

Une possibilité pour toutes et tous

ATTEINDRE D'ICI A 2005 L'EGALITE DES SEXES DANS L'EDUCATION DE BASE

Table des matières

Introduction	2	Annexe 1: Recommandations des études par pays	61
Objectifs du rapport	6	Le Cambodge	61
Structure du rapport	6	L'Ethiopie	63
		L'Inde	64
1. Quelle est l'ampleur des disparités entre les sexes?	8	Le Malawi	67
Taux de scolarisation	9	Le Mali	70
Niveau de scolarisation	12	Le Népal	72
Résultats d'apprentissage	16	Le Nigeria	74
Progrès depuis Jomtien	17	Le Pakistan	76
		Annexe 2: Tableaux supplémentaires	77
2. Pourquoi moins de filles vont-elles à l'école?	21	Tableaux et Figures (vue d'ensemble)	
La préférence pour les fils	22	Tableau 1: Ecart entre les TBS féminins et masculins pour l'éducation primaire (1999/2000)	10
Le mariage précoce	23	Tableau 2: Ecart entre les TBS féminins et masculins pour l'éducation secondaire (1999/2000)	11
Les filles ont trop à faire à la maison	25	Tableau 3: Ecart entre les TBS féminins et masculins pour l'éducation primaire dans les 9 pays analysés (1999/2000)	16
L'école coûte trop cher	26	Tableau 4: Disparités filles-garçons pour les TBS dans l'enseignement secondaire dans les 9 pays étudiés 1990-2000	18
L'école n'est pas obligatoire	27	Tableau 5: Changements au niveau de l'indice de parité des sexes dans le primaire et dans le secondaire par région 1999/2000	18
Trop peu d'écoles de l'Etat sont disponibles et suffisamment proches	28	Tableau 6: Contraintes principales touchant l'éducation des filles – un aperçu de la situation en Inde	21
Les écoles ne motivent ni n'encouragent les filles	29	Tableau 7: Les activités des filles pauvres d'Inde rurale avant et après l'école	25
Les écoles ne protègent pas les droits fondamentaux et la dignité des filles	31	Tableau 8: Interventions en matière de sexes, niveau d'effort	38
		Tableau 9: Interventions prioritaires au niveau des sexes	52
3. Qu'est-ce qui a été fait pour réduire la disparité entre les sexes?	33	Figure 1: Les ODM: Une affaire en cours	4
Prendre les femmes et l'éducation au sérieux	33	Figure 2: Taux d'alphabétisation des adultes dans les 9 pays étudiés, 2000	9
Intégrer l'égalité des sexes dans les stratégies d'EPT	35	Figure 3: Indice de parité hommes-femmes, 1990-2000	9
Mesures prioritaires	37	Figure 4: Niveau de scolarisation des 15-19 ans dans les 9 pays étudiés, dernières données disponibles	13
L'éducation primaire pour toutes et tous	37	Figure 5: Niveau de scolarisation par année d'études parmi les 15-19 ans au Cambodge, en Ethiopie, en Inde et au Malawi en 1999/2000	14
Des incitations aux parents pour éduquer les filles	39	Figure 6: Différentiels filles-garçons en termes de scolarisation – par nombre de pays	15
Assurer la sécurité et la dignité des filles à l'école	42	Figure 7: Variations de l'écart entre les TBS féminins et masculins dans les 9 pays étudiés 1990-1999/2000	17
Les écoles communautaires	43	Figure 8: Changement du niveau de scolarisation 1990 à 1999/2000 parmi les 15-19 ans dans quatre pays	19
Faire participer les communautés	44	Figure 9: Raisons pour ne jamais aller à l'école/abandonner parmi les 6-17 ans en Inde, 1999	27
La mise sur pied de programmes-passerelles	47	Figure 10: Raisons de non scolarisation / d'abandon parmi les 6-17 ans au Nigeria, 1999	27
Faire participer et soutenir les défenseurs de l'égalité entre les sexes	48	Figure 11: Les femmes enseignantes en tant que pourcentage du total des enseignant-e-s de l'école primaire, 1990 et 1999/00	29
Promouvoir l'éducation et les soins pour la petite enfance	49	Figure 12: Evolution des inscriptions des filles à l'école primaire d'ici 2005 par rapport à l'objectif de 2005	51
		Figure 13: Taux net de scolarisation des filles en fonction des ODM en matière d'éducation de 2005 et 2015	51
4. Au-delà des mots:	50		
Faire de l'égalité des sexes une réalité	50		
Etablir des cibles opérationnelles claires	50		
Evaluer l'ampleur du défi	51		
Que faut-il faire?	53		
1) Faire en sorte qu'il y ait de la place pour tout le monde	53		
2) Proposer de l'aide supplémentaire aux familles pauvres pour que les filles restent à l'école	53		
3) Lancer un plan de sauvetage pour les écoles dans les communautés pauvres	54		
4) Encourager un éventail de types d'éducation	55		
5) Collaborer avec la société civile	55		
6) Passer la barrière invisible	55		
7) Limiter l'impact du VIH/SIDA	56		
8) Investir davantage dans les filles	56		
Références et Bibliographie	58		

Introduction

“Je suis maintenant en deuxième année. J’ai 15 ans et j’ai été mariée deux fois, à 10 et 12 ans. Je ne suis pas restée avec mon deuxième mari. Ma cousine m’a conseillé d’aller à l’école. Je suis l’aînée de la famille et j’ai trois sœurs et deux frères. J’aime bien les cours, j’ai été septième sur 120 étudiants. Ma sœur cadette a été mariée, mais sur mon conseil, elle va maintenant à l’école. Mais parents n’ont pas réellement envie de m’envoyer à l’école. Néanmoins, je veux continuer d’y aller et recommanderai à d’autres filles de faire la même chose.

– TADFE TSEGA, ETHIOPIE

En 2000, lors du Forum mondial de l’Education à Dakar, la communauté internationale a réaffirmé son engagement qu’elle éliminerait l’inégalité des sexes dans l’éducation de base dans le monde entier.

Les gouvernements se sont engagés à:

- Assurer que, pour 2015, tous les enfants auront accès à une éducation gratuite de qualité et l’achèveront.
- Eliminer les disparités entre les sexes dans l’enseignement primaire et secondaire pour 2005 et obtenir l’égalité entre les sexes dans l’éducation pour 2015, prêtant particulièrement l’attention à l’accès et aux résultats complets et égaux des filles au niveau de l’éducation

Lors du Sommet du Millénaire de l’ONU, les chefs d’Etat ont adopté ces objectifs sous la forme de deux des huit Objectifs de Développement pour le Millénaire pour réduire la pauvreté (voir Figure 1).

Il est universellement reconnu qu’il est extrêmement important de faire en sorte que tous les enfants, à la fois les filles et les garçons, jouissent d’une éducation de base d’une durée de minimum huit ans et d’une qualité acceptable. Il est reconnu depuis plusieurs dizaines d’années que l’éducation des filles constitue une nécessité en termes de développement.

Néanmoins, des disparités importantes au niveau de la scolarisation et des résultats scolaires persistent. La présente étude, qui se base sur des recherches entreprises dans neuf pays (le Bangladesh, le Cambodge, l’Ethiopie, l’Inde, le Malawi, le Mali, le Népal, le Nigeria et le Pakistan), démontre que les gouvernements du monde jouissent amplement du pouvoir et des ressources financières nécessaires. Ainsi, ne pas agir constitue un déni massif des droits humains fondamentaux de dizaines de millions de filles dans le monde en développement.

Et pourtant, en dépit de témoignages positifs, dont certains sont repris ici, des inégalités considérables subsistent dans la majorité des pays en développement. Et il est nécessaire de progresser quatre fois plus vite s’il s’agit d’atteindre l’objectif d’équité entre les sexes. Au rythme actuel, la disparité entre les sexes dans l’enseignement primaire ne disparaîtra qu’en 2025, et l’Afrique ne parviendra à inscrire toutes les filles (et tous les garçons) à l’école primaire que dans 100 ans (PNUD et UNICEF 2002). Il est par conséquent essentiel que les gouvernements, les organisations de la société civile et les agences bilatérales et multilatérales entreprennent des actions décisives pour faire en sorte que les filles aillent à l’école.

Ne pas pouvoir éduquer les filles a pour autre conséquence de freiner l’élan vers l’objectif de diminuer la pauvreté mondiale de moitié pour 2015. L’éducation ne permet pas seulement de diffuser des connaissances et compétences de base améliorant la santé et les moyens de subsistance mais permet également aux femmes de prendre la place qui leur revient dans la société et dans le processus de développement. L’éducation donne aux femmes le statut et la confiance en soi pour pouvoir opérer les bons choix pour elles-mêmes et pour leurs enfants. Les femmes ayant été scolarisées tendent à se marier

Encadré 1: L'éducation peut vous sauver la vie

L'éducation sauve des vies en donnant aux femmes la confiance et le pouvoir d'opérer de meilleurs choix pour elles-mêmes et pour leurs enfants.

- Dans une bonne partie de l'Asie du Sud, les femmes mangent en dernier et mangent le moins, ce qui a des conséquences désastreuses: mortalités maternelle et infantile élevées, ainsi qu'un poids réduit à la naissance, pouvant causer de sérieuses complications médicales pendant le reste du cycle de vie. La probabilité est plus élevée pour les femmes bangladaises ayant atteint au moins la cinquième année d'école de manger plus lorsqu'elles sont enceintes – non pas simplement parce qu'elles savent qu'elles devraient manger plus mais aussi parce qu'elles ont plus de capacités à influencer les décisions du ménage.
- En Afrique subsaharienne, les taux d'infection du VIH/SIDA chutent considérablement chez les femmes ayant joui au moins d'une éducation secondaire – pas seulement parce qu'elle ont une meilleure connaissance des moyens de prévention de la transmission mais aussi parce qu'elles ont le statut et la confiance leur permettant de défendre leurs droits. Dans 17 pays d'Afrique et quatre pays d'Amérique latine, les filles mieux instruites ont tendance à avoir des rapports sexuels plus tard et à demander à leur partenaire d'utiliser des préservatifs. Etant donné que les jeunes femmes africaines sont jusqu'à cinq fois plus vulnérables face à une infection au HIV que les jeunes hommes, les priver d'une éducation pourrait littéralement leur coûter la vie.

Sources: Jejeebhoy, S. J. 1995. *Women's Education, Autonomy, and Reproductive Behaviour: Experiences from Developing Countries*. Oxford: Clarendon Press. Karim, R. et al. 2002, 'Determinants of Food Consumption During Pregnancy in Rural Bangladesh: Examination of Evaluative Data from the Bangladesh Integrated Nutrition Project.' Tufts University, Food Policy and Applied Nutrition Programme, Discussion Paper no. 11, 29 juillet. Banque mondiale 2002, *Education and HIV-AIDS: A window of hope*. UNAIDS 2000, *Report on the Global HIV-AIDS Epidemic*. New York:UNAIDS.

plus tard et à avoir moins d'enfants. Leurs enfants sont également mieux nourris, et il est bien plus probable qu'ils aient de bons résultats scolaires. Au contraire, les enfants de femmes n'ayant jamais joui d'une instruction courent 50 pour cent de risques supplémentaires de souffrir de malnutrition ou de mourir avant l'âge de cinq ans (FNUAP 2002). Eduquer les femmes est la clé permettant de mettre fin au cycle de la pauvreté.

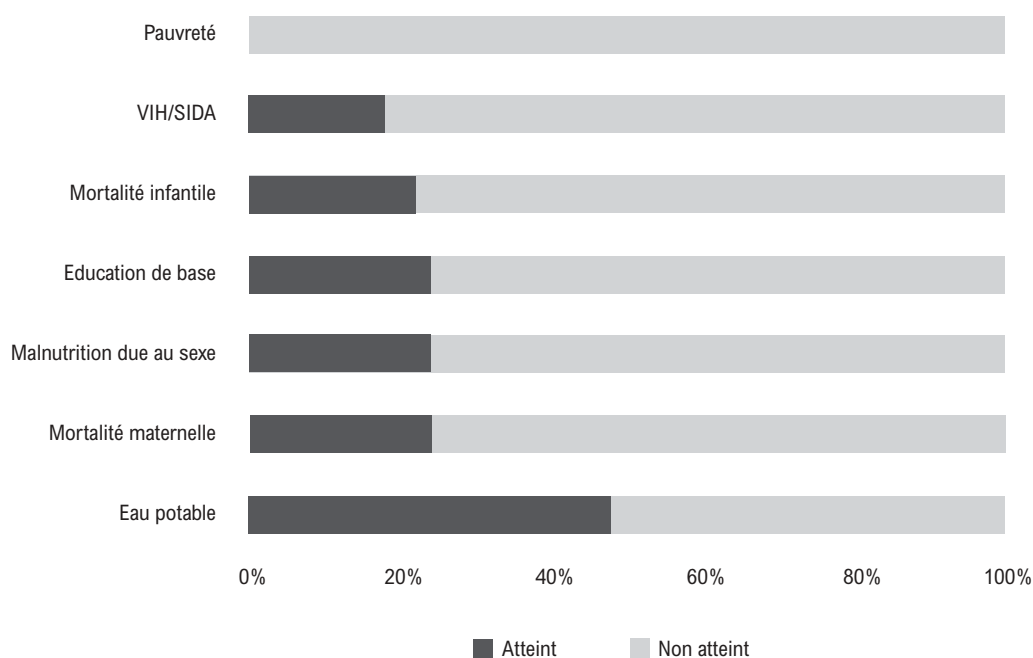
Puisque l'éducation est tellement cruciale pour améliorer la santé et augmenter les revenus, l'objectif d'éducation des filles produit un effet domino sur tous les autres Objectifs de Développement pour le Millénaire. Si cet objectif n'est pas atteint, il est pratiquement certain que les autres ODM ne le seront pas non plus. Éliminer les inégalités entre les sexes lors des inscriptions dans les écoles primaires rurales et urbaines constitue un seuil minimum qui doit être atteint pour 2005. Si on se permet de ne pas respecter cette échéance, il deviendra impossible d'obtenir une éducation primaire universelle pour 2015. Et si,

comme l'a prédit le PNUD, nous ne parvenons pas à atteindre l'éducation primaire universelle d'ici à 2015, atteindre les autres ODM, une perspective déjà incertaine, deviendra un rêve impossible (Vandemoortele 2002; voir Figure 1 à la page suivante).

Pour que l'objectif d'achèvement universel de l'enseignement primaire d'ici à 2015 soit atteint, il est nécessaire que tous les enfants qui y ont droit, filles comme garçons, commencent l'école primaire à l'âge adéquat d'ici à 2009/2010 et terminent le cycle primaire cinq ou six ans plus tard. Une expansion généralisée de l'enseignement primaire est une condition nécessaire *mais non suffisante* pour atteindre ces objectifs étant donné que les filles sont confrontées à une discrimination et à des désavantages propres à leur sexe tout au long de leur parcours. Il convient d'agir dès maintenant afin de supprimer ces obstacles.

Aucun pays n'a tellement de retard au niveau de la scolarisation des filles qu'il ne pourrait pour 2005 au moins éliminer la disparité entre les sexes lors des

Figure 1: LES ODM: Une affaire en cours



Source: PNUD

inscriptions, ce qui permettrait à tous les pays d'obtenir la parité entre filles et garçons dans tout le cycle primaire pour 2011 et rester dans la course pour l'éducation primaire universelle (EPU) d'ici à 2015.

L'objectif de l'EPU stipule également que le taux d'achèvement des études primaires soit de 100 pour cent pour tous les enfants d'ici à 2015. Il faut donc consentir des efforts concertés dès maintenant afin d'éliminer les disparités entre sexes dans les taux d'achèvement (et donc les taux d'abandon) dans toutes les années. Il est également essentiel d'éliminer les différences entre les résultats d'apprentissage des filles et des garçons, et tous les pays devraient établir des buts clairs à cette fin.

Pour que les ODM en matière d'éducation soient atteints, les pays riches devraient fournir \$5,5 milliards chaque année (UNESCO 2002). La somme semble énorme mais représente en fait moins que les

dépenses militaires mondiales sur trois jours et correspond à peu près à ce que les parents américains dépensent pour des poupées Barbie pour leurs filles chaque année. L'assistance des pays riches doit être attribuée aux pays où les disparités sont les plus importantes et où les inscriptions sont particulièrement peu nombreuses.

Etant donné que 88 pays sont loin du compte concernant l'objectif de 2005 de parité entre les sexes, la perspective grandissante d'un échec a poussé certains observateurs à considérer ce but comme étant peu réaliste et trop ambitieux. Mais les succès impressionnants de certains pays les plus pauvres du monde montrent qu'il en est autrement. Comme le montrera le rapport, de nombreux pays, dont la plupart des neuf pays que nous avons étudiés, ont réalisé des avancées considérables quant à la réduction de l'inégalité des sexes et à l'augmentation généralisée de l'accès à la fois au niveau primaire et

secondaire au cours de ces dix dernières années. Il n'y a aucune raison concrète pour laquelle d'autres ne pourraient suivre ces exemples positifs si les gouvernements et les bailleurs sont prêts à engager les ressources et le leadership nécessaires. *Le problème n'est pas une trop grande ambition mais un manque d'ambition.*

Même si la plupart des pays peuvent faire état d'une pléthore d'initiatives au niveau de l'équité entre les sexes, celles-ci se limitent bien souvent à un patchwork hétérogène de "projets pour les jeunes filles" plutôt qu'à un package complet d'interventions soutenu par des objectifs politiques clairs. La responsabilité pour cette situation est à partager entre un manque de leadership au niveau national, les priorités changeantes et concurrentes des donateurs et le peu de motivation à affecter plus que des ressources symboliques. Mais si l'on peut retirer une leçon de ces progrès lamentables dans de nombreux pays, c'est que même les meilleures initiatives ont peu d'impact si ce sont des interventions isolées. Cette situation a été bien illustrée par une histoire entendue dans un des pays où nous avons mené une étude, dans lequel une initiative appréciable consistant à fournir des latrines séparées pour les filles (une mesure également recommandée ailleurs dans ce rapport) a eu pour conséquence la construction de nombreuses toilettes. Malheureusement, celles-ci sont verrouillées en permanence par les chefs d'établissement.

L'inégalité des sexes dans l'éducation, tout comme l'inégalité des sexes dans la société dans son ensemble, a des causes multiples qui ont tendance à se renforcer les unes les autres tant que des efforts intégrés n'ont pas été consentis pour les traiter toutes. Contrairement à ce qu'on s'imagine, la résistance des parents est rarement le facteur le plus important au niveau des nombre peu élevé d'inscriptions féminines. Des études ont montré que les parents sont tout à fait conscients de l'importance de l'éducation pour les filles dans le monde d'aujourd'hui, qui est en pleine mutation. Mais leur

souhait d'envoyer leurs filles à l'école est souvent entravé par des facteurs tels que les coûts exorbitants de la scolarisation, l'incapacité de protéger les filles contre le harcèlement et les abus sexuels à l'école ou sur son chemin, et l'incapacité de prévoir un nombre suffisant de salles de classes et de places dans un rayon jugé socialement acceptable pour que les filles puissent se déplacer seules. Comme l'illustre le témoignage de Sukhiya Yada, de tels échecs sur le plan politique contribuent à leur tour à perpétuer des coutumes allant à l'encontre de l'éducation des filles, telles que le mariage précoce.

Sukhiya, une mère de la région de Terai au Népal, a marié trois de ses quatre filles avant l'âge de 12 ans. Mais les temps ont changé, et Sukhiya, voyant d'autres personnes du village envoyer leurs filles à l'école, a voulu faire instruire sa fille cadette. Celle-ci a maintenant 14 ans et a réussi sa cinquième année.. mais ne peut continuer à aller à l'école parce cela ne se fait pas de laisser une adolescente parcourir de telles distances. Et son mariage sera très cher parce que la dot est plus importante lorsqu'il s'agit de marier des filles plus âgées. "De par ma volonté d'instruire ma fille, j'ai plongé ma famille dans le dénuement parce que, maintenant, je vais devoir vendre toutes mes terres pour payer la dot lors de son mariage.", se lamente Sukhiya (CWIN 1995, cité dans Tomasevski 2003:160-161).

Les exemples de réussite retrouvés dans les pays de nos études de cas partagent des points communs. En particulier, ils se sont débarrassés de l'approche projet par projet en faveur de plans complets destinés à s'attaquer aux facteurs principaux qui font que les filles ne fréquentent pas l'école. Le succès de ces initiatives ambitieuses a été garanti par un soutien politique de haut niveau, un soutien organisé de femmes puissantes et d'autres défenseurs des droits des femmes et des organisations de la société civile dans le pays, la participation d'intervenants clés en matière d'éducation y compris les enseignant-e-s et les communautés, des affectations sérieuses de ressources et, dans le cas de la plupart des pays à bas revenus, un soutien prolongé et coordonné des

bailleurs. Dans plusieurs de nos études de cas, l'engagement politique envers l'éducation des filles était étroitement lié à des luttes plus larges destinées à autonomiser les femmes et à surmonter des injustices sexistes. Les objectifs d'éducation des filles ont pris de l'ampleur et gagné en visibilité grâce à ces luttes. De plus, les programmes spécifiquement destinés à augmenter les taux de scolarisation des filles ont été les plus efficaces lorsqu'ils étaient accompagnés par une action nationale destinée à étendre l'accès à tous les enfants, en supprimant par exemple les droits d'inscription, en construisant plus d'écoles et en engageant plus d'enseignant-e-s. Tant que les possibilités d'éducation seront coûteuses ou insuffisantes, l'accès demeurera "rationné", et ceux qui sont riches, urbains et de sexe masculin seront à la tête d'une très longue file d'attente. Afin de supprimer la digue contenant le flux de filles nécessitant une éducation, les gouvernements doivent s'engager à la fois à rapidement réduire la longueur globale de la queue des gens attendant d'être instruits et à entreprendre des mesures préférentielles (telles que des subsides et des incitants) afin d'assurer que les filles puissent remonter cette queue.

Objectifs du rapport

Le but principal de ce rapport consiste à contribuer des informations au travail de campagnes et de défense de droits au niveau de l'éducation des filles, au Nord comme au Sud. Le rapport souligne d'une part les progrès concernant la réduction des inégalités des sexes au niveau de l'éducation dans le monde en développement et, d'autre part, l'ampleur des défis qui subsistent. Le rapport a été coordonné par trois organisations membres de la Campagne mondiale pour l'éducation (CME): Oxfam International, ActionAid et ASPBAE (Asian-South Pacific Bureau of Adult Education – le bureau du Pacifique-sud asiatique d'éducation des adultes), avec une aide additionnelle du FAWF (Forum of African Women Educationalists - Forum de femmes africaines spécialistes de l'éducation) et des fonds du Département de développement international du

Royaume-Uni. Neuf études nationales (quatre en Afrique et cinq en Asie) ont été spécialement commanditées afin de fournir des informations actuelles sur les progrès réalisés dans les pays en développement à bas revenus. Dans chaque pays, des fonctionnaires-clés et d'autres intervenants ont été interviewés, et toutes les informations statistiques disponibles et d'autres informations appropriées ont été dépouillées. Les informations recueillies ont été analysées lors d'un atelier de trois jours qui s'est tenu à Londres en février 2003, financé par le Commonwealth Education Fund.

Le Dr. Nicola Swainson a coordonné le projet et la recherche. Nicola Swainson et Anne Jellema ont préparé le rapport final avec l'assistance de Paul Bennell, Ben Phillips, Inès Smyth et Nadine Evers. Nitya Rao a fourni un soutien continu tout au long du projet. Pauline Rose et Ramya Subrahmanian ont prodigué des conseils utiles au début de la recherche. Les auteurs des rapports nationaux sont: Ahmedullah Mia (Bangladesh), Kurt Bredenburg, Ma Chan Sohep et Om Somany (Cambodge), Yelfign Work (Ethiopie), Vimala Ramachandran (Inde), Felicia Onibon (Nigeria), Linda Semu (Malawi), Maria Keita et Debby Fredo (Mali), Saloni Singh (Népal), et Seema Pervez (Pakistan).

Structure du rapport

Le chapitre 1 évalue l'ampleur actuelle des disparités entre les sexes, prêtant particulièrement attention à la situation actuelle dans les neuf pays dont nous avons fait une étude de cas. Il analyse également les progrès réalisés depuis la Conférence de Jomtien en 1990, lorsque la première série d'objectifs EPT a été promulguée.

Le chapitre 2 revoit les raisons principales pour lesquelles il y a tellement peu de filles à l'école comparé au nombre de garçons et pourquoi elles obtiennent souvent de moins bons résultats dans les apprentissages clés. Il explore les multiples obstacles économiques, sociaux et culturels auxquels sont confrontées les filles voulant fréquenter l'école.

Le chapitre 3 passe en revue les actions des gouvernements et des ONG soutenus par des partenaires donateurs afin de réduire la disparité entre les sexes.

Le chapitre 4 traite de l'ampleur du défi et de ce que les gouvernements, les ONG et les bailleurs doivent faire pour atteindre les objectifs d'égalité des sexes d'ici à 2005.

Le chapitre 5 présente une série de recommandations à divers niveaux avec la conviction que des interventions ambitieuses et coordonnées donneront une chance à toutes les filles et à tous les garçons, ainsi que la possibilité de réaliser les promesses que l'éducation offre à tout le monde.

1. Quelle est l'ampleur des disparités entre les sexes?

Evaluer précisément l'ampleur de l'inégalité des sexes dans l'éducation primaire et secondaire dans les pays en développement est évidemment crucial.

Néanmoins, la tâche n'est pas simple. La qualité des statistiques disponibles et leur couverture sont mauvaises dans de nombreux pays. Ceci est particulièrement le cas pour les indicateurs-clés de performance tels que les taux d'abandon des étudiants et leurs taux de scolarisation, et les données les plus récentes datent d'il y a deux ou trois ans. Dans l'ensemble, la qualité des informations récoltées dans les écoles via des questionnaires a une piètre

réputation. D'autres sources d'informations (les recensements des ménages, par exemple) peuvent servir. Néanmoins, les efforts des gouvernements pour améliorer le suivi de l'éducation ventilé par sexe constituent une condition préalable pour toute tentative sérieuse de s'attaquer aux inégalités dans l'éducation.

L'UNESCO travaille avec des Ministères de l'Éducation pour améliorer les capacités statistiques, mais cela prendra du temps. L'année la plus récente pour laquelle des informations complètes sur la scolarisation sont disponibles est l'an 2000.

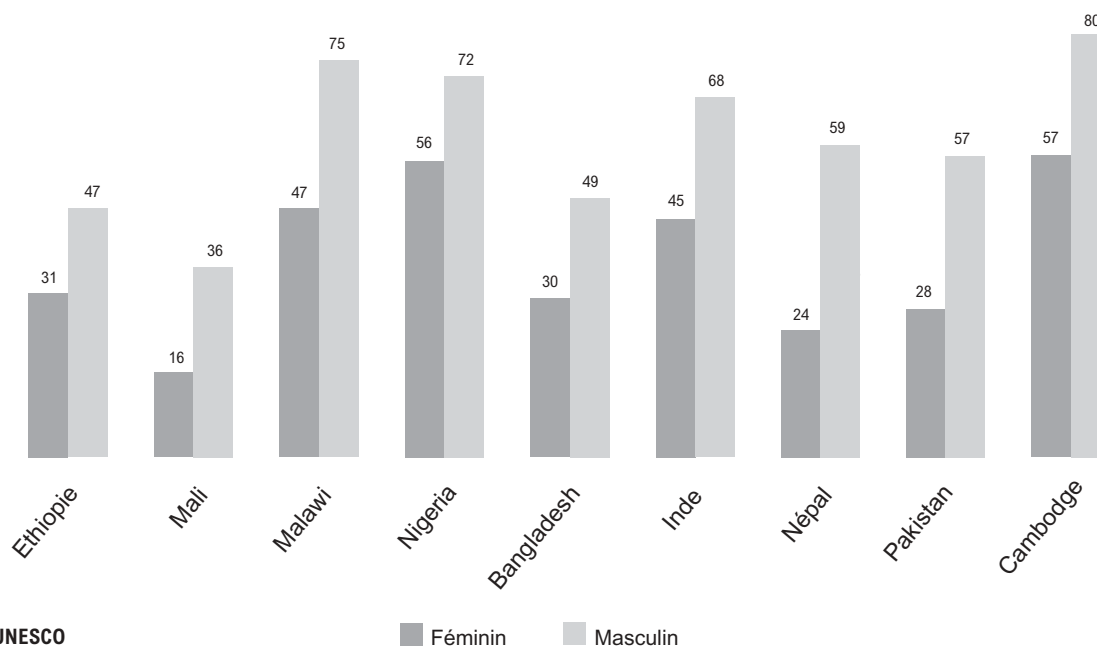
Encadré 2: Indicateurs d'inégalité des sexes pour l'éducation

Il existe trois aspects ou dimensions pour l'égalité entre les sexes en éducation. Les ODM concernant l'inégalité des sexes portent surtout sur la **parité de scolarisation**. La parité entre les sexes est atteinte lorsque la même proportion de filles et de garçons en âge d'être scolarisés au niveau primaire et secondaire sont inscrits à l'école. L'indicateur principal utilisé pour mesurer cette parité est la différence ou l'écart entre les taux bruts de scolarisation (TBS) féminins et masculins pour chaque cycle d'éducation. Le TBS féminin pour l'éducation primaire est le nombre de filles officiellement inscrites à l'école primaire au cours d'une année donnée exprimé en pourcentage du nombre total de filles qui devraient fréquenter l'école primaire. Un autre indicateur important de parité de scolarisation est l'écart entre les taux féminins et masculins d'inscriptions. Le taux brut d'inscription pour les garçons, par exemple, représente le nombre de garçons qui s'inscrivent à l'école dans une année donnée exprimé en pourcentage du nombre total de garçons qui devraient commencer leur scolarité primaire cette année-là. En tant que mesure de flux, le taux d'inscription est particulièrement utile parce qu'il indique dans quelle mesure l'égalité des sexes a été atteinte au cours des dernières années, alors que l'écart entre TBS mesure l'inégalité de scolarisation entre les sexes sur tout le cycle d'instruction (généralement six années d'école primaire).

Le deuxième aspect fondamental de l'égalité des sexes dans l'éducation concerne la mesure dans laquelle les filles atteignent le même **niveau de scolarisation** que les garçons en termes de nombre d'années ou de classes complétées. Il est possible que les taux totaux de scolarisation soient les mêmes pour les filles et les garçons, mais si beaucoup moins de filles complètent leur instruction primaire ou secondaire parce que leurs taux d'abandon et de redoublement sont beaucoup plus élevés, il est alors clair que les résultats d'apprentissage ne sont pas les mêmes d'un sexe à l'autre. Trois indicateurs-clés mesurent le niveau de scolarisation: les pourcentages de jeunes (15-19 ans) ne s'étant jamais inscrits à l'école, de ceux qui complètent l'éducation primaire, et de ceux qui complètent tout ou partie du cycle secondaire. Les différences entre les sexes au niveau de la fréquentation scolaire sont également très importantes. Des taux d'absentéisme élevés ont naturellement un effet sur l'apprentissage et ont généralement pour résultat l'abandon des étudiant-e-s.

Les **résultats d'apprentissage** en tant que tels constituent la troisième dimension de l'inégalité des sexes. Pour de nombreuses raisons, les filles dans la majorité des pays en développement apprennent moins que les garçons. Néanmoins, les informations disponibles qui mesurent les résultats d'apprentissage avec un minimum de précision sont généralement très rares. Les performances lors des examens sont un indicateur évident, mais il n'existe pas de statistiques internationales relevées lors des tests de fin de cycle primaire ou secondaire.

Figure 2: Taux d'alphabétisation des adultes dans les 9 pays étudiés, 2000 (pourcentages)



Source: UNESCO

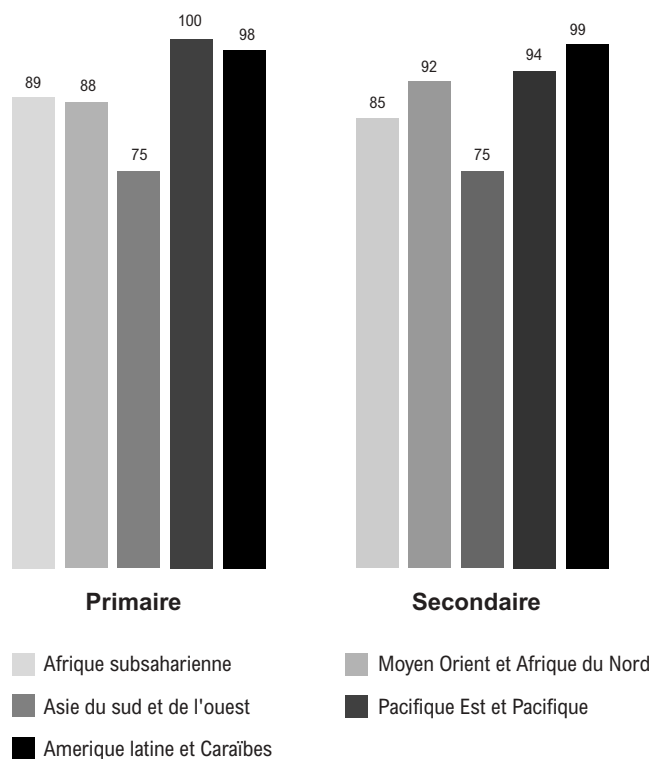
Cette situation est clairement insatisfaisante, particulièrement parce que nous savons que des progrès importants ont été réalisés concernant les objectifs de parité des sexes au niveau de la scolarisation dans dans de nombreux pays au cours de ces trois dernières années.

Le fossé énorme entre les taux d'alphabétisation féminins et masculins dans une grande partie de l'Afrique et de l'Asie du Sud représente la conséquence la plus marquante des inégalités entre les sexes au niveau de l'éducation. La Figure 2 présente ces taux d'alphabétisation pour les pays où nous avons mené des études.

