

Genre et Éducation pour tous
LE PARI DE L'ÉGALITÉ

Genre et Éducation pour tous
LE PARI DE L'ÉGALITÉ

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Publié en 2003 par l'Organisation des Nations Unies,
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Création graphique : Sylvaine Baeyens
Figures : Id-Prod
Imprimé par Graphoprint, Paris
ISBN : 92-3-203914-1

©UNESCO 2003
Imprimé en France

Avant-propos

Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) ont pour souci central l'égalité. Priver les enfants d'accès à l'éducation, c'est nier leurs droits humains et les empêcher de développer leurs talents et leurs intérêts selon les modalités les plus élémentaires. L'éducation est un flambeau qui peut aider à guider à éclairer leur vie. Tous les gouvernements reconnaissent qu'ils ont le devoir de faire en sorte que chacun se voie donner la chance d'en bénéficier selon ces modalités. Il est aussi de l'intérêt fondamental de la société de veiller à ce qu'il en soit ainsi, car le progrès du développement économique et social en dépend de manière vitale

Pourtant, dans le monde entier, des millions d'enfants continuent d'être privés d'accès à l'éducation et un nombre encore plus grand de ceux qui sont scolarisés abandonnent l'école prématurément, avant d'y avoir convenablement acquis la capacité de lire, d'écrire et de compter. La majorité de ces enfants sont des filles. En conséquence, le fléau de l'analphabétisme affecte encore plus de 860 millions d'adultes, dont près des trois quarts sont des femmes.

Le Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar (Sénégal) en avril 2000, a adopté six grands objectifs pour l'éducation, dont deux sont aussi devenus des Objectifs de développement du millénaire au cours de la même année. Les objectifs de Dakar comprenaient la réalisation de l'enseignement primaire universel (EPU) et de l'égalité entre les sexes, l'amélioration de l'alphabétisme et de la qualité de l'éducation et le développement des programmes relatifs aux compétences nécessaires dans la vie courante et des programmes d'éducation de la petite enfance, et ils devaient être atteints dans un délai de 15 ans. Toutefois, l'objectif relatif au genre était jugé particulièrement urgent, requérant la réalisation de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005 et l'instauration d'une complète égalité dans tout le domaine de l'éducation pour 2015.

Alors que cette édition du Rapport mondial de suivi paraît, le monde est à deux ans de la date à laquelle l'objectif de parité entre les sexes devra être atteint. Le moment est donc bien choisi pour que ce rapport accorde une particulière attention aux progrès accomplis vers la réalisation de cet objectif – et vers celle de l'objectif à plus long terme de l'instauration de l'égalité entre les sexes dans l'éducation. Le rapport montre que de nombreux pays risquent de ne pas atteindre l'objectif fixé pour 2005 mais que cet état de choses pourrait évoluer rapidement si les politiques changeaient. Cependant, il est beaucoup plus difficile d'instaurer l'égalité dans tout le domaine de l'éducation. Dans ce domaine, l'inégalité est due à des forces plus profondes agissant sur la société, qui vont bien au-delà des frontières de l'éducation. Le rapport démontre qu'il faudra introduire des changements dans un large éventail de politiques économiques et sociales – ainsi que dans l'éducation elle-même – si l'on veut faire de l'égalité des sexes dans l'éducation une réalité.

Je suis convaincu que le monde est sur la voie de l'égalité entre les sexes dans l'éducation, mais il lui reste du chemin à parcourir. Le présent rapport trace l'itinéraire à suivre pour franchir au moins la première étape. Les efforts conjoints des gouvernements, des ONG, de la société civile, du secteur des entreprises et de la communauté internationale seront cruciaux pour garantir le maximum possible de progrès sur cette voie.



Koichiro Matsuura
Directeur général de l'UNESCO

Sommaire

Résumé du rapport	16
-------------------------	----

Chapitre 1

Droits, égalité et éducation pour tous	23
Les droits à l'éducation : obligations juridiques et engagements politiques	24
Élargir l'agenda	27
Des cibles assorties d'échéances	28
Incidence de l'égalité entre les sexes dans l'éducation sur d'autres objectifs de développement	29
Conclusion	31

Chapitre 2

Vers l'EPT – Évaluation des progrès accomplis	33
Protection et éducation de la petite enfance	34
Enseignement primaire universel et objectifs relatifs au genre	44
L'enseignement secondaire et les objectifs relatifs au genre	66
L'enseignement supérieur et les objectifs relatifs au genre	76
Programmes d'apprentissage des compétences nécessaires dans la vie courante et de l'alphabétisme	84
Qualité de l'éducation	98
Comparaison des progrès des pays vers la réalisation de l'EPT	110

Chapitre 3

Pourquoi les filles restent-elles bloquées?	117
De la parité à l'égalité	118
Les droits à l'éducation : qu'advient-il à l'extérieur de l'école?	119
Les droits à l'éducation : les enfants dans des situations particulières	128
Les droits à l'éducation : l'offre éducative	138
Les droits dans l'éducation	147
Les droits par l'éducation : obtenir l'égalité des résultats	152

Chapitre 4

Les leçons des bonnes pratiques	161
Leçons de l'histoire	162
Une politique de l'État adaptée aux filles	168
ONG et services éducatifs	193
Conclusion	199

Chapitre 5

Des cibles à la réforme : les stratégies nationales en action	201
Les caractéristiques des performances des systèmes éducatifs – quels sont les moteurs du progrès ?	202
L'importance du contexte	204
Les engagements et les cibles assorties d'échéances	206
Exemples de réformes nationales	213
La participation – la société civile est-elle impliquée ?	215
La décentralisation fait-elle la différence ?	221
Rendre l'enseignement primaire accessible financièrement	229
L'EPT dans les pays industrialisés et les pays en transition	234

Chapitre 6

Tenir nos engagements internationaux	243
Flux d'aide	245
Initiatives internationales	261
Renforcer la coordination internationale	270

Chapitre 7

Des stratégies sexospécifiques pour l'EPT	281
Les aspects quantitatifs des progrès	282
Une stratégie sexospécifique pour l'éducation	283
Des stratégies nationales pour l'EPT	288
Tenir les engagements internationaux	289

Annexe	293
Appendices	294
Annexe statistique	312
Glossaire	402
Références	406
Acronymes et sigles	429

Listes des figures, tableaux et encadrés

Figures

2.1. Répartition des pays selon la durée scolaire dans le préprimaire (1999) (en heures par année scolaire).....	35
2.2. Éducation préprimaire : évolution en pourcentage des taux bruts de scolarisation entre 1990 et 2000 (ne sont inclus que les pays pour lesquels on dispose de données pour les deux années).....	37
2.3. Nouveaux inscrits en première année du primaire qui ont suivi une forme de programme de PEPE, par sexe (2000)	39
2.4. Pourcentage des élèves inscrits dans des établissements préprimaires privés (2000) : valeurs médianes et variation à l'intérieur des régions	41
2.5. Éducation préprimaire : part des effectifs de l'enseignement privé et de l'enseignement public dans les taux bruts de scolarisation (2000).....	42
2.6. Éducation préprimaire : PNB par habitant et taux brut de scolarisation (2000).....	43
2.7. Enseignement primaire : taux brut d'admission en première année (1990 et 2000) (pays disposant de données pour les deux années, rangés par ordre croissant du TBA en 2000)	45
2.8. Enseignement primaire : taux brut d'admission, valeurs médianes et variation à l'intérieur des régions (2000)	46
2.9. Enseignement primaire : indice de parité entre les sexes dans le taux brut d'admission (1990 et 2000) (pays en développement pour lesquels on dispose de données pour 1990 et 2000).....	47
2.10. Enseignement primaire : taux d'admission et parité entre les sexes (2000)	49
2.11. Enseignement primaire : taux brut de scolarisation par sexe (2000) (ne sont pas inclus les pays dont l'IPS est compris entre 0,97 et 1,03, c'est-à-dire les pays très proches de la parité ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS total)	54
2.12. Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation entre 1990 et 2000 (pays où l'évolution a été d'au moins 5 points de pourcentage, rangés selon l'ordre croissant de l'IPS en 2000)	55
2.13. Enseignement primaire : pourcentage de redoublants par sexe (2000) (ne sont pas inclus les pays où les redoublements représentent moins de 2% des effectifs ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du pourcentage de garçons redoublant)	58
2.14. Taux d'alphabétisme des 22-44 ans en République centrafricaine, selon le nombre d'années de scolarisation (2000)	63
2.15. Afrique subsaharienne : pourcentage d'enseignantes et parité entre les sexes dans l'accès à l'école (2000)	63
2.16. Enseignement primaire : pourcentage d'enseignantes (1990 et 2000)	64
2.17. Pourcentage d'enseignantes par niveau d'éducation (2000) (les pays sont rangés selon l'ordre croissant du pourcentage d'enseignantes dans le primaire)	65
2.18. Taux de transition du primaire au secondaire, par sexe (1999) (pays dont les taux de transition chez les garçons ou chez les filles – ou les deux – sont inférieurs à 90% ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du taux de transition des garçons)	67
2.19. Afrique subsaharienne et États arabes : indice de parité entre les sexes dans l'accès au primaire (2000) et dans les taux de transition du primaire au secondaire (1999/2000) (les pays sont rangés selon l'ordre croissant de la parité entre les sexes pour l'accès au primaire).....	68
2.20. Enseignement secondaire : évolution de l'indice de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation (1990-2000)	70
2.21. Indices de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du primaire et du secondaire (2000) (les pays sont rangés selon l'ordre croissant de l'IPS du primaire dans chaque région)	71
2.22. Pays en développement, à l'exclusion de l'Amérique latine et des Caraïbes : corrélation entre les IPS des taux bruts de scolarisation du primaire et du secondaire dans 75 pays (2000)	72
2.23. Enseignement secondaire général : pourcentage de redoublants par sexe (2000) (ne sont pas inclus les pays où les pourcentages de redoublants sont inférieurs à 2% ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant des pourcentages de redoublants du sexe masculin)	73
2.24. Enseignement supérieur : niveau 5 de la CITE – pourcentage d'étudiantes dans les programmes du type A et du type B (2000) (les pays sont rangés selon l'ordre croissant du pourcentage d'étudiantes dans les programmes du type A)	80
2.25. Enseignement supérieur : pourcentage de femmes parmi les étudiants des programmes de recherche avancée – niveau 6 de la CITE (2000)	81
2.26. Accroissement en pourcentage du taux d'alphabétisme des adultes, par sexe (de 1990 à 2000 et de 2000 à 2015)	89
2.27. Pourcentage de femmes parmi les adultes analphabètes, par région (1990, 2000 et 2015)	90
2.28. Taux estimés d'alphabétisme des adultes et des jeunes dans quatre régions (1990, 2000 et 2015) (adultes : 15 ans et plus ; jeunes : 15-24 ans)	90

