

# La persistance des inEgalitEs d'accEs

## A l'instruction

**Marie-France LANGE**

*IRD, Bondy*

et

**Marc PILON**

*IRD, Ouagadougou.*

### L'évolution des inégalités de scolarisation selon le sexe

La tendance globale d'une scolarisation croissante pour l'ensemble des pays en développement au cours des dernières décennies cache toujours des disparités régionales importantes. A la veille du bilan de "l'Éducation pour tous en l'an 2 000", suite à la déclaration de Jomtien en 1990, force est de constater qu'en dépit des progrès notoires qui ont été réalisés, l'objectif visé n'est pas atteint, particulièrement en Afrique, où nombre de pays ont encore un taux de scolarisation inférieur à 50 % (et dans une moindre mesure dans les États arabes et d'Asie du Sud).

La sous scolarisation des filles, très variable entre les différentes régions, tend partout à se réduire, mais à des degrés divers (tableau 1 et figure 1). Au milieu des années 1990, trois groupes de régions peuvent être distingués :

- les pays où les écarts entre sexes sont les plus faibles : d'abord en Amérique latine/Caraïbes (cela depuis très longtemps), puis en Asie de l'Est/Océanie où l'amélioration a été la plus forte au cours des dernières décennies (une diminution de l'écart de plus des trois quarts) ; les rapports de parité y sont proches de 1 (0,98 et 0,97) ;
- les pays de situation intermédiaire : ceux d'Afrique sub-saharienne et des États arabes (avec des rapports de parité de 0,83 et 0,82) ; pour les seconds, si la sous scolarisation des filles apparaît un peu plus importante, sa diminution y a été plus accentuée, dans un contexte de scolarisation globale plus élevée qu'en Afrique ;
- les pays d'Asie du Sud, où bien que les taux de scolarisation soient globalement plus élevés que dans les pays du groupe précédent, la différence de scolarisation entre garçons et filles est la plus grande, le rapport de parité le plus faible (0,78).

D'une manière générale, comme le note le *Rapport sur l'éducation 1995* de l'UNESCO, d'une part " la disparité entre filles et garçons tend à diminuer lorsque la scolarisation des filles augmente ", d'autre part " il n'y a pas de rapport très marqué entre cette disparité et le niveau général de développement (PNB par habitant) des pays considérés ".

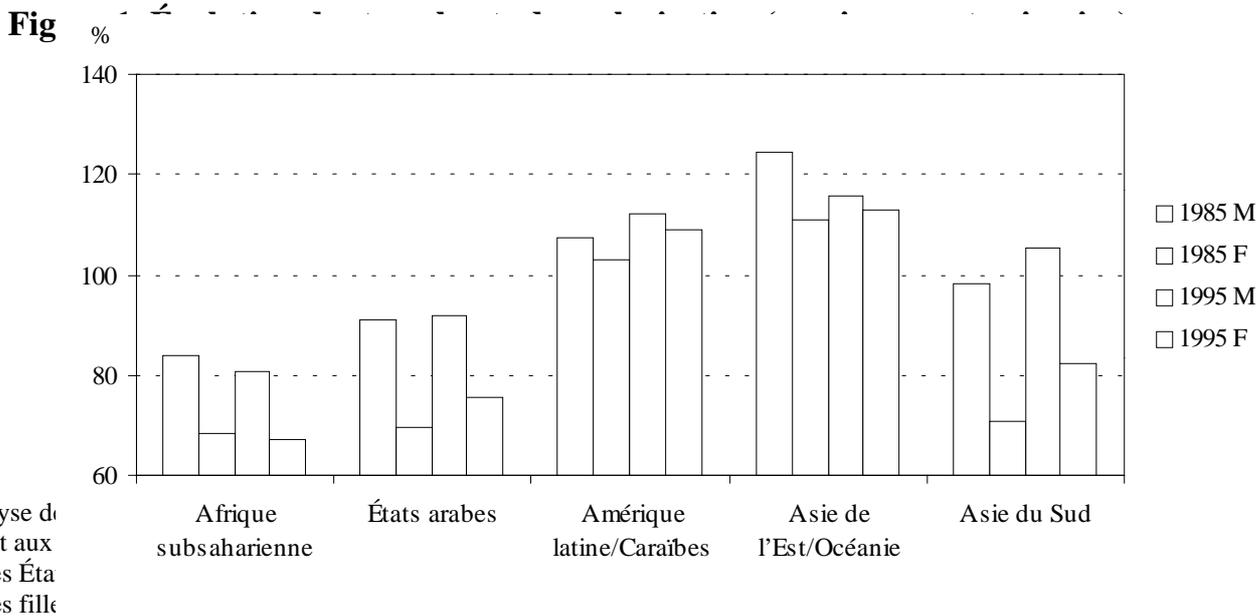
**Tableau 1. Évolution des taux bruts de scolarisation (enseignement primaire), selon le sexe et selon les régions, 1985-1995 ;  
différence de pourcentages entre les sexes (M-F), rapport de parité (F/M)  
et pourcentage de variation des écarts entre sexes**

