

Colloque sur l'ENSJF et l'éducation des filles

CIEP, 28 mai 2004

« L'éducation des filles dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne : un objectif prioritaire »

par Michel Debeauvais, Université de Paris 8 et GRETAf

Quand on commémore le rôle qu'a joué l'Ecole Normale Supérieure de Jeunes Filles dans les progrès de l'éducation des filles en France, il n'est pas hors de propos d'évoquer les inégalités qui subsistent dans un grand nombre de pays du Sud, et particulièrement les Pays francophones d'Afrique subsaharienne.

L'UNESCO a réaffirmé souvent cette priorité, relayée par la communauté internationale à la conférence de Jomtien (Thaïlande) en 1990, dans le cadre du Programme international « Education de base pour tous », réaffirmée à l'échéance en 2000 par le Forum mondial de Dakar, qui en a repoussé l'échéance à 2015.

Quelques remarques préliminaires sur les définitions et les concepts utilisés.

D'abord sur les définitions des « Pays francophones d'Afrique subsaharienne ». Leur liste peut varier. Les Nations Unies (et l'UNESCO) regroupent les pays selon des critères géographiques conventionnels : l'Afrique subsaharienne est divisée en sous-régions : Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Afrique australe. Mais la Mauritanie et Djibouti sont classés parmi les « pays arabes ». Pour l'Organisation Intergouvernementale de la Francophonie, dont le nombre de pays membres a plusieurs fois augmenté, la notion de « pays ayant en commun l'usage du français » a été adoptée. Dans l'Afrique subsaharienne, on y trouve une majorité de pays ayant hérité du système éducatif français (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Centrafrique, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad, Togo), mais aussi du système belge (Burundi, République Démocratique du Congo, Rwanda), et britannique (Maurice, Seychelles). C'est cet ensemble que nous avons retenu comme pays dans les travaux du GRETAf. La présence des trois héritages et de leurs évolutions respectives sont des thèmes que l'éducation comparée a souvent abordés.

Une question de vocabulaire : nous utilisons l'expression « genre » au lieu de « sexe » (sans utiliser la distinction conceptuelle que l'UNESCO et d'autres organisations des NU ont proposée entre les deux termes). Nous utilisons aussi le terme de « Grade » au lieu d'année d'étude. On trouvera en annexe une liste des sigles utilisés dans les graphiques.

D'autres questions font débat concernant le couple quantité-qualité. Elles ont un lien direct avec les inégalités de la scolarisation des filles

La qualité de l'éducation est une notion dont l'évidence semble s'imposer et rendre inutile une définition. Mais elle comporte beaucoup de significations différentes, selon les documents, les auteurs et les interlocuteurs. Il est donc utile d'évoquer ces différentes acceptions pour mieux les distinguer, de façon à utiliser des concepts précis, et opérationnels, aussi bien pour les chercheurs que pour les non-spécialistes.

Les quelques textes produits par les Organisations internationales reflètent cette diversité (on pourrait dire l'hétérogénéité) de ce qu'on entend par la qualité de l'éducation

Plutôt que de chercher à trouver une 'bonne définition', on peut essayer d'identifier les différentes acceptions utilisées par les principaux auteurs (en premier lieu ici, les Organisations internationales qui patronnent l'EPT), avant de proposer une classification (typologie) a posteriori.

La première définition qui se présente est négative : par opposition avec la 'quantité' conçue comme ce qui est mesuré ou mesurable : nombre d'élèves, d'utilisateurs des services éducatifs, de dépenses, de biens ou de services, ce qui correspond aux différentes catégories des statistiques scolaires, ainsi qu'aux études et recherches utilisant des mesures. C'est cette définition négative que retient Michael Huberman dans son livre de référence sur les méthodes d'analyse qualitative (M.Huberman & Miles, *Qualitative Analysis*), qui portent sur 'les caractéristiques éducatives qui ne s'expriment pas par des chiffres'.

Pour une définition 'positive', on pourrait rappeler les trois dimensions qu'on fixe généralement à l'éducation, et qui devraient s'appliquer à toutes les différences filles-garçons :

- impartir des connaissances et des savoir-faire
- développer la personnalité de chacun (dans toutes ses dimensions : morale, culturelle, corporelle, etc.) (niveau individuel)
- former des citoyens (niveau social, aux échelles locale, nationale, mondiale)

Il est évident que tout effort de mesure appliqué à des objectifs aussi vastes ne peut qu'être contesté (à juste titre) au nom d'une 'qualité' supérieure à toute quantification. Tout aspect quantitatif de la parité filles-garçons appelle un questionnement sur la qualité.

Est-ce à dire que ces tentatives de mesure sont inutiles ? Il ne semble pas, pour deux raisons : la mesure oblige à préciser ce dont on parle ; en outre, la notion de qualité s'enrichit par la contestation de la mesure, car il s'agit d'une argumentation raisonnée, supérieure au rejet a priori de la mesure. Il y a donc une dialectique possible entre le qualitatif et le quantitatif, plus utile qu'une opposition irréductible.

A chaque formulation d'une caractéristique de l'éducation correspond (ou peut correspondre) un effort de mesure quantitative, dont le résultat suscite une contestation au nom d'une qualité plus riche que cette mesure. Ce qui entraîne (ou peut entraîner) un nouvel effort de quantification, et ainsi de suite. La même remarque s'applique à la parité des genres ; à condition d'être quantifiée systématiquement pour chaque indicateur concernant les populations scolaires, comme l'a recommandé la nouvelle stratégie de la démarche intégrée du « genre » (en anglais : 'gender mainstreaming').

C'est cette démarche pragmatique que je suivrai pour alimenter un débat sur la qualité de l'éducation de base appliquée à la parité des genres, avec l'exemple de deux notions « qualitatives » :

1° Les effectifs scolarisés et la « qualité » : Le nombre d'élèves scolarisés dans le cycle primaire, la première des statistiques qui mesurent la dimension du système scolaire, contient une information utile, mais appelle de nouvelles mesures car elle ne tient pas compte des 'carrières scolaires', c'est à dire du passage des élèves d'un grade à l'autre, des redoublements et des abandons, du passage au cycle supérieur. C'est pour y remédier qu'on a

chercher à reconstituer les carrières scolaires en mesurant (avec la méthode dite des 'cohortes') des taux de promotion, de redoublement et d'abandon, de passage au cycle supérieur. A défaut, les proportions de redoublants par genre dans chaque Grade et par année scolaire peuvent fournir des Ces indicateurs doivent être calculés séparément pour chaque genre et par la reconstitution de séries chronologiques aussi longues que le permettent les données disponibles. Le GRETAf les complète avec des indicateurs pour chaque Grade, en établissant des séries temporelles, avec des représentations graphiques destinées à faciliter le partage des informations avec tous les partenaires de l'EPT. Des questions connexes de type qualitatif sur la dispersion des ages, les disparités régionales, sont à leur tour quantifiées par d'autres indicateurs.

2° Les acquisitions scolaires : les notes et les résultats aux examens sont des mesures produites par le fonctionnement du système scolaire ; elles peuvent servir de base à des indicateurs par genre, par région et par année scolaire. Mais il est important de chercher à évaluer par des méthodes plus systématiques les connaissances et les savoir faire acquis par les élèves. Leur mesure requiert des enquêtes longues à préparer et à administrer, donc relativement coûteuses, même sur des échantillons qui visent à une représentativité. Deux programmes internationaux de ce type ont été entreprises dans plusieurs pays FASS , pendant la 'décennie EPT' des années 90 :

(1) l'enquête PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs, Confemen). Leurs premiers résultats n'ont pas porté systématiquement sur les différences des genres, mais ils ont donné lieu à plusieurs remarques significatives : *« Si on se penche vers les caractéristiques des élèves et de leur milieu d'origine, on remarque que les filles apprennent moins que les garçons. Cela s'explique par les travaux domestiques qu'on leur demande d'accomplir. Mais on remarque aussi que le niveau d'instruction ou d'occupation de la mère influence positivement les résultats des élèves. L'impact du père est beaucoup plus ambigu et faible »*.

(2) l'enquête MLA (Monitoring Learning Achievement, Unesco-Unicef) ne montre pas de différences significatives entre les genres pour le cycle primaire, mais une certaine infériorité des résultats des filles au niveau secondaire dans les disciplines scientifiques.

Ces résultats (encore insuffisants) demanderaient à être poursuivis ; l'expérience du grand programme international IEA (International Educational Achievement) a montré l'intérêt croissant avec le temps des enquêtes successives qui se succèdent depuis 35 ans. Mais il semble cependant que les premières tentatives faites en Afrique francophone pendant les années 90 ne donnent pas encore lieu à un suivi.

