

Une discrète révolution mondiale : la progression de la scolarisation des filles et des jeunes filles dans les pays du Sud

*Marie-France Lange**

À la suite de la conférence de Jomtien (1990), les études sur la scolarisation des filles ont connu un développement rapide dans la plupart des pays du Sud [Cussó, 2003], en particulier en Afrique subsaharienne [Lange, 1998a ; 2003 ; Lange, Pilon, 2000], dans les pays arabes [Kateb, 2005] et dans les pays d'Asie [Unterhalter, 2006]¹. Les pays d'Amérique latine, qui ont connu bien avant la conférence de Jomtien une progression rapide de la scolarisation et une réduction des inégalités sexuelles, ont peu été influencés par cette tendance. Comme le résume Gloria Bonder [1994] pour l'Amérique latine, « l'expansion du système d'éducation formelle a particulièrement bénéficié aux femmes et le changement le plus évident de leur condition sociale s'exprime dans leur accès massif à l'éducation [...], mais il est essentiel de garder à l'esprit que la plus grande égalité des chances a été réalisée aux niveaux éducatifs les plus élevés, tandis que la plus grande discrimination se maintient dans les groupes ruraux pauvres et l'écart entre les personnes très instruites et les analphabètes persiste »². De fait, peu de recherches sud-américaines portent spécifiquement sur l'éducation des filles et des femmes, la plupart prenant en compte l'analyse intersectionnelle (genre, classe sociale et race) [Winkler, Cueto, 2004] qui permet de mettre à jour les plus fortes discriminations scolaires, puisque la seule analyse selon le sexe fait de moins en moins apparaître de grandes inégalités. Il en est de même de l'Afrique du Sud, marquée par les inégalités engendrées par le système d'apartheid, où un grand

* Directrice de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD), UMR CEPED (Université de Paris – IRD).

1. C'est l'importance du nombre de productions scientifiques ou institutionnelles qui est notée ici et non leur genèse. Les études sur la scolarisation des filles et la formation des femmes, parfois très marginales, selon les régions, ont commencé avant la conférence de Jomtien. Pour l'Afrique, voir Claude Tardits [1962] et Marie Eliou [1972]. Pour une analyse de la discipline « éducation comparée » relative aux pays du tiers monde, voir l'article de Nelly Stromquist [1996] : dans les références citées par cette auteure, on note très peu de textes écrits spécifiquement sur la scolarité des filles et l'éducation des femmes dans les années 1960, la plupart se situant dans les années 1970 et 1980. C'est aussi ce qu'observe Rebecca Rogers [2007] pour les recherches menées en France.

2. Traduction libre de l'espagnol par l'auteure.

nombre de publications scientifiques sur l'éducation prend en compte l'articulation des rapports de genre, de classe et de race [Bonini, Lange, 2016, p. 405].

Dans l'ensemble des pays, les premières recherches sur la scolarisation des filles ont porté principalement sur les fortes inégalités en termes quantitatifs entre filles et garçons, sur les politiques d'éducation, l'inadaptation et les contextes de discrimination de l'offre scolaire ou sur les stratégies familiales d'éducation. La progression continue de la scolarisation féminine au cours de ces trente dernières années a orienté les chercheurs vers des thèmes plus diversifiés et la prise en compte de l'outil « genre », comme nous le verrons. À partir d'études de cas sur divers pays (Bénin, Chine, Éthiopie, Niger, Inde, Sénégal, Tanzanie), différents niveaux d'enseignements et selon des approches variées, ce numéro montre la richesse et la diversité des études sur la scolarisation des filles et des jeunes filles dans les pays du Sud.

Dans cette introduction, nous rappelons en premier lieu la progression spectaculaire des effectifs scolaires féminins et l'amélioration continue des indices de parité entre les sexes (IPS) dans tous les pays du Sud, ce qui signifie, en termes quantitatifs, que la fréquentation scolaire des filles, comparée à celle des garçons, s'est considérablement améliorée. Cette amélioration de l'accès aux différents niveaux scolaires et des parcours scolaires des filles et des jeunes filles est un processus continu, parfois extrêmement rapide dans certains pays : une révolution sociale discrète quelquefois méconnue. Puis, nous porterons notre regard sur les liens entre la scolarisation des filles et les relations de genre en discutant de cette « discrétion » et en montrant les apports des sept articles retenus pour ce numéro permettant d'analyser les éléments qualitatifs qui restreignent ou s'opposent à une amélioration des conditions d'enseignement des filles, à la valorisation des titres scolaires qu'elles obtiennent, ou encore à la remise en cause des inégalités de genre.

Une progression spectaculaire et continue de la part des filles dans les effectifs scolarisés des pays du Sud

Au plan mondial, la mise à l'école des filles fut un long processus qui s'est imposé dans les pays du Nord, puis dans les pays du Sud. Aujourd'hui, même si certains pays du Sud conservent des lois discriminantes en ce qui concerne l'accès des jeunes filles aux différentes filières de l'enseignement, seuls quelques groupes islamiques terroristes s'opposent à la mise à l'école des filles et des jeunes filles³

3. Par exemple, les groupes de talibans (Afghanistan, Pakistan), les groupes de Boko Haram (présents au Nigeria, au Cameroun, au Niger et au Tchad) : pour ces derniers, ce sont toutes les écoles considérées comme de type occidental qui sont visées par cette interdiction, mais les élèves filles furent souvent leurs principales victimes, du fait des enlèvements et des viols. Il faut aussi noter les attaques d'écoles par des groupes djihadistes dans le Sahel (assassinats d'enseignants, destructions des écoles...) qui ne visent pas spécifiquement les filles scolarisées ou les enseignantes, mais l'ensemble de la communauté éducative, même si les filles sont plus atteintes dans leur droit à l'école du fait de l'insécurité qui les touche plus spécifiquement, comme le remarque Seydou Loua pour le Mali « Les filles sont particulièrement touchées par ces formes de terrorisme, car elles sont victimes d'enlèvements et de viols » [2018, p. 110].

et, de fait, il y a un consensus mondial sur le droit des filles et des jeunes filles d'être scolarisées, y compris dans les pays où les lois sont les plus discriminantes envers les femmes. Pour mesurer l'évolution des inégalités de fréquentation scolaire entre filles et garçons, nous avons retenu l'indice de parité entre les sexes⁴, calculé à partir des taux bruts de scolarisation des filles et des garçons. Pour rappel, voici comment cet indice est calculé : il s'agit de « Diviser la valeur d'un indicateur donné chez les individus de sexe féminin par la valeur du même indicateur chez les individus de sexe masculin ». L'interprétation de l'IPS est la suivante : « Un indice de parité égal à 1 indique une parfaite parité entre individus de sexe féminin et de sexe masculin. Des valeurs d'indice inférieures à 1 sont le signe de disparité en faveur des individus de sexe masculin et des valeurs supérieures à 1 reflètent une disparité en faveur des individus de sexe féminin. »⁵ Les IPS calculés sur les taux de scolarisation par régions ou par pays ne permettent pas de prendre en compte les enfants ou les jeunes qui ne sont pas scolarisés, mais uniquement d'analyser les inégalités de fréquentation scolaire entre filles et garçons, ce qui signifie que des indices égaux ou supérieurs à 1 indiquent que les filles ne sont plus discriminées, mais ne renseignent pas sur le niveau de scolarisation atteint par le pays ni sur les inégalités d'ordre social, économique, ethnique, de caste ou résidentiel (milieu urbain/rural).

Les progrès réalisés dans la scolarisation des filles en termes quantitatifs ont été spectaculaires dans tous les pays du Sud, tout particulièrement dans trois des niveaux scolaires, primaire, premier et deuxième cycles du secondaire. Nous n'analysons pas l'enseignement préscolaire (écoles maternelles, jardins d'enfants ou autres structures de préscolarisation), du fait que les inégalités sexuelles d'accès en termes quantitatifs y ont toujours été très faibles, en raison du recrutement social élevé qui a longtemps prévalu dans ce niveau éducatif, induisant une égalité d'accès selon le sexe. Les formes communautaires ou associatives, plus récentes, de ces établissements, que ce soit en Asie (Ponceaud)⁶, en Afrique ou en Amérique latine, ont permis d'élargir l'offre préscolaire à des populations plus défavorisées tout en offrant un accès égal aux filles et aux garçons. Par ailleurs, on rappellera qu'il est difficile de produire une analyse historique et comparative au plan mondial, étant donné que de nombreux pays n'effectuent pas, ou seulement de façon récente, de recensements des élèves inscrits dans le niveau préscolaire, ce qui s'explique à la fois par le caractère non obligatoire de ce niveau éducatif et parfois par des taux de scolarisation extrêmement faibles dans les années 1970 et 1980 (moins de 1 % pour certains pays d'Afrique ou d'Asie). Cependant, ce niveau éducatif a bénéficié d'un grand nombre de recherches indiquant toute l'importance, entre autres, pour les populations défavorisées, de la fréquentation préscolaire pour des raisons diverses (protection de l'enfance,

4. L'indice de parité selon le sexe est le rapport entre la valeur d'un taux féminin et celui d'un taux masculin pour un indicateur donné.

5. <http://www.tbdjf.fss.ulaval.ca/pdf/ISU/IPS.pdf> (consulté le 10 décembre 2020).

6. La mention d'un auteur sans indication de date renvoie à sa contribution dans le présent numéro d'*Autrepart*.

aides fournies aux mères, préparation à l'entrée en primaire, etc.), comme le montre Émilie Ponceaud dans son article.

Comme mentionné précédemment, pour mesurer les inégalités sexuelles, nous avons fait le choix de retenir les indices de parité entre les sexes, calculés à partir des taux bruts de scolarisation des filles et des garçons. Si ces taux bruts sont souvent jugés inexacts du fait de leur mode de calcul, ils sont cependant plus aisés à obtenir puisqu'il n'est pas nécessaire de connaître l'âge exact de la population scolarisée et, de fait, la plupart des pays du Sud arrivent à calculer ces taux bruts, ce qui n'est pas toujours le cas en ce qui concerne les taux nets. La construction et le choix des indicateurs en éducation ont été souvent discutés, tout comme leur fiabilité⁷, mais aussi les manipulations politiques dont ils peuvent faire l'objet. Cependant, en choisissant de travailler sur une longue période (1970-2019), nous nous intéressons surtout à leur évolution, ce qui permet aussi de gommer pour partie les éventuelles erreurs méthodologiques ou autres, les changements de lois qui modifient le calcul de ces taux. Les indices de parité entre les sexes, calculés à partir des taux bruts de scolarisation féminine et masculine, permettent une analyse à la fois diachronique et comparative⁸, puisqu'ils sont disponibles de façon à peu près régulière, sauf dans les pays en conflits armés ou en crise politique.

Une réduction rapide des inégalités selon le sexe dans la fréquentation de l'enseignement primaire

Pour produire une analyse comparative entre les pays du Sud, nous avons retenu les données proposées par l'Institut des statistiques de l'Unesco (ISU)⁹. Si le découpage par « régions du monde » a depuis sa mise en œuvre suscité des oppositions et des critiques¹⁰, il permet toutefois d'établir des comparaisons sur de longues périodes. En ce qui concerne l'enseignement primaire (tableau 1), on remarque que les trois régions du monde qui étaient les plus discriminantes, quant à la fréquentation des filles dans l'enseignement primaire, soit « États arabes », « Asie du Sud et de l'Ouest » et « Afrique subsaharienne », ont connu des progressions spectaculaires de l'indice de parité entre les sexes (IPS). Cependant, on observe aussi que, dans certaines régions du monde, depuis le début des années 2010, la progression de l'IPS semble stagner (États arabes, Afrique subsaharienne) ou progresser très lentement, comme si un nouveau plateau était

7. Pour les analyses critiques sur les indicateurs scolaires, voir les travaux des démographes, par exemple, ceux de Marie-Christine Deleigne [2004] pour son étude sur Madagascar ou de Kamel Kateb [2010] sur l'Algérie. Voir aussi le numéro spécial de la revue *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, [2005], « Pouvoirs et mesure en éducation », hors-série n° 1.

8. Sur la production des données statistiques scolaires par l'Unesco, voir l'article de Roser Cussó et Sabrina D'Amico [2005] et, en particulier, sur « la comparabilité internationale et temporelle » (p. 28).

9. <http://data.uis.unesco.org/>. L'Unesco considère que la parité entre les sexes est atteinte lorsque l'IPS est compris entre 0,97 et 1,03 et donc qu'un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité en faveur du sexe masculin et un IPS supérieur à 1,03 une disparité en faveur du sexe féminin.