2.29. Indices de parité entre les sexes dans les taux d’alphabétisme des adultes et des jeunes (1990-2015)	91
2.30. Taux d’alphabétisme des adultes par sexe (2000) (ne sont pas inclus les pays ayant des taux globaux d’alphabétisme supérieurs à 75%)	92
2.31 Taux estimés d’alphabétisme des adultes et des jeunes (2000) et projections du taux d’alphabétisme des jeunes en 2015 (ne sont pas inclus les pays dont les taux globaux d’alphabétisme des adultes sont supérieurs à 75% ; les pays sont rangés selon l’ordre croissant du taux d’alphabétisme des adultes)	93
2.32. IPS du taux d’alphabétisme des adultes par pays (1990, 2000 et 2015) (ne sont pas inclus les pays dont l’IPS était supérieur à 0,75 en 1990 ; les pays sont rangés selon l’ordre croissant de l’IPS en 1990)	94
2.33. IPS du taux d’alphabétisme des jeunes par pays (1990, 2000 et 2015) (les pays sont rangés selon l’ordre croissant de l’IPS en 1990)	95
2.34. Nombre d’élèves par enseignant dans le primaire, par région (1990 et 2000) : valeurs médianes et variation au sein des régions (est mentionné entre parenthèses le nombre de pays dans chaque région)	98
2.35. Répartition des pays selon le nombre d’élèves par enseignant dans le primaire (2000)	99
2.36. Pourcentage d’enseignants du primaire qui ont reçu une formation pédagogique, par sexe (2000) (les pays sont rangés, dans chaque région, selon l’ordre croissant du pourcentage total des enseignants formés)	100
2.37. Dépenses publiques d’éducation en pourcentage du PNB et du total des dépenses publiques (2000) (les pays sont rangés selon l’ordre croissant du pourcentage du PNB dans chaque région)	102
2.38. Dépenses publiques courantes consacrées à l’enseignement primaire en pourcentage des dépenses publiques courantes consacrées à l’éducation (2000)	103
2.39. Dépenses publiques courantes consacrées à l’enseignement primaire en pourcentage du PNB et dépense par élève en pourcentage du PNB par habitant (2000) (les pays sont rangés selon l’ordre croissant de la dépense par élève en pourcentage du PNB par habitant)	104
2.40. Différentiel de performance entre les sexes sur l’échelle combinée des capacités de lecture, PISA (2003) (score des garçons – score des filles)	105
2.41. Pourcentage d’enseignantes dans l’enseignement primaire et PNB par habitant (2000)	107
2.42. Pourcentage de garçons et de filles parmi les élèves testés ayant les moins bonnes performances sur l’échelle combinée des capacités de lecture (2003)	108
2.43. Chances de réaliser la parité entre les sexes d’ici à 2015 dans l’enseignement primaire et secondaire, par région	112
3.1. Diagramme de dispersion de l’indice de parité entre les sexes (IPS) et du taux net de scolarisation (TNS) dans l’enseignement primaire (2000)	120
3.2. Diagramme de dispersion du PNB par habitant et du TNS dans l’enseignement primaire (2000)	120
3.3. Diagramme de dispersion de l’IPS dans les TNS du primaire et du PNB par habitant (2000)	120
3.4. Élèves de la catégorie A suivant le cycle primaire qui reçoivent des ressources supplémentaires dans différents pays, en pourcentage des élèves du primaire	136
4.1. Relation entre le taux global de fécondité et l’indicateur de participation des femmes dans divers pays (2000)	167
6.1. Répartition par région des décaissements au titre de l’APD (moyenne 1998-1999 et 2000-2001, en pourcentage)	245
6.2. Aide bilatérale à l’éducation (1990-2001)	246
6.3. Composition en pourcentage de l’aide à l’éducation classée dans la catégorie « non spécifié », moyenne pour certains pays (2000-2001)	249
6.4. Part de l’aide à l’éducation fournie par le biais d’autres secteurs en pourcentage de l’aide totale à l’éducation, moyenne (2000-2001)	249
6.5. Répartition par région de l’aide bilatérale à l’éducation : moyenne (2000-01) adultes analphabètes, population d’âge scolaire et enfants non scolarisés (2000), en pourcentage	254
6.6. TNS dans l’enseignement primaire et aide bilatérale à l’éducation par enfant non scolarisé (en dollars EU constants de 2000), moyenne (2000-01)	255
6.7. Taux d’alphabétisme des adultes et aide bilatérale à l’éducation par adulte analphabète (en dollars EU constants de 2000), moyenne (2000-01)	255
6.8. Prêts de la Banque mondiale en faveur de l’éducation, aux prix constants de 2001, en millions de dollars EU (1990-2002)	256
6.9. Répartition en pourcentage par région du total cumulé des prêts de la BIRD et de l’IDA et de leur aide à l’éducation (1990-2002)	257

Tableaux

2.1. Éducation préprimaire : répartition des pays selon leur taux brut de scolarisation (2000) (dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)	34
2.2. Durée scolaire dans l'éducation préprimaire, par pays (1999)	36
2.3. Éducation préprimaire : groupes d'âge et taux brut de scolarisation (1990 et 2000) et évolution en pourcentage des TBS (1990-2000) dans certains pays	38
2.4. Niger : nouveaux inscrits dans le primaire ayant suivi une forme de programme de PEPE (1999 et 2001)	40
2.5. Pourcentage des enfants âgés de 3 à 5 ans qui suivent une forme de programme organisé d'éducation de la petite enfance, par zones urbaines/rurales et par sexe (2000)	40
2.6. Éducation préprimaire : indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation (2000)	43
2.7. Enseignement primaire : indice de parité entre les sexes dans le taux brut d'admission (2000) (pays ayant un IPS inférieur à 0,98 – en faveur des garçons – ou supérieur à 1,02 – en faveur des filles)	48
2.8. Effectifs (en millions d'élèves) de l'enseignement primaire, par région (1990 et 2000)	49
2.9. Taux brut et net de scolarisation dans l'enseignement primaire, par région (1990 et 2000)	50
2.10. Nombre estimé d'enfants non scolarisés, par sexe et par région (1990 et 2000)	50
2.11. Enseignement primaire : groupement des pays selon leur taux brut de scolarisation (2000) (dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)	52
2.12. Enseignement primaire : groupement des pays selon leur taux net de scolarisation (2000) (dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TNS)	53
2.13. Taux de scolarisation et d'assiduité dans le primaire (2000)	56
2.14. Cameroun : taux brut de scolarisation et IPS dans l'enseignement primaire, par province (1999/2000)	56
2.15. Enseignement primaire : taux de redoublement par année d'études (1999/2000)	60
2.16. Taux de survie en 5 ^e année de l'enseignement primaire, par sexe (1999) (les pays sont rangés selon l'ordre croissant de l'IPS dans chaque région)	61
2.17. Enseignement secondaire : groupement des pays selon leur taux brut de scolarisation, par région (2000) (dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)	69
2.18. Enseignement supérieur : groupement des pays selon leur taux brut d'inscription, par région (2000) (dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)	77
2.19. Enseignement supérieur : indice de parité entre les sexes dans les taux bruts d'inscription (2000)	78
2.20. Enseignement supérieur : estimations régionales de la participation des femmes à chaque grand domaine d'études (1982 et 2000)	82
2.21. Nombre estimatif d'adultes analphabètes – population âgée de 15 ans et plus (1990, 2000 et 2015)	88
2.22. Taux estimé d'alphabétisme des adultes (population âgée de 15 ans et plus) par sexe, et indice de parité entre les sexes (1990, 2000 et 2015)	89
2.23. Neuf pays à niveau d'alphabétisme élevé : tendances passées et projections en 2015	91
2.24. Situation actuelle des pays selon leur distance par rapport à la réalisation de l'objectif de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire	110
2.25. Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire : chances des pays d'atteindre l'objectif en 2005 et 2015 (sur la base des tendances passées, 1990-2000 ; tous les pays dont l'IPS se situe entre 0,97 et 1,03 sont considérés comme ayant réalisé la parité)	111
2.26. Répartition des pays selon leur distance moyenne par rapport aux objectifs de l'EPT (2000)	114
3.1. Nombre et pourcentage d'enfants économiquement actifs, d'enfants astreints au travail et d'enfants astreints aux pires formes de travail (2000)	123

3.2. Adolescents mariés (pourcentage des 15-19 ans mariés)	127
3.3. Pays percevant des frais de scolarité dans le primaire, par région	140
3.4. Résumé des résultats de l'enquête sur les frais de scolarité	140
4.1. Tendances des taux de fécondité et de participation des femmes à la population active dans quelques pays d'Asie de l'Est (1950-2000)	165
4.2. Projets éducatifs généraux centrés sur les filles	182
4.3. Ratio garçons/filles en 1 ^{re} et 2 ^e année du primaire dans les écoles du district de Sihara, Népal (2000)	192
4.4. Taux de réussite à l'issue de la 1 ^{re} et 2 ^e année dans les écoles du Sihara, Népal (2000)	192
4.5. Taux de passage dans la classe supérieure, de redoublement et d'abandon au Népal, comparés à ceux des enfants ayant bénéficié de la PEPE dans le district de Sihara (1998-2000)	192
4.6. Campagne d'éducation aux droits de l'homme par voie d'affiches (Bangladesh)	198
5.1. L'ampleur du défi (2000)	204
5.2. Taux net de scolarisation et nombre d'adultes analphabètes (2000)	205
5.3. Afrique de l'Ouest francophone	205
5.4. Cibles fixées pour l'éducation formelle au cours de la décennie 1960-1970	207
5.5. Buts et objectifs fixés pour l'enseignement primaire universel	208
5.6. Fixation de critères de référence et d'indicateurs de la qualité au niveau des écoles	209
5.7. Décentralisation : motifs et objectifs	223
5.8. Coûts de la scolarité dans le primaire en Tanzanie (en shillings tanzaniens)	229
5.9. Les motifs des abandons scolaires (%)	230
5.10. La gratuité de l'enseignement primaire dans 5 pays africains	231
5.11. Frais de scolarité et DSRP	235
6.1. Montant total de l'aide publique au développement : décaissements nets en milliards de dollars EU (1990-2001)	244
6.2. Engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation en millions de dollars EU constants de 2000 (1998-1999 et 2000-2001)	246
6.3. Évolution en pourcentage des flux d'aide bilatérale en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, en millions de dollars EU constants de 2000 (moyenne pour 1998-1999 et 2000-2001)	247
6.4. Composition en pourcentage de l'aide bilatérale à l'éducation (1998-1999 et 2000-2001)	248
6.5. Aide à l'éducation : orientation des politiques de 8 organismes bilatéraux	252
6.6. Aide à l'éducation par région et caractéristiques nationales (moyenne 2000-2001)	254
6.7. Engagements au titre de l'APD multilatérale, autres que ceux de la Banque mondiale, en millions de dollars EU constants de 2000, moyenne	256
6.8. Aide bilatérale et multilatérale à l'éducation en milliards de dollars EU constants de 2000 (1998-1999 et 2000-2001)	257
6.9. Critères de référence du Cadre indicatif et cibles des propositions IMOA pour 2001 (année de référence) et 2015	264
6.10. Engagements financiers en faveur des pays admis à participer à l'IMOA (août 2003, en millions de dollars EU)	265
6.11. Le Groupe de travail sur l'éducation pour tous	272
6.12. Programmes phares interinstitutions	277
7.1. Frais de scolarité dans les pays qui risquent de ne pas réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire	285

