	4,21
Europe et Asie centrale	1,7	1,8	0,2	0,2	0,8	0,8	0,00	0,00
Amérique latine et Caraïbes	2,3	2,5	2,3	2,5	2,3	2,4	0,00	0,00
Moyen-Orient et Afrique du Nord	12,2	16,0	8,6	10,2	16,2	24,0	0,10	12,50
Asie du Sud	13,8	23,2	10,5	14,9	17,0	35,7	0,13	19,40
Afrique subsaharienne	5,4	8,4	4,7	6,6	6,0	10,3	0,03	3,66
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	0,3	0,3	0,1	0,1	0,3	0,3	0,00	0,00
Revenu élevé (OCDE)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00	0,00
Revenu élevé (autre)	5,0	5,4	2,6	2,7	7,6	8,6	0,05	5,38

Tableau I.8 Évolution du nombre de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) analphabètes par sexe et par région, 1990-2000

Région	Évolution du nombre des jeunes (15 à 24) analphabètes, 1990-2000							
	+/ -	% +/-	+/ -	% +/-	+/ -	% +/-	+/ -	% +/-
	Total	Total	Homme	Homme	Femme	Femme	% des femmes	% des femmes
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	-30 190 878	-18,2	-10 693 174	-17,0	-19 497 705	-18,9	-0,6	-1,0
Afrique	3 029 217	6,7	1 038 880	5,7	1 990 337	7,4	0,4	0,7
Amériques	-1 483 732	-25,0	-702 844	-22,3	-780 888	-28,1	-2,0	-4,3
Amérique du Nord	-144 698	-5,3	5 292	0,4	-149 990	-10,6	-2,9	-5,5
Amérique du Sud	-1 339 034	-41,5	-708 137	-37,9	-630 899	-46,5	-3,6	-8,6
Asie	-31 774 593	-27,8	-11 073 518	-26,8	-20 701 076	-28,4	-0,5	-0,8
Europe	60	0,0	18 890	9,5	-18 830	-8,9	-4,6	-8,9
Océanie	38 171	11,0	25 418	16,1	12 754	6,8	-2,1	-3,9
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	-30 192 012	-18,2	-10 692 932	-17,0	-19 499 080	-18,9	-0,6	-1,0
Pays développés	21 026	2,7	15 978	4,4	5 047	1,3	-0,7	-1,3
Pays en transition	-12 087	-9,1	7 610	12,9	-19 696	-26,9	-10,8	-19,5
Pays en développement	-30 200 950	-18,3	-10 716 520	-17,2	-19 484 431	-19,0	-0,5	-0,8
États arabes	-1 991 109	-17,7	-854 123	-22,2	-1 136 986	-15,4	1,8	2,7
Europe centrale et de l'Est	-268 459	-24,4	-42 706	-13,7	-225 753	-28,6	-4,0	-5,6
Asie centrale	1 731	3,9	896	3,8	834	4,0	0,0	0,0
Asie de l'Est et Pacifique	-12 967 592	-65,6	-3 099 410	-50,8	-9 868 182	-72,2	-13,2	-19,1
Asie de l'Est	-13 009 748	-67,0	-3 126 423	-52,6	-9 883 326	-73,3	-13,3	-19,2
Pacifique	42 156	12,2	27 012	17,1	15 144	8,0	-2,0	-3,7
Amérique latine et Caraïbes	-1 529 940	-27,1	-724 421	-24,0	-805 519	-30,8	-2,3	-5,0
Caraïbes	166 997	29,3	86 817	28,6	80 181	30,2	0,3	0,6
Amérique latine	-1 696 937	-33,5	-811 236	-29,8	-885 701	-37,6	-2,9	-6,3
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	31 694	6,7	13 757	6,0	17 936	7,3	0,2	0,4
Asie du Sud et de l'Ouest	-18 481 961	-20,2	-7 885 055	-22,9	-10 596 907	-18,6	1,3	2,1
Afrique subsaharienne	5 013 627	13,8	1 898 130	12,7	3 115 497	14,6	0,4	0,7
PAYS E9	-33 508 929	-29,9	-12 065 687	-29,3	-21 443 242	-30,2	-0,3	-0,5

