

Colloque de recherche

**Les indicateurs du droit à l'éducation**

Évaluation systémique et mise en œuvre d'un droit culturel  
dans les stratégies de développement

Université de Fribourg, les 15-16 juin 2000

**« Le droit à l'éducation des filles en Afrique : les limites des indicateurs »**

Marie-France Lange

Sociologue, chargée de recherche à l'Institut de recherche pour le développement  
(IRD, Bondy, France)

Fonds Documentaire IRD



010024286

Fonds Documentaire IRD

Cote : B\*24286 Ex : 1

## **Introduction**

L'analyse et la critique des discours et des politiques relatifs à la scolarisation des filles en Afrique incite à penser que la notion de droit à l'éducation des filles est encore embryonnaire en Afrique. De fait, dans un ouvrage récent, j'avais pu mettre en évidence le non-droit implicite à l'éducation des filles, ce que j'avais stigmatisé par l'expression « scolarisation sous conditions ». Dans cette communication, je propose d'analyser le problème de conformité des indicateurs nécessaires pour mesurer l'accès des filles à l'école. En premier lieu, il s'agit de mesurer l'efficacité de quelques indicateurs dans la mesure du droit à l'éducation. Dans un second temps, j'analyse les limites des indicateurs utilisés pour la connaissance des pratiques de scolarisation en rapport avec les objectifs déclarés et les juridictions relatives au droit à l'éducation. Je mets ainsi l'accent sur l'ambiguïté des objectifs déclarés par rapport aux pratiques scolaires et sociétales en vigueur dans le cas spécifique de la scolarisation des filles en Afrique.

## **Le droit à l'éducation des filles : pertinence des indicateurs utilisés**

Différents indicateurs sont retenus pour mesurer à la fois l'accès des filles à l'éducation, mais aussi pour prendre en compte les inégalités sexuelles face à l'instruction. Ces indicateurs sont essentiels pour la mesure des inégalités sexuelles devant l'école, de l'évolution de ces inégalités et pour mettre en place des politiques tendant à rendre l'accès égalitaire à l'école.

### ***Les taux de scolarisation, le rapport de féminité***

L'utilisation des taux bruts de scolarisation par sexe permet de mettre en évidence des différences notoires dans la fréquentation scolaire, mais aussi de mesurer l'évolution de ces inégalités. Dans le tableau 1, j'ai indiqué la différence de pourcentages entre les sexes, le rapport de parité et le pourcentage de variation entre les sexes entre l'année 1985 et celle de 1995, ce qui permet de mesurer la réduction des inégalités. Ce dernier indicateur est essentiel puisqu'il permet de prendre en compte les progrès réalisés dans la lutte contre les inégalités.

Tableau 1

**Évolution des taux bruts de scolarisation (enseignement primaire), selon le sexe et selon les régions, 1985-1995 ; différence de pourcentages entre les sexes, rapport de parité et pourcentage de variation des écarts entre sexes**

	1985				1995				%
	M	F	M-F	F/M	M	F	M-F	F/M	
Afrique subsaharienne	84,0	68,2	15,8	0,81	80,7	67,1	13,6	0,83	14
États arabes	90,9	69,5	21,4	0,76	91,7	75,6	16,1	0,82	25
Amérique latine/Caraïbes	107,2	103	4,2	0,96	112	108,8	3,2	0,97	24
Asie de l'Est/Océanie	124,3	111	13,3	0,89	115,8	113,0	2,8	0,98	79
Asie du Sud	98,2	70,8	27,4	0,72	105,5	82,1	23,4	0,78	15

M-F : écart absolu entre garçons et filles des taux de scolarisation

F/M : rapport de parité des taux de scolarisation

(a) pourcentage de variation des écarts entre sexes entre 1985 et 1995 :  $[(M-F_{95})-(M-F_{85})]/(M-F_{85})$

