



SCOLARITÉ DES FILLES

Réparons l'injustice et mettons fin à la discrimination

Un rapport publié par la Campagne Mondiale pour l'Education & RESULTS Educational Fund

ABRÉVIATIONS

ACRWC	Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant	LEG	Local Education Group
ADB	Banque asiatique de développement	MoE	Ministère de l'Éducation
ADI	Adolescent Girls' Initiative	MoEST	Ministry of Education, Science and Technology
APD	Aide publique au développement	NIR	Net Intake Ratio
ASPBAE	Bureau Asie-Pacifique Sud d'éducation des adultes	NPEF	Norwegian Post-Primary Education Fund for Africa
CAMPE	Campaign for Popular Education	OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
CAS	Country Assistance Strategy	OMT	Organisation mondiale du travail
CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes	ONG	Organisation non gouvernementale
CGA	Country Gender Assessment	OSC	Organisation de la société civile
CGE	Comités de gestion des Écoles	PAS	Politique d'ajustement structurel
CIDE	Convention internationale des droits de l'enfant	PDNU	Programme de développement des Nations Unies
CME	Campagne mondiale pour l'éducation	PEDP	Programme de développement de l'éducation primaire
DFID	Département du Développement International (R-Uni)	PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
EDI	Indice de l'Éducation pour tous	PIB	Produit intérieur brut
EIT	Equity and Inclusion Tool	PNB	Produit national brut
EPT	Éducation pour tous	PISA	Programme for International Student Assessment
FAWE		PPP	Partenariats Public-Privé
(ou FAE)	Forum des éducatrices africaines	PSE	Plan sectoriel de l'éducation
FMI	Fonds monétaire international	P4R	Program for Results
FTI	Initiative Fast Track	QUEST	Quality Education for Social Transformation
GAP	Gender Action Plan	SACMEQ	Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
GEEI	Égalité des genres dans l'éducation	TEGINT	Transforming Education for Girls in Tanzania
GIE	Groupe indépendant d'évaluation	TNS	Taux net d'inscription (%)
GMR	Global Monitoring Report	UCEP	Underprivileged Children's Education Program
GRB	Gender Responsive Budgeting	UN	Nations Unies
ICCLE	International Center on Child Labour and Education	UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
ICESCR	PIRDESC Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels	UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
IDA	Association internationale de développement	UNGEI	Initiative des Nations Unies pour la scolarisation des filles
IFC	International Finance Corporation	UNIFEM	Fonds de développement des Nations Unies pour la femme
IFI	Institutions financières internationales	UPC	Achèvement universel de l'enseignement primaire
INEE	INEE Réseau inter-agences d'éducation d'urgence	VSO	Voluntary Service Overseas
IPS	Indice de parité entre les sexes		
IRC	International Rescue Committee		
LDG	Local Donor Group		

REMERCIEMENTS

Équipe de recherche : Sarah Beardmore, Lucia Fry, Amy Gray, George Harris, David Hollow, Sam Kelly, Stephanie Ostfeld, Will Smith

CME : Jakir Ahmed, Shafi Ahmed, Tasmin Akter, Hafiz Mohammed Al Mamoon, Hosne Ara, Tasneem Athar, Matarr Baldeh, Sharon Becker, Bikash Chamdra Dey, Rasheda Choudhury, Tapon Kumar Das, K.M. Elias, Rajasree Gain, Shyamal Kanti Ghosh, Maite Gueto, Sheepa Hafiza, Abdul Waheed Hamidi, M. Nazmul Haq, Enamul Hoque, Tofazzal Hossain, Ginason Jandwa, Jarved, Roushan Jahan, Rokeya Kabir, Ms. Sakeba Khatun, Tanvir Muntasim, Parmita Nandy, Koninkrijk der Nederlanden Theo Oltheten, M. Habibur Rahman, Mahfuzur Rahman Mostafizur Rahman, Shadya Sahanarca, Nari Progati Sangha, Purna Kumar Shrestha, Jumiko Yamakawa

Remerciements particuliers à Salsabil Bilde Habib, Kadrun Nesa, Ruma Akter et Shima Akter.

Remerciements à toutes les personnes de UCEP Ismail School, de Ambagicha Government Primary School, Shahid, au Président Ziaur Rahman, et aux personnes de non-Government High School et de Chunkutia Girls High School.

Conseillers : Akanksha Marphatia, Angela Melchiorre, Elaine Unterhalter

Partenaires : Campagne Mondiale pour l'Éducation, RESULTS Educational Fund

Le présent rapport est publié avec le soutien d'Oxfam. Il a été écrit dans le but de participer au débat public et d'inviter à des retours sur les questions de développement et de politiques humanitaires. Les opinions et recommandations de ce rapport ne reflètent pas nécessairement les positions d'Oxfam.

Table des Matières

1	INTRODUCTION	8
2	UNE APPROCHE QUI S'APPUIE SUR LES DROITS : LE CADRE DES 4A	9
3	L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION, FACTEUR CLÉ DE LA TRANSFORMATION SOCIALE ET ÉCONOMIQUE	11
4	MISE À DISPOSITION DE L'ÉDUCATION	12
	Gros plan sur ⇒ Les filles qui quittent le système scolaire au Malawi.....	15
	Mali : Étude de cas.....	19
5	ACCESSIBILITÉ DE L'ÉDUCATION	22
	Gros plan sur ⇒ L'impact de la menstruation sur l'assiduité des filles et sur leur réussite en Ouganda.....	23
6	ACCEPTABILITÉ DE L'ÉDUCATION	26
	Importance de la qualité des éducateurs.....	26
	Gros plan sur ⇒ Les professeurs femmes au Kenya.....	27
	Gros plan sur ⇒ La République Démocratique du Congo.....	28
	Gros plan sur ⇒ La violence contre les filles en Équateur.....	29
7	ADAPTABILITÉ DE L'ÉDUCATION	32
	Bangladesh: Étude de cas.....	35
8	FAIRE RESPECTER LES DROITS : LE FACTEUR CLÉ DE LA VOLONTÉ POLITIQUE	38
9	LE RÔLE DES INSTITUTIONS FINANCIÈRES INTERNATIONALES : ORTHODOXIE ÉCONOMIQUE ET PROBLÈME DE L'INÉGALITÉ ENTRE LES SEXES	41
	Rétrospective : les politiques d'ajustement structurel (PAS) et les femmes.....	47
10	FAIRE PRESSION SUR LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE POUR PROMOUVOIR LA QUESTION DE L'ÉGALITÉ DES SEXES : INITIATIVE FAST TRACK DE L'ÉDUCATION POUR TOUS	52
	Au-delà du financement : les efforts mondiaux pour soutenir la scolarisation des filles.....	53
	Il reste de la marge pour l'amélioration de la coopération pour le développement.....	57
11	CONCLUSION : RENOUVELLEMENT DE L'ENGAGEMENT EN FAVEUR DU DROIT DES FILLES À LA SCOLARISATION	58

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le cadre des 4A.....	10
Figure 2. Tableau de Mise a Disposition : Jusqu'à quel point les pays réussissent-ils à garantir la mise à disposition de l'éducation pour les filles et pour les femmes ?.....	14-15
Figure 3. Inscriptions scolaires au Malawi.....	16
Figure 4. Structure des coûts pour l'éducation primaire et secondaire, Lesotho.....	18
Figure 5. Taux nets d'inscription, Mali.....	19
Figure 6. Enfants non scolarisés, Mali.....	19
Figure 7. Chiffres clés de l'éducation, Bangladesh.....	35
Figure 8. Proportion de garçons et de filles dans le secondaire, Bangladesh.....	35
Figure 9. Focalisation des politiques et performances macroéconomique sur la scolarisation des filles.....	43



« ... dans 47 pays africains sur 54, les filles ont moins de 50 % de chance de passer dans le secondaire ... »