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	-30 190 878	-18,2	-10 693 174	-17,0	-19 497 705	-18,9	-0,6	-1,0
Pays développés	21 026	2,7	15 978	4,4	5 047	1,3	-0,7	-1,3
Pays en développement	-30 199 816	-18,3	-10 716 762	-17,2	-19 483 056	-19,0	-0,5	-0,8
Afrique du Nord	-2 391 648	-31,8	-1 017 920	-38,0	-1 373 728	-28,4	3,2	5,0
Afrique subsaharienne	5 420 864	14,4	2 056 800	13,3	3 364 064	15,2	0,3	0,5
Amérique latine et Caraïbes	-1 529 940	-27,1	-724 421	-24,0	-805 519	-30,8	-2,3	-5,0
Asie orientale	-12 108 994	-83,4	-3 075 703	-77,7	-9 033 291	-85,5	-9,3	-12,8
Asie du Sud	-18 481 961	-20,2	-7 885 055	-22,9	-10 596 907	-18,6	1,3	2,1
Asie du Sud-est	-856 129	-17,8	-31 337	-1,6	-824 794	-28,7	-7,9	-13,2
Asie occidentale	-289 731	-8,8	-64 289	-7,0	-225 442	-9,4	-0,5	-0,7
Océanie	37 724	11,1	25 162	16,2	12 562	6,8	-2,1	-3,9
CEI (Eurasie)	-12 087	-9,1	7 610	12,9	-19 696	-26,9	-10,8	-19,5
CEI (Asie)	910	2,8	358	2,3	552	3,2	0,2	0,4
CEI (Europe)	-12 996	-13,1	7 252	16,7	-20 248	-36,1	-15,0	-26,6
Pays en développement enclavés	1 657 791	8,0	31 651	0,4	1 626 139	13,7	3,0	5,3
Pays les moins développés	3 531 756	7,5	915 087	4,7	2 616 669	9,6	1,1	1,9
Petits États insulaires en développement	110 247	9,2	80 576	13,6	29 670	4,9	-2,0	-3,9
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	-11 925 145	-9,2	-5 479 492	-11,0	-6 445 652	-8,1	0,8	1,3
Pays à revenu moyen	-18 031 275	-50,5	-5 167 358	-41,2	-12 863 916	-55,5	-6,6	-10,2
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	-17 259 720	-52,9	-4 935 862	-43,8	-12 323 858	-57,7	-6,7	-10,2
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	-771 555	-25,0	-231 496	-18,1	-540 058	-29,9	-3,8	-6,5
Pays à revenu faible et moyen	-29 956 418	-18,2	-10 646 851	-17,0	-19 309 568	-18,9	-0,5	-0,8
Asie de l'Est et Pacifique	-12 912 186	-66,1	-3 076 893	-51,2	-9 835 294	-72,7	-13,5	-19,5
Europe et Asie centrale	-267 263	-23,6	-42 210	-12,9	-225 053	-28,0	-4,1	-5,8
Amérique latine et Caraïbes	-1 529 781	-27,1	-724 312	-24,0	-805 470	-30,8	-2,3	-5,0
Moyen-Orient et Afrique du Nord	-3 129 550	-28,6	-1 222 295	-33,1	-1 907 255	-26,3	2,2	3,3
Asie du Sud	-17 533 879	-19,5	-7 636 189	-22,5	-9 897 690	-17,7	1,4	2,3
Afrique subsaharienne	5 416 242	14,4	2 055 048	13,3	3 361 194	15,2	0,3	0,5
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	-234 459	-19,8	-46 323	-10,0	-188 136	-26,0	-4,8	-7,9
Revenu élevé (OCDE)	-19 797	-2,8	-6 537	-2,1	-13 259	-3,4	-0,4	-0,7
Revenu élevé (autre)	-214 662	-44,7	-39 785	-27,9	-174 878	-51,8	-9,0	-12,8

Tableau I.9 Taux d'alphabétisme des adultes mûrs (25 ans et plus) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 1990

Région	1990							
	Taux d'alphabétisme des adultes mûrs (25 et +)				Nombre d'adultes mûrs (25 et +) analphabètes			
	Total	Homme	Femme	IPS	Total	Homme	Femme	% des femmes
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	73,7	80,6	66,8	0,83	698 232 838	254 049 439	444 183 398	63,6
Afrique	46,9	58,4	35,9	0,62	127 296 104	48 562 565	78 733 539	61,9
Amériques	91,8	92,7	91,0	0,98	32 489 215	13 972 167	18 517 048	57,0
Amérique du Nord	94,9	95,7	94,2	0,98	12 589 145	5 134 698	7 454 427	59,2
Amérique du Sud	86,3	87,5	85,3	0,98	19 900 070	8 837 528	11 062 641	55,6
Asie	65,2	75,4	54,4	0,72	528 557 848	188 846 613	339 711 235	64,3
Europe	98,4	99,0	97,5	0,98	8 929 798	2 251 376	6 678 422	74,8
Océanie	93,9	94,6	93,2	0,99	959 833	416 414	543 423	56,6
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	73,6	80,6	66,7	0,83	698 059 395	253 994 268	444 066 127	63,6
Pays développés	98,8	99,1	98,3	0,99	8 529 837	2 904 265	5 625 572	66,0
Pays en transition	98,0	99,4	97,0	0,98	3 266 752	443 950	2 822 801	86,4
Pays en développement	62,8	73,0	52,2	0,71	686 262 496	250 645 332	435 617 164	63,5
États arabes	49,8	63,0	35,9	0,57	43 912 957	16 585 319	27 327 638	62,2
Europe centrale et de l'Est	95,8	97,8	93,2	0,95	11 437 907	2 491 825	8 946 092	78,2
Asie centrale	98,3	99,2	97,2	0,98	584 713	122 639	462 074	79,0
Asie de l'Est et Pacifique	77,3	86,2	68,1	0,79	207 810 661	63 571 952	144 239 409	69,4
Asie de l'Est	77,0	86,1	67,7	0,79	206 851 708	63 155 483	143 696 124	69,5
Pacifique	93,9	94,6	93,2	0,99	959 833	416 414	543 423	56,6
Amérique latine et Caraïbes	84,9	86,6	83,3	0,96	30 938 793	13 310 509	17 628 284	57,0
Caraïbes	67,4	67,9	67,0	0,99	1 784 911	833 343	951 568	53,3
Amérique latine	85,4	87,1	83,8	0,96	29 153 872	12 477 237	16 676 735	57,2
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	98,7	99,0	98,4	0,99	5 942 750	2 132 769	3 809 980	64,1
Asie du Sud et de l'Ouest	41,8	55,1	27,4	0,50	302 806 744	119 556 691	183 251 052	60,5
Afrique subsaharienne	48,4	59,3	38,1	0,64	94 624 630	36 222 404	58 401 726	61,7
PAYS E9	60,1	71,6	48,0	0,67	518 187 575	187 332 573	330 856 001	63,9