Source : UNESCO, 1998

Tableau 2  
Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré

Pays	1960	1970	1980		1990		1995	
	Total	Total	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
Bénin	26	36	64	41	67	45	72	52
Burkina Faso	9	13	18	14	37	28	38	30
Burundi	21	30	26	21	73	66	70	63
Cameroun	57	89	98	89	103	95	88	84
Cap-Vert	?	?	115	113	115	111	131	129
Côte d'Ivoire	43	58	79	63	69	58	69	58
Gambie	14	24	51	35	64	53	73	67
Ghana	46	64	80	71	77	70	?	?
Guinée	20	33	36	25	37	24	48	34
Guinée-Bissau	24	39	68	42	60	42	64	47
Kenya	47	58	115	110	95	93	85	85
Madagascar	56	90	142	139	92	91	72	70
Mali	9	22	27	19	24	17	32	25
Mauritanie	6	14	37	26	51	43	78	72
Mozambique	51	47	99	84	64	52	60	50
Niger	6	14	25	18	29	21	29	22
Nigeria	42	37	104	90	72	63	89	79
Tanzanie	24	34	93	86	69	68	67	66
Rwanda	49	68	63	60	71	70	?	?
Sénégal	27	41	46	37	58	49	65	57
Sierra Leone	20	34	52	43	48	39	?	?
Soudan	20	38	50	41	50	43	54	48
Tchad	17	35	?	?	57	35	55	36
Togo	44	71	113	89	111	87	118	97
Zaïre	54	88	92	77	76	64	72	59
Zambie	51	90	90	83	97	92	89	86
Zimbabwe	74	74	85	79	116	116	116	114
Pays francophones	29	50	64	46	?	?	?	?
Pays anglophones	44	58	90	82	?	?	?	?
Afrique subsaharienne	38	56	73	58	?	?	?	?

Sources : Banque mondiale (1988), UNESCO (1993) (1998).

Mais l'utilisation fréquente des taux bruts de scolarisation sert aussi parfois à dissimuler la faible scolarisation. Les taux nets apparaissent plus proche de la réalité (voir le tableau 3, où le taux net de scolarisation féminine est de 47,4 % pour l'ensemble de l'Afrique). Aux deux extrêmes, pour l'année 1992, on pouvait trouver le Mali avec un taux net de scolarisation féminine dans l'enseignement primaire de 14 % et le Cap-Vert dont le taux se situait à 99 % (UNESCO, 1995).

Tableau 3  
Estimation des taux nets de scolarisation \*, selon le sexe et selon les régions

	6-11 ans		12-17 ans		18-23 ans	
	M	F	M	F	M	F
Afrique subsaharienne	55,2	47,4	46,0	35,3	9,7	4,9
États arabes	83,9	71,6	59,2	47,1	24,5	16,3
Amérique latine/Caraïbes	88,5	87,5	68,4	67,4	26,1	26,3
Asie de l'Est/Océanie	88,6	85,5	54,7	51,4	19,5	13,6
Asie du Sud	84,3	65,6	50,5	32,2	12,4	6,6
Pays développés	92,3	91,7	87,1	88,5	40,8	42,7

\* taux nets de scolarisation par tranches d'âge 6-11, 12-17 et 18-23 ans = élèves/étudiants du groupe d'âge en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.

Source : UNESCO, 1995

A la lecture de ces différents tableaux, on constate que la scolarisation des filles est faible et que les écarts entre garçons et filles sont très élevés. Ainsi les taux de scolarisation des filles en Afrique subsaharienne, quelles que soient les tranches d'âge retenues, sont-ils les plus faibles du monde (voir tableau 3). Mais si la comparaison entre l'Afrique subsaharienne et les autres régions du monde permet de mettre en évidence la position singulière de l'Afrique sur le plan scolaire, elle dissimule de très fortes disparités à l'intérieur de la zone. Le tableau 2 nous indique l'ampleur des disparités scolaires à l'intérieur du continent africain ; aux deux extrêmes nous trouvons le Niger et le Mali avec des taux bruts féminins respectifs de 22 % et 25 % et le Cap-Vert ou le Zimbabwe avec des taux bruts supérieurs à 100 %. Si l'on change d'échelle pour analyser les inégalités, on observe à l'intérieur des différents pays africains de très fortes disparités, entre le milieu urbain où les taux sont le plus souvent supérieurs à 80 % et le milieu rural où les taux peuvent être inférieurs à 10 %, y compris dans des pays très scolarisés comme le Togo par exemple.

