

© Tendence Floue/Olivier Culmann

Après une journée à l'école,
à Mindouma (Cameroun)

Chapitre **3**

Pourquoi les filles restent-elles bloquées ?

Au cours des dix dernières années, des progrès ont été réalisés vers la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire dans l'ensemble des régions. Toutefois, les résultats varient considérablement d'un pays à l'autre : si beaucoup sont désormais près d'atteindre l'objectif de la parité entre les sexes, il n'en est pas moins vrai qu'au rythme actuel des progrès, une forte minorité de pays ne parviendra pas à réaliser la parité dans le primaire et dans le secondaire d'ici à 2005. Ce chapitre passe en revue les principaux facteurs qui continuent de freiner cette progression. Quant à la réalisation de l'égalité entre les sexes à tous les niveaux de l'éducation d'ici à 2015, elle constitue un défi plus redoutable encore. Il s'agit d'ailleurs d'un objectif encore mal défini. Aussi ce chapitre s'efforce-t-il de préciser ce qu'on entend par « égalité des sexes dans l'éducation », en identifiant les contraintes qui pèsent sur sa réalisation. Cette réflexion servira de base à l'analyse des politiques proposée au chapitre 4.

Dans de nombreux pays, on ne réalisera pas l'égalité entre les sexes dans l'éducation sans des changements sociaux plus généraux.

De la parité à l'égalité

Comme on l'a indiqué au chapitre 2, la **parité entre les sexes**, qui signifie l'égle participation des deux sexes aux différents niveaux d'éducation, est un concept quantitatif. Les indicateurs de la parité sont statiques : ils mesurent, par exemple, les proportions relatives de filles et de garçons qui entrent à l'école primaire ou qui suivent ce niveau. Toutefois, lorsqu'ils sont considérés dans la durée, ils peuvent faire office d'indicateurs de changement plus dynamiques. Dans la mesure où les progrès de la parité entre les sexes suggèrent un affaiblissement des facteurs qui contribuent au maintien des inégalités entre les femmes et les hommes, ils constituent une première étape sur la voie de l'égalité entre les sexes sur le plan des résultats.

Les indicateurs de la parité entre les sexes ont cependant leurs limites, même lorsqu'ils sont disponibles sur la durée. Premièrement, même si la parité semble progresser, ce progrès recouvre parfois un recul de la scolarisation et de la participation des garçons ou des filles et n'indique pas de gains positifs pour les uns et pour les autres. Deuxièmement, l'attention portée aux équilibres quantitatifs ne permet rien de connaître les processus qui permettent de les obtenir ou de déterminer les changements qualitatifs qu'il faudrait mettre en œuvre pour que la parité entre les sexes conduise à l'égalité.

L'**égalité entre les sexes** requiert l'égalité de résultats entre les femmes et les hommes, même s'ils ne bénéficient pas au départ des mêmes avantages et sont soumis à des contraintes différentes. Les femmes diffèrent des hommes du fait à la fois de leurs capacités biologiques et des désavantages sociaux auxquels elles doivent actuellement faire face. Ces inégalités trouvant leur origine dans le déséquilibre des rapports de force entre hommes et femmes, toute évaluation des progrès réalisés vers l'égalité entre les sexes doit établir que les changements en cours modifient ces rapports de force de manière significative. Pour instaurer une société exempte de discriminations sexuelles, il est indispensable de supprimer les normes sociales qui considèrent que les femmes et les hommes contribuent inégalement à la société et n'ont pas les mêmes droits d'en recueillir les fruits. Les femmes et les hommes ne seront donc traités de la même manière que s'ils jouissent des mêmes libertés fondamentales et sont confrontés aux mêmes choix.

L'éducation est à beaucoup d'égards la base de ce processus, comme le démontrent les chapitres 3

et 4. Elle est certes le reflet des normes et des valeurs de l'époque, mais elle contribue aussi à les faire évoluer. La pleine égalité des sexes dans l'éducation impliquerait que les filles et les garçons se voient offrir les mêmes possibilités d'aller à l'école et bénéficier de méthodes et de programmes d'enseignement exempts de stéréotypes, ainsi que de services d'orientation et de conseil scolaires excluant les partis pris tenant au genre. Plus fondamentalement, elle implique l'égalité de résultats (en termes de durée de scolarisation, d'acquis d'apprentissage et de titres académiques) et, plus généralement, l'égalité d'accès à l'emploi et l'égalité de rémunération à niveaux de qualification et d'expérience similaires. Ce sont là des objectifs ambitieux qui sont loin d'être atteints dans la plupart des sociétés. Il est clair que, dans de nombreux pays, on ne réalisera pas l'égalité entre les sexes dans l'éducation – au sens de l'égalité des résultats – sans des changements sociaux plus généraux. La question de savoir quand et comment ces changements interviendront au cours des dix années à venir exige une évaluation non seulement des perspectives de réforme éducative, et des limites de celle-ci, mais aussi des changements plus profonds touchant beaucoup d'autres secteurs et domaines de la vie et du travail.

Un agenda des droits pour évaluer les contraintes

Pour passer en revue tout cet ensemble de contraintes et de possibilités, on se servira d'un cadre inspiré de l'agenda des droits formulé au chapitre 1. Ce dernier établit une distinction entre les droits des personnes à l'éducation et leurs droits *dans* et *par* l'éducation¹. Pour que les objectifs de parité et d'égalité entre les sexes puissent être atteints, il faudra s'attaquer à ce qui fonde l'inégalité entre les sexes dans chacune de ces dimensions.

L'analyse des obstacles au libre exercice des droits à l'éducation est centrée sur les questions d'accès à l'éducation des garçons et des filles. Les deux sections suivantes du présent chapitre examinent les différentes contraintes qui pèsent sur la mise en œuvre de ces droits au sein de la famille et, au-delà, au sein de la société. Les effets extrêmes des crises telles que celles qui résultent des conflits et du VIH/sida, qui perturbent les sociétés et les familles, sont également examinés, de même que les processus éducatifs.

Il sera ensuite question des droits *dans* l'éducation. L'indifférence aux problèmes de genre dans les systèmes éducatifs entrave de diverses

1. Adapté de Wilson (2003). Voir aussi Subrahmanian (2003).

manières la réalisation de la parité et de l'égalité entre les sexes. Seuls des systèmes scolaires sensibles aux questions de genre peuvent assurer la pleine participation des filles et des garçons. L'élimination des inégalités entre les sexes dans l'éducation peut aussi contribuer à jeter les fondements d'une égalité plus générale à long terme.

Enfin, ce chapitre aborde la question des droits *par* l'éducation, soulignant l'interdépendance entre la réforme de l'éducation et le changement social et économique au sens large. Les changements modifiant l'une ou l'autre des dimensions de l'inégalité entre les sexes se ressentent ailleurs. De même, la persistance de l'inégalité entre les sexes à l'extérieur du système éducatif est un des principaux obstacles à la réalisation de l'égalité entre les sexes dans ce système. Certains aspects importants de cette interdépendance sont identifiés et analysés à la fin de ce chapitre.

Les droits à l'éducation : qu'advient-il à l'extérieur de l'école ?

Il est clair que l'extrême inégalité entre les niveaux de scolarisation des filles et des garçons est étroitement liée à un taux de scolarisation général faible et à l'incidence de la pauvreté (encadré 3.1). L'inégalité n'est pas déterminée par la pauvreté, car il y a des pays pauvres qui sont parvenus à la parité en matière de scolarisation, mais la pauvreté entre en ligne de compte. Pour quelle raison ?

L'inégalité dans la participation à l'éducation et dans les résultats de l'éducation reflète généralement des inégalités plus larges au sein de la société. Celles-ci affectent des normes et des coutumes sociales, lesquelles créent des incitations puissantes qui guident le comportement des individus et déterminent les rôles que peuvent jouer les femmes et les hommes au sein de la famille et de la communauté. Ces normes sociales sont insérées dans des systèmes de parenté et de croyances religieuses qui varient considérablement d'une société à l'autre, et souvent au sein d'une même société. Elles peuvent néanmoins évoluer – et évoluent sous l'effet du changement environnemental ou économique ou des évolutions politiques et sociales générales. Le changement peut résulter d'actions délibérées de l'État et des

groupes de la société civile, conduisant à des réformes portant sur le cadre législatif et institutionnel de la société. C'est ainsi que peuvent se produire des changements dans les attentes et les incitations qui gouvernent le comportement humain – y compris celles qui ont une incidence sur la participation à l'éducation et les résultats éducatifs.

Le centre de décision essentiel, pour ce qui est de la participation à l'école, est la famille. C'est là que les conceptions des rapports entre les sexes se transmettent d'une génération à l'autre. Cette transmission s'effectue implicitement, via les rôles sexospécifiques assumés par les différents membres de la famille eux-mêmes, et explicitement, sous l'effet des cadres sexospécifiques dans lesquels sont élevés les enfants. Les familles répartissent entre leurs membres non seulement le temps à consacrer à différentes activités mais aussi les ressources affectées à la consommation, à l'épargne ou à l'investissement, y compris celles associées à la formation du capital humain. Comme on l'a dit plus haut, les décisions prises par les familles sont influencées par le contexte social et institutionnel général de coutumes et de possibilités dans lequel elles vivent. La modification des facteurs qui déterminent les contraintes, les possibilités et les incitations au sein des familles n'en constitue pas moins un moyen essentiel de peser sur leurs décisions. Ce sont ces questions qui sont examinées ci-après.

Qui prend les décisions au sein des ménages ?

L'emploi du temps des enfants et le montant des ressources auxquelles ils ont accès sont déterminés par leur famille. Les paramètres généraux du comportement des ménages sont fixés par le contexte social et institutionnel propre à chaque société. Ceci étant posé, il est essentiel de se demander si les ménages prennent leurs décisions dans un souci d'équilibre entre les besoins et les intérêts relatifs de chacun de leurs membres. La réponse traditionnelle à cette question était que c'était bien ce qui se passait. Les politiques économiques et sociales portaient du principe que les ménages n'avaient qu'un seul éventail de préférences. On n'attribuait guère d'importance à la manière dont les ressources, les tâches et les possibilités de loisirs du ménage étaient réparties entre ses membres. Selon ce modèle « unitaire », il était considéré comme acquis, par exemple, que le rééquilibrage des dépenses avait pour but non pas nécessairement une distribution égale des ressources mais au

Le centre de décision essentiel, pour ce qui est de la participation à l'école, est la famille.

Encadré 3.1. Genre et scolarisation dans le primaire : quelques corrélations simples

En règle générale, plus le taux de scolarisation dans le primaire d'un pays est faible, plus l'écart entre les niveaux de scolarisation des garçons et des filles est prononcé. Dans la grande majorité des cas, cet écart est défavorable aux filles. En conséquence, le mode de développement de la scolarisation dans ces pays est généralement inégal : lorsque la scolarisation est faible, c'est aux garçons que va la préférence dans la plupart des pays et des régions du monde (figure 3.1). Il y a toutefois quelques exceptions notables. La République islamique d'Iran, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie offrent l'exemple de pays où le taux de scolarisation net est très inférieur à 100 %, mais où la parité entre les sexes est pratiquement atteinte. Il est donc clair que le contexte national, y compris les différences de politiques, peuvent modifier les choses.

La pauvreté contribue à la sous-scolarisation. La figure 3.2 montre que les taux de scolarisation nets dans le primaire augmentent avec le revenu par habitant. On observe toutefois une variabilité considérable autour de la ligne de régression, en particulier pour le groupe de pays où le revenu par habitant est inférieur à 1 000 dollars EU, groupe qui comprend la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud.

On constate aussi qu'en conséquence, l'inégalité entre les sexes dans la scolarisation diminue à mesure que le revenu par habitant augmente (figure 3.3). Cependant, là aussi, la variabilité est considérable, notamment aux niveaux de revenu les plus bas. Il faut ainsi atteindre un niveau de revenu assez élevé (supérieur à 3 500 dollars EU par habitant) pour que l'inégalité dans la scolarisation disparaisse complètement. Des corrélations similaires sont constatées pour le secondaire.

Figure 3.1. Diagramme de dispersion de l'indice de parité entre les sexes (IPS) et du taux net de scolarisation (TNS) dans l'enseignement primaire (2000)

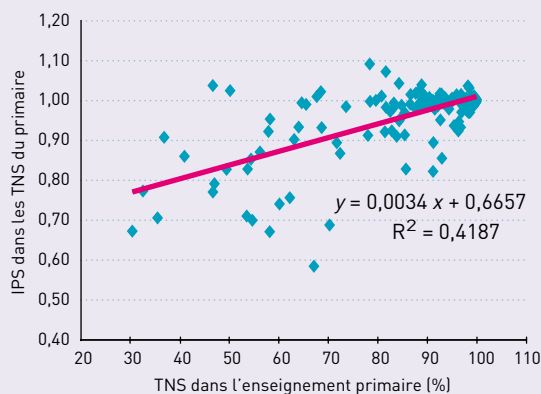


Figure 3.2. Diagramme de dispersion du PNB par habitant et du TNS dans l'enseignement primaire (2000)

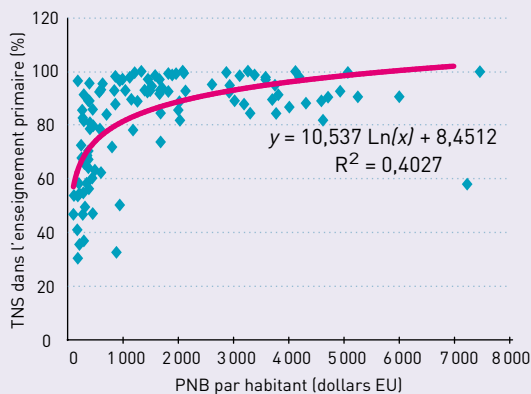
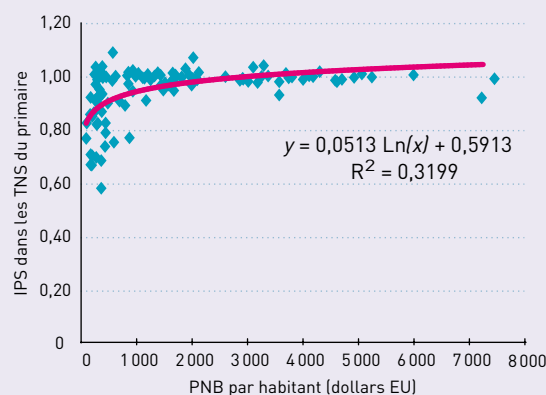


Figure 3.3. Diagramme de dispersion de l'IPS dans les TNS du primaire et du PNB par habitant (2000)



moins la maximisation du bien-être de la famille, quelle que soit sa définition (Becker, 1965). Or, lorsqu'on s'intéresse aux sous-groupes à l'intérieur des ménages – tels que les femmes ou les enfants –, on en vient à se demander si la répartition du pouvoir dans le ménage n'a pas pour effet d'attribuer à certains de ses membres une part moins qu'équale de ses ressources. Autrement dit, les femmes ou les filles se heurtent-elles à plus de difficultés que les hommes ou les garçons en partie parce qu'elles disposent généralement d'un pouvoir de décision plus faible ?

Les recherches théoriques et empiriques récentes abondent dans ce sens. Il semble que les décisions d'allocation des ressources qui sont prises au sein des ménages soient en contradiction avec le modèle « unitaire ». En particulier, les revenus additionnels revenant aux différents membres du ménage ont un effet différencié sur la structure des dépenses familiales. Il semble que les femmes consacrent davantage de ressources à l'éducation, à la santé et aux services ménagers que les hommes. Il existe donc des éléments sérieux pour contredire l'idée d'une mise en commun des revenus et du travail et d'un fonctionnement altruiste de la famille (Hoddinott *et al.*, 1997), et une approche utilisant la notion de négociation au sein des ménages est plus proche de la réalité.

De la sphère privée à la sphère publique

Si les ménages ne sont pas de simples réunions d'individus coopérant en vue de maximiser les gains économiques (Kabeer, 2001), ce ne sont pas non plus des groupes de personnes agissant comme des individus isolés. Les ménages se composent en général de familles et on y trouve donc des types particuliers de relations sociales, fort différentes des autres relations existant dans la société. Des approches institutionnelles tenant compte de ce fait ont été utilisées pour mieux comprendre le processus décisionnel au sein des ménages (Todaro et Fapohunda, 1988 ; Kabeer, 1994, 2000 ; Cain, 1984 ; Whitehead, 1981 ; Whitehead et Kabeer, 2000 ; Folbre, 1994).

Dans cette approche, les « ménages » et autres configurations de la sphère privée sont perçus comme des réponses institutionnelles à la nécessité d'établir des relations stables et durables. Celles-ci ont pour but de répondre aux besoins élémentaires de survie des membres du ménage, de porter et d'élever des enfants et de faire face à la maladie, au handicap et à la vieillesse dans un monde où règne l'incertitude (Kabeer, 1994, chap. 5). Des idéologies de la

famille et de la parenté puissantes lient les membres du ménage dans le cadre de « contrats implicites » sanctionnés par la société. Ces idéologies prévoient des droits et des devoirs mutuels souvent répartis de manière très inégale. Elles ne sont pas « inventées » par chacun des ménages ; elles participent de normes et de valeurs sociales plus larges et exercent donc une influence qui transcende (mais sert à conforter) l'autorité de ses membres les plus influents (Whitehead, 1981).

Les ménages revêtent diverses formes à travers le monde. Un des grands principes différenciateurs touche aux rapports entre les sexes². La plupart des sociétés appliquent une certaine division du travail au sein du ménage, les femmes étant surtout chargées de s'occuper de la famille, alors que les hommes sont plutôt associés au travail à l'extérieur du foyer, lequel est souvent rémunéré. Cette division du travail explique dans une certaine mesure les inégalités sexospécifiques des capacités humaines observées dans de nombreux pays.

Une dépendance totale

La mesure dans laquelle les femmes participent elles aussi au travail rémunéré hors du foyer est néanmoins un point sur lequel les sociétés diffèrent considérablement : les inégalités sexospécifiques les plus prononcées s'observent généralement dans les sociétés où les femmes sont confinées au foyer et se voient refuser la possibilité de travailler à l'extérieur (Townsend et Momsen, 1987 ; Kabeer, 2003 ; Sen, 1990). Ces restrictions sont généralement associées à d'autres valeurs et pratiques qui entravent elles aussi les chances des femmes dans la vie, telles que les principes patrilinéaires de transmission de l'héritage et de la descendance, le nom et la propriété étant transmis à travers les hommes, les structures patriarcales de pouvoir, où les liens familiaux sont très étroits et où la plupart des ressources sont contrôlées par l'homme le plus âgé, et les systèmes patrilocaux qui exigent que les femmes soient absorbées par la famille de leur mari après le mariage, ce qui les prive du soutien de leur famille d'origine. Les entraves à la liberté de mouvement des femmes dans la sphère publique de ces sociétés reflètent l'importance attachée à la paternité biologique des enfants et la nécessité de contrôler la sexualité des femmes. Privées d'accès à des ressources personnelles et limitées dans leur capacité de subvenir à leurs propres besoins, les femmes tendent à être considérées, dans ces sociétés, comme économiquement dépendantes.

Les inégalités les plus prononcées s'observent généralement dans les sociétés où les femmes sont confinées au foyer et se voient refuser la possibilité de travailler à l'extérieur.

2. De fait, bien que les chiffres absolus de l'éducation dans le monde soient étroitement liés aux niveaux du développement économique, il est impossible d'expliquer la structure des inégalités liées au genre observée dans l'éducation sans faire référence aux modes de relations entre les sexes en vigueur dans différents contextes (Kabeer, 2003a).

Les pays où s'exprime une forte préférence culturelle pour les fils ont aussi tendance à présenter les inégalités entre les sexes les plus prononcées.

Une préférence pour les fils

Ces sociétés étaient – et beaucoup continuent d'être – caractérisées par une préférence marquée pour la descendance mâle et par une discrimination à l'égard des filles dès les premières années de la vie, et ce au point que ces sociétés présentent souvent des taux de mortalité féminine excessifs et une proportion d'hommes par rapport aux femmes dans la population plus élevée que ce qui est considéré comme la « norme » dans le reste du monde (Kabeer, 2003b). Les pays où s'exprime une forte préférence culturelle pour les fils ont aussi tendance à présenter les inégalités entre les sexes les plus

prononcées (UNIFEM, 2002, p. 13). Ces sociétés affichent des formes « extrêmes » de patriarcat. On les trouve dans les pays d'Afrique septentrionale, du Moyen-Orient, d'Asie du Sud (Pakistan, une grande partie de l'Inde et Bangladesh) et d'Asie de l'Est (Chine, République de Corée). Les inégalités entre les sexes dans l'éducation n'y sont qu'un aspect d'une discrimination généralisée et systématique qui s'exerce contre les femmes et les filles.

Bien que d'autres régions du monde se caractérisent également par une division sexuelle des tâches domestiques, elles n'exercent pas les

Encadré 3.2. Inégalités entre les sexes dans l'éducation : le cas de l'Asie du Sud

La structure générale des relations sociales en Asie du Sud offre un excellent exemple de l'influence qu'elles exercent sur la réussite scolaire des deux sexes. Dans toute cette région, les variations de l'inégalité entre les sexes dans l'éducation reflètent en partie les variations régionales du patriarcat. Une fracture « Nord-Sud » bien attestée existe en effet en Inde entre les États des plaines du Nord-Ouest, par exemple, où s'exerce traditionnellement une extrême discrimination, et les États méridionaux où les relations entre les sexes ont toujours été plus égalitaires (Dyson et Moore, 1983 ; Miller, 1981). Il est aussi significatif que les États du Nord connaissent généralement des taux de fécondité plus élevés, des niveaux de contraception et de participation des femmes à la population active plus faibles et une préférence plus marquée pour la descendance mâle que les États du Sud.

Cette structure régionale bat en brèche, lorsqu'on se place au niveau des « États », la corrélation entre développement économique et égalité entre les sexes. Ainsi, le Penjab et le Haryana, dans le nord de l'Inde, qui jouissaient en 1981 du revenu par habitant le plus élevé parmi les États de l'Inde, faisaient aussi état de certains des rapports de féminité les plus bas (quelque 870 femmes pour 1 000 hommes), alors que le Kerala et le Tamil Nadu, deux États méridionaux avec un revenu inférieur par habitant, affichaient respectivement des rapports de féminité de 1 032 et 977. La corrélation entre égalité entre les sexes et pauvreté est encore compliquée par l'existence des castes. L'expérience historique comme les données actuelles confirment que la discrimination sexuelle est particulièrement marquée dans les castes possédantes du nord de l'Inde. Il a été établi qu'au début des années 1930, les rapports de

masculinité dans le groupe d'âge 0-7 ans étaient généralement beaucoup plus élevés dans les castes possédantes des plaines septentrionales de l'Inde, et encore davantage dans les hautes castes possédantes. Dans les États du Sud, par contre, les castes possédantes affichaient un rapport équilibré ou favorable aux filles, les castes de « non-possédants » présentant un rapport équilibré ou légèrement favorable aux garçons (Miller, 1985). Ce profil a perduré jusque dans les années 1980, mais avec une « aggravation » à la fois dans les castes les plus pauvres et dans certains États du Sud, ce qui donne à penser que certaines formes de discrimination sexuelle se sont propagées à des groupes et des régions où elles n'existaient pas auparavant (Agnihotri, 2000).

Dans le reste de la région, le Pakistan se rapproche sur bien des points du modèle « septentrional », alors que Sri Lanka semble plus proche des États du Sud. Les zones montagneuses du nord de l'Inde et du Népal sont généralement plus égalitaires que les plaines. Le Bangladesh et les États orientaux de l'Inde se sont révélés plus difficiles à catégoriser. Ils ont certaines caractéristiques communes avec les États septentrionaux, mais ne semblent pas présenter un rapport de masculinité/féminité aussi défavorable (Dyson et Moore, 1983).

On le voit, les variations du niveau de pauvreté en Asie du Sud n'expliquent que partiellement celles observées dans les inégalités entre les sexes dans l'éducation. Ainsi, le Pakistan, dont le PNB par habitant est plus élevé que celui de l'Inde ou du Bangladesh, présente des niveaux d'inégalité entre les sexes dans l'éducation plus élevés que ces deux pays (annexe statistique, tableau 1).

Source : Kabeer (2003a, 2003b).

mêmes restrictions sur la capacité des femmes à participer plus largement à l'économie – même si cette participation peut s'avérer pénible, compte tenu des autres responsabilités qui incombent aux femmes au sein du foyer. Il y a dans ces sociétés des inégalités entre les sexes, mais elles n'adoptent pas les formes extrêmes, destructrices, décrites plus haut.

On le voit, les différences dans les rapports entre les sexes au sein et hors du ménage reflètent les normes, les valeurs et les pratiques de l'ensemble de la société, et non des choix d'ordre privé. Aussi n'évoluent-elles que lentement sous l'effet des circonstances individuelles ou familiales. Mais elles ne sont pas non plus immuables. Comme d'autres aspects du comportement social, elles ont souvent connu avec le temps des changements qui ont eu pour les femmes des conséquences tant positives que négatives.

Agir sur les facteurs sociaux et économiques

C'est donc la complexité des interactions entre les normes et valeurs sociales et le changement économique qui explique la diversité des résultats sur le plan de la scolarisation, illustrée par les figures 3.1 à 3.3 (voir l'encadré 3.1). Les mécanismes susceptibles d'instaurer plus d'égalité ne sont pas nécessairement mis en place par la seule croissance économique, ou par la seule croissance du revenu des ménages. D'autres facteurs sociaux revêtent une égale importance, comme cela sera démontré plus loin dans le présent rapport.

Le travail des enfants : un frein majeur à la scolarisation

L'accès de tous les enfants à l'éducation dépend de la mesure dans laquelle les familles continuent d'estimer qu'elles ont besoin du travail de leurs enfants pour atteindre un niveau de vie décent. Le travail des enfants étant un des principaux obstacles à leur participation à l'école – avec des effets sensiblement différents sur les garçons et sur les filles –, ce facteur doit être largement pris en compte dans l'élaboration des politiques.