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

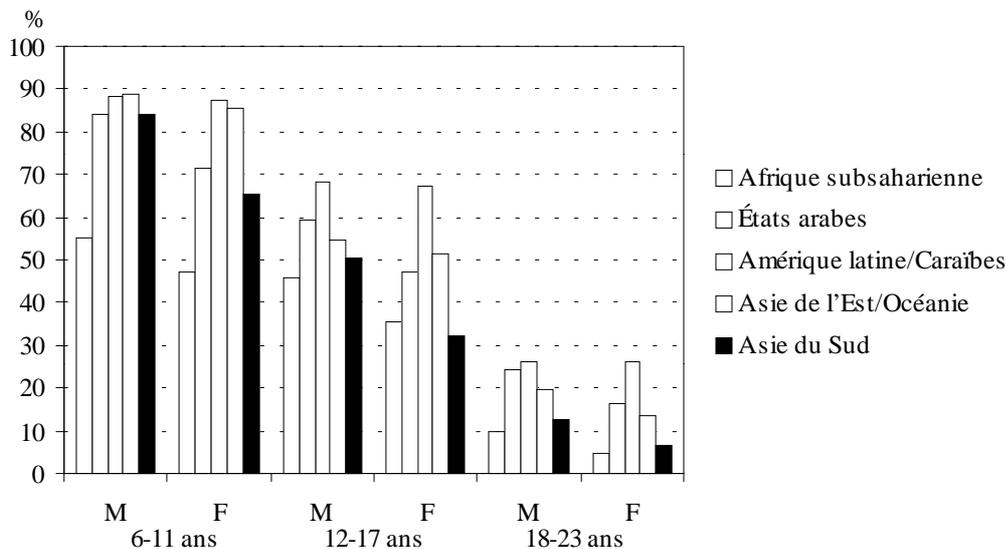
Source : UNESCO, 1998

M-F : écart absolu entre garçons et filles des taux de scolarisation ; F/M : rapport de parité des taux de scolarisation ;

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



**Figure 2. Estimation des taux nets de scolarisation,**



L'Afrique subsaharienne a le plus faible taux de scolarisation nette. De très faibles écarts de scolarisation entre sexes sont observés dans les États arabes (le Niger, le Maroc) et en Asie du Sud.

à l'échelle mondiale pour les filles.

En Afrique subsaharienne, les taux nets de scolarisation sont compris entre 20 % et 55 % pour les filles, et à l'opposé, presque tous les pays d'Afrique australe et la plupart des pays du Maghreb (sauf le Maroc) ont des taux bruts supérieurs à 100 %, tant pour les garçons que les filles, et donc des rapports de parité entre sexes très élevés (s'ajoute à ce groupe l'exception du Cap-Vert). Globalement, les pays anglophones scolarisent davantage, et notamment les filles, que les francophones.

Un autre indicateur — l'espérance de vie scolaire — permet de mesurer la durée moyenne de la scolarité selon le sexe. Le temps passé à l'école conditionne l'accès aux différents niveaux d'instruction, aux possibilités de certification et détermine l'ampleur des effets sur l'évolution des comportements économiques, démographiques, culturels, etc. Les abandons scolaires au cours du premier degré constituent un problème persistant, là encore particulièrement pour les filles et en Afrique sub-saharienne (tableau 2).

Ce bilan statistique, qui reste dépendant à la fois de la disponibilité et de la fiabilité des données, montre la diversité des situations et des évolutions. L'analyse, l'interprétation des différences, entre régions, pays et surtout entre les sexes rendent nécessaire leur contextualisation, sur les plans macro et micro d'une part et sur les plans économique, culturel, religieux, démographique, d'autre part.