10. En ce qui concerne les débats scientifiques ou politiques à propos de la décision de la construction de ces régions, voir l'article de Raymond Goy [1974].

atteint, tandis que la parité est atteinte dans les deux régions « Asie de l'Est et Pacifique » et « Asie du Sud et de l'Ouest ». Entre 1970 et 2019, les progressions des IPS les plus spectaculaires ont eu lieu dans les « États arabes » (de 0,65 à 0,96) et dans « l'Asie du Sud et de l'Ouest » (de 0,61 à 0,99).

Tableau 1 – Indices de parité entre les sexes (IPS), calculés à partir des taux bruts de scolarisation au primaire, de 1970 à 2019, régions de l'ISU

Années	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2019
Monde	0,80	0,82	0,85	0,85	0,88	0,91	0,92	0,95	0,97	1,00	0,98
États arabes	0,65	0,68	0,74	0,79	0,82	0,85	0,88	0,91	0,93	0,95	0,96
Asie centrale	..	..	1,00	1,00	1,01	1,00	0,99	0,99	0,99	0,99	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	..	0,85	0,88	0,88	0,93	0,96	0,98	0,99	0,99	0,99	1,00
Amérique latine et Caraïbes	0,97	0,97	0,98	0,98	0,99	0,97	0,97	0,97	0,97	0,98	0,98
Asie du Sud et de l'Ouest	0,61	0,62	0,65	0,69	0,75	0,82	0,85	0,96	1,00	1,06	0,99
Afrique subsaharienne	0,70	0,75	0,80	0,81	0,83	0,84	0,85	0,88	0,93	0,96	0,95
Petits États insulaires en développement	0,94	0,93	0,94	0,95	0,96	0,96	0,95	0,95	0,95	0,96	0,97

N. B. : Seules les régions des pays du Sud ont été prises en considération dans ce tableau. Dans la ligne « Monde », toutes les régions sont incluses, y compris les régions « Europe centrale et orientale » et « Amérique du Nord et Europe occidentale ». Pour mettre en évidence à la fois les différences entre les régions de l'ISU et les progressions de l'IPS, nous avons retenu comme année de départ l'année 1970, puis pris en compte l'évolution tous les cinq ans, à l'exception de l'année 2020 qui n'était pas encore disponible et qui a été remplacée par l'année 2019.

Source : tableau de l'auteure à partir des données de l'Institut de statistiques de l'Unesco (ISU).

On assiste bien à une tendance mondiale de la disparition des inégalités sexuelles dans la fréquentation de l'enseignement primaire, même si deux régions les « États arabes » et l'« Afrique subsaharienne » semblent ne pas parvenir pour l'instant à l'égalité entre filles et garçons (tableau 1). Cependant, une analyse plus fine concernant certains pays va nous montrer que les disparités intrarégionales sont importantes (et les écarts entre pays plus importants que ceux observés entre régions de l'ISU). On note aussi que certains pays de ces trois régions ont vu leur IPS parvenir à l'égalité ou inverser les inégalités aux dépens des garçons (tableaux 2, 3, 4).

En effet, si les données statistiques donnent un aperçu global de la hausse de la part de la participation féminine dans les effectifs scolarisés du primaire selon les régions du monde et permettent d'indiquer un mouvement mondial de la mise à l'école des filles, elles dissimulent de très fortes disparités entre les pays, comme nous pouvons le constater à la lecture des tableaux 2, 3 et 4. Ces différences portent à la fois sur l'IPS atteint en 2019, mais aussi sur la progression entre 1970 et 2019, qui permet de dévoiler des trajectoires nationales singulières dans la diminution des inégalités sexuelles de la fréquentation du primaire. Pour cette analyse par pays, nous avons retenu les trois régions de l'ISU qui ont connu les plus importantes diminutions des inégalités à savoir, « États arabes », « Afrique subsaharienne » et « Asie du Sud et de l'Ouest », les régions « Amérique latine et Caraïbes » et « Asie centrale » ayant déjà à peu près atteint la scolarisation universelle en primaire en 1970.

En ce qui concerne l'Afrique subsaharienne, on observe en 1970 que les inégalités sexuelles de fréquentation scolaire étaient très différentes selon les pays : certains pays affichaient des IPS inférieurs à 0,50 comme le Tchad (0,33), le Bénin (0,45), l'Éthiopie (0,46), tandis que d'autres, par exemple, le Congo (0,79), la Zambie (0,81), le Ghana (0,84) ou l'Afrique du Sud (0,99), semblaient déjà en marche vers une fréquentation scolaire égale des filles et des garçons. Les trajectoires des pays sont aussi très différentes : certains ont commencé à réduire les inégalités sexuelles avant les grandes conférences internationales sur l'éducation (Jomtien, Dakar), comme la Tanzanie qui parvient à l'égalité en 1980 ou le Rwanda en 1990, tandis que d'autres ont été influencés par ces conférences et les moyens financiers mis en œuvre par l'aide internationale ; c'est par exemple, le cas du Bénin, du Burkina Faso ou du Mali. Si l'influence de la communauté internationale a souvent été mise en avant pour expliquer les améliorations tant de la fréquentation scolaire que de la réduction des inégalités sexuelles [Lange, 2003 ; 2013], le tableau 2 montre des situations plus variées et des trajectoires nationales très originales.

Ces trajectoires originales trouvent leurs sources à la fois dans les politiques nationales d'éducation et dans les dynamiques sociales originales [Grégoire *et al.*, 2018]. Au plan national, elles peuvent cependant dissimuler de très grandes différences selon les régions, entre le milieu urbain et le milieu rural et selon les ethnies [Lange, 1998b]. Enfin, cette analyse par pays africains indique aussi que certains pays sont parvenus à l'égalité entre filles et garçons, comme le Burkina Faso, le Burundi, le Ghana, le Sénégal et la Tanzanie. Parmi ces pays ayant atteint la parité, les trajectoires du Burundi (IPS de 0,48 en 1970) et du Burkina Faso (IPS de 0,59 en 1970) indiquent une évolution très rapide de la diminution des inégalités sexuelles. Celle du Sénégal (IPS de 0,74 en 1975, 0,77 en 1995 et 1,14 en 2019) est aussi singulière, puisque très récente, la progression rapide de la part des filles ne commençant qu'à la fin des années 1990. Ensuite, non seulement la discrimination au détriment des filles a disparu, mais elle est en défaveur des garçons depuis le début des années 2000. Les autorités scolaires sénégalaises, tout en continuant de promouvoir la scolarisation des filles en améliorant leurs

conditions d'enseignement, se posent aujourd'hui la question du « problème » de la scolarisation primaire des garçons et des « déperditions importantes » qui les touchent et notent que : « Face à cette situation, il est nécessaire de renforcer les stratégies de réduction des disparités selon le genre » [MEN, RNSE, 2019, p. 38].

Tableau 2 – Indices de parité entre les sexes (IPS), calculés à partir des taux bruts de scolarisation au primaire, de 1970 à 2019, dans quelques pays de la région « Afrique subsaharienne » de l'ISU

Années	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2019
Bénin	0,45	0,44	0,51	0,50	0,52	0,57	0,69	0,79	0,89	0,93	0,93
Burkina Faso	0,59	0,62	0,61	0,60	0,63	0,66	0,71	0,80	0,91	0,97	0,99
Burundi	0,48	0,60	0,64	0,68	0,80	0,80	0,80	0,86	0,99	1,03	1,01
Cameroun	0,74	0,80	0,84	0,84	0,86	0,90	0,85	0,84	0,86	0,90	0,90
République centrafricaine	0,48	0,51	0,58	0,56	0,64	..	..	0,70	0,73	..	..
Tchad	0,33	0,36	..	0,38	0,44	0,49	0,61	0,68	0,73	0,77	0,78
Congo	0,79	0,86	0,93	0,95	0,93	0,85	0,93	0,93	0,95	..	..
Côte d'Ivoire	0,57	0,59	0,65	0,70	0,71	0,73	0,75	..	0,81	0,88	0,94
République démocratique du Congo	0,58	0,65	0,70	0,65	0,71	0,69	0,91	..	0,87	0,99	0,94
Éthiopie	0,46	0,47	0,53	0,65	0,66	0,60	0,66	0,84	0,92	0,91	..
Ghana	0,84	0,81	0,82	0,80	0,84	0,90	0,93	0,96	0,98	1,00	1,01
Mali	0,57	0,58	0,58	0,61	0,60	0,69	0,75	0,79	0,86	0,90	0,90
Mozambique	..	..	0,70	0,77	0,75	0,71	0,75	0,83	0,89	0,91	0,93
Niger	0,55	0,58	0,58	0,58	0,59	0,62	0,68	0,72	0,81	0,85	0,88
Nigeria	0,60	..	0,79	0,81	0,79	0,83	0,81	0,84	0,91	0,99	..
Rwanda	0,77	0,81	0,91	0,95	0,99	..	0,97	1,01	1,03	1,01	0,98
Sénégal	..	0,74	0,67	0,68	0,73	0,77	0,87	0,96	1,06	1,12	1,14
Afrique du Sud	0,99	..	..	..	1,00	0,99	0,96	0,97	0,96	0,93	..
Togo	0,45	0,50	0,62	0,62	0,64	0,68	0,78	0,85	0,90	0,95	0,97
République-Unie de Tanzanie	0,66	0,73	0,90	1,01	1,00	0,99	0,99	0,97	1,02	1,05	1,02
Zambie	0,81	0,84	0,89	0,91	..	0,93	0,92	0,94	1,01	1,00	..

N. B. : En cas d'année manquante, nous avons retenu l'année précédente. Si plusieurs années de suite étaient manquantes, nous n'avons pas indiqué de données.

Source : tableau de l'auteure à partir des données de l'ISU.

De même, parmi les pays de la région « États arabes », de grandes différences sont aussi observées à la date de 1970 entre la Mauritanie dont l'indice de parité était de 0,39 et le Koweït de 0,78. La trajectoire de la Mauritanie est assez exceptionnelle puisqu'elle atteint la parité entre filles et garçons aux débuts des années 2000, puis affiche des indices favorables aux filles à partir de 2005, inversant les discriminations de scolarisation au profit des filles. Le chemin parcouru par le Maroc est aussi remarquable, même s'il ne parvient pas à une égalité entre filles et garçons, puisqu'il passe d'un IPS de 0,53 en 1970 à 0,97 en 2019. En 2019, quatre pays arabes parmi les six que nous avons retenus ont soit atteint la parité entre filles et garçons dans la fréquentation de l'enseignement primaire (Arabie saoudite, Égypte), soit affichent un IPS favorable aux filles (Koweït, Mauritanie). On observe que l'Algérie et le Maroc peinent à généraliser l'enseignement primaire à l'ensemble des enfants et les filles restent discriminées à ce niveau d'études.

Tableau 3 – Indices de parité entre les sexes (IPS) calculés à partir des taux bruts de scolarisation au primaire, de 1970 à 2019, selon la région « États arabes » de l'ISU

	Années	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2019
États arabes	Algérie	0,63	0,69	0,75	0,79	0,84	0,88	0,92	0,93	0,94	0,95	0,96
	Maroc	0,53	0,58	0,60	0,64	0,68	0,74	0,85	0,91	0,94	0,95	0,97
	Arabie saoudite	..	..	0,61	..	..	..	..	0,98	0,99	1,03	1,02
	Égypte	0,66	0,66	0,71	0,79	0,85	0,89	0,93	0,95	0,97	1,00	1,01
	Koweït	0,78	0,82	0,94	0,94	0,97	1,01	1,02	1,04	0,98	1,03	1,15
	Mauritanie	0,39	..	0,57	0,68	0,73	0,84	0,97	1,03	1,05	1,05	1,06

N. B. : En cas d'année manquante, nous avons retenu l'année précédente. Si plusieurs années étaient manquantes, nous n'avons pas indiqué de données.

Source : tableau de l'auteure à partir des données de l'ISU.

Les disparités entre les pays de la région « Asie du Sud et de l'Ouest » sont encore plus importantes, tout particulièrement en 1970, où trois pays ne scolarisaient quasiment pas de filles dans l'enseignement primaire et affichaient des IPS extrêmement faibles, le Bhoutan (0,05), l'Afghanistan (0,17) et le Népal (0,18). Deux autres pays affichaient des IPS faibles, le Pakistan (0,38) et le Bangladesh (0,49), tandis que deux autres, l'Indonésie (0,86) et le Sri Lanka (0,91) présentaient des IPS très au-dessus de la moyenne de la région et même au-dessus de la moyenne mondiale de 1970. Les trajectoires des pays sont aussi très différentes, sur les neuf pays retenus (tableau 4), en 2018, six pays parviennent à réaliser une égale fréquentation des filles et des garçons dans l'enseignement primaire, dont deux pays, le Bhoutan et le Népal, qui avaient pourtant des IPS extrêmement faibles en 1970 (0,05 et 0,18). En 2018, on observe aussi que l'Afghanistan (0,67) et le Pakistan (0,84) font partie des pays du monde les plus inégalitaires quant à l'accès des filles à l'enseignement primaire.

