

École nationale supérieure des statistiques et d'économie appliquée  
ENSEA, Abidjan, 24-30 septembre 2000

Séminaire-atelier de formation

*Genre et développement*

**Inégalités scolaires et relations de genre en Afrique :  
le droit à l'éducation des filles en question**

Marie-France Lange  
Sociologue, chargée de recherche,  
Institut de recherche pour le développement (IRD)  
Bondy, France

Fonds Documentaire IRD



010024282

Fonds Documentaire IRD

Cote : **BX24282** Ex : **1**

## Sommaire

Sommaire .....	1
Introduction .....	2
La prise en compte du genre dans les études sur l'école : rappel historique .....	2
Utilité et limite de la mesure des inégalités scolaires selon le sexe .....	3
1. Les indicateurs de la fréquentation scolaire : la prise en compte du genre .....	3
Les taux de scolarisation, le rapport de féminité .....	4
L'espérance de vie scolaire .....	9
2. Les indicateurs de la réussite scolaire .....	11
Le rendement interne selon le sexe .....	11
Le rendement externe selon le sexe .....	12
3. Le cumul des inégalités .....	13
4. Les limites des indicateurs : identification des entraves à l'égalité scolaire entre filles et garçons .....	13
Le droit à l'instruction .....	14
Le droit à la réussite scolaire .....	14
5. L'identification des raisons du refus au droit à l'éducation des filles .....	15
Les raisons sociétales .....	16
Les raisons scolaires .....	17
Conclusion .....	20
Bibliographie .....	21
Liste des tableaux .....	24
Liste des figures .....	24

## Introduction

### *La prise en compte du genre dans les études sur l'école : rappel historique*

L'analyse des inégalités scolaires constituent la base des études sociologiques sur l'école. C'est dès le début des années 60 que les théories dites « critiques » s'intéressent aux inégalités scolaires : l'école n'est plus perçue sous le seul angle de son utilité sociale (de socialisation, d'intégration sociale, d'équilibre et d'adéquation des chances scolaires, d'accroissement de la productivité marginale due à l'éducation...). L'école est dorénavant analysée dans son rôle de reproduction des inégalités (Lange, 1998).

Trois pays s'affirment distinctement dans le champ scientifique de la recherche en éducation : les États-Unis, la France et le Royaume Uni. Aux États-Unis, la théorie du conflit est élaborée par Bowles et Gintis (1976), tandis qu'en France, les théories de la reproduction sont développées, selon des approches différentes, par Bourdieu et Passeron (1964) et Baudelot et Establet (1971). En Grande-Bretagne, la sociologie de l'éducation se démarque des recherches américaines et françaises, et on assiste à la naissance de la *new sociology of education* sous l'impulsion de Michael F. Young (1971).

Les courants américains et français insistent sur le rôle de l'école au niveau de la reproduction sociale et de la légitimation du pouvoir au sein du monde du travail. Le rôle de l'idéologie et des conflits dans le champ de l'éducation, sous-estimé ou négligé par les théories traditionnelles, est mis en évidence. L'école n'est plus décrite comme unique et unificatrice et son fonctionnement est relié à la structure en classes sociales. La *new sociology of education* se situe à la marge de ces analyses macrosociales. Construite essentiellement au niveau micro (surtout par Young et ses disciples), elle centre son analyse sur les contenus d'enseignement (programmes et méthodes) et les procès de transmission des connaissances.

Enfin, les années 80 marquent une nouvelle étape dans la recherche éducative. Les différentes thèses qui avaient foisonné lors des deux dernières décennies, après avoir connu des développements séparés, s'enrichissent des problématiques adverses jusque-là ignorées. Les concepts des « deux réseaux de scolarisation », de « l'héritage culturel », les apports de la sociologie des curricula et la prise en compte des facteurs économiques (coût et rentabilité de l'école) sont maintenant incorporés dans les études sociologiques sur l'école. On s'intéresse également aux connaissances acquises à l'école et aux difficultés rencontrées dans l'apprentissage (Giraud *et al.*, 1992 ; Martin et Ta Ngoc Châu, 1993).

En France, en Grande-Bretagne, comme aux États-Unis, les inégalités sociales se reproduisent malgré l'extension de la scolarisation et les tentatives de démocratisation des systèmes scolaires. Le « collège unique », la « comprehensive school » ou la « carte scolaire » ne remettent pas en cause la ségrégation sociale au sein des appareils scolaires. L'échec des politiques scolaires relatif à la réduction des inégalités sociales n'est pas sans influence sur l'orientation des recherches. Roger Establet note :

« Une théorie sociologique, même partielle, doit apporter à notre sens quelque lumière supplémentaire à l'explication de comportements sociaux significatifs. En sociologie de l'éducation, tout le monde le sait, depuis les travaux fondateurs de l'INED, quel est le domaine auquel la théorie doit d'abord se mesurer : l'inégalité

sociale devant la réussite. Voilà bien un fait social "durkheimien", établi avec toute la netteté statistique nécessaire » (1987 : 187-188).

Les outils conceptuels et analytiques ont été choisis en fonction de ce « fait social ». Trois variables sont identifiées comme déterminant la scolarisation : l'âge, le sexe des élèves et la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents.

### *Utilité et limite de la mesure des inégalités scolaires selon le sexe*

De ces trois variables identifiées en Occident, celle qui possède le caractère explicatif le plus pertinent (quelle que soit l'époque ou la région d'étude) est le sexe : dans tous les pays, et quelle que soit l'époque retenue, on peut observer des disparités scolaires liées au sexe de l'enfant.