Avant-propos de Graça Machel

Présidente et fondatrice de FDC et de la Fondation Graça Machel

En avril 2000, alors que le printemps embaumait à Dakar, des représentants de gouvernements, d'institutions internationales et d'OSC se sont rassemblés pour examiner les progrès qui avaient été accomplis en matière d'éducation au niveau mondial et pour élaborer un plan qui permette des avancées significatives en ce début de 21^{ème} siècle. Je faisais partie de ceux qui militaient pour que soit conclu un véritable accord international sur l'Éducation pour tous (EPT), et en particulier pour que soient fixés des objectifs ambitieux en matière d'amélioration des opportunités de scolarisation des filles et des garçons. Avec les avocats de la Campagne mondiale pour l'éducation (CME), j'ai salué les engagements pris sur un ensemble de buts et stratégies fondés sur les droits. Six mois plus tard, le monde s'est réuni à nouveau, et a réaffirmé ses engagements sur ces buts en définissant des objectifs clairs en matière d'éducation dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Pourtant, comme le montre ce rapport, la promesse de ces jours grisants est loin d'être réalisée. Il est vrai que le fait que le nombre d'enfants non scolarisés soit passé de plus de 100 millions à 67 millions est encourageant. L'écart entre les filles et les garçons se réduit également, les filles représentant maintenant 53 % des enfants non scolarisés, contre 60% au moment où nous étions rassemblés à Dakar. Mais le droit de millions de filles du monde entier à une éducation qui les rende autonomes est encore bafoué, ainsi que le présent rapport l'illustre clairement. De nombreux traités ont affirmé l'égalité des droits des filles et des garçons à une éducation fondamentale complète et de qualité. La communauté internationale a reconnu que l'éducation des filles était peut-être le meilleur investissement pour le développement. Malgré cela, les recherches effectuées par la CME soulignent les manques en matière de politique, de mise en oeuvre et de financement qui font que, dans le monde entier, des filles n'ont pas accès au système d'éducation. Je trouve scandaleux que dans 47 pays africains

sur 54 les filles aient moins de 50 % de chance de passer dans le secondaire. Et je trouve tragique, moi qui milite depuis si longtemps en faveur des enfants qui sont dans des pays en guerre, que les vies et que la scolarisation des filles continuent d'être anéanties par les violences sexuelles, que ce soit en temps de guerre, à la maison, ou même à l'école. Ce rapport de la CME montre clairement la marche à suivre. Il appelle les gouvernements à dépasser les efforts réalisés actuellement afin d'augmenter le nombre des inscriptions des filles et des garçons par l'adoption d'une approche fondée sur les droits qui s'applique à toutes les dimensions de l'éducation. Tout en évoquant les politiques et pratiques qui rendent l'éducation fondamentale plus sûre, plus adaptée et libérée de tous coûts et de tous frais, il s'appuie sur des exemples de cas de réussite pour recommander que soient changées certaines lois spécifiques et certaines politiques. Le rôle critique des institutions financières internationales est également examiné, et la façon dont il faut qu'elles viennent à bout des contradictions et des manques présents dans leurs pratiques est suggérée. Le rapport analyse ensuite la capacité du seul partenariat mondial pour l'éducation existant actuellement, l'EPT-initiative Fast Track, à être le centre du changement pour l'égalité des sexes dans l'éducation. Enfin, il appelle l'assemblée des agences de l'EPT et le Secrétaire des Nations Unies à entreprendre des actions concrètes et à montrer la voie pour faire de l'égalité des genres dans le domaine de l'éducation une priorité de l'ordre du jour international cette année. Il y a maintenant plus de soixante-cinq ans que le droit à l'éducation a été inscrit pour la première fois dans le droit international. Le temps des échanges de cordialités est passé. Voici venu le temps de l'action. Les femmes et les filles ont des droits, elles exigent qu'ils soient appliqués, et je m'engage à travailler avec la CME et avec mes collègues avocats de l'égalité des sexes dans l'éducation pour que ces droits soient réalisés sans délai ni hésitation.



RÉSUMÉ

LA CRISE CACHÉE DE LA SCOLARISATION DES FILLES

Nous pouvons nous réjouir du progrès récent du nombre de filles à s'inscrire à l'école primaire. Elles représentent maintenant seulement 53 % des enfants non scolarisés, contre 60 % au début des années 2000. Pourtant, cette progression ne doit pas susciter de satisfaction béate concernant problème de l'éducation des femmes et des filles. Le présent rapport révèle la réalité qui se cache derrière cette image en apparence radieuse, en montrant que quand les filles parviennent à être inscrites à l'école, elles sont confrontées à de nombreux défis et qu'elles ont beaucoup moins de chances que les garçons de continuer à aller en classe, d'avoir des résultats d'apprentissage, et de passer dans le secondaire.

En s'appuyant sur un cadre fondé sur les droits, ce rapport examine tout d'abord les efforts fournis par 80 pays à faible revenu pour que les filles aient **à leur disposition** un cycle complet de scolarisation. Notre tableau de la mise à disposition regroupe les pays en fonction de leurs performances en termes de présence des filles dans le système éducatif tout au long du cycle de scolarisation jusqu'au supérieur inclus. Les pays tels que l'Équateur, la Tanzanie et le Bangladesh appartiennent à la catégorie des pays aux performances solides, non seulement parce qu'ils ont fait des progrès dans le domaine de l'inscription des filles à l'école, mais encore en parce qu'ils ont amélioré la capacité de celles-ci à terminer leur scolarité primaire et à passer dans le secondaire et dans le supérieur. À l'autre bout de l'échelle, les pays comme la Côte d'Ivoire, le Nigeria, la République Démocratique du Congo et la République de Centre Afrique sont considérés comme étant en situation d'échec à cause de leurs taux d'inscription des filles à l'école et de la faible capacité de ces dernières à terminer leur primaire et à passer dans le secondaire. Au milieu du tableau, les pays tels que la Zambie, le Burkina Faso, le Pakistan et le Mali ont des résultats mitigés, car ils montrent une amélioration de leur capacité à inscrire les filles en première année d'école primaire, mais une chute dramatique de performances pour les années suivantes.

Un coup d'oeil à l'image d'ensemble montre également des tendances globales inquiétantes : **dans 47 pays africains sur 54, les filles ont moins de 50 % de chance de passer dans le secondaire** ; 56 % des garçons dans l'Afrique sub-saharienne terminent leur primaire, contre seulement 46 % des filles. Cette forte inégalité est une négation des droits des filles et a des conséquences importantes en matière de coût social et économique.

- Les femmes qui sont allées à l'école sont plus autonomes et plus à même d'exiger que leurs droits soient respectés, et leurs familles sont également en meilleure santé et plus stables économiquement.

- Une jeune fille africaine qui a achevé le cycle de scolarisation fondamentale a trois fois moins de risques de contracter le VIH.
- Les enfants nés de mères qui sont allées à l'école ont deux fois plus de chances de survivre au-delà de l'âge de 5 ans.
- Une augmentation du nombre de femmes ayant suivi des études secondaires peut donner lieu à une augmentation de la croissance économique annuelle de 0,3 % par habitant.

Faire des droits une réalité

Afin de comprendre pourquoi la scolarisation n'est pas encore possible à tous les niveaux, il faut examiner de plus près les politiques et les pratiques des gouvernements. Trois dimensions supplémentaires du droit à l'éducation sont utilisées pour mettre en lumière les expériences et pratiques — positives et négatives — qui permettent aux filles de surmonter les obstacles formidables qui s'opposent à ce qu'elles continuent à aller à l'école, à ce que la qualité de leur éducation soit améliorée et que leur expérience d'apprentissage soit enrichissante.

L'accessibilité de l'éducation concerne ce qu'implique le fait de permettre à toutes les filles et à tous les garçons d'être scolarisés, et d'offrir un environnement dans lequel tous peuvent réellement apprendre, où qu'ils soient, et quel que soit leur statut économique ou social. Les États devraient faire en sorte que la scolarisation soit totalement gratuite, que les obstacles financiers soient surmontés, notamment par le biais d'incitations pour les familles pauvres, que les installations scolaires soient adaptées aux enfants, sans barrières physiques mais avec des installations sanitaires adéquates, et qu'elles soient proches de là où les enfants vivent.

L'acceptabilité de l'éducation fait référence au besoin, pour les États, de proposer une éducation dont la forme, le contenu et la structure soient acceptables, autant pour les filles que pour les garçons. Les États doivent réfléchir aux moyens de recruter et de payer des professeurs femmes et de leur accorder des droits égaux à ceux des professeurs hommes. Ils doivent également s'assurer que les processus et espaces d'enseignement et d'apprentissage soient adaptés aux filles et qu'elles y soient en sécurité. Ils doivent enfin reconnaître le lien qu'il y a entre la possibilité pour elles d'apprendre et l'alphabetisation des femmes.

L'adaptabilité de l'éducation souligne l'importance qu'il y a à structurer l'éducation de façon à ce qu'elle soit adaptable aux divers besoins des filles et des garçons et qu'elle y réponde. Elle étudie les obstacles que constituent le travail et le mariage des enfants, ainsi que la grossesse des adolescentes, et propose

des politiques et des pratiques que l'on peut mettre en oeuvre pour les surmonter.

Le cadre fondé sur les droits et les études de cas soulignent l'importance qu'il y a à garantir les droits non seulement à la scolarisation mais aussi pendant et par celle-ci. Ils montrent également les principes clés qui devraient servir de guide pour le changement : non-discrimination, participation, responsabilité et autonomisation.