Taux de scolarisation

Sur le plan régional, on retrouve la pire situation d'inégalité des sexes à la fois dans l'enseignement primaire et secondaire dans l'Asie du sud et de l'ouest, l'Afrique subsaharienne les suivant de près. Les inscriptions des filles dans les écoles primaires dans ces deux régions représentaient environ 75-90 pour cent des inscriptions de garçons en 1999/2000 (voir Figure 3). L'Asie de l'est et le Pacifique, et

Figure 3: Indice de parité hommes-femmes, 1990–2000



Source: UNESCO

Tableau 1: Ecart entre les TBS féminins et masculins pour l'éducation primaire 1999/2000 (pourcentages)

	FILLES> GARÇONS	GARÇONS>FILLES				
		0 à 5	5 à 10	10 à 20	20 à 29	>30
Asie du sud et de l'ouest		Bangladesh		Inde	Népal	Pakistan
		Sri Lanka				Afghanistan ?
Afrique subsaharienne	Botswana	RDC	Angola	Burkina Faso	RCA	Bénin
	Lesotho	Gabon	Gambie	Burundi	Côte d'Ivoire	Tchad
	Malawi	Kenya	Ghana	Cameroun	Guinée éq.	Guinée Bissau
	Maurice	Madagascar	Sierra Leone	Comores	Ethiopie	Liberia
	Namibie	Afrique du Sud	Soudan	Erythrée	Guinée	
	Rwanda	Zimbabwe	Swaziland	Mali	Mozambique	
	Tanzanie		Ouganda	Niger	Togo	
			Zambie	Nigeria		
			Sénégal			
Moyen Orient et Afrique du Nord	Bahreïn	Iran	Algérie	Djibouti	Iraq	Yémen
		Jordanie	Egypte	Maroc		
		Koweït	Tunisie			
		Liban				
		Mauritanie				
		Oman				
		Arabie Saoudite				
		EAU				
Asie de l'est et Pacifique	Chine	Indonésie	PNG	Cambodge		
	Corée de Sud	Malaisie	Vietnam	Laos		
		Myanmar				
		Philippines				
Amérique latine et Caraïbes	Argentine	Bolivie	Brésil	Guatemala		
	El Salvador	Chili				
	Nicaragua	Colombie				
		Costa Rica				
		Equateur				
		Mexique				
		Panama				
		Paraguay				
		Pérou				
		Venezuela				
		Uruguay				

Source: UNESCO

Tableaux 2: Ecart entre les TBS féminins et masculins pour l'éducation secondaire 1999/2000 (pourcentages)

REGION	FILLES>GARÇONS			GARÇONS>FILLES		
	<10	5 à 10	0 à 5	0 à 5	5 à 10	>10
Asie du Sud et de l'Ouest			Bangladesh Sri Lanka			Inde Népal Pakistan
Afrique subsaharienne	Afrique du Sud Soudan	Botswana Lesotho Namibie	Swaziland	Angola Burkina Faso Burundi Cameroun Comores Ethiopie Kenya Madagascar Maurice Niger Rwanda Sierra Leone Tanzanie	Gabon Gambia Ghana Liberia Malawi Mali Mozambique Nigeria Sénégal Zambie Zimbabwe	Bénin Tchad Côte d'Ivoire RDC Erythrée Guinée Guinée Bissau
Moyen Orient et Afrique du Nord	Qatar EAU	Liban	Algérie Bahreïn Djibouti Jordanie Koweït Tunisie	Oman Syrie	Egypte Iran Mauritanie Maroc Arabie Saoudite	Iran
Asie de l'Est et Pacifique		Malaisie Philippines	Thaïlande	Indonésie Corée Myanmar	Cambodge Chine PNG Vietnam	Laos
Amérique latine et les Caraïbes	ND					

Source: UNESCO

l'Amérique latine et les Caraïbes ont pratiquement atteint la parité à la fois dans le primaire et dans le secondaire, alors que l'accès aux soins en éducation à la petite enfance est très limité dans la plupart des pays en développement, les filles et les garçons semblant à peu près aussi désavantagés les uns que les autres à ce niveau (voir Annexe 2 Table 6).

Il n'est cependant pas surprenant que ces chiffres globaux masquent des variations considérables au niveau de l'inégalité entre la scolarisation des filles et des garçons parmi les pays de chacune des ces régions très étendues et diversifiées. Dans la Table 1, les pays ont été regroupés en fonction de l'ampleur de l'écart en termes de points de pourcentage entre les taux de scolarisation bruts féminins et masculins dans l'enseignement primaire en 1999/2000. Les 9 pays que nous avons analysés sont écrits en gras. Cet écart est préoccupant (c-à-d. de plus de 20 points de pourcentage) dans 15 pays, y compris l'Éthiopie, le Pakistan et le Népal. Pour 14 autres pays, l'écart se situe entre 10 et 20 points de pourcentage, y compris le Cambodge, l'Inde et le Mali. Près de la moitié des 29 pays dans lesquels l'écart entre les TBS féminins et masculins représente plus de 10 points de pourcentage sont situés dans l'Afrique francophone. Ces pays sont très pauvres et essentiellement ruraux, et les taux de redoublement, en particulier dans les classes inférieures du primaire, sont très élevés.

Comme il sera mentionné plus loin, l'accent mis sur l'éducation primaire universelle ne devrait pas permettre de masquer l'importance fondamentale de créer des opportunités pour les filles au niveau post primaire. L'inégalité filles-garçons au niveau de la scolarisation telle que mesurée par l'indice de parité filles-garçons est nettement plus importante dans l'éducation secondaire (voir Figure 3). La région Moyen Orient et Afrique du Nord représente cependant une exception notable. La situation est encore pire dans les universités et les autres institutions d'études supérieures. Néanmoins, les écarts absolus entre les TBS féminins et masculins tendent à être plus petits au niveau secondaire qu'au

niveau primaire étant donné que les taux de scolarisation pour l'enseignement secondaire dans son ensemble sont plus bas, dans les pays les plus pauvres en particulier. Le Tableau 2 montre que dans 13 pays, l'écart était de plus de 10 points de pourcentage en 1999/2000, y compris en Inde, au Népal et au Pakistan. Par contre, relativement plus de filles que de garçons suivent les cours du secondaire au Bangladesh.

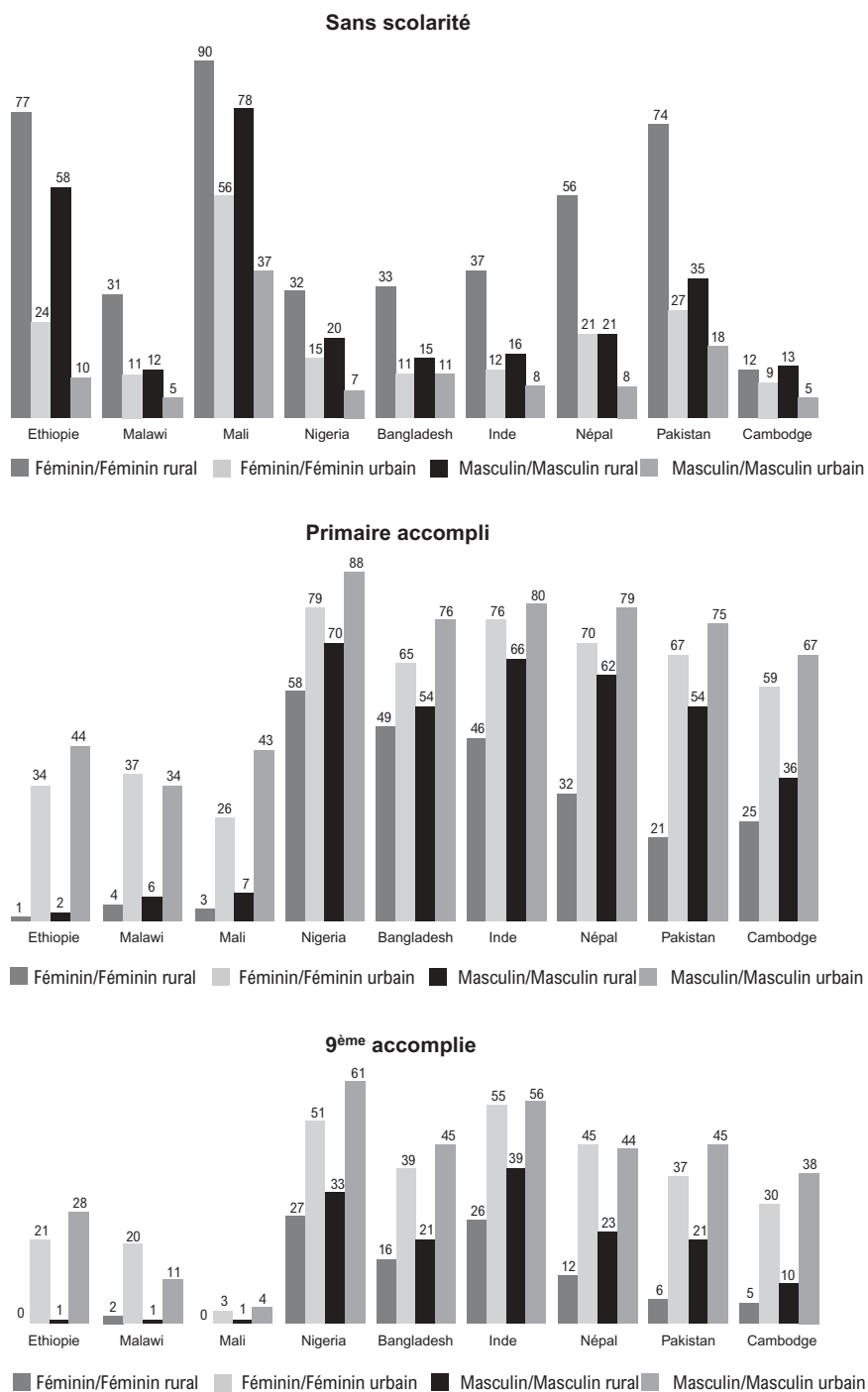
Des données sur les taux d'inscription sont manquantes pour pas mal de pays. En revanche, les pays aux données manquantes sont le même groupe de pays africains francophones dont les disparités filles-garçons au niveau des inscriptions (de plus de 10 points de pourcentage) sont les plus importantes, ainsi que l'Éthiopie, (30 points de pourcentage), l'Inde (23) et le Yémen (25) (voir Annexe 2 table 1).

Niveau de scolarisation

Les données issues de sondages menés auprès des ménages montrent plus clairement l'impact dévastateur que l'écart filles-garçons en éducation exerce sur les vies des individus, que les taux généraux de scolarisation.' Les statistiques sur le niveau de scolarisation issues de sondages de démographie et de santé dans plus de 30 pays montrent qu'une proportion très élevée de jeunes femmes de zones rurales n'ont jamais été à l'école – près de deux tiers en Éthiopie et 28 pour cent en Inde et ce encore en 1999. Le fossé filles-garçons parmi ceux n'ayant jamais fréquenté l'école dépasse les 10 points de pourcentage dans 17 des 23 pays de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud et de l'Ouest où ces données sont disponibles (Annexe 2 table 2). Dans neuf autres pays, il est beaucoup plus probable que les filles des villes n'aient accès à aucune forme d'enseignement. La Figure 4 montre le niveau de scolarisation atteint par les gens de 15-19 ans dans les neuf pays étudiés. Les données sont issues des sondages les plus récents.

Des écarts considérables entre les TBS féminins et masculins dans les villes sont constatés dans la plupart des pays. Au Mali, par exemple, le TBS

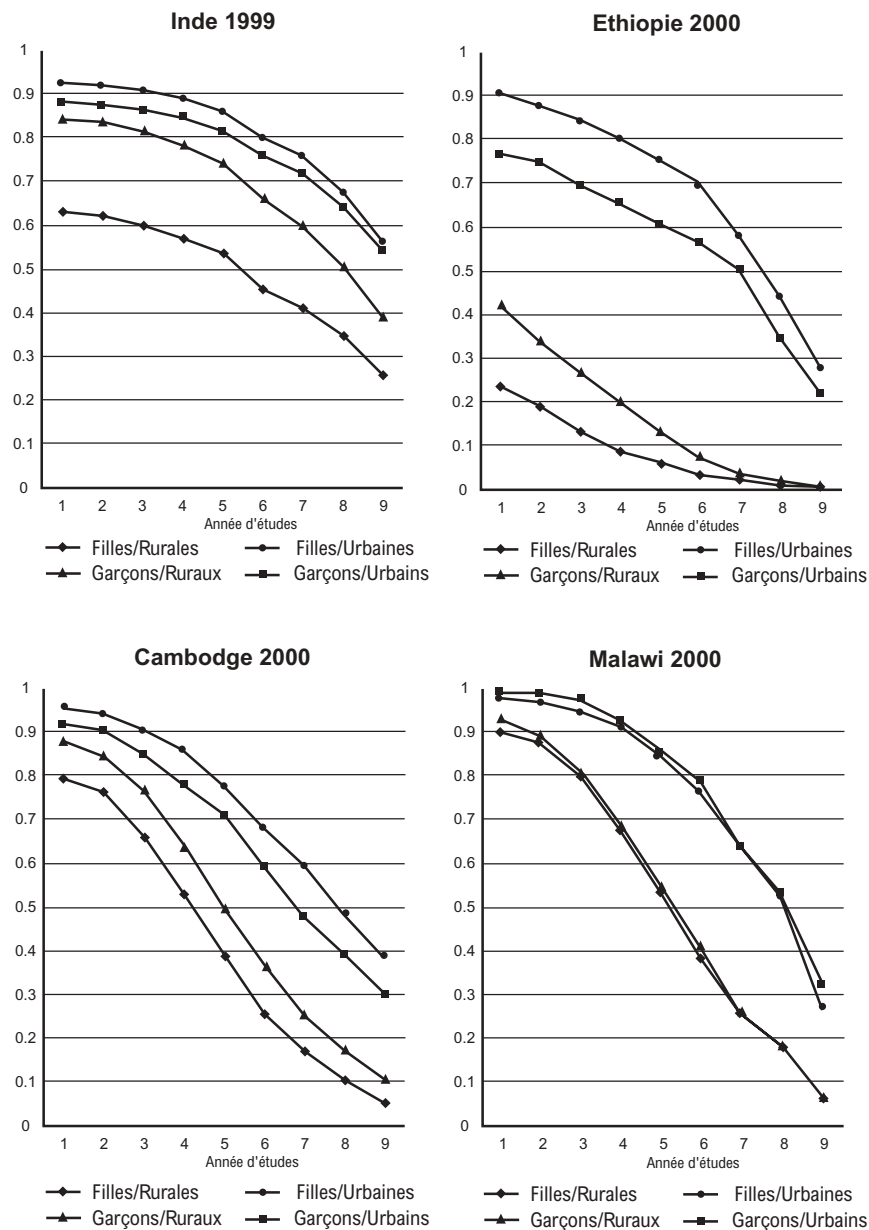
Figure 4: Niveau de scolarisation des 15–19 ans dans les 9 pays étudiés, dernières données disponibles (pourcentages)



Notes: Les dates des recensements sont les suivantes: Bangladesh 1996/97, Inde 1999, Népal 2001, Pakistan 1990, Cambodge 2000, Ethiopie 2000, Malawi 2000, Mali 1996 et Nigeria 1999.

Source: Banque mondiale, niveaux de scolarisation compilés à partir de sondages démographiques et de santé. Les données 2000 sur le Malawi ont gracieusement été fournies par Deon Filmer, Banque mondiale.

Figure 5: Niveau de scolarisation par année d'études parmi les 15–19 ans au Cambodge, en Ethiopie, en Inde et au Malawi en 1999/2000

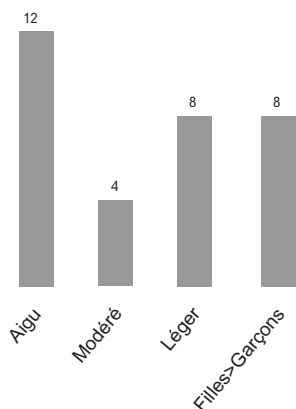


Source: Banque mondiale, niveaux de scolarisation compilés à partir de sondages démographiques et de santé. Les données 2000 sur le Malawi ont gracieusement été fournies par Deon Filmer, Banque mondiale.

féminin au niveau primaire dans la capitale Bamako et de 125 pour cent, comparé à seulement 20 pour cent dans des régions plus isolées telles que Kidal et Mopti. Les profils complets de niveaux de scolarisation de quatre pays que nous avons étudiés

sont repris dans la Figure 5. Ces tableaux montrent très clairement l'ampleur des écarts concernant les niveaux de scolarisation non seulement entre les hommes et les femmes mais aussi entre les zones urbaines et rurales.

Figure 6: Différentiels filles-garçons en termes de scolarisation – par nombre de pays



Notes: Cette classification est basée sur les six écarts filles-garçons ruraux et urbains concernant en fonction des critères suivants: pas de scolarité, primaires accomplies et 9ème classe accomplie. Les pays où ces écarts sont supérieurs à 50 sont considérés comme ayant une inégalité "aiguë" entre les sexes en éducation, 20-50, "modéré", et 0-20, léger. Des données issues de recensements démographiques et de santé de 32 pays sont disponibles.

Source: Recensements démographiques et de santé divers

Les taux d'achèvement sont également très bas dans de nombreux pays, en particulier pour les femmes rurales dans une grande partie de l'Afrique francophone et, parmi les pays de notre étude, en Ethiopie, au Mali, au Népal et au Pakistan. A peine un pour cent des filles de l'adolescence moyenne et supérieure vivant en Ethiopie rurale en 2000 ont complété le cycle primaire, d'une durée de huit ans. Le taux d'achèvement était à peine meilleur pour les garçons ruraux (1,6 pour cent). En Inde, moins de la moitié des filles rurales, mais près des deux tiers des garçons ruraux, sont arrivés au terme de l'école primaire en 1999. Au contraire, dans trois pays d'Afrique subsaharienne (Malawi, Tanzanie et Zimbabwe), la plus grande partie de l'Asie de l'Est et le Pacifique, l'Amérique latine et les Caraïbes (y compris le Brésil), les taux d'achèvement des filles rurales sont plus élevés que ceux des hommes. Les données concernant l'atteinte de la 9ème classe donnent une bonne indication du nombre relatif d'enfants féminins et masculins ayant opéré la

Encadré 3: L'éducation des filles au Mali

"Si seulement mes frères et sœurs pouvaient venir à l'école. Je pense que ne pas aller à l'école est une mauvaise chose", dit Moulayhata Walet Ibdadass. Moulayhata, qui va à l'école depuis cinq ans, espère arriver au terme de son éducation et gérer un jour sa propre société. A Gao, au nord du Mali, les filles telles que Moulayhata ont été plutôt rares à l'école jusqu'il y a peu. Instruire les filles est considéré comme un luxe. Actuellement, seuls près de 10 pour cent des filles vont à l'école, et les taux d'achèvement sont encore plus bas. Une des raisons pour lesquelles Moulayhata espère tant arriver au bout de son éducation est le travail accompli par Taklitin Walet Farati, une coopérante de terrain d'une ONG. Elle parle avec les parents de l'importance de l'éducation des filles et se préoccupe du bien-être de filles allant déjà à l'école. Son travail est ardu. Taklitin doit s'attaquer à la fois aux raisons pratiques et culturelles de l'absence des filles de l'école.

L'obstacle pratique le plus important est constitué par les longues distances que les filles doivent parcourir seules à pied afin d'aller à l'école, ce qui fait craindre aux parents pour la sécurité de leurs filles. Petit à petit, grâce aux encouragements de Taklitin, les parents ont commencé à déménager plus près de l'école pour que leurs filles aient moins loin à marcher. Mais les coûts d'opportunité de l'éducation des filles représentent une barrière plus difficile à franchir. Taklitin explique que "J'allais voir pourquoi des filles ne fréquentaient pas l'école, et leurs mères me disaient "Nous ne pouvons laisser nos filles aller à l'école. Nous en avons besoin à la maison. Elles sont nos mains et nos pieds!"." Taklitin essaie d'utiliser des exemples de son propre succès pour convaincre les parents que l'éducation de leurs filles sera bénéfique dans le long terme. "Puisque j'ai joui d'une certaine éducation, j'ai pu obtenir une place dans un centre d'alphabétisation pour adultes et aider ma famille." L'ONG de Taklitin rapporte qu'elle a eu un certain succès quant à la scolarisation de filles au niveau local. Néanmoins, la pauvreté est tellement enracinée dans cette région du Mali que les progrès concernant l'éducation des filles resteront lents et disparates à moins que le gouvernement n'intervienne avec des incitant ou des subsides afin de compenser pour les familles le temps passé par les filles à étudier plutôt qu'à travailler.

Source: Rapport sur le Mali

Tableau 3: Ecart entre les TBS féminins et masculins pour l'éducation primaire dans les 9 pays analysés 1999/2000 (pourcentages)

Pays	FILLES			GARÇONS			ECART TBS ENTRE LES SEXES		INDICE DE PARITE DES SEXES	
	1990	2000	Changement	1990	2000	Changement	1990	2000	1990	2000
Ethiopie	26.2	51.2	25	39	71.7	32.7	12.8	20.5	67	67
Malawi	61.8	158.3	96.5	73.8	157.9	84.1	12	0.4	84	100
Mali	19.4	55.5	36.1	33.5	77.3	43.8	14.1	21.8	58	72
Nigeria	77	77	0	87	95	8	10	22	89	81
Bangladesh	66.3	97	30.7	81	107.6	26.6	10.2	3	87	97
Inde	83.5	92.4	8.9	109.9	108.9	-1	26.4	16.5	76	85
Népal	81.1	108.4	27.3	132.2	130.6	-1.6	51.2	22.2	61	83
Pakistan	39	73.9	34.9	81.5	116.7	35.2	42.5	42.8	48	63
Cambodge	78.4	84.2	5.8	90.8	89.7	-1.1	12.4	5.5	86	94

Note: Les données sur le Cambodge sont des taux nets de scolarisation pour 1996 et 2001. Des données fiables d'avant 1996 ne sont pas disponibles.

Source: UNESCO

transition vers l'enseignement secondaire. Dans une grande majorité de pays en développement, seul un très petit pourcentage d'enfants atteignent les classes inférieures du secondaire. Dans deux tiers des pays en Afrique subsaharienne, les taux d'atteinte de la 9ème année pour les garçons sont plus élevés que pour les filles. Cette différence est particulièrement marquée dans les villes du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Kenya et du Nigeria, ainsi que dans les campagnes de l'Inde et du Pakistan.

Les disparités entre les sexes peuvent, et c'est d'ailleurs le cas, désavantager les garçons. Dans huit des 32 pays en développement pour lesquels des données sont disponibles, les filles dépassent les garçons concernant le niveau général de scolarisation. Néanmoins, la Figure 6 montre que dans les 24 autres pays, les garçons ont clairement un avantage. Dans 12 de ces pays, la disparité générale des niveaux de scolarisation des filles et des garçons dépasse 50 pour cent.

Résultats d'apprentissage

Dans le passé, l'archétype international dominant était que les garçons réussissaient généralement bien mieux que les filles dans les examens nationaux à la

fin du cycle secondaire inférieur (généralement de quatre ans), surtout en mathématiques et en sciences. Même si la disparité filles-garçons dans les performances en primaire était bien plus réduite, il était quand-même généralement en faveur des garçons. Néanmoins, les pays de nos études de cas ont montré peu d'uniformité dans le pattern des résultats d'examens ventilés par sexe. Au Cambodge, les résultats de tests en primaire en 2001 ont révélé que, même s'il existe des différences significatives entre les filles et les garçons en lecture et en mathématiques dans la 3ème année, en 4ème et en 5ème année, les garçons obtenaient des résultats nettement meilleurs que ceux des filles en mathématiques, mais les filles étaient bien meilleures que les garçons en lecture. Au niveau secondaire, les taux de réussite étaient bien plus élevés pour les filles que pour les garçons pour l'examen national de la 12ème classe. Au Népal, d'un autre côté, il n'y avait pas de différence significative au niveau des taux de réussite dans aucun des examens annuels des niveaux primaires et secondaires (1ère à 10ème année). Il en est de même pour les examens nationaux du primaire et du secondaire au Bangladesh. Néanmoins, au Malawi, les taux de réussite pour le Malawi School Certificate Examination, passé à la fin de la 4ème année, étaient

beaucoup plus élevés pour les garçons tout au long des années 1990.

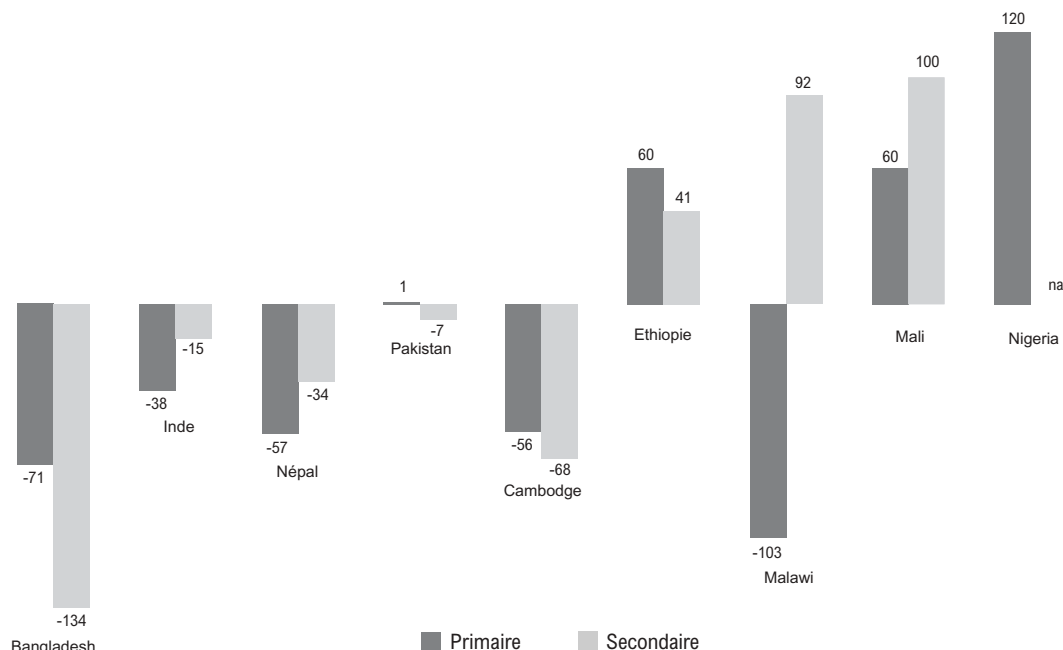
Progrès depuis Jomtien

Même si les écarts de scolarisation filles-garçons en primaire et en secondaire sont toujours inacceptablement importants, des progrès considérables ont été réalisés pour réduire l'inégalité des sexes dans certains pays depuis la Conférence de Jomtien de 1990. Si l'on considère l'éducation primaire dans les neuf pays de notre étude, la parité TBS filles-garçons a été atteinte au Malawi, et le Bangladesh y est presque (voir Table 3). Des améliorations importantes au niveau de l'indice de parité filles-garçons ont été notées au Mali, au Népal et au Pakistan, mais l'indice de parité entre les sexes (IPS) a empiré au Nigeria et n'a pas changé en Ethiopie. En Inde, il s'est amélioré légèrement, passant de 78 à 85. L'ampleur absolue de la disparité TBS filles-garçons dans le primaire a en fait augmenté en Ethiopie et au Nigeria. Il n'en reste pas moins que l'augmentation absolue des taux de scolarisation des

filles en Ethiopie a été plutôt impressionnante sur une période si courte. Il en va de même pour les autres pays, exceptés le Nigeria, et dans une moindre mesure, l'Inde et le Cambodge. L'augmentation fulgurante du TBS féminin au Malawi – de 62 pour cent en 1990 à 160 en 2000 – est réellement spectaculaire et constitue une indication de l'énorme demande non rencontrée qui existait pour éduquer tous les enfants du Malawi. La Figure 7 montre dans quelle mesure les écarts filles-garçons TBS dans ces pays ont changé en termes de pourcentage. Exprimée de cette manière, l'inégalité des sexes a empiré en Ethiopie, au Mali et au Nigeria à la fois dans le primaire et dans le secondaire, et au Malawi dans le secondaire. Néanmoins, à l'exception du Nigeria, des augmentations remarquables dans les taux de scolarisation des filles ont été enregistrées dans ces pays.

En prenant le monde en développement dans son ensemble, un petit nombre d'autres pays tels que le Malawi ont totalement réduit la disparité TBS filles-garçons dans le primaire (le Rwanda, la Tanzanie, la Chine, la Corée, le Salvador et le Venezuela), mais

Figure 7: Variations de l'écart entre les TBS féminins et masculins dans les 9 pays étudiés 1990–1999/2000 (pourcentages)



Source: UNESCO

Tableau 4: Disparités filles-garçons pour les TBS dans l'enseignement secondaire dans les 9 pays étudiés 1990–2000

Pays	FILLES			GARÇONS			DISPARITE TBS ENTRE LES GENRES		INDICE DE PARITE DES SEXES	
	1990	2000	Changement	1990	2000	Changement	1990	2000	1990	2000
Ethiopie	12.5	4.2	-8.3	15.9	6.2	-9.7	3.4	2	79	68
Malawi	4.9	40	35.1	10.6	50	39.4	5.7	10	46	80
Mali	4.6	10.3	5.7	9.3	19.7	10.4	4.7	9.4	49	52
Nigeria	21.2			28.5			7.3		74	
Bangladesh	12.7	55.9	43.2	25.1	51.7	26.6	12.4	-4.2	51	108
Inde	32.9	40.2	7.3	55	58.9	3.9	22.1	18.7	60	68
Népal	19.6	44.9	25.3	46	62.3	16.3	26.4	17.4	43	72
Pakistan	14.8	31.9	17.1	29.8	45.8	16	15	13.9	50	70
Cambodge	19.3	44.7	25.4	12.2	22.2	10	25.4	10	43	55

Source: UNESCO

Table 5: Changements au niveau de l'indice de parité des sexes dans le primaire et dans le secondaire par région 1999/2000 (pourcentages)

Région	PRIMAIRE			SECONDAIRE		
	1990	2000	Changement	1990	2000	Changement
Afrique subsaharienne	79	89	10	79	85	6
Moyen Orient et Afrique du Nord	79	88	9	78	92	14
Asie du Sud et de l'Ouest	75	84	9	61	75	14
Pacifique Est et Pacifique	95	100	5	84	94	10
Amérique latine et Caraïbes	98	98	0	104	99	-5

Source: UNESCO

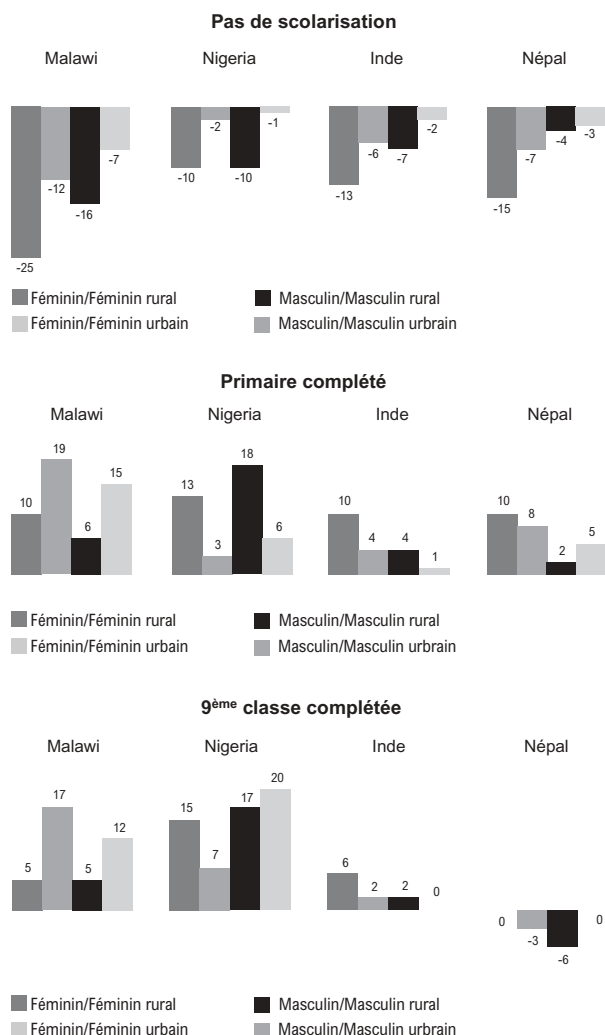
bien d'autres pays ont connu une progression nettement moindre (voir Annexe 2 table 4). Au niveau régional, la disparité filles-garçons en primaire a été réduite de moitié en Afrique subsaharienne, au Moyen Orient et en Afrique du Nord, et dans l'Asie de l'Est et le Pacifique, mais seulement d'un tiers en Asie du Sud et de l'Ouest (voir Table 4).

Des tendances sensiblement similaires se retrouvent dans l'éducation secondaire des neuf pays analysés (voir Table 5 et Figure 7). De nouveau, la plupart des avancées ont été réalisées au Bangladesh et au Malawi. Mais dans l'ensemble, seuls 13 pays sur un total de 80 pour lesquels des données sont

disponibles sont parvenus à réduire l'écart TBS entre les sexes dans l'enseignement secondaire (voir Annexe 2 Table 4). En ce qui concerne les principales régions géographiques, de bons progrès ont été réalisés dans le Moyen Orient et en Afrique du Nord, et en Asie de l'Est et Pacifique. A nouveau, cela n'a pas été le cas en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest (voir Table 5).

Beaucoup des avantages en termes de santé et d'autonomisation liés à l'éducation ne se révèlent qu'une fois que les filles ont progressé au niveau secondaire. Mais à peine la moitié des filles des pays en voie de développement vont au-delà de l'éducation primaire. En Afrique subsaharienne, seule une fille

Figure 8: Changement du niveau de scolarisation 1990 à 1999/2000 parmi les 15–19 ans dans quatre pays



Source: Recensements démographiques et de santé divers

sur cinq est inscrite à l'école secondaire – un chiffre qui a à peine bougé depuis 1990, et dans certains pays, qui a peu changé depuis l'indépendance (UNESCO 2002). Le taux de fréquentation des filles de 12-13 ans représente 80 pour cent de celui des garçons, mais à 18-19 ans, seulement une fille fréquente l'école pour deux garçons. La situation est légèrement meilleure en Asie du Sud et de l'Ouest – environ deux filles sur cinq fréquentent l'école secondaire – mais la scolarisation des filles ne

représente toujours que deux tiers de celle des garçons (FNUAP 2002).

Dans trois pays de notre étude (Mali, Pakistan et Népal), le taux d'achèvement médian des filles est de moins d'un an d'éducation primaire. Au niveau mondial, les filles de 15-19 ans sont toujours loin derrière les garçons quant à leur niveau de scolarisation, et les progrès au niveau de cet indicateur ont été bien moins impressionnants que l'augmentation de la scolarisation dans le primaire (voir Figure 8 Annexe 2, Table 2). Ceci est en partie dû au fait que l'accroissement des inscriptions dans le primaire s'est seulement produit à partir de la seconde moitié des années 1990 dans la plupart des pays, donc la plupart de ces enfants étaient toujours à l'école primaire en 2000.