Les chiffres ne disent pas tout

Une des raisons les plus communes pour lesquelles les enfants ne fréquentent pas l'école est que leur famille a besoin de leur travail. Le travail est parfois rémunéré, mais le plus souvent il ne l'est pas et s'effectue au foyer ou dans l'exploitation agricole familiale. Comme pour les adultes, on ne dispose d'estimations mondiales de l'incidence du travail des enfants que lorsqu'il a pour résultat une production commercialisable.

C'est le cas du travail salarié, mais aussi du travail habituel dans une ferme ou entreprise familiale. Les personnes engagées dans ces activités économiques sont traditionnellement décrites comme économiquement actives et, lorsqu'il s'agit d'enfants, ceux-ci sont appelés « enfants qui travaillent ». Selon les estimations les plus récentes, 18% environ des enfants de 5 à 14 ans seraient ainsi « économiquement actifs », soit un total de quelque 211 millions d'enfants en 2000 (tableau 3.1), dont à peu près la moitié sont des filles. Toujours selon les estimations, environ 25 millions d'entre eux effectueraient pour leur famille un travail sans préjudice pour leur développement, mais ils seraient quelque 186 millions d'autres à faire un travail nuisible à leur développement. Certes, beaucoup de ces enfants ne sont astreints qu'à quelques heures de travail par semaine, mais plus de la moitié seraient employés à plein temps à la production de biens commercialisables (OIT, 2000). On ne dispose pas d'estimations fiables du nombre d'enfants employés à des tâches domestiques et à d'autres travaux au foyer qui ne donnent pas lieu à une production commercialisable, mais il est raisonnable de supposer que ce nombre est un multiple de celui des enfants décrits comme « économiquement actifs » – et donc comme relevant du « travail des enfants » – et que cette catégorie comprend beaucoup plus de filles que de garçons.

Une des raisons les plus communes pour lesquelles les enfants ne fréquentent pas l'école est que leur famille a besoin de leur travail.

Tableau 3.1. Nombre et pourcentage d'enfants économiquement actifs, d'enfants astreints au travail et d'enfants astreints aux pires formes de travail (2000)

	5-14 ans		15-17 ans		Total	
	Nombre (millions)	% du groupe d'âge	Nombre (millions)	% du groupe d'âge	Nombre (millions)	% du groupe d'âge
Enfants économiquement actifs	210,8	18	140,9	42	351,7	23
Dont enfants astreints au travail	186,3	16	59,2	18	245,5	16
Dont enfants astreints aux pires formes de travail	–	–	–	–	178,9	11,5
Enfants astreints à des travaux dangereux	111,3	9	59,2	18	170,5	11
Enfants astreints à des activités intrinsèquement condamnables ¹	–	–	–	–	8,4	0,5

Note : un tiret indique que les chiffres ne sont pas disponibles. Estimations de l'OIT pour 2000 ; estimations de l'ONU pour 2001.

1. Par exemple, le travail forcé et asservi, la prostitution et la pornographie et autres activités illicites. Source : OIT (2000a, p. 18), ONU (2001b).

On note des différences spectaculaires dans l'incidence du travail des enfants selon les régions. C'est en Afrique qu'elle est la plus forte, soit 41 %, contre 21 % et 17 % en Asie et en Amérique latine respectivement. L'Asie, qui a la plus forte densité de population, compte le plus grand nombre d'enfants qui travaillent. On estime que 61 % (128 millions) des enfants qui travaillent vivent en Asie, 32 % (68 millions) en Afrique et 7 % (15 millions) en Amérique latine. Si l'incidence du travail des enfants n'a cessé de diminuer en Asie et en Amérique latine depuis l'après-guerre, il n'en est pas de même en Afrique subsaharienne. La fécondité y demeure élevée et les ressources par habitant consacrées à l'éducation ont souvent diminué. Une croissance économique faible, voire négative, les famines et les maladies, les guerres et les conflits ainsi que la propagation du VIH/sida se sont conjugués en Afrique pour maintenir l'incidence du travail des enfants à un niveau élevé.

Les parents : le premier employeur

La grande majorité des enfants qui travaillent – c'est-à-dire ceux qui aident à produire des biens commercialisables – dans les pays en développement sont employés dans l'agriculture, le plus souvent dans des exploitations familiales³. Les taux de participation des enfants au travail tendent par suite à être plus élevés dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Le travail des enfants dans les usines du secteur de l'exportation, situées pour la plupart en milieu urbain, n'est donc nullement l'activité la plus courante. Si en Amérique latine et en Asie, une part faible, quoique non négligeable, d'enfants ont une activité salariée hors du foyer, cette situation est beaucoup moins fréquente en Afrique où le marché du travail salarié est plus embryonnaire. Les parents sont donc les premiers employeurs des enfants et le défi majeur pour réduire le travail des enfants est par conséquent de modifier la situation et les attitudes des parents.

Deuxièmement, et contrairement à une idée communément admise, le travail des enfants n'est pas l'inverse de l'assiduité scolaire. Les enfants sont en effet nombreux dans l'ensemble des régions en développement, mais tout particulièrement en Afrique, à combiner une activité dans l'exploitation agricole ou l'entreprise familiale et la fréquentation de l'école⁴. Il y a toutefois un rapport d'interdépendance, dans ces circonstances, entre participation au travail et assiduité scolaire⁵, qui a aussi des effets sur les acquis scolaires : la qualité de l'expérience scolaire des enfants qui travaillent se ressent non seulement de leur manque d'assiduité, mais aussi

de leur moins grande capacité de se concentrer en classe du fait des responsabilités qui leur incombent à l'extérieur⁶.

Troisièmement, il existe dans la plupart des pays de fortes disparités entre les sexes dans la participation des enfants à la main-d'œuvre. En Afrique et en Asie, la participation des filles à l'école ainsi que leurs résultats scolaires tendent à être inférieurs à ceux des garçons. Toutefois, les données relatives au travail des enfants ne désignent pas toujours les filles comme étant plus fortement astreintes au travail que les garçons, car elles sont plus susceptibles que ceux-ci d'être classées comme « inactives ». Cela tient sans doute au fait qu'elles sont davantage impliquées dans les tâches ménagères, lesquelles ne sont généralement pas considérées comme une activité économique⁷. La pauvreté des ménages est souvent une caractéristique distinctive – les ménages fournissant une main-d'œuvre de garçons étant en moyenne plus pauvres que ceux qui fournissent une main-d'œuvre de filles. Dans le Pakistan rural, par exemple, il semble que les garçons ne prennent un travail salarié que lorsque leur contribution aux revenus du ménage est nécessaire à la famille pour subsister, alors que les filles en prennent un même lorsque le ménage pourrait subsister sans ce revenu supplémentaire (Bhalotra, 2000). Une interprétation large des études empiriques donne à penser qu'en Asie, la proportion des enfants qui travaillent et ne sont pas scolarisés est plus grande chez les filles que chez les garçons, qu'en Amérique latine, la proportion des enfants qui travaillent, mais pas nécessairement celle des enfants non scolarisés, est plus grande chez les garçons que chez les filles, et que dans la plupart des régions d'Afrique, la proportion de garçons et de filles qui travaillent est à peu près similaire, bien que les filles non scolarisées constituent une forte majorité.

Les filles et les travaux domestiques

Dans tous ces cas, on observe une forte segmentation par sexe des types d'activités, celle-ci étant d'autant plus marquée que l'on tient compte des travaux domestiques. Même lorsque leurs taux de participation à la main-d'œuvre sont similaires, les garçons et les filles sont souvent spécialisés dans différents types de travaux. En Éthiopie, en Guinée et en République-Unie de Tanzanie, par exemple, les filles sont spécialisées dans les travaux domestiques : s'occuper des frères et sœurs, préparer et cuire les aliments, faire le ménage et aller chercher l'eau et le bois. Les garçons, de leur côté, sont principalement employés à travailler dans l'exploitation agricole familiale, à surveiller le

3. Ce fait ressort d'un large éventail d'enquêtes auprès des ménages des pays en développement, telles que les enquêtes sur la mesure des niveaux de vie (LSMS) de la Banque mondiale ou les enquêtes du SIMPOC de l'Organisation internationale du travail. De nombreux auteurs indiquent une incidence plus élevée du travail rural par rapport au travail urbain, et du travail au foyer par rapport au travail à l'extérieur. Pour des enquêtes partielles de type empirique, voir Andvig (1999), Bhalotra et Tzannatos (2002), Edmonds (2003), Bhalotra et Heady (2001) proposent une comparaison des données africaines et asiatiques à partir des cas du Ghana et du Pakistan.

4. Des données pertinentes sont présentées pour l'Inde dans Cigno et Rosati (2002) où, exceptionnellement, la proportion d'enfants « oisifs » est plus élevée chez les garçons que chez les filles), pour le Népal et le Viet Nam dans Edmonds (2003), pour l'Éthiopie dans Cockburn (2002) et pour le Ghana et le Pakistan dans Bhalotra et Heady (2001).

5. Voir, entre autres, l'exemple du Ghana dans Boozer et Suri (2001).

6. Ceci est montré, pour le Ghana, dans Heady (2003), et discuté, pour l'Éthiopie, dans Cockburn (2001b).

7. Pour ces raisons, de nombreuses études empiriques sur l'influence du genre parviennent à des résultats contradictoires. Voir Psacharopoulos (1997), Alessie et al. (1992), Canagarajah et Coulombe (1997) et DeTray (1983), qui fournissent des données groupées pour les garçons et les filles, et introduisent une variable factice de genre. En général, on constate que le genre exerce une influence significative lorsque les estimations portent sur des modèles distincts pour les filles et pour les garçons [par exemple, Nielsen (1998), Ilahi (1999), Cockburn (2001a), Ray (2000), Bhalotra (2000, 2001), Bhalotra et Heady (2000)] ou lorsque les enquêtes recensent explicitement les travaux domestiques à côté des activités de production de biens commercialisables.

bétail et à mener des activités rémunératrices. Eu égard à la diversité et à la fréquence des activités exercées dans ces trois pays, dont les travaux domestiques, les filles aident davantage leur famille que les garçons (Colclough *et al.*, 2003, p. 136-137 ; Cockburn, 2001b). Dans le Pakistan rural, les filles exerçant une activité salariée sont surtout employées à des travaux agricoles saisonniers, alors que les garçons salariés le sont surtout dans le secteur non agricole (Bhalotra, 2000). Des informations de substitution sont aussi fournies par les enquêtes sur les ménages réalisées dans de nombreux pays en développement, qui révèlent qu'une proportion substantielle d'enfants ne sont ni au travail ni à l'école. Cette proportion est généralement plus forte chez les filles que chez les garçons, ce qui donne à penser que « ne rien faire », comme l'indiquent ces études, signifie en fait, dans bien des cas, être employé aux tâches ménagères. D'autres enquêtes menées dans les écoles d'un grand nombre de pays montrent que les tâches ménagères et domestiques sont une raison courante de non fréquentation scolaire, et ce plus souvent chez les filles que chez les garçons. En Éthiopie et en Guinée, d'un quart à un tiers des enfants ayant abandonné l'école ont indiqué, lorsqu'ils ont été interrogés par les enquêteurs, que le besoin de gagner de l'argent ou de travailler dans l'exploitation agricole familiale étaient la principale cause de cet abandon précoce. Dans ces deux pays, les filles qui avaient quitté l'école pour ces raisons l'avaient fait avant tout pour aider leur famille à la maison, alors que les garçons qui avaient abandonné leurs études citaient le travail dans l'exploitation familiale ou le besoin de gagner de l'argent comme leur motif principal (Colclough *et al.*, 2003).

Enfin, l'histoire et la géographie du travail des enfants montrent que son incidence diminue à mesure que le développement économique progresse⁸. Son existence est sans aucun doute en partie un résultat de la pauvreté. Cependant, il est fréquent que les effets favorables de l'augmentation de la richesse ou du revenu soient assez indirects. Dans bien des cas, les enfants scolarisés viennent en moyenne de ménages plus riches que les enfants qui abandonnent l'école, lesquels, à leur tour, viennent de milieux plus aisés que les enfants qui n'ont jamais été scolarisés⁹. D'autre part, les enquêtes auprès des ménages semblent souvent indiquer que la corrélation entre revenu et travail des enfants au niveau des ménages est faible, et elles révèlent donc souvent une prévalence considérable du travail des enfants parmi les ménages qui ne

vivent pas en dessous du seuil de subsistance (Andvig, 1999 ; Bhalotra et Tzannatos, 2002 ; Brown *et al.*, 2003). En outre, la possession d'actifs productifs, tels que des terres, augmente parfois le travail des enfants du fait du besoin accru de main-d'œuvre familiale chez les propriétaires des plus grands domaines¹⁰. Il faudra poursuivre les recherches sur ce sujet dans un éventail de contextes plus large, car l'efficacité des programmes de transfert de revenus visant à réduire le travail des enfants dépend du degré d'altruisme des parents – à savoir que ceux qui ont le choix préféreraient que leurs enfants ne travaillent pas.

Cibler les mères

Une des explications du caractère indirect de cette relation entre revenu et travail des enfants est peut-être que, comme on l'a indiqué plus haut, les femmes et les hommes ont, au sein des ménages, des préférences et des pouvoirs différents. Un nombre croissant d'études fait valoir que le pouvoir relatif des femmes de décider de la manière dont les ressources du ménage doivent être dépensées (y compris de décider du niveau d'investissement dans la scolarité des enfants) augmente avec leur capacité de gain. Des travaux récents montrent que l'incidence du travail des enfants tend à être la plus basse lorsque le pouvoir est également partagé entre les conjoints (Basu, 2001). Des données concernant l'Indonésie semblent indiquer que les enfants travaillent moins et étudient davantage dans les ménages où la mère a plus d'influence sur les décisions (Galasso, 1999). D'autres études retiennent l'hypothèse que les enfants qui travaillent sont des négociateurs indépendants qui influencent la répartition des ressources du ménage. Dans le Pakistan rural, par exemple, si l'on fait abstraction de la situation au regard du travail, aucune disparité entre les sexes n'apparaît dans l'affectation des ressources. Toutefois, lorsqu'on tient compte de la situation au regard du travail, on constate que les garçons qui travaillent acquièrent une part plus importante des ressources du ménage, telles que la nourriture et les articles pour enfants, que les garçons qui ne travaillent pas (ou sont dépendants). En revanche, le fait de travailler ne confère aucun avantage aux filles. Bien que cela puisse refléter des différences de préférences, l'explication est sans doute plutôt que la charge de travail des filles dépendantes participant aux travaux domestiques est tout aussi lourde que celle des filles engagées dans des formes de travail plus explicites. Par contre, les garçons qui travaillent sont sans doute plus actifs que les garçons dépendants (Bhalotra et Attfeld, 1998).

En Éthiopie et en Guinée, près d'un tiers des enfants ayant abandonné l'école ont indiqué que le besoin de gagner de l'argent ou de travailler dans l'exploitation agricole familiale étaient la principale cause de cet abandon précoce.

8. Ceci ressort clairement des statistiques globales du travail des enfants présentées par pays et par année (voir OIT, 2002). À partir des données transnationales de 83 pays riches et pauvres, Dessy et Vencatachellum (2003) concluent à une corrélation négative entre le travail des enfants et le log du PIB par habitant (à parité de pouvoir d'achat). Ils concluent aussi à une corrélation positive entre l'incidence du travail des enfants et le log de l'indice d'inégalité de Gini.)

9. En Éthiopie et en Guinée, l'augmentation de la richesse du ménage améliore les chances de fréquentation scolaire de l'ensemble des enfants, mais de manière plus prononcée chez les filles que chez les garçons. Voir Rose et Al-Samarrai (2001) ; Tembon et Al-Samarrai (1999).

10. Bhalotra et Heady (2000) illustrent ce propos à l'aide d'un modèle théorique et fournissent des données pour le Ghana et le Pakistan ruraux. Voir aussi Cockburn (2001a) et Skoufias (1993).

Il n'est pas rare que les filles soient « kidnappées » sur le chemin de l'école, voire dans l'enceinte même de l'école, par des parents qui veulent les marier à leurs fils.

Au nom de la tradition

Les normes sociales expliquent dans une large mesure pourquoi et comment se produit la différenciation sexuelle, comment elle est légitimée par la division du travail entre les hommes et les femmes, et comment cette division du travail a pour résultat que les contributions respectives des garçons et des filles sont différemment évaluées. Les principes de dépendance des femmes vis-à-vis des hommes sont institutionnalisés par un ensemble de mécanismes sociaux qui les font paraître naturels et immuables. Ces principes sont généralement tenaces, mais ils peuvent être combattus par des mesures proactives.

Contrairement à ce que croient de nombreux parents, les filles sont prêtes à se battre pour fréquenter l'école (voir l'encadré 3.3). Une fois scolarisées, elles travaillent dur et réussissent souvent mieux que les garçons, comme l'a montré le chapitre 2. De nombreux parents reconnaissent toutefois que les conditions sociales existantes sont souvent défavorables aux filles et aux femmes qui bravent les normes sociales. Certains pères éthiopiens, par exemple, constatent que les filles plus instruites se heurtent à des difficultés parce qu'elles n'arrivent pas à trouver un mari ou un emploi; elles vieilliront, devront continuer de vivre auprès de leurs parents et seront la honte de leur famille; c'est pourquoi les filles instruites n'ont pas d'autre choix que d'émigrer vers les

grandes villes, souvent pour y mener une existence misérable comme domestiques, voire comme prostituées (Colclough *et al.*, 2003).

Le mariage précoce comme forme d'assurance

Là où l'autonomie des femmes est considérée comme instable ou hasardeuse, le mariage précoce sert à assurer l'avenir des filles. Il en résulte une entrave majeure aux progrès éducatifs des filles dans de nombreux pays. En Inde, les chiffres indiquent qu'en 1996, 38% des filles âgées de 15 à 19 ans étaient déjà mariées¹¹. Dans les zones rurales de l'Albanie et du Tadjikistan, il n'est pas rare que les familles pauvres recourent au mariage précoce des filles pour alléger leur fardeau économique. En pareil cas, le mariage précoce (à 15 ou 16 ans) devient une raison de quitter l'école (Magno *et al.*, 2002). Dans ces pays, de même que dans ceux qui figurent dans le tableau 3.2, les filles ont beaucoup plus de chances d'être mariées que les garçons du même âge.

Bien qu'il soit notoire que le mariage des enfants et des adolescents avant 18 ans est une pratique très courante dans certaines régions du monde, sa prévalence globale est difficile à évaluer. Bien souvent, ces mariages ne sont pas officialisés. Des études à petite échelle semblent néanmoins indiquer que les données nationales sous-estiment notablement leur incidence. Ainsi, en 1998, dans l'État indien du Madhya Pradesh, 14% des filles de 10 à 14 ans étaient déjà mariées. Au Népal, à 15 ans, 40% des filles sont mariées. En Éthiopie et dans certains pays d'Afrique de l'Ouest, les mariages à 7 ou 8 ans ne sont pas rares, bien que dans certains cas les filles puissent sembler-t-il poursuivre leurs études même après s'être installées dans la famille de leur mari (Rose, 2003). Les garçons se marient eux aussi sous la pression de leurs parents plus tôt qu'ils ne le souhaiteraient, mais pas aussi précocement que les filles (Save the children, 2003).

Retarder l'âge légal du mariage n'a en soi guère de chances de modifier les pratiques locales si les conditions qui les sous-tendent ne changent pas. Ainsi, en Éthiopie, en dépit d'un récent changement de politique qui a fait passer à 18 ans l'âge minimum officiel du mariage pour les filles, celles-ci continuent d'être mariées avant l'âge de 10 ans dans certaines régions. De plus, il n'est pas rare, dans certaines zones, que les filles soient « kidnappées » sur le chemin de l'école, voire dans l'enceinte même de l'école, par des parents qui veulent les marier à leurs fils. Conscients de ce risque, certains parents refusent de scolariser leurs filles. Insister sur l'importance de

11. Soit 46% des filles dans les zones rurales et 22% des filles dans les centres urbains.

Encadré 3.3. En Éthiopie, des filles s'expriment

« Je suis actuellement en 4^e année d'études. J'ai été mariée à 7 ans. J'ai aujourd'hui 14 ans. J'ai voulu retourner à l'école et j'ai quitté mon mari. En ce moment, je travaille bien à l'école. Je n'ai jamais échoué à mes examens. Je suis l'aînée des enfants de la famille. Mes deux frères sont en 7^e et 4^e années. Ma plus jeune sœur n'a pas encore l'âge d'être scolarisée. Je regrette d'avoir été mariée et maintenant je conseille aux autres de ne pas se marier. »

(Silenat Libsework, élève éthiopienne).

« Je suis en 2^e année d'études. J'ai 15 ans, j'ai été mariée deux fois, à 10 ans et à 12 ans. Je ne suis pas restée avec mon second mari. Ma cousine m'a conseillé d'aller à l'école. Je suis l'aînée des enfants de la famille et j'ai trois sœurs et deux frères. J'aime bien l'école. J'ai été 7^e sur 120 élèves. Ma sœur cadette est mariée mais, sur mes conseils, elle va maintenant à l'école. Mes parents ne voient pas ma scolarité d'un très bon œil. Je veux malgré tout continuer et je conseillerai aux autres filles de faire de même. »

(Tadfe Tsega, élève éthiopienne).

Source : cité dans Yelfign (2003).

Tableau 3.2. Adolescents mariés
(pourcentage des 15-19 ans mariés)

	Garçons	Filles
Afrique subsaharienne		
R. D. Congo	5	74
Niger	4	70
Congo	12	56
Ouganda	11	50
Mali	5	50
Asie		
Afghanistan	9	54
Bangladesh	5	51
Népal	14	42
Moyen-Orient		
Iraq	15	28
Rép. arabe syrienne	4	25
Yémen	5	24
Amérique latine et Caraïbes		
Honduras	7	30

Source : cité dans Wilson (2003).

l'éducation des filles en lançant des campagnes de sensibilisation et en fournissant des modèles de rôles, améliorer les conditions de sûreté et de sécurité des filles et aider directement les adolescentes à se faire entendre sont des mesures importantes pour aider les communautés à permettre aux filles d'aller jusqu'au terme de leurs études.

Pratiques culturelles et rites de passage

Il est une série de questions plus complexes qui influent sur l'éducation des filles : ce sont les pratiques traditionnelles qui marquent l'adolescence et les rites de passage. L'encadré 3.4 évoque certaines d'entre elles, qui continuent, au nom de la religion ou de la culture, d'empêcher les garçons comme les filles de jouir des droits et des libertés associés à l'enfance. Beaucoup de ces pratiques sont liées à la construction de la sexualité des adolescents des deux sexes et, dans la plupart des cas, elles limitent leur liberté, particulièrement pour ce qui est des filles, d'exercer leur droit à l'éducation.

Certaines pratiques culturelles ont une influence imprévisible sur les incitations à l'éducation des filles. Ainsi, la pratique de la dot, ou *lobola*, en vigueur dans de nombreuses régions d'Afrique australe, qui permet d'espérer un prix plus élevé pour une fille instruite, peut fortement inciter certains parents à envoyer leurs filles à l'école (CDAA, 1999). En Inde, en revanche, la pratique de la dot a souvent pour effet de décourager les parents d'investir pour une fille, qu'il s'agisse de son éducation ou de sa santé, en

Encadré 3.4. Mythes pubertaires

Les rites de passage destinés aux adolescents dans le monde, revêtent différentes formes mais ils reflètent dans la plupart des cas les normes et croyances concernant les rôles à assigner à chaque sexe dans la vie adulte. De nombreuses pratiques de toutes sortes sont associées à la puberté, à la reproduction, au mariage et au contrôle de la sexualité féminine. Au Népal, au Ghana et au Nigéria par exemple, les filles peuvent être réduites en esclavage pour payer les fautes d'un parent du sexe masculin ou garantir la sécurité de leur famille d'autres façons. Au Ghana, la pratique du *trokosi* consiste à offrir – parfois dès l'âge de 5 ans – de jeunes vierges à des temples, où elles sont réduites à l'état d'esclaves des prêtres pour réparer les fautes de membres de leur famille. Selon une étude, le sud du Ghana comptait ainsi en 1997 plus de 4 700 femmes réduites en esclavage. Quant aux mutilations génitales féminines (MGF), elles sont une pratique encore courante dans les communautés tant musulmanes que chrétiennes. Elles ont pour origine des mythes relatifs à l'hygiène et à la sexualité, et sont pratiquées dans toutes les classes sociales, y compris les élites instruites. Les MGF ont souvent des conséquences sanitaires, sexuelles et psychologiques graves.

La pauvreté, les conflits et des crises complexes comme celles que provoquent le VIH/sida peuvent aussi perpétuer ces pratiques. Au Soudan, par exemple, l'augmentation de la pauvreté et des déplacements de population causée par la guerre civile semble être à l'origine de la hausse du nombre des mariages précoces et de leurs corollaires – grossesses précoces et interruption de la scolarité. Les MGF se sont aussi propagées parmi des communautés chez lesquelles cette pratique n'était pas traditionnelle.

Source : Save the Children (2003).

plaçant ses possibilités de mariage au-dessus de toute autre considération tenant à la personne (Patriwala, 2003). Cependant, lorsque l'éducation est perçue comme susceptible d'améliorer les perspectives des filles sur le marché du mariage, elle peut n'être utilisée que comme un moyen d'atteindre ce but (Jeffery et Basu, 1996 ; Jeffery *et al.*, 2003).

