



Résumé du Rapport

Genre et Éducation pour tous
LE PARI DE L'ÉGALITÉ

Genre et Éducation pour tous
LE PARI DE L'ÉGALITÉ

Résumé du Rapport

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.

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, ISU),

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.

Pour tout complément d'information sur le Rapport, veuillez contacter :

Le Directeur

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07, France

Adresse électronique: efareport@unesco.org

Téléphone: +33 1 45 68 21 28

Télécopie: +33 1 45 68 56 27

Site Web: www.efareport.unesco.org

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

©UNESCO 2003

Imprimé en France

Avant-propos

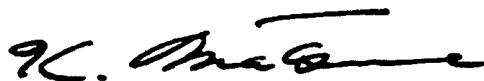
Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) ont pour souci central l'égalité. Priver les enfants d'accès à l'éducation, c'est nier leurs droits humains et les empêcher de développer leurs talents et leurs intérêts selon les modalités les plus élémentaires. L'éducation est un flambeau qui peut aider 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 plus tard 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 va paraître, 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 le 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

Dans deux ans, en 2005, les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire devraient avoir été éliminées. Tel est l'engagement qu'a pris la communauté internationale à Dakar, lors du Forum mondial sur l'éducation, en avril 2000. À cette date, 57% des 104 millions d'enfants non scolarisés étaient des filles et les deux tiers des 860 millions d'adultes analphabètes étaient des femmes. L'objectif fixé pour 2005 n'est qu'une première étape. Pour 2015, nous avons pris l'engagement collectif d'instaurer l'égalité entre les sexes dans l'éducation. Ce n'est donc pas seulement une question de chiffres. La parité est importante, mais elle ne suffit pas. L'éducation est un droit. Cela signifie qu'il faut garantir l'égalité d'accès à une éducation de qualité pour tous, un processus d'apprentissage dans lequel les filles et les garçons, les femmes et les hommes, aient des chances égales de pleinement développer leurs talents, et des résultats qui procurent des avantages sociaux et économiques à tous les citoyens sans discrimination. Ces bienfaits sont immenses, et ils sont réalisables. Comme le souligne le présent rapport, il existe des politiques et des stratégies susceptibles d'engager toutes les sociétés sur la voie de l'égalité entre les sexes dans l'éducation, ainsi que peuvent en témoigner les États qui ont déjà parcouru une bonne partie du chemin.

Chapitre 1

Droits, égalité et éducation pour tous

- > Des traités qui font date
- > Des objectifs assortis d'échéances
- > Des effets positifs sur le développement

L'expression «Éducation pour tous» dit bien ce qu'elle veut dire. 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 tout le domaine de l'éducation au terme d'une période supplémentaire de dix ans. Pourquoi l'égalité entre les sexes se voit-elle accorder une telle importance dans le Cadre d'action de Dakar et dans la Déclaration du Millénaire, tous deux adoptés en 2000 ?

Il n'existe à ce jour aucune société où les femmes bénéficient des mêmes chances que les hommes. Elles ont des horaires de travail plus longs et sont moins payées ; leurs chances et leurs choix dans la vie sont plus limités que ceux qui s'offrent aux hommes. L'inégalité d'accès et de performances des filles dans le domaine éducatif est à la fois une cause et une conséquence de ces disparités. Le présent rapport est centré sur les principales dimensions de ces inégalités dans l'éducation et met en avant des stratégies pour les surmonter.

L'inégalité dans l'éducation est une atteinte majeure aux droits des femmes et des filles et un obstacle important au développement social et économique. En 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme¹ a reconnu le droit à l'éducation et proclamé que l'enseignement élémentaire doit être gratuit et obligatoire et que l'accès aux études supérieures doit être ouvert à tous en fonction de leur mérite. Depuis lors, des traités et des déclarations ont été adoptés pour faire de ces aspirations une réalité. La charte internationale des droits de l'homme contient des dispositions relatives à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire et à la non-discrimination dans le domaine de l'éducation. Les deux conventions les plus récentes – sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) et sur les droits de l'enfant

1. Comportant le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Déclaration universelle des droits de l'homme.



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

©VU/Miquel Dewever-Plana

(1990) – contiennent l'ensemble le plus complet d'engagements juridiquement contraignants concernant à la fois les droits à l'éducation et à l'égalité entre les sexes. À la mi-2003, quelque 173 pays avaient ratifié la première de ces conventions, tandis que la seconde avait été ratifiée par toutes les nations du monde à l'exception des États-Unis et de la Somalie.

Il n'existe à ce jour aucune société où les femmes bénéficient des mêmes chances que les hommes.

Pourtant, la discrimination contre les filles et les femmes demeure chose courante dans la plupart des sociétés, dans l'éducation et d'autres domaines. La législation sur les droits de l'homme n'a donc que partiellement réussi à assurer l'égalité. Pour stimuler l'action en ce sens, un certain nombre d'instruments politiques ont été adoptés. Les déclarations des conférences internationales réunies par les Nations Unies visent à garantir le respect des obligations afférentes aux droits de l'homme. Les grandes conférences des années 90 – sur les droits de l'homme, les femmes, la population et le développement social – ont réaffirmé, et parfois étendu, les dispositions relatives à l'égalité entre les sexes dans l'éducation que les États s'étaient déjà engagés à respecter dans les conventions sur les droits de l'homme.

Les déclarations ont un poids politique et les traités une autorité juridique. Les messages politiques et les engagements juridiques peuvent se renforcer mutuellement. La Déclaration de Jomtien (1990) et le Cadre d'action de Dakar (2000) couvrent en fait un domaine beaucoup plus vaste que les traités sur les droits de l'homme. Ils prêtent attention à la protection et à l'éducation de la petite enfance, aux programmes d'apprentissage destinés à tous les jeunes et à tous les adultes, et aux améliorations de la qualité de l'éducation. Le Cadre de Dakar et les Objectifs de développement du millénaire (ODM) comportent aussi des objectifs assortis d'échéances, ce qui n'est pas le cas des traités sur les

Les stratégies visant à réaliser l'égalité entre les sexes dans l'éducation n'impliquent pas de contreparties indésirables.

droits de l'homme. Cela encourage à considérer que ce qui importe réellement, c'est de progresser vers la réalisation des objectifs et non de savoir si tel ou tel pays est en train de manquer à ses obligations. Les objectifs assortis d'échéances facilitent aussi un suivi plus explicite des progrès, de telle sorte qu'il devient possible de prévoir les performances des pays et

d'assigner des priorités à l'action nationale ou internationale. Une telle approche oblige les gouvernements et les organisations internationales à rendre des comptes, d'autant que la communauté internationale a promis qu'aucun pays doté d'un plan crédible en vue de réaliser l'Éducation pour tous (EPT) ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources.

Un impératif économique et social

Le droit à l'éducation est clairement consacré et accepté au niveau international. Il y a en outre un argument très persuasif lié au développement qui plaide en faveur de la réalisation de l'égalité entre les sexes. Assurément, les pays qui ont à cœur leurs engagements moraux, juridiques et politiques peuvent aussi agir énergiquement pour défendre leurs intérêts économiques et sociaux. Il est clair qu'il est de l'intérêt particulier et social de chacun de réduire les inégalités entre les sexes dans l'éducation là où il en existe. En bref, investir dans l'éducation des filles est très payant. Au niveau des particuliers, le rendement de l'investissement dans l'éducation est au moins aussi élevé que celui des sommes que pourraient investir les familles dans d'autres domaines. Bien que dans la plupart des pays les femmes gagnent moins que les hommes à âge égal et niveau d'instruction équivalent, l'augmentation proportionnelle des gains associée à une année supplémentaire de scolarisation tend à être à peu près

identique pour les deux sexes. De plus, dans les pays où la scolarisation dans le primaire et le premier cycle du 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. Comblant l'écart entre les sexes dans le primaire est donc un investissement très judicieux.

Développer et améliorer l'éducation des filles et des femmes a un impact positif sur l'offre globale de main-d'œuvre. Inciter davantage les femmes à prendre un emploi rémunéré – et à accroître le temps qu'elles lui consacrent – a des conséquences favorables sur la matière imposable et sur la croissance économique. Dans le cas des femmes travaillant dans l'agriculture, l'éducation aide celles-ci à augmenter sensiblement leur productivité, majorant ainsi les revenus des ménages et réduisant la pauvreté. L'éducation favorise aussi la citoyenneté en donnant aux filles les connaissances nécessaires pour influencer sur la nature et l'orientation de la société et pour s'engager dans la vie politique à l'âge adulte.

Investir davantage dans l'éducation des filles accroît spectaculairement le bien-être individuel et social, ce qui est l'objectif ultime de toute action de développement. Lorsque les parents, et en particulier les mères, sont éduqués, leurs enfants – aussi bien les garçons que les filles – sont en meilleure santé, mieux nourris et ont de plus grandes chances d'aller à l'école et d'y réussir. Investir dans l'éducation des filles aujourd'hui est l'un des meilleurs moyens de garantir que les générations futures seront éduquées.

L'impact de l'éducation des femmes sur les taux de fécondité est bien connu. Dans certaines sociétés africaines, les premières années de scolarisation semblent n'avoir guère d'effet sur la fécondité, mais ailleurs l'éducation est associée à de nettes réductions de la fécondité pour chaque année supplémentaire de scolarisation. Cela a aussi un impact positif sur la croissance économique en diminuant la proportion de personnes à charge dans la population.

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'instauration de l'égalité entre les sexes dans l'éducation peut produire tout un ensemble d'effets positifs. C'est pourquoi il s'agit d'un des défis majeurs que doivent relever les gouvernements et les sociétés durant ces premières années du siècle qui commence. ■

Chapitre 2

Vers l'EPT : évaluation des progrès accomplis

- > Parité et égalité : quelle différence ?
- > L'inégalité des chances des filles devant l'école
- > Gravier la pyramide de l'éducation
- > L'alphabétisation progresse lentement
- > Manque d'enseignants de qualité
- > L'Indice du développement de l'EPT

Utilisant les données les plus récentes sur les systèmes éducatifs pour l'année 2000, le *Rapport sur l'EPT 2003/4* évalue les progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'EPT, en s'intéressant particulièrement à celui qui concerne le genre. L'analyse introduit également un nouvel indice du développement de l'EPT destiné à fournir un tableau plus complet des progrès nationaux.

L'éducation formelle et les objectifs relatifs au genre

L'année 2005 marquera une étape importante. La cible à atteindre est la réalisation de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, une décennie supplémentaire étant prévue pour l'instauration de l'égalité entre les sexes. La parité est un concept purement numérique : réaliser la parité entre les sexes veut dire que la même proportion de garçons et de filles – par rapport à leurs groupes d'âge respectifs – entre dans le système éducatif et suit l'intégralité du cycle primaire et du cycle secondaire. Elle est mesurée par le rapport entre les valeurs d'un indicateur déterminé pour les filles et les garçons, la parité étant égale à 1 : c'est l'Indice de parité entre les sexes (IPS).²

L'égalité entre les sexes est une notion plus complexe, et aussi plus difficile à mesurer. Une égalité parfaite impliquerait que garçons et filles se voient offrir les mêmes chances d'aller à l'école et que les uns et les autres bénéficient de méthodes et de programmes

©VU/Bernard Descamps



Les objectifs de l'EPT englobent toutes les étapes de l'apprentissage

Encadré 2.1. Rappel des six objectifs

Objectif 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.

Objectif 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.

Objectif 3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Objectif 4. Améliorer de 50% les niveaux 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.

Objectif 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.

Objectif 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 et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Source : Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, adopté par le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000), par. 7, Paris, UNESCO, 2000.

2. Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Un IPS égal à 1 indique la parité entre les sexes ; un IPS se situant entre 0 et 1 signifie une parité en faveur des garçons ; un IPS supérieur à 1 indique une parité en faveur des filles.

d'enseignement exempts de stéréotypes ainsi que d'une orientation et de conseils éducatifs où les préjugés tenant au genre n'ont aucune place. Elle implique aussi l'égalité des résultats en termes de longueur de la scolarité, d'acquis d'apprentissage et de titres académiques et, plus généralement, l'égalité des chances en matière d'emploi et l'égalité des rémunérations pour des titres et une expérience similaires. Les indicateurs actuels sur les résultats éducatifs et les acquis d'apprentissage ne permettent d'évaluer que partiellement l'égalité entre les sexes. Des indicateurs plus qualitatifs, permettant par exemple de mesurer les perceptions et les attentes concernant le traitement des filles et des garçons, seraient nécessaires pour tracer un tableau plus exact.

Accès à l'école : de fortes discriminations

La réalisation de la parité entre les sexes est à l'évidence intimement liée à l'universalisation de l'enseignement primaire (objectif 2, encadré 2.1). L'accès à la première année du primaire – mesuré par le taux brut d'admission – a progressé dans la majorité des pays en développement depuis 1990, avec des accroissements substantiels dans certains cas du fait de la suppression ou de la réduction des droits et frais de scolarité. Ce fait ne doit néanmoins pas dissimuler un véritable recul dans plusieurs pays (Algérie, Arabie saoudite, Congo, République islamique d'Iran, Oman, République-Unie de Tanzanie, Soudan, Thaïlande).

Malgré des évolutions notables vers une plus grande parité entre les sexes, les filles continuent à se heurter à de fortes discriminations dans l'accès à l'école. Dans onze pays, dont sept se trouvent en Afrique subsaharienne, les filles ont 20% de moins de chances que les garçons d'entrer à l'école. Les pays dont l'IPS est inférieur à 0,80 risquent de ne pas atteindre l'objectif fixé pour 2005. Le Bénin, le Burkina Faso, la Guinée-Bissau, le Mali, le Niger, le Pakistan et le Tchad sont les pays qui enregistrent les plus mauvais scores en matière d'accès des filles à l'école, avec des IPS égaux ou inférieurs à 0,75. L'indice s'établissait entre 0,80 et 0,90 dans quatorze pays, la plupart en Afrique subsaharienne mais comprenant aussi l'Inde, la République démocratique populaire lao et le Soudan. Les pays aux plus fortes disparités (IPS inférieur à 0,80) tendent à être les plus défavorisés sur le plan économique, avec un revenu par habitant souvent inférieur à un dollar par jour.

Les effectifs de filles augmentent

L'effectif total de l'enseignement primaire est passé de 596 millions d'élèves en 1990 à 648 millions en 2000, soit une augmentation globale de 8,7%. L'Afrique subsaharienne a enregistré la croissance relative la plus forte (38%), tandis que les progressions ont été plus modestes mais significatives en Asie du Sud et de l'Ouest (19%) et dans les États arabes (17%). Pourtant, dans ces deux régions, près de 20% du groupe d'âge concerné n'est toujours pas scolarisé. La moitié des pays dont le taux net de scolarisation (TNS)³ se situe entre 60 et 80% sont des pays africains, et quatorze autres pays de la région ont des

taux inférieurs à 60%. L'Arabie saoudite, Djibouti, la Serbie et Monténégro et le Soudan font aussi partie de cette catégorie. La région Asie de l'Est/Pacifique a enregistré un recul du TNS (tombé de 96 à 93%), cette contre-performance devant être imputée pour l'essentiel à la Chine. La région Amérique latine/Caraiïbes a obtenu des gains spectaculaires et est près de réaliser l'enseignement primaire universel (EPU), avec un TNS de 97%.

Les effectifs de filles ont augmenté plus rapidement que les effectifs de garçons au cours de la décennie qui s'est terminée en 2000. Au niveau mondial, l'IPS est passé de 0,89 à 0,93 et l'écart entre filles et garçons s'est complètement résorbé dans la région Asie de l'Est/Pacifique. Les pays industrialisés et les pays en transition ont aussi atteint la parité entre les sexes depuis 1990. Dans les trois régions où les inégalités entre les sexes sont les plus fortes – Afrique subsaharienne, États arabes et Asie du Sud et de l'Ouest – les disparités ont régressé de manière substantielle. Dans la dernière de ces régions, l'IPS est passé de 0,67 à 0,85.

Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, les redoublants représentent parfois le quart des effectifs, ce qui peut avoir pour effet d'interdire à d'autres enfants l'accès à l'école. Sauf en Afrique subsaharienne, les garçons redoublent davantage que les filles dans la plupart des pays. Les taux de survie scolaire – indicateur crucial de l'aptitude du système scolaire à conserver les élèves – sont plus élevés pour les filles que pour les garçons dans la plupart des pays sauf en Afrique subsaharienne. On trouve aussi des taux de survie très bas dans plusieurs pays asiatiques, notamment l'Inde, qui présente la plus forte disparité en matière de survie en faveur des garçons (IPS = 0,81), le Myanmar et la République démocratique populaire lao. En Amérique latine, les taux de survie sont souvent inférieurs à 80% et font obstacle à la réalisation de l'EPU.

Enfants non scolarisés : 57% de filles

Un nombre estimé de 104 millions d'enfants⁴ en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés au tournant du millénaire. Les trois-quarts vivent dans des pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest. Dans cette dernière région, les systèmes éducatifs ont connu un développement rapide au cours des années 90, si bien que le nombre des enfants non scolarisés a baissé

Les effectifs de filles ont augmenté plus rapidement que les effectifs de garçons au cours de la décennie qui s'est terminée en 2000.

3. Le taux net de scolarisation est le rapport entre le nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

4. Le chiffre estimatif actuel de 104 millions d'enfants non scolarisés en 2000 est très inférieur au chiffre estimatif de 115 millions pour 1999 fourni par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002* (UNESCO, 2002a, p. 54). Cet écart est la conséquence d'un changement de la durée de l'enseignement primaire en Chine, en Inde et en Russie, entre autres pays. Dans chacun de ces cas, la durée officielle du primaire a été réduite d'un an, ce qui a entraîné une diminution de la population d'âge scolaire et par conséquent (pour un ratio donné impliquant les effectifs) du nombre des enfants comptés comme non scolarisés.



©Tendance Floue/Olivier Culmann

Une institutrice avec son bébé dans la salle de classe, au Cameroun

d'environ 20%. En revanche, le nombre des enfants africains non scolarisés s'est accru du même pourcentage, en partie du fait que la population a continué de croître rapidement. Les filles représentent 57% de tous les enfants non scolarisés, soit six points de pourcentage de moins qu'en 1990, la plus forte diminution étant intervenue en Asie de l'Est et dans le Pacifique où ce pourcentage est tombé de 71 à 49%. C'est en Afrique subsaharienne que le nombre des filles non scolarisées est le plus élevé (23 millions), cette région étant suivie par l'Asie du Sud et de l'Ouest (21 millions).

