

©Magnum Photos/Ian Berry



Égypte, les élèves rentrent chez elles

Chapitre 4

Les leçons des bonnes pratiques

Le chapitre 3 évoque les nombreux défis qui restent à relever pour combler les écarts entre la situation des hommes et celle des femmes et promouvoir l'égalité dans le domaine de l'éducation. L'objectif de la parité d'ici 2005 reste hors d'atteinte pour de nombreux pays, et exige une action urgente, qui implique diverses interventions liées entre elles. Souvent, toutefois, là même où la parité a été atteinte, l'égalité face à l'éducation est encore loin d'être réalisée. Le présent chapitre fait la synthèse, à l'échelle internationale, d'expériences très diverses, pour en retenir « ce qui marche ». Il s'attache d'abord à tirer de l'histoire quelques leçons générales qui expliquent les évolutions opérées, au niveau national, vers la parité et l'égalité entre les sexes. Les sections suivantes sont consacrées aux changements de politiques qui ont eu des effets importants, notamment dans les pays où des progrès rapides ont été réalisés.

Leçons de l'histoire

Dans la plupart des pays qui sont parvenus à la parité, les progrès rapides réalisés dans le domaine de l'éducation des femmes sont une caractéristique de la seconde moitié du vingtième siècle. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie, l'éducation formelle n'était, initialement, accessible qu'aux garçons. Ce trait historique présente une permanence qui transcende les frontières des États et la diversité des expériences coloniales¹.

L'Amérique latine, où le développement des systèmes éducatifs a commencé plus tôt qu'ailleurs, n'a pratiquement connu, à l'époque coloniale aucune éducation formelle des femmes – bien que celles-ci aient souvent reçu à la maison une instruction destinée à leur permettre d'accomplir les tâches domestiques et à les aider à élever leurs enfants (Avalos, 2003).

En Inde, au cours du dix-neuvième siècle et au début du vingtième, ce qui a été considéré comme un « retard » des femmes était au centre de la « mission civilisatrice » assignée à la colonisation, qui valorisait l'importance d'une mère éduquée dans la perspective de la procréation de nouvelles générations de sujets-citoyens (Jeffery *et al.*, 2003). Plus récemment, les mouvements de

réforme issus des classes moyennes ont joué un rôle important en cherchant à donner aux femmes une éducation qui en fasse pour leur mari des compagnes convenables. Cette priorité donnée à l'éducation des femmes dans, ou pour, leur rôle d'épouse et de mère est une séquelle de l'histoire qui perdure encore aujourd'hui dans de nombreux pays.

Dans l'État indien du Kerala, cependant, l'influence d'une culture matrilineaire et les efforts de modernisation réalisés très tôt par l'État se sont mutuellement complétés, avec pour résultat, au début du vingtième siècle, un développement éducatif et social sans précédent (encadré 4.1). Dans les années 1980, alors que, dans d'autres États, les pouvoirs publics s'évertuaient à faire progresser la scolarisation, les autorités du Kerala cherchaient à fermer des écoles, du fait de la baisse de la population en âge scolaire. Ces différences de contexte illustrent le pouvoir qui peut être celui des politiques publiques pour transformer l'éducation des femmes – lors même que la croissance économique demeure modeste.

Les priorités politiques et l'idéologie peuvent aussi jouer des rôles décisifs. Dispenser une éducation aux femmes a toujours été une démarche hautement politique, compte tenu de la

Encadré 4.1. Le « modèle » du Kerala

Une leçon majeure que l'on peut tirer de l'expérience du Kerala, qui s'est distingué, en Inde, pour avoir comblé en 2001 l'écart entre garçons et filles dans l'éducation primaire, est le rôle important joué par l'État et par des autorités éclairées. Dès 1881, le maharadjah de Travancore déclarait : « Aucun gouvernement civilisé ne peut négliger les grands avantages de l'éducation populaire, car un gouvernement qui a affaire à une population éduquée est plus fort, et de loin, que celui qui devrait dominer des masses ignorantes et désordonnées. Il s'ensuit que l'éducation est chose doublement bénie : elle profite à qui la donne et à qui la reçoit ».

Très tôt, les royaumes de Travancore et de Cochin – qui font tous deux partie de l'actuel Kerala – ont vu dans l'éducation un facteur important de modernisation et de développement. La diffusion de l'éducation et l'éthique égalitaire étaient des forces qui se soutenaient mutuellement. L'État, quant à lui, investissait dans des bibliothèques de

village et des écoles du soir, afin de consolider l'alphabétisation et l'apprentissage. En créant des écoles qui offraient aux groupes défavorisés des opportunités d'accéder à l'éducation, les missionnaires chrétiens ont, eux aussi, joué un rôle important.

La multiplication des opportunités d'emploi dans le secteur public, sans barrières institutionnelles ni sociales à la participation des femmes, signifiait que l'éducation offrait aux femmes un moyen appréciable de participer au débat public. Dans une société traditionnellement matrilineaire, les femmes du Kerala ne se heurtaient pas aux barrières sociales qui caractérisaient nombre d'autres États indiens. Dans les années 1950 le système familial matrilineaire du Kerala avait disparu, mais les femmes n'en continuèrent pas moins à accéder dans de bonnes conditions à l'emploi public et à la représentation politique. Le niveau d'alphabétisation des femmes demeure élevé.

Sources : Menon (1998) ; Jeffrey (1992).

1. Voir Bunwaree (1999) sur Maurice ; Pong (1999) sur la Malaisie ; et Colclough *et al.* (2003), sur la Guinée, la République-Unie de Tanzanie et l'Éthiopie.

Encadré 4.2. Les phases de la révolution et le statut des femmes en République islamique d'Iran

Depuis la révolution de 1979, l'Iran est passé par trois phases distinctes, dont chacune a eu des implications importantes pour les femmes. **La première phase**, qui correspond aux années 1979-1988, a principalement consisté à consolider la République islamique comme la nouvelle forme de régime en Iran. Cette période a été marquée par des bouleversements sur le plan intérieur, par la violence politique, la guerre, l'austérité économique, les tensions internationales et l'isolement politique. C'était l'époque de l'idéologie au pouvoir, au cours de laquelle des mesures islamiques furent strictement appliquées. Durant cette phase, le citoyen exemplaire était un musulman doctrinaire et un révolutionnaire engagé, dont l'idéal était le sacrifice de soi-même et, au bout du compte, le martyr pour la cause de la révolution.

Le premier objectif du pouvoir politico-religieux de cette époque était l'islamisation et la politisation de la société. Les lois et les règles islamiques couvraient tant le domaine privé que le domaine public, et la religion et la politique étaient intégrées à toutes les sphères de la vie. La «politisation» était le processus par lequel les Iraniens devaient être transformés en «soldats de la révolution», dévoués à la cause de l'instauration d'une société islamique et loyaux au pouvoir politico-religieux. Au cours de cette période, le gouvernement révolutionnaire n'en est pas moins joué un rôle régulateur, et s'est attaché à offrir des opportunités aux secteurs marginalisés de la société désignés comme «deshérités». Dans le même temps, on assistait à un effort conscient pour islamiser et politiser les femmes, dont l'idéal ultime était alors celui de la mère élevant des musulmans pieux et des soldats de la révolution désireux du martyr.

La seconde phase (1988-1997) a été désignée comme la période de la reconstruction, après huit ans d'une guerre dévastatrice contre l'Irak. Elle a été marquée par la libéralisation, la privatisation, davantage d'échanges politiques et un moindre isolement sur la scène internationale. Au cours de cette période, les femmes ont été encouragées à participer à tous les domaines de la vie sociale, éducative, politique et économique et à contribuer à la reconstruction de l'après-guerre.

La période qui a débuté en 1997 s'est caractérisée par la réforme tant de l'État que de la société civile : le

développement politique, la démocratie religieuse, les droits et les responsabilités des citoyens et la méritocratie sont devenus des thèmes essentiels. Tandis que certains restent attachés à une version stricte de l'idéologie islamique et révolutionnaire, d'autres plaident pour une version plus «douce», qui recherche le dialogue intérieur et international, sur la base du respect et de la compréhension mutuels. L'approche qui prévaut dans cette période, fondée sur les droits, ne consiste plus à considérer les femmes comme des instruments de l'idéologie révolutionnaire ou de la croissance économique. Ces propos du président Khatami mettent en lumière la nouvelle approche de la condition féminine qui est celle de l'Iran de l'après-1997 :

«Nous ne sommes pas les gardiens des femmes pour leur donner ou leur enlever quoi que ce soit par la force. Nous ne faisons que préparer le terrain pour que les femmes prennent conscience de leurs droits et de leurs capacités et reconnaissent leurs propres mérites. Lorsqu'elles l'auront fait, elles atteindront leur juste place dans la société. Et le premier préalable à cela est d'accroître le savoir et l'éducation des femmes» (La'li, 1999, p. 239).

Cette approche, qui fait des femmes des entités indépendantes – et non pas simplement des épouses, des mères ou des soldats de la révolution –, à qui s'appliquent légitimement les droits de l'homme fondamentaux, y compris le droit à l'éducation, en vue d'améliorer leur vie.

Les femmes des différentes couches de la société ont usé à leur avantage de la terminologie des trois phases, dans divers domaines, dont l'éducation. Une fois éduquées, les femmes ont, à leur tour, contribué à la transformation des relations entre hommes et femmes dans la société. En d'autres termes, chacune des trois phases exigeait la création d'une citoyenne idéale, définie selon les priorités alors en vigueur. Qui plus est, à chaque phase, les dirigeants au pouvoir demandaient à l'école d'éduquer la femme idéale du moment. Il est intéressant de constater que les femmes ont profité des tentatives faites pour les islamiser et les politiser au cours de la première phase, pour les éduquer et leur donner des emplois au cours de la deuxième, et pour les autonomiser, dans la troisième, en vue d'une société fondée sur la méritocratie.

Source: Mehran (2003).

discrimination des sexes qui a, historiquement, marqué la plupart des sociétés. Dans beaucoup d'entre elles, les efforts en faveur de l'éducation des femmes ont dû s'inscrire dans le cadre général des conceptions idéologiques qui prévalaient quant au rôle qui convenait à celles-ci. Une perspective historique montre, cependant, à quel point ces forces peuvent évoluer dans le temps. La République islamique d'Iran offre un

exemple intéressant des différentes définitions qui ont pu être données de l'éducation des femmes à différents stades, en fonction des objectifs et des conceptions d'ensemble de l'État. Elle montre aussi à quelle vitesse celles-ci peuvent passer de finalités étroites et instrumentalisantes à une vision bien plus large de l'importance que revêt l'éducation des femmes (encadré 4.2).

Dans de nombreuses sociétés conservatrices, l'accès à l'éducation peut représenter, pour les femmes, une opportunité de sortir de leur foyer pour entrer en contact avec d'autres personnes extérieures au cercle de famille, ce qui élargit leur expérience et leur donne accès à de nouvelles ressources et de nouvelles compétences (Shaheed, 1995, p. 88).

Les mouvements féminins sur le devant de la scène

Les tendances et les événements historiques présentent le contexte des progrès réalisés dans le domaine de l'éducation des femmes. Au cours des dernières années, l'effondrement des régimes autoritaires en Union Soviétique et en Europe de l'Est, en Amérique latine et dans d'autres parties du monde, a donné un élan à la question des droits et de la démocratie. Le retour à l'État de droit dans de nombreux pays a permis aux femmes de faire pression pour une réforme politique et juridique au niveau national. Les conférences internationales tenues au cours des années 1990 ont offert aux organisations de la société civile un forum public et ont connu une participation sans précédent des mouvements féminins et de leurs représentantes. Les États ont répondu de différentes manières, en souscrivant à des conventions internationales telles que la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDF), en instaurant des systèmes de quotas et en amendant ou en abrogeant des lois discriminatoires (Molyneux et Razavi, 2002, p. 2). Les ONG ont eu un rôle de laboratoires des transformations sociales, en fournissant aux femmes des ressources alternatives, sous forme de micro-financements et de formation à des activités économiques non traditionnelles, notamment en Asie du Sud. Les mouvements sociaux modernes, bâtis autour d'un droit au développement qui intègre l'alphabétisation, ont également contribué à mobiliser les revendications en matière d'éducation.

Toutefois, parmi les causes les plus fondamentales des évolutions qui touchent les femmes, il faut compter les diverses formes de transition économique et démographique. Les relations entre la famille, l'éducation et le travail ont une influence majeure sur l'avenir des femmes et sur la nature des incitations et des coûts que les familles doivent prendre en compte lorsqu'il leur faut décider d'envoyer leurs filles à l'école.

On analysera brièvement ces facteurs, avant d'évoquer des aspects plus particuliers des politiques concernées.

Facteurs économiques : le travail des femmes, l'ajustement structurel et la mondialisation

Plus que jamais dans le passé, les femmes travaillent hors de leur foyer. Entre les années 1950 et la fin des années 1990, la proportion de femmes âgées de 20 à 59 ans qui étaient économiquement actives est passée d'environ un tiers à la moitié. Des estimations récentes du taux de participation des femmes par région s'étalent entre 14 % en Afrique du Nord et 76 % en Europe centrale et orientale. Souvent, la participation a augmenté au détriment de celle des hommes. Dans la moitié des pays en développement pour lesquels les données sont disponibles, pour la période de 1975 à 1995, le taux de participation des femmes a augmenté tandis que celui des hommes chutait. Dans son ensemble, la main-d'œuvre s'est féminisée – passant de 36 % en 1960 à 40 % en 1997 (données de l'OIT, citées par Razavi, 2003).

Dans une certaine mesure, l'augmentation de la participation des femmes à la main-d'œuvre est une fiction statistique, qui reflète l'amélioration des méthodes de prise en compte du travail saisonnier, non payé et occasionnel, alors même qu'une grande part du travail des femmes n'est toujours pas comptabilisée (Charms, 1998). Mais elle reflète aussi un certain nombre de changements réels. Dans de nombreuses parties du monde, les femmes sont plus nombreuses à devoir désormais travailler pour assurer la survie de la famille, face à la baisse des rémunérations réelles et à l'augmentation du coût monétaire de la subsistance induit par les coupes opérées dans les services et prestations publics. Il n'est donc pas surprenant d'observer que le taux de participation des femmes a augmenté dans les pays où ont été mis en place des programmes d'ajustement structurel (Pearson, 1999 ; Cagatay et Ozler, 1995). Une autre cause de l'augmentation de la participation des femmes à la main-d'œuvre est l'accroissement de la demande de travailleurs de sexe féminin dans les secteurs d'exportation de certains pays qui ont connu une croissance considérable. Il s'agit, pour une bonne part, d'emplois industriels peu qualifiés, notamment dans les secteurs du vêtement, de la chaussure et des produits électroniques.

Le tableau 4.1 illustre la progression de l'emploi des femmes dans quelques pays d'Asie de l'Est depuis 1950, pour les comparer avec les tendances de la fécondité. L'augmentation de la participation a été particulièrement forte en Indonésie et à Singapour. D'autres données montrent que le taux de participation a également augmenté pour les femmes en âge de procréer et, bien que la participation accuse encore une baisse entre les groupes d'âge de 20 à 24 ans et de 30 à 34 ans, il semble que cette baisse soit en train de s'infléchir. L'emploi des femmes a largement contribué, à son tour, à la croissance du PNB en Asie de l'Est (Kim et Lau, 1994), qui, de bien des manières, a eu pour moteur les femmes autant que les exportations (Bauer, 2001). Les tendances positives qui se révèlent quant au statut économique des femmes sont également observées en dehors de l'Asie de l'Est (McNay, 2003).

Toutefois, ce que les femmes ont gagné en matière d'emploi est encore vulnérable au changement. On a noté, dans certains sous-secteurs industriels orientés vers l'exportation, une apparente « déféminisation » de l'emploi, à mesure que la production destinée à l'exportation exige plus de qualifications et de capital (ONU/DAES, 1999). Parmi les pays les plus performants d'Asie de l'Est, la Thaïlande a, elle aussi, connu des reculs (tableau 4.1). Une tendance semblable s'est également manifestée dans les pays d'Europe centrale et orientale, où l'emploi formel des femmes a chuté depuis la mise en place des réformes économiques. Dans tous les pays en transition, la participation des femmes à la main-d'œuvre était plus faible en 1997 qu'en 1985, et l'emploi des femmes a chuté violemment – jusqu'à 40% en Hongrie (UNIFEM, 2000) –, en partie du fait du caractère de plus en plus informel que revêt l'emploi des femmes (Razavi, 2003).

Par ailleurs, lorsque la féminisation de la main-d'œuvre se poursuit, les conditions d'ensemble du marché de l'emploi – pour les hommes comme pour les femmes – se sont souvent détériorées particulièrement pour les métiers généralement considérés comme « féminins » (Standing, 1989). La sécurité de l'emploi a souvent régressé, ainsi que la proportion du nombre d'emplois assortis de droits en matière de protection contre le renvoi abusif, de pension, d'assurance maladie ou de maternité, tandis que l'emploi informel, dépourvu de protection sociale, progressait rapidement (Elson, 2002). En un mot, l'augmentation de la participation économique des femmes à l'économie mondiale a souvent coïncidé avec une

Tableau 4.1. Tendances des indices synthétiques de fécondité et de participation des femmes à la main-d'œuvre dans quelques pays d'Asie de l'Est (1950-2000)

	Indice synthétique de fécondité (enfants par femme)		Taux de participation des femmes de 15 à 64 ans à la main-d'œuvre (%)
Indonésie			
1950	5,49	(1950-55)	30,6
1960	5,42	(1960-65)	32,0
1970	5,20	(1970-75)	37,1
1980	4,11	(1980-85)	45,6
1990	3,00	(1990-95)	52,0
1999	2,6	(1995-2000)	53,2
Japon			
1950	2,75	(1950-55)	52,2
1960	2,02	(1960-65)	54,0
1970	2,07	(1970-75)	54,3
1980	1,76	(1980-85)	52,1
1990	1,49	(1990-95)	56,2
2000	1,39	(1995-2000)	59,6
Singapour			
1950	6,40	(1950-55)	22,3
1960	4,93	(1960-65)	22,9
1970	2,62	(1970-75)	31,0
1980	1,69	(1980-85)	47,4
1990	1,76	(1990-95)	54,4
1998	1,57	(1995-2000)	56,3
République de Corée			
1950	5,40	(1950-55)	32,1
1960	5,63	(1960-65)	30,5
1970	4,28	(1970-75)	41,2
1980	2,23	(1980-85)	50,2
1990	1,70	(1990-95)	51,1
1999	1,51	(1995-2000)	50,7
Thaïlande			
1950	6,40	(1950-55)	84,2
1960	6,40	(1960-65)	82,7
1970	4,97	(1970-75)	81,1
1980	3,05	(1980-85)	79,7
1990	2,10	(1990-95)	78,5
1999	1,95	(1995-2000)	69,2

Notes : Les chiffres figurant entre parenthèses indiquent les dates auxquelles correspondent les données lorsqu'elles diffèrent de celles qui figurent dans la première colonne.

Sources : OIT (1996) ; OIT (2002) ; Nations Unies, Division de la population (2002).

dérégulation des conditions de travail et des prestations sociales liées au travail.

Ainsi, une plus grande participation aux marchés mondiaux n'implique pas nécessairement que les droits économiques des femmes peuvent s'exercer, ni que celles-ci ont accès aux prestations qui leur sont dues.

Dans les économies marquées par l'ajustement et la transition, le secteur de l'éducation a souffert de trois manières : les coupes opérées dans

Encadré 4.3. Déclin de la fécondité et transition démographique

En matière de mortalité et de fertilité, la baisse la plus importante a eu lieu en Asie et en Amérique latine, où, respectivement, entre le début des années 1960 et la fin des années 1990, l'espérance de vie a progressé de 36 % et de 22 %, tandis que la fertilité totale diminuait de 52 % et de 54 %. L'Afrique subsaharienne se situe largement en deçà de ces résultats. L'espérance de vie y est de 47,1 ans, et la fertilité totale de 5,71 enfants par femme, ces deux chiffres ayant diminué de 16 % depuis le début des années 1960. Au sein d'une même région, on note également des différences marquées entre les pays. En Asie, par exemple, les transitions qu'ont connues la Chine, l'Inde ou le Pakistan en matière de fécondité offrent des images contrastées. En Chine, la fécondité se situe déjà au-dessous du taux de remplacement, alors qu'au Pakistan, la transition en matière de fécondité n'a démarré que récemment, l'Inde se situant, à cet égard, à un niveau intermédiaire.

Source : McNay (2003).

l'ensemble des dépenses publiques ont souvent des effets disproportionnés sur l'éducation, les dépenses des ménages liées aux coûts directs de scolarité se réduisent en même temps que le niveau de vie, et, les familles étant de plus en plus dépendantes du travail des enfants – à la maison comme à l'extérieur –, ceux-ci sont plus souvent retirés de l'école (Stromquist, 1999 ; Rose, 1995). Les coûts sociaux de l'ajustement économique ont

pesé disproportionnellement sur les femmes alors que le foyer devenait le principal lieu de production. L'émigration des hommes et l'augmentation du nombre de foyers dont le chef était, *de facto*, une femme ont encore ajouté de nouvelles pressions. L'expérience prouve donc qu'une logique de réforme économique peut parfois ignorer la nature des responsabilités incombant aux femmes, et avoir ainsi une incidence négative sur l'éducation comme sur le bien-être de celles-ci.

La transition démographique : libérer les femmes des charges liées à la maternité ?

L'accompagnement des transformations de l'économie mondiale et la participation des femmes à l'activité économique sont des changements de la structure familiale qui ont eu des implications importantes pour les femmes. La transition démographique est devenue un phénomène mondial impressionnant. Elle se caractérise par un déclin continu de la mortalité, puis de la fécondité : des taux élevés et sensiblement égaux de mortalité et de natalité ont finalement cédé la place à des taux faibles, eux aussi sensiblement égaux. Dans les pays développés, il y a longtemps que de faibles taux de natalité et de mortalité sont un phénomène acquis, avec, pour la période de 1995 à 2000, une espérance de vie de 74,8 ans et un taux de fertilité total de 1,58². Dans le monde en développement,

Encadré 4.4. L'éducation, une contraception ?

Les effets de la scolarisation des femmes sur la fécondité ont été abondamment démontés. Des femmes qui ont reçu une meilleure éducation ont de meilleures perspectives professionnelles et, de ce fait, une plus grande valeur hors du foyer. Elles se marient plus tard, ont moins d'enfants et sont mieux en mesure d'influer sur les décisions familiales. En Afrique, en Asie et en Amérique latine, le taux total de fécondité des femmes et le nombre d'enfants qu'elles souhaitent déclinent à mesure qu'augmente le nombre d'années de scolarité qu'elles ont accomplies. D'un pays à l'autre, le niveau de scolarisation des mères est le facteur le plus fiable pour prédire une baisse de la fécondité.

Toutefois, les implications de ces corrélations pour la définition de politiques ne sont pas simples. Il semble que joue un « effet de seuil » lié à l'incidence de la scolarisation

sur la fertilité. Dans certains milieux à caractère patriarcal, le fait d'avoir effectué une scolarité de niveau primaire ne suffit pas à retarder l'âge du mariage. En deuxième lieu, la relation apparaît plus forte dans les milieux urbains plus développés. En troisième lieu, il est encore d'autres effets engendrés par la communauté : en Inde, par exemple, il apparaît que l'incidence de l'éducation sur le comportement individuel dépend de la diffusion de l'éducation des femmes au sein des communautés. Enfin, lorsque la sexualité et la politique des naissances sont socialement déterminées, l'incidence de la scolarité sur la fécondité sera fortement tributaire de ce contexte. La relation entre l'éducation des filles et leur fécondité ultérieure n'est donc pas simple, et dépend de diverses variables.