Adolescence et grossesse

Les pressions sociales qui s'exercent sur les filles et les garçons sont particulièrement fortes pendant la puberté et le développement de la sexualité adolescente. Dans de nombreux pays, la grossesse d'une adolescente, que ce soit dans le cadre du mariage ou hors mariage, entraîne presque toujours l'interruption de sa scolarité. Au Malawi comme au Chili, la grossesse est fréquemment mentionnée comme le motif principal pour lequel les filles abandonnent prématurément leurs études, bien que les

Les ménages subissant les effets de crises comme celles qui sont provoquées par un conflit ou une guerre civile, ou par la pandémie du VIH/sida, peuvent se trouver dans l'incapacité d'envoyer leurs enfants à l'école.

données statistiques soient rares (Kadzamira et Chibwana, 2000 ; Avalos, 2003). En République-Unie de Tanzanie, grâce à la stricte application de l'éducation obligatoire, le mariage précoce n'est plus un des facteurs majeurs défavorisant les filles, mais la grossesse est citée comme une des principales raisons pour lesquelles elles quittent l'école. De plus, les coûts élevés de la scolarité et l'incapacité où se trouvent les filles les plus pauvres d'acheter les uniformes scolaires peuvent aussi les encourager à rechercher à avoir des relations sexuelles avec des hommes plus âgés susceptibles de leur procurer de l'argent.

Les données recueillies par le Forum des éducatrices africaines (FAWE, 1994) en Afrique de l'Est et en Afrique australe indiquent que la carrière scolaire de nombreuses filles s'interrompt avant son terme parce qu'elles sont exclues de l'école pour cause de grossesse. Bien qu'on continue de ne pas se préoccuper des facteurs qui sont à son origine, la grossesse avant le mariage est stigmatisée dans les communautés africaines. En Guinée et au Malawi, où les filles sont maintenant encouragées à réintégrer l'école après une grossesse, rares sont celles qui le font, en partie parce que leurs parents craignent une nouvelle grossesse et en partie par peur du ridicule (Colclough *et al.*, 2003).

Tabous sexuels

Une série d'études récentes sur la gestion de la puberté dans les écoles primaires de l'Ouganda, du Kenya et du Zimbabwe ont conclu que la gestion actuelle du développement sexuel à l'école primaire ne répond pas aux besoins des enfants, et tout particulièrement à ceux des filles. Les enfants sont notamment privés :

- d'informations accessibles et exactes sur le développement sexuel ;
- d'équipements de base propres à garantir que les enfants, et en particulier les filles, ne sont pas exclus de la participation scolaire parce que leur corps se transforme ;
- d'un système de valeurs adéquat qui guide les garçons et les filles vers une vie adulte sûre et saine.

Les études montrent comment une mauvaise gestion du développement sexuel contrarie l'acquisition par les enfants des compétences de base et comment les filles qui font l'expérience de la menstruation sans y avoir été suffisamment préparées s'absentent régulièrement de l'école primaire et même l'abandonnent (Kasente, 2003).

Les droits à l'éducation : les enfants dans des situations particulières

Jusqu'à présent, nous nous sommes surtout intéressés aux familles et au fonctionnement des inégalités entre les sexes dans le cadre familial. Or, un nombre croissant d'enfants ne se trouvent pas forcément dans le cadre habituel de la « famille » et, dans leur cas, la prise de décision éducative les concernant peut être déterminée par une série d'autres facteurs. Les ménages subissant les effets de crises comme celles qui sont provoquées par un conflit ou une guerre civile, ou par la pandémie du VIH/sida, peuvent se trouver dans l'incapacité d'envoyer leurs enfants à l'école.

Les enfants placés

Cela peut sembler une évidence : le fait que des enfants sont élevés ou non par leurs parents a une forte incidence sur leurs chances dans la vie. Or, il s'agit précisément d'un facteur décisif dans de nombreux pays en développement, où les ménages sont étendus et complexes. Il arrive fréquemment que neveux, nièces et belles-sœurs soient comptés parmi les enfants avec les fils et les filles du chef de famille. En Afrique subsaharienne, c'est par ailleurs une pratique courante que d'accueillir des enfants placés et de recueillir des orphelins. En principe, on pourrait s'attendre à ce que l'altruisme des parents vis-à-vis de leurs propres enfants les conduise à astreindre plus volontiers à un travail – et à scolariser moins volontiers – les enfants qu'ils accueillent que leurs enfants biologiques. Différents éléments d'information recueillis dans les pays africains le confirment¹². Les éléments attestant de cet effet biologique semblent cependant moins patents s'agissant du travail des enfants que de la scolarisation. Ainsi, l'analyse de données péruviennes ne relève aucun effet de ce genre (Levison et Moe, 1998). Dans les zones rurales du Pakistan, par contre, les fils et les filles du chef de famille risquent davantage d'être astreints au travail que les autres enfants de la maisonnée. Dans le Ghana rural, les fils du chef de famille risquent moins d'être astreints au travail mais, s'agissant des filles, on ne note aucune différence par rapport aux autres filles de 10 à 14 ans de la maisonnée (Bhalotra et Heady, 2000). Ces différences sont peut-être dues en partie au fait – comme c'est le cas dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest – que l'éducation est citée comme un des principaux motifs de placement, particulièrement dans le cas des

12. Case *et al.* (2002) indiquent que, dans un échantillon de pays africains, les enfants biologiques du chef de famille, contrairement aux autres parents et non-parents, ont plus de chances de fréquenter l'école.

garçons (encadré 3.5). Il y a donc de fortes chances qu'elle soit aussi en partie une solution.

VIH/sida : ce sont les femmes qui paient le plus lourd tribut

En 2002, on estimait à 42 millions le nombre de personnes qui, dans le monde, vivaient avec le VIH/sida. Cette année-là, les 5 millions d'infections supplémentaires et les 3,1 millions de décès causés par le VIH/sida ont représenté une progression de 2 millions par rapport à l'année précédente (ONUSIDA/OMS, 2002). Ces chiffres implacables occultent l'impact non mesurable du VIH/sida sur le développement en général et sur l'éducation en particulier, décrit par le *Rapport sur l'EPT 2002* (UNESCO, 2002b, p. 121-126, 153-164).

La proportion de femmes parmi les adultes (de 15 à 49 ans) infectés dans le monde est estimée égale ou légèrement supérieure à celle des hommes. Mais la situation varie beaucoup d'une région à l'autre et la proportion de femmes tend à être plus importante dans les régions les moins développées. En Afrique subsaharienne, les femmes représentent jusqu'à 58 % des personnes infectées, contre 20 % seulement en Amérique du Nord¹³.

Le tableau est particulièrement sombre chez les adolescentes, âgées de 15 à 19 ans ; dans certains des pays les plus touchés d'Afrique australe et des Caraïbes, la proportion de personnes infectées dans ce groupe d'âge est de quatre à sept fois plus forte chez les filles que chez les garçons, disparité liée à la fréquence de l'exploitation, des violences sexuelles et des pratiques discriminatoires (Human Rights Watch, 2003, p. 12).

Un des principaux facteurs de vulnérabilité des filles à l'infection par le VIH a trait à la violence et à la coercition sexuelles. Selon un rapport de Human Rights Watch sur la Zambie, « un nombre alarmant et apparemment croissant de violences infligées aux filles sont commises par des membres de leur propre famille. Compte tenu de la prévalence élevée du VIH dans la population zambienne, tout acte de violence sexuelle comporte un risque élevé de transmission du virus. Or, la famille, la communauté et les autorités chargées de faire respecter la loi se rendent fréquemment complices de ces actes en tentant de les occulter. Il n'existe pratiquement pas de mécanismes efficaces de protection contre les violences dont sont victimes les filles dans le contexte familial » (Human Rights Watch, 2003, p. 25).

Même dans l'école, les filles ne sont pas en lieu sûr. Une enquête démographique et sanitaire sud-

africaine, qui a interrogé les femmes sur les viols subis dans l'enfance, révèle que les enseignants sont le plus souvent à l'origine de ces viols (33 %) (Jewkes *et al.*, 2002). Les données indiquent qu'environ 1 femme de 15 à 49 ans sur 200 en Afrique du Sud a été violée par un enseignant avant l'âge de 15 ans. S'agissant des écolières, le Conseil sud-africain de la recherche médicale indique que la moitié de celles qui ont été interrogées en 2000 avaient été contraintes à des relations sexuelles contre leur gré, dont un tiers par des enseignants (Coombe, 2001). Si ces deux chiffres sont exacts, cela signifie que la fréquence des viols a augmenté de manière très substantielle au cours des dernières décennies. L'Afrique du Sud comptant la plus forte population de personnes vivant avec le VIH/sida dans le monde, les conséquences de tels niveaux de violence sexuelle sont particulièrement préoccupantes.

Dans de nombreux pays où la prévalence du VIH/sida est forte, la pauvreté se conjugue avec le VIH/sida pour bouleverser l'existence des filles (UNICEF, 2003a). Lorsque le VIH/sida frappe une famille, les filles sont souvent les premières à être retirées de l'école pour soigner un parent ou un membre de la famille malade, ou pour prendre en charge leurs frères et sœurs, parfois en tant que chefs de famille. Les coûts directs de la scolarité peuvent aussi devenir rapidement insupportables pour ces familles, obligeant même les filles, dans les cas les plus graves, à subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille en s'engageant dans des relations susceptibles d'augmenter le risque qu'elles soient elles-mêmes infectées.

L'éducation des filles est un moyen important de mettre un terme à ces situations de privation et de dépendance économiques. Il est donc amèrement ironique qu'alors que l'éducation constitue précisément un moyen efficace de lutter contre le VIH/sida, l'épidémie dresse de nouveaux obstacles empêchant les filles d'y accéder, tout en sapant le système éducatif lui-même (Fleishman, 2003). Certains éléments indiquent toutefois que l'infection par le VIH est susceptible de diminuer plus sensiblement chez les jeunes femmes lorsqu'elles sont instruites. Des études signalent le cas de la Zambie où, chez les jeunes femmes âgées de 15 à 19 ans, la prévalence est tombée de 27 % en 1993 à 15 % en 1998, ce recul étant plus marqué chez celles qui avaient fait des études secondaires et supérieures que chez les autres. Certains en ont conclu que, si cette corrélation apparente entre des études plus poussées et une moindre prévalence du VIH se confirme, en l'absence d'un vaccin physiologique contre

Un des principaux facteurs de vulnérabilité des filles à l'infection par le VIH a trait à la violence et à la coercition sexuelles.

13. Les chiffres fournis par l'ONUSIDA concernant le pourcentage de femmes (de 15 à 49 ans) parmi les personnes vivant avec le VIH/sida à la fin de 2002 sont les suivants : 58 % en Afrique ; 55 % en Afrique septentrionale et au Moyen-Orient ; 50 % aux Caraïbes ; 36 % en Asie du Sud et du Sud-Est ; 30 % en Amérique latine ; 27 % en Europe orientale et en Asie centrale ; 25 % en Europe occidentale ; et 20 % en Amérique du Nord (ONUSIDA, 2002, p. 8).

Encadré 3.5. Le sort des enfants placés en Afrique de l'Ouest

Le placement (« confiage ») d'enfants est un phénomène ancien dans de nombreuses régions du monde. En Afrique de l'Ouest, où cette pratique traditionnelle est répandue, elle peut avoir des causes extrêmement variées : maladie, décès, divorce ou séparation des parents, socialisation et désir de renforcer les liens familiaux (par le sang ou le mariage). Dans les sociétés concernées, la « circulation » des enfants est une caractéristique des systèmes familiaux, conforme aux structures de solidarité familiale et aux systèmes de droits et de devoirs.

Outre qu'elle renforce les liens sociaux, cette pratique semble aussi contribuer à maintenir des taux de fécondité élevés en répartissant plus équitablement le poids économique de l'entretien des enfants. Dans certains cas, ces derniers peuvent avoir encore un de leurs parents biologiques – ou les deux – en vie, voire sous le même toit, même si le chef de la maisonnée n'est pas forcément leur parent.

Compte tenu des variations de définition, il est difficile de bien estimer l'étendue exacte de cette prise en charge, puisque tous les enfants qui ne vivent pas avec un parent sont considérés comme « accueillis ». Les rapports des enquêtes démographiques et sanitaires menées dans 11 pays¹⁴ offrent des informations plus précises sur la survie et le lieu de résidence des parents, notamment pour les enfants de 6 à 9 ans et de 10 à 14 ans, ce qui correspond généralement au groupe d'âge scolaire. En considérant comme « accueillis » les enfants ne vivant avec aucun de leurs parents (que ceux-ci soient ou non vivants), on peut estimer que :

- ces enfants représentent de 10 à 20 % des 6-9 ans et de 13 à 25 % des 10-14 ans ;
- dans l'écrasante majorité des cas, les deux parents sont vivants, mais ne vivent pas avec leur enfant.

Une des raisons de l'importance du nombre d'enfants concernés est que beaucoup quittent des zones dépourvues d'école pour être scolarisés ailleurs. Mais il y a aussi des différences selon le sexe. Le placement d'une fille répond souvent à une demande de main-d'œuvre domestique, alors que pour un garçon, il peut s'agir d'améliorer sa scolarisation et ses chances. Il se peut aussi qu'il soit difficile de garder de très jeunes enfants et de faire ses devoirs à la maison en même temps, surtout lorsque les parents travaillent tous deux à l'extérieur.

En outre, les conditions de l'accueil sont bien souvent défavorables au développement de l'enfant. Le coût de l'éducation, l'étendue des responsabilités du tuteur à l'égard de l'enfant et la relation affective qui s'établit entre eux peuvent aussi avoir une influence majeure sur les possibilités offertes à l'enfant accueilli. Les situations réelles sont aussi extrêmement variées. En conséquence, il est prévisible qu'un engagement plus faible de la part du parent naturel de l'enfant confié, notamment en termes financiers (ou de prestations en nature)

entraînera une augmentation du risque, pour l'enfant placé, d'être victime de maltraitance au sein de la famille d'accueil.

L'analyse des données d'une enquête sur les « dimensions sociales de l'ajustement » en Côte d'Ivoire a montré que les dépenses éducatives consenties pour les enfants accueillis sont plus faibles que celles qui sont consenties pour les propres enfants du chef de famille (De Vreyer, 1994). En général, la famille d'accueil attend des enfants recueillis qu'ils effectuent certains travaux ménagers (laver la vaisselle et les vêtements, transporter l'eau, aider à la cuisine et aux courses), ou même participent à certaines activités productives ou commerciales. Considérées comme une forme de rémunération, ces corvées peuvent bien entendu être compatibles avec un processus de socialisation et d'éducation au sens large, mais il a été montré également que « ces enfants sont parfois moins bien nourris, et travaillent davantage, que les autres enfants du ménage, sous prétexte de bien les élever (...) ». Ces enfants sont pratiquement considérés comme des domestiques, ce qui ne peut avoir qu'une influence négative sur leurs performances scolaires » (Vandermeersch, 2000, p. 431). Aussi le risque qu'ils redoublent, échouent ou abandonnent l'école est-il élevé. Ce problème est plus aigu chez les filles, à qui l'on demande d'accomplir un plus grand nombre de tâches domestiques. De plus, le placement comporte aussi un risque de « souffrance psychologique » pour l'enfant (Savané, 1994). Le placement à des fins de scolarisation ne protège donc pas les enfants des violences, des mauvais traitements et d'autres formes d'exploitation qui peuvent les conduire à l'échec scolaire ou à l'abandon des études.

Les chocs et les crises aggravent ces situations. La pandémie de VIH/sida, en particulier, accroît considérablement le nombre des enfants placés du fait de la mortalité parentale, pesant ainsi sur la capacité des parents nourriciers de subvenir aux besoins de leur famille.

Une des mesures clés qui peuvent être prises consiste à renforcer l'offre éducative, en particulier dans les zones rurales. Le développement des centres de la petite enfance, qui permettent aux femmes de travailler et de faire garder leurs plus jeunes enfants, peut également apporter un soutien non négligeable.

Source : Pilon (2003).

14. Bénin, 2001 ; Burkina Faso, 1992/93 ; Côte d'Ivoire, 1994 ; Ghana, 1998 ; Guinée, 1999 ; Mali, 2001 ; Mauritanie, 2000/01 ; Niger, 1998 ; Nigéria, 1999 ; Sénégal, 1992/93 ; Togo, 1998.

l'infection par le VIH, la société dispose d'un «vaccin social», sous la forme de l'éducation (Coombe et Kelly, 2001). En outre, certaines données récentes semblent indiquer une régression, ou une stabilisation, de la prévalence du VIH dans certaines zones urbaines d'Afrique subsaharienne, ce qui, pour les 15-19 ans, peut être le signe que les efforts de prévention ont donné quelques résultats (Donnelly, 2003). L'encadré 3.6 en fournit un exemple au Brésil.

Cependant, il ne s'ensuit pas que l'«alphabétisme sanitaire» découle naturellement de l'alphabétisme au sens large, comme l'indique l'expérience de l'Afrique du Sud et du Botswana. Ces deux pays présentent en effet des taux d'alphabétisme élevés et aussi de forts taux de prévalence du VIH. Cela amène à souligner la nécessité d'investir à la fois dans l'alphabétisme général et dans un alphabétisme sanitaire concernant spécifiquement le VIH/sida. Pour ce faire, il faut s'efforcer non seulement de transmettre des informations de base sur le VIH/sida, mais aussi de permettre aux filles et aux jeunes femmes de gérer leur vie sociale et sexuelle de manière plus indépendante, armées d'une meilleure compréhension des implications de l'activité sexuelle (Fleishman, 2003).

Mais les systèmes éducatifs sont-ils suffisamment préparés à jouer un rôle crucial dans la lutte contre l'épidémie ? Stephen Lewis, envoyé spécial du Secrétaire général de l'ONU pour le VIH/sida en Afrique, raconte que dans «tous les pays visités, les enseignants étaient morts, les enseignants se mouraient, les enseignants étaient malades et absents de l'école (...). C'était comme si, partout, le secteur de l'éducation était en état de siège. La Zambie a perdu 1 967 enseignants en 2001, et plus de 2 000 en 2002 ; les instituts de formation des enseignants produisent moins de 1 000 diplômés par an. Dans certaines régions du Malawi, on estime que 30% des enseignants sont infectés par le VIH¹⁵.»

Ainsi donc, des ressources supplémentaires seraient déjà nécessaires rien que pour permettre aux systèmes éducatifs de continuer de fonctionner dans les pays touchés par la maladie. Mais pour lutter efficacement contre le VIH/sida au moyen de l'éducation, il faut encore plus de ressources tant du côté de l'offre – pour promouvoir de nouvelles formations relatives au VIH/sida, élaborer de nouveaux programmes et contenus scolaires et offrir des services de conseils – que du côté de la demande – pour permettre aux orphelins et aux autres enfants touchés de fréquenter l'école. Tout cela à un

Encadré 3.6. Combattre le VIH/sida dans les écoles brésiliennes

Depuis son lancement en 1987, le projet «Culture et communication» de l'ONUSIDA est une réussite. Ce projet, qui collabore avec 400 écoles dans 97 villes, a publié et diffusé plus de 900 000 bulletins d'information et journaux rédigés par et pour les élèves et leurs enseignants. Ces publications couvrent des sujets tels que la santé génésique, les MST et le sida, les droits de l'homme et la sensibilisation. Depuis 1987, le projet a fourni des cours de formation à près de 2 000 élèves. Soutenu par l'UNICEF et la Fondation MacArthur, il ambitionne de toucher 1 000 écoles d'ici à 2005.

Source : ONUSIDA (2002).

moment où d'autres secteurs publics, en particulier la santé, réclament une part toujours plus grande des budgets gouvernementaux.

Les pays les plus touchés sont dans l'incapacité de mobiliser eux-mêmes ces ressources en ayant seulement recours à la réaffectation interne de leurs propres revenus (UNESCO, 2002b, p. 153-164). On pourrait bien sûr faire valoir que les pays, dans des circonstances normales, devraient en définitive être capables d'assurer le fonctionnement de leur système éducatif sans soutien extérieur, mais ce principe doit être écarté aussi longtemps que le VIH/sida détruit la vie de tant de filles et de garçons rendus orphelins et séropositifs et continue d'avoir un impact aussi dévastateur sur la disponibilité de la principale ressource des systèmes éducatifs, c'est-à-dire les enseignants.

Les civils au cœur des conflits

Les conflits armés sont un obstacle majeur au développement en général et à l'égalité des sexes dans l'éducation en particulier. Selon les estimations, il y aurait actuellement des conflits armés dans une trentaine de pays du monde, qui sont pour la plupart ceux qui sont les moins capables d'y faire face ; 80% des guerres se déroulent en Afrique et en Asie¹⁶ ; en 2001, les conflits étaient surtout internes (Annuaire du SIPRI, 2003). Dans ce type de lutte interne pour prendre le contrôle de territoires et de populations, les civils sont de plus en plus placés au cœur des conflits. Les milices se multiplient et les armes individuelles prolifèrent. Non seulement les civils constituent la majorité des victimes, mais ils sont aussi de plus en plus pris directement pour cibles. Loin de se réduire à de regrettables

Non seulement les civils constituent la majorité des victimes, mais ils sont aussi de plus en plus pris directement pour cibles.

15. S. Lewis, notes pour une réunion de presse à l'ONU, le 8 janvier 2003.

16. Un conflit armé est défini comme un conflit politique opposant dans des combats les forces armées d'au moins un État (ou d'une ou plusieurs factions armées cherchant à s'emparer de tout ou partie d'un État), ces combats ayant fait au moins 1 000 victimes au cours du conflit (Projet Ploughshares, 2002).

La destruction des infrastructures éducatives représente un des plus graves revers pour le développement des pays touchés par un conflit.

dommages collatéraux, la destruction de la population civile a été l'enjeu même de certains conflits des années 1990, comme au Rwanda et en Bosnie. Le pourcentage de victimes civiles en temps de guerre a grimpé de 5% des pertes totales au début du XX^e siècle à 90% dans les années 1990.

L'impact des conflits armés sur les filles et les femmes

Les conflits armés n'exercent pas les mêmes effets sur les hommes et les femmes, sur les garçons et les filles. En 1995, en Bosnie-Herzégovine, les hommes et les adolescents de confession musulmane étaient raflés, puis détenus ou exécutés, alors que les femmes et les filles étaient contraintes à l'exil (CICR, 2001). Par ailleurs, en temps de conflit armé, les femmes et les filles sont menacées en permanence de viol et d'exploitation sexuelle. Pendant le conflit en ex-Yougoslavie, il y aurait eu 20 000 victimes d'agressions sexuelles et, lors du génocide de 1994 au Rwanda, beaucoup d'adolescentes qui avaient survécu aux attaques des milices ont été violées (UNICEF, 1996). En temps de guerre, aux dangers des tirs, des bombardements, des mines et des agressions sexuelles, s'ajoute pour les femmes et les filles le risque d'une violence domestique accrue. Cette violence est courante en temps de paix, mais elle s'accroît pendant et après les conflits. Nombreuses sont les causes de cette aggravation : la disponibilité des armes, la violence subie ou exercée par les membres masculins de la famille, l'absence de travail, de logement et de services de base (UNIFEM, 2002). Les filles et les femmes sont donc doublement vulnérables en temps de guerre.

L'éducation prise pour cible

La destruction des infrastructures éducatives représente un des plus graves revers pour le développement des pays touchés par un conflit. Au Mozambique, quelque 45% des réseaux d'écoles primaires ont été détruits et, pendant la crise rwandaise, plus des deux tiers des enseignants ont fui ou ont été tués (Machel, 1996). Les années d'études perdues rendent encore plus difficile le redressement au sortir d'une guerre. Lorsque cessent les combats, le manque d'écoles et d'enseignants, l'incapacité des autorités à reconstruire le système éducatif et à former, recycler et déployer des enseignants nouveaux ou de retour sont des défis redoutables qu'il faut de nombreuses années pour relever.

Fournir des services éducatifs dans les situations d'urgence et de crise est crucial, à la fois pour résister à l'ennemi et apporter une certaine

normalité dans des vies bouleversées. L'éducation est aussi la base de la reconstruction des sociétés. Les écoles étant souvent prises pour cible, il faut trouver d'autres sites pour les salles de classe et changer périodiquement de lieu. En Érythrée, à la fin des années 1980, les classes se tenaient souvent sous des arbres, dans des grottes ou dans des huttes camouflées à l'aide de branchages. Des dispositifs similaires ont été utilisés pendant la guerre en ex-Yougoslavie, où les cours avaient lieu dans des caves de particuliers, souvent à la lueur d'une bougie, attestant l'importance accordée au maintien de l'éducation en toutes circonstances (Machel, 1996). Interrogées en 2000 par la Commission des femmes pour les femmes et les enfants réfugiés, les femmes du Burundi ont exprimé leurs inquiétudes devant les difficultés d'accès à l'école des enfants et des adolescents, la situation s'étant encore détériorée du fait de l'insécurité. Elles ont redit la nécessité d'améliorer les niveaux de fréquentation scolaire et d'alphabétisation, et d'offrir de nouveau aux enfants et aux adolescents des solutions de remplacement à la violence et à la prostitution (Watchlist, 2002).

Des risques élevés pour les filles

On estime que la moitié des 104 millions d'enfants non scolarisés, dont les deux tiers sont des filles, vivent dans des pays en guerre ou sortant d'un conflit. Sur les 17 pays subsahariens où les taux de scolarisation ont baissé dans les années 1990, 6 sont des États touchés par un conflit armé majeur ou s'en relevant (l'Angola, le Burundi, le Libéria, la République démocratique du Congo, la Sierra Leone et la Somalie) et, sur les 14 pays présentant un IPS dans la scolarisation très faible, compris entre 0,6 et 0,84, 3 sont actuellement plongés dans un conflit (le Burundi, la Côte d'Ivoire et le Libéria) et 2 s'en relèvent (l'Éthiopie et le Mozambique). Sur les 25 pays présentant les niveaux les plus bas d'alphabétisme des femmes adultes, 10 sont confrontés à un conflit armé ou en sortent¹⁷. Il est également significatif que sur les 25 pays récemment ciblés par une initiative de l'UNICEF visant à accélérer l'amélioration de la participation des filles à l'éducation¹⁸, 8 ont connu un conflit récent à l'intérieur de leurs frontières (Kirk, 2003).

Le rapport Machel et d'autres sources fournissent de nombreux éléments d'information qui établissent que les conflits armés perturbent particulièrement l'éducation des filles. Pendant un conflit, les filles peuvent ne pas être autorisées à fréquenter l'école parce que leurs parents craignent qu'elles ne soient attaquées sur le chemin de l'école. La menace du VIH/sida aggrave

17. Il s'agit de l'Angola, du Burundi, de la Côte d'Ivoire, de l'Érythrée, de l'Éthiopie, du Mozambique, du Pakistan, de la Sierra Leone, du Soudan et du Tchad.