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	73,7	80,6	66,8	0,83	698 232 838	254 049 439	444 183 398	63,6
Pays développés	98,8	99,1	98,3	0,99	8 529 837	2 904 265	5 625 572	66,0
Pays en développement	62,8	73,1	52,3	0,72	686 436 939	250 701 503	435 735 435	63,5
Afrique du Nord	39,5	53,4	25,6	0,48	27 460 978	10 381 102	17 079 875	62,2
Afrique subsaharienne	48,6	59,6	38,3	0,64	99 835 526	38 181 363	61 653 763	61,8
Amérique latine et Caraïbes	84,9	86,6	83,3	0,96	30 938 793	13 310 509	17 628 284	57,0
Asie orientale	72,6	83,8	60,8	0,73	171 579 821	51 952 713	119 627 208	69,7
Asie du Sud	41,8	55,1	27,4	0,50	302 806 744	119 556 691	183 251 052	60,5
Asie du Sud-est	81,9	88,6	75,9	0,86	34 739 772	10 956 846	23 782 925	68,5
Asie occidentale	69,5	81,0	56,9	0,70	18 141 550	5 956 798	12 184 672	67,2
Océanie	60,9	67,6	53,8	0,80	933 616	405 374	528 243	56,6
CEI (Eurasie)	98,0	99,4	97,0	0,98	3 266 752	443 950	2 822 801	86,4
CEI (Asie)	98,3	99,3	97,4	0,98	564 197	116 101	448 096	79,4
CEI (Europe)	98,1	99,5	96,9	0,97	2 702 556	327 849	2 374 707	87,9
Pays en développement enclavés	53,4	61,1	46,1	0,75	48 331 625	19 391 137	28 940 488	59,9
Pays les moins développés	42,7	53,9	31,9	0,59	115 655 186	45 567 234	70 088 052	60,6
Petits États insulaires en développement	79,5	82,1	77,0	0,94	4 477 737	1 951 602	2 526 135	56,4
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	46,0	58,3	33,3	0,57	398 026 417	154 973 301	243 052 117	61,1
Pays à revenu moyen	78,1	85,3	70,6	0,83	289 567 344	94 897 814	194 669 530	67,2
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	74,2	83,2	65,3	0,79	263 487 826	86 376 528	177 110 598	67,2
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	91,4	93,6	88,4	0,94	26 079 618	8 520 936	17 558 732	67,3
Pays à revenu faible et moyen	66,5	75,5	57,4	0,76	687 592 762	249 871 115	437 721 647	63,7
Asie de l'Est et Pacifique	73,8	84,1	63,0	0,75	206 582 632	63 143 967	143 438 364	69,4
Europe et Asie centrale	96,1	97,9	93,6	0,96	11 995 530	2 605 386	9 390 164	78,3
Amérique latine et Caraïbes	84,9	86,6	83,3	0,96	30 926 242	13 304 199	17 622 143	57,0
Moyen-Orient et Afrique du Nord	48,9	61,8	36,0	0,58	45 257 029	16 920 937	28 336 092	62,6
Asie du Sud	41,2	54,6	26,6	0,49	293 082 165	115 743 031	177 338 134	60,5
Afrique subsaharienne	48,7	59,6	38,3	0,64	99 750 764	38 153 215	61 597 049	61,8
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	98,3	98,6	97,9	0,99	10 640 076	4 178 344	6 461 762	60,7
Revenu élevé (OCDE)	98,8	99,1	98,6	0,99	6 756 378	2 455 791	4 300 588	63,7
Revenu élevé (autre)	81,6	85,8	76,1	0,89	3 883 728	1 722 554	2 161 174	55,7

Tableau I.10 Taux d'alphabétisme des adultes mûrs (25 ans et plus) et nombre d'analphabètes par sexe et par région, 2000