Deux cas d'étude approfondis sur le Mali et sur le Bangladesh mettent en lumière le rôle de la politique publique dans l'extension du droit à la scolarisation pour tous, dans un contexte de ressources limitées et de grande inégalité entre les sexes dans la société en général. Le Bangladesh a fait d'énormes progrès dans la mise à disposition et dans l'accessibilité de la scolarisation pour les filles. Il n'est donc guère surprenant qu'il y ait autant de filles que de garçons à s'inscrire en primaire et à aller jusqu'au bout de leur scolarité primaire, et que le gouvernement s'apprête à piloter des approches innovantes pour que la scolarisation devienne acceptable pour les filles et qu'elle soit adaptée à leurs besoins particuliers. Le Mali n'est pas aussi avancé sur la route qui mène à l'égalité des sexes dans l'éducation, mais il a pris un bon départ en rendant possible l'accessibilité de la scolarisation pour les filles, avec une augmentation remarquable de 97 % de l'inscription de celles-ci sur les 10 dernières années. Il doit maintenant réfléchir à la façon de transposer ses cadres juridiques solides en politiques et en pratiques afin de mettre en oeuvre un changement plus profond en faveur de l'égalité des sexes, et de faire disparaître les obstacles à l'accessibilité, à la mise à disposition et à l'adaptabilité de l'éducation.

La bonne gouvernance, en particulier **les prévisions budgétaires intégrant la question du genre à l'intérieur de cadres macroéconomiques qui favorisent l'égalité des sexes**, est primordiale pour la réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation. Les expériences des pays qui se trouvent en haut et en bas du tableau de la mise à disposition sont étudiées, et signalent le besoin d'augmenter l'investissement public dans l'éducation, de protéger les salaires et d'accorder des opportunités de crédits aux femmes et aux filles.

Gouvernance mondiale : le rôle des institutions financières internationales

La mondialisation et les paradigmes qui lui sont associés ont un impact fort sur les politiques, les ressources et les priorités nationales. Les valeurs et les besoins en matière d'éducation sont souvent supplantés par le besoin des gouvernements d'adhérer aux politiques favorisées par le **Fonds Monétaire International (FMI)** et par la **Banque mondiale**.

Le **FMI** est devenu l'agence multilatérale de référence pour les conseils et le financement des politiques macroéconomiques. En tant que tel, il joue un rôle critique dans la formulation des politiques macroéconomiques des pays qui ont recours aux prêts qu'il accorde. Les politiques qu'il recommande exigent souvent de sévères restrictions des dépenses publiques, ce qui limite la capacité des pays à investir suffisamment dans la scolarisation des filles et augmente les coûts d'opportunité d'éducation des filles des familles pauvres. Il est impératif que

le rôle et les politiques du FMI soient en accord avec les lois internationales sur les droits humains, notamment celles qui consacrent les droits de l'enfant, le droit à l'éducation et les droits des femmes. Il est vital que les ministères nationaux des Finances travaillent avec le FMI pour adopter des politiques macroéconomiques qui permettent aux pays la plus grande flexibilité de dépense possible, en évitant une approche sans ajustements qui ignore l'impact différencié pour les sexes des cadres de politique économique. La flexibilité fiscale que le FMI a accordé aux pays à faible revenu pendant les pires mois de la dernière crise financière devrait être prolongée à moyen terme pour faire face de façon continue aux conséquences d'un ensemble de situations financières, comme la spéculation sur les denrées alimentaires et sur le carburant, et les afflux de capitaux spéculatifs.

La **Banque mondiale** doit prendre en considération de façon cohérente les impacts de sa politique et de ses instruments de prêt sur l'égalité des sexes, ce qui implique d'intégrer cet aspect dans toutes ses opérations Banque et de le surveiller. Malgré des recherches solides et de multiples stratégies et politiques opérationnelles concernant l'égalité des sexes, ainsi qu'une importante rhétorique développée à propos de l'égalité des sexes, bien souvent, la Banque mondiale n'arrive pas à transformer ses déclarations, ses stratégies et ses politiques en réforme tangible de ses investissements. Les opérations pour l'éducation doivent intégrer la question de l'égalité des sexes et chercher en particulier à promouvoir l'abolition des frais scolaires et les prévisions budgétaires favorisant l'égalité et les incitations à la demande afin de cibler des groupes marginalisés. Pour que la nouvelle stratégie de l'Éducation pour tous de la Banque mondiale réponde aux besoins de scolarisation des filles de familles marginalisées, elle doit inclure une augmentation significative des investissements dans l'alphabétisation des adultes et dans le développement de la première enfance comme piliers de son programme d'apprentissage, tout en veillant à ce que les filles terminent leur primaire et passent à un système post-primaire de qualité, en particulier grâce à mise en place de la gratuité de la scolarisation dans le secondaire. Sa définition de l'apprentissage devrait être élargie pour inclure les apports, les processus et les résultats qui conduisent à la transformation des normes d'égalité des sexes plutôt que les cibles réductrices de la lecture et du calcul qui sont actuellement des priorités dans les cadres de référence de la Banque.

Réparer les torts : vers un partenariat mondial en faveur de la scolarisation des filles

L'Éducation pour tous-initiative Fast Track (EPT-IFT) est devenu le mécanisme mondial dominant de promotion du dialogue sur les politiques et des principes d'aide effective pour l'éducation fondamentale. Elle a aussi apporté des fonds aux pays qui ont montré leur engagement à réaliser la scolarisation primaire universelle et l'égalité des sexes dans l'éducation. L'EPT-IFT est maintenant sur le point d'accomplir un effort majeur de réapprovisionnement selon l'engagement qu'elle a pris de développer son soutien pour que les filles aient accès à la scolarisation et terminent le cycle scolaire. Cependant, pour réaliser cet engagement, l'EPT-IFT doit restructurer ses

cadres, ses outils et ses pratiques financières afin d'exiger des gouvernements et des donateurs qu'ils portent une attention continue et intégrée aux objectifs d'égalité des sexes dans le primaire et le secondaire. En promouvant des politiques et des pratiques qui ont le potentiel d'effectuer une percée en matière de scolarisation des filles, le partenariat de l'EPT-IFT peut entraîner chacun de ses membres à aligner ses investissements

dans l'éducation sur des objectifs communs d'égalité des sexes pour augmenter l'exigence et l'apport d'une éducation de qualité pour les filles. Sur cette base, les donateurs devraient s'engager de façon substantielle et sur le long terme au réapprovisionnement de l'IFT, tout en veillant à que leurs propres opérations soient complètement liées à cette question de l'égalité des sexes.

RECOMMANDATIONS

Les gouvernements peuvent et doivent agir pour que la scolarisation soit non seulement mise à disposition, mais accessible, acceptable et adaptable. Les écoles doivent être des lieux gratuits où les filles soient en sécurité. Les filles auront ainsi la possibilité de poursuivre leurs études jusqu'à la fin du primaire et de passer ensuite aux niveaux secondaire et supérieur.

1. Des plans gouvernementaux forts, appuyés par des ressources, doivent être la pièce maîtresse des efforts de réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation. **Tous les gouvernements devraient effectuer un audit des stratégies nationales d'éducation centré sur la question de l'égalité des sexes. Cette démarche doit être complétée par des prévisions budgétaires promouvant l'égalité des sexes pour que les politiques et les plans favorisant et encourageant les droits des filles à la scolarisation reçoivent réellement des fonds. Tous les plans gouvernementaux devraient traiter des questions suivantes :**
 - Élimination progressive des obstacles financiers qui empêchent les filles d'achever leurs études primaires et de continuer dans le secondaire puis le supérieur. Pour cela, il faudrait supprimer les frais de scolarité et les autres coûts, et mettre en place des mesures pour booster la demande, avec par exemple des bourses, des programmes de cantines scolaires et des subventions ou la gratuité des transports scolaires.
 - Améliorations des infrastructures scolaires, notamment par la construction de toilettes séparées et par la sécurisation des locaux scolaires.
 - Politiques de recrutement qui garantissent une représentation équilibrée des hommes et des femmes dans le corps enseignant.
 - Mesures pour éliminer les préjugés et les stéréotypes contre les femmes dans l'enseignement et dans l'apprentissage, par exemple, représentation positive des femmes dans les manuels, et formation à des pratiques équitables dans la salle de classe.
 - Mesures d'éradication et réponse adaptée à toutes les formes de violence de genre au sein des établissements scolaires.
 - Mesure du progrès des inscriptions, de la progression et de l'apprentissage par rapport à des buts reposant sur l'égalité des genres qui désagrègent les données classées selon le sexe, l'âge, la classe, la richesse et le lieu, entre autres.
2. Les gouvernements devraient mettre en place des prévisions budgétaires et des processus de planification ouverts et transparents, et veiller notamment à intégrer des groupes de femmes, selon leur engagement en faveur d'une large participation de la société civile dans la planification du secteur de l'éducation et de la surveillance du budget.
3. Les gouvernements devraient aussi déposer et promulguer des lois interdisant les pratiques discriminatoires dans l'administration scolaire, par exemple l'exclusion en cas de grossesse ou de mariage d'enfants.