18. L'initiative « 25 d'ici à 2005 » de l'UNICEF devrait toucher les pays suivants : Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Bhoutan, Bolivie, Burkina Faso, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Guinée, Inde, Malawi, Mali, Népal, Nigéria, Pakistan, Papouasie - Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Soudan, Tchad, Turquie, Yémen, Zambie.

cette préoccupation. Sur les 17 pays comptant plus de 100 000 enfants orphelins du sida, 13 sont en guerre ou au bord d'un conflit (Machel, 2002). En République démocratique du Congo, la prévalence du VIH/sida chez les adultes serait montée à 20% et, en 2001, 930 000 enfants de moins de 15 ans auraient perdu leur mère ou leurs deux parents du fait de l'épidémie. La vulnérabilité des femmes et des filles aux violences sexuelles dans les situations de conflit les rend particulièrement vulnérables à l'infection par le VIH/sida. C'est ce qu'indique une étude récente réalisée dans la région particulièrement touchée du Nord-Kivu (République démocratique du Congo), où l'on estime que 54% des femmes adultes, 32% des hommes adultes et 26% des enfants sont infectés (Watchlist, 2003). Les taux d'infection des forces militaires peuvent être beaucoup plus élevés que ceux de la population locale. Des tâches quotidiennes telles qu'aller chercher le bois et l'eau sont réellement dangereuses en temps de guerre. Tous ces facteurs ont une influence néfaste sur l'éducation. Au sud du Soudan, les filles ont été pendant la guerre civile beaucoup plus sollicitées pour s'occuper de leurs frères et sœurs plus jeunes et d'autres enfants, les adultes et en particulier les femmes étant plus souvent contraints de gagner leur vie qu'avant la guerre (Biong Deng, 2003).

Au nord de l'Ouganda, 139 jeunes filles aboke ont été repérées, enlevées dans l'internat de filles où elles étaient scolarisées et enrôlées de force dans les troupes rebelles (De Temmerman, 2001). Dans cette même région, des familles ont marié leurs filles à des miliciens pour se protéger elles-mêmes et préserver leurs filles. La même chose s'est produite en Somalie (UNICEF, 2001b). Au sortir des conflits, les violences sexuelles et l'exploitation des femmes ne cessent pas nécessairement. Au Rwanda, par exemple, pendant et après le conflit, les filles préféraient rester près de chez elles, s'éloignant le moins possible de leur mère ; l'éducation a été la première des activités qu'elles ont sacrifiées (Oxfam Royaume-Uni, 1999).

Les déracinés et les déscolarisés

Les conflits récents ont créé de vastes populations de réfugiés, dont les demandes pèsent sur des systèmes éducatifs déjà trop sollicités. Le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) s'occupe de 20 millions de « personnes en situation préoccupante », principalement des réfugiés et des demandeurs d'asile, mais aussi des personnes déplacées dans leur propre pays. Il s'agit de personnes déracinées par une guerre civile, mais qui n'ont pas fui dans un pays voisin et

ne sont donc pas protégées par le droit international. Le Représentant spécial des Nations Unies pour les personnes déplacées dans leur propre pays estime leur nombre à 25 millions dans le monde, avec des concentrations importantes en Afghanistan, en Angola, en Bosnie-Herzégovine, en Colombie, en République démocratique du Congo, à Sri Lanka, au Soudan, et dans les pays de l'ex-Union soviétique. La majorité sont des femmes et des enfants. Dans près de la moitié de ces pays, ces personnes étaient confrontées à des violences sexuelles. Selon une étude réalisée en 2002 en Guinée, au Libéria et en Sierra Leone, les femmes et les filles déplacées hébergées dans des camps étaient contraintes à des relations sexuelles en échange d'un peu de nourriture et d'autres produits de base, y compris de dons de l'aide humanitaire. Douze millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans sont privés de tout accès à l'éducation du fait d'un conflit (Global IDP Project, 2003).

Les mines, un danger mortel

Une des conséquences des conflits pour l'éducation les plus négligées, malgré son importance, est le handicap, notamment lorsqu'il est causé par les mines terrestres. En Afrique, on estime à 37 millions le nombre des mines enfouies dans le sol d'au moins 19 pays. Depuis mai 1995, près de la moitié des victimes des 50 000 à 100 000 mines antipersonnel posées au Rwanda ont été des enfants. À lui seul, l'Angola recèlerait 10 millions de mines terrestres et une population d'amputés de 70 000 personnes, dont 8 000 enfants (Machel, 1996). Pour chaque enfant tué dans un conflit armé, 3 sont blessés et handicapés à vie. Les deux cinquièmes environ des 26 000 personnes tuées ou blessées par des mines terrestres sont des enfants. Plus de 10 millions d'enfants ont été psychologiquement traumatisés par un conflit armé (site web de l'UNESCO).

Éducation, genre et conflit : un défi et une chance

En dépit de toutes ses conséquences terrifiantes, la destruction générale causée par un conflit armé peut ouvrir aux femmes des perspectives qui remettent en cause leurs rôles et devoirs traditionnels. Elles peuvent être amenées à travailler à l'extérieur pour la première fois, à devenir celles qui subviennent aux besoins du ménage et à vivre dans un environnement plus public qu'auparavant. La participation des hommes au combat laisse souvent les femmes – et même les jeunes filles – à la tête des ménages. Au lendemain du génocide rwandais, les femmes ont un moment représenté 70% de la population. Dans le sud du Soudan, un tiers de la population

Malgré toutes ses conséquences terrifiantes, la destruction générale causée par un conflit armé peut ouvrir aux femmes des perspectives qui remettent en cause leurs rôles et devoirs traditionnels.

L'éducation est un capital politique, qui peut servir de facteur de stabilisation pour construire une nouvelle société de l'après-guerre, mais les systèmes éducatifs peuvent aussi être utilisés pour dresser les uns contre les autres.

Encadré 3.7. Le cas des filles enrôlées dans les forces armées

On estime que dans les années 1990, 100 000 filles environ ont directement participé à des conflits dans au moins 39 pays du monde. En chiffres absolus, l'Afrique est la région qui compte le plus grand nombre d'enfants directement impliqués (McKay et Mazurana, 2000), mais il s'agit clairement d'un problème mondial. Les données précises sont rares, mais dans des pays comme El Salvador, l'Éthiopie, l'Ouganda et la Sierra Leone, on estime que 30 % des enfants-soldats sont des filles. Le Sentier lumineux péruvien présente l'un des taux de participation féminine les plus élevés. En Asie, des jeunes filles sont recrutées par les Tigres de libération du Tamil Eelaam sri-lankais (TLTE), de 900 à 1 000 filles participent au conflit armé dans l'État du Manipur (nord-est de l'Inde) et un grand nombre de jeunes népalaises sont enrôlées dans la « guerre populaire » menée par les insurgés maoïstes (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2000).

L'expression « fille-soldat » tend cependant à détourner l'attention des multiples rôles joués par les filles, non seulement comme combattantes, mais aussi comme cuisinières, porteuses, espionnes et comme « épouses », domestiques et/ou esclaves sexuelles. Les programmes de désarmement, de démobilisation, de réadaptation et de réintégration (DDRR) ont tendance à se placer du point de vue masculin et à ignorer les façons toutes différentes dont les garçons et les filles participent aux forces armées et se

réinsèrent dans les communautés. En Angola, par exemple, lorsqu'il a été décidé que pour bénéficier de ces programmes il faudrait restituer ses armes, cette règle n'a pas été appliquée aux filles qui avaient été enrôlées par les militaires mais n'avaient pas pris part aux combats. Les programmes incluant les filles ont néanmoins tendance à laisser de côté les questions centrales tenant au genre. Ils ne se préoccupent guère, par exemple, des modifications complexes de l'identité, des rôles et des responsabilités liées au genre qui naissent d'un conflit (Strickland et Duvvury, 2003). La tendance à n'orienter les filles que vers des activités traditionnellement liées à leur sexe, comme la fabrication de savon ou la confection de vêtements, est aussi une source potentielle de problèmes (Barth, 2003).

L'opprobre qui s'attache à ceux qui ont participé aux forces armées et à leurs diverses atrocités peut toucher davantage les filles que les garçons. Les taux de grossesse sont élevés et les jeunes mères sont confrontées à de graves obstacles pratiques, culturels et psychologiques qui entravent leur fréquentation et leur réintégration scolaires (McKay et Mazurana, 2003). Les communautés peuvent se montrer particulièrement hostiles vis-à-vis des filles qui ont donné naissance à un enfant de l'ennemi. Elles sont souvent rejetées par leur famille et deviennent vulnérables à la prostitution.

Source : Kirk (2003).

seulement est de sexe masculin (Obura, 2001). Ainsi, les conflits tendent à doter les femmes de responsabilités supplémentaires (El-Bushra *et al.*, 2002). Dans la Somalie d'après-guerre, en l'absence des hommes, les femmes se sont de plus en plus engagées dans des activités rémunérées, ainsi que dans la prise de décisions des ménages. Cela a aussi été le cas en El Salvador (CICR, 2001). Le rôle des femmes dans la révolution iranienne de 1979 leur a fait prendre conscience de leur pouvoir et de leurs droits. Malgré l'influence du fondamentalisme religieux et la domination de leaders politico-religieux, les Iraniennes ont obtenu d'importants résultats dans le domaine de l'éducation (Mehran, 2003). En Érythrée, ceux qui se battaient pour l'indépendance nationale ont conçu des programmes scolaires reflétant un engagement en faveur de l'égalité socialiste et des droits des femmes. Les classes étaient mixtes et les filles encouragées à participer pleinement à tous les domaines, en particulier aux disciplines techniques (site web de l'UNICEF).

L'éducation est un capital politique, qui peut servir de facteur de stabilisation pour construire une nouvelle société de l'après-guerre, mais les systèmes éducatifs peuvent aussi être utilisés pour dresser les groupes les uns contre les autres. Une étude récente (UNICEF, 2001a) note que, dans de nombreux conflits à travers le monde, comme dans les Balkans et au Rwanda, les systèmes éducatifs peuvent être utilisés de façon négative, comme une arme de répression culturelle et de promotion de l'intolérance. L'éducation séparée, telle que l'a connue l'Afrique du Sud de l'*apartheid*, peut servir à renforcer les inégalités et à encourager les stéréotypes, y compris ceux qui ont trait au genre. La reconstruction à l'issue des conflits est une occasion de transformer les systèmes éducatifs traditionnels et de renouveler à la fois les méthodes et les programmes d'enseignement.

Lorsque genre et désavantage s'additionnent

On a vu plus haut dans ce chapitre que de nombreuses pratiques culturelles perpétuent les inégalités entre les sexes et que celles-ci sont souvent exacerbées par des circonstances plus extrêmes. Pareilles tendances sont souvent associées à d'autres formes de désavantage, les unes et les autres se renforçant mutuellement¹⁹.

La face cachée du handicap

Les filles handicapées forment un groupe étendu et varié dont les besoins éducatifs ont largement échappé à ceux qui œuvrent à promouvoir l'équité entre les sexes ou l'équité pour les handicapés. Les données sont rares²⁰, mais il semble que les filles handicapées n'obtiennent pas de bons résultats. Des préjugés culturels largement répandus, fondés à la fois sur le genre *et* sur le handicap, limitent considérablement les possibilités d'éducation de ces filles.

Les enfants handicapés courent le risque sérieux d'être exclus de l'école et d'autres activités sociales. Dans le cas des filles, en particulier, les victimes peuvent être perçues comme un fardeau pour leur famille, dans la mesure où le handicap peut contrarier les perspectives de mariage. Il est extrêmement fréquent qu'une femme handicapée soit cachée par sa famille. Dans les Territoires autonomes palestiniens, par exemple, en raison de l'importance symbolique de la beauté et de la santé féminines et du rôle central des femmes au sein de la famille, une femme handicapée est considérée comme un échec à plusieurs titres (Atshan, 1997, p. 54, cité dans Rouso, 2003).

Bien qu'on ne dispose que de données limitées, celles-ci indiquent que les femmes et les filles handicapées réussissent moins bien dans le domaine éducatif que les hommes handicapés et que les femmes non handicapées²¹. L'UNESCO, l'Union mondiale des aveugles et d'autres organisations estiment que le taux d'alphabétisme des femmes handicapées n'est que de 1 %, au lieu d'environ 3 % pour l'ensemble des personnes handicapées (Groce, 1997). Les statistiques nationales et régionales, souvent plus élevées, n'en confirment pas moins les inégalités entre les sexes (Nagata, 2003). En matière de scolarisation, l'UNESCO estime que plus de 90 % des enfants handicapés des pays en développement ne sont pas scolarisés (site web de l'UNESCO).

Il existe de nombreuses définitions du handicap, qui varient non seulement d'un pays à l'autre,

mais aussi au sein d'une même nation (voir l'encadré 3.8 pour celles qui sont en usage dans les pays de l'OCDE). Cette diversité des définitions prouve que le handicap est une construction sociale, trouvant son origine tant dans des facteurs culturels, sociaux, politiques, juridiques et économiques que dans la biologie. Bien que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) dirige actuellement les efforts visant à formuler une nouvelle définition internationale prenant en compte nombre de ces facteurs, le consensus n'est pas encore atteint. Nous définissons ici les filles handicapées comme celles qui sont atteintes de handicaps physiques, sensoriels, affectifs, intellectuels, d'apprentissage ou de santé, ainsi que d'autres handicaps qui peuvent être visibles ou invisibles, stables ou progressifs, survenant à la naissance ou dans l'enfance. Leur accès à l'éducation est influencé par le genre, leur type de handicap, la situation socio-économique de leur famille, leur appartenance ethnique, le fait qu'elles vivent en zone urbaine ou rurale et tout un ensemble d'autres facteurs.

Compte tenu de la diversité des définitions, on ne dispose pas de statistiques mondiales claires. L'OMS estime que de 7 à 10 % des membres de la population mondiale sont atteints d'un handicap, quel qu'il soit, et que 80 % de ces personnes vivent dans des pays en développement (OMS, 1999). L'UNESCO et d'autres organisations estiment que le nombre d'enfants de moins de 18 ans atteints d'un handicap dans le monde se situe entre 120 et 150 millions. À supposer même que les filles représentent un peu moins de la moitié de tous les enfants handicapés, comme le pensent certains chercheurs (Groce, 1999 ; voir aussi l'encadré 3.8), le nombre de filles handicapées dans le monde est très élevé.

Pauvreté et handicap : un cercle vicieux

Il existe entre pauvreté et handicap un cercle vicieux qui renforce aussi les préjugés liés au genre. D'une part, le handicap peut être causé par une nutrition insuffisante, comme c'est le cas chaque année des 500 000 enfants qui perdent tout ou partie de leur vision du fait d'une carence en vitamine A, et des plus de 40 millions de nourrissons qui courent un risque de déficience mentale parce que le régime alimentaire de leur mère est pauvre en iode. Le travail des enfants et les mauvais traitements peuvent causer des maladies mentales et des handicaps physiques et psychologiques. Lorsque les ressources sont limitées, les femmes et les filles risquent davantage que les hommes et les garçons d'être privées de choses essentielles comme la nourriture et les médicaments (Groce, 1997).

Il existe entre pauvreté et handicap un cercle vicieux qui renforce aussi les préjugés liés au genre.

19. En Inde, par exemple, les enfants les plus défavorisés sur le plan éducatif le sont triplement : de par leur situation géographique, de par leur sexe et, surtout, de par la caste (Ramachandran, 2003).

20. Une analyse récente des réponses à un questionnaire portant sur les obstacles rencontrés par les filles handicapées dans leur accès à l'éducation, qui avait été adressé à un large éventail d'organisations de handicapés, de femmes handicapées et de spécialistes de l'éducation en Afrique, dans la région Asie-Pacifique, en Australie, en Europe de l'Est et de l'Ouest, au Canada et en Amérique latine, n'a recensé, pour l'essentiel, que des informations anecdotiques. Sur deux douzaines d'organisations ayant répondu, quelques-unes faisaient état de rapports récents sur la situation des femmes et des filles handicapées dans leur pays et certaines avaient préparé un rapport en réponse au questionnaire. La plupart faisaient simplement part de leurs idées sur cette question ou reconnaissaient manquer d'informations (Rouso, 2003).

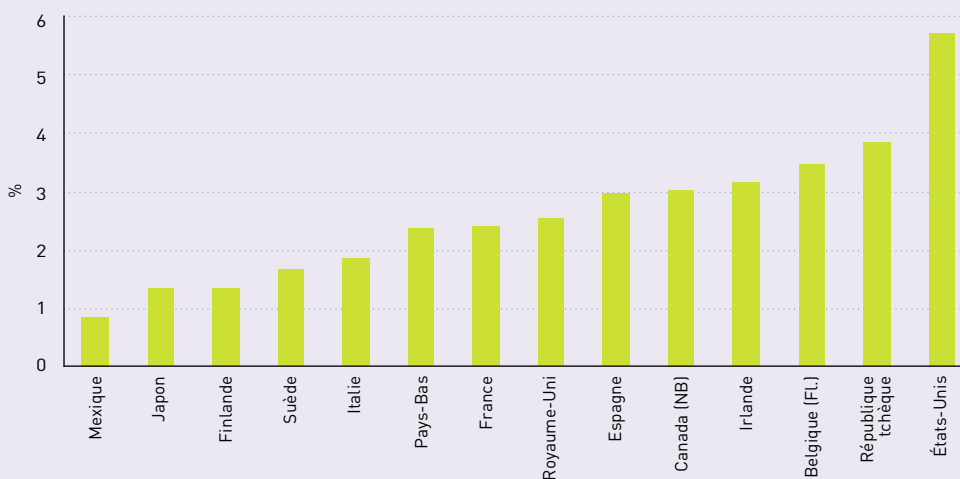
21. La documentation concernant les filles handicapées et l'éducation est pauvre, y compris dans les pays industrialisés (Rouso, 2001). Les résultats de recherche sont essentiellement le produit de petites études qualitatives. Ce type de recherche, dont la contribution tout en étant inestimable pour l'identification des obstacles, inclut rarement des comparaisons avec, à la fois, les garçons handicapés et les filles non handicapées, ce qui ne permet guère de mesurer l'effet combiné des partis pris liés au sexe et au handicap.

Encadré 3.8. Handicaps et genre dans les pays de l'OCDE

Les pays de l'OCDE distinguent trois catégories de handicap :

- A. les handicaps organiques, comme la cécité, la surdité et les handicaps mentaux graves ;
- B. les handicaps qui sont au moins partiellement acquis, comme les problèmes de comportement et les troubles spécifiques de l'apprentissage comme la dyslexie ;
- C. les désavantages – plutôt que les handicaps – associés au milieu social.

Figure 3.4.  l ves de la catégorie A suivant le cycle primaire qui reçoivent des ressources supplémentaires dans différents pays, en pourcentage des élèves du primaire



Catégorie A :  l ves recevant des ressources supplémentaires dans l'enseignement primaire, en pourcentage de l'ensemble des élèves de l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE. La valeur médiane globale de ce pourcentage pour ces pays est de 2,3%. Cependant, la variabilité entre pays semble remarquable, vu que l'incidence des handicaps *organiques* ne devrait pas varier considérablement d'un pays à l'autre, en particulier entre pays à niveaux de revenu comparables. Toutefois, comme ce chiffre représente le nombre d'enfants recevant des ressources supplémentaires, il subit l'influence des différences de politiques et de pratiques de diagnostic selon les pays. Un score relativement bas peut dénoter des critères de sélection plus sévères, des contraintes financières plus fortes ou un manque de volonté politique d'investir dans l'accueil des enfants handicapés. Bien que les données ne soient pas présentées ici, les variations entre les pays sont encore plus marquées dans le cas des enfants de la catégorie B.

Dans 8 des 10 pays (ou régions) disposant des données requises, moins de 40% des enfants de la catégorie A sont des filles. Il n'y a qu'en Flandre

que la part des femmes dépasse (légèrement) les 50%. Dans la catégorie B, les 7 pays qui disposent de ces données font état d'un pourcentage encore plus faible de filles, allant d'un peu plus de 25% (République tchèque)   un peu plus de 40% (Espagne).

Bien qu'il semble que les garçons soient plus vulnérables que les filles aux effets de la maladie et des traumatismes au cours des années de croissance, cela ne suffit pas à expliquer entièrement ces différences. Il est possible que le comportement des garçons les fasse classer comme handicapés plus fréquemment que les filles. Cette remarque s'applique en particulier aux enfants entrant dans la catégorie B qui, dans de nombreux pays, inclut les enfants ayant des problèmes comportementaux. Il se peut aussi que dans certains pays où la société attache une plus grande priorité aux résultats éducatifs des garçons, ceux-ci se voient accorder plus facilement des ressources additionnelles destinées à leur permettre d'améliorer leurs performances scolaires. D'autres recherches seraient nécessaires pour identifier les causes de ces tendances.

Source : Evans et Deluca (2003).

D'autre part, le handicap peut aussi contribuer à la pauvreté, du fait des dépenses supplémentaires qu'il entraîne et des difficultés que rencontrent les handicapés pour subvenir à leur existence. Ainsi, les filles handicapées risquent davantage de grandir au sein de familles pauvres, ce qui constitue un désavantage supplémentaire du point de vue de leur éducation.

Manque de programmes et de mesures en faveur des filles handicapées

De même que les informations manquent, il n'y a pas assez de programmes spécifiquement conçus pour répondre aux besoins éducatifs des filles handicapées. Aux États-Unis, où de nombreuses initiatives visent à promouvoir l'équité en faveur des filles dans l'éducation, ces initiatives ont largement négligé les filles handicapées (Froschl *et al.*, 2001). De même, une législation vigoureuse en faveur des droits des handicapés a suscité une série d'efforts visant à promouvoir l'accès équitable des enfants handicapés à l'éducation, mais rares ont été les initiatives comportant un volet sexospécifique en vue de surmonter les obstacles particuliers auxquels se heurtent les filles handicapées. D'autres pays ont une expérience similaire. La Communauté de développement de l'Afrique australe (CDAA), par exemple, constate : « En dépit du fait que les filles handicapées méritent une attention particulière, aucun pays de la CDAA n'accorde à cette question l'attention voulue » (CDAA, 1999). Ailleurs, si l'on trouve des exemples d'écoles spéciales pour les filles handicapées, il n'est pas établi que leurs programmes soient sensibles aux questions de genre, c'est-à-dire conçus pour répondre aux besoins spécifiques des filles (Rouso, 2003).

La fracture entre zones rurales et zones urbaines

Les statistiques nationales masquent souvent de fortes inégalités entre les régions d'un même pays. En Éthiopie, par exemple, la sous-scolarisation est essentiellement un phénomène rural et il n'y a pratiquement pas d'écart entre les sexes dans les zones urbaines, où les TBS du primaire dépassent 100 % pour les filles comme pour les garçons. Dans les zones rurales, en revanche, un quart seulement des filles d'âge scolaire sont scolarisées dans le primaire, contre 31 % des garçons, et on estime que 1 % seulement des filles et 1,6 % des garçons des campagnes éthiopiennes ont achevé en 2000 les huit années du cycle primaire. Les deux régions à dominante pastorale (Somali et Afar) présentent les taux de scolarisation primaire les plus bas (11 % et 7 % respectivement en 1995/96) et, pour les filles de

Encadré 3.9. Les filles handicapées soumises au harcèlement

Les politiques n'accordent guère d'attention aux effets conjugués du harcèlement sexuel et du handicap que peuvent subir les élèves filles handicapées. Pourtant, des études pilotes réalisées aux États-Unis indiquent qu'à l'école, les élèves handicapés sont soumis à des niveaux de harcèlement plus élevés que les élèves non handicapés et que les niveaux de harcèlement subis par les élèves filles handicapées sont plus élevés que ceux subis soit par les élèves garçons handicapés soit par les élèves filles non handicapées. Le risque est particulièrement grand pour les filles atteintes de handicaps multiples.

Le harcèlement exercé par les enseignants et par d'autres adultes semble particulièrement répandu dans les internats (Sobsey, 1994). Des rapports concernant d'autres régions, dont l'Australie, l'Amérique latine et le Mexique (INMUJERES, 2002) reconnaissent également que le harcèlement lié au genre et/ou au handicap à l'école est un obstacle à l'apprentissage des filles handicapées.

Sources : Joint Commission of the Chancellor and the Special Commissioner for the Prevention of Child Sexual Abuse (1994), cité dans Linn et Rouso (2001); Rouso (1996); INMUJERES (2002); Alicia Contreras, communication personnelle (24 avril 2003); Bramley *et al.* (1990); Hastings (1995).

ces deux régions pastorales, on estime que ce taux est inférieur à 1 % (Banque mondiale, 1998). La réalisation des objectifs de scolarisation et d'équité entre les sexes dans ce pays dépendra donc dans une large mesure des améliorations intervenues dans les deux régions pastorales en particulier, et dans les zones rurales plus généralement (Rose, 2003).

Au Chili, les données ventilées par zone géographique indiquent une aggravation des disparités d'une part entre les sexes et d'autre part entre zones urbaines et zones rurales dans la participation des adolescents à l'éducation. La richesse des ménages entre également en ligne de compte, les filles non pauvres des zones rurales ayant un très léger avantage par rapport aux garçons, alors que les garçons pauvres des zones rurales sont mieux lotis que les filles. Les ménages pauvres ou non des zones urbaines ont des taux de participation plus élevés que ceux des zones rurales, et cet écart s'amplifie dans le groupe des 20-24 ans. Les contextes de pauvreté et de marginalisation ne sont bien entendu pas statiques. En Chine, par exemple, l'accès à l'éducation des groupes défavorisés – minorités, populations migrantes et pauvres urbains et ruraux – a régressé du fait que le passage à l'économie de marché, l'effondrement des anciens systèmes de soutien social et le développement de l'exode rural posent de graves problèmes aux services éducatifs (Maher et Ling, 2003).