La première recommandation que nous pouvons faire consiste à ne pas se limiter aux indicateurs nationaux (qui dissimulent de très grandes inégalités), mais de choisir des échelles différentes (régions, préfectures...) ou d'identifier des milieux (comme le milieu urbain et le milieu rural ou encore de prendre en compte différents milieux ruraux) où les contrastes observés permettent de mesurer la réalité du droit à l'éducation. En effet, plus l'on change d'échelle (de la plus grande à la plus petite), plus l'on perçoit que le droit à l'éducation n'est souvent que théorique pour de nombreuses populations, du simple fait de l'absence d'infrastructures scolaires. Ceci est d'autant plus important en ce qui concerne les filles, car celles-ci ont tendance à cumuler les handicaps. Ainsi être une fille d'agriculteur résidant dans un milieu rural économiquement défavorisé réduit les chances d'être scolarisé dans de telles proportions (surtout dans les pays francophones) que l'on peut affirmer que ce groupe de filles n'a de fait aucun droit à l'éducation (à l'opposé du groupe composé de filles de cadres supérieurs ou de hauts fonctionnaires résidant dans la capitale).

Il convient de rappeler ici que la catégorie « filles » n'est pas homogène, et il est souvent difficile de généraliser, tellement les situations sont diverses. Ainsi, même au sein des pays les moins scolarisés et les plus sexistes d'un point de vue scolaire, certaines filles peuvent connaître des scolarités brillantes. Cependant, de grandes tendances peuvent être identifiées et l'un des premiers partages souvent décrit est celui qui s'effectue selon le type de résidence (urbaine ou rurale) et détermine de façon radicale les chances d'une fille d'être inscrite à l'école, de poursuivre ses études et de parvenir aux plus hauts degrés de l'enseignement. (Mais pas de façon systématique : pour exemple, rappelons le cas des filles d'ethnie *akposso* ou *akébou*, vivant en milieu rural dans la région des Plateaux au Togo, dont le taux net de scolarisation primaire (6-14 ans) s'élevait respectivement à 85,0 % et 68,6 % en 1981 contre 6,1 % et 6,4 % pour les filles *n'gam-gam* ou *peuls* (Lange, 1998)). A l'intérieur de ces milieux urbains ou ruraux, différents facteurs sociaux peuvent déterminer les scolarités féminines, comme le niveau d'instruction des parents, la religion, l'origine socioprofessionnelle des parents. Les structures familiales jouent aussi un rôle parfois déterminant et sont autant d'éléments qui influent sur la scolarisation des filles : citons le type de famille (monoparentale, monogamique, polygamique), sa taille et sa composition, de même que la taille et la composition de la fratrie de la fille scolarisable interviennent dans les chances d'une fille de bénéficier d'une éducation scolaire. On peut citer comme exemple, l'étude de Laurence Proteau en Côte d'Ivoire (in Lange (dir.), 1998) en ce qui concerne les lignées féminines issues des familles monoparentales dont le chef de famille est une femme, ou encore les observations réalisées en France par Marie Duru-Bellat sur les fratries sans enfant de sexe masculin, et où certaines filles peuvent avoir des scolarités non spécifiquement féminines et constituer en quelque sorte ce que l'auteur dénomme des « *garçons de substitution* » (Duru-Bellat, 1990).