Très tôt, les sociologues de l'éducation ont donc pris en compte la variable « sexe » dans l'étude de l'accès à l'école, de la réussite scolaire, du choix des filières... Contrairement à d'autres domaines, **l'étude des inégalités sexuelles face à l'école a été facilitée par la production de statistiques scolaires par les ministères de l'Éducation** qui prennent toujours en compte la variable sexe : les effectifs des d'élèves, les indicateurs du rendement interne, les taux de scolarisation... sont calculés selon le sexe du scolarisé.

Dans cette communication, je propose d'analyser le problème de conformité des indicateurs nécessaires pour mesurer les inégalités scolaires selon le sexe. En premier lieu, il s'agit de prendre en compte l'efficacité de quelques indicateurs dans la mesure du droit à l'éducation des garçons et des filles. Dans un second temps, j'analyse les limites des indicateurs pour comprendre les pratiques de scolarisation, pour les confronter avec les objectifs déclarés et les juridictions relatives au droit à l'éducation. Je mets ainsi l'accent sur l'ambiguïté des objectifs déclarés par rapport aux pratiques scolaires et sociétales en vigueur dans le cas spécifique de la scolarisation des filles en Afrique.

## ***1. Les indicateurs de la fréquentation scolaire : la prise en compte du genre***

Différents indicateurs sont retenus pour mesurer à la fois l'accès des filles à l'éducation, mais aussi pour prendre en compte les inégalités sexuelles face à l'instruction. Ces indicateurs sont essentiels pour la mesure des inégalités sexuelles devant l'école, de l'évolution de ces inégalités et pour mettre en place des politiques tendant à rendre l'accès égalitaire à l'école. Nous retenons ceux le plus souvent utilisés et qui permettent d'effectuer des comparaisons entre pays ou entre grandes régions, amis aussi de mesurer les évaluations.

Les taux bruts (plus aisés à calculer et permettant de dissimuler les faibles taux de scolarisation) sont ceux que l'on peut le plus aisément trouver. En fait, l'utilisation des taux bruts de scolarisation se justifie uniquement pour effectuer des comparaisons. Pour la mesure exacte de l'inscription de l'école, seuls les taux nets apportent des informations représentatives du rapport entre enfants scolarisés et non scolarisés. Le rapport de féminité permet de s'intéresser tout particulièrement aux inégalités de fréquentation scolaire selon le sexe.

*Les taux de scolarisation, le rapport de féminité*

L'utilisation des taux bruts de scolarisation par sexe permet de mettre en évidence des différences notoires dans la fréquentation scolaire, mais aussi de mesurer l'évolution de ces inégalités. Dans le tableau suivant, j'ai indiqué la différence de pourcentages entre les sexes, le rapport de parité et le pourcentage de variation entre les sexes entre l'année 1985 et celle de 1995, ce qui permet de mesurer la réduction des inégalités.

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

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

M-F : écart absolu entre garçons et filles des taux de scolarisation ; F/M : rapport de parité des taux de scolarisation ; (a) pourcentage de variation des écarts entre sexes entre 1985 et 1995 :  $[(M-F_{95}) - (M-F_{85})] / (M-F_{85})$

Source : UNESCO, 1998

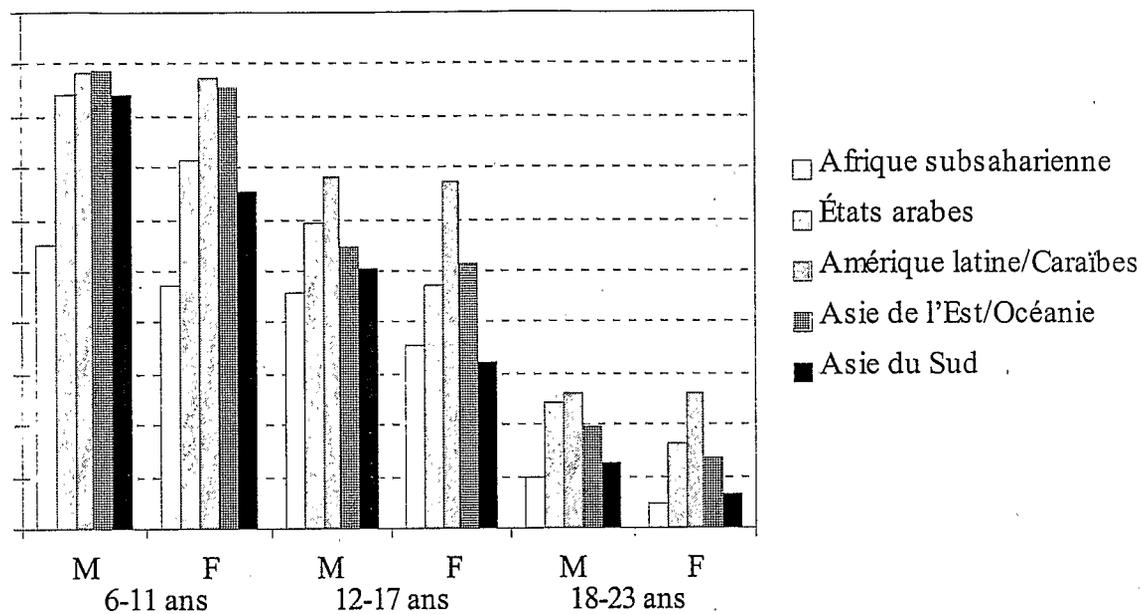
**Tableau 2 : Estimation des taux nets de scolarisation \*, selon le sexe et selon les régions**

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

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

Source : UNESCO, 1995

Figure 1 : Estimation des taux nets de scolarisation\*, selon le sexe et selon les régions, 1995



Source : Lange et Pilon, 2000.