Encadrés

1.1. Les instruments de l'«engagement relatif au genre»	26
1.2. Le Cadre d'action de Dakar et les Objectifs de développement du millénaire	28
1.3. Genre, éducation et citoyenneté	30
2.1. Tendances de l'enseignement préprimaire dans les pays en transition	38
2.2. Les moyennes nationales recouvrent des inégalités considérables	40
2.3. Disparités entre les sexes sur le plan de l'assiduité dans les États de l'Inde	57
2.4. Taux de survie et d'achèvement	62
2.5. Comparaison de la CITE de 1976 et de la CITE de 1997 : conséquences pour les comparaisons des effectifs	68
2.6. Genre et études techniques/professionnelles en France	74
2.7. Enseignement supérieur : définition des niveaux 5A, 5B et 6 de la CITE	78
2.8. Compétences nécessaires dans la vie courante	85
2.9. Sources et indicateurs pour le suivi des objectifs 3 et 4	86
2.10. Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)	87
2.11. Interpréter l'objectif relatif à l'alphabétisation et de suivi de l'alphabétisation	88
2.12. Les définitions traditionnelles de l'alphabétisme à l'UNESCO	88
2.13. L'amélioration de la parité entre les sexes est le meilleur instrument prédictif des progrès vers la réalisation de l'EPT dans son ensemble	115
3.1. Genre et scolarisation dans le primaire : quelques corrélations simples	120
3.2. Inégalités entre les sexes dans l'éducation : le cas de l'Asie du Sud	122
3.3. En Éthiopie, des filles s'expriment	126
3.4. Mythes pubertaires	127
3.5. Le sort des enfants placés en Afrique de l'Ouest	130
3.6. Combattre le VIH/sida dans les écoles brésiliennes	131
3.7. Le cas des filles enrôlées dans les forces armées	134
3.8. Handicaps et genre dans les pays de l'OCDE	136
3.9. Les filles handicapées soumises au harcèlement	137
3.10. L'importance de l'environnement physique pour les filles handicapées	142
3.11. Des partenariats inégaux au sein des comités scolaires	145
3.12. En Iran, des politiques conservatrices favorisent l'éducation des filles	146
3.13. Des stéréotypes tenaces	151
3.14. Au Mali, le sexisme et les préférences parentales pèsent sur le recrutement des enseignantes	152
3.15. Dans l'ancien bloc socialiste, le nombre des enseignantes augmente à mesure que les salaires réels diminuent	153
3.16. Pourquoi les filles réussissent-elles constamment mieux que les garçons au Royaume-Uni ?	154
3.17. Le paradoxe caribéen	156
3.18. Les « choix » des élèves ne sont jamais entièrement libres	157
3.19. Éducation, genre et emploi dans les pays du Maghreb	159
4.1. Le « modèle » du Kerala	162
4.2. Les phases de la révolution et la condition des femmes en République islamique d'Iran	163
4.3. Baisse de la fécondité et transition démographique	166
4.4. L'éducation est-elle un moyen de contraception ?	167
4.5. Intégration des questions de genre : les ressources appropriées ont-elles été allouées ?	170

4.6. Fonctionnement du Female Secondary School Stipend Programme, Bangladesh	174
4.7. Au Brésil, faire sortir les enfants du monde du travail et les faire entrer à l'école	177
4.8. Le programme Food for Education au Bangladesh	178
4.9. Costa Rica : créer des occasions pour les jeunes	181
4.10. En Afrique du Sud, les syndicats d'enseignants centrent leurs efforts sur le VIH/sida	183
4.11. Former les enseignants à lutter contre la violence en Afrique du Sud	184
4.12. Le féminisme dans l'éducation au Royaume-Uni	185
4.13. Changer de l'intérieur : une initiative jamaïcaine	186
4.14. La réforme des programmes d'enseignement au Malawi	188
4.15. Création d'un cadre informel d'enseignantes au Rajasthan	189
4.16. L'éducation des adolescentes dans les situations de conflit armé	190
4.17. Impact de la PEPE sur les ratios garçons/filles dans l'enseignement primaire au Népal	192
4.18. Alphabétisme juridique en Inde	194
4.19. Éducation populaire et participation des femmes à la vie politique	195
4.20. Un modèle d'éducation attentive aux questions de genre : le NFPE du BRAC	196
5.1. Quelques déterminants de l'indice du développement de l'éducation pour tous	203
5.2. Objectifs et cibles : la réforme de l'éducation pour une économie du savoir en Jordanie	210
5.3. Les États-Unis : comment s'attaquer aux inégalités	211
5.4. Union européenne : les critères de référence fixés en vue d'améliorer les performances des systèmes éducatifs	212
5.5. Les OSC : trouver une place à la table des négociations	216
5.6. Des partenariats brésiliens contre l'analphabétisme	218
5.7. Déclencher le débat : les amendements constitutionnels et les OSC en Inde	219
5.8. Guinée et Niger : qui donne le ton ?	220
5.9. Le FAWE en Ouganda : comment créer une tendance en faveur de la parité	221
5.10. Les conditions du succès	221
5.11. Favoriser les conditions adéquates	222
5.12. La décentralisation au Kérala : une rhétorique puissante, des schémas qui restent	224
5.13. Responsabilités des comités scolaires dans la République-Unie de Tanzanie	226
5.14. Obstacles à la décentralisation	227
5.15. Politique et stratégie en Ouganda	234
6.1. Statistiques relatives à l'aide à l'éducation : la qualité de la notification	250
6.2. Les statistiques sur l'aide à l'éducation : difficultés de notification	251
6.3. Organismes bilatéraux : genre et éducation	258
6.4. Genre, éducation et DSRP	259
6.5. Le genre et les rapports sur les ODM : résultats d'une « exploration rapide »	260
6.6. Traitements et syndicats d'enseignants : Niger et Côte d'Ivoire	264
6.7. Initiatives et campagnes ayant un lien avec l'EPT	268
6.8. Alphabétisation et développement durable	269
6.9. Texte des recommandations du Groupe de haut niveau sur l'EPT, 2002	271
6.10. Suivi des progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT	275
6.11. Principaux rapports internationaux intéressant l'EPT en 2003-2004	276
6.12. Quatre programmes-phares	278

Remerciements

Le présent rapport couvre un vaste domaine, tant sur le plan thématique que géographique, et met à contribution différentes disciplines et perspectives ainsi qu'un riche réservoir d'expertises et de recherches au niveau international. Il représente un effort collectif majeur, dans le meilleur esprit de l'éducation pour tous.

Nous devons beaucoup à sir John Daniel, Sous-Directeur général pour l'éducation de l'UNESCO, et à Abhimanyu Singh, Coordonnateur exécutif de l'Unité du suivi de Dakar, ainsi qu'à leurs collègues, pour l'appui qu'ils nous ont apporté dans l'établissement du rapport de cette année.

Pour sa forme générale, le rapport a bénéficié des conseils du Comité international de rédaction et de son président, Anil Bordia. Cette forme a été précisée par un petit groupe consultatif composé de Madeleine Arnot, Geneviève Fraisse, Golnar Mehran et Nellie P. Stromquist, qui s'est réuni à Paris en février 2003.

Le rapport sur l'EPT dépend dans une large mesure du travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), et Denise Lievesley, Simon Ellis, Said Belkachla, Claude Akpabie et leurs collègues ont beaucoup apporté à son élaboration, en particulier en réunissant le matériel des tableaux statistiques.

Nous tenons à remercier tous ceux qui ont rédigé des documents de référence, notes et encadrés pour le rapport, à savoir :

Charles Paul Abani, Yasmine Adib Wahba Wahby, Joseph Ahanhanzo, Agnès Ali Boco, Madeleine Arnot, Beatrice Avalos-Bevan, Ibrahima Bah-Lalya, Barbara Bailey, Claudie Baudino, Sonia R. Bhalotra, Catherine Blaya, María Bonino, Mark Bray, Michael Brophy, Debbie Budlender, Kassaw Chekole, Linda Chisholm, Isaiah Chol Aruai, Criana Connal, Monica Dalen, Eric Débarbieux, Marcella Deluca, Luka Biong Deng, Yacouba Diagana, Galy Dibe, Robin Ellison, Peter Evans, Makhoumy Fall, Janet Fleischman, Jude Fransman, Lea Gaba-Afouda, Anne-Marie Goetz, Adriana Gorga, Mouhamadou Guèye, Julien Guingnido Gaye, Laura Guzmán Stein, Ulrike Hanemann, Renwick Irvine, Sharada Jain, Kameshwari Jandhyala, Virgilio Zacarias Juvane, Naila Kabeer, Idrissa Kabore, Doris Kakuru Muhwezi, Hamoud Abdel Wedoud Kamil, Deborah Kasente, Kamel Kateb, Maria Lourdes A. Khan, Jackie Kirk, Mamadou Kani Konaté, Marie-France Lange, Eric Lanoue, Fiona Leach, Anne Letendre Morales, Han Jia Ling, Ueantabo Neemia Mackenzie, Kathie Maher, Ould Boubout Houssein Mahfoud, Simeen Mahmud, Dixie Maluwa-Banda, Sergio Martinic, Werner Mauch, Carolyn McKinney, Kirsty McNay, Carolyn Medel-Anonuevo, Golnar Mehran, Ute Meir, Mihaela Miroiu, Claudia Mitchell, Albert Motivans, Doris Kakuru Muhwesi, M. V. Mukundan, Lututala Mumpasi, Karen Munday Lynn Murphy, Seraphin Ngondo a Pitshandenge, Théodore Nseka Vita, Mireya Pérez Obregón, Alice Odounfa Kouadio, Akim Okuni, Cristina Pareja Lara, Marc Pilon, Vimala Ramachandran, Shapour Rassekh, Shahra Razavi, Rebeca Reynoso Angulo, Abby Riddell, Anna Robinson-Pant, Pauline Rose, Harilyn Rousso, Menaka Roy, Stéphanie Rubi, Amanda Seel, Gao Shuguo, David Sifuentes Cortez, Sebastien da Silva-Leander, Madhu Singh, Tarjei Skirbekk, David Stephens, Nellie Stromquist, Benedicte Terryn, Zhang Tiedao, Katarina Tomasevski, Elaine Unterhalter, Sofía Valdivielso Gómez, Esther Velasco, Valerija Vendramin, Juliette Von Seibold, Duncan Wilson, Siri Wormnæs, Cream Wright.

Le rapport a aussi bénéficié considérablement des conseils et du concours de personnes, de divisions et d'unités du Secteur de l'éducation, de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), du Bureau international d'éducation (BIE) et de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE). Le BIE et l'IUE ont géré une série de travaux sous-traités. Les bureaux régionaux de l'UNESCO ont fourni d'utiles conseils sur les activités au niveau des pays.