Les disparités entre les sexes observées dans l'éducation concernent spécialement les groupes marginalisés et s'accroissent avec la pauvreté et le désavantage social.

22. Jimenez (1987) résume les résultats de 10 études, dont la plupart suggèrent des élasticité-prix moyennes nettement inférieures à l'unité. Pour l'Afrique, on peut citer, parmi les études plus récentes, Birdsall et Orivel (1996) pour le Mali, et Grootaert (1999) pour la Côte d'Ivoire. Les données par groupe de revenus ne sont pas disponibles partout, mais Gertler et Glewwe (1990, p. 269) estiment qu'au Pérou, l'élasticité-prix de la demande d'éducation dans le quartile le plus pauvre de la population rurale était, en 1985/86, généralement de deux à trois fois plus importante que dans le quartile le plus riche. Des indications plus récentes concernant les campagnes éthiopiennes confirment cet effet négatif nettement plus important au sein d'un échantillon de ménages défavorisés (Weir, 2000).

23. La Banque mondiale a résumé commodément les résultats de 5 études de ce type (2002a, tableau 4.2). D'un autre côté, prétendre que ce résultat est directement applicable à l'effet-genre d'une hausse générale des frais néglige le fait que les réductions du temps de transport peuvent avoir intrinsèquement la préférence des parents pour leurs filles, plus que pour leurs fils. Par conséquent, cet élément du coût total n'est pas, en soi, nécessairement sexuellement neutre.

Au Bangladesh, on a également enregistré dans les années 1990 une nette diminution du nombre des élèves urbains qui acquièrent les compétences de base, ce qui donne à penser que le système scolaire n'a pas été capable de répondre aux besoins d'une population supplémentaire importante de migrants. Ceux-ci ont souvent pour destination des taudis urbains, défavorisés sur le plan de l'accès à l'éducation, surtout lorsque ces habitats de fortune ne sont pas reconnus comme légaux par les autorités urbaines (Fransman *et al.*, 2003).

Peuples autochtones et minorités ethniques

Les enfants des peuples autochtones réussissent moins bien dans l'éducation que les enfants non autochtones. C'est le cas au Chili, où les enfants et les jeunes autochtones ont de moins bons résultats que les enfants non autochtones, notamment aux niveaux secondaire et supérieur, et avec des disparités marquées entre les sexes. Une forte proportion de filles abandonnent l'école précocement, par suite de « problèmes comportementaux » (Avalos, 2003). En Roumanie, l'accès à l'éducation des filles roms est freiné par les attitudes traditionnelles de leur communauté vis-à-vis de la condition des femmes. Ces filles ont tendance à quitter l'école plus tôt que les garçons, du fait des importantes responsabilités qui leur incombent au sein du ménage et de la famille. Il se peut aussi qu'elles se marient précocement ou aient des enfants avant 15 ans (Magno *et al.*, 2002).

Les données ventilées uniquement par sexe masquent d'autres inégalités. Au Royaume-Uni, l'attention accordée à l'infériorité masculine dans l'éducation (on y reviendra plus loin) fait oublier à la fois les désavantages auxquels sont confrontés certaines filles et la réussite exemplaire des garçons issus de l'élite et des professions libérales. Bien que les disparités entre les sexes aient été depuis peu éliminées en termes de performance, il n'en est rien des inégalités sociales et des différences ethniques : selon des recherches récentes, ces fractures sociales se seraient même aggravées. Des statistiques exclusivement axées sur l'écart entre les sexes au niveau national peuvent donc donner une image déformée de la réalité (Arnot et Phipps, 2003). Or, les disparités entre les sexes observées dans l'éducation (et aussi ailleurs) concernent spécialement les groupes marginalisés et s'accroissent avec la pauvreté et le désavantage social.

Les droits à l'éducation : l'offre éducative

Les précédentes sections de ce chapitre ont montré que les décisions des ménages d'envoyer leurs enfants à l'école sont fortement influencées par les contextes économique, social et culturel dans lesquels ils s'insèrent. Mais ces décisions dépendent aussi des conditions dans lesquelles la scolarité leur est proposée et de la qualité de l'offre. Cette question de l'offre – coûts, éloignement de l'école, installations scolaires et, plus généralement, qualité et contenu de l'éducation – peut avoir un sérieux impact sur le choix de scolariser ou non les filles. Cette section examine la nature et les effets de certaines de ces contraintes.

Coûts de scolarité : des effets inégaux

Les coûts directs, pour les ménages, des études de leurs enfants comprennent différents frais de scolarité, auxquels s'ajoutent les dépenses d'achat des manuels, des matériels et des uniformes scolaires ainsi que les frais de transport jusqu'à l'école. Les décisions des ménages concernant l'éducation de leurs enfants réagissent aux changements affectant le coût de ces éléments. Bien que de nombreuses études empiriques, fondées sur les enquêtes réalisées auprès des ménages, semblent indiquer que la réduction de la demande soit relativement faible lorsque la hausse de ces coûts l'est également, certains éléments indiquent – comme on pourrait s'y attendre – que chez les pauvres, la scolarisation est beaucoup plus sensible aux hausses des coûts qu'elle ne l'est chez les ménages plus fortunés²².

On trouve des indications de l'incidence sexospécifique de ces coûts dans certaines micro-études, bien qu'il s'agisse essentiellement de modélisations de l'effet d'une baisse des frais de transport, lesquelles révèlent que cette incidence est forte et positive : la scolarisation des filles augmente plus fortement que celle des garçons lorsqu'il y a réduction des coûts de transport du domicile à l'école²³. Les coûts vestimentaires peuvent aussi varier selon qu'il faut habiller une fille ou un garçon. Les tenues scolaires en Éthiopie, et les uniformes en Guinée et en République-Unie de Tanzanie, étaient au milieu des années 1990 les articles induisant les coûts directs les plus élevés pour les parents (USAID, 1994 ; Sow, 1994 ; Mason et Khandker, 1996). Des travaux plus récents concernant la République-Unie de Tanzanie ont montré que les uniformes restaient l'article le plus coûteux et que ceux des filles étaient perçus par les parents comme

légèrement plus chers que ceux des garçons (Peasgood *et al.*, 1997). Si on considère la totalité de ces articles, les coûts directs de la scolarité primaire en République-Unie de Tanzanie pour les filles étaient estimés dépasser de 14 % ceux pour les garçons (Mason et Khandker, 1996).

Des sources plus qualitatives font apparaître clairement que les coûts directs sont une des principales causes du manque d'assiduité et d'abandon précoce des études. Les frais de scolarité sont considérés comme un facteur important à cet égard en Chine, en Égypte, au Ghana, en Indonésie, au Mexique, au Pakistan et, s'agissant des filles, au Bangladesh (Filmer, 2001 ; Banque mondiale, 2002). Au Malawi, sur plus de 1 000 élèves ayant abandonné leurs études primaires interrogés, la moitié des garçons des zones rurales et 44 % de ceux des zones urbaines ont indiqué le manque d'argent pour les dépenses scolaires comme la raison principale de cet abandon prématuré. C'était aussi le facteur le plus important pour les filles, bien qu'une proportion plus faible de filles que de garçons (environ un tiers dans les zones rurales comme urbaines) aient évoqué cette raison (Kadzamira et Chibwana, 2000, p. 61).

Les enfants mentionnent souvent aussi le « besoin de travailler » comme la première raison pour laquelle ils quittent l'école. Lorsque ces deux séries de raisons sont conjuguées – les coûts et les revenus –, on constate qu'une majorité d'enfants citent leur situation économique comme la principale raison de leur renoncement aux études : c'est le cas de 75 % des enfants ayant quitté l'école interrogés en Zambie, 70 % en Ouganda et en Éthiopie, 57 % au Ghana, 45 % au Malawi et 40 % en Guinée²⁴. Au Tadjikistan, en 2002, 68 % des parents interrogés considéraient la pauvreté des familles et le coût croissant de l'éducation comme le premier motif de non-fréquentation scolaire des filles (University Degree Women Association, 2002).

Enfin, des données distinctes sont fournies par des sources très diverses sur l'importance des revenus du ménage comme déterminant de la scolarisation. Au Sénégal, la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans issus des ménages les plus pauvres est inférieure de 52 points de pourcentage à celle des enfants issus des ménages les plus aisés ; en Zambie, l'écart est de 36 points (Banque mondiale, 2002e). Là aussi, on note des différences entre les sexes : en Éthiopie, une progression de 1 point de l'indice de richesse du ménage augmente les chances de scolarisation des garçons de 16 %, alors que dans le cas des

filles, elles s'accroissent de 41 % (Rose et Al-Samarrai, 2001). En Guinée, si l'effet est négligeable pour les garçons, les chances des filles progressent de 9 % (Tembon et Al-Samarrai, 1999). Ces résultats indiquent que la pauvreté d'une famille a un effet plus néfaste sur la décision de scolariser une fille que sur celle de scolariser un garçon.

Pour toutes ces raisons, les mesures visant à réduire les coûts directs de la scolarité constituent un des moyens les plus efficaces d'accroître les taux de scolarisation – particulièrement pour les ménages les plus pauvres d'une part et pour les filles d'autre part. Il est aujourd'hui abondamment prouvé que des quantités potentiellement considérables d'enfants sont susceptibles de fréquenter l'école lorsque les coûts sont fortement réduits. Ainsi, après la mise en œuvre de politiques d'enseignement primaire gratuit au Malawi et en Ouganda, la scolarisation dans le primaire a progressé au milieu des années 1990, dans ces deux pays, respectivement de 52 % et 200 %²⁵. Malgré cela, et en dépit de l'existence de nombreux instruments de protection des droits de l'homme, ratifiés par l'immense majorité des nations, par lesquels les États s'engagent à donner un enseignement primaire « gratuit et obligatoire »²⁶, des droits de scolarité continuent d'être demandés dans au moins 101 pays à travers le monde (tableau 3.3).

La persistance des frais de scolarité : la gratuité est-elle réellement « gratuite » ?

Le niveau et la nature des frais de scolarité exigés varient d'un pays à l'autre. Une étude récente portant sur 79 pays montre que 77 d'entre eux avaient au moins un type de frais dans le primaire. Les résultats sont résumés dans le tableau 3.4. Les frais les plus courants sont les contributions versées aux associations de parents d'élèves (APE) ou aux communautés ; il en est exigé dans plus de 70 % des cas²⁷. L'achat des manuels et des uniformes est aussi généralement à la charge des parents, comme le sont les dépenses afférentes aux activités sportives et autres. Des frais de scolarité ne sont perçus que dans environ 40 % des cas – c'est-à-dire que leur incidence est un peu plus faible que celle des autres frais mentionnés plus haut. Il faut noter, une fois encore, que ces frais sont exigés dans une proportion non négligeable de pays où cela est officiellement illégal.

La fixation des coûts scolaires, dans le cadre de la politique d'EPU, peut s'avérer inopérante dans la pratique. Les écoles appliquent fréquemment des

Les coûts directs sont une des principales causes du manque d'assiduité et d'abandon précoce des études.

24. Voir Kasonde-Ng'andu *et al.* (2000) ; Tumushabe *et al.* (2000) ; Rose *et al.* (1997) ; Avotri *et al.* (2000) ; Kadzamira et Chibwana (2000) ; et Tembon *et al.* (1997). Les résultats sont discutés plus en détail et comparés dans Colclough *et al.* (2003).

25. Il est à noter que d'autres mesures visant à stimuler la demande, telles que la suppression du port obligatoire de l'uniforme et une politique permettant aux filles enceintes de réintégrer l'école après la naissance de leur enfant, ont accompagné la suppression des droits au Malawi.

26. Le droit à l'éducation est garanti, *inter alia*, par l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant, l'article 2 du Protocole n° 1 de la Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales, l'article 13 du Protocole additionnel de la Convention américaine relative aux droits de l'homme sur les droits économiques, sociaux et culturels, l'article 17 de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples et l'article 11 de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant. Il est aussi reconnu par de nombreux documents juridiquement non contraignants. La Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26) est particulièrement importante à cet égard. Voir le chapitre 1 pour un examen plus détaillé.

27. Ces frais sont particulièrement répandus en Afrique, où ils concernent 81 % des pays couverts par l'enquête.

Tableau 3.3. Pays percevant des frais de scolarité dans le primaire, par région

Afrique	Asie	Europe orientale et Asie centrale	Moyen-Orient et Afrique septentrionale	Amérique latine et Caraïbes	Pays développés
Afrique du Sud	Bhoutan ^{^w}	Arménie ^{^w}	Arabie saoudite [^]	<i>Bolivie</i> ^w	Absence de frais de scolarité, mais il y aurait quelques coûts directs dans les pays suivants : Autriche [^] Belgique [^] Japon [^] Nouvelle-Zélande [^] Pays-Bas [^] Pologne [^] Rép. de Corée [^]
Angola [^]	Cambodge ^{^w}	Azerbaïdjan ^{^w}	Djibouti [^]	<i>Brésil</i> ^w	
Bénin ^w	Chine ^{^w}	Bélarus [^]	Égypte [^]	Colombie ^{^w}	
Burkina Faso ^w	Fidji	Bosnie ^{^w}	Émirats arabes unis [^]	Grenade	
Burundi	Indonésie ^w	Bulgarie ^{^w}	Israël [^]	Guatemala ^{^w}	
<i>Cap-Vert</i> ^w	Malaisie	Ex-Rép. Y. de Macédoine ^{^w}	Liban [^]	Guyana	
Comores ^w	Maldives	Féd. de Russie ^{^w}	Qatar [^]	Haïti	
Congo [^]	Mongolie [^]	Géorgie [^]	Soudan [^]	<i>Mexique</i> ^w	
Côte d'Ivoire	Myanmar	Kirghizistan [^]	Yémen [^]	Nicaragua ^{^w}	
Érythrée ^w	Népal ^{^w}	Lettonie ^w		Paraguay ^{^w}	
Éthiopie ^w	Pakistan ^w	Ouzbékistan [^]		Pérou ^{^w}	
Gabon	Papouasie-N.-Guinée ^w	Rép. de Moldova ^{^w}		<i>Rép. dominicaine</i> ^w	
Gambie ^{^w}	Philippines ^{^w}	Roumanie ^{^w}		Sainte-Lucie	
Ghana ^{^w}	R. D. P. lao ^w	Tadjikistan ^{^w}		Saint-Vincent-et-les-Grenadines	
Guinée	<i>Îles Salomon</i> ^w	Turquie ^{^w}		Suriname [^]	
Guinée-Bissau ^{^w}	Singapour	Ukraine [^]		Trinité-et-Tobago ^{^w}	
Guinée équat. [^]	Vanuatu				
Libéria	Viet Nam ^{^w}				
Madagascar ^{^w}					
Mali ^{^w}					
Mauritanie ^{^w}					
Mozambique ^w					
Namibie [^]					
Niger ^{^w}					
[Nigéria] ^w					
Rép. centrafricaine					
R. D. du Congo [^]					
Rwanda					
Sénégal ^{^w}					
Sierra Leone					
Swaziland					
Tchad ^{^w}					
Togo ^w					
Zambie ^w					
Zimbabwe					

Note : les pays qui se sont engagés à éliminer les frais de scolarité figurent entre crochets ; les pays dont le nom est suivi du signe [^] sont ceux où la loi garantit la gratuité ; ceux dont le nom est suivi du signe ^w figurent dans un rapport de la Banque mondiale (2002) concernant la pratique des frais de scolarité dans 79 des 125 pays recevant des prêts à l'éducation de la Banque mondiale ; les pays dont les noms sont en italiques n'apparaissent que dans l'étude de la Banque mondiale (2002e).

Source : Tomasevski (2003) et Banque mondiale (2002e).

Tableau 3.4. Résumé des résultats de l'enquête sur les frais de scolarité

	Pays percevant des frais de scolarité	En pourcentage de pays couverts par l'enquête	Pays percevant illégalement des frais de scolarité	Pourcentage de pays percevant des frais de scolarité où ceux-ci sont illégaux
Au moins un type de frais	77	97	n.d.	n.d.
Droits d'inscription	30	38	11	37
Frais d'achat de livres	37	47	12	32
Uniformes obligatoires	39	49	0	0
Contributions aux APE et aux communautés	56	71	22	39
Frais pour des activités	34	43	13	38

Source : Banque mondiale (2002e)

politiques discrétionnaires et au coup par coup, et les coûts varient souvent d'une école à l'autre. Le sort réservé aux enfants pauvres, dans ces circonstances, tend à être très arbitraire. Ainsi, même là où le non-paiement des frais n'est pas suivi de sanctions, l'existence de politiques imposant la perception de frais sert manifestement à dissuader les mauvais payeurs (Banque mondiale, 2002e). Des dépenses imprévues, telles que les frais d'obsèques ou de fête d'adieu d'un enseignant, peuvent être demandées inopinément, comme l'indique l'exemple de la Zambie (Kasonde-Ng'andu *et al.*, 2000). Dans certains cas, des enfants peuvent se voir refuser l'accès à l'école lorsqu'ils n'ont pas les moyens d'acheter les livres, les stylos ou une tenue « appropriée ». Enfin, les parents (et les enfants) fournissent aussi des contributions non monétaires importantes sous forme de repas préparés ou de participation culinaire aux réunions scolaires, ou en collaborant au nettoyage de la cour et des bâtiments scolaires, à l'entretien des locaux et du jardin, ou à la corvée d'eau et de bois de chauffage. Dans certains pays, ces activités ne se font pas sur une base volontaire, mais sont imposées (Kasonde-Ng'andu *et al.*, 2000).

À l'heure actuelle, une part substantielle du coût de l'enseignement primaire est supportée par les parents. Elle représenterait au moins 20% et souvent jusqu'à 90% du coût unitaire annuel total (Bray, 1996). Au Cambodge, par exemple, bien que la gratuité de l'éducation pour tous soit garantie par la Constitution, les parents et la communauté prennent en charge 75% des coûts réels de l'éducation, l'État n'y contribuant donc que pour une faible part (Hammarberg, 1999, § 111). En outre, dans 6 pays africains les moins avancés, la contribution parentale moyenne représente à peine moins du tiers du total des coûts annuels dans le primaire (UNESCO, 2002b, figure 4.1, p. 150). Aucune de ces considérations n'implique que les politiques visant à instaurer une scolarité « gratuite » ne devraient pas être poursuivies avec vigueur. Elles ne font que rendre leur mise en œuvre plus compliquée qu'on pourrait le penser, comme on le verra au chapitre 4.

Rapprocher les écoles

Même là où les coûts directs ne constituent pas un obstacle, il est bien établi que l'éloignement de l'école a des répercussions sur la scolarisation (Gertler et Glewwe, 1990; Lavy, 1992; USAID, 1994). La distance moyenne entre le domicile et l'école se réduit avec le développement des systèmes primaire et secondaire. Cependant, les habitations isolées et les populations dispersées

continuent d'être désavantagées du fait de l'impossibilité matérielle d'accéder aux établissements, ce qui reste un problème, notamment au niveau secondaire, dans beaucoup de pays. Lorsque joue le facteur distance, les filles en subissent davantage les effets que les garçons. Des données ciblées recueillies en Afrique indiquent que les parents hésitent à envoyer leurs filles à l'école lorsque celle-ci est éloignée du domicile. Les raisons invoquées étaient parfois que les filles étaient plus faibles que les garçons et donc incapables d'avoir l'énergie nécessaire pour accomplir à pied le trajet aller-retour. Toutefois, les parents se disaient surtout préoccupés de leur sécurité pendant le trajet, question que nous aborderons plus directement ci-dessous (Colclough *et al.*, 2003, p. 143; Anderson-Levitt *et al.*, 1994).

Des écoles pour tous en nombre suffisant

Lorsqu'il n'y a pas assez de places dans les écoles, on procède généralement à un étalement de la scolarisation, ce qui a pour conséquence que les enfants commencent leurs études plus tard qu'ils ne le devraient. Ce retard risque d'être plus préjudiciable aux taux de survie des filles parce que, pour les raisons évoquées plus haut, elles risquent plus que les garçons d'être retirées de l'école à la puberté. L'accès à l'école primaire peut aussi subir une distorsion défavorable aux filles là où la norme scolaire est la séparation des sexes à l'école et où la priorité en matière de développement de la scolarisation est marquée par un parti pris en faveur des écoles de garçons. Au Pakistan, malgré le doublement du nombre des écoles primaires publiques non mixtes entre 1988 et 1998, le pourcentage d'écoles de filles dans l'ensemble des écoles primaires publiques est resté à peu près inchangé, aux alentours de 30% (Mahmood, 1997). Cette disparité reflète les pratiques des gouvernements successifs consistant à construire à peu près une école de filles pour deux écoles de garçons (Warwick et Reimers, 1995). Les villages des campagnes pakistanaïses comptent donc plus souvent une école de garçons qu'une école de filles. On ne sait guère dans quelle mesure des investissements ont été consentis pour améliorer et moderniser les équipements des écoles primaires publiques existantes et comment ces ressources ont pu être réparties entre les écoles de garçons et les écoles de filles (Lloyd *et al.*, 2002).

Il est donc crucial de réduire cet écart dans les pays où les écoles non mixtes jouent un rôle décisif dans la scolarisation des filles. Une étude

Lorsqu'il n'y a pas assez de places dans les écoles, on procède généralement à un étalement de la scolarisation, par conséquent les enfants commencent leurs études plus tard qu'ils ne le devraient.

Dans certains pays, les ONG sont des contributeurs majeurs à l'offre éducative.

portant sur la demande des ménages et sur les disparités entre les sexes dans l'accès à l'école primaire au Pakistan a conclu que la décision des parents de scolariser leurs filles dépend en premier lieu de la présence dans leur village d'une école de filles et, aussitôt après, de leur jugement quant à la qualité de cette école (Lloyd *et al.*, 2002).

Il peut aussi être important de coordonner l'augmentation du nombre de places disponibles à tous les niveaux d'enseignement. Au Mali, par exemple, en dépit de récents efforts de développement, on continue de manquer cruellement de places dans le deuxième cycle de l'éducation de base. Nombreux sont les élèves du premier cycle scolarisés selon un système de classes alternées, et les places manquent pour accueillir dans le second cycle tous les diplômés du premier cycle. Là où le système se voit contraint de refuser des élèves, les filles sont souvent les premières touchées (Lange, 2003a).

28. Ces équipements demeurent cependant assez mal répartis, puisque 61 % des écoles urbaines et 42 % seulement des écoles rurales en possèdent.

Encadré 3.10. L'importance de l'environnement physique pour les filles handicapées

La relative inaccessibilité de certains bâtiments scolaires pour les filles handicapées – escaliers, couloirs étroits, pupitres exigus et toilettes inadaptées – est souvent un obstacle majeur à leur scolarisation. Comme pour les déplacements entre le domicile et l'école, les différences de socialisation entre les garçons et les filles en Amérique latine, et probablement ailleurs, font qu'il est plus facile à un garçon de demander de l'aide à des amis qui, eux aussi, du fait de leur sexe, sont mieux à même d'y répondre.

L'inaccessibilité des toilettes ainsi que la nature de certains handicaps peuvent faire que les filles handicapées aient besoin à cet effet d'une aide extérieure. Compte tenu de l'importance accordée, dans de nombreuses cultures, à la pudeur et à l'intimité, il peut être extrêmement problématique d'avoir à se faire aider dans ce genre de circonstances ; les craintes pour la sécurité personnelle peuvent aussi s'en trouver renforcées. Des rapports concernant l'Australie, le Mexique et l'Ouganda soulignent que l'absence de toilettes adaptées constitue un obstacle à l'éducation des filles handicapées.

La menstruation, pour la gestion de laquelle certaines filles handicapées peuvent avoir besoin d'aide, peut aussi être un facteur aggravant. Elle est susceptible de susciter les craintes de certains parents de filles handicapées, en mettant l'accent sur leur vulnérabilité sexuelle et en les dissuadant un peu plus de les laisser fréquenter l'école. Il se peut que les écoles n'aient pas les moyens ou la volonté de fournir une assistance personnelle, et l'incapacité pour la jeune handicapée d'accomplir seule ces tâches intimes peut renforcer les stéréotypes négatifs concernant ses aptitudes, suscitant dans le personnel de l'anxiété au sujet de la sexualité.

Sources : DWNRO [s. d.] ; Bramley *et al.* (1990) ; Alicia Contreras, communication personnelle (2003).

Améliorer l'hygiène

La mise en place d'infrastructures tenant compte des sexospécificités peut s'avérer cruciale pour assurer la pleine participation des filles à l'éducation. L'absence de toilettes réservées aux filles peut être décisive, en particulier pendant la menstruation. Moins de la moitié des écoles visitées lors d'une étude récente réalisée en Éthiopie étaient équipées de toilettes, et un seul de ces établissements avait des toilettes séparées pour les garçons et les filles. En Guinée, un tiers seulement des écoles étudiées possédaient des toilettes, et elles étaient généralement inutilisables (Rose *et al.*, 1997 ; Tembon *et al.*, 1997). Là où les effectifs scolaires augmentent rapidement, les infrastructures peuvent souffrir de cette surpopulation et ne plus offrir de bonnes conditions sanitaires et hygiéniques, notamment si les toilettes sont en nombre insuffisant.

Comme pour la réduction de la distance entre le domicile et l'école, les arguments les plus persuasifs en faveur des investissements dans le raccordement à l'eau, les sanitaires et autres infrastructures scolaires de base sont ceux que peuvent faire valoir les gouvernements qui, ayant consenti de tels investissements, ont accompli des progrès remarquables en matière de réduction des disparités entre les sexes et d'universalisation de l'éducation (voir aussi l'encadré 3.10). Au Bangladesh, plus de 90 % des écoles ont aujourd'hui accès à l'eau potable dans leur enceinte ou à proximité. Près de la moitié des écoles publiques ont leurs propres équipements en eau potable²⁸. Il reste néanmoins encore beaucoup à faire : plus de 30 % des écoles mixtes ne sont pas équipées de toilettes et 19 % seulement ont des installations séparées pour les garçons et les filles (Chowdhury *et al.*, 2002).

Les fournisseurs privés : un stimulant pour l'éducation des filles ?