Tableau 4 – Indices de parité entre les sexes (IPS) calculés à partir des taux bruts de scolarisation au primaire, de 1970 à 2018*, dans quelques pays de la région « Asie du Sud et de l'Ouest » de l'ISU

	Années	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2017	2018
Asie du Sud et de l'Ouest	Afghanistan	0,17	0,18	0,23	0,49	0,55	0,52	**	0,58	0,68	0,68	0,68	0,67
	Bangladesh	0,49	0,54	0,60	0,69	0,84	..	..	1,05	1,06	..	1,07	1,07
	Bhoutan	0,05	0,32	0,42	0,53	0,60	0,78	0,88	0,97	1,02	1,01	1,00	1,00
	Inde	0,64	0,66	0,67	0,70	0,75	0,83	0,86	..	1,03	1,12	1,15	1,02
	Indonésie	0,86	0,86	0,88	0,95	0,97	0,97	0,97	0,97	1,03	0,97	0,97	0,97
	Iran	0,58	0,61	..	0,80	0,88	0,92	0,94	0,97	0,98	1,06	1,06	1,06
	Népal	0,18	..	0,39	0,45	0,59	0,69	0,77	0,91	1,08	1,06	1,02	1,02
	Pakistan	0,38	0,43	0,50	0,52	0,53	..	0,68	0,77	0,85	0,86	0,86	0,84
	Sri Lanka	0,91	0,92	0,95	0,96	0,97	0,97	0,98	0,99	0,98	0,98	0,99	0,99

N. B. : En cas d'année manquante, nous avons retenu soit l'année précédente, soit l'année suivante. Si plusieurs années de suite étaient manquantes, nous n'avons pas indiqué de données.

* Nous n'avons pas pu retenir l'année 2019, comme pour les deux tableaux précédents, du fait de l'absence de certaines données.

** Année 2000 pour l'Afghanistan : chiffre nul ou insignifiant.

Source : tableau de l'auteure à partir des données de l'ISU.

Cette analyse à partir des indices de parité entre les sexes montre à quel point le mouvement mondial de la mise à l'école des filles a concerné tous les pays du Sud, de façon souvent très rapide et récente pour certains d'entre eux, même si quelques pays semblent encore loin d'atteindre la parité comme l'Afghanistan (IPS de 0,67), le Tchad (0,78), le Pakistan (0,84), le Niger (0,88) ou le Cameroun (0,90). D'autres, tout en se rapprochant de la parité, ne semblent pas pour l'instant parvenir à l'atteindre, par exemple le Bénin (0,93) ou l'Algérie (0,96). Les pays qui n'atteignent pas la parité connaissent souvent de fortes inégalités selon les classes sociales et le selon le milieu de résidence (urbain ou rural)¹¹ et pour pouvoir scolariser ces filles issues des populations les plus défavorisées, il serait nécessaire de mettre en place des actions publiques qui articulent actions sociales et actions éducatives en leur faveur. Enfin, pour conclure sur l'enseignement primaire, on doit rappeler que l'indicateur choisi (l'IPS calculé à partir des taux bruts de scolarisation) ne donne aucune information sur les parcours scolaires des filles et des garçons, sur les acquisitions des connaissances, sur les conditions d'enseignement discriminantes envers

11. Par exemple, prenons le cas de l'Afghanistan, selon les données de l'enquête DHS de 2015, l'IPS calculé à partir du taux net de scolarisation dans le primaire est de 0,69 pour les élèves de milieu rural appartenant au quintile le plus pauvre contre 0,92 pour les élèves du milieu urbain appartenant au quintile le plus riche. Pour le Cameroun, selon les données DHS de 2014, on obtient respectivement un IPS de 0,82 contre 1,00, c'est dire que les filles de milieu urbain appartenant au quintile le plus riche sont autant scolarisées que les garçons du même groupe (calculs de l'auteure à partir de la base de données de l'ISU).

les filles ni sur les inégalités entre les filles, mais montre le mouvement mondial de la mise à l'école des filles et la réduction spectaculaire des inégalités sexuelles de fréquentation dans l'enseignement primaire.

Des réductions mondiales des inégalités sexuelles dans le secondaire, sauf en Afrique subsaharienne

Pour analyser les réductions des inégalités dans l'enseignement secondaire, nous avons choisi d'étudier séparément les deux cycles de ce niveau, compte tenu des améliorations différentielles des indices de parité entre les sexes, comme le montre le tableau 5. Ces différences s'observent sur plusieurs plans. Certaines régions (« États arabes » et « Amérique latine et Caraïbes ») affichent des IPS plus favorables aux filles dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire que dans le 1^{er}, ce qui de fait indique de très fortes inégalités sociales dans l'accès au 2^e cycle. Ainsi les IPS des « États arabes » passent dans le 1^{er} cycle de 0,82 en 1995 à 0,93 en 2019 et dans le 2^e cycle de 0,83 à 0,99 (tableau 5), tandis que les taux bruts de scolarisation (TBS) sont respectivement dans les 1^{er} et 2^e cycles de 89 % et 61 % et la parité entre les sexes est ainsi atteinte seulement dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire qui ne concerne qu'environ 60 % des jeunes. Comme l'ont déjà montré de nombreux auteurs pour différents pays d'Afrique subsaharienne, du Maghreb ou d'Amérique latine [Lange, 1998b ; Stromquist, 2001 ; Duryea *et al.*, 2007 ; Mogueurou, 2009 ; Kateb, 2010], le développement de la scolarisation des filles profite tout d'abord à celles qui sont issues des classes sociales urbaines aisées.

Comme pour l'enseignement primaire, les pays de la région « États arabes » présentent des trajectoires très différentes. Pour le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire, la Mauritanie (IPS de 1,05), l'Égypte (1,00) et l'Arabie saoudite (0,98) parviennent à l'égalité dans la fréquentation scolaire. Cependant, si l'Égypte et l'Arabie saoudite ont généralisé l'accès à ce cycle, seuls 46 % des jeunes mauritaniens y sont scolarisés. L'IPS élevé de la Mauritanie indique que les discriminations sont essentiellement d'origine socioéconomique ou ethnique. Le Maroc, quant à lui, est proche de la généralisation, mais présente un IPS de 0,89 indiquant des discriminations encore importantes envers les filles. Pour le 2^e cycle, en 2019, on peut distinguer les pays qui sont en situation ou en voie de généralisation de la scolarisation dans ce cycle comme l'Arabie saoudite ou le Koweït, mais dont le premier conserve des inégalités sexuelles (IPS de 0,84), tandis que le second parvient à l'égalité entre les filles et les garçons (IPS de 1,17). L'Égypte présente un cas de non-généralisation avec un TBS de 78 %, mais un IPS de 0,98 qui semble indiquer que la discrimination est essentiellement d'ordre socioéconomique. C'est aussi le cas des pays ayant de faibles taux de scolarisation dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire, comme la Mauritanie (29 %) et le Maroc (62 %), mais qui présentent des IPS respectivement de 1,05 et 1,0 indiquant une égale fréquentation des filles et des garçons dans ce cycle et sans aucun doute de très fortes inégalités sociales, mais aussi une récente adhésion à la scolarisation des filles des couches sociales aisées compte tenu de la progression rapide des IPS entre 1995 et 2019, en particulier pour la Mauritanie dont l'IPS était de 0,52 en 1995.

Tableau 5 – Indices de parité entre les sexes (IPS), calculés à partir des taux bruts de scolarisation du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire, de 1996 à 2019, régions de l’ISU

Années	IPS au premier cycle du secondaire						IPS au second cycle du secondaire					
	1995	2000	2005	2010	2015	2019	1995	2000	2005	2010	2015	2019
Monde	0,90	0,92	0,95	0,97	1,00	0,99	0,85	0,92	0,94	0,96	0,98	0,99
États arabes	0,82	0,86	0,90	0,90	0,93	0,93	0,83	0,93	0,98	1,00	1,00	0,99
Asie centrale	..	1,00	0,98	0,99	0,99	0,99	..	0,99	0,98	1,00	1,01	1,00
Asie de l’Est et Pacifique	0,90	0,95	0,99	1,01	1,01	1,01	0,90	0,95	0,98	0,98	1,01	1,03
Amérique latine et Caraïbes	..	1,03	1,05	1,04	1,02	1,02	..	1,13	1,12	1,16	1,11	1,09
Asie du Sud et de l’Ouest	0,77	0,80	0,90	0,96	1,05	1,03	0,49	0,72	0,81	0,90	0,95	0,98
Afrique subsaharienne*	..	0,80	0,79	0,84	0,89	0,90	..	0,80	0,77	0,78	0,81	0,84
Petits États insulaires en développement	..	0,99	0,98	0,99	0,99	0,98	..	1,09	1,07	1,06	1,04	1,01

N. B. : Pour l’enseignement secondaire, les données des années 1970-2019 n’étant pas disponibles pour l’ensemble des régions, nous avons choisi comme année de départ l’année 1995.

* Pour l’Afrique subsaharienne, les données de 2019 n’étaient pas disponibles au moment de la rédaction de notre texte, ce sont donc les données de 2018 qui sont indiquées dans la colonne 2019.

Source : tableau de l’auteure à partir des données de l’Institut de statistiques de l’Unesco (ISU).

La situation est différente dans la région « Asie de l’Est et Pacifique » qui possède des taux bruts de scolarisation de 81 % et de 76 % respectivement dans les 1^{er} et 2^e cycles et des indices de parité entre les sexes qui ne présentent plus de discrimination envers les filles en 2019. La progression de la part des filles entre 1995 et 2019 a connu la même tendance dans les deux cycles. Cependant, la progression de la scolarisation dans le 2^e cycle de l’enseignement secondaire y a été très rapide (le TBS n’était que de 35 % en 1995) et l’ouverture de ce cycle à un plus grand nombre de jeunes s’est réalisée en faveur des filles qui ont rattrapé une partie de leur retard.

Comme pour l’enseignement primaire, la trajectoire de la région « Asie du Sud et de l’Ouest » est singulière puisque c’est la région qui réussit à réduire de la façon la plus importante et rapide les inégalités entre filles et garçons, dans le 1^{er} cycle où l’IPS passe de 0,77 à 1,03 et dans le 2^e cycle, de 0,49 à 0,98. Cependant, les TBS respectivement selon le 1^{er} et le 2^e cycle de 81 % et de 62 % indiquent qu’un nombre élevé de jeunes ne fréquentent pas l’enseignement secondaire, en particulier le 2^e cycle. En 2019, on observe de grandes différences entre les

pays de cette région avec l’Afghanistan qui possède des IPS très faibles (0,59 dans le 1^{er} cycle et 0,54 dans le 2^e) et le Pakistan (0,88 et 0,85), tandis que l’Inde et l’Indonésie permettent une égale fréquentation des filles et des garçons dans les deux cycles du secondaire, mais avec des TBS plus élevés en Indonésie (97 % et 80 %) qu’en Inde (84 % et 66 %), indiquant de très fortes inégalités sociales, de castes et de résidence en Inde [Marius, 2016]. Enfin, autre cas, l’Iran qui, en 2017, ne parvient pas à l’égalité entre filles et garçons ni dans le 1^{er} cycle (IPS de 0,97) ni dans le 2^e (IPS de 0,96), mais s’en rapproche tout en scolarisant un grand nombre de jeunes (TBS de 95 % dans le 1^{er} cycle et 78 % dans le 2^e). On note donc des trajectoires originales selon les pays : certains n’affichent plus d’inégalités selon le sexe, mais scolarisent peu de jeunes (en particulier dans le 2^e cycle), d’autres sont en train de généraliser l’accès au secondaire et de faire disparaître les inégalités entre filles et garçons (Indonésie) et d’autres, enfin, scolarisent peu de jeunes dans le secondaire et maintiennent de très fortes inégalités entre filles et garçons, comme le Pakistan qui ne scolarise que 55 % des jeunes dans le 1^{er} cycle et 35 % dans le 2^e, tout en maintenant de très fortes inégalités sexuelles.