Si le lieu principal du changement dans la quête de la réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation est l'État, le rôle des institutions internationales reste vital. **La communauté internationale doit activement s'engager à assurer des droits égaux aux filles et aux garçons, dans et par l'éducation.**

1. Le secrétaire général des Nations Unies devrait organiser une rencontre de haut niveau pendant l'UNGASS en septembre 2011, dans le but de sensibiliser les responsables politiques aux difficultés persistantes qui font obstacle à l'égalité entre les sexes dans l'éducation, et d'établir une stratégie d'action concrète au niveau mondial pour généraliser les initiatives permettant d'atteindre l'égalité des sexes à tous les niveaux de l'éducation.
2. Pendant cette rencontre de haut niveau, un processus pour susciter de nouveaux engagements en faveur de l'égalité des sexes dans l'éducation, dont le compte-rendu se ferait en 2012, devrait être mis en place.

3. Le FMI et les ministères des Finances doivent s'assurer que les modèles macroéconomiques, les recommandations et les décisions politiques tiennent compte du genre et doivent reconnaître le poids disproportionné qui pèse sur les femmes et qui est dû aux limitations des dépenses du secteur public.
4. La Banque mondiale doit vérifier que tous les accords et que toutes ses opérations dans les pays clients tiennent compte du genre, et que sa nouvelle stratégie 'd'apprentissage pour tous' accorde une place prioritaire à la parité des sexes dans l'accès et l'apprentissage tout au long du cycle éducatif.
5. Tous les donateurs de l'éducation doivent s'engager fermement à réapprovisionner l'IFT dans les 3 ans à venir, tout en augmentant leur soutien bilatéral conformément aux objectifs liés au genre convenus pour l'éducation primaire et secondaire, notamment l'élimination progressive de tous les obstacles financiers à l'éducation. Le soutien bilatéral doit être prévisible et devrait cibler des régions et des pays où les filles sont désavantagées par rapport aux garçons.
6. La poursuite du but de la parité entre les sexes dans l'inscription à l'école a obscurci le besoin d'un niveau équilibré d'attention et d'investissement dans des politiques qui garantiront que les filles peuvent continuer à aller à l'école et à acquérir les compétences dont elles ont besoin pour être autonomes toute leur vie. Le cadre après-OMD doit inclure des objectifs généraux de gouvernance et de mise en oeuvre, et des objectifs visant à ce que les filles et les garçons restent à l'école, qu'ils acquièrent des connaissances et qu'ils terminent leurs études.



« L'égalité des femmes et des filles n'est pas seulement un droit humain fondamental, c'est un impératif social et économique. »

— Ban Ki-moon, Secrétaire général des Nations Unies (2 juillet 2010)

1

INTRODUCTION

Nous sommes en 2011, et 1 femme sur 4 ne peut pas lire cette phrase. C'est une tragédie et une négation des droits à grande échelle. En 2005, le monde a manqué la première cible qui avait fait l'objet d'un accord dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) : l'élimination de l'inégalité entre les sexes dans le primaire et dans le secondaire avant cette année-là. Malgré la protestation d'organisations de la société civile et de spécialistes des sciences de l'éducation, cette omission n'a suscité quasiment aucun commentaire ni retenu l'attention de la communauté internationale en général. Depuis cette date, le progrès a été continu, au moins dans le domaine de l'éducation primaire, la disparité des taux d'inscription diminuant progressivement si bien que les filles représentent à présent 53 % des enfants non scolarisés. C'est une nette amélioration par rapport au début de la décennie, quand 60 % des enfants non scolarisés étaient des filles (UNESCO 2000). De la même façon, l'Indice de parité entre les sexes (IPS) pour les taux net d'inscription (TNI), qui reflète la proportion de filles par rapport aux garçons dans le primaire, est maintenant de 0,98, ce qui représente une évolution significative par rapport au 0,93 d'il y a douze ans (UNESCO 2000).

Cette évolution ne doit cependant pas être source d'autosatisfaction pour la communauté internationale sur le statut des filles et sur leur expérience de scolarisation, en particulier dans les pays les plus pauvres. Malgré la présence d'un nombre plus élevé de filles en classe, des millions de filles dans le monde continuent à être confrontées à la discrimination et à la violence, et à être l'objet de négligence, d'exploitation et d'abus. Alors que l'éducation peut jouer un rôle d'émancipation en rendant les filles autonomes et en leur donnant les mêmes chances qu'aux garçons, la discrimination systémique contre les femmes et contre les filles contribue à empêcher nombre des plus marginalisées d'entrer à l'école, d'apprendre les compétences fondamentales, et de continuer à être scolarisées après le primaire. Dans beaucoup de pays, le rôle des femmes est défini par le travail domestique non rémunéré qu'elles accomplissent pour tenir leur maison, et par leur rôle reproducteur au sein de la famille. Leur dépendance économique par rapport aux hommes, leur manque de participation à des sphères publiques, comme les structures locales de gouvernance, et au marché du travail, la violence physique et sexuelle et les définitions socio-culturelles du rôle qu'il convient aux femmes d'avoir se recoupent tous dans la négation systématique de l'égalité des droits des femmes

et des filles — y compris le seul et unique droit qui a le plus de chances de transformer leur pouvoir et leur autonomie : l'éducation.

La base de la discrimination contre les femmes et les filles qui s'appuie sur le genre se trouve encore aggravée par d'autres aspects de marginalisation comme le fait d'appartenir à une minorité ethno-linguistique ou religieuse, d'être de descendance africaine, de vivre dans une région rurale, d'être handicapée, ou d'avoir un revenu parmi les 20 % les plus pauvres. De simples divisions intra-nationales entre ceux qui vivent dans des régions facilement accessibles et ceux qui sont dans des endroits plus à l'écart peuvent être exacerbées par le désavantage transversal du genre. Par exemple, en Bolivie, au Honduras, en Tanzanie, à Madagascar et dans bien d'autres pays, des garçons de familles riches et citadines passent deux fois plus de temps dans le système scolaire que des filles de familles pauvres vivant dans des zones rurales.¹

Le but de ce rapport est de montrer que l'amélioration de l'accès à l'éducation ne signifie par pour autant la fin de la marginalisation et de la discrimination dont les filles sont victimes en matière d'éducation. Il met en garde contre toute autosatisfaction prématurée au sein de la communauté internationale, et révèle qu'à travers le monde des filles restent encore exclues et sont l'objet de discrimination à tous les niveaux du système éducatif. Même si les chiffres d'inscription sont en amélioration, une fois que les filles sont envoyées à l'école, elles doivent faire face à de nombreux défis, et ont bien moins de chances que les garçons de continuer à aller à l'école et à apprendre, et de passer dans le secondaire. **Le droit à l'éducation continue à être bafoué pour des millions de filles et on est loin de la réalisation d'une véritable égalité des sexes dans le système scolaire et au-delà.**

Le présent rapport aborde cette réalité surprenante en étudiant l'état de la scolarisation des filles dans 80 pays en voie de développement, en se fondant sur le cadre conceptuel élaboré pour développer le droit à l'éducation et connu sous le nom des 4A. Le cadre des 4A, adopté par le Conseil pour les droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies en 1999, énonce les obligations des États qui doivent garantir que l'éducation soit mise à disposition, **A**ccessible, **A**ceptable, et **A**daptable aux besoins et à la situation de tous les enfants. Ce rapport examine ce qui s'oppose et ce qui contribue au mieux à garantir que l'éducation qui est prodiguée aux filles

¹ La marginalisation qui est due à la localisation, l'ethnicité et le handicap n'est pas exclusivement le problème des femmes, mais les rôles assignés à chacun des sexes et les relations dans la société ont tendance à augmenter ces obstacles pour les filles (ASPBAE 2010 p.xxi). En effet, beaucoup des facteurs qui sont à l'origine de la marginalisation et de la discrimination contre les filles sont interdépendants et s'exacerbent l'un l'autre (UNGEI 2010a). Alors que dans certains pays, comme le Brésil, il y a plus de filles scolarisées que de garçons, choisir de concentrer son attention sur les filles est un moyen puissant pour faciliter de meilleures opportunités d'éducation pour les marginalisés et ceux qui sont socialement exclus de tous les domaines (UNGEI 2010). Le genre est un point d'entrée pour évaluer la marginalisation à cause de sa nature transversale qui renforce ou atténue la discrimination et les désavantages, et les mesures pour s'assurer de ce que les filles peuvent avoir accès à une éducation de qualité sont souvent profitables à d'autres groupes marginalisés (Dunne, 2009).

correspondre aux 4A. Ce faisant, il identifie les mesures nécessaires que les gouvernements doivent prendre pour s'assurer que le droit à l'éducation soit garanti pour les filles autant que pour les garçons. Le cadre des 4A fournit un ensemble intégré de catégories et d'indicateurs permettant de traiter d'aspects plus généraux de l'éducation que les simples taux d'inscription. Il désagrège le droit à et par l'éducation (Projet de Droit à l'Éducation 2010, 2009), et fournit une autre solution que la focalisation étroite sur le taux net d'inscription (TNI), en proposant une approche holistique de la question de l'égalité des sexes dans l'accès à l'éducation et un engagement soutenu en faveur de l'éducation et de la réalisation d'acquis d'apprentissage (Wilson 2003). Deux cas d'étude approfondis sur le Mali et sur le Bangladesh mettent en lumière le rôle de la politique publique dans l'extension à tous du droit à l'éducation, quand les ressources sont limitées et qu'il existe une grande inégalité entre les sexes dans la société en général.