Les notions caractérisant la scolarisation des filles comparée à celle des garçons mériteraient une discussion. On peut considérer la signification des mots : *différence, disparité, parité, inégalité, égalité, équité*. Je propose ici d'employer le mot « inégalité » quand une différence observée entre les genres implique un jugement de valeur, tel que le droit à l'égalité des chances ou de résultats. Le mot de « disparité » semble mieux approprié quand il s'agit de différences géographiques, par exemple les différences régionales des taux de scolarisation ; les constater n'empêche pas de considérer la réduction des disparités de devenir un objectif éducatif. La notion d'équité me semble plus opératoire que celle d'égalité, car elle dirige l'attention sur l'observation des faits, et sur le parcours vérifiable

vers l'objectif inaccessible de l'égalité. La « parité des genres » dans l'éducation est un objectif des politiques éducatives ; elle se mesure par un « indice de parité » des genres (IPG) dont l'objectif est l'indice 100. Un indice de 0,700 signifie par exemple qu'il n'y a que 7 filles scolarisées pour dix garçons (ou pour un indice de 0,758, qu'il n'y a que 758 filles scolarisées pour 1000 garçons).

Il faut souligner que les pays francophones d'Afrique subsaharienne (FASS) sont parmi les moins scolarisés dans le monde, et ceux où la scolarisation des filles est la plus inégale. Ils sont aussi parmi les plus pauvres.

Je présenterai d'abord un tableau qui rassemble les indicateurs qui caractérisent les principaux indicateurs de développement des Pays francophones d'Afrique subsaharienne, extraits du rapport mondial sur le développement humain de 2003

| INDICE DU DEVELOPPEMENT HUMAIN 2001 | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---------------|---------------------------|----------------------------|------------|-------------------------------------|-----------------------|------------------------------------|------|------|------|-------|
| PAYS | Rang IDH 2001 | Rang sexo-spécifique 2001 | Indice Ind. Dév. Hum. 2001 | | Ind. Niveau Instruction de Vie 2001 | Espérance de Vie 2001 | Taux Alphabét. 15 ans + 2001 (en%) | | | | |
| | | | sexo-spécifique | spécifique | | | MF | M | F | F/M | |
| BENIN | BEN | 159 | 131 | 0,395 | 0,411 | 0,42 | 50,9 | 38,6 | 53,5 | 24,6 | 0,460 |
| BURKINA FASO | BKF | 173 | 143 | 0,317 | 0,330 | 0,24 | 45,8 | 24,8 | 34,9 | 14,9 | 0,427 |
| BURUNDI | BDI | 171 | 141 | 0,331 | 0,337 | 0,43 | 40,4 | 49,2 | 56,9 | 42,0 | 0,738 |
| CAMEROUN | CMR | 142 | 114 | 0,488 | 0,499 | 0,64 | 48,0 | 72,4 | 79,9 | 65,1 | 0,815 |
| CENTRAFRIQUE | CAF | 168 | 138 | 0,352 | 0,363 | 0,40 | 40,4 | 48,2 | 60,8 | 36,6 | 0,602 |
| COMORES | COI | 134 | 108 | 0,521 | 0,528 | 0,51 | 60,2 | 56,0 | 63,3 | 48,8 | 0,771 |
| CONGO | CGO | 140 | 111 | 0,496 | 0,502 | 0,73 | 48,5 | 81,8 | 88,2 | 75,9 | 0,861 |
| CÔTE D'IVOIRE | CIV | 161 | 134 | 0,376 | 0,396 | 0,46 | 41,7 | 49,7 | 60,3 | 38,4 | 0,637 |
| DJIBOUTI | DJI | 153 | | 0,462 | 0,51 | | 46,1 | 65,5 | 76,1 | 55,5 | 0,729 |
| GABON | GAB | 118 | | 0,653 | 0,75 | | 56,6 | 71,0 | | | |
| GUINEE | GUI | 157 | | 0,425 | 0,39 | | 48,5 | 41,0 | | | |
| MADAGASCAR | MAG | 149 | 121 | 0,467 | 0,468 | 0,58 | 53,0 | 67,3 | 74,2 | 60,6 | 0,817 |
| MALI | MLI | 172 | 142 | 0,327 | 0,337 | 0,27 | 48,4 | 26,4 | 36,7 | 16,6 | 0,452 |
| MAURICE | MAR | 62 | 59 | 0,770 | 0,779 | 0,80 | 71,6 | 84,8 | 88,0 | 81,7 | 0,928 |
| MAURITANIE | MAU | 154 | 125 | 0,445 | 0,454 | 0,41 | 51,9 | 40,7 | 51,1 | 30,7 | 0,601 |
| NIGER | NER | 174 | 144 | 0,279 | 0,292 | 0,17 | 0,34 | 16,5 | 24,4 | 6,9 | 0,283 |
| RWANDA | RWA | 158 | 129 | 0,416 | 0,422 | 0,63 | 38,2 | 68,0 | 74,5 | 61,9 | 0,831 |
| SENEGAL | SEN | 156 | 128 | 0,420 | 0,43 | 0,38 | 52,3 | 38,3 | 48,1 | 28,7 | 0,597 |
| TCHAD | TCHD | 165 | 135 | 0,366 | 0,376 | 0,41 | 44,6 | 44,2 | 53,0 | 35,8 | 0,675 |
| TOGO | TOG | 141 | 118 | 0,483 | 0,501 | 0,61 | 50,3 | 58,4 | 73,4 | 44,0 | 0,599 |
| R.D.CONGO | RDC | 167 | 136 | 0,353 | 0,363 | 0,51 | 40,6 | 62,7 | 74,2 | 51,8 | 0,698 |

Source : Rapport mondial sur le développement humain 2003. PNUD, Economica 2003. 367 pp.

N.B. L'indice du développement humain est composé de trois indicateurs :

1° L'espérance de vie à la naissance

2° Le niveau d'instruction, composé d'un indice de scolarisation primaire-secondaire-supérieur (5-25 ans), et d'un indice d'alphabétisme des adultes (15 ans et +) avec une pondération de 2.

3° L'indice du PIB, calculé en logarithme du revenu, en \$ (en parité de pouvoir d'achat PPA, très différent du \$ aux taux de change officiels)

Cet indicateur, dont l'indice 100 représente le niveau de développement humain le plus élevé, a été calculé pour 175 pays. Un indice 'sexo-spécifique' a aussi été calculé par le PNUD (pour 145 pays) en tenant compte des disparités entre les genres.

On constate qu'une majorité des Pays francophones d'Afrique subsaharienne sont parmi les plus défavorisés.

Les indicateurs sont un des moyens de faire un diagnostic de la situation, de ses évolutions temporelles, de fixer des objectifs concrets et d'en suivre la mise en œuvre. C'est pourquoi les objectifs de développement économique et social par la communauté internationale s'accompagnent maintenant des précisions chiffrées permettant de traduire les principes des droits humains en objectifs chiffrés. On peut donc soutenir qu'un droit universel proclamé ne s'insère dans la réalité qu'à partir du moment où son écart à la situation présente est mesuré, et où les mesures prises pour améliorer la situation font l'objet d'un suivi régulier.

Quelques indicateurs comparatifs de l'éducation, extraits des Statistiques de l'UNESCO, sont illustrés ci-après par des graphiques élaborés par le Groupe d'étude sur l'éducation en Afrique GRETA. Les méthodes de représentation graphique sont un moyen de faire parler les chiffres pour les non-spécialistes, et de faciliter le dialogue social.

Pour caractériser la situation actuelle, ou plutôt la plus récente disponible (2000), je commence par présenter le « taux brut de scolarisation » (TBS) pour les Pays francophones d'Afrique subsaharienne.