D'autres personnes nous ont aussi aidés de leurs utiles conseils et commentaires, parmi lesquelles :

Emmanuel Aldebert, Tcheko Amadou, Caroline Arnold, David Atchoarena, Adrian Bannister, Kathy Bartlett, Jonny Baxter, Julia Benn, Virginia Braustein, Barbara Bruns, Françoise Caillods, CCNGO Co-ordination Group (Carlos Zarco, Rebecca Berner, Samir Jarrar, Ulf Fredriksson, Monique Fouilhoux, Gorgui Sow, Claude Vercoouter, Maria Khan), CCNGO Network, David Clarke, Paul Coustère, Alexandra Draxler, Pamela Dudzig, Kenneth Eklind, Liana Gertsch, Amaya Gillespie, Jeanne Grant, John Grazel, Ingemar Gustafsson, Harry Hagan, Jerome de Henau, Rachel Hinton, Anna-Maria Hoffman, Margareta Husen, Yoshie Kaga, Koto Kanno, Terri Kelly, Peter Laugharn, Erin Leigh, Leslie Limage, Stefan Lock, Donald Mackenzie, Nina Madsen, Violeta Malespin, Jean-Claude Mantes, Catherine Marry, Jean-Yves Martin, William McCormick, Claire Mollard, John Morris, Mamadou Ndoye, Steve Passingham, Robert Prouty, Beverly Roberts, Kerstin Rosencrantz, Kenneth Ross, Margarete Sachs-Israel, Jun Sakuma, Yusuf Sayed, Vera Coelho Schattan, Bernard Schlemmer, Simon Scott, Aaron Schneider, Suzanne Schnuttgen, Dominique Simone Rychen, Soo Hyang Choi, Abdoul Sow, Kazuo Sunaga, Serge Tomasi, Felicity Townsend, Anke van Dam, Dankert Vedeler, Jeannette Vogelaar, Michael Ward, Ewa Werner Dahlin, Naoki Yokobayashi.

L'élaboration du rapport a largement bénéficié des compétences éditoriales de Caroline Lawrence. Greg Chamberlain et Wenda McNevin nous ont aussi apporté un précieux soutien. Nous voudrions encore remercier Sonia Fernandez-Lauro, du Centre de documentation sur l'éducation de l'UNESCO, de l'aide qu'elle n'a cessé de nous fournir.

Pour la version française, nous remercions Marc Sandman et son équipe : Françoise Arnaud-Demir, Madeleine Benière, Chantal Pacteau, Christian Powell, Jean-Michel Rabotin, Martine Picq ainsi que Caroline Aymé-Martin Tabourdeau pour la relecture.

Les analyses et les recommandations concernant les politiques présentées dans ce rapport ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO. Le présent rapport est une publication indépendante que l'UNESCO a fait exécuter au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'Équipe du rapport ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements. Les vues et opinions exprimées dans ce rapport n'engagent que son directeur.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

Directeur

Christopher Colclough

Steve Packer (Directeur adjoint), Simon Ellis (Chef de l'Observatoire de l'EPT, IUS), Jan Van Ravens, Ulrika Pepler Barry, Lene Buchert, Ramya Subrahmanian, Nicole Bella, Cynthia Guttman, Vittoria Cavicchioni, Valérie Djioze, Carlos Aggio, Mariana Cifuentes-Montoya, Pascale Pinceau, Delphine Nsengimana, Liliane Phuong, Peter Wallet.

Résumé du rapport

Tous les pays sont convenus d'éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005. Dans son premier chapitre, cette seconde édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* expose les puissants arguments tenant aux droits de l'homme qui plaident en faveur de la réalisation de la parité et de l'égalité entre les sexes dans l'éducation. Le chapitre 2 évalue les progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'EPT à travers le prisme du genre. Les deux chapitres suivants tentent de déterminer pourquoi les filles restent bloquées et ils mettent en relief les politiques susceptibles de lever les obstacles et d'améliorer l'apprentissage. Les stratégies visant à éliminer les écarts entre les sexes dans l'éducation font partie d'un effort de réforme beaucoup plus vaste entrepris dans de nombreux pays, comme le montre le chapitre 5. Cet agenda ne saurait être mis en œuvre sans des engagements internationaux beaucoup plus audacieux et une meilleure coordination, évalués au chapitre 6. Il est de l'intérêt de tous les États et de tous les peuples d'éliminer l'écart entre les sexes et ce devrait être une priorité majeure de tous les programmes d'éducation, comme le conclut le dernier chapitre.

Chapitre 1

Droits, égalité et éducation pour tous

La communauté internationale a pris l'engagement d'éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et d'instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015. Ce chapitre met en lumière le solide cadre des droits de l'homme qui soutient l'éducation et identifie les avantages sociaux et économiques qui résultent de l'éducation des filles et des femmes.

L'éducation est un droit de la personne humaine, proclamé dans des traités et conventions internationaux que les États signataires sont juridiquement tenus d'appliquer. Les deux conventions les plus récentes – la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) et la Convention relative aux droits de l'enfant (1990) – contiennent l'ensemble le plus complet d'engagements juridiquement contraignants sur le droit à l'éducation et l'égalité entre les sexes. Cependant, cette législation n'a que partiellement réussi à améliorer l'égalité. Elle a été renforcée sur le plan politique, au cours des années 1990, lors d'une série de conférences des Nations Unies qui ont réaffirmé et dans certains cas étendu les dispositions relatives au genre et à l'éducation que contenaient les traités sur les droits de l'homme. Le Cadre d'action de Dakar et la Déclaration du millénaire ont tous deux défini des objectifs d'égalité entre les sexes, assortis d'échéances, en faveur desquels se sont engagés tous les États. Ces objectifs aident à impulser les réformes nécessaires pour obtenir des résultats, à suivre les progrès, à identifier les lacunes des politiques et à signaler les domaines où le besoin d'une aide internationale se fait le plus sentir.

Il y a aussi un puissant argument en rapport avec le développement qui plaide en faveur de la réalisation de l'égalité entre les sexes. Il est clairement dans l'intérêt des citoyens comme de la société d'éliminer les disparités entre les sexes

dans l'éducation là où il en existe. Les avantages pour les individus et pour la société sont immenses. Les moyens d'existence se renforcent, les familles sont en meilleure santé et mieux nourries, l'éducation est valorisée et la responsabilité civique rehaussée. C'est un investissement abordable et d'une haute rentabilité.

Chapitre 2

Vers l'EPT : évaluation des progrès accomplis

Utilisant les données les plus récentes sur les systèmes éducatifs pour l'année 2000, ce chapitre suit, à travers le prisme du genre, les progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'EPT. Le rapport établit une distinction entre parité et égalité. La première est un concept purement numérique. L'égalité est une notion plus complexe. La pleine égalité entre les sexes impliquerait que les filles et les garçons se voient offrir les mêmes chances d'aller à l'école et bénéficient de méthodes pédagogiques, de programmes d'enseignement et d'une orientation académique exempts de partis pris tenant au genre, et que, plus généralement, filles et garçons obtiennent des résultats d'apprentissage égaux et par la suite bénéficient des mêmes possibilités dans la vie, à qualifications et expérience égales.

Une forte poussée vers une plus grande parité entre les sexes a été enregistrée au niveau mondial, surtout dans le primaire où la proportion de filles scolarisées par rapport aux garçons scolarisés est passée de 88 à 94 % entre 1990 et 2000. Les effectifs féminins ont progressé plus vite que les effectifs masculins et, dans les trois régions où les inégalités entre les sexes sont les plus prononcées – Afrique subsaharienne, États arabes et Asie du Sud et de l'Ouest –, les disparités ont considérablement diminué.

Cependant, beaucoup de pays, malgré de grands efforts, n'ont guère fait de progrès. La croissance de la population est restée forte et, en partie pour cette raison, le nombre des enfants non scolarisés dans le monde n'a diminué que d'environ 3% durant la décennie. Les filles continuent de se heurter à de sévères discriminations dans l'accès à l'éducation. Les pays présentant les plus grandes disparités entre les sexes tendent à être les plus défavorisés, avec souvent un revenu par habitant inférieur à 1 dollar par jour.

Sur la base des taux de progression enregistrés précédemment, le rapport conclut que 60% des 128 pays pour lesquels on dispose de données risquent de ne pas réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005. Vingt-deux pays devraient y parvenir d'ici à 2015. Quarante pour cent des pays risquent de ne pas arriver à la parité dans le primaire (9), dans le secondaire (33) ou dans les deux (12) même en 2015. Pour beaucoup de ces pays, il existe des politiques susceptibles de l'atteindre en quelques années, comme l'expliquent les chapitres suivants.

Le rapport introduit un nouvel indice du développement de l'EPT (IDE), qui incorpore des données sur quatre indicateurs : l'EPU (mesuré par le taux net de scolarisation), l'alphabétisation des adultes (taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans et plus), la parité entre les sexes (valeur moyenne de l'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'alphabétisation des adultes) et la qualité de l'éducation (taux de survie en 5^e année du primaire). L'IDE a pu être calculé pour 94 pays sur la base des données de 2000. Les résultats montrent qu'aucun pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes et d'Asie du Sud et de l'Ouest (à l'exception des Maldives) n'est près d'atteindre ces objectifs. Ils révèlent aussi que la variable de la parité entre les sexes est le meilleur instrument prédictif de la réalisation de l'EPT.

Chapitre 3

Pourquoi les filles restent-elles bloquées ?

Un agenda à trois volets est utilisé pour analyser les multiples dimensions de l'inégalité. En premier lieu, les problèmes touchant l'exercice des *droits* à l'éducation comprennent les contraintes familiales et sociales qui perturbent l'accès des filles à l'école. Les pays où il existe une forte préférence culturelle pour les fils tendent aussi à présenter les plus fortes inégalités entre les sexes. Les mariages précoces entravent massivement les progrès éducatifs des filles. Le fléau mondial du VIH/sida, les conflits armés et les handicaps se conjuguent pour amoindrir leur droit à l'éducation.

Le besoin du travail des enfants est l'une des raisons majeures pour lesquelles les enfants ne vont pas à l'école. Les parents sont les principaux employeurs des enfants, fait qui ne reflète pas forcément les statistiques qui omettent ceux qui sont employés à des tâches domestiques, dont beaucoup sont des filles. Il faut que les politiques agissent sur les situations et les attitudes des parents si l'on veut que toutes les filles aient des chances d'apprendre. Les frais de scolarité – perçus dans au moins 101 pays – sont aussi un obstacle majeur à la scolarisation.

En second lieu, les *droits dans* l'éducation mettent l'accent sur la façon dont les systèmes scolaires prennent en compte les besoins spécifiques des filles dans les programmes d'enseignement, les méthodes pédagogiques et l'environnement d'apprentissage. Le rapport note que les filles sont de manière disproportionnée les victimes du harcèlement sexuel et des violences sexuelles à l'école, ce qui se traduit par des résultats scolaires insuffisants et des taux élevés d'abandon.

Enfin, les *droits par* l'éducation ont trait à la question de savoir comment les filles réussissent à l'école et comment leurs acquis se traduisent par des chances égales dans les sphères sociale et économique. Les informations selon lesquelles les filles réussissent mieux que les garçons dans plusieurs pays développés ont fait sensation. Dans de nombreux pays en développement où la parité entre les sexes est encore une perspective lointaine, les garçons comme les filles obtiennent des résultats scolaires médiocres.

L'infériorité des garçons dans le domaine de l'éducation ne s'est pas encore traduite par une infériorité dans les domaines économique et politique. Évaluer dans quelle mesure les filles sont bloquées à chaque étape de l'agenda des droits amène à des réponses spécifiques des politiques. Mais la réalisation de la parité ne s'arrête pas à l'égalité des chiffres : l'égalité des chances, l'égalité de traitement et l'égalité de résultats dans l'éducation et la société sont des critères cruciaux des progrès accomplis.

Chapitre 4

Les leçons des bonnes pratiques

Bien qu'il n'existe pas de formule magique pour réduire l'écart entre les sexes et promouvoir l'égalité dans l'éducation, toute une série d'expériences internationales indique des percées qui ont facilité l'accès des filles à l'école et amélioré leurs performances.