Sources : Heward (1999) ; Jeffery et Jeffery (1998) ; Schultz (1995).

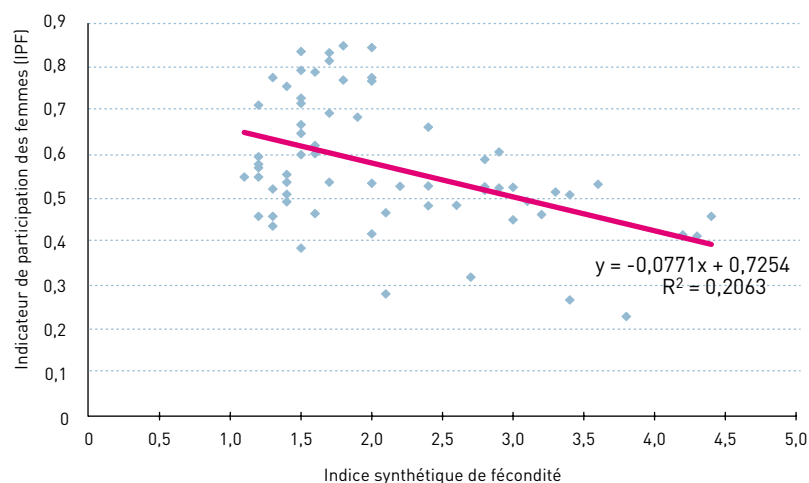
2. L'indice synthétique de fécondité est le nombre moyen d'enfants qu'un groupe hypothétique de femmes aurait à la fin de leur période de fécondité si elles connaissaient durant toute leur vie le taux de fécondité d'une période donnée. Il s'exprime en nombre d'enfants par femme. Un indice synthétique de fécondité de 2,1 est défini comme le seuil de remplacement de la population. L'espérance de vie est le nombre moyen d'années de vie que peut espérer un groupe hypothétique d'individus à qui s'appliquerait, durant toute leur vie, le taux de mortalité d'une période donnée. Il s'exprime en années (Nations Unies, Division de la population, 2002).

l'espérance de vie a augmenté de 47,7 à 62,5 ans entre 1960-1965 et 1995-2000. La fécondité totale est tombée de 6,03 à 3,11 au cours de la même période. On observe toutefois, dans le monde en développement, d'amples variations entre régions et entre pays, et même à l'intérieur d'un même pays, quant à la date de démarrage de la transition aussi et au rythme de l'évolution (encadré 4.3).

Il est largement admis que l'éducation des femmes contribue à la transition démographique en élevant le coût d'opportunité que représente, pour les femmes, le fait d'avoir des enfants et en modifiant leurs savoirs et leurs aspirations. Dans ce domaine, cependant, la relation n'est pas sans ambiguïté. (encadré 4.4), et la relation de causalité peut aussi fonctionner dans le sens inverse. Des familles moins nombreuses peuvent, ainsi, laisser aux femmes plus de liberté pour se consacrer à des activités jusque-là inaccessibles, comme l'éducation et l'emploi. En Asie du Sud, un plus grand nombre d'enfants réduit la probabilité de scolarisation des garçons comme des filles, mais cette relation joue dans une plus large mesure pour le premier-né et pour les filles. En effet, on demande souvent à l'aîné des enfants de compléter les revenus de la famille ou, en particulier dans le cas des filles, de s'occuper de ses frères et sœurs plus jeunes. Les familles nombreuses limitent l'accès des filles à l'éducation (Bhat, 2002, cité par Kabeer, 2003), et l'égalité entre les sexes est plus grande dans les sociétés où la fécondité est moins élevée (Dyson, 2002).

En Asie de l'Est, la limitation du conflit entre les responsabilités domestiques et le travail, un mariage plus tardif et un nombre moins élevé d'enfants ont facilité l'entrée des femmes sur le marché du travail (Bauer, 2001). Pour les femmes, avoir moins d'enfants va également de pair avec une plus grande continuité de l'emploi, avec des conséquences positives sur leur revenu et leurs choix professionnels, ainsi que sur la volonté de leurs employeurs d'assurer leur formation³. En outre, une plus longue espérance de vie a davantage incité les femmes à travailler, en allongeant la durée de la phase de leur vie qui suit l'éducation des enfants. En Inde, les femmes qui ont déclaré recourir à la contraception ont également indiqué que les chances que tous leurs enfants fréquentent l'école étaient plus élevées. Il peut s'agir d'une différence d'attitude – les femmes recourant à la contraception étant sans doute mieux disposées en faveur de l'éducation – ou d'une relation de causalité, le contrôle des naissances étant pratiqué pour avoir les moyens

Figure 4.1. Relation entre l'indice synthétique de fécondité et l'indicateur de participation des femmes (IPF) dans divers pays (2000)



Note : Les données relatives à l'indice synthétique de fécondité portent sur la période 1995-2000, celles qui se rapportent à l'indicateur de participation des femmes sur l'année 2000.

Source : PNUD (2002). Indicateurs du développement humain.

d'investir dans l'éducation (Bhat, 2002, cité par Kabeer, 2003).

Les données de ce genre, qui démontrent les conséquences positives de la baisse de la fécondité sur les rôles assumés par les femmes hors du foyer, sont synthétisées par la figure 4.1, qui illustre la relation entre l'indicateur de participation des femmes (IPF) du PNUD et le taux de fertilité total des pays les plus peuplés qui disposent de données pour les deux indicateurs. L'IPF est destiné à mesurer l'équité entre les sexes dans l'activité économique et politique. Dans l'ensemble, une moindre fécondité est liée à une plus grande autonomisation des femmes dans ces domaines. Il est remarquable que les valeurs les plus élevées de l'IPF soient concentrées dans des pays qui se situent au-dessous de l'indice synthétique de fécondité correspondant au seuil de remplacement.

En outre, il n'y a pas de relation directe entre la baisse de la fécondité et le développement des rôles non domestiques des femmes. De nombreux facteurs tempèrent cette relation. Au Zimbabwe, par exemple (l'un des pays d'Afrique subsaharienne les plus avancés sur le plan démographique), les opportunités offertes aux femmes dans les domaines économique, social et politique restent extrêmement limitées, malgré la baisse de la fécondité et des progrès substantiels de l'éducation des femmes. Au Zimbabwe, la détérioration des conditions économiques a eu des

3. Les données relatives aux pays développés ont également montré que la maternité a une incidence sur les revenus et les choix professionnels de femmes. Par exemple, les femmes peuvent choisir des professions qui pénalisent moins le fait de quitter temporairement le marché lors d'une naissance. Voir O'Neill (1985).

conséquences négatives tant pour les hommes que pour les femmes, et l'accroissement de la demande de contraception peut être, en réalité, motivé par la pauvreté, de nombreuses familles n'étant pas capables de subvenir aux besoins de nouveaux enfants. Dans de telles situations, les femmes peuvent avoir moins à gagner de la baisse de la fécondité.⁴

Il importe de préciser quelques autres points. Tout d'abord, dans des environnements où il est évident que la préférence va aux fils, comme le montrent les analyses exposées au chapitre 3, la baisse de la fécondité peut, en fait, se révéler *encore plus* désavantageuse pour les femmes. C'est ce que suggère le fait que, dans des pays où la naissance de filles n'est pas souhaitée, l'accès aux techniques prénatales de sélection du sexe de l'enfant et leur utilisation ont progressé. En deuxième lieu, alors même que le nombre d'enfants diminue, le coût de l'éducation peut encore jouer comme un facteur restrictif de l'investissement éducatif. En troisième lieu, la transition démographique est aussi une conséquence, bien qu'à des degrés divers, du vieillissement de la population à travers le monde. La prise en charge de parents âgés peut ajouter au poids des soins que les femmes doivent assumer, et avoir, à la maison, des répercussions sur les filles (McNay, 2003).

En Afrique du Sud et dans l'ensemble de l'Afrique subsaharienne, le lien possible entre la baisse de la fécondité et l'épidémie de VIH/sida est un nouveau facteur de complexité. L'incidence du VIH/sida sur la fécondité n'est pas directe, mais la plupart des démographes conviennent que ses effets sont, en résultat net, négatifs. Les femmes séropositives ont un indice de fécondité moins élevé que celles qui sont séronégatives, pour des raisons tant biologiques que comportementales ; la probabilité qu'elles soient veuves ou divorcées est plus grande, et celle qu'elles se remarient est moindre (Gregson *et al.*, 2002). Cette manifestation d'un indice de fécondité peu élevé a donc peu de chances d'avoir des résultats positifs.

Décrypter les transformations sociales

Dans de nombreux pays, les mécanismes de transformation sociale font donc apparaître une série de facteurs variés qui peuvent favoriser l'égalité des sexes. Une plus grande participation des femmes à la main-d'œuvre peut souvent déclencher un tel changement, en influant progressivement sur les normes sociales et sur la perception des compétences et des rôles des femmes. La baisse du nombre d'enfants peut avoir une grande incidence sur le temps dont disposent

les femmes, que ce soit en les libérant du travail domestique pour leur permettre d'exercer plus aisément une activité économique, ou en leur offrant plus de loisirs sans leurs enfants. Dans le même temps, les transformations sociales sont parfois davantage une conséquence de la pauvreté ou d'un choc ou d'une crise économiques que l'expression d'un progrès de l'autonomie ou du bien-être des femmes.

Tel est donc le cadre dans lequel la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation prennent tout leur sens. Un meilleur accès à l'éducation peut favoriser ces tendances et en être, à son tour, renforcé. Il n'y a pas de « formule magique » universelle.

Néanmoins, il suffit de survoler l'histoire pour se convaincre de l'importance que peuvent avoir des actions menées délibérément par l'État ou par d'autres acteurs pour réduire les forces génératrices d'inégalités entre les sexes et traiter certaines de leurs causes profondes. De ce point de vue, l'éducation peut être un puissant levier de l'évolution.

Adapter les politiques publiques aux filles

Il est au moins trois directions principales dans lesquelles l'action de l'État est importante : *la création d'un environnement favorable*, susceptible de promouvoir l'éducation des femmes grâce à une réforme de la législation et des procédures dans le sens de l'égalité entre les sexes ; *l'investissement dans la redistribution*, par l'allocation de ressources ciblées pour l'éducation des femmes et des mesures spécialement destinées à réduire les inégalités ; enfin, *l'introduction de réformes éducatives répondant à la situation particulière des femmes et des filles*. Il s'agira notamment d'atténuer l'impact sur les femmes des chocs externes, tels que les effets des conflits, des crises économiques et du VIH/sida, ainsi que de réaliser des réformes éducatives qui accordent une plus grande priorité à l'égalité entre les sexes. Les analyses qui suivent sont principalement consacrées aux mesures relevant du domaine de l'éducation, mais en évoquent aussi d'autres, de portée plus générale, qui peuvent jouer un rôle important pour favoriser l'avènement de l'égalité entre les sexes dans l'éducation. Les actions destinées à promouvoir la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation doivent donc être replacées dans un ensemble plus vaste de mesures consacrées à cette problématique.

4. Voir Mhloyi and Mapfumo (1998). Pour plus d'éléments démontrant que la baisse de la fécondité peut parfois être motivée par la pauvreté ou, du moins, se produire lorsque le niveau de développement socio-économique est peu élevé, voir Sathar et Casterline (1998) pour le Pakistan, et Swartz (2002) pour l'Afrique du Sud.

Créer un environnement favorable

Les évolutions et les réformes législatives sont essentielles à un environnement favorable à l'égalité entre les sexes. Des mesures juridiques destinées à garantir aux femmes la jouissance de droits leur assurant la non-discrimination, ainsi que la protection des libertés fondamentales, sont les fondements nécessaires de l'égalité entre les sexes. Les droits relatifs à la propriété et à l'héritage, ainsi que l'établissement d'une égalité entre les sexes dans le droit de la famille, sont autant d'éléments essentiels pour garantir aux femmes la justice sociale et économique. De nombreux pays offrent des exemples du soutien que peuvent apporter aux évolutions de l'éducation celles de la législation. Ainsi, le Costa Rica a légiféré en vue d'éliminer les stéréotypes et les pratiques sexistes qui légitiment les inégalités entre les sexes dans le système éducatif. Dans ce pays, la loi de 1990 sur la promotion de l'égalité sociale des femmes a confié à toutes les institutions d'éducation la responsabilité de garantir des chances égales aux hommes et aux femmes, ce qui a eu pour conséquence, en 2000, la création, au ministère de l'éducation publique, d'un bureau chargé de l'égalité entre les sexes.

Au Bangladesh, c'est au début des années 1990 qu'ont été introduites l'éducation obligatoire, des réformes administratives et une réforme des programmes. L'ensemble de ces actions a jeté les bases d'un développement massif de la fourniture de services éducatifs, dont le succès a été particulièrement sensible pour les filles.

Au Royaume-Uni, un certain nombre d'évolutions de la législation et des politiques a eu pour effet de réaliser formellement la «parité entre les sexes» dans l'éducation. La première évolution significative fut la loi de 1944 sur l'éducation, qui posa le principe de l'enseignement secondaire gratuit pour tous. Le relèvement à seize ans de l'âge de fin de scolarité, en 1972, fut une étape importante, bien que les filles soient traditionnellement restées, dans tous les cas, plus longtemps à l'école que les garçons. Toutefois, la contradiction entre une éducation «domestique» pour les filles et les nouvelles opportunités d'emploi offertes aux femmes attira de plus en plus l'attention sur le problème du traitement inégal dont les femmes faisaient l'objet au travail, dans la famille ou à l'école. Parmi les objectifs de ses manifestes, le mouvement féministe fit de l'égalité des sexes dans l'éducation une priorité. La législation destinée à lutter contre la discrimination a joué un rôle important pour mettre en lumière la discrimination dont étaient

victimisées les femmes exerçant des tâches d'enseignement ou de gestion, pour prévenir la discrimination dans l'accès aux institutions et aux programmes d'éducation, et pour encourager l'adoption de politiques d'égalité dans les écoles, les établissements d'enseignement supérieur, les organes locaux d'administration, les comités chargés de l'organisation des examens et l'inspection.⁵

Pour parvenir à l'égalité entre les sexes dans l'éducation, la conception d'un cadre définissant clairement une politique cohérente est un complément important de la législation. Parmi de nombreux autres bons exemples, on peut citer le cas de l'Éthiopie. En cohérence avec d'autres objectifs internationaux actuels, la Stratégie d'éducation et de formation adoptée par l'Éthiopie a mis l'accent sur la mise en place, d'ici 2015, de l'enseignement primaire universel (Gouvernement de transition de l'Éthiopie, 1994a). Le pays s'est efforcé de réaliser cet objectif, et a accompli des progrès considérables au cours des dernières années. Il est également évident que la question de l'égalité entre les sexes a été considérée comme hautement prioritaire dans les politiques éthiopiennes d'éducation depuis l'accession au pouvoir du nouveau gouvernement, au début des années 1990. L'un des objectifs spécifiques de la Stratégie d'éducation et de formation a été d'utiliser l'éducation pour faire évoluer les attitudes envers le rôle de la femme dans le développement. Il s'agissait, notamment, de tenir compte de la question de l'égalité entre les sexes dans la conception des programmes, en plaçant un accent particulier sur le recrutement, la formation et l'affectation des enseignantes, et en assurant un soutien financier à une plus forte participation des femmes à l'éducation. En outre, la Politique nationale en faveur des femmes éthiopiennes (Gouvernement de transition de l'Éthiopie, 1994b) a spécifiquement défini des stratégies destinées à permettre aux femmes de bénéficier de conseils d'orientation professionnelle dans toutes les institutions d'éducation, d'avoir accès aux mêmes programmes que les hommes et de choisir librement leur domaine d'étude.

Des stratégies destinées à favoriser l'égalité ont également été définies hors du champ de l'éducation. Elles ont, notamment, pour objet d'encourager les femmes à embrasser des carrières du service public et à participer au processus de décision, au niveau tant local que national. Les collectivités locales ont reçu une information sur les effets pernicieux de certaines pratiques traditionnelles, telles que l'excision et le mariage des filles à un âge prépubère. Pour

5. D'une manière plus générale, plusieurs lois entrées en vigueur ont orienté les évolutions. Les lois de 1975 sur l'égalité des rémunérations, de 1975 sur la discrimination sexuelle, de 1976 sur les relations entre les races, de 1997 sur la protection contre le harcèlement et de 1998 sur les droits de l'homme ont contribué, de différentes manières, à confirmer l'engagement de l'État en faveur de l'égalité entre les sexes dans diverses sphères.

soutenir ces démarches, la politique adoptée par le gouvernement dans le domaine de la population et de la société vise à relever de quinze à dix-huit ans (comme pour les garçons) l'âge minimal du mariage. Elle souligne également la nécessité de soutenir particulièrement l'éducation des femmes et d'assurer à celles-ci, en matière d'emploi, des chances égales à celles des hommes (Gouvernement de transition de l'Éthiopie, 1994c). Prises dans leur ensemble et si elles sont mises réellement en œuvre, ces mesures devraient contribuer à accroître la demande de scolarisation des filles (Rose, 2003a).

Intégrer dans les institutions la problématique de l'égalité entre les sexes

Depuis la Décennie des Nations Unies pour la femme (1976-1985), l'exigence que les gouvernements répondent aux besoins des femmes dans le contexte du développement a eu pour effet l'intégration des « questions féminines » dans les projets et dans les institutions exerçant un rôle de décision. C'est d'abord du côté de l'État que s'est orientée la promotion de la cause des femmes, en particulier parce que l'histoire a montré l'importance de l'action publique menée par l'État pour accroître les chances offertes aux femmes.

Malgré le rôle vital joué par l'État, les actions n'ont pas été automatiques. La solidarité internationale forgée par les activités et les conférences des Nations Unies a donné plus de force aux exigences formulées par les mouvements féminins.

Plusieurs pays ont créé des mécanismes spécialement destinés à traiter la question de l'égalité entre les sexes dans l'éducation. En République islamique d'Iran, la création, au début des années 1990, du Bureau des affaires féminines (rattaché au Cabinet du Président), remplacé en 1997 par le Centre pour la participation des femmes, était le résultat d'une importante initiative visant à accorder une attention prioritaire à la condition des femmes, à prendre en compte leurs préoccupations et à accroître leur participation dans différents domaines, notamment celui de l'éducation. Le Centre a mis en place dans les ministères et les organismes d'État un certain nombre d'unités chargées de ces questions, dont le Bureau des affaires féminines du Ministère de l'éducation, qui a pour mandat de « faire campagne contre les attitudes indésirables à l'égard des femmes » (PBO, 1999, p. 91). Le Bureau organise, à tous les niveaux du Ministère de l'éducation, des ateliers et des séminaires de sensibilisation des enseignants et des administrateurs scolaires à la nécessité

d'une prise en compte, dans les écoles, de l'égalité entre les sexes. Il finance également des recherches consacrées à l'incidence des stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires et à la discrimination entre les sexes dans les programmes.

Les « mécanismes » nationaux se sont, cependant, heurtés à un certain nombre de contraintes qui les ont rendus quelque peu inopérants. La marginalisation d'un bon nombre de ces unités au sein de services plus larges a été la conséquence d'une insuffisance de moyens en personnel, en compétences et en financements, « et de l'attribution de responsabilités insuffisantes pour assurer l'évolution des politiques dans le sens de l'égalité entre les sexes » (Goetz, 1998, p. 42). Sans allocations budgétaires appropriées, ces unités n'ont souvent pas été en mesure d'influer sur la planification nationale du développement (encadré 4.5).

Le soutien politique est crucial pour la mise en œuvre de réformes politiques qui aient une incidence sur l'égalité entre les sexes. Cependant, leur réelle application nécessite encore davantage. Comme on l'a vu précédemment, en Éthiopie, l'égalité entre les sexes a été défendue par un ministre de l'Éducation resté longtemps en fonction et faisant preuve d'un réel engagement en faveur de l'intégration de ces questions dans la politique éducative. Cela signifie que des procédures ont été établies pour assurer la prise en compte de cette perspective à tous les niveaux, et que de fonctionnaires chargés des questions féminines ont été affectés dans les bureaux d'éducation, au niveau tant central que régional (et parfois à celui des districts). Toutefois, l'application de ces mesures n'a pas été homogène, en partie à cause d'un manque de clarté quant aux responsabilités en matière de suivi des stratégies pour l'égalité des sexes dans l'éducation, et faute d'allocations budgétaires suffisantes. Par conséquent, ces stratégies n'ont pas été intégrées dans le processus de planification et de mise en œuvre (Rose, 2003a).

L'hostilité à laquelle se heurtent les intérêts des femmes est souvent manifeste au sein des organisations concernées, même de celles dont le mandat est de mettre en œuvre des politiques d'égalité des sexes. Si ces politiques apparaissent comme imposées par une institution extérieure – comme une agence de financement – l'absence d'appropriation peut devenir une raison supplémentaire de s'y opposer (Swainson *et al.*, 1998). Les institutions de coopération ont cependant joué un rôle précieux pour inscrire

Encadré 4.5. Intégration de la problématique de l'égalité entre les sexes : les ressources appropriées ont-elles été allouées ?

Un rapport consacré aux actions de suivi menées à la suite de la Quatrième conférence mondiale sur les femmes organisée par les Nations Unies (Beijing, 1995), a établi que, dans vingt-sept pays (moins du tiers de ceux qui ont rendu un rapport), les budgets consacrés aux programmes en faveur des femmes avaient augmenté depuis 1995. Les augmentations s'élevaient de 6 % en Inde à 25 % en Nouvelle-Zélande et 34 % au Luxembourg. Dans un nombre sensiblement égal de pays (vingt-huit), les budgets étaient restés inchangés ; Dans les autres pays, les coupes budgétaires opérées depuis 1995 s'élevaient en moyenne de 20 % (Allemagne) au chiffre handicapant de 60 % (Guatemala). Au Canada, le budget national consacré à des programmes en faveur des femmes, qui était de 12 millions de dollars canadiens avant 1990, a été réduit à 8,1 millions en 1998, soit moins d'un dollar canadien par femme et par jeune fille. Dans la plupart des cas, le budget consacré aux programmes en faveur des femmes représente une part minime – et souvent insignifiante – du budget national.

Certains gouvernements, dont ceux de la Nouvelle-Zélande, du Royaume-Uni et des États-Unis, ont souligné les difficultés que soulève l'estimation du budget

consacré aux programmes en faveur des femmes, faute de données sexospécifiques ou de politiques d'« intégration » exigeant de tous les ministères et départements administratifs des dépenses qui tiennent compte des impératifs de l'égalité entre les sexes.

D'un autre côté, une analyse sectorielle des dépenses de l'État peut être révélatrice. En Afrique du Sud, les réductions budgétaires ont eu une incidence négative sur la réforme agraire, en touchant principalement les femmes. Le budget de l'agriculture continue à soutenir les exploitations de taille moyenne, aux dépens des petits exploitants, qui sont principalement des femmes. Plus de la moitié du budget de l'énergie a été affectée à l'Atomic Energy Corporation, au lieu de l'être à l'électrification des collectivités locales.

Dans d'autres cas, comme au Mexique, les rapports font apparaître que l'administration chargée de la condition féminine fait partie d'une structure plus vaste chargée du développement, et n'est pas en mesure d'affecter, sur le budget de celle-ci, un montant approprié à des programmes en faveur des femmes.

Source : WEDO (1998).

l'égalité entre les sexes parmi les priorités des gouvernements, même si leur propre pratique repose sur une approche inadéquate de la question.