L'incidence des filles et femmes rurales sans aucune scolarisation que ce soit n'a diminué que de 10-15 points de pourcentage au Nigeria, en Inde et au Népal au cours de années 1990, et seuls environ 10 pour cent de femmes rurales de plus ont terminé avec succès l'enseignement primaire en 2000 dans ces pays. Ces chiffres illustrent le fait qu'il faut du temps avant de percevoir les résultats positifs de l'éducation.

Un autre souci majeur réside dans le fait que les taux d'abandons ne diminuent pas nécessairement à mesure que la scolarisation augmente. Dans certains pays, où le développement de la scolarisation a eu pour conséquence une qualité nettement inférieure de l'éducation; le nombre d'abandons n'a pas changé et il est possible qu'il ait même augmenté. Par exemple, les taux de survie (jusqu'en 6ème année) pour les filles rurales n'ont augmenté que très légèrement au Malawi et en Inde au cours des années 1990 et n'ont pas changé au Népal. Au Nigeria, par contre, ils sont passés de 53 pour cent à 81 pour cent pour les filles rurales entre 1990 et 1999, et de 58 à 64 pour cent au Bangladesh en trois ans seulement – de 1994 à 1997.

Il est possible que la peur de ne pas atteindre l'objectif de 2005, qui approche à grands pas, ait poussé

certains décideurs politiques à tenter de redéfinir les objectifs, notamment en redéfinissant la cible uniquement en termes de parité numérique au niveau de la scolarisation dans le primaire. Nous avons vu dans ce chapitre que les dimensions réelles du défi de 2005 sont bien plus étendues. Faire en sorte que les filles se retrouvent sur le premier échelon de l'échelle éducative aura peu d'impact durable sur l'équité entre les sexes si elles sont contraintes à en descendre dès qu'elles tentent de progresser vers l'échelon suivant. Les gouvernements

et les bailleurs doivent concentrer leurs efforts sur l'augmentation des taux d'achèvement et des taux de scolarisation tout en développant leurs résultats d'apprentissage. Obtenir la parité filles-garçons en première année primaire est un bon point de départ, mais les gouvernements doivent s'engager à un calendrier et à une feuille de route clairs pour progresser d'une parité numérique à une opportunité réellement équitable pour les filles au niveau de toutes les dimensions de l'éducation.

2. Pourquoi moins de filles vont-elles à l'école?

Les causes précises des écarts filles-garçons en éducation varient d'un pays à l'autre et même d'une communauté à l'autre. Les politiques destinées à réduire la disparité entre les sexes doivent être conçues pour réagir de manière spécifique dans chaque localité, où l'interaction entre les normes culturelles, les institutions sociales et les dysfonctionnements du système éducatif ont pour résultat d'éloigner les filles de l'école (voir Table 6 ci-dessous pour un exemple).

La première étape par laquelle il faut passer consiste à comprendre les points de vue des personnes pauvres elles-mêmes. Si les décideurs politiques passaient plus de temps à parler avec les pauvres, ils se rendraient vite compte que l'éducation est pratiquement toujours perçue comme un moyen indispensable de sortir de la pauvreté. Bien souvent, ce moyen est le seul à être un tant soit peu accessible. Mais investir dans l'éducation est également un pari sur l'avenir, et les nombreux besoins urgents ici et maintenant sont en concurrence avec les coûts nécessaires pour maintenir un enfant à l'école.

Dans la mesure où les femmes sont toujours confrontées à tant d'autres types de désavantages dans la société, il est bien souvent tout à fait rationnel pour les familles de préférer instruire les garçons avant les filles – surtout si elles ne peuvent se permettre que de maintenir un ou deux enfants à l'école. En effet, dans

la plupart des pays en développement, le rendement privé de l'éducation des filles (l'augmentation des revenus de leurs familles) est généralement bien plus bas que les avantages pour la société mentionnés plus haut (réduction de la malnutrition, meilleure couverture immunitaire et croissance économique plus rapide). Les revenus privés de l'éducation des filles sont aussi généralement inférieurs aux revenus privés de l'éducation des garçons. Ainsi, les avantages de filles à l'école peuvent facilement être en état d'infériorité par rapport aux coûts incommensurables de l'école – non seulement les frais directs mais aussi le temps de travail des filles à la maison ou dans les champs qui est perdu.

Comme nous le verrons au chapitre suivant, les gouvernements peuvent introduire des mesures spécifiques afin d'accroître les avantages et réduire les coûts pour les familles, augmentant ainsi la demande individuelle d'éducation des filles pour que la société dans son ensemble puisse jouir des bénéfices réels de l'éducation des filles. Mais manquer d'entreprendre ces mesures s'ajoute à d'autres facteurs encourageant les familles à accorder la priorité à la scolarisation des garçons. Dans ce chapitre, nous explorons certains facteurs contribuant à la disparité filles-garçons qui se sont révélés importants dans les pays dont nous avons fait les études de cas:

Tableau 6: Contraintes principales touchant l'éducation des filles – un aperçu de la situation en Inde

Problématiques systémiques	Contenu et processus de l'éducation	Manque de matériel de lecture pour les nouveaux lecteurs.
Problèmes d'accès Ecoles dysfonctionnelles Ecoles de mauvaise qualité Manque de motivation des enseignant-e-s Education inflexible Calendrier et horaires	Stéréotypage des sexes. Perpétuation des préjugés sexuels. Pertinence du curriculum. Problèmes de langues. Manque de joie dans l'apprentissage. Manque d'accès aux livres, magazines, journaux etc.	Economie, société et culture Pauvreté/manque d'autonomie. Statut des femmes. Coût à la famille. Travail des enfants/tâches ménagères. Combat pour la survie. Perception de soi. Mariage des enfants.

Source: Ramachandran 1998.

Encadré 4: L'histoire de Phulmani

Phulmani a huit ans. Elle vit avec sa famille dans un village du sud-est du Népal. Elle appartient à la communauté mushar – “les mangeurs de souris”. Sa famille est considérée comme étant “intouchable”, et squatte sur des terres du gouvernement ou à la périphérie de la propriété du fermier. Son père et sa mère sont ouvriers agricoles. Ils survivent grâce aux céréales qu'ils reçoivent comme compensation pour les récoltes, le tri et l'empilage du grain.

Les enfants commencent à travailler jeunes. En fait, on leur attribue des tâches dès qu'ils peuvent marcher. Les plus jeunes enfants travaillent soit comme domestiques, soit en aidant à transporter le bois, en faisant faire brouter les chèvres et le bétail et en apportant le repas de midi aux parents dans les champs.

La famille de Phulmani se compose de neuf personnes. Elle a commencé à fréquenter l'école avec l'aide d'une ONG locale mais a arrêté d'y aller parce que ses parents n'avaient pas les moyens de payer les livres qu'elle devait acheter. Le prix des livres est remboursable, mais ses parents ne sont pas au courant. Sa communauté est confrontée à un autre problème concernant l'éducation de ses enfants. La plupart d'entre eux ne sont pas des citoyens et n'ont donc pas l'extrait de naissance nécessaire pour l'inscription à l'école. Les castes supérieures et les propriétaires locaux qui contrôlent la bureaucratie gouvernementale sont opposés à ce qu'ils obtiennent la citoyenneté puisqu'ils craignent que cela leur permette d'acheter des terres et de se libérer de leur statut abject de serfs.

Phulmani dit: “Mon père a essayé de trouver l'argent pour m'acheter les livres scolaires”. Mais ses parents sont plus déterminés à envoyer leur second fils à l'école. Quand on demande à la mère de Phulmani comment elle va se débrouiller pour trouver l'argent de son éducation, elle dit: “J'essaierai par tous les moyens. Après tout, c'est un fils.” Elle dit que son mari est heureux qu'elle ait eu un fils après trois filles.

Sa sœur aînée, Bucchi, ne fréquente plus l'école non plus parce qu'elle doit rester à la maison pour cuisiner, nettoyer et s'occuper des enfants plus petits pendant que sa mère est partie travailler. La sœur aînée de Phulmani est mariée. Elle a 18 ans et a un fils de deux ans et demi. Elle encourage Phulmani à étudier et regrette qu'elle-même n'ait pas eu cette chance.

Source: Rapport sur le Népal

- Des facteurs économiques, culturels et sociaux – y compris la préférence pour les fils, le mariage précoce et la lourde charge de travail des filles
- Les manquements du système éducatif – y compris des frais scolaires faramineux, le manque de mise en application des lois sur la scolarité obligatoire, et tout simplement le simple manque d'écoles accessibles
- Le contenu de l'éducation et des problématiques processuelles – y compris le fait de ne pas motiver et encourager les élèves filles et de ne pas protéger les droits fondamentaux et la dignité des filles

La préférence pour les fils

Dans la plupart des pays, l'emploi formel à la fois dans le secteur public et dans le privé continue à être dominé par les hommes. Par conséquent, les chances d'une jeune femme, surtout d'un milieu rural pauvre,

de trouver un “bon travail” restent extrêmement limitées. En Ethiopie par exemple, seuls 18 pour cent des fonctionnaires et managers et 25 pour cent de professionnels techniques et associés sont des femmes (Rugh 2000). La préférence pour les garçons est la plus élevée dans les pays d'Asie méridionale, où les fils restent “dans la famille” et où il est attendu d'eux qu'ils soutiennent leurs parents pendant leur vieillesse, alors que les filles se marient, généralement à la moyenne adolescence ou à la fin de celle-ci, et deviennent membres d'une autre famille. Au Mali également, les parents considèrent souvent que l'éducation des filles est un “investissement à fonds perdus” puisque c'est la famille du futur mari qui en bénéficiera et non eux-mêmes.

Les filles sont prises dans un cercle vicieux. Etant donné qu'elles sont confrontées à de telles difficultés pour obtenir de bons résultats à l'école, beaucoup

d'entre elles ont du mal à terminer leur éducation et à réussir les examens nationaux. Par conséquent, leurs parents sont moins prêts à investir beaucoup dans leur éducation. L'histoire de Phulmani (voir Encadré 4) montre comment la pauvreté endémique empêche les filles de réaliser tout leur potentiel à l'école.

En termes plus généraux, les relations très inégales entre les sexes s'opposent fortement à l'éducation des filles. Dans un système patriarcal où l'homme décide de tout et la femme écoute ou accepte les ordres, il est difficile de décider ensemble de qui devrait aller à l'école... Les voix des enfants ne sont pas entendues. Ceux-ci ne peuvent non plus donner leur avis, surtout si ce sont des filles (Rapport sur l'Éthiopie).

Il est néanmoins important de souligner que la prise de décisions parentales concernant la scolarité est compliquée et multidimensionnelle. Leurs préférences peuvent rapidement changer lorsque les coûts directs et indirects de l'éducation des filles chutent considérablement. Des parents égyptiens se disant fortement réticents à l'idée d'instruire leurs filles ont changé d'avis pratiquement du jour au lendemain lorsque des écoles ont été construites près de chez eux, ce qui était très pratique (Rugh 2000: 13). Au Pakistan, les parents pauvres aiment évoquer un dicton disant qu'il ne sert à rien de "mettre de l'essence dans la voiture d'autrui" (Ruqhia Jafri dans Ramachandran 1998). Néanmoins, des sondages récents dans les provinces très "conservatrices" de la Frontière du Nord-Ouest et du Baloutchistan révèlent que ces mêmes parents aspirent de plus en plus à ce que leurs fils et leurs filles aient une éducation suffisamment bonne pour devenir médecins, fonctionnaires, enseignant-e-s, ou travaillent dans les affaires. Ce que l'on considérait comme une opposition parentale à l'éducation des filles s'est révélé être un manque d'opportunités éducatives accessibles et abordables: dans la province de la Frontière du Nord-Ouest, plus de 40 pour cent des villages n'avaient jusqu'il y a peu aucune école financée par le gouvernement qui soit ouverte aux filles (Rugh 2000: 15).

Les attitudes des parents changent également rapidement lorsque les bénéfices privés de l'éducation des filles augmentent (à cause de l'ouverture de possibilités d'emploi pour les femmes ou grâce aux programmes d'incitation qui "paient" les parents pour que leurs filles restent à l'école). Le développement rapide de l'industrie textile au Bangladesh et au Cambodge, même s'il n'est pas une panacée pour l'amélioration du statut de la femme, a eu un impact positif sur l'éducation des filles dans les deux pays. En Afrique, même si l'impact général des réformes économiques récentes sur les femmes est controversé, des secteurs tels que le tourisme et les services financiers, qui emploient des proportions relativement importantes de femmes, ont connu une croissance. Parallèlement, le secteur des emplois manuels qualifiés, à dominance masculine, s'est contracté dans de nombreux pays à cause de la libéralisation économique et la désindustrialisation (Al Samarrai et Bennell 2003).

Néanmoins, la plupart des pays en développement n'ont affiché que des progrès limités en termes de développement des opportunités d'emplois pour les femmes au cours des années 1990. Étant donné que le lien entre l'éducation et l'obtention d'un bon emploi est très étroit, cette situation a découragé plus d'un parent d'éduquer ses filles. Le problème est que le secteur des emplois salariés se développe beaucoup trop lentement. Tant que cette situation persiste, les incitants ou les subsides pour les parents auront un rôle crucial à jouer en ce qui concerne le développement de la scolarisation des filles et l'arrivée au terme de leur scolarité. De telles mesures sont économiquement appropriées puisque les gains dans l'éducation des femmes ont un rôle direct à jouer dans la stimulation de la croissance économique.

Le mariage précoce

Le peu de valeur accordé à l'instruction des filles pousse au mariage précoce et vice-versa. À la fin des années 1990, l'âge médian de mariage au Malawi était de 17,1, au Mali de 16,1, au Népal de 16,5 et au

Nigeria de 17,2 (Recensements démographiques et de santé divers). Au Népal, 40 pour cent des filles sont mariées avant l'âge de 15 ans. Trop souvent, le mariage est considéré comme une priorité par rapport à l'éducation. Au Mali, par exemple, les attentes rigides des parents vis-à-vis du mariage de leurs filles sont combinées à des traditions culturelles selon lesquelles la femme entre dans la famille de son mari lors du mariage et, de bien des manières, est "perdue" par sa famille parentale. En effet, les normes sociales et culturelles prévalentes concernant les filles les préparent à des vies adultes d'épouses et de mères (Rapport sur le Mali).

L'âge médian du mariage en Ethiopie est de 15,6 ans. Néanmoins, dans certaines zones d'Ethiopie rurale, des filles de seulement cinq ou sept ans sont "fiancées" et envoyées chez leurs "beaux-parents" pour y vivre. Ces filles soit ne sont pas du tout scolarisées soit doivent interrompre leur éducation afin de travailler à la maison de leur mari et de sa famille à lui. En Ethiopie, le FAWE, forum de femmes africaines spécialisées en éducation, a lancé une campagne afin que de telles filles retournent dans leurs familles parentales et soient inscrites à l'école. Pour contrer de telles pratiques, l'âge légal de la majorité a de plus été relevé de 15 ans à 18 ans. Mais cette mesure ne sera pas simple à mettre en œuvre étant donné que les traditions culturelles concernant le mariage sont bien ancrées. Etant donné qu'elles

s'inscrivent tard, les filles sont souvent encore à l'école primaire lorsqu'on attend d'elles qu'elles se marient. De plus, avoir des enfants lorsqu'on est jeune a un impact sérieux sur leur santé et sur leurs perspectives futures d'emploi.

Néanmoins, le mariage ne va pas toujours à l'encontre de l'éducation des filles. Par exemple, lorsque la famille de la fille reçoit une dot (comme c'est le cas dans de nombreuses régions d'Afrique), éduquer les filles est perçu comme un avantage. Et dans des pays musulmans tels que le Bangladesh, où les filles ne sont plus confinées et où la plupart d'entre elles fréquentent l'école, être éduquée peut dans certaines circonstances permettre d'"obtenir" un mari d'une classe sociale supérieure. Au Punjab (Pakistan), par contre, la nécessité de verser une dot constitue un frein à l'éducation puisque certaines familles vont économiser soit pour la dot soit pour l'éducation.

Dans certains pays d'Afrique, les filles sont absentes de l'école pour participer aux cérémonies d'excision préparant au mariage. Beaucoup de parents retirent aussi leurs filles de l'école parce que les autorités locales et régionales ne protègent pas les élèves féminines des abus sexuels, ce qui suscite une réelle peur qu'elles tombent enceintes ou soient contaminées par le VIH. Dans de nombreux pays, particulièrement en Afrique de l'est et du sud, une proportion significative d'abandons féminins dans les classes supérieures du secondaire est due aux grossesses.

Encadré 5: Combattre le mariage précoce – l'histoire d'une fille

"J'ai 14 ans et je suis en 6ème année à l'école primaire. J'ai deux sœurs et un frère, et nous allons tous à l'école. Peu avant mon mariage, mes compagnes de classe riaient et chuchotaient, et je ne savais pas pourquoi. Enfin, j'ai soupçonné que quelque chose se passait et j'ai interrogé mes parents. Ils ne pouvaient pas me répondre. Mon amie m'a renseignée. J'ai dit à mes parents de ne pas me faire marier. Ils m'ont dit qu'ils écriraient une lettre pour annuler le mariage. Mais ça n'était pas vrai. Ils m'ont trahie. Ils achetaient plein de nourriture. Ils m'ont dit que c'était pour la famille. Enfin, je l'ai dit à mes instituteurs, et quand ils ont su par mes parents que les derniers préparatifs étaient déjà réalisés, mes instituteurs m'ont dit que je pouvais continuer les cours après le mariage. Après 12 jours de mariage, j'ai voulu retourner à l'école, mais mes beaux-parents ont refusé. Ils m'avaient promis que je pourrais retourner à l'école après le mariage. Ils sont revenus sur leur promesse. Je les ai quittés et je suis retournée à l'école et chez mes parents. Je suis maintenant une bonne étudiante. J'ai obtenu de bons résultats à mon test. J'aime l'anglais et les sciences et je veux être médecin plus tard."

Source: Rapport sur l'Ethiopie

Les pratiques culturelles et sociales sont fondamentales mais peuvent également changer. Nos études de cas montrent que si les incitants sont intéressants (en termes de coûts et d'équipements), alors les filles seront envoyées à l'école. La résistance parentale face à la scolarisation de leurs filles pour des raisons culturelles peut être surmontée si l'éducation est d'une qualité raisonnable et si les écoles elles-mêmes ne sont pas trop éloignées et sont sûres.

Les filles ont trop à faire à la maison

Les raisons principales dans la plupart des pays pour lesquelles les filles pauvres abandonnent l'école sont qu'on en a besoin à la maison ou qu'il faut qu'elles gagnent de l'argent (voir Figures 9 et 10). Les coûts d'opportunité font référence au temps de travail perdu par les parents lorsque l'enfant va à l'école. Ces coûts dus à l'école sont généralement beaucoup plus élevés pour les filles que pour les garçons puisqu'on attend des filles qu'elles effectuent plus de travaux domestiques que les garçons. Arrivées à l'âge de 10 ans, les filles au Bangladesh et au Népal peuvent travailler jusqu'à 10 heures par jour à des activités productives à la maison ou ailleurs, alors que les filles éthiopiennes en âge scolaire primaire travaillent 14-16 heures par jour (Watkins 2000: 191). Une étude en Egypte révèle que les filles accomplissent 85 pour cent des tâches ménagères attribuées aux enfants ruraux alors que les garçons n'en effectuent que 15 pour cent (Rugh 2000: 31).

Les filles doivent souvent parcourir de longues distances à pied pour chercher de l'eau et du bois ainsi que s'occuper des jeunes frères et sœurs. En plus de leurs tâches domestiques, on attend des filles qu'elles effectuent des tâches à l'école, ce qui laisse très peu de temps pour l'étude et les devoirs (voir Table 7). Elles sont souvent trop épuisées pour se concentrer en classe. Certaines filles et certains garçons parviennent à gérer de front le travail domestique et l'école, mais leur présence à l'école en pâtit souvent. Dans certains contextes culturels et économiques, les filles et les garçons ont des taux élevés d'absentéisme. Lorsque par exemple les

récoltes sont en cours, à la fois les garçons et les filles doivent souvent s'absenter de l'école. Pour cette raison, dans les zones rurales, des horaires flexibles

Tableau 7: Les activités des filles pauvres d'Inde rurale avant et après l'école

Avant d'aller à l'école	Toujours	Parfois	Rarement
Balayer, nettoyer la maison	X		
Laver des ustensiles et des vêtements	X		
Allumer le feu, cuisiner (fille aînée)	X		
Allumer le feu (enfants plus jeunes)			X
Chercher de l'eau	X		
A l'école			
Nettoyer les classes		X	
Etendre les nattes et les ranger		X	
Sortir des tables/chaises, les remettre en place			X
Sonner la cloche			X
Chercher de l'eau pour les enseignant-e-s/faire du thé		X	
Après l'école			
Rentrer directement chez soi	X		
Rentrer à la maison en flânant			X
Chercher de la nourriture pour les animaux/du bois pour le feu	X		
Travailler aux champs		Saisonnier	
Chercher des bouses de vache	X		
Chercher de l'eau	X		
Nourrir le bétail	X		
Emmener paître le bétail et les chèvres		X	
Faire de menus travaux dans les champs		X	
Faire des commissions			X
Etudier			X
Cuisiner (fille aînée)	X		
Cuisiner (enfant plus jeune)		X	
S'occuper des cadets	X		
Laver des ustensiles	X		
Loisirs – jouer, TV (zone urbaine)		X	

Source: Educational Resource Unit, (Inde), parution prochaine, 2003.

ont été suggérés. Les taux officiels d'abandon seraient beaucoup plus élevés si les longues périodes d'absence étaient prises en considération.

Au Népal, les filles contribuent au moins 50 pour cent de travail manuel de plus que les garçons. Leur charge de travail augmente également avec l'âge: les élèves féminins de 10-14 ans y consacrent 3,5 heures par jour, comparées aux 2,2 heures des garçons. Les filles et garçons non scolarisés de la même catégorie d'âge travaillent tous les deux en moyenne près de 10 heures par jour. En général, les raisons liées à la pauvreté poussent les familles à ne pas envoyer leurs enfants à l'école.

En Inde néanmoins, des parents ayant de petites fermes demandent plus d'heures de travail à leurs enfants que les parents sans terrains. La quantité et le type de travail domestique exigé des filles dépend souvent de l'ordre des naissances. En Inde, il est courant que les filles plus âgées soient gardées à la maison pour s'occuper des frères et sœurs plus jeunes et sont donc souvent tout à fait non scolarisées. Les Centres de soins en éducation à la petite enfance

Encadré 6:

Yamata vit à Delanta en Ethiopie. Elle a neuf ans et doit chercher de l'eau tous les jours avant même de pouvoir penser aller à l'école. Il lui faut environ trois heures pour aller chercher l'eau au puits le plus proche. Après l'école, elle est confrontée à d'autres tâches à la maison, ce qui lui laisse peu de temps pour étudier. Elle n'est pas la seule. Une fille a parlé de ses difficultés. "Une fois qu'on est rentrés de l'école, on a tellement de choses à faire à la maison et on est tellement fatiguées qu'on ne peut même pas étudier." Souvent, les filles manqueront plusieurs jours d'école par semaine à cause du travail. La répartition du travail dans le ménage constitue l'un des nombreux obstacles à l'éducation des filles.

"Les filles ne sont pas suffisamment soutenues pour pouvoir aller à l'école", a dit un enseignant à Delanta. La situation de Yamata n'est pas rare.

Source: Rapport sur l'Ethiopie

sont très rares dans les pays de notre étude. Ceux-ci permettraient de libérer les sœurs aînées de leurs tâches de garderie.

Dans les situations de forte prévalence du VIH/SIDA en Afrique, la charge de travail domestique pour les filles est particulièrement lourde parce qu'on attend souvent d'elles qu'elles restent à la maison pour soigner des parents malades, s'occuper des petits et exécuter les tâches domestiques généralement effectuées par des adultes.

L'école coûte trop cher

Les coûts directs de la scolarisation de tous les enfants sont généralement trop élevés pour les parents pauvres. Même si les droits de scolarité primaire ont maintenant été abolis dans de nombreux pays, presque tous les pays en développement exigent encore des parents qu'ils paient diverses charges – dans de nombreux cas, ces charges sont bien plus chères que les droits d'inscription. Elles comprennent les livres, la papeterie, les frais d'examens, les uniformes, des contributions aux "fonds des bâtiments", des prélèvements imposés par les comités de gestion des écoles, des "pourboires" officiels pour les enseignant-e-s, et des frais de déplacement.

- En Tanzanie, avant que les frais de scolarité ne soient supprimés, envoyer un enfant à l'école primaire pour un an coûtait à une famille rurale pauvre environ la moitié de ses revenus annuels. Un simple calcul montre que les familles pauvres seraient incapables d'envoyer plus d'un enfant à l'école. Rien que les frais de scolarité coûtent un mois de salaire, mais les autres frais – notamment les uniformes, les frais d'examens, les livres et la papeterie – étaient encore plus chers (Penrose 1998: 104 et Watkins 2000: 178).
- Les frais de scolarité secondaire à eux seuls coûtent encore l'équivalent de trois mois du salaire minimum aux familles tanzaniennes (Tomasevski 2003).

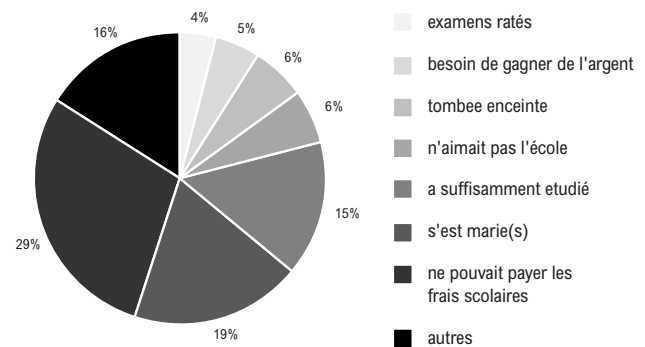
- Les parents de 234 villages d'Inde rurale ont cité le fait d'être au-dessus de leurs moyens comme étant de loin le facteur le plus important qui empêche les enfants d'aller à l'école. Le coût d'éduquer un seul enfant correspondait à 40 jours de salaire pour un ouvrier agricole (PROBE 2000).
- Au Népal, les 20 pour cent de ménages les plus pauvres dépensent plus de 40 pour cent de leurs revenus pour envoyer un enfant à l'école primaire.

Il a été révélé que les frais et charges pour l'éducation ont un impact bien plus important sur les chances d'apprendre des filles que sur celles des garçons. Les frais limitent la demande pour l'éducation des filles, ce qui alourdit encore davantage les coûts d'opportunité de la scolarisation des filles (voir plus loin). La volonté des parents de trouver l'argent pour pouvoir payer ces montants est réduite, ce qui est compréhensible, particulièrement lorsque les perspectives d'emploi pour les filles sont très limitées. Au Kenya, après l'introduction des politiques de partage des coûts, une étude menée dans sept districts a révélé qu'il était deux fois plus probable que les filles soient retirées de l'école pour des raisons financières (Watkins 2000:181; voir aussi Gertler et Glewwe 1992). Il arrive également que les coûts occasionnés par les filles soient significativement supérieurs à ceux par les garçons si un uniforme est requis. Une étude en Guinée a révélé que l'éducation primaire des filles coûtait \$2 de plus sur un total moyen de \$18 (Miske et Prouty 1997).

L'école n'est pas obligatoire

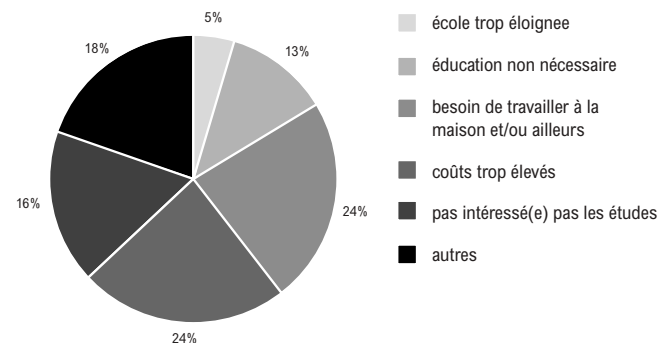
Dans la plupart des pays, l'éducation primaire est obligatoire en vertu de la législation, mais celle-ci est rarement appliquée. Ainsi, les parents sont libres de décider d'envoyer leurs enfants à l'école ou non. Katarina Tomasevski, Rapporteur spécial de l'ONU, souligne le fait que dans une logique de défense des droits humains, rendre l'éducation obligatoire a tout son sens. Elle argumente que les lois sur l'obligation scolaire imposent clairement des responsabilités aux

Figure 9: Raisons pour ne jamais aller à l'école/ abandonner parmi les 6–17 ans en Inde, 1999 (pourcentages)



Source: Données démographiques et de santé tirées du rapport national sur l'Inde.

Figure 10: Raisons de non scolarisation/d'abandon parmi les 6–17 ans au Nigeria, 1999 (pourcentages)



Source: Données démographiques et de santé tirées du rapport national sur le Nigeria.

gouvernements pour que ceux-ci fournissent un système éducatif fonctionnel au niveau national, rendent l'éducation gratuite et accordent aux parents l'assistance sociale sans laquelle ils ne pourraient supporter les coûts indirects (transport, repas, etc.) occasionnés par leur obligation légale d'envoyer leurs enfants à l'école (Tomasevski 2003: 24-25). L'obligation scolaire est également importante pour lutter contre le travail des enfants étant donné que la longueur légalement prescrite de l'éducation obligatoire a depuis longtemps été liée à l'âge minimum d'engagement professionnel.

En Ethiopie, des groupements de la société civile militent pour une loi sur l'éducation obligatoire en espérant que celle-ci renforcera la mise en œuvre de la législation existante contre le mariage précoce. Dans les cas où les gouvernements fournissent effectivement un enseignement gratuit et qu'une assistance supplémentaire est disponible pour les familles pauvres leur permettant d'envoyer leurs enfants à l'école, tel que recommandé ailleurs dans ce rapport, la mise en œuvre d'un enseignement obligatoire a alors toute sa raison d'être pour lutter contre la discrimination culturelle et sociale subsistant contre les filles et d'autres groupes marginalisés.

Trop peu d'écoles de l'Etat sont disponibles et suffisamment proches

Dans certaines parties du Malawi, les enfants parcourent entre 2,5 et 10 Km. à pied (Rugh 2003: 31). Au Mali, la distance moyenne jusqu'à l'école dépasse les 7 Km. dans les régions rurales, comparée à moins d'un Km. dans la capitale (Watkins 2000: 193-4). Prévoir suffisamment d'écoles dans les zones rurales faiblement peuplées pose des défis financiers considérables aux gouvernements, en particulier dans des pays étendus tels que l'Ethiopie, dont les communications sont difficiles et les transports publics, limités. Quoi qu'il en soit, une analyse de données issues de sondages domestiques effectuée par la Banque mondiale révèle qu'une extension des infrastructures scolaires exerce un effet positif sur la scolarisation des enfants de familles pauvres – probablement parce qu'il n'y a tout simplement pas assez d'écoles pour satisfaire la demande dans les zones où les personnes pauvres vivent. Les planificateurs des Ministères de l'Education ne prennent pas toujours en compte les cibles au niveau de la scolarisation des filles lorsqu'ils déterminent le nombre d'écoles à construire (que ce soit par tête d'habitant ou par rayon géographique). Devoir parcourir de longues distances jusqu'à l'école représente un obstacle particulier pour les filles,

surtout (mais pas seulement) dans les pays où la culture pousse à l'isolement des femmes. Pour des raisons de sécurité et de sûreté, la plupart des parents n'aiment pas laisser leurs filles parcourir à pied de longues distances jusqu'à l'école. La distance acceptable pour les parents vis-à-vis de leurs filles et leur trajet vers l'école varie de pays à pays. En Egypte notamment, une autre étude a montré que la scolarisation des filles chutait brutalement lorsque les écoles étaient situées à plus de 1,5 Km., alors qu'au Pakistan, la limite se situait à 1 Km. (Rugh 2000: 31).

La distance peut également alourdir le coût total de scolarisation d'un enfant et ainsi réduire la probabilité que les filles jouissent des mêmes opportunités que les garçons de fréquenter l'école.

Dans certaines parties de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud, le manque préoccupant de places dans les écoles secondaires a contribué à l'expansion des écoles privées. Au sein des secteurs privé et non-gouvernemental, les normes, les situations géographiques et la qualité varient considérablement. Dans la plupart des pays, les écoles privées sont censées être homologuées par le gouvernement, mais cela n'est pas toujours le cas. Dans de nombreux pays, en Asie du Sud en particulier, le secteur privé florissant a principalement attiré des étudiants masculins étant donné la préférence pour les garçons. En Inde, les parents ont tendance à considérer les écoles privées comme étant supérieures à celles du gouvernement parce qu'elles accordent plus d'importance aux examens, que leurs enseignants sont plus sévères sur le plan de la discipline et que la langue anglaise est la langue d'instruction.

Dans certains pays (notamment l'Inde et le Népal), le développement de l'enseignement secondaire privé a eu pour conséquence une augmentation de la scolarisation des filles dans les écoles secondaires de l'Etat. Même si le secteur privé soulage les gouvernements du fardeau de fournir des infrastructures pour l'éducation secondaire, il existe clairement une réelle préoccupation que le

développement rapide de l'éducation privée crée un système à deux vitesses qui renforce les inégalités fondées sur la classe sociale, la caste et le genre. En bref, promouvoir le secteur privé peut en réalité mettre à mal l'atteinte des objectifs en matière d'égalité des sexes et d'éducation. Un secteur éducatif privé important et en croissance signifie qu'une classe moyenne forte politiquement tourne le dos à l'éducation publique et est moins encline à lutter pour des améliorations-clés telles que l'équité entre les sexes ou soutenir les augmentations fiscales qui seraient finalement nécessaires au financement de telles améliorations.