**Tableau 2. Espérance de vie scolaire selon le sexe et selon les régions du monde et quelques pays, en 1992**

	Féminin	Masculin
<b><i>Afrique su-baharienne *</i></b>	<b>5,5</b>	<b>6,5</b>
Mali	1,2	2,3
Niger	1,4	2,8
Guinée	1,6	3,8
Burkina Faso	2,1	3,4
Mozambique	2,9	4,0
Lesotho	9,5	7,8
Botswana	10,9	10,4
Afrique du Sud	12,2	11,7
Namibie	13,0	12,0
<b><i>États arabes *</i></b>	<b>9,4</b>	<b>10,2</b>
Maroc	5,7	8,0
Oman	7,4	8,4
Algérie	9,2	11,0
Bahreïn	13,2	12,5
<b><i>Amérique latine/Caraïbes *</i></b>	<b>10,8</b>	<b>10,7</b>
Paraguay	8,6	8,3
Nicaragua	8,4	8,7
Bahamas	12,2	13,1
Argentine	13,0	13,5
<b><i>Asie/Océanie *</i></b>	<b>8,5</b>	<b>9,7</b>
Bangladesh	4,4	5,9
Indonésie	9,1	10,1
Corée	13,0	14,3
<b>Moyenne pays en développement</b>	<b>8,5</b>	<b>9,1</b>
<b>Moyenne pays en développement</b>	<b>14,0</b>	<b>13,8</b>

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

Source : UNESCO, 1995

## Les relations entre offre et demande en éducation dans les pays du Sud

Les relations entre offre et demande en éducation renvoient de fait aux rapports État/sociétés. Globalement, deux théories s'opposent sur le rôle respectif de l'État et des populations dans l'évolution des systèmes scolaires. Selon la première, la demande détermine l'évolution des systèmes scolaires, tandis que la seconde montre que si la demande joue un rôle important dans l'évolution de la scolarisation des groupes favorisés, l'offre est parfois déterminante dans le processus de scolarisation et le développement scolaire des groupes défavorisés. Dans le cas français, Antoine Prost émet l'hypothèse " que les politiques " volontaristes ", celles qui entreprennent de contrarier l'évolution sociale dans sa dynamique autonome, aboutissent à l'échec.... ", mais que la volonté politique doit s'appuyer sur une dynamique sociale pour s'imposer (Prost, 1992). Ce sont bien les dynamiques sociales à l'œuvre que révèle l'étude des stratégies d'éducation, et c'est pourquoi la demande apparaît comme *évolutive* en permanence, tandis qu'à l'opposé l'offre scolaire étatique semble souvent *rigide*. De cette dialectique naissent parfois le refus de l'école, parfois des stratégies originales, comme une demande sociale en quelque sorte *ajustée* ou parfois aussi *sélective* et *restrictive*. Engendrées par la complexité des rapports État/sociétés, les demandes d'éducation trouvent rarement écho auprès des pouvoirs publics ; parfois, cependant, un bref dialogue s'instaure lors des débats nationaux sur l'éducation.

Les transformations socio-économiques et politiques, ce que l'on pourrait dénommer l'effet social global, ont aussi des incidences sur le développement de la scolarisation ou l'évolution des politiques éducatives. La crise de l'emploi et les problèmes posés par l'insertion des jeunes font ainsi évoluer l'offre et la demande éducatives. En milieu urbain, où l'accroissement démographique est rapide, l'offre semble *courir* désespérément après une demande de plus en plus forte et exigeante et s'en trouve ainsi transformée, alors que dans certains milieux ruraux l'offre est volontiers *coercitive*. En fait, l'offre et la demande d'éducation interagissent, de façon quantitative et qualitative. C'est là que réside toute la

difficulté des politiques d'éducation : quand la demande est forte, si l'offre suit, les inégalités scolaires s'accroissent, mais si elle ne suit pas, les familles tentent de prendre le contrôle de l'offre, qui peut ainsi en partie échapper aux États. Quand, au contraire, un refus de l'école se manifeste, les mesures coercitives resurgissent et engendrent des stratégies familiales d'évitement ou de détournement de l'institution scolaire. Face à des demandes populaires très diversifiées, l'offre étatique, qui se veut générale et indifférenciée, a beaucoup de mal à assurer le contrôle réel du développement de la scolarisation, et c'est bien cette rencontre entre l'offre et la demande qui détermine le taux de scolarisation d'une population donnée (Lange et Martin (eds.), 1995).