TAUX BRUTS DE SCOLARISATION PRIMAIRE EN 2000 (en %)

| | M | F | MF | F/M |
|-------------|----------|----------|-----------|------------|
| BEN | 113,4 | 77,6 | 95,5 | 0,684 |
| BKF | 51,7 | 36,8 | 44,3 | 0,711 |
| BDI | 72,5 | 57,9 | 65,2 | 0,798 |
| CMR | 115,4 | 100,2 | 107,8 | 0,868 |
| CAF | 88,9 | 61,2 | 75,0 | 0,688 |
| COI | 91,7 | 80,1 | 86,0 | 0,874 |
| CGO | 101,0 | 92,8 | 96,9 | 0,919 |
| CIV | 89,3 | 68,3 | 78,8 | 0,765 |
| DJI | 89,3 | 68,3 | | 0,764 |
| GAB | 144,4 | 143,2 | 143,8 | 0,991 |
| GUI | 77,9 | 55,8 | 67,0 | 0,717 |
| MAG | 105,1 | 101,1 | 103,1 | 0,962 |
| MLI | 71,2 | 51,2 | 61,2 | 0,719 |
| MAR | 108,9 | 108,4 | 108,6 | 0,995 |
| MAU | 85,8 | 80,2 | 83,0 | 0,934 |
| NER | 42,2 | 28,6 | 35,5 | 0,677 |
| RDC | | | | |
| RWA | 119,0 | 118,3 | 118,6 | 0,994 |
| SEN | 79,3 | 70,3 | 74,8 | 0,886 |
| TCHD | 89,6 | 56,7 | 73,2 | 0,633 |
| TOG | 137,9 | 110,3 | 124,2 | 0,800 |

Le TBS mesure la population scolarisée dans le premier degré (quel que soit l'âge des élèves) en proportion du groupe d'âge réglementaire (6-11 ans ou 7-12 ans dans le pays francophones). Dans les pays francophones, le niveau primaire comporte 6 Grades, sauf à Madagascar (5 Grades).

Plusieurs pays dépassent 100%, en raison des élèves qui ont plus que l'âge réglementaire, par suite des redoublements.

On constate sur le graphique que 12 pays sur 21 sont encore très loin de la scolarisation primaire pour tous.

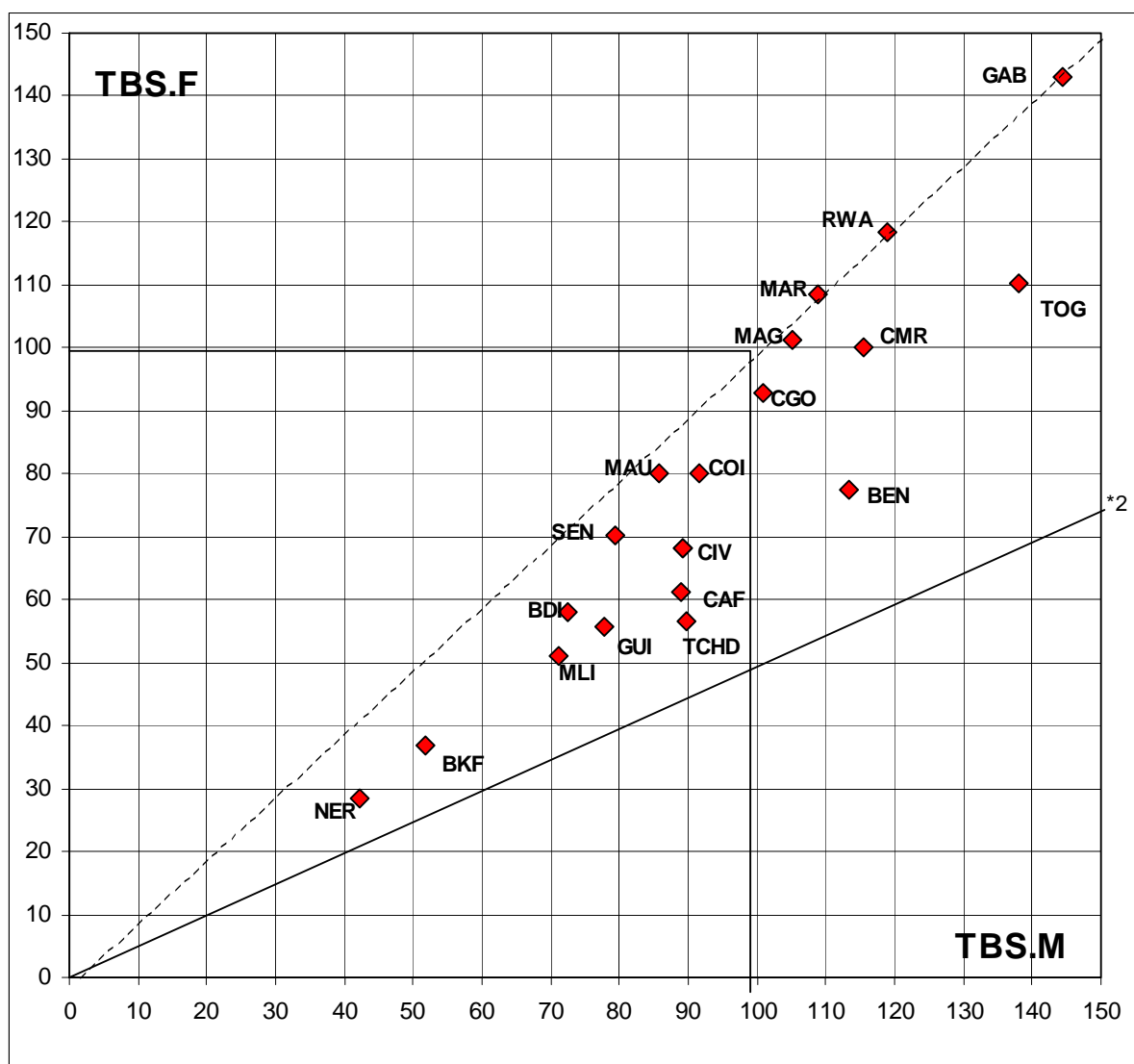
8 pays ont moins de 8 filles scolarisées pour 10 garçons (indice de parité des genres inférieur à 0,800).

On constate aussi que la situation des Pays francophones d'Afrique subsaharienne est très diversifiée, et qu'ils ne constituent pas un ensemble homogène, même s'ils présentent des caractéristiques communes.

Le graphique ci-dessous permet de visualiser le tableau de chiffres ci-dessus, et de le commenter. Il distingue les taux de scolarisation des filles de ceux des garçons (taux en pourcentages). Les

distances par rapport à la droite d'équidistance (bissectrice) mesurent les disparités des genres pour chaque pays.

TAUX BRUTS DE SCOLARISATION PRIMAIRE EN 2000/01



Le graphique présente les « taux bruts de scolarisation » qui sont l'indicateur le plus souvent utilisé pour mesurer la couverture de la scolarisation primaire. La bissectrice indique la parité filles-garçons : les pays qui se situent sur cette droite (Gabon, Madagascar, Mauritanie, Maurice, Rwanda) sont proches de la parité. La seconde droite (en pointillé) indique la 'double inégalité', indiquant que les filles scolarisées sont deux fois moins nombreuses que les garçons. On voit que 12 pays sur 20 sont encore très loin de la scolarisation primaire universelle, et que 8 pays ont moins de 8 filles scolarisées pour 10 garçons.

Il faut souligner que ces pays ont accédé à l'indépendance dans une situation scolaire bien pire que l'actuelle. Même si la plupart des Pays francophones d'Afrique subsaharienne sont sous-scolarisés, ils consacrent une partie importante de leurs ressources à l'éducation : leurs effectifs augmentent, à un rythme supérieur à leur croissance démographique très élevée (voisine de 3% par an).

Le tableau suivant montre les progrès des taux de scolarisation pendant la décennie 1990-2000, qui a suivi l'adoption du Programme « Education de base pour tous » en 1990.