Les enseignantes : un bon moyen de prédire les progrès

Entre 1990 et 2000, le nombre des enseignantes a augmenté dans presque tous les pays pour lesquels on dispose de données pour les deux années. Dans certains cas (Bangladesh), cette augmentation est le résultat d'une politique délibérée. Chose plus préoccupante, un recul s'est produit dans un certain nombre de pays où les pourcentages d'enseignantes étaient déjà parmi les plus bas en 1990 (Bénin, Burkina Faso, Djibouti, République centrafricaine et Togo).

Les femmes n'occupent qu'un tiers ou moins des postes d'enseignants dans seize pays d'Afrique subsaharienne représentant 40% de ceux pour lesquels on dispose de données. À l'exception du Népal, il n'y a pas de pays, dans aucune autre région du monde, où la répartition des enseignants par sexe soit aussi inégale. Dans les systèmes d'école primaire de quatorze de ces seize pays, la moyenne des IPS pour les TNS est de 0,79. En revanche, dans plusieurs pays d'Afrique australe où l'on trouve des IPS favorables aux filles, plus des trois-quarts des enseignants sont des femmes. La corrélation est révélatrice. Les pays où il y a le moins d'enseignantes dans le primaire sont ceux

qui présentent les plus fortes disparités entre les sexes.

Dans une grande majorité de pays, y compris les pays industrialisés, la présence des enseignantes décroît à mesure que l'on passe du primaire au secondaire et ensuite à l'enseignement supérieur, où les femmes sont généralement minoritaires dans le corps enseignant.

Les pays où il y a le moins d'enseignantes dans le primaire sont ceux qui présentent les plus fortes disparités entre les sexes.

Enseignement secondaire : l'écart se réduit

La demande d'enseignement secondaire est appelée à s'intensifier dans de nombreux pays du fait qu'un nombre croissant d'élèves achèvent le primaire. Dans les pays industrialisés et les pays en transition, plus de 95% des élèves passent du primaire au secondaire, cette proportion étant généralement bien inférieure dans les autres régions. Les disparités des taux de transition en faveur des garçons sont fréquentes en Afrique subsaharienne et dans certains États arabes mais il y a aussi des disparités en faveur des filles en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Les niveaux de scolarisation sont très variables dans le monde : dans 26 pays (dont 19 pays d'Afrique subsaharienne) moins de 30% du groupe d'âge concerné est scolarisé. Les États arabes et l'Amérique latine tendent à des taux de scolarisation supérieurs à 70% tandis que les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et la plupart des pays d'Europe centrale et orientale ont réalisé ou sont près de réaliser l'enseignement secondaire universel.

Les disparités entre les sexes dans les taux d'admission sont beaucoup moins fortes dans le secondaire que dans le primaire, ce qui donne à penser que les difficultés qui entravent l'accès des filles au primaire ne les empêchent pas d'avoir, une fois scolarisées, des résultats aussi bons, voire meilleurs, que les garçons. Cela ne veut pas dire que le parcours scolaire des filles soit sans heurts, car d'autres problèmes – la puberté, les mariages précoces, les grossesses – ont une grande influence sur l'achèvement du cycle complet.

La participation des filles à l'enseignement secondaire s'est accrue dans toutes les régions en développement au cours des années 90, avec des gains substantiels (plus de 20 points sur l'échelle de l'IPS) en Algérie, au Malawi, en Mauritanie, au Népal, au Niger, au Pakistan, au Rwanda, en Sierra Leone et en Tunisie. Au Bangladesh, les disparités se sont inversées, les filles constituant maintenant la majorité des effectifs du secondaire (l'IPS y a bondi de 0,52 à 1,05). Toutefois, les pays présentant de fortes disparités en faveur des garçons dans le primaire les accentuent encore dans le secondaire (Cambodge, Inde, Iraq, Népal, Pakistan et de nombreux pays d'Afrique subsaharienne). Ceux présentant des disparités modérées semblent les réduire ou combler l'écart (quelques États arabes et plusieurs pays d'Asie et du

Pacifique), tandis que les pays très proches de la parité tendent à combler l'écart ou à renforcer l'avantage des filles dans le secondaire (pays d'Amérique latine et des Caraïbes, Finlande, Royaume-Uni et Suède).

Enseignement tertiaire : une grande variabilité

Au niveau mondial, les effectifs du tertiaire sont passés d'un nombre estimé de 69 millions d'étudiants en 1990 à 88 millions en 1997, avec un accroissement de 50 % dans les pays en développement. Les femmes ont continué à progresser vers la parité avec les hommes : leur part dans les effectifs du tertiaire est passée de 46 à 46,8 % dans le monde, les gains les plus importants en valeur absolue étant obtenus dans les pays en développement. Cependant, les différences de niveau de participation sont frappantes : les taux brut d'inscription (TBS) du tertiaire se situent autour de 45 % dans la majorité des pays de l'OCDE et des pays européens en transition, tandis que la grande majorité des pays en développement affichent des valeurs inférieures à 30 %. Aucun pays d'Afrique subsaharienne (à l'exception de l'Afrique du Sud) ou d'Asie du Sud et de l'Ouest n'a de TBS supérieur à 15 %.

Dans plus de la moitié des pays pour lesquels on dispose de données, les femmes constituent la majorité des effectifs du tertiaire (la plupart des pays européens, Amérique latine

et Caraïbes et Amérique du Nord). Elles sont toutefois peu représentées en Afrique subsaharienne et il y a de grandes disparités parmi les États arabes (en Mauritanie, les femmes ne représentent qu'un cinquième des effectifs du tertiaire), tandis que dans plusieurs pays d'Asie et du Pacifique, les effectifs féminins n'atteignent pas les deux tiers des effectifs masculins.

La question de savoir quels domaines d'études choisissent les femmes constitue une question clé. Elles représentent souvent les trois-quarts des effectifs ou davantage dans le domaine de l'éducation, surtout dans les pays industrialisés et les pays en transition. L'Afrique subsaharienne fait exception : il n'y a que trois pays (Botswana, Maurice et Swaziland) où les femmes représentent plus de la moitié des effectifs des programmes d'éducation. Dans la plupart des autres régions, le domaine « santé et protection sociale » est le deuxième domaine d'études choisi par les femmes (des deux tiers aux trois-quarts des étudiants sont des femmes), suivi des lettres et des arts. Les femmes ne représentent généralement qu'environ 20 % des effectifs des programmes d'ingénierie, d'industrie et de construction et elles sont faiblement représentées dans les sciences et l'agriculture.

Chances d'atteindre l'objectif de parité entre les sexes fixé pour 2005

Cette brève analyse met en évidence des progrès inégaux dans le développement de l'éducation des filles. Sur la base des évolutions enregistrées durant la période 1990-2000, quelles sont les perspectives de réalisation de l'objectif de parité entre les sexes fixé pour 2005 ?

- Cinquante-deux pays sur les 128 pour lesquels on dispose de données ont déjà réalisé la parité entre les sexes dans le primaire comme dans le secondaire ou ont des chances d'y parvenir d'ici à 2005. Ce groupe (en vert dans le tableau 2.1) comprend essentiellement des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale (14), d'Europe centrale et orientale (13), d'Amérique latine et des Caraïbes (6) et des États arabes (5).
- Vingt-deux pays (en jaune dans le tableau 2.1) ne parviendront pas à atteindre l'objectif fixé pour 2005 mais devraient réaliser la parité dans le primaire et le secondaire d'ici à 2015. Dans la plupart des cas, le secteur en retard sera le secondaire.
- Plus de 40 % des pays (en rose dans le tableau 2.1), soit 54 sur 128, risquent de ne pas réaliser la parité entre les sexes dans le primaire (9), dans le secondaire (33) ou dans les deux (12) même en 2015. Ces pays se trouvent essentiellement en Afrique subsaharienne (16), en Asie de l'Est et dans le Pacifique (11) et dans les États arabes (7). Deux pays du groupe E-9⁵ courent ce risque si les tendances actuelles se poursuivent : l'Inde (pour les deux

États-Unis, la joie d'enseigner



©Tendance Floue/Mat. Jacob

5. Ce groupe comprend les pays suivants : Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan.

Table 2.1. 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)

		Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Nombre de pays
		Objectif déjà atteint en 2000	Bonnes chances d'avoir atteint l'objectif en 2005	Bonnes chances d'avoir atteint l'objectif en 2015	Risque de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2015	
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire	Objectif déjà atteint en 2000	Albanie, Allemagne, Australie, Azerbaïdjan, Barbade, Belgique, Bulgarie, Canada, Cap-Vert, Chili, Chypre, Croatie, Équateur, États-Unis, ex-Rép. youg. de Macédoine, France, Géorgie, Grèce, Guyana, Hongrie, Indonésie, Israël, Italie, Japon, Jordanie, Kazakhstan, Koweït, Lettonie, Lituanie, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Rép. de Corée, Rép. de Moldova, Rép. tchèque, Roumanie, Rwanda, Slovaquie, Slovénie 40	Autriche, Bolivie, Jamaïque, Kenya, Malawi, Portugal, Samoa 7	Belize, Botswana, Espagne, Finlande, Namibie, Nicaragua, Panama, Qatar, Rép.-Unie de Tanzanie, Venezuela 10	Bahreïn, Bangladesh, Chine, Colombie, Costa Rica, Danemark, Émirats Arabes Unis, Fédération de Russie, Irlande, Islande, Malaisie, Maurice, Mexique, Myanmar, Nouvelle-Zélande, Philippines, Royaume-Uni, Serbie-et-Monténégro, Suède, Suisse, Suriname, Trinité et Tobago, Vanuatu, Zimbabwe 24	81
	Bonnes chances d'avoir atteint l'objectif en 2005	Oman 1	Égypte, Iran, Mauritanie, Népal 4	Arabie saoudite, Brunéi Darussalam, Gambie, Lesotho 4	Maroc, Sénégal, Tunisie 3	12
	Bonnes chances d'avoir atteint l'objectif en 2015	Paraguay 1	Cuba, République arabe syrienne, Soudan 3	Comores, Congo, Ghana, Ouganda 4	Algérie, Bénin, Cambodge, République démocratique populaire lao, Tchad, Togo 6	14
	Risque de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2015	Estonie, Kirghizistan, Swaziland 3	Sierra Leone 1	Afrique du Sud, Burundi, Macao (Chine), Niger, Thaïlande 5	Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Djibouti, Éthiopie, Inde, Iraq, Madagascar, Mongolie, Mozambique, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sainte Lucie, Turquie 12	21
Nombre de pays		45	15	23	45	128

Notes :

1. Les pays en bleu et en gras sont ceux où l'on constate des disparités au détriment des garçons dans le primaire comme dans le secondaire ; les pays simplement en bleu sont ceux où il n'y a de telles disparités que dans le secondaire.
2. Neuf pays de la zone en rose présentaient des valeurs élevées de l'IPS dans le primaire comme dans le secondaire en 2000, encore que ces valeurs aient récemment eu tendance à légèrement diminuer. Ils constituent une catégorie à part vis-à-vis des autres pays de ce groupe, en ce qu'un changement de politique pourrait aisément et rapidement modifier leur situation. Ces pays comprennent l'Afrique du Sud, le Danemark, l'Estonie, le Kirghizistan, Macao (Chine), Madagascar, le Mexique, la Serbie et Monténégro et le Swaziland.

Source : Tableaux 5 et 7 de l'annexe statistique du rapport complet sur l'EPT. La méthodologie employée est expliquée à l'appendice 2 du rapport complet.

niveaux) et la Chine (pour le secondaire). Dans quelques-uns des pays où les filles sont bien moins nombreuses que les garçons à être scolarisées, la situation des filles s'est encore détériorée récemment.

- Les pays où les disparités de scolarisation sont en faveur des filles (en bleu dans le tableau 2.1) sont concentrés en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Europe, dans les États arabes et en Asie. Dans presque tous les pays où, sur la base des tendances actuelles, ce désavantage subsisterait en 2015, il ne concernerait plus que le secondaire.

En bref, près de 60% des 128 pays risquent de ne pas réaliser la parité entre les sexes dans le primaire et le secondaire d'ici à 2005. Cependant, pour bon nombre de ces pays il existe des politiques qui peuvent permettre d'assurer la parité en quelques années, comme l'expliqueront les chapitres suivants.

Petite enfance : une couverture inégale

Les programmes de protection et d'éducation de la petite enfance (PEPE) ont un impact extrêmement positif pour ce qui est de préparer les enfants à l'entrée à l'école. Les chiffres montrent cependant que les enfants qui entrent à l'école primaire dans les différentes régions sont très diversement équipés pour faire face à leur nouvel environnement. De plus, les services de PEPE sont très inégalement répartis à l'intérieur des pays – ils le sont davantage que les services d'enseignement primaire et secondaire –, avec des disparités particulièrement prononcées entre zones urbaines et zones rurales. Il y a à ce niveau beaucoup de financements et de services privés, ce qui reflète le fait que les gouvernements, spécialement dans les pays en développement, ne se jugent pas tenus ou capables de fournir des services d'éducation préprimaire.

Tableau 2.2. Nombre estimé d'adultes analphabètes – population âgée de 15 ans et plus (1990, 2000 and 2015)

	Nombre d'analphabètes adultes (15 ans et +)						Évolution en pourcentage	
	1990		2000		2015		1990 à 2000	2000 à 2015
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
Monde	879 130	63	861 966	64	799 152	63	-2,0	-7,3
Pays développés et en transition	21 970	70	14 895	67	7 521	61	-32,2	-49,5
Pays en développement	857 159	63	847 071	64	791 631	64	-1,2	-6,5
dont :								
Afrique subsaharienne	131 380	61	135 980	61	132 844	61	3,5	-2,3
États arabes	62 400	63	67 473	64	70 803	64	8,1	4,9
Asie de l'Est et Pacifique	232 904	69	186 404	71	114 123	73	-20,0	-38,8
Asie du Sud et de l'Ouest	382 151	60	412 242	61	436 704	62	7,9	5,9
Amérique latine et Caraïbes	41 932	56	39 254	56	33 055	54	-6,4	-15,8

Source : Tableau 2 de l'annexe statistique du rapport complet sur l'EPT.

Dans toutes les régions, les effectifs ont en général considérablement progressé au cours de la dernière décennie, surtout en Amérique latine et dans les Caraïbes. Cependant, les reculs ont été substantiels et nombreux en Asie centrale et en Europe centrale et orientale, où la valeur réelle des dépenses publiques consacrées à l'éducation, comme à d'autres secteurs, a diminué.

Un tiers (56) des 152 pays pour lesquels on dispose de données ont des taux très faibles de scolarisation dans le préprimaire (moins de 30% du groupe d'âge concerné) et près de la moitié de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne. Tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale et la plupart des pays d'Europe centrale et orientale ont des effectifs équivalant à plus de la moitié du groupe d'âge préscolaire, avec un enseignement préprimaire quasi universel dans la moitié des pays les plus riches.

Dans la plupart des 145 pays pour lesquels sont disponibles des données par sexe, les disparités en faveur des garçons sont beaucoup moins prononcées dans l'enseignement préprimaire que dans les autres niveaux d'enseignement. En fait, un cinquième seulement des pays (30 sur 145) font état de telles disparités entre les sexes (IPS inférieur ou égal à 0,96), tandis que presque autant de pays (23) font état de disparités en faveur des filles. Le fait que dans beaucoup de pays en développement, les programmes de PEPE sont souvent financés par des ONG et incluent la réduction de l'inégalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes parmi leurs objectifs déclarés aide à expliquer ces disparités en faveur des filles.

Compétences nécessaires dans la vie courante et alphabétisme

Le *Rapport sur l'EPT 2003/4* aborde conjointement les objectifs 3 et 4 car de nombreux programmes lient l'alphabétisme aux «compétences nécessaires dans la vie courante». L'approche classique de l'alphabétisation – séparée de l'apprentissage des autres compétences – est aujourd'hui largement considérée comme inopérante.

Ces deux objectifs posent des défis majeurs pour ce qui est du suivi. Il est notoire que les taux d'alphabétisme tels qu'ils sont traditionnellement mesurés sont inadéquats. Ils sont souvent fondés sur les déclarations de la personne concernée ou sur la présomption selon laquelle un individu est alphabète une fois qu'il a achevé un certain nombre d'années d'éducation de base. Une nouvelle méthodologie est actuellement élaborée et testée dans un certain nombre de pays pilotes. Les compétences nécessaires dans la vie courante sont également difficiles à mesurer : elles comprennent des compétences génériques, telles que la résolution des problèmes et la négociation, et des compétences contextuelles – liées aux moyens d'existence, à la santé et à l'environnement. Les unes comme les autres peuvent être la clé de la réussite des programmes d'alphabétisation. Ces importantes mises en garde étant faites, quelles sont les chances d'accroître de 50% les taux d'alphabétisme d'ici à 2015 ?

Les estimations actuelles indiquent qu'il y avait à peu près 862 millions d'analphabètes en 2000 – soit 2% de moins qu'au début de la décennie. Une nouvelle réduction de 7% est escomptée d'ici à 2015. Cela montre que de modestes progrès ont été accomplis. Près de la moitié des analphabètes du monde vivent en Asie du Sud et de l'Ouest (tableau 2.2). Leur nombre continue de s'accroître, reflétant

principalement la situation du Bangladesh, de l'Inde et du Pakistan. Parmi les pays où les taux d'alphabétisme sont inférieurs à 75%, cinq (Bangladesh, Égypte, Inde, Nigéria et Pakistan) appartiennent au groupe E-9 des pays à forte population. La Chine a vu décroître dans des proportions considérables le nombre de ses analphabètes entre 1990 et 2000. En Afrique subsaharienne et dans les États arabes, les taux d'alphabétisme ont progressé d'environ 20% au cours de la décennie 1990-2000, bien que dans certains pays d'Afrique et en Iraq ils restent inférieurs à 40%.

Les femmes représentent près des deux tiers des analphabètes du monde, proportion qui devrait rester assez stable sauf en Asie de l'Est et dans le Pacifique, où les femmes pourraient représenter jusqu'aux trois-quarts du total d'ici à 2015. La démographie a une forte incidence sur ces statistiques: les femmes vivent plus longtemps que les hommes et constituent donc la majorité de la population des groupes d'âge les plus âgés, où les taux d'alphabétisme sont les plus élevés. Dans un certain nombre de pays – dont le Burkina Faso, l'Iraq, le Mali, le Niger et le Pakistan – les taux d'alphabétisme des femmes sont inférieurs de moitié ou davantage à ceux des hommes.