## Un intérêt tardif pour l'étude de la demande d'éducation

De même que construire des dispensaires n'a pas suffi à amener tous les gens à aller s'y faire soigner, construire des écoles n'a pas suffi à scolariser tous les enfants. Certes, en nombre d'endroits l'offre demeure largement insuffisante, mais il existe aussi des écoles en manque d'élèves... Ce qui se passe au niveau des familles, en termes de contraintes, de logiques ou de stratégies apparaît largement ignoré. Or, "la question de la demande aurait mérité d'être mentionnée pendant la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, mais les principales préoccupations des participants étaient alors l'offre (accès et équité) et la réussite de l'apprentissage. La Déclaration et le cadre d'action de Jomtien partent de l'hypothèse que si l'offre est satisfaisante (sur les plans de la quantité, de la localisation et de la qualité), enfants et adultes iront à l'école et l'objectif de l'éducation pour tous sera atteint" (Hallak, 1994 : 14).

Les enjeux de la scolarisation se révèlent assurément multiples et complexes : "les enjeux au fondement de pratiques scolaires ne seraient pas simplement éducatifs mais aussi démographiques, sociaux, politiques, symboliques... et liés tout autant au travail qu'à l'éducation" (Gérard, 1999 : 7).

La mise à l'école, mais aussi la poursuite de la scolarité, résultent d'une manière générale d'un ensemble complexe de facteurs, au niveaux politique et institutionnel, économique (à travers le marché du travail), scolaire (degré d'institutionnalisation de l'école, fonctionnement du système scolaire...), familial (besoin en main-d'œuvre enfantine, ressources financières et mode de gestion, taille et structure démographique des ménages, comportements matrimoniaux et de fécondité, état de santé des enfants, statut et rôle des individus, représentation et attente vis à l'école, rapport au savoir), et sociétal (systèmes culturels et religieux). Les "obstacles" à la scolarisation des filles sont multiples et varient selon les contextes. Au niveau familial, la mise au travail (à des fins domestiques, productives et/ou commerciales), les grossesses et un premier mariage précoces constituent des facteurs importants qui freinent la mise à l'école des filles et leur maintien dans le système scolaire. Mais ces facteurs, comme la plupart de ceux liés au système scolaire, renvoient fondamentalement à la question de la perception du rôle et du statut de la femme (en tant que jeune fille, épouse, mère, etc.) au sein des sociétés ; à ce titre, la problématique du genre est centrale. Il convient aussi de souligner l'ambivalence des comportements des femmes à propos de la scolarisation des filles ; des études sur l'Afrique ont ainsi montré que si les femmes chefs de ménage scolarisent en général davantage les filles que ne le font les hommes, ce sont les ménages urbains dirigés par une femme qui accueillent le plus de filles "confiées" mais, plus pour les aider que pour les scolariser (Pilon, 1995). D'où l'importance de mieux comprendre les contraintes et logiques à l'œuvre.

Le schéma ci-dessous (proposé par l'UNESCO) synthétise les différents facteurs qui déterminent les disparités entre les sexes. Leur hiérarchisation est globalement impossible, elle ne peut se faire que dans le cadre de contextes précis. Ce point est important pour la définition et la mise en place de politiques visant à accroître la scolarisation féminine, afin d'éviter des actions en porte à faux avec la réalité.