Il est indispensable de changer et réformer les lois pour garantir l'égalité entre les sexes. L'octroi de droits en matière de propriété et la réforme du droit de la famille peuvent faire contrepoids à des normes sociales solidement ancrées qui ont aussi une incidence sur la question de savoir si les enfants sont ou non envoyés à l'école. Dans la plupart des pays, une politique générale énergique en matière d'égalité entre les sexes est aussi nécessaire pour faire en sorte que les intérêts des femmes comme des hommes soient explicitement pris en compte dans toutes les lois, toutes les politiques et tous les programmes.

Les coûts directs et indirects de la scolarité pour les familles entravent l'accès à l'éducation des groupes les plus défavorisés. Des frais de scolarité sont encore perçus dans 26 des 35 pays qui risquent de ne pas atteindre l'objectif de la parité entre les sexes dans le primaire en 2005. Les mesures visant à réduire ou supprimer le besoin du travail des enfants sont un moyen décisif d'accroître la scolarisation des filles comme des garçons.

Il est possible d'élaborer des politiques spécifiquement conçues pour modifier l'équilibre des incitations qui font que les filles, en particulier, sont exclues du système scolaire. Les bourses, les dispositifs de versement d'allocations et les programmes d'alimentation scolaire sont trois types de mesures ciblées qui se sont révélés efficaces.

Les écoles doivent être des lieux où les stéréotypes sont battus en brèche, et non renforcés, grâce à des programmes d'enseignement tenant compte du genre et à la formation professionnelle des enseignants. Le recrutement d'enseignantes, en particulier pour les écoles rurales ou isolées, reste une grande priorité. Implanter les écoles plus près des lieux d'habitation des élèves, offrir des installations sanitaires et du mobilier scolaire, ainsi que des classes de taille acceptable, sont des investissements qui encouragent les parents à envoyer leurs filles à l'école. La prévention du VIH/sida ainsi que l'éducation sexuelle et en matière de santé génésique devraient constituer une priorité distincte, un soutien approprié étant fourni aux enseignants.

Les programmes destinés à la petite enfance et les cours de rattrapage pour les filles qui commencent leurs études tardivement sont deux domaines qui méritent une plus grande attention. L'alphabétisme et la formation aux compétences nécessaires dans la vie courante sont essentiels pour autonomiser les femmes et accroître les chances de leurs filles de faire des études.

Dans la plupart des pays qui ont fait des progrès considérables en matière de promotion de la parité et de l'égalité entre les sexes dans l'éducation, l'État a joué un rôle moteur. Outre les allocations destinées à réduire le coût de l'éducation pour les familles, les gouvernements doivent mener un ensemble de politiques économiques et sociales de plus grande envergure pour éliminer l'influence pernicieuse du travail des enfants et de la discrimination en matière de rémunération et d'emploi.

Chapitre 5

Des cibles à la réforme : les stratégies nationales en action

Ce chapitre analyse les politiques et réformes nationales qui peuvent apporter une contribution significative à la réalisation de l'EPT et examine dans quelle mesure les pays traduisent leurs engagements en actes au moyen de stratégies et de programmes spécifiques.

Guidés par les engagements internationaux, notamment le Cadre d'action de Dakar et les Objectifs de développement du millénaire de l'ONU, les gouvernements sont de plus en plus nombreux à définir des cibles spécifiques en matière d'éducation. La décentralisation est souvent considérée comme une voie permettant de répondre plus efficacement aux besoins locaux en élargissant la base des recettes et en offrant à la société civile la possibilité de mieux se faire entendre. Une enquête récente estime que 80 % des pays en développement expérimentent une forme ou une autre de décentralisation. Alors que ce processus prend de l'ampleur dans de nombreux pays, il faut accorder une particulière attention au risque d'aggravation des disparités en matière de possibilités d'éducation, au détriment des enfants.

Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont récemment supprimé les frais de scolarité dans le primaire. Cela est bon et nécessaire, mais cette suppression doit être soigneusement gérée : des études montrent qu'elle s'accompagne souvent d'une diminution substantielle de la dépense par élève et d'une baisse de qualité. Les pays concernés manquent d'enseignants qualifiés et font état de niveaux élevés d'abandon.

L'EPT est aussi à l'ordre du jour dans les pays industrialisés et les pays en transition. Dans les premiers, il est urgent de prêter attention à la langue d'instruction des enfants des groupes minoritaires et d'atteindre les jeunes qui ne terminent pas leurs études secondaires. Quant aux seconds, ils comprennent beaucoup de pays qui s'efforcent d'inverser la tendance à la baisse de la scolarisation. Alors que les États se préoccupent d'étendre les droits à l'éducation à tous leurs citoyens, il est manifestement utile que les différentes régions du monde apprennent les unes des autres.

Chapitre 6

Tenir nos engagements internationaux

Les tendances des flux d'aide à l'éducation et les initiatives internationales fournissent deux prismes à travers lesquels il est possible de voir comment l'engagement international en faveur de l'EPT a progressé depuis l'an dernier.

L'aide bilatérale à l'éducation a baissé de 16 % entre 1998-1999 et 2000-2001, et elle est tombée de 10 à 8 % du total des engagements d'aide. Cependant, l'aide à l'éducation de base progresse. Le soutien accordé par tous les pays membres du CAD de l'OCDE à l'éducation de base est passé de 13 à 24 % du montant total de l'aide bilatérale à l'éducation au cours de la même période. L'aide multilatérale à l'éducation a diminué en raison de la baisse des contributions des banques régionales de développement. Globalement, le niveau actuel de l'aide à l'éducation de base, soit 1,5 milliard de dollars des États-Unis, est encore loin du montant de 5,6 milliards de dollars par an

nécessaire pour atteindre les seuls objectifs de l'EPU et de la parité entre les sexes. Une étude menée dans le cadre du rapport révèle aussi que l'aide est attirée par les systèmes éducatifs les plus performants. Une analyse de 77 pays montre que l'aide bilatérale par enfant non scolarisé augmente nettement avec le niveau du taux net de scolarisation (TNS).

L'Initiative de mise en œuvre accélérée, destinée à aider à réaliser l'EPU d'ici à 2015, se trouve à un tournant critique. À la date d'août 2003, le déficit de financement estimé pour les sept premiers pays bénéficiaires pour la période 2003-2005 se situait encore à environ 118 millions de dollars, chiffre à comparer aux 207 millions de dollars obtenus à cette date. Il est urgent de se mettre d'accord sur la question de savoir si l'Initiative doit s'inscrire dans le cadre général de l'aide à l'éducation, avec les conséquences que cela implique quant aux niveaux de financement. Dans le cas contraire, cet instrument potentiellement important pour aider à réaliser l'EPT serait en danger.

Il faut renforcer les mécanismes institués par l'UNESCO pour coordonner l'EPT – le Groupe de haut niveau et le Groupe de travail – afin qu'ils acquièrent un impact international. Si l'on veut qu'à l'égal des autres grandes questions de développement, l'EPT puisse mobiliser l'attention des dirigeants mondiaux, il est indispensable que ses messages disposent d'une « plateforme » solide, bien coordonnée et médiatisée.

Chapitre 7

Des stratégies sexospécifiques pour l'EPT

L'élimination des disparités entre les sexes devrait être placée au premier rang des priorités de tous les programmes de développement de l'éducation scolaire et d'amélioration de sa qualité. Un rôle fondamental revient à l'État pour faire d'une éducation de base de qualité un droit et une réalité pour chaque citoyen. L'État doit créer un environnement propice à la promotion de l'égalité entre les sexes, investir dans des stratégies de redistribution et atténuer les effets des conflits, des crises économiques et du VIH/sida. La communauté internationale doit accompagner hardiment ce processus, en se servant du genre comme point focal de toute aide aux programmes d'éducation. ■



© VU/Miquel Dewever-Plana

Au Guatemala, une petite fille lit le journal à sa grand-mère

Chapitre 1

Droits, égalité et éducation pour tous

L'expression « éducation pour tous » dit bien ce qu'elle veut dire : avec le Cadre d'action de Dakar, la communauté internationale s'est engagée à ce que tous les enfants d'âge scolaire fréquentent gratuitement l'école primaire d'ici à 2015. Outre cela, l'analphabétisme des adultes doit être réduit de moitié, l'éducation de la petite enfance et les programmes destinés aux jeunes non scolarisés doivent être développés et la qualité de l'éducation fortement améliorée. Parler de « tous les enfants » suppose, évidemment, que garçons et filles sont concernés. Toutefois, tant le Cadre d'action que la Déclaration du millénaire insistent sur le fait que les disparités entre garçons et filles dans l'enseignement primaire et secondaire doivent être éliminées d'ici à 2005 et que l'égalité dans le domaine de l'éducation doit être atteinte dans les dix années qui suivront. L'égalité des sexes se voit donc attribuer une place prééminente dans les Objectifs de développement du millénaire (ODM). Pour quelles raisons ?

La persistance de l'inégalité face à l'éducation est une atteinte majeure aux droits des femmes et des filles.

Il n'est encore aucune société dans laquelle les femmes bénéficient des mêmes possibilités que les hommes. Elles travaillent un plus grand nombre d'heures et sont moins payées, que ce soit en valeur absolue ou au prorata. Leurs choix quant à l'emploi de leur temps – de travail ou de loisirs – sont soumis à plus de contraintes que ceux que peuvent faire les hommes. Ces disparités engendrent des écarts substantiels entre les contributions respectives des femmes et des hommes à la société et entre la part de bénéfices qu'ils en retirent respectivement. Dans la plupart des pays, un aspect fondamental de ces disparités – qui en est à la fois l'une des causes et l'une des conséquences permanentes – est l'inégalité en matière d'accès à l'éducation et de résultats scolaires. Ces inégalités sont profondément enracinées et leur éradication dans les délais prévus par les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) exigera une attention et un engagement tout particuliers. En conséquence, le présent rapport vise essentiellement à examiner les dimensions et les causes principales de ces inégalités face à l'éducation et à identifier des stratégies permettant de les surmonter.

La persistance de l'inégalité face à l'éducation est une atteinte majeure aux droits des femmes et des filles, ainsi qu'un obstacle important au développement social et économique. Ce premier chapitre n'a pas pour objet les questions philosophiques relatives à la nature ou à la portée de ces « droits », mais s'attache plutôt à établir dans quelle mesure ceux-ci sont déjà acceptés comme légalement contraignants pour les États en vertu de traités internationaux ou promis par des déclarations internationales que les gouvernements ont approuvées. L'important argument tenant au développement qui plaide en faveur de l'égalité dans l'éducation sera, lui aussi, évoqué brièvement.

Le chapitre 2 présente une évaluation des progrès réalisés récemment dans le monde pour atteindre les six objectifs de l'EPT, en attachant une attention particulière au genre et à son incidence sur la mise en œuvre de tous les objectifs éducatifs de Dakar. Les chapitres 3 et 4 sont consacrés, respectivement, aux causes de l'inégalité entre les sexes dans l'éducation et aux solutions possibles. Les deux chapitres qui suivent adoptent une perspective plus large : le chapitre 5 évalue les progrès des stratégies nationales de l'EPT et le chapitre 6 examine dans quelle mesure sont tenus les engagements pris par la communauté internationale en faveur de l'EPT. Le chapitre final rassemble tous ces fils pour dessiner la trame d'une stratégie nationale et

internationale visant à réaliser une éducation véritablement équitable pour tous.