Au Rajasthan, en Inde, le projet Shikshakarmi (travailleurs de l'éducation), qui met fortement l'accent sur les inégalités entre les sexes, a mis en place une équipe spéciale pour les femmes, afin de fournir un soutien régulier aux femmes travaillant au sein de ces programmes. Il a été reconnu que l'autorité des femmes a souvent été contournée par les hommes, qui ne les prenaient pas au sérieux. Les membres de l'équipe spéciale avaient pour mission de faire le lien entre les agents intervenant au niveau local et au niveau de l'État, en vue de créer un environnement propice à une meilleure sensibilisation à la question de l'égalité entre les sexes. Il est toutefois apparu, au cours d'entretiens avec les membres de l'équipe spéciale, que de nombreux responsables, au niveau du terrain n'étaient pas réceptifs à cette problématique, et « n'accordaient pas de valeur » à leurs idées et à leurs opinions. Certaines femmes avaient le sentiment que, lors des réunions régionales d'évaluation, les agents du projet Shikshakarmi, même lorsqu'ils avaient des responsabilités à l'échelle de l'État, étaient marginalisés (Jain, 2003).

La sensibilisation à la problématique de l'égalité entre les sexes est essentielle, mais elle n'entraîne pas forcément un soutien. Le Punjab Middle Schools Project, géré par le gouvernement du Pakistan, la Banque mondiale et le département britannique du développement international, vise à accroître les taux de scolarisation, en particulier des femmes, entre la sixième et la huitième année de scolarité, en zone rurale et dans les écoles des quartiers pauvres des villes. L'absence de référence à l'égalité entre les sexes dans les documents du projet était un problème qu'aggravaient encore les tentatives effectuées, dans les premiers temps de celui-ci, pour y introduire des activités dans ce domaine. Il s'agissait, notamment, d'ateliers destinés à sensibiliser de hauts responsables du secteur de l'éducation à la problématique de l'égalité entre les sexes dans le premier cycle du secondaire, et à les aider à concevoir des approches de projets. Dans les faits, il s'est produit que les responsables concernés ont senti que leur compréhension de ces questions était inadéquate, ce qui a eu pour résultat de les aliéner au projet, et d'empêcher tout progrès vers l'intégration au projet d'activités en faveur de l'égalité entre les sexes (Sibbons, 1999).

Que les femmes soient trop peu nombreuses au sein des pouvoirs publics rend plus difficile encore de promouvoir le point de vue des femmes. Dans tous les cas, les organisations bureaucratiques sont souvent hostiles à des programmes de travail qui mettent en cause les habitudes de travail. S'il n'est pas assuré que toutes les femmes partagent le même intérêt pour la question, ou veulent nécessairement descendre dans l'arène pour défendre l'égalité entre les sexes, du moins le fait qu'elles soient peu nombreuses à occuper des postes de responsabilité les soumet-elle à la pression de la conformité, au lieu de les mettre en situation de négocier des évolutions.

Investir dans la redistribution

Réduire les coûts de l'éducation des filles

Les coûts directs et indirects que représente pour les foyers la scolarisation font obstacle à l'accès des groupes les plus défavorisés à l'éducation. Supprimer les frais de scolarité à l'école primaire peut avoir une incidence majeure pour accélérer la scolarisation tant des garçons que des filles, comme peut l'attester l'expérience du Malawi, de Maurice et de nombreux autres pays (Riddell, 2003 ; Bunnqaree, 1999 ; voir également le chapitre 5). Toutefois, supprimer, parmi les coûts directs, les frais de scolarité n'est qu'une partie – si importante soit-elle – du défi que représente la réalisation de la parité et de l'égalité des sexes dans l'éducation. Comme l'a montré le chapitre 3, les coûts d'opportunité de la scolarisation sont élevés – et souvent plus pour les filles que pour les garçons, tout comme les bénéfices qui en découlent sont souvent moins perçus. Des interventions ciblées en faveur des filles sont donc nécessaires pour égaliser les chances de scolarisation offertes aux filles et aux garçons.

Des mesures pour réduire le travail des enfants

Il a été démontré que le besoin de faire travailler les enfants – source des coûts d'opportunité de l'assiduité – était l'une des causes principales de la faiblesse des inscriptions à l'école. Des mesures visant à réduire ou à supprimer le besoin du travail des enfants représentent donc un moyen potentiellement important d'accroître le nombre d'inscription à l'école tant des filles que des garçons.

Toutefois, la plupart des analyses portant sur les interventions menées dans le cadre de ces politiques font l'erreur d'ignorer la prédominance, parmi les enfants au travail, de l'emploi au sein du foyer. C'est là une conséquence de la forte couverture médiatique de l'emploi des enfants dans les secteurs tournés vers l'exportation,

comme les tapis, les vêtements et les industries produisant des équipements de sport. L'importance donnée à ces aspects a généralement pour effet de proposer l'application de sanctions commerciales, l'adhésion à des normes internationales en matière de travail, et l'instauration d'un salaire minimum (Basu, 1999, 2000). Toutefois, dans la mesure où les parents des enfants au travail sont eux-mêmes leur propre employeur, un salaire minimum pour les adultes aura, au mieux, des effets indirects sur le travail des enfants. Les sanctions commerciales prévoyant, entre autres, l'interdiction de l'importer des produits dans la fabrication desquels intervient le travail des enfants n'auront pas d'effets directs sur les enfants travaillant dans l'agriculture de subsistance. La législation qui proscrit le travail des enfants est particulièrement difficile à contrôler lorsque les enfants sont employés à des activités dépendant du foyer ou exercées à la maison. Cela ne signifie pas que des mesures législatives de cet ordre ne soient pas souhaitables. Il s'agit plutôt de souligner que, dans la plupart des cas, et particulièrement pour les filles, des mesures complémentaires seront nécessaires pour réduire substantiellement le travail des enfants. Pour concevoir une politique dans le domaine du travail des enfants, il faut prendre conscience que la plupart des enfants travaillent avec ou pour leurs parents, dans des économies dont les marchés sont sous-développés et les infrastructures juridiques et politiques assez ténues.

Dans la conception de ces politiques, il importe de distinguer entre celles qui se développent dans la durée et celles qui se concentrent sur des objectifs à plus court terme. Les premières sont consacrées aux grands objectifs que sont la réduction de la pauvreté, la croissance économique et la réduction des inégalités. Les secondes visent les groupes les plus pauvres de la société, et sont conçues pour les aider à sortir des pièges de la pauvreté, ou à les éviter.

Dans la mesure où la principale cause sous-jacente au travail des enfants est la pauvreté, les stratégies à long terme de réduction de la pauvreté et certains éléments des politiques de croissance favorables aux pauvres ont une pertinence pour lutter contre le travail des enfants. Il s'agit, notamment, des mesures qui visent à élever la productivité et, de ce fait, la rémunération du travail des adultes.⁶ En outre, toute mesure ayant pour effet de réduire la discrimination envers les femmes en matière d'emploi ou de salaire, découragera, tant directement (en réduisant la pauvreté des

6. Bien que la rémunération des adultes soit souvent considérée comme une variable-clé, il se peut que l'on insiste trop sur la « réforme du marché du travail » : dans la plupart des pays en développement, moins de la moitié de la population adulte valide gagne un salaire régulier. La plupart sont leurs propres employeurs. Il est donc plus approprié de penser en termes de mesures destinées à élever la productivité du travail – qui vont de l'irrigation au soutien des prix des productions agricoles. À long terme, les programmes d'éducation et de formation vont élever le niveau des compétences de la population adulte, faisant des enfants un substitut de moins bonne qualité au travail des adultes et réduisant, de la sorte, la demande de travail des enfants.

ménages) qu'indirectement (en augmentant le taux de retour de l'éducation des filles) le travail des petites filles.

Mettre l'accent sur la pauvreté conduit, implicitement du moins, à plaider pour des politiques donnant aux ménages pauvres un accès au crédit (voir par exemple Ranjan, 1999 ; Jafarey et Lahiri, 2002 ; Dehejia et Gatti, 2002), principalement parce qu'elles apparaissent autant comme un moyen de développer les capacités des pauvres que comme une manière de leur fournir des ressources. Mais l'évaluation des systèmes de micro-crédit dans le monde en développement laisse penser que s'ils sont utiles aux pauvres, ils ne le sont pas aux plus pauvres. Bien qu'ils restent pertinents pour une partie des pauvres, ce sont les plus pauvres qui bénéficieront le plus des investissements publics de grande ampleur qui favorisent à la fois l'offre et la demande éducatives. Ce processus n'a pas seulement pour effet de « développer les capacités » des pauvres grâce à une plus grande productivité de la génération suivante, mais il produit également de substantiels bénéfices sociaux.

Lorsque le compromis entre les retours relatifs du travail et de la scolarité est ce qui a la plus grande incidence sur le volume du travail des enfants, il est rentable d'investir dans la qualité et l'accessibilité de l'école. En outre, pour que les filles puissent récolter les bénéfices (financiers) de leur éducation sur le long terme, des mesures doivent être prises pour réduire la discrimination dont les filles sont victimes sur le marché du travail. Comme indiqué dans le chapitre 3, les études menées dans de nombreux pays en développement font généralement apparaître un marché du travail segmenté entre des hommes et des femmes employés à des travaux de nature différente. Lorsqu'elles sont employées à des travaux comparables, les filles et les femmes reçoivent des salaires inférieurs à ceux des garçons et des hommes. Dans des économies rurales, il est difficile de mettre en œuvre des mesures de régulation qui permettent de mettre un terme à ces pratiques. La mobilisation sociale, l'éducation et l'organisation des femmes – conjuguées, le cas échéant, à des incitations financières pour les employeurs – ont donc plus de chances de rééquilibrer ces différences que la seule législation. La baisse de la fécondité et l'élévation du niveau de vie contribueront sans aucun doute à mettre les femmes sur le marché du travail. Comme il est largement observé que les femmes qui travaillent ont davantage leur mot à dire dans les décisions du foyer et dépensent plus de ressources pour les enfants que ne le font

les hommes, on peut s'attendre à ce qu'à la génération suivante, l'éducation des enfants en soit favorisée. Il est vraisemblable que les nouveaux modèles de rôles que suppose cette évolution auront une plus grande incidence sur les filles que sur les garçons.

On peut concevoir des politiques spécifiques en vue d'inciter les parents à envoyer leurs enfants à l'école. Des incitations financières, comme des versements destinés à compenser la perte du « salaire » de l'enfant, peuvent avoir une certaine pertinence, même dans les cas où la pauvreté du foyer n'est pas évidente. Dans de tels cas, il paraît raisonnable de conditionner ces versements à l'assiduité à l'école. Les incitations sont particulièrement appropriées lorsqu'il apparaît que les parents ne prennent pas en considération les intérêts de l'enfant, ou que des normes sociales empêchent d'agir en ce sens. Il est vraisemblable qu'il faudra, dans de telles situations, recourir à des incitations pour persuader les parents de faire de meilleur choix quant à l'emploi du temps de leurs enfants.

Bien que cela puisse ne pas tomber sous le sens, le fait de verser des pensions aux personnes âgées peut contribuer à réduire le travail des enfants. Il n'est pas rare que, dans les pays en développement, les parents âgés vivent avec leurs enfants et petits-enfants. Lorsqu'aucune pension n'est versée, les adultes plus jeunes opèrent (implicitement ou explicitement) des transferts de revenus en faveur de leurs parents âgés et dépendants, ce qui réduit, en moyenne, les ressources disponibles pour les enfants. De fait, l'analyse des effets de l'Old Poor Law, en Angleterre, laisse penser que le versement de pensions aux personnes âgées a eu des effets bénéfiques sur les enfants (voir Smith, 1996). On a également constaté, de nos jours, que la création d'une pension d'État au Brésil correspondait à une réduction du travail des enfants (Carvalho, 2000), l'incidence la plus forte se faisant sentir sur les filles vivant dans des foyers où la grand-mère touchait une pension.

La voie législative permet de réagir plus vigoureusement à des choix parentaux inopportuns pour l'enfant. Des précautions s'imposent toutefois. Par exemple, proscrire le travail des enfants peut fort bien laisser des familles (et des enfants) dans une situation encore plus défavorable, si le revenu des enfants était nécessaire à la survie. Qui plus est, une telle interdiction soulève de sérieuses difficultés de mise en œuvre dans une société dont les infrastructures juridiques et politiques sont

limitées. La conception d'une telle interdiction doit tenir compte des conséquences involontaires qu'elle pourrait avoir. Ainsi, une loi adoptée en Inde en 1986, selon laquelle les personnes qui employaient des enfants étaient passibles d'une amende, a eu pour effet, dans la pratique, de faire baisser les salaires des enfants (Chandrasekhar, 1996). En outre, une interdiction partielle peut avoir pour résultat de faire passer les enfants du secteur protégé au secteur non protégé, où les conditions sont généralement pires (voir Bachmann, 1998). En fin de compte, les interdictions totales ont plus de chances d'être efficaces que les interdictions partielles, et sont particulièrement souhaitables pour les formes les pires de travail des enfants (notamment, selon la définition de l'OIT, les travaux dangereux, la prostitution, le métier de soldat et les autres formes extrêmes d'exploitation).

Pour évaluer jusqu'à quel point les politiques doivent évoluer, on se heurte à un problème majeur : l'ampleur du travail domestique des enfants est largement inconnue. Le nombre des enfants employés à des tâches domestiques dans des foyers autres que le leur varie, selon les estimations, entre 10% et 20% de l'ensemble des petites filles qui travaillent (OIT, 1996, 1998, 2002). Cependant, le nombre des filles employées à des travaux domestiques pour leur propre foyer est bien plus élevé et, pour beaucoup d'entre elles, ses responsabilités portent atteinte à leurs droits, notamment en matière d'éducation. Au Bangladesh et au Népal, une étude récente a observé qu'à l'âge de dix ans, il n'est pas rare que les filles travaillent en moyenne dix heures par jour. En Égypte, on estime que les filles sont responsables de 85% de l'ensemble des tâches du foyer. D'autres études de cas existent (Campagne mondiale pour l'éducation, 2003). Toutefois, une grande part de ce travail restant cachée, rendre les données plus accessibles et acquérir une meilleure connaissance de l'ampleur et des caractéristiques de ce phénomène est une priorité. Les organisations internationales ont mis en valeur la question du travail domestique des enfants par des publications, en constituant des groupes de pression et en soutenant la mise en place de réseaux. Des organisations telles que le Visayan Forum, aux Philippines, travaillent auprès des employeurs et des enfants occupés à des travaux domestiques eux-mêmes, pour faire connaître les droits de ceux-ci (Visayam Forum, 1997). Toutefois, cet aspect du travail des enfants requiert une attention plus urgente que d'autres, car l'exploitation en cause est une nature et d'une ampleur qui la rendent plus difficile à évaluer et à combattre. L'immense majorité des enfants qu'elle touche sont des filles.

Il est clair que l'éventail des mesures disponibles pour réduire l'incidence du travail des enfants est large. Parmi les politiques disponibles, nombreuses sont celles qui peuvent accroître les chances que garçons et filles soient envoyés à l'école. Certaines, cependant, offrent aussi la possibilité d'interventions ciblées visant à modifier la répartition des mesures d'incitation qui conduisent à exclure particulièrement les filles de l'école. On décrira brièvement ci-dessous les enseignements tirés de la mise en œuvre de trois types de mesures ciblées de cette nature : les bourses, les systèmes destinés à soutenir les revenus et les programmes d'alimentation scolaire.

Les bourses destinées aux filles

Le Female Secondary School Stipend Programme, au Bangladesh, est une initiative de ce type, qui se concentre sur l'enseignement secondaire, plutôt que sur le primaire.

Décrite comme «le programme pionnier dans ce domaine, à l'échelle mondiale», cette expérience fournit des enseignements utiles.

Les objectifs et le mode de fonctionnement du programme sont décrits dans l'encadré 4.6. Son incidence est difficile à définir. Une seule évaluation est disponible, qui concerne le projet pilote NORAD, portant sur 780 filles bénéficiaires d'un soutien financier entre 1986 et 1992. D'autres études sont prévues. Il est difficile d'isoler les effets de ce programme de bourses, du fait de ses interactions avec d'autres projets consacrés à l'amélioration des écoles, comme la formation des maîtres et l'amélioration de la gestion des écoles.

Toutefois, les rapports établis à l'achèvement du projet laissent fortement penser qu'il a eu sur l'inscription des filles un effet substantiel. Dans certains secteurs du projet, le nombre de bénéficiaires a été multiplié par cinq. Dans d'autres, de fortes augmentations ont été observées, et les filles ont dépassé les garçons. En 2002, le taux de redoublement entre la sixième et la neuvième année était inférieur à 4% pour l'ensemble des élèves, et de 3% seulement pour les filles, dépassant ainsi l'objectif de résultats, qui était d'abaisser à moins de 5% le taux de redoublement. Les taux d'assiduité entre la sixième et la dixième année s'élevaient à 65%, pour les garçons comme pour les filles.

On a observé encore d'autres incidences positives sur les filles. Le versement direct des bourses sur le compte bancaire personnel des filles est une expérience autonomisante. Les filles prennent

Encadré 4.6. Fonctionnement du Female Secondary School Stipend Programme, Bangladesh

Les objectifs spécifiques du Female Secondary School Stipend Programme sont d'accroître les taux d'inscription et de rétention des filles dans l'enseignement secondaire, de les aider à passer l'examen du Senior School Certificate (SSC), de développer les opportunités d'emploi qui leur sont offertes pour enseigner au niveau primaire ou travailler dans les domaines de la formation, de la santé et du planning familial ou des ONG, et de retarder l'âge du mariage des filles.

Le programme a été lancé en 1982 par une ONG locale, avec une aide financière d'USAID, sous la direction de l'Asia Foundation. Le nombre de bourses attribuées a dépassé de beaucoup celui qui avait été prévu initialement, et le nombre d'écoles impliquées a augmenté de 12 % en quatre ans. En grande partie sur la base de ce « succès », le gouvernement du Bangladesh a lancé, en janvier 1994, un programme national de bourses destinées aux filles scolarisées dans le secondaire (de la sixième à la dixième année) dans l'ensemble des 460 *upazilas* (sous-districts), y compris dans l'ensemble des *medersas* (écoles religieuses) du pays. Ce programme a été soutenu par la Banque mondiale, la Banque asiatique de développement et l'Agence norvégienne de coopération au développement. Par la suite, des bourses ont également été attribuées à des filles scolarisées dans le second cycle du secondaire, en onzième et douzième années. Après avoir mis, initialement, l'accent sur la résorption de l'écart entre garçons et filles dans l'accès à l'enseignement secondaire, qui représentait le premier objectif principal de ce programme, le projet est entré dans une seconde phase, visant à améliorer la qualité de l'enseignement secondaire et à assurer la pérennité de son financement.

Dans le cadre de ce programme, la gratuité de l'enseignement et des bourses est accordée à toutes les filles scolarisées au niveau secondaire dans des établissements agréés, situés en dehors des zones métropolitaines. Pour être éligible à une bourse, une fille doit fréquenter l'école au moins 75 % des jours de l'année scolaire, obtenir, aux évaluations et examens, au moins 45 % du maximum de points, et ne pas se marier. Ces conditions renforcent les objectifs stratégiques consistant à augmenter l'accès en payant aux parents et aux écoles une partie des coûts, à améliorer la qualité en poussant davantage à l'obtention de bons résultats, et en retardant le mariage des filles à des fins sociales et démographiques. Le montant des bourses est le même pour toutes les filles, mais varie selon les classes.

Le montant de la bourse est payé en deux fois chaque année, et versé directement sur un compte ouvert au nom de l'élève par une banque nationalisée dans une succursale située dans l'*upazilla*. Si l'agence bancaire est distante de plus de 5 kilomètres de l'école, le personnel de la banque ouvre un bureau temporaire dans l'enceinte de l'école pour permettre aux filles de retirer l'argent de la bourse. Les filles ouvrent un compte, reçoivent un livret et un carnet de chèques, et apprennent à se servir d'un compte bancaire. Les établissements participants reçoivent le montant des frais de scolarité de chaque boursière en deux versements semestriels, ainsi que trois mois de frais pour toutes les bénéficiaires de dixième année, en compensation de la période précédant l'examen du SSC.

Source : Mahmud (2003).

conscience d'une nouvelle aptitude à rompre avec les stéréotypes féminins et à accéder à l'emploi. Les études de cas citent des exemples de filles issues de milieux ruraux qui ont pu obtenir des emplois dans le secteur marchand et retarder leur mariage pour travailler, et de femmes qui ont pu donner à leurs filles une chance d'accéder à l'éducation qu'elles-mêmes n'avaient pu recevoir. De diverses manières, ces femmes décrivent ces opportunités à la fois comme utiles et symboliquement importantes, en tant qu'elles reconnaissent le droit des femmes à recevoir une éducation (Pahtmark Associates, 2001).

Les avantages de ce programme sont multiples. Comme l'attribution des bourses ne donne lieu à aucune sélection, l'opération est simple à mettre en œuvre. Le système réduit les risques de fuites et comporte peu de coûts cachés, les autorités scolaires n'étant pas directement impliquées,

sinon pour certifier la conformité aux critères d'éligibilité et de résultats.

Une faiblesse de ce programme est que les filles les plus pauvres en sont, involontairement, exclues, du fait que le montant de la bourse est trop faible pour couvrir tous les coûts de la scolarisation d'une fille. En outre, il n'est pas parvenu à atteindre les filles résidant dans des zones mal desservies. De surcroît, il n'y aurait qu'un intérêt limité à assurer l'accès des filles à l'enseignement secondaire sans assurer aussi l'amélioration de la qualité de la scolarité. On a, en effet, observé une tendance troublante à la baisse des résultats aux examens. Le taux de réussite des filles au Senior School Certificate (SSC) a chuté de 52 % en 1998 à 45 % en 2002, tandis que le taux de réussite au High School Certificate (HSC) est tombé de 37 % à 27 %. Pour ces deux examens, les résultats des filles sont inférieurs à

ceux des garçons. Qui plus est, le taux d'abandon des filles entre la sixième et la dixième année reste très élevé (46 %) par comparaison avec celui des garçons (39 %).

L'avenir du programme n'est pas clair. Augmenter le montant de la bourse en vue de limiter certains des effets d'exclusion évoqués ci-dessus ferait grimper le coût du programme. Celui-ci souffre, par ailleurs, d'un manque d'information qui rend difficile d'évaluer l'incidence du ciblage. Tandis que les bailleurs de fonds préféreraient, plutôt que d'attribuer la bourse à toutes les filles, en cibler davantage l'attribution en fonction des besoins socio-économiques, le gouvernement du Bangladesh n'est pas favorable à un ciblage plus précis. Cette position s'explique en partie par la difficulté que représente, politiquement, la réduction du champ d'application d'un programme universel, et en partie aussi par l'anticipation des coûts de gestion et des risques de corruption qui pourraient en résulter. En fait, le gouvernement envisage la possibilité d'étendre ce système aux garçons, à la suite des pressions exercées par les communautés locales. Des tensions apparaissent donc entre le souci d'élargir le champ d'application du programme et celui de parvenir à un ciblage plus efficace. Ces tensions pourraient avoir des conséquences négatives sur l'avenir du programme.