Les écoles ne motivent ni n'encouragent les filles

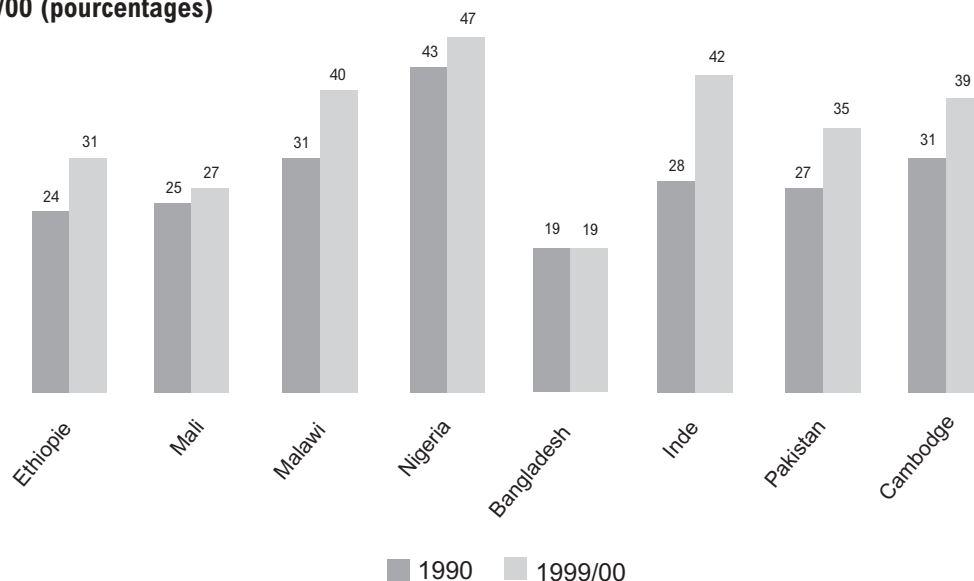
On pense souvent que le nombre limité de femmes enseignantes à la fois dans l'enseignement primaire et secondaire représente une contrainte majeure pour l'éducation des filles. La présence de femmes enseignantes a tendance à rendre l'école plus accueillante pour les garçons et pour les filles, et elles servent de modèles pour les filles. Les écoles alternatives et communautaires emploient généralement un nombre plus élevé de femmes

enseignantes que les écoles d'Etat, peut-être parce qu'on n'y exige que peu ou pas de qualifications.

La plupart des pays de notre étude disposaient depuis bien longtemps de quotas pour le recrutement de femmes enseignantes, mais aucun n'est parvenu à les remplir (voir Figure 11) – essentiellement parce que les gouvernements n'ont pas développé d'incitants efficaces pour encourager les femmes enseignantes à travailler dans les zones rurales. La répartition des enseignant-e-s dans certains pays est tellement visiblement corrompue qu'il est impossible d'y adopter des pratiques de ressources humaines rationnelles et objectives. De plus, l'accès des jeunes femmes aux écoles de formation à l'enseignement demeure un problème majeur.

Au Népal, 40 pour cent des écoles primaires n'ont toujours pas de femmes enseignantes. De même, la majorité des écoles à un-e ou deux enseignant-e-s dans les régions rurales et isolées de l'Inde n'ont pas non plus de femmes enseignantes. Le gouvernement du Bangladesh a établi un quota de 60 pour cent de femmes enseignantes dans toutes les écoles primaires en 1991 et a assoupli les exigences de qualifications pour les enseignant-e-s. Néanmoins, la proportion de

Figure 11: Les femmes enseignantes en tant que pourcentage du total des enseignant-e-s de l'école primaire, 1990 et 1999/00 (pourcentages)



Source: UNESCO

femmes enseignantes dans les écoles primaires et secondaires de l'Etat n'a augmenté que de respectivement 10 pour cent et 5 pour cent au cours des années 1990. Dans le monde en développement dans son ensemble, il est courant que moins d'un quart des instituteurs soient des femmes (voir Figure 11). Dans les régions rurales et isolées, il y généralement encore moins de femmes enseignantes – seulement 15 pour cent au Cambodge, par exemple. Au Népal, près de deux tiers des instituteurs de Katmandou sont des femmes, alors qu'elles ne sont que 15 pour cent dans la région de l'extrême ouest, en dépit du fait que la politique officielle stipule que chaque école primaire doit avoir au moins une femme enseignante. La proportion de femmes enseignantes dans les classes supérieures du primaire est également nettement plus basse que celle des hommes. Cette situation reflète le fait que les filles n'arrivent pas au terme de l'enseignement secondaire et n'obtiennent pas de qualifications pour enseigner.

Néanmoins, il peut arriver que dans les systèmes éducatifs dominés par les hommes, certaines femmes enseignantes présentent également des attitudes négatives envers les compétences des filles. Les femmes enseignantes luttent elles-mêmes contre le poids de l'inéquité entre les sexes ce qui, à son tour, perpétue des cycles de socialisation inéquitable.

Des progrès considérables ont été réalisés dans la conception de programmes de cours plus sensibles aux sexes. Néanmoins, l'usage de manuels comportant des images stéréotypées de femmes et d'hommes est toujours courant dans de nombreux pays. Les femmes sont systématiquement décrites comme étant uniquement des mères et des femmes au foyer, alors que les hommes sont présentés dans des rôles aventureux et volontaires, responsables de subvenir aux besoins matériels de la famille, et propriétaires. Dans les manuels péruviens, les femmes disparaissent tout simplement: on en parle dix fois moins que les hommes. Un manuel de langue

en Tanzanie reprend la description suivante du temps libre d'une fille (Tomasevski 2003: 169):

Aujourd'hui, on est samedi.
Le samedi, tu ne vas pas à l'école.
Tu travailleras ici, à la maison.
Tout d'abord, tu laveras ton uniforme scolaire.
Ensuite, va chercher l'eau.
Puis, nettoie la concession.
Quand nous aurons fini de manger, tu feras la vaisselle.
Ensuite, tu iras au magasin pour acheter du sucre et du riz.

Sept pays sur les neuf que nous avons étudiés ont maintenant des programmes de cours sensibles aux sexes au niveau primaire. Mais de nombreux problèmes ont été rencontrés lorsqu'il s'agit d'effectivement les transmettre devant la classe, plus particulièrement le manque de manuels et le fait de ne pas impliquer les enseignant-e-s eux-mêmes, ce qui a été fatal, dans la conception et la mise en œuvre des réformes, ou de ne pas fournir de formation supplémentaire concernant la manière d'enseigner le nouveau programme. Le défi ne se limite pas à changer le contenu du programme mais consiste également à améliorer la formation des enseignant-e-s pour que ceux-ci soient adéquatement équipés pour le transmettre. Dans la plupart des pays, les efforts ont été tout à fait insuffisants pour supprimer les préjugés sexuels dans la pratique des enseignant-e-s, ainsi que dans la hiérarchie de gestion au sein des écoles et dans les services d'éducation gouvernementaux.

Enfin, certains experts argumentent que le contenu non pertinent des cours entrave l'éducation des filles. De nombreuses communautés rurales se plaignent du fait que les écoles aliènent les enfants des valeurs et objectifs traditionnels sans pour autant les remplacer par des compétences à faire valoir sur le marché du travail. Lorsque le Ministère de l'Éducation malien a amorcé un dialogue national à la moitié des

années 1990 afin de chercher à savoir ce que les gens souhaitent voir dans le système éducatif, il s'est rendu compte que la "culture de l'apprentissage par cœur" des écoles publiques du Mali décourageait fortement les filles de les fréquenter. Les parents ont également souligné que "Aujourd'hui, quand nos enfants quittent l'école, ils ne sont pas préparés à faire quoi que ce soit" (Rapport sur le Mali).

L'introduction de compétences pratiques ou de connaissances provenant de sources locales dans les programmes scolaires constitue certainement un but de longue date en Afrique et en Asie du Sud.

Certaines expériences du genre ont porté leurs fruits. Au Cambodge, par exemple, des cours sur la gestion intégrée des parasites ont été intégrés dans le programme avec l'assistance de l'Éducation mondiale et du Ministère de l'Agriculture afin d'apprendre aux enfants des méthodes améliorées de cultures de riz qui sont saines pour l'environnement. Même si ces cours ne sont pas uniquement destinés aux filles, on attend des filles et des garçons une participation égale (Rapport sur le Cambodge).

Des ONG ont démontré avec force et ont encouragé la nécessité d'une éducation stimulant les capacités et la confiance des enfants pour qu'ils puissent faire face aux défis de la vie courante. Pour les filles, les connaissances et l'estime de soi en matière de santé sexuelle et reproductive peuvent exercer un impact menant au changement. Dans le contexte de l'épidémie du SIDA, ce thème est devenu une question de vie ou de mort. Mais il est également important de sensibiliser les étudiantes à leurs droits en tant que citoyennes et en tant que femmes. Plus fondamentalement, comme le décrit le concept sud-asiatique d'"apprentissage joyeux", l'éducation est peut-être la plus apte à autonomiser les filles lorsqu'elle permet aux enfants d'avoir la confiance de s'exprimer en tant qu'individus – une expérience qu'on n'autorise souvent pas aux filles tout au long de la jeunesse qu'il leur reste et de leur socialisation. Dans les termes de Sangeeta, une fille indienne de 16 ans: "Je n'ai pas été à l'école parce que j'avais

tellement de travail à la maison. Ici à l'école, j'apprends tant de choses. *J'apprends à penser du bien de moi-même.* Je veux devenir enseignante pour pouvoir faire en sorte que d'autres se sentent comme moi je me sens maintenant" (UNICEF 2000).

Les écoles ne protègent pas les droits fondamentaux et la dignité des filles

Dans la plupart des pays, les écoles ne sont pas très accueillantes vis-à-vis des filles, et dans certains cas, elles sont même dangereuses pour elles. De plus, les attitudes traditionnelles face aux rôles sociaux des femmes sont souvent dominantes dans la classe. Le pouvoir des hommes dans la société en général se reflète généralement dans la gestion et l'organisation de l'école, ce qui signifie que les filles souffrent de harcèlement sexuel, de brimades et d'autres types d'intimidation, voire parfois de viol.

Mise à part cette violence évidente, les écoles ont encore tendance à miner l'estime de soi des filles et à diminuer leurs compétences de mille et une manières. Dans certains pays, dont de larges parties de l'Inde, la ségrégation sexuelle persiste en classe. De plus, les enseignant-e-s font quotidiennement usage d'un langage entaché de préjugés renforçant les distinctions entre classes sociales, castes et sexes. Des recherches ont montré que les enfants d'environnements pauvres et de basses castes sont particulièrement sujets à des punitions corporelles et à des insultes (Subrahmanian 2003, Ramachandran 2003). Cet état de fait est renforcé par le fait que la plupart des enseignant-e-s en Inde sont issus des castes supérieures.

Le nombre d'élèves par classe est souvent tellement élevé que ni les filles ni les garçons ne peuvent apprendre efficacement. Mais quelle que soit la taille de la classe, les enseignant-e-s prêtent fréquemment plus d'attention aux garçons qu'aux filles pendant les cours. Une étude au Nigeria a montré que même si les interactions entre enseignant-e-s et étudiants étaient réparties presque également entre garçons et

filles dans les premières années, arrivés en sixième année, les enseignant-e-s étaient significativement plus positifs envers les garçons que les filles. De plus, les enseignant-e-s consacraient plus de temps aux garçons qu'aux filles (Rugh 2000: 57). Ce type de comportement tend à perpétuer l'image de soi déjà fragile de nombreuses jeunes filles.

Le manque d'attention de la part de l'enseignant se combine aux préjugés sexuels apparaissant dans le programme scolaire et au fait qu'on attend souvent des filles qu'elles passent du temps à balayer la classe, à s'occuper du potager de l'enseignant-e ou même à lui faire du thé plutôt qu'à étudier. De plus, le harcèlement de la part des enfants plus âgés est monnaie courante dans de nombreuses écoles. Confrontées à des environnements aussi difficiles et hostiles, il n'est pas surprenant que de nombreuses filles abandonnent l'école parce qu'elle "n'aiment pas l'école" (voir Figure 9).

Le manque d'équipements adéquats tels que des toilettes et de l'eau courante représente un problème mineur pour les garçons mais une catastrophe pour les filles. Lors de la menstruation, la plupart des filles

n'iront pas à l'école si celle-ci n'a pas un équipement sanitaire de base. De plus, le harcèlement sexuel peut apparaître s'il n'y a pas de toilettes séparées pour les filles et les garçons. Pourtant, un tiers des écoles d'Etat népalaises n'ont pas de toilettes séparées pour les filles. Même dans les Etats de l'Inde participant au Programme d'éducation primaire par District, seulement 30 pour cent des écoles ont des toilettes correctes. Même si des toilettes ont été construites, elles sont souvent mal entretenues et mal réparées.

La longue liste des contraintes ayant pour résultat des écarts considérables entre les sexes dans de nombreux pays semble difficilement surmontable. On peut douter qu'il soit possible de s'attaquer aux causes sous-jacentes de ces inégalités en seulement quelques années. Pourtant, certains pays, dont le Bangladesh et le Malawi, ont effectué des progrès remarquables au cours des dix dernières années au niveau de la scolarisation des filles à la fois dans le primaire et dans le secondaire et sont parvenus à considérablement réduire voire complètement éliminer le fossé filles-garçons quant à la scolarisation et aux résultats. Le chapitre suivant montre comment ils y sont parvenus.

3. Qu'est-ce qui a été fait pour réduire la disparité entre les sexes?

Notre recherche révèle que les pays ayant fait le plus de progrès pour éliminer les inégalités entre sexes partagent quatre points communs. Tout d'abord, le point le plus important est qu'il y a eu un engagement politique fort envers les femmes tant au niveau du développement et de l'éducation. Dans le même ordre d'idées, la conception des politiques a bénéficié des informations et a été influencée par les revendications de réseaux puissants de femmes et d'autres acteurs clés tels que les enseignant-e-s et les parents. Troisièmement, le gouvernement a développé une stratégie globale afin de lutter contre l'inégalité dans l'enseignement plutôt que de réagir aux diverses dimensions de l'exclusion en éducation par des initiatives ad hoc, sans liens entre elles. Une telle stratégie implique notamment la combinaison de mesures vers un enseignement primaire gratuit et universel avec des mesures intégrées pour supprimer des barrières et développer des incitants pour les filles. De telles stratégies sont par nature ambitieuses et exigeantes. Notre dernière condition préalable, par conséquent, est qu'à la fois les gouvernements et les bailleurs aient la volonté d'engager et de maintenir les augmentations budgétaires nécessaires pour l'éducation de base.

Prendre les femmes et l'éducation au sérieux

L'élimination de l'inégalité des sexes dans l'éducation ne pourra être un succès que si elle fait partie d'une mobilisation beaucoup plus large s'étendant au niveau national, et ayant des objectifs ambitieux afin d'assurer que les femmes participent complètement et également à tous les aspects du développement économique, social et politique. Cette mesure crée l'environnement favorable nécessaire pour que les Ministères de l'Éducation et les ONG d'éducation collaborent afin d'obtenir l'égalité entre les sexes dans

l'enseignement. Les stratégies efficaces de "genre et développement" exigent des actions fortes de promotion sociale, y compris des politiques de l'emploi actives promouvant les compétences et luttant contre les pratiques discriminatives endémiques sur les lieux de travail. D'autres actions clés concernent la réforme des lois sur l'héritage patriarcal, la lutte contre la violence envers les femmes (y compris le viol), la promotion d'une implication politique plus importante des femmes tant au niveau national que local, et l'élévation de la limite de l'âge légal pour le mariage. Soutenir l'autonomisation économique des femmes via le développement de petites et micro-entreprises, particulièrement en allouant des crédits, est également d'une importance critique. En d'autres termes, il faut un "package" couvrant tous les aspects de l'inégalité des sexes et pas seulement l'éducation.

L'évolution du mouvement des "femmes dans le développement" a joué un rôle majeur dans le maintien à l'ordre du jour du calendrier du développement. La Conférence mondiale sur les Femmes qui s'est déroulée en 1995 à Beijing a identifié des stratégies pour améliorer la situation sociale, politique et culturelle des femmes. Néanmoins, l'écart entre la théorie et la pratique reste important dans certains pays. Comblé ce fossé reste avant tout un défi politique plutôt que technique. Tant que l'équité entre les sexes ne sera pas une cause visible et populaire, les gouvernements et les élites continueront vraisemblablement à la négliger. Voilà pourquoi le rôle de la société civile nationale est indispensable. Adhérer à des accords internationaux tels que ceux de Jomtien et de Dakar est naturellement important, mais le plus critique est la manière avec laquelle les gouvernements, en collaboration avec la société civile, traduisent ces buts bien intentionnés en actions. Il n'est pas étonnant que

ce sont les gouvernements fermement engagés à la fois au niveau de l'égalité entre les sexes et au niveau de l'Éducation pour Tous qui ont effectué le plus de progrès pour atteindre les ODM en matière d'égalité des sexes et d'éducation.

Les luttes indigènes pour la démocratisation ont contribué de manière vitale à l'autonomisation des femmes et à assurer que le genre soit toujours davantage intégré dans tous les domaines politiques clés. Shahana Pradhan, activiste népalaise depuis de nombreuses années, décrit les liens profonds entre le

mouvement démocratique et le mouvement pour l'éducation des filles au Népal: *“Je suis entrée en politique non pas parce que je m'intéressais à la politique mais parce qu'en tant que jeune fille, je voulais être éduquée et aller à l'école comme mes frères... Nous avons participé à notre premier rassemblement politique contre les Ranas [les monarques]. Nous avons immédiatement été arrêtés et avons déclaré lors de l'interrogatoire que nous demandions haut et fort une école pour filles... En 1947, la Népal Mahila Singh [l'Association népalaise de Femmes] avait été fondée par un nombre très important de femmes avec pour objectif majeur de susciter des changements*

Encadré 7: Engagement politique envers l'éducation de base au Bangladesh

Le Bangladesh est un bon exemple de pays dont le gouvernement – soumis à la pression de groupements de femmes – a serré les dents et entrepris des actions au niveau de l'équité entre les sexes. Un acte parlementaire a rendu l'éducation primaire obligatoire en 1990. Le mouvement des femmes, bien renforcé, a contribué à stimuler l'engagement du gouvernement à abolir la disparité filles-garçons dans l'éducation. Leur action de levier a été démultipliée par les actions d'institutions internationales, avec pour résultat des engagements vis-à-vis de l'éducation des femmes et de l'équité des sexes signés par le gouvernement (Jahan 1998: 33–34).

Le Premier Ministre a lancé la campagne nationale de mobilisation sociale pour l'éducation de base en 1992. Les droits d'inscription pour les filles rurales ont été abolis, des uniformes gratuits ont été distribués aux filles (mesure abandonnée par la suite), et des programmes d'allocations et de vivres contre éducation ont été pilotés. Les dépenses du gouvernement pour l'éducation primaire ont commencé à tendre à la hausse.

La campagne de mobilisation sociale a eu recours à des techniques multimédias pour disséminer le message, y compris une série de dessins animés appelée “Meena” soulignant l'importance d'une éducation pour les filles pauvres. En parallèle, le Ministère des Affaires féminines a lancé l'action de la décennie au Bangladesh pour la fille enfant appelé “Samata” (égalité). Le Plan d'Action a identifié les problèmes touchant les filles et les femmes et a développé des stratégies permettant de faciliter leur accès à l'éducation de base. Il a également accordé la priorité aux actions nécessaires en mettant l'accent sur l'éducation de la petite enfance ainsi que sur l'éducation primaire et secondaire, et sur des incitants pour les filles dans l'éducation.

A la moitié des années 1990, des écoles satellites ont été instaurées pour les premières et deuxièmes années; l'enseignement gratuit pour les filles a été étendu à la 10^{ème} année; le programme d'allocations pour les filles dans le secondaire a été étendu, et pas mal d'autres incitants ont été proposés aux filles et aux enfants pauvres au niveau primaire. Le Bangladesh a constamment affecté plus de 45 pour cent de son budget pour l'éducation à l'éducation primaire et de masse depuis 1990, et la part actuelle de l'éducation dans le budget total approche des 16 pour cent

D'autres facteurs encourageant les filles à fréquenter l'école ont été la disponibilité de micro-financements (par l'intermédiaire d'ONG telles que BRAC) et le développement d'opportunités professionnelles dans les industries textiles et autres.

Un soutien du secteur des ONG a été mis en œuvre en parallèle avec ce soutien continu de la part du gouvernement pour l'éducation des filles. Les efforts combinés du gouvernement et des ONG pour promouvoir l'accès et l'équité au niveau éducatif a permis des gains extraordinaires quant à la scolarisation de filles à la fois dans le primaire et dans le secondaire aux cours des dix dernières années.

Source: Rapport sur le Bangladesh

sociaux et politiques par l'éducation. Donc, "l'éducation pour les femmes" était son objectif initial. En 1949, les parents éprouvaient de plus en plus la responsabilité d'envoyer les filles à l'école. Les écoles se sont développées considérablement une fois la démocratie instaurée en 1951... (Belbase 1998: 187).

Néanmoins, la répression de la société civile après 1960 a coupé l'élan du mouvement des femmes, et au cours des 30 années qui suivirent, les actions gouvernementales concernant l'éducation des filles furent essentiellement limitées à des vœux pieux. Depuis la réintroduction d'une démocratie multipartite en 1990, la liberté croissante d'association a permis à des groupes inter partis tels que le groupe de pression pour la sûreté des femmes (WSPG) de faire pression sur le gouvernement pour obtenir des réformes politiques dans tous les domaines chers aux femmes. Des progrès significatifs ont été réalisés au niveau de la scolarisation des filles et de leur rétention. Nous reviendrons ci-dessous sur l'importance fondamentale du soutien et de la consultation des défenseurs de l'équité hommes-femmes et du droit à l'éducation.

Le regain d'intérêt pour la réduction de la pauvreté de la communauté internationale, ainsi que la transition de la Banque mondiale et du FMI de conditions macroéconomiques strictes à des conditions politiques plus larges liées aux Objectifs du Millénaire pour le développement, ont également contribué à intégrer l'inégalité des sexes en tant que problème de politique publique. Néanmoins, les agences internationales pourraient beaucoup plus se mobiliser à ce niveau. Les Cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (PRSP) n'ont pas toujours accordé une attention soutenue à la problématique de l'égalité des sexes, et une étude récente de 16 PRSP a découvert que moins de la moitié d'entre eux comprenaient des mesures pour atteindre la cible de 2005 (UNESCO 2002).

Intégrer l'égalité des sexes dans les stratégies d'EPT

Le chapitre précédent a montré que lorsque les filles sont exclues de l'éducation, il est rare que la discrimination sexuelle en soit l'unique cause. La pauvreté est souvent un facteur prédominant, alors que d'autres sources significatives de désavantages peuvent comprendre la caste, l'ethnie ou la langue, l'habilité physique et/ou la situation géographique (rurale par opposition à urbaine). L'épidémie du SIDA limite également l'accès des enfants à l'éducation de multiples manières. Pour atteindre la parité entre les sexes, il est donc essentiel que les plans de secteur sur l'éducation correspondent aux besoins des gens et comprennent une lutte globale contre tous les types d'inégalité dans l'éducation.

Il est également important de développer des solutions qui soient pertinentes au niveau local pour résoudre des problèmes spécifiques au niveau local (voir Encadré 13). En pratique, ceci n'a été réalisé que dans relativement peu de pays. La plupart des programmes d'EPT se sont concentrés sur la facilitation d'accès mais sans prévoir d'étapes spécifiques pour assurer que les filles profitent équitablement des nouvelles opportunités créées (en partant du principe erroné selon lequel les inégalités entre les sexes seraient automatiquement supprimées en développant l'éducation primaire gratuite). Ou alors, ils se sont attachés à des programmes séparés pour les filles, sans chercher du tout à limiter les contraintes considérables au niveau de l'accès – telles que les coûts élevés et le manque d'écoles et d'enseignant-e-s – qui font que tous les groupes défavorisés, en particulier les filles rurales pauvres, sont désavantagés en permanence.

Dans des pays tels que le Cambodge, la stratégie de réforme de l'éducation n'a pas été axée sur la problématique des sexes "à cause des nombreux besoins éducatifs concurrents". Au lieu de cela, les interventions généralisées se sont fondées sur la présomption que les contraintes du côté de l'offre

Encadré 8: GABLE au Malawi

Un programme de résultats en alphabétisation et en éducation pour les filles (Girls' Attainment in Basic Literacy and Education programme (GABLE)) a été lancé en 1991 avec un soutien financier important de la part d'USAID. Des femmes malawiennes jouissant de pouvoirs politiques et institutionnels ont joué un rôle critique dans la conception et la mise en œuvre du projet. La Commission nationale sur les femmes dans le développement (National Commission on Women In Development (NCWID)) a joué le rôle de catalyseur.

En 1992, en faisant marche arrière vis-à-vis des politiques de partage des coûts introduites dans les années 1980, le gouvernement a aboli pour les filles les frais de rétribution des enseignants. En 1994, le nouveau gouvernement démocratique a supprimé tous les frais pour les filles et les garçons au niveau primaire, y compris les frais de rétribution et les charges pour les fonds de construction.

Alors que les enfants revenaient en force dans les écoles primaires, GABLE a recherché des améliorations générales pour le système éducatif en plus de solutions aux disparités entre les sexes. Le package complet de mesures suivant a été mis en œuvre avec succès:

- Une dispense des frais scolaires pour les filles du primaire (devenue redondante lorsque les frais ont été supprimés pour tous).
- Des bourses pour les filles du cycle secondaire.
- L'annulation de l'obligation de porter un uniforme scolaire pour tous les enfants du primaire.
- Une campagne nationale de mobilisation sociale destinée à sensibiliser aux problématiques critiques concernant l'éducation des filles.
- Une nouvelle politique des grossesses permettant aux filles de retourner à l'école après avoir accouché.
- Des règlements prescrivant l'âge minimum d'inscription dans les écoles primaires.
- Le redoublement dans les classes inférieures.
- L'instauration d'écoles communautaires équilibrées au niveau des sexes.
- Une réforme des programmes.
- Des classes de mathématiques séparées pour les filles et les garçons.

Source: Rapport sur le Malawi

sont les plus critiques alors qu'en réalité, les facteurs de demande ont tendance à être plus importants pour les filles. Un autre problème est que les politiciens ont trouvé facile de rejeter "l'égalité des sexes" comme étant un concept étranger, en partie parce que les groupements de femmes, les ONG et d'autres membres de la société civile pouvant défendre l'éducation des filles ont été exclus du dialogue politique entre gouvernements et bailleurs. Dans le même ordre d'idées, il a été ardu au Pakistan et au Nigeria de faire en sorte que les politiciens et les responsables de l'élaboration des politiques intègrent la problématique de l'égalité des sexes dans les grands projets éducatifs soutenus par des bailleurs. Un

facteur-clé dans les progrès récents a été la cooptation de défenseurs d'égalité entre les sexes du secteur des ONG dans des postes d'influence au niveau de l'élaboration des politiques au sein du gouvernement. Ces individus contribuent non seulement leur propre engagement mais aussi leur capacité à atteindre et à mobiliser des réseaux plus larges de la société civile.

Il n'existe visiblement pas de solution toute faite parce que ces contraintes varient tellement d'un pays à l'autre. Néanmoins, un "package" équilibré traitant de tous les aspects des inégalités entre sexes en éducation est vital. Des exemples provenant de l'Inde et du Malawi proposent quelques possibilités (voir Encadrés 8 et 9).

Mesures prioritaires

Gouvernements et ONG ont adopté toute une palette de politiques, programmes et projets pour améliorer l'éducation des filles. Les mesures-clés ayant été introduites dans les pays de notre étude sont résumées dans le Tableau 8. Une analyse comparative suggère que, dans le cadre d'une stratégie intégrée et détaillée, les interventions suivantes ont été particulièrement efficaces: l'éducation primaire gratuite, des incitants accrus, des écoles plus accessibles, la lutte contre le harcèlement sexuel et la discrimination contre les élèves enceintes, le développement d'un réseau d'écoles communautaires, l'introduction de programmes-passerelles afin d'intégrer l'éducation

non-formelle, et la promotion de l'éducation et des soins pour la petite enfance.

L'éducation primaire pour toutes et tous

L'abolition totale ou partielle des frais scolaires dans le primaire a constitué le fer de lance de la stratégie d'EPT dans de nombreux pays y compris au Kenya, en Tanzanie, en Gambie, au Malawi, en Ethiopie, en Ouganda, au Bangladesh, au Cambodge, en Inde et au Népal. Supprimer ces frais a constitué un signal que ces gouvernements étaient engagés envers l'éducation en tant que droit et a contribué à libérer une demande énorme pour des places dans les écoles, suscitant des hausses massives de la scolarisation tant

Encadré 9: Intégrer la problématique des sexes dans le Projet d'éducation primaire de district (DPEP) en Inde

L'éducation des filles a été intégrée dans le Projet d'éducation primaire de districts (District Primary Education Project (DPEP)), qui est mis en œuvre dans 271 districts dans 15 états de l'Inde avec le soutien ferme d'un consortium de bailleurs. Le DPEP a adopté une stratégie à double front: d'une part, rendre le système éducatif plus à même de répondre aux besoins et contraintes des filles, et d'autre part, à créer une demande communautaire pour l'éducation des filles et faciliter les conditions permettant la participation des gens. "La contribution la plus importante du travail sur les sexes et sur l'équité sociale du DPEP est qu'il est parvenu à obtenir une reconnaissance officielle et un soutien par rapport aux nombreuses stratégies nécessaires pour atteindre ceux qui ne l'ont pas été." (Rapport sur l'Inde)

Le DPEP n'a pas seulement établi des objectifs liés à la problématique des sexes: il fournit également un système bien défini de suivi avec un mandat pour agir comme catalyseur, fournir des apports spécifiques sous forme de formations et de soutien en ressources. Au niveau national, le Directeur national du projet a la responsabilité générale d'assurer que les objectifs concernant l'éducation des filles sont intégrés dans tous les états participants. Des consultants externes contribuent à suivre et évaluer le projet en regard à ces objectifs. Un Coordinateur Egalité des Sexes a été nommé dans chaque Etat. Ces coordinateurs se rencontrent tous les six mois afin de revoir les avancées et de formuler des recommandations concrètes. Ils identifient les zones à basse alphabétisation et à contraintes féminines, revoient les plans d'action destinés à promouvoir la participation des filles, organisent des colloques et des camps de sensibilisation, facilitent la formation de groupes de mères, et organisent des formations pour femmes les aidant à participer efficacement aux Comités d'Education villageois nouvellement créés. Au niveau du district, un Coordinateur Egalité des Sexes de District est responsable pour le suivi de la participation des filles. Celui-ci/celle-ci est soutenu par des antennes travaillant sur la problématique de l'égalité des sexes au niveau des Quartiers/Taluka. Dans certains états, un Groupe de ressources de district fournit ce soutien.

Le travail principal des Coordinateurs Egalité des Sexes est de sensibiliser le système pour qu'il aille vers les filles et réponde aux besoins des filles sans les juger et en prenant leur sexe en compte. Leurs activités comprennent la mobilisation communautaire, l'organisation d'escortes pour des filles, le conseil de parents, la considération de la charge de travail des filles, etc.

Le Comité d'éducation villageois (Village Education Committee (VEC)) constitue le véhicule le plus important pour la participation accrue des femmes et l'amélioration des taux de scolarisation et de rétention des filles. Néanmoins, la représentation des femmes dans les VEC varie considérablement d'un Etat à l'autre.

Source: Rapport Inde

Tableau 8: Interventions en matière de sexes, niveau d'effort

	Bangladesh	Inde	Népal	Pakistan	Cambodge	Ethiopie	Malawi	Mali	Nigeria
✓✓✓ = niveau d'effort									
Engagement général du gouvernement en matière d'égalité entre sexes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0
Education obligatoire	✓	✓	0	✓	0	0	0	0	✓
Coûts réduits/Plus d'incitants en éducation	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0	✓
Programme sensible à l'égalité des sexes	✓	✓	✓	0	✓	✓	✓	✓	✓
Femmes enseignantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Infrastructure: Eau et toilettes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	ND	✓
Accès à l'école/Distance	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ecoles alternatives/communautaires	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0
Education de qualité	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	ND	✓

des filles que des garçons. Au Malawi, par exemple, le nombre d'élèves de l'enseignement primaire a progressé de 50 pour cent, de 1,9 millions à 3,0 millions en seulement un an. Au Bangladesh, le nombre total d'enfants scolarisés dans le primaire et l'éducation de base est passé de près de 12 millions en 1990 à 18 millions en 2001.

Le succès en lui-même de l'éducation primaire gratuite a suscité de nouveaux défis financiers et administratifs. Les Ministères sont confrontés au besoin urgent de former et employer plus d'enseignant-e-s et de fournir plus de salles de classe et de matériel pédagogique au niveau primaire afin de réduire à nouveau la taille des classes à des niveaux raisonnables. Au Malawi par exemple, il n'est plus du tout rare actuellement de trouver des classes de 150 élèves. Dans les écoles primaires d'Etat au Bangladesh, ce chiffre peut atteindre 200. Parallèlement, ils doivent également faire face à une demande sans

précédent pour des places dans le secondaire, qui sont dramatiquement insuffisantes dans la plupart des pays d'Afrique et d'Asie du Sud. Si le débordement du secondaire n'est pas rapidement résolu, le risque est réel que soit recréées des inégalités à l'échelon au-dessus et que peut-être, en fin de compte, la demande en primaire se réduise à nouveau.

Enfin, les "coûts cachés" dus au fait d'envoyer ses enfants à l'école demeurent aussi élevés que jamais dans la plupart des pays, et les efforts destinés à réguler ou abolir la panoplie de charges "non officielles" pour lesquels les comités scolaires et les directeurs/directrices demandent un paiement ont obtenu des résultats variables. En Tanzanie, une nouvelle subvention globale aux écoles a été introduite en 2002 afin de réduire le risque que les écoles n'imposent des charges additionnelles pour compenser le manque de revenus issus auparavant des droits d'inscription officiels. Certaines difficultés

sont cependant apparues lorsqu'il s'est agi d'assurer que ces subventions arrivaient effectivement dans les écoles. Néanmoins, étant donné que les uniformes et les manuels scolaires demeurent les frais les plus importants une fois payées les rétributions scolaires auxquelles les familles dans la plupart des pays doivent faire face, un choix assez simple incombe aux gouvernements centraux: celui de fournir des manuels gratuits ou subsidiés et/ou de relâcher les exigences en matière d'uniformes. De telles mesures pourraient significativement contribuer à réduire les coûts résiduels de l'éducation, alors que des incitants tels que des repas scolaires gratuits peuvent également indirectement compenser les coûts.