Effectifs du primaire en 1990/91 et 2000/01 (en milliers)

| | 2000 | | | | 2000 Pop.Age Scolaire | 1990 | | | | TCA90-2000 en % |
|-------------|------|------|------|-------|-----------------------------|------------|------|------|-------|--------------------|
| | F | M | MF | F/M | | Ind.Parité | M | F | MF | |
| BEN | 428 | 627 | 1055 | 0,684 | 1105 | 291 | 199 | 490 | 0,684 | 8,0% |
| BKF | 372 | 529 | 901 | 0,704 | 2035 | 310 | 194 | 504 | 0,626 | 6,0% |
| BDI | 333 | 418 | 751 | 0,799 | 1151 | 344 | 289 | 633 | 0,842 | 1,7% |
| CMR | 1242 | 1447 | 2689 | 0,859 | 2494 | 1061 | 903 | 1964 | 0,852 | 3,2% |
| CAF | 186 | 271 | 457 | 0,689 | 610 | 186 | 122 | 308 | 0,656 | 4,0% |
| COI | 45 | 53 | 98 | 0,848 | 114 | 43 | 30 | 73 | 0,698 | 3,0% |
| CGO | 241 | 260 | 501 | 0,931 | 517 | 260 | 234 | 494 | 0,901 | 0,0% |
| CIV | 884 | 1163 | 2047 | 0,761 | 2597 | 829 | 586 | 1415 | 0,706 | 3,8% |
| GAB | 132 | 134 | 266 | 0,984 | 185 | | | | | |
| GUI | 351 | 503 | 854 | 0,698 | 1273 | 238 | 109 | 347 | 0,458 | 9,4% |
| MAG | 1131 | 1177 | 2308 | 0,961 | 2238 | 796 | 775 | 1571 | 0,972 | 3,9% |
| MLI | 470 | 657 | 1127 | 0,715 | 1842 | 249 | 146 | 395 | 0,587 | 11,1% |
| MAR | 66 | 69 | 135 | 0,969 | 124 | 69 | 68 | 137 | 0,984 | 0,0% |
| MAU | 174 | 187 | 361 | 0,931 | 435 | 96 | 71 | 167 | 0,740 | 8,0% |
| NER | 260 | 397 | 657 | 0,656 | 1851 | 236 | 133 | 369 | 0,563 | 5,9% |
| RDC | | | | | 9235 | 2619 | 1943 | 4562 | 0,742 | |
| RWA | 738 | 738 | 1476 | 1,000 | 1244 | 552 | 548 | 1100 | 0,992 | 3,0% |
| SEN | 539 | 621 | 1160 | 0,869 | 1550 | 411 | 297 | 708 | 0,721 | 5,1% |
| TCHD | 381 | 603 | 984 | 0,631 | 1345 | 362 | 163 | 525 | 0,449 | 6,5% |
| TOG | 419 | 526 | 945 | 0,795 | 761 | 391 | 256 | 647 | 0,656 | 3,9% |

On constate que les effectifs scolarisés dans le primaire ont augmenté à un rythme très supérieur à la croissance démographique, comme le montrent les taux de croissance annuels moyens (TCA) indiqués dans la dernière colonne du tableau. Les seules exceptions sont dues aux crises internes (Burundi, Rwanda, ou à une scolarisation déjà complète à Maurice).

Le tableau suivant complète le précédent en mesurant les progrès de la couverture scolaire par l'évolution des taux de scolarisation pendant la décennie du Programme de Jomtien (1990-2000). Il confirme que les filles sont moins scolarisées que les garçons, dans la plupart des pays (sauf les pays qui se trouvent près de la droite d'équidistance comme Maurice, Madagascar, Gabon). Les progrès diffèrent selon les pays (ce qui reflète le degré de priorité donné à la scolarisation. Quant à l'indice de parité des genres (F/H), il a partout augmenté pendant la décennie, ce qui signifie que les effectifs féminins ont progressé plus vite que ceux des garçons. Mais dans les pays les moins scolarisés (notamment dans la zone du Sahel), il faudrait prendre des mesures nouvelles pour promouvoir la scolarisation des filles pour atteindre la parité avant 2015, alors que l'objectif international n°5 était d'y parvenir en 2005 : **5°) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.** On en est loin.

Evolution des Taux Bruts de scolarisation des Pays francophones d'Afrique subsaharienne entre 1990 et 1999.

| | | 1990 | | | | 1999 | | | | |
|---------------|-------------|-------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|------|
| | | MF | TBS.M | TBS.F | F/H | MF | TBS.M | TBS.F | F/H | |
| BENIN | BEN | 75,9 | 102,9 | 49,1 | 0,480 | BEN | 123,9 | 140,9 | 106,9 | 0.76 |
| BURKINA FASO | BKF | 32,5 | 39,5 | 25,5 | 0,640 | BKF | 20,6 | 24,3 | 16,8 | 0.69 |
| BURUNDI | BDI | 68,3 | 73,0 | 63,5 | 0,870 | BDI | 27,9 | 29,5 | 26,4 | 0.89 |
| CAMEROUN | CMR | 85,1 | 90,2 | 79,9 | 0,890 | CMR | 83,3 | 88,3 | 74,3 | 0.84 |
| CENTRAFRIQUE | CAF | 59,5 | 68,7 | 50,5 | 0,740 | CAF* | 42,1 | 48,8 | 35,3 | 0.72 |
| COMORES | COI | | | | | COI * | 76,5 | 83,6 | 69,2 | 0.83 |
| CONGO | CGO | 94,2 | 100,3 | 88,3 | 0,880 | CGO* | 34,8 | 36,1 | 33,7 | 0.93 |
| CÔTE D'IVOIRE | CIV | 57 | 64,6 | 49,4 | 0,760 | CIV* | 70,7 | 78,3 | 63 | 0.80 |
| DJIBOUTI | DJI | 35,9 | 37,9 | 33,9 | 0,900 | DJI | 35,9 | 37,9 | 33,9 | 0.90 |
| GABON | GAB | | | | | GAB | | | | |
| GUINEE | GUI | 43 | 57,4 | 28,3 | 0,490 | GUI | 64,1 | 68,7 | 59,3 | 0.86 |
| MADAGASCAR | MAG | 102,5 | 98,6 | 106,6 | 1,080 | MAG | 112,4 | 114,5 | 110,2 | 0.96 |
| MALI | MLI | 26,7 | 33,7 | 19,7 | 0,590 | MLI** | 55 | 62,8 | 47,1 | 0.75 |
| MAURICE | MAR | 99 | 98,9 | 99,1 | 1,000 | MAR | 99 | 97,3 | 100,7 | 1.04 |
| MAURITANIE | MAU | 53,3 | 60,3 | 46,1 | 0,760 | MAU | | | | |
| NIGER | NER | 27,4 | 34,9 | 20,1 | 0,580 | NER | 44,1 | 52,3 | 35,7 | 0.68 |
| R.D.CONGO | RDC | 69,1 | 75,6 | 62,5 | 0,830 | RDC* | 48,3 | 46,5 | 50 | 1.08 |
| RWANDA | RWA | 94,1 | 94,6 | 93,6 | 0,990 | RWA | 161,8 | 162,4 | 161,3 | 0.99 |
| SENEGAL | SEN | 64,4 | | | | SEN | 90,3 | 92,1 | 88,4 | 0.96 |
| SEYCHELLES | SEY | | | | | SEY | | | | |
| TCHAD | TCHD | 55,2 | 69,4 | 41,2 | 0,590 | TCHD | 80,9 | 93,9 | 67,8 | 0.72 |
| TOGO | TOG | 96,1 | 109,3 | 83 | 0,760 | TOG | 103 | 109,1 | 96,9 | 0.89 |

Les jeunes privés d'école :

Avec les taux de scolarisation, il est possible d'estimer le nombre des jeunes hors de l'école, filles et garçons. Les jeunes "hors école" ont été estimés par le GRETAf pour les pays africains les moins scolarisés, en soustrayant les effectifs d'élèves du primaire (quel que soit leur âge) de la 'population d'âge scolaire', avec l'hypothèse d'une égalité des deux sexes dans la population scolarisable (M=F). On a ensuite exprimé ces chiffres en proportion du groupe d'âge scolaire, pour l'ensemble MF et pour les filles seulement.

Il faut noter que ces estimations des jeunes hors de l'école sont sous-estimées, puisqu'on a pris en compte tous les élèves du primaire, y compris ceux qui ont dépassé l'âge théorique. Les estimations de l'UNESCO, qui se basent sur les « taux nets de scolarisation », sont beaucoup plus élevées.