Région	2000							
	Taux d'alphabétisme des adultes mûrs (25 et +)				Nombre d'adultes mûrs (25 et +) analphabètes			
	Total	Homme	Femme	IPS	Total	Homme	Femme	% des femmes
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	80,7	86,3	75,1	0,87	638 448 855	224 219 749	414 229 106	64,9
Afrique	54,8	66,8	43,5	0,65	143 815 799	51 835 810	91 979 989	64,0
Amériques	92,7	93,4	92,0	0,99	35 842 422	15 646 679	20 195 742	56,4
Amérique du Nord	95,4	96,0	94,8	0,99	13 894 381	5 795 984	8 098 398	58,3
Amérique du Sud	88,4	89,2	87,6	0,98	21 948 040	9 850 696	12 097 346	55,1
Asie	77,0	84,5	69,5	0,82	451 962 681	154 463 930	297 498 753	65,8
Europe	98,9	99,2	98,5	0,99	5 683 909	1 789 474	3 894 435	68,5
Océanie	93,9	94,8	93,1	0,98	1 144 043	483 856	660 186	57,7
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	80,7	86,3	75,2	0,87	638 225 292	224 154 318	414 070 974	64,9
Pays développés	98,9	99,2	98,7	1,00	7 400 437	2 720 471	4 679 967	63,2
Pays en transition	99,3	99,7	99,0	0,99	1 192 994	250 926	942 067	79,0
Pays en développement	74,0	81,8	66,3	0,81	629 631 859	221 182 921	408 448 939	64,9
États arabes	63,6	76,0	50,2	0,66	47 659 086	15 963 476	31 695 610	66,5
Europe centrale et de l'Est	96,8	98,6	95,3	0,97	8 091 256	1 641 713	6 449 543	79,7
Asie centrale	99,0	99,6	98,8	0,99	332 957	80 063	252 894	76,0
Asie de l'Est et Pacifique	90,0	94,2	85,7	0,91	118 821 615	34 125 132	84 696 483	71,3
Asie de l'Est	90,0	94,3	85,7	0,91	117 620 345	33 622 228	83 998 116	71,4
Pacifique	93,7	94,6	92,9	0,98	1 201 270	502 904	698 366	58,1
Amérique latine et Caraïbes	87,6	88,8	86,6	0,98	34 083 625	14 893 685	19 189 940	56,3
Caraïbes	67,4	67,9	67,1	0,99	2 152 138	1 009 974	1 142 163	53,1
Amérique latine	88,1	89,3	87,2	0,98	31 931 487	13 883 710	18 047 777	56,5
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	98,9	99,1	98,7	1,00	5 307 843	2 012 877	3 294 966	62,1
Asie du Sud et de l'Ouest	53,4	66,7	39,5	0,59	314 982 011	115 161 678	199 820 333	63,4
Afrique subsaharienne	53,3	64,8	42,8	0,66	108 946 897	40 275 693	68 671 204	63,0
PAYS E9	74,3	82,4	66,1	0,80	441 368 338	152 594 533	288 773 805	65,4

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	80,7	86,3	75,1	0,87	638 448 855	224 219 749	414 229 106	64,9
Pays développés	98,9	99,2	98,7	1,00	7 400 437	2 720 471	4 679 967	63,2
Pays en développement	74,2	81,9	66,3	0,81	629 855 423	221 248 352	408 607 072	64,9
Afrique du Nord	60,4	74,2	46,6	0,63	28 131 976	9 012 423	19 119 552	68,0
Afrique subsaharienne	53,3	64,7	42,6	0,66	115 683 824	42 823 387	72 860 436	63,0
Amérique latine et Caraïbes	87,6	88,8	86,6	0,98	34 083 625	14 893 685	19 189 940	56,3
Asie orientale	89,4	94,4	84,5	0,89	85 448 258	23 176 596	62 271 662	72,9
Asie du Sud	53,4	66,7	39,5	0,59	314 982 011	115 161 678	199 820 333	63,4
Asie du Sud-est	88,0	92,2	84,2	0,91	31 665 441	10 193 916	21 471 525	67,8
Asie occidentale	78,4	87,9	68,2	0,78	18 746 577	5 515 481	13 231 096	70,6
Océanie	60,6	67,4	53,6	0,79	1 113 711	471 186	642 525	57,7
CEI (Eurasie)	99,3	99,7	99,0	0,99	1 192 994	250 926	942 067	79,0
CEI (Asie)	99,0	99,5	98,8	0,99	308 994	72 151	236 843	76,7
CEI (Europe)	99,3	99,7	99,1	0,99	883 999	178 775	705 224	79,8
Pays en développement enclavés	57,2	66,0	49,0	0,74	55 792 731	21 433 212	34 359 520	61,6
Pays les moins développés	47,5	58,6	36,8	0,63	137 247 357	53 062 376	84 184 981	61,3
Petits États insulaires en développement	81,0	83,1	79,0	0,95	5 046 295	2 226 278	2 820 018	55,9
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	55,1	67,4	42,5	0,63	428 331 466	156 415 316	271 916 150	63,5
Pays à revenu moyen	88,0	92,2	84,0	0,91	200 138 773	63 853 904	136 284 868	68,1
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	86,8	91,5	82,0	0,90	177 030 863	56 033 360	120 997 503	68,4
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	93,2	95,1	91,5	0,96	23 107 910	7 820 544	15 287 365	66,2
Pays à revenu faible et moyen	76,1	83,2	69,2	0,83	628 470 238	220 269 222	408 201 018	65,0
Asie de l'Est et Pacifique	88,8	93,6	83,7	0,89	117 447 398	33 642 972	83 804 426	71,4
Europe et Asie centrale	97,1	98,8	95,8	0,97	8 395 086	1 711 687	6 683 399	79,6
Amérique latine et Caraïbes	87,6	88,8	86,6	0,98	34 068 865	14 886 194	19 182 672	56,3
Moyen-Orient et Afrique du Nord	65,2	77,3	52,8	0,68	46 249 529	14 910 983	31 338 547	67,8
Asie du Sud	52,2	65,9	38,0	0,58	306 740 233	112 332 241	194 407 992	63,4
Afrique subsaharienne	53,3	64,7	42,6	0,66	115 569 126	42 785 145	72 783 982	63,0
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	98,5	98,8	98,3	0,99	9 978 616	3 950 527	6 028 089	60,4
Revenu élevé (OCDE)	99,1	99,3	98,8	1,00	6 244 975	2 379 983	3 864 992	61,9
Revenu élevé (autre)	87,7	90,5	83,8	0,93	3 733 641	1 570 544	2 163 097	57,9