Il existe encore d'autres modèles. Au Cambodge, un programme national de bourses destinées aux filles et aux minorités ethniques a été créé pour favoriser la transition de la sixième à la septième année. La stratégie du programme a été évaluée en coopération avec deux ONG locales et sera mise en œuvre par l'intermédiaire des bureaux d'éducation au niveau des provinces et des districts. Elle a pour objectif spécifique d'améliorer l'équité et la parité entre les sexes en assurant la transition des filles et des minorités ethniques issues des provinces rurales pauvres et isolées vers l'enseignement secondaire et, par la suite, postsecondaire. La bourse ne s'appliquera pas seulement aux filles nouvellement inscrites, mais apportera également une aide aux filles pauvres déjà inscrites dans le premier cycle du secondaire, mais exposées au risque d'abandonner en raison des coûts élevés de leur scolarisation. Les bourses destinées aux enfants issus de minorités ethniques prendront également en charge, au besoin, les coûts supplémentaires liés à la pension et aux logements. Le programme vise à toucher 15 000 bénéficiaires, dont 95 % de filles (Velasco, 2003).

Ce programme de discrimination positive a pour objectif stratégiques, dans une perspective d'égalité entre les sexes, de créer un grand nombre de modèles de rôles tirés des groupes défavorisés et vulnérables, qui puissent réellement influencer sur les inégalités fondées sur le sexe ou la culture qui les excluent d'un accès équitable à l'éducation et d'autres opportunités de développement.

En 2000, Kampuchean Action for Primary Education (KAPE) (Bredenburg *et al.*, 2003) a géré au Cambodge un programme de bourses destinées aux filles scolarisées dans le premier cycle du secondaire. Le programme, financé par USAID par l'intermédiaire de l'Asia Foundation, a mis en œuvre plusieurs séries de mesures de soutien en faveur des filles pauvres au niveau de la sixième année, et leur a permis de poursuivre leurs études jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire (c'est-à-dire jusqu'à la neuvième année de scolarité). Le projet a été mis en œuvre dans quatre districts de la province de Kompong Cham. L'une de ces séries de mesures fournit une aide pour le logement et la pension des filles qui résident à plus de 15 kilomètres d'une école secondaire. Une des caractéristiques importantes de ce dispositif est qu'il consiste à héberger les élèves non dans des internats coûteux, mais dans des familles d'accueil où la mère est l'enseignante. Outre que de telles dispositions sont plus favorables au développement sanitaire et social, elles offrent également aux filles un modèle positif du rôle de la femme. Conformément à la politique gouvernementale qui vise à promouvoir des interventions susceptibles d'accroître l'accès des pauvres à l'éducation, les bénéficiaires du programme sont principalement choisis en fonction de leurs besoins.

Une hypothèse importante que ce programme pilote visait à vérifier était de savoir si les allocations destinées à couvrir les coûts directs de l'éducation suffiraient à répondre aux besoins essentiels des filles en leur permettant à la fois d'être inscrites dans le premier cycle du secondaire et de s'y maintenir. Avec des taux de réussite qui se situent entre 90 % et 95 %, il semble que cela ait été le cas au cours de la phase pilote.

Systèmes destinés à soutenir les revenus

Au Brésil, les programmes de transfert de revenus, qui allouent de l'argent aux familles pauvres dont les enfants (âgés de 7 à 14 ans) sont scolarisés, ont eu un relatif succès. On estime qu'au Brésil le travail des enfants touche 9 % de la population en âge scolaire. Son incidence est,

cependant, quatre fois plus élevée parmi les 20 % les plus pauvres de la population que dans le quintile le plus riche (Banque mondiale, 2001).

Depuis 1995, le gouvernement brésilien a engagé plusieurs réformes progressives de l'éducation (encadré 4.7), en vue d'améliorer l'enseignement élémentaire public. La plus vaste de ces réformes est Bolsa-Escola, un programme national qui s'attache à combattre des taux d'abandon très élevés en allouant un revenu aux familles dont les enfants sont en âge scolaire, à condition que chaque enfant fréquente l'école au moins 90 % du temps. Cette mesure est potentiellement significative, dans la mesure où, malgré des taux d'inscription élevés, 63 % des enfants abandonnent avant la fin du primaire (Denes, 2003). Les sommes allouées pour chaque enfant sont versées directement aux mères, celles-ci ayant tendance à dépenser pour la famille une plus

grande part du revenu disponible que ne le font les hommes. Depuis 1995, date à laquelle les premiers programmes ont été mis en œuvre à Campinas et Brasília, le programme s'est étendu et couvre maintenant cinquante-huit communes et quatre États, pour un nombre de bénéficiaires évalué environ à 2 millions (Denes, 2003 ; Silvio Caccio-Bava, s.d.).

Le programme Bolsa-Escola a été mis en place à l'échelle nationale en 2000. Les études menées durant sa phase d'expansion, entre 1995 et 1999, font apparaître de nettes réductions des taux d'abandon et un accroissement des inscriptions en postprimaire. En outre, le nombre d'enfants de 10 à 14 ans qui travaillaient a diminué de 36 % dans le pays. Une incidence positive sur la pauvreté et le revenu a été observée, et des entretiens qualitatifs avec les parents font apparaître que les dépenses des ménages consacrées aux biens de confort ont

Encadré 4.7. Au Brésil, faire sortir les enfants du travail, et les faire entrer à l'école

Les objectifs spécifiques du Female Secondary School Stipend Programme sont d'accroître les taux d'inscription et de rétention des filles dans l'enseignement secondaire, de les aider à passer l'examen du Senior School Certificate (SSC), de développer les opportunités d'emploi qui leur sont offertes pour enseigner au niveau primaire ou travailler dans les domaines de la formation, de la santé et du planning familial ou des ONG, et de retarder l'âge du mariage des filles.

Le programme a été lancé en 1982 par une ONG locale, avec une aide financière d'USAID, sous la direction de l'Asia Foundation. Le nombre de bourses attribuées a dépassé de beaucoup celui qui avait été prévu initialement, et le nombre d'écoles impliquées a augmenté de 12 % en quatre ans. En grande partie sur la base de ce « succès », le gouvernement du Bangladesh a lancé, en janvier 1994, un programme national de bourses destinées aux filles scolarisées dans le secondaire [de la sixième à la dixième année] dans l'ensemble des 460 *upazilas* (sous-districts), y compris dans l'ensemble des *medersas* (écoles religieuses) du pays. Ce programme a été soutenu par la Banque mondiale, la Banque asiatique de développement et l'Agence norvégienne de coopération au développement. Par la suite, des bourses ont également été attribuées à des filles scolarisées dans le second cycle du secondaire, en onzième et douzième années. Après avoir mis, initialement, l'accent sur la résorption de l'écart entre garçons et filles dans l'accès à l'enseignement secondaire, qui représentait le premier objectif principal de ce programme, le projet est entré dans une seconde phase, visant à améliorer la qualité de l'enseignement secondaire et à assurer la pérennité de son financement.

Dans le cadre de ce programme, la gratuité de l'enseignement et des bourses est accordée à toutes les filles scolarisées au niveau secondaire dans des établissements agréés, situés en dehors des zones métropolitaines. Pour être éligible à une bourse, une fille doit fréquenter l'école au moins 75 % des jours de l'année scolaire, obtenir, aux évaluations et examens, au moins 45 % du maximum de points, et ne pas se marier. Ces conditions renforcent les objectifs stratégiques consistant à augmenter l'accès en payant aux parents et aux écoles une partie des coûts, à améliorer la qualité en poussant davantage à l'obtention de bons résultats, et en retardant le mariage des filles à des fins sociales et démographiques. Le montant des bourses est le même pour toutes les filles, mais varie selon les classes.

Le montant de la bourse est payé en deux fois chaque année, et versé directement sur un compte ouvert au nom de l'élève par une banque nationalisée dans une succursale située dans l'*upazilla*. Si l'agence bancaire est distante de plus de 5 kilomètres de l'école, le personnel de la banque ouvre un bureau temporaire dans l'enceinte de l'école pour permettre aux filles de retirer l'argent de la bourse. Les filles ouvrent un compte, reçoivent un livret et un carnet de chèques, et apprennent à se servir d'un compte bancaire. Les établissements participants reçoivent le montant des frais de scolarité de chaque boursière en deux versements semestriels, ainsi que trois mois de frais pour toutes les bénéficiaires de dixième année, en compensation de la période précédant l'examen du SSC.

Source : Mahmud (2003).

également augmenté. Un autre effet positif de Bolsa-Escola tient à la régularité de l'allocation mensuelle, par contraste avec les revenus incertains du travail dans le secteur informel. Ce supplément régulier permet aux familles d'avoir accès à des sources de crédit qui leur étaient auparavant inaccessibles, et a, d'après les rapports, encouragé la planification financière. Bien que le montant de l'allocation soit inférieur aux revenus espérés du travail des enfants, sa régularité, conjuguée à la réduction des problèmes de violence et des risques sanitaires liés au travail dans le secteur informel, compense, pour de nombreuses familles, la perte de revenus (Gustaffson-Wright et Pyne, 2002).

Programmes d'alimentation scolaire

Les incitations liées à l'alimentation, qu'elles prennent la forme de repas ou d'en-cas pris à l'école ou de rations alimentaires déshydratées à rapporter à la maison, peuvent aussi contribuer d'une manière significative à l'augmentation des taux d'inscription et de rétention des filles à l'école. L'effet incitatif de l'alimentation tient à ce qu'elle permet aux familles des élèves un véritable transfert de revenus : lorsque les enfants prennent un repas à l'école, les familles ont moins besoin de les nourrir à la maison. De la même manière,

lorsque des rations alimentaires sont distribuées directement aux familles en échange de la scolarisation de leurs filles, elles ont besoin d'acheter moins de nourriture (ou peuvent vendre celle qu'on leur distribue pour en tirer de l'argent).

Comment peut-on démontrer l'incidence des programmes d'alimentation scolaire sur l'inégalité entre les sexes ? Selon une étude menée sur le programme national Food for Education (FFE), au Bangladesh, les inscriptions dans les écoles publiques concernées par le FFE ont augmenté de 41 % pour les filles, contre 27 % pour les garçons, entre le lancement du programme et la fin de sa première année. Par comparaison, l'augmentation des inscriptions dans les écoles publiques sans lien avec le FFE a été, pour la même période, de 5,4 % pour les filles et de 0,1 % pour les garçons (voir encadré 4.8) (Ahmed et del Ninno, 2002). L'évaluation d'un programme d'alimentation scolaire mis en œuvre en Inde au début des années 1980 a fait apparaître que le taux d'inscription dans les districts couverts par le programme avait augmenté de 10,4 % pour les filles et de 6,4 % pour l'ensemble des élèves sur une période de cinq ans, tandis que, dans les autres districts, l'augmentation était de 7,9 % pour les filles et de 9,7 % pour l'ensemble des élèves.⁷

7. Gupta et Kom Horn (1984) : ce chiffre reflète les effets cumulatifs des programmes d'alimentation scolaire, qui ont débuté dans les années 1960.

Encadré 4.8. Le programme Food For Education (FFE) au Bangladesh

Food for Education (FFE) est un programme d'allocations « en nature », qui a débuté en 1993 et conditionne l'attribution mensuelle de nourriture à des foyers pauvres à la scolarisation de leurs enfants, en vue de quatre objectifs fondamentaux : l'augmentation du taux d'inscription, l'amélioration de l'assiduité, la baisse du taux d'abandon et l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire (Banque mondiale, 2002). En 2000, le programme pilote FFE distribuait 15 kilogrammes de blé ou 12 kilogrammes de riz par mois à plus de 2 millions d'élèves dans 17 811 écoles primaires publiques et privées, soit 27 % de l'ensemble des écoles primaires du Bangladesh (IFPRI, 2001 ; USAID, 2002).

Pour être éligibles au programme, les foyers doivent posséder moins de 0,4 hectare de terre, ou le chef de famille doit être un handicapé, un travailleur journalier ou une femme. Tous les membres du foyer qui perçoivent un salaire doivent avoir un emploi faiblement rémunéré. (IFPRI, 2001).

Selon ces critères, une personne qui se situe, en termes de revenus, dans le quintile inférieur a environ 2,5 fois plus de chances d'être sélectionnée pour le programme que si elle se situait dans le quintile le plus riche (Banque mondiale, 2002). Cela implique, toutefois, d'importantes erreurs de ciblage.

Il a été rapporté que le taux d'assiduité a nettement augmenté de 1993 à 1998 grâce au programme FFE (USAID,

2002 ; Ravallion et Wodon, 2002). Les estimations de la Banque mondiale suggèrent que le programme a augmenté d'un peu plus de 20 % la probabilité de fréquenter l'école, tant pour les garçons que pour les filles. Une enquête préliminaire à l'étude réalisée en 2000 sur les revenus et les dépenses des ménages (HIES) montre que ces progrès ont été durables. Des études plus récentes (IFPRI, 2001) ont montré que le nombre d'élèves inscrits dans les écoles concernées par le FFE a augmenté de 35 % au cours de la première année du programme, cette augmentation étant de 44 % pour les filles, contre 28 % pour les garçons. Par comparaison, les inscriptions dans les autres écoles augmentaient, pour la même période, d'environ 7 %. Qui plus est, 6 % seulement des bénéficiaires du FFE ont abandonné leur scolarité entre 1999 et 2000, contre 15 % des enfants qui n'ont pas bénéficié du programme.

Si l'on ne dispose pas de données qui permettent d'établir un lien entre les activités du FFE et une réduction de la pauvreté, il apparaît au moins qu'entre 1992 et 1995 ses programmes ont entraîné une baisse de 36 % à 32 % du taux de mariage des adolescentes, par suite de la condition selon laquelle les parents doivent s'engager par écrit à ce que leurs filles ne se marient pas avant l'âge de 18 ans.

Source : Fransman *et al.* (2003).

Une autre étude réalisée en Inde a montré que, lorsque l'école locale fournissait un repas de midi, la scolarisation des filles était plus élevée d'environ 15 points de pourcentage que lorsque l'école n'en fournissait pas, alors que l'inscription des garçons dépendait beaucoup moins de cette disposition. La possibilité de prendre le repas de midi à l'école avait également un important effet positif sur la classe que les filles pouvaient atteindre. Il est apparu que, pour les filles résidant dans un village bénéficiant d'un système de distribution de repas de midi, les chances de suivre jusqu'à son terme l'enseignement primaire étaient de 30 points de pourcentage plus élevées qu'ailleurs (Drèze et Kingdon, 1999).

Une autre étude réalisée en Inde a également observé que, dans les zones bénéficiant d'une distribution de repas à l'école, les taux de rétention entre la première et la cinquième année étaient plus élevés pour les filles que pour les garçons, alors qu'on observait l'inverse dans les zones qui n'en bénéficiaient pas (Laxmaiah *et al.*, 1999). En République dominicaine, il a été observé que le retrait d'un programme d'alimentation scolaire touchait proportionnellement plus les filles que les garçons. Dans un groupe d'élèves de première année en zone rurale, les inscriptions ont chuté de 43% pour les filles et de 19% pour les garçons. Les effets négatifs pour les filles étaient particulièrement sensibles pour les quatre premières années et dans les zones rurales (Gall *et al.*, cité par Levinger, 1986).

Malgré ces résultats prometteurs, un certain nombre de problèmes importants se posent à propos des programmes de soutien ou d'incitation reposant sur un programme alimentaire. La coordination et la gestion que requièrent ces programmes sont exigeantes. Les communautés doivent veiller à ce que les aides qui leur sont destinées leur parviennent. C'est là une nécessité pour faire en sorte que les ressources destinées à être distribuées aux plus pauvres ne soient pas détournées par d'autres groupes, et que la qualité des grains fournis ne soit pas affectée. De même, les arbitrages possibles entre les ressources consacrées au programme et celles qui pourraient être consacrées à l'amélioration de la qualité de l'éducation doivent être évalués.

Pour que des programmes d'incitation à caractère alimentaire soient efficaces, certaines conditions doivent être remplies. D'abord, si l'incitation consiste en produits alimentaires, son efficacité sera la plus grande auprès des pauvres, qui consacrent ordinairement de 65% à 70% de leurs revenus à l'alimentation (Banque mondiale, 1992,

citée par le Programme alimentaire mondial, 1999). La clé est donc de cibler convenablement les actions (Levinger, 1986), mais il n'est pas toujours aisé d'y parvenir. Dans le cas du Bangladesh, une part substantielle des produits alloués par le programme FFE n'a pas été reçue par les bénéficiaires auxquels elle était destinée (USAID, 2002). Il a été observé que les filles ne recevaient pas les mêmes rations que les garçons, et que de nombreuses familles recevaient du programme FFE moins de nourriture qu'elles n'y avaient droit. En outre, il est arrivé que des enfants trop jeunes pour être éligibles au programme soient enregistrés, et que certains parents inscrivent leurs enfants dans deux ou trois écoles voisines, ce qui les a fait comptabiliser plusieurs fois et a introduit des distorsions dans les statistiques d'inscriptions. Ces difficultés ont amené le gouvernement du Bangladesh à abandonner le programme de distribution de rations alimentaires, au profit d'allocations financières.

En second lieu, les communautés locales et les parents doivent être responsables de la gestion des programmes d'incitation à caractère alimentaire. Au Bangladesh, la responsabilité de la distribution des produits alimentaires dans le cadre du programme FFE a été transférée des comités de gestion des écoles à des distributeurs privés, afin de laisser aux enseignants le temps d'enseigner. Or, ce fut là une cause majeure de négligences et de pertes de denrées alimentaires (Ahmed et del Ninno, 2002). En Inde, on a pu imputer principalement à une implication insuffisante des communautés et à leur méconnaissance du programme le caractère erratique de la mise en œuvre erratique du système national de distribution de repas de midi et ses résultats limités (Meir, 2001). L'implication de la communauté dans la gestion des programmes d'incitation à caractère alimentaire n'a pas seulement pour effet d'améliorer leur fonctionnement : elle peut aussi être une occasion de renforcer, de manière plus générale, les relations entre les communautés et les écoles (Levinger, 1986), et permettre aux communautés d'être plus responsables de l'éducation des filles (Programme alimentaire mondial, 2000). Dans ce contexte, la participation des femmes revêt une importance particulière.

En troisième lieu, lorsque coexistent le besoin de recourir au travail des enfants et des opportunités d'emploi pour les enfants, les programmes d'alimentation scolaire n'ont de chance de jouer un rôle d'incitation à la scolarisation que si les rations sont assez abondantes pour être

considérées par les parents comme un transfert de revenus significatif. Dans ce cas, il peut même être souhaitable que les enfants rapportent à la maison une partie de leurs rations (Levinger, 1986).

En quatrième lieu, les incitations à caractère alimentaire destinées à favoriser la scolarisation doivent s'intégrer dans des ensembles plus complets d'interventions en faveur de l'éducation des filles (construction d'écoles, amélioration des infrastructures scolaires, formation d'enseignantes, élimination des stéréotypes sexistes dans les programmes et le matériel didactique, etc.). Lorsque les incitations et les programmes d'allocations destinés à atténuer les coûts de scolarité ont l'effet escompté d'améliorer la demande et de donner accès à l'éducation, la qualité de la scolarité risque d'en pâtir. Dans le cas des programmes FFE, par exemple, il est de fait que la qualité des écoles a baissé, en grande partie à cause de l'augmentation des taux d'inscription et d'assiduité, qui ont provoqué une surpopulation des classes dans les écoles concernées par le programme, par comparaison avec les autres écoles. Ainsi, alors que l'on compte 62 élèves par enseignant dans les écoles qui ne bénéficient pas du programme FFE, on en compte 76 par enseignant dans les écoles où le programme est mis en œuvre. La détérioration de la qualité a également eu une incidence négative sur le niveau des résultats scolaires (IFPRI, 2001).

On peut conclure que les programmes d'alimentation scolaire peuvent inciter utilement à l'inscription des enfants à l'école et à leur assiduité, ce qui semble favoriser une plus grande parité entre les sexes. D'un autre côté, l'expérience montre les dangers d'un mauvais ciblage de ces mesures. En outre, leur rapport coût-efficacité n'a pas encore été pleinement démontré par rapport à d'autres approches fondées sur des incitations.

La perspective de l'égalité entre les sexes dans la réforme éducative

Les écoles sont des lieux où les jeunes grandissent, découvrent le monde et la société dans lesquels ils vivent, construisent leur identité et imaginent leur avenir. Prendre des mesures pour améliorer l'expérience scolaire, tant pour les filles que pour les garçons, suppose que l'on intègre la perspective de l'égalité entre les sexes dans la conception des actions touchant la

scolarité. Cela suppose, notamment, de prendre en compte des questions assez concrètes – ainsi, le seul fait de se rendre à l'école peut être une véritable épreuve, compte tenu des problèmes de sûreté et de sécurité qui se posent lorsque l'école est à une certaine distance de la maison. Plus profondément, pour de nombreux enfants, la qualité de l'expérience scolaire est souvent grevée de menaces – ou n'est, tout simplement, pas assez intéressante pour retenir l'attention de l'enfant. Souvent, les enfants qui reprennent le chemin de l'école le font dans des situations exceptionnelles ou qui les exposent au jugement des autres – comme dans le cas des enfants soldats, des enfants handicapés, des jeunes filles enceintes ou des jeunes mères, ou d'enfants issus de familles ébranlées par le VIH/sida. La qualité de l'enseignement peut être médiocre, et le programme chargé de messages qui confortent la différence entre les sexes et anéantissent les aspirations des jeunes. Faire en sorte que l'éducation ne déçoive pas les enfants exige que l'on fasse attention aux « logiciens » du changement, ces mécanismes qui font de la scolarité une expérience agréable et équitable.

Le changement n'exige pas seulement l'investissement de ressources en vue du développement d'infrastructures : il exige aussi un investissement dans la concertation, la participation de la communauté et la conception de solutions créatives. Le Rajasthan, en Inde, en fournit de bons exemples : des actions communautaires y ont permis de scolariser des filles qui seraient, sans cela, passées à côté l'école. Dans le cadre du projet Shikshakarmi, une *mahila sahyogi* (assistante/accompagnatrice) a pour tâche de permettre aux jeunes filles de se rendre à l'école. La *mahila sahyogi* est une femme issue de la communauté locale, qui va chercher ces enfants chez elles, les accompagne à l'école et les ramène à la maison. Elle assure également une prise en charge des enfants pendant les heures d'école. Ce soutien supplémentaire encourage fortement l'assiduité des filles (Jain, 2003).

Ces mesures simples, comme quelques autres du même genre, peuvent contribuer au changement, et suggèrent des orientations pour la conception d'actions qui prennent en compte de l'égalité des sexes et correspondent aux besoins et aux exigences qui s'expriment localement.

Répondre aux besoins des jeunes filles enceintes

Dans de nombreux pays, des jeunes filles enceintes sont menacées d'être renvoyées du système d'éducation formel. Parfois, cette

situation menace également les droits des enseignantes, qui peuvent être suspendues ou renvoyées lorsqu'elles attendent un enfant, particulièrement si elles ne sont pas mariées (CEDAW, 1996, par. 113-16). Cependant, la question de savoir pourquoi les jeunes filles enceintes devraient faire l'objet d'une telle discrimination est de plus en plus débattue. On peut, à cet égard, citer l'exemple de la Colombie, où la Cour constitutionnelle de Bogotá a statué sur l'affectation (contre son gré) d'une jeune fille enceinte à un programme de cours moins intensif : « il est certain que la stigmatisation et la discrimination qu'implique la mesure d'exclusion de l'école dont elle a fait l'objet ont fait de cette méthode d'enseignement [un programme réduit] un fardeau disproportionné que l'élève a dû supporter pour la seule raison qu'elle était enceinte, ce qui, selon la Cour, en fait une punition. Faire de la grossesse – par le règlement de l'école – un motif de punition est une violation des droits fondamentaux à l'égalité, à la vie privée, au libre développement de la personnalité et à l'éducation ».⁸

Ailleurs, des organisations non-gouvernementales telles que le Forum des éducatrices africaines (FAWE) ont mis en lumière le traitement discriminatoire dont les jeunes filles enceintes font l'objet dans un certain nombre de pays. La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant reconnaît explicitement le droit de la jeune fille enceinte à une éducation.⁹ En réponse, certains pays, dont le Botswana, la Guinée, le Kenya, le Malawi et la Zambie autorisent désormais la réintégration des jeunes filles dans l'éducation formelle après la grossesse. Toutefois, cette mesure est parfois limitée aux douze mois qui suivent immédiatement la naissance, et peut être soumise à d'autres limitations, notamment à la condition que la jeune fille ne réintègre pas la même école (CEDAW, 2000, p. 13). Dans de telles situations, la question se pose encore de savoir si la grossesse n'est pas, dans les faits, traitée comme une infraction à la discipline.