Là où l'éducation primaire s'est développée rapidement dans un environnement fortement limité au point de vue des ressources, elle a également exacerbé d'autres problèmes, y compris celui des élèves trop âgés et le redoublement. Ces problèmes sont particulièrement aigus au Malawi et au Cambodge, surtout dans les zones rurales. La présence d'élèves plus âgés rend difficile pour les enseignants la tâche de répondre aux besoins éducatifs liés à l'âge à la fois des enfants plus jeunes et plus âgés. En dépit d'une reconnaissance croissante du besoin de réduire les taux de redoublement en passant à un système de passage automatique à l'année suivante, de nombreux gouvernements ont réalisé très peu de choses dans ce domaine.

Tous ces défis renforcent la nécessité que les bailleurs fournissent une réponse mieux coordonnée et plus généreuse lorsque les gouvernements introduisent la mesure fondamentale d'abolir les frais. Sinon, il est très difficile d'envisager comment les ODM éducatifs pourront être atteints.

Des incitations aux parents pour éduquer les filles

Des programmes d'incitation ont été introduits dans de nombreux pays pour réduire les coûts globaux de la scolarité primaire et secondaire pour les filles. Les incitants sont à la fois monétaires et en nature.

Allocations pour l'école primaire: De petites allocations ont été proposées à des filles nécessiteuses dans de nombreux pays pour les soutenir dans leur scolarisation primaire. Au Népal, par exemple, près de 40 000 filles dans le besoin ont reçu de petites bourses (250 roupies par an) pour soutenir leur scolarisation primaire. L'impact de ce programme a été significatif en termes d'augmentation pour les filles des inscriptions, de la rétention et de la réduction des taux d'abandon.

Amélioration de la nutrition: Des programmes d'alimentation sont également de plus en plus courants. Un des problèmes principaux auxquels doivent faire face les pays d'Afrique subsaharienne souffrant de la sécheresse est l'absence d'enfants de l'école à cause de la faim. Même s'ils sont présents, leur concentration est limitée. Au Malawi, le Programme alimentaire mondial a introduit un programme pilote d'alimentation pour les enfants du primaire en 2000. Initialement, seuls les enfants "les plus nécessiteux" étaient visés, mais étant donné les niveaux très élevés de pauvreté, il a été décidé de proposer des repas gratuits à tous les enfants. Cet exemple illustre la difficulté de cibler en fonction de "besoins" ou de "sexe" dans une situation de privations généralisées. Les programmes d'alimentation à l'école (dans le préscolaire et le primaire) en Afrique centrale et méridionale sont aussi devenus un moyen important de soutenir les enfants touchés par le VIH/SIDA. Fournir des repas scolaires gratuits a un impact majeur sur la présence à l'école.

En Inde, les livres, les uniformes, un repas de midi et des rations de blé sont fournis gratuitement aux enfants fréquentant les écoles primaires gouvernementales. L'initiative pour l'équité entre les sexes lancée par le gouvernement bangladais a compris entre autres un programme Vivres pour Education pour les élèves du primaire dont les familles sont pauvres. En échange de nourriture, les parents doivent garantir une présence de 75 pour cent pour leurs enfants à charge et un résultat de minimum 40 pour cent aux examens de fin d'année.

A la mi-2002, ce programme a été converti en une allocation financière. A la fois les garçons et les filles en bénéficient. L'impact du programme sur la présence à l'école a été très positif.

Au Népal, le gouvernement a piloté un programme de "rations alimentaires" pour contribuer à réduire le nombre d'abandons des filles des écoles primaires. Trois litres d'huile de cuisson sont fournis chaque mois comme ration à ramener chez soi aux mères de

filles dans les 2ème à 5ème année. Il est encore trop tôt pour évaluer le programme, mais il paraît que certains parents ont vendu leurs rations.

Bourses dans l'enseignement secondaire: Un défi majeur auxquels sont confrontés les pays ayant obtenu l'éducation primaire universelle consiste à faire face au goulot d'étranglement créé par le nombre accru d'élèves ayant accompli l'enseignement primaire. Dans la plupart des pays, seuls les enfants de familles

Encadré 10: Le Programme d'assistance aux filles des écoles secondaires du Bangladesh (Female Secondary School Assistance Programme – FSSAP)

Le succès du FSSAP a représenté un facteur-clé dans l'expansion rapide de la scolarisation des filles dans les écoles secondaires du Bangladesh depuis le début des années 1990. Ce programme est un package intégré de mesures aux objectifs suivants:

- Augmenter le nombre de filles inscrites dans les classes 6-10 et les aider à réussir leur examen pour le Certificat de l'école secondaire (SSC).
- Augmenter le nombre d'enseignant-e-s dans l'enseignement secondaire dans les établissements du projet et accroître la proportion de femmes enseignantes en général.
- Prévoir des formations fournissant des compétences professionnelles à ceux/celles qui quittent l'école et qu'on a encouragé à devenir des enseignant-e-s ou des para-professionnels dans l'enseignement primaire dans des domaines tels que l'agriculture et la population.
- Promouvoir un environnement favorable à l'éducation des filles en sensibilisant le public aux avantages économiques et sociaux que rapporte l'éducation des filles.
- Fournir un environnement plus sain et plus sûr pour les filles en améliorant la qualité de l'approvisionnement en eau et de l'assainissement.

Au cours de la première phase du programme au début des années 1990, les communautés et les écoles ont collaboré à la sélection des bénéficiaires des bourses. Le nombre de bourses attribuées a augmenté de 187 320 en 1994 à 222 198 en 1997. Le coût total du FSSAP au cours de la période de six ans entre 1994 et 1999 s'est élevé à US\$ 88,4 millions. Les allocations couvrent actuellement 30-50 pour cent des frais scolaires directs pour les classes 6-10, même si elles sont plus élevées dans le secondaire supérieur. Toutes les rétributions scolaires sont payées par les FSSAP. Des paiements sont également effectués pour les cours d'assistance. L'allocation est versée à condition que les parents soient d'accord que leurs filles soient présentes à l'école pendant au moins 75 pour cent de l'année, que leurs résultats atteignent au moins les 45 pour cent et qu'elles demeurent célibataires au cours du secondaire supérieur ou jusqu'à leur dix-huitième anniversaire. Des bourses sont maintenant disponibles pour chaque fille du Bangladesh rural ayant obtenu un certificat de fin de l'enseignement primaire. Le programme a été étendu aux écoles secondaires supérieures en 2002.

Les taux de réussite parmi les filles soutenues par le FSSAP sont plus élevés que la moyenne nationale pour les filles. Entre 1982 et 1990, les taux de scolarisation des filles sont passés de 27 pour cent à 43 pour cent, et les taux d'abandon ont chuté de 15 à 3 pour cent.

Un effet indirect et extrêmement positif du programme a été de sensibiliser la population générale à propos de l'éducation des filles.

Source: Rapport sur le Bangladesh

plus nanties peuvent se permettre l'école secondaire. Sans incitants financiers pour les enfants plus pauvres, cela continuera à être le cas. Même si la scolarisation des filles s'est améliorée dans le primaire, il arrive souvent qu'il soit moins probable pour elles d'arriver au terme de l'enseignement primaire et de progresser vers le secondaire que les garçons. Le même phénomène se produit à la transition entre le secondaire et l'éducation tertiaire.

Des entrevues récentes avec des femmes adultes et des filles de deux villages du district de Rajshahi ont confirmé la "valeur" de l'éducation des filles. R., une femme de 25 ans ayant été scolarisée jusqu'au niveau de la 5^{ème} année, a dit: *"Si vous êtes éduquée, alors vous pouvez éduquer votre enfant."* J. a 15 ans et vient d'une famille pauvre. Elle dit: *"Si vous êtes éduquée, alors vous pouvez apprendre à vos enfants. Vous pouvez obtenir des emplois. Je pourrai apprendre à mes enfants."* Des entrevues avec de jeunes hommes ont révélé leurs préférences pour des femmes éduquées comme épouses (Arends-Kuenning et Amin, 2001).

Un programme de bourses tout aussi ambitieux a été mis en œuvre avec succès au Malawi dans le cadre du Programme GABLE. Comme ailleurs, une des motivations principales pour les parents souhaitant laisser leurs enfants poursuivre l'école primaire est qu'ils auront une bonne probabilité de pouvoir entrer à l'école secondaire. Au cours de la première phase du Programme de bourses pour filles dans les écoles secondaires, seules les filles "nécessiteuses" ont été sélectionnées, mais le programme a été étendu à toutes les filles en 1998, ce qui a suscité un contrecoup parmi les parents de garçons, qui avaient le sentiment d'être injustement traités.

Un programme de bourses pour filles dans le secondaire inférieur a également été récemment piloté au Cambodge. Les filles qui vivent à plus de 15 Km. de l'école sont logées et nourries chez des femmes enseignantes, ce qui fait partie d'un package de services de soutien. Ces arrangements non seulement encouragent un développement social sain

mais constituent également un modèle positif pour les filles. Conformément à la politique gouvernementale de promotion d'interventions en faveur des pauvres accroissant l'accès à l'éducation, les bénéficiaires du programme sont avant tout sélectionnées sur la base de leur statut socio-économique.

Gouvernements et ONG ont également soutenu bon nombre d'autres programmes de bourses pour filles à une échelle plus réduite. Le Ministère de l'Éducation du Népal, par exemple, a proposé près de 12 000 bourses à des filles fréquentant l'école secondaire en 1999/2000. Le Forum de femmes africaines spécialisées en éducation (Forum for African Women Educationalists (FAWE)) gère un petit programme de bourses pour les filles en secondaire des classes 9 et 10 en Ethiopie. Les filles sont sélectionnées sur la base de leur niveau de nécessité, et certaines bénéficiaires sont handicapées (voir Encadré 11).

Tout au long de ce rapport, nous avons argumenté qu'au delà de la gratuité de l'éducation, il est également fortement souhaitable de proposer des allocations ou subsides supplémentaires aux familles pauvres pour que les filles restent à l'école. Mais de tels programmes doivent être soigneusement adaptés aux circonstances locales. Il n'existe pas de modèle unique de programme d'incitation convenant à tous, mais il est possible de tirer de nombreuses leçons des expériences dans les pays, dont voici les exemples principaux:

- Identifier clairement la population-cible.
- Les communautés doivent elles-mêmes établir les procédures transparentes de sélection.
- Il est essentiel que les parents et la communauté participent à toutes les étapes du programme.
- Il est important d'adopter des stratégies minimisant les coûts administratifs, qui peuvent être élevés.
- Des allocations pour les élèves du primaire peuvent significativement améliorer l'achèvement du cycle primaire, ce qui peut avoir un effet domino sur le

nombre de filles progressant vers l'école secondaire. Néanmoins, certaines études suggèrent que les allocations au niveau du secondaire peuvent être encore plus efficaces. Non seulement elles augmentent la scolarisation dans le secondaire, mais incitent également fortement les filles à parvenir à la fin du cycle primaire.

Assurer la sécurité et la dignité des filles à l'école

‘Même si les problématiques sociales et familiales sont importantes, la présence d'une école dynamique et heureuse dans le quartier peut dramatiquement changer la manière avec laquelle les communautés considèrent l'éducation pour leurs enfants.’ (Rapport sur l'Inde)

Il est reconnu que la mauvaise qualité de l'éducation de base constitue une contrainte fondamentale à l'expansion de l'éducation des filles dans pratiquement chaque pays. Du point de vue de l'égalité des sexes, la qualité signifie la création d'un environnement scolaire positif qui fonctionne, dans lequel les filles peuvent apprendre. Nous avons passé en revue ci-dessus de nombreuses tentatives d'interventions, aux succès très limités, pour que les écoles soient accueillantes pour les filles, que le taux

d'abandons des filles diminue et que les résultats des filles s'améliorent. Vu l'énormité de la tâche et la difficulté d'avoir un impact, nous recommandons que les gouvernements commencent par les bases: éliminer les intimidations et le harcèlement sexuels des élèves féminines, et fournir des équipements de base pour leur sécurité et dignité. Tant que ces pré-requis ne seront pas en place, des objectifs plus ambitieux pour améliorer la qualité ne seront vraisemblablement pas atteints.

Les gouvernements ayant une réelle volonté d'amener les filles à l'école doivent avoir pour priorité l'installation de toilettes et d'eau courante avant toute autre amélioration des infrastructures. Même si les écoles coraniques du Pakistan sont généralement considérées comme étant moins bien équipées que les écoles d'Etat, elles attirent autant voire plus de filles – une situation qui a étonné les chercheurs jusqu'à ce qu'ils se rendent compte que les écoles coraniques sont non seulement moins chères mais ont toujours l'eau courante et des équipements sanitaires (Rugh 2000).

Lutter contre le harcèlement et l'intimidation sexuels des élèves féminines représente un combat ardu dans la plupart des pays parce que cela signifie remettre en

Encadré 11: Témoignages de filles éthiopiennes bénéficiant d'une bourse de la FAWE

“Trois d'entre nous étaiions employées à mi-temps dans des cuisines afin que nous puissions survivre. Nous n'avions pas le temps de faire nos devoirs et d'étudier. La plupart d'entre nous n'ont pas de parents ou seulement un parent, qui est pauvre. Par ailleurs, certaines d'entre nous, en plus de notre pauvreté, viennent de loin pour fréquenter l'école secondaire. Cinq d'entre nous ont des handicaps physiques.

“Quand nous nous sommes inscrites dans cette école secondaire, notre futur nous semblait incertain. Nous n'avions pas d'espoir, pas de but, pas de rêve ni de vision. Grâce à cette organisation, nous en profitons non seulement nous-mêmes mais pouvons également partager nos livres avec nos frères et sœurs et nos amis qui n'ont pas cette chance. Nous pouvons également partager nos chaussures avec nos sœurs, qui travaillent lors de l'autre pause de la journée. FAWE Ethiopie est devenu un soulagement pour nos familles. Nous pouvons payer notre loyer à temps et nous fréquentons aussi des cours supplémentaires.

“En plus de tout cela, nous avons maintenant l'espoir, la confiance et l'estime de soi. A cause de cela, nos résultats se sont améliorés et nous sommes devenues aussi compétentes que les garçons. Dans notre classe, par exemple, deux d'entre nous ont été premières, trois d'entre nous ont été troisièmes, quatre d'entre nous, quatrièmes, etc.

Source: FAWE 2002

Encadré 12: Lutter contre le harcèlement sexuel

L'école primaire Wolmera d' Addis Abéba, la capitale de l'Ethiopie, a plus de 1000 élèves. Le harcèlement d'étudiantes, le travail des enfants, le rapt et le viol sont certaines des pratiques nuisibles se produisant dans l'école. Le Club des Filles de l'école a proposé des solutions à ces problèmes. Des enseignant-e-s, ONG, membres de la communauté, des étudiant-e-s et la police sont également actifs dans la lutte contre les harcèlements sexuel et autres. Les enseignant-e-s forment le personnel en sélectionnant des calendriers éducatifs et en donnant aux autres membres du personnel et aux étudiants des cours sur ces pratiques néfastes.

Des femmes enseignant-e-s fournissent l'éducation sexuelle et discutent des problèmes surgissant à cause de leur sexe. Un incident a eu lieu juste avant l'arrivée de l'équipe d'experts. Une fille de troisième année appelée Tigist avait arrêté d'aller à l'école. L'incident a été rapporté au Club des Filles. Les membres du club se sont renseignés et ont découvert que la fille avait été violée à l'école par un étudiant de 18 ans de quatrième année. La fille a été ramenée à l'école et le garçon a été arrêté par la police le jour-même. Le père de la fille a été contacté et amené à l'école pour discuter avec la direction.

Lors d'un autre incident, une fille a été obligée de se marier contre son gré. Le Club des Filles est intervenu et est parvenu à obtenir un divorce, et la fille a recommencé à aller à l'école. Une autre fille a été obligée d'abandonner parce qu'elle était constamment harcelée. Après un an d'absence, elle a été approchée par ses enseignant-e-s et des membres du club et a repris les cours. On encourage les filles à participer à toutes les activités extrascolaires, y compris le sport. Le Club de Planning familial fournit une éducation sexuelle, en particulier aux filles plus âgées qui se trouvent encore dans les classes inférieures.

Source: Rapport sur l'Ethiopie.

cause des attitudes masculines profondément ancrées vis-à-vis de la sexualité féminine. En même temps, il est très difficile de voir comment les écoles peuvent jamais devenir accueillantes pour les filles tant qu'on permet à de telles attitudes et de tels comportements de persister (voir Encadré 12).

Associé au problème de harcèlement sexuel, dans de nombreux pays, les filles qui tombent enceintes, souvent à cause de rencontres non sollicitées avec des enseignants ou des élèves masculins, sont pénalisées parce que forcées d'abandonner l'école (alors que le père de l'enfant est rarement confronté à quelque sanction que ce soit). On entend dire que des filles enceintes sont renvoyées de l'école au Liberia, au Mali, au Nigeria, au Swaziland, en Tanzanie, au Togo, en Ouganda et en Zambie, mais les règlements ont récemment été modifiés en Bolivie, au Botswana, au Chili, en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Kenya et au Malawi (Tomasevski 2003: 165).

Pourtant, même là où des lois et des réglementations ont été appliquées pour garantir aux jeunes mères le droit de poursuivre leur éducation, il est également important que la direction de l'école fournisse un

environnement compatissant et constructif auquel les filles peuvent revenir après la naissance. Le Botswana a rencontré de nombreux obstacles lorsqu'il a encouragé les filles à revenir à l'école, y compris en assouplissant les limites d'âge et les procédures de réadmission (FAWE 2000 cité dans Tomasevski 2003).

Les écoles communautaires

L'émergence de différents types d'écoles communautaires a eu un impact majeur au niveau de la réduction des inégalités entre les sexes en éducation dans un nombre croissant de pays. Les écoles communautaires ont été développées sous différentes formes essentiellement en Asie du Sud et en Afrique au cours des vingt dernières années. Elles diffèrent des écoles d'Etat dans la mesure où elles sont principalement financées par des contributions et les droits d'inscription et sont gérées par la communauté locale. Elles ont également tendance à être situées dans des régions plus isolées, où les population ont eu peu de contacts avec l'enseignement "moderne" (Hyde, 2003).

Le développement de l'école villageoise ou communautaire doit beaucoup au travail du Comité bangladais d'Action rurale (Bangladesh Rural Action Committee (BRAC)) (voir Encadré 13).

Le succès du modèle BRAC a permis le développement d'écoles communautaires semblables dans un nombre croissant d'autres pays d'Asie et également en Afrique. Par exemple, l'UNICEF a soutenu le développement d'écoles communautaires en Ouganda, en Guinée, en Zambie et en Égypte. Le gouvernement fournit les salles de classe et paie les salaires des enseignant-e-s, alors que l'UNICEF forme les animateurs. L'enseignement est gratuit, et les enfants ne sont pas obligés de porter un uniforme. Le projet a affiché des taux élevés de présence et peu d'abandons, alors que les performances des étudiant-e-s sont généralement meilleures que dans les écoles primaires de l'État.

Des évaluations montrent que, en dépit de contextes nationaux souvent très différents, les résultats des écoles communautaires sont parfois meilleurs, et généralement pas pires, que ceux obtenus dans les écoles d'État. Par ailleurs, les contacts entre enseignant-e-s, étudiantes et communautés semblent être positifs. Enfin, ces écoles fournissent des occasions d'éducation de base pour des enfants qui, autrement, n'en auraient peut-être pas pu profiter. En revanche, un certain nombre de problèmes communs ont également été identifiés :

- La durabilité est incertaine, particulièrement là où peu d'efforts ont été faits pour intégrer les écoles communautaires dans le système étatique.
- La communauté doit fournir un soutien important au niveau de la construction et de la gestion des écoles et du paiement des enseignant-e-s, ce qui peut être onéreux.
- Les enseignant-e-s/instructeurs/-trices sont soit moins qualifié-e-s soit moins bien payé-e-s que les enseignant-e-s des écoles de l'État.
- Les mécènes des écoles communautaires ont tenté d'utiliser l'âge et la situation géographique

comme critères pour limiter l'accès aux écoles (pour limiter la taille des classes), alors que les communautés souhaitent souvent une approche plus intégrative.

- En dépit de salaires inférieurs et de contributions de la communauté, les coûts réels par étudiant-e sont souvent plus élevés que ceux des écoles de l'État (surtout si l'on prend en considération les frais de gestion d'infrastructure de l'ONG en compte dans le calcul), ce qui constitue un frein à la reprise en main par le gouvernement.

Bon nombre d'autres écoles "alternatives" répondant à la demande des enfants de zones isolées et marginales partagent également de nombreuses caractéristiques avec les écoles communautaires. Par exemple, ActionAid a soutenu des écoles éthiopiennes s'étant attaquées à la problématique compliquée de la distance (voir Encadré 15).

En Inde, tout comme dans plusieurs pays d'Afrique francophone, l'expansion actuelle des écoles d'État a été possible grâce au recours à des "para-enseignant-e-s" issu-e-s des communautés locales, mais qui sont moins bien payé-e-s, jouissent de peu d'avantages ou d'occasions de développer leur carrière, et ont moins de formation et de qualifications que les enseignant-e-s des écoles d'État. Cette situation présente un dilemme au niveau de la politique gouvernementale parce que le recours à de tels enseignant-e-s permet effectivement aux écoles de fonctionner mais au risque de développer une éducation à deux vitesses. Une évaluation systématique est nécessaire pour déterminer l'impact de tels programmes sur la qualité et l'équité.

Faire participer les communautés

Beaucoup a été fait pour sensibiliser les communautés à l'importance de l'éducation des filles. Les méthodes participatives sont maintenant courantes et utilisées à la fois par les ONG et les gouvernements pour promouvoir une participation plus importante de la population dans l'éducation.

Lok Jumbish (qui signifie "Mouvement du Peuple") a

Encadré 13: L'accès des filles à l'école grâce à BRAC

L'approche BRAC de l'éducation primaire non-formelle a contribué à prouver que la problématique des sexes et celle de la pauvreté ne doivent pas nécessairement constituer des obstacles à l'éducation. Une approche innovante de la conception du curriculum et de la gestion de l'école encourage la fréquentation des enfants pauvres, et des filles pauvres en particulier, qui sont couramment exclues du système formel. Le BRAC est parvenu à canaliser les enfants pauvres dans l'enseignement officiel en leur fournissant la qualification leur permettant d'accéder au système formel, ce qui est fondamental. Le succès de cette approche réside dans son évolution lui permettant de répondre aux besoins des personnes pauvres tout en s'attaquant à des problèmes sensibles liés à l'égalité des sexes à l'aide de stratégies appropriées sur le plan local. Les écoles BRAC sont non seulement attirantes pour les enfants et les parents pour ces raisons, mais elles sont également accessibles en termes de coûts directs et de coûts d'opportunité permettant aux parents d'envoyer leurs enfants à l'école.

Le programme BRAC s'est étendu de 22 écoles pilotes en 1985 à environ 35 000 écoles, comptant plus d'un million d'étudiants et un nombre égal de diplômés. Environ 70 pour cent de ces étudiants sont des filles, et pratiquement tous les enseignant-e-s sont des femmes. Les programmes centraux, qui sont l'Education primaire non-formelle (Non-Formal Primary Education (NFPE)) et l'Education de Base pour Enfants plus âgés (Basic Education for Older Children (BEOC)), fournissent les bases de la lecture, de l'écriture et des compétences numériques dans des formats attirants et pertinents. Les sciences sociales sont enseignées en ayant recours à des activités et font référence à des situations locales. Les classes sont petites puisqu'elles se limitent à environ 30 enfants par enseignant-e-s, les programmes sont créatifs et participatifs, et les taux d'abandon sont très bas, à moins de cinq pour cent. L'accent est mis sur l'apprentissage interactif plutôt que sur l'apprentissage par cœur, et des nouveaux outils pédagogiques sont constamment créés pour améliorer les processus.

Un fait remarquable est que chaque année, environ 90 pour cent des diplômés des écoles BRAC transitent vers le système formel – une évolution dont on n'avait même pas rêvé en 1985. Le BRAC considère actuellement que son rôle est complémentaire à celui du système étatique dans la mesure où il fournit à des pauvres désavantagés les bases nécessaires pour participer au secteur formel. Une extension rapide a donné initialement lieu à des défis au niveau de la gestion, de la qualité de l'enseignement et du maintien de l'alphabétisation sur le long terme. Le programme s'est maintenant stabilisé et s'attache à résoudre ces problèmes. Les écoles ont récemment été complétées par des bibliothèques de prêt pour les diplômés pour qu'ils restent alphabétisés et continuent à apprendre, et des modèles sont adaptés aux besoins des enfants urbains, y compris aux enfants ouvriers licenciés par l'industrie de confection de vêtements. D'autres ONG ont adopté cette approche, que le BRAC soutient via des formations, du matériel pédagogique et des ressources financières.

Le succès du BRAC au niveau de l'amélioration de l'accès à l'éducation pour les étudiants pauvres, les filles en particulier, peut être attribué à la réactivité et à la flexibilité de l'approche. Dès le début, le programme a évolué pour être pertinent face aux besoins et aux intérêts de la communauté. Les parents doivent demander une école pour leur village et soutenir le programme en trouvant un site, en déterminant les heures de classe et en participant à des réunions mensuelles des parents et enseignant-e-s. Un comité de trois parents, un chef local et un enseignant a la responsabilité générale de la gestion de l'école. Les enseignant-e-s sont généralement des femmes ayant suivi un enseignement secondaire et sont recrutées dans la communauté. Elles jouissent d'une formation courte mais intensive et de recyclages. La participation de la communauté locale fait en sorte que les parents restent engagés et participent, et que l'école continue à répondre aux besoins pédagogiques de ses élèves. Le programme est pratique, comprenant des thèmes de la vie quotidienne, et le fait que les horaires sont établis pour permettre d'autres activités permet de réduire les coûts d'opportunité d'envoyer les enfants à l'école. Contrairement au secteur formel, il n'y a pas de coûts cachés pour les familles pauvres quand elles envoient leurs enfants dans une école BRAC.

Les raisons pour lesquelles les écoles BRAC sont un succès quant à la réduction des écarts entre sexes sont claires: dès ses débuts, le programme a été réceptif aux soucis et besoins des familles pauvres, en prêtant particulièrement attention aux raisons pour lesquelles les parents ne souhaitent ou ne peuvent éduquer leurs filles. Le défi de demain est de généraliser ce succès en le transposant dans le secteur formel.

Source: Hossain dans Subrahmanian 2002.

été créé conjointement par l'ONG et par le gouvernement du Rajistan au début des années 1990 pour répondre à la très basse scolarisation, aux taux élevés d'abandon des filles, à l'absentéisme des enseignant-e-s et au manque d'écoles proches de la maison. Une approche très efficace et innovante s'est développée sur la base d'une participation élevée et de l'expérimentation. Des énormes progrès ont été réalisés au niveau de l'augmentation de la scolarisation et de l'encouragement à ce que plus de filles se scolarisent (voir Encadré 16).

L'UNICEF a deux grands programmes de sensibilisation. L'Initiative Meena au Bangladesh a recours à une approche multimédias pour accroître la visibilité des filles et pour souligner l'importance de l'éducation. L'Initiative Sara en Afrique Orientale, Centrale et Méridionale s'est calquée sur les outils "Meena", utilisés à la fois dans des environnements formels et non-formels. Les deux programmes ont été soutenus par de nombreux bailleurs bilatéraux. Même si Meena est considéré comme un succès dans le contexte sud-asiatique, l'adaptation de la même série d'outils d'une culture à une autre a posé des problèmes.

Encadré 14: Des écoles communautaires au Mali et au Malawi

Au Mali, le taux net de scolarisation n'était que de 18 pour cent en 1988 et de 14 pour cent pour les filles. Le taux d'alphabétisme des adultes était si bas qu'il représentait un obstacle majeur aux projets de développement. Le programme d'écoles villageoises ou communautaires s'est développé à partir de 1992 après une phase expérimentale. Les écoles communautaires ont initialement été établies avec le soutien de Save The Children (USA), qui a fourni tous les outils pendant la première année. La scolarisation a été limitée aux enfants du village, et les instructeurs étaient des membres respectés de la communauté. Ils étaient initialement payés par la communauté à un taux de minimum un neuvième du coût d'un enseignant d'Etat. En 2001, le nombre d'écoles communautaires est passé à 2 338, c'est-à-dire un tiers de toutes les écoles primaires du pays. Il existe des preuves formelles que l'accès des filles s'est significativement amélioré, en particulier dans les zones isolées du pays.

Save The Children (USA) a également contribué à la promotion initiale des écoles communautaires au Malawi. Des villages ont été sélectionnés en fonction de la distance par rapport à l'école, le nombre d'enfants non scolarisés susceptibles de s'inscrire et la volonté de la communauté de s'engager dans ce travail d'auto-assistance. Néanmoins, contrairement au Mali, le nombre d'écoles communautaires soutenues par des ONG est resté plutôt limité. Cette situation est partiellement due au fait que le gouvernement n'a pas particulièrement soutenu l'initiative et a manqué de flexibilité concernant des problématiques-clés telles que la reconnaissance des qualifications des enseignant-e-s.

Source: Hyde 2003

Encadré 15: Des écoles ACCESS en Ethiopie

Des communautés partout en Ethiopie ont construit des centres ACCESS avec le soutien d'ActionAid. Chaque centre propose une éducation de base de trois ans. Le niveau est élevé, et la plupart des étudiants de la troisième année s'inscrivent dans la cinquième classe des écoles d'Etat. Le programme est flexible, les enseignant-e-s proviennent de la communauté, et les étudiant-e-s se sentent libre et à l'aise. Les centres sont généralement à une courte distance à pied de leurs maisons, et le suivi et les conseils sont continus. Si les étudiant-e-s sont faibles pendant les cours, des animateurs fournissent des cours de rattrapage. Il n'y a pas de punitions corporelles. Un enseignement et des ressources pédagogiques adéquats sont à disposition. Au total, 20 000 enfants sont actuellement inscrits dans 256 centres répartis dans le pays.

Source: Rapport sur l'Ethiopie

Encadré 16: Les multiples retombées de la participation communautaire à Lok Jumbish (Rajasthan)

La participation et l'implication active de la communauté ont soulevé de nombreux défis et ouvert de nouvelles possibilités qui n'avaient pas à l'origine fait partie de la conception du projet. Ces retombées font que Lok Jumbish est très différent d'autres projets. Voici quelques unes des retombées prévues et imprévues:

- La conscientisation quant au problème des filles "ayant loupé le coche". Les travailleurs de LJ, que l'on pressait de trouver une solution aux besoins éducatifs des filles adolescentes et des jeunes femmes, a réagi en mettant sur pied des cours résidentiels intensifs pour ces filles et femmes, ce qui a également permis d'identifier et de former des femmes ouvrières – qui sont rares au Rajasthan. Cette initiative est un produit direct d'une demande communautaire et n'aurait pas été possible sans l'implication des parents.
- On s'est vite rendu compte que les adolescentes avaient besoin de bien plus que de lire, écrire et compter. Construire leur estime de soi, leur donner des informations sur leur corps, leur santé et leur hygiène, et simplement les laisser découvrir les joies de l'enfance étaient également importants. Ceci a mené à la formation de Kishori Mandi.
- Des camps éducatifs ont également été créés pour les adolescentes n'ayant jamais été à l'école pour rattraper leur retard et s'inscrire dans des écoles formelles, ainsi que pour construire leur estime de soi et leur confiance en soi. Gagner la confiance de la communauté et la persuader d'envoyer ses filles à un camp est une victoire en soi.
- Des camps de préparation pour enfants handicapés ont été organisés. Le besoin de faire quelque chose pour les enfants handicapés s'est révélé en établissant la carte d'implantation des écoles.
- Aller vers les filles de la tribu Garasia et travailler avec elles était un autre défi. Les processus éducatifs sont passés à côté de cette communauté. De nouveau, intégrer des filles de cette communauté a été possible grâce à un dialogue continu avec les parents.
- La mise sur pied d'écoles ouvertes à emplois du temps flexibles où l'enseignant-e est disponible pendant huit heures pour les enfants tribaux qui viennent à tout moment qui leur convient. Ces écoles soutiennent les enfants tribaux qui parcourent la forêt avec leurs parents pour y collecter les produits forestiers mineurs.
- L'initiative de recenser les bâtiments scolaires, d'établir des comités pour surveiller les réparations et l'entretien ou même de nouvelles constructions a été transférée à la communauté. Lorsqu'une communauté est prête, les femmes sont formées pour superviser la construction. L'infrastructure est ainsi construite grâce à la participation des gens. Ces aspects de Lok Jumbish représentent une avancée significative qui remet en cause les projets de développement conventionnels.

Source: Rapport sur l'Inde

La mise sur pied de programmes-passerelles

Le but principal des programmes-passerelles ou des programmes accélérés consiste à faire revenir les enfants à l'école. Ils partagent des points communs avec les écoles communautaires mais ont plutôt une approche de remédiation (voir Encadré 17).

Bon nombre de tels cours-passerelles existent en Asie du Sud. Ceux-ci sont essentiels étant donné que tant d'individus "passent à travers les mailles du filet" de l'éducation. Même si ces cours et projets constituent

des remédiations, ils apportent des changements radicaux aux vies de femmes et de filles en particulier. L'idée de rattacher des cours de remédiation à une école de l'Etat semblerait logique et renforcerait vraisemblablement l'importance du secteur formel. Néanmoins, de tels programmes ne devraient pas être acceptés comme solutions permanentes. Le but devrait consister à faire fonctionner le système correctement pour que la nécessité de tels programmes soit progressivement réduite et finalement éliminée.

Encadré 17: Mahila Shikshan Vihar, Jalore

Situé dans le District de Jodhpur au Rajasthan, le Mahila Shikshan Vihar (MSV), Jalore est une institution unique. Des jeunes femmes sont motivées pour participer à un programme intensif d'éducation en résidence. La plupart d'entre elles ont soit abandonné l'école soit n'y ont jamais mis les pieds. Les femmes sont réparties dans huit groupes de neuf à douze personnes en fonction de leur niveau éducatif et de leur rythme d'apprentissage. Les enseignant-e-s travaillent avec les groupes, en leur donnant cours, en les testant et en les préparant à l'examen de la cinquième année. Il y a un-e enseignant-e par groupe de dix à douze femmes – progressant au rythme des apprenantes. De plus, ces jeunes femmes apprennent tellement vite que les enseignant-e-s en sont épuisé-e-s! Elles semblent avoir une énergie intarissable pour les jeux, la musique, le théâtre, le cyclisme et même pour conduire l'unique pousse-pousse motorisé stationné sur le campus. Elles gèrent leur alimentation la lessive, le nettoyage, et entretiennent bien sûr l'école – y compris la cuisine et le jardin. Le soir et jusque tard dans la nuit, on peut voir ces jeunes femmes intelligentes étudier, enseigner et apprendre coude à coude. Une journée de 24 heures paraît trop courte. On dirait presque qu'elles essaient de rattraper chaque minute de l'enfance qu'elles ont perdues et en apprécient tous les instants. Un visiteur à Jalore MSV peut en avoir le tournis.