Tableau I.11 Évolution du taux d'alphabétisme des adultes mûrs (25 ans et plus) par sexe et par région, 1990-2000

Région	Évolution du taux d'alphabétisme des adultes mûrs (25 et +), 1990-2000							
	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-
	Total	Total	Homme	Homme	Femme	Femme	IPS	IPS
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	7,0	9,5	5,7	7,0	8,3	12,5	4,21	5,08
Afrique	7,9	16,9	8,4	14,3	7,6	21,1	3,65	5,93
Amériques	0,9	1,0	0,7	0,7	1,0	1,2	0,41	0,42
Amérique du Nord	0,5	0,5	0,3	0,3	0,6	0,6	0,27	0,28
Amérique du Sud	2,1	2,4	1,7	2,0	2,3	2,7	0,69	0,71
Asie	11,8	18,1	9,0	12,0	15,2	27,9	10,24	14,21
Europe	0,5	0,5	0,2	0,2	1,1	1,1	0,86	0,88
Océanie	0,0	0,0	0,1	0,2	-0,1	-0,1	-0,25	-0,25
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	7,1	9,6	5,7	7,1	8,4	12,6	4,30	5,19
Pays développés	0,1	0,1	0,1	0,1	0,4	0,4	0,30	0,31
Pays en transition	1,3	1,3	0,3	0,3	2,0	2,1	1,76	1,80
Pays en développement	11,2	17,9	8,8	12,0	14,1	27,0	9,57	13,38
États arabes	13,8	27,7	13,0	20,6	14,3	40,0	9,18	16,11
Europe centrale et de l'Est	1,1	1,1	0,8	0,8	2,2	2,3	1,44	1,51
Asie centrale	0,7	0,7	0,3	0,3	1,6	1,6	1,25	1,27
Asie de l'Est et Pacifique	12,8	16,5	8,0	9,3	17,6	25,8	11,90	15,06
Asie de l'Est	13,0	16,8	8,2	9,5	18,0	26,6	12,22	15,56
Pacifique	-0,2	-0,2	-0,1	-0,1	-0,4	-0,4	-0,36	-0,37
Amérique latine et Caraïbes	2,7	3,2	2,2	2,5	3,3	3,9	1,34	1,39
Caraïbes	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,08	0,08
Amérique latine	2,7	3,2	2,2	2,5	3,4	4,0	1,46	1,52
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3	0,16	0,16
Asie du Sud et de l'Ouest	11,6	27,8	11,6	21,1	12,1	44,3	9,53	19,19
Afrique subsaharienne	4,9	10,1	5,4	9,1	4,7	12,3	1,85	2,88
PAYS E9	14,2	23,6	10,8	15,1	18,1	37,7	13,20	19,71