Tableau 3 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré dans différents pays d'Afrique subsaharienne

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

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

Tableau 4 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire, dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Pays	1980		1990		1995	
	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
Bénin	16	9	12	7	16	10
Burkina Faso	3	2	7	5	8	6
Burundi	3	2	6	4	7	5
Cameroun	18	13	28	23	27	22
Cap-Vert	8	7	21	?	27	26
Côte d'Ivoire	19	12	22	14	23	15
Gambie	12	7	19	12	22	15
Ghana	41	31	36	28	?	?
Guinée	17	10	10	5	12	6
Guinée-Bissau	6	2	?	?	?	?
Kenya	20	16	24	21	24	22
Madagascar	27	?	18	18	14	14
Mali	9	5	7	5	9	6
Mauritanie	11	4	14	9	15	11
Mozambique	5	3	8	6	7	5
Niger	5	3	7	4	7	4
Nigeria	19	13	25	21	30	28
Rwanda	3	3	8	7	?	?
Sénégal	11	7	16	11	16	12
Sierra Leone	14	8	17	13	?	?
Soudan	16	12	24	21	13	12
Tanzanie	3	2	?	?	5	5
Tchad	?	?	8	3	9	4
Togo	33	16	24	12	27	14
Zaïre (Rép. du Congo)	24	13	?	?	26	19
Zambie	16	11	24	?	28	21
Zimbabwe	15	12	50	46	44	39

N B : trame de fond grise = pays francophones

Sources : UNESCO (1993) (1998).

A la lecture de ces différents tableaux, on constate que la scolarisation des filles est faible et que les écarts entre garçons et filles sont très élevés. Ainsi les taux de scolarisation des filles en Afrique subsaharienne, quelles que soient les tranches d'âge retenues, sont-ils les plus faibles du monde (voir tableau 2). Mais si la comparaison entre l'Afrique subsaharienne et les autres régions du monde permet de mettre en évidence la position singulière de l'Afrique sur le plan scolaire, elle dissimule de très fortes disparités à l'intérieur de la zone. Les tableaux 3 et 4 nous indiquent l'ampleur des disparités scolaires à l'intérieur du continent africain ; pour l'enseignement primaire, aux deux extrêmes nous trouvons le Niger et le Mali avec des taux bruts féminins respectifs de 22 % et 25 % et le Cap-Vert ou le Zimbabwe avec des taux bruts supérieurs à 100 %. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, nous trouvons aux deux extrêmes des pays dont le taux brut de scolarisation secondaire est supérieur à 25 % (avec le Zimbabwe en tête avec un taux général de 44 % et de 39 % pour les filles) et des pays dont les taux bruts sont inférieurs à 10 % (et où les taux féminins avoisinent les 5 %).

Si l'on change d'échelle pour analyser les inégalités, on observe à l'intérieur des différents pays africains de très fortes disparités, entre le milieu urbain où les taux dans l'enseignement primaire sont le plus souvent supérieurs à 80 % et le milieu rural où les taux peuvent être inférieurs à 10 %, y compris dans des pays très scolarisés comme le Togo par exemple.

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

Il convient de rappeler ici que la catégorie « filles » n'est pas homogène, et il est souvent difficile de généraliser, tellement les situations sont diverses. Ainsi, même au sein des pays les moins scolarisés et les plus sexistes d'un point de vue scolaire, certaines filles peuvent connaître des scolarités brillantes. Cependant, de grandes tendances peuvent être identifiées et l'un des premiers partages souvent décrit est celui qui s'effectue selon le type de résidence (urbaine ou rurale) et détermine de façon radicale les chances d'une fille d'être inscrite à l'école, de poursuivre ses études et de parvenir aux plus hauts degrés de l'enseignement. Mais pas de façon systématique : pour exemple, rappelons le cas des filles d'ethnie akosso ou akébou, vivant en milieu rural dans la région des Plateaux au Togo, dont le taux net de scolarisation primaire (6-14 ans) s'élevait respectivement à 85,0 % et 68,6 % en 1981 contre 6,1 % et 6,4 % pour les filles n'gam-gam ou peuls (Lange, 1998). A l'intérieur de ces milieux urbains ou ruraux, différents facteurs sociaux peuvent déterminer les scolarités féminines, comme le niveau d'instruction des parents, la religion, l'origine socioprofessionnelle des parents. Les structures familiales jouent aussi un rôle parfois déterminant et sont autant d'éléments qui influent sur la scolarisation des filles :

citons le type de famille (monoparentale, monogamique, polygamique), sa taille et sa composition, de même que la taille et la composition de la fratrie de la fille scolarisable interviennent dans les chances d'une fille de bénéficier d'une éducation scolaire. On peut citer comme exemple l'étude de Laurence Proteau en Côte d'Ivoire (1998) en ce qui concerne les lignées féminines issues des familles monoparentales dont le chef de famille est une femme, ou encore les observations réalisées en France par Marie Duru-Bellat sur les fratries sans enfant de sexe masculin, et où certaines filles peuvent avoir des scolarités non spécifiquement féminines et constituer en quelque sorte ce que l'auteur dénomme des « *garçons de substitution* » (Duru-Bellat, 1990).