**Tableau 3. Les facteurs qui déterminent les disparités entre les sexes en matière d'éducation**

DEMANDE	<i>OFFRE</i>
<p><b><i>Facteurs socio-économiques</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauvreté</li> <li>• Coûts directs (droits, uniformes, transports etc.)</li> <li>• Coûts d'opportunité éducation des filles</li> <li>• Besoin en filles pour tâches agricoles /ménagères</li> <li>• Résidence en zones défavorisées</li> <li>• Chômage des diplômés</li> <li>• Travail féminin moins rétribué</li> </ul> <p><b><i>Facteurs socioculturels</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible importance accordée à l'éducation des filles</li> <li>• Attitude ambivalente des familles</li> <li>• Rôle filles/femmes mères/épouses</li> <li>• Fausse interprétation principes religieux</li> <li>• Grossesses/mariages précoces</li> <li>• Bas niveau d'éducation des parents</li> <li>• Modèle transmis par les parents</li> <li>• Perception de conflit entre l'éducation et les valeurs traditionnelles</li> </ul>	<p><b><i>Facteurs institutionnels et politiques</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Budget public insuffisant pour secteurs sociaux</li> <li>• Dépenses publiques inadéquates pour certaines couches sociales</li> <li>• Instabilité politique, tensions sociales</li> <li>• Manque d'une stratégie claire sur l'éducation des filles et des femmes</li> <li>• Bas statut de la femme en général</li> <li>• Perspectives d'emploi limitées</li> <li>• Orientation des filles vers les disciplines non scientifiques ou techniques</li> <li>• Capacité insuffisante de collecte/analyse de données pour recherche et utilisation politique</li> <li>• Inadaptation de l'école aux valeurs traditionnelles</li> <li>• Complexité des démarches administratives.</li> </ul> <p><b><i>Facteurs liés à l'école</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Places à l'école</li> <li>• Distance des écoles et des lycées</li> <li>• Faible proportion d'enseignantes</li> <li>• Coûts d'inscription trop élevés</li> <li>• Stéréotypes à l'école (Manuels scolaires)</li> <li>• Enseignant(e)s non sensibilisé(e)s aux problèmes de genre.</li> <li>• Programmes non adaptés à la culture traditionnelle</li> <li>• Orientation des filles vers les disciplines non scientifiques ou techniques</li> <li>• Exclusion filles enceintes</li> <li>• Harcèlement sexuel</li> <li>• Manque de cantines scolaires (particulièrement pour nomades et dans zones rurales)</li> <li>• Services hygiéniques manquants ou non adaptés</li> <li>• Mauvaise qualité de l'enseignement</li> <li>• Écoles réservées aux garçons</li> <li>• Calendrier scolaire inadapté au calendrier travaux agricoles</li> </ul> <p align="center"><b><i>Résultats</i></b></p> <p align="center"><i>Fort pourcentage de femmes analphabètes</i></p> <p align="center"><i>Accès à l'école moins important</i></p> <p align="center"><i>Femmes moins scolarisées</i></p> <p align="center"><i>Orientation vers domaines moins pointus</i></p> <p align="center"><i>Abandon scolaire</i></p> <p align="center"><i>Possibilités d'emploi réduites</i></p> <p align="center"><i>Capacités intervention sociopolitique réduites</i></p> <p align="center"><b><i>CAPACITES DE NEGOCIATION REDUITES</i></b></p>

Source : UNESCO, 1997 : 7

L'intérêt récent pour une meilleure compréhension des facteurs de la demande d'éducation provient essentiellement du souci, tout à fait légitime, de lever les obstacles à la scolarisation des filles. Cependant, il faut souligner que "les soubassements de cet intérêt soudain pour la scolarisation des filles varient selon les institutions, mais reposent le plus souvent sur des implicites qui lient dans un schéma simpliste, de cause à effet, le processus de formation des femmes à celui du développement économique. En effet, persuadés que certaines entraves au développement de l'Afrique résident dans une croissance démographique trop rapide due à une fécondité des femmes qui s'expliquerait par leur faible niveau

d'éducation scolaire, certains décideurs posent comme préalable au développement un niveau minimum d'instruction féminine, par ailleurs jamais très clairement défini " (Lange, 1998 : 10). Ainsi, pour nombre d'acteurs internationaux, l'augmentation de la scolarisation des filles procède davantage d'une vision utilitariste, sachant que les filles d'aujourd'hui seront les femmes, les mères de demain, que d'une question éthique posée en terme de droit fondamental à l'éducation, qui implique de réduire les inégalités.

## Comment combattre les inégalités entre garçons et filles ?

Les différentes politiques en cours dans les pays du tiers monde peuvent être classées en deux grands groupes. Dans le premier, les pays optent pour une politique scolaire où l'État, tout en intervenant dans la définition des grands objectifs, laisse une importante liberté d'action et de décisions aux collectivités territoriales (voir la nouvelle loi d'éducation au Brésil) ou aux ONG (Bangladesh, et récemment Mali...). On observe alors une très grande implication financière et humaine des ONG. Dans le second groupe, la politique scolaire se définit plutôt par une intervention étatique plus forte, mais qui se veut innovatrice et déterminante, comme la mise en place d'une politique de ségrégation positive en faveur des filles (gratuité de l'enseignement primaire pour les filles, bourses féminines, imposition de quotas) (Lange, 1996). Les actions tentent, le plus souvent, d'agir simultanément sur l'offre et sur la demande en éducation. Ces actions sur l'offre et sur la demande relèvent de deux types d'interventions : le premier peut être défini comme *général* (c'est-à-dire qu'il vise à développer la scolarisation sans distinction de sexe, présupposant que les filles bénéficieront des effets escomptés), le second s'affirme comme *spécifique*, c'est-à-dire qu'il ne vise que l'amélioration de la scolarisation féminine. Dans le second cas, il s'agit non seulement d'accroître la scolarisation des filles, mais aussi de réduire les inégalités scolaires existant entre les filles et les garçons, voire de tendre vers une équité. En fait, seul le second type d'interventions permet d'enregistrer des progrès rapides au plan de la réduction des inégalités.