Dans la plupart des pays du monde en développement, les fournisseurs privés offrent des services éducatifs depuis plus longtemps que l'État. Leurs motivations et les groupes qu'ils visent sont divers. Dans certains pays, les ONG sont des contributeurs majeurs à l'offre éducative, comme c'est le cas du Comité pour le progrès rural du Bangladesh (BRAC). Ces prestataires sont généralement soucieux de promouvoir l'équité dans l'éducation et de permettre aux groupes les plus pauvres et les plus défavorisés d'accéder à l'éducation. Les fournisseurs de type commercial se multiplient aussi rapidement dans de nombreux pays. Leurs motivations sont diverses,

des entreprises soucieuses d'assumer une responsabilité sociale particulière – par exemple au service de leurs employés – à celles qui créent des écoles en vue de dispenser un enseignement de haute qualité destiné à améliorer le niveau des compétences et/ou à réaliser des bénéfices.

Souvent, des groupes communautaires tels que les organismes religieux ont aussi des écoles qui s'adressent à des groupes particuliers de la communauté ou qui sont situées dans des zones où le groupe social auquel ils appartiennent est prédominant. D'autres écoles peuvent aussi être créées par l'État, mais gérées et dirigées par les communautés locales qui se chargent de recruter localement des enseignants et de gérer le processus éducatif. Il existe donc différents types d'écoles non publiques ayant des objectifs variés et s'adressant à différents groupes de population.

Les hauts revenus préfèrent l'enseignement privé

La pauvreté des données officielles fait qu'il est difficile de formuler des conclusions concernant l'incidence de l'enseignement privé sur l'égalité entre les sexes, mais les indications fournies pour certains pays aident à identifier quelques faits. Dans la plupart des pays, l'accès aux établissements privés reste, pour l'essentiel, limité aux non-pauvres et reflète les préjugés dominants en matière d'éducation des filles. L'accès des filles à l'enseignement privé est largement associé à la richesse des ménages. Au Pakistan, par exemple, le développement de la scolarisation privée suit pour l'essentiel l'augmentation des revenus des ménages. Pour les filles, on constate que lorsque la consommation des ménages passe d'un niveau faible à un niveau moyen, leur scolarisation dans l'enseignement primaire public augmente, alors que le passage d'un niveau moyen à un niveau élevé de revenus s'accompagne d'une progression de la scolarisation dans le privé. En outre, alors que l'accès de la mère à un niveau d'études primaire ou supérieur a pour effet de réduire la discrimination apparente entre les fils et les filles en matière de scolarisation, il n'en demeure pas moins que les filles ont plus de chances d'être envoyées dans des écoles primaires publiques et les garçons dans des écoles primaires privées (Lloyd *et al.*, 2002, cité dans Fransman, 2003).

Au Mali, pays qui risque de ne pas atteindre les objectifs de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire ou secondaire d'ici à 2005, la part des écoles publiques dans l'offre éducative globale n'a cessé de diminuer, les écoles privées, en particulier communautaires,

ayant dépassé les écoles publiques dans le premier cycle de l'éducation de base. Ces dernières ont cependant des effectifs de filles plus élevés que les autres types d'écoles, et la diminution de leur part signifie donc que l'État doit s'engager davantage en faveur de l'équité entre les sexes dans les écoles non publiques (Lange, 2003a). Dans le secondaire, par contre, les écoles privées ont contribué à l'amélioration de la parité. C'est là le reflet de privilèges de classe : les nouveaux établissements privés du second cycle du secondaire ont donné aux citadins plus aisés un accès à des écoles « plus sûres » pour leurs filles, la discipline et la sécurité étant considérées comme mieux assurées dans ces établissements. Ainsi, les disparités entre les sexes seraient en passe d'être effacées pour les ménages les plus aisés qui ont les moyens de s'assurer les avantages qu'offrent à leurs filles les écoles privées.

Cependant, dans de nombreux pays pauvres, les écoles privées ne sont pas nécessairement meilleures que les écoles publiques et ne constituent pas forcément un meilleur choix pour de nombreux parents. Au Pakistan, il n'est guère certain que l'existence d'écoles privées améliore le niveau global de scolarisation dans les zones rurales où existe déjà une école publique (Lange, 2003a). De même, en Inde, les parents pauvres préfèrent les écoles publiques pour scolariser leurs filles (Ramachandran, 2003). De plus, les enfants défavorisés de par leur situation économique, leur caste ou leur sexe réintègrent les écoles publiques dans le second cycle du primaire et dans le secondaire afin de bénéficier de bourses ou d'autres subventions accordées par l'État (Balagopalan et Subrahmanian, 2003). L'accroissement du nombre des écoles publiques de filles et l'amélioration de leur qualité demeurent donc un défi majeur pour les politiques d'éducation là où la répartition des effectifs par sexe reste trop déséquilibrée.

Les écoles communautaires

Les écoles communautaires jouent souvent un rôle important de complément du système éducatif public. Diversement définies, elles ont pour caractéristique commune que la communauté en assure pour une bonne part le financement et/ou en contrôle la gestion. Les écoles communautaires peuvent avoir un caractère religieux ou public et elles englobent parfois des établissements créés au titre de programmes de décentralisation.

En Afrique, les écoles communautaires ont plusieurs raisons d'être. Elles développent l'accès à l'éducation là où les ressources gouvernementales

L'accroissement du nombre des écoles publiques de filles et l'amélioration de leur qualité demeurent donc un défi majeur pour les politiques d'éducation.

Au Malawi, les propos recueillis auprès des parents et des comités scolaires confirment généralement que le poids des activités communautaires repose essentiellement sur les épaules des femmes.

manquent et sont souvent décrites comme répondant mieux aux besoins de développement locaux que les écoles publiques. Elles ont souvent pour caractéristique d'offrir des services éducatifs au moins comparables, sinon meilleurs, pour un moindre coût. On attend de la participation communautaire qu'elle améliore la qualité de l'éducation et les acquis scolaires, en responsabilisant les enseignants et en permettant une gestion décentralisée des processus éducatifs. Un autre but des écoles communautaires est d'améliorer la gouvernance, notamment par la mise en place d'organisations démocratiques locales telles que les comités de gestion des écoles. (Miller-Grandvaux et Yoder, 2002).

Les écoles communautaires sont-elles bénéfiques pour tous ?

Plusieurs études indiquent que les écoles communautaires réussissent à améliorer l'accès à l'éducation et certaines notent en particulier un accroissement de la scolarisation des filles (Rose, 2003a). Toutefois, des inégalités invisibles de classe et de sexe affectent souvent les modes de fonctionnement des communautés. La « communauté » n'est pas un groupe de personnes homogène, dépourvu de rapports de force, et elle n'est pas nécessairement l'expression d'intérêts et de préoccupations communs à ses membres. Aussi la promotion de la participation communautaire peut-elle négliger de tenir compte des modalités par lesquelles le pouvoir local est renforcé (Wolf *et al.*, 1997 ; Mosse, 2001).

Bien que les programmes innovants visant à encourager la participation de la communauté à l'éducation s'attaquent à différentes contraintes qui pèsent sur les enfants des ménages défavorisés, ils peuvent aussi augmenter les coûts directs de l'éducation pour ces ménages. Les écoles communautaires sont souvent implantées dans des communautés pauvres et isolées, mais elles peuvent exiger de ces dernières des contributions réelles plus importantes que les écoles publiques desservant des zones plus riches (Hyde, 2003). Un exemple typique est fourni par le Mali, où les écoles communautaires Save the Children-US obligent les comités de gestion des écoles à mobiliser des ressources pour construire des écoles puis pour rémunérer les enseignants (Tietjen, 1999). Bien que ces coûts soient globalement moins élevés que dans les écoles publiques, le fait qu'ils soient supportés par la communauté et non par l'État constitue sans nul doute une régression.

Les femmes, une main-d'œuvre non rémunérée

Les écoles communautaires peuvent aussi exacerber les inégalités entre les sexes, conséquence non négligeable de leurs attentes concernant la participation et le soutien des membres de la communauté aux initiatives éducatives. Dans certains pays, le transfert des charges financières des ménages aux communautés qui a résulté de la suppression des frais de scolarité et la promotion subséquente de la participation communautaire ont souvent des répercussions sur le fardeau relatif imposé aux femmes et aux hommes. Au Malawi par exemple, avant la suppression des frais de scolarité, ceux-ci étaient généralement acquittés par les hommes, alors que les femmes participent davantage au financement des écoles communautaires créées depuis cette suppression (Rose, 2003a). De même, au Bénin, les femmes tendent à fournir une contribution humaine alors que la participation des hommes a un caractère plus financier et matériel (Salami et Kpamegan, 2002).

S'agissant de la participation communautaire aux écoles publiques existantes, une enquête récente effectuée au Malawi révèle des inégalités entre les sexes dans les contributions communautaires des ménages. Pour les 238 ménages interrogés, 70 % des contributions non financières provenaient des femmes (Rose, 2003a). Les épouses des chefs de famille fournissaient l'essentiel de la main-d'œuvre, suivies des femmes chefs de famille, alors que les hommes chefs de famille étaient les moins susceptibles d'apporter leur travail. Par contre, les femmes participent beaucoup moins aux décisions que le rôle dominant joué par leur travail et le temps qu'elles lui consacrent ne le laisseraient prévoir (encadré 3.11). Les propos recueillis auprès des parents et des comités scolaires confirment généralement que le poids des activités communautaires repose essentiellement sur les épaules des femmes.

Prenant en compte ces coûts supplémentaires et inégalement partagés, certains programmes attribuent une valeur monétaire au travail fourni par les membres de la communauté. Cependant, cette conception marchande de la participation communautaire a dans certains cas accentué les inégalités en matière de participation communautaire au sein des ménages. Ainsi, dans une école visitée au Malawi, il a été noté que les hommes employés à confectionner des briques étaient rémunérés parce que cette activité exigeait des compétences, alors que le portage d'eau effectué par les femmes, souvent sur de longues distances, ne se voyait attribuer aucune valeur en dépit de la somme de temps et d'énergie

Encadré 3.11. Des partenariats inégaux au sein des comités scolaires

Les comités scolaires donnent aux communautés la possibilité de faire entendre leur voix au sujet du fonctionnement de l'école. Bien que la documentation abonde sur le rôle considérable que jouent les femmes pour encourager la réussite scolaire de leurs filles, la participation des femmes aux comités scolaires reflète les inégalités plus générales entre les sexes dans les processus décisionnaires et dans l'exercice d'une influence sur la scolarisation.

Des efforts ont été faits pour garantir la diversité dans la composition des comités scolaires dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. Or ces comités fonctionnent généralement dans le cadre des structures communautaires et des rapports de force existants. La législation du Malawi stipule qu'un tiers des sièges des comités scolaires doit être réservé aux femmes, mais cette mesure ne favorise guère leur participation active, même lorsque le quota est respecté. Dans 7 des 20 écoles

visitées, aucune femme ne participait au comité. Dans 1 école, les femmes appartenant au comité étaient absentes, retenues par leurs responsabilités ménagères. De plus, les échanges de vues avec les comités scolaires font apparaître que lorsque les femmes sont présentes, elles ne participent généralement pas aux débats.

De même, au Ghana, les comités scolaires respectent rarement les exigences nationales en matière de représentation féminine, la qualité de membre revenant aux personnes détenant les postes dirigeants au sein de la communauté et de l'école, postes habituellement occupés par des hommes (Condy, 1998 ; Pryor et Ampiah, 2003). En Ouganda, il semble aussi que les débats des comités soient essentiellement dominés par les hommes, les femmes ne prenant guère la parole. Les femmes hésitent à prendre part aux discussions formelles là où les rôles décisionnaires sont traditionnellement assignés aux hommes (Suzuki, à paraître).

Source : Rose (2003).

dépensée (Rose, 2003a). Kadzamira et Ndalama (1997) ont aussi constaté qu'au Malawi, les hommes participaient davantage aux services rémunérés, alors que toutes les contributions des femmes étaient non rémunérées.

L'éducation religieuse...

Depuis quelques années, on note une augmentation significative du temps consacré à l'instruction religieuse dans les systèmes scolaires partout dans le monde²⁹. Parallèlement, le rôle des organisations confessionnelles en tant que fournisseurs de services éducatifs est resté important. Ces organisations ont joué un rôle historique considérable dans l'éducation dans de nombreux pays, en offrant une éducation aux enfants de groupes socialement défavorisés, en réduisant les coûts privés, en augmentant le nombre des places scolaires disponibles et en améliorant les infrastructures scolaires. Leur contribution a été particulièrement importante lorsque des crises économiques ont entraîné des restrictions dans les services publics (Kandiyoti, 1995). Leur influence sur l'inégalité entre les sexes dans l'éducation a toutefois été mitigée.

... contribue à promouvoir la parité entre les sexes...

Les organisations confessionnelles exercent une influence sur l'éducation des filles de deux manières : en leur donnant la possibilité d'aller à l'école et en influant sur le contenu de l'éducation de manière à refléter les croyances et les pratiques locales.

Les parents sont souvent enclins à envoyer leurs filles dans des écoles religieuses parce que les valeurs qu'elles représentent sont jugées importantes pour la socialisation des filles. On ne dispose pas de données comparatives transnationales, mais il est évident que les écoles religieuses ont eu un effet positif sur la scolarisation des filles en République islamique d'Iran, où 95% d'entre elles fréquentent l'école primaire (encadré 3.12) (WEDO, 1998). Au Mali, les progrès récents de la scolarisation ont été en partie favorisés par la forte augmentation du nombre d'enfants entrant dans les medersas [écoles religieuses] (Lange, 2003a). Au Bangladesh, les medersas ont aussi contribué à l'essor éducatif du pays, où elles représentaient au tournant du siècle quelque 15% des inscriptions dans l'enseignement post-primaire, dont plus de 40% de filles³⁰.

... mais favorise-t-elle l'égalité entre les sexes ?

Il semble néanmoins que si les écoles religieuses favorisent la scolarisation des filles, c'est en partie à cause des messages stéréotypés dont elles sont généralement les vecteurs, messages qui reflètent les normes sexuellement différenciées des communautés. En conséquence, la plupart des écoles religieuses tendent à renforcer, et non à battre en brèche, les stéréotypes qui dépeignent les femmes comme soumises et dépendantes.

Il se peut que les parents apprécient ce type de socialisation pour les garçons comme pour les filles, mais souvent ils n'envoient que leurs filles

29. Dans à peu près la moitié des pays, l'instruction religieuse est obligatoire à un moment ou un autre des 9 premières années de la scolarité. Dans 54 de ces pays, 8% environ du temps d'enseignement total est consacré à l'instruction religieuse, contre quelque 4% pour la période 1970/86 (UNESCO/BIE, 2003).

30. CDP Task Force 2001, cité dans Fransman *et al.* (2003).

Encadré 3.12. En Iran, des politiques conservatrices favorisent l'éducation des filles

L'« islamisation » de l'éducation dans l'Iran postrévolutionnaire a entraîné une augmentation de la demande de scolarisation des filles, en grande partie parce qu'elle garantissait aux familles traditionnelles que le climat de l'école ne contredirait pas les valeurs vénérées à la maison. Les principales mesures prises par la direction politico-religieuse, peu après la révolution de 1979, ont été les suivantes : interdiction de la mixité à tous les niveaux, sauf dans les universités ; nomination d'enseignantes dans les écoles de filles et d'enseignants hommes dans les écoles de garçons ; modification du contenu et des illustrations des manuels scolaires de façon à représenter la division traditionnelle du travail entre les hommes et les femmes dans la sphère publique et la sphère privée ; port obligatoire du voile pour toutes les enseignantes et toutes les élèves filles ; orientation des élèves vers des domaines d'études à vocation « masculine ou féminine » en fonction de leur sexe ; interdiction aux femmes d'accéder aux disciplines « masculines » à l'université. Si certaines de ces mesures ont été atténuées avec le temps, elles ont servi à garantir aux familles les plus conservatrices que leurs filles étudieraient dans un cadre islamique.

Source : Mehran (2003).

beaucoup sont plus susceptibles de renforcer les inégalités entre hommes et femmes que de les faire disparaître. Les organisations confessionnelles sont généralement très en retard par rapport aux autres prestataires de services éducatifs privés pour ce qui est de s'engager explicitement en faveur de l'égalité entre les sexes, à l'exception notable de confessions comme les mouvements baha'i et quaker (Tietjen, 2000). La formation professionnelle qu'elles proposent est souvent consacrée aux arts ménagers. On peut citer l'exemple des Sœurs salésiennes du Honduras, qui dirigent une école du dimanche pour les filles défavorisées auxquelles elles enseignent la couture, la confection de vêtements, les travaux d'aiguille et la cuisine. La formation offerte au Kenya par l'organisation catholique romaine Opus Dei sépare les hommes, formés aux métiers techniques et mécaniques, des femmes, qui acquièrent des compétences en rapport avec la restauration et l'accueil [cuisine et nettoyage] (Tietjen, 2000). Ces initiatives, pour bien intentionnées et admirables qu'elles soient par ailleurs, n'en reflètent et n'en confortent pas moins les interprétations traditionnelles des rôles dévolus à chaque sexe.

L'impact de l'éducation religieuse sur l'égalité entre les sexes est difficile à prédire

L'accès accru des femmes à l'éducation formelle, même dans les contextes où les croyances religieuses exercent une influence sur l'ensemble du système éducatif, peut néanmoins entraîner des changements dans la condition des femmes. En République islamique d'Iran, le paradoxe d'une éducation assujettie à des règles extrêmement conservatrices est que cette participation même des femmes à l'éducation crée une dynamique favorable au changement social. L'éducation montre aux gens comment remettre en cause les idées reçues. Il semble qu'en Iran, les femmes instruites retardent l'âge de leur mariage et cherchent à faire évoluer leur rôle traditionnel au sein de la famille et de la société (Mehran, 2003).

En Arabie saoudite, ce n'est que dans les années 1960 que les filles ont été autorisées par le gouvernement à fréquenter l'école. Sensible à une opposition massive, celui-ci avait décidé que l'éducation des filles resterait dans les « limites islamiques » visant à former les femmes à des tâches convenant à leur sexe. Ces limites se sont ensuite élargies, l'accès à l'enseignement supérieur ouvrant aux femmes la voie vers les spécialisations professionnelles. La ségrégation sexuelle a perduré, mais les femmes n'ont pas tardé à rattraper les hommes en termes de participation et de performances. Cependant, au

Les écoles religieuses sont souvent plus susceptibles de renforcer les inégalités entre hommes et femmes que de les faire disparaître.

dans les écoles religieuses. Les garçons peuvent par contre être scolarisés tant dans des écoles religieuses que dans des établissements laïques lorsqu'il s'agit de les faire bénéficier de l'ensemble du cursus scolaire. Bien que la plupart des religions ne soient pas expressément hostiles à l'éducation des filles, beaucoup le sont dans la pratique lorsqu'elles exigent que les filles suivent un programme différent de celui qui est offert aux garçons. Les doctrines religieuses peuvent entériner explicitement la division du travail entre les sexes ainsi que la subordination des femmes. On attend habituellement des femmes qu'elles soient les détentrices et les symboles de la tradition et de l'identité religieuse. C'est pourquoi, en tant qu'agents de la socialisation au sein de la famille, leur apprentissage des croyances religieuses et des traditions peut être considéré comme plus important que la promotion de leur progrès éducatifs personnels. Les inégalités entre les sexes découlent d'expériences éducatives conçues pour socialiser les femmes dans des rôles étroitement conçus d'épouses et de mères.

L'éducation religieuse peut donc contribuer fortement à promouvoir la parité pour les filles, en leur offrant des espaces sécurisés pour pénétrer dans la sphère publique et recevoir une éducation. Cependant, les écoles religieuses sont souvent des institutions conservatrices, créées pour préserver et protéger des traditions dont

cours des années 1980, face à la montée des sentiments conservateurs, les différentes libertés accordées aux femmes – celle d'aller étudier à l'étranger, celle de gérer une affaire, voire celle de manger dans un restaurant – ont toutes été restreintes (Doumato, 1995). Du fait des changements dans l'équilibre entre économie, politique et société, les progrès des femmes vers l'égalité demeurent dans certains cas difficiles à prévoir et dans d'autres difficiles à pérenniser.

Les institutions religieuses peuvent influencer sur la formulation des politiques

Dans certains pays, les institutions religieuses exercent une influence considérable sur la formulation des politiques. En République islamique d'Iran, par exemple, l'influence des dirigeants religieux est patente, comme on l'a vu plus haut. En dépit de son rôle remarquable dans la lutte contre les persécutions, l'Église, en Amérique latine, a aussi contribué à contrarier certaines initiatives en faveur de l'équité entre les sexes. Au Chili par exemple, le Ministère de l'éducation et le Service national des femmes (Servicio Nacional de la Mujer – SERNAM) ont lancé en 1996 un programme d'information sur la sexualité et les questions connexes destiné aux communautés de l'enseignement secondaire (enseignants, parents et jeunes élèves). La résistance des familles conservatrices et des représentants de l'Église, qui estimaient que cette campagne entérinait l'emploi des contraceptifs et les relations sexuelles précoces, a conduit à l'abandon de cette initiative (Avalos, 2003). Au Costa Rica, l'Église catholique a usé de son influence pour empêcher la mise en œuvre de politiques d'éducation sexuelle dans le cadre du « Programme jeunes amours », lancé en 1999. Elle a mobilisé les associations religieuses et les groupes néo-conservateurs pour qu'ils s'opposent à la contraception et à l'utilisation des préservatifs aux fins de prévention du VIH/sida. Elle a aussi contesté les contenus et les méthodes des cours d'éducation sexuelle dispensés dans les écoles publiques primaires et secondaires pour le motif qu'ils étaient contraires à la moralité chrétienne. Ces controverses ont contraint l'État à modifier son approche (Guzman et Letendre, 2003). Des controverses similaires sont signalées en Argentine et au Mexique (Tietjen, 2000, p. 150).

La question du rôle des organisations confessionnelles dans l'éducation est complexe et cruciale, mais ce secteur devrait être considéré comme dynamique, et non statique. Les écoles religieuses fonctionnent dans un environnement politique et leur création intervient souvent dans un contexte de concurrence religieuse intra ou

interconfessionnelle. L'éducation religieuse peut revêtir une importance particulière pour les minorités confessionnelles qui estiment que la survie de leur identité est menacée dans la société où elles se trouvent. Comme l'ont montré des recherches menées en Inde, l'essor des écoles religieuses est souvent une réponse à l'échec du système public à desservir les zones où vivent des minorités religieuses et autres groupes socialement défavorisés (Jeffery *et al.*, 2003).

La tension entre les droits à l'égalité entre les sexes, à la liberté religieuse et au choix de l'école sur des bases culturelles ou religieuses appelle un débat dans de nombreuses sociétés. Le contenu de la religion étant pour une bonne part fonction de l'interprétation des textes, les écoles religieuses ne manquent pas d'occasions, en se rapprochant d'autres parties prenantes de l'éducation, d'aborder les questions de l'égalité entre les sexes de manière plus systématique que par le passé, comme on le verra au chapitre 4.

Les droits dans l'éducation

Les écoles ne sont pas des lieux sûrs

Les efforts menés sur le plan international pour encourager la participation à l'école, notamment celle des filles, et améliorer la qualité de l'expérience scolaire ont tendance à partir du principe que les écoles sont, partout dans le monde, des espaces accueillants. Certes, les institutions éducatives sont censées être des lieux d'apprentissage, d'épanouissement et d'autonomisation, tout particulièrement pour les filles. En lançant, en 2000, au Forum mondial sur l'éducation à Dakar, l'Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles, le Secrétaire général de l'ONU, Kofi Annan, a souligné l'importance de l'éducation des filles en tant qu'*outil de prévention des conflits et de consolidation de la paix* (UNESCO, 2000b).

Les recherches récentes montrent toutefois que loin d'être des lieux sûrs d'apprentissage, les écoles sont souvent des espaces d'intolérance, de discrimination et de violence – une violence dont les filles sont de manière disproportionnée les victimes. Nombreuses sont celles qui, ayant surmonté les obstacles qui les empêchaient de fréquenter l'école, sont, une fois admises à l'école, confrontées au harcèlement et aux violences sexuelles que leur infligent leurs condisciples ou leurs enseignants. Cette violence perpétue les disparités entre les sexes à l'école et bafoue le

Loin d'être des lieux sûrs d'apprentissage, les écoles sont souvent des espaces d'intolérance, de discrimination et de violence dont les filles sont de manière disproportionnée les victimes.

Comblent l'écart entre les sexes signifie s'attaquer à la violence et au harcèlement sexuels auxquels sont exposées les filles dans les écoles.

droit des filles à l'éducation. Comblent l'écart entre les sexes signifie s'attaquer à la violence et au harcèlement sexuels auxquels sont exposées les filles dans les écoles.

La violence à l'égard des femmes traduit des rapports de force historiquement inégaux entre hommes et femmes, lesquels ont abouti à la domination et à la discrimination exercées par les premiers et freiné la promotion des secondes. (...) Elle compte parmi les principaux mécanismes sociaux auxquels est due la subordination des femmes aux hommes.

Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes, résolution 48/104 de l'Assemblée générale des Nations Unies, 20 décembre 1993.

Bien que la violence tenant aux rapports entre les sexes soit souvent passée sous silence, et donc confondue avec les autres formes de violence scolaire, il est indéniable que l'échec scolaire et les taux d'abandon élevés de certains enfants sont liés à ce type de violence. Un rapport récent concernant l'Afrique du Sud (Human Rights Watch, 2001a) constate que la menace de la violence à l'école est un des principaux obstacles à l'apprentissage des enfants. Au Ghana, au Malawi et au Zimbabwe, les trop nombreuses agressions sexuelles perpétrées sur les filles par les garçons, et parfois par les enseignants, dans le premier cycle du secondaire étaient largement impunies (Leach, 2003). En Amérique latine, une étude réalisée en Équateur (Banque mondiale, 2000) indique que 22% des adolescentes ont été victimes d'abus sexuels dans l'enceinte de l'école.

En quoi consiste la violence qui s'exerce entre les sexes à l'école ?