Les droits à l'éducation : obligations juridiques et engagements politiques

En novembre 1948, les nations du monde ont élaboré une déclaration relative à la nature et à la portée des droits de l'homme, remarquable dans son détail. Parmi de nombreux autres, le droit à l'éducation a été reconnu pour tous. En outre, il a été déclaré que l'enseignement élémentaire serait gratuit et obligatoire et que l'accès aux études supérieures serait ouvert à tous, en fonction de leur mérite (Nations Unies, 1948, article 26). Depuis lors, la nécessité de traduire ces engagements dans les faits a continué d'inspirer et d'orienter l'action internationale.

Cette action a suivi deux voies. La première a été de garantir par des traités le respect des droits de l'homme. Entre 1976 et 1990, une série de pactes et de conventions internationaux ont été promulgués, offrant un fondement juridique complet aux mesures requises pour protéger les droits de l'homme et garantir leur mise en œuvre. Ceux de ces instruments qui intéressent le plus l'éducation et, dans le cadre de celle-ci, l'égalité entre les sexes, figurent dans l'encadré 1.1 et des indications plus détaillées sont fournies dans l'appendice 1. L'Organisation des Nations Unies a proclamé que les deux premiers d'entre eux, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, constituent, avec la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Charte internationale des droits de l'homme. Ils renferment les dispositions relatives à l'enseignement primaire obligatoire et gratuit, ainsi qu'à la non-discrimination en matière d'éducation, qui avaient été énoncées pour la première fois dans la Déclaration de 1948. Les deux conventions les plus récentes – la Convention relative à l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAF, 1979) et la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE, 1989) – contiennent l'ensemble le plus complet d'engagements juridiquement contraignants relatifs tant aux droits à l'éducation qu'à l'égalité entre les sexes.

La première de ces conventions, la CEDAF, contient des dispositions de large portée, destinées à mettre fin à la discrimination entre

les sexes. Comme indiqué dans l'appendice 1, elle énonce que les femmes doivent disposer de droits égaux à ceux des hommes en matière d'éducation, qu'elles doivent se voir offrir les mêmes possibilités d'accéder aux bourses, à l'éducation permanente, à l'alphabétisation, aux sports et à l'éducation physique, et que les stéréotypes doivent être éliminés des programmes scolaires. Elle reconnaît en outre que les mesures spéciales consistant à prévoir une répartition inégale des ressources dans le but exprès de mettre un terme à l'inégalité ne sont pas en elles-mêmes discriminatoires si elles sont abrogées une fois l'égalité atteinte. À la mi-2003, cette Convention a été ratifiée par 173 pays, les exceptions étant, notamment, Bahreïn, le Botswana, le Brunei Darussalam, les États-Unis d'Amérique, l'Indonésie, la République islamique d'Iran, la République arabe syrienne, la Somalie et le Soudan.

La Convention relative aux droits de l'enfant, qui est le traité relatif aux droits de l'homme le plus largement accepté, contient de solides garanties du droit à l'éducation. Elle réaffirme le droit de tout enfant, « sans distinction aucune », à une scolarité gratuite et obligatoire, et affirme que l'accès à l'enseignement supérieur est assuré « à tous ». En outre, elle protège l'enfant de toute exploitation, y compris par le travail, susceptible de compromettre son éducation (articles 32.1/32.2). La CDE a été ratifiée par toutes les nations du monde, à l'exception des États-Unis et de la Somalie¹.

Le processus de ratification est important, en ce qu'il accorde au traité un statut juridique internationalement reconnu qui oblige les pays qui l'ont ratifié à en mettre en œuvre les dispositions. La grande majorité des pays du monde sont donc juridiquement tenus – du fait de la ratification – de respecter les dispositions de ces deux traités relatives à l'égalité entre les sexes et à l'accès universel à l'éducation.

Chacun des traités relatifs aux droits de l'homme listés dans l'encadré 1.1 prévoit une procédure de rapports qui exige des gouvernements une évaluation périodique de leur respect de ses dispositions. À la suite de la ratification, un rapport initial établi par le gouvernement fournit une étude de base sur sa conformité avec les garanties des droits de l'homme, ainsi qu'une évaluation des obstacles à l'application du traité et la définition d'une stratégie permettant de les surmonter. Ce rapport est publié en tant que document officiel de l'ONU et fait l'objet d'une discussion avec l'organe de l'ONU chargé du suivi du traité. Les rapports

ultérieurs font état des progrès ou des reculs enregistrés et identifient à nouveau les contraintes et les moyens de les dépasser. Les gouvernements sont censés faire largement connaître ces rapports et associer les institutions de la société civile à leur production comme à leur diffusion.

Ces procédures sont en principe efficaces. Cependant, si les gouvernements ne soumettent pas de rapports, les organes chargés du suivi des traités ne disposent pas d'informations permettant une évaluation objective de la mise en œuvre de ceux-ci. Dans le cas de la CEDAF, par exemple, le processus des rapports oblige chaque État à soumettre un rapport initial dans les quatre ans qui suivent la ratification de la Convention, puis des rapports périodiques au moins tous les quatre ans. Toutefois, sur les 173 pays ayant ratifié la Convention, 60 n'avaient pas soumis de rapports initiaux à la mi-2003 (Tomasevski, 2003). Il n'est pas surprenant que les gouvernements qui ne se conforment pas à leurs obligations en matière de rapports soient souvent ceux-là mêmes qui ne respectent pas les dispositions du traité.

La procédure des rapports a pour fin de responsabiliser les gouvernements, tant sur le plan intérieur que sur le plan international, quant à la mise en œuvre des mesures destinées à garantir les droits de l'homme. Il n'en demeure pas moins que la mise en œuvre des droits à l'éducation et à l'égalité entre les sexes est, dans ce cadre, inégale, et que, si ferme que soit le processus réglementaire consistant à imposer aux gouvernements la remise de rapports, il apparaît qu'un tiers environ des États ont pu s'y soustraire.

La seconde voie suivie pour garantir l'acceptation et le respect des obligations en matière de droits de l'homme a été le recours aux déclarations des conférences internationales, réunies par les Nations Unies, en tant qu'instruments supplémentaires. Les conclusions de quatre de ces conférences – la Déclaration et le Programme d'action de Vienne (1993), la Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD) (1994), le Sommet mondial pour le développement social (1995) et la Déclaration et le Programme d'action de Beijing (1995) – sont également récapitulées dans l'encadré 1.1. Toutes ont réaffirmé (de différentes manières et avec différents centres d'intérêts) les dispositions relatives à l'égalité des sexes dans l'éducation que les États s'étaient déjà engagés à respecter en vertu des conventions antérieures sur les droits de l'homme.

La Convention relative aux droits de l'enfant contient de solides garanties du droit à l'éducation.

1. Les États-Unis considèrent que les droits économiques, sociaux et culturels sont des objectifs qui ne peuvent être atteints que progressivement, et non pas garantis. Par conséquent, ce pays n'est pas partie aux traités qui, dans le domaine des droits de l'homme, portent sur les droits économiques et sociaux ou la discrimination entre les sexes.

Encadré 1.1. Les instruments de l'« engagement relatif au genre »

Deux sortes d'instruments témoignent de l'engagement international en faveur de l'égalité entre les sexes dans l'éducation : les *traités internationaux*, qui sont destinés à être ratifiés par chaque pays et à recevoir ainsi un poids juridique, et les « *promesses politiques* », issues d'un consensus international et conçues pour stimuler et promouvoir l'« action ». Les instruments suivants, classés par ordre chronologique, mettent en évidence l'évolution des engagements spécifiquement consacrés au genre dans l'éducation. On trouvera dans l'appendice 1 des indications plus détaillées sur chacun d'entre eux.

Traités internationaux

■ Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels

Adopté en 1966 ; entré en vigueur en 1976 ; ratifié par 144 pays
L'ONU a proclamé que l'ensemble formé par cet instrument, par le PIDCP (*cf. infra*) et par la Déclaration universelle des droits de l'homme constitue la Charte internationale des droits de l'homme. Ce pacte, qui figure sous six rubriques dans l'appendice 1, affirme un engagement en faveur de la non-discrimination et oblige les États à prendre des mesures économiques destinées à assurer la gratuité de l'enseignement primaire, à apporter aux familles un soutien, notamment financier et éducatif, et à soutenir les enseignants.

■ Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP)

Adopté en 1966 ; entré en vigueur en 1976 ; ratifié par 148 pays
Ce traité, qui est l'un des trois instruments constituant la Charte internationale des droits de l'homme, ne couvre que de manière limitée la problématique de l'égalité des sexes dans l'éducation.

■ Convention relative à l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAF)

Adoptée en 1979 ; entrée en vigueur en 1981 ; ratifiée par 173 pays

À la différence des deux traités qui précèdent, la CEDAF est spécifiquement consacrée à la question de l'égalité entre les sexes. Les onze entrées qui lui sont consacrées dans l'appendice 1 témoignent de l'accent qu'elle met sur les *droits à l'éducation*, avec des dispositions couvrant l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, l'éducation non formelle, l'éducation sportive et l'information dans le domaine de la planification familiale.

■ Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)

Adoptée en 1989 ; entrée en vigueur en 1990 ; ratifiée par 190 pays

La CDE garantit les droits de l'enfant et renferme des dispositions destinées à assurer les droits à l'éducation. Cette convention figure sous douze rubriques dans l'appendice 1. Comme les instruments qui l'ont précédée, elle réaffirme les droits de l'homme dans un contexte qui exclut la discrimination fondée sur le sexe. Elle insiste fortement sur les mesures destinées à promouvoir la gratuité de l'enseignement primaire et l'octroi d'un soutien financier, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation sexuelle et l'information dans le domaine de la santé génésique, l'orientation scolaire et des programmes tenant compte du genre.

Promesses politiques

■ Déclaration et Programme d'action de Vienne – 1993

La Déclaration et le Programme d'action de Vienne ont été rédigés lors de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme comme une réaffirmation de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ils figurent dans l'appendice 1 sous onze rubriques qui couvrent tous les domaines pertinents. Le texte de Vienne insiste fortement sur l'obligation de l'État de promouvoir l'égalité entre les sexes, y compris dans l'éducation.

■ Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement (CIPD) – 1994

La Conférence internationale sur la population et le développement a été organisée en vue d'évaluer les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs du Plan d'action mondial sur la population de 1974, de favoriser une meilleure prise de conscience des questions de population dans les priorités de la communauté internationale et d'adopter une série de recommandations pour la décennie à venir. Les dix-neuf rubriques sous lesquelles figure ce texte couvrent tous les domaines de l'appendice 1, manifestant une prise de conscience croissante des questions de genre.

■ Déclaration et Programme d'action de Beijing – 1995

La Déclaration et le Programme d'action de Beijing réaffirment le principe fondamental énoncé dans la Déclaration de Vienne, selon lequel les droits humains des femmes et des filles sont inaliénables et font partie intégrante des droits fondamentaux de la personne. Le Programme d'action vise à promouvoir et protéger la pleine jouissance de tous les droits humains et les libertés fondamentales de toutes les femmes tout au long de leur vie. Vingt-deux entrées concernent le genre et l'éducation, couvrant la plupart des domaines pertinents.