Source: Rapport Inde

Faire participer et soutenir les défenseurs de l'égalité entre les sexes

Dans une étude précédente, l'auteur a découvert que, contrairement à ce que l'on croit habituellement, à savoir que ce sont les donneurs qui ont stimulé l'éducation des filles au Malawi, "des preuves montrent que ce sont des groupements locaux de femmes qui ont fait campagne pour qu'une attention particulière soit prêtée à l'éducation des femmes" (Swainson 1998: 35). En particulier, la Ligue des Femmes du Malawi, un pouvoir politique organisé, a fortement renforcé l'influence des défenseurs de l'égalité entre les sexes au sein du Ministère de l'Éducation et du Ministère des Services à la Communauté. De plus, la première femme Ministre de l'Éducation, entrée en fonction en 1993, "a joué un rôle central dans l'introduction des réformes concernant la grossesse et l'uniforme scolaire... Elle était idéalement placée en tant que défenseur de l'égalité hommes-femmes pour introduire des mesures culturellement sensibles et controversées, telles que celles traitant des grossesses d'élèves" (Swainson 1998: 37).

Des conclusions similaires peuvent être tirées de l'expérience bangladaise. Selon Jahan (1998: 33–34),

l'engagement du gouvernement vis-à-vis de l'éducation des filles a reçu un coup de fouet au milieu des années 1990 à cause du mouvement féminin, qui s'était considérablement renforcé. Celui-ci a réellement "articulé la demande des femmes pour l'égalité d'accès un contrôle sur toutes les ressources et tous les services sociaux". Son effet de levier a été accentué par les actions d'institutions internationales, avec pour résultat des engagements pour l'éducation des femmes et l'équité entre les sexes signés par le gouvernement.

Une évaluation récente de trois approches sectorielles (SWAPs) de l'aide de bailleurs pour l'éducation suggère que leur succès dans la promotion de buts de promotion d'équité hommes-femmes pourrait être considérablement accru si les bailleurs consentaient plus d'efforts pour aller vers les réseaux de défense de l'égalité hommes-femmes, les consulter et les soutenir. Les bailleurs devraient "partir du principe que l'égalité hommes-femmes fait partie intégrante du calendrier de développement durable, qui jouit déjà du soutien de nombreux acteurs-clés en éducation dans le pays partenaire; [et] assurer que le soutien aux "défenseurs de la réforme" soit étendu aux "défenseurs de l'égalité hommes-femmes" (Norton et al 2000: 15).

Promouvoir l'éducation et les soins pour la petite enfance

Les enfants en âge préscolaire bénéficient grandement de leur présence dans les centres de développement et de soins pour la petite enfance (CDSPE) dans la mesure où ils sont mieux socialisés et leur apprentissage est amélioré. De plus, de telles infrastructures libèrent également les filles plus âgées, qui peuvent alors aller en classe plutôt que de s'occuper de frères et sœurs plus jeunes. Au Cambodge, des écoles pré-primaires ont été créées au niveau communautaire au stade pilote afin de promouvoir la scolarisation des filles en première année, avec d'excellents résultats. En Inde, des centres CDSPE rattachés à des écoles primaires ont augmenté la fréquentation et la scolarisation des filles, qui peuvent emmener leurs plus jeunes frères

et sœurs au centre plutôt que de devoir rester à la maison pour s'en occuper.

Néanmoins, des considérations financières ont empêché la plupart des pays d'étendre significativement ce type d'éducation. En Inde, moins de 20 pour cent des écoles primaires bénéficient d'infrastructures CDSPE. Une étude sur des programmes de développement de l'enfance au niveau de l'apprentissage précoce au Kenya a conclu que *“en plus d'une productivité accrue des enfants à l'avenir, des programmes CDSPE bon marché pourraient avoir comme double effet de libérer les mères pour qu'elles puissent travailler au marché et de permettre aux filles aînées de participer à l'école. Les programmes CDSPE peuvent être envisagés comme des investissements optimaux touchant le bien-être actuel mais aussi futur des ménages ayant des jeunes enfants”* (Lokshin et al, 2000: 22).

4. Au-delà des mots: Faire de l'égalité des sexes une réalité

Donner à toutes les filles une chance équitable est utile, abordable et essentiel. Il ne peut plus y avoir d'excuses de la part des gouvernements, à la fois du Sud et du Nord, pour éviter d'engager les ressources nécessaires pour que l'égalité entre les sexes devienne une réalité pour les 65 millions de filles que l'on prive injustement d'un accès à l'éducation. Cette injustice est énorme et doit être réparée – dès maintenant.

Jusqu'à présent, seuls quelques gouvernements ont fait de l'éducation des filles une priorité majeure. La réalité est que ceux et celles qu'on a privés du droit à l'éducation ont peu de poids politique, alors que ceux qui sont au pouvoir ont peu d'enjeux personnels dans le système scolaire d'Etat. Sur ces deux points, il a été simple jusqu'ici pour les décideurs d'ignorer les besoins éducatifs des filles et des personnes pauvres. Sans engagement politique durable soutenu par la société civile dans son ensemble, les objectifs actuels d'égalité des sexes connaîtront le même destin que les objectifs de Jomtien au cours des années 1990. Surmonter ces contraintes politiques exigera une pression organisée de la part de toutes les sections de la société civile. A mesure que le processus de démocratisation prend de l'ampleur, les gouvernements seront obligés de prendre ces revendications au sérieux.

En même temps, la dure réalité est que la plupart des pays ayant de nombreuses filles non scolarisées sont trop pauvres pour lutter contre ce problème sans une augmentation substantielle de l'aide et une remise de la dette de la part du Nord – où le droit des filles à l'éducation est garanti depuis bien des décennies. Les agences bilatérales et multilatérales doivent prendre des mesures concrètes découlant de leur engagement à considérablement et rapidement augmenter l'aide en faveur de l'éducation de base, avec pour première

tâche d'immédiatement libérer les fonds déjà promis dans le cadre de l'Initiative accélérée en matière d'EPT.

Etablir des cibles opérationnelles claires

Comme nous l'avons déjà maintes fois souligné tout au long de ce rapport, une expansion généralisée de l'éducation primaire est nécessaire mais non suffisante pour atteindre les ODM en matière d'éducation. Il convient également de travailler au niveau de la discrimination et des désavantages qui touchent spécifiquement les filles tout au long de leur scolarité, de l'inscription en première année à l'obtention du diplôme à la fin du secondaire. Chaque pays doit développer d'urgence une stratégie complète pour l'égalité filles-garçons dans l'éducation. Il faut donc que les gouvernements traduisent les objectifs de 2005 et de 2015 en cibles opérationnelles claires et placent ces cibles au cœur de leurs plans du secteur éducatif et de réduction de la pauvreté.

Même si nous serons en 2005 d'ici moins de deux ans, aucun pays n'est si loin du but qu'il ne peut éliminer les écarts entre les sexes dans les taux d'**inscriptions** dans les écoles rurales et urbaines primaires et secondaires d'ici 2005. Le défi suivant consiste à assurer que les taux d'achèvement entre filles et garçons soient égalisés d'ici 2010. Comme nous l'avons vu, les écarts entre les sexes de loin les plus importants se retrouvent dans les zones rurales. Il est donc important d'avoir des objectifs d'inscriptions et d'**achèvement** séparés pour les zones rurales et pour les zones urbaines.

En suivant ce calendrier, la parité entre les sexes au niveau de la scolarisation sera finalement atteinte en 2011 dans l'éducation primaire et 2009 dans le

secondaire. Nous ne pouvons nous permettre de laisser passer cet objectif. Pour atteindre le but d'arrivée à terme universelle de l'éducation primaire d'ici 2015, il est nécessaire que tous les enfants ayant droits, garçons et filles, commencent l'école primaire à l'âge requis d'ici 2009/2010 et complètent le cycle primaire cinq ou six ans plus tard.

Les statistiques essentielles sur les taux ruraux et urbains d'inscriptions et d'achèvement nécessaires pour faire des estimations fiables pour ces objectifs ne sont tout simplement pas disponibles dans la plupart des pays. Par conséquent, de gros efforts doivent être consentis pour que chaque pays dispose de ces informations pour fin 2003. Des objectifs clairs et limités dans le temps doivent être soutenus par l'engagement nécessaire de ressources et des systèmes de gestion efficaces. Les objectifs en matière d'égalité des sexes devraient être incorporés dans les objectifs de performance, les systèmes d'évaluation et les incitatifs de carrière auxquels sont confrontés chaque personne travaillant dans l'éducation, des Ministres jusqu'aux enseignant-e-s devant leurs classes.

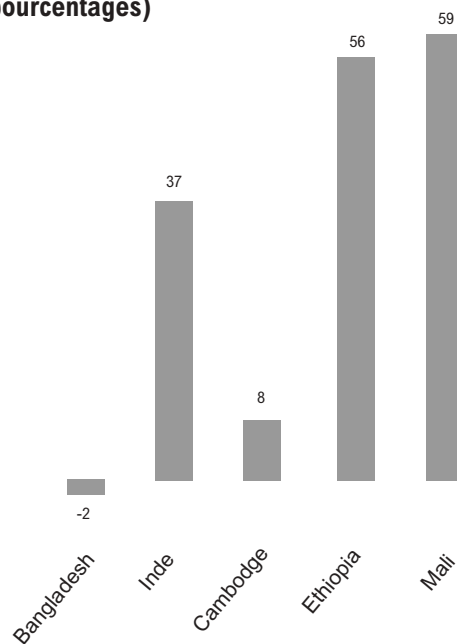
Les bailleurs bilatéraux et multilatéraux devraient également traduire les ODM en matière d'éducation en résultats à atteindre quant à leur propre soutien à l'éducation des filles. Le manuel sur l'éducation des filles distribué à tout le personnel par CIDA fournit des exemples constructifs de repères pratiques et détaillés et des indicateurs de résultats. Alors que la tendance vers des plans sectoriels de développement complets et un soutien budgétaire pourraient rendre difficile voire impossible de déterminer la quantité d'aide engagée pour "l'éducation des filles" en tant que tel, les bailleurs pourraient fixer des buts spécifiques quant aux nombres de filles non scolarisées que leurs programmes d'aide auront assistées pour entrer à l'école d'ici 2005 et terminer l'école d'ici 2010.

Evaluer l'ampleur du défi

La Figure 12 montre dans quelle mesure les inscriptions féminines en première année primaire

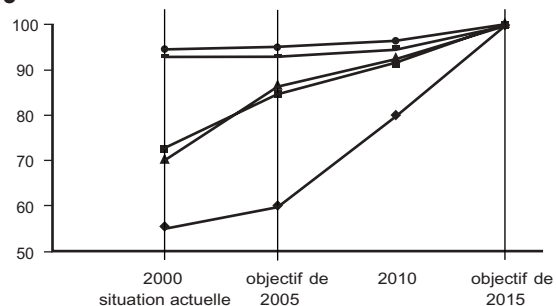
évoluent par rapport à l'objectif de 2005 pour cinq des pays de nos études de cas. Ces objectifs d'inscriptions ont été calculés en supposant que les taux bruts d'inscriptions en 2005 sont égalisés avec les taux d'inscription masculins en 2000. Mais en réalité, il est peu probable que les taux d'inscription masculins restent stationnaires de cette manière, surtout dans

Figure 12: Evolution des inscriptions des filles à l'école primaire d'ici 2005 par rapport à l'objectif de 2005 (pourcentages)



Source: UNESCO

Figure 13: Taux net de scolarisation des filles en fonction des ODM en matière d'éducation de 2005 et 2015



—●— Afrique subsaharienne —■— Moyen Orient et Afrique du Nord
 —▲— Asie du Sud et de l'Ouest —◆— Pacifique Est et Pacifique
 —●— Amérique latine et Caraïbes

Source: UNESCO

les systèmes éducatifs primaires en expansion rapide. Les inscriptions en première année devront augmenter de près de 60 pour cent en Ethiopie et au Mali, et de près de 40 pour cent en Inde si cet objectif de parité à l'inscription doit être atteint. Ce chiffre est beaucoup plus bas au Cambodge (seulement huit pour cent) et, étant données les tendances démographiques, négatives au Bangladesh. Ailleurs, ces objectifs sont de plus de 60 pour cent dans la plupart des pays africains francophone (par exemple, 63 pour cent au Togo et 62 pour cent au Niger).

En supposant qu'il soit possible d'atteindre la parité entre les sexes au niveau des taux de scolarisation d'ici 2005, la Figure 13 montre que l'Asie du Sud et de l'Ouest représente le défi le plus important, suivie par le Moyen Orient et l'Afrique du Nord, et l'Afrique subsaharienne. La parité entre les sexes au niveau de la scolarisation a déjà en termes généraux été atteinte en Amérique latine, dans les Caraïbes, et en Asie de l'Est et dans le Pacifique.

En Afrique subsaharienne, le taux global net de scolarisation féminine devra pratiquement doubler

Tableau 9: Interventions prioritaires au niveau des sexes

	Bangladesh	Inde	Népal	Pakistan	Cambodge	Ethiopie	Malawi	Mali	Nigeria
Ed. non-formelle/passerelles pour adolescentes	✓	✓			✓			✓	
Alphabétisation féminine					✓		✓	✓	
Curriculum et pratiques sensibles à l'égalité des sexes			✓			✓			✓
Intégration de cours d'autonomie fonctionnelle dans les curriculums	✓				✓				
Protection contre le harcèlement sexuel à l'école							✓		
Soutien pour les enfants touchés par le VIH/SIDA et les écolières enceintes									✓
Améliorer les toilettes séparées pour filles et garçons							✓		
Crèches pour la petite enfance	✓	✓	✓				✓		
Education obligatoire				✓		✓			
Mentorat pour les filles								✓	
Incitants (subsidés aux droits d'inscriptions, cash ou nature) pour les élèves		✓	✓	✓				✓	✓
Participation à la gestion communautaire/scolaire			✓	✓		✓		✓	✓
Améliorer et étendre la formation des femmes à l'enseignement. Incitants pour les femmes enseignantes	✓			✓	✓	✓			

son niveau actuel pour atteindre l'objectif de 2015 (voir Figure 13). Dans le groupe de pays africains francophones où les inégalités entre les sexes sont particulièrement aiguës, la scolarisation des filles devra augmenter de plus de 200 pour cent (en supposant qu'il n'y ait aucun redoublement), comparé à 120 pour cent pour les garçons. En Afrique méridionale, par contre, la scolarisation des filles ne devra augmenter que de six pour cent pour atteindre l'objectif de 2015, principalement à cause l'impact du VIH/SIDA sur la population d'âge scolaire.

Que faut-il faire?

Il est clair qu'il n'existe pas un modèle unique qui puisse s'appliquer dans tous les pays. Le besoin de réponses politiques nationales diverses et créatives est souligné dans le Tableau 9, qui montre les recommandations principales mises en exergue par les chercheurs locaux pour huit des pays étudiés (voir également l'Annexe 1). Néanmoins, certaines préoccupations de base doivent également être traitées dans tous les pays.

Pour atteindre les buts d'éducation de 2005 et 2015, gouvernements et bailleurs doivent collaborer afin de:

1) Faire en sorte qu'il y ait de la place pour tout le monde

Il n'existe que très peu de pays en développement dans lesquels les nantis masculins n'ont pas déjà atteint l'éducation primaire universelle. Il n'existe que peu de pays en développement dans lesquels les filles pauvres et rurales sont un tant soit peu proches du même résultat. En Inde, par exemple, près d'un tiers des filles rurales n'ont jamais été à l'école, et en Ethiopie, ce chiffre atteint près des deux tiers.

Les écarts entre les sexes sont souvent les plus importants dans les pays où les taux globaux nets de scolarisation sont bas. En n'augmentant pas l'accès pour que suffisamment de places dans les écoles soient disponibles pour tous les garçons et toutes les filles, les gouvernements créent une file d'attente dans laquelle les groupes les plus pauvres et les moins

privilegiés, y compris les filles, sont presque sûrs d'être les derniers (Filmer 1999). Les mesures suivantes sont nécessaires pour éliminer cette attente:

- Construire suffisamment d'écoles et engager suffisamment d'enseignant-e-s pour garantir que toutes les communautés soient desservies par une école accessible à pied et de manière sûre pour les filles.
- Supprimer les droits d'inscription, qui garantissent le maintien de l'exclusion des filles rurales pauvres. Lorsque les parents n'ont les moyens que pour garder un seul enfant à l'école, les filles sont généralement perdantes. En Ouganda, par contre, le nombre de filles scolarisées est passé de 1,4 millions en 1996 à 3 millions en 1999 suite à l'introduction de l'éducation primaire gratuite, et la proportion de filles au niveau global de scolarisation a progressivement augmenté.
- Etendre les "programmes-passerelles" mis au point par les ONG afin d'attirer les enfants difficilement accessibles dans le système scolaire.
- Pour éviter que la file d'attente ne se reforme au niveau secondaire, les gouvernements doivent prévoir de rapidement étendre l'accès gratuit et universel aux écoles secondaires. A l'heure actuelle, seule une fille sur cinq en Afrique et deux filles sur cinq en Asie du Sud et de l'Ouest ont l'occasion d'aller à l'école secondaire.

2) Proposer de l'aide supplémentaire aux familles pauvres pour que les filles restent à l'école

D'un côté, les initiatives isolées d'égalité entre les sexes ont été inefficaces à moins d'avoir été intégrées dans des stratégies destinées à étendre l'accès pour tous et réduire la file d'attente pour l'éducation. D'un autre côté, une extension seule de l'éducation primaire ne traitera pas spécifiquement les problèmes particuliers auxquels sont confrontés les filles. Des actions positives doivent être menées pour que chacun jouisse des mêmes opportunités, pour que les filles – en particulier celles qui sont pauvres, de basse

caste ou vivant dans des zones rurales isolées – puissent bénéficier d’une expansion de l’éducation autant que les garçons, voire plus. A mesure que la scolarisation continue à augmenter, des efforts supplémentaires seront nécessaires pour répondre aux besoins de scolarisation de ces filles difficilement accessibles.

En particulier, une assistance supplémentaire sous forme notamment de repas scolaires gratuits ou d’allocations liées à une présence régulière permet aux familles pauvres de laisser leurs filles aller plus longtemps à l’école. Cette assistance constitue également une manière bon marché et efficace de redistribuer les ressources vers les communautés pauvres puisqu’un investissement initial modéré de la part des gouvernements permet aux filles pauvres d’acquérir un atout à vie et d’échapper au piège de la pauvreté. Des allocations pour des filles du secondaire ont été particulièrement efficaces: non seulement ils accroissent la scolarisation dans le secondaire, mais créent aussi des incitants puissants pour que les filles s’inscrivent et arrivent au terme de l’école primaire. Au Bangladesh, les districts dans lesquels des bourses ont été introduites dans l’enseignement secondaire ont connu une diminution brutale des mariages précoces ainsi qu’une augmentation spectaculaire de la scolarisation des filles. Les gouvernements doivent impliquer les communautés et des groupements de la société civile dans la mise au point de packages d’incitation appropriés aux circonstances locales, et les coûts d’extension de tels programmes à tous les districts doivent être pris en compte dans les plans des bailleurs et des gouvernements.

3) Lancer un plan de sauvetage pour les écoles dans les communautés pauvres

“Le problème aujourd’hui n’est pas que les parents ne souhaitent pas envoyer leurs filles à l’école. Ce qui est tragique, c’est qu’ils aimeraient bien les y envoyer, mais l’absence d’une école fonctionnant convenablement et la mauvaise qualité de l’éducation les empêchent de réaliser leurs aspirations.” (Rapport sur l’Inde)

Les parents retirent leurs filles de l’école s’ils perçoivent que leurs filles n’apprennent rien, ou pire, si elles sont vulnérables aux insultes, aux attaques ou à l’humiliation à l’école. Mais de nombreuses écoles dans les zones pauvres et rurales (et dans les bidonvilles urbains) n’ont même pas les éléments de base nécessaires pour pouvoir fonctionner. Ces écoles ont fréquemment bien moins de ressources, proposent moins d’heures d’enseignement et obtiennent des résultats bien inférieurs aux écoles situées dans des zones plus affluentes. Toutes les écoles ont besoin d’un-e enseignant-e formé-e et motivé-e qui se présente chaque jour pour enseigner, et de suffisamment de livres et de bancs pour tout le monde. La construction de toilettes sûres et privées pour les filles devrait être obligatoire. Des sanctions sévères contre les abus et le harcèlement sexuels vis-à-vis des filles doivent être imposées et appliquées.

Une des premières priorités devrait être l’amélioration du statut, du salaire et du soutien des enseignant-e-s, particulièrement des enseignant-e-s envoyés en mission dans des zones rurales ou “difficiles”. Des quotas de longue date pour la parité hommes-femmes parmi les enseignant-e-s ruraux devraient être soutenus par des efforts pour étendre et améliorer les infrastructures de formation pour les enseignant-e-s non seulement dans les zones urbaines, mais aussi rurales, et des incitants supplémentaires et des occasions de développement de carrière pour les femmes enseignantes prêtes à accepter des postes dans les zones rurales.

Comme les résultats scolaires sont inacceptablement bas dans de nombreux pays, il est fondamental que les réformes soient ancrées dans les réalités locales. Les méthodes pédagogiques utilisant la craie et la parole ont été justement critiquées, mais l’expérience de ces 20 dernières années montre que les tentatives pour importer des méthodologies pédagogiques centrées sur l’apprenant ne prenant pas en compte les cultures locales ont souvent posé problème.

4) Encourager un éventail de types d'éducation

L'échelle et l'urgence de l'action indispensable pour atteindre l'objectif de 2005 rend nécessaire le fait que les ONG soient fortement soutenues dans leur rôle complémentaire de développement d'une scolarisation durable. Malheureusement, tous les pays n'ont pas une ONG qui ait la taille et la vision de BRAC au Bangladesh, mais il est possible de faire bien plus pour étendre et intégrer la scolarisation de base fournie par les ONG, en particulier aux groupes difficiles d'accès. Ces écoles ont besoin de développer des "voies" et des liens vers le système formel pour que le système non-formel ne devienne pas un "ghetto" pour les filles et les étudiants pauvres. Une meilleure flexibilité est nécessaire pour qu'un transfert à terme vers les écoles d'Etat soit facilité et encouragé. Certains nouveaux plans de développement du secteur éducatif à large portée qui sont actuellement en train d'être déployés dans de nombreux pays ne prêtent pas suffisamment attention à ce rôle-clé des ONG. Celles-ci n'ont pas non plus été suffisamment impliquées dans la conception et la gestion de ces plans sectoriels.

5) Collaborer avec la société civile

L'expérience montre qu'une approche venant d'en haut de l'éducation des filles est non seulement inefficace mais peut également susciter de la résistance et du ressentiment, qui seraient en fin de compte contre-productifs – une cause principale de "l'échec de mise en œuvre" de l'éducation des filles (Ramachandran 1998).

L'urgence n'est pas synonyme de précipitation et ne doit pas non plus être utilisée comme excuse pour exclure de la conception des réformes la participation des parents, des enseignant-e-s et des experts en matière d'égalité hommes-femmes. Ce point est fondamental vu la complexité du contexte social et culturel de l'éducation des filles:

"Derrière les grands mots se retrouvent un chaudron de considérations dans lequel baigne aujourd'hui le discours sur l'éducation des filles: les perceptions des parents quant

aux avantages d'éduquer les filles, les systèmes de réseaux de soutien sociaux en mutation touchant la participation et le maintien des filles à l'école, et le franchissement des barrières au leadership des femmes." (Rapport sur le Mali)

La participation des communautés, des enseignant-e-s et des groupes de femmes au processus décisionnel est fondamental pour le développement de réponses appropriées et bien documentées quant aux complexités locales. Elle doit également susciter le soutien à grande échelle nécessaire pour les mettre en œuvre avec succès.

Néanmoins, comme le gouvernement du Royaume-Uni l'a reconnu en créant le Commonwealth Education Fund, des défenseurs de l'égalité hommes-femmes qui soient efficaces n'apparaissent pas tout simplement de nulle part. Les gouvernements et les bailleurs doivent ouvrir la porte à des échanges robustes et réguliers avec les groupements de la société civile plutôt que se limiter à des "consultations" uniques. Ils doivent également fournir à temps l'accès à l'information et soutenir les efforts de la société civile pour renforcer les compétences sur le plan de la défense des droits.

6) Passer la barrière invisible

Développer des opportunités dans l'éducation primaire pour les filles constitue bien évidemment une priorité majeure pour les pays les plus éloignés de l'objectif de 2005. Mais étant donné le cruel manque de places dans le secondaire pour la plupart des pays en développement, se concentrer uniquement sur l'éducation primaire universelle peut avoir l'effet inattendu de transformer l'examen de fin du primaire en une "barrière invisible" que peu de filles peuvent traverser. Pour éviter de créer une nouvelle file d'attente au niveau secondaire, les gouvernements doivent prévoir une expansion rapide de l'accès gratuit et universel aux écoles secondaires. Actuellement, seule une fille sur cinq en Afrique, et deux sur cinq en Asie du Sud et de l'Ouest, ont l'occasion d'aller à l'école secondaire.

Etant donné la crise du chômage dans la plupart des pays, il y a peu de chances pour ceux qui viennent de terminer leur scolarité de trouver un emploi dans le “secteur formel” à moins d’avoir obtenu de bons résultats à leurs examens de fin du secondaire. Par ailleurs, bon nombre d’avantages liés à l’éducation des filles en termes de santé et de productivité ne se révèlent totalement qu’une fois qu’elles ont atteint le niveau secondaire, ce qui souligne l’importance d’un investissement équilibré de la part des bailleurs et des gouvernements au niveau de l’augmentation de l’accès des filles, de l’achèvement et des résultats en secondaire.

Dans la grande majorité des pays, les inégalités entre les sexes sont les plus importantes dans les universités et les autres institutions d’éducation supérieure. On oublie souvent que l’objectif de parité filles-garçons inclut l’équité au niveau tertiaire d’ici 2015. Accroître le nombre de diplômées féminines de ces institutions est essentiel pour assurer que les femmes puissent commencer à travailler dans tous les types de postes professionnels et de management, et ce faisant, atténuer les points de vue patriarcaux dominants concernant les sexes et l’emploi. Augmenter le nombre de femmes éduquées et qualifiées peut exercer une influence puissante et positive sur les filles. “La présence de modèles puissants et positifs parmi les jeunes personnes éduquées agit comme un stimulant en encourageant la communauté à investir dans l’éducation de ses enfants (Rapport sur l’Inde).

7) Limiter l’impact du VIH/SIDA

L’épidémie du SIDA a des conséquences très sérieuses sur l’égalité entre les sexes dans l’éducation de base, surtout en Afrique subsaharienne. Les trois domaines principaux touchés sont une croissance ralentie de la scolarisation, une morbidité et une mortalité accrues des enseignant-e-s et un nombre accru d’orphelin-e-s et d’autres enfants directement affectés par l’épidémie. Les filles sont susceptibles d’être particulièrement touchées puisqu’il est attendu d’elles qu’elles s’occupent de parents malades et

exécutent par ailleurs certaines de leurs tâches ménagères. On pense également que les orphelines sont plus vulnérables que les orphelins et donc très susceptibles d’abandonner l’école. Etant donné que l’on prévoit que la mortalité liée au SIDA sera la plus élevée chez les jeunes femmes, les implications générales possibles pour les femmes enseignantes et pour toute tentative d’accroître le personnel enseignant féminin seront vraisemblablement étendues. Il est donc essentiel que, dans les pays à prévalence élevée de SIDA, des stratégies globales soient développées par les Ministères de l’Education avec leurs partenaires pour à la fois prévenir et réduire l’impact de l’épidémie sur les étudiant-e-s et les enseignant-e-s, en particulier féminines.

8) Investir davantage dans les filles

Les pays qui ont eu du succès avec la scolarisation des filles sont ceux qui ont considérablement augmenté leurs dépenses dans l’éducation de base et ce jusqu’à parfois 20 pour cent de leur budget, ou 3 pour cent de leur PIB. Mais même avec un tel engagement gouvernemental, les pays à bas revenus ont quand même besoin d’une aide importante – de l’ordre de \$5,6 Mia. par an de ressources externes – pour atteindre les ODM en matière d’éducation (UNESCO 2002).

Mais la valeur totale de l’aide bilatérale à l’éducation en 2000 était 30 pour cent moindre en termes réels qu’en 1999 (UNESCO 2002; 166). Les neuf pays de notre étude à eux seuls sont confrontés à un trou financier d’environ \$1 Mia. par an (Bruns et al. 2002). Tant que ce trou financier ne peut être comblé, le fossé entre les sexes ne le pourra pas non plus.

Il faut non seulement accroître l’aide mais aussi en cibler l’affectation vers les pays confrontés aux plus grands défis en termes numériques et financiers pour atteindre les objectifs de 2005 et 2015 et dont les gouvernements ont réellement démontré leur engagement à réduire les inégalités entre les sexes. Une aide financière prévisible à long terme est nécessaire pour que les gouvernements puissent engager les ressources externes pour le paiement des

salaires et d'autres dépenses récurrentes. Si seules des ressources internes peuvent être utilisées pour payer les salaires des enseignant-e-s, cela pourrait représenter une contrainte importante à l'expansion de l'éducation de base et secondaire.

La Campagne mondiale pour l'éducation demande un nouveau cadre global de financement pour l'éducation de base afin d'orienter l'aide accrue vers les pays ayant le plus besoin de ressources additionnelles et ayant en place de bonnes politiques pour atteindre les objectifs éducatifs de 2005 et 2015. L'Initiative accélérée (FTI), avalisée l'an dernier par les leaders du G7, la Banque mondiale, l'UNESCO et l'UNICEF, constitue un point de départ. La FTI pourrait énormément contribuer à accélérer la progression vers les deux objectifs en garantissant le financement additionnel dont les gouvernements ont besoin pour fournir un accès gratuit et universel et obtenir des niveaux minimaux de qualité dans toutes les écoles.

Néanmoins, l'impact de la FTI sur l'objectif de 2005 sera limité s'il n'inclut pas des fonds pour des

programmes de subsides permettant aux filles d'aller à l'école. Les bailleurs doivent également se mettre d'accord sur un calendrier pour étendre la FTI à d'autres pays, y compris ceux qui ont le plus de filles non scolarisées et les écarts les plus importants entre les sexes.

Il convient également de revoir d'urgence les estimations du financement de la FTI pour prendre complètement en compte les coûts réels de l'obtention de l'équité entre les sexes – y compris la suppression des frais et charges, l'introduction de subsides ou d'allocations à l'échelle nationale pour les familles les plus pauvres, et des mesures positives pour améliorer à la fois les conditions des enseignant-e-s et des étudiant-e-s.

Nous savons ce qu'il faut faire pour donner à toutes les filles leur droit à une éducation de base, nous savons quel en sera le coût. Nous savons également que le prix à payer en cas d'échec sera élevé. Nous devons dès maintenant mobiliser cette ambition et toutes les ressources disponibles pour mettre en œuvre et obtenir ce que nous savons être juste.

Références et Bibliographie

- Al-Samarrai, S. et P. Bennell. 2003. 'Where has all the education gone? Educational outcomes for secondary school graduates'. Version provisoire (à paraître). London: DFID.
- Arends-Kuenning, M. et S. Amin. 2001. 'Women's capabilities and the right to education in Bangladesh'. *International Journal of Politics, Culture et Society*, Vol. 15. No. 1, septembre.
- Banque mondiale. 1993. 'Staff Appraisal Report: Bangladesh Female Secondary School Assistance Project'. Population and Human Resources Division. Washington, D.C.: Banque mondiale.
- Banque mondiale. 1995. *Priorities et Strategies for Education: A World Bank Sector Review*. Education and Social Policy Department. Washington, D.C.: Banque mondiale, mai.
- Banque mondiale. 1997. 'Bangladesh Female Secondary School Assistance Project: Mid-term Report'. South Asia Office. Washington, D.C.: Banque mondiale, juillet.
- Belbase, L.N. et al. 1998. 'The Népal Experience' in V. Ramachandran, (ed.), *Bridging the gap between intention et action: girls' and women's education in South Asia*. Delhi: ASPBAE et UNESCO.
- Bennell, P., B. Chilisa, K. Hyde, A. Makgothi, E. Molobe et L. Mpotokwane. 2002. *The impact of HIV/AIDS on primary et secondary schooling in Botswana: developing a comprehensive strategic response*. Londres et Gaborone: DFID Research Series et Ministère de l'Éducation du R-U.
- Bennell, P., K. Hyde, et N. Swainson. 2002. *The impact of the HIV/AIDS epidemic on the education sector in Sub-Saharan Africa: a synthesis of findings and recommendations of three country studies*. Brighton: Centre for International Education, février.
- Bicego, G. et O. Ahmad, 1996, 'Infant et Child Mortality', *Demographic and Health Surveys Comparative Studies* No. 20. Calverton, Maryland: Macro International Inc.
- Brickhill, P., C.O. Hoppers et K. Pehrsson. 1996. *Textbooks as an agent of change*. Harare: Sida.
- Bruns, B., A. Mingat, R. Rakotomalala. 2003. *A Chance for Every Child*.
- Burchfield, S.A., et E.C. Kadzamira. 1996. 'Malawi GABLE Social Mobilisation Campaign activities: A review of research et report on findings of KAP followup study'. Washington, D.C.: Creative Associates International Inc. et USAID.
- Child Workers in Népal (CWIN). 1995. *The Child Worker*, Issue No. 24, mars.
- Chimombo, J.P.G. et R. Chonzi. 1999. 'School dropout et teenage pregnancy: its causes et magnitude'. Version provisoire (à paraître). Zomba: préparé pour la Rockefeller Foundation.
- Colclough, C., S. Al-Samarrai, P. Rose, et M. Tembon. N.d. 'Achieving schooling for all in Africa: costs, commitment et gender'. Manuscrit de livre (à paraître). Brighton: IDS.
- FAWE 2000. 'Botswana re-entry policy'. *FAWE News* 8(3), juillet-septembre.
- FAWE 2002. 'Bursary scheme in Ethiopia (A paraître)'. Addis Abéba, juillet.
- Filmer, D. 1999. 'The structure of social disparities in education: gender et wealth'. Policy Research Report on Gender et Development. Working Paper. No. 5. Washington, D.C.: la Banque mondiale.
- Filmer, D., E.M. King et L. Pritchett. 1998. 'Gender disparity in South Asia: comparisons between et within countries'. Washington, D.C.: Banque mondiale, janvier.
- FNUAP. 2002. *L'état de la population mondiale 2002*. <http://www.unfpa.org>
- Gertler, C., et P. Glewwe. 1992. 'The willingness to pay for education for daughters in contrast to sons: evidence from rural Peru'. *World Bank Economic Review* 6 (1).