Même des pays à faibles revenus ont réussi à investir dans l'éducation et à faire progresser de façon continue le taux de scolarisation primaire, et tout particulièrement celui des filles (Lange, 1996). Ces exemples indiquent que, si les contraintes économiques et financières liées au développement de la scolarisation ne peuvent être niées, le poids d'une volonté politique clairement définie et appliquée peut permettre d'améliorer le niveau de formation de la population féminine. À partir d'objectifs que l'on peut qualifier de *généraux*, ces pays ont opté pour des *stratégies ciblées*, par exemple, en identifiant des zones géographiques prioritaires dans lesquelles il est possible de mettre en place une politique générale et de veiller à sa stricte application. D'autres pays ont dirigé certaines de leurs actions exclusivement en direction des filles. Dans les deux cas, l'identification de *cibles* clairement définies a permis de dépasser le niveau du discours et de la bonne intention et de passer à la mise en application. En effet, les mesures axées sur l'offre semblent être déterminantes sur le taux d'inscription dans l'enseignement primaire et avoir une forte influence sur les taux de scolarisation. Cependant, l'évaluation qualitative semble pour l'instant faire souvent défaut, et l'on aimerait connaître tant l'évolution des positions des familles (comment ont-elles intégré l'école ?) que l'évolution des performances des élèves (car l'offre scolaire est souvent de qualité inégale).

Sur le plan de l'offre, une répartition plus égalitaire des infrastructures, des personnels et une meilleure gestion du système scolaire peuvent constituer les bases d'une politique visant à réduire les disparités scolaires. Ce sont en effet souvent dans les régions les plus défavorisées du point de vue scolaire où l'on observe les plus grandes inégalités (régions rurales isolées ou zones périphériques des grandes villes) et où les rapports de parité sont les plus faibles. Le fonctionnement "normal" des écoles doit aussi être considéré comme une priorité. À ce titre, les systèmes scolaires africains apparaissent comme particulièrement défavorisés. Avec la succession des crises politiques ou scolaires (*années blanches*, années tronquées), voire parfois aussi des conflits armés, qui viennent s'ajouter aux absences du corps enseignant et aux défaillances structurelles de l'administration scolaire, le temps qu'un élève africain a réellement passé à l'école est souvent très réduit, tout particulièrement dans les écoles publiques. La généralisation de la *double vacation* (ou double flux) dans les écoles urbaines diminue également le temps passé à l'école publique, et en milieu rural africain, comme dans certaines régions d'Amérique latine ou d'Asie, les *écoles fantômes* sont légion.

Définir des objectifs ciblés définis dans le temps et dans l'espace devrait constituer un préalable à toute politique. Si les discours mobilisateurs du style "scolarisation universelle" ou "scolarisation des filles" ne sont pas complètement inutiles, il faut aussi identifier des mesures ciblées et spécifiques. Il faut pouvoir répondre à des questions simples : qui (où, quand et comment) est visé par le programme mis en place ? On rappellera ici que plus un objectif est ambitieux et non défini dans l'espace et dans le temps, moins il y a de chance que des mesures qui tendent à sa mise en pratique soient ébauchées. L'offre scolaire doit être plus évolutive et différenciée en tenant compte du fait que le groupe "filles" n'est pas homogène : il faut prendre en considération les caractéristiques scolaires liées au lieu de résidence (rural/urbain), aux origines socioprofessionnelles des parents des élèves. Au niveau de l'offre, il faudrait donc tendre vers une offre plus différenciée et plus évolutive en fonction des caractéristiques des populations concernées.