Les perspectives sont plus prometteuses pour le groupe d'âge des 15-24 ans dans les quatre régions présentant les niveaux d'alphabétisme des adultes les plus bas. Le contraste est particulièrement frappant en Asie de l'Est et dans le Pacifique, où presque tous les jeunes sont déjà alphabètes. Alors qu'il n'est prévu qu'aucun pays qui avait, dans le domaine de l'alphabétisation, un IPS inférieur à 0,75

en 1990 ne pourra réaliser la parité entre les sexes d'ici à 2015, il y a un certain nombre de pays, dont quelques pays d'Afrique subsaharienne et des États arabes, qui devraient s'approcher de cette cible dans le cas de leur jeune génération.

La qualité de l'éducation

La différence entre une bonne qualité et une mauvaise qualité d'éducation importe du point de vue de ce que les gens apprennent, comment ils apprennent et dans quelle mesure ils apprennent. Cela est particulièrement vrai dans le cas des sociétés les plus pauvres et des personnes venant des milieux défavorisés. Les meilleurs indicateurs de substitution actuellement disponibles pour évaluer la qualité de l'éducation sont le nombre d'élèves par enseignant, le niveau de formation des enseignants, les dépenses publiques et les acquis éducatifs. Les taux de survie en cinquième année du primaire sont aussi fréquemment utilisés.

Nombre d'élèves par enseignants: On dispose pour 122 pays de données sur le nombre d'élèves par enseignant dans le primaire. Les plus grandes disparités sont constatées en Afrique subsaharienne, où il y a plus de 70 élèves par enseignant dans certains pays. La moyenne est passée de 40 à 46 dans cette région, ce qui laisse mal augurer de la qualité de l'éducation. En Asie du Sud et de l'Ouest, malgré une légère amélioration depuis 1990, les moyennes sont supérieures à 40. Ces moyennes nationales et régionales dissimulent bien entendu les différences à l'intérieur des pays, qui sont souvent considérables.

Formation des enseignants: Il y a dans toutes les régions en développement des pays où la moitié des enseignants n'ont pas reçu de formation pédagogique. Moins des deux tiers des enseignants sont formés dans certains pays de la région Asie et Pacifique. Dans les deux tiers des pays disposant de données par sexe, les enseignantes sont proportionnellement plus formées que leurs homologues masculins. Dans beaucoup de pays à faible revenu, il y a une tendance – souvent dictée par des contraintes financières – à recruter une proportion de plus en plus grande d'enseignants dépourvus de formation et peu qualifiés, avec souvent de graves conséquences pour la qualité de l'éducation.

Dépenses: La moitié des pays pour lesquels on dispose de données ont alloué de 3,4 à 5,7% du revenu national à l'éducation, part qui peut atteindre 8% dans les pays de l'OCDE et d'Europe centrale et orientale. La plupart des pays en développement, où les systèmes d'enseignement tertiaires sont moins bien établis que dans les pays riches, consacrent d'un tiers à la moitié de leurs dépenses d'éducation à l'enseignement primaire. Dans la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles, l'enseignement primaire reçoit de 1,1 à 2,2% des ressources nationales.

Le moment des devoirs, Afrique du Sud



©WU/Darryl Evans

Acquis d'apprentissage : Plusieurs études de suivi de la qualité de l'éducation menées dans toutes les régions à l'exception des plus pauvres parviennent à la même conclusion : les filles ont de meilleures performances en lecture que les garçons, lesquels tendent à mieux réussir qu'elles en mathématiques, bien que la différence soit moins marquée. La situation est équilibrée en ce qui concerne les sciences. Certaines études estiment que les filles sont plus motivées pour apprendre, poussées par des attentes plus grandes quant à leur avenir. C'est dans les pays industrialisés et les pays en transition que ce profil est le plus marqué ; il est moins net mais clairement présent en Amérique latine et dans les Caraïbes et c'est en Afrique qu'il est le moins prononcé. Il y a une forte surreprésentation des garçons parmi les élèves aux performances médiocres dans certains pays à revenu moyen. Dans les pays les moins avancés, la supériorité des filles est moins prononcée, voire inexistante. Plusieurs enquêtes concluent que les différences d'acquis d'apprentissage entre les sexes sont faibles ou insignifiantes en Afrique subsaharienne. Il semble que les filles tirent davantage parti que les garçons de l'éducation lorsque celle-ci est plus développée.

Un nouvel indice pour comparer les progrès accomplis

Les objectifs de l'EPT sont intimement liés : on peut s'attendre que les pays qui progressent rapidement vers la mise en place de services éducatifs de qualité pour tous obtiennent aussi de bons résultats pour ce qui est de réduire les taux d'analphabétisme. Réaliser la parité entre les sexes dans le primaire a généralement un effet positif, quoique décalé dans le temps, sur la participation relative des deux sexes à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur.

Le nouvel Indice du développement de l'Éducation pour tous (encadré 2.2) est destiné à fournir un tableau plus complet des progrès accomplis et à aider à identifier les pays qui progressent sur tous les fronts, ceux qui réussissent dans certains domaines mais pas dans d'autres et ceux qui se heurtent à des difficultés plus générales. En pratique, l'incorporation des six objectifs dans un indice est difficile : les programmes d'apprentissage et les programmes relatifs aux compétences nécessaires dans la vie courante

Encadré 2.2. Indice du développement de l'Éducation pour tous (IDE) : les résultats

- Seuls seize pays (sur 94) ont atteint ou sont près d'atteindre les objectifs les plus quantifiables de l'EPT, avec un IDE égal ou supérieur à 0,95.
- Aucun pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes ou d'Asie du Sud et de l'Ouest (à l'exception des Maldives) n'est près d'atteindre les objectifs. Les pays qui sont près de les atteindre comprennent un certain nombre de pays d'Amérique latine qui ont une longue tradition consistant à mettre l'accent sur une large participation à l'éducation de base.
- Quarante-deux pays ont un IDE compris entre 0,80 et 0,94. Les pays de ce groupe se trouvent dans toutes les régions en développement et en Europe centrale et orientale.
- Trente-six pays ont un IDE inférieur à 0,80. Vingt-deux des pays aux IDE les plus bas sont des pays d'Afrique subsaharienne mais on trouve aussi dans ce groupe le Bangladesh, l'Inde, le Népal et le Pakistan. Dans la plupart de ces cas, les résultats sont médiocres pour chacun des objectifs de l'EPT, ce qui confronte ces pays à de multiples défis s'ils veulent réaliser l'EPT.

ne se prêtent pas à des mesures quantitatives, tandis que les données sur la PEPE ne sont pas suffisamment standardisées au niveau international. En conséquence, l'Indice du développement de l'EPT incorpore des indicateurs pour l'enseignement primaire universel (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 des indices de parité entre les sexes du primaire, du secondaire et de l'alphabétisation des adultes) et la qualité de l'éducation (taux de survie en 5^e année du primaire). Il est possible de calculer cet indice pour 94 pays pour l'année 2000. La plupart des pays de l'OCDE ne sont pas inclus car les données disponibles sont incomplètes. Toutefois, des estimations sont disponibles pour 50 à 80% des pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes, d'Asie du Sud et de l'Ouest et d'Amérique latine et des Caraïbes.

Les résultats, qui sont récapitulés dans l'encadré 2.2, montrent aussi que la parité entre les sexes est l'instrument prédictif de l'EPT le plus efficace. ■

Chapitre 3

Pourquoi les filles restent-elles bloquées ?

- > Le cadre domestique et sa dynamique
- > La puissance de la tradition
- > Les travailleuses domestiques clandestines
- > La vulnérabilité au VIH/sida
- > Le poids de la facture scolaire
- > Des stéréotypes qui perdurent
- > De très bonnes performances
- > Les inégalités sur le marché du travail

Qu'est-ce qui bloque les filles ? Un agenda à trois volets offre un cadre pour comprendre les multiples dimensions des inégalités, à l'extérieur comme à l'intérieur de l'école. Tout d'abord, le volet relatif à l'exercice *des droits* à l'éducation indique les contraintes qui, dans la famille et dans la société, ont une incidence sur l'accès des filles à l'éducation. En second lieu, le volet portant sur les *droits dans* l'éducation s'attache à déterminer comment les systèmes scolaires prennent en compte les besoins spécifiques des filles dans les programmes d'enseignement, les méthodes pédagogiques et l'environnement d'apprentissage. Enfin le volet ayant trait aux *droits par* l'éducation soulève les questions de savoir comment les filles réussissent à l'école et dans quelle mesure leurs acquis se traduisent par des chances égales dans les sphères économique et sociale. Il n'est possible de traiter les inégalités entre les sexes qu'en prenant en compte l'ensemble de ces trois dimensions.



Après une journée à l'école, à Mindouma (Cameroun)

©Tendance Floue/Olivier Culmann

Les droits à l'éducation : ce qui se passe hors de l'école

La décision d'envoyer un enfant à l'école est prise dans la famille. Des recherches récentes montrent que les ressources, le travail et les chances ne sont pas partagées également entre les membres de la famille comme le soutenait la théorie traditionnelle. Les femmes ou les filles se heurtent-elles à plus de difficultés dans la vie que les hommes ou les garçons en partie parce que leur influence sur la prise des décisions dans la famille n'est pas aussi

grande ? Il semble que lorsque les différents membres de la famille se procurent des revenus supplémentaires, les femmes en consacrent davantage que les hommes à l'éducation, à la santé et aux services domestiques.

Le partage du pouvoir dans la famille reflète les normes sociales. On trouve les inégalités les plus marquées entre les sexes dans les sociétés où les femmes sont confinées au foyer. D'autres valeurs comme les principes patrilinéaires en matière de succession et de filiation limitent encore les chances des femmes dans la vie. Ces sociétés se caractérisent par une préférence marquée pour les fils et une discrimination contre les filles dès les

premières années de la vie. Les régions et pays où il existe une forte préférence culturelle pour les fils tendent aussi à présenter les plus grandes inégalités entre les sexes – Afrique septentrionale, Moyen-Orient, Pakistan, une grande partie du Bangladesh et de l'Inde et les pays d'Asie de l'Est. Les inégalités peuvent y prendre des formes extrêmes, dangereuses pour la vie des femmes. Cependant, le pouvoir au sein de la famille et les normes sociales peuvent changer sous l'effet d'actions délibérées de l'État et de la société civile, et par suite du développement politique et social général.

Les enfants qui travaillent : un frein majeur à la scolarisation

Une des raisons les plus courantes pour lesquelles les enfants ne fréquentent pas l'école est que leur famille les oblige à travailler. La conception des politiques doit en tenir compte. On ne dispose d'estimations mondiales que pour les enfants « économiquement actifs », ceux qui produisent des biens commercialisables : cela comprend le travail salarié et le travail ordinaire effectué dans une exploitation agricole ou une entreprise familiale. Selon les estimations

Il est abondamment prouvé qu'en temps de conflit les filles sont d'autant plus vulnérables aux viols, aux violences sexuelles et à l'exploitation sexuelle.

les plus récentes, 18% des enfants âgés de 5 à 14 ans sont économiquement actifs, ce qui représente 211 millions d'enfants, dont à peu près la moitié de filles. Il est raisonnable de supposer que le nombre réel total des enfants qui travaillent est bien supérieur car le chiffre indiqué n'inclut pas les enfants employés à des tâches domestiques et autres travaux

dans le cadre familial n'ayant pas pour résultat une production commercialisable. Toutefois, si l'on exclut ceux qui sont employés à des tâches domestiques, il est estimé que 61% des enfants qui travaillent vivent en Asie (128 millions), 32% en Afrique (68 millions) et 7% (15 millions) en Amérique latine. Ils sont en grande majorité employés à des travaux agricoles, généralement dans des exploitations familiales. Beaucoup de ces enfants vont aussi à l'école, même si leur activité économique a évidemment une incidence négative sur leur assiduité et leurs acquis.

Les parents sont les principaux employeurs des enfants. Agir sur leur situation et leurs attitudes est pour l'éducation un défi majeur. Le travail des enfants régresse à mesure que le développement économique progresse, et son existence est indéniablement une conséquence de la pauvreté. Des recherches récentes montrent aussi que lorsque le travail des enfants existe, son incidence est la plus faible là où le pouvoir est également partagé entre maris et femmes.

Au nom de la tradition

« J'avais sept ans lorsque j'ai été mariée. J'en ai aujourd'hui quatorze. Je voulais revenir à l'école et j'ai quitté mon mari. Maintenant les choses vont bien pour moi », dit Silenat Libsework, éthiopienne⁶.

Les mariages précoces entravent massivement les progrès scolaires des filles, qu'ils soient contractés pour alléger le fardeau économique d'une famille ou pour garantir l'avenir d'une fille. Au Népal, 40% des filles sont déjà mariées lorsqu'elles atteignent leur 15^e anniversaire. En Éthiopie et dans certains pays d'Afrique de l'Ouest, les mariages à l'âge de sept ou huit ans ne sont pas exceptionnels. Changer l'âge légal du mariage a peu de chances de modifier les pratiques locales si l'on ne change pas les situations qui les sous-tendent. C'est pourquoi promouvoir l'importance de l'éducation des filles par des campagnes et des modèles de rôles, améliorer les conditions de sécurité et travailler directement avec les adolescentes afin de les aider à se faire mieux entendre sont des mesures importantes pour permettre aux filles de suivre une éducation jusqu'à son terme.

Les pratiques traditionnelles qui entourent l'adolescence et les rites de passage risquent souvent d'être préjudiciables à l'éducation, surtout dans le cas des filles. Dans certaines sociétés, les filles peuvent être réduites en esclavage pour payer les fautes d'un parent mâle ou pour fournir une autre garantie à leur famille. Les pressions sociales qui s'exercent sur les filles et les garçons sont particulièrement fortes au moment de leur puberté. Dans beaucoup de pays, les grossesses des adolescentes ont presque toujours pour conséquence l'interruption de leur scolarité. L'insuffisance de l'information sur la sexualité dans de nombreuses écoles renforce l'emprise de ces pratiques.

VIH/sida, conflits et handicaps

Le fléau mondial du VIH/sida (encadré 3.1), les conflits armés et diverses formes de handicaps contribuent à restreindre le droit des filles à l'éducation.

Sur les 17 pays d'Afrique subsaharienne dans lesquels les taux de scolarisation ont baissé au cours des années 90, six sont des pays touchés par un conflit armé majeur ou sortant d'un tel conflit. Au Rwanda, plus des deux tiers des enseignants ont fui le pays ou ont été tués lors du génocide de 1994, et au Mozambique, 45% du réseau scolaire a été détruit durant la guerre civile. Il est abondamment prouvé qu'en temps de conflit les filles sont d'autant plus vulnérables aux viols, aux violences sexuelles et à l'exploitation sexuelle. Il est aussi estimé que durant les années 90, quelque 100 000 filles ont directement participé

6. W. Yelfign, 'Ethiopia report', document de référence pour *A Fair Chance: Attaining Gender Equality in Basic Education by 2005*, Bruxelles, Campagne mondiale pour l'éducation, 2003.

Encadré 3.1. Le coût du VIH/sida

En 2002, 42 millions de personnes vivaient avec le VIH/sida. En Afrique subsaharienne, les femmes représentent 58% des personnes vivant avec la pandémie, contre 20% en Amérique du Nord. La situation est sombre pour les adolescentes. En Afrique australe et dans les Caraïbes, les filles âgées de 15 à 19 ans sont quatre à sept fois plus infectées que les garçons, disparité liée à la généralisation de l'exploitation, des abus sexuels et des pratiques discriminatoires. Les violences et la coercition sexuelles, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, renforcent la vulnérabilité des filles.

L'éducation est un vaccin social. Il semble que l'infection par le VIH puisse reculer de manière plus marquée parmi les jeunes femmes éduquées que parmi celles qui ont été moins scolarisées. Les études réalisées signalent l'exemple de la Zambie, où la prévalence chez les jeunes femmes âgées de 15 à 19 ans est tombée de 27% en 1993 à 15% en 1998. Les reculs les plus nets sont constatés chez celles qui ont fait des études secondaires et supérieures. La lutte contre la pandémie exige davantage de ressources pour promouvoir de nouveaux programmes de formation, d'enseignement et d'orientation et permettre aux orphelins et aux autres enfants touchés de fréquenter l'école. Les pays les plus touchés ne peuvent mobiliser ces ressources en ayant seulement recours à la réaffectation interne de leurs propres ressources. Le principe du financement des systèmes éducatifs sans soutien extérieur doit être abandonné aussi longtemps que le VIH/sida détruit la vie de tant de garçons et de filles rendus orphelins et infectés et continue d'avoir un impact aussi dévastateur sur les enseignants.

aux conflits dans au moins 30 pays, en tant que combattantes, cuisinières, porteuses, espionnes, domestiques ou esclaves sexuelles.

Les conflits armés ont aussi pour conséquence un gonflement des populations réfugiées. La majorité des personnes déplacées dans leur propre pays, dont le nombre est estimé à 25 millions dans le monde, est constituée de femmes et d'enfants, confrontés, dans près de la moitié des pays, à des violences sexuelles. Le handicap est un autre produit négligé des conflits : pour chaque enfant tué dans un conflit armé, il y a trois enfants blessés et handicapés à vie par des mines terrestres.

En temps de conflit, les femmes se trouvent souvent pour la première fois appelées à travailler hors de leur foyer, à générer des revenus et à vivre dans un environnement plus public. Si, dans les sociétés qui sortent d'un conflit, l'éducation est parfois utilisée comme une arme de répression culturelle, elle offre aussi la possibilité de transformer les systèmes traditionnels et de rénover à la fois les méthodes et les programmes d'enseignement.

L'UNESCO estime que dans les pays en développement, 90% des enfants atteints d'un handicap ne vont pas à l'école. Pauvreté et handicap forment aussi un cercle vicieux : les femmes et les filles, lorsque les ressources

sont limitées, risquent davantage que leurs homologues masculins d'être privées de choses essentielles comme l'alimentation et les médicaments, ce qui accroît le risque de handicaps physiques ou mentaux. L'éducation des filles handicapées a été dans l'ensemble négligée par ceux qui s'attachent à promouvoir soit l'équité entre les sexes soit l'équité envers les handicapés. Les politiques n'ont guère accordé d'attention, par exemple, au harcèlement dû à la fois au genre et au handicap auquel sont confrontées les élèves filles.

Une scolarité gratuite de qualité satisfaisante

En dépit des instruments relatifs aux droits de l'homme, qui font obligation aux États d'offrir un enseignement primaire gratuit et obligatoire, des droits de scolarité continuent d'être demandés dans au moins 101 pays du monde. D'autres dépenses s'y ajoutent, telles que celles consacrées aux livres, aux uniformes scolaires, aux transports ou aux contributions communautaires. Dans six pays africains, il a été constaté que les parents prennent à leur charge près du tiers des dépenses annuelles totales afférentes à la scolarité dans le primaire.