La région « Afrique subsaharienne » est un peu à part, puisque c’est la région qui a le moins réduit les inégalités sexuelles de fréquentation scolaire dans l’enseignement secondaire. La diminution des inégalités dans le 1^{er} cycle a démarré lentement et plus tard que dans les autres régions de l’ISU et, dans le 2^e cycle, on observe un maintien des inégalités sexuelles jusqu’en 2015. La spécificité de l’Afrique subsaharienne doit être rappelée : c’est l’un des continents les moins scolarisés, mais aussi celui qui a été le plus affecté par la mise en place des programmes d’ajustement structurel [Grégoire, Lange, 2018] qui ont eu des conséquences importantes pour les femmes dans différents secteurs (santé, alimentaire, accès à l’eau...) [Bop, 1997], mais aussi dans celui de la scolarisation entraînant un phénomène de *déscolarisation* [Lange, 1991 ; 1998b] qui a ralenti les progrès scolaires en faveur des filles [Lange, 1998a]. L’aide internationale qui a ensuite essayé de contrer le recul de la scolarisation s’est focalisée sur l’enseignement primaire, délaissant les investissements en faveur de l’enseignement secondaire, voire s’y opposant par le biais des aides conditionnées [Lange, 2013, p. 104-107]¹². Face à la faiblesse des investissements dans l’enseignement secondaire et au coût de plus en plus élevé des deux cycles du secondaire du fait de la privatisation de l’éducation, on a pu observer une augmentation des discriminations envers les filles aux débuts des années 2000. Cependant, comme l’ont montré différents auteurs, les pays dépendant de l’aide pour construire leurs politiques publiques d’éducation ont pu développer des stratégies nationales originales face à l’imposition des normes internationales [Lange, 2003 ; Lauwerier, Akkari, 2011 ; Grégoire *et al.*, 2018].

12. Par exemple, pour avoir accès aux financements internationaux, les États devaient renoncer à financer les bourses du secondaire, y compris celles destinées aux jeunes filles. Dans tous les plans d’éducation cofinancés par l’aide internationale, les États devaient (et doivent encore) promouvoir le développement de l’enseignement privé [Lange, 2021], ce qui a pu s’avérer très défavorable aux jeunes filles du fait du coût élevé des études.

En effet, si l'IPS de la région « Afrique subsaharienne » apparaît très peu favorable aux filles, lorsque l'on se situe au niveau des pays, on observe des situations très contrastées entre les pays. Dans le 1^{er} cycle du secondaire, des pays comme le Tchad, en 2019 (IPS de 0,58), la République centrafricaine (0,70), le Niger (0,77) ou le Togo (0,78), en 2017, affichent des IPS très défavorables aux filles, tandis que d'autres comme le Ghana (1,02 en 2019) ou l'Afrique du Sud (1,04 en 2018) sont parvenus à l'égalité fréquentation scolaire dans ce cycle ou ont inversé légèrement les inégalités. On observe aussi des pays qui présentent en 2019 des inégalités en défaveur des garçons, comme le Burkina Faso (1,11), la Tanzanie (1,11), le Rwanda (1,18), le Sénégal (1,18) ou le Burundi (1,26). En ce qui concerne les deux cycles du secondaire, il faut rappeler que dans certains pays africains, les taux de scolarisation étaient encore très bas au début des années 1990 ; ils découlent des héritages coloniaux du faible développement de la scolarisation, puis des politiques publiques nationales en faveur de l'enseignement primaire, délaissant les investissements dans l'enseignement secondaire.

Ainsi, en 1995, dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire des pays, comme le Burkina Faso, le Niger, le Mozambique, la Tanzanie ou le Tchad, scolarisaient moins de 5 % de leurs jeunes, d'autres n'atteignaient pas les 10 %, comme l'Éthiopie, la Guinée ou le Sénégal, mais quelques pays comme l'Afrique du Sud scolarisaient déjà environ 80 % de leurs jeunes tout en assurant l'égal accès aux filles et aux garçons et sont dorénavant en voie de généraliser l'enseignement secondaire. Entre 2017 et 2019, les inégalités sexuelles de fréquentation varient énormément entre les pays qui affichent de fortes inégalités comme le Tchad (IPS de 0,44), le Togo (0,58) ou le Niger (0,67) ; le Niger et le Tchad ayant par ailleurs des TBS dans le 2^e cycle très faibles, respectivement de 11 % et 17 %, contrairement au Togo (38 %). Le cas du Sénégal est différent puisqu'il possède un TBS de 36 % en 2019 et un IPS de 1,04 en défaveur des garçons. La comparaison entre le Togo et le Sénégal est intéressante, puisqu'à taux de scolarisation équivalent, le Togo affiche de très grandes inégalités de scolarisation selon le sexe, contrairement au Sénégal. Ces deux situations montrent toute l'influence des politiques nationales d'éducation, le Sénégal, à l'opposé du Togo, s'étant engagé dans des actions publiques d'envergure pour lutter contre les discriminations sexuelles scolaires et offrant à la société civile plus de possibilités en matière de libertés publiques qui ne sont pas sans effet sur l'obtention d'un consensus social lors de la mise en œuvre de ces actions publiques.

De fait, la trajectoire du Sénégal vers l'égalité fréquentation scolaire entre filles et garçons a été spectaculaire : elle s'est d'abord imposée dans l'enseignement primaire en 2010, puis dans le 1^{er} cycle du secondaire en 2012 et finalement dans le 2^e cycle en 2019. Par ailleurs, d'autres indicateurs de la scolarisation se sont aussi améliorés : depuis 2005, les taux de redoublement [ISU] et d'abandon des filles dans le primaire [MEN, RNSE, 2019] sont plus faibles que ceux des garçons. De même, dans le 1^{er} cycle du secondaire, les filles redoublent moins que les garçons à partir de 2014 et dans le 2^e cycle du secondaire, la part des filles en section scientifique continue d'augmenter [*Ibid.*]. Il reste encore des indicateurs

défavorables aux filles, comme les taux de transition entre cycles (mais qui évoluent favorablement) ou les taux de réussite aux examens plus faibles chez les filles [*Ibid.*], qui peuvent pour partie s'expliquer par un recrutement social plus large de celles-ci, en l'absence de la généralisation de l'enseignement secondaire¹³. Mais force est de constater que dorénavant les filles et les jeunes filles sénégalaises ne cumulent plus les indicateurs défavorables, comme nous pouvions l'observer dans les années 1990 [Lange, 1998a].

Pour conclure cette partie, il est incontestable qu'un fort mouvement de mise à l'école des filles et des jeunes filles s'est imposé dans l'ensemble des pays du Sud. La réduction continue et rapide des inégalités sexuelles de fréquentation scolaire dans les trois niveaux d'enseignement étudiés (primaire, 1^{er} et 2^e cycles du secondaire) est cependant différentielle selon les pays. Tous ne parviennent pas à une égale fréquentation des filles et des garçons, mais tous ont connu des évolutions rapides et ont même, pour certains d'entre eux, inversé les discriminations. Cette révolution mondiale est difficile à interpréter. Certains auteurs ont pu montrer que l'analyse comparative entre pays des avancées vers plus d'égalité sexuelle dans l'éducation était complexe [Unterhalter, 2006]. Les descriptions des trajectoires scolaires par pays que nous avons effectuées, par exemple, n'indiquent pas de lien entre le statut des femmes et la non-discrimination scolaire des filles et jeunes filles. Des pays comme l'Arabie saoudite ou le Koweït ont réduit considérablement les inégalités de fréquentation scolaire entre filles et garçons ou les ont même fait disparaître dans le cas du Koweït, tout en maintenant des discriminations très importantes entre femmes et hommes, tant dans les droits de la personne, de la famille, du travail, ou des droits civiques et politiques des femmes¹⁴. De même, la richesse des pays et l'insertion dans la mondialisation économique n'expliquent pas tous les progrès vers plus d'égalité : le cas du Sénégal, que nous avons étudié, illustre le fait que des pays à faibles revenus peuvent réussir, là où des pays aux forts revenus sont incapables de gérer leurs systèmes scolaires [Lange, 2021]. Dans ce cas, nous sommes bien face au rôle prépondérant de l'État et de la mise en place de politiques publiques [Grégoire, Lange, 2018], conjugué au consensus national face à celles-ci [Lange, 2003]. En effet, sans l'adhésion des populations, ces politiques n'auraient pas connu le succès que l'on observe dans certains pays.

13. Du fait de la plus forte scolarisation des filles par rapport aux garçons, on observe le phénomène inverse de celui des années 1990 que nous avons noté au Togo où les filles (très peu scolarisées) avaient de meilleurs résultats que les garçons dans les dernières classes du secondaire du fait de leur sursélection sociale [Lange, 1998b].

14. Par exemple, les femmes n'ont obtenu le droit de vote que tout récemment au Koweït (2005) ou en Arabie saoudite (2011), soit pour le Koweït, environ dix ans après que les filles et les jeunes filles deviennent plus instruites que les garçons (IPS en défaveur des garçons, tant dans l'enseignement primaire que secondaire, depuis le milieu des années 1990).

Scolarisation des filles et relations de genre

Nous venons de montrer à quel point la diminution des inégalités selon le sexe a été importante dans la fréquentation scolaire de l'enseignement primaire, mais aussi dans les deux cycles du secondaire. De fait, dans l'ensemble des pays du Sud, la progression de la scolarisation des filles et des jeunes filles a été très rapide, et plus rapide que celle des garçons, comme l'atteste l'augmentation des IPS calculés à partir des TBS, allant même parfois jusqu'à inverser les discriminations aux dépens des garçons. Cependant, comme le note Nelly Stromquist, dans son étude sur l'Amérique latine, « Les statistiques sur l'éducation, axées sur l'accès sont non seulement susceptibles d'être surestimées, mais elles ne rendent pas compte de la dynamique des discriminations auxquelles les filles et les femmes continuent d'être confrontées dans les systèmes éducatifs de leurs pays respectifs en ce qui concerne leur expérience quotidienne et ce qui est appris à l'école. À cet égard, il est urgent de mener davantage d'études fondées sur des méthodes de recherche qualitatives »¹⁵ [2001, p. 53]. En effet, comme le confirment les articles de ce numéro, les discriminations sont encore très présentes dans les systèmes scolaires des pays du Sud et les représentations sociales des filles et des femmes ont finalement peu évolué vers plus d'égalité. La question des violences de genre en milieu scolaire se pose encore de nos jours comme le signale l'article d'Élisabeth Hofmann sur l'Afrique francophone.

Or les campagnes internationales en faveur de la scolarisation des filles posaient l'hypothèse que les conditions de scolarisation et le statut des femmes s'amélioreraient du fait de la progression de la scolarisation féminine. Si les filles sont de plus en plus nombreuses à aller à l'école, à y réussir et à parvenir aux plus hauts niveaux éducatifs, tout en faisant tomber les barrières les unes après les autres (celles des niveaux supérieurs des études, mais aussi celles des disciplines traditionnellement « masculines »), leurs conditions d'enseignement demeurent discriminantes et parfois violentes. Affirmer que, d'une part, les filles et les jeunes filles peuvent dans certains pays réussir leur scolarité mieux que les garçons et, d'autre part, continuer d'être victimes de discriminations ou de processus de dévalorisation dans et par le système scolaire, incite à repenser à ce que fait réellement l'école, mais aussi à étudier les stratégies que les jeunes filles mettent en place pour résister à cet environnement défavorable, comme l'article de Pierre Guidi nous le dévoile en ce qui concerne les Éthiopiennes scolarisées dans les années 1960. Clairement, l'école ne produit pas que des classements d'élèves, des certifications ou de la transmission de savoirs neutres, ce que l'étude des contenus des manuels scolaires chinois réalisée par Su Wang met en évidence. Enfin, se pose aussi la question de savoir quelles sont les conséquences de la mise massive et rapide des filles à l'école sur le statut des femmes et les relations de genre, sur leurs façons de s'inscrire dans la construction de nouveaux rapports de genre qui leur soit moins défavorables, tout en étant acceptables par leurs sociétés respectives.