Les rapports nationaux rendus aux comités des Nations Unies chargés de contrôler le respect des droits de l'homme sont instructifs. Un pays qui a admis n'avoir « aucune politique éducative dans ce domaine » admet également que « les jeunes [filles] peuvent être renvoyées à cause d'une grossesse, ou se voir refuser l'opportunité de reprendre le cours de leur éducation à la suite d'une naissance », et que « la pression principale qui pousse à renvoyer les élèves enceintes est la pression des parents des autres élèves » (CEDAW, 2000, p. 48). Cette situation témoigne d'un conflit

Encadré 4.9. Costa Rica : Créer des opportunités

Le programme « Créer des opportunités » a pour objectif de dispenser une formation à caractère individuel et social aux jeunes filles enceintes et aux adolescentes pauvres qui ont eu un enfant, en vue de la réintégration de ce groupe et afin d'éviter à ces jeunes femmes de sortir du système éducatif formel. En trois ans, le programme a formé environ 10 000 jeunes filles, sur des thèmes tels que les droits humains des femmes, l'organisation et l'autorité, la violence envers les femmes et les questions sanitaires, ainsi que sur d'autres questions relatives aux droits.

Les études d'impact montrent que le programme a réussi à améliorer l'image que les jeunes filles ont d'elles-mêmes, ainsi que leur capacité à se faire entendre et respecter. Selon ces études, elles se sentent plus en cohérence avec elles-mêmes et sont parvenues à se fixer des objectifs à long terme. Environ 60 % ont réintégré le système éducatif, ou s'y sont maintenues. L'implication d'organisations de la société civile dans le programme, en qualité de médiateurs, a permis d'en améliorer la méthodologie et d'assurer un suivi des jeunes filles à l'issue de leur formation.

Source : Guzman et Letendre (2003).

entre la discrimination exercée à titre privé et la responsabilité publique de l'application du droit à l'éducation pour tous, qui revient à l'État. Dans certains pays dont la politique semble être d'interdire fermement le renvoi des jeunes filles enceintes, cette politique peut ne pas s'appliquer aux écoles privées. D'autres pays font état, cependant, de « grands succès » dans l'application d'une législation étendue qui interdit le renvoi des jeunes filles enceintes (CEDAW, 1999). D'autre part, là même la législation est en vigueur, des actions particulières, destinées aux filles elles-mêmes, sont parfois nécessaires pour les encourager à poursuivre leur éducation après la grossesse (encadré 4.9).

L'information des adolescents sur la sexualité et la santé génésique

Les droits des jeunes filles enceintes ne commencent pas avec la grossesse. La sexualité et les mécanismes liés à l'adolescence et aux premières années de l'âge adulte sont des questions auxquelles il convient de prêter une grande attention. Dans de nombreux pays, l'éducation sexuelle a une importance critique pour permettre l'établissement de relations saines, fondée sur le respect mutuel et, en particulier dans des environnements marqués par le VIH/sida, pour promouvoir une information pertinente et utile des jeunes sur la santé

8. *Cristano Arcangel Martinez y Maria Suarez Robayo vs. Colegio Ciudad de Cali*, Affaire T-177814, 11 novembre 1998. Cité par Tomasevski (2001, p. 42).

9. La Charte est en vigueur depuis le 29 novembre 1999. Son article 11(6) dispose que « Les États parties à la présente Charte prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que les filles qui deviennent enceintes avant d'avoir achevé leur éducation aient la possibilité de la poursuivre compte tenu de leurs aptitudes individuelles », Organisation de l'unité africaine (1990).

Tableau 4.2. Projets/politiques d'éducation centrés sur les filles

Titre	Pays	Organisation	Objectifs/Activités	Groupes cibles
Reducing Reproductive Health Barriers to Primary School Completion among Kenyan Girls	Kenya	Maendeleo Ya Wanawake Organization (MYWO), Academy for Educational Development (AED), Johns Hopkins University Center for Communication Programmes (JHU/CCP)	L'objectif principal du projet est de réduire les facteurs liés à la santé génésique qui empêchent les filles de suivre jusqu'à son terme leur scolarité primaire. Au total, le projet est mis en œuvre dans 31 communautés des districts de Bungoma, Kilifi, Koibatek et Kuria, ainsi que dans les quartiers pauvres de Nairobi. En mai 1998, AED a formé aux techniques de l'apprentissage et de l'action participatifs (PLA) le personnel de la MYWO – agents de terrain et leurs responsables –, issus des cinq districts visés.	Jeunes filles
Girls' Power Initiative (GPI)	Nigeria	Gender Development Institute	Fournir une information sur les droits humains et les droits en matière de santé génésique, ainsi que des compétences en matière de leadership ou d'économie et d'autres savoir-faire permettant aux filles de s'acheminer vers la vie d'adulte et leur offrant la possibilité de jouir d'une sexualité saine, de leur condition féminine et de la justice sociale pour les générations à venir de femmes nigérianes.	Filles âgées de 10 à 18 ans
Nigerian Girls into Sciences (NGIS)	Nigeria	Forum des éducatrices africaines (FAWE)	Programme d'action destiné à améliorer les résultats des filles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Nigeria. L'objectif principal est de susciter un plus grand intérêt et d'améliorer les résultats des filles nigérianes en sciences, par le biais d'un apprentissage pratique, reposant sur des activités.	Filles scolarisées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
Complementary Basic Education in Tanzania (COBET)	République-Unie de Tanzanie	School Mapping Initiative, Ministère de l'éducation et de la culture de la République-Unie de Tanzanie, UNICEF	Donner une deuxième chance à ceux qui n'ont pas pu poursuivre leur scolarité dans le système formel. La philosophie du COBET est la suivante : ni frais de scolarité, ni uniforme, ni châtements corporels. Les enfants décident du moment où ils veulent commencer et cesser d'étudier. La discipline est fondée sur l'éducation par les pairs, par la pratique des savoir-faire nécessaires à la vie courante et par l'instruction civique.	Orphelins et enfants – particulièrement les filles – vivant avec un seul parent
Centres d'excellence (FAWE)	Kenya, Rwanda, Sénégal, République-Unie de Tanzanie	Forum des éducatrices africaines (FAWE)	Montrer comment l'accumulation d'informations, de connaissances et d'expérience peut être utilisée pour la formulation, le suivi et la mise en œuvre de politiques et de pratiques qui assurent la promotion de l'éducation des filles. Les Centres d'excellence adoptent une approche intégrée de la résolution des problèmes en dispensant aux filles une éducation de qualité. Parmi les composantes importantes des programmes des Centres d'excellence, on peut citer : la mise à disposition d'installations appropriées et de matériel didactique adapté, l'allocation de bourses, des programmes pertinents, des enseignants compétents, la sensibilisation de la communauté et des conseils d'orientation.	Filles, parents, enseignants, administrateurs scolaires, communautés, ministère de l'éducation, groupes religieux, bailleurs de fonds, médias, prestataires de services d'éducation, garçons.
African Girls' Education Movement (GEM)	États membres de l'Organisation de l'unité africaine (OUA)	Global Children's Movement, UN Initiative of Girls' Education, African Girls' Education Initiative (AGEI), Forum des éducatrices africaines (FAWE)	Créer des espaces dans lesquels les filles africaines peuvent donner une réalité concrète à leur droit de participer à l'identification des problèmes, à proposer des solutions, à déterminer quels sont les dispositifs efficaces et à hiérarchiser les questions qui ont une incidence sur leur éducation et, partant, sur les chances qui leur sont offertes dans la vie ; leur offrir des opportunités de développer et de mettre en pratique leurs aptitudes à exercer un rôle moteur et leurs compétences techniques ; exploiter la capacité des garçons à travailler en partenariat avec des filles pour promouvoir l'éducation des filles en Afrique et, créer, par l'éducation, des sociétés africaines plus justes et équitables.	Filles

Source : Mitchell (2003).

génésique. Pour les femmes particulièrement, les connaissances et les compétences nécessaires à la gestion de leur vie sexuelle sont vitales.

L'éducation sexuelle reste, cependant, un sujet tabou dans la majorité des pays. Les tentatives pour introduire l'éducation sexuelle dans les écoles secondaires ont souvent été freinées par la résistance des enseignants et des parents et par une formation inadaptée des enseignants. Comme on l'a déjà observé, les responsables religieux

soutiennent souvent les parents pour empêcher que les questions relatives à la contraception et la sexualité soient traitées dans les écoles, comme l'illustrent les exemples de la Pologne (Magno *et al.*, 2002), du Chili (Avalos, 2003) et d'autres pays d'Amérique latine.

Malgré ces résistances, cependant, des programmes novateurs ont été mis en place, même s'ils ont parfois dû être modifiés pour satisfaire ceux qui s'y opposaient. Au Chili, le

Ministère de l'éducation et le Service national des femmes (SERNAM) a créé, en 1996, un programme du nom de JOCAS, destiné aux communautés de l'enseignement secondaire (enseignants, parents et jeunes élèves) et consistant principalement en entretiens sur la sexualité et des questions qui s'y rapportent. À partir de 1991, les écoles n'ont plus été autorisées à renvoyer les jeunes filles enceintes, et ont dû continuer à les inscrire après leur maternité. Quelques écoles ont mis en place des crèches pour que les jeunes filles puissent y laisser leurs bébés (Avalos, 2003).

Au Costa Rica, le programme «Young Love» a été créé en 1999 pour répondre aux exigences de la Plate-forme d'action de Beijing, de la Convention relative aux droits de l'enfant et du Programme d'action de la CIPD, qui exigent tous que les États traitent par le biais de l'éducation les questions relatives à la santé sexuelle et génésique (cf. chapitre 1). Le programme a dispensé aux garçons et aux filles une éducation sexuelle, et a reconnu que les adolescents, s'ils avaient les mêmes droits fondamentaux que les autres groupes d'âge, devaient également bénéficier de politiques et de programmes sociaux spécifiques pour répondre à leurs besoins.

La mise en œuvre de ce programme s'est, cependant, heurtée à des résistances et à des controverses, qui ont eu pour résultat que la priorité est désormais donnée à l'information sur la santé sexuelle et génésique, plutôt qu'à un débat d'idées plus large sur l'exercice responsable de la sexualité (Guzman et Letendre, 2003).

Dans de nombreuses autres sociétés conservatrices, telles que celle d'Asie du Sud, du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord, les questions relatives à la sexualité et à la santé génésique sont relativement passées sous silence, en particulier durant la scolarité. La sexualité féminine demeure également un sujet tabou, exclu des programmes d'éducation. Comme le montre, cependant, le tableau 4.2, de nombreux pays africains ont relevé le défi et ont entrepris de traiter ces questions, peut-être pour réagir concrètement à la crise du VIH/sida

Prévenir le VIH/sida

En Afrique subsaharienne, près de 60% des personnes qui vivent avec le VIH/sida sont des filles et des femmes. Le Rapport mondial sur la violence et la santé, de l'OMS (2002), se référant à des études menées dans des régions d'Indonésie, du Mexique, du Nicaragua, du Pérou, d'Afrique du Sud, du Royaume-Uni, de la République-Unie de

Tanzanie et du Zimbabwe, suggère qu'il pourrait y avoir «jusqu'à un tiers d'adolescentes qui déclarent avoir subi une initiation sexuelle forcée» (Leach, 2003). Les violences sexuelles qui concernent les adolescents dans les écoles sont mises en lumière par de nombreuses autres études sur le VIH/sida en Afrique sub-saharienne. Il est, à l'évidence, tout à fait contradictoire que l'école apparaisse à la fois comme un lieu de pratiques sexuelles à haut risque et comme une enceinte où l'on peut dispenser efficacement un enseignement relatif aux pratiques sexuelles sans risques et encourager celles-ci. Les enseignants ont besoin d'être convenablement formés, à mesure que le VIH/sida fait partie intégrante des programmes scolaires (encadré 4.10). Au Botswana, au Mozambique, au Nigeria, en Afrique du Sud, en Ouganda et ailleurs, cependant, un certain nombre de programmes destinés à

Encadré 4.10. Les syndicats d'enseignants d'Afrique du Sud contre le VIH/sida

Une forme d'approche ciblée qui a une grande importance est celle qu'ont adoptée les syndicats et les associations d'enseignants. La South African Democratic Teachers' Union (SADTU), par exemple, dispose depuis des années d'un spécialiste de l'égalité entre les sexes et d'un comité chargé de ces questions, contribuant ainsi, sur des points spécifiques, à une meilleure prise de conscience de ces problèmes. Dans les années 1990, la priorité de la SADTU était de susciter des conditions équitables d'emploi pour les enseignants et enseignantes (en termes, notamment, de salaires et de pensions) pour remédier au manque d'enseignantes dans des postes de responsabilité et de gestion. Les spécialistes et les comités ont fait état d'une forte réticence, de la part du gouvernement, à aborder les questions liées à l'égalité entre les sexes.

Plus récemment, la priorité s'est déplacée vers l'incidence du VIH/sida sur les enseignants. Les actions menées sont, notamment, les suivantes :

- la gestion, avec les Ministères de la santé et de l'éducation, du programme de collaboration contre le VIH/sida lancé par l'Internationale de l'éducation et l'Organisation mondiale de la santé ;
- une étude sur les taux de prévalence et l'incidence du VIH/sida sur les enseignants (en partenariat avec d'autres institutions de recherche) ;
- des études sur la biographie d'enseignants touchés par le VIH/sida ;
- des négociations avec le ministère de l'Éducation en vue de faire du VIH/sida un élément obligatoire du programme de formation initiale des enseignants ;
- une campagne visant à accorder une plus grande attention, dans les programmes, à l'enseignement des savoir-faire nécessaires à la vie courante.

Source : Chisholm et McKinney (2003).

autonomiser les femmes et à sensibiliser les hommes au respect, aux droits humains et à la citoyenneté ont été mis en place. Au Nigeria, le programme Girls' Power Initiative, qui touche 1 500 filles dans vingt-huit écoles, enseigne des stratégies permettant aux filles ne pas se laisser imposer des relations sexuelles contre leur gré et de développer pleinement leurs potentialités. Un autre programme, intitulé Conscientizing Male Adolescents, est destiné à faire prendre conscience aux jeunes Nigériens des besoins et des droits des femmes et des filles. Ces mesures, centrées sur la sensibilisation des jeunes à la santé génésique, sont étroitement liées aux actions visant à aider les jeunes à avoir d'eux-mêmes une image saine, pour tenter d'attaquer à sa racine le problème de la violence sexuelle.

Des programmes destinés aux jeunes pour combattre la violence envers les femmes

La thématique de la violence envers les femmes recoupe de nombreuses questions : la pauvreté et l'échange de relations sexuelles contre de l'argent, l'impossibilité de se faire entendre et la peur du viol, les droits humains, une plus grande vulnérabilité au VIH/sida, etc. De nombreux programmes pionniers consacrés à cette thématique ont été mis en œuvre en Afrique du Sud, où la forte incidence de la violence envers les femmes et du VIH/sida chez les jeunes femmes âgées de 15 à 24 ans en fait sentir le besoin. Une campagne d'éradication de la violence envers les femmes à l'école, lancée en 2002, repose sur une coopération avec les organismes représentant les élèves, qui mettent en place des activités à l'échelle de chaque école. Le Center for the Study of Violence and Reconciliation (CSV), à Johannesburg, gère le programme Safe Schools, qui vise à développer la résilience chez les jeunes en leur présentant des alternatives à la violence et à d'autres comportements négatifs. Un autre projet pilote, consacré à l'éducation dans le domaine de la violence sexuelle, a pour objectif la sensibilisation à la question de la violence envers les femmes.

Au-delà de la sphère des pouvoirs publics, *Soul City*, une série télévisée de fiction, créée par une ONG nationale et abordant des questions relatives à la santé (particulièrement au VIH/sida) et, plus généralement, au développement, est diffusée depuis plus de dix ans, et certains des éléments de cette série sont maintenant utilisés dans d'autres pays africains et dans certaines régions d'Asie et d'Amérique latine. En Asie du Sud, Save the Children et l'UNICEF ont eu recours à des films pour aider les garçons à s'interroger sur leurs conceptions de la différence des sexes et de

la masculinité, afin d'adopter des attitudes plus positives à l'égard des femmes et des filles (Poudyal, 2000).

Le Secrétariat du Commonwealth a également produit un cadre commun de lutte contre la violence envers les femmes, dans le cadre d'une série de manuels consacrés à l'intégration de la problématique de l'égalité entre les sexes. Le programme Stepping Stones d'Action Aid est un programme très diffusé de prévention du VIH/sida. Conçu initialement pour être utilisé dans les communautés rurales analphabètes en Afrique, sur la base de méthodes participatives, il a désormais été adapté et utilisé dans plus de cent pays d'Asie, d'Amérique du Nord, d'Amérique latine et d'Europe, et son utilisation dans les écoles a été encouragée. En Amérique latine, Save the Children travaille avec les ministères de la Santé du Brésil, de Colombie et du Pérou, formant des jeunes à jouer auprès des autres jeunes, dans les écoles, un rôle de conseillers en matière de santé sexuelle et génésique, dans la perspective de l'égalité entre les sexes. Au Nicaragua, l'organisation CANTERA anime des ateliers permettant aux hommes de s'interroger sur leur masculinité et de se sensibiliser à la question de l'égalité entre les sexes. Le groupe Hommes contre la violence, qui a connu un grand succès au Nicaragua, a désormais essaimé au Costa Rica, au Salvador, au Guatemala et au Honduras.

Une grande part du travail le plus novateur accompli dans la lutte contre la violence à l'école a été lancée par des organisations non-gouvernementales, et est souvent liée à l'éducation relative au VIH/sida. La plupart de ces actions sont, cependant, de petites dimensions et coûteuses, et ont été conçues hors du cadre scolaire formel – en partie du fait de la réticence des ministères de l'éducation à traiter eux-mêmes la question de la violence envers les femmes.

La violence envers les femmes existe dans toutes les parties du monde. Lorsque les autorités scolaires n'ont pas reconnu son existence, elle a souvent prospéré et s'est institutionnalisée. Pour protéger les écolières du harcèlement, des agressions sexuelles et du viol, une action vigoureuse est nécessaire, qui passe par des plans d'action de grande ampleur et requiert une coopération avec les élèves, les parents, les enseignants et les administrateurs scolaires.

Les enseignants sont des acteurs-clés du changement. Ils jouent, pour les élèves, un rôle de modèles. Toutefois, pour être en mesure de faire face à la violence envers les femmes dans les

écoles, de nombreux enseignants doivent comprendre et confronter leurs expériences. Le dernier rapport de Human Rights Watch sur les violences sexuelles dans les écoles sud-africaines a, en effet, mis en lumière les mauvais traitements commis par des enseignants (Human Rights Watch, 2001). Il est clair que les stratégies de lutte contre ces violences doivent aussi prendre en compte les attitudes des enseignants eux-mêmes.

Travailler avec les enseignants

Si les réformes destinées à aider les enseignants à devenir des agents de l'égalité entre les sexes ont été diverses selon les époques et les contextes, il semble du moins qu'elles aient été liées à la présence ou à l'absence de mouvements féministes ou féminins de quelque ampleur.

La présence de mouvements féministes vigoureux au cours des années 1970 et 1980 au Royaume-Uni, en Australie et dans d'autres pays industrialisés a contribué à concentrer les initiatives sur la participation des filles à l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie, et sur la création, dans les écoles, d'environnements « favorable aux filles ».

Encadré 4.11. Former les enseignants à lutter contre la violence en Afrique du Sud

L'école de santé publique de la University of the Western Cape, en Afrique du Sud, a créé un modèle permettant d'intégrer la problématique de la violence envers les femmes dans les programmes de l'école primaire, en mettant en œuvre deux modèles de formation – l'approche consistant à viser « toute l'école » et celle de la « formation du formateur » – dans six écoles primaires du Cap. L'objectif de cette formation était de mettre en question les connaissances et les attitudes des enseignants eux-mêmes quant à la violence envers les femmes, et d'identifier des stratégies permettant de traiter ce problème.

Les deux modèles ont permis des modifications sensibles de la manière dont les enseignants appréhendaient la violence envers les femmes et du rôle joué par les écoles pour faire face à ce problème.

Avant la formation, 30% des enseignants avaient le sentiment que les écoles pouvaient jouer un rôle significatif pour faire face à la violence envers les femmes ; à l'issue de la formation, 70% des enseignants partageaient cette opinion.

85% des enseignants avaient le sentiment que la violence envers les femmes était un problème important dans les écoles où ils enseignaient, et tous pensaient que les programmes scolaires devraient comporter, à partir de la cinquième année de scolarité (à l'âge de 9 ou 10 ans), des éléments relatifs à la violence envers les femmes.

Source : Site Web ID21.

Encadré 4.12. Le féminisme dans l'éducation au Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, le « féminisme éducatif » était un élément central de la démocratie sociale de l'après-guerre. Les années 1980 ont été une « décennie-charnière » pour les projets féministes dans le domaine de l'éducation, au cours de laquelle des enseignants sensibilisés à la question de l'égalité entre les sexes et souvent fortement politisés ont joué un rôle de pionniers de l'éducation anti-sexiste et « favorable aux filles ».

En son sens le plus fort, le mot d'ordre d'« égalité des chances pour tous » revendiquait des situations égales et l'égalité des sexes dans la société. À minima, il encourageait à supprimer les obstacles, les barrières et les restrictions limitant les choix offerts aux filles. Ces plates-formes politiques ont donné lieu à de vifs débats publics au sein du système scolaire et dans les médias. Pour les filles, en particulier, ce fut l'occasion de s'interroger sur la nature de la féminité conventionnelle au sein du « refuge » que représentait l'école et d'élargir leurs horizons. Les travaux de recherche menés sur la question laissent penser que ce débat a encouragé les filles à adopter une approche plus individuelle, mais aussi plus positive et plus indépendante de leur scolarité et de leur avenir.

Les pratiques scolaires favorables aux filles ont été encouragées par les initiatives féministes, en particulier – mais pas seulement – dans les centres-villes, où le socialisme municipal soutenait l'égalité entre les sexes. Les enseignants

s'attachaient à promouvoir la constitution de réseaux solides autour des programmes et des matières enseignées, s'engageaient dans des projets de recherche institutionnelle avec l'aide et la collaboration d'universitaires, et mettaient en œuvre des politiques d'égalité entre les sexes au sein des syndicats enseignants, des autorités éducatives locales et des écoles. La priorité initiale était la sensibilisation, qui passait par la législation, la formation continue des enseignants, des gestionnaires et des responsables, la collecte des documents pertinents et la production de matériel d'information. De nouvelles carrières ont été créées dans le domaine de l'égalité des chances, avec la création de postes de responsables de l'égalité entre les sexes dans les écoles, au sein des autorités locales et dans les institutions chargées de l'éducation. Les écoles ont mis en place des groupes de travail et, dès les années 1980, étaient en mesure de financer des actions spécifiquement consacrées à l'égalité entre les sexes avec des budgets de formation professionnelle. Le suivi de la structure sexospécifique des résultats et des cultures scolaires fait désormais régulièrement partie des plans de développement scolaire et des normes d'inspection des écoles et, dans une mesure limitée, la formation initiale des enseignants a pris en compte la problématique de l'égalité entre les sexes.