■ Sommet mondial pour le développement social – Copenhague, 1995

Le Sommet mondial pour le développement social a représenté un nouveau consensus sur la nécessité de placer les êtres humains au centre du développement. Parmi les décisions prises figurent dix engagements, dont deux relatifs au genre dans le domaine de l'éducation : (a) atteindre l'égalité et l'équité entre les femmes et les hommes, et (b) parvenir à un accès universel et équitable à l'éducation et aux soins de santé primaires. Les neuf rubriques sous lesquelles figure cet instrument dans l'appendice 1 témoignent qu'il ne traite pas seulement du genre et de l'éducation, mais, bien plus largement, du développement social.

Les engagements formulés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme en matière d'éducation ont également été réaffirmés à de nombreuses reprises au cours des années passées. Il convient principalement de noter que pendant les années 1960, une série de conférences régionales organisées par l'UNESCO ont fixé des échéances prévoyant d'atteindre au plus tard en 1980, dans la plupart des régions en développement, l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU). En 1990, toutefois, il restait encore bien du chemin à parcourir et la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue cette année-là à Jomtien (Thaïlande), a défini une « vision élargie de l'éducation » et fixé à l'an 2000 la date limite pour la réalisation de l'EPU. Malgré les grands progrès réalisés dans la plupart des régions, cet objectif n'a pas été entièrement atteint par tous les pays. En conséquence, en 2000, le Cadre d'action de Dakar et la Déclaration du millénaire ont à nouveau précisé, d'une manière plus formelle, les objectifs de l'éducation et de l'égalité entre les sexes (encadré 1.2).

Toutes ces réaffirmations des droits relatifs à l'éducation ont rappelé qu'ils s'appliquent à tous, sans distinction de race, de sexe ou de nationalité. Toutefois, la notion d'égalité des sexes a été soulignée de plus en plus nettement au fil des années et l'importance accordée à la parité et à l'égalité entre les sexes a été affirmée spécifiquement dans les plus récentes des déclarations consacrées aux objectifs du développement.

Élargir l'agenda

Il est clair que la législation relative aux droits de l'homme n'a que partiellement réussi à instaurer l'égalité dans l'éducation. Peut-être faut-il, alors, s'interroger sur l'utilité d'obtenir des gouvernements qu'ils s'engagent par ailleurs, dans le cadre des déclarations des conférences, à respecter ces mêmes droits. À quoi peuvent servir ces mesures si les « déclarations » et autres instruments issus des conférences ont une autorité purement politique, et non juridique ? La réponse, en bref, à cette question est que précisément parce que les processus juridiques et politiques sont distincts, la mise en œuvre des mesures a plus de chances d'être assurée si les messages sont cohérents que s'ils sont contradictoires.

Il faut ajouter, toutefois, que la Déclaration de Jomtien comme le Cadre d'action de Dakar – et les déclarations des autres grandes conférences des Nations Unies – ont donné un peu de corps au squelette plutôt minimaliste de la législation qui existait dans le domaine des droits de l'homme. On peut donc considérer qu'elles ne se contentent pas de confirmer à nouveau un engagement en faveur de ces traités, mais qu'elles représentent des initiatives qui vont au-delà – parfois de manière substantielle.

Les traités relatifs aux droits de l'homme sont eux-mêmes, le plus souvent, centrés sur la mise en place d'un enseignement primaire gratuit et obligatoire et sur l'élimination de toutes les inégalités entre les sexes dans l'éducation. Il convient de noter que ces deux aspects sont repris comme objectifs 3 et 4 de la Déclaration du millénaire et qu'ils constituent, par ailleurs, les deuxième et cinquième objectifs de Dakar (encadré 1.2). La formulation des Objectifs de développement du millénaire est prudente : il n'y est pas question du caractère « gratuit et obligatoire » de l'enseignement primaire et on s'y borne à rechercher l'élimination des disparités entre les sexes dans l'éducation, au lieu de l'égalité entre les sexes, plus exigeante, retenue par le Cadre d'action de Dakar. À cet égard, il apparaît que ces deux objectifs reflètent moins complètement que ceux de Dakar les engagements relatifs aux droits de l'homme tels qu'ils sont exprimés dans les traités pertinents.

L'alphabétisation n'est pas mentionnée dans les ODM, mais le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels comporte l'engagement de donner une « éducation de base » aux « personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme » (article 13.2). De même, le Cadre d'action de Dakar (objectif 4) recherche une amélioration substantielle de l'alphabétisation et de l'accès des adultes à l'éducation de base. Par ailleurs, Dakar va bien plus loin. En cherchant à développer l'éducation de la petite enfance (objectif 1) et les programmes d'acquisition par tous les jeunes et tous les adultes des compétences nécessaires dans la vie courante (objectif 3) et à améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux (objectif 6), le Cadre d'action de Dakar étend les engagements souscrits en matière d'éducation au-delà de ceux qu'impliquent les traités relatifs aux droits de l'homme. Il ne s'agit là donc pas tant d'une simple réaffirmation que d'un élargissement de l'agenda.

Ces réaffirmations des droits relatifs à l'éducation ont rappelé qu'ils s'appliquent à tous, sans distinction de race, de sexe ou de nationalité.

Des cibles assorties d'échéances

Les objectifs de Dakar et les ODM se distinguent encore des engagements souscrits par les États dans le cadre de la législation relative aux droits de l'homme en ce qu'ils comportent des cibles assorties d'échéances, qui sont utiles à plus d'un

titre. Elles ont, d'abord, l'avantage de tempérer le jugement qui ferait apparaître comme « fautifs » les pays dans lesquels certaines cibles fixées en matière de droits de l'homme n'ont pas encore été atteintes. L'introduction d'une dimension dynamique déplace l'attention de la question de savoir si les droits de l'homme sont ou non violés vers celle de savoir comment ils pourront être respectés au terme d'une période raisonnable. On offre ainsi un certain espace à la planification et à la mise en œuvre, ainsi qu'à l'idée qu'il n'importe pas tant de savoir si tel ou tel pays manque actuellement à ses obligations que de savoir s'il progresse vers les objectifs.

En deuxième lieu, cette approche facilite un processus potentiellement plus inclusif. Si les États n'ayant pas rempli les obligations qui leur incombent en vertu des conventions en matière de rapports risquent d'être les plus récalcitrants par ailleurs, ceux qui sont le plus loin de garantir les droits de l'homme à leur population risquent d'être ceux qui ont commencé par ne pas ratifier les conventions. Cela étant admis, les objectifs de Dakar sont susceptibles de faciliter le dialogue avec tous les gouvernements, qu'ils soient ou non signataires de la CDE ou de la CEDAF.

En troisième lieu, des cibles assorties d'échéances précises rendent plus tangible le processus de réalisation des objectifs et facilitent un suivi plus explicite des progrès. Comme le montre le présent rapport, il est ainsi possible de prévoir les performances des régions et des pays, et d'indiquer des priorités pour l'action nationale et internationale à l'appui de leurs efforts. Un avantage connexe mais important d'une telle approche est de responsabiliser les agents, tant internationaux que nationaux. La communauté internationale a constamment affirmé qu'aucun pays ayant adopté un plan crédible pour réaliser l'EPT ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources (UNESCO, 2000^A). De la sorte, les actions menées par les organismes d'aide pour fournir ces ressources peuvent être évaluées en fonction des besoins, ce qui serait difficile sans que soit fixée une échéance pour atteindre les objectifs. En ce sens, les cibles assorties d'échéances permettent un partage plus explicite des responsabilités entre les pays en développement et les pays plus développés que ce ne serait le cas s'il fallait dépendre uniquement des instruments législatifs relatifs aux droits de l'homme.

En résumé, les objectifs de Dakar reflètent la substance des engagements des gouvernements dans le domaine de l'éducation, contenus dans

Encadré 1.2. Le Cadre d'action de Dakar et les Objectifs de développement du millénaire

Les objectifs de Dakar en matière d'EPT

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la **protection et l'éducation de la petite enfance**, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un **enseignement primaire obligatoire et gratuit** de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des **compétences nécessaires dans la vie courante**.
4. Améliorer de 50 % le niveau d'**alphabétisation des adultes**, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
5. Éliminer les **disparités entre les sexes** dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'**égalité** dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
6. Améliorer sous tous ses aspects la **qualité de l'éducation** dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Objectifs de développement du millénaire

Objectif 2. Assurer l'éducation primaire pour tous

Cible 3. D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

Objectif 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Cible 4. Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.

quatre traités fondamentaux relatifs aux droits de l'homme adoptés par l'ONU entre 1976 et 1990, puis ratifiés par la grande majorité des gouvernements du monde. Compléter ces engagements juridiquement contraignants par les objectifs définis dans le Cadre d'action de Dakar et les ODM a pour principal but de permettre aux messages politiques et aux engagements juridiques – au moins au niveau international – de se renforcer mutuellement. Alors que, comparés aux engagements internationaux à caractère juridique, les deux ODM relatifs à l'éducation ont un libellé assez restrictif, les objectifs de Dakar vont bien au-delà de ceux qu'énoncent les traités relatifs aux droits de l'homme : ils définissent un agenda plus ambitieux. Les deux séries d'objectifs sont assorties d'échéances, ce qui procure un certain nombre d'avantages en matière de planification, de mobilisation des ressources et de suivi.

Incidence de l'égalité entre les sexes dans l'éducation sur d'autres objectifs de développement

Il existe une série d'engagements juridiques et politiques visant clairement à parvenir à l'égalité entre les sexes dans l'éducation auxquels une majorité de pays a librement souscrit. Le droit à l'éducation pour tous est donc bien posé et accepté au niveau international. Si leur fondement moral est incontestable, ces dispositions s'appuient aussi sur une argumentation pragmatique très persuasive. Il est largement établi qu'il est de l'intérêt individuel et social des citoyens et des communautés de réduire les inégalités entre les sexes dans l'éducation partout où il en existe.

L'analyse économique a constamment mis en lumière qu'au niveau des particuliers, le rendement de l'investissement dans l'éducation – estimé, à chaque niveau, par comparaison entre le coût de l'éducation pour l'individu et l'incidence ultérieure de celle-ci sur les revenus de toute une vie – est important et est au moins aussi élevé que celui des sommes que les familles pourraient investir dans d'autres domaines (Psacharopoulos et Patrinos, 2002). Dans la plupart des pays, les femmes sont en butte, sur le marché du travail, à une discrimination dont témoigne le fait que leurs revenus professionnels sont inférieurs à ceux des hommes, à âge et niveau d'éducation égaux.

Toutefois, l'augmentation relative des salaires (et donc du rendement de l'investissement) correspondant à une année supplémentaire de scolarisation à chaque niveau tend à être sensiblement identique pour les deux sexes. Lorsque les rendements diffèrent, la différence est le plus souvent au bénéfice des femmes (King et Hill, 1993 ; Psacharopoulos et Patrinos, 2002 ; Schultz, 1995).

En outre, dans les pays où la scolarisation dans le primaire et le secondaire n'est pas encore universelle, c'est dans le primaire que le rendement de l'investissement des particuliers dans l'éducation est le plus élevé, et il tend à diminuer dans le secondaire et au-delà. Là où les filles ont moins accès que les garçons à l'éducation, le profil des rendements explique qu'en comblant l'écart entre les taux de scolarisation, on produira des rendements plus élevés qu'avec des politiques de développement de l'éducation qui laisseraient inchangé l'écart actuel.