15. Traduction libre de l'anglais par l'auteure.

*L'approche éducation et relations de genre au Sud :
une histoire compliquée en milieu francophone*

De nombreux auteurs ont déjà analysé la genèse des recherches en matière de relations de genre. Selon Éric Fassin [2008], l'invention du concept « *gender* » revient au psychologue John Money et « participe d'une vision progressiste de la science constituée après la Seconde Guerre mondiale en réaction contre les dérives du biologisme [et pour qui] c'est bien l'éducation qui fait l'homme, ou la femme ». Le psychiatre Robert Stoller poursuit le travail de ce concept et la sociologue britannique Ann Oakley emprunte cette distinction et affirme « le genre n'a pas d'origine biologique, que les connexions entre sexe et genre n'ont rien de vraiment "naturel" » ; elle introduit ainsi le terme dans un champ d'études féministes qui va se constituer à partir des années 1970 » [Fassin, 2008, p. 376].

L'ensemble des auteurs, comme Élisabeth Hofmann et Kamala Marius-Gnanou [2002], situent l'apparition du terme « *gender* » dans le champ des recherches en sciences sociales au moment de la parution de l'ouvrage d'Ann Oakley [1972]. Les études de genre prennent alors naissance dans le milieu scientifique anglophone et se développent encore jusqu'à nos jours principalement dans celui-ci. La réticence du milieu scientifique français (et plus généralement francophone, à l'exception du champ scientifique canadien) pour adopter une démarche en matière de « genre » a souvent été décrite et questionnée. Élisabeth Hofmann [2006] pose ainsi la question de savoir si la décision de refuser le mot « genre » « ne cache [...] pas, au contraire, en réalité, un certain refus du concept que le mot « genre », traduit directement de l'anglais *gender*, peut exprimer ? », tout comme Éric Fassin [2008] qui analyse également les réticences françaises en termes scientifiques et institutionnels (contraintes et risques quant aux recrutements et aux promotions), mais aussi culturels et politiques : « Si le *gender* est relégué dans une étrangeté intraduisible, qu'on dit volontiers "anglo-saxonne", c'est bien que dans un contexte de forte politisation des questions sexuelles outre-Atlantique, il apparaît porteur d'un projet critique qui conteste la vision consensuelle d'une harmonie entre les sexes inhérente à la culture française » [p. 383]. De fait, les études de genre vont se développer très lentement dans le champ des recherches francophones sur le développement. Sans effectuer une revue exhaustive de l'instauration des études de genre en France et en milieu francophone, nous souhaitons rappeler quelques entreprises isolées qui ont tenté de prendre en compte la relation « genre et développement ». On peut citer le rôle pionnier du CODESRIA (Council for the Development of Social Science Research in Africa/Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique) qui affiche dès 1983 un programme de formation « genre » [Latourès, 2004] et, au début des années 1990, un « Institut sur le genre », même si le bilinguisme (anglais-français) de cette institution fait penser que l'influence anglophone a sans doute été déterminante dans cette approche, sans que cela remette en cause le fait que de jeunes scientifiques francophones ont pu bénéficier dans ce cadre de formations sur le genre à une époque où les universités et autres institutions éducatives francophones ne les proposaient pas ou de façon marginale. Cependant, l'affichage « genre », comme le note

Aurélie Latourès [2004], ne garantit pas de réellement développer des analyses scientifiques en matière de « genre » et, souvent, en milieu francophone, il s'agit plus d'études sur les femmes que d'études sur les relations de genre, mais c'est sans doute une première étape nécessaire pour sortir les filles et les femmes de leur invisibilité. À l'opposé, on a pu aussi constater que des scientifiques, comme Jeanne Bisilliat [1992 ; 1996 ; 2003], ont joué un rôle important dans l'émergence des études sur les relations de genre au Sud, tout en n'affichant pas de façon systématique le terme « genre ». C'est aussi ce qu'observe Éric Fassin [2008] dans son étude sur les recherches menées sur des terrains situés en France.

Pour une approche sans doute plus ancrée dans la démarche relevant des études de genre que celle du CODESRIA, on peut noter la création du *Congrès international des recherches féministes dans la francophonie* [Dagenais, 1999], qui organise tous les trois ans depuis 1996 une rencontre internationale. Cette initiative, née du constat de l'absence de la recherche francophone dans les études sur les femmes et les relations de genre, est le fait de chercheuses féministes québécoises (dont Huguette Dagenais, fondatrice de la revue *Recherches féministes* en 1988). Cependant, le deuxième congrès est organisé à Dakar en 1999, sous la responsabilité de Fatou Sow [2009], sociologue sénégalaise, permettant une ouverture plus large vers les pays francophones du Sud. Les difficultés institutionnelles rencontrées par les chercheuses et chercheurs souhaitant afficher des recherches sur le genre en milieu francophone sont d'ailleurs très bien détaillées par Fatou Sow dans son interview réalisée par Thérèse Locoh et Isabelle Puech [2008]. Notons qu'aux difficultés institutionnelles décrites par différents auteurs [Fassin, 2008 ; Locoh, Puech, 2008] et que nous venons de mentionner, s'ajoute pour les femmes, en particulier de certains pays du Sud, la pression sociale sur celles qui souhaiteraient parler de relations de genre ou simplement défendre la cause des femmes. Les récits recueillis auprès de militantes maliennes par Aurélie Latourès [2009], lors du Forum social mondial de Nairobi, sont à ce sujet particulièrement éclairants à la fois sur les méthodes d'intimidation dont sont victimes les femmes (mais aussi leurs familles) et sur la façon dont ces militantes convoquent, pour se protéger, les rôles traditionnels assignés aux femmes et le respect des valeurs religieuses (se présentant comme mère de famille nombreuse ayant bien élevé leurs enfants ou comme femme ayant réalisé le pèlerinage à La Mecque). Nous allons d'ailleurs retrouver cette nécessaire représentation traditionnelle de la femme dans les articles de ce numéro et les modalités de la reconstruction sociale de la subordination des femmes aux hommes.

Dans le champ scientifique des recherches en éducation, l'étude des inégalités scolaires et relations de genre commence aussi dans les pays anglophones du Nord. La revue *Gender and Education*, créée en 1989, n'a pas d'équivalent en milieu francophone : une revue annuelle associative francophone *Genre Éducation Formation* (GEF) a cependant sorti son premier numéro en décembre 2017. Une grande partie des recherches sur l'éducation au Sud et le genre ont été le fait de chercheurs anglophones domiciliés dans des institutions du Nord, en particulier sur certains thèmes, où l'on constate l'absence de chercheurs du Sud comme le

notent Elaine Unterhalter et ses collègues dans leur travail de recension sur les études relatives à l'évaluation des actions en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité de genre [Unterhalter *et al.*, 2014, p. 58]¹⁶. De même, dans leur étude sur l'Afrique, qui recense les textes scientifiques écrits en anglais et en français, Nathalie Bonini et Marie-France Lange notent une surreprésentation des recherches anglophones sur le thème « éducation et genre » [2016, p. 415]. Dans le champ spécifique de l'éducation comparée ou de l'éducation internationale, les auteurs observent aussi la faible présence des recherches prenant en compte l'analyse de genre [Stromquist, 1996] et les difficultés de la discipline à intégrer la problématique genre [Unterhalter, 2014]. L'intérêt de cette intégration des analyses de genre dans les recherches sur l'éducation au Sud est d'autant plus important de nos jours que le travail sur les statistiques par grandes régions du monde ou par pays, que nous avons réalisé plus haut, pourrait laisser penser à tort, d'une part, que les filles et les jeunes filles ne sont plus victimes de discrimination quant à l'accès à l'école (alors qu'elles le demeurent dès lors que l'on effectue une analyse intersectionnelle), d'autre part, que l'absence de discrimination entre filles et garçons dans la fréquentation scolaire signifie l'absence d'inégalités de genre dans les systèmes scolaires.

Des systèmes scolaires qui demeurent violents et discriminants pour les filles

Les questions que posent les analyses utilisant « l'outil genre »¹⁷ sont nombreuses. Est-ce que des systèmes scolaires qui tendent vers l'égalité de fréquentation scolaire entre filles et garçons continuent ou non d'être violents ou discriminants pour les filles ? Les conditions de scolarisation des filles ont-elles évolué ? Comment, dans quelles situations et pourquoi se réalisent ces discriminations ? Quels sont les accommodations, les arrangements que doivent opérer les filles et les femmes pour que leur progression rapide dans l'accès à l'éducation soit « supportable » par les sociétés, du fait que les rapports de genre évoluent peu ? Comment les garçons et les hommes tentent-ils de s'opposer à cette « montée » des filles et des femmes, provoquée par leur mise à l'école et leur réussite scolaire ?

16. Cependant, l'absence de chercheurs du Sud notée est aussi due en grande partie aux bases de données et aux mots clés (uniquement en anglais) retenus par les auteurs [*Ibid.*, p. 8-9 ; 70-78], une façon d'invisibiliser les chercheurs du Sud hispanophones, lusophones et francophones, même si les auteurs notent dans la partie méthodologique que « La revue de la littérature est donc biaisée en faveur d'une analyse des travaux circulant dans un segment particulier de la communauté universitaire, repris par certaines bases de données, liées à des revues et des universités particulières. » [*Ibid.*, p. 11] (traduction libre de l'anglais par l'auteure).

17. Compte tenu du format imposé pour ce texte, nous n'avons pas analysé précédemment ni les trois étapes des mouvements féministes ni l'évolution des études de genre (voir à ce sujet l'article déjà cité d'Éric Fassin [2008]) ni le rôle différentiel entre les « recherches féministes » et les analyses de genre ne s'y référant pas et donc les différentes approches qui ont été développées. On notera que les articles de ce numéro relèvent plutôt d'une analyse reposant sur l'utilisation du concept genre comme outil de dévoilement des inégalités de genre, ou comme « concept critique, dans la boîte à outils scientifique » [*Ibid.*, p. 385].

Le premier article de ce numéro sur les violences de genre en milieu scolaire en Afrique francophone répond à ces questions et indique la nécessité d'étudier les conditions de la scolarisation des filles sous l'angle des relations de genre. Dans un premier temps, Élisabeth Hofmann rappelle qu'il est encore essentiel de procéder à un important travail sur la terminologie et les différentes appropriations de cette thématique, en particulier dans des pays soumis à l'agenda international. De fait, ce rappel est essentiel dans les pays dépendants de l'aide internationale, dont les pays africains, sujets de son article. En effet, comme l'ont décrit de nombreux auteurs, selon différentes approches et divers terrains [Lange, 1998a ; 2003 ; Charlier, Pierrad, 2001 ; Lauwerier, Akkari, 2011 ; Charton, 2015 ; Assane Igodoe, 2018], certaines normes ou politiques d'éducation imposées sont réécrites, réinterprétées jusqu'à parfois, comme le rapporte l'article de Mame Fatou Séné, être utilisées selon une orientation contraire à la volonté originelle d'autonomisation des femmes. Cependant, l'article de Su Wang sur le contenu des manuels scolaires chinois nous signale que l'influence internationale peut aussi emprunter d'autres chemins que celui de la dépendance financière. L'attribution genrée aux couleurs rose et bleu dans les livres scolaires chinois est à ce titre éclairante de l'introduction de symboles genrés dans des pays qui ne les connaissaient pas, d'autant plus que ces modèles sont l'objet de dénonciations depuis longtemps en Occident [Belotti, 1974].

Cela semble indiquer que les sociétés créent ou recréent en permanence des classements ou ordonnancements genrés et que c'est aussi par l'entremise de systèmes scolaires qui se déclarent officiellement en lutte contre les stéréotypes de genre que ces modèles transitent. De même, l'article de Pierre Guidi montre que les changements de régime politique, quelle que soit la volonté de transformation affichée par leurs promoteurs, produisent certes des évolutions favorables aux femmes, tout en maintenant les violences de genre à l'intérieur de l'école, et induisent finalement une certaine inertie dans les rôles traditionnellement attribués aux femmes et aux hommes. L'approche historique et comparative menée par ces deux auteurs, Su Wang et Pierre Guidi, ouvre des pistes heuristiques pour mieux appréhender et comprendre l'évolution des rapports de genre dans les systèmes scolaires. En choisissant d'étudier deux séries de manuels d'instruction civique de périodes différentes, Su Wang met l'accent sur le rôle de l'État, tout comme Pierre Guidi qui s'intéresse aux politiques publiques de deux régimes d'Éthiopie. Ces pistes de recherche sont à développer, tant les autorités publiques semblent défailtantes face à la persistance des violences physiques ou symboliques envers les filles et les jeunes filles scolarisées, ce qui interroge sur leurs capacités à faire évoluer les représentations sociales. C'est d'ailleurs cette « faible capacité de l'État à produire des règles du jeu acceptées par tous et à les faire respecter » que décrit Élisabeth Hofmann.