Le développement de l'offre scolaire demeure indispensable au plan des infrastructures, du mobilier et du matériel pédagogique, du personnel enseignant, car, faute de places disponibles dans les écoles, ce sont souvent les filles qui sont "sacrifiées" au profit des garçons. Mais les actions au niveau de la demande sont également nécessaires. Des études sur l'évolution de la demande et des relations qui s'établissent entre l'offre et la demande en éducation sont indispensables pour comprendre sous quelles influences s'opère la mise à l'école des enfants et particulièrement des petites filles. Si l'on admet que les politiques autoritaires n'ont pas toujours fait preuve de leur efficacité et que les pays en voie de démocratisation ne peuvent plus guère y recourir, une forte sensibilisation et implication de tous les acteurs sociaux du

système scolaire devient indispensable. La reconnaissance et l'attribution de réels pouvoirs aux associations de parents d'élèves (APE) permettent souvent de créer une dynamique sociale qui force les pouvoirs publics à intervenir de façon plus efficace. Pour favoriser le maintien des filles à l'école, il convient donc d'agir non seulement sur la demande par des campagnes de sensibilisation destinées aux parents, mais aussi par des actions qui incitent les parents à ne plus considérer les dépenses scolaires destinées aux filles comme des "dépenses perdues". C'est ici qu'il apparaît indispensable de vérifier la concordance des efforts fournis respectivement au plan de l'offre et de la demande en éducation : certains pays se lancent ainsi dans des campagnes incitant les parents à mettre leurs enfants à l'école sans s'être auparavant assurés que les structures d'accueil seront suffisantes, si la campagne de sensibilisation était couronnée de succès.

Cependant, il faut également prendre conscience des limites des politiques en faveur de la scolarisation des filles. En effet, les freins à la scolarisation des filles peuvent être d'origines interne ou externe au système scolaire. Intervenir sur le seul secteur scolaire ne permettra pas de franchir les différents obstacles qui s'opposent à la scolarisation et à l'instruction des filles. L'intervention en faveur de la scolarisation des filles doit donc nécessairement comporter des actions situées en dehors du système scolaire, car si les filles sont victimes de discriminations au sein de l'école, elles le sont aussi à l'extérieur de l'école. Si, par exemple, il est difficile de remettre en cause rapidement la répartition inégalitaire des tâches réalisées dans la sphère domestique, il paraît plus aisé d'assurer ou d'améliorer les services de distribution, comme la distribution de l'eau, qui affectent en premier lieu les femmes et les fillettes. De même, la création de structures d'accueil des enfants d'âge préscolaire permet de libérer un grand nombre de fillettes volontiers astreintes à la garde des jeunes enfants. De telles interventions peuvent s'avérer avoir plus d'impact sur les taux de scolarisation féminins que les coûteuses campagnes de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles.

Enfin, quelles sont les incidences de la progression des taux de scolarisation féminine sur les rapports de genre ? On note en effet, que parallèlement à cette progression du niveau de scolarisation des filles, le statut des femmes a peu changé dans nombre de pays et les avancées au plan de l'idéologie sont sans cesse remises en cause. Dans de nombreux pays, les femmes ne disposent pas encore de statut personnel et ne sont pas considérées comme des individus, mais, en quelque sorte, comme des biens pouvant s'échanger, s'acheter, s'hériter... qui appartiennent à des hommes selon des règles définies. En ce sens, la promulgation et l'application de quelques lois anti-sexistes destinées à imposer le respect et la protection des fillettes et des jeunes filles, ainsi que la promulgation d'un code juridique individuel en faveur des femmes apparaissent indispensables. Mais les lois auront peu d'effets, si l'idéologie dominante se maintient. Cette période de transition génère un profond malaise principalement chez les jeunes hommes, car elle affecte les processus identitaires liés au sexe. L'avenir est incertain et les possibilités de fuite vers le refuge que peuvent constituer les intégrismes religieux, qui, comme les politiques xénophobes, offrent la possibilité simpliste de fixer et de légitimer de façon autoritaire des hiérarchies discriminantes, ne sont pas à négliger.

## **Conclusion : les questions majeures**

Le problème de l'accès à l'instruction, qui se pose d'abord et pour encore un grand nombre de pays en terme d'accès à l'école, nécessite de considérer d'emblée la relation entre école et travail des enfants, qui dans nombre de pays, en Afrique notamment, induit une circulation des enfants, le phénomène des enfants confiés. Cette relation est complexe, mais centrale : si les enfants travaillent, ce n'est pas nécessairement parce qu'ils n'ont pas accès à l'école, si les enfants sont scolarisés, ce n'est pas pour autant qu'ils sont protégés de l'exploitation au travail. Le travail peut être choisi contre l'école, comme stratégie plus rentable pour préparer l'avenir, ou imposé par des conditions économiques que la présence de l'école ne pallie pas. Par ailleurs, l'école peut impliquer des frais que seule la mise au travail permet d'assurer et le travail domestique peut être une charge incompatible avec le travail scolaire. Sur fond de crise économique, le confiage d'enfants, surtout en direction des villes, apparaît souvent plus proche du transfert de main-d'œuvre (allant parfois jusqu'à l'exploitation) que d'une pratique de socialisation et/ou de scolarisation.