La première différenciation sexuelle tient au fait que les filles ont globalement (globalement indique ici à milieu social égal, voir Baudelot et Establet, 1992) beaucoup moins de chance que les garçons d'être inscrites à l'école. Mais, même lorsqu'elles vont à l'école, les filles connaissent des scolarités différentes de celles des garçons. Aux faibles taux d'inscription en première année d'école des écolières, viennent s'ajouter des redoublements et des abandons souvent plus nombreux que ceux des écoliers. Les scolarités féminines diffèrent des scolarités masculines, en particulier parce que les filles quittent l'école plus tôt (souvent dès la puberté), pour aider leur mère ou pour se marier. De plus, elles ont aussi parfois tendance à entrer plus tard à l'école : ainsi le temps de la scolarité des filles se réduit-il comme peau de chagrin, entre une entrée tardive et une sortie précoce. En général, les filles échouent plus souvent que les garçons aux examens (à l'exception parfois des examens les plus élevés dans la hiérarchie scolaire, comme le baccalauréat, où les rares filles qui ont survécu à l'élimination réussissent mieux que les garçons du fait qu'elles sont presque exclusivement issues des classes sociales moyennes ou supérieures, contrairement aux garçons dont le recrutement social est plus dispersé) et sont reléguées dans les sections les moins prestigieuses. Les itinéraires scolaires des filles sont donc singuliers et les représentations de l'école que celles-ci élaborent diffèrent des schémas idéologiques produits par leurs homologues de sexe masculin.

### *L'espérance de vie scolaire*

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

Cet indicateur qui mesure la probabilité pour un enfant de bénéficier d'un certain nombre d'années scolaires révèle de façon plus évidente le non respect du droit à l'éducation (tableau 5). En moyenne, un enfant africain ne peut espérer passer que 6,5 années à l'école si c'est un garçon et 5,5 années si c'est une fille. Dans certains pays, l'espérance scolaire pour une fille peut n'être que d'environ une année (1,2 année pour

le Mali ; 1,4 année pour le Niger). Et la grande majorité des filles africaines ne bénéficient pas des six années nécessaires pour achever le cycle primaire.

Tableau 5 : Espérance de vie scolaire selon le sexe et selon les régions du monde et quelques pays, en 1992

	Féminin	Masculin
<i>Afrique subsaharienne</i> *	5,5	6,5
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
<i>États arabes</i> *	9,4	10,2
Maroc	5,7	8,0
Oman	7,4	8,4
Algérie	9,2	11,0
Bahreïn	13,2	12,5
<i>Amérique latine/Caraiïbes</i> *	10,8	10,7
Paraguay	8,3	8,6
Nicaragua	8,7	8,4
Bahamas	13,1	12,2
Argentine	13,5	13,0
<i>Asie/Océanie</i> *	8,5	9,7
Bangladesh	4,4	5,9
Indonésie	9,1	10,1
Corée	13,0	14,3
<b>MOYENNE DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT</b>	<b>8,5</b>	<b>9,1</b>
<b>MOYENNE DES PAYS DÉVELOPPÉS</b>	<b>14,0</b>	<b>13,8</b>

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

Source : UNESCO, 1995

## ***2. Les indicateurs de la réussite scolaire***

Différents indicateurs permettent de mesurer la réussite scolaire en fonction du sexe. Ce sont les indicateurs utilisés pour mesurer le rendement interne (ou efficacité interne du système). Cependant la réussite scolaire se mesure aussi dans la performance des formations et des diplômés à faciliter l'intégration dans le monde du travail, en tenant compte du niveau des postes occupés et des rémunérations obtenues : il s'agit du rendement externe.

### *Le rendement interne selon le sexe*

Le rendement interne (ou efficacité interne du système scolaire) prend en compte les différents taux : taux de redoublement, taux d'abandon, taux de réussite aux examens, temps moyen mis pour atteindre la fin d'un cycle, survie scolaire des élèves d'une cohorte donnée... Ces différentes mesures du fonctionnement d'un système scolaire sont calculées en fonction du sexe de l'élève : on peut donc effectuer une analyse des scolarités selon qu'elles sont féminines ou masculines.

D'autres taux tels que le pourcentage d'une cohorte atteignant la 2<sup>e</sup> ou la 5<sup>e</sup> année (données fournies par l'UNESCO) doivent compléter les informations relatives au redoublements. Ainsi, pour la cohorte de 1995, 71 % de filles atteignent la 5<sup>e</sup> année contre 77 % de garçons en Côte d'Ivoire ; 57 % contre 64 % au Bénin ; 33 % contre 49 % à Madagascar ; 60 % contre 79 % au Togo ; 84 % contre 78 % en Tanzanie ; 68 % contre 61 % en Mauritanie.