Effectifs scolarisés en 2000, et jeunes hors de l'école

| | 2000 | 2000 | 2000 | 2000 | 2000 | 2000 | 2000 | 2000 | 2000 |
|-------------|--------|--------|--------|----------|-------------|----------------|-----------|-----------|------------|
| | Elèves | Elèves | Elèves | Populat. | HorsEcole | %nonScolarisés | HorsEcole | HorsEcole | %PopAgScol |
| | M | F | MF | AgeScol | MF | MF | M | F | F |
| BEN | 627 | 428 | 1055 | 1105 | 50 | | | | |
| BKF | 529 | 372 | 901 | 2035 | 1134 | 56% | 605 | 646 | 64% |
| BDI | 418 | 333 | 751 | 1151 | | | | | |
| CMR | 1447 | 1242 | 2689 | 2494 | | | | | |
| CAF | 271 | 186 | 457 | 610 | 153 | 25% | 34 | 119 | 39% |
| COI | 53 | 45 | 98 | 114 | | | | | |
| CGO | 260 | 241 | 501 | 517 | | | | | |
| CIV | 1163 | 884 | 2047 | 2597 | 550 | 21% | 135 | 415 | 32% |
| GAB | 134 | 132 | 266 | 185 | | | | | |
| GUI | 503 | 351 | 854 | 1273 | 419 | 33% | 133 | 286 | 45% |
| MAG | 1177 | 1131 | 2308 | 2238 | | | | | |
| MLI | 657 | 470 | 1127 | 1842 | 715 | 39% | 264 | 451 | 49% |
| MAR | 69 | 66 | 135 | 124 | | | | | |
| MAU | 187 | 174 | 361 | 435 | 74 | 17% | 30 | 44 | 20% |
| NER | 397 | 260 | 657 | 1851 | 1194 | 65% | 538 | 656 | 72% |
| RDC | | | | 9235 | | | | | |
| RWA | 738 | 738 | 1476 | 1244 | | | | | |
| SEN | 621 | 539 | 1160 | 1550 | 390 | 25% | 154 | 236 | 31% |
| TCHD | 603 | 381 | 984 | 1345 | 361 | 27% | 69 | 292 | 43% |
| TOG | 526 | 419 | 945 | 761 | | | | | |

Source : estimations du GRETAf, d'après les données

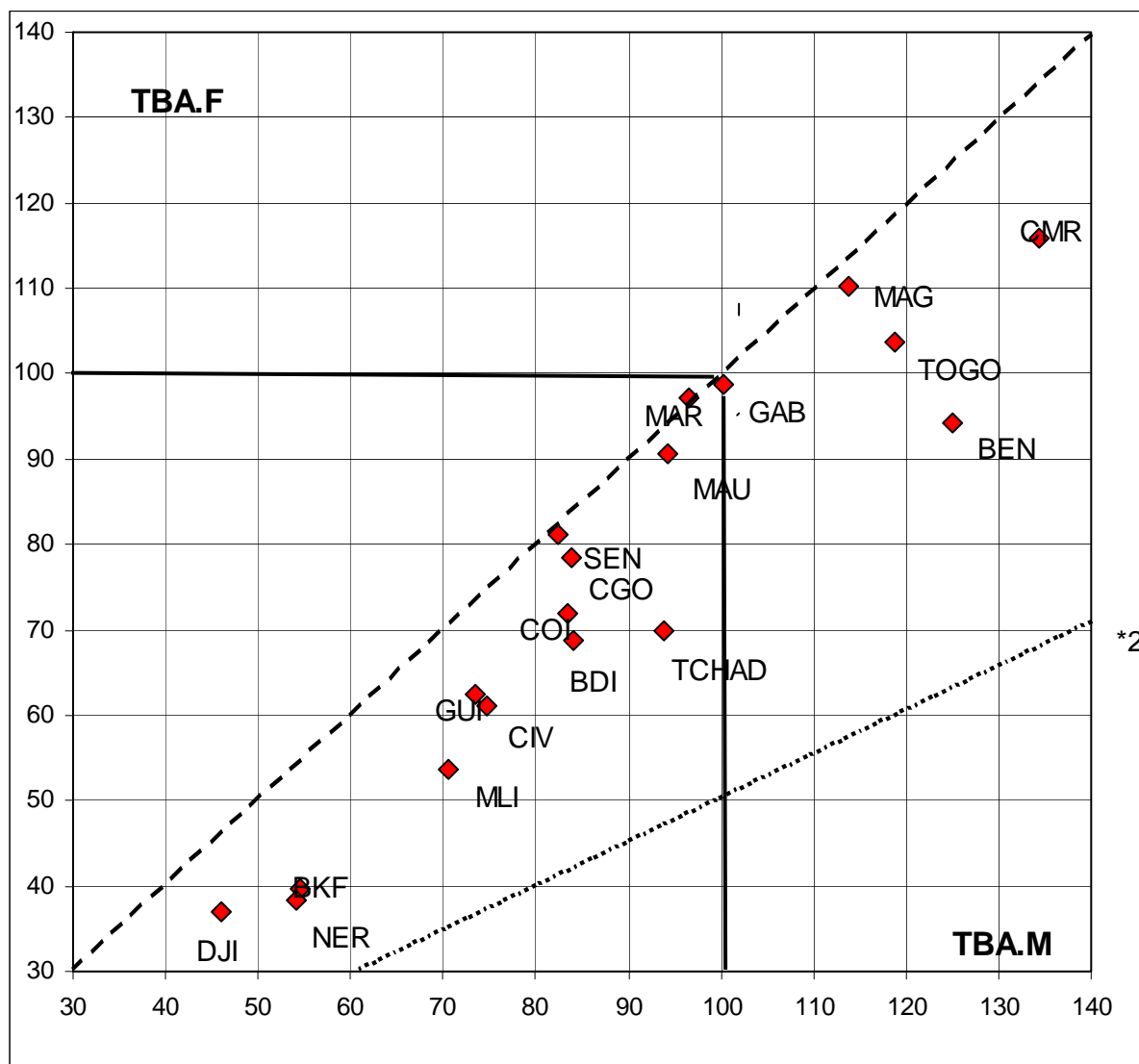
On constate que la proportion des jeunes non scolarisés dépasse 50% au Niger (65%) et au Burkina Faso (56%). Ces pourcentages sont plus élevés encore pour les filles (Niger 72% ; Burkina 64%). Sept autres pays francophones ont d'importantes proportions des jeunes hors de l'école : le Mali (39% de non scolarisés ; Filles 49%) - la Guinée (33%, et 45% des filles) - le Tchad (27% des jeunes, dont 43% des filles) - Le Centrafrique (25% des jeunes, dont 39% des filles) - le Sénégal (25% des jeunes, dont 31% des filles) - la Côte d'Ivoire (21% des jeunes, dont 32% des filles) - la Mauritanie (17% des jeunes, dont 20% des filles).

Pour ces jeunes hors de l'école, l'objectif d'améliorer la qualité de l'éducation ne peut pas les concerner, quelle que soit son importance pour les jeunes scolarisés. C'est d'abord l'accès à l'école qui devrait constituer dans ces pays la priorité, notamment dans les programmes d'aide internationale. Ce n'est pas le cas de « l'Initiative de procédure accélérée » (Fast Track Initiative), qui ne retient que le taux de scolarisation global (MF selon les sigles GRETAf), sans mettre l'accent sur les mesures spécifiques visant à promouvoir la scolarisation des filles.

Le graphique ci-dessous présente un autre indicateur important : les « **taux bruts d'admission** » (TBA) ; ces taux mesurent l'accès des jeunes à l'école, ils sont ainsi des « indicateurs avancés » qui prédisent les évolutions ultérieures du cycle primaire. On constate que dans 8 pays sur

19, quatre filles sur 10 n'ont pas encore accès à l'école ; pour six pays, c'est la majorité des filles qui n'y a pas accès.

Taux Bruts d'Admission en 2000/2001



Source : "Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003 - Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde " ISU/UNESCO 2003. Tableau 2, p.39.

Le graphique suivant présente les « **taux bruts d'admission au Grade 6** ; il reflète la situation de la scolarisation à la fin du cycle. Ce taux est le rapport entre le nombre de nouveaux entrants au Grade 6 (quel que soit leur âge) et le nombre d'enfants de 12 ans.