La violence explicite qui s'exerce entre les sexes est principalement la violence sexuelle, mais d'autres formes de violence, telles que les châtiments corporels incontrôlés et excessifs, les brimades et les agressions physiques – éventuellement sous la menace d'une arme à feu ou d'une arme blanche –, la violence verbale et l'utilisation des élèves comme main-d'œuvre gratuite par les enseignants, peuvent toutes être liées au genre. Les comportements agressifs et d'intimidation, les contacts physiques importuns (attouchements, « pelotage », etc.), l'agression, le viol et les rapports sexuels forcés, sont des actes de violence. Il en est de même de toute relation sexuelle d'un enseignant avec un élève. Dans la

plupart des pays, ce type de relation est une infraction aux conditions d'emploi des enseignants et, lorsqu'il implique des mineurs, il constitue un délit. Ce type de comportement s'appuie sur la position d'autorité des enseignants et constitue une trahison de leur devoir de protection.

L'abus sexuel peut aussi intervenir à l'extérieur de l'école et être le fait d'hommes adultes (appelés parfois « vieux protecteurs ») qui obtiennent des faveurs sexuelles en échange de cadeaux ou d'argent. Un rapport concernant un township sud-africain (Wood et Jewkes, 1997) indiquait que les agressions physiques, le viol et les relations sexuelles forcées étaient devenues la norme et que les adolescentes avaient beaucoup de mal à éviter les rapports sexuels non désirés, les grossesses et l'infection par le VIH. Les garçons semblaient mesurer leur masculinité à l'aune du nombre de leurs partenaires sexuels et de leur capacité à dominer les filles. Ils considéraient les rapports sexuels comme un droit et les rapports forcés comme légitimes.

La violence sexuelle à l'école n'est pas un phénomène nouveau. Niehaus (2000) montre que les relations sexuelles entre les enseignants et les écolières étaient déjà monnaie courante en Afrique du Sud dans les années 1950. Sa banalisation est souvent favorisée par les préjugés populaires. Une enquête sud-africaine indiquait que 8 jeunes hommes sur 10 pensaient que les femmes étaient responsables de la violence sexuelle, et 3 sur 10 que les femmes violées « l'avaient cherché » (Human Rights Watch, 2001a). Les femmes victimes de violences sexuelles hésitent souvent à le dire à la police ou à leur famille. Dans un pays où la virginité des femmes est affaire d'honneur familial, une femme peut être contrainte d'épouser son agresseur ou tuée par son père ou ses frères déshonorés – c'est ce qu'on appelle un « crime d'honneur ». Un des préjugés les plus courants est que ce sont les femmes qui « provoquent » les hommes de telle manière qu'ils les attaquent ou les harcèlent.

Un problème qui ne se limite pas aux pays en développement

De nombreuses recherches sur la violence et les brimades à l'école ont été menées en Europe et en Amérique du Nord. Elles montrent que les garçons sont plus souvent impliqués dans les actes de violence que les filles, qu'ils en soient les auteurs ou les victimes. Aux États-Unis, 25% des jeunes de 16 ans – trois fois plus de garçons que de filles – ont indiqué avoir été victimes d'un acte de violence au cours de l'année (Finkelhor et Dziuba-Letherman, 1994). En France, 17% des

adolescents ont été victimes d'actes de violence – deux fois plus de garçons que de filles (Choquet et Ledoux, 1994). Ces conclusions donnent à penser que ce sont surtout les garçons qui s'exposent à des comportements dangereux et cherchent à prouver leur masculinité en dominant d'autres garçons. Dans le cas de la violence sexuelle, néanmoins, les filles sont de loin les principales victimes.

Mettre fin à l'impunité

Les attitudes permissives à l'égard des actes de violence commis contre les filles contribuent à les perpétuer. Selon une étude américaine, « dans les écoles, le harcèlement a souvent lieu devant un large public. (...) Lorsque le harcèlement sexuel se produit en public et n'est pas condamné, il finit, avec le temps, par faire partie de la norme sociale » (Stein, 1995). Les rares études réalisées sur ce sujet paraissent indiquer qu'une bonne part de la violence entre les sexes à l'école n'est pas signalée, ou est sous-estimée, les élèves craignant la victimisation, les punitions ou le ridicule (Leach *et al.*, 2003 ; Human Rights Watch, 2001a). Il se peut aussi que les filles aient assimilé la violence dans les relations entre les sexes au point de l'accepter comme inhérente à l'expérience scolaire.

La violence à l'école peut donc avoir une incidence considérable sur les rapports entre les hommes et les femmes dans la suite de leur existence. Il est indispensable de lutter contre cette violence entre les sexes à l'école, pour jeter les fondements de relations équitables entre les hommes et les femmes au sein de la société.

Rendre les écoles sûres et équitables : le rôle des enseignants

Les efforts entrepris au niveau national pour lutter contre l'inconduite des enseignants sont au mieux inégaux. Des études réalisées en Afrique subsaharienne indiquent que les poursuites engagées contre des enseignants pour agression sexuelle ou pour viol sont rares et habituellement vaines. La volonté politique fait défaut pour s'attaquer à ce problème, les services gouvernementaux se défaussant généralement les uns sur les autres. Quant aux parents et aux communautés, ils hésitent à dénoncer un enseignant pour mauvaise conduite.

Les enseignants exigent souvent des élèves qu'ils effectuent pour eux, à l'école, des tâches selon des modalités qui renforcent les disparités entre les sexes. Ils demanderont aux filles de balayer le plancher ou d'aller chercher de l'eau, alors

que les garçons devront arracher les mauvaises herbes, tondre l'herbe ou porter des briques. Une étude réalisée dans 9 pays d'Afrique subsaharienne a montré que les filles étaient en général plus corvéables que les garçons (Colclough *et al.*, 2003). Au Malawi, les filles étaient parfois censées remplacer les épouses des enseignants lorsque celles-ci s'absentaient et elles étaient employées à des travaux tels que le ménage du domicile, le portage d'eau et le pilage du maïs. En Guinée, les parents mentionnaient le harcèlement par les enseignants comme un des facteurs ayant contribué au retrait des filles de l'école après qu'elles avaient acquis des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. La violence n'est pas nécessaire pour que la discrimination entre les sexes exerce ses effets néfastes. De nombreuses études montrent comment les attitudes des enseignants imprègnent le quotidien des écoles, agissant sur la formation des identités de genre. Il peut en être ainsi même lorsque les enseignants croient traiter les filles et les garçons de manière égalitaire.

Les pratiques quotidiennes de la salle de classe renforcent les préjugés

Au Tadjikistan, les enseignants se montrent plus sévères avec les filles qu'avec les garçons, leur appliquant des règles de comportement différentes et leur interdisant fréquemment de participer à des activités considérées comme naturelles pour les garçons (Magno *et al.*, 2002). Une étude réalisée en Albanie a révélé un préjugé largement répandu chez les enseignants, selon lequel les garçons seraient plus intelligents que les filles et que celles-ci n'obtiendraient de bons résultats qu'en travaillant dur (Magno *et al.*, 2002). En Roumanie, les enseignants avaient une vision différenciée des métiers que pourraient exercer plus tard les garçons et les filles. Les emplois convenant aux garçons étaient ceux qui étaient bien rémunérés ou prestigieux – financier, pilote, homme politique ou informaticien –, alors que des emplois moins bien rémunérés comme ceux de coiffeuse, d'hôtesse de l'air ou de secrétaire étaient perçus comme convenant mieux à des filles. Ces points de vue ont souvent pour origine des attitudes profondément enracinées : au Bangladesh, la plupart des enseignants ne comptaient pas que leurs propres filles prennent un emploi à l'issue de leurs études. Une majorité d'enseignants interrogés, hommes et femmes confondus, reconnaissaient que s'ils avaient 100 takas à dépenser, ils les utiliseraient d'abord en faveur de leur fils (Shondhane, 2001).

De telles attitudes discriminatoires ont des effets sur les relations entre les garçons et les filles

Les attitudes permissives à l'égard des actes de violence commis contre les filles contribuent à les perpétuer.

La formation des enseignants met rarement l'accent sur les questions de sensibilisation aux rapports entre les sexes.

dans la salle de classe. Les leçons observées dans les écoles jamaïcaines se caractérisaient par le fait que les enseignants n'adressaient pas d'éloges aux garçons et les gratifiaient en revanche d'un nombre de réprimandes disproportionné. Beaucoup d'anciens élèves soutenaient que les filles étaient mieux traitées et qu'elles échappaient parfois aux punitions qui auraient été infligées si le contrevenant avait été un garçon. Les enseignants étaient aussi accusés d'affecter les garçons à des tâches plus dégradantes, telles que balayer la cour ou faire des courses, renforçant ainsi les stéréotypes sexuels dominants. Ces comportements des enseignants blessaient l'amour-propre des garçons (Sewell *et al.*, 2003).

Pourtant, la formation des enseignants met rarement l'accent sur les questions de sensibilisation aux rapports entre les sexes. Aucun enseignant éthiopien n'a suivi de cours de sensibilisation à ces problèmes et moins d'un cinquième des enseignants guinéens y ont eu accès (Colclough *et al.*, 2003). Sur 25 pays en transition d'Europe orientale, 11 seulement ont organisé une formation aux sexes dans le cadre de la formation initiale des enseignants, et 2 d'entre eux seulement ont organisé une telle formation en cours d'emploi, bien que 23 de ces pays proposent des cours sur les questions de genre au niveau universitaire (Magno *et al.*, 2002).

Le sexisme dans les manuels et les programmes scolaires

Sensibiliser les enseignants aux implications de la différenciation entre les sexes en classe risque cependant de n'avoir guère d'utilité si les programmes d'études restent empreints de préjugés sexuels. Il est donc vital de «rectifier» les programmes, bien que cela représente une véritable gageure. Dans certains pays, les parents sont susceptibles de ne pas envoyer leurs filles à l'école s'ils ont le sentiment que le programme scolaire favorise des idées contraires aux normes sociales en vigueur. En Guinée, des disciplines telles que l'économie domestique, la puériculture et la couture, le jardinage et les travaux manuels sont perçues par les parents comme importantes pour les filles, et ils dénoncent leur absence du programme scolaire (Tembon *et al.*, 1997). Or, un développement de l'éducation qui s'appuierait sur une conception traditionnelle des rôles sociaux convenant aux garçons et aux filles compromettrait gravement la progression vers les objectifs de 2015. Ce phénomène ne se limite nullement aux sociétés les plus «traditionnelles»: en France, un rapport

publié en 1997 par deux parlementaires constatait que les manuels scolaires et les matériels d'enseignement sous-représentaient les femmes et les décrivaient trop souvent dans leurs seuls rôles de mères et d'épouses, et ce en dépit de deux décennies de dénonciation publique des préjugés sexuels dans les manuels scolaires (Baudino, 2003).

Le sexisme dans les manuels scolaires doit donc continuer de mobiliser l'attention, mais il ne s'agit pas uniquement de la nature des exemples employés. Le silence des programmes scolaires sur la question de l'inégalité entre les sexes – ce qu'on qualifie parfois de «programme éludé» (American Association of University Women, 1992) – pose également problème. L'expérience des pays en transition d'Europe orientale est à cet égard salutaire. Certains ont connu des revers dans leur situation éducative globale, ainsi qu'une baisse des IPS. Alors que la situation des femmes avait rapidement progressé sous les régimes socialistes, en matière notamment d'équité de l'emploi, on s'y préoccupait moins de l'égalité des sexes au sein de la famille, où les idéologies sexistes sous-jacentes restaient relativement inchangées. Celles-ci se traduisent par la présence encore visible des préjugés sexuels dans les programmes scolaires, comme l'illustre l'encadré 3.13.

Les enseignantes comme modèles de rôles

L'importance des modèles de rôles féminins est largement reconnue comme un moyen de promouvoir une plus grande égalité entre les sexes: ils élargissent les aspirations des petites filles et démontrent que les obstacles au progrès des femmes sont généralement d'origine sociale, au lieu de restituer des différences de capacités ou d'intérêts. Des données recueillies en Jamaïque montrent que les filles des écoles de l'échantillon regardent et cherchent à imiter les femmes (et en premier lieu leur mère) et les garçons les hommes (et en premier lieu leur père). Les modèles de rôles des enfants plus âgés sont moins souvent des membres de leur famille, mais ils restent définis par le genre (Sewell *et al.*, 2003). Des modèles de rôles non stéréotypés pour les garçons et pour les filles peuvent donc constituer un moyen important de changer les attitudes à l'égard du genre.

Si le nombre des enseignantes a augmenté peu à peu en Inde, leur proportion demeure extrêmement faible dans la plupart des régions du pays. Dans près de 90% des écoles ne

Encadré 3.13. Des stéréotypes tenaces

Dans la plupart des pays d'Europe centrale et orientale et d'Asie centrale, les manuels scolaires représentent les hommes et les femmes comme ayant, du fait de leur sexe, des rôles différents. La description des femmes, en particulier, les montre majoritairement occupées aux travaux du ménage à la maison. Les manuels polonais, par exemple, présentent habituellement les femmes comme des mères et des épouses dans des rôles familiaux, occupées aux travaux ménagers. Les manuels estoniens reproduisent les stéréotypes sexuels traditionnels en dépeignant les filles et les femmes à la maison et dans des rôles de puéricultrices, montrant rarement des garçons et des hommes en train de cuisiner, de faire le ménage ou de s'occuper des enfants. En Albanie, en Hongrie, au Kazakhstan et au Tadjikistan, la majorité des manuels scolaires ne représentent jamais les

femmes hors du foyer. En Azerbaïdjan, un manuel condamne explicitement les femmes qui travaillent au dehors en ces termes : « Dans les familles modernes, on observe une baisse inquiétante du nombre d'enfants. Les principales causes sont, entre autres, les modes de vie urbains, le fait que les femmes travaillent elles aussi et l'élévation des niveaux d'éducation. » Lorsque des femmes travaillant hors du foyer sont décrites, elles tendent à l'être, là encore, dans des rôles stéréotypés. En Roumanie, les manuels du primaire dépeignent ainsi les femmes sous les traits de maîtresses d'école, de paysannes, de vendeuses de fruits ou de fleurs, alors que les hommes sont représentés comme astronautes, policiers, médecins, acteurs, chefs d'orchestre ou maçons.

Source : Magno *et al.* (2002).

comptant qu'un enseignant – soit au moins 20% de l'ensemble des écoles –, cet enseignant est un homme. De plus, 72% des écoles à deux enseignants ne comptent pas de femme (Ramachandran, 2003). Ces écoles tendent à être situées dans les zones d'habitat isolé et rural, où les filles sont particulièrement défavorisées. Au Togo, l'IPS des enseignants a empiré au cours des années 1990, tombant d'un niveau initial déjà bas de 0,19 à 0,14 en faveur des hommes. Cette évolution de la parité entre les sexes parmi les enseignants traduit le fait que la concurrence grandissante entre les jeunes gens et les jeunes femmes pour les rares postes disponibles s'est soldée par un rejet croissant des candidatures féminines (Lange, 2003b).

Les recherches menées en Éthiopie, au Ghana et en République-Unie de Tanzanie révèlent aussi que la répartition des enseignantes varie beaucoup selon les écoles. Cela est dû en partie aux conditions de travail : les enseignantes sont nommées de préférence dans des écoles urbaines qui sont plus accessibles, où il peut être plus facile de faire accepter des enseignantes et où les conditions de transport ou d'hébergement peuvent être plus sûres (Colclough *et al.*, 2003). Au Pakistan, en revanche, les enseignantes exerçant dans des zones urbaines jugent parfois hostile l'environnement des écoles, tant physiquement que culturellement, ce qui les conduit à rechercher un logement protégé par un gardien, de hauts murs d'enceinte ou des compagnons, pour leur sécurité (Warwick et Reimers, 1995, cité dans Chapman et Adams, 2002).

Les formes traditionnelles de formation initiale des enseignants peuvent avoir un effet dissuasif sur la participation des femmes dans des pays où les normes culturelles leur interdisent de passer la nuit hors de leur domicile, ou lorsque le fait d'être formées par des instructeurs de sexe masculin n'est pas accepté. Dans les pays où l'enseignement supérieur est peu développé, la faible proportion d'enseignantes reflète aussi un faible niveau de parité entre les sexes dans l'enseignement supérieur, ainsi que la priorité accordée à l'emploi masculin (Gisselbrecht, 1996 ; Rose, 2003a). Comme l'illustre l'exemple malien, les préjugés trouvent aussi leur origine dans les préférences des parents et des communautés, lorsque ce sont eux qui financent ou qui contrôlent l'éducation (voir l'encadré 3.14).

Une répartition inégale des enseignantes s'observe aussi typiquement *au sein* des écoles. En Guinée et au Malawi, les femmes sont généralement affectées aux plus petites classes (de la 1^{re} à la 4^e année), tandis que les hommes enseignent plutôt aux classes supérieures. Les enseignants interrogés ont expliqué que les petites classes étaient plus faciles à enseigner et les élèves moins difficiles à gérer que dans les grandes classes. Cette vue selon laquelle les enseignantes auraient plus de mal à enseigner à des élèves plus âgés néglige le fait que les petites classes sont souvent plus peuplées et perpétue le préjugé selon lequel les aptitudes intellectuelles des enseignantes sont inférieures à celles de leurs collègues de sexe masculin (Kadzamira et Chibwana, 2000).

Là où la parité entre les sexes est encore loin d'être réalisée et là où les systèmes éducatifs laissent à désirer, les résultats sont médiocres chez les garçons comme chez les filles.

Encadré 3.14. Au Mali, le sexisme et les préférences parentales pèsent sur le recrutement des enseignantes

Le rapport femmes/hommes au sein du corps enseignant dans les écoles primaires maliennes variait en 2000/01 de 0,38 dans les écoles publiques à 0,05 dans les medersas [écoles religieuses]. Les communautés comme les parents marquent leur préférence pour les enseignants de sexe masculin. C'est pourquoi, dans les écoles communautaires, qui jouent un rôle grandissant dans le développement de l'éducation au Mali, le rapport femmes/hommes parmi les enseignants est également très faible, s'établissant à 0,24. Dans les écoles privées laïques ou catholiques qui accueillent des élèves de milieux plus aisés, on observe une préférence pour les enseignants hommes, reflétant les vues des familles qui financent ces écoles. L'autonomie accrue des écoles et la décentralisation laissent au gouvernement moins de latitude pour influencer ces résultats : les différentes parties concernées par la gestion des écoles (familles, responsables communautaires, politiciens locaux et autorités locales) ont souvent des attitudes plus « traditionnelles » à l'égard des rôles des hommes et des femmes.

Sources : Sangaré et al. (2000) ; Lange (2003a).

Les dangers d'une féminisation du corps enseignant

La féminisation du corps enseignant tend à prendre de l'ampleur avec le développement de la scolarisation des filles et/ou du rôle économique des femmes. Dans certains cas, cependant, cette tendance est accélérée par les réductions de salaire imposées par la transition et l'ajustement économiques (voir l'encadré 3.15). En Inde, les études montrent que, dans certains États, la proportion d'enseignantes est plus forte dans les écoles « alternatives » que dans les écoles publiques officielles. Dans le cas du Bihar, où le taux d'alphabétisme des femmes est faible, le personnel enseignant des écoles alternatives est exclusivement féminin, car ces établissements ont l'obligation de recruter uniquement des femmes. De même, au Bengale occidental, où 25 % seulement des écoles à enseignante unique comptent des enseignantes, toutes les écoles alternatives pour lesquelles on dispose de données comptent des enseignantes, à la suite d'une décision d'affecter à ces postes des femmes de plus de 40 ans ayant suivi 5 à 8 années d'études (Ramachandran, 2003). Cette féminisation intervient dans un contexte de mutation des

structures professionnelles : les contrats sont précaires et de courte durée, et la rémunération est largement inférieure à celle que perçoivent les enseignants des écoles publiques officielles. On constate une situation similaire au Mali, où la parité entre les sexes est mieux assurée parmi les enseignants « bouche-trous », qui sont moins bien rémunérés et ont des emplois plus précaires que les autres enseignants (Lange, 2003a). Ces exemples indiquent que la diversification des possibilités d'emploi offertes aux femmes et l'objectif consistant à proposer aux élèves un plus grand nombre de modèles de rôles féminins ne devraient pas pour autant compromettre la réalisation de l'égalité entre les sexes dans les contrats de travail et la non-discrimination dans les possibilités de formation et la répartition des tâches d'enseignement.

Les droits par l'éducation : obtenir l'égalité des résultats

Les données présentées dans le chapitre 2 montrent que lorsque les systèmes éducatifs sont bien développés et que les filles bénéficient de l'égalité de participation à l'éducation, elles réussissent souvent mieux que les garçons. Comment expliquer cette tendance ?

Les conclusions des enquêtes sur les résultats d'apprentissage détaillées dans le chapitre 2 font apparaître que :

- les filles ont de bien meilleurs résultats en lecture que les garçons dans tous les pays couverts par la dernière enquête PISA (Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003b) ; les garçons réussissent un peu mieux que les filles en mathématiques dans la plupart des pays ; les performances des filles et des garçons sont à peu près égales en sciences. Ces résultats concernent les pays ayant des TNS du primaire supérieurs à 95 et, par conséquent, des systèmes éducatifs bien développés ;
- les données concernant les pays en développement montrent que la supériorité des filles est moins marquée que dans le groupe du PISA, voire inexistante.

Ces conclusions ne peuvent cependant pas être généralisées aux autres pays. Dans beaucoup de pays où la parité entre les sexes est encore loin d'être réalisée et où les systèmes éducatifs laissent à désirer, les résultats sont médiocres chez les garçons comme chez les filles. Les

Encadré 3.15. Dans l'ancien bloc socialiste, le nombre des enseignantes augmente à mesure que les salaires réels diminuent

Comme dans le reste du monde, les écoles d'Europe centrale et du Sud-Est et de l'ex-Union soviétique se féminisent de plus en plus. Dans tous les pays de la région, la majorité des enseignants du primaire sont des femmes et, dans la plupart des pays, les enseignants du secondaire aussi. Mais la situation varie d'un pays à l'autre. Si les femmes représentent plus de 90 % des enseignants du primaire en Arménie, Bélarus, Bulgarie, Fédération de Russie, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Slovaquie, Slovénie et Ukraine, cette proportion est de 75 à 90 % en Azerbaïdjan, Croatie, Estonie, Hongrie, Ouzbékistan, Pologne, République tchèque et Roumanie.

Dans la plupart des pays, le pourcentage d'enseignantes a progressé pendant la période de transition. Entre 1991 et 2000, par exemple, la proportion d'enseignantes dans le secondaire en Albanie a doublé pour passer à 52 % et, en Azerbaïdjan, elle a augmenté rapidement pour atteindre 79 % en 1998.

La transition économique s'est généralement accompagnée d'une baisse des salaires réels des enseignants, causant un exode des enseignants

de sexe masculin. Dans certains de ces pays, les salaires des enseignants ne suffisent plus à assurer des moyens d'existence. Dans d'autres, ils sont très inférieurs à ceux du secteur privé : « En Azerbaïdjan, on attend traditionnellement de l'homme qu'il soit le chef de famille et qu'à ce titre il subviene aux besoins du ménage. (...) Nombreux sont les enseignants contraints d'abandonner leur métier pour embrasser des carrières mieux rémunérées. Quant aux femmes, elles considèrent l'enseignement comme une carrière compatible avec les responsabilités familiales, dans la mesure où elles peuvent choisir entre enseigner à une seule classe (à mi-temps) ou à deux classes (à plein temps) » (UNESCO, 2000g).

La hiérarchie au sein de l'administration scolaire reflète aussi les inégalités entre les sexes. En Ouzbékistan, où la majorité des enseignants sont des femmes, la plupart des directeurs d'école sont des hommes. Les femmes sont peu représentées dans les structures administratives des écoles croates et, en Azerbaïdjan, la plupart des hommes employés dans l'éducation sont des administrateurs et des directeurs d'écoles.

Source : Magno et al. (2002).

améliorations des performances ou les variations dans les disparités des performances peuvent refléter des avantages socio-économiques. Au Mali, où les taux globaux de redoublement sont élevés, l'écart entre les sexes à cet égard est faible dans le premier cycle de l'éducation de base, mais il augmente d'environ 5 points de pourcentage à partir du deuxième cycle de l'éducation de base, les filles redoublant et abandonnant leurs études davantage que les garçons. Cependant, dans le secondaire, c'est l'inverse, avec – pour la période 1967-94 – presque toujours une plus faible proportion de filles que de garçons qui redoublent (Gisselbrecht, 1996, cité dans Lange, 2003a). Cela reflète probablement le fait que les filles n'ont guère accès au secondaire au Mali, celles qui sont scolarisées à ce niveau venant généralement des milieux privilégiés (Lange, 2003a).

En Éthiopie, certaines disciplines comme les mathématiques, notamment, connaissent des disparités de performance entre les sexes plus prononcées que d'autres, dans un système éducatif où les acquis globaux des garçons sont légèrement meilleurs que ceux des filles, en dépit de certaines variations régionales (Rose, 2003a).

Les écarts entre les garçons et les filles se creusent à mesure qu'on progresse dans le système : en 2000/01, 20 % seulement des filles ont été reçues aux examens de 10^e année, contre 53 % des garçons, alors que 46 % des filles et 67 % des garçons étaient reçus aux examens de 12^e année (Rose, 2003a). Au Togo, les résultats scolaires des garçons comme des filles sont mauvais, mais l'échec des filles a des conséquences plus graves dans la mesure où les parents sont moins enclins à tolérer un redoublement chez elles que chez leurs fils. Les mauvaises performances des filles entraînent donc plus souvent leur retrait de l'école (Lange 2003b).

Faut-il s'inquiéter de l'insuffisance relative des performances des garçons ?