Tableau 6 : Pourcentage de redoublants en fonction du sexe dans différents pays africains en 1980, 1990 et 1995

Pays	1980			1990			1995		
	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F
Bénin	20	19	22	21	21	22	25	25	25
Burkina Faso	17	17	18	18	18	18	16	16	17
Burundi	30	30	30	22	22	21	24	24	23
Cameroun	30	30	30	29	30	28	?	?	?
Cap-Vert	29	29	29	19	20	17	17	18	16
Congo	26	26	25	37	37	37	33	35	32
Côte d'Ivoire	20	20	20	24	24	24	27	28	25
Gambie	13	14	13	16	17	15	14	15	14
Ghana	?	?	?	3	3	3	?	?	?
Guinée	22	?	?	20	18	23	22	21	24
Guinée-Bissau	29	28	30	?	?	?	?	?	?
Kenya	13	13	13	?	?	?	?	?	?
Madagascar	?	?	?	36	37	34	32	34	31
Mali	30	29	30	27	27	28	28	28	28
Mauritanie	14	13	17	18	17	19	16	15	17
Mozambique	29	27	31	26	25	27	26	25	27
Niger	14	15	14	14	14	14	16	19	12
Nigeria	?	?	?	?	?	?	16	19	12
Rwanda	6	6	6	12	13	12	?	?	?
Sénégal	16	15	16	16	16	16	14	14	14
Sierra Leone	15	?	?	?	?	?	?	?	?
Soudan	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Tanzanie	1	1	1	4	4	5	3	3	3
Tchad	?	?	?	32	32	34	35	34	35
Togo	36	34	38	36	35	37	24	24	25
Zaïre (Rép. du Congo)	19	19	19	18	17	18	5	7	3
Zambie	?	?	?	?	?	?	3	3	3
Zimbabwe	?	?	?	?	?	?	?	?	?

Source : UNESCO, 1995, 1998, 2000.

### *Le rendement externe selon le sexe*

Le rendement externe mesure les conditions d'insertion dans le monde du travail des sortants du système scolaire. Il prend en compte le temps écoulé entre la fin des études et l'obtention d'un premier emploi, le risque d'être au chômage en fonction du niveau d'études, le niveau des postes occupés, la rémunération aux différentes étapes professionnelles. Les études menées montrent que les femmes sont défavorisées dans l'accès

à l'emploi, dans la hiérarchie des postes et dans les rémunérations (voir l'étude de Kouamé et de Gueye (2000) sur le premier emploi obtenu et les différences observées entre femmes et hommes.

En fait, le niveau scolaire joue un rôle beaucoup plus décisif pour les femmes que pour les hommes, et on observe généralement que les inégalités sexuelles devant l'emploi diminuent en fonction du niveau scolaire atteint. Pour réussir leur vie professionnelle, les femmes sont plus dépendantes que les hommes du niveau scolaire qu'elles ont atteint.

### 3. Le cumul des inégalités

Les analyses que nous venons de présenter se situent à un niveau général. Or, nous avons noté précédemment que les « handicaps » ont tendance à se cumuler : pour une fille, le premier désavantage tient à son appartenance au sexe féminin. Cependant, à cet « handicap » viennent s'ajouter d'autres facteurs qui accroissent encore les inégalités scolaires (comme le lieu de résidence). A partir de l'exemple de données d'une étude réalisée au Togo (Lange, 1998), nous pouvons illustrer ce principe de *cumul des inégalités*.

Tableau 7 : Taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans, en 1981

Population retenue	Taux nets de scolarisation
Population des deux sexes ensemble du pays	62,5 %
Population masculine ensemble du pays	70,4 %
Population féminine ensemble du pays	53,5 %
Population urbaine des deux sexes	81,2 %
Population urbaine masculine	89,1 %
Population urbaine féminine	73,5 %
Population rurale des deux sexes	56,5 %
Population rurale masculine	65,0 %
Population rurale féminine	46,3 %

Source : Lange, 1998 : 204

### 4. Les limites des indicateurs : identification des entraves à l'égalité scolaire entre filles et garçons

Les indicateurs nous indiquent des disparités et des inégalités dans l'accès à l'éducation, mais ils ne nous indiquent pas les raisons et les soubassements de ces inégalités. Ils occultent aussi le fait que le droit à l'éducation (Lange, 2000) peut ou ne pas être un objectif effectif. Le droit à l'éducation renvoie de façon implicite aux droits fondamentaux de l'homme.

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

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

### *Le droit à l'instruction*

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

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

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

### *Le droit à la réussite scolaire*

Le droit des filles à une éducation identique à celle des garçons, en dépit de la mixité en vigueur au sein de la majorité des écoles d'Afrique subsaharienne, ne garantit pas des droits égaux dans la relation pédagogique, même si la notion de mixité implique l'égalité des droits (Baudoux et Zaidman (dir.), 1992). Les luttes qui ont pu opposer en Europe, au

cours des siècles derniers, les tenants et les opposants de la mixité ont souvent reflétés les luttes pour le droit des filles à l'éducation. Et si la mixité est apparue comme un progrès en vue de l'égalité scolaire des filles et des garçons (mêmes cursus, mêmes enseignants, mêmes conditions d'enseignement, mêmes diplômes), elle n'empêche pas des pratiques discriminantes de la part des enseignants, comme nous venons le voir. Et, de fait, en Afrique les filles redoublent plus souvent que les garçons et obtiennent des résultats plus faibles aux examens.

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

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

Nous avons vu que si les indicateurs pouvaient fournir de précieuses indications permettant de mettre en évidence des inégalités flagrantes dans l'accès à l'éducation, ils ne permettraient pas de prendre en compte la réalité du droit des filles à l'éducation. De fait, l'analyse des discours sur la scolarisation des filles dévoile le refus d'un droit inconditionnel à l'éducation des filles. Dans un livre récent sur l'école et les filles en Afrique, j'avais mis en évidence le non-droit implicite des filles à l'éducation, que j'avais stigmatisé par l'expression de « scolarisation sous conditions ».