- Herz, B., K. Subbarao, M. Habib et L. Raney. 1991. 'Letting girls learn: Promising approaches in primary et secondary education'. Washington, D.C: World Bank Discussion Paper, No.113. Banque mondiale
- Hossain, N., R. Subrahmanian, et N. Kabeer. 2002. 'The politics of educational expansion in Bangladesh'. Brighton: IDS Working Paper 167.
- Hyde, K.A.L. 2003. 'Expanding educational opportunities at primary level: are community schools the answer?'. Version provisoire de rapport (A paraître). Nairobi: parrainé par la Rockefeller Foundation, mars.
- Hyde, K.A.L. et E.C. Kadzamira. 1994. 'GABLE knowledge, attitudes et practice pilot survey'. Zomba: University of Malawi, Centre for Social Research.
- Ilon, L. 1992. 'Fitting girls' schooling into existing economic paradigms: confronting the complexities', *International Journal of Educational Development*, Vol. 12, No.2.
- Ilon, L. 1996. 'Girls' Scholarship Programme: management et process'. Washington, D.C.: préparé pour Creatives Associates, USAID et le Ministère malawien de l'Education, septembre.
- Jahan, R. 1998. 'The Bangladesh experience', in V. Ramachandran (ed.), *Bridging the gap between intention et action: girls' et women's education in South Asia*, Delhi: APSBAE et UNESCO.
- Jayaweera, J. 1997. 'Women, education et empowerment in Asia', *Gender and Education*, Vol. 9, No 4, pp. 411-423.
- Kabeer, N. 2001. 'Deprivation, discrimination et delivery: competing explanations for child labour et educational failure in South Asia'. Brighton: IDS Working Paper, No. 135, May.
- Kadzamira, E.C., et M. Ndalama. 1997. 'Primary community schools project Southern Region baseline study'. Version provisoire (à paraître). Lilongwe: Préparé pour le Primary Community Schools Project.
- Kadzamira, E.C.,and M. Chibwana. 1999. *Gender et primary schooling in Malawi*. Brighton, Research Report 40, Forum for African Women Educationalists et the Institute of Development Studies, octobre.
- Kelly, M.J. 2000. 'What HIV/AIDS can do to education et what education can do to HIV/AIDS'. Papier présenté lors de la Conférence subsaharienne sur l'EPT, Johannesburg: 6-10th décembre.
- King E.M., et M.A. Hill. 1993. *Women's education in developing countries: barriers, benefits et policies*. Washington, D.C: John Hopkins University Press pour la Banque mondiale.
- Leach, F., V. Fiscian, E. Kadzamira, E. Lemani et P. Machakanja. 2002. An investigative study of the abuse of girls in African schools. Rapport en version provisoire pour DFID, juillet.
- Lewin, K. 2000. 'Secondary schooling in Malawi: the challenge of financing enrolment growth' in Lewin et Caillods, *Financing secondary education in developing countries: strategies for sustainable development*. Paris: IIEP/UNESCO.
- Loksin, M.M., Glinskaya E., et M. Garcia. 2000. 'The effect of early childhood development programs on women's labour force participation et older children's schooling in Kenya'. World Bank Development Research Group. Washington, D.C.: Banque mondiale, juillet.
- Mingat, A. et B. Bruns. 2002. 'Financing education for all by 2015'. Version provisoire (à paraître). Washington, D.C.: Banque mondiale.
- Miske, S. & VanBelle-Prouty, D. (1997). Schools are for Girls Too: Creating an Environment of Validation. USAID Technical Paper No. 41. Washington, DC: USAID.
- Norton A., Sibbons M., Smawfield D., et A. Gibbard. 2000. 'Mainstreaming gender through sector wide approaches in education – synthesis report'. London: Centre for Aid et Public Expenditure, Overseas Development Institute et Cambridge Education Consultants, octobre.
- Obura, A.P. 1991. *Changing images: portrayal of girls et women in Kenyan textbooks*. Nairobi: African Centre for Technology Studies (ACTS) Press.
- Odaga, A. et W. Heneveld. 1995. *Girls and schools in Sub-Saharan Africa: from analysis to action*. World Bank Technical Paper No.298. Washington, D.C.: Banque mondiale.

- Penrose, P. 1998. *Cost sharing in education: public finance, school and household perspectives*. DFID Education Research Serial No. 27. London: DFID.
- PNUD et UNICEF. 2002. 'The Millennium Development Goals in Africa.' Rapport préparé à la demande des Représentants personnels du G8 pour l'Afrique. New York: PNUD, juin.
- PROBE Team. 2000. *Public report on basic education in Inde* Delhi: Oxford University Press.
- Ramachandran, V. (ed.) 1998. *Bridging the gap between intention and action: girls' and women's education in South Asia*. New Delhi: ASPBAE et UNESCO, 1998.
- Ramachandran, V. 2002. 'Gender et social equity in primary education: hierarchies of access'. A paraître. New Delhi, janvier.
- Raynor, J. 2000. Expanding girls' education in Bangladesh: a case study of the female stipend programme. Thèse de MA, Institute of Education, University of London, juillet.
- Robb, J. [non daté]. 'The GABLE social mobilisation campaign: final report'. Lilongwe: USAID, septembre.
- Rose, P, et E.K. Kadzamira. 2000. 'Educational policy choice et policy practice in Malawi: dilemmas et disjunctures'. Social Policy Programme. Brighton: Institute of Development Studies, janvier.
- Rose, P., et M. Tembon. 1997. 'Do girls et boys benefit equally as enrolments increase? Evidence from two African countries'. Oxford: papier présenté à la Conférence sur l'Éducation et le Changement géopolitique.
- Rose, P., G. Yoseph, A. Berihun et T. Nuresu. 1997. *Gender et primary schooling in Ethiopie* IDS Research Report No. 31. Brighton: IDS, mars.
- Rugh, A. 2000. *Starting now: strategies for helping girls to complete primary*. SAGE Technical Report No. 1. Washington, D.C.: Academy for Educational Development.
- Secondary Review Team (SRT). 1999. 'Secondary Education Review'. Version provisoire (A paraître). Lilongwe: Ministère de l'Éducation, mai.
- Singh, S. et R. Samara, 'Early marriage among women in developing countries', *International Family Planning Perspectives*, Vol. 22, No. 4, décembre 1996.
- Smith, L. C. et L. Haddad. 2000. *Explaining child malnutrition in developing countries: A cross country analysis*. IFPRI Research Report. No.III. Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute.
- Stromquist, N.P. 1997. 'Gender sensitive educational strategies et their implementation'. *International Journal of Educational Development*. Vol. 17, No.2, pp. 205-214.
- Subrahmanian, R. 2002. 'Gender et education; a review of issues for social policy'. UNRISD Social Policy et Development Paper No. 9. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.
- Subrahmanian, R., Y. Sayed, S. Balagopalan et C. Soudien. 2003. Education inclusion et exclusion: Indian et South African perspectives. IDS Bulletin Vol. 34, No.1, janvier.
- Swainson, N. 2000 'Gender et primary schooling in Malawi'. Brighton: Rapport de consultance pour DANIDA.
- Swainson, N., S. Bendera, R. Gordon et E.C. Kadzamira. 1998. *Promoting girls' education in Africa: the design et implementation of policy interventions*. Education Research Serial No. 25. London: DFID.
- Tomasevski, K. 2003. *Education denied: costs and remedies*. London: Zed Books.
- UNDP Bureau for Development Policy (A paraître). New York: PNUD, juillet.
- UNESCO. 2002. Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2002: le monde est-il sur la bonne voie? Paris: UNESCO.
- USAID. 1999. 'More not better: an evaluation of USAID's programmes et policies to improve girls' Education'. Programmes et Operations Department, Report No.25. Washington, D.C.: USAID.
- Vandemoortele, J. 2002. 'Are the MDGs Feasible?'.
 Watkins, K. 2000. *The Oxfam Education Report*. Oxford: Oxfam.
- Wazir, R. 2000. *The Gender Gap in Basic Education*. Delhi: Sage Publications.

ANNEXE 1

Recommandations des études par pays

Le Cambodge

De nombreuses leçons ont été tirées des efforts récents pour mettre en œuvre des plans de développement de l'éducation améliorant l'équité entre les sexes. Elles peuvent être traduites en recommandations, comme suit:

- 1. Le besoin de plus de définitions de l'équité entre les sexes qui soient élaborées localement.** Il est nécessaire de se baser davantage sur des concepts définis localement concernant l'équité entre les sexes afin d'assurer qu'il y ait un consensus sur la signification des concepts et une meilleure efficacité lorsqu'il s'agit de le réconcilier avec les rôles traditionnels associés aux sexes. Le consensus au niveau des parties intéressées concernant l'engagement vers l'équité entre les sexes est fragile à l'heure actuelle parce que les structures des programmes se basent sur des conceptions très différentes de ce que représente l'équité entre les sexes. D'ailleurs, les idées sur l'équité sont bien souvent importées et étrangères aux intéressés locaux.
- 2. Eviter des formations sur la condition féminine qui soient isolées.** La promotion de l'équité filles-garçons dans l'éducation ne peut avoir du sens que si elle est maintenue sur le long terme et coordonnée avec des mesures de relance. Le secteur n'a pas encore démontré une coordination adéquate et maintenue entre les interventions ciblant le changement d'attitude (notamment la formation sensibilisant à la problématique de l'égalité des sexes) et celles qui tentent d'amener des applications concrètes du concept d'équité hommes-femmes (bourses d'études, cours d'aptitudes à l'autonomie fonctionnelle...). Dans le passé, de nombreuses interventions isolées n'ont pas été caractérisées par un engagement au niveau de l'équité entre les sexes en tant que *processus*. Les interventions de promotion de l'équité hommes-femmes devraient chercher une approche plus globale, en incorporant un éventail d'interventions complémentaires dans un package, ou lorsque cela n'est pas possible, intégrer des mesures qui assurent une coordination avec d'autres programmes pouvant fournir un suivi approprié.
- 3. Le besoin de cibler davantage des stratégies intégrées d'investissements donnant plus de poids aux besoins des femmes et des filles.** Le secteur éducatif a présenté un déséquilibre financier qui a mis l'accent sur le besoin d'améliorer l'éducation des filles étant toujours dans le système formel et y a consacré des ressources considérables. Les interventions ciblant les femmes et les filles non scolarisées, particulièrement dans le sous-secteur de l'éducation non-formelle, ont été sous-financées. Il est recommandé que le gouvernement et les bailleurs éliminent ce déséquilibre en considérant les idées globales de planification proposées dans les Plan EPT 2005 des Ministres de l'Education et de la Jeunesse et en y affectant les ressources appropriées.
- 4. Mettre davantage l'accent sur une éducation de qualité afin de motiver les parents à envoyer leurs filles à l'école.** Des classes surpeuplées, des méthodes pédagogiques se limitant à la parole et au tableau noir et un curriculum non pertinent iront à l'encontre des efforts pour convaincre les parents d'envoyer leurs filles à l'école. Il est fortement recommandé de prendre des mesures immédiates contribuant à mettre à jour les méthodologies d'enseignement et améliorer la pertinence des curriculums, en particulier en développant l'autonomie fonctionnelle et des compétences pré-professionnelles au sein du système éducatif de base.

5. **L'institutionnalisation des sensibilités spécifiques à chaque genre au sein du Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports (MEJS).** Le MEJS a bien commencé à institutionnaliser la défense de l'égalité hommes-femmes, non seulement en mettant sur pied un Groupe de Travail sur les Sexes, mais aussi en fournissant des ressources suffisantes à ce bureau. Le Ministère doit aller plus loin pour démontrer que son engagement en matière d'égalité des sexes ne se limite pas à des actions symboliques mais est réel et durable. Une bonne manière de démontrer cet engagement consisterait à accélérer le mouvement de femmes vers des postes de gestion à la fois au niveau du siège et des provinces.

6. **Revoir certains objectifs du Plan de soutien au secteur éducatif de 2005 concernant des améliorations au niveau de l'équité entre les sexes.** Les objectifs du MEJS pour 2005 concernant l'équité entre les sexes au niveau du primaire sont non seulement bienvenus mais, avec des réformes étendues du système éducatif, atteignables. Néanmoins, certains chiffres officiels ne montrent aucun changement en termes d'accès à l'éducation

pour les filles/femmes, ou dans certains cas comme celui de l'équilibre hommes-femmes parmi les étudiants se formant à l'enseignement (d'un indice de parité des sexes de 0,67 en 1999 à 0,58 projeté pour 2005). On n'attend pas non plus de grands changements au niveau de l'indice de parité des sexes dans les institutions tertiaires (actuellement de 0,297; les projections estimant une croissance atteignant seulement 0,31 en 2005) et des taux de transitions des filles au niveau secondaire supérieur (actuellement de 66,1 pour cent, projeté de passer seulement à 67 pour cent en 2005). Ces objectifs devraient être revus et modifiés pour refléter des améliorations plus modestes.

7. **Avoir davantage recours à des modèles positifs.** Utiliser des femmes cambodgiennes instruites comme modèles peut être un outil puissant pour inspirer la motivation et l'énergie de jeunes filles pour se dépasser elles-mêmes. Cette stratégie devrait être de plus en plus souvent incorporée dans la conception des programmes cherchant à promouvoir l'équité entre les sexes dans le secteur éducatif.

L’Ethiopie

1. Pour atteindre les filles rurales et démunies, plus d’écoles doivent être situées dans les communautés. Pour ce faire, le gouvernement, les ONG et les organisations privées, et surtout les communautés, doivent collaborer pour que les écoles communautaires deviennent une réalité.
2. Les pratiques traditionnelles, même si certaines d’entre elles sont communes à tout le pays, sont généralement spécifiques à chaque localité. Par conséquent, les mesures pour traiter le problème doivent avoir des solutions et des stratégies communautaires. Les leaders communautaires, les aînés et les gens de religion doivent donc tous être équipés pour s’y atteler.
3. La loi existante devrait être mise en application afin de réduire la violence contre les femmes. Le gouvernement devrait faire appliquer ce qui est inscrit dans la législation.
4. Le gouvernement et les parties intéressées devraient s’assurer que les enseignant-e-s sont formé-e-s à des approches plaçant l’enfant au centre de l’éducation et qu’ils/elles obtiennent les outils pédagogiques pertinents à temps et en quantité suffisante. Pour cela, un monitoring et un suivi sérieux sont fondamentaux.
5. Les écoles diffèrent en fonction de la région où elles sont situées, ainsi que du climat, du moment de la récolte et du contexte culturel. Ainsi, les écoles devraient avoir des horaires et des programmes flexibles tout en restant dans une norme donnée. Toute circonstance communautaire, familiale ou agricole doit être prise en considération.
6. Pour réduire le poids du travail à la maison et à la ferme, l’introduction de techniques appropriées devrait être entreprise avec le soutien d’autres secteurs.
7. Pour obtenir plus de modèles féminins positifs, il faut former plus de femmes enseignantes. Des programmes de mentorat devraient être introduits pour faire apparaître ces modèles. On peut essayer le mentorat au niveau scolaire avec le soutien de la communauté.
8. Les écoles ont besoin de tutorats, d’apprentissage par les pairs, de bibliothèques et de matériel de lecture et autres, qui soutiennent les étudiant-e-s étant arrivé-e-s au niveau tertiaire grâce à la discrimination positive.
9. Le pays a maintenant une stratégie de réduction de la pauvreté et une politique sur le VIH/SIDA. Le gouvernement et la société civile doivent s’assurer que cette politique est mise en pratique. Diverses interventions peuvent être implémentées – de nouveau, l’engagement et des efforts durables du gouvernement et des ONG sont nécessaires.

L'Inde

1. **Garantir des écoles de bonne qualité et fonctionnant bien.** Comme nous en avons discuté dans les sections précédentes, la disponibilité d'écoles primaires fonctionnant bien peut permettre de surmonter bien des obstacles, et plus particulièrement, celui de l'accès. La notion de "bon fonctionnement" englobe les aspects suivants:

- **Une ambiance joyeuse et accueillante.** Une telle ambiance dans les salles de classe encourage les enfants à être expressifs et créatifs.
- **Des enseignants recyclés/qualifiés.** L'environnement d'enseignement et d'apprentissage de la classe est souvent décourageant, surtout pour les apprenants de première génération. Les enseignant-e-s doivent être adéquatement formés, motivés et enthousiastes. Le plus important est que des efforts doivent être faits pour garantir que les pratiques d'enseignement soient équitables et dépourvues de discrimination sexuelle.
- **Un taux enseignant-e/élèves acceptable.** Un des plus grands obstacles à la rétention des enfants à l'école est le taux d'élèves par enseignant-e. Les taux varient de 1 pour 20 à 1 pour 95 dans de nombreuses régions de l'Uttar Pradesh et du Bihar. Les écoles avec peu d'enseignant-e-s et encore moins de salles de classe continuent à constituer un obstacle majeur à l'éducation primaire.
- **La présence de femmes enseignantes.** Une révélation étourdissante des données EMIS collectées sous l'égide du Projet d'éducation primaire de district (DPEP) (1998) a été que la majorité des écoles à un-e ou à deux enseignant-e-s dans les régions isolées n'avaient même pas une seule femme enseignante. La proportion de femmes enseignantes diminue à mesure que nous gravissons les échelons de l'école, la plupart des écoles intermédiaires et secondaires dans les zones rurales faisant état d'une proportion énorme d'enseignants masculins.

- **La disponibilité d'équipements de base.** On reconnaît aujourd'hui que les salles de classe, les tableaux noirs, l'eau potable et des toilettes sont essentiels pour le bon fonctionnement des écoles. La présence d'un bâtiment convenable (avec un mur d'enceinte) inspire plus de confiance dans la communauté, surtout lorsqu'il s'agit d'envoyer les filles à l'école. Cette problématique requiert une action urgente dans les régions caractérisées par des conditions climatiques extrêmes ou une insécurité importante pour les filles et les femmes.
2. **L'assurance que les enfants apprennent.** Une idée controversée qui traque l'éducation à tous les niveaux est que les enfants apprennent peu de choses à l'école. Il n'est pas inhabituel de rencontrer des étudiant-e-s qui peuvent à peine lire et écrire, même après cinq ou sept ans d'éducation. On reconnaît actuellement que l'incapacité du système scolaire à permettre aux enfants d'acquérir des compétences de base en lecture et en écriture et des aptitudes cognitives constitue l'obstacle le plus important, pour les filles particulièrement. Améliorer la qualité impliquerait une stratégie multi-axiale qui modifierait le programme, les transactions en classe, la formation des enseignant-e-s, l'environnement de la classe, les attitudes des enseignant-e-s et les liens entre l'école et la communauté. L'expérience a montré que toute amélioration significative de n'importe lequel de ces aspects sans traiter les problématiques qui y sont liées n'a pas d'impact positif significatif sur les résultats des enfants, ce qui est particulièrement le cas pour l'éducation des filles.
3. **Rendre l'éducation pertinente.** Qu'est-ce que les parents et les enfants considèrent comme étant de la "qualité"? Des discussions avec eux au cours de visites récentes sur les terrain au Karnataka, en Andhra Pradesh, au Madhya Pradesh et en Uttar Pradesh ont révélé que les gens utilisent le mot "qualité" pour parler à la fois de compétence et de pertinence. Assurer que l'éducation est en lien avec la vie et les circonstances des enfants, des filles en particulier, nécessite essentiellement que les outils et les capacités cognitives qu'ils acquièrent au cours de

leur scolarisation leur permettent de faire face à un monde inégal dans une position de force et de confiance découlant de l'habileté à accéder aux informations pertinentes. Ceci implique un éventail d'apprentissages, tels que l'élaboration à partir de connaissances sur la vie et sur des compétences, l'amélioration de l'estime de soi et de la confiance dans les relations interpersonnelles, le renforcement des capacités de pensée et d'analyse critiques, encourager la curiosité et le questionnement, la résolution de problèmes, une communication efficace, la créativité et le développement esthétique.

4. **Des liens avec ce qui précède et avec ce qui suit:** Les sections précédentes montrent clairement que les programmes gouvernementaux existants et les équipements disponibles dans le secteur privé et non-gouvernemental ne répondent pas vraiment aux besoins éducatifs des filles des différentes catégories d'âge. En dépit de bonnes intentions, le système qui prévaut s'adresse essentiellement au groupe des 6-11 ans et s'étend maintenant progressivement pour couvrir le groupe des 11-14 ans. Même si cela est effectivement une bonne chose, la situation du groupe des plus de quatorze ans requiert d'urgence de l'attention. Des rapports sur les campagnes d'alphabétisation reconnaissent la présence des filles adolescentes comme des personnes souhaitant non seulement lire et écrire, mais aussi apprendre. Et pourtant, personne ne semble réellement se préoccuper des besoins éducatifs des adolescentes et des jeunes femmes.

“Il est largement reconnu que la présence d'un groupe de jeunes démoralisés/désillusionnés, qui sont arrivés au terme de l'éducation primaire ou ont abandonné, et qui sont sous-employés ou n'ont pas d'emploi ou de travail productif, découragent fortement les autres enfants de la famille/communauté en ce qui concerne l'éducation. Les enfants plus jeunes et leurs familles voient clairement ce qui les attend: l'éducation primaire ne change pas significativement la situation de vie des personnes pauvres et marginalisées de notre société.

Elle ne mène à aucun gain matériel ni d'ailleurs à quelque valeur ajoutée inquantifiable que ce soit (ce qu'on appelle aujourd'hui le capital social)... Ce phénomène est souvent appelé l'effet d'aspiration: l'absence d'un modèle identifiable parmi les jeunes instruits-e-s mène à un désintérêt généralisé pour l'éducation formelle. À l'inverse, la présence de modèles forts et d'images positives parmi les jeunes instruits-e-s a un effet stimulant en encourageant la communauté à investir dans l'éducation de ses enfants. Investir dans une éducation pour les jeunes qui a du sens, leur donner une raison d'espérer et des opportunités pour se développer en tant qu'individus et en tant que communauté rapportera des bénéfices importants à la société dans son ensemble. Relier l'éducation à l'autonomisation (y compris le renforcement de l'estime de soi/confiance en soi), l'éducation à la survie (pour l'emploi/le travail indépendant), l'éducation pour une meilleure santé et une sexualité plus responsable, une éducation sensibilisant au niveau des problématiques sociales, politiques et communautaires, l'éducation de leurs droits en tant que citoyens et en tant que jeunes personnes (y compris le droit des enfants) et la mobilisation pour les actions communautaires. En bref, nous avons besoin d'une éducation sur la vraie vie qui équipe les jeunes personnes pour faire face avec confiance aux défis qui surgissent.”
(Ramachandran, 1999)

Créer des opportunités d'éducation continuée reliant l'alphabétisation et l'éducation au développement de soi et à l'apprentissage de compétences, qui à leur tour mènent à un meilleur pouvoir de négociation et une estime de soi accrue, c'est ce qu'il faut aujourd'hui. Un tel programme constituerait un pont entre les filles et les femmes en créant un environnement positif pour l'éducation et en servant d'instrument pour le changement social. Même si la discrimination positive, grâce à la réservation de places et à des conditions particulières, a un rôle à jouer, il est plus qu'évident qu'au cours des 50 dernières années, les gens des communautés

défavorisées (excepté une toute petite partie) sont restés au bas de l'échelle économique. L'indifférence des institutions éducatives fait en sorte que leur capacités de lecture, de calcul, cognitives et de pensée critique restent peu développées. Ils entrent dans l'adolescence avec peu d'espoir et sont vite aspirés dans une lutte pour la survie qui laisse très peu de place au développement personnel. Ceci renforce les

notions prévalentes selon lesquelles l'éducation formelle est inappropriée, surtout au-delà du niveau primaire. Ces liens sont donc critiques lorsqu'il s'agit de l'éducation des filles – l'Inde ne peut espérer des changements radicaux à moins de traiter toute la chaîne de l'éducation des filles. Les approches isolées n'ont pas fonctionné dans le passé et il est peu probable qu'elles le fassent à l'avenir.

Le Malawi

L'étude sur le Malawi illustre clairement qu'il est possible de profondément modifier un système éducatif et de faire en sorte qu'il s'intéresse plus aux personnes pauvres et aux femmes. En dépit des initiatives des années 1990, les disparités entre les sexes subsistent toujours à tous les niveaux d'éducation au Malawi. Les recommandations suivantes sont destinées à remédier à certaines lacunes identifiées par l'étude. Elles sont présentées par thème et par ordre de priorité.

1. Qualité versus quantité

Les réformes de la première génération abolissant les frais scolaires à l'école primaire et étendant le nombre de places dans le secondaire ont, dans une large mesure, profité aux filles et aux étudiant-e-s pauvres. Néanmoins, l'expansion de la scolarisation s'est faite aux dépens de la qualité. A l'heure actuelle, le système éducatif est en crise: la basse qualité limite la demande mais toute l'attention est focalisée sur la quantité. Il est clair que si la qualité de l'enseignement est basse, les filles ne peuvent profiter des réformes politiques. La qualité du primaire et du secondaire pourrait être améliorée grâce aux initiatives suivantes:

(i) Des financements supplémentaires pour des outils d'enseignement et d'apprentissage, surtout dans les quatre premières années de l'enseignement primaire, où un environnement scolaire de basse qualité, caractérisé par des équipements et des outils d'apprentissage inadéquats, pousse les élèves, y compris les filles, à ne pas aller à l'école.

(ii) Les écoles secondaires communautaires de jour ont connu une expansion considérable dans les années 1990 à cause de la gratuité de l'éducation primaire. Les écoles secondaires communautaires de jour scolarisent la majorité des étudiant-e-s ruraux et du secondaire, mais elles sont caractérisées par de basses performances étant donné la quantité limitée des ressources qu'ils reçoivent du gouvernement comparé aux écoles secondaires conventionnelles. Dans un souci de justice sociale, il est impératif de

considérablement accroître le financement des écoles secondaires communautaires de jour pour les mettre au même niveau que les écoles secondaires conventionnelles. Cette augmentation permettrait également de contribuer à mettre en œuvre les engagements en matière d'équité entre les sexes faits par le gouvernement, puisque l'école secondaire communautaire scolarise plus d'étudiantes féminines que les écoles conventionnelles du même cycle.

2. La persistance à l'école

Le système primaire du Malawi est très inefficace: il est caractérisé par des taux de promotion bas, des taux élevés d'abandon et des taux élevés de redoublement, qui contribuent tous au bas niveau de survie des élèves. Il a été montré dans l'étude que les taux d'abandon sont très élevés et qu'il est très peu probable qu'ils diminuent dans un avenir proche.

(i) Pour que les bénéfices de la gratuité du primaire se maintiennent, des efforts devraient être faits pour envisager la possibilité d'incorporer des systèmes flexibles (passerelles) et/ou fournir un enseignement non-formel aux jeunes non scolarisé-e-s et/ou aux élèves trop âgé-e-s. Il est également important de renforcer les initiatives éducatives en dehors des systèmes scolaires telles que des programmes d'éducation et d'alphabétisation des adultes, y compris des écoles communautaires pour ceux et celles qui n'ont pas bénéficié du système scolaire formel. Ces initiatives permettraient de contribuer à résoudre le problème de basse alphabétisation et de scolarisation limitée parmi les femmes et les filles du Malawi, dont la plupart ont tendance à abandonner le système éducatif formel.

(ii) Les réformes de l'éducation pourraient être davantage renforcées si elles étaient associées à d'autres programmes. Par exemple, les Programmes de soins pour jeunes enfants basés dans la communauté (community-based childcare programme (CBCC)), actuellement sous l'égide du Ministère de l'Égalité des Sexes et des Services à la Communauté, pourraient être renforcés pour contribuer à limiter le besoin pour les filles de

travailler en s'occupant de leurs cadette-s, une des raisons que l'on impute à l'absentéisme des filles et à leur abandon ultérieur. La situation est encore plus critique actuellement à cause de l'épidémie de HIV/SIDA, puisque si un membre de la famille ou bien la mère tombe malade, on demande aux filles d'assumer le rôle de mère de remplacement auprès de leurs frères et sœurs, ce qui tient les filles à l'écart de l'école.

(iii) Concernant la question du manque de modèles positifs pour les filles, dans les zones rurales en particulier, les écoles primaires et secondaires communautaires devraient être encouragées à employer davantage d'enseignant-e-s de la localité et si possible, il faudrait prévoir des incitants pour encourager les femmes enseignantes à travailler dans les zones rurales. On pourrait utiliser l'expérience professionnelle dans les zones rurales comme facteur lorsque les décisions concernant les promotions sont prises

(iv) Il a été illustré que le harcèlement et l'abus sexuels, ainsi que la grossesse, sont des facteurs contribuant au taux élevé d'abandons chez les filles. Pour le harcèlement sexuel se produisant à l'école même, il est impératif que des règles disciplinaires applicables au harcèlement sexuel soient appliquées, que l'agresseur soit un autre élève/étudiant ou un enseignant. Dans les cas de grossesse, il convient de faire tous les efforts possibles pour encourager les filles ayant quitté l'école à cause de leur grossesse à y revenir après la naissance.

3. VIH/SIDA

Même si jusqu'à présent, les taux n'ont pas tellement diminué à cause du VIH/SIDA, il est important de mettre en place des mécanismes pour la prévention de la transmission et la réduction des impacts de l'épidémie.

(i) Un système de conseil au niveau scolaire pourrait être remis à jour pour fournir un soutien académique et pastoral aux enfants nécessiteux, aux orphelin-e-s en particulier.

(ii) Le programme sur le VIH/SIDA devrait être revu et renforcé pour qu'il bénéficie de l'attention sérieuse qu'il mérite autant de la part des enseignant-e-s que des étudiant-e-s. Les enseignant-e-s devraient être pourvus des compétences leur permettant de traiter le problème avec professionnalisme.

(iii) Un système de bourses devrait être mis sur pied pour tous/toutes les étudiant-e-s nécessiteux, dans lequel les orphelin-e-s seraient prioritaires. Le programme couvrirait les frais d'enseignement et fournirait des fonds complémentaires pour couvrir les coûts supplémentaires de la scolarisation.

4. Les performances lors des examens

L'éducation universitaire rapporte le plus de bénéfices sur le plan privé.

L'accès à l'éducation tertiaire et à d'autres types de formations est largement basé sur les résultats aux examens PSLCE, JCE et MSCE. Le développement de la scolarisation dans les années 1990 a suscité une détérioration significative des performances, surtout au niveau MSCE, où les écarts entre les sexes sont évidents. Les performances des filles sont généralement inférieures à celles des garçons dans les examens nationaux, réduisant ainsi le réservoir de filles dans lequel sont puisées celles qui accèdent au niveau suivant.

(i) Le curriculum actuel est académique et centré sur l'apprentissage par cœur plutôt que sur l'application. Les examens nationaux sont considérées comme des évaluations-clés de la capacité de l'étudiant-e dans un sujet. Et pourtant, tout le monde sait qu'un examen isolé n'est pas infaillible, il ne constitue certainement pas le moyen d'évaluation le plus objectif et tend à marginaliser certains groupes de la société tels que les filles et les personnes pauvres. Il est donc nécessaire de revoir le système actuel pour qu'un certain nombre de nouvelles évaluations soient adoptées pour permettre aux étudiant-e-s d'avoir une base plus large pour prouver leur capacités.

(ii) Il faut que la recherche se penche sur les raisons pour lesquelles les filles ont de mauvais résultats dans les examens nationaux, surtout en sciences et en mathématiques.

(iii) Vu le pattern systématique de mauvaises performances dans les examens, la perception générale est que les résultats de l'éducation ne sont pas profitables à moins que les élèves suivent les cours du secondaire, là où les avantages deviennent

perceptibles sur le plan individuel. Le système éducatif devrait être structuré de manière à ce que les résultats de la scolarisation soient tangibles à chaque niveau en créant, par exemple, des liens en avant vers l'économie plus large en fournissant des compétences techniques et professionnelles plutôt que l'orientation académique actuelle, dont ne profite qu'une petite proportion de la population.

Le Mali

1. Revitaliser les engagements et la qualité de l'intervention des organisations de la société civile pour qu'ils soient une force lors de la mise en œuvre des politiques éducatives maliennes positives et équitables au niveau des sexes.
2. Exiger que l'on consacre plus de ressources humaines à des unités/programmes/projets (gouvernementaux ou non) pour l'éducation des filles basées sur une expertise professionnelle et l'adhésion du personnel à la vision et aux objectifs de l'éducation des filles et non, comme c'est actuellement trop souvent le cas, à des considérations de promotion automatique ou à d'autres procédures bureaucratiques pour remplir des espaces imposés (ceci s'applique à tous les niveaux puisque c'est évident à la fois au Ministère de l'Education, dans les projets d'éducation des ONG et dans les associations villageoises de parents et enseignant-e-s).
3. Initier des efforts de contrôle de l'éducation pour assurer un suivi de l'interface que constitue la sensibilité aux sexes avec la mise en œuvre des politiques éducatives et la création d'entités chargées d'exécuter ces politiques:
 - Des contrôles au niveau du statut administratif des unités d'éducation pour les filles au sein des institutions au niveau macro.
 - Sélectionner, sur la base des types d'attitudes vis-à-vis des réformes communautaires, les personnes qui ont été commandités pour travailler sur la réforme éducative (avoir un plan pour éviter le recrutement ou l'octroi de responsabilités à des personnes conformistes concernant les sexes/la société/l'éducation).
 - Augmenter le nombre de femmes attachées à l'Unité Curriculum éducatif du Ministère de l'Education, chargée de créer un nouveau curriculum réformé, et assurer la présence de visions transformistes concernant les sexes/la société/l'éducation parmi ces femmes.
- Proposer à l'Unité Curriculum les services de professionnels en matière d'équité entre les sexes qui auront développé des lignes de conduite et des outils pour intégrer l'équité entre les sexes dans le nouveau programme du Mali (classes 1-9). En d'autres termes, nous ne devons pas uniquement compter sur la formation de ceux/celles chargé-e-s de mettre au point le nouveau curriculum: leur tâche est déjà impressionnante, mais nous devrions avoir une unité qui travaille en parallèle avec eux, commanditée pour développer certaines parties du programme scolaire en étant attentive à l'aspect égalité des sexes.
- Modifier l'image des femmes et des filles dans l'enseignement et dans les outils d'apprentissage, que ce soit dans l'enseignement formel et non-formel.
4. Créer un réseau progressiste d'institutions travaillant sur l'équité entre les sexes. De nombreux réseaux sont actuellement actifs au Mali, mais ils ne sont pas progressistes.
5. Promouvoir un Acte pour l'éducation des filles qui légaliserait la protection des filles à l'école pour qu'elles restent à l'école ou dans des programmes de formation alternatifs.
6. Faire participer les filles/jeunes femmes elles-mêmes au mouvement pour l'éducation des filles en développant et en finançant adéquatement des programmes leur permettant de poursuivre leur propre éducation/formation/emploi, tout en les mobilisant dans des rôles visibles dans le mouvement;
7. Capitaliser sur la myriade d'organisations de jeunes qui existent pour former et recruter des jeunes pour qu'ils promouvoient eux-mêmes l'équité entre les sexes dans leurs associations et clubs, dans les écoles et dans d'autres institutions sociales (impliquer les jeunes eux-mêmes en tant qu'acteurs et les encourager à développer des organisations progressistes au niveau des pratiques égalitaires hommes-femmes et la diffusion de principes d'équité).