La première différenciation sexuelle tient au fait que les filles ont globalement (globalement indique ici à milieu social égal, voir Baudelot et Establet, 1992) beaucoup moins de chance que les garçons d'être inscrites à l'école. Mais, même lorsqu'elles vont à l'école, les filles connaissent des scolarités différentes de celles des garçons. Aux faibles taux d'inscription en première année d'école des écolières, viennent s'ajouter des redoublements et des abandons souvent plus nombreux que ceux des écoliers. Les scolarités féminines diffèrent des scolarités masculines, en particulier parce que les filles quittent l'école plus tôt (souvent dès la puberté), pour aider leur mère ou pour se marier. De plus, elles ont aussi parfois tendance à entrer plus tard à l'école : ainsi le temps de la scolarité des filles se réduit-il comme peau de chagrin, entre une entrée tardive et une sortie précoce.

En général, les filles échouent plus souvent que les garçons aux examens (à l'exception parfois des examens les plus élevés dans la hiérarchie scolaire, comme le baccalauréat, où les rares filles qui ont survécu à l'élimination réussissent mieux que les garçons du fait qu'elles sont presque exclusivement issues des classes sociales moyennes ou supérieures, contrairement aux garçons dont le recrutement social est plus dispersé) et sont reléguées dans les sections les moins prestigieuses. Les itinéraires scolaires des filles sont donc singuliers et les représentations de l'école que celles-ci élaborent diffèrent des schémas idéologiques produits par leurs homologues de sexe masculin.

### *L'espérance de vie scolaire*

Un autre indicateur qui permet de prendre en compte à la fois le retard scolaire des filles en Afrique et les écarts entre filles et garçons est celui qui mesure l'espérance de vie scolaire. Cet indicateur, utilisé par l'UNESCO (1993), définit l'espérance de vie scolaire comme le nombre d'années d'éducation scolaire dont une personne d'un âge donné peut espérer bénéficier, en posant l'hypothèse que la probabilité de sa scolarisation à un âge ultérieur quelconque est égale au taux de scolarisation actuel pour cet âge. C'est donc une mesure synthétique ou sommaire de la participation escomptée de l'ensemble de la population au système éducatif tout entier. Dans le cas d'un enfant de 5 ans, elle indique la durée totale escomptée de sa participation, depuis son entrée à l'école primaire jusqu'à la fin de ses études (UNESCO, 1995).

Cet indicateur qui mesure la probabilité pour un enfant de bénéficier d'un certain nombre d'années scolaires révèle de façon plus évidente le non respect du droit à l'éducation (tableau 4). En moyenne, un enfant africain ne peut espérer passer que 6,5 années à l'école si c'est un garçon et 5,5 années si c'est une fille. Dans certains pays, l'espérance scolaire pour une fille peut n'être que d'environ une année (1,2 année pour le Mali ; 1,4 année pour le Niger). La grande majorité des filles africaines ne bénéficient pas des six années nécessaires pour achever le cycle primaire.

Tableau 4  
Espérance de vie scolaire selon le sexe et selon les régions du monde et quelques pays, en 1992

	Féminin	Masculin
<i>Afrique subsaharienne *</i>	<b>5,5</b>	<b>6,5</b>
Mali	1,2	2,3
Niger	1,4	2,8
Guinée	1,6	3,8
Burkina Faso	2,1	3,4
Mozambique	2,9	4,0
Sénégal	3,6	5,6
Burundi	4,0	5,1
Gambie	4,0	6,1
Zaïre	4,4	6,7
Malawi	5,0	6,3
Rwanda	5,5	5,9
Togo	5,9	10,6
Lesotho	9,5	7,8
Botswana	10,9	10,4
Afrique du Sud	12,2	11,7
Namibie	13,0	12,0
<i>États arabes *</i>	<b>9,4</b>	<b>10,2</b>
Maroc	5,7	8,0
Oman	7,4	8,4
Algérie	9,2	11,0
Bahreïn	13,2	12,5
<i>Amérique latine/Caraïbes *</i>	<b>10,8</b>	<b>10,7</b>
Paraguay	8,3	8,6
Nicaragua	8,7	8,4
Bahamas	13,1	12,2
Argentine	13,5	13,0
<i>Asie/Océanie *</i>	<b>8,5</b>	<b>9,7</b>
Bangladesh	4,4	5,9
Indonésie	9,1	10,1
Corée	13,0	14,3
<b>MOYENNE DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT</b>	<b>8,5</b>	<b>9,1</b>
<b>MOYENNE DES PAYS DÉVELOPPÉS</b>	<b>14,0</b>	<b>13,8</b>