En dépit des instruments relatifs aux droits de l'homme, qui font obligation aux États d'offrir un enseignement primaire gratuit et obligatoire, des droits de scolarité continuent d'être demandés dans au moins 101 pays du monde.

Tout porte à croire que ces dépenses, ainsi que le besoin de travailler, sont les causes majeures pour lesquelles les enfants ne fréquentent pas l'école ou l'abandonnent. Le revenu des ménages influe fortement sur la scolarisation : en Éthiopie, l'augmentation de l'indice de richesse des ménages d'une unité accroît les chances des garçons de fréquenter l'école de 16%, contre 41% pour les filles.

Les mesures visant à réduire les dépenses directement liées à la scolarité sont donc un des moyens les plus efficaces d'accroître les effectifs scolaires, particulièrement dans le cas des ménages les plus pauvres, et très spécifiquement des filles. Il est abondamment prouvé que d'énormes quantités d'enfants peuvent entrer à l'école lorsque les dépenses sont fortement réduites (voir Chapitre 5).

Même là où les dépenses directes ne constituent pas un obstacle, il est bien établi que la distance entre le domicile et l'école influe sur la scolarisation. Les habitations éloignées et les populations dispersées continuent à souffrir de désavantages qui sont plus préjudiciables aux filles vu que les parents craignent pour la sécurité de leurs filles lors du trajet du foyer à l'école.

L'infrastructure scolaire est trop souvent inadéquate : la possibilité de disposer de toilettes séparées est particulièrement déterminante pour les filles qui ont leurs règles. Comme pour la distance qui sépare le domicile de l'école, l'argumentation la plus persuasive en faveur d'investissements dans l'eau, les toilettes et l'infrastructure de base des écoles est celle que développent les gouvernements qui, ayant consenti ces investissements, ont enregistré de remarquables progrès en matière de réduction des disparités entre les sexes et d'universalisation de l'éducation. Au Bangladesh, l'eau potable est maintenant disponible dans environ 90 % des écoles ; toutefois, 30 % des écoles mixtes n'ont pas de toilettes.

Les fournisseurs non-publics peuvent-ils dynamiser l'éducation des filles ?

Dans la plupart des pays en développement, les fournisseurs de services non-publics s'occupent depuis plus longtemps que l'État de fournir des services éducatifs. Les ONG peuvent être des contributeurs majeurs et elles ont généralement la volonté de faire bénéficier de l'éducation les groupes les plus pauvres, les plus

L'inscription des filles dans des écoles privées est largement associée aux hauts revenus.

défavorisés. Ce secteur comprend aussi les fournisseurs à caractère commercial – en expansion rapide – et les groupes communautaires tels que les institutions religieuses.

La rareté des données officielles fait qu'il est difficile de déterminer l'impact des écoles privées sur

l'équité entre les sexes, mais il semble que l'accès à ces écoles reste essentiellement limité aux couches les plus privilégiées dans la plupart des pays. L'inscription des filles dans des écoles privées est largement associée aux hauts revenus. Au Mali, où il y a plus d'écoles communautaires non publiques que d'écoles publiques primaires, les effectifs de filles restent plus élevés dans les écoles publiques. Dans le secondaire, en revanche, les écoles privées ont contribué à améliorer la parité : les nouvelles écoles secondaires du second cycle ont offert aux habitants aisés des zones urbaines la possibilité d'inscrire leurs filles dans des établissements « plus sûrs ». Cela donne à penser que l'accroissement du nombre des écoles publiques de filles et l'amélioration de leur qualité demeurent un défi majeur pour les politiques d'éducation là où les disparités entre les sexes sont très fortes.

Les écoles communautaires sont souvent dépeintes comme plus pertinentes au regard du développement local, plus efficaces par rapport à leur coût et plus responsables que les écoles publiques. Plusieurs études relatent les succès qu'elles ont obtenus en matière d'amélioration de l'accès à l'école et notent un accroissement des effectifs de filles.

Cependant, les programmes novateurs peuvent accroître les dépenses directes que doivent supporter les ménages et aggraver les inégalités entre les sexes. Il se peut aussi que les communautés doivent prendre à leur charge la rémunération des enseignants, par exemple. Au Malawi, les discussions avec les parents et les comités scolaires ont renforcé l'opinion que ce sont les femmes qui, pour l'essentiel, doivent porter le fardeau des activités communautaires.

Les organisations confessionnelles continuent de jouer un rôle important dans la scolarisation des enfants des groupes sociaux défavorisés. Le Bangladesh, la République islamique d'Iran et le Mali offrent des exemples de l'impact positif des écoles religieuses sur la dynamisation de la scolarisation des filles. Cependant, il semble que cela soit en partie dû au fait que ces écoles tendent à renforcer les stéréotypes percevant les femmes comme soumises et dépendantes. Il se peut que les parents apprécient ce genre de socialisation pour les garçons comme pour les filles mais souvent ils n'envoient que leurs filles dans les écoles religieuses. En République islamique d'Iran, l'accroissement de la demande de scolarisation des filles a été stimulé par les politiques conservatrices adoptées après 1979. Or cette tendance a donné une impulsion au changement social : il semble que les femmes éduquées retardent l'âge de leur mariage et cherchent à modifier leurs rôles traditionnels.

Bien que les institutions religieuses puissent grandement contribuer à dynamiser la parité en faveur des filles, ce sont des institutions essentiellement conservatrices et leur impact sur l'égalité est donc moins certain. Dans plusieurs pays d'Amérique latine, par exemple, l'Église a usé de son influence pour faire obstruction aux campagnes d'information sur la sexualité et les questions connexes dans les écoles.

Les droits dans l'éducation

Les institutions éducatives sont censées être des lieux d'apprentissage, de développement et d'autonomisation. Or, loin d'être des lieux sûrs d'apprentissage, les écoles sont souvent des espaces d'intolérance, de discrimination et de violence. Les filles en sont les victimes de manière disproportionnée. Comblent l'écart entre les sexes signifie aussi affronter la réalité de la violence et du harcèlement sexuels, responsables de l'insuffisance des résultats scolaires et de l'importance des taux d'abandon. Un récent rapport sud-africain a conclu que la menace de la violence à l'école est un des défis majeurs auxquels est confronté l'apprentissage. La situation est différente en Europe et en Amérique du Nord où de nombreuses études montrent que les garçons sont plus souvent impliqués dans des actes de violence que les filles. Les quelques études qui ont été réalisées paraissent indiquer qu'une grande partie des violences liées aux relations entre les sexes à l'école ne sont pas signalées ou sont sous-estimées parce que les élèves craignent d'être persécutées, punies ou ridiculisées. Les poursuites intentées contre des enseignants pour agression sexuelle ou viol, lorsqu'elles sont signalées,

semblent rares. Des sanctions sont indispensables pour jeter les fondements de relations plus équitables entre les hommes et les femmes dans la société.

Les pratiques quotidiennes de la salle de classe renforcent les différences entre les sexes. Une étude menée dans neuf pays d'Afrique subsaharienne a montré que les filles étaient en général davantage que les garçons appelées à exécuter des tâches telles que nettoyer les planchers ou aller chercher de l'eau. Des études effectuées dans de nombreux pays révèlent que les enseignants considèrent souvent les filles comme moins intelligentes que les garçons et destinées à des emplois moins bien rémunérés. Au Bangladesh, la plupart des enseignants eux-mêmes ne comptaient pas que leurs propres filles prennent un emploi une fois achevées leurs études. Toutefois, en Jamaïque, c'est l'attitude contraire qui transparaît, les enseignants étant moins laudateurs vis-à-vis des garçons et confiant à ceux-ci les tâches les moins gratifiantes.

La formation des enseignants met rarement l'accent sur les questions de sensibilisation aux rapports entre les sexes, tandis que le sexisme reste très répandu dans les manuels. Même en Europe orientale, où les femmes ont progressé rapidement dans le domaine de l'emploi sous les anciens régimes socialistes, de puissants préjugés sont encore enracinés dans les programmes d'enseignement, et les manuels de plusieurs pays ne dépeignent les femmes que dans leur environnement domestique.

L'importance des modèles de rôles féminins est largement reconnue comme un moyen de promouvoir une plus grande égalité entre les sexes. Pourtant, le nombre des enseignantes reste extrêmement faible dans beaucoup de pays. En Inde, près de 90% des écoles à enseignant unique, qui représentent au moins 20% des écoles, sont confiées à des hommes, et 72% des écoles à deux enseignants ne comptent pas de femme. Ces écoles tendent à être situées dans les zones rurales et reculées où les filles sont désavantagées. Dans les écoles communautaires du Mali, la proportion des femmes parmi les enseignants est très faible, le ratio s'établissant à 0,24.

La profession enseignante se féminise de plus en plus à mesure que les effectifs scolaires augmentent et que le rôle économique des femmes grandit. Dans certains cas, cette tendance est accélérée par les baisses de rémunération imposées par la transition et l'ajustement économique : en Europe centrale et en Europe du Sud-Est, les traitements des enseignants ne leur permettent plus de gagner convenablement leur vie, ce qui a amené de nombreux hommes à quitter l'enseignement. Des études réalisées dans d'autres pays montrent que la féminisation intervient dans un cadre professionnel en mutation – les contrats accordés aux enseignants auxiliaires, par exemple, ou aux enseignants qui travaillent dans les écoles non gouvernementales, sont de courte durée et précaires et la rémunération est plus faible que dans les écoles publiques. On trouve dans ces postes une proportion plus forte de femmes que d'hommes.

Les droits par l'éducation

L'information selon laquelle les filles sont plus performantes que les garçons dans plusieurs pays développés a fait sensation dans l'opinion publique, mais il faut l'interpréter avec précaution afin de déterminer quelles filles sont plus performantes que quels garçons, et dans quels contextes institutionnels et socio-culturels. Les pays en développement présentent une image bien différente. Dans beaucoup de ces pays, où la parité entre les sexes est encore loin d'être atteinte, tant les garçons que les filles sont peu performants.

De nombreux exemples montrent que les filles sont incapables de transformer leur supériorité scolaire sur les garçons en une plus grande égalité dans les autres sphères de la vie. Les choix des matières étudiées sont instructifs. Les filles sont invariablement sous-représentées dans les disciplines scientifiques. Au Chili, où le choix d'une filière intervient à mi-parcours du secondaire, plus de 80% des filles choisissent la filière commerciale (contre 33,8% des garçons) et seulement 13% la filière industrielle. Dans l'ex-bloc de l'Est, marqué par une féminisation spectaculaire de l'enseignement supérieur durant les années 90, les femmes se concentrent dans les domaines de l'éducation et de la santé, tandis que les hommes l'emportent dans les domaines de la gouvernance, des finances et de la banque.

L'infériorité des garçons sur le plan des performances scolaires ne s'est pas encore traduite par une infériorité dans les domaines économique et politique. Il se peut que les femmes doivent atteindre de plus hauts niveaux de performance afin de réussir dans la compétition pour les emplois, pour l'égalité des rémunérations et pour les postes décisionnels. Une étude des performances des pays asiatiques sur le plan de l'équité entre les sexes révèle des taux de chômage plus élevés chez les femmes à tous les niveaux d'éducation, tandis qu'un récent rapport de l'UNIFEM indique que dans les secteurs de l'industrie et des services, les femmes gagnaient en moyenne 22% de moins que les hommes à la fin des années 90.

Évaluer dans quelle mesure les filles sont bloquées à chaque étape de l'agenda des droits – au sein de la famille et dans la société, et par le coût des études et leurs distorsions, l'insécurité, les traitements inéquitables et le manque d'opportunités – amène à définir un ensemble de défis. Une action urgente est requise dans les pays où l'écart entre les sexes reste important : remédier aux contraintes de la pauvreté, sécuriser les écoles, réviser les contenus discriminatoires et modifier les attitudes, tout cela fait partie de l'équation. Mais la réalisation de la parité ne finit pas avec l'égalité des chiffres : l'égalité des chances, l'égalité de traitement et l'égalité de résultats dans l'éducation et la société sont toutes des indicateurs cruciaux des progrès accomplis. ■

Les leçons des bonnes pratiques

©Magnum Photos/Ian Berry

- > Changements démographiques
- > Les femmes dans la population active
- > Changer les lois
- > Réduire le travail des enfants
- > Bourses et alimentation
- > Changer les attitudes
- > Les programmes pour la petite enfance
- > Autonomiser les femmes

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 indiquent des percées qui ont facilité l'accès des filles à l'école et amélioré leurs performances. Ces initiatives sont souvent associées à la réduction des dépenses de scolarité et à l'amélioration de la qualité de l'environnement d'apprentissage.

Les politiques d'éducation sont élaborées dans des contextes nationaux et mondiaux spécifiques. L'histoire nous rappelle que le mouvement en faveur de l'éducation des femmes s'insère souvent dans des conceptions plus générales de leur rôle dans la société. À ce titre, l'élargissement de l'éducation aux femmes a toujours été hautement politique étant donné la tradition de discrimination sexuelle commune à la plupart des sociétés. Dans les pays qui ont réalisé la parité, les progrès rapides accomplis en matière d'éducation des femmes ont été une caractéristique de la deuxième moitié du XX^e siècle. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie, l'éducation formelle était initialement réservée aux garçons.

La politique de l'État peut transformer l'éducation des femmes même lorsque la croissance économique reste modeste. Le changement est souvent stimulé par de larges mouvements sociaux constitués autour du droit au développement. Lors de plusieurs conférences internationales des années 90, les femmes ont instamment plaidé pour la réforme politique et juridique, tandis que les États ont répondu à ces pressions de diverses façons, en signant des conventions internationales, en mettant en place des systèmes de quotas ou en abrogeant les lois discriminatoires.



Égypte, les élèves rentrent chez elles

Changements dans l'économie mondiale

Les tendances économiques mondiales et la participation des femmes à la population active influent sur le contexte dans lequel sont élaborées les politiques d'éducation. La population active mondiale s'est féminisée, la proportion de femmes étant passée de 36% en 1960 à 40% en 1997 – chiffre qui ne tient pas compte du fait qu'une grande partie du travail des femmes n'est toujours pas comptabilisée. Cette tendance est en partie due aux conséquences de la pauvreté et des crises économiques. Dans de nombreuses régions du monde, davantage de femmes sont maintenant contraintes de travailler pour assurer la survie de leur famille face à la diminution des salaires réels et à la réduction des services publics et des allocations versées par l'État. L'accroissement de la participation des femmes à l'économie mondiale a souvent coïncidé avec la diminution de la sécurité de l'emploi, la déréglementation des conditions de travail et la médiocrité ou l'absence de protection sociale et juridique.

De plus, les conquêtes des femmes sur le plan de l'emploi sont fragiles : dans certains secteurs industriels à vocation exportatrice, les femmes ont été écartées du fait que des compétences de plus haut niveau étaient exigées. En Europe centrale et orientale, leur niveau d'emploi dans le secteur formel a baissé depuis le lancement des réformes économiques. Dans ces économies, l'éducation a souffert des réductions des dépenses publiques, de l'affaiblissement de la capacité des ménages de contribuer aux dépenses de scolarité et de l'accroissement de la dépendance vis-à-vis de la contribution financière des enfants. Malgré ces tendances, une plus grande participation des femmes à la population active peut à l'évidence susciter le changement, en influant graduellement sur les normes sociales et les perceptions des aptitudes et des rôles des femmes.

La transition démographique

Les mutations de l'économie mondiale se sont accompagnées d'une baisse spectaculaire et continue de la mortalité et ensuite de la fécondité. Les diminutions les plus fortes sont intervenues en Asie et en Amérique latine, tandis que l'Afrique subsaharienne est nettement en retrait. Il est largement considéré que l'éducation des femmes contribue à cette transition. À mesure que le niveau d'instruction des femmes s'accroît, leur taux de fécondité et la taille de la famille qu'elles souhaitent diminuent. Il y a cependant des « effets de seuil » : dans certains contextes patriarcaux, une simple scolarisation dans le primaire ne suffit pas à retarder l'âge du mariage. Une plus basse fécondité n'est pas non plus systématiquement associée à une plus grande autonomisation des femmes dans les domaines économique et politique, bien que la corrélation soit forte.

Une politique de l'État adaptée aux filles

La parité et l'égalité entre les sexes ont besoin de s'insérer dans ce contexte global, étant donné que l'élargissement de l'accès à l'éducation peut soutenir ces tendances et, à son tour, être soutenu par elles. L'éducation reste un des plus puissants leviers pour affaiblir les forces qui suscitent les inégalités entre les sexes. À cet égard, l'État a un rôle critique à jouer sur au moins trois fronts : créer un environnement propice à la promotion de l'éducation des femmes par la réforme des lois et des politiques ; investir dans la redistribution ; adopter des réformes qui soient attentives à la situation particulière des filles et des femmes, consistant entre autres à atténuer le poids que font peser sur les femmes les chocs extérieurs tels que les effets des conflits, des crises économiques et du VIH/sida.

Changer les lois

La réforme législative est indispensable pour que l'égalité entre les sexes puisse s'enraciner. L'octroi de droits en matière de propriété et de succession et l'instauration de l'égalité entre les sexes dans le droit de la famille sont des pierres angulaires de l'action visant à garantir aux femmes la justice économique et sociale. Ces réformes législatives peuvent être à la base de changements dans le domaine de l'éducation. Au Costa Rica, par exemple, la Loi de promotion de l'égalité sociale des femmes (1990) a imposé à toutes les institutions éducatives l'obligation de garantir des chances égales aux hommes et aux femmes. Il faut que la législation soit complétée par de puissants réseaux de soutien. L'Éthiopie a adopté une stratégie globale qui prend en compte les questions de genre dans la conception des programmes d'enseignement et met l'accent sur le recrutement et la formation d'enseignantes. Des stratégies complémentaires ont été adoptées, telles que le relèvement de 15 à 18 ans de l'âge minimum de mariage des filles, l'instauration de l'égalité des chances en matière d'emploi et des mesures encourageant les femmes à prendre des emplois dans la fonction publique.

L'octroi de droits en matière de propriété et de succession et l'instauration de l'égalité entre les sexes dans le droit de la famille sont des pierres angulaires de l'action visant à garantir aux femmes la justice économique et sociale.

Depuis la Décennie des Nations Unies pour la femme (1976-1985), de nombreux pays ont aussi créé, au sein de leur gouvernement, des mécanismes spéciaux pour veiller à l'égalité entre les sexes dans l'éducation. Malheureusement, ces unités sont trop souvent marginalisées et dotées de ressources insuffisantes, et elles ne réussissent pas à avoir un impact sur la planification du développement national.