Reconnaissant que la gouvernance est un élément critique de l'application des droits de l'homme, ce rapport étudie les paradigmes économiques mondiaux et les cadres de développement de l'éducation qui ont fortement influencé

l'environnement dans lequel se forme la politique nationale d'éducation. Enfin, ce rapport se tourne vers le partenariat mondial pour l'éducation, l'Éducation pour tous-initiative Fast Track, afin d'identifier ce que la communauté internationale des parties prenantes de l'éducation peut et doit faire pour cibler et améliorer de façon efficace l'égalité entre les sexes dans l'éducation.

En 2011, des signes sont apparus d'une recrudescence de l'intérêt des donateurs, des pays partenaires et des institutions internationales pour la question de la scolarisation des filles. Ce rapport établit les priorités d'action pour la période à venir, en s'appuyant sur une analyse fondée sur les droits et sur un engagement clair afin que les leçons du passé ne restent pas lettre morte. Plus que tout, le message de ce rapport doit être clair.

Il faut que les gouvernements remplissent l'obligation qu'ils ont de garantir l'égalité des sexes dans l'éducation, et il est de la responsabilité de la communauté internationale de soutenir cet objectif.

2

UNE APPROCHE QUI S'APPUIE SUR LES DROITS :

LE CADRE DES 4A

Faire respecter les droits et la dignité de l'homme, promouvoir la justice sociale, améliorer le développement social et contribuer à la croissance économique sont toutes des raisons d'accorder une place prioritaire à la scolarisation des filles. Cependant, le fait qu'elle fasse partie des droits de l'homme, et qu'elle soit inscrite dans les lois nationales et internationales est ce qui justifie le plus la priorité à accorder à la scolarisation des filles. L'hypothèse de départ de ce rapport est que les lois sur les droits de l'homme devraient être reconnues de façon plus explicite comme les premières fondations des efforts accomplis pour la réalisation de l'Éducation pour tous (Singh 2011), parce qu'elles fournissent une base normative qui permet d'évaluer les indicateurs d'éducation (Projet pour le droit à l'éducation 2009). Bien que beaucoup d'approches et d'indicateurs différents aient été utilisés pour mesurer le progrès effectué vers l'égalité des sexes, à la fois dans l'éducation et plus généralement, l'approche fondée sur les droits est centrée sur la responsabilité et sur la capacité des gouvernements à mettre en oeuvre le droit à l'éducation (UNGEI 2010b, Moser 2007).

Le droit à l'éducation est souligné dans plusieurs traités internationaux et nationaux sur les droits de l'homme, et de façon tout à fait significative dans la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC), et dans la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW). Ils constituent

à eux tous l'ensemble le plus complet d'engagements légalement applicables sur les droits à l'éducation et à l'égalité des sexes (UNESCO 2003). Le PIDESC en particulier contient les provisions les plus explicites concernant le droit à l'éducation dans son Article 13, qui articule les objectifs des États pour l'éducation primaire, secondaire et supérieure, ainsi que pour son contenu (Projet sur le droit à l'éducation 2009). Malgré cela, et par rapport aux autres droits de l'homme, la communauté internationale a été lente à reconnaître l'éducation comme un droit, et les efforts pour développer des indicateurs sur le droit à l'éducation au niveau international ont été limités (Projet sur le droit à l'éducation 2010 p.1) **L'une des raisons importantes en est que l'éducation a longtemps été considérée principalement comme un objectif de développement plutôt que comme un droit de l'homme.**

Les Objectifs du Millénaire pour le développement en matière d'éducation ont joué un rôle positif en soulignant le besoin d'une action mondiale pour que les objectifs d'inscription et d'égalité des sexes soient atteints. Cependant, si les objectifs sont importants parce qu'ils permettent d'identifier certains aspects de l'inégalité de genre, ils sont par essence réducteurs, car ils sont centrés sur l'égalité d'accès à l'éducation plutôt que sur l'égalité de respect du droit à l'éducation, et ne traitent pas des disparités intra-nationales (Unterhalter et al. 2010). Même s'ils ont créé un discours sur la responsabilité en matière d'objectifs pour l'éducation, ce discours a à présent adopté une rhétorique qui salue le progrès sous forme de

taux d'inscription agrégés, tout en refusant de prendre en compte l'oppression, la discrimination, la pauvreté et l'absence d'autonomie qui sont la réalité que des filles vivent dans le monde, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. D'un autre côté, un cadre fondé sur les droits pour analyser le progrès des filles dans l'éducation fournit un cadre global adéquat pour réaliser une véritable égalité pour les filles en matière d'éducation pour la décennie à venir, en garantissant que les engagements politiques des États ne soient pas détachés de leurs obligations légales (Wilson 2003).

Afin d'entreprendre une analyse fondée sur les droits à la scolarisation des filles, ce rapport utilise le cadre des 4A qui a été développé par la regrettée Katarina Tomasevski, rapporteur spécial des Nations Unies pour le droit à l'éducation. Le cadre des 4A utilise quatre catégories différentes pour évaluer les services d'éducation.

En analysant d'abord jusqu'à quel point l'éducation est mise à disposition, en se fondant sur des données de 80 pays à faible revenu qui mesurent le niveau d'inscription des filles dans le

1 LA MISE À DISPOSITION

L'éducation est-elle mise à disposition de façon générale ?

2 L'ACCESSIBILITÉ

Existe-t-il des obstacles géographiques ou économiques à l'accès à l'éducation ?

3 L'ACCEPTABILITÉ

Quel est le contenu de l'éducation ?

4 L'ADAPTABILITÉ

Jusqu'à quel point l'éducation est-elle adaptée aux besoins des différentes catégories de la population ?

Figure 1. Le cadre des 4A

primaire, leur assiduité, le fait qu'elles terminent leurs études primaires, l'apprentissage dans le primaire et le passage dans le secondaire, le rapport montre des pays regroupés selon leurs performances, et reflète la façon dont leurs cadres juridiques et politiques (et l'application de ceux-ci) réussissent à garantir que l'école soit mise à disposition des filles. Cette première évaluation est prolongée par une considération des questions relatives aux trois autres droits que sont l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité, et donne une image plus holistique des raisons pour lesquelles certains pays ont du mal à assurer aux filles un environnement d'apprentissage de qualité, tandis que d'autres réussissent à le faire. Il est cependant important de noter que la numérotation de ces catégories d'indique aucune forme de hiérarchie à l'intérieur du cadre, parce qu'elles sont toutes connectées de façon inhérente et doivent être considérées comme formant un tout. Les frais scolaires sont affectés à la fois par l'accessibilité et par la gouvernance, tandis que le travail des enfants pourrait être considéré comme une question transversale aux 4A. En outre, les obstacles qui s'opposent à ce que l'éducation soit mise à disposition, adaptable, accessible et acceptable peuvent se retrouver à la maison, à l'école et sur le trajet entre la maison et l'école (Muhammed et Eskander 2005).

Le cadre des 4A n'est pas uniquement relatif au genre. Il est également utile pour évaluer tous les aspects de l'éducation. Dans le contexte de ce rapport, et pour chacun des 4A, les sous-indicateurs qui sont les plus pertinents pour le genre ont été sélectionnés pour l'analyse, car ils facilitent l'analyse transversale des pays et l'évaluation de leurs performances. Cette analyse s'appuie sur le travail solide d'ActionAid et du Projet pour l'éducation, en utilisant nombre d'indicateurs choisis dans leur processus de définition d'un environnement scolaire idéal pour une éducation de bonne qualité (ActionAid 2011).