\* Moyenne (à partir des pays pour lesquels existent des données pertinentes)

Source : UNESCO, 1995

## **Les limites des indicateurs**

Les indicateurs nous indiquent des disparités et des inégalités dans l'accès à l'éducation, mais ils ne nous indiquent pas les raisons et les soubassements de ces inégalités. Ils occultent aussi le fait que ce droit peut ou ne pas être un objectif effectif. Le droit à l'éducation renvoie de façon implicite aux droits fondamentaux de l'homme.

Or, le fait de reconnaître le droit à l'éducation pour tous (ce qui est le cas des pays africains, dont certains, comme le Mali, ont même inscrit ce droit dans leur Constitution) est souvent vain, lorsque les autres droits sont négligés.

Par ailleurs, le droit à l'éducation sous-entend différents droits qui sont le plus souvent ignorés. Nous retenons ici deux droits élémentaires qui, selon nous, devrait être systématiquement intégrés dans la notion de « droit à l'éducation » : le droit à l'instruction et le droit à la réussite scolaire.

### *Le droit à l'instruction*

En affirmant l'infériorité « naturelle » des filles (j'utilise le terme « naturel » pour désigner aussi bien l'infériorité déclarée d'origine biologique que celle affirmée d'origine divine), les différents acteurs sociaux imputent le plus souvent aux filles des capacités scolaires inférieures à celles des garçons. C'est une façon implicite sinon de nier le droit à l'instruction des filles, du moins de limiter les ambitions éducatives que pourraient exprimer les filles. L'affirmation de compétences différentielles engendre aussi des possibilités restreintes de formation et un accès différentiel à l'instruction et à la formation que celle-ci soit générale ou professionnelle : l'offre scolaire se restreint ainsi en fonction du sexe de l'élève.

Les différents acteurs (administration scolaire, enseignants, parents d'élèves...) n'assignent pas les mêmes objectifs à l'école (ou même aux programmes de formation des adultes) en fonction du sexe de l'apprenant. De fait, ils n'ont pas non plus les mêmes exigences éducatives. Dans les enquêtes menées en Afrique (Lange (dir.), 1998), on constate que la grande majorité des parents est convaincue que l'instruction n'est pas aussi indispensable aux filles qu'aux garçons, quant elle n'est pas jugée négative à l'éducation de la future femme. De même, les enseignants perçoivent l'instruction des filles comme superflue compte tenu des capacités scolaires supposées des filles d'une part, et des rôles sociaux imputés aux femmes, d'autre part, et de fait, et ils ont en effet le plus souvent tendance à négliger les filles au profit des garçons.

La scolarisation des filles est ainsi souvent tolérée, si le sentiment que les filles apprennent peu à l'école est conforté. Or, si le droit à l'éducation est prôné, il est souvent implicitement assimilé à un minimum d'apprentissages « socialisants » (utiles à la société) et non à un niveau culturel minimum (dont parfois on redoute les effets émancipateurs). La notion d'instruction a ainsi quasi disparu des discours officiels, tout comme celle d'instruction publique, qui sous-entend le droit à une éducation gratuite. Or, la remise en cause de la gratuité de l'enseignement primaire (que l'on peut constater depuis le début des années 90 en Afrique) touche plus particulièrement la scolarité des filles, du fait de la faible opportunité économique que la plupart des parents attribuent à l'éducation des filles.