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	7,0	9,5	5,7	7,0	8,3	12,5	4,21	5,08
Pays développés	0,1	0,1	0,1	0,1	0,4	0,4	0,30	0,31
Pays en développement	11,3	18,0	8,9	12,2	14,0	26,8	9,32	13,02
Afrique du Nord	20,9	52,9	20,8	38,9	20,9	81,6	14,78	30,78
Afrique subsaharienne	4,6	9,5	5,1	8,6	4,3	11,2	1,57	2,44
Amérique latine et Caraïbes	2,7	3,2	2,2	2,5	3,3	3,9	1,34	1,39
Asie orientale	16,8	23,1	10,6	12,7	23,6	38,9	16,88	23,26
Asie du Sud	11,6	27,8	11,6	21,1	12,1	44,3	9,53	19,19
Asie du Sud-est	6,0	7,4	3,6	4,1	8,3	10,9	5,62	6,56
Asie occidentale	8,9	12,8	6,9	8,5	11,3	19,9	7,39	10,52
Océanie	-0,3	-0,5	-0,2	-0,3	-0,2	-0,4	-0,05	-0,06
CEI (Eurasie)	1,3	1,3	0,3	0,3	2,0	2,1	1,76	1,80
CEI (Asie)	0,8	0,8	0,2	0,2	1,4	1,5	1,22	1,24
CEI (Europe)	1,3	1,3	0,2	0,2	2,2	2,2	1,94	1,99
Pays en développement enclavés	3,8	7,1	4,8	7,9	2,9	6,2	-1,18	-1,56
Pays les moins développés	4,8	11,2	4,7	8,7	4,9	15,2	3,56	6,01
Petits États insulaires en développement	1,5	1,9	1,1	1,3	2,0	2,6	1,20	1,28
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	9,0	19,6	9,1	15,6	9,2	27,5	5,85	10,23
Pays à revenu moyen	9,9	12,6	6,9	8,1	13,4	19,0	8,31	10,04
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	12,6	16,9	8,4	10,1	16,7	25,6	11,12	14,17
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	1,8	2,0	1,5	1,6	3,2	3,6	1,90	2,01
Pays à revenu faible et moyen	9,6	14,5	7,7	10,2	11,8	20,6	7,14	9,39
Asie de l'Est et Pacifique	15,0	20,3	9,4	11,2	20,7	32,8	14,55	19,42
Europe et Asie centrale	1,1	1,1	0,9	0,9	2,1	2,3	1,34	1,40
Amérique latine et Caraïbes	2,7	3,2	2,2	2,5	3,3	4,0	1,35	1,40
Moyen-Orient et Afrique du Nord	16,3	33,4	15,5	25,1	16,8	46,7	10,08	17,29
Asie du Sud	11,0	26,6	11,2	20,6	11,4	42,9	9,01	18,50
Afrique subsaharienne	4,7	9,6	5,1	8,6	4,2	11,1	1,45	2,26
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	0,2	0,2	0,2	0,2	0,4	0,4	0,12	0,12
Revenu élevé (OCDE)	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,10	0,10
Revenu élevé (autre)	6,1	7,5	4,7	5,5	7,7	10,1	3,88	4,37

Tableau I.12 Évolution du nombre d'adultes mûrs (25 ans et plus) analphabètes par sexe et par région, 1990-2000

Région	Évolution du nombre d'adultes mûrs (25 et +) analphabètes, 1990-2000							
	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-	+/-	% +/-
	Total	Total	Homme	Homme	Femme	Femme	% des femmes	% des femmes
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'UNESCO								
Monde	-59 783 983	-8,6	-29 829 690	-11,7	-29 954 292	-6,7	1,3	2,0
Afrique	16 519 695	13,0	3 273 245	6,7	13 246 450	16,8	2,1	3,4
Amériques	3 353 207	10,3	1 674 512	12,0	1 678 694	9,1	-0,7	-1,1
Amérique du Nord	1 305 236	10,4	661 286	12,9	643 971	8,6	-0,9	-1,6
Amérique du Sud	2 047 970	10,3	1 013 168	11,5	1 034 705	9,4	-0,5	-0,9
Asie	-76 595 167	-14,5	-34 382 683	-18,2	-42 212 483	-12,4	1,6	2,4
Europe	-3 245 889	-36,4	-461 902	-20,5	-2 783 987	-41,7	-6,3	-8,4
Océanie	184 210	19,2	67 442	16,2	116 763	21,5	1,1	1,9
DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT								
Monde	-59 834 104	-8,6	-29 839 950	-11,8	-29 995 153	-6,8	1,3	2,0
Pays développés	-1 129 400	-13,2	-183 794	-6,3	-945 605	-16,8	-2,7	-4,1
Pays en transition	-2 073 758	-63,5	-193 024	-43,5	-1 880 734	-66,6	-7,4	-8,6
Pays en développement	-56 630 637	-8,3	-29 462 411	-11,8	-27 168 225	-6,2	1,4	2,2
États arabes	3 746 129	8,5	-621 843	-3,8	4 367 972	16,0	4,3	6,9
Europe centrale et de l'Est	-3 346 651	-29,3	-850 112	-34,1	-2 496 549	-27,9	1,5	1,9
Asie centrale	-251 756	-43,1	-42 576	-34,7	-209 180	-45,3	-3,1	-3,9
Asie de l'Est et Pacifique	-88 989 046	-42,8	-29 446 820	-46,3	-59 542 926	-41,3	1,9	2,7
Asie de l'Est	-89 231 363	-43,1	-29 533 255	-46,8	-59 698 008	-41,5	2,0	2,8
Pacifique	241 437	25,2	86 490	20,8	154 943	28,5	1,5	2,7
Amérique latine et Caraïbes	3 144 832	10,2	1 583 176	11,9	1 561 656	8,9	-0,7	-1,2
Caraïbes	367 227	20,6	176 631	21,2	190 595	20,0	-0,2	-0,5
Amérique latine	2 777 615	9,5	1 406 473	11,3	1 371 042	8,2	-0,7	-1,2
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	-634 907	-10,7	-119 892	-5,6	-515 014	-13,5	-2,0	-3,2
Asie du Sud et de l'Ouest	12 175 267	4,0	-4 395 013	-3,7	16 569 281	9,0	2,9	4,8
Afrique subsaharienne	14 322 267	15,1	4 053 289	11,2	10 269 478	17,6	1,3	2,1
PAYS E9	-76 819 237	-14,8	-34 738 041	-18,5	-42 082 196	-12,7	1,6	2,5