Les connaissances sur l'importance de l'éducation des femmes et des filles ne manquent pas. D'innombrables publications universitaires et évaluations de projets ont documenté la bonne pratique. Cependant, le patriarcat et l'inégalité entre les sexes restent toujours structurellement enracinés dans la société. La volonté politique des gouvernements et leur capacité institutionnelle à promulguer et à appliquer les lois et les politiques pour surmonter ces facteurs et ainsi consacrer le droit à l'éducation sont inégales. De plus, même dans des cas où des politiques existent, il manque souvent des financements et des cadres budgétaires nécessaires à la réalisation de ce droit à l'éducation.

Le présent rapport identifie donc quelles politiques et pratiques légales, politiques et financières soutiennent la réalisation du droit à l'éducation, en particulier pour les filles.



« Il n'existe pas d'outil de développement plus efficace que la scolarisation des filles ... Si l'on n'arrive pas à atteindre l'égalité pour les filles en matière de scolarisation, le monde n'a pas la moindre chance de réaliser nombre des objectifs de développement sociaux et de santé qu'il s'est donnés à lui-même. »

— Kofi Annan, ancien Secrétaire général des Nations Unies (2005)

3

L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION, FACTEUR CLÉ DE LA TRANSFORMATION SOCIALE ET ÉCONOMIQUE

L'éducation est centrale dans le développement des capacités d'une fille car elle la rend autonome, développe sa conscience et ses capacités d'analyse critique, et lui permet de réclamer tous les autres droits de l'homme et de prendre des décisions plus averties (Sen 1999). L'éducation aide les filles et les femmes à revendiquer leur droit à la santé, pour elles et pour leurs familles, elle favorise le développement de cadres légaux et politiques respectueux du principe d'équité entre les sexes et fait progresser d'autres politiques visant à satisfaire l'ensemble de leurs droits humains. Elle peut également augmenter leur conscience des mécanismes légaux et juridiques qui protègent les femmes contre la violation de leurs droits, comme l'exploitation et la violence domestique. Enfin, elle encourage les femmes à participer à la démocratie de leur pays, en augmentant leur présence dans les sphères de décision et dans les structures officielles du pouvoir. Elle peut transformer les relations de pouvoir inégales qui jouent constamment, dans les sphères publique et privée, dans l'oppression qu'elles vivent, en réduisant par exemple les chances qu'elles envoient leurs filles encore enfants au loin pour travailler dans un contexte de domesticité, ou, pire, d'exploitation commerciale sexuelle. Parce

qu'elle fournit la connaissance, les compétences et les capacités nécessaires pour faire des choix avertis, pour se protéger et se défendre contre les mauvais traitements et pour atteindre une autonomie économique et sociale, l'éducation est un catalyseur important dans la réalisation de l'égalité des genres.

Quand une fille a l'occasion d'apprendre parce qu'elle a accès à une scolarité de bonne qualité et qu'elle peut rester dans le système scolaire, cela a un effet transformateur non seulement sur ses propres chances dans la vie et sur la réalisation de ses droits humains, mais aussi sur l'environnement social et économique plus large (Herz et Sperling 2004, UNDP 1995, The Girl Effect 2010, ASPBAE 2010). L'éducation des filles est la clé pour garantir une meilleure santé de la mère et de l'enfant, le développement de la communauté et la croissance économique.

Santé : Une fille qui va à l'école a plus de chances de devenir sexuellement active à un âge plus avancé ; elle peut faire des choix plus informés et plus autonomes ; elle est moins vulnérable, et il est plus probable qu'elle exige de son partenaire qu'il mette un préservatif (Vandemoortele et Delamonica 2000, The Basic Education Coalition 2004). Une jeune fille africaine qui a achevé le cycle d'éducation

« Éliminer la discrimination par genre et rendre les femmes autonomes font partie des défis suprêmes auxquels le monde d'aujourd'hui est confronté. Quand les femmes sont en bonne santé, qu'elles ont été scolarisées et qu'elles sont libres de saisir les opportunités que la vie leur offre, les enfants s'épanouissent et les pays prospèrent, apportant des avantages doubles pour les femmes et les enfants. »

— UNICEF (2007)

fondamentale a trois fois moins de risques de contracter le VIH (CAMFED 2010). Une fille qui est allée à l'école a plus de contrôle sur sa vie reproductive et il est plus probable qu'elle utilisera la contraception pour espacer ses grossesses afin que celles-ci se produisent à des intervalles sains (Abu-Ghaida et Klasen 2004). Il est aussi plus probable qu'elle aura une famille moins nombreuse : les femmes qui ont été scolarisées au moins sept ans ont entre deux et quatre enfants de moins que celles qui ne sont pas allées à l'école (Banque mondiale 1993, Colclough et Lewin 1993, Summers 1994). Donner une place prioritaire à la scolarisation des filles protège aussi la génération suivante contre les mutilations génitales féminines. Par exemple, en Tanzanie, les filles ont trois fois et demie moins de chances, et en Côte d'Ivoire cinq fois moins de chances, de subir des mutilations génitales féminines si leurs mères sont allées à l'école (UNICEF 2005a).

Survie de l'enfant : Très simplement, plus une mère est éduquée, plus elle et son enfant ont de chances d'être en bonne santé. Depuis 1970, la moitié de la diminution de la mortalité infantile avant l'âge de 5 ans dans 175 pays est due aux améliorations de l'éducation des femmes en âge de procréer (Gakidou, Cowling, Lozano et Murray, 2010). Il y a 40 % de chance de moins pour les enfants dont les mères ont terminé une éducation fondamentale de mourir pendant leur enfance que pour ceux dont les mères n'ont pas été scolarisées (Watkins 2001). Ils ont aussi deux fois plus de chances de vivre au-delà de l'âge de 5 ans (Bicego et Ahmad 1996) et deux fois moins de chances d'être malnutris (Save The Children 2005). Ils ont deux

fois plus de chances d'être complètement immunisés (UNICEF 2005), et deux fois plus de chances d'être eux-mêmes scolarisés (UNICEF 2005).

Autonomie économique : L'éducation donne accès aux filles et aux femmes à un emploi meilleur et plus sûr. Une année supplémentaire passée dans le primaire fait augmenter le salaire d'une fille de 10 à 20 % (Psacharaopoulos et Patrinos 2002) et l'impact de cette augmentation du potentiel de salaire est multiplié parce que les femmes et les filles font bon usage de l'argent qu'elles gagnent, et en réinvestissent 90 % dans leur famille, contre juste 30 à 40 % pour les hommes (Fortson 2003). L'impact économique se ressent aussi à une macro-échelle car l'extension du temps de scolarisation des femmes conduit à une augmentation de la croissance nationale. Une augmentation d'un seul pour cent du nombre de femmes ayant suivi des études dans le secondaire peut donner lieu à une augmentation de croissance économique annuelle de 0,3 % par habitant (PLAN 2008). Sur le plan mondial, PLAN (2008) fournit une estimation frappante : 65 pays à faible et moyen revenu et pays en phase de transition perdent chaque année 92 milliards de dollars parce qu'ils ne réussissent pas à scolariser les filles au même niveau que les garçons. Cette perte annuelle n'est pas loin des 128,7 milliards de dollars fournis chaque année par les donateurs sous forme d'Aide publique au développement, ce qui suggère que les gains à tirer de l'éducation des filles sont équivalents aux investissements en APD des donateurs.

4

MISE À DISPOSITION DE L'ÉDUCATION

S'ASSURER QUE LES RESSOURCES SONT EN PLACE POUR QU'UNE ÉDUCATION DE BONNE QUALITÉ SOIT MISE À DISPOSITION DE CHAQUE FILLE ET DE CHAQUE GARÇON

En Érythrée, 2 filles sur 3 ne s'inscriront jamais à l'école. Pour chaque fille qui entre à l'école au Tchad, seulement une sera toujours scolarisée cinq ans plus tard. En Mauritanie, seule une fille sur trois termine son primaire.

L'aspect de **mise à disposition** du droit à l'éducation repose sur l'hypothèse que les ressources humaines, matérielles et budgétaires doivent être suffisantes et adéquates pour assurer l'Éducation pour tous. Elle implique l'existence d'écoles ayant du personnel et des équipements — avant, pendant et après le primaire — et repose sur la notion qu'il doit y avoir une liberté de choix concernant la scolarisation, avec des normes qui répondent au minimum établi par l'État.

Le tableau de la mise à disposition pour les 80 pays à faible revenu est inclus ci-dessous et contient 8 indicateurs reflétant la mise à disposition de l'éducation pour les filles et les garçons tout au long du cycle scolaire. Ce tableau est une illustration puissante de

la coupure choquante qu'il y a entre l'accès initial des filles à l'éducation et leur capacité à profiter d'un cycle complet d'éducation. Il regroupe les pays en quatre catégories sur la base du progrès relatif qu'ils ont effectué dans la mise à disposition de l'éducation pour les filles, et utilise des données soumises par le gouvernement à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Les données ont été converties simplement en une valeur pour permettre aux pays d'être regroupés selon leurs performances. Les quatre catégories regroupent respectivement les pays dont la performance est élevée, ceux dont elle est moyenne, ceux dont elle est faible et ceux qui sont en situation d'échec.² Les pays pour lesquels on a moins de 50 % de données ont

² Pour une explication détaillée des raisons du mécanisme de score, voir Annexe A.