Source : Arnot et Phipps (2003).

Ces actions ont pu avoir pour effet de « réduire l'écart entre les sexes » (Arnot *et al.*, 1999), bien que certains analystes aient souligné la complexité, sur le plan affectif, d'une réforme de l'équilibre entre les sexes à l'école (Kenway *et al.*, 1998). En Afrique, le Forum des éducatrices africaines (FAWE) a facilité les initiatives visant à améliorer l'accès des filles à l'école et leur participation.

Les actions entreprises pour faire des enseignants des agents de l'évolution vers l'égalité entre les sexes doivent être examinées dans leur contexte. Dans les écoles, la question est, en général, profondément liée aux normes sociales. Faire évoluer les inégalités d'accès à l'école, puis, une fois à l'école, la participation et les résultats et, enfin, les débouchés exige que l'on ne limite pas l'attention aux questions internes à l'école et à ceux qui participent déjà à la scolarisation, mais aussi aux questions extérieures à l'école. Il s'ensuit que, lorsque les enseignants ont été visés, ils l'ont généralement été avec d'autres groupes, et non pas isolément. Cela est particulièrement le cas dans les pays en développement, où les programmes consacrés à l'égalité entre les sexes dans l'éducation ont tendance à ne pas se concentrer sur les seuls enseignants, mais, plus généralement, sur la scolarité, visant un éventail plus large de participants, dont, notamment, les ministères, les gestionnaires des écoles, les parents et la communauté. Quelle que soit l'approche adoptée, les résultats ont généralement été mitigés, et l'on a obtenu tantôt des changements, tantôt des résistances. Les forces et les limites des différentes approches dépendent du contexte et peuvent être analysées plus clairement à propos d'exemples d'actions et de réformes particulières.

Les approches de l'égalité entre les sexes à l'école s'attachent particulièrement aux relations entre garçons et filles et aux relations entre apprenants et enseignants. Elles visent :

- les stéréotypes sexistes, en remettant en cause les conceptions stéréotypées selon lesquelles, par exemple, les filles seraient incapables de profiter de l'enseignement secondaire ou moins capables de réussir en mathématiques et en sciences ;
- la violence, les abus et le harcèlement sexuels – en sensibilisant à ces problèmes et en utilisant les enseignants pour sensibiliser les apprenants ;
- les différences de scolarisation des garçons et des filles à l'école ;
- les idéologies qui sous-tendent les programmes ;

- le choix des programmes – en encourageant, par exemple, les filles à choisir les mathématiques, les sciences et la technologie ;
- les styles d'enseignement, et notamment à la différence d'attention accordée aux garçons et aux filles ;
- l'organisation des écoles et la discipline – en rendant les écoles plus accueillantes pour les filles ;
- les activités extérieures – en offrant la possibilité de faire du sport aussi bien aux filles qu'aux garçons.

Dans tous ces domaines, les enseignants ont un rôle essentiel. Ils peuvent aussi bien jouer pour les garçons et les filles un rôle de modèles et leur apporter le sentiment d'être encadrés et encouragés, que les marginaliser et les dénigrer, perpétuant ainsi les stéréotypes.

On ne peut pas espérer que les enseignants se détacheront facilement des normes culturelles et sociales puissantes qui prévalent dans leur société. Dans des milieux dont la structure est fortement patriarcale, il n'est pas facile d'impliquer les enseignants dans des programmes consacrés à l'équité entre les sexes. Qui plus est, lorsqu'ils s'y sont engagés, ils sont confrontés aux puissants obstacles que leur opposent des valeurs patriarcales qui ont le pouvoir de déterminer leur vie, leur carrière et leurs activités (Mahlase, 1997). Le fait que, dans de nombreux pays en développement, la question de l'égalité entre les sexes soit négligée dans la formation des enseignants rend le problème plus aigu encore. Pour tenter de le résoudre, le FAWE a mis en place des Centres d'excellence dans différents pays d'Afrique subsaharienne, en vue de renforcer les capacités des enseignants (voir tableau 4.2), qui prévoient notamment des cours consacrés à la sensibilisation et à la prise de conscience du problème, une formation aux méthodologies appropriées et des cours sur l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie (FAWE, 2002).

Plus récemment, les féministes de deuxième génération ont concentré leur attention sur les garçons et les masculinités, en se fondant sur l'idée que, si les garçons ne changent pas, les relations entre garçons et filles et entre hommes et femmes ne changeront pas non plus. Attendre le changement de la part des seules filles revient à ignorer les masculinités à problèmes qui donnent lieu à des attitudes de violence, d'agressivité et, généralement, de dénigrement à l'égard des filles. Dans la perspective de l'égalité entre les sexes, les stratégies adaptées au travail

auprès des garçons consistent notamment à développer les savoirs, à améliorer les relations et à appliquer la justice (Connell, 1996). Le succès de telles initiatives est, à ce jour, encore très mal étudié. L'encadré 4.13 présente une action en cours dans des écoles jamaïcaines pour remédier à la médiocrité des résultats obtenus par les garçons. En Jamaïque, le programme Change from Within (Changer de l'intérieur) montre combien il importe que les écoles puissent identifier des stratégies pertinentes pour leur communauté d'apprenants, et que les enseignants aient l'opportunité de définir leurs propres stratégies.

La réforme des programmes

C'est un objectif largement partagé par les politiques éducatives que de donner aux garçons et aux filles des chances égales de réussite et de progrès durant leur scolarité. Dans ce processus, le programme joue un rôle crucial, en ce qu'il offre aux élèves à la fois des connaissances sur l'univers social que des moyens pour s'y orienter. Ce point est largement admis, et de nombreux pays ont mis en œuvre des réformes destinées aussi bien à réduire les déséquilibres dans le choix des matières offertes aux garçons et aux filles qu'à éliminer les incidences des stéréotypes sexistes sur les manuels scolaires et l'ensemble du matériel didactique. Ces réformes ont souvent été couronnées de succès. Une évaluation récente de vingt manuels ordinairement utilisés dans les écoles primaires ougandaises pour l'enseignement de l'anglais, des mathématiques, des questions sociales et des sciences a conclu que le contenu de ces manuels offrait, pour chaque matière, des représentations neutres des hommes et des femmes (Muhwezi, 2003). Une approche assez différente a été adoptée au Cambodge, où un programme réformé a été introduit dans le primaire et le secondaire en 1996, avec de nouveaux manuels et livres du maître. Il a été affirmé que des efforts avaient été faits pour promouvoir, dans ces documents, les concepts d'équité entre les sexes et d'inclusion sociale. Toutefois, le département de la recherche pédagogique du Ministère de l'éducation a considéré que l'équité entre les sexes s'exprimerait principalement par l'égalité du nombre d'illustrations ou d'exemples mettant en scène des hommes ou des femmes, plutôt que par une remise en question explicite des normes et des traditions culturelles. Ainsi, alors que, dans ces représentations, les femmes s'adonnent au tissage et les filles aux travaux ménagers, les hommes apparaissent dans des emplois de gestionnaires et les garçons en train d'aider au travail de la ferme familiale. Dans ce cas, l'objectif

Encadré 4.13. Change from Within : une initiative jamaïcaine

Dans le cadre du programme Change from Within (Changer de l'intérieur) de la University of the West Indies, une action a été lancée pour améliorer les résultats scolaires des garçons dans les écoles jamaïcaines. Cette expérience sans équivalent a consisté à faire travailler ensemble un certain nombre de directeurs d'écoles primaires et secondaires en vue d'améliorer l'environnement dans leurs écoles. Ils étaient confrontés à une série de problèmes communs qui avaient tous pour toile de fond l'échec scolaire des garçons jamaïcains. Les problèmes rencontrés étaient notamment le manque d'estime de soi dont souffraient les garçons, un problème croissant de violence et d'indiscipline à l'école, un problème d'identité masculine qui dissuadait les garçons d'accorder de la valeur aux résultats scolaires et leur faisait rechercher des compensations dans des attitudes négatives, et la réduction des opportunités d'emplois après l'obtention du diplôme.

Les réponses des différentes écoles ont été variées, mais on peut citer quelques-unes des stratégies principales :

- s'appuyer sur les atouts dont on dispose : une école primaire a utilisé son terrain pour inciter les garçons à faire des plantations et à progresser en lecture et écriture grâce aux cours sur l'environnement ;
- s'assurer du soutien des parents aux activités scolaires en répondant à certains de leurs besoins : une école, par exemple, a pu offrir des emplois à certains parents ;
- s'engager auprès de la communauté : des écoles ont eu recours à des talents locaux, en invitant des conteurs ou des danseurs à se produire à l'école ;
- faire des arts un moyen de développer la confiance, la fierté d'aller à l'école, la communication et la motivation ;
- mettre en œuvre des programmes scolaires d'orientation et de conseil pour identifier et résoudre des problèmes personnels.

Source : Sewell et al. (2003).

d'«équité entre les sexes» et de «neutralité» reste circonscrit dans le contexte des croyances, des coutumes et des attitudes existantes, au lieu d'être une occasion de les remettre en cause (Velasco, 2003).

Quel que soit le programme formellement défini, la manière dont il est interprété par les enseignants conserve une influence déterminante. En Ouganda, les enseignants du primaire sont en majorité de sexe masculin, et les attitudes sexistes sont loin d'être inexistantes dans leurs rangs. Si elles sont incrustées dans une société qui reste, dans son ensemble, de nature patriarcale, les attitudes discriminatoires ne sont pas éliminées par la grâce d'un nouveau programme et, tout autant que les autres citoyens, les enseignants reflètent ces attitudes (Muhwezi, 2003). Si réussie soit-elle, donc, d'un point de vue

Encadré 4.14. La réforme des programmes au Malawi

Le gouvernement du Malawi, par l'intermédiaire de son Ministère de l'éducation, des sciences et technologies (MoEST), a créé en 1992, au sein du Malawi Institute of Education (MIE), un service responsable de la conformité des programmes à l'égalité entre les sexes, chargé d'intégrer la prise de conscience de cette question dans les programmes du primaire et les programmes de formation (résidentielle et continue) des enseignants du primaire. Ce service s'assure que, dans les manuels de formation, le vocabulaire, les thèses, les exemples et les illustrations sont neutres du point de vue des images masculines féminines. Il s'assure également que les programmes de formation des enseignants sont conçus pour éliminer les déséquilibres entre les sexes dans les classes, que la formation continue des enseignants est toujours conforme à la perspective de l'égalité entre les sexes et que la hiérarchie supérieure du Ministère de l'éducation tient compte de cette question dans la définition de ses politiques et de ses pratiques (MIE, 1996).

Les manuels du primaire et du secondaire ont été revus dans la perspective de l'égalité entre les sexes et d'une représentation plus positive du rôle des filles et des femmes. Des auteurs de manuels scolaires, des rédacteurs éditoriaux et certains enseignants ont bénéficié de formations destinées à leur permettre d'intégrer dans leur travail la perspective de l'égalité entre les sexes. En 1999, cette formation de professionnels-clés avait touché deux cent quarante conseillers de l'enseignement primaire, neuf gestionnaires de l'éducation au niveau des districts (sur vingt-quatre), cent vingt-cinq formateurs dans des établissements de formation des maîtres, dix mille enseignants en exercice et dix formateurs d'animateurs de développement communautaire (Kadyoma *et al.*, 1999).

Des tentatives importantes ont été faites au niveau du primaire pour insérer dans les manuels révisés un plus grand nombre d'illustrations représentant des femmes et des filles. Par exemple, en troisième année, dans le livre d'anglais de l'élève, 52% des illustrations représentent des personnages féminins, alors que les manuels précédents étaient principalement illustrés avec des personnages masculins.

L'examen d'un échantillon de manuels du secondaire révèle que, pour les questions sociales et l'économie domestique, près de la moitié des illustrations représentent des personnages masculins et féminins. En revanche, pour les sciences et la technologie, la plupart des illustrations représentent des personnages masculins. L'équilibre entre les sexes reste un défi à relever pour le secteur de l'éducation au niveau secondaire. En outre, on peut encore déceler des stéréotypes sexistes dans certaines illustrations de certains manuels. Par exemple, les hommes sont représentés comme diplômés de l'enseignement supérieur, policiers, animateurs de radio, journalistes ou médecins, alors que les femmes apparaissent sous les traits d'infirmières. Toutefois, dans l'ensemble, les illustrations représentent les hommes et les femmes dans des rôles plus positifs. On trouve, par exemple, des représentations de femmes ingénieurs, juges ou élèves en train de participer à des travaux pratiques de sciences. De nombreuses illustrations représentent des hommes et des femmes dans des activités communes.

En 1993, le MoEST a levé les restrictions qui pesaient sur certaines matières et interdisaient aux filles d'étudier les sciences dans le primaire et le secondaire. Toutes les matières, y compris les sciences, sont accessibles à tous les élèves. Les garçons peuvent, par exemple, choisir des matières comme l'économie domestique, et les filles le travail du bois ou du métal.

Au Malawi, le programme du primaire est actuellement en cours de révision, selon des approches participatives intégrant la problématique de l'égalité entre les sexes. Selon le *Primary Curriculum and Assessment Review (PCAR) Report* (Malawi, 2002), cette révision vise à ce que les intérêts, les valeurs et les besoins des garçons et des filles soient pris en compte dans le nouveau programme. Les recommandations de ce rapport évoquent clairement le besoin de mettre l'accent sur les compétences en matière d'alphabetisation et de calcul, ainsi que sur d'autres questions émergentes, telles que l'égalité entre les sexes et le VIH/sida.

Source : Maluwa-Banda (2003).

10. En 1991, le gouvernement a révisé les qualifications requises, en vue d'attirer un plus grand nombre de femmes vers l'enseignement. Un candidat masculin doit être titulaire du High School Certificate (HSC), qui s'obtient en passant avec succès un examen public au terme de douze années de scolarité. En revanche, une candidate titulaire du Senior School Certificate (SSC) peut postuler au terme de dix années de scolarité. Pour remplir les quotas, les candidates qui passent le test peuvent, même si leurs résultats sont moins élevés, devenir enseignantes du primaire (voir USAID, 2002).

formel, la réforme doit, si elle veut atteindre ses buts, être soutenue par des actions complémentaires qui relèvent de diverses politiques. Le Malawi offre l'exemple d'une approche très complète de la réforme, qui a fait dispenser aussi bien aux rédacteurs qu'aux administrateurs, aux gestionnaires et aux enseignants une formation destinée à les sensibiliser à l'égalité entre les sexes dans la perspective de la gestion du nouveau programme. Même dans ce cas, cependant, il reste des défis à relever pour réaliser les objectifs de la réforme (encadré 4.14).

Autonomiser les enseignantes

Un problème crucial est celui du recrutement d'enseignantes – en particulier pour les écoles des zones rurales ou isolées. Au Bangladesh, malgré l'instauration par le gouvernement d'une politique qui réserve 60% des postes d'enseignants du primaire à des femmes¹⁰, l'instauration de cette mesure n'a pas été un succès. Au cours des années 1990, plus de trente mille enseignantes ont été recrutées, mais, pour parvenir à la parité entre les sexes dans le corps enseignant des écoles primaires publiques, soixante mille autres étaient nécessaires (USAID, 2002). Il apparaît que l'impossibilité de remplir le quota d'enseignantes

a un caractère en grande partie régional et se limite principalement à l'enseignement formel, dans les écoles publiques et les *madrasas*.¹¹ Cette situation tient à une série d'obstacles qui s'opposent au recrutement et à l'affectation des enseignantes, comme les restrictions touchant les femmes qui voyagent où vivent loin de leur famille, les difficultés de logement dans des zones éloignées, la sécurité physique et les responsabilités des femmes sur le plan familial (UNICEF, 2002).

Dans de nombreux pays, les enseignantes ont besoin de soutien et d'encouragement, car elles travaillent souvent dans des environnements sociaux difficiles. Au Rajasthan, en Inde, le projet Shikshakarmi (1986) reconnaissait que, pour encourager la scolarisation des filles et sensibiliser les femmes, de nombreux Shikshakarmis était nécessaire pour compenser le manque de femmes alphabétisées dans la plupart des zones rurales, particulièrement dans

des endroits isolés ou caractérisés par des conditions difficiles. Le taux d'alphabétisation était considéré comme si faible, et l'indifférence à l'égard de l'éducation des filles si grande, qu'il fallait y remédier d'urgence pour accélérer les progrès de la scolarisation des filles (GOR, 1986, p. 14). Former des *mahila* (femmes) Shikshakarmis devint alors prioritaire (encadré 4.15).

Au sommet de la hiérarchie des systèmes éducatifs, la prédominance des hommes demeure écrasante, et peu de femmes occupent des postes d'autorité. En Bolivie, 16% seulement de l'ensemble des postes de directeurs d'écoles sont occupés par des femmes, et les différences entre zones urbaines et zones rurales sont sensibles. Les problèmes évoqués par les directrices d'école sont, notamment, le rejet de l'autorité des femmes, en particulier dans des communautés traditionnelles, les difficultés de transport pour se rendre dans les communautés isolées, le faible

Encadré 4.15. Création d'un cadre informel d'enseignantes au Rajasthan

La nomination d'enseignantes a tenu une grande place dans le discours éducatif en Inde, et spécialement au Rajasthan. Dans un État où la ségrégation entre hommes et femmes est strictement pratiquée et où s'applique le *pardah* (séparation entre les femmes et les hommes ou les étrangers au moyen d'un voile ou d'un rideau), le manque d'enseignantes dans les écoles situées dans des zones éloignées a été reconnu comme l'une des principales contraintes qui pèsent sur la scolarisation des filles.

Aucune enseignante n'a été identifiée dans le cadre du projet pilote Shikshakarmi, mis en œuvre en 1984. Le document initial affirmait clairement le principe de deux Shikshakarmis – un homme et une femme – dans chaque village. La présence de femmes Shikshakarmis dans les villages semblait être à même de contribuer à créer un environnement plus propice à encourager les filles à s'inscrire à l'école. Toutefois, identifier et conserver des enseignantes reste encore une tâche socialement difficile, qui doit être abordée avec tact. Les femmes Shikshakarmis rencontrent un certain nombre de problèmes, dont certains sont sérieux.

Dans les zones rurales du Rajasthan, la différence des zones urbaines, l'enseignement n'est pas une activité traditionnellement féminine. Les Mahila Shikshakarmis ont eu à lutter pour s'établir comme enseignantes, en obtenant l'approbation de

leur famille et des anciens du village pour jouer ce rôle. Le fait que les enseignantes doivent quitter leur village pour participer à des ateliers de formation ou à des réunions et avoir des contacts avec des hommes et des enfants de castes différentes a nécessité une évolution des règles et des normes qui s'appliquaient aux foyers, à la communauté et, dans une certaine mesure, à l'environnement scolaire. En général, là où une femme est censée couvrir son visage et respecter le *pardah* en présence des « anciens » et des hommes de la communauté, le rôle de la femme Shikshakarmi représente une étape vers l'égalité. Il est également évident que ce nouveau rôle a fait progresser son statut personnel et lui a donné un sentiment de liberté.

Les Mahila Prasikshan Kendras (centres de formation pour femmes) avaient pour finalité d'accroître le nombre d'enseignantes et, par conséquent, le nombre d'inscriptions de filles dans les écoles concernées par le projet.

Ils ont montré que, dans un environnement favorable, les femmes peuvent être motivées pour devenir apprenantes. La première évaluation interne réalisée, en 1992, par le Shikshakarmi Board a montré que, dans la plupart des cas, les femmes avaient été attirées par ces centres parce qu'elles y voyaient une chance d'étudier et d'accéder à l'autonomie.

Source : Jain (2003).

11. Des études ont montré que plus de 40% des enseignants des écoles primaires étaient des femmes; cette proportion était bien plus élevée dans les écoles des zones urbaines (71%) que dans celles des zones rurales (29%). Selon les informations fournies par des sources gouvernementales, environ 31% des enseignants des écoles d'État étaient des femmes. Près de 90% des enseignantes des écoles non formelles des ONG étaient des femmes, mais la proportion d'enseignantes dans les madrasas était extrêmement faible, avec un chiffre de 5% seulement [Chowdhury et al., 1999].

pouvoir de négociation dont elles disposent face aux autorités locales, par comparaison avec leurs homologues masculins, et les mauvais traitements que leur infligent occasionnellement des membres de la communauté locale, en particulier sous l'effet de l'alcool. Alors que la présence des femmes s'améliore progressivement en termes numériques, de telles conditions de travail jouent un rôle à la fois de dissuasion et de frein à une réelle participation des femmes au processus de décision aux niveaux supérieurs du système éducatif (Pareja Lara, 2003).

En Inde, le programme Lok Jumbish, au Rajasthan, a créé un Forum des enseignantes (Adhyapika Manch), dont les activités ont été lancées en 1994, à titre expérimental, dans le but d'améliorer la participation des enseignantes à des camps de formation des maîtres et de les encourager à devenir elles-mêmes formatrices. Au fil des années, ces forums sont devenus une activité importante pour rompre l'isolement et affirmer l'identité des enseignantes. Ils sont également devenus des points de ralliement où les enseignantes peuvent développer leurs compétences de professionnelles créatives et capables de se faire entendre clairement.

Des mesures novatrices pour les filles non scolarisées

Nombreuses sont les filles dont l'éducation débute tard et qui ont besoin d'aide pour se remettre au niveau sur le plan scolaire, étant trop âgées pour fréquenter les plus petites classes de l'école primaire. Diverses initiatives non formelles leur offrent des « passerelles » pour les aider à franchir le fossé qui s'est creusé dans leur scolarité. Ces initiatives sont cruciales, car elles offrent une réponse flexible aux besoins des jeunes filles. Elles peuvent également être importantes pour celles qui reviennent après avoir participé à un conflit ou qui ont été déplacées en tant que réfugiées (encadré 4.16).

De nombreuses ONG ont recours à des cours de transition pour atteindre les enfants non scolarisés et les réintégrer. La MV Foundation, une ONG de l'Andhra Pradesh, en Inde, a commencé à travailler en 1991 auprès des enfants au travail et des enfants esclaves. Compte tenu de leur expérience précoce du travail, l'ONG a considéré que leurs besoins en termes tant d'éducation que d'orientation ne pouvaient pas être satisfaits par le système scolaire formel. Des camps ont donc été organisés pour aider les enfants à rattraper le niveau de ceux qui fréquentaient le système scolaire formel. Ces camps permettaient d'aider les enfants à réaliser

la transition du travail à l'école, et d'encourager leurs parents à reconnaître les droits de leurs enfants en matière d'éducation.

La transition du travail à l'école commence dans les villages. La Fondation gère de petits « centres de motivation » où les enfants au travail et d'autres enfants non scolarisés sont invités à passer quelques heures. Le rôle d'un « enseignant-motivateur » est d'entretenir le contact avec les familles et de s'entretenir avec elle sur leurs aspirations. En quelques semaines, les enfants sont généralement prêts à se rendre au camp – même s'il est apparu qu'il faut un peu plus de temps pour motiver les familles des filles. Une fois au camp, les enfants acquièrent, en six à dix-huit mois, des compétences équivalentes à celles des élèves de septième année. Les enfants sont répartis en groupes selon leur rythme d'apprentissage. Des enseignants formés par la Fondation vivent avec les enfants et sont en contact avec eux la plupart du temps. Lorsque les horaires du travail de classe sont strictement respectés, l'enseignement et l'apprentissage représentent une activité permanente. Lorsque les enfants ont acquis les compétences de la septième année, ils sont encouragés à passer les tests donnant accès à des écoles fonctionnant en internat, ou sont inscrits en premier cycle du secondaire à proximité de leur village. Un grand nombre d'enfants formés dans les camps ont passé avec succès les examens publics ouvrant l'accès à ces internats. Au fil des années, depuis 1991, ce programme s'est assuré un immense soutien de la part des communautés locales, qui fournissent à la fois les ressources et l'espace qui permettent à ces cours de transition de fonctionner.