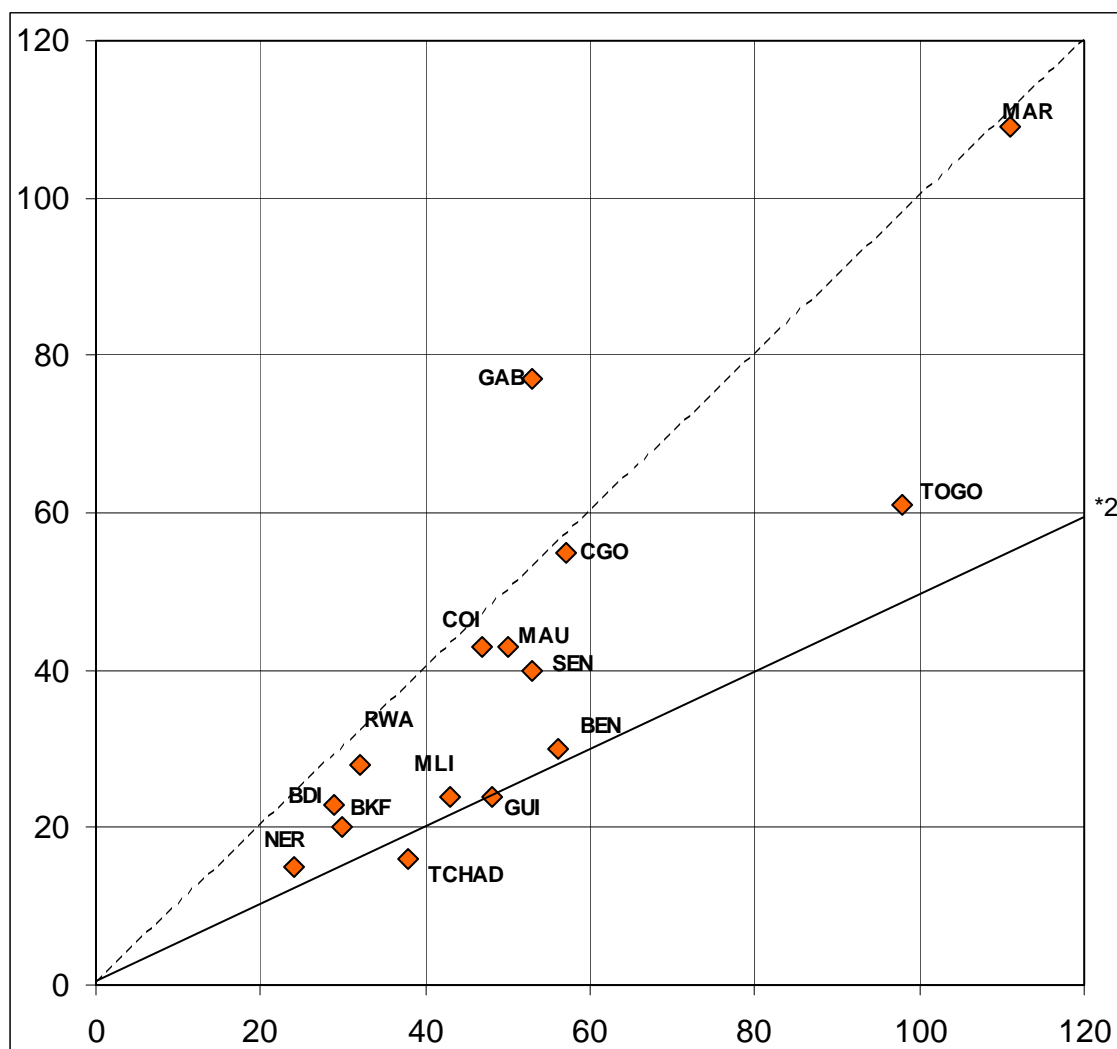
On note la situation exceptionnelle de Maurice, qui reflète le niveau élevé de la scolarisation depuis une longue période.

Le Gabon est le seul pays où les filles ont une scolarisation plus élevée que les Garçons.

Au Togo, presque tous les garçons atteignent le grade 6, mais seulement 60% des filles.

Les autres pays ont des taux beaucoup plus bas, qui reflètent la faiblesse des taux d'accès à l'école (TBA), les redoublements élevés et les fortes déperditions en cours du cycle. La situation du Niger, du Tchad, du Burkina, de la Guinée sont particulièrement préoccupantes. La situation du Rwanda et du Burundi est affectée par les crises intérieures.

TAUX BRUTS D'ADMISSION AU GRADE 6

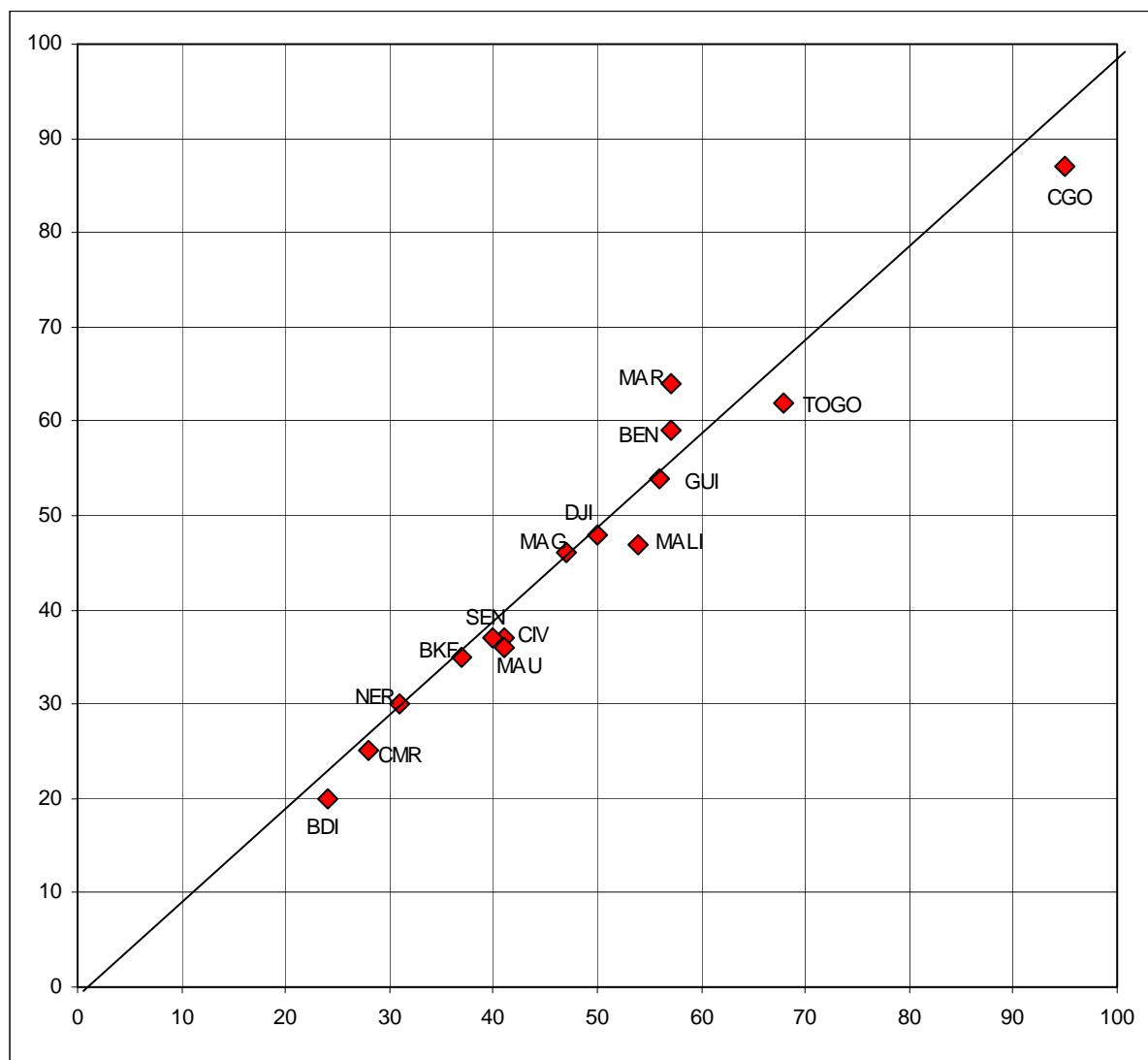


Les « **taux de passage du primaire au secondaire** » sont présentés dans le graphique suivant. Ces taux sont calculés comme le rapport entre les élèves terminant le cycle primaire et les nouveaux inscrits au premier grade du second degré l'année scolaire suivante. Le graphique montre que la sélection à l'accès du second degré varie fortement d'un pays à l'autre, mais que les différences entre filles et garçons sont peu importantes, parfois même en faveur des filles (Maurice, Bénin).

Cette constatation renforce la priorité à donner à l'accès des filles à l'école ; c'est là que réside la priorité de l'égalisation des chances pour les filles, davantage que dans les facteurs plus souvent invoqués concernant l'image de la femme dans les manuels scolaires, l'attitude des enseignants, etc. Ces facteurs ne sont certes pas négligeables, mais les statistiques montrent qu'une fois admises à

l'école, le déroulement de leur scolarité n'est pas fortement différent de celui des garçons, dans la majorité des Pays francophones d'Afrique subsaharienne.