L'information selon laquelle les filles réussissent mieux que les garçons a fait sensation dans de nombreux pays, entre autres parce qu'elle semble contredire les idées reçues concernant la nature de l'inégalité entre les sexes. C'est avec prudence qu'il faut interpréter les données, afin de déterminer quelles filles ont de meilleurs résultats que quels garçons, dans quel contexte

Le Royaume-Uni et la France sont deux pays où cette relative infériorité des garçons a suscité une grande attention.

institutionnel et si des facteurs socioculturels plus larges n'influent pas sur ces résultats. Certaines de ces questions sont examinées ci-après. Les informations faisant état de meilleurs résultats chez les filles n'indiquent pas toujours une inversion de l'inégalité entre les sexes mais suggèrent plutôt des changements dans les modes de différenciation entre les sexes.

Le Royaume-Uni et la France sont deux pays où cette relative infériorité des garçons a suscité une grande attention. Des rapports récents du Ministère de l'éducation et des compétences du Royaume-Uni reflètent cette préoccupation (Royaume-Uni, DfES, 2000). L'encadré 3.16 rend compte de certains éléments de ce débat et

propose des explications possibles. La région des Caraïbes, où les disparités entre filles et garçons ont été résorbées avant les années 1990 et où, depuis 10 ans, la scolarisation reste favorable aux filles, est aussi une région où l'on sait que les filles réussissent mieux que les garçons : dans les États des Caraïbes, celles-ci entrent en moyenne à l'école plus tôt, ont une plus grande assiduité scolaire, abandonnent plus rarement leurs études, les poursuivent plus longtemps et atteignent des niveaux d'éducation fonctionnelle plus élevés à l'issue de leur scolarité que les garçons. Ces remarques s'appliquent aussi à l'alphabétisation des adultes. Dans ces pays, les femmes sont plus alphabètes que les hommes. L'Enquête nationale sur l'alphabétisation en Jamaïque de 1994, par

Encadré 3.16. Pourquoi les filles réussissent-elles constamment mieux que les garçons au Royaume-Uni ?

Au Royaume-Uni, les résultats relativement meilleurs des filles de 16 ans aux examens sont un phénomène récent, constaté au cours de la dernière décennie. Dans les années 1960, les garçons devançaient les filles d'environ 5% ; au cours des 15 années suivantes, garçons et filles ont eu des performances à peu près équivalentes. C'est en gros à partir de 1987 qu'il n'y a plus eu que 80 garçons pour 100 filles de 16 ans et plus reçus aux examens avec une mention. C'est donc à partir du milieu des années 1980 que les filles ont inversé la tendance en matière d'obtention de diplômes.

Cette nouvelle tendance s'est confirmée dès les premières années de scolarité. Les études de suivi des progrès des garçons et des filles tout au long des études primaires et secondaires indiquent que les filles ont une meilleure progression que les garçons en lecture, en mathématiques et en raisonnement verbal et non verbal. Les données recueillies lors des évaluations nationales effectuées à l'âge de 7 ans montrent que les filles débutent mieux en lecture que les garçons et qu'elles conservent leur avance en anglais à 11 ans et 14 ans (Arnot *et al.*, 1998). Un écart notable subsiste donc entre les garçons et les filles en lecture et en anglais pendant toute la durée de la scolarité obligatoire. En 2000, à 16 ans, les filles étaient environ 15% plus nombreuses que les garçons à être reçues avec mention aux examens d'anglais (Royaume-Uni, DfES, 2000). Le fait que les garçons n'ont pas réduit cet « avantage » des filles dans les disciplines linguistiques est une des principales raisons de leur recul relatif par rapport aux filles pour ce qui est de l'ensemble des qualifications scolaires.

Le Ministère de l'éducation et des compétences du Royaume-Uni, qui a créé un site web consacré à ce problème de sous-performance des garçons, formule le diagnostic suivant :

- les filles mettent davantage l'accent sur la collaboration, la parole et le partage ;
- à chaque âge, les filles ont une plus grande maturité et des stratégies d'apprentissage plus efficaces ;
- les garçons (certains du moins) n'éprouvent pas de respect pour l'autorité, le travail académique et la réussite formelle ;
- il y a des différences dans les attitudes des élèves vis-à-vis du travail ainsi que dans leurs objectifs et leurs aspirations qui sont liées au contexte social plus large d'un marché de l'emploi en mutation et aux perspectives d'emploi des hommes ;
- les élèves et les enseignants interagissent en classe différemment selon le sexe, du moins du point de vue des garçons (ou de certains d'entre eux) ;
- les comportements de « petit dur », les bravades et le bruit, lorsque les garçons essayent de définir leur masculinité, ont une influence négative sur leur scolarité ;
- la pression du groupe des pairs affaiblit chez les garçons l'éthique du travail scolaire ;
- les garçons s'efforcent d'éviter l'échec, mais l'insécurité qui fait dire : « Impossible d'y arriver/impossible de gagner » engendre une culture qui fait dire : « Pas la peine d'essayer/pas la peine de participer. »

Source : Arnot et Phipps (2003).

exemple, a indiqué un taux d'alphabétisme des 15 ans et plus de 81,3% pour les femmes et de 69,4% pour les hommes. Dans les Caraïbes, l'écart entre les sexes est donc l'inverse de ce qu'il est dans la plupart des autres régions du monde en développement (Miller, 2000).

Des réformes visant à améliorer l'apprentissage

En France comme au Royaume-Uni, la réforme des politiques d'éducation a largement contribué à combler les écarts entre les sexes et à favoriser l'enracinement culturel de l'égalité entre hommes et femmes. L'amélioration des performances des filles par rapport à celles des garçons au Royaume-Uni reflète probablement en partie les ajustements apportés aux programmes scolaires et aux examens. Les filles tendent à maîtriser plus tôt les compétences de lecture. Aussi, l'introduction d'un programme national exigeant des garçons qu'ils s'investissent davantage dans des études à dominante linguistique tend à conforter l'avance des filles. De même, le fait d'accorder plus de poids au contrôle continu (par rapport aux examens écrits) peut avoir également favorisé les filles (Royaume-Uni, Commission nationale pour l'UNESCO, 2003). Les recherches semblent indiquer que les filles tendent à mieux réussir que les garçons dans les tâches de longue durée à caractère ouvert, axées sur les processus, ancrées dans la réalité et exigeant des élèves qu'ils pensent par eux-mêmes ; les garçons, pour leur part, manifestent une plus grande adaptabilité à des approches de l'apprentissage plus traditionnelles, mettant l'accent sur la mémorisation (Arnot et Phipps, 2003).

Les réformes des politiques éducatives n'ont pas toujours pour résultat de combler les écarts entre les sexes en matière d'apprentissage et de performances. Le « grand paradoxe » de l'éducation jamaïcaine révélé par une étude récente est qu'en dépit d'investissements très positifs dans le secteur éducatif et de taux de scolarisation élevés dans tout le premier cycle du secondaire, les élèves ne manifestent guère d'intérêt pour l'apprentissage et pour la participation à l'éducation (Sewell *et al.*, 2003). Les résultats aux examens et le niveau des capacités en lecture sont particulièrement préoccupants, en ce qu'ils reflètent des désavantages socio-économiques. En lecture, l'échec commence dès les plus petites classes et s'observe en particulier chez les garçons. Lorsque les élèves arrivent en 6^e année, un tiers lisent moins bien qu'ils ne le devraient. Dès la 9^e année, il y a une immense fracture, un nombre important d'élèves, notamment des garçons, étant incapables de lire ou d'écrire. On parle même pour certains d'analphabétisme fonctionnel. Ces difficultés de

lecture constituent un énorme handicap. Alors que les garçons et les filles entrent en nombre égal en 1^{re} année d'études, avec en gros les mêmes expériences et les mêmes compétences, on observe déjà des différences majeures dans leurs attitudes vis-à-vis des études et dans l'intérêt qu'ils y portent. D'où des disparités importantes dans la qualité du travail fourni et dans les performances académiques lorsqu'ils atteignent les 5^e et 6^e années. Cependant, les données semblent indiquer que les performances des garçons traduisent principalement une moindre assiduité, et non une simple infériorité (Sewell *et al.*, 2003). La corrélation entre réussite scolaire et identités de genre peut aider à expliquer certaines de ces tendances (encadré 3.17).

La parité entre les sexes conduit-elle à l'égalité entre les sexes ?

Les données que nous avons passées en revue dans les précédentes sections indiquent qu'à mesure que les systèmes éducatifs progressent vers la parité entre les sexes et une meilleure qualité, on peut s'attendre que les filles réussissent mieux que les garçons. Mais cela signifie-t-il une plus grande égalité entre les sexes ? De nombreux exemples montrent que les filles sont incapables de convertir leur légère supériorité scolaire en une plus grande égalité dans les autres sphères de l'existence. Elles perdent ainsi le bénéfice des droits qu'elles ont obtenus *par* l'éducation. Au Chili, par exemple, alors que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons dans le secondaire, elles ont de moins bons résultats à l'examen d'entrée à l'université. Une comparaison, pour une cohorte d'élèves, de leurs résultats au test du Système de mesure de la qualité de l'éducation (SIMCE) en 1998 et à l'examen d'entrée à l'université en 2002 fait apparaître que les résultats plus médiocres des femmes au deuxième ne reflétaient pas leurs résultats scolaires antérieurs. Une des explications proposées a été que les garçons, plus désireux d'obtenir les notes nécessaires pour accéder à un cursus universitaire prestigieux, avaient donc suivi des cours intensifs pour se préparer à l'examen d'entrée (Avalos, 2003).

Attirer les filles vers les disciplines scientifiques

Les différences constatées entre les garçons et les filles dans le choix des disciplines sont de ce point de vue révélatrices. En France, les données relatives à la répartition des sexes dans les filières scientifiques du baccalauréat indiquent que, bien qu'elles réussissent légèrement mieux que les garçons dans les matières scientifiques au niveau

À mesure que les systèmes éducatifs progressent vers la parité entre les sexes et une meilleure qualité, on peut s'attendre que les filles réussissent mieux que les garçons.

Encadré 3.17. Le paradoxe caribéen

L'intérêt suscité récemment par « l'insuffisance des performances scolaires des garçons en Jamaïque et dans les pays des Caraïbes a été associé à la préoccupation devant le nombre grandissant de jeunes gens impliqués dans des délits graves et a contribué à mettre l'accent sur les relations complexes entre l'école et la société » (Sewell *et al.*, 2003). Historiquement, les hommes ont occupé un espace social plus vaste, contrôlé davantage de ressources, occupé une position sociale plus élevée et exercé davantage de pouvoir que les femmes. Mais l'expérience récente suggère que ces privilèges ont un prix.

Une étude des modes de socialisation en Dominique, au Guyana et en Jamaïque a constaté que, hormis quelques variations mineures liées à l'ethnicité et à la classe, la socialisation des garçons et des filles est entièrement dominée par l'identité de genre en ce qui concerne la nature des tâches ménagères, le degré de contrôle parental, la sévérité de la discipline et des châtiments, et les attentes relatives à la sexualité et à ses expressions.

En Dominique, les filles avaient des attitudes plus positives vis-à-vis de l'éducation, étaient suivies de plus près par leurs parents et recevaient davantage d'encouragements que les garçons. Les parents veillaient aussi à ce qu'elles se consacrent à leurs devoirs, alors que les garçons étaient souvent laissés livrés à eux-mêmes. Des

discussions ciblées avec des groupes de parents ont indiqué que l'intérêt pour la lecture a pu être encouragé très tôt, les parents étant plus enclins à acheter un livre ou une poupée à une fille et à offrir au garçon un pistolet ou un autre jouet. Cette différenciation dans la nature du cadeau semble liée aux idées que se font les parents de la masculinité.

Les soutiens positifs que les filles reçoivent de leur famille et à l'école se renforcent mutuellement. À l'école, les enseignants se trouvent face à des garçons qui semblent moins motivés et moins enclins à l'effort que les filles, ce qui tend à conforter leurs propres perceptions. L'attention portée par les parents aux filles et à leur scolarité semble due, entre autres, à ce qu'ils se rendent compte que dans la société jamaïcaine, les règles du jeu ne sont pas les mêmes pour les deux sexes et à la crainte des grossesses précoces – accentuée actuellement par la menace grandissante du VIH/sida parmi les adolescents.

Les normes traditionnelles sont donc en passe d'évoluer. Bien que les normes sexuelles aient toujours été moins restrictives qu'ailleurs, la dissonance entre les identités masculines et le système éducatif s'est accentuée. Avec la féminisation des écoles, les garçons tendent à développer leur identité dans le cadre d'une conception beaucoup plus restrictive de la masculinité.

Sources : Sewell *et al.* (2003) ; Bailey (2003) ; Figueroa (2000).

secondaire, les filles ne représentaient en 2000 que 44,2% des élèves de ces filières. Autrement dit, alors qu'elles sont, avec 58% des effectifs, surreprésentées parmi les élèves du baccalauréat général, c'est l'inverse qui est vrai dans les disciplines scientifiques. D'autres facteurs empêchent donc les filles d'exploiter leur réussite scolaire pour choisir les matières scientifiques dans les classes terminales (Baudino, 2003).

Au Chili, le choix d'une filière se fait à mi-parcours du secondaire, le programme du tronc commun se divisant au bout de deux ans en une filière générale et une filière technique. La seconde est aujourd'hui très recherchée dans la mesure où elle offre ensuite de meilleures perspectives d'emploi que la première. Les données du recensement indiquent que 82,2% des filles, contre 33,8% de garçons, choisissaient les spécialisations commerciales, alors que 58,5% des garçons, contre 13,1% des filles, optaient pour les spécialisations industrielles. On voit donc que

parmi les filles qui entrent dans les filières techniques, la majorité opte pour les spécialisations traditionnelles dans le commerce et le secrétariat, plutôt que pour les spécialisations qui ont la faveur des garçons.

La féminisation de l'enseignement supérieur dans les années 1990 est une caractéristique marquante des pays d'Europe centrale, de l'ex-Yougoslavie, de l'Europe du Sud-Est, des États baltes et de l'ex-Union soviétique. Ainsi, à la fin des années 1990, les taux bruts d'inscription des femmes dans l'enseignement supérieur dépassaient de plus de 15% ceux des hommes en Bulgarie, en Estonie, dans la Fédération de Russie, en Lituanie, en Pologne et en Slovénie. En Lettonie, cet écart a atteint 25% pour l'année scolaire 1998/99. Une étude récente sur cette région indique que ces tendances reflètent sans doute une préférence des étudiants de sexe masculin pour la formation technique et professionnelle, plutôt que pour des études

universitaires, cette formation leur permettant d'acquérir plus rapidement les qualifications voulues pour accéder au marché de l'emploi. Quant aux femmes, dans l'enseignement supérieur, elles choisissent pour la plupart des disciplines qui les dirigent vers les métiers auxquels elles se destinent dans des secteurs comme l'éducation et la santé, alors que les hommes sont majoritaires dans les filières universitaires relatives à la gouvernance, aux finances et à la banque (Magno *et al.*, 2002). On retrouve des tendances similaires dans de nombreux autres pays et régions du monde (Arnot et Phipps, 2003 ; Guzman et Letendre, 2003).

La notion de « choix » d'une discipline doit être interprétée avec prudence. Celui-ci est certes fonction des aspirations des élèves, mais celles-ci

sont elles-mêmes fortement influencées par les attentes des élèves concernant les débouchés qui peuvent s'offrir à eux. L'encadré 3.18 montre qu'à la fois le milieu familial et le marché de l'emploi peuvent profondément influencer la réussite et les choix des élèves. La réalisation d'un meilleur équilibre dans la participation des garçons et des filles à de nombreux programmes éducatifs dépend donc autant des changements extérieurs au domaine de l'éducation que des changements affectant ce domaine.

Le marché de l'emploi récompense-t-il les filles ?

Bien qu'elles se préoccupent sincèrement et à juste titre de l'insuffisance des performances des garçons, il est clair que de nombreuses sociétés ont, vis-à-vis des hommes et des femmes, des

Les femmes choisissent des disciplines qui les dirigent vers les métiers dans l'éducation et la santé alors que les hommes sont majoritaires dans les filières relatives à la gouvernance, aux finances et à la banque.

Encadré 3.18. Les « choix » des élèves ne sont jamais entièrement libres

En dépit de la réussite scolaire des filles dans de nombreux contextes, certains parents n'en conservent pas moins des opinions stéréotypées sur leurs capacités par rapport à celles des garçons. Au Mali, par exemple, près d'un tiers des 300 ménages interrogés ont déclaré qu'ils différenciaient les garçons des filles parce que les garçons étaient plus intelligents. Ces attentes, constamment réitérées dans le milieu familial, ont inévitablement une influence sur les comportements ultérieurs.

En outre, le monde du travail émet aussi des messages sexuellement différenciés, qui influencent différemment les aspirations des garçons et celles des filles. Au Chili, une enquête portant sur les aspirations des 14-17 ans non scolarisés a révélé que les deux tiers des garçons espéraient trouver un travail, contre seulement un tiers des filles ; par contre, plus de la moitié des filles espéraient retourner à l'école, contre moins de la moitié des garçons. Dans le groupe des 18-24 ans, les femmes étaient plus nombreuses à espérer faire des études et les hommes plus nombreux à espérer trouver du travail.

Ces aspirations indiquent que les garçons considèrent le monde du travail comme leur principal débouché et qu'ils sont désireux d'y entrer tôt, alors que les filles ont plus tendance à vouloir poursuivre des études dans l'enseignement supérieur afin d'améliorer leurs chances sur le marché de l'emploi. De manière quelque peu perverse, les discriminations du marché de l'emploi semblent ici encourager une

plus grande parité entre les sexes dans l'éducation. Ce résultat est toutefois loin d'être le cas général. Il est plus fréquent que la limitation des débouchés offerts aux femmes provoque une diminution des niveaux de persévérance et de performance éducatives. Un exemple en est fourni par le Togo où la pénurie générale d'emplois pour les femmes et leur rareté pour celles qui quittent l'école et pour les diplômées, depuis la mise en œuvre des réformes économiques, ont, selon les rapports disponibles, sapé la demande d'éducation des filles.

Les attentes en matière d'emploi sont largement considérées comme influant sur le choix des disciplines.

Des résultats de l'enquête PISA, qui interrogeait les élèves sur les emplois qu'ils prévoyaient d'occuper à 30 ans, il ressort que les filles des pays participants mentionnaient beaucoup plus fréquemment que les garçons des métiers en rapport avec la médecine, la biologie, la nutrition et l'enseignement. Les garçons, quant à eux, s'imaginaient plus volontiers dans des carrières associées à la physique, aux mathématiques ou à l'ingénierie. Il n'est pas surprenant que les filières choisies reflètent ces attentes.

Note : le PISA (Programme international pour le suivi des acquis scolaires) est une initiative couvrant 28 pays de l'OCDE et 15 pays non membres de l'OCDE, qui a pour but de mesurer « si les élèves de 15 ans, qui approchent de la fin de leur scolarisation obligatoire, sont préparés à affronter les défis des sociétés du savoir ».

Sources : Avalos (2003) ; Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE (2003b, p. 12) ; Lange (2003a, 2003b).

En Asie, les taux de chômage sont plus élevés pour les femmes à tous les niveaux d'études.

attentes différentes. L'infériorité masculine sur le plan des résultats scolaires ne s'est pas encore traduite par une infériorité dans les domaines économique et politique. Il semble que les femmes soient souvent obligées d'atteindre des niveaux de réussite supérieurs à ceux des hommes pour pouvoir les concurrencer en matière d'emploi, obtenir une rémunération égale, occuper des postes de décision et accéder à une part égale des ressources productives³¹.

De même, une enquête récente sur les performances des pays d'Asie en matière d'équité entre les sexes révèle des taux de chômage plus élevés pour les femmes à tous les niveaux d'études. En Indonésie et à Sri Lanka – deux pays qui ont pratiquement réalisé la parité entre les sexes dans la scolarisation – par exemple, les taux de chômage des femmes sont plus élevés que ceux des hommes quel que soit le niveau d'études. Les chiffres indonésiens montrent en outre que le chômage des femmes augmente avec leur niveau d'études, diplômes universitaires compris. Les femmes ayant reçu une formation professionnelle sont également plus touchées par le chômage que les hommes (Lee, 2002).

La présence des femmes en plus grand nombre au sein de la main-d'œuvre a-t-elle eu un impact sur les disparités de salaire entre les sexes ? On ne peut examiner ici en détail l'abondante documentation dont on dispose sur cette question. On se heurte toutefois à de sérieux problèmes de fiabilité et d'interprétabilité des données concernant les salaires relatifs des hommes et des femmes. Un rapport récent de l'UNIFEM (UNIFEM, 2000), qui s'était attelé héroïquement à cette tâche, s'est heurté au nombre limité de pays offrant des ensembles de données comparables (notamment pour mesurer les tendances à long terme), ainsi qu'à la couverture incomplète des différents secteurs économiques, l'accent étant mis sur les secteurs formels urbains. Malgré ces déficiences, le rapport fait valoir qu'à la fin des

années 1990, les femmes gagnaient en moyenne 22% de moins que les hommes dans l'industrie et les services. En Asie de l'Est, où l'on dispose de séries de données plus fiables, il semble que les écarts de salaires entre les sexes se soient réduits dans plusieurs pays entre les années 1980 et les années 1990, tout en restant substantiels au regard des normes internationales (Seguino, 1997, cité dans Razavi, 2003). À l'exception des emplois dans les services et dans les exploitations agricoles, les salaires des hommes sont de 20 à 100% plus élevés que ceux des femmes, et cet avantage salarial des hommes s'observe quel que soit le niveau d'études (Lee, 2002).

Au-delà de l'égalité des chiffres

Ce chapitre montre que l'éducation donne des chances aux femmes, comme aux hommes, mais qu'elle est elle-même façonnée par les normes et les valeurs existantes qui génèrent des choix et des résultats éducatifs sexuellement différenciés.

Bien des changements sont intervenus dans le monde, qui exercent leurs effets sur l'éducation des filles. Si la pauvreté demeure un facteur clé dans les pays présentant les plus fortes disparités entre les sexes, les données montrent que lorsque les écarts se réduisent, disparaissent ou même s'inversent légèrement en faveur des filles, ces progrès sont encore dictés par des idées concernant les différences entre les hommes et les femmes tenant au genre. Nous avons vu que, lorsqu'elles ont la possibilité de faire des études, les filles saisissent cette chance, s'appliquent et obtiennent de bons résultats. L'ironie veut cependant que la baisse des performances scolaires des garçons puisse en partie refléter les inégalités plus générales du marché de l'emploi qui restent favorables aux hommes, alors que les possibilités d'emploi offertes aux femmes restent souvent déterminées par l'idée que leur place se trouve avant tout au sein de la famille, en tant que dispensatrices de soins non rémunérés. En

31. Bailey (2003). Les données empiriques sur ce point demeurent toutefois ambiguës (Kamatich et Polachek, 1982 ; Sloane, 1985).

Encadré 3.19. Éducation, genre et emploi dans les pays du Maghreb

La région du Maghreb témoigne de la difficulté de formuler des hypothèses linéaires sur les liens entre éducation et emploi dans le cas des femmes. Elle montre que si l'éducation peut favoriser les chances d'accès des femmes à un emploi formel dans les secteurs non traditionnels, les politiques économiques, la législation et le contexte social entrent aussi en ligne de compte.

La Tunisie comme l'Algérie ont réalisé la parité entre les sexes dans l'éducation, mais les femmes tunisiennes ont largement accès au marché de l'emploi, alors qu'en Algérie, cet accès est bien plus limité. La Tunisie a réformé les programmes scolaires pour promouvoir une image positive des femmes. Le système éducatif s'est développé. Des réformes sociales ont été mises en œuvre, accordant aux femmes le droit de vote et améliorant leurs droits en matière de divorce et de

mariage. Près de 70 % des Tunisiennes sont employées dans le secteur formel et le nombre de femmes ingénieurs est en augmentation. En Algérie, par contre, le déclin du secteur public, qui était leur premier employeur, est à l'origine de la baisse des taux de participation des femmes au secteur formel. Les femmes sont donc de plus en plus dépendantes du secteur informel. Par contre, le Maroc est loin de la parité entre les sexes dans la scolarisation et prend même du retard. Ce pays réussit cependant mieux que les deux autres à faire participer les femmes au marché de l'emploi. La pauvreté est un des facteurs qui poussent les femmes à travailler, comme en témoignent les taux importants d'exode rural féminin. Ainsi, bien que la majorité des femmes soient économiquement actives, elles sont cantonnées dans des emplois peu rémunérés et peu qualifiés.

Source : Équipe du Rapport de suivi sur l'éducation pour tous.

La région du Maghreb témoigne de la difficulté de formuler des hypothèses linéaires sur les liens entre éducation et emploi dans le cas des femmes.

outre, l'infériorité relative des performances des garçons dans certains contextes montre que l'identité masculine peut avoir une influence négative sur l'aptitude des garçons à réussir aussi bien que les filles. Le rôle de l'éducation en tant qu'institution clé pour la socialisation des jeunes est à cet égard primordial.

Il est donc urgent d'agir pour éliminer les disparités entre les garçons et les filles dans l'éducation, dans les pays où elles restent importantes. Il faut s'attaquer immédiatement à la pauvreté et aux contraintes économiques, ainsi qu'aux pratiques qui continuent de légitimer des investissements inégaux dans les garçons et dans les filles. Faire des écoles des lieux sûrs et garantir l'équité dans la répartition des ressources éducatives sont des mesures cruciales pour promouvoir la parité entre les sexes. Mais il ne suffit pas de développer les infrastructures. Il est

indispensable de prêter attention au contenu des manuels, aux processus et aux pratiques pédagogiques pour garantir la scolarisation et l'achèvement des études des filles et des garçons. Les contenus discriminatoires et les préjugés imprégnant les manuels scolaires contribuent à conforter les profondes inégalités sociales qui empêchent au départ les filles de profiter des possibilités éducatives.

Les défis de la parité ne sont pas surmontés lorsqu'on a placé un nombre égal de garçons et de filles sur les bancs de l'école, même s'il s'agit là d'une étape importante de la réalisation de l'égalité entre les sexes dans l'éducation. Comme l'a montré ce chapitre, l'égalité entre les sexes n'est pas un objectif purement quantitatif : elle est liée aux questions plus générales de l'égalité des chances, de l'égalité de traitement et de l'égalité des résultats dans l'éducation et dans la société. ■