Des écoles de transition, organisées en camps résidentiels ou en centres d'éducation au sein des communautés, apparaissent comme un mécanisme peu coûteux et reproductible pour se rapprocher de l'EPU. Au-delà de ce qu'en retire chaque enfant, les bénéfices de ce programme s'étendent à l'ensemble de la communauté, compte tenu de son implication dans le programme et de son appropriation du processus qui ramène à l'école les enfants non scolarisés. D'un autre côté, un partenariat entre les ONG et les pouvoirs publics est nécessaire pour faire en sorte que les écoles du système formel soient suffisamment nombreuses pour répondre aux besoins éducatifs des enfants intégrés par le biais des programmes de transition.

La MV Foundation gère également un centre d'éducation destiné à accueillir des filles et des femmes qui se trouvent dans des situations difficiles – qu'elles aient été battues, maltraitées ou aient connu une vie difficile. Le gouvernement de l'Andhra Pradesh dirige vers le centre des femmes venues de toutes les régions de l'État. L'objectif n'est pas seulement de les réintégrer dans des écoles formelles, car un grand nombre de ces femmes sont trop âgées pour choisir une scolarité formelle : il est de les aider à surmonter leurs problèmes personnels et à se préparer à une vie productive. La priorité est que ces femmes acquièrent estime de soi en confiance en soi (Ramchandran, 2003).

Au Bangladesh, le gouvernement a joué un rôle actif en créant des écoles « satellites », qui aident les enfants défavorisés, et particulièrement les filles, à intégrer l'école. Le nombre de ces écoles satellites, qui était de 200 lors de leur création, atteignait environ 2000 en 2002. Elles étaient gérées par des enseignantes, rémunérées par le gouvernement, mais sélectionnées par des comités de gestion locaux. À leurs débuts, les écoles satellites étaient une tentative, soutenue par l'UNICEF, pour « apporter l'école aux petites filles ». Dans ces écoles, la scolarité s'étend jusqu'à la deuxième ou à la troisième année, après quoi les élèves passent dans des écoles ordinaires. La fréquentation est élevée, et le

Encadré 4.16. L'éducation des adolescentes dans les situations de conflit armé

Le nombre de réfugiés en âge de suivre une scolarité dans le secondaire est estimé à plus de 1,5 million, dont environ 97 % ne sont pas scolarisés (UNHCR, 2002). Ces jeunes sont en majorité des filles. Dans la plupart des situations de post-urgence, les ressources sont concentrées sur l'éducation primaire, car il est plus facile d'organiser des classes pour des enfants plus jeunes que pour des jeunes plus âgés (Sinclair, 2001). S'il est difficile pour tout enfant qui a abandonné l'école de reprendre ses études, cela peut l'être particulièrement pour les adolescentes et les jeunes femmes. Dans les camps de réfugiés, le fait qu'elles ne fréquentent pas l'école peut tenir au manque d'installations sanitaires. Il se peut qu'elles aient, antérieurement, peu été à l'école et que, marquées par l'expérience de la guerre, elles trouvent difficile et gênant de recommencer avec des enfants plus petits et plus jeunes qu'elles. Elles peuvent avoir été rejetées si elles ont eu des enfants à la suite de viols commis durant la guerre. Dans certains camps de réfugiés, on a évoqué des taux de grossesse de 50 % pour l'ensemble des adolescentes (UNHCR, 2002 ; Save the Children UK, 2002), et ces jeunes femmes peuvent être particulièrement isolées, tenues à l'écart à la fois par les filles plus jeunes et les femmes plus âgées – « trop grandes pour les jouets, mais trop jeunes pour être mères » (UNICEF, 1994).

On sait très peu de chose des effets à long terme de la participation des filles aux conflits (McKay et Mazurana, 2000). Dans les forces armées, elles ont pu avoir des liens affectifs, un statut et du pouvoir (McConnan et Uppard, 2001). Le retour à la vie civile peut représenter pour elle un recul, et il peut leur être difficile de s'adapter à un système scolaire traditionnel, autoritaire et qui laisse peu de place à l'initiative individuelle.

Bien que les évaluations formelles des meilleures pratiques soient peu nombreuses, l'éducation dispensée doit :

- reconnaître les différents rôles et responsabilités assumés durant le conflit et les déplacements d'identité qu'ils impliquent dans la perspective des rapports entre les sexes ;
- valider les compétences positives et le sens du pouvoir et de l'action que génère la vie militaire ;
- répondre au sentiment de perte de liberté que peuvent éprouver celles qui retrouvent des communautés traditionnelles et retournent à l'école ;
- être accessible et accueillante pour les filles enceintes et les filles mères
- aider les filles à se créer un revenu en leur enseignant un certain nombre de savoir-faire utiles, qui ne se limitent pas aux activités traditionnellement féminines ;
- les aider à se réintégrer dans leurs familles et leurs communautés (notamment en travaillant avec les communautés, les écoles et les enseignants à modifier les attitudes quant à l'opprobre attaché aux filles qui reviennent) ;
- offrir un accès à l'information et aux soins dans le domaine de la santé génésique du VIH/sida ;
- offrir un soutien psychosocial et développer l'estime de soi et la confiance en soi.
- Étendre la protection et l'éducation de la petite enfance pour faire progresser la parité dans l'éducation primaire

gouvernement envisage de créer 20 000 de ces écoles satellites dans les quelques années qui viennent (CAMPE/Education Watch, 1999).

Comme l'indique le chapitre 2, de nombreux pays sont près de parvenir à la parité entre les sexes dans la PEPE. Les élèves tendent à appartenir soit aux groupes les plus riches de la société, où les parents ont les moyens d'envoyer garçons et filles dans des centres privés, soit aux groupes les plus pauvres, qui ont accès à certains programmes ciblés et pour lesquels la parité entre les sexes est un objectif délibéré.

Une nette extension de la PEPE peut avoir une incidence sur cet équilibre entre les sexes : les parents qui ne font partie ni des riches ni des groupes-cibles peuvent se heurter à des contraintes financières qui les forcent à choisir les enfants qu'ils vont inscrire. Toutefois, si la PEPE devait s'étendre par une augmentation du nombre et de l'ampleur des programmes ciblés, la parité entre les sexes pourrait se maintenir. En fait, il existe des indices forts pour suggérer que cette évolution serait également profitable, par la suite, à l'équilibre entre les sexes à l'école primaire. C'est ce qu'illustre bien le cas du Népal (encadré 4.17).

L'incidence bénéfique de la PEPE sur la suite de l'apprentissage a été démontrée pour un grand nombre de programmes dans de nombreux pays (Myers, 1995 ; Barnett, 1996 ; Deutsch, 1998 ; Duncan *et al.*, 1998 ; Van der Gaag et Tan, 1998 ; Heckman, 1999 ; Ramey *et al.*, 2000 ; Masse et Barnett, 2002). Son incidence sexospécifique sur le maintien à l'école, en particulier, a été étudiée dans le cadre d'une vaste étude longitudinale menée dans huit États indiens (National Council of Educational Research and Training, 1993). On a observé que, pour le groupe de ceux qui avaient bénéficié de la PEPE, la rétention à l'école se situait entre 10 et 20 points de pourcentage plus haut que dans le groupe de référence. Dans ce dernier, les taux d'abandon en quatrième année se situaient à 48,2 %, contre 31,8 % dans le groupe des bénéficiaires de la PEPE. Les filles étaient celles qui tiraient le plus grand bénéfice de leur passage par la PEPE, et il est apparu que cette différence s'accroissait dans les classes plus élevées.

Certaines différences caractéristiques entre la PEPE et l'école primaire peuvent expliquer pourquoi la première aide les enfants, et particulièrement les filles, à se préparer mieux pour l'école. La PEPE est généralement informelle, souple et centrée sur les apprenants,

et l'apprentissage dans ce cadre est généralement ludique, contextuel et organisé par activités. Ordinairement, on y parle sa première langue. Comparativement, dans le primaire, l'enseignement et l'apprentissage sont plus formels, rigides, centrés sur l'enseignant, organisés par matières, hors-contexte et passifs. L'enseignement est généralement dispensé dans la langue nationale. En outre, la PEPE peut offrir un environnement plus sûr, en particulier si elle se déroule à la maison ou dans des centres de dimensions restreintes à proximité de la maison. L'école primaire peut être plus éloignée et le risque de violence y est plus grand ; les châtiments corporels sont plus fréquents dans l'enseignement primaire que dans le cadre de la PEPE. Enfin, le personnel enseignant de la PEPE tend à jouer un rôle de modèle positif, particulièrement pour les filles (Evans, 1997 ; Myers, 1997 ; Bernard van Leer Foundation, 2002).

De fait, l'étude d'impact réalisée au Népal (encadré 4.17) indique que les enfants qui ont eu une expérience de PEPE ont plus d'assurance, de capacités et de motivation. Ils sont avides d'apprendre, prompts à assimiler compétences et informations nouvelles, et s'intègrent mieux à la vie sociale. L'étude souligne également l'importance de l'implication des parents pour une bonne transition vers l'école primaire. Les parents des enfants qui ont bénéficié de la PEPE manifestent plus de soutien à leurs enfants, mais expriment aussi plus fermement leur point de vue face aux enseignants de l'école primaire. D'autres sources insistent sur l'importance capitale des liens institutionnels entre la PEPE, l'école primaire et les parents (Bernard van Leer Foundation, 2000 ; Korintus et Arato, 2003).

Synergies entre l'éducation précoce et l'autonomisation des femmes

Certains programmes de PEPE vont jusqu'à prendre en considération les besoins des mères, dans certains cas, des sœurs aînées des enfants pris en charge. Ces programmes mère-enfant génèrent – souvent à faible coût – des bénéficiaires qui vont bien au-delà de ceux qu'en retire l'enfant. Ils permettent, notamment, à la mère de se consacrer à un travail productif, libèrent la sœur aînée pour qu'elle puisse aller à l'école, favorisent, dans certains cas, le développement professionnel de la mère en lui permettant de devenir assistantes ou enseignantes dans le cadre de la PEPE et, plus généralement, font aussi bénéficier la communauté locale des effets de l'autonomisation de la mère. On trouvera ci-dessous quelques exemples d'actions de ce genre.

Encadré 4.17. Incidence de la PEPE sur les ratios garçons/filles dans l'enseignement primaire au Népal

Une étude récente portant sur le district de Siraha, au Népal, a montré l'incidence de la PEPE sur les taux d'inscription et de rétention dans le primaire. Dans cette partie du Népal, « la discrimination envers les femmes et les filles [...] touche presque tous les domaines de leur vie [et] il meurt dix filles pour sept garçons ». Au niveau national, 12,7% seulement des enfants du groupe d'âge concerné sont pris en charge par des programmes de PEPE et l'indice de parité entre les sexes dans le cadre de la PEPE est, avec le chiffre de 0,79%, particulièrement bas (Annexe, tableau 3).

Environ 75% des enfants du district de Sihara commencent une scolarité primaire. Toutefois, parmi ceux qui ont fréquenté antérieurement des centres de PEPE, le taux de départ est de 95%. L'incidence de la PEPE sur la scolarisation primaire est particulièrement forte pour les filles, comme le montre le tableau 4.3.

Tableau 4.3. Ratio garçons/filles en première et deuxième année dans les écoles du Sihara, Népal (2000)

	Après PEPE	Sans-PEPE
Ratio garçons/filles en 1 ^{re} année	50/50	61/39
Ratio garçons/filles en 2 ^e année	54/46	66/34

On voit que, parmi les enfants scolarisés après avoir bénéficié d'un programme de PEPE, la parité est absolue en première année, contre un ratio de trois garçons pour deux filles dans le groupe de référence. En deuxième année, le ratio garçons/filles a augmenté, mais pas autant que dans le groupe de référence.

Les taux de réussite après la première et la deuxième année sont meilleurs pour les enfants qui ont l'expérience de

programmes de PEPE que pour ceux qui ne l'ont pas, comme le montre le tableau 4.4. Parmi les enfants qui ont bénéficié de la PEPE, 11% étaient assez bien préparés pour sauter purement et simplement la première année.

Tableau 4.4. Taux de réussite en première et deuxième année dans les écoles du Sihara, Népal (2000)

	Après PEPE (%)	Sans PEPE (%)
Taux de réussite, 1 ^{re} année	81	61
Taux de réussite, 2 ^e année	94	68

La comparaison entre le groupe d'enfants ayant bénéficié de programmes de PEPE dans le district de Sihara et les chiffres nationaux fait apparaître des différences marquées en termes de passage, de redoublement et d'abandon, comme on le voit dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5. Taux de passage, de redoublement et d'abandon au Népal et pour les groupes ayant bénéficié de la PEPE dans le district de Sihara (1998-2000)

		Passage (%)	Redoublement (%)	Abandon (%)
1 ^{re} année	National	41,7	36,7	21,6
	PEPE	83,5	5,5	11
2 ^e année	National	73,9	17,6	8,5
	PEPE	95,1	2,2	2,7

En 2003, 14% des enfants inscrits en première année au Népal avaient bénéficié de programmes de PEPE. Le Ministère de l'éducation prévoit de porter ce chiffre à 51% d'ici 2009.

Source : Save the Children (2003).

Au Népal, le programme Entry Point accordait, initialement, des prêts à de petits groupes de cinq ou six femmes en milieu rural, en vue d'améliorer la situation de la communauté locale. L'activité économique des femmes a rendu urgente une prise en charge des enfants. Une solution a été trouvée en confiant un jour par semaine à chacune des mères la charge de tous les enfants du groupe, selon un système de rotation. Pour améliorer la qualité pédagogique de ce système de crèche informelle à domicile, une formation intensive de quatre jours a été dispensée par une ONG et une pochette de matériel de base a été distribuée. Cette opération a été réalisée de telle manière que même des femmes analphabètes puissent mettre en œuvre ce programme (Myers, 1993). Les synergies sont évidentes : une capacité à mettre spontanément en place la PEPE, des apports de bonne qualité pour un faible coût et des bénéficiaires individuels qui ont des retombées

plus larges au sein de la communauté. Un programme comparable est géré, en Inde, par la Self-Employed Women's Association (SEWA) (www.gdrc.org/icm/sewa.html).

En Jamaïque, le projet Teenage Mothers a pour but de lutter contre la forte incidence de grossesses répétées. Les jeunes mères comme leurs enfants participent à des activités d'apprentissage, sur la foi du principe qu'éduquer la mère ne contribue pas seulement à prévenir la répétition des grossesses, mais la sensibilise également à l'importance de l'apprentissage, et l'incite donc à favoriser l'éducation de son enfant. Les résultats d'apprentissage de ces enfants se sont révélés, dans des proportions significatives, meilleurs que ceux d'un groupe de référence – avantage qui s'est maintenu tout au long de la scolarité (Degazon-Johnson, 2002).

Le projet scolaire Bodh, dans les quartiers pauvres de Jaipur, au Rajasthan, procède de l'idée que l'éducation joue un rôle important dans les transformations sociales, et que l'implication des parents est cruciale. Des groupes de femmes ont établi localement un lien entre l'école et le quartier. Les filles qui fréquentaient l'école primaire ont amené avec elle leurs frères et sœurs plus jeunes, dont elles avaient la charge. Il a donc été décidé d'ajouter au projet une structure préscolaire, afin d'assurer une prise en charge de qualité pour les enfants les plus jeunes et de soulager leurs sœurs aînées de cette charge. Des enseignantes ont été recrutées au sein des groupes de femmes déjà constitués et ont reçu une formation. Des adolescentes sont devenues les assistantes des mères enseignantes. De toute évidence, des liens aussi forts entre la PEPE et l'école primaire contribuent à une bonne transition entre les deux. Là encore, on retrouve des capacités spontanées, de faibles coûts et des bénéfices multiples (Kullar et Menon, 1997). Ailleurs, comme en Chine, de nombreux autres centres de PEPE ont été créés dans le but de libérer les sœurs aînées de la charge des enfants plus jeunes (Hertz *et al.*, 1991).

En Irlande, les « *community mothers* » sont formés et encadrés par des infirmières chargées du développement familial pour aller visiter à domicile de jeunes mères résidant dans des quartiers défavorisés au cours des deux premières

années de la vie de leurs enfants. Outre l'incidence positive de cette démarche sur la mère et l'enfant, des bénéfices importants ont été observés pour les *community mothers* elles-mêmes : une plus haute estime de soi, une plus grande confiance en soi, un réseau relationnel plus élargi et de meilleures relations avec leur mari et leurs enfants (Molloy, 2002). Le programme d'éducation mère-enfant mis en œuvre en Turquie a produit des effets similaires – notamment un meilleur équilibre des pouvoirs au sein de la famille (Kagitcibasi *et al.*, 1995).

ONG et services éducatifs

Ce qui « marche » bien dans les programmes d'apprentissage destinés aux jeunes femmes et aux femmes adultes

Comme on l'a vu ci-dessus, le niveau d'éducation des mères est fortement lié aux chances de scolarisation de leurs filles. Le chapitre 2 a indiqué que l'on observe également cet effet lorsque les mères bénéficient d'une éducation plus tard dans leur vie (Lauglo, 2001). Cette relation illustre l'importance des opportunités d'apprentissage pour les jeunes femmes et les femmes adultes, non seulement en tant que droit et but en soi, mais aussi pour améliorer la

Encadré 4.18. Connaître ses droits en Inde

Convaincu que l'alphabétisation seule ne suffisait pas à assurer l'autonomisation des femmes, le MARG (Multiple Action Research Group) a lancé un projet visant à dispenser aux femmes une éducation relative à leurs droits. L'ONG, établie à New Delhi, a conçu une série de manuels consacrés à vingt-trois lois qui ont trait à la vie des femmes, en utilisant, sur la couverture, un code de couleur permettant d'identifier les sujets traités – le rouge, par exemple, correspondait au droit matrimonial, le bleu aux droits des citoyens face à la police. MARG a organisé des séminaires d'initiation juridique de trois jours, offrant ainsi des ressources à d'autres organisations communautaires (dont certaines mettaient en œuvre des programmes d'éducation non-formelle). Des femmes, alphabétisées ou non, ont participé à ces ateliers et, à l'aide de jeux de rôle, de vidéos et de la « lecture » des manuels, simples et

clairement illustrés, ont commencé à prendre davantage conscience de leurs droits. L'utilisation de ces manuels comme outils durant l'atelier a incité certaines femmes plus âgées à commencer à prendre des cours d'alphabétisation pour améliorer leur lecture. Les manuels ont fourni aux femmes une aide de longue durée pour s'engager dans des actions juridiques et sociales : après avoir découvert la loi relative à l'égalité des rémunérations, les ouvrières agricoles du Bihar ont refusé de travailler dans les champs avant de recevoir un salaire égal à celui des hommes, en montrant à leurs employeurs, pour étayer leurs revendications, les sections pertinentes de leur manuel. Dans un autre cas, après avoir entendu parler de la loi qui s'oppose au mariage des enfants, les membres de la communauté ont empêché qu'une jeune fille de 14 ans soit mariée contre son gré.

Source : Mona (2000).

scolarisation et la parité entre les sexes dans l'éducation (Torres, 2003).

Dans le passé, les programmes destinés aux femmes donnaient généralement la priorité à l'alphabétisation, en faisant souvent abstraction de tout contexte. Les obstacles qui se présentaient alors étaient identiques à ceux qui avaient exclu de l'école ces mêmes femmes lorsqu'elles étaient jeunes : les coûts d'opportunité correspondant au fait qu'elles n'étaient pas disponibles pour le travail domestique ou un autre travail, l'éloignement de l'école et un environnement d'apprentissage dominé par des enseignants de sexe masculin. L'opposition manifestée par les maris – qui n'ont guère conscience des bénéfices liés à l'accès de leur femme à l'alphabétisation, ou qui peuvent même y voir une menace – a été un obstacle de plus pour les empêcher de s'inscrire à de tels programmes ou de les suivre jusqu'à leur terme (Robinson-Pant, 2003, p. 4).

Mais aujourd'hui, l'alphabétisation est une formation de plus en plus souvent conjuguée à l'acquisition d'autres compétences utiles à l'apprenant, ce qui s'est révélé particulièrement bénéfique pour les femmes. On a pris plus largement conscience que les femmes ne s'inscriront à des programmes, ne les suivront jusqu'au bout et ne conserveront leurs compétences en matière d'alphabétisation que si ces programmes répondent à leurs besoins spécifiques d'apprentissage, notamment dans les domaines de la planification familiale, de l'épargne et du crédit, ou de la maternité et de la santé. Une étude récente a observé des taux d'assiduité de 80 % pour des programmes comportant une composante consacrée à la création de revenus, contre un taux de 20 % sans cette composante (Oxenham, 2002).

Une grande attention à la situation locale et des recherches préalables sur l'usage que font les femmes, localement, de leurs compétences en matière de lecture et d'écriture et dans d'autres domaines, se sont révélées essentielles pour le succès de ces programmes (encadré 4.18). De préférence, la conception des programmes doit reposer sur des échanges avec l'apprenant et on peut même, dans certains cas, utiliser du matériel élaboré par les apprenants et/ou des connaissances autochtones (Hanemann, 2003 ; Rogers *et al.*, 1999).

Faute de cette attention, on s'expose à des effets contre-productifs. Ainsi, Dighe (1995) a pu noter que certains manuels insinuaient que les femmes étaient incapables d'adopter des pratiques hygiéniques à la maison si elles demeuraient analphabètes. De telles hypothèses tacites – analphabétisme et ignorance seraient une seule et même chose – peuvent démotiver les femmes.

La manière de dispenser cette éducation doit, elle aussi, s'adapter à la vie quotidienne des femmes. Cela peut supposer la création, pour les femmes, d'opportunités d'apprendre et de constituer des réseaux, comme dans le cas du programme MOVA, au Brésil (Stromquist, 1997), mais cela peut aussi donner lieu à un enseignement plus individualisé et à un auto-apprentissage, comme dans le cas des activités créées par la United Mission to Nepal (Robinson-Pant, 2003). Lorsqu'elles réussissent, ces actions peuvent être, pour les femmes qui viennent d'acquérir une autonomie, des vecteurs importants de la participation à la vie politique (encadré 4.19).

Les programmes d'alphabétisation destinés spécifiquement aux hommes sont rares. On peut citer l'exemple du programme mexicain Éducation et paternité, consacré au comportement des pères, qui s'efforce de rompre le cercle de la transmission, de génération en génération, de stéréotypes sexistes (Hanemann, 2003).

La réalité est parfois en deçà de l'idéal. Souvent, les programmes d'apprentissage pour adultes sont moins prioritaires que la scolarité, y compris en termes d'allocations budgétaires. Les enseignants sont mal payés et les volontaires insuffisamment préparés, particulièrement quand – avec les meilleures intentions du monde – on s'efforce d'augmenter la proportion d'enseignantes. Les femmes étant moins nombreuses que les hommes à être alphabétisées, les bonnes enseignantes sont difficiles à trouver. Dans certains cas, de jeunes écolières peuvent être recrutées, mais elles n'apportent pas en classe assez d'expérience de la vie, ce qui est problématique dans le cadre de programmes qui conjuguent à l'alphabétisation d'autres objectifs d'apprentissage. Il existe, néanmoins, de nombreuses expériences positives. Le réseau Unisa, destiné à l'éducation et à la formation de base en Afrique du Sud a recruté et formé de manière approfondie plus de 3 000 éducateurs, dont beaucoup étaient des femmes sans emploi (McKay, 2002).