Ces articles en pointant une certaine permanence des représentations sociales genrées ou des violences de genre produites par ou dans les systèmes scolaires confirment la nécessité de nous interroger sur deux aspects des inégalités de genre que l'article d'Élisabeth Hofmann soulève : comment se construisent, se réécrivent

les actions publiques nationales, inspirées par l'agenda international, contre les violences de genre en milieu scolaire (VGMS), d'une part, et comment étudier, définir, mesurer et comprendre la place des VGMS, leur reproduction, leur évolution et leur traitement, d'autre part ? S'il est difficile de développer une analyse historique des violences de genre à l'école du fait que cette thématique a été défrichée récemment dans les pays du Sud, on peut s'interroger, comme l'ont fait certains auteurs [Hallam, 1994 ; Lange, 1998a], sur ces accès de violence envers les filles scolarisées : sont-elles l'expression des garçons et des hommes face à la remise en cause de leurs suprématies scolaires ? À ce sujet, Pierre Guidi apporte quelques éléments de connaissance en retraçant les conditions de la scolarité des Éthiopiennes scolarisées dans les années 1960, attestant, d'une part, que les VGMS sont concomitantes de l'arrivée des filles à l'école, d'autre part, que ces pratiques survivent dans l'indifférence, même quand l'accès à l'école se démocratise pour les filles. Si les VGMS sont dorénavant à l'agenda international (Hofmann), force est de constater qu'elles se sont inscrites dès l'origine dans l'univers scolaire, en particulier dans des conditions de mixité scolaire. L'autre apport de l'article de Pierre Guidi se situe dans les stratégies décrites par les femmes interrogées pour assurer leur « survie scolaire » face à ces agressions. Il s'agit de pistes de recherche encore trop peu défrichées : étudier les stratégies actuelles des fillettes et des jeunes filles pour échapper aux violences physiques ou sexuelles paraît indispensable pour identifier à la fois les lieux, les situations, les moments, les acteurs de ces violences et sans doute ensuite ajuster les protocoles de lutte contre les VGMS¹⁸. L'autre point de vue aveugle, celui de l'étude des attitudes et des discours des garçons et des jeunes hommes, devrait aussi bénéficier de recherches, car il est peu question des garçons et des hommes dans ce numéro, même s'il ambitionnait de faire le point sur la scolarisation des filles.

La violence que subissent les filles à l'école n'est cependant pas que physique, comme le rappelle Élisabeth Hofmann, mais aussi verbale et symbolique. D'une part, cette violence verbale et symbolique s'inscrit dans des procès de délégitimation de la présence des filles et des jeunes filles à l'école et de leur réussite scolaire [Lange, 1998a ; Proteau, 1998], puis professionnelle, d'autre part, en dépit des volontés affichées par les réformes scolaires, la reproduction des stéréotypes sexuels perdure comme le montre Su Wang pour les manuels scolaires chinois. Si les couvertures des manuels scolaires ne sont plus discriminantes, ce qui semble actuellement le cas dans le monde, la polémique récente survenue en Iran [*Le Nouvelliste*, 14 septembre 2020 ; *TV5MONDE*, 21 septembre 2020], après la « suppression » des petites filles de la couverture d'un manuel de mathématiques lors de sa réédition en 2020, signale des avancées qui ne peuvent plus être remises en cause, d'une part, et le problème posé par la réussite scolaire des filles (puis

18. Ce problème n'est pas spécifique aux pays du Sud. La sécurisation des lieux à risque pour les filles scolarisées est aussi nécessaire dans des pays comme la France. Par exemple, une directrice d'école nous a raconté qu'elle a dû demander au bureau des affaires scolaires de sa mairie de pouvoir utiliser une des dames de service pour sécuriser l'accès des toilettes aux filles et leur permettre de s'y rendre en toute tranquillité. La seule présence d'une adulte a rendu cet accès sans problème.

professionnelle des femmes), d'autre part. Et c'est bien là que s'expriment les situations délicates rencontrées par certains États ou certaines sociétés : comment continuer à rendre invisibles les filles et les femmes quand leurs réussites scolaires et professionnelles rendent l'exercice dissonant et ridicule ? Les difficultés rencontrées par les autorités iraniennes pour expliquer la disparition des petites filles de la couverture de ce manuel montrent en effet que l'exercice est compliqué. Dans un premier temps, elles justifient la disparition des filles par l'avis d'experts en esthétique et en psychologie ayant jugé que la couverture était « trop chargée », amenant à une réduction du nombre de personnages. Or un simple regard sur cette couverture indique que c'est le petit garçon en pull orange qui aurait dû être « éliminé » ou bien celui en pull violet (ce qui permettait de rééquilibrer la position des personnages), tout en « allégeant la couverture » sans imposer de déplacement des autres enfants ni d'autres changements importants. Dans un deuxième temps, elles reconnaissent une « maladresse » ou « un acte de mauvais goût », selon les traductions, et promettent de changer cette couverture [*L'Orient-Le Jour*, 15 septembre 2020]. Les arguments des Iraniennes et des Iraniens, scandalisés par cette nouvelle couverture, mettent en évidence deux faits incontestables : les filles sont dorénavant plus nombreuses que les garçons à l'université iranienne et le premier prix de mathématiques, la médaille Fields, obtenu par l'Iran l'a été par une Iranienne (Maryam Mirzakhani), une façon « discrète » de signaler que c'est une femme qui a réussi cet exploit et montré la voie aux hommes. L'autre analyse que l'on peut faire de la mésaventure des autorités iraniennes, c'est le poids des réseaux sociaux, de la vitesse de circulation des informations et de leur internationalisation qui exposent les pratiques les plus discriminantes envers les filles et les femmes à la vue du plus grand nombre. Rendre visibles les violences ou les discriminations envers les filles et les femmes est aussi l'un des premiers objectifs des études de genre, dont s'empare aujourd'hui une partie des citoyens et des citoyennes¹⁹.

Les systèmes et les autorités scolaires semblent ainsi renvoyer des images plus conservatrices que la réalité comme le montrent l'étude du contenu des manuels scolaires (Wang) ou les interviews des enseignantes et des enseignants nigériens (et des familles) (Assane Igodoe), comme si la réalité des positions occupées aujourd'hui par les femmes ne pouvait n'être ni vue ni admise. La mise à l'école des filles, leurs réussites scolaires, puis professionnelles rendent cependant de plus en plus difficile l'invisibilité des filles et des femmes ou des positions qu'elles occupent. De fait, la production de représentations sociales qui n'entrent pas en contradiction avec les rapports de domination entre les hommes et les femmes s'impose. La construction d'un nouvel « idéal féminin », qui allie réussite scolaire et professionnelle des femmes, sans remettre en cause les rôles traditionnels dévolus aux hommes et aux femmes et les inégalités structurelles qu'ils génèrent, paraît devoir s'imposer.

19. Voir aussi le « mouvement social » en Inde, à la suite du viol collectif et du meurtre d'une étudiante en décembre 2012 ou, en 2019, au Sénégal, le meurtre par son mari d'une jeune épouse enceinte parce qu'elle n'avait pas préparé son repas, qui a aussi suscité des réactions de la « société civile ».

Scolarisation des filles et promotion des femmes : à la recherche de « l'idéal féminin acceptable »

Comme nous l'avons vu, les progrès de la scolarisation féminine ont été très importants et la mise massive à l'école des filles et des jeunes filles n'est pas sans créer du désordre social [Lange, 1998a]. Ce désordre social est perçu comme une menace remettant en cause l'équilibre des sociétés. Les filles et les jeunes filles en allant à l'école sortent de l'univers familial où elles étaient souvent confinées et, plus elles progressent dans les études, plus le lieu d'études s'éloigne de leur domicile. Par la mise à l'école, elles fréquentent d'autres jeunes filles, mais aussi des garçons et des adultes auxquels elles n'auraient jamais dû être confrontées sans la scolarisation. Il suffit d'assister à une sortie d'école ou de lycée pour s'apercevoir qu'elles « envahissent » l'espace public. En fréquentant d'autres jeunes, elles se créent une « culture jeune » [Bernard, 2006] qui peut être en décalage avec l'éducation familiale, d'autant plus que les nouveaux outils de communication les exposent à des modèles culturels considérés comme en opposition avec les valeurs religieuses, culturelles et sociales des sociétés dans lesquelles elles évoluent. La menace que constitue le risque d'occidentalisation est ainsi décrite sans détour par les parents sénégalais interrogés par Mame Fatou Séné. On doit noter à ce sujet que ce sont essentiellement pour les filles scolarisées que les parents ou les enseignants redoutent un processus d'occidentalisation, le danger perçu étant bien l'émergence de figures féminines considérées comme subversives.

Comme le rappelle Émilie Ponceaud, la préscolarisation joue un rôle à part en raison des différents objectifs qui lui sont assignés (protection et soin des jeunes enfants, réduction des inégalités entre enfants d'origine pauvre et aisée, entre filles et garçons, allègement de la charge éducative qui incombe aux femmes, préparation à l'école primaire). Cependant, Émilie Ponceaud montre que les différentes structures de préscolarisation jouent aussi un rôle important dans l'émancipation des femmes indiennes, mères et souvent travailleuses à domicile, en leur permettant d'investir l'espace public qui leur était auparavant interdit. Ces structures offrent aussi de nouvelles opportunités d'emploi pour les femmes. Le développement de la préscolarisation et de la scolarisation des filles, mais aussi des cours d'alphabétisation, permet la création d'emplois presque exclusivement réservés aux femmes (Assane Igodoe, Guidi, Ponceaud, Séné). Ces emplois, acceptables par les sociétés, du fait qu'ils ne remettent pas en cause les représentations sociales des rôles féminins ou masculins ni les rôles familiaux et économiques différentiels et inégalitaires, permettent cependant aux femmes d'acquérir une certaine autonomie sociale et économique, tout en les maintenant dans une situation inférieure, en raison des faibles salaires dont elles bénéficient (Ponceaud). De fait, la première acceptation de nouvelles figures féminines passe par la socialisation des rôles traditionnels de la femme (éducation, soins). Cependant, l'accès des femmes instruites à des emplois salariés a souvent eu comme corollaire, comme l'observe Aissata Assane Igodoe, l'emploi de « petites bonnes » qui permet aux épouses et aux mères de se libérer d'une partie des charges domestiques. Ainsi, la

généralisation de la scolarisation des filles en milieu urbain africain a longtemps été entravée par la non-scolarisation des fillettes confiées aux familles (dont la femme travaille) pour aider aux tâches domestiques [Pilon, 2005 ; Mazzocchetti, 2007, p. 57]. Si les différentes campagnes de sensibilisation en faveur de la scolarisation des « petites bonnes » et l'élargissement de l'offre scolaire (entre autres, en milieu rural), conjuguées à un meilleur équipement ménager des familles urbaines, ont sans doute permis d'améliorer l'accès à l'école de ces fillettes, leur scolarisation semble se réaliser dans des conditions très défavorables et discriminantes [Gastineau, Gnele, Mizochounnou, 2015]. Cette recherche menée au Bénin par Bénédicte Gastineau et ses collègues indique la nécessité des analyses intersectionnelles, genre et classe sociale, pour mettre en évidence les discriminations dont sont victimes les filles, discriminations qui ne sont pas seulement cumulatives, mais intrinsèquement liées, puisque la position de « petite bonne » est à la fois le reflet d'une oppression sociale et d'une dévalorisation genrée d'un métier uniquement occupé par les filles, combiné au simple fait d'être de sexe féminin perçu comme inférieur.

La permanence des stéréotypes de genre à l'intérieur des systèmes scolaires s'exprime par l'apprentissage de savoirs sexuellement différenciés (Guidi), par le contenu des livres scolaires (Wang), mais aussi par les pratiques des enseignants et des enseignantes (Assane Igodoe, Séné). Contrairement à des études menées au Nord comme au Sud, semblant indiquer que ces pratiques sont ancrées dans des relations de genre non dévoilées ou inconscientes [Gastineau *et al.*, 2015, p. 18 ; 20], l'intérêt des enquêtes de terrain menées au Niger par Aissata Assane Igodoe est de montrer que les enseignantes et les enseignants jugent nécessaire et indispensable de socialiser leurs élèves en leur transmettant des valeurs en concordance avec les attentes sociales attribuées à leur sexe respectif : il est donc hors de question pour eux d'enseigner, dans des conditions égales, aux filles et aux garçons. De même, les enseignantes et responsables de medersa interrogées par Mame Fatou Séné insistent sur les valeurs féminines essentielles à transmettre. Le dessein d'éduquer et de protéger les filles d'influences néfastes se matérialise par des établissements scolaires en internat et en non-mixité destinés aux jeunes filles, que ce soit par les medersas du Sénégal (Séné) ou par l'école secondaire luthérienne de Tanzanie étudiée par Nathalie Bonini. Les deux articles montrent d'ailleurs les liens entre religion et scolarisation dans les écoles confessionnelles, qu'elles soient dans un cas musulmane et, dans l'autre, luthérienne, et la volonté de créer des figures féminines qui répondent à certaines exigences sociales, culturelles et religieuses, dans un processus présenté comme « libérateur », puisqu'il est aussi question de libérer les futures femmes soit du danger de l'occidentalisation, soit de celui de traditions familiales considérées comme « archaïques ». Ces deux exemples indiquent comment se réécrit la volonté de participer à la création de nouveaux modèles féminins. On constate qu'au détour de ces nouvelles formes éducatives, voulues pour les filles et les jeunes filles, sont réactivés des questions et des moyens qui avaient un temps quitté les enjeux de la scolarisation des filles (internat, non-mixité, contenus éducatifs sexospécifiques).