été placés dans une catégorie particulière (« Ombres »), et il faut noter que ces pays ont peu de chances de faire avancer la cause de la scolarisation des filles sans une image de base de la distribution de l'éducation à travers des données disponibles librement.

(Voyez *Tableau de Mise à Disposition* aux pages 14-15.)

Le premier indicateur est le TNI (taux net d'inscription) ajusté pour les filles, suivi de l'IPS (Indice de parité entre les sexes) par TNI, le passage du primaire au secondaire par sexe, l'IPS d'espérance de vie scolaire, le pourcentage des filles dans le supérieur, la survie des filles jusqu'à la sixième, le pourcentage de changement du TNI des filles dans le primaire sur les dix dernières années, et le pourcentage de changement dans le passage dans le secondaire des filles ayant achevé le primaire.

Nécessaire mais insuffisante : la parité d'inscription donne une image fautive

Même si la réalisation de la parité des genres est un prérequis à l'égalité des sexes, elle ne constitue en elle-même qu'un pauvre substitut pour l'évaluation du progrès réel à cet égard (Unterhalter, North et Exley 2010, Wilson 2003). Elle reste un indicateur de comparaison utile parce que les données sont largement disponibles et facilement calculables, mais elle ne fournit pas d'aperçu sur quelles filles sont inscrites, sur le fait de savoir si elles continuent à aller à l'école, sur ce qu'elles apprennent à l'école et sur ce qu'elles sont capables de faire avec l'éducation qu'elles ont reçue quand elles quittent l'école (Unterhalter, North et Exley 2010).

Une bonne partie du progrès effectué dans la réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation est lié à des augmentations rapides de l'inscription initiale, que l'on voit dans la première colonne du tableau. Cependant, quand on regarde de plus près, on voit que même quand le nombre des filles inscrites est élevé — comme en Tanzanie où le nombre des filles à l'école a doublé pour atteindre un taux d'inscription de 97,3 % — elles quittent l'école presque aussi rapidement. En Tanzanie, seulement 32 % des filles passent dans le secondaire, et seulement 1 étudiant sur 3 est une étudiante. De même, au Tchad, le taux d'inscription des filles dans le primaire a augmenté de plus de 50 %, mais elles ont 30 % moins de chances que les garçons de rester à l'école. Au Burundi, le taux d'inscription a augmenté de 200 %, ce qui est remarquable, et pourtant 25 % des filles abandonnent l'école avant la sixième. De celles qui restent, seules 22 % passent au collège. En fait, dans tous les pays africains, sauf sept, les filles ont moins de 50 % de chances de terminer le cycle primaire.

L'inscription en primaire est donc un prérequis nécessaire à l'amélioration de l'égalité des sexes dans l'éducation, mais elle n'est pas suffisante comme mesure de progrès : les moyennes d'inscriptions nationales cachent d'immenses disparités entre les groupes et les régions, les chiffres d'inscription négligent les faibles taux de préparation à l'entrée à l'école et les taux élevés d'abandon scolaire, et ne rendent pas compte des éléments qualitatifs des expériences des filles dans la classe, ni des résultats de leur scolarisation. Les taux élevés d'abandon

scolaire au niveau du primaire signifient que beaucoup de filles quittent le système scolaire après seulement un ou deux ans, que beaucoup d'entre elles sont encore incapables de lire, d'écrire ou de faire de simples calculs.

Prendre un bon départ : protection et éducation de la petite enfance

La mise à disposition d'opportunités scolaires à un âge précoce est d'une importance critique pour la réussite scolaire future de tous les enfants, mais plus particulièrement pour celle des filles. Pourtant, dans les pays à faible revenu, seulement 18 % de tous les enfants sont scolarisés avant le primaire (UNESCO 2011). La Protection et éducation de la petite enfance (PEPE), pose la pierre d'angle pour l'apprentissage futur, et l'adoption d'une approche respectueuse de l'égalité des sexes dès cette étape initiale de l'éducation peut avoir un impact significatif pour garantir que la scolarisation future reste accessible aux filles (UNESCO 2011). Les filles qui participent aux programmes de la PEPE sont mieux préparées pour commencer l'école primaire, se débrouillent mieux, restent inscrites et vont en classe plus longtemps que celles qui n'ont pas accès à la PEPE (Banque mondiale 2006). La PEPE aide également à atténuer le poids disproportionné de puériculture et de soins de santé qui pèse sur les femmes et sur les filles. La PEPE peut apporter un complément de soins, de nutrition et de stimulation à ce que les mères, qui ploient déjà sous le poids des tâches ménagères et d'autres activités de l'économie du soin, fournissent, tout en libérant du temps pour l'école, temps que leurs filles passeraient autrement à les aider en s'occupant de leurs frères et sœurs et de leur proches malades. La PEPE est aussi une phase d'éducation lors de laquelle les hypothèses initiales des enfants sur le genre sont mises en forme, ce qui offre l'occasion d'intervenir à l'aide de pratiques positives qui contrecarrent le phénomène social plus large de la discrimination sexuelle.

La réalisation des bénéfices de la PEPE dépend de jusqu'à quel point les éducateurs, les programmes, les guides, les aides, l'espace, le lieu, le soutien et la gestion intègrent tous le souci du genre dans l'environnement de la PEPE (UNESCO 2007a). Comme telle, la mise à disposition de la PEPE devrait passer du statut d'extra optionnel à celui d'étape centrale dans le processus de l'éducation et de point d'entrée essentiel pour la pratique et les valeurs respectueuses de l'égalité des genres. En mettant en place des programmes pré-primaires complets intégrés dans les stratégies traditionnelles d'éducation nationale et en assurant une pleine intégration du genre dans les programmes de PEPE, les gouvernements peuvent atténuer la discrimination nutritionnelle, scolaire et sociale à laquelle les filles sont confrontées les premières années de leur vie et qui a un impact immense sur leurs chances dans la vie — tout en apportant un complément qui allège le poids des soins et de la nutrition qui pèse sur les mères. **Les lois nationales et internationales devraient être amendées pour clarifier le statut ambigu de la PEPE dans les cadres des droits à l'éducation pour garantir que celle-ci soit obligatoire, gratuite et équitable.**

TABLEAU DE MISE A DISPOSITION

Pays	TNI ajusté pour les filles (%)	IPS par TNI (rapport)	Passage des filles du primaire au secondaire (%)	IPS d'espérance de vie scolaire (taux)	Étudiantes dans le supérieur (% du nombre total d'étudiants)	Survie des filles jusqu'à la 6ème (% du nombre d'inscriptions)	Changement du TNI dans le primaire sur la dernière décennie (% de changement)	Changement du passage des filles de la fin du primaire à l'inscription dans le secondaire (% de changement)
PERFORMANCES ÉLEVÉES								
Arménie	94.4	1.03	98.3	1.08	56.1	—	0.5	0.5
Bangladesh	93.3	1.08	100	1.03	35.1	66.1	—	—
Bolivie	92.3	1	94.1	0.97	45	84.6	-3.6	5.2
Burundi	99.8	1.01	22.6	0.87	30.5	75.9	203.2	16.8
Équateur	100	1.03	76.9	1.03	52.9	83.1	0.3	11.6
Salvador	96.5	1.02	91.8	0.98	54.6	81.6	7.8	4.7
Géorgie	92.9	0.97	99.1	1	54.9	95.4	—	0.7
Ghana	76.6	1.01	91.6	0.93	37.3	77.6	29.7	9.5
Honduras	98.3	1.02	86.2	1.11	60	80.3	10.6	—
Jordanie	94.4	1.01	98.2	1.04	51.3	—	-0.4	1
Kyrgyzstan	91.1	1	99.6	1.06	56.4	—	-3.3	2.4
Lesotho	75.5	1.06	66.4	1.05	55.2	69.2	23.8	20.9
Madagascar	99.8	1.01	55	0.96	47.5	50.2	49.4	16.4
Mongolie	99.4	1	98.9	1.12	60.6	95.4	2.2	0.5
Paraguay	88	1	88.9	1.03	56.7	85	-9	-4
Philippines	93.2	1.02	98.1	1.04	54.4	82.5	3.5	0.7
Sénégal	76.3	1.04	57.1	0.92	37	70.8	52.1	35.2
Tanzanie	97.3	1.01	32.3	0.95	32.3	89.2	93.8	40.7
Tunisie	99.9	1.01	85.8	1.07	58.8	96.3	5.7	10.4
Ukraine	89.6	1	99.6	1.05	54.4	—	—	0
PERFORMANCES MOYENNES								
Burkina Faso	60.5	0.89	50.7	0.84	32.1	77.6	109.8	31.4
Guatemala	94.9	0.97	89.7	0.93	50.8	69.8	19.1	-2.8
Indonésie	—	—	92.7	0.98	47.4	89.3	—	14.9
Malawi	93.7	1.05	74	0.97	33.6	42.5	-4.1	-0.7
Mali	69.8	0.83	68.2	0.76	28.9	85.1	87.7t	31.1
Mauritanie	78.8	1.07	30.8	1	28.2	83.5	27.1	-16.7
Moldavie	89.5	0.99	97.7	1.06	57.3	—	-2.8	0.4
Maroc	88.5	0.97	78.1	0.88	46.9	84.5	36.4	-6.1
Mozambique	89.8	0.94	54.7	0.84	33.1	53.3	93.9	27.2
Rwanda	97	1.03	—	0.99	43.5	50.5	27	—
Sri Lanka	95.6	1.01	97.1	—	—	98.1	—	-2.6
Swaziland	83.7	1.02	—	0.92	49.8	87.9	16.9	—
Thaïlande	89.4	0.99	88.8	1.07	54.3	—	—	—
Gambie	71.9	1.03	83.2	0.97	—	72.1	0.6	23.9
Ouganda	93.7	1.03	55.3	0.97	44.3	59.4	—	22.4
Ouzbékistan	88.8	0.98	98.9	0.97	40.5	—	—	1.9
Cisjordanie et Gaza	77.5	1	97.4	1.09	55.6	—	-22	-0.3
Zambie	93.8	1.03	67.4	—	—	70.4	36.9	25.9
PERFORMANCES FAIBLES								
Cambodge	86.7	0.96	78.6	0.88	34.4	64.8	9.2	10.5
Cameroun	85.6	0.88	45.5	0.85	43.9	79.2	—	44.1
Rép. du Congo	61.6	0.93	62	—	17.3	79.3	—	18