Avant toute considération économique ou démographique, accroître la scolarisation des filles en vue de supprimer les inégalités liées au sexe constitue un impératif d'ordre moral et éthique. Si des actions spécifiques sont nécessaires, parfois en terme de "discrimination positive", leur élaboration doit se référer à une approche globale, systémique, de la demande d'éducation. Filles et garçons ne constituent pas face à l'école des populations indépendantes. Pour des pays en développement fortement touchés par la crise économique, confrontés à un monde en pleine mutation, soumis au phénomène de la globalisation, où les enjeux de l'éducation et du savoir s'avèrent particulièrement complexes et évolutifs, il est essentiel de mieux comprendre les contraintes, logiques et mécanismes des pratiques familiales en matière de scolarisation.

La communauté internationale s'implique de plus en plus dans le domaine éducatif au sein des pays en développement, elle influe de plus en plus sur l'élaboration des politiques éducatives et le fonctionnement des systèmes scolaires. Mais, par delà la dimension universaliste et humaniste de la Déclaration de Jomtien sur " l'Éducation pour tous ", les objectifs réels, pas toujours explicites, de la scolarisation traduisent souvent une vision économiciste et utilitariste de l'éducation, et cela dans un contexte de désengagement croissant des États. Quoi que l'on fasse, l'éducation constitue en elle-même un facteur de changement des comportements (démographiques, sociaux, économiques, culturels, politiques), voire de rupture (par rapport au milieu d'origine, aux "traditions", etc.). Mais attribuer une finalité, économique ou démographique, à l'éducation signifie l'idée d'une instrumentalisation du savoir, implique l'imposition d'un type de savoir sur les autres. Du fait de la spécificité des différents acteurs de la communauté internationale et des évolutions en cours, les questions relatives à la relation entre enjeux et types d'éducation, de savoir sont plus que jamais d'actualité : Quelle éducation, quelle école pour quoi faire ? pour quelles finalités ? et définies par qui ? Quel équilibre entre connaissance fondamentale et générale d'une part, savoir pratique et technique d'autre part ? Si ces interrogations ne sont pas propres aux pays du Sud, elles y prennent cependant une dimension particulière.

## Références bibliographiques

- GERARD Étienne, 1999. “ Présentation ”, in Étienne Gérard (éd.), *Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*, Les Cahiers ARES, n°1, mai 1999, Paris, 179p., pp. 5-17.
- HALLAK Jacques, 1994. *Au delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?*, Contribution de l'IIEP, n°3, Institut international de planification de l'éducation (IIEP)/UNESCO, Paris, 32 p.
- LANGE Marie-France, 1996. “ Interventions porteuses à travers le monde pour la promotion de l'éducation des filles. (Exemples en Asie et en Afrique anglophone) ”, Séminaire sur l'éducation des filles en Afrique francophone, Banque mondiale, Abidjan, 23 au 28 juin, 14 p.
- LANGE Marie-France et MARTIN Jean-Yves (éditeurs scientifiques), 1995. “ Les stratégies éducatives en Afrique sub-saharienne ”, *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 563-737.
- LANGE Marie-France (sous la direction de), 1998. *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254 p.
- PILON Marc, 1996. “ Genre et scolarisation des enfants en Afrique ”, in *Genre et développement : des pistes à suivre*, LOCOH T., LABOURIE-RACAPE A, TICHIT C (eds.), Documents et Manuels du CEPED n°5, CEPED, Paris, pp. 25-34.
- PROST Antoine, 1992. *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris, PUF (1<sup>ère</sup> édition : 1986), 227 p.
- UNITED NATIONS, 1998. *World Population Prospects. The 1996 Revision*, New York, UNITED NATIONS, 839 p.
- UNESCO, 1995. *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris, UNESCO, 173 p.
- UNESCO, 1998. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, Paris, UNESCO, 174 p.
- UNESCO-FEA/FAWE, 1997. *Les mesures des disparités entre les sexes en matière d'éducation dans certains pays d'Afrique*, Paris, 53 p.

Lange Marie-France, Pilon Marc.

La persistance des inégalités d'accès à l'instruction.

In : Bozon M. (ed.), Locoh T. (ed.). Rapports de genre et questions de population : 2. Genre, population et développement.

Paris : INED, 2000, p. 69-80. (Dossiers et Recherches - INED ; 85).