Quel que soit le projet éducatif et scolaire pensé pour les filles et les jeunes filles, nous observons la permanence d'une scolarisation « sous conditions » [Lange, 1998a]. Encore de nos jours, l'instruction des filles, que ce soit dans les écoles confessionnelles (Séne) ou publiques (Assane Igodoe), n'est souvent pas perçue comme devant être un objectif pour la réalisation de destinées personnelles dont les jeunes filles pourraient s'emparer, mais comme « une qualité supplémentaire à leur rôle traditionnel » (Assane Igodoe), en quelque sorte une « dote scolaire » utile au mariage. Les critiques que nous avons formulées, dans les années 1990, à l'encontre des messages de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles désignant la nécessité de scolariser les filles uniquement pour le bien-être de la famille ou de la nation, laissant les intérêts individuels aux seuls garçons [Lange, 1998a], font apparaître maintenant les conséquences et la possibilité que ces discours, volontairement ambigus, soient réinvestis par des intérêts opposés à la volonté originelle d'autonomisation des femmes, de favoriser la transition démographique ou le développement économique (selon les institutions qui ont utilisé ou utilisent encore ces formulations). Ainsi un parent d'élève interrogé par Mame Fatou Séne reprend le slogan « Éduquer une fille, c'est éduquer la nation » pour expliquer qu'il est essentiel que la femme soit vertueuse et sache bien gérer son foyer. Ce type de discours est encore diffusé par des autorités internationales ou nationales ; on peut ainsi trouver « Investissons dans les femmes et les filles pour construire un avenir meilleur », et non « pour *leur* construire un meilleur avenir », « Nous savons que si nous éduquons les filles, le monde en développement produira 308 millions de dollars par jour », etc. C'est principalement dans les interventions de jeunes militantes, comme chez les membres de la fondation Malala, que l'on peut trouver des discours qui ne renvoient pas les filles et les femmes à leur nécessaire utilité collective, comme celui de la Nigériane Peace Ayo qui se contente de demander que les filles soient scolarisées pour réaliser leurs rêves d'être pilote, comptable, journaliste...

La progression de la fréquentation scolaire que nous avons décrite par l'analyse statistique s'observe à travers les discours des personnes interrogées dans les études qualitatives présentées dans ce numéro. Quelles que soient les représentations sociales des filles et des jeunes filles et les attentes quant à leur futur rôle d'épouse et de mère, les oppositions à la scolarisation des filles observées dans les années 1990 [Lange, 1998a] laissent le plus souvent place à une scolarisation « sous contrôle ». L'éducation scolaire semble même devenir de plus en plus nécessaire pour réaliser les rôles traditionnels des femmes (Assane Igodoe, Séne), mais aussi pour permettre l'obtention d'un emploi dont le salaire aidera la famille (Assane Igodoe, Bonini). La pression sociale pour scolariser ses enfants (filles et garçons) semble de plus en plus forte, y compris dans le préscolaire, comme l'observe Émilie Ponceaud, ou dans le secondaire, qui devient progressivement indispensable (Bonini), même si, comme le décrit Nathalie Bonini, des résistances à la mise à l'école secondaire des filles peuvent encore s'exprimer de nos jours. Ces résistances s'inscrivent dans des stratégies qui dépendent de facteurs multiples et évolutifs (conditions socioéconomiques, composition de la famille, valeurs

culturelles et sociales, etc.). L'adhésion massive et récente des familles à la scolarisation des filles et des jeunes filles dans certaines régions ou États ne remet pas en cause ni les représentations sociales de la place et du rôle des femmes ni celui de leurs droits individuels : « les rôles semblent définis et définitifs » comme l'écrit Mame Fatou Séne, en dépit du fait que la réalité des positions des femmes est bien plus complexe et diversifiée que ne l'indiquent les discours du corps enseignant ou des familles, en particulier en milieu urbain (développement du travail salarié des femmes, diversité de leurs parcours professionnels) comme le note Aissata Assane Igodoe.

Ces résistances à la « montée » irréversible des femmes trouvent leurs limites dans les transformations sociales qu'implique automatiquement la mise à l'école des jeunes filles. La volonté affichée de vouloir à la fois scolariser les filles et maintenir identiques les rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes se heurte dans différents domaines, dont celui de la famille, aux conséquences directes de la scolarisation féminine. La première d'entre elles est le recul de l'âge des jeunes filles au premier mariage, qui remet en cause les mariages de type traditionnel, arrangés ou forcés. Comme l'a montré Kamel Kateb pour les pays du Maghreb [2011 ; 2015], la scolarisation des jeunes filles et l'emploi des femmes ont accéléré la déstructuration des liens établis par le système matrimonial traditionnel tout en renforçant la mixité et la présence des femmes dans l'espace public. Le prolongement du célibat féminin rend difficiles, sinon impossibles, les mariages non souhaités par les jeunes filles. Leur accès au travail salarié, que ce soit grâce à leur parcours scolaire, ou par la transformation mondiale de la production, déplaçant les unités de production industrielle vers les pays à faible coût de la main d'œuvre, en particulier féminine, offre également des possibilités aux jeunes filles de prolonger leur période de célibat, comme le montrent Kamala Marius-Gnanou et Céline Brangenberg [2005] dans leur étude sur les mobilités de travail dans une vallée industrialisée du Sud de l'Inde. Les auteures constatent ainsi que l'on rencontre « des femmes hindoues et chrétiennes de plus de 25 ans non mariées, ce qui était exceptionnel avant l'implantation de ces usines dans ces zones traditionnelles ». L'étude du célibat laïc volontaire des femmes, que ce soit au Nord ou au Sud, n'est guère développée sans doute parce qu'impensable. Pour la France, l'ouvrage de Geneviève Guilpain [2012] fait figure d'exception. L'auteure montre ainsi que ces figures féminines singulières ont existé dès le XVII^e siècle. Les représentations sociales de la « vieille fille » ou de la « pauvre » diplômée de l'université ne trouvant pas d'homme à épouser, situation parfois présentée comme punition d'avoir voulu être sinon supérieure au moins l'égale des hommes, permet aux jeunes filles de prolonger leur célibat en toute quiétude. De fait, cette stratégie, encore peu étudiée, pour retarder l'échéance du mariage, constitue une façon « discrète » de s'opposer aux rapports de pouvoir entre mari et femme, qui demeurent traditionnels, inégaux et souvent violents pour les femmes. Il est encore difficile, comme le remarque Kamel Kateb, de savoir si certains de ces prolongements, de plus en plus longs, de la période de célibat, se transformeront en célibat définitif, d'autant plus qu'il montre que de nouvelles façons de vivre en couple prennent

naissance au Maghreb, tout comme au Burkina Faso où Jacinthe Mazzocchetti [2007] analyse l'émergence de nouvelles formes de paternité à Ouagadougou.

La recherche menée à Cotonou au Bénin par Agnès Adjamagbo, Bénédicte Gastineau et Norbert Kpadonou [2016] sur les rapports entre les femmes et leurs maris dans le cadre des activités domestiques montre à quel point, ni le niveau scolaire élevé des femmes ni leur statut professionnel, parfois aussi très élevé, ne leur permet de remettre en cause une soumission, presque caricaturale, de l'épouse à son mari. Si quelques-unes opposent des formes de résistances, une seule dans leur échantillon, une cadre, a pu échapper à cette situation en divorçant, mais en cohabitant avec ses enfants et sa mère pour ne pas apparaître comme « célibataire ». Par ailleurs, la violence conjugale (non abordée par ces auteurs) et son acceptation par les sociétés indiquent que les rapports de pouvoir entre hommes et femmes, reposant sur la violence symbolique et physique, ne sont pas remis en cause. Les enquêtes démographiques et de santé (EDS) qui prennent dorénavant en compte à la fois les violences domestiques infligées aux femmes, mais aussi leur acceptation par celles-ci, indiquent cependant que plus le niveau d'études de la femme est élevé et moins elle estime cela justifié. Au Sénégal, par exemple, ce sont 56,5 % des femmes interrogées qui estiment justifié qu'un mari batte son épouse pour au moins une des quatre causes présentées, mais chez les célibataires, elles ne sont que 47,5 %, et 40,2 % chez celles ayant un niveau d'instruction supérieur à l'enseignement primaire contre 67,7 % de celles sans instruction [ANSD, 2017, p. 56]. Les violences physiques ou sexuelles de genre, que ce soit dans l'espace public, familial ou professionnel, font sans doute partie de la réponse des hommes à cette « montée » des jeunes filles et des femmes²⁰, à leur tentative d'autonomisation du fait de leurs réussites scolaires et professionnelles. L'étude et le dévoilement de ces violences, difficiles à appréhender du fait de la polysémie de la notion de violence, constituent le premier enjeu pour comprendre quels sont les freins à la capitalisation des acquis scolaires ou professionnels des femmes. Comme le montre l'article d'Élisabeth Hofmann, il faudrait dans un premier temps mieux connaître, mesurer et organiser la lutte contre les violences de genre en milieu scolaire (VGMS), car les garçons violents d'aujourd'hui risquent d'être les hommes violents de demain, même si ce sont l'ensemble des violences de genre qui devraient être combattues.

Pour qualifier cette révolution sociale que constitue la mise massive à l'école des filles et des jeunes filles, nous avons choisi le qualificatif de « discrète ». D'autres auteurs parlent de « révolution silencieuse » pour les changements des rôles masculins et féminins [Locoh, 1996], de « révolution inachevée » [Kateb, 2015] ou de

20. Par exemple, Kamel Kateb [2015] indique que les violences envers les femmes sont en augmentation, alors même que les femmes ont été de plus en plus scolarisées et sont plus indépendantes financièrement du fait de leur accès à l'emploi salarié. Autre exemple, en réponse au viol collectif et au meurtre de l'étudiante indienne, certains hommes religieux ou politiques indiens ont affirmé qu'une jeune femme n'avait pas à sortir le soir à 21 heures ni à avoir des relations prémaritales. On retrouve les deux principales crispations sociales : la liberté des femmes de circuler dans l'espace public et le respect des normes traditionnelles liées au mariage. Voir aussi l'analyse comparative (France-Mauritanie-Égypte) de Corinne Fortier [2012] concernant l'espace public considéré comme « masculin » et la violence qui s'y exerce à l'encontre des femmes.

« révolution respectueuse », pour ce qui concerne l'arrivée des femmes dans le métier d'ingénieur [Mary, 2004]. Et c'est bien à ce niveau que se situent les stratégies des jeunes filles et des femmes, tentant de dissimuler leurs réussites scolaires, économiques ou patrimoniales [Pinard, 2016], faisant preuve de modestie ou de conformisme et se revendiquant du respect de la tradition, des parents ou des aînés et de la religion, tout en construisant des « identités féminines transgressives » [Diop, 2012].