TAUX DE PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE 2000/2001

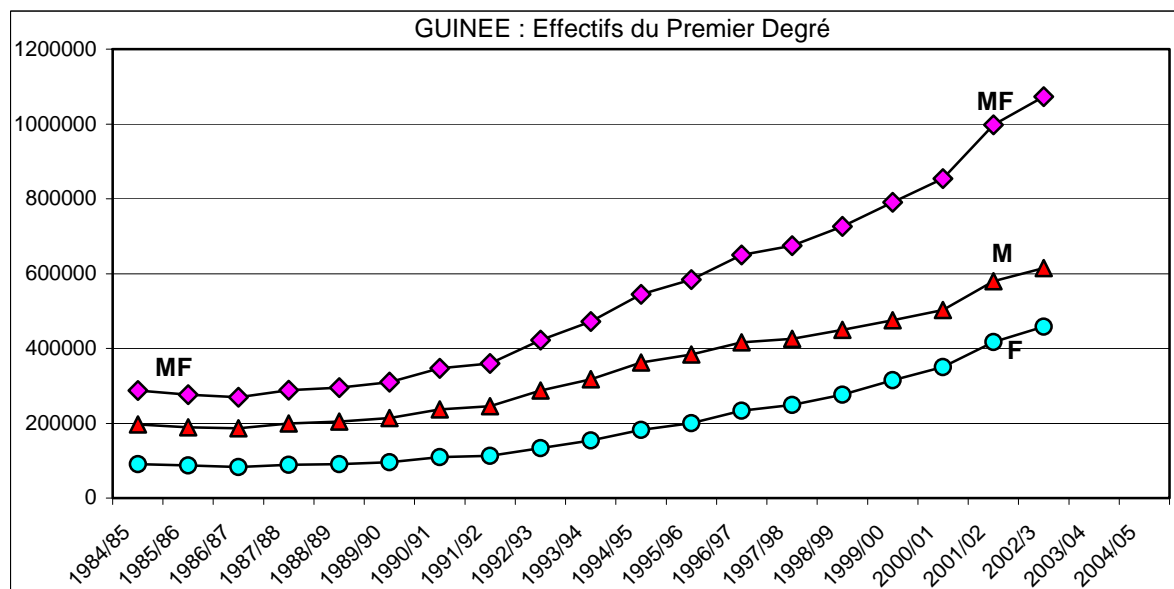


Source : "Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003 - Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde " ISU/UNESCO 2003. Tableau 3, p.76.

Ce taux est calculé comme le ratio $TBA.7/TBA.6 \{t-1\}$, exprimé en %. L'indice de parité des genres (IPG) montre que les écarts sont faibles, sauf au Burundi, au Mali et en Mauritanie.

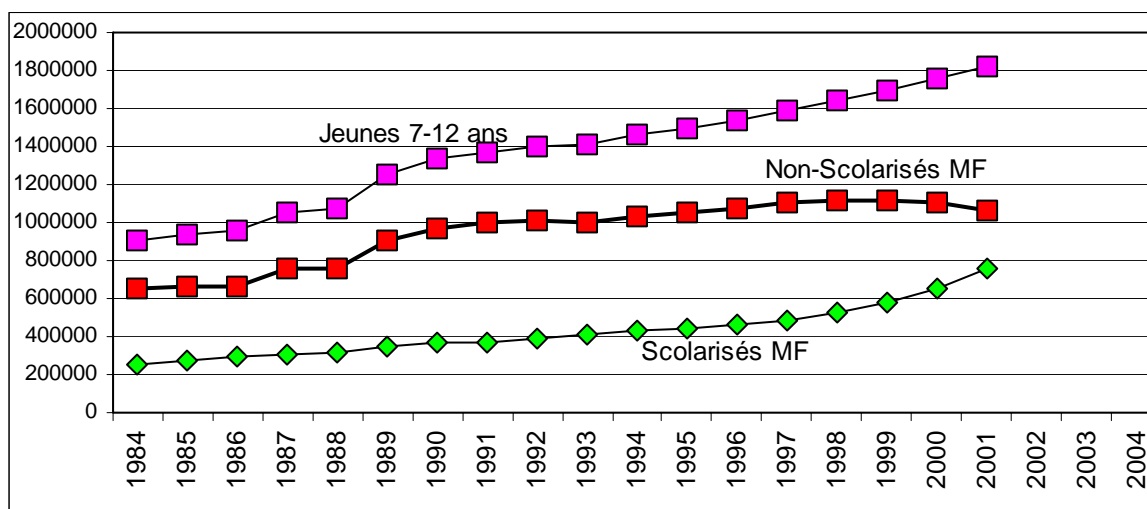
Les comparaisons entre pays ne portent que sur des moyennes nationales à une date donnée ; en passant au niveau national, on peut observer les évolutions temporelles. Ces analyses permettent de suivre les changements d'une année sur l'autre.

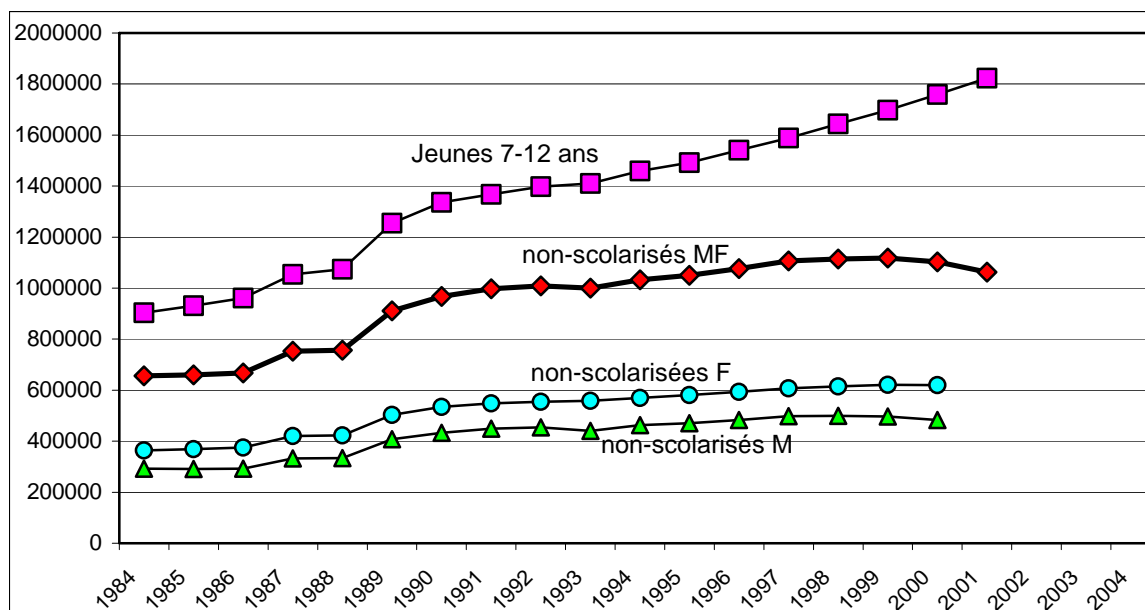
A titre d'exemple, le graphique suivant présente l'évolution des effectifs scolarisés en Guinée de 1984/85 à 2000/01. On observe une progression élevée à partir de 1992 (7,9% par an), plus forte pour les filles (13%) que pour les garçons (moins de 8%). L'indice de parité des genres s'est nettement amélioré : moins de 0,500 (filles deux fois moins nombreuses que les garçons) dans la première période, à 0,744 en 2002 (soit 774 filles pour 1000 garçons) ; mais on est encore loin de la parité.



Les deux graphiques suivants représentent pour le Niger les évolutions respectives de la population scolarisable (7-12 ans), des effectifs scolaires (MF, M et F) et des jeunes hors de l'école. Bien que les effectifs d'élèves aient presque triplé depuis 1984, le nombre des jeunes hors de l'école continue à augmenter chaque année, principalement les filles.