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

Dans la plupart des familles, à l'exception des classes sociales supérieures, la prise de décision scolaire relative aux filles s'opère toujours en fonction de la prise en considération des besoins éducatifs ou professionnels des garçons. C'est *sous condition* que

la mise à l'école d'une fille ne porte pas préjudice au devenir et au statut de ses frères que les choix scolaires s'effectueront. Le temps de la scolarité, le type d'école ou de filière doivent ainsi être considérés comme des choix sociaux et économiques déterminés autant par le fait d'être de sexe féminin que d'être en concurrence au sein de la famille avec des enfants de sexe masculin.

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

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

### *Les raisons sociétales*

Les raisons culturelles sont souvent invoquées pour expliquer tant la faible scolarisation d'un groupe donné que la sous-scolarisation des filles et les fortes inégalités scolaires observées entre filles et garçons. En fait, depuis l'époque coloniale, ce type de raisons est utilisé en partie pour occulter une offre scolaire déficiente. Pour mesurer la validité de l'hypothèse culturelle, dans une étude sur le système scolaire togolais, j'ai effectué une analyse des différences scolaires selon l'ethnie. Les tableaux 8, 9, 10 et 11 permettent de mettre en évidence la complexité des situations : les déterminants de la scolarisation des enfants sont multiples et imbriqués. De même, les variations de l'écart de scolarisation entre filles et garçons ne peuvent s'expliquer par un seul facteur.

L'organisation économique et le niveau des ressources des familles sont ainsi parfois déterminants dans le développement de la scolarisation. Les raisons économiques jouent un

rôle dans les difficultés que rencontrent les filles pour accéder à l'école, réussir leurs études ou poursuivre une scolarité jusqu'au plus haut niveau. Les dépenses et les coûts d'enseignement, les besoins en main d'œuvre enfantine (Marcoux, 1998) influent de façon différentielle sur la scolarité des filles et des garçons.

### Les raisons scolaires

Les freins à la scolarisation des enfants sont en premier lieu d'origine scolaire : l'éloignement des écoles, la pénurie d'enseignant(e)s ou les absences répétées de ceux-ci, le manque de matériel pédagogique ou mobilier, la sélection excessive, les dépenses imposées (frais d'écolage, de tenue scolaire, de coopérative...)

**Tableau 8 : Taux nets de scolarisation selon le sexe et selon les ethnies des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981**

Ethnies	Taux de scolarisation masculine	Taux de scolarisation féminine	Différence M-F	Ecart M/F
Adja	49,4 %	23,8 %	25,6	2,07
Akébou	85,3 %	68,5 %	16,8	1,24
Akposso	92,5 %	85,3 %	7,2	1,08
Ana ; ana-ifé	67,5 %	48,5 %	19,0	1,39
Bariba, Tamberma, Barba, Semba	49,5 %	22,5 %	27,0	2,20
Bassar	68,0 %	60,9 %	7,1	1,11
Kotokolis	74,5 %	51,3 %	23,2	1,45
Éwé	82,3 %	65,5 %	16,8	1,25
Fon	78,6 %	59,2 %	19,4	1,33
Gourma	33,6 %	14,3 %	19,3	2,34
Kabyé	76,1 %	65,7 %	10,4	1,15
Konkomba	35,7 %	21,1 %	14,6	1,69
Lamba	53,5 %	33,3 %	20,2	1,60
Losso	71,7 %	61,1 %	10,6	1,17
mina ; gue	90,1 %	76,3 %	13,8	1,18
Moba	49,4 %	24,1 %	25,3	2,04
N'gam-gam	22,3 %	6,7 %	15,6	3,32
Ouatchi	70,2 %	42,9 %	27,3	1,63
Peuls	13,3 %	6,8 %	6,5	1,95
Tchamba	67,4 %	37,5 %	29,9	1,79
Tchokossi	48,9 %	31,5 %	17,4	1,55
<b>Togo</b>	<b>70,4 %</b>	<b>53,5 %</b>	<b>16,9</b>	<b>1,31</b>

Tableau 9 : Taux nets de scolarisation, selon les villes du Togo, des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981

Villes	Taux de scolarisation	Taux masculin de scolarisation	Taux féminin de scolarisation
Lomé (Golfe)	81,6 %	90,9 %	73,8 %
Aného (Lacs)	83,5 %	89,7 %	77,7 %
Vogan (Vo)	81,8 %	88,4 %	73,8 %
Tabligo (Yoto)	81,1 %	88,1 %	73,2 %
Tsévié (Zio)	81,2 %	87,4 %	74,5 %
Amalé (Amou)	88,2 %	93,6 %	82,4 %
Notsé (Haho)	87,5 %	93,0 %	81,6 %
Kpalimé (Kloto)	86,6 %	91,3 %	81,8 %
Atakpamé (Ogou)	84,8 %	92,1 %	77,9 %
Badou (Wawa)	79,2 %	88,1 %	69,8 %
Tchamba (Tchamba)	54,9 %	67,6 %	45,0 %
Sotouboua (Sotouboua)	86,4 %	90,5 %	81,6 %
Sokodé (Tchaoudjo)	81,9 %	89,6 %	73,3 %
Kara (Kozah)	83,6 %	90,7 %	77,4 %
Bassar (Bassar)	84,9 %	87,0 %	82,6 %
Bafilo (Assoli)	72,3 %	82,2 %	58,4 %
Pagouda (Binah)	76,0 %	81,9 %	69,9 %
Niamtougou (Doufelgou)	85,0 %	89,0 %	80,3 %
Kandé (Kéran)	74,1 %	81,3 %	65,5 %
Mango (Oti)	65,4 %	76,5 %	52,7 %
Dapaong (Tône)	80,6 %	88,8 %	72,9 %
<b>Togo, milieu urbain</b>	<b>81,2 %</b>	<b>89,1 %</b>	<b>73,5 %</b>