Bibliographie

- ADJAMAGBO A., GASTINEAU B., KPADONOU N. [2016], « Travail-famille : un défi pour les femmes à Cotonou », *Recherches féministes*, vol. 29, n° 2, p. 17-41.
- AGENCE NATIONALE DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (ANSD) [2017], *EDS 2015 et violences basées sur le genre*, Dakar, ministère de l'Économie, des Finances et du Plan.
- ASSANE IGODOE A. [2018], « Les enseignantes du primaire au Niger : agents de promotion de la scolarisation des filles ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 17, p. 75-95.
- BELOTTI E. G. [1976], *Du côté des petites filles*, Paris, Édition des femmes.
- BERNARD M. [2006], « La "culture jeune", objet d'histoire ? », *Siècles. Cahiers du Centre d'histoire « Espaces et cultures »*, n° 24, p. 89-98.
- BISILLIAT J. [1992], *Relation de genre et développement : femmes et sociétés*, Paris, Éditions de l'ORSTOM.
- BISILLIAT J. (dir.) [1996], *Femmes du Sud, chefs de famille*, Paris, Karthala.
- BISILLIAT J. (dir.) [2003], *Regards de femmes sur la globalisation. Approches critiques*, Paris, Karthala.
- BONDER G. [1994], « Mujer y educación en América Latina : hacia la igualdad de oportunidades », *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 6, p. 9-48.
- BONINI N., LANGE M.-F. [2016], « L'école en Afrique. Principales thématiques de recherche depuis 40 ans », in LAFAY M., LE GUENNEC-COPPENS F., COULIBABY É. (dir.), *Regards scientifiques sur l'Afrique depuis les Indépendances*, Paris, Karthala et Société des africanistes, p. 397-418.
- BOP C. [1997], « Après Pékin, quelle coopération internationale en Afrique ? », *Politique africaine*, n° 65, p. 48-61.
- CHARLIER J.-É., PIERRARD J.-F. [2001], « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne : analyse des discours et des enjeux », *Autrepart*, n° 17, p. 29-48.
- CHARTON H. [2015], « Gouvernement de l'école et communautés épistémiques au Sénégal. Trajectoires d'acteurs et circulation des normes et des modèles d'éducation en contexte international », *Tiers Monde*, vol. 3, n° 223, p. 49-66.
- CUSSO R. [2003], *L'impact des politiques de scolarisation des filles : Mauritanie, Tunisie, Inde, Bangladesh et Sénégal*, Paris, IIEP-Unesco.
- CUSSO R., D'AMICO S. [2005], « Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation : de l'éducation de masse aux compétences », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 1, p. 21-47.

- DAGENAIS H. (dir.) [1999], *Pluralité et convergences. La recherche féministe dans la francophonie*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage.
- DELEIGNE M.-C. [2004], « La mesure statistique et ses limites : l'exemple du système scolaire malgache », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 167-189.
- DIOP A. [2012], *Identités féminines « transgressives » au Sénégal : rapport ambivalent à la glocalisation*, thèse de sociologie, Université Bordeaux Segalen.
- DURYEA S., GALLIANI S., ÑOPO H., PIRAS C. [2007], *The educational gender gap in Latin America and the Caribbean*, Working Paper, n° 600, Washington (D. C.), Inter-American Development Bank, Research Department : www.researchgate.net/publication/23531929_The_Educational_Gender_Gap_in_Latin_America_and_the_Caribbean (consulté le 5 décembre 2020).
- ELIOU M. [1972], « Scolarisation et promotion féminines en Afrique (Côte d'Ivoire, Haute-Volta, Sénégal) », *Tiers Monde*, vol. 13, n° 49, p. 41-83.
- FASSIN É. [2008], « L'empire du genre. L'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel », *L'Homme*, vol. 3-4, n° 187-188, p. 375-392.
- FORTIER C. [2012], « Vulnérabilité, mobilité et ségrégation des femmes dans l'espace public masculin : point de vue comparé (France-Mauritanie-Égypte) », *Égypte/Monde arabe*, n° 9, p. 71-102 : <http://journals.openedition.org/ema/2999> (consulté le 20 novembre 2020).
- GASTINEAU B., GNELE J., MIZOCHOUNNOU S. [2015], « Pratiques scolaires et genre dans les écoles primaires à Cotonou », *Autrepart*, n° 74-75, p. 3-22.
- GOY R. [1974], « Les régions établies par l'Unesco en vue de l'exécution de ses activités régionales », *Annuaire français de droit international*, vol. 20, p. 613-625.
- GRÉGOIRE E., KOBIANE J.-F., LANGE M.-F. (dir.) [2018], *L'État réhabilité en Afrique. Revisiter les politiques publiques à l'ère néolibérale*, Paris, Karthala.
- GRÉGOIRE E., LANGE M.-F. [2018], « La réhabilitation des politiques publiques en Afrique de l'Ouest et du Centre », in GRÉGOIRE E., KOBIANE J.-F., LANGE M.-F. (dir.), *L'État réhabilité en Afrique. Revisiter les politiques publiques à l'ère néolibérale*, Paris, Karthala, p. 19-45.
- GUILPAIN G. [2012], *Les Célibataires, des femmes singulières. Le célibat en France (XVII^e-XX^e siècle)*, Paris, L'Harmattan.
- HALLAM S. [1994], *Crimes without punishment : sexual harassment and violence against female students in schools and universities in Africa*, discussion paper n° 4, African Rights, London.
- HOFMANN É. [2006], « Rejet d'un mot ou refus d'un concept ? », *Travail, genre et sociétés*, vol. 2, n° 16, p. 137-142.
- HOFMANN É., MARIUS-GNANOU K. [2002], « L'intégration de la dimension genre dans une intervention de développement : mythe ou réalité ? », *Journée d'études « Genre, inégalités et territoires » du 24 mai 2002*, Bordeaux, Maison des Suds : www.chaire-unesco-developpement-durable.org/IMG/pdf/genre2002 (consulté le 10 novembre 2020).
- KATEB K. [2005], *École, population et société en Algérie*, Paris, L'Harmattan.
- KATEB K. [2010], « Les aléas de la démographie dans la démocratisation de l'enseignement en Algérie », *Revue d'économie et de management*, vol. 9, n° 1, p. 382-395 : <http://fseg.univ-tlemcen.dz/rev%2010%20en%20pdf/KATEB%20Kamel%20.pdf> (consulté le 5 novembre 2020).
- KATEB K. [2011], « Scolarisation féminine massive, système matrimonial et rapports de genre au Maghreb », *Genre, sexualité & société*, n° 6 : <http://journals.openedition.org/gss/1987> (consulté le 5 novembre 2020).
- KATEB K. [2015], *L'émergence des femmes au Maghreb : une révolution inachevée*, Alger, Éditions Apic.

- LANGE M.-F. [1991], « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, p. 105-121.
- LANGE M.-F. (dir.) [1998a], *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala.
- LANGE M.-F. [1998b], *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.
- LANGE M.-F. [2013], « École, relations internationales et mondialisation en Afrique », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 51, p. 97-112.
- LANGE M.-F. [2021], « The evolution and forms of education privatisation within francophone countries », in ADAMSON F., AUBRY S., de KONING M., DORSI D., *Realizing the abidjan principles on the right to education : human rights, public education, and the role of private actors in education*, Cheltenham, Edward Elgar, p. 220-243.
- LANGE M.-F. [2003], « École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n°s 169-170, p. 143-166.
- LANGE M.-F., PILON M. [2000], « La persistance des inégalités d'accès à l'instruction », in BOZON M., LOCOH T., *Rapports de genre et questions de population, II. Genre, population et développement*, Dossiers et recherches n° 85, août, Paris, Ined, p. 68-80.
- LATOURES A. [2004], *Intégrer le « genre » dans la recherche en sciences sociales. Une initiative originale : L'Institut sur le genre du CODESRIA. Étude à partir de l'Institut sur le genre du CODESRIA, session 2004 (Dakar, 17 juin-14 juillet 2004) : « Le genre dans l'économie domestique »* : www.genreenaction.net/IMG/pdf/Rapport_codesria.pdf (consulté le 10 novembre 2020).
- LATOURES A. [2009], « “Je suis presque féministe, mais...” Appropriation de la cause des femmes par des militantes maliennes au Forum Social Mondial de Nairobi (2007) », *Politique africaine*, n° 116, p. 143-163.
- LAUWERIER T., AKKARI A. [2011], « Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone », *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 3, p. 343-362.
- LOCOH T. [1996], « Changements de rôles masculins et féminins dans la crise : la révolution silencieuse », in COUSSY J., VALLIN J. (dir.), *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, Paris, CEPED, p. 445-469.
- LOCOH T., PUECH I. [2008], « Fatou Sow. Les défis d'une féministe en Afrique. Propos recueillis par Thérèse Locoh, Isabelle Puech », *Travail, genre et sociétés*, n° 20, p. 5-22.
- LOUA S. [2018], « État des lieux de l'éducation des filles et des femmes au Mali : contraintes et défis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 78, p. 103-113.
- MAZZOCCHETTI J. [2007], « De l'autorité à l'affect : transformation des paternités au sein de la jeunesse ouagalaise scolarisée (Burkina Faso) », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n° 38-2, p. 47-64.
- MARRY C. [2004], *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Paris, Belin.
- MARIUS K. [2016], « Les inégalités de genre en Inde », *Géoconfluences* : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/le-monde-indien-populations-et-espaces/corpus-documentaire/inegalites-genre-inde> (consulté le 5 novembre 2020).
- MARIUS-GNANOU K., BRANGENBERG C. [2005], « Mobilités de travail et reconstruction des rapports de genre. Un exemple dans une vallée industrialisée du Sud de l'Inde », in CAPRON G., CORTES G., GUETAT-BERNARD H., *Liens et lieux de la mobilité. Ces autres territoires*, Paris, Belin, p. 45-62.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN, RNSE) [2019], *Rapport national sur la situation de l'éducation, année scolaire 2018-2019*, Dakar, République du Sénégal, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE).
- MOGUEROU L. [2009], « La scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8, p. 191-209.
- OAKLEY A. [1972], *Gender and Society*, London, Temple Smith.
- PILON M. [2005], « Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques », communication au 25^e Congrès de l'IUSSP, Tours, France.
- PINARD É. [2016], « Les femmes propriétaires à Pikine, au Sénégal : entre nouvelles responsabilités familiales et désir d'autonomie », *Recherches féministes*, vol. 29, n° 2, p. 43-62.
- PROTEAU L. [1998], « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire », in LANGE M.-F. (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, p. 27-71.
- ROGERS R. [2007], « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, n°s 115-116, p. 37-79.
- SOW F. (sous la direction de) [2009], *La recherche féministe francophone. Langue, identités et enjeux*, Paris, Karthala.
- STROMQUIST N. P. [1996], « Gender delusions and exclusions in the democratization of schooling in Latin America », *Comparative Education Review*, vol. 40, n° 4, p. 404-425.
- STROMQUIST N. P. [2001], « What poverty does to girls' education : the intersection of class, gender and policy in Latin America », *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, vol. 31, n° 1, p. 39-56.
- TARDITS C. [1962], « Réflexions sur le problème de la scolarisation des filles au Dahomey », *Cahiers d'études africaines*, vol. 3, n° 10, p. 266-281.
- UNTERHALTER E. [2006], *Measuring gender in equality in education in South Asia*, The United Nations Children's Fund (Unicef), Regional Office for South Asia and United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI).
- UNTERHALTER E. [2014], « Thinking about gender in comparative education », *Comparative Education*, n° 50, p. 112-126.
- UNTERHALTER E., NORTH A., ARNOT M., LLOYD C., MOLETSANE L., MURPHY-GRAHAM E., PARKES J., SAITO M. [2014], *Interventions to enhance girls' education and gender equality. Education Rigorous Literature Review*, London, Department for International Development : [https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF %20reviews%20and%20summaries/Girls' %20education%202014%20Unterhalter %20report.pdf?ver=2015-12-08-165815-117](https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Girls'%20education%202014%20Unterhalter%20report.pdf?ver=2015-12-08-165815-117) (consulté le 5 novembre 2020).
- WINKLER D., CUETO S. (dir.) [2004], *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Partnership for Educational Revitalization in the Americas (PREAL) : www.researchgate.net/profile/Santiago_Cueto/publication/242680521_Etnicidad_Raza_Genero_y_Educacion_en_America_Latina/links/56c6563608ae0d3b1b603e51/Etnicidad-Raza-Genero-y-Educacion-en-America-Latina.pdf (consulté le 17 novembre 2020).

Médias cités

- LE NOUVELLISTE*, 14 septembre 2020 : www.lenouvelliste.ch/articles/monde/en-iran-les-filles-supprimees-d-un-manuel-scolaire-reaction-creative-des-internautes-977614 (consulté le 5 octobre 2020).
- TV5MONDE*, 21 septembre 2020 : <https://information.tv5monde.com/terriennes/en-iran-des-filles-disparaissent-de-la-couverture-d-un-livre-de-maths-375558> (consulté le 5 octobre 2020).
- L'ORIENT-LE JOUR*, 15 septembre 2020 : www.lorientlejour.com/article/1232738/teheran-promet-de-changer-une-couverture-de-manuel-scolaire-ou-des-filles-ont-disparu.html (consulté le 5 octobre 2020).