D'un point de vue plus macroéconomique, il a été observé que le développement de l'éducation des femmes a un plus grand effet sur l'offre globale de travail, en augmentant la durée de travail des femmes. En revanche, la quantité de travail que les hommes sont disposés à fournir ne semble pas influencée par leur niveau d'éducation (Schultz, 2002). Le fait que les salaires des hommes et leur niveau d'éducation tendent à influencer négativement sur l'offre de travail des femmes complique encore la situation. En conséquence, les stratégies destinées à faire progresser l'éducation des femmes par rapport à celle des hommes tendront à accroître la participation globale à la population active et à exercer des effets positifs tant sur la masse imposable que sur la croissance économique.

Un autre effet favorable à la croissance tient au fait que, lorsque l'accès à l'éducation est déséquilibré en faveur des garçons, beaucoup de filles non scolarisées ont de plus grandes aptitudes naturelles que de nombreux garçons scolarisés², et que la redistribution des places à l'école dans le sens d'une plus grande égalité entre les sexes élèverait, en valeur nette, le niveau d'aptitudes des enfants scolarisés et exercerait un effet amplificateur sur le futur stock de capital humain de la société.

Il semble que la parité entre les sexes – en termes de « capital » relatif d'éducation détenu par les hommes et les femmes dans la population – influe sur les perspectives de croissance indépendamment de sa valeur absolue (Klasen, 2002) et que,

Les objectifs de Dakar vont bien au-delà de ceux qu'énoncent les traités relatifs aux droits de l'homme : ils définissent un agenda plus ambitieux.

Le rendement de l'investissement dans l'éducation est important.

2. Cela suppose que, pour l'un et l'autre sexe, ceux qui ont les plus grandes aptitudes soient généralement ceux qui ont le meilleur accès à l'école.

Encadré 1.3. Genre, éducation et citoyenneté

Chaque État-nation a sa façon de faire de ses jeunes des citoyens. Certains pays, se fondant sur les principes d'égalité et d'inclusion sociale, éduquent tous les enfants au sein d'un système scolaire commun, dans le but de résorber les différences sociales, ethniques et culturelles/religieuses. D'autres sociétés différencient l'éducation reçue par les différents groupes d'enfants, que ce soit pour prendre en compte les différences ou, plus négativement, pour exclure certaines catégories sociales. Dans tous ces contextes, l'éducation joue un rôle clé pour ce qui est de façonner l'identité et la vie des futurs citoyens.

Le désir de transmettre des valeurs fondamentales (ou «vertus civiques») aux différents groupes sociaux afin de contribuer à unir les membres d'une communauté doit être mis en balance avec la nécessité de les munir de compétences et de connaissances diversifiées pour les préparer à la vie économique. Certains systèmes éducatifs ont privilégié les valeurs et les cultures nationales en mettant l'accent sur le patriotisme et les principales institutions nationales. Les pays socialistes ont insisté sur l'importance de la scolarisation dans la construction de l'égalité sociale et de la collectivité. Les approches démocratiques libérales d'Europe occidentale ont eu tendance à mettre l'accent sur le développement du potentiel individuel. Ces principes évoluent avec les valeurs sociétales. Toutefois, tous mettent en évidence le rôle essentiel des systèmes éducatifs dans la formation de la citoyenneté.

À mesure qu'ils progressent à travers les niveaux, hiérarchies et processus de l'école, les enfants assimilent des modèles normatifs sexués de citoyens. Les rituels scolaires (réunions, uniformes, fêtes), les formes de discipline, les relations entre enseignants et élèves et le contenu des programmes sont autant

d'éléments qui contribuent à façonner des identités citoyennes sexuées. Les structures du personnel scolaire représentent, pour les élèves, les principes de l'ordre social. Ces modèles normatifs ne favorisent pas toujours la promotion d'une plus grande égalité sociale. Idéalement, l'environnement d'apprentissage devrait modeler les principes démocratiques dans tous leurs aspects. Si les filles peuvent apprendre, grâce à l'école, qu'elles sont maîtresses de leur propre vie, il y a plus de chances pour qu'elles ne se contentent pas d'avoir de bons résultats, mais s'engagent aussi, une fois adultes, dans le débat politique.

Donner aux hommes et aux femmes un statut de citoyens à part entière n'est pas un événement ponctuel. Il faut s'attacher à déterminer les moyens d'encourager la participation civique des hommes et des femmes par des styles d'enseignement et d'apprentissage. Garçons et filles ont besoin d'avoir des occasions de sentir qu'ils sont acteurs – maîtres de leur vie et de leur environnement social. Les garçons se voient ordinairement offrir, à l'école, plus de chances de négocier leur identité, tandis que les filles peuvent être gênées par un environnement excessivement protecteur. Cette différence peut être illustrée par l'espace physique, linguistique et pédagogique occupé par les garçons dans les classes et les écoles mixtes : à l'école, une bonne part de l'«action» est masculine. Filles et garçons ont les unes comme les autres besoin d'être encouragés à faire l'expérience des possibilités de l'action humaine, et ils doivent pouvoir participer pleinement à l'expérience de l'apprentissage sans craindre l'intimidation, la violence, la marginalisation ou l'impossibilité de se faire entendre.

Source : Arnot (2003) ; voir également Heater (1990) ; Gordon *et al.* (2000).

L'élévation du niveau d'éducation des filles a une incidence favorable sur la croissance économique.

notamment pour les pays dont le niveau de revenu est peu élevé, l'élévation du niveau d'éducation des filles ait une incidence favorable sur la croissance économique (Dollar et Gatti, 1999). Une des raisons probables de l'incidence de l'éducation des femmes sur la croissance dans ces pays tient à ses effets positifs sur le niveau de la productivité agricole. Cette relation est bien établie depuis de nombreuses années (Jamison et Lau, 1982), mais on commence à disposer d'indications plus récentes sur les effets bénéfiques induits sur la productivité des hommes et sur celle des femmes dans l'agriculture (Smith et Haddad, 1999 ; Quisumbing, 1996).

Les institutions éducatives jouent également un rôle clé dans le processus démocratique, en donnant aux femmes et aux hommes la possibilité, les connaissances et la volonté d'influer sur la nature

et l'orientation de la société. Sans l'éducation, les individus ne peuvent pas plus développer tout leur potentiel qu'ils ne peuvent jouer pleinement leur rôle de citoyens. Exclure les filles de l'école a une incidence négative sur le sentiment qu'elles ont d'être des acteurs de la société et pèse sur la vie civique et politique (encadré 1.3).

Un plus grand investissement de la société dans l'éducation des filles et des femmes a pour conséquence importante de susciter des changements dans le comportement et les pratiques des ménages. Certains de ces changements sont très appréciés par la société. Il a par exemple été montré que l'amélioration de l'attention au bien-être des enfants est plus étroitement associée à une élévation du niveau d'éducation de la mère que du père. C'est le cas pour le poids des enfants à la naissance, la

mortalité infantile, la nutrition, la morbidité infantile, l'admission précoce à l'école et la durée de la scolarisation³. De même, la scolarisation des parents (et, en particulier, des femmes) augmente la probabilité que leurs enfants – des deux sexes – fréquentent l'école. Dans la perspective de l'EPT, donner la priorité à l'éducation des filles est donc un excellent moyen d'assurer sa pérennité lorsque la génération actuellement d'âge scolaire aura elle-même des enfants.

Un autre avantage appréciable de la scolarisation des femmes est son incidence négative, bien attestée, sur les taux de fécondité (Cochrane, 1979 ; Schultz, 1997). Dans certaines sociétés, notamment en Afrique, les quelques premières années de scolarisation semblent n'avoir guère d'effet sur la fécondité. Ailleurs, en revanche, l'éducation est associée à la réduction de la fécondité, les effets s'additionnant avec chaque année supplémentaire de scolarisation. Il semble en outre que, dans le cas des hommes, les années de scolarisation supplémentaires sont associées à une plus grande fécondité (pour un nombre donné d'années d'éducation des femmes)⁴. Dans un tel contexte, il est donc particulièrement important de cibler les femmes et les filles.

Les avantages économiques et sociaux de la baisse de la fécondité sont considérables. En réduisant le poids des charges familiales, elle devrait accroître l'épargne nationale. Elle accroît la population active en proportion de la population et, par le biais de ses effets sur l'emploi, contribue également à augmenter le revenu par habitant. Son effet sur la croissance économique peut être considérable : selon certaines estimations, on peut, dans les pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est, attribuer à l'effet démographique de la baisse de la fécondité une croissance de deux points de pourcentage du revenu par habitant (Bloom et Williamson, 1998). Un niveau élevé d'éducation

des filles pourrait donc avoir substantiellement contribué à l'essor économique de ces pays.

Tous ces avantages directs et indirects indiquent que, lorsque les femmes ont moins accès que les hommes à l'éducation, la société est perdante. S'il en est ainsi, des arguments forts militent pour que des ressources plus importantes soient allouées à l'éducation des femmes qu'à celle des hommes et que la politique économique et l'investissement soient ciblés sur cet objectif.

Conclusion

Les arguments fondés sur les droits qui plaident en faveur de l'égalité entre les sexes dans l'éducation sont d'une importance capitale. Toutefois, les pays qui se soucient de leur légitimité morale, juridique et politique agissent aussi avec vigueur pour défendre leurs intérêts sociaux et économiques. En ce sens, les stratégies visant à réaliser l'égalité entre les sexes dans l'éducation n'impliquent pas de contreparties indésirables. Ceux qui soutiennent que l'égalité coûte trop cher, ou qu'elle engendrerait des pressions préjudiciables à d'autres priorités, plus urgentes, du développement, usent d'arguments dans une large mesure erronés. Bien au contraire, une démarche résolue en faveur de l'égalité entre les sexes dans l'éducation peut produire tout un ensemble d'effets positifs pour la croissance économique et pour d'autres objectifs de la politique de développement. Le présent rapport démontre que la tâche n'est pas simple et qu'elle exige des changements qui vont bien au-delà des frontières de la politique éducative. Toutefois, ses bénéfices potentiels en font l'un des défis majeurs auxquels sont confrontés les gouvernements et les sociétés durant ces premières années du siècle qui commence.

Ceux qui soutiennent que l'égalité coûte trop cher, ou qu'elle engendrerait des pressions préjudiciables à d'autres priorités, plus urgentes, du développement, usent d'arguments dans une large mesure erronés.

3. Voir les études de Schultz (2002) et Abu-Ghaida et Klasen (2002). Bien que certains de ces effets puissent en fait procéder plus que ne le reconnaissent ordinairement les chercheurs d'une gestion commune des questions familiales par les partenaires masculin et féminin (voir Behrmann *et al.*, 1997 ; Schultz, 2002, p. 214), ces précisions n'auront vraisemblablement pour effet que d'atténuer l'influence positive de l'éducation des femmes par rapport à celle des hommes sur les comportements, sans la nier totalement.

4. Voir Schultz (1995, 2002). L'incidence négative de l'éducation des femmes sur la fécondité est, bien entendu, tempérée par d'autres variables. Elle est généralement forte, mais pas automatique. Voir également l'analyse du chapitre 4.