Encadré 4.19. L'éducation populaire et la participation des femmes à la vie politique

Bien que l'analyse transnationale à variables multiples laisse supposer une relation entre l'éducation de niveau supérieur et la représentation des femmes dans la sphère politique formelle, des éléments qualitatifs provenant de pays en développement montrent qu'un facteur favorisant l'engagement politique informel des femmes à l'âge adulte est l'éducation populaire. Ordinairement lancées pour des raisons politiques par des partis politiques désireux de créer ou de renforcer une base de soutien dans des communautés politiquement inactives, les campagnes d'alphabétisation des adultes et l'éducation civique populaire ont eu pour résultat, dans certains cas, une élévation prononcée du niveau d'activité des femmes dans la société civile et dans la vie politique. C'est notamment le cas des « cercles boliviariens » de discussion créés, dans des communautés urbaines à faibles revenus, par le parti de Hugo Chávez avant l'élection de celui-ci à la présidence du Venezuela en 1999, ainsi que des campagnes d'éducation des adultes organisées à travers le Nicaragua par le parti sandiniste une fois parvenu au pouvoir au milieu des années 1970, et des « chakka-muchakka », les actions de sensibilisation politique et de formation à l'autodéfense menées en Ouganda dans la seconde moitié des années 1980. Chacune de ces actions s'est soldée par une augmentation prononcée du nombre de femmes participant aux élections locales et nationales, mais aussi à des mouvements de protestation, et cherchant à promouvoir leurs intérêts par des activités associatives dans la société civile.

L'un des exemples les plus remarquables d'éducation des adultes ayant eu un effet de catalyseur sur l'engagement politique reste, cependant, le rôle qu'a joué la campagne Total Literacy, en Inde, au début des années 1990, pour mobiliser les femmes de l'Andhra Pradesh en faveur de la prohibition. La campagne contre l'arrack (un alcool local) a pris naissance dans des groupes de discussion regroupant les participantes à un programme d'alphabétisation inspiré de Freire. En effet, les manuels de lecture employés à l'issue de la phase d'alphabétisation mettaient en scène des histoires présentant d'un point de vue critique l'abus

d'alcool chez les hommes, pour faire écho aux préoccupations aiguës des femmes à cet égard. L'agitation a débuté dans le district de Nellore, dans l'Andhra Pradesh, en janvier 1991, avec le boycott des magasins vendant des boissons alcoolisées et des efforts pour limiter la consommation d'alcool par les hommes. Peu à peu ont été mis au jour des liens entre l'octroi des licences permettant de vendre de l'alcool et les réseaux par lesquels le parti au pouvoir collectait illicitement des fonds pour ses campagnes, et des partis d'opposition, en particulier le Telugu Desam Party (TDP), ont rapidement vu l'avantage électoral qu'ils pourraient tirer de leur soutien à la campagne des femmes et à la dénonciation de la corruption du parti au pouvoir (Parti du Congrès). En 1994, le TDP a remporté les élections dans l'État, en partie parce qu'il avait promis la prohibition.

Bien qu'il illustre avec éclat le rôle que peuvent jouer des groupes d'alphabétisation de femmes adultes pour galvaniser l'action politique (Dighe, 1993), ce cas n'explique pas véritablement si c'est l'alphabétisation en elle-même qui a été à l'origine de l'action politique, ou l'occasion d'une réflexion collective lancée à la faveur de la structure organisationnelle offerte par la campagne Total Literacy. En outre, la reprise rapide, une fois le TDP au pouvoir, des gains que les femmes avaient obtenus, suscite des inquiétudes quant à la pérennité de l'engagement politique des femmes. Lorsque le TDP obtint un second mandat à la fin des années 1990, il était en mesure de rétracter sa promesse de prohibition, n'ayant plus les moyens de se passer des recettes illicites se qu'il pouvait retirer de la mise aux enchères des autorisations de vendre de l'alcool (Bhatkal, 1997). Bien que le TDP ait mis en place des comités de suivi de la politique de prohibition, la représentation des femmes dans ces comités était faible et épisodique. Certaines femmes qui avaient pris part au mouvement anti-arrack n'eurent pas la possibilité de participer véritablement au processus décisionnel dans la sphère bureaucratique – faute, peut-être, d'éducation et de formation aux styles et aux pratiques des bureaucraties.

Source : Goetz (2003).

Les ONG et l'éducation : de nouveaux modèles

Dans de nombreux pays, les ONG ont été des instruments essentiels de l'accélération des efforts mis en œuvre par les États pour atteindre les objectifs de l'EPU et de la parité entre les sexes. En Asie du Sud, en particulier, le travail des ONG en faveur de la mobilisation sociale et du développement a une longue histoire, même si le rôle des ONG et leurs relations avec l'État varient

d'un pays à l'autre. Le Bangladesh, par exemple, compte plusieurs grandes ONG, parmi lesquelles le Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC), qui est un prestataire direct et actif de services d'éducation. En Inde, les ONG ont plutôt une fonction de laboratoire pour des expériences novatrices, qui leur permet d'expérimenter différents modèles auprès des communautés locales, pour trouver les solutions les plus à même de répondre à la fois aux contraintes à court terme et aux problèmes à long terme liés à l'inégalité.

Encadré 4.20. Un modèle d'éducation attentive à l'égalité entre les sexes : le NFPE du BRAC

Les écoles du BRAC dispensent une éducation primaire non-formelle, principalement dans les zones rurales, aux enfants les plus pauvres (âgés de 8 à 10 ans) qui n'ont jamais été inscrits dans le système scolaire formel, ou qui ont abandonné leur scolarité. Le BRAC applique une stratégie de « discrimination positive », selon laquelle les filles représentent 70 % des inscriptions à l'école, et les femmes environ 96 % du corps enseignant. Lancé, à l'origine, pour couvrir trois années, ce programme a été étendu à un cycle de quatre ans, couvrant ainsi en totalité le programme du primaire (de la première à la cinquième année).

Le modèle du BRAC se distingue par quatre de ses aspects relatifs à l'éducation des filles : les locaux scolaires, les enseignants et leur formation, le programme et le niveau de participation de la communauté à la vie des écoles.

Locaux scolaires : Les écoles comptent de trente à trente-trois élèves, et cette petite taille favorise, de la part des élèves, la participation et les échanges. En outre, la relation entre l'enseignant et l'élève s'en trouve améliorée. Les écoles doivent disposer au moins d'une surface de l'ordre de 25 m², louée pour un prix minime à un membre de la communauté. La classe unique, fréquemment construite en bambou ou en terre, est équipée d'un tableau noir et de cartes. Tout le matériel (crayons, cahiers, manuels) est fourni par le BRAC, et les enfants apportent une contribution de 5 Tk par mois. Les écoles sont délibérément situées à proximité des foyers du groupe-cible, compte tenu de l'importance de cette situation pour les inscriptions et le maintien à l'école, en particulier dans le cas des filles. Les horaires de la classe sont définis lors de réunion avec les parents. En moyenne, la classe a lieu six jours par semaine, deux heures et demie par jour pour les première et deuxième années, et trois heures pour les autres.

Enseignants et formation des maîtres : Les enseignants du BRAC sont principalement des femmes, et doivent être des résidents du village concerné. Ils sont choisis parmi les personnes du village qui ont le plus haut niveau

d'éducation. L'enseignant reçoit une formation initiale intensive de douze jours, consacrée à une présentation des concepts fondamentaux de la théorie de l'apprentissage et à des exercices pratiques d'enseignement. Par la suite, une formation de remise à niveau, d'une durée de six jours, a lieu annuellement, pour préparer l'année scolaire. En complément, les enseignants doivent assister chaque mois à une séance de formation d'une journée leur permettant d'évoquer les expériences vécues en classe et de discuter des problèmes qui se posent. La rémunération des enseignants, de l'ordre de 500 Tk par mois (9 dollars des États-Unis), est très inférieure aux salaires versés dans le système scolaire formel. L'absentéisme est, toutefois, très faible chez les enseignants, et le taux d'abandon inférieur à 2 % par an.

Programme : Le programme du BRAC est spécialement conçu pour répondre aux besoins des enfants dans les zones rurales et urbaines, et repose sur des informations relatives aux apprenants, à leur famille, à leur situation économique, à leur stade de développement cognitif et à leur croissance psychologique et physiologique. Le programme intègre les compétences fixées par les pouvoirs publics pour le niveau primaire du système scolaire formel, mais repose sur une approche participative de l'apprentissage. L'accent est mis sur des méthodes d'apprentissage actif qui favorisent la discussion autour de thèmes plutôt que la pure mémorisation. Les devoirs à faire à la maison sont peu nombreux.

Participation de la communauté : la participation des parents et de l'ensemble de la communauté joue un rôle capital dans les écoles, et est l'un des facteurs principaux de leur succès. La participation des membres de la communauté et des parents revêt diverses formes, que ce soit au sein du comité de gestion de l'école (composé de trois parents, d'un responsable de la communauté et d'un enseignant), lors des réunions de parents, de l'installation des écoles ou de la fixation des horaires scolaires.

Sources : BRAC (2002) ; Lovell et Fatema (1989) ; Fransman *et al.* (2003).

Au Bangladesh, la récente augmentation du nombre total des inscriptions dans le primaire et le « retournement » de l'écart entre les sexes sont largement tributaires de la multiplication des écoles gérées par des ONG. Selon une étude, sans ces écoles, le taux brut aurait été de 98 pour les filles et de 97 pour les garçons (au lieu, respectivement, de 109 et 104) (Chowdhury et al., 2002, p. 200). Il semble donc que l'activité des ONG soit à l'origine de bénéfices importants. Qui plus est, les progrès réalisés quant à l'écart entre les sexes semblent devoir être rattachés à des actions de « discrimination positive » menées tant par l'État que par les ONG. Le programme d'éducation primaire non formelle (NFPE) du BRAC, qui veille à ce que 70 % de ses élèves soient des filles issues de familles pauvres, en offre un exemple de première importance (encadré 4.20). En effet, les programmes mis en œuvre par d'autres ONG selon cette stratégie ne sont pas aussi étendus.¹²

Au Bangladesh, le nombre d'ONG a augmenté dans des proportions spectaculaires au cours des vingt dernières années (USAID, 2002 ; p. 27), pour atteindre environ quatre cents dans le seul secteur de l'éducation. À l'avenir, il conviendra d'examiner avec attention la diversité des approches adoptées par les ONG et la qualité de leurs prestations – la facilité de l'accès au financement peut provoquer une augmentation artificielle du nombre des ONG qui n'ont peut-être pas toutes le même niveau d'engagement ou la même capacité à produire des résultats positifs que le BRAC ou d'autres grandes ONG, comme Proshika, au Bangladesh.

Les incidences positives de l'implication des ONG dans la fourniture de services d'éducation à l'intention des filles – lorsque celles-ci sont au centre des stratégies mises en œuvre – ont également été mises en lumière ailleurs. En Éthiopie, au Canada, en Guinée, au Mali, au sud du Soudan et en Ouganda, tous les programmes soutenus par des ONG font état d'un certain succès à cet égard (Miller-Grandvaux et Yoder, 2002). En Éthiopie, par exemple, la scolarisation a augmenté, au total, de 8,9 % dans la région où World Learning met en œuvre un programme d'écoles communautaires, et celle des filles a progressé de 13,8 %. Dans ces écoles, l'assiduité des filles s'est également améliorée (avec 36 % de filles en classe, contre 28 % dans les écoles d'État). Dans un district de Guinée où travaille Save the Children, le taux brut de scolarisation des filles est passé de 31 % à 37 %. Au sud du Soudan, le travail entrepris par CARE auprès des communautés pour les sensibiliser au fait qu'il est important d'envoyer les enfants – et

particulièrement les filles – à l'école a fait progresser de 96 % la scolarisation de filles. Les filles représentent 47 % des inscriptions dans les écoles communautaires d'Action Aid en Ouganda, et presque la moitié des transferts dans des écoles d'État concernent des filles (Miller-Grandvaux et Yoder, 2002). En outre, il semble que les écoles soutenues par Save the Children US en Ouganda aient particulièrement favorisé l'accès des filles à l'éducation (Rose, 2003b).

D'autres interventions menées par des ONG peuvent aussi produire des effets positifs sur l'éducation des filles. Dans de nombreuses parties du monde, la révolution qu'a représentée le micro-crédit fait l'objet de vifs débats quant à son efficacité pour atteindre les plus pauvres et pour permettre l'autonomisation des femmes, mais des effets positifs ont été notés quant à la capacité des ménages à épargner et à investir dans l'éducation des enfants. En Asie du Sud, il semble qu'il soit plus efficace, pour promouvoir l'éducation des enfants, notamment des filles, et pour faire reculer le travail des enfants, d'octroyer des prêts aux femmes plutôt qu'aux hommes. Cette situation pourrait bien témoigner d'un accroissement du pouvoir de négociation dont disposent les femmes, et du fait que les femmes accèdent généralement au micro crédit, au Bangladesh comme en Inde, en tant que membres de « groupes » constitués spécifiquement à cette fin (Drèze et Kingdon, 2001 ; Kabeer, 2003).

L'autonomisation des femmes et la construction de nouvelles communautés

Qu'est-ce que l'« autonomisation des femmes » ?

Lorsque les femmes sont en mesure d'avoir la maîtrise de leur vie, elles détiennent la clé du changement, dans de nombreuses dimensions de l'activité humaine. Les liens entre les droits humains et l'autonomisation des femmes sont essentiels. Pour les femmes, les droits n'auront pas grand sens si elles ne se sentent pas capables de venir les revendiquer. Les savoirs formels et les compétences en matière de lecture et d'écriture sont l'un des aspects de ce processus. Toutefois, les compromis entre la revendication des droits et le bouleversement de relations familiales reposant, en matière d'équilibre entre les sexes, sur un ordre établi, sont chargés de tensions. Il importe que les institutions qui cherchent à « autonomiser » les femmes leur apportent un soutien au cours de ce processus. Sans la mise en place de structure de soutien, les risques seraient trop importants pour les femmes,

12. Sur un échantillon étudié de 2151 enfants inscrits dans des écoles non-formelles, 76 % fréquentaient des écoles du BRAC (CAMPE/Education Watch, 1999).

alors exposées à subir de plein fouet les éventuels contrecoups.

Une approche intéressante et celle qu'a adoptée le BRAC, au Bangladesh, pour tenter d'établir un lien entre les contraintes sociétales qui pèsent sur l'égalité des femmes et les horizons éducatifs qui leur sont ouverts, au moyen d'une campagne d'affichage à l'échelle nationale. 700 000 affiches ont été distribuées dans tout le pays, dans le cadre d'une campagne d'éducation aux droits de l'homme. Les thèmes de ces affiches (tableau 4.6) reposaient sur des interprétations du Coran et des pratiques islamiques, mais la campagne a rencontré une forte opposition de la part des organisations religieuses, qui la percevaient comme une intrusion sur leur territoire professionnel et, de surcroît, comme une tentative pour porter atteinte à leurs intérêts socio-économiques. Face à cette résistance, le BRAC a conclu que «les organisations qui se consacrent au développement doivent prévenir de telles oppositions en expliquant clairement leurs objectifs aux critiques potentiels, et en formulant des programmes qui ne laissent pas à leurs opposants matière à nuire à leurs activités de développement» (Rafi et Chowdhury, 2000, p. 19).

L'expérience du Mahila Samakhya

En Inde, bien que l'éducation des femmes et des filiales soit au centre du discours national depuis plus d'un siècle, des obstacles complexes et profondément enracinés continuent à s'opposer à l'accès des femmes à l'éducation. On a pu dire que ce n'est que lorsque les femmes auront une capacité d'initiative suffisante pour s'attaquer elles-mêmes à ces obstacles et lorsqu'elles se seront autonomisées que seront posées les fondations de leur participation au processus éducatif. C'est à cela que s'attache, dans plusieurs districts de l'Inde, le programme Mahila Samakhya, qui adopte des approches novatrices. Ce programme a saisi le rôle que peut jouer l'éducation pour aider les femmes à poser des questions plutôt qu'à accepter, afin d'être elles-mêmes maîtresses de leur vie ; il s'est également fixé pour but de mettre sur pied des groupes de femmes sensibilisés et indépendants (*shangas*) destinés à lancer et à entretenir des mécanismes de transformation sociale (Jandhalya, 2003).

La conception du programme s'est consciemment écartée des approches conventionnelles du développement : pas de cibles, ni de services à fournir. En revanche, il s'agissait avant tout de donner aux femmes la possibilité d'identifier leurs propres priorités d'apprentissage. La stratégie principale du programme est d'organiser les

femmes en *shangas*, qui deviennent des forums de réflexion et de solidarité mutuelle, et un moyen, pour les femmes, d'articuler leurs besoins de diverses manières liées entre elles.

Le fait de se concentrer sur ces groupes était, en soi, une décision consciente et une rupture avec la priorité ordinairement donnée aux bénéficiaires individuels. La force du groupe aide les femmes à surmonter leurs désavantages, qui vont au-delà des aspects matériels et touchent jusqu'à la perception qu'elles ont de leurs propres capacités et compétences. À cet égard, l'expérience des mouvements féminins, qui a mis en valeur la nécessité d'une solidarité de groupe, a été source d'enseignements. Aujourd'hui, bien sûr, l'importance des groupes et des mouvements collectifs a été reconnue comme une stratégie efficace pour atteindre différents groupes sociaux et communautaires, et constitue ainsi le fondement de la plupart des actions de développement.

Tableau 4.6. Campagne d'éducation aux droits de l'homme par voie d'affiches

Titre	Description	Texte
Contribution au développement	Montre des hommes et des femmes participant ensemble au développement – en creusant la terre pour construire une route.	Nous avons construit ce monde et cette civilisation ; hommes et femmes y ont contribué également.
Mariage des enfants	Souligne une série de conséquences indésirables du mariage des enfants – une maternité précoce est cause de problèmes de santé qui empêchent la femme d'assumer ses responsabilités familiales ; cette incapacité entraîne des relations difficiles avec d'autres membres de la famille, qui peuvent déboucher sur un divorce.	Les mariages d'enfant font pleurer de nombreuses mariées ; personne ne prête attention à leurs larmes.
Violation des règles régissant le mariage multiple	Indique qu'il est essentiel qu'un mari ait l'accord de sa femme avant d'en épouser une autre. À défaut, il encourt la prison et/ou une amende.	La prison et une amende pour s'être remarié sans l'accord de sa femme ou pour avoir passé outre à son opposition à ce remariage.
Mauvais traitements envers les femmes	Indique que les mauvais traitements envers une femme sont un délit pénal qui peut conduire en prison.	Ceux qui torturent les femmes, envoyez-les en prison.
Enregistrement du mariage	Indique qu'il est important d'enregistrer le mariage, car les femmes sont souvent sans recours après un divorce.	Mon mari a demandé le divorce. Que vais-je faire ? Nous nous sommes mariés en récitant le Kalema, mais sans enregistrer le mariage
Dot	Indique que lors du divorce, le mari doit, dans tous les cas, rembourser la dot.	Mort ou vif, il faut rembourser la dot.
Divorce verbal	Indique qu'il ne suffit pas de signifier trois fois le divorce verbalement pour annuler un mariage.	Le divorce n'est pas légal s'il est signifié verbalement.

Source : Rafi et Chowdhury (2000).

Le programme ne définissant aucune priorité spécifique, le personnel qui le met en œuvre doit faire face en permanence au défi de la traduction des objectifs en stratégies applicables, ce qui exige de répondre avec souplesse et tact aux besoins et aux demandes des *shangas*. Une tâche majeure a été de prêter une attention constante au processus d'apprentissage permanent. En outre, l'autonomisation n'étant pas un produit à distribuer, mais un processus qui doit être expérimenté personnellement avant que l'on puisse aider les autres à le mettre en œuvre, le programme offre des opportunités de cultiver personnellement la décision, l'innovation et la créativité.

Conclusions

Le présent chapitre est consacré aux réponses que les systèmes, les politiques et les programmes éducatifs doivent apporter, avec tact et souplesse, au problème de l'égalité entre les sexes. Les inégalités entre les sexes sont présentes partout, mais revêtent des formes différentes selon les contextes et les perspectives. Ainsi, les priorités nationales seront différentes, tout comme les points de vue et les contextes d'où surgiront des idées de changement.

De l'évaluation qui vient d'être faite des initiatives les plus à même de promouvoir la parité et l'égalité entre les sexes se dégagent quatre points principaux.

En premier lieu, l'État doit jouer un rôle moteur pour promouvoir l'égalité dans l'Éducation pour tous, comme cela a été le cas dans la plupart des pays où des progrès considérables ont été observés. Les évolutions législatives qui encouragent l'égalité entre les sexes sont importantes pour créer un environnement favorable à l'éducation des filles. La planification et la gestion des infrastructures et des approvisionnements nécessaires à l'éducation, la gestion des systèmes d'incitations, la réglementation de l'activité des enseignants et la réforme des programmes sont autant d'aspects qui exigent une action de la part du gouvernement, même si elle doit être menée avec le soutien d'acteurs non-étatiques. Un engagement public fort est indispensable, car les apports de la société civile ne peuvent être garantis : des modifications de l'environnement social et financier peuvent signifier que les ONG et les prestataires à caractère religieux ou privé peuvent ne pas assumer toujours leur rôle d'une manière continue. Toutefois, il est clair également que, parfois, les États ne sont pas dans la meilleure position pour assurer l'éducation, en particulier dans des situations de conflit ou lorsque les structures publiques sont très faibles.

En deuxième lieu, des mesures visant à redistribuer les ressources dans le cadre de l'éducation et, plus largement, dans d'autres secteurs, en vue de répondre aux besoins éducatifs spécifiques des filles, sont une priorité majeure. On peut faire beaucoup pour réduire les coûts directs et indirects qu'implique pour les familles l'éducation des filles. Dans une telle stratégie, l'attribution d'allocations ciblées et conditionnées par l'éducation tient une place importante. Toutefois, il existe encore diverses politiques économiques et sociales d'une portée plus large, susceptibles de venir à bout des discriminations qui s'appliquent à la rémunération et au travail, de modifier les normes sociales qui sous-tendent les pratiques discriminatoires et de mettre un terme à l'influence pernicieuse du travail des enfants – politiques auxquelles de nombreux gouvernements et organismes non-étatiques doivent s'attacher.

En troisième lieu, des partenariats multisectoriels sont essentiels pour parvenir à l'Éducation pour tous. Les ONG, les organisations religieuses, l'État et les mouvements sociaux ont tous un rôle important à jouer. Comme l'a rappelé le chapitre 1, de nombreux pays se sont engagés, dans le cadre de plusieurs instruments internationaux et de déclarations formulées à l'issue de diverses conférences internationales, à éliminer la discrimination dans l'éducation. À cette fin, un effort plus important doit être réalisé pour rendre les différents partenaires responsables de leurs actions et des résultats obtenus en matière d'égalité entre les sexes.

Enfin, ce chapitre montre que les transformations sociales peuvent être lentes, mais ne peuvent aboutir sans que les femmes et les jeunes filles soient directement engagées dans ce processus. Il a donc pour objet principal le rôle actif qui revient aux femmes, en qualité d'agents de ces transformations. L'éducation est un outil précieux pour soutenir ce processus. Il importe de renforcer et de libérer les capacités essentielles des femmes, pour leur permettre d'être à la fois parmi les partenaires du changement et parmi ses principaux bénéficiaires. ■