### ***Le droit à la réussite scolaire***

Le droit des filles à une éducation identique à celle des garçons, en dépit de la mixité en vigueur au sein de la majorité des écoles d'Afrique subsaharienne, ne garantit pas des droits égaux dans la relation pédagogique, même si la notion de mixité implique l'égalité des droits (Baudoux et Zaidman (dir.), 1992). Les luttes qui ont pu opposer en Europe, au cours des siècles derniers, les tenants et les opposants de la mixité ont souvent reflétées les luttes pour le droit des filles à l'éducation. Et si la mixité est parfois perçue comme un progrès en vue de l'égalité scolaire des filles et des garçons (mêmes cursus, mêmes enseignants, mêmes conditions d'enseignement, mêmes diplômes), elle n'empêche pas des pratiques discriminantes de la part des enseignants, comme nous venons le voir. Et, de fait, en Afrique les filles redoublent plus souvent que les garçons et obtiennent des résultats plus faibles aux examens.

Cependant, lorsqu'elles tentent de mener des scolarités plus longues, elles sont souvent victimes de harcèlement sexuel, voire de violences du fait de leur statut d'élèves (Lange (dir), 1998). Cette situation qui touche l'ensemble de l'Afrique subsaharienne remet fondamentalement en cause leur droit à l'éducation. L'enfermement des filles dans une relation de soumission à des rapports sexuels, nécessaires à toute réussite scolaire, puis, plus tard, professionnelle, et qui apparaissent comme compensatoires à une *infériorité féminine naturelle*, en grande partie intériorisée par les filles elles-mêmes, impose ainsi une image réductrice des femmes, de leurs capacités intellectuelles, de leurs potentialités productrices, niant la valeur de leurs réussites passées ou à venir. Et c'est bien une vision réductrice des femmes, capables de ne parvenir ou ne réussir socialement, en tant qu'individu autonome (et non pas seulement par la médiation d'une filiation illustre ou d'un mariage réussi), que par le biais des prestations sexuelles qu'elles sont censées rendre, qui semble dominante de nos jours dans certaines régions d'Afrique. La remise en cause de la valeur des titres scolaires obtenus par les filles (Proteau, in Lange (dir), 1998) n'est en fait que la négation de la parité des titres scolaires en fonction du sexe du certifié. La neutralité de la certification est ainsi bafouée dans le double but de dénier aux filles des potentialités intellectuelles égales aux garçons et de contrecarrer les espoirs — perçus comme velléités — des femmes d'accéder aux postes de travail élevés. On découvre ici que les relations entre éducation scolaire des filles et les comportements sexuels apparaissent comme interdépendants et jouent sur des registres très variés. Ces relations, souvent occultées, peuvent être déterminantes à la fois dans les itinéraires scolaires, dans la construction des personnalités et dans les processus identitaires.

### **L'identification des raisons du refus au droit à l'éducation**

Nous avons vu que si les indicateurs pouvaient fournir de précieuses indications permettant de mettre en évidence des inégalités flagrantes dans l'accès à l'éducation, ils ne permettaient pas de prendre en compte la réalité du droit des filles à l'éducation. De fait, l'analyse des discours sur la scolarisation des filles dévoile le refus d'un droit inconditionnel à l'éducation des filles (Lange (dir), 1998).

En Afrique, la majorité des acteurs de l'éducation (organismes internationaux, administration scolaire, ONG, enseignants, parents et élèves) n'ont pas incorporé le « droit à l'éducation » des filles comme un droit « autonome », indépendant des situations familiales, sociales ou économiques.

Dans la plupart des familles, à l'exception des classes sociales supérieures, la prise de décision scolaire relative aux filles s'opère toujours en fonction de la prise en considération des besoins éducatifs ou professionnels des garçons. C'est *sous condition* que la mise à l'école d'une fille ne porte pas préjudice au devenir et au statut de ses frères que les choix scolaires s'effectueront. Le temps de la scolarité, le type d'école ou de filière doivent ainsi être considérés comme des choix sociaux et économiques déterminés autant par le fait d'être de sexe féminin que d'être en concurrence au sein de la famille avec des enfants de sexe masculin.

De même, si l'on étudie les discours des responsables politiques ou les déclarations des différents acteurs internationaux, la scolarisation des filles ou l'éducation des femmes apparaît le plus souvent non comme une nécessité en soi, mais comme nécessaire à la réalisation d'objectifs extérieurs à l'éducation. L'intérêt récent des décideurs et des financeurs de l'éducation pour une meilleure compréhension des facteurs de la demande d'éducation provient essentiellement du souci — tout à fait légitime — de lever les obstacles à la scolarisation des filles. Cependant, il faut souligner que « les soubassements de cet intérêt soudain pour la scolarisation des filles varient selon les institutions, mais reposent le plus souvent sur des implicites qui lient dans un schéma simpliste, de cause à effet, le processus de formation des femmes à celui du développement économique. En effet, persuadés que certaines entraves au développement de l'Afrique résident dans une croissance démographique trop rapide due à une fécondité des femmes qui s'expliquerait par leur faible niveau d'éducation scolaire, certains décideurs posent comme préalable au développement un niveau minimum d'instruction féminine, par ailleurs jamais très clairement défini » (Lange (dir), 1998). Ainsi, pour nombre d'acteurs internationaux, l'augmentation de la scolarisation des filles procède davantage d'une vision utilitariste — sachant que les filles d'aujourd'hui seront les femmes, les mères de demain —, que d'une *question éthique posée en terme de droit fondamental à l'éducation*, qui implique de réduire les inégalités.

Si le droit à l'éducation sans conditions est si peu affirmé et incorporé dans les représentations sociales, c'est bien parce qu'il entre en contradiction avec les représentations du statut des filles (et donc des futures femmes) et qu'il s'oppose à la juridiction régissant les droits des femmes. Or, il paraît essentiel que le droit à l'éducation des filles soit affirmé sans le nécessaire recours à des utilités secondaires. C'est ainsi que la prise en compte des discours sur le droit à l'éducation des filles paraît indispensable, car elle dévoile *le degré d'intégration dans les représentations sociales de ce droit* d'une part, et *le degré de distanciation vis-à-vis de ce droit*, d'autre part.

## Conclusion

En conclusion, j'ai tenté de montrer que si le droit à l'éducation peut se mesurer grâce à divers indicateurs, il doit aussi se mesurer aux représentations en vigueur chez les différents acteurs sociaux, ainsi qu'aux pratiques observées. Le fait qu'un droit existe d'un point de vue juridique n'implique pas ni qu'il soit reconnu comme tel, ni que les pratiques sociales soient conformes au respect de ce droit.

L'analyse que j'ai développée à partir du cas spécifique des filles pourrait tout aussi bien s'appliquer à d'autres catégories, telles que celles d'enfants issus de l'émigration, de minorités ethniques ou de groupes sociaux marginalisés. La notion de « droit à l'éducation » y est toujours soumise à conditions : là-aussi, elle ne renvoie pas de façon systématique au droit à l'instruction ou au droit culturel.

Le droit à l'éducation renvoie de fait aux droits fondamentaux de l'homme, aux notions d'égalité et de liberté. Le non-droit à l'éducation des filles n'est ainsi que le reflet des non-droits des femmes. En effet, dans la plupart des pays africains, les femmes ne disposent pas juridiquement des mêmes droits élémentaires que les hommes (droit au mariage consenti, au divorce, droit d'éduquer leurs enfants, droit de travailler...) : en l'absence de statut personnel, elles ne sont pas considérées comme des individus, mais, en quelque sorte, comme des biens — pouvant s'échanger, s'acheter, s'hériter... — et qui appartiennent à des hommes selon des règles définies. Quelque que soit la juridiction en vigueur, une ségrégation s'opère en fonction du sexe, impliquant des droits réduits pour les femmes, sur le plan éducatif, sanitaire, professionnel, résidentiel, matrimonial... L'accès à l'éducation des petites filles est ainsi implicitement dépendant du statut et du droit des femmes.

Cependant, l'affirmation du droit à l'éducation pour tous est plus aisée à formuler et à mettre en application que ceux relatifs aux droits des femmes. Or, la progression scolaire des filles en Afrique ne sera pas sans influence sur les revendications qu'elles pourront formuler lorsqu'elles seront devenues des femmes.

## Bibliographie

BANQUE MONDIALE, 1988. *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, BIRD, Washington, 192 p.

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, 1992. *Allez les filles !*, Éditions du Seuil, Paris, 243 p.

BAUDOUX Claudine et ZAIDMAN Claude (sous la direction de), 1992. *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie*, Paris, coll. Logiques sociales, L'Harmattan, 302 p.

BOURDIEU Pierre, 1998. *La domination masculine*, Paris, Seuil, 142 p.

DEBLÉ Isabelle, 1980. *La scolarité des filles*, UNESCO, Paris, 180 p.

DURU-BELLAT Marie, 1990. *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan, Paris, 211 p.

HALLAM S., 1994. *Crimes Without Punishment : Sexual Harassment and Violence Against Female Students in Schools and Universities in Africa*, Discussion Paper n° 4, Africa Rights, Londres.

HÉRITIER Françoise, 1996. *Masculin/féminin. La pensée de la différence*, Paris, éditions Odile Jacob, 332 p.

HAGGIS Sheila M., FORDHAM Paul et WINDHAM Douglas M. 1994. *L'éducation pour tous*, Paris, UNESCO, Vol. I, II, III, 112 p., 118 p. et 126 p.

LANGE Marie-France, 1994. « Quelles stratégies pour promouvoir la scolarisation des filles ? », Séminaire sur l'éducation des filles au Sahel, Banque mondiale, Dakar, 10 au 14 janvier, 13 p.

LANGE Marie-France, 1996. « Interventions porteuses à travers le monde pour la promotion de l'éducation des filles. (Exemples en Asie et en Afrique anglophone) », Séminaire sur l'éducation des filles en Afrique francophone, Banque mondiale, Abidjan, 23 au 28 juin, 14 p.

LANGE Marie-France, 1998. *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.

LANGE Marie-France (sous la direction de), 1998. *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254 p.

LANGE Marie-France et PILON Marc, 2000. « La persistance des inégalités d'accès à l'instruction dans les pays du Sud », in *Préparation de la contribution française à la 33<sup>ème</sup> session de la commission de la population et de développement de l'ONU (27-30 mars 2000)*, Paris, Ministère de l'emploi et de la solidarité (direction de la population et des migrations) et Ministère des affaires étrangères, février, 13 p.

ODAGA Adhiambo et HENEVELD Ward, 1996. *Les filles et l'école en Afrique subsaharienne. De l'analyse à l'action*, Banque mondiale, Washington, 97 p.

*Review of African Political Economy*, Autumn 1990. The Politics of Education and Cultural Production, n° 48, 136 p.

UNESCO, 1991. *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, UNESCO, Paris, 118 p.

UNESCO, 1993. *Rapport mondial sur l'éducation 1993. Combler le déficit des connaissances. Élargir les choix éducatifs. Définir des normes de niveau*, UNESCO, Paris, 125 p.

UNESCO, 1995. *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, UNESCO, Paris, 173 p.

UNESCO, 1998. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, UNESCO, Paris, 174 p.