Instaurer l'égalité des chances : le coût de l'éducation des filles

Comme il a été noté au Chapitre 3, les coûts directs et indirects de la scolarité pour les familles entravent l'accès à l'éducation. La suppression des frais d'inscription à l'école primaire peut avoir un impact majeur sur la dynamisation de la scolarisation des filles aussi bien que des garçons, comme l'expose en détail le Chapitre 5. Ce n'est cependant qu'un aspect, aussi important soit-il, de la réalisation de la parité. Des interventions ciblées sont requises pour faire en sorte que filles et garçons aient les mêmes chances d'aller à l'école.

Le besoin de travailler est l'une des principales causes de la sous-scolarisation. En conséquence, les mesures destinées à réduire ou éliminer la nécessité du travail des enfants constituent un moyen potentiellement important d'accroître la scolarisation des filles comme des garçons. Une législation interdisant le travail des enfants est souhaitable mais elle n'a pas d'effet sur le grand nombre d'enfants qui travaillent avec ou pour leurs parents. Une

Une législation interdisant le travail des enfants est souhaitable mais elle n'a pas d'effet sur le grand nombre d'enfants qui travaillent avec ou pour leurs parents.

récente étude a montré qu'au Bangladesh et au Népal, il n'est pas rare qu'à l'âge de dix ans les filles travaillent une moyenne de dix heures par jour.

Dans la mesure où la principale cause à la base du travail des enfants est la pauvreté, des politiques

et des mesures favorables aux pauvres, visant à réduire la discrimination contre les femmes en matière d'emploi et de salaires, sont requises. Là où ce qui motive la mise au travail des enfants est une comparaison entre le rendement du travail et celui de la scolarité, des investissements dans la qualité et la disponibilité de l'éducation seront payants.

Recentrer les incitations

Il est possible de concevoir des politiques visant spécifiquement à recentrer le système des incitations qui fait que les filles, en particulier, ne sont pas scolarisées. Les bourses, les dispositifs d'aide financière et les programmes d'alimentation scolaire constituent trois types de mesures ciblées qui se sont avérées efficaces dans des contextes divers.

Les incitations financières telles que le versement d'allocations pour compenser la perte des salaires des enfants ont un impact sur la scolarisation, ces versements étant généralement subordonnés à l'assiduité scolaire. Le programme brésilien Bolsa-Escola, programme national qui concerne un total estimatif de deux millions d'enfants, cherche à remédier aux taux élevés d'abandon scolaire en versant des allocations aux familles ayant des enfants d'âge scolaire à la condition que chaque enfant fréquente l'école au moins 90% du temps scolaire. Les allocations sont versées directement aux mères. Des études révèlent de fortes réductions des taux d'abandon et une augmentation des effectifs de l'enseignement post-primaire. Bien que le montant de l'allocation soit inférieur au revenu attendu du travail de l'enfant, sa fiabilité, à laquelle il faut ajouter la réduction des problèmes de violence et de santé associés au travail dans le secteur informel, amène la plupart des familles à accepter cette perte de ressources.

Encadré 4.1. Bangladesh : des allocations de scolarité

Lancé en 1982 par une ONG locale avec l'aide financière de l'USAID, le Female Secondary School Stipend Programme vise à accroître la scolarisation des filles et leur rétention dans le secondaire, à les aider à passer leurs examens de fin d'études, à augmenter leurs chances de trouver un emploi et à retarder leur mariage. Le programme a été étendu à l'échelle nationale en 1994 avec le concours de donateurs étrangers (Banque mondiale, Banque asiatique de développement, NORAD). La gratuité de l'enseignement et des allocations de scolarité sont accordées à toutes les élèves du secondaire remplissant les conditions requises qui sont inscrites dans des établissements agréés hors des zones métropolitaines. Pour y avoir droit, une fille doit fréquenter l'école durant au moins 75% de l'année scolaire, obtenir certaines notes à ses contrôles et examens et rester célibataire. Les allocations sont versées directement à leur compte bancaire. Des études de cas montrent que les filles des milieux ruraux défavorisés ont pu obtenir des emplois dans le commerce et retarder leur mariage afin de travailler. Il faut néanmoins noter une tendance préoccupante : la diminution de la réussite aux examens et des taux d'abandon élevés chez les filles (46% contre 39% chez les garçons) de la 6^e à la 10^e année d'études, ce qui met en lumière le risque que l'augmentation de la scolarisation ne se fasse au détriment de la qualité à moins que ne soient consentis les investissements appropriés.

Des bourses pour un avenir meilleur

Au Bangladesh, le Female Secondary School Stipend Programme a eu un impact notable sur la scolarisation (voir encadré), avec le quintuplement du nombre des bénéficiaires dans certaines régions du pays. Au Cambodge, l'Action nationale pour l'enseignement primaire a piloté un programme de bourses permettant aux filles venant de milieux défavorisés qui sont en 6^e année du primaire de poursuivre leurs études pendant trois ans.

Programmes d'alimentation scolaire

Les repas, les collations à l'école ou les rations d'aliments lyophilisés emportées à la maison peuvent constituer un facteur décisif dans l'envoi d'un enfant à l'école. Une étude réalisée en Inde révèle que la participation des filles à l'école augmentait d'environ 15% lorsque l'école locale fournissait un déjeuner. Plusieurs conditions doivent être remplies pour que les programmes d'alimentation scolaire soient efficaces. Il faut qu'ils soient ciblés sur les familles les plus pauvres, que les rations soient suffisantes pour être considérées par les parents comme un complément de revenu significatif et que les communautés locales et les parents veillent à gérer ces programmes de façon à éviter les pratiques irrégulières en matière de distribution des aliments. Ces incitations doivent faire partie d'un ensemble plus complet de mesures visant à améliorer l'éducation des filles et en particulier la qualité de celle-ci.

Remodeler l'expérience de la scolarité

Comme il est noté au Chapitre 3, l'expérience de la scolarité est souvent pleine de menaces et peu conviviale pour les filles. Les violences sexuelles, les images stéréotypées des filles – considérées comme moins capables de réussir que les garçons – et les styles d'enseignement qui renforcent ces images sont monnaie courante dans un grand nombre de pays. Pour faire en sorte que l'éducation ne trahisse pas les enfants, il faut prêter attention aux «logiciels» du changement. Le rôle des programmes d'enseignement est crucial à cet égard. De nombreux pays ont entrepris des réformes visant à la fois à réduire les distorsions qui affectent les choix que doivent faire filles et garçons entre les diverses matières d'enseignement et à éliminer les stéréotypes sexuels des matériels pédagogiques. Cependant, quel que soit le

Dans de nombreux pays, les femmes ont besoin de soutien et d'encouragement pour enfreindre de puissantes normes sociales et embrasser la carrière d'enseignantes.

programme d'enseignement, la manière dont il est interprété par les enseignants est d'une importance capitale.

Les enseignants sont de puissants modèles de rôles, capables de défier les stéréotypes pourvu qu'ils bénéficient du soutien voulu.

La présence de forts mouvements féministes durant les années 70 dans plusieurs

pays industrialisés a aidé à centrer les initiatives sur la participation des filles aux mathématiques, aux sciences et à la technologie ainsi que sur la création d'environnements conviviaux pour les filles dans les écoles.

Dans nombre de pays en développement, la question de la formation à donner aux enseignants pour qu'ils soient plus attentifs à la dynamique des rapports entre les sexes dans la salle de classe et à leurs propres attitudes vis-à-vis des capacités des filles et des garçons est simplement méconnue. Le Forum des éducatrices africaines a mis en place dans plusieurs pays des «centres d'excellence» qui adoptent une approche intégrée de l'amélioration de l'apprentissage des filles. Cette approche prête attention aux matériels d'apprentissage et aux programmes, aux installations matérielles, à l'orientation, aux services de conseil et à la sensibilisation des communautés. Les enseignants sont formés à être sensibles aux différences et aux préjugés, la formation mettant l'accent sur l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie. Dans d'autres contextes, des stratégies ciblées sur les garçons qui visent à lutter contre les comportements violents, agressifs et généralement humiliants à l'égard des filles sont aussi explorées.

Le recrutement d'enseignantes, en particulier pour les zones rurales ou isolées, demeure une des premières

priorités. Les restrictions empêchant les femmes de voyager ou de vivre loin de chez elles, les difficultés de logement et les responsabilités familiales font toutes obstacle au recrutement. Dans de nombreux pays, les femmes ont besoin de soutien et d'encouragement pour enfreindre de puissantes normes sociales et embrasser la carrière d'enseignantes. Au Rajasthan (Inde), le programme Lok Jumbish a créé un forum des enseignantes pour dynamiser la participation des enseignantes à des camps de formation en internat et les encourager à devenir elles-mêmes des formatrices.

Abattre les tabous

Certains groupes de filles sont exclus de l'école pour d'autres raisons que la pauvreté. On discute de plus en plus, par exemple, des raisons pour lesquelles les filles enceintes risquent d'être exclues de l'éducation formelle. Dans un arrêt de 1998, la Cour constitutionnelle de Bogotà (Colombie) a qualifié cette discrimination de punitive. La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant reconnaît expressément le droit des filles enceintes à l'éducation. En conséquence, certains pays, dont le Botswana, la Guinée, le Kenya, le Malawi et la Zambie autorisent maintenant les filles à réintégrer l'éducation formelle à l'issue de leur grossesse.

Londres (Royaume-Unis) : dans l'autobus



Dans le district népalais de Siraha, la discrimination exercée contre les filles et les femmes continue d'affecter quasiment tous les aspects de leur vie, et à la mort de sept garçons correspond celle de dix filles.

sexuelle. Dans de nombreux pays, l'éducation sexuelle demeure un sujet tabou et elle est souvent freinée par la résistance des enseignants et des parents et par les carences de la formation des enseignants. Cependant, malgré cette résistance, nombre de pays d'Amérique latine et d'Afrique ont relevé le défi en lançant des programmes novateurs.

Lutter contre la violence

Comme le souligne le Chapitre 3, les écoles ne sont pas des lieux sûrs, en particulier pour les filles. Ces dernières années, plusieurs pays africains ont mis en place des programmes destinés à promouvoir la prise de conscience, à enseigner aux filles des stratégies pour se soustraire aux rapports sexuels non consentis et à sensibiliser les adolescents aux droits des filles et des femmes. En Afrique du Sud, le Centre d'étude de la violence et de la réconciliation met en œuvre le programme « Écoles sûres » qui cherche à montrer aux jeunes d'autres voies que la violence et les autres comportements négatifs.

Une grande partie des activités novatrices visant à combattre la violence à l'école ont été lancées par des ONG, souvent en dehors du cadre de l'éducation formelle, notamment parce que les ministères de l'éducation hésitent à aborder ces questions. Une action beaucoup plus énergique est nécessaire, en coopération avec les élèves, les enseignants et les administrateurs des écoles, pour protéger les élèves filles du harcèlement, des agressions sexuelles et des viols dont elles ne cessent d'être victimes à l'école.

Il est urgent de se préoccuper de l'information des adolescents sur la sexualité et la santé génésique, surtout dans les contextes marqués par le VIH/sida. Il est indispensable aux femmes, en particulier, d'acquérir les connaissances et les compétences requises pour gérer leur vie

Une deuxième chance

Beaucoup de filles commencent tard leurs études et ont besoin d'aide pour rattraper le temps perdu ou reprendre des études interrompues. Les écoles « passerelles », organisées soit sous la forme de camps en internat soit sous celle de centres d'éducation au sein des communautés semblent un mécanisme reproductible et d'un bon rapport coût-efficacité pour progresser vers l'EPU. En Inde, la M. V. Foundation (Andhra Pradesh) organise des camps à l'intention des enfants qui travaillent et des enfants réduits en servitude pour les aider à rattraper leur retard scolaire.

Commencer tôt pour améliorer la parité dans le primaire

Le développement des programmes destinés à la petite enfance influe à la fois sur la scolarisation et sur les performances des filles à l'école primaire, comme le montrent plusieurs études. Une étude portant sur huit États de l'Inde a constaté que la rétention à l'école primaire était de dix à vingt points de pourcentage plus élevée dans le groupe qui avait bénéficié d'un programme de PEPE que dans le groupe témoin, les filles étant les principales bénéficiaires. Une étude réalisée au Népal indique que les enfants ayant une expérience de la PEPE ont plus confiance en eux, sont plus capables, plus motivés et assimilent plus vite les nouvelles compétences et informations.

De nombreux projets exploitent les synergies entre l'éducation de la petite enfance et l'autonomisation des femmes. Ils mobilisent généralement les parents en leur donnant une formation professionnelle aux fonctions d'auxiliaire ou d'enseignant des programmes de PEPE. En Jamaïque, le Teenage Mothers Project fait participer à la fois les jeunes mères et leurs enfants à des activités d'apprentissage pour le motif qu'en éduquant la mère, on la sensibilise davantage à l'importance de l'apprentissage.

Les ONG : de nouveaux modèles pour l'éducation

Dans de nombreux pays, les ONG dynamisent par des actions novatrices les efforts déployés par l'État pour réaliser l'EPU. Dans le Sud du Soudan, le travail effectué par CARE en matière de sensibilisation des communautés à l'importance de la scolarisation des enfants, en particulier des filles, aurait eu pour effet une augmentation de 96 % de la scolarisation des filles. Au Bangladesh, l'augmentation des effectifs du primaire au cours des années 90 et l'«inversion» de la disparité entre les sexes ont été étroitement associées au développement des écoles gérées par les ONG. Un exemple emblématique est fourni par les programmes d'éducation primaire non formelle organisés par le Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC), qui veille à ce que 70 % des élèves soient des filles venant des familles les plus pauvres. Les salles de classe sont situées près du domicile des élèves et elles accueillent généralement une trentaine d'élèves, les horaires sont fixés à l'occasion de réunions avec les parents, les enseignants reçoivent une formation intensive suivie de cours annuels de perfectionnement, le programme d'enseignement met l'accent sur les méthodes actives d'apprentissage et les membres des communautés et les parents sont étroitement associés à divers aspects de la gestion des écoles.

Autonomiser les femmes

La possibilité pour les jeunes femmes adultes d'apprendre est un droit et un objectif en soi mais elle accroît aussi les chances des petites filles de bénéficier d'une éducation. L'alphabétisation est de plus en plus combinée avec l'acquisition de compétences dans les domaines de

La possibilité pour les jeunes femmes adultes d'apprendre est un droit et un objectif en soi mais elle accroît aussi les chances des petites filles de bénéficier d'une éducation.

l'épargne et du crédit, de la maternité, de la santé et de la planification de la famille. Une étude récente a indiqué des taux d'assiduité de 80 % dans les programmes comportant une composante relative à la génération de revenus, contre 20 % pour les programmes dépourvus de cette composante. Les programmes sont élaborés

de préférence en dialoguant avec l'apprenante et dans certains cas ils utilisent même des matériels créés par les apprenantes. Les initiatives peuvent constituer des vecteurs importants pour la participation politique des femmes. En Inde, l'ONG Multiple Action Research Group (MARG), basée à Delhi, a élaboré une série de manuels destinés à faire connaître aux femmes les droits que leur confère la loi, ce qui a fini par amener des groupes de femmes à revendiquer l'égalité des salaires ou à faire campagne pour empêcher les mariages précoces.

Conclusions

Comme le met en évidence ce choix d'initiatives, la promotion de la parité et de l'égalité entre les sexes dans l'éducation implique nécessairement des interventions sur plusieurs fronts. Il faut à la fois réduire les coûts de la scolarité, offrir aux familles des incitations qui fassent qu'envoyer leurs enfants à l'école leur apparaisse comme une proposition attrayante, lutter contre la violence, collaborer avec les parents, autonomiser les femmes et adapter les mesures aux besoins des plus défavorisés. Les principaux points qui ressortent de cet aperçu sont les suivants :

La promotion de la parité et de l'égalité entre les sexes dans l'éducation implique nécessairement des interventions sur plusieurs fronts.

- L'État doit jouer le premier rôle dans la promotion d'une éducation égale pour tous. Cela a été le cas dans la plupart des pays qui ont enregistré des progrès considérables. La révision des lois, la réforme des programmes d'enseignement, la mise en œuvre de dispositifs d'incitation, l'augmentation du nombre des installations éducatives dans les zones mal desservies et l'amélioration de la formation des enseignants sont toutes des entreprises qui requièrent un vigoureux engagement public, sans compter le soutien d'autres acteurs extérieurs à l'État.
- Les mesures visant à redistribuer les ressources dans le cadre de l'éducation pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques des filles sont une des premières priorités. Beaucoup peut être fait pour réduire les coûts directs et indirects afférents à l'éducation des filles que doivent supporter les familles. En dehors des allocations, les gouvernements doivent mettre en œuvre tout un ensemble de politiques économiques et sociales de plus grande envergure afin d'éliminer l'influence pernicieuse du travail des enfants et de la discrimination en matière de rémunération et d'emploi.
- Le changement social est peut-être lent, mais il ne saurait se produire sans autonomiser directement les femmes. Les initiatives visant à les aider à identifier leurs besoins (santé, environnement, éducation, etc.), à prendre des décisions et à améliorer leurs moyens d'existence sont cruciales pour parvenir à une plus grande égalité dans la société. L'éducation est à l'évidence un élément vital de ce processus de transformation. ■

Des objectifs à la réforme : les stratégies nationales en action

- > Bonne gouvernance et éducation
- > Traduire les engagements mondiaux
- > Renforcer l'engagement de la société civile
- > La décentralisation : un terrain mouvant
- > Expériences de réduction des frais en Afrique
- > Les défis dans les pays industrialisés et les pays en transition

Pour parvenir à une plus grande égalité entre les sexes, il faut à la fois des réformes éducatives ciblées et des mesures politiques et sociales plus fondamentales qui dépassent de beaucoup le mandat des ministères de l'éducation. Si l'attention voulue n'est pas accordée à l'environnement plus vaste de la gouvernance et à l'engagement de la société civile dans la prise des décisions, les instruments qui servent uniquement à agir sur l'éducation risquent de ne pas atteindre les résultats recherchés.

Comme indiqué au Chapitre 2, l'Indice du développement de l'Éducation pour tous (IDE) offre un moyen d'obtenir une image plus composite des progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT. Associé à d'autres données, cet indice peut aider à mieux comprendre l'impact d'institutions bien développées, de la croissance économique, des flux d'aide et des instruments spécifiques de la politique d'éducation sur la réalisation de l'EPT. Les corrélations générales qui ressortent d'une étude de 94 pays dont il a été possible de calculer l'IDE pour 2000 doivent être traitées avec précaution. Elles sont néanmoins instructives.