8. Maintenir l'attention des médias sur l'éducation des filles (un exemple positif est la campagne sociale de publicité d'OXFAM à la télévision lors de la Coupe d'Afrique des Nations de football de 2001).
9. Attirer l'attention des médias sur les femmes/filles et la prévention du VIH/SIDA.
10. Piloter des systèmes d'alerte au niveau de l'équité entre les sexes dans les Villes consensuelles aux droits humains du Mali (Kati et Tombouctou) pour servir de modèles pouvant être étendus à d'autres domaines (tels que des alertes quant au manque de scolarisation de qualité, la violence contre les femmes, le conseil pour les droits légaux, la prévention du VIH/SIDA etc.).

Enfin, nous proposons que la Semaine d'Action 2003 au Mali traite de manière critique "l'équité dans l'éducation" et "la réforme de l'éducation se traduise en réforme de la communauté" en mettant l'accent sur la problématique des sexes.

Nous proposons de promouvoir par l'intermédiaire d'une série d'actions visibles la formule: "L'accès à l'éducation = la qualité de l'éducation".

Nous recommandons que la Semaine d'Action au Mali mette en oeuvre les Actions urgentes reprise dans le Plan d'Action de stratégie de lobbying soumis à OGB/Mali par une commission d'organisations éducatives (février 2003).

Ces Actions urgentes sont:

- Identifier parmi le millier de filles ayant réussi l'examen d'entrée à l'école secondaire supérieure l'an dernier mais qui n'ont pas été acceptées à cause de leur âge (19 ans ou plus) et déterminer pour elles les possibilités de poursuivre leur instruction/une formation.
- Analyser les types et les conditions de soutiens financiers et techniques à la réforme éducative malienne proposés par les organisations internationales d'aide.

- Proposer une législation pour l'Acte pour l'Education des Filles leur garantissant une protection légale.
- Revoir les statistiques du programme national et analyser les données non regroupées pour y trouver des inconsistances ou des lacunes.
- Poursuivre l'éducation des enseignant-e-s pour les former à utiliser des pratiques équitables au niveau des sexes, à pratiquer l'instruction dans la langue nationale et à faire usage de méthodes actives en classe.
- Revoir les outils de Pédagogie convergente et promouvoir des thèmes consciencieux de l'équité hommes-femmes (avant de les distribuer plus largement pour rencontrer la demande pour ces outils puisque de plus en plus de classes de première année opèrent une transition vers la pédagogie convergente).
- Disséminer dans les institutions de formation à l'enseignement (primaire et secondaire) la nécessité d'intégrer l'équité entre les sexes dans les nouveaux curriculums de formation à l'enseignement.
 - Solliciter des lettres d'intention de ces institutions selon lesquelles elles se penchent sur le problème.
 - Rédiger des plans d'action à court terme pour définir comment ils vont envisager le problème.
 - Mobiliser des experts en éducation pour rencontrer ces institutions afin de déterminer quel travail doit être commandité pour opérer les changements au curriculum de formation à l'enseignement.

Le Népal

1. La participation des parents dans les comités de gestion des écoles devrait être encouragée. Il faudrait également promouvoir la participation des classes accusant un retard.
2. Les écoles devraient contribuer à sensibiliser à la nécessité d'une bonne éducation et en montrer les bénéfices. Cet effort devrait être institutionnalisé en étant inscrit dans la formation donnée aux enseignant-e-s, au personnel de soutien et aux surveillants.
3. La priorité doit être donnée dans le programme d'études aux cours dans la langue locale.
4. Les écoles devraient avoir des quotas de scolarisation pour les enfants Dalits. Il existe une bourse accordée aux étudiant-e-s pauvres, mais selon l'humeur et les caprices du directeur. Dans le passé, des études ont prouvé que les bourses sont parfois divisées puisque le nombre de bourses n'est pas adapté à la demande, ce qui dilue l'initiative et n'aide aucunement les récipiendaires.
5. Comme des missions de bailleurs en ont déjà discuté lors de leurs réunions du type "programme de partage des pratiques excellentes" (novembre 2001), il est recommandé que la sensibilisation et la mobilisation sociale commencent au niveau des quartiers. Il serait bénéfique d'impliquer des femmes leaders des quartiers correspondants.

Au niveau du foyer et de la famille

1. Il convient de créer des programmes de sensibilisation et de les montrer aux parents, aux enfants, aux leaders locaux et aux membres de la communauté. Ces programmes démontreraient la valeur d'éduquer les filles en ayant recours à des méthodes audiovisuelles telles que le théâtre de rue, des affiches, des pièces radiophoniques, des téléfilms, des chansons locales et des défilés dans les rues.
2. Une formation à la sensibilisation concernant l'égalité des sexes adaptée à l'environnement

socioculturel de la communauté.

3. Une crèche pour les enfants de la communauté pour que les filles soient libérées des soins à apporter à leurs plus jeunes frères et sœurs et aillent à l'école.

Au niveau de l'école

1. Des manuels, des outils pédagogiques et des méthodes d'enseignement sensibles aux sexes sont nécessaires.
2. Une formation sensibilisant à l'égalité des sexes pour les enseignant-e-s, les directeurs/trices, les surveillant-e-s, les membres du comité de gestion de l'école et les fonctionnaires d'éducation du district est nécessaire. La fourniture d'uniformes confortables, non traditionnels et pratiques pour les filles.
3. Un programme spécial de conseil et de formation à l'autonomie fonctionnelle doit être disponible pour les filles.

Programme d'incitation

1. Augmenter le quota de bourses dans les districts non isolés pour les filles.
2. Fournir des uniformes, de la papeterie, des repas de midi et d'autres incitants en fonction des besoins de la communauté.
3. Une dissémination appropriée d'informations sur le nombre et les types de programmes d'incitation mis en œuvre dans le district. Pour cela, des programmes d'interaction parents-enseignant-e-s devraient être créés.

En recourant aux journaux locaux, on peut sélectionner des leaders locaux, des membres (surtout féminins) des groupes de jeunes et de femmes travaillant dans le domaine de la santé.

4. Distribuer les manuels scolaires convenablement et à temps.
5. Pas d'intervention de l'élite locale et des leaders politiques pour la distribution des bourses.
6. Augmenter la part du budget pour les programmes d'éducation des filles et des femmes.

7. Encourager le contrôle par la communauté de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation des programmes d'incitation. Que les districts et les autorités centrales distribuent les programmes et budgets à temps.
8. Etendre à plus de districts le programme pilote d'éducation primaire obligatoire.

Les femmes enseignantes

1. Accroître le nombre de femmes enseignantes en mobilisant prioritairement les diplômées locales et ensuite des diplômées de régions plus éloignées logeant en pension.
2. Des possibilités de résidence, de garde d'enfants et de soins de santé devraient être proposés aux femmes enseignantes.
3. Encourager au niveau politique l'emploi permanent des femmes enseignantes.

Equipements physiques

1. Fournir des équipements adéquats tels que des toilettes et des salles de classe.
2. Des salles de classe en nombre suffisant, ainsi que des sièges adéquats pour les filles.
3. La création d'un environnement sûr et attentif où les filles peuvent se plaindre et discuter de leurs besoins et de leurs priorités.
4. Allouer des ressources pour la recherche et les études.

Différentes expériences et études de recherche ont déjà démontré que l'augmentation de participation féminine dans l'éducation et leur développement socio-économique sont directement corrélés au développement général du pays.

Impliquer les femmes dans la préparation des politiques, des plans et des programmes pour que ces politiques, plans et programmes soient applicables et progressistes.

1. Continuer à suivre et évaluer le programme.
2. Un curriculum et des manuels scolaires sensibles à l'égalité des sexes.
3. Recruter plus de femmes enseignantes, surveillantes et administratrices.
4. Il faut promouvoir une éducation de base fonctionnelle et non-formelle de façon prioritaire pour les filles et les femmes non scolarisées.
5. Tous les programmes d'alphabétisation pour les femmes doivent avoir des associations d'épargne et de crédit. Les femmes adultes devraient suivre une formation à l'éducation des enfants pour promouvoir l'éducation de leurs filles. Les ONG devraient être encouragées à mettre sur pied et à gérer des écoles formelles coopératives à tous les niveaux pour les filles et pour les femmes.
6. Tous les programmes d'incitation pour les filles tels que les bourses, les possibilités d'hébergement, des manuels gratuits, des uniformes gratuits et des repas de midi devraient être revus de temps à autre pour les rendre plus efficaces et assurer que les étudiants nécessitent et méritent en bénéficiant.
7. On a découvert que des femmes analphabètes étaient victimes du trafic des filles au Népal. Par conséquent, un programme spécifique est nécessaire dans les régions où le problème est le plus grave. Les filles infectées par le virus HIV/SIDA à cause de cette pratique illégale devraient être réhabilitées avec un traitement adéquat et une éducation afin d'être autonomes.
8. Les maris/pères devraient être éduqués adéquatement pour comprendre comment l'éducation des femmes améliorera le bien-être de la famille grâce à une meilleure nutrition, la planification des naissances, la protection de l'environnement etc.

Le Nigeria

Afin de progresser au niveau des programmes d'EPT touchant les femmes et les filles, il est recommandé de:

1. Utiliser judicieusement les fonds des agences donatrices dans leurs affectations prévues. Les activités et les fonds des agences donatrices doivent être convenablement intégrées pour atteindre les buts fixés en ayant des contacts par réseaux qui soient efficaces.
2. La construction de toilettes accueillant les filles dans les écoles, accroître les activités extrascolaires qui attireront les filles.
3. Le problème du financement de l'éducation est fondamental pour atteindre les objectifs fixés pour l'amélioration du statut des filles dans l'éducation. Il est nécessaire de collaborer étroitement avec le secteur privé et les partenaires internationaux pour le développement pour générer les fonds requis par l'éducation. Le taux de croissance de la population nigériane, comparé avec les revenus nationaux, ne permet absolument pas au gouvernement de financer ce processus seul, et ce facteur pourrait continuer à causer la marginalisation des filles.
4. Les services d'inspection aux niveau fédéral et de chaque Etat doivent être restructurés pour que nous puissions connaître une augmentation de la scolarisation et de la rétention des filles dans les écoles du Nigeria. Les parents et tuteurs devraient participer activement aux initiatives d'éducation des filles, en particulier dans les zones rurales, pour que leurs intérêts puissent être pris en considération. Dans les Etats du nord, il faudrait mettre l'accent sur la possibilité d'introduire des aspects occidentaux d'éducation dans l'éducation coranique puisque l'enseignement coranique sera peut-être la seule possibilité pour certaines filles d'être instruites dans cette région. Ce système a déjà été adopté dans des Etats tels que Sokoto et Kebbi avec grand succès sous l'égide de la Commission nationale de l'alphabétisation de masse. La plupart des filles de ces écoles ont entre 13 et 18 ans.
5. Il convient de prêter attention aux salaires des enseignant-e-s si ceux-ci/celles-ci doivent accorder un maximum de soutien à la dispensation d'une éducation de qualité à tous les niveaux. Trop de classes sont surpeuplées. Dans l'Etat d'Edo, il a été rapporté que, dans certaines écoles primaires publiques, on trouve cinq enseignant-e-s avec chacun-e une classe de 100 élèves. Il est absolument impossible pour un enfant d'apprendre dans un tel environnement. Les parents préféreraient garder leurs filles à la maison plutôt que de les laisser aller s'asseoir dans des cours où elles peuvent à peine apprendre quoi que ce soit. Cette situation prévaut dans la plupart des écoles primaires et secondaires du Nigeria.
6. Les associations de parents et d'enseignant-e-s et les Associations d'Ancien-ne-s Etudiant-e-s devraient être encouragées à la fois dans le primaire et dans le secondaire, ainsi que la participation des mères. Il convient d'offrir la possibilité aux personnes locales, aux femmes et aux enfants en particulier, de contribuer au développement de stratégies locales pour stimuler la participation des filles et des femmes.
7. Que des modèles de réussite féminine visitent les écoles, organisent des conférences pour les filles et discutent régulièrement avec elles de l'éducation à la paix, du HIV/SIDA et de tout autre thème qui informe les étudiantes. Ces réunions devraient prendre la forme de séances informelles dans toutes les écoles des cycles primaire et secondaire.
8. Les Etats enregistrant des taux élevés d'abandon et des taux de scolarisation en baisse pour les garçons devraient être assistés. Une campagne accélérée pour communiquer les bénéfices de l'éducation devrait être menée auprès des parents et de leurs enfants. (Anambra, Abia, Eboyin et la plupart des Etats du nord, où il y a une prévalence élevée d'Almajiris).
9. Les lois existantes interdisant le mariage précoce et le retrait de l'école devraient être revues afin de les rendre plus applicables, plus pratiques et plus

- réalistes. Les droits fondamentaux des filles devraient être promus, en particulier le droit d'avoir accès à l'éducation.
10. L'Agence nationale d'orientation devrait prendre les devants dans la campagne de "révélation", qui devrait être menée dans toutes les communautés urbaines et rurales du Nigeria. Des chansons publicitaires et d'autres matériels devraient être utilisés dans cette campagne. Les médias devraient être cooptés dans cette campagne pour qu'elle soit disséminée plus largement. Des émissions-débats et des concours au niveau communautaire devraient être organisés sur des thèmes mettant en valeur l'importance de l'éducation des filles.
 11. Le curriculum des écoles devrait être revu et être sensible à la problématique de l'égalité des sexes, ainsi que les outils pédagogiques et les manuels, afin d'améliorer l'image que les filles ont d'elles-mêmes et de promouvoir des opportunités pour les filles et les femmes. Des cours sur la condition féminine devraient être présentés du niveau primaire jusqu'à l'université, pour les deux sexes, afin de contribuer à faciliter des changements d'attitude vis-à-vis des filles et des femmes. Fournir aux enseignant-e-s des stratégies efficaces qui les rendront sensibles à la condition féminine lors de leurs cours est important. Il faut donner des prix aux enseignant-e-s méritants et des programmes réguliers de formation et de recyclage pour les enseignant-e-s du primaire et du secondaire. Le problème de l'apathie des enseignant-e-s persistera si leurs salaires ne sont pas payés en bonne et due forme. Les groupes de pression et les principales parties intéressées devraient se concentrer sur les domaines exécutifs et législatifs du gouvernement pour améliorer l'affectation de fonds au secteur éducatif.
 12. Il est important que l'Office fédéral des statistiques mène une enquête en profondeur sur la transition des filles de l'école primaire à l'école secondaire et rédige un rapport empirique faisant état du nombre de filles non scolarisées mais en âge de l'être.
 13. Les unités de suivi de projets, d'évaluation et d'inspection devraient être renforcées pour assurer l'usage judicieux des fonds et une meilleure gestion. De plus, les communautés devraient pouvoir jouer un rôle plus important dans le processus de suivi et d'évaluation.

Le Pakistan

1. Le gouvernement, que ce soit au niveau fédéral, provincial ou du district, est encouragé à s'engager politiquement et financièrement à fournir des écoles appropriées et des enseignants adéquatement éduqués et formés pour instruire les filles, comme il doit le faire pour réduire les disparités entre les sexes dans l'éducation.
2. Un système de suivi périodique et régulier peut être mis sur pied pour rapporter les progrès et les lacunes au niveau de l'éducation des enfants, des filles en particulier.
3. Chaque fois que c'est nécessaire, les enseignants des écoles pour filles devraient pouvoir bénéficier de lieux de résidence, de sécurité et d'incitants financiers spéciaux pour ceux et celles qui sont détachés ailleurs que dans leur ville d'origine.
4. Les écoles pour filles devraient se situer près de leurs maisons pour qu'elles puissent aller à l'école à pied et pour que leurs parents et familles soient rassurés quant à leur sécurité.
5. Les mères de filles en âge d'être scolarisées devraient être invitées à participer au "processus d'éducation". Un programme parallèle devrait exister, de préférence au sein de l'école, pour l'alphabétisation des mères et des formations enseignant des compétences utiles. Cette mesure créerait une atmosphère d'éducation dans la communauté, un sentiment de contrôle sur l'éducation des filles et inciterait les familles à instruire leurs filles.
6. Le cycle primaire de cinq ans pourrait immédiatement être converti en un cycle de huit ans d'éducation élémentaire, pour que les étudiant-e-s acquièrent non seulement des compétences en lecture et écriture qui soient durables mais puissent aussi participer ensuite à un programme de formation enseignant les bases de certaines compétences ou se lancer dans une profession s'ils/si elles ne peuvent poursuivre leur éducation dans le cycle secondaire.
7. Bien souvent, les filles ne sont pas envoyées à l'école parce qu'elles aident leurs mères dans les tâches ménagères et s'occupent de leurs frères et sœurs plus jeunes. Les écoles pourraient prévoir des garderies pour les frères et sœurs cadets des filles en âge scolaire pour que les mères de ces filles puissent se libérer de leur surveillance.

ANNEXE 2

Tableaux supplémentaires

Annexe 2 tableau 1: Taux d'inscriptions bruts pour les écoles primaires 1999/2000 (points de pourcentage)

REGION	FILLES>	GARÇONS>FILLES				
	GARÇONS	0-5	5 à 10	10 à 20	20-30	>30
Asie du Sud et de l'Ouest	Sri Lanka	Bangladesh			Inde	
Afrique subsaharienne	RDC	Botswana	Angola	Burkina Faso	Tchad	Bénin
	Lesotho	Congo	Gambie	Burundi		Guinée Bissau
	Maurice	Rwanda	Ghana	Cameroun		Ethiopie
	Namibie	Sénégal	Guinée	Comores		Liberia
	Zambie	Sierra Leone	Kenya	RCA		
		Afrique de Sud	Madagascar	Côte d'Ivoire		
		Swaziland		Erythrée		
		Tanzanie		Mali		
		Zimbabwe		Mozambique		
				Niger		
			Togo			
Moyen Orient et Afrique du Nord	Bahreïn	Algérie	Maroc	Irak	Yémen	
	Iran	Egypte	Syrie			
	Jordanie	Koweït				
	Tunisie	Liban				
		Oman				
		Qatar				
		Arabie Saoudite				
Asie de l'Est et Pacifique	Chine	Malaisie	Cambodge	Laos		
	Corée de Sud	Viet-Nam	Indonésie			
			PNG			
			Philippines			
	Myanmar		Thaïlande			
Amérique latine et Caraïbes	Bolivie	Chili	Guatemala			
	Colombie	Equateur	Nicaragua			
	Costa Rica	El Salvador				
	Guyane	Panama				
	Mexique	Paraguay				
	Pérou	Venezuela				
	Uruguay					

Annexe 2 tableau 2: Niveau de scolarisation pour les 15–19 ans (pourcentages)

DISPARITE ENTRE LES SEXES

		NON SCOLARISES				PRIMAIRE ACCOMPLI				CLASSE 9 ACCOMPLIE				
Cycle		Filles		Garçons		Filles		Garçons		Rurales		Urbaines		
ANNEE	primaire	Rurales	Urbaines	Ruraux	Urbaines	Rurales	Urbaines	Ruraux	Urbaines	Rurales	Urbaines	Ruraux	Urbaines	
AFRIQUE SUBSAHARIENNE														
Bénin	1996	79.3	42.1	49.5	22.9	4.2	22.7	16.5	40.4	0.5	8.1	3.6	14.9	
Burkina Faso	1999	90.8	34.4	75.7	19.2	4.5	52.5	11.9	66.3	0.4	17.2	1.5	26.9	
Cameroun	1998	23.9	11.2	17.3	5.8	42	73.3	47.4	74	16.3	45.4	14.4	42.5	
Côte d'Ivoire	1999	64.3	36.5	45.4	19.5	13.7	46.9	30.1	63.1	2.2	21.9	6.1	31.3	
Ethiopie	2000	76.8	23.7	58	9.7	0.8	34.4	1.6	43.9	0.2	21.4	0.7	27.7	
Ghana	1998	18.2	10	11.9	5.5	63.9	81.9	70.3	84.6	30.5	52.5	35.1	56	
Guinée	1999	86.4	44.7	63.6	17.5	4.6	28.2	16.6	49.7	0.8	9.9	3.6	15.4	
Kenya	1998	3.5	4.4	3.4	3	53.1	74.3	51.7	80	14.7	31.8	15.2	42.4	
Madagascar	1997	6 to 10	31.2	13.6	19.8	14.6	16.7	52.7	15.6	56	1.9	19.5	2.2	17.3
Mali	1996		89.7	55.8	77.9	36.5	3.1	26	6.7	42.7	0.4	2.5	0.5	3.9
Malawi	2000		31	10.7	11.6	5.3	4.2	36.5	5.9	33.9	1.6	20.4	1.2	11.1
Mozambique	1997	6 to 10	47.2	16.3	18.7	8.5	17	48.3	29.8	65.4	0.1	4.9	0.6	5.5
Niger	1998	7 to 12	90.6	40.1	72.3	27.3	5.9	49.1	18.5	60.4	0.2	12.2	1.4	19.5
Nigeria	1999		32.1	14.6	20.1	7.4	57.5	79.1	70.3	87.8	26.8	50.5	33.1	60.6
Tanzanie	1999		24.6	4.2	13.1	10.6	36.4	69.3	42.7	56.8	2	14	1	12.5
Togo	1998	6 to 11	40.4	20.5	16.6	5	11	37.2	28.3	62.4	0.5	7.1	5.1	12.2
Ouganda	2000		11.4	4.1	3.5	2.4	30	65.2	30.5	65.8	11.8	38.7	11.7	36.8
Zambie	1997		14.6	4.2	12.2	2.8	28.2	65.2	28.6	67.1	4.9	23.3	4.3	24.7
Zimbabwe	1999		3.1	1.1	2	0.8	76.3	96.6	73.7	95.1	39.4	75.3	36	77.5
MOYEN ORIENT ET AFRIQUE DU NORD														
Egypte	2000		18	6.5	8.4	4.1	64	88.3	82.5	88.8	40.4	65.6	48.9	60.2
ASIE DU SUD ET DE L'OUEST														
Bangladesh	1997		32.5	10.9	15.2	11	48.7	65	54	76.1	16.3	38.8	20.9	44.8
Inde	1999		37	12.3	16.1	7.7	45.8	75.8	66.3	80.3	25.7	54.5	39.2	56.3
Népal	1996		55.7	21.4	20.6	8.1	32	70.1	61.9	79.3	12.2	44.9	23.2	44.3
Pakistan	1990		73.5	26.8	35.1	18.4	21	66.6	54.1	75	6	36.6	21.1	44.8
ASIE DE L'EST ET PACIFIQUE														
Cambodge	2000		11.6	9.4	12.9	5.4	25.1	58.6	36.4	67.2	5.2	29.8	10.3	38.3
Indonésie														
Philippines	1998	6 to 11	1.6	0.8	2.5	0.8	88	95.6	77.6	91.6	51.3	64.4	34.7	57.4
AMERIQUE LATINE ET CARAÏBES														
Brésil	1996	7 to 10	4.9	1.5	12	3.4	67.6	89.4	56.2	82.2	8.1	30.1	4.3	21.9
Colombie		6 to 10	2.3	0.9	2	1.6	75.2	93.7	70.5	92.2	27	61.6	20.4	56.8
Guatemala	1999	7 to 12	20.8	10.9	16.3	4.3	36.8	68.3	38.8	76.8	15	38.3	10.1	39.6
Nicaragua	1999	7 to 12	16.3	4.5	22.1	5.6	42.1	80	34	75.4	10.6	40.3	8.6	32.4
Pérou	2000	6 to 11	3.3	0.8	0.9	0.5	95.7	95.3	79.7	95.7	31.4	73.7	37.2	71.1

non scolarisés, urbains	non scolarisés, ruraux	primaire urbains	primaire ruraux	9 ^{ème} année urbains	9 ^{ème} année ruraux	Différence totale	écart f/g parmi les non scolarisés	écart f/g parmi ceux qui terminent le primaire	écart f/g parmi ceux qui terminent le secondaire
19.2	29.8	17.7	12.3	6.8	3.1	88.9	49	30	9.9
15.2	15.1	13.8	7.4	9.7	1.1	62.3	30.3	21.2	10.8
5.4	6.6	0.7	5.4	-2.9	-1.9	13.3	12	6.1	-4.8
17	18.9	16.2	16.4	9.4	3.9	81.8	35.9	32.6	13.3
14	18.8	9.5	0.8	6.3	0.5	49.9	32.8	10.3	6.8
4.5	6.3	2.7	6.4	3.5	4.6	28	10.8	9.1	8.1
27.2	22.8	21.5	12	5.5	2.8	91.8	50	33.5	8.3
1.4	0.1	5.7	-1.4	10.6	0.5	16.9	1.5	4.3	11.1
-1	11.4	3.3	-1.1	-2.2	0.3	10.7	10.4	2.2	-1.9
19.3	11.8	16.7	3.6	1.4	0.1	52.9	31.1	20.3	1.5
5.4	19.4	-2.6	1.7	-9.3	-0.4	14.2	24.8	-0.9	-9.7
7.8	28.5	17.1	12.8	0.6	0.5	67.3	36.3	29.9	1.1
12.8	18.3	11.3	12.6	7.3	1.2	63.5	31.1	23.9	8.5
7.2	12	8.7	12.8	10.1	6.3	57.1	19.2	21.5	16.4
-6.4	11.5	-12.5	6.3	-1.5	-1	-3.6	5.1	-6.2	-2.5
15.5	23.8	25.2	17.3	5.1	4.6	91.5	39.3	42.5	9.7
1.7	7.9	0.6	0.5	-1.9	-0.1	8.7	9.6	1.1	-2
1.4	2.4	1.9	0.4	1.4	-0.6	6.9	3.8	2.3	0.8
0.3	1.1	-1.5	-2.6	2.2	-3.4	-3.9	1.4	-4.1	-1.2
2.4	9.6		18.5	-5.4	8.5	33.6	12	18.5	3.1
-0.1	17.3	11.1	5.3	6	4.6	44.2	17.2	16.4	10.6
4.6	20.9	4.5	20.5	1.8	13.5	65.8	25.5	25	15.3
13.3	35.1	9.2	29.9	-0.6	11	97.9	48.4	39.1	10.4
8.4	38.4	8.4	33.1	8.2	15.1	111.6	46.8	41.5	23.3
4	-1.3	8.6	11.3	8.5	5.1	36.2	2.7	19.9	13.6
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	-0.9	-4	-10.4	-7	-16.6	-38.9	-0.9	-14.4	-23.6
-1.9	-7.1	-7.2	-11.4	-8.2	-3.8	-39.6	-9	-18.6	-12
-0.7	0.3	-1.5	-4.7	-4.8	-6.6	-18	-0.4	-6.2	-11.4
6.6	4.5	8.5	2	1.3	-4.9	18	11.1	10.5	-3.6
-1.1	-5.8	-4.6	-8.1	-7.9	-2	-29.5	-6.9	-12.7	-9.9
0.3	2.4	0.4	-16	-2.6	5.8	-9.7	2.7	-15.6	3.2

Annexe 2 tableaux 3: Ecart entre les sexes en termes de niveau de scolarisation (points de pourcentage)

	Non scolarisés		Primaire accompli		9 ^{ème} année		Total
	Urbains	Ruraux	Urbains	Ruraux	Urbains	Ruraux	
AFRIQUE SUBSAHARIENNE							
Bénin	19.2	29.8	17.7	12.3	6.8	3.1	88.9
Burkina Faso	15.2	15.1	13.8	7.4	9.7	1.1	62.3
Cameroun	5.4	6.6	0.7	5.4	-2.9	-1.9	13.3
Côte d'Ivoire	17	18.9	16.2	16.4	9.4	3.9	81.8
Ethiopie	14	18.8	9.5	0.8	6.3	0.5	49.9
Ghana	4.5	6.3	2.7	6.4	3.5	4.6	28
Guinée	27.2	22.8	21.5	12	5.5	2.8	91.8
Kenya	1.4	0.1	5.7	-1.4	10.6	0.5	16.9
Madagascar	-1	11.4	3.3	-1.1	-2.2	0.3	10.7
Mali	19.3	11.8	16.7	3.6	1.4	0.1	52.9
Malawi	5.4	19.4	-2.6	1.7	-9.3	-0.4	14.2
Mozambique	7.8	28.5	17.1	12.8	0.6	0.5	67.3
Niger	12.8	18.3	11.3	12.6	7.3	1.2	63.5
Nigeria	7.2	12	8.7	12.8	10.1	6.3	57.1
Tanzanie	-6.4	11.5	-12.5	6.3	-1.5	-1	-3.6
Togo	15.5	23.8	25.2	17.3	5.1	4.6	91.5
Uganda	1.7	7.9	0.6	0.5	-1.9	-0.1	8.7
Zambie	1.4	2.4	1.9	0.4	1.4	-0.6	6.9
Zimbabwe	0.3	1.1	-1.5	-2.6	2.2	-3.4	-3.9
MOYEN ORIENT ET AFRIQUE DU NORD							
Egypte	2.4	9.6		18.5	-5.4	8.5	33.6
ASIE DU SUD ET DE L'OUEST							
Bangladesh	-0.1	17.3	11.1	5.3	6	4.6	44.2
Inde	4.6	20.9	4.5	20.5	1.8	13.5	65.8
Népal	13.3	35.1	9.2	29.9	-0.6	11	97.9
Pakistan	8.4	38.4	8.4	33.1	8.2	15.1	111.6
ASIE DE L'EST ET PACIFIQUE							
Cambodge	4	-1.3	8.6	11.3	8.5	5.1	36.2
Indonésie	0	0	0	0	0	0	0
Philippines	0	-0.9	-4	-10.4	-7	-16.6	-38.9
AMERIQUE LATINE ET CARAIBES							
Brésil	-1.9	-7.1	-7.2	-11.4	-8.2	-3.8	-39.6
Colombie	-0.7	0.3	-1.5	-4.7	-4.8	-6.6	-18
Guatemala	6.6	4.5	8.5	2	1.3	-4.9	18
Nicaragua	-1.1	-5.8	-4.6	-8.1	-7.9	-2	-29.5
Pérou	0.3	2.4	0.4	-16	-2.6	5.8	-9.7

Annexe 2 tableau 4: Variation en pourcentage de l'écart entre les sexes au niveau du TBS dans l'enseignement primaire 1990–1999/2000

REGION	AUGMENTATION		DIMINUTION			
	0 à 10	10 à 25	25 à 50	50-100	100<	
Asie du sud et de l'ouest			Inde	Bangladesh	Népal	
Afrique subsaharienne	Ethiopie	Burkina Faso	Angola	Comores	Kenya	Malawi
	Lesotho	Burundi	Bénin	Ghana	RDC	Rwanda
	Madagascar	Cameroun	Tchad	Mali	Gambie	Tanzanie
	Mozambique	Côte d'Ivoire	Guinée	Maurice	Sierra Leone	
	Namibie		Erythrée	Niger		
	Afrique du Sud		RCA	Nigeria		
	Swaziland			Togo		
	Zimbabwe			Ouganda		
				Zambie		
				Sénégal		
				Soudan		
Moyen Orient et Afrique du Nord		Irak	Djibouti	Algérie	Egypte	
				Maroc	Mauritanie	
					Oman	
					Tunisie	
					Iran	
					Koweït	
					Arabie Saoudite	
					EAU	
Asie de l'Est et Pacifique	Indonésie		Laos		Myanmar	Chine
			PNG			Corée
Amérique latine et Caraïbes	Brésil		Panama	Bolivie		El Salvador
	Chili			Mexique		Venezuela
	Colombie					
	Costa Rica					
	Nicaragua					
	Paraguay					
	Uruguay					

Annexe 2 tableau 5: Variation en pourcentage de l'écart entre les sexes au niveau du TBS dans l'enseignement secondaire 1990-1999/2000

REGION	AUGMENTATION	DIMINUTION				
		0 à 10	10 à 25	25 à 50	50-100	100<
Asie du sud et de l'ouest		Pakistan	Inde	Népal Sri Lanka		Bangladesh
Afrique subsaharienne	Bénin Botswana Tchad Erythrée Guinée Malawi Mali Mozambique Togo	Burkina Faso Afrique du Sud Côte d'Ivoire	Angola RDC Zimbabwe Nigeria	Burundi Gambie Namibie Cameroun Comores Ethiopie Ghana Zambie	Kenya Niger Tanzanie Rwanda	Madagascar Maurice Soudan Swaziland
Moyen Orient et Afrique du Nord	Jordanie Qatar EAU		Mauritanie Maroc Arabie Saoudite Irak		Bahreïn Egypte Iran Syrie	Algérie Djibouti Koweït Tunisie
Asie de l'Est et Pacifique	Laos PNG Malaysia				Cambodge Indonésie Corée du Sud Myanmar	Philippines Thaïlande
Amérique latine et Caraïbes	Brésil Colombie Costa Rica Mexique Panama Paraguay	Bolivie Venezuela	Nicaragua		Chili	Belize El Salvador

Annexe 2 tableau 6: Taux bruts de scolarisation pour l'éducation et les soins à la petite enfance 1999/2000

Pays	Filles	Garçons
Bangladesh	25.2	22.4
Inde	29.9	30.1
Népal		
Pakistan	4.8	13.6
Cambodge	5.7	5.4
Ethiopie	1.7	1.8
Malawi		
Mali	2.9	1.9
Nigeria		