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DES OMD								
Monde	-59 783 983	-8,6	-29 829 690	-11,7	-29 954 292	-6,7	1,3	2,0
Pays développés	-1 129 400	-13,2	-183 794	-6,3	-945 605	-16,8	-2,7	-4,1
Pays en développement	-56 581 516	-8,2	-29 453 151	-11,8	-27 128 363	-6,2	1,4	2,2
Afrique du Nord	670 998	2,4	-1 368 679	-13,2	2 039 677	11,9	5,8	9,3
Afrique subsaharienne	15 848 298	15,9	4 642 024	12,2	11 206 673	18,2	1,2	2,0
Amérique latine et Caraïbes	3 144 832	10,2	1 583 176	11,9	1 561 656	8,9	-0,7	-1,2
Asie orientale	-86 131 563	-50,2	-28 776 117	-55,4	-57 355 546	-48,0	3,2	4,5
Asie du Sud	12 175 267	4,0	-4 395 013	-3,7	16 569 281	9,0	2,9	4,8
Asie du Sud-est	-3 074 331	-8,9	-762 930	-7,0	-2 311 400	-9,7	-0,7	-1,0
Asie occidentale	605 027	3,3	-441 317	-7,4	1 046 424	8,6	3,4	5,1
Océanie	180 095	19,3	65 812	16,2	114 282	21,6	1,1	2,0
CEI (Eurasie)	-2 073 758	-63,5	-193 024	-43,5	-1 880 734	-66,6	-7,4	-8,6
CEI (Asie)	-255 203	-45,2	-43 950	-37,9	-211 253	-47,1	-2,8	-3,5
CEI (Europe)	-1 818 557	-67,3	-149 074	-45,5	-1 669 483	-70,3	-8,1	-9,2
Pays en développement enclavés	7 461 106	15,4	2 042 075	10,5	5 419 032	18,7	1,7	2,9
Pays les moins développés	21 592 171	18,7	7 495 142	16,5	14 096 929	20,1	0,7	1,2
Petits États insulaires en développement	568 558	12,7	274 676	14,1	293 883	11,6	-0,5	-0,9
RÉGIONS DE LA BANQUE MONDIALE SELON LE REVENU								
Pays à faible revenu (≤ 825 \$)	30 305 049	7,6	1 442 015	0,9	28 864 033	11,9	2,4	4,0
Pays à revenu moyen	-89 428 571	-30,9	-31 043 910	-32,7	-58 384 662	-30,0	0,9	1,3
Revenu faible-moyen (826 \$ à 3 255 \$)	-86 456 963	-32,8	-30 343 168	-35,1	-56 113 095	-31,7	1,1	1,7
Revenu moyen-élevé (3 256 \$ à 10 065 \$)	-2 971 708	-11,4	-700 392	-8,2	-2 271 367	-12,9	-1,2	-1,7
Pays à revenu faible et moyen	-59 122 524	-8,6	-29 601 894	-11,9	-29 520 630	-6,7	1,3	2,0
Asie de l'Est et Pacifique	-89 135 234	-43,2	-29 500 995	-46,7	-59 633 938	-41,6	1,9	2,8
Europe et Asie centrale	-3 600 444	-30,0	-893 699	-34,3	-2 706 765	-28,8	1,3	1,7
Amérique latine et Caraïbes	3 142 623	10,2	1 581 995	11,9	1 560 529	8,9	-0,7	-1,2
Moyen-Orient et Afrique du Nord	992 500	2,2	-2 009 954	-11,9	3 002 455	10,6	5,2	8,2
Asie du Sud	13 658 068	4,7	-3 410 790	-3,0	17 069 858	9,6	2,9	4,7
Afrique subsaharienne	15 818 362	15,9	4 631 930	12,1	11 186 933	18,2	1,2	2,0
Pays à revenu élevé (10 066 \$ et +)	-661 460	-6,2	-227 817	-5,5	-433 673	-6,7	-0,3	-0,5
Revenu élevé (OCDE)	-511 403	-7,6	-75 808	-3,1	-435 596	-10,1	-1,8	-2,8
Revenu élevé (autre)	-150 087	-3,9	-152 010	-8,8	1 923	0,1	2,3	4,1

Annexe II

Liste des régions

Classification régionale des OMD

Régions développées

Albanie, Allemagne, Andorre, Australie, Autriche, Belgique, Bermudes, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Canada, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Ex-république yougoslave de Macédoine, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Île de Man, Îles de la Manche, Îles Féroé, Irlande, Islande, Italie, Japon, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Monaco, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Saint-Marin, Serbie-Monténégro, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse,

Pays de l'Eurasie membres de la CEI

Pays européens de la CEI : Bélarus, Fédération de Russie, République de Moldova, Ukraine

Pays asiatiques de la CEI : Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Ouzbékistan, Tadjikistan, Turkménistan