Des variables qui comptent

Pratiquement tous les pays démocratiques et semi-démocratiques affichent un IDE élevé ou moyen. Les investissements dans l'éducation tendent à diminuer fortement lorsqu'on passe des pays pleinement démocratiques à des régimes plus autoritaires, les premiers n'allouant pas moins de 4% de leur produit intérieur brut à l'éducation. Alors que la corrélation entre la croissance économique et l'IDE n'est pas étroite, cet impact



Une classe surpeuplée dans le district de Samlot, au Cambodge, où les mines terrestres restent un danger

est plus manifeste dans les pays dotés d'institutions qui fonctionnent bien. La valeur par habitant des flux globaux d'aide a un impact positif sur l'IDE là où des structures institutionnelles efficaces permettent de bien acheminer les ressources. Les hauts niveaux d'endettement ont un effet négatif. Le fait que, dans les pays les plus pauvres, la loi garantit l'enseignement gratuit est sans relation positive avec l'IDE, même dans les démocraties. La législation n'est bénéfique que dans la mesure où les services d'éducation peuvent être assurés et où les gens sont à même de tirer parti de ces possibilités d'apprentissage. Les frais de scolarité ont un impact négatif, et ce encore nettement plus dans les États autoritaires, ce qui donne à penser que les gouvernements démocratiques trouvent des moyens d'en atténuer les effets, par exemple en ayant recours à des allocations ciblées.

Il faut interpréter ces corrélations générales en tenant compte de la situation et du contexte de chaque pays. Dans certains cas, la simple ampleur numérique du défi de l'éducation est le facteur déterminant. Quinze pays (tableau 5.1) comptent environ 40% de la population mondiale totale d'enfants non scolarisés et une proportion similaire des analphabètes dans le monde. Qui plus est, ces chiffres n'incluent pas l'Inde, le Nigéria et la République démocratique du Congo. Au Niger, les enfants non scolarisés et les adultes analphabètes représentent 54% de la population, cette proportion s'établissant à 42,1% en Éthiopie, 38,6% au Pakistan et 37,7% au Mozambique. Dix-sept pays – tous situés dans les États arabes et en Afrique subsaharienne – ont fait état d'un TNS inférieur à 60% en 2000. Dans tous ces pays et dans d'autres pour lesquels on ne dispose pas de données pour 2000, les réformes au coup par coup et les projets individuels ne feront pas de différence : ce qu'il faut, c'est une expansion massive de l'éducation de base.

Dans d'autres cas, la géographie impose ses propres contraintes à la politique d'éducation. Parmi les 203 États couverts par les annexes du rapport complet sur l'EPT, une centaine ont une population inférieure à 1,5 million d'habitants. Beaucoup se trouvent dans les Caraïbes et dans le Pacifique Sud. Les conséquences des migrations et l'accélération de la mondialisation posent des défis supplémentaires à l'éducation dans nombre de ces petits États, dont les gouvernements n'ont que des moyens limités pour offrir un éventail complet de possibilités éducatives.

Même dans les pays où les TNS sont relativement élevés (85% et plus), répondre aux besoins de ceux qui sont difficiles à atteindre du fait de leur situation géographique, de leur langue, de leur appartenance ethnique, de leur situation d'orphelins ou de la pauvreté rurale ou urbaine exige des solutions spécifiques. Les droits des minorités ethniques constituent un bon exemple. En République démocratique populaire lao, il y a, parmi les enfants des minorités ethniques, un pourcentage beaucoup plus élevé d'enfants qui n'ont jamais été scolarisés ou n'ont jamais fréquenté l'école que parmi les enfants qui ont le lao pour première langue.

Le VIH/sida compromet sur tous les plans la capacité des systèmes éducatifs de fournir des services de base aux jeunes. Comme l'a dit Stephan Lewis, Envoyé spécial du Secrétaire général de l'ONU pour le VIH/sida en Afrique, « mon sentiment est que, dans cette région, l'éducation est au bord du précipice... C'est comme si, dans chaque cas, le secteur de l'éducation était assiégé ». En Afrique du Sud, dans la seule province du KwaZulu-Natal, il faudra 70 000 nouveaux enseignants d'ici à 2010.

Tableau 5.1. Illustration des dimensions du défi (2000)

Pays	Enfants du groupe d'âge du primaire non scolarisés (milliers)	Adultes analphabètes (15 ans et plus) (milliers)	Enfants non scolarisés et adultes analphabètes en % de la population totale
Chine	8 054	141 903	11,8
Pakistan	7 785	46 702	38,6
Éthiopie	5 499	21 005	42,1
Rép.-Unie de Tanzanie	3 618	4 827	24,0
Rép. islamique d'Iran	2 436	10 552	18,5
Soudan	2 405	7 881	33,0
Indonésie	2 046	19 377	10,1
Bangladesh	1 957	50 558	38,2
Kenya	1 909	3 049	16,2
Arabie saoudite	1 438	2 760	20,6
Ghana	1 290	3 239	23,5
Niger	1 287	4 564	54,0
Mozambique	1 153	5 741	37,7
Yémen	1 098	4 914	32,8
Angola	1 010	n.d.	n.d.

Source : Tableaux 2 et 5 de l'annexe statistique du rapport complet sur l'EPT.

Une ère d'engagements et d'objectifs

Il ne manque pas d'engagements internationaux solennels en faveur de l'EPT, mais leur traduction en possibilités d'apprentissage demeure une gageure dans la plupart des pays. Pourtant, les engagements représentent une plateforme bien définie pour l'action et la reddition de comptes et un instrument pour imprimer aux politiques un sens de l'urgence et les focaliser.

Comme indiqué au Chapitre 1, les engagements internationaux sont de deux types : les obligations découlant des traités et les engagements politiques. Les premiers exigent que les États respectent les obligations que leur imposent les traités et en rendent compte. Si la façon dont les États rendent compte de ces obligations est variable, ils ont en tout cas dans leur grande majorité fourni des garanties complètes ou partielles du droit à l'éducation, qui représentent des obligations juridiques.

Les gouvernements conviennent aussi de cadres d'action internationaux, dont les Objectifs de développement du Millénaire de l'ONU et le Cadre d'action de Dakar sont de bons exemples. Ces engagements ne sont pas contraignants mais ils sont influents et ils font de plus en plus l'objet de processus internationaux et nationaux de suivi. Bon nombre de ces États – 83 sur 131 selon une enquête, les pays de l'OCDE n'étant pas compris – ont inscrit le droit à l'éducation dans leur constitution. Ce qui importe, bien sûr, c'est de savoir dans quelle mesure ces droits et obligations se traduisent par des législations applicables et des politiques, des plans et des programmes bien conçus.

Les engagements représentent une plate-forme bien définie pour l'action et la reddition de comptes et un instrument pour imprimer aux politiques un sens de l'urgence et les focaliser.

En partie guidés par ces engagements internationaux, nombre de gouvernements s'efforcent de plus en plus de définir des objectifs spécifiques pour l'éducation dans leurs plans, y compris des objectifs centrés sur le genre. Non seulement les pays fixent des objectifs pour l'EPU en termes de taux bruts et nets de scolarisation, mais ils adoptent aussi des instruments de mesure de la participation, de

la survie, de l'obtention des diplômes et de l'achèvement des études. Des objectifs relatifs à l'alphabétisation et à la petite enfance font partie des plans concernant l'éducation dans un certain nombre de pays. Le Brésil a affirmé que l'analphabétisme sera éliminé d'ici à 2010 et le Pakistan a l'intention de diminuer de moitié son taux d'analphabétisme d'ici à 2015 et d'obtenir des taux de participation à la PEPE de 50 % d'ici à 2015, tandis que l'Égypte a l'intention d'abaisser à moins de 15% le taux d'analphabétisme et d'assurer la gratuité de l'éducation préscolaire ainsi que d'intégrer celle-ci dans l'éducation de base obligatoire.

Les pays industrialisés : cohésion et compétitivité

Dans le monde industrialisé, la fixation d'objectifs en rapport avec les performances est chose courante. Le défi est d'offrir à tous une éducation de qualité tout au long de la vie dans des économies fondées sur le savoir. Le plan du gouvernement des États-Unis, *No Child Left Behind*, requiert que l'échec scolaire, en particulier chez les enfants pauvres, appartenant aux minorités ou handicapés, soit éliminé d'ici à 2014, date à laquelle chaque enfant devra avoir un niveau d'aptitude satisfaisant en lecture/écriture, en mathématiques et en sciences. Les participants au Sommet de Lisbonne de l'Union européenne, en 2000, sont convenus de ne pas relâcher leurs efforts pour faire de l'Europe l'économie fondée sur le savoir la plus compétitive et la plus dynamique dans le monde d'ici à 2010. L'Europe met actuellement en place un système de repères destiné à inciter les États membres à atteindre des niveaux supérieurs de performances en matière d'éducation et de formation.

Leadership

Dans les pays en développement comme dans les économies avancées, une base législative solide, un leadership au plus niveau pour garantir les ressources appropriées, une bonne gestion et une éducation reposant sur la compétence professionnelle et sur des pédagogies de qualité sont des conditions nécessaires pour améliorer l'éducation. *Le Rapport sur l'EPT 2003/4* signale plusieurs pays très différents – Algérie, Bangladesh, Cambodge, Chili, Chine, Équateur, Kiribati et Mauritanie – où la réforme de l'éducation fait clairement partie d'un processus plus vaste de réforme visant à promouvoir la démocratisation, la lutte contre la pauvreté et, indirectement, le bien-être économique. Le Chili met l'accent sur le soutien des écoles dans les zones de pauvreté et les zones rurales et a fait preuve d'une particulière sensibilité aux questions pédagogiques relatives au genre. Dans le Pacifique, à Kiribati, un leadership politique énergique a conduit à la mise en place d'une école secondaire du second cycle sur chacune des vingt îles habitées du pays. La Chine se soucie de plus en plus de l'éducation des minorités ethniques, des personnes qui migrent des zones rurales vers les villes et des handicapés, dans le cadre de sa stratégie de mise en place d'un enseignement obligatoire universel d'une durée de neuf ans.

La société civile : des espaces de dialogue

Au sein de ces vastes processus de réforme, l'engagement des organisations de la société civile (OCS) mérite attention. L'importance de l'action visant à impliquer les OCS dans le développement de l'éducation a été maintes fois soulignée depuis la Conférence sur l'éducation pour tous de Jomtien (Thaïlande) en 1990. À cette stratégie font écho de nombreuses déclarations internationales sur la gouvernance « avec » les citoyens et non « des » citoyens.

La société civile est extrêmement hétérogène, ce qui fait qu'il est particulièrement difficile de traduire le large éventail des intérêts particuliers en une position collective en matière de politiques. La plupart des ONG de l'éducation jouent le rôle de fournisseurs de services,

les partenariats ne sont possibles que si les gouvernements offrent les espaces et les possibilités voulus pour que le dialogue puisse avoir lieu.

sans disposer des ressources nécessaires pour participer au dialogue sur les politiques, qui demande beaucoup de temps. Même là où il y a un désir et une capacité manifestes de participer aux politiques, les partenariats ne sont possibles que si les gouvernements offrent les espaces et les possibilités voulus pour que le dialogue puisse avoir lieu.

Les forums nationaux sur l'EPT ont été conçus dans le prolongement de Dakar comme des véhicules du dialogue, de la coordination et de la planification, mais il est difficile d'évaluer leur activité. Le Forum de la Consultation collective des ONG (CCONG) à Porto Alegre (Brésil) en 2003 a conclu que ces forums n'étaient pas solidement établis, tandis qu'une enquête menée sur un échantillon de pays d'Asie et du Pacifique semble indiquer qu'ils servent avant tout à échanger des informations. Le manque de connaissances techniques et politiques est aussi un obstacle à un engagement efficace. Dans onze pays africains, l'UNESCO a lancé un programme visant à renforcer les contributions de la société civile à l'éducation en améliorant les compétences professionnelles des ONG/OSC.

La création de possibilités de dialoguer avec les gouvernements intervient souvent dans le contexte d'un changement radical de la donnée politique. Au Guatemala, par exemple, la signature d'un traité de paix en 1995 a été suivie d'un processus de consultation visant à définir la réforme et à associer la société civile à la formulation des politiques. Les populations autochtones et d'autres groupes ont participé à un comité conjoint sur la réforme de l'éducation qui a conduit à des propositions inscrites dans le document de réforme de l'éducation nationale. Au Viet Nam, le Plan d'action national en faveur de l'Éducation pour tous (2003-2015) a été élaboré dans le cadre d'une large consultation menée dans les 61 provinces du pays. En Inde, le Plan d'action national pour l'éducation adopté par le gouvernement, récemment publié, définit une approche associant les ONG, les militants de l'action sociale, les enseignants des universités, les représentants des syndicats d'enseignants, les représentants des collectivités locales et les groupes de femmes au niveau des États. Au Brésil, l'engagement de la société civile est plus institutionnalisé. Créés durant les années 90, les conseils de gestion opèrent du niveau local au niveau fédéral sur la base du principe de parité entre les représentants de la société civile, les fournisseurs de services et le gouvernement. Actifs surtout dans les domaines de la santé et de l'éducation, ils supervisent l'utilisation des ressources publiques et l'infrastructure des écoles, des communautés et des centres de santé.

Si les OCS paraissent avoir tiré de leur expérience quelques enseignements concernant leur engagement international et national et la promotion d'une puissante stratégie de plaidoyer, il n'est pas encore certain que la présente décennie sera caractérisée par une approche plus participative que les années 90.

La décentralisation, facteur d'amélioration de l'apprentissage ?

Les réformes gouvernementales à l'appui de la décentralisation sont souvent montrées en exemple comme un moyen de répondre plus efficacement aux besoins locaux. Selon une enquête récente, 80% des pays en développement expérimentent une forme ou une autre de décentralisation. Les motifs de la dévolution de pouvoirs aux collectivités territoriales sont divers : certains transferts de pouvoirs sont encouragés par les organismes d'aide comme un moyen de promouvoir la démocratie locale. Dans d'autres cas, des pressions politiques spécifiques sont mentionnées : ces dernières années, la dévolution de pouvoirs dans la Fédération de Russie, en Papouasie - Nouvelle-Guinée, aux Philippines et au Soudan a été décidée pour prévenir une sécession. Les motifs d'efficacité – réduire le fardeau financier imposé au gouvernement central – sont aussi invoqués.

Bien que la corrélation entre la décentralisation et une meilleure éducation soit difficile à évaluer, quelques études de cas sont éclairantes.

Depuis 1992, en Inde, la décentralisation a pris de l'ampleur à la suite de changements dans la Constitution, qui impose désormais aux États l'obligation de mettre en place des organes représentatifs ruraux (*panchayats*) et urbains. Dans certains États, les autorités villageoises se chargent de l'inspection de la maintenance des écoles, de la distribution gratuite des manuels et des uniformes et de la gestion des bourses accordées aux enfants des castes et des tribus «énumérées». Un effet positif de ces mesures a été une plus grande inclination des parents à envoyer leurs filles à l'école. Cependant, des études montrent que les groupes d'intérêt restent puissants et que les autorités villageoises manquent souvent de l'expertise nécessaire pour s'acquitter de leurs tâches. En Afrique du Sud, les organes de gestion des écoles, dont la création est obligatoire, ont pour mission d'aider les administrateurs des écoles et les enseignants, d'encourager les parents à soutenir l'éducation de leurs enfants et de mobiliser des ressources supplémentaires. Au Brésil, où l'on trouve un des systèmes de décentralisation des finances les plus poussés de tous ceux des pays en développement, l'enveloppe globale des ressources allouées à l'éducation est répartie entre les États et les municipalités afin de garantir un investissement minimum par élève. Des fonds sont mis en réserve pour les États qui ne parviennent pas à respecter cet engagement.

Au Brésil, l'enveloppe globale des ressources allouées à l'éducation est répartie entre les États et les municipalités afin de garantir un investissement minimum par élève.

Les informations dont on dispose à ce jour indiquent que la décentralisation consiste avant tout à déplacer la responsabilité de la gestion. Il est moins évident qu'elle ait un effet sur la définition et le suivi des activités effectives d'enseignement et d'apprentissage. On ne dispose pas non plus de beaucoup d'éléments d'information quant à l'impact de la décentralisation sur les résultats d'apprentissage. Étant donné que ce processus s'accélère dans de nombreux pays, il faut accorder une attention particulière au risque d'aggraver les disparités en matière de possibilités éducatives.

Rendre l'enseignement primaire accessible financièrement

Il coûte très cher d'être pauvre : maintes études montrent que la pauvreté est un obstacle majeur à la scolarisation. Une étude récente portant sur six pays⁷ confirme une fois encore que le manque de ressources est la première cause qui contraint à quitter l'école. Elle montre aussi que même les ménages les plus pauvres ont un avis sur la qualité et la pertinence de l'enseignement et que les filles risquent d'être les principales victimes lorsque des décisions sont prises quant à la question de savoir quels enfants envoyer à l'école. Dans ce contexte, qu'arrive-t-il quand les gouvernements instituent la gratuité de l'enseignement primaire ? Une étude portant sur cinq pays d'Afrique subsaharienne⁸ où la gratuité de l'enseignement primaire a été annoncée au cours des neuf dernières années est instructive à ce sujet. Au Kenya, il s'agissait d'une promesse majeure faite par le futur président durant sa campagne. À Nairobi, au début de 2003, de nombreuses écoles ont vu leur effectif doubler ou davantage. Le contenu de la gratuité varie d'un pays à l'autre : en République-Unie de Tanzanie, le coût des uniformes et des manuels est resté un obstacle à une fréquentation régulière. Les cinq gouvernements ont tous accru la part du budget national allouée à l'éducation (jusqu'à 55% ou plus) mais, par suite de l'accroissement considérable du nombre des élèves, la dépense par élève a en général fortement baissé. Dans de telles conditions, le maintien de la qualité de l'éducation sera difficile et dépendra dans une large mesure des financements extérieurs. De récentes études indiquent un niveau élevé d'abandon en Ouganda, par exemple, et une grave pénurie d'enseignants qualifiés au Malawi. Les projections effectuées pour quatre des cinq pays montrent qu'il faudra plus que doubler le montant de l'aide à l'éducation en valeur réelle pour maintenir le rythme de leur progression vers l'EPU jusqu'à 2015. Ces politiques sont mises en œuvre avec pour toile de fond le VIH/sida et son impact sur le personnel enseignant.