Source : Lange, 1998

Tableau 10 : Taux nets de scolarisation urbaine selon les ethnies et selon le sexe en 1981  
des enfants âgés de 6 à 14 ans

Ethnies	Taux de scolarisation urbaine	Taux de scolarisation masculine urbaine	Taux de scolarisation féminine urbaine
Adja	78,6 %	85,2 %	72,6 %
Akébou	78,5 %	94,9 %	65,0 %
Akposso	90,2 %	94,3 %	86,4 %
Ana, ana-ifé	86,9 %	94,2 %	79,8 %
bariba, barba, tamberma, semba	81,0 %	94,6 %	68,3 %
Bassar	84,7 %	88,9 %	81,2 %
Kotokolis	73,7 %	84,9 %	61,5 %
Éwé	82,0 %	90,7 %	74,2 %
Fon	81,1 %	88,6 %	74,3 %
Gourma	85,4 %	92,3 %	78,7 %
Kabyé	86,3 %	91,9 %	81,0 %
konkomba	82,9 %	88,3 %	77,3 %
Lamba	77,8 %	84,1 %	71,3 %
Losso	87,8 %	91,3 %	84,1 %
Mina ; gue	88,9 %	94,9 %	83,2 %
Moba	83,1 %	90,8 %	75,9 %
N'gam-gam	77,4 %	80,9 %	68,0 %
Ouatchi	75,0 %	87,5 %	63,8 %
Peuls	47,4 %	55,9 %	35,4 %
Tchamba	57,5 %	70,8 %	39,6 %
Tchokossi	66,4 %	77,4 %	54,4 %
<b>Togo</b>	<b>81,2 %</b>	<b>89,1 %</b>	<b>73,5 %</b>

Source : Lange, 1998

Tableau 11 : Taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans, d'ethnie kabyé selon la préfecture de résidence en 1981

Préfectures de résidence	Taux de scolarisation M + F	Taux de scolarisation masculine	Taux de scolarisation féminine
<i>Haho</i>	53,4 %	62,3 %	43,7 %
<i>Ogou</i>	55,0 %	61,0 %	48,2 %
<i>Sotouboua</i>	70,4 %	74,9 %	65,3 %
<i>Amou</i>	71,3 %	76,9 %	64,7 %
<i>Kloto</i>	71,5 %	78,3 %	63,8 %
<i>Wawa</i>	81,2 %	86,0 %	75,8 %
<i>Tchaoudjo</i>	82,7 %	87,4 %	77,9 %
<i>Golfe</i>	84,8 %	91,9 %	78,9 %
Kozah et Binah	72,7 %	77,7 %	68,0 %
<b>Ensemble Togo</b>	<b>71,2 %</b>	<b>76,1 %</b>	<b>65,7 %</b>

N.B. Les préfectures indiquées en italique sont celles où les Kabyé ont migré.

Source : Lange, 1998

## Conclusion

Les inégalités scolaires selon le sexe trouvent leurs sources dans les rapports sociaux de genre. Elles sont historiquement construites et peuvent s'inverser comme l'indique l'exemple des systèmes scolaires européens ou sud-américains où la réussite est maintenant l'apanage des filles, démontrant qu'il n'y a pas de destin scolaire lié au sexe irrémédiablement figé.

L'approche selon le genre permet d'interroger le droit à l'éducation. Ce droit s'impose à tous les pays depuis la Conférence de Jomtien (1990) au Forum de Dakar (2000). Il peut se mesurer grâce à divers indicateurs, mais il doit aussi se confronter aux représentations en vigueur chez les différents acteurs sociaux, ainsi qu'aux pratiques observées. Le fait qu'un droit existe d'un point de vue juridique n'implique pas ni qu'il soit reconnu comme tel, ni que les pratiques sociales soient conformes au respect de ce droit.

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

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

Cependant, l'affirmation *du droit à l'éducation pour tous* est plus aisée à formuler et à mettre en application que ceux relatifs aux droits des femmes. Or, la progression scolaire des filles en Afrique ne sera pas sans influence sur les revendications qu'elles pourront formuler lorsqu'elles seront devenues des femmes, même si les rapports sociaux de genre peuvent ne pas être bouleversés par cette future réussite scolaire des filles.

### **Bibliographie**

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

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, 1971. *L'école capitaliste en France*, Paris, Librairie François Maspéro, 340 p.

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, 1975. *L'école primaire divisée*, Paris, Librairie François Maspéro, 119 p.

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, 1989. *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, L'épreuve des faits, Seuil, 197 p.

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

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

BECKER Gary, 1964. *Human Capital*, New York, National Bureau of Economic Research.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 189 p.

BOURDIEU Pierre, 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 279 p.

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

BOWLES S. et GINTIS H., 1976. *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books.