Figure 2 Jusqu'à quel point les pays réussissent-ils à garantir la mise à disposition de l'éducation pour les filles et pour les femmes ?

TABLEAU DE MISE A DISPOSITION (SUITE)

Pays	TNI ajusté pour les filles (%)	IPS par TNI (rapport)	Passage des filles du primaire au secondaire (%)	IPS d'espérance de vie scolaire (taux)	Étudiantes dans le supérieur (% du nombre total d'étudiants)	Survie des filles jusqu'à la 6ème (% du nombre d'inscriptions)	Changement du TNI dans le primaire sur la dernière décennie (% de changement)	Changement du passage des filles de la fin du primaire à l'inscription dans le secondaire (% de changement)
PERFORMANCES FAIBLES (SUITE)								
Égypte	93.4	0.96	—	—	—	96.5	10.2	—
Érythrée	34.4	0.88	81	0.75	25	72	11.2	1.9
Éthiopie	81	0.94	87.3	0.82	23.8	48.8	169.9	—
Guinée	67.8	0.87	40.2	0.72	24.4	64.3	90.6	-33.9
Inde	88	0.96	81.1	0.9	39.1	70	14.1	-4.3
Kenya	84.2	1.01	—	0.94	41.2	—	32.6	—
Laos	80.7	0.96	76.9	0.86	43.2	67.7	8.9	7.8
Népal	—	0.98	81.4	—	39.7	63.6	—	10.8
Nicaragua	93.8	1.01	95.7	—	—	55.2	16.1	-2.8
Niger	51.3	0.81	62.1	0.77	29	66.3	147	51.9
Pakistan	60.2	0.84	71.9	0.82	44.5	59.5	31.5	—
Tadjikistan	95.6	0.96	97.7	0.85	29	—	3.7	0.7
Timor oriental	81.8	0.97	87.5	—	40	79.4	—	—
ÉCHEC								
République de Centre Afrique	56.8	0.74	44.7	0.67	30.5	48.5	—	—
Tchad	—	—	65.4	0.62	14.7	33.6	—	33
Rép. Dém. du Congo	—	0.9	75.7	0.73	26.1	76.7	—	—
Côte d'Ivoire	52	0.83	45.1	—	33.3	66	7.2	18.5
Irak	82	0.88	—	—	36.2	—	1.3	—
Nigeria	59.6	0.91	44.1	0.82	40.7	—	7.9	—
Togo	89	0.91	57.8	0.71	—	50.5	18.2	-7.6
Yémen	66	0.83	—	0.62	28.7	—	58.9	—
OMBRES								
Afghanistan	—	0.78	—	0.6	18	—	—	—
Angola	—	—	—	—	—	—	—	—
Bénin	86.5	0.87	—	—	—	—	—	—
Chine	—	—	—	1.05	49.2	—	—	—
Guinée-Bissau	—	—	—	—	—	—	—	—
Haïti	—	—	—	—	—	—	—	—
Corée du Nord	—	—	—	—	—	—	—	—
Kosovo	0	—	—	—	—	—	—	—
Liberia	—	—	60.2	—	—	—	—	—
Birmanie	—	—	72.8	—	57.9	—	—	10.5
Papouasie Nouvelle-Guinée	—	—	—	—	—	—	—	—
Sierra Leone	—	—	—	0.83	—	—	—	—
Somalie	—	—	—	0.53	—	—	—	—
Soudan	—	—	98	—	—	100	—	15.5
Syrie Centre Afrique	—	—	95.6	0.96	—	—	—	27.8
Turkménistan	—	—	—	—	—	—	—	—
Vietnam	—	—	—	—	49	—	—	—
Zimbabwe	—	—	—	—	39.5	—	—	—

Figure 2. Jusqu'à quel point les pays réussissent-ils à garantir la mise à disposition de l'éducation pour les filles et pour les femmes ?

L'alphabétisation pour tous soutient et améliore l'éducation des filles

L'un des reflets les plus simples de l'étendue de la discrimination contre les femmes dans le monde entier est le taux d'analphabétisme adulte : sur les 796 millions d'adultes qui ne savent pas lire, presque deux tiers sont des femmes. Les systèmes d'éducation ont historiquement accueilli les hommes, et se sont souvent développés dans le but de les former au service de l'État et à d'autres professions à dominance masculine. L'héritage de l'exclusion répandue des filles et des femmes de l'éducation se voit aujourd'hui dans les taux élevés d'analphabétisme de celles-ci, qui fournit une vue correspondante du niveau d'acceptabilité de l'éducation, en délimitant sur des cartes nationales les endroits où la formation des adultes à l'apprentissage et à l'alphabétisation n'est pas

proposée aux femmes. Dans de nombreux pays, ces chiffres sont choquants. En Éthiopie, au Burkina Faso, au Mali et au Niger, moins de 25 % des femmes adultes sont capables de lire. Au Bangladesh, au Pakistan, au Maroc, au Yémen, en Mauritanie, moins de 50 % des femmes adultes sont capables de lire.

Pourtant, l'alphabétisation des femmes peut avoir un impact important sur les relations de pouvoir au sein du ménage, sur le niveau de la participation des enfants en primaire et sur leurs performances à l'école, sur la participation des femmes aux structures de gouvernance locale comme les comités de gestion des écoles et les associations de mères de familles, et sur la capacité des mères à avoir un revenu. **Promouvoir l'alphabétisation des femmes comme moyen d'améliorer l'assiduité des filles à l'école est une intervention forte tournée vers l'avenir, qui reconnaît le rôle vital de l'aide parentale dans le processus d'apprentissage**

Gros plan sur ⇒ LES FILLES QUI QUITTENT LE SYSTÈME SCOLAIRE AU MALAWI

Dans le tableau de la mise à disposition, le Malawi affiche un score modeste et il est classé dans la catégorie des performances moyennes. À première vue, ses indicateurs de mise à disposition scolaire montrent un progrès positif pour les filles. Ce pays est présenté comme ayant réussi avec succès à progresser vers un accès universel et à améliorer l'égalité des sexes, avec un TNI ajusté pour les filles de 93,7 %. Pourtant, ces chiffres, qui ne mesurent que les inscriptions officielles au premier jour d'école, masquent la crise de l'abandon scolaire, avec une diminution très importante du nombre des écoliers inscrits en Standard 1 (CP) et du nombre de ceux qui sont encore inscrits en Standard 8 (4ème).

Par exemple, à l'école Golgota dans le district rural du Zomba, moins de 7 % des enfants inscrits à l'école en Standard 1 continuent à aller à l'école la dernière année de primaire du fait des abandons. En outre, les taux nationaux de réussite à l'examen de fin de primaire en Standard 8 sont