7. Bangladesh, Kenya, Népal, Ouganda, Sri Lanka et Zambie. Étude réalisée par S. Boyle et autres, *Reaching the Poor. The 'Costs' of Sending Children to School. A Six Country Comparative Study*, Londres, Department for International Development du Royaume-Uni, 2002.

8. Kenya, Malawi, Ouganda, République-Unie de Tanzanie et Zambie.



Blottis derrière les fenêtres de l'école en Sibérie

Réaliser l'EPT dans les pays industrialisés et les pays en transition

Le présent rapport donne la priorité aux pays où la tâche consistant à réaliser l'EPT est la plus ardue, mais les pays industrialisés et les pays en transition⁹ sont confrontés au défi de l'interprétation de l'agenda de Dakar dans leurs contextes respectifs. Un siècle après l'institution de l'enseignement obligatoire, les pays industrialisés n'ont pas encore réussi à obtenir une éducation de qualité pour tous : il est estimé qu'environ 10 à 20% des besoins d'apprentissage de la population ne sont pas convenablement satisfaits. Dans certains pays en transition, la situation n'est pas sensiblement meilleure que dans certaines régions en développement. L'expérience de ces pays donne à penser que même l'enseignement primaire universel est un acquis fragile, vulnérable à la crise socio-économique.

Très rares sont les pays industrialisés qui ont formulé leurs propres politiques d'éducation selon les termes de l'Éducation pour tous et seule une petite minorité ont

9. L'expression « pays en transition » s'applique aux pays qui passent d'une économie planifiée à une économie de marché.

produit un plan d'EPT. Le plan de la Norvège considère l'action internationale en faveur du développement comme l'élément central de l'EPT. De nombreux pays européens reconnaissent une dimension internationale croissante à la politique et à la réforme de l'éducation, notamment à travers les indicateurs servant à comparer les performances éducatives et à identifier les bonnes pratiques. La gratuité de l'enseignement et la langue d'instruction des enfants des minorités sont aussi des questions qui occupent une grande place. L'action visant à atteindre les jeunes qui n'achèvent pas l'enseignement secondaire est une des premières priorités, favorisant des politiques innovantes. Le Royaume-Uni, la Suède et d'autres pays expérimentent des comptes d'apprentissage individuels pour garantir à chaque personne le droit d'apprendre quel que soit son âge, le moment, le lieu ou le fournisseur de services.

Dans leur analyse de leur propre situation à travers le prisme des plans d'EPT, les pays nordiques mettent l'accent sur les problèmes que posent les handicapés mentaux/physiques, les groupes minoritaires et les victimes de l'illettrisme. Les plans attirent aussi l'attention sur les inégalités entre les sexes. Le document norvégien souligne que ce pays est l'un de ceux qui, parmi les pays de l'OCDE, ont les lieux de travail où l'on trouve la plus grande ségrégation entre les sexes. Un des objectifs de l'UE pour 2015 est d'augmenter le nombre des diplômés en mathématiques, en sciences et en technologie, principalement en rendant ces domaines d'études plus attrayants pour les jeunes femmes.

Les pays qui passent d'une économie planifiée à une économie de marché en Europe et en Asie s'efforcent d'inverser les tendances à la baisse des effectifs. En République de Moldova, où dans le primaire le TBS est tombé de 93,1 à 83,8% entre 1990 et 2000, le nombre des enfants non scolarisés a considérablement augmenté, les familles pauvres étant incapables de faire face aux dépenses scolaires. En Fédération de Russie, la modernisation du système éducatif est impulsée en partie par la vision à long terme d'une société de l'information post-industrielle qui permettra au pays d'être compétitif dans une économie mondialisée. Le plan gouvernemental attire particulièrement l'attention sur les risques auxquels sont confrontés les jeunes, sur la réforme de l'enseignement supérieur, sur les dispositifs d'aide aux élèves et sur des possibilités plus flexibles en matière d'enseignement professionnel.

La réforme en vue d'améliorer l'éducation est une tâche mondiale

L'Éducation pour tous est une tâche mondiale. Dans les pays en développement, le défi majeur est de réaliser l'accès universel à l'éducation en relativement peu de temps. Cette pression fait qu'il est difficile de tenir dûment compte de la diversité des besoins d'apprentissage avec laquelle les pays industrialisés continuent de se débattre. La qualité de l'éducation, mettant l'accent sur les groupes qui risquent d'être exclus, est à l'ordre du jour des politiques des pays industrialisés, des pays en transition et des pays en développement. Alors que les pays s'emploient à étendre les droits relatifs à l'éducation à tous leurs citoyens, il est manifestement utile que les différentes régions du monde apprennent les unes des autres. ■

Tenir nos engagements internationaux

- > La situation de l'aide au niveau mondial
- > L'Initiative de mise en œuvre accélérée
- > Décennies et programmes phares
- > La coordination de l'EPT

©VU/Daniel Sauveur



Le retour des réfugiés, Sierra Leone, 2002

Les tendances des flux d'aide à l'éducation et les initiatives internationales fournissent deux prismes à travers lesquels il est possible de déterminer dans quelle mesure la mise en œuvre de l'engagement mondial en faveur des objectifs de l'EPT a progressé au cours de l'année écoulée. Ces tendances, de même que le mandat concernant le renforcement de la coordination internationale, sont analysées dans le présent chapitre.

©Magnum Photos/John Vink



La classe dans un bâtiment bombardé en Angola, 1997

Le montant total de l'aide progresse très légèrement

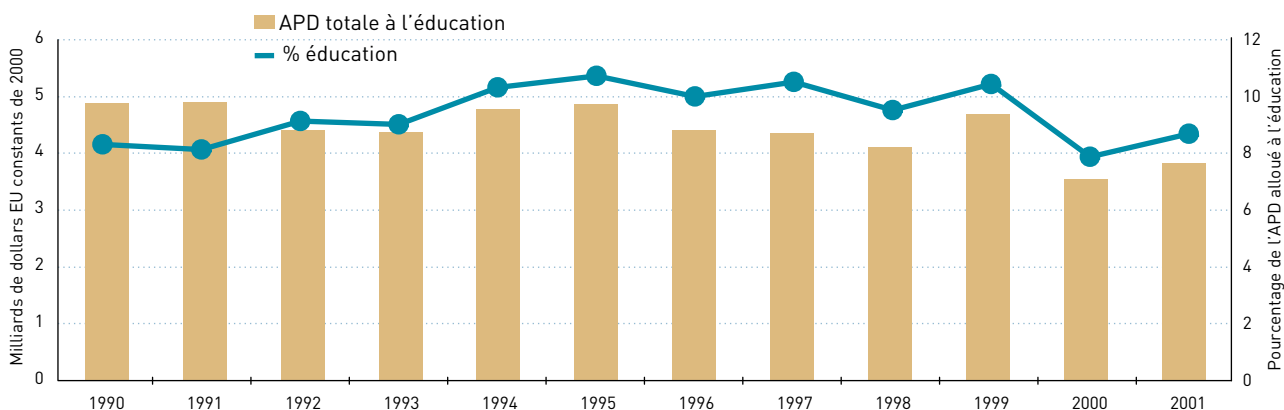
Les flux d'aide aux pays en développement ont décliné au cours des années 90, malgré une tendance à la reprise depuis 1997. Les flux totaux d'aide ont augmenté de 5,7% en valeur réelle entre 2000 et 2001, pour atteindre 52,4 milliards de dollars EU. Ce chiffre est cependant bien inférieur à celui de 1990, qui était de 60,6 milliards de dollars. Les organismes bilatéraux ont représenté 69% de l'aide totale en 2001, l'accroissement enregistré depuis 2000 ne s'expliquant que par une progression de l'aide multilatérale, notamment de la Banque mondiale et de la Communauté européenne. L'Afrique subsaharienne a reçu près d'un quart des décaissements au titre de l'aide publique au développement (APD), l'Asie de l'Est et le

Pacifique un sixième et l'Asie du Sud et de l'Ouest un dixième. Entre les deux périodes biennales (1998-1999 et 2000-2001), il y a eu un certain recul de l'aide à l'Asie de l'Est/Pacifique et une légère augmentation de l'aide à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie du Sud et de l'Ouest.

L'aide bilatérale à l'éducation recule...

Comme l'ensemble de l'APD, les flux d'aide bilatérale à l'éducation ont décliné au cours des années 90 – tombant de près de 5 milliards de dollars au début de la décennie à un peu moins de 4 milliards de dollars en 2001. En dépit d'une certaine amélioration en 2001 par rapport à l'année précédente, pour l'ensemble des deux années, l'aide bilatérale à l'éducation a baissé de 16%, et est passée de 10 à 8% du total des engagements d'aide, par rapport à 1998-1999 (figure 6.1).

Figure 6.1. Aide bilatérale à l'éducation (1990-2001)



Source : Base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2003a).

Six pays ont représenté plus des trois-quarts des engagements au titre de l'aide bilatérale en 2000-2001 – l'Allemagne, les États-Unis, la France, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni – encore que l'Allemagne, la France et le Japon figurent parmi les pays qui ont réduit leurs engagements entre ces deux périodes biennales.

...tandis que la part de l'éducation de base s'accroît

En revanche, l'aide à l'éducation de base a progressé de plus de 60%, passant de 486 à 800 millions de dollars entre 1998-1999 et 2000-2001. Le soutien fourni à l'éducation de base par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE est passé de 13 à 24% de l'aide bilatérale à l'éducation durant la même période. Un groupe de pays affiche indéniablement un bilan très positif en matière d'accroissement de l'aide à l'éducation (et, dans ce total, à l'éducation de base) – à savoir la Belgique, le Canada, le Danemark, les États-Unis, le Luxembourg et le Portugal. L'aide apportée par certains pays (France, Japon) à l'éducation dans son ensemble a baissé cependant que leur aide à l'éducation de base a augmenté. L'aide apportée par d'autres pays (Allemagne, Autriche, Suisse et trois des pays scandinaves) à l'éducation de base a diminué. Cependant, pour obtenir un tableau complet de l'aide à l'éducation, il faut prendre en compte le soutien direct aux budgets gouvernementaux et l'aide fournie à l'éducation au titre d'autres programmes sectoriels.

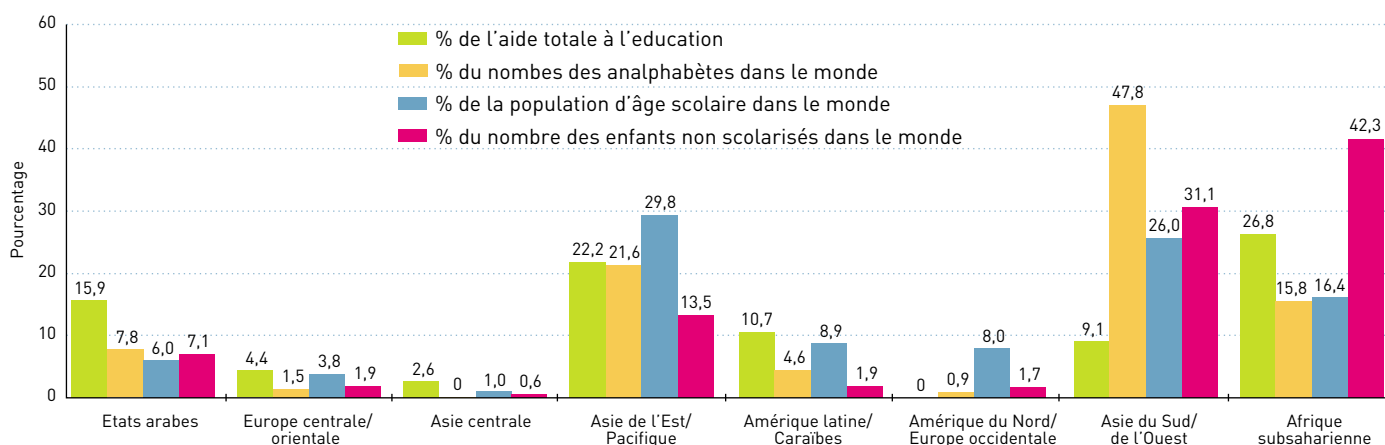
Dans de récentes déclarations de politique générale, les organismes bilatéraux ont fait état de leur volonté de soutenir vigoureusement l'éducation, soulignant son rôle dans la lutte contre la pauvreté et appelant particulièrement l'attention, dans le cas de plusieurs d'entre eux, sur l'amélioration des possibilités offertes aux filles et aux femmes. Ces indications se sont accompagnées de quelques nouveaux engagements financiers. Au Sommet du G8 de Kananaskis, au Canada (2002), le Japon et le Canada ont promis des fonds supplémentaires pour l'éducation de base. À la Conférence des Nations Unies sur

le financement du développement organisée à Monterrey (Mexique) la même année, la France a indiqué qu'elle augmentait son APD pour la porter à 0,7% de son PNB en dix ans. Les États-Unis ont annoncé un accroissement de 50% de leur aide de base aux pays en développement au cours des trois années à venir, soit une augmentation annuelle de 5 milliards de dollars par rapport au niveau actuel de cette aide d'ici à 2006. Les fonds supplémentaires seraient portés au crédit d'un Millennium Challenge Account ouvert sur la base de la concurrence aux pays ayant fait la preuve de leur engagement en faveur de saines politiques de développement. De plus, il est prévu que le soutien des États-Unis à l'éducation de base progressera d'environ 50% durant la période 2001-2003. Les Pays-Bas ont récemment annoncé leur intention d'allouer à l'éducation de base un montant de 2,5 milliards d'euros (2,9 milliards de dollars) sur cinq ans.

Les systèmes les plus performants attirent l'aide

L'Afrique subsaharienne reçoit à peu près 27% de l'aide bilatérale à l'éducation; elle est suivie de l'Asie de l'Est/Pacifique (22%) et des États arabes (16%) (figure 6.2). D'autres régions comme l'Asie du Sud et de l'Ouest (un tiers des enfants non scolarisés du monde) sont confrontées à des difficultés similaires mais reçoivent une part bien moindre de l'aide (10% dans le cas de l'Asie du Sud et de l'Ouest). La région Amérique latine/Caraïbes a reçu une part supérieure de l'aide. L'analyse des données par pays montre que l'aide est attirée par les systèmes éducatifs les plus performants. Par exemple, une analyse portant sur 77 pays révèle que le montant de l'aide bilatérale par enfant non scolarisé s'accroît sensiblement avec le niveau du taux net de scolarisation. De même, pour les 120 pays disposant de ces données, on constate une corrélation positive entre les taux d'alphabétisme et l'aide par adulte analphabète.

Figure 6.2. Répartition régionale de l'aide bilatérale à l'éducation : moyenne (2000-01), adultes analphabètes, population d'âge scolaire et enfants non scolarisés (2000), en pourcentage.



Note : le total de l'aide à l'éducation n'est pas égal à 100% du fait des montants alloués sans que leur destination soit spécifiée.

Source : Figure établie à partir de la base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2003a), et de l'annexe statistique (tableaux 2 et 5) du rapport complet sur l'EPT.

L'aide multilatérale

L'aide fournie par l'Association internationale de développement (IDA) de la Banque mondiale a diminué depuis le milieu des années 90. La part de l'éducation dans le total des prêts consentis a aussi décliné ces dernières années, et l'élément IDA n'atteint aujourd'hui que la moitié de son niveau du milieu des années 90. Un rang de priorité élevé est attribué à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie du Sud. Le soutien à l'éducation de base accordé par les autres organismes multilatéraux (à l'exception de la Banque mondiale et de la Communauté européenne) a reculé entre 1998-1999 et 2000-2001, du fait que les banques régionales de développement ont diminué leur soutien.

En bref, tant l'aide bilatérale que l'aide multilatérale à l'éducation ont reculé entre 1998-1999 et 2000-2001, bien que l'aide à l'éducation de base ait progressé. Les flux d'aide bilatérale sont dominants. Le niveau actuel du soutien à l'éducation de base – environ 1,5 milliard de dollars par an – reste néanmoins modeste si on le compare à l'aide additionnelle – d'un montant de 5,6 milliards de dollars par an – jugée nécessaire pour réaliser l'EPU, comme l'explique en détail le *Rapport sur l'EPT 2002*.

La prise en compte du genre

Dans quelle mesure les objectifs relatifs au genre sont-ils pris en compte dans les engagements d'aide? L'égalité entre les sexes occupe manifestement une place de premier plan dans les politiques de bon nombre d'organismes de financement, comme semble le montrer le Partenariat pour des stratégies durables en vue de l'éducation des filles¹⁰. Nombre d'organismes bilatéraux ont adopté des déclarations de politique générale qui

considèrent l'égalité entre les sexes comme un objectif majeur. Pourtant, on peut se demander dans quelle mesure les projets et programmes relatifs au secteur éducatif traitent réellement du genre. Une étude de quatre documents de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) a constaté que «la prise en compte du genre était scandaleusement limitée»¹¹. L'analyse des facteurs qui entravent la pleine participation des filles à l'éducation est faible. Cette faiblesse transparaît dans les rapports nationaux sur les Objectifs de développement du Millénaire. L'examen par le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) de treize de ces rapports nationaux a montré qu'ils ne fournissaient pas tous de données ventilées par sexe et que trois de ces rapports ne mentionnaient pas les questions de genre dans l'éducation.

Initiatives internationales

Les engagements mondiaux suscitent des initiatives mondiales, des fonds mondiaux et des entreprises internationales de plus grande envergure portant sur le financement du développement et l'harmonisation des procédures de l'aide. Le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme en est un bon exemple.

L'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA), essentiellement conçue par la Banque mondiale, a été lancée en 2002; il s'agit d'«un processus susceptible de fournir rapidement et progressivement un soutien technique et financier aux pays qui ont adopté des politiques mais risquent de ne pas atteindre l'objectif de

10. Partenariat entre le Département pour le développement international (DFID) du Royaume-Uni, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et la Banque mondiale.

11. A. Whitehead, *Failing Women, Sustaining Poverty: Gender in Poverty Reduction Strategy Papers*, Londres, Gender and Development Network du Royaume-Uni.

l'enseignement primaire universel d'ici à 2015». L'IMOA a suscité de grandes attentes quant à la mobilisation de nouveaux financements substantiels pour atteindre cet objectif mais il lui faut encore obtenir un soutien international important et spécifique à ses activités. Les pays ayant élaboré un document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) et un plan «crédible» approuvé pour le secteur éducatif sont admis à présenter des propositions en vue de bénéficier de l'IMOA. Les plans sont évalués à l'aide des critères du Cadre indicatif mis au point par la Banque mondiale (encadré 6.1) suite à son analyse des pays en développement qui ont réalisé l'EPU ou ont accompli des progrès considérables vers sa réalisation.