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

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

- ESTABLET Roger, 1987. *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 239 p.
- GIRAUD Michel, GANI Léon et MANESSE Danièle, 1992. *L'École aux Antilles. Langues et échec scolaire*, Paris, Karthala, 186 p.
- HALLAM S., 1994. *Crimes Without Punishment : Sexual Harassment and Violence Against Female Students in Schools and Universities in Africa*, Discussion Paper n° 4, Africa Rights, Londres.
- HÉRITIER Françoise, 1996. *Masculin/féminin. La pensée de la différence*, Paris, éditions Odile Jacob, 332 p.
- HAGGIS Sheila M., FORDHAM Paul et WINDHAM Douglas M. 1994. *L'éducation pour tous*, Paris, UNESCO, Vol. I, II, III, 112 p., 118 p. et 126 p.
- KOUAMÉ Aka, 1999. *Éducation et emploi des femmes à Abidjan*, L'Harmattan, Paris, 288 p.
- KOUAMÉ Aka et GUEYE Abdoulaye, 2000. *Genre, éducation et accès au premier emploi : le cas de la ville d'Abidjan*, Les dossiers du CEPED, n° 56, Paris, CEPED, 53 p.
- LANGÉ Marie-France, 1994. « Quelles stratégies pour promouvoir la scolarisation des filles ? », Séminaire sur l'éducation des filles au Sahel, Banque mondiale, Dakar, 10 au 14 janvier, 13 p.
- LANGÉ 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.
- LANGÉ Marie-France (sous la direction de), 1998. *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254 p.
- LANGÉ Marie-France, 1998. *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.
- LANGÉ Marie-France et PILON Marc, 2000. « La persistance des inégalités d'accès à l'instruction dans les pays du Sud », in *Préparation de la contribution française à la 33<sup>ème</sup> session de la commission de la population et de développement de l'ONU (27-30 mars 2000)*, Paris, Ministère de l'emploi et de la solidarité (direction de la population et des migrations) et Ministère des affaires étrangères, février, 13 p.
- LANGÉ Marie-France, 2000. « Le droit à l'éducation des filles en Afrique : les limites des indicateurs », communication au Colloque de recherche *Les indicateurs du droit à l'éducation. Évaluation systémique et mise en œuvre d'un droit culturel dans les stratégies de développement*, Université de Fribourg, 15-16 juin, 12 p.
- MARCOUX Richard, 1998. « Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako », in Lange M.-F., *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp. 73-95.
- MARTIN Jean-Yves et TA NGOC CHAU, 1993. *La qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas*, Paris, Institut international de planification de l'éducation, 294 p.
- ODAGA Adhiambo et HENEVELD Ward, 1996. *Les filles et l'école en Afrique subsaharienne. De l'analyse à l'action*, Banque mondiale, Washington, 97 p.
- PILON Marc, 1996. « Genre et scolarisation des enfants en Afrique », in *Genre et développement : des pistes à suivre.*, Locoh T., Labourie-Racapé A, Tichit C (éds.), Documents et Manuels du CEPED n°5, CEPED, Paris, pp. 25-34.
- PROTEAU Laurence, 1995. « Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables » in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éditeurs scientifiques),

« Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 635-653.

PROTEAU Laurence, 1998. « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire », in Lange M.-F., *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp. 27-71.

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

SANOU Fernand, 1996. « La sous-scolarisation des filles au Burkina Faso », *Les Annales de l'Université de Ouagadougou*, vol. IX, pp. 103-145.

SEDEL Charlotte, 1999. *Les relations de genre et la scolarisation primaire en milieu rural Sénoufo (Nord de la Côte d'Ivoire)*, ENSEA, Abidjan, 74 p.

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

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

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

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

UNESCO, 2000. *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*, UNESCO, Paris, 182 p.

YARO Yacouba, 1995. « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éditeurs scientifiques), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 675-696.

YOUNG Michael, 1971. *Knowledge and Control*, Londres, Collier et Mac Millan.

### Liste des tableaux

Tableau 1 : Évolution des taux bruts de scolarisation (enseignement primaire), selon le sexe et selon les régions, 1985-1995 ; différence de pourcentages entre les sexes, rapport de parité et pourcentage de variation des écarts entre sexes .....	4
Tableau 2 : Estimation des taux nets de scolarisation *, selon le sexe et selon les régions.....	4
Tableau 3 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré dans différents pays d'Afrique subsaharienne .....	6
Tableau 4 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire, dans différents pays d'Afrique subsaharienne .....	7
Tableau 5 : Espérance de vie scolaire selon le sexe et selon les régions du monde et quelques pays, en 1992 .....	10
Tableau 6 : Pourcentage de redoublants en fonction du sexe dans différents pays africains en 1980, 1990 et 1995 .....	12
Tableau 7 : Taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans, en 1981 .....	13
Tableau 8 : Taux nets de scolarisation selon le sexe et selon les ethnies des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981 .....	17
Tableau 9 : Taux nets de scolarisation, selon les villes du Togo, des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981 .....	18
Tableau 10 : Taux nets de scolarisation urbaine selon les ethnies et selon le sexe en 1981 des enfants âgés de 6 à 14 ans .....	19
Tableau 11 : Taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans, d'ethnie kabyé selon la préfecture de résidence en 1981 .....	20

### Liste des figures

Figure 1 : Estimation des taux nets de scolarisation*, selon le sexe et selon les régions, 1995.....	5
--	---