NIGER : scolarisés et non-scolarisés, de 1984 à 2002





Source : Abdelkader Galy (Gretaf-Niger), d'après les Annuaire statistiques MEN/DEP
Les non-scolarisés ont été estimés par référence aux jeunes 7-12 ans

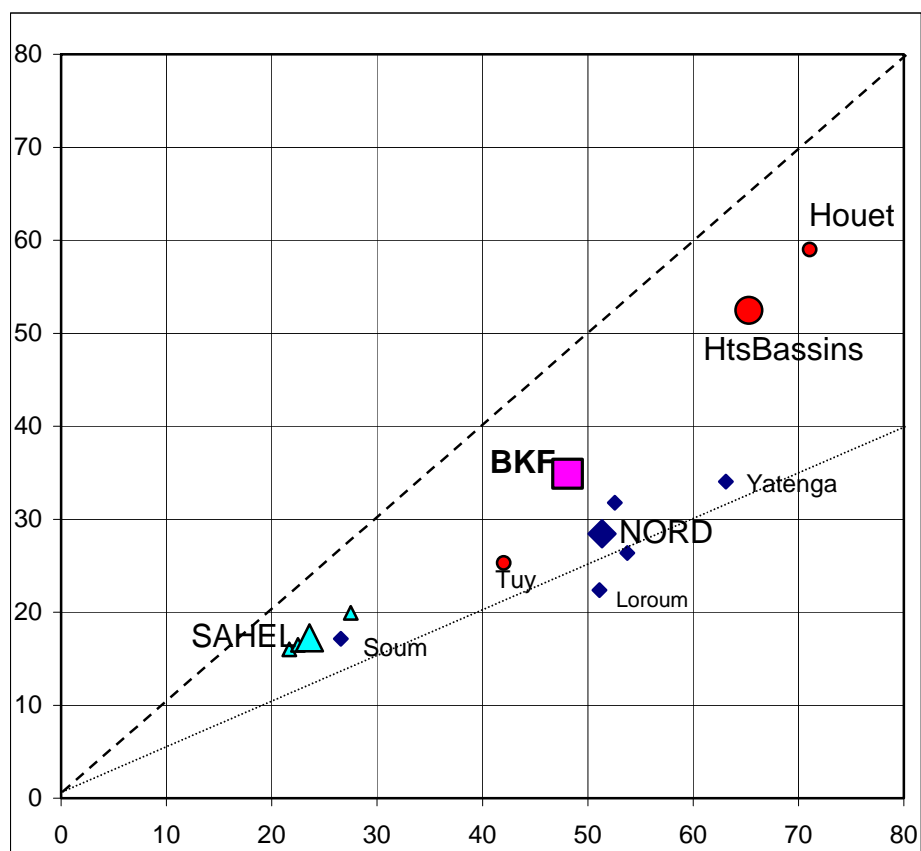
On constate que la population scolarisée est en augmentation année après année. Cependant, l'écart entre population scolarisée et population scolarisable se creuse chaque année davantage, annulant les efforts faits en faveur du développement de la scolarisation de base. En effet, le taux de croissance démographique du Niger est l'un des plus important du monde. Il est de 3,3% par an. Ceci explique la lenteur de la progression de la couverture scolaire, malgré une augmentation appréciable des effectifs scolarisés.

Il est utile de poursuivre les analyses au niveau des régions et des sous-régions ; à chacun des niveaux, on observe des variations souvent considérables qui suscitent de nouvelles questions.

Le graphique suivant présente ces trois niveaux (national, régional et sous-régional) pour les taux de scolarisation (en %) du Burkina Faso. On a choisi à titre d'exemple trois régions assez contrastées avec leurs préfectures respectives.

On constate des disparités importantes à l'intérieur de chaque région, ce qui souligne l'intérêt du diagnostic à l'échelle régionale et sous-régionale.

Taux de scolarisation primaire du Burkina Faso par régions et provinces en 2000/01



Source : SISED et MEBA

Le graphique représente les TBS des provinces pour trois régions assez contrastées. On constate des disparités importantes à l'intérieur de chaque région, ce qui souligne l'intérêt du diagnostic à l'échelle régionale et sous-régionale.

Voici quelques-unes des questions qui peuvent alimenter, à partir d'un tel graphique, un débat significatif entre les différents partenaires : enseignants, administrateurs, parents d'élèves, collectivités locales :

- Trois provinces du Nord sont proches de la moyenne de la région, où plus de la moitié des garçons sont scolarisés, mais moins du tiers des filles. La province de Soum est proche du 'Sahel'.
- Dans la région des Hauts-Bassins, la province 'Houet' est nettement au dessus de la moyenne nationale, tandis que 'Tuy' est beaucoup moins scolarisée.
- Quant aux trois provinces du Sahel, elles sont groupées dans le même sous-ensemble. C'est la région la moins scolarisée du pays. La province de Loroum (région Nord) est celle où la disparité Filles/Garçons est la plus forte (moins de 44 filles pour 100 garçons).

Les comparaisons entre les provinces de chaque région, entre les régions, et avec les moyennes nationales, peuvent donner à chacun des acteurs l'occasion d'éclairer les différences et les évolutions observées.

En conclusion, on a montré qu'une utilisation systématique des statistiques scolaires, l'étude des séries temporelles, des analyses multi-niveaux et des présentations graphiques appropriées, permettent d'éclairer de nombreux aspects de la scolarisation des filles comparée à celle des garçons. Les questions nouvelles que suscitent ces analyses systématiques des données peuvent donner lieu à des observations pertinentes ; mais les réponses sont d'ordre qualitatif : c'est un examen (de préférence de type participatif) qui peut seul avoir une signification pour les partenaires concernés et comporter des suites : nouvelles études et enquêtes complémentaires, évaluations, mesures correctives. Et surtout combiner les démarches quantitatives et qualitatives pour donner un sens au dialogue social entre les acteurs.

Sans prétendre faire des indicateurs de diagnostic une fin en soi, on avancera que les inégalités de la scolarisation féminine doivent d'abord être mesurées de façon aussi diversifiée que possible pour éviter les généralisations hâtives, poser les questions pertinentes qu'appellent ces « analyses préliminaires des données », alimenter les débats sur les améliorations qualitatives souhaitables, fixer des objectifs réalistes, les traduire en mesures concrètes et permettre à tous les partenaires d'en suivre l'exécution.

La proclamation, réaffirmée de Conférences en Forums, des droits humains universels, et de la place qu'y tiennent le droit à l'éducation et à l'égalité des genres, est indispensable pour rappeler périodiquement les engagements pris par la collectivité internationale, préciser les écarts entre les objectifs et les réalisations, prendre de nouvelles mesures. La planification est encore le domaine réservé des spécialistes, et elle s'adresse avant tout aux décideurs. Beaucoup d'améliorations restent à faire pour adapter les méthodes de diagnostic propres aux objectifs de suivi des engagements pris pour réduire les inégalités de l'éducation des filles et des femmes, et pour favoriser la participation effective de tous les partenaires. Les ONG, et aussi les centres de recherche et de formation des communautés universitaires ont un rôle à jouer dans les débats sur l'Education de base pour tous, dans le cadre des Objectifs de Développement du Millénaire.

.....

Références :

- Banque mondiale 1996 « *Les filles et l'école en Afrique Subsaharienne - de l'analyse à l'action*, Adhiambo Odaga et Ward Heneveld, Washington DC, 1996, 97p.
Inventaire et synthèse des recherches sur la scolarisation des filles en Afrique. Sur les 213 références, 9 seulement sont en français.
- Banque mondiale 1995 *Priorités et stratégies pour l'éducation - Une étude de la Banque mondiale*. Washington DC, novembre 1995, 195p.

CIEFFA/UNESCO « Inventaire des expériences novatrices en matière d'éducation des filles et des femmes en Afrique de l'Ouest et du Centre » par Alice Tiendrébéogo/ Kaboret. Ouagadougou, Mars 2003 231pp., bibliogr.

GRETAF 2004 « Etude FEMEDBA sur la scolarisation des filles et l'analphabétisme des femmes »
en cours de publication

UNESCO Education pour tous – Le monde est-il sur la bonne voie ? – Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002 UNESCO 2003. 319 pp.

UNESCO « Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003 –Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde» Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) Montréal 2003. 123pp.

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

Ce Rapport 1995 a pour thème central l'éducation des femmes et des filles. Il étudie les grandes tendances et évolutions de l'accès des femmes à l'enseignement dans les pays industrialisés comme dans les pays en développement ; il porte plus particulièrement sur les disparités et les écarts entre les sexes que font apparaître de indicateurs clés (taux d'alphabétisme, taux de scolarisation, durée de la scolarité, rétention et abandon scolaires, domaines d'études), ainsi que sur la manière dont les filles vivent le processus éducatif proprement dit (pédagogie, contrôle des acquisitions, évaluation, etc.) et sur les relations entre ce processus et les perspectives qui s'offriront à elles à l'âge adulte.

PNUD 2003 « Rapport mondial sur développement humain » Economica. 367pp.

Un indice développement humain est calculé pour 174 pays, ainsi qu'un indicateur « sexo-spécifique »

.....

Liste des sigles utilisés dans les graphiques :

Gr. (1,2,...6) Grade (année d'étude)

TBA Taux bruts d'admission

TBS Taux bruts de scolarisation

TBS.F Taux féminins

TBS.M Taux masculins

TBS.MF Taux bruts de scolarisation pour les deux genres.

N.B. plusieurs autres abréviations sont employées dans les graphiques. Les explications sont données dans les titres et notes figurant dans chacun des graphiques.

Les données chiffrées qui ont servi de base aux graphiques peuvent être communiquées sur demande à :

Michel Debeauvais

Université de Paris 8

<michel.debeauvais@wanadoo.fr>