Dix-huit pays avaient initialement demandé à participer à l'Initiative ; un financement a été approuvé pour sept d'entre eux (Burkina Faso, Guinée, Guyana, Honduras, Mauritanie, Nicaragua et Niger) en novembre 2002. Trois autres propositions ont été approuvées en mars 2003 (Gambie, Mozambique et Yémen). Les huit pays restants s'emploient à mettre au point des DSRP et des plans sectoriels (Albanie, Bolivie, Éthiopie, Ghana, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Viet Nam et Zambie).

Comme la première tranche de pays invités représente une proportion relativement faible des enfants non scolarisés du monde, une attention particulière est aussi accordée à cinq pays à forte population (Bangladesh, Inde, Nigéria, Pakistan et République démocratique du Congo). Ces pays ont été choisis pour bénéficier de l'«Analytical Fast Track» qui consiste à leur fournir un soutien technique destiné à leur permettre de participer à l'Initiative proprement dite. Il semble bien qu'il n'y ait pas eu d'échanges de vues suffisants avec les gouvernements en question et, au sein même des organismes, entre leur siège et leurs bureaux hors siège. Des efforts particuliers sont aussi envisagés en faveur des pays qui à court terme ont peu de chances de remplir les conditions requises pour bénéficier de l'IMOA mais ont fortement besoin d'un soutien. Le but d'ensemble est de faire en sorte que tous les pays à faible revenu participent à l'Initiative dans les deux ou trois années à venir.

Encadré 6.1. Les critères de l'IMOA

- Recettes publiques : 14 à 18% du PIB
- Dépenses d'éducation : 20% des recettes
- Dépenses consacrées à l'enseignement primaire : 50% du total des dépenses d'éducation
- Nombre d'élèves par enseignant : 40
- Coûts non salariaux : 33% des dépenses de fonctionnement
- Rémunération des enseignants : 3,5 fois le PIB par habitant
- Taux de redoublement : 10%

Quelle est à ce jour l'expérience des sept pays bénéficiaires ? Certains des ajustements apportés aux critères ont des implications majeures sur le plan des politiques. Dans certains cas, les projections sont établies sur la base des taux annuels de croissance économique ou sur la base de l'hypothèse que les gouvernements seront en mesure de faire accepter des niveaux de rémunération inférieurs pour les nouveaux enseignants. Il n'est pas sûr que les propositions soumises au titre de l'IMOA soient entièrement celles des pays, en raison de la forte implication des partenaires extérieurs dans l'élaboration des plans sectoriels qui sont à la base de ces propositions.

L'Initiative se trouve à un tournant critique. À la date d'août 2003, le déficit de ressources pour les sept pays pour la période 2003-2005 était encore estimé à environ 118 millions de dollars. Ce montant peut sembler modeste au regard des nouveaux engagements au titre de l'APD mais il est substantiel si on le compare aux 207 millions de dollars d'engagements obtenus jusqu'ici par l'Initiative. D'autre part, un certain nombre d'organismes bilatéraux ne sont pas très favorables à ce que l'IMOA devienne un dispositif majeur d'acheminement de l'aide à l'éducation. Il faut trouver des solutions à ces problèmes. L'IMOA peut encore devenir un moyen réel et pratique de mettre en œuvre l'engagement de Dakar. À défaut d'IMOA, il faut que ses critiques démontrent comment il est possible de mobiliser, de façon bien coordonnée, l'aide à l'éducation en faveur des pays dont les indicateurs en ce domaine sont les plus médiocres et qui disposent des ressources les plus limitées et des capacités les plus faibles.

Projets, décennies et campagnes

Un certain nombre de grands projets et d'activités majeures à caractère international sont axés sur les stratégies visant à atteindre les Objectifs de développement du Millénaire. Ils comprennent le Projet du Millénaire, lancé par le Secrétaire général de l'ONU et l'Administrateur du PNUD, et l'Initiative pour la gouvernance mondiale, lancée par le Forum économique mondial. L'un comme l'autre ont des équipes spéciales sur l'éducation.

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) et la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) intéressent aussi directement l'EPT. Ces décennies peuvent élever le niveau de sensibilisation et centrer l'action sur des problèmes mondiaux cruciaux, pourvu que soit assurée une étroite coordination aux niveaux international et national afin d'éviter les doubles emplois en matière de planification, de suivi et d'évaluation.

Au cours des dix dernières années, les organisations internationales non gouvernementales (OING) ont joué un rôle de plus en plus important pour ce qui est de plaider en faveur de l'éducation et de faire entendre leur voix au sein des gouvernements et des institutions internationales.

Depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, des OING telles que la Campagne mondiale pour l'éducation ont influé sur les délibérations du G8, de la Banque mondiale et de la Communauté européenne concernant les politiques d'éducation et de développement.

Renforcer la coordination

Dans le cadre de son rôle de coordination, l'UNESCO a établi le Groupe de haut niveau sur l'EPT, qui se réunit annuellement, et le Groupe de travail sur l'Éducation pour tous, qui a tenu quatre réunions depuis 2000. Il semble que le Groupe de haut niveau, chargé de «contribuer à renforcer la volonté politique et la mobilisation des moyens techniques et financiers», n'ait pas eu – ou guère eu – d'impact visible à l'échelon international.

Le Groupe de travail sur l'EPT a un large mandat, consistant notamment à fournir des conseils techniques au mouvement en faveur de l'EPT et à recommander des priorités pour l'action collective. Ce groupe a quelque peu oscillé entre une approche d'équipe proactive et un partage plus général de données d'expérience. Il y a bien entendu un prix à payer pour mettre en place au niveau international une consultation, un réseau et un dialogue reposant sur des données de qualité. Cependant, il est difficile de concevoir comment ces deux mécanismes, tels qu'ils sont actuellement constitués, peuvent s'acquitter efficacement de leurs mandats respectifs.

Plusieurs options pourraient être envisagées. Le Groupe de haut niveau pourrait devenir un groupe plus restreint de membres à qualités de haut calibre, dont la réputation attirerait l'attention mondiale sur les conclusions. Pour assurer une plus grande continuité à ses travaux, il serait possible d'inviter ses membres à siéger pendant au moins trois ans. Le produit des travaux de ce groupe serait officiellement présenté au Secrétaire général de l'ONU et des canaux de communication efficaces seraient identifiés en vue d'appeler l'attention de la Banque mondiale, du G8 et des grands forums régionaux sur ses conclusions. Le Groupe de travail pourrait devenir un organe plus technique, chargé de préparer les réunions du Groupe de haut niveau et de suivre sur une base annuelle les progrès accomplis et les actions menées.

L'UNESCO ne dispose pas de ressources suffisantes pour jouer le rôle dont il lui a été demandé de s'acquitter. Les mécanismes existants de coordination de l'EPT ne peuvent guère faire davantage qu'assurer une fonction administrative. Il faudrait un secrétariat plus étoffé et plus diversifié sur le plan technique, de façon à permettre un dialogue plus professionnel. Les instituts de

Si l'on veut que l'EPT puisse, à l'égal des autres grandes questions du développement, mobiliser l'attention des dirigeants mondiaux, il est indispensable que ses messages disposent d'une «plate-forme» solide, bien coordonnée et médiatisée.

Chiapas, Mexico, après une journée de travail aux champs



l'UNESCO pourraient être associés de plus près à ce processus. Si l'on veut que l'EPT puisse, à l'égal des autres grandes questions du développement, mobiliser l'attention des dirigeants mondiaux, il est indispensable que ses messages disposent d'une «plate-forme» solide, bien coordonnée et médiatisée.

De meilleures données pour un meilleur suivi

Il est crucial de disposer de données exactes en temps utile si l'on veut que la politique d'éducation repose sur des bases solides et que le suivi des progrès ait véritablement un sens. Or beaucoup de pays sont limités dans leur capacité de promouvoir une planification et une programmation bien informées. Bien que l'on ait coutume – et ce à juste titre – de demander que l'Institut de statistique de l'UNESCO soit renforcé, l'ampleur et la complexité de la question de l'amélioration de la qualité des données requièrent des partenariats internationaux bien coordonnés, notamment pour éviter les doubles emplois entre les données et prendre en compte les besoins nationaux.

Les programmes phares : une collaboration interinstitutions

Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000) a souligné les effets positifs de la collaboration entre les institutions internationales et régionales sur de grands thèmes transversaux qui ont une forte incidence sur la réalisation de l'EPT. Les programmes «phares» interinstitutions ont été proposés par l'UNESCO comme un moyen de consolider la coopération internationale et

de rehausser le statut et le profil d'activités qui risqueraient d'avoir une moindre influence s'il s'agissait de programmes individuels. Neuf programmes phares sont actuellement en place, dans les domaines de la santé scolaire, du VIH/sida, de la protection et de l'éducation de la petite enfance, de l'alphabétisation, de l'éducation des filles, des personnes handicapées, de l'éducation des populations rurales, de l'éducation dans les situations d'urgence et de crise, et des enseignants et de la qualité de l'éducation. Certains programmes phares sont des initiatives formelles comportant des objectifs assortis d'échéances tandis que d'autres mettent l'accent sur les activités qui offrent un soutien technique direct aux pays et d'autres encore privilégient l'action de plaidoyer, la recherche et le partage de l'information.

Il est encore trop tôt pour juger si les programmes phares apporteront une notable valeur ajoutée à la réalisation de l'EPT, encore que ce concept donne le sentiment d'une entreprise collective et offre un cadre qui peut permettre d'exploiter les rapprochements, comme par exemple entre l'éducation des filles et le VIH/sida. Il y a des conditions fondamentales à remplir pour aller de l'avant : chaque programme phare a besoin à la fois d'un fort leadership de l'institution qui lui sert de chef de file ou de son groupe de coordination, et d'une base de ressources suffisante pour garantir une bonne coordination des activités entre les institutions partenaires. En dernière analyse, c'est la mesure dans laquelle les programmes contribuent à l'obtention de résultats significatifs au niveau des pays qui importe.

Il y a eu quelque débat sur la question de savoir si l'UNESCO doit jouer un rôle central de coordination de tous les programmes phares. À l'heure actuelle, l'UNESCO est chef de file pour deux des programmes phares et elle partage ce rôle pour cinq autres. Cela lui permet de jouer un rôle de coordination pour la plupart des programmes phares. ■

Des stratégies sexospécifiques pour l'EPT

©Tendance Floue/Mat Jacob

L'élimination des écarts entre les sexes dans l'éducation doit être au premier rang des priorités dans tous les programmes de développement de l'éducation scolaire et d'amélioration de sa qualité. Elle est nécessaire afin de tenir les engagements relatifs aux droits de l'homme et les engagements politiques pris par les dirigeants de la plupart des gouvernements, mais, elle est aussi très favorable aux intérêts de tous les États et de tous les peuples : investir dans l'éducation des filles se traduit par une réduction de la pauvreté, une amélioration de la production agricole et des moyens d'existence, une amélioration de la santé et de la nutrition, une baisse de la fécondité et de meilleures perspectives pour les générations futures. C'est particulièrement le cas là où les disparités entre les sexes dans l'éducation sont importantes. Aussi l'élimination de ces disparités doit-elle représenter une des raisons majeures de faire appel aux ressources publiques en faveur de l'éducation.

Le présent rapport a montré que de nombreux États sont loin de réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire et que la cible fixée pour 2005 risque de ne pas être atteinte par plus de 70 d'entre eux. Quant à la réalisation de la pleine égalité entre les sexes dans l'éducation, c'est une perspective lointaine pour la plupart des pays. Cependant, le rapport indique qu'il existe des politiques et des stratégies susceptibles

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 l'enseignement primaire d'ici à 2005

de changer cet état de choses. Le rapport a passé en revue les informations disponibles quant à la valeur de toute une série d'interventions, dont les plus importantes sont brièvement récapitulées ci-après.

Un rôle fondamental revient à l'État. Il doit

en premier lieu créer un environnement propice à la promotion de l'égalité entre les sexes dans l'éducation en réformant les lois et les politiques. Il faut que des mesures juridiques garantissent l'exclusion de toute discrimination à l'égard des femmes et protègent leurs libertés fondamentales. L'octroi de droits de propriété et la réforme du droit de la famille peuvent constituer un agenda hautement sujet à controverse, mais c'est un agenda qui peut apporter un contrepoids décisif à l'influence des



La bonne réponse
École Sainte Alphonse, Cité Soleil (Haïti)

normes sociales solidement établies qui contribuent aussi à déterminer si les enfants sont ou non envoyés à l'école. Dans la plupart des pays, une politique sociale vigoureuse en matière d'égalité entre les sexes est requise de façon que les intérêts des femmes comme des hommes soient explicitement pris en compte dans la conception de toutes les lois, politiques et programmes.

Les ONG peuvent apporter une contribution majeure à l'éducation dans les pays en développement. Elles s'occupent souvent depuis plus longtemps que l'État de fournir des services éducatifs, et elles sont généralement résolues à faire en sorte que l'éducation atteigne les groupes les plus pauvres et les plus défavorisés. Il faut encourager leurs énergies et leurs innovations selon des modalités qui ne compromettent pas les obligations centrales des gouvernements en tant que fournisseurs de services d'éducation.

En deuxième lieu, il faut des **stratégies de redistribution** dans l'éducation en faveur des filles et des femmes. Là où il existe des frais de scolarité dans le primaire, il faut qu'ils

soient supprimés. De tels frais sont encore perçus dans 26 des 35 pays qui risquent de ne pas atteindre l'objectif de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire d'ici à 2005. Pour pallier les conséquences de l'accroissement des effectifs, il faut construire de nouvelles salles de classe et former des enseignants, avec le concours d'une aide internationale ciblée sur les pays qui ont le plus besoin de combler le déficit de ressources.

Les mesures visant à réduire ou supprimer la nécessité du travail des enfants représentent un moyen décisif d'accroître la scolarisation des filles comme des garçons. Des lois et des sanctions commerciales sont nécessaires, mais il faut aussi des incitations financières pour assurer une plus grande assiduité scolaire, en particulier parmi les filles. Le développement des données et des connaissances sur les enfants employés à des travaux domestiques – qui sont dans leur très grande majorité des filles – appelle aussi d'urgence l'attention.

Un autre élément de cette stratégie est que les écoles doivent être des lieux où les stéréotypes sont battus en brèche – et non renforcés – grâce à des programmes sensibles aux sexes et à la formation professionnelle des enseignants. La formation des enseignants aux questions de genre doit être une condition sine qua non de leur recrutement. Implanter les écoles près des lieux d'habitation, offrir des installations sanitaires et du mobilier scolaire ainsi que des classes de taille acceptable sont des investissements qui incitent les parents à envoyer leurs filles à l'école.

En troisième lieu, les **effets des crises** qui touchent les femmes et les filles requièrent une particulière attention sur le plan des politiques. Ces effets comprennent l'impact des conflits armés qu'ont subis nombre des pays les plus pauvres au cours de la dernière décennie. L'éducation des réfugiés et la reconstruction au sortir des conflits doivent prévoir des mesures spéciales en direction des filles et des femmes qui constituent la majorité des groupes les plus touchés. La prévention du VIH/sida et l'éducation sexuelle comme l'éducation sur la santé génésique doivent constituer un domaine disciplinaire distinct, un soutien adéquat étant fourni aux enseignants. Enfin, il faut lutter avec vigueur contre le harcèlement et les violences sexuelles en milieu scolaire.

Il faut que la **communauté internationale** appuie ces processus. L'Initiative de mise en œuvre accélérée est à un tournant crucial : elle a besoin d'un engagement substantiel de ressources, faute de quoi elle risque d'échouer. Le montant total de l'aide à l'éducation de base est encore insuffisant compte tenu des besoins. Il faudrait que ce montant quadruple au minimum sur une base annuelle par rapport à ses niveaux récents pour être à la mesure de la tâche. Un effort majeur de coopération internationale est donc nécessaire pour aider le groupe des pays les plus pauvres qui sont les plus éloignés de l'EPT. Utiliser le genre comme principal agent de ce soutien, dans les pays affichant actuellement des TNS peu élevés et de fortes disparités entre les sexes dans les effectifs scolaires et dans les effectifs de l'alphabétisation, représenterait un grand pas – sinon un bond – en avant vers la réalisation de l'égalité entre les sexes et de l'Éducation pour tous. ■

Pour commander ce Rapport

Le rapport est en vente en ligne : <http://unesco.org/publishing>

Oui, je commande exemplaires de **Éducation pour tous – LE PARI DE L'ÉGALITÉ**
Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 (ISBN: 92-3-203914-1)
Prix : 24€/\$US24 x =
Plus frais de port : 4.57€/\$US4.57
Total

Adresse :

Nom : Prénom :
Rue et n° :
Ville : Code postal : Pays :

Paiement joint

Chèque* Visa Eurocard Mastercard

Numéro : Date d'expiration :

*Chèques en euros à l'ordre de l'UNESCO émis par une banque domiciliée en France ou en dollars des États-Unis émis par une banque domiciliée aux États-Unis.

Envoyer la commande à :

Éditions UNESCO, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

<http://www.unesco.org/publishing>

e-mail : publishing.promotion@unesco.org

fax : +33 1 45 68 57 37

Résumé du Rapport

Genre et Éducation pour tous LE PARI DE L'ÉGALITÉ

Tous les pays se sont engagés à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005. Cet engagement a été pris au Forum mondial sur l'éducation à Dakar en 2000 ; à cette date, une majorité substantielle des 104 millions d'enfants non scolarisés que comptait le monde étaient des filles et près des deux tiers des 860 millions d'analphabètes étaient des femmes.

Mais garantir le droit d'apprendre n'est pas simplement une question de chiffres. Ce n'est qu'un point d'un agenda beaucoup plus vaste : réaliser l'égalité entre les sexes de façon que filles et garçons, femmes et hommes, bénéficient des mêmes possibilités d'apprendre et obtiennent les mêmes résultats d'apprentissage, sur les plans personnel, professionnel et politique. Cette intention fait partie intégrante de l'objectif de réalisation de l'égalité entre les sexes en 2015, qui englobe les droits à l'éducation, dans l'éducation et par l'éducation.

Cette nouvelle édition du Rapport mondial de suivi sur l'EPT décrit où en sont les pays dans leurs efforts pour atteindre ces objectifs, met en relief les actions innovantes et les meilleures pratiques, suggère des priorités pour les stratégies nationales et examine comment la communauté internationale tient les engagements qu'elle a pris en faveur de l'EPT.

Photo de couverture

Pumla fait ses devoirs devant chez elle,
Khayelitsha, Afrique du Sud, 2003
©VU/Darryl Evans