Régions en développement

Afrique du Nord : Algérie, Égypte, Libye, Maroc, Tunisie, Sahara occidental

Afrique subsaharienne : Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mauritanie, Mayotte, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Réunion, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Swaziland, Tanzanie, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe

Amérique latine et Caraïbes : Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Caraïbes néerlandaises, Argentine, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, Équateur, Grenade, Guadeloupe, Guatemala, Guyana, Guyane française, Haïti, Honduras, Îles Cayman, Îles Malouines (Malvinas), Îles Turks et Caïcos, Îles Vierges britanniques, Îles Vierges américaines, Jamaïque, Martinique, Mexique, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Porto Rico, République dominicaine, Saint-Kitts-Et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sainte-Lucie, Salvador, Suriname, Trinité-et-Tobago, Uruguay, Venezuela

Asie orientale : Chine, RAS de Hong Kong de Chine, RAS de Macao de Chine, République de Corée, République démocratique populaire de Corée, Mongolie

Asie du Sud : Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde, Iran (République islamique d'), Maldives, Népal, Pakistan, Sri Lanka

Asie du Sud-est : Brunei Darussalam, Cambodge, Indonésie, Laos, Malaisie, Myanmar, Philippines, Singapour, Thaïlande, Timor-Leste, Vietnam

Asie occidentale : Arabie saoudite, Bahreïn, Chypre, Émirats arabes unis, Iraq, Israël, Jordanie, Koweït, Liban, Oman, Qatar, Syrie, Territoires autonomes palestiniens, Turquie, Yémen

Océanie : Fidji, Guam, Îles Cook, Îles Marianne du Nord, Îles Marshall, Îles Salomon, Kiribati, Micronésie (États fédérés de), Nauru, Niue, Nouvelle-Calédonie, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Polynésie française, Samoa, Samoa américaines, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu

Pays en développement enclavés (LLDC) : Afghanistan, Arménie, Azerbaïdjan, Bhoutan, Bolivie, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Éthiopie, Ex-république yougoslave de Macédoine, Kazakhstan, Kirghizistan, Laos, Lesotho, Malawi, Mali, Mongolie, Népal, Niger, Ouganda, Ouzbékistan, Paraguay, République centrafricaine, Rwanda, Swaziland, Tadjikistan, Tchad, Turkménistan, Zambie, Zimbabwe

Pays les moins développés (LDC) : Afghanistan, Angola, Bangladesh, Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Cap-Vert, Comores, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Haïti, Îles Salomon, Kiribati, Laos, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Maldives, Mali, Mauritanie, Mozambique, Myanmar, Népal, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Rwanda, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Tchad, Timor-Leste, Togo, Tuvalu, Ouganda, Tanzanie, Vanuatu, Yémen, Zambie

Petits États insulaires en développement (SIDS) : Antigua-et-Barbuda, Caraïbes néerlandaises, Aruba, Bahamas, Bahreïn, Barbade, Belize, Cap-Vert, Chypre, Comores, Cuba, Dominique, Fidji, Grenade, Guinée-Bissau, Guyana, Haïti, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Îles Vierges américaines, Jamaïque, Kiribati, Maldives, Malte, Maurice, Micronésie (États fédérés de), Nauru, Niue, Palau, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République dominicaine, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sainte-Lucie, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Seychelles, Singapour, Suriname, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Trinité-et-Tobago, Tuvalu, Vanuatu

DÉCOUPAGE RÉGIONAL DE L'ÉPT

États arabes (20 pays ou territoires)

Algérie, Arabie Saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte, Émirats arabes unis, Iraq, Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Maroc, Mauritanie, Oman, Qatar, Soudan, Syrie, Territoires autonomes palestiniens, Tunisie, Yémen

Europe centrale et de l'Est (21 pays ou territoires)

Albanie, Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, Ex-république yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Pologne, République de Moldova, République tchèque, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Turquie, Ukraine

Asie centrale (9 pays ou territoires)

Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan, Turkménistan

Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires)

Australie, Brunei Darussalam, Cambodge, Chine, Fidji, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Indonésie, Japon, Kiribati, Laos, Macao (Chine), Malaisie, Micronésie (États fédérés de), Myanmar, Nauru, Niue, Nouvelle-Zélande, Palau, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République de Corée, République démocratique populaire de Corée, Samoa, Singapour, Thaïlande, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Vietnam

Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires)

Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Caraïbes néerlandaises, Argentine, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, Équateur, Grenade, Guatemala, Guyana, Haïti, Honduras, Îles Cayman, Îles Turks et Caïcos, Îles Vierges britanniques, Jamaïque, Mexique, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sainte-Lucie, Salvador, Suriname, Trinité-et-Tobago, Uruguay, Venezuela

Amérique du Nord et Europe de l'Ouest (26 pays ou territoires)

Allemagne, Andorre, Autriche, Belgique, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Israël, Italie, Luxembourg, Malte, Monaco, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Saint-Marin, Suède, Suisse,

Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays ou territoires)

Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde, Iran, Népal, Pakistan, République islamique des Maldives, Sri Lanka

Afrique subsaharienne (45 pays ou territoires)

Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Tanzanie, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe