

Colloque de recherche  
Les indicateurs du droit à l'éducation

## **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.

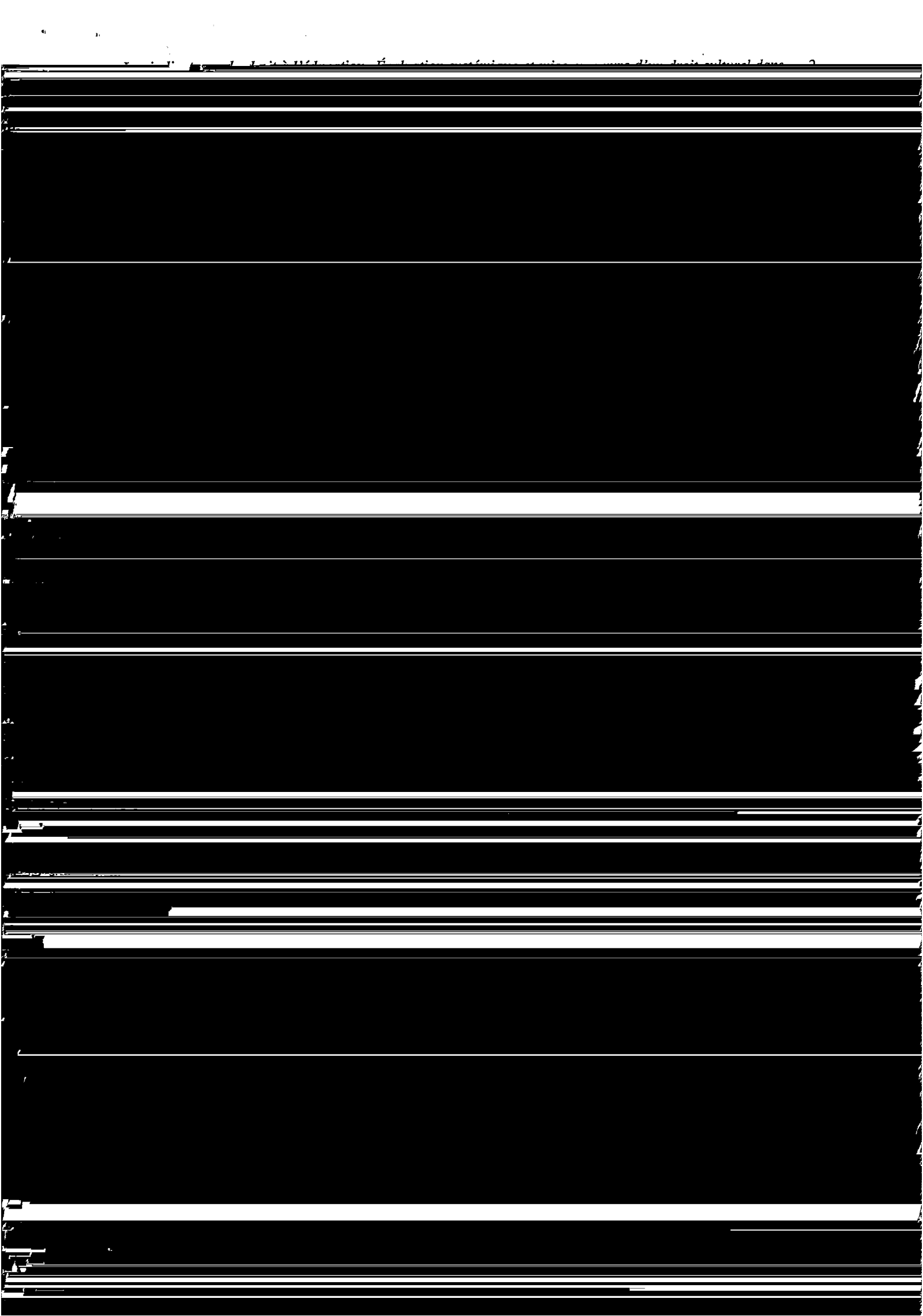


Tableau 2  
Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré

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

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).



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 imputées 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

### *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 reflétés 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

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

## 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~~

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*

UNESCO, Vol. I, II, III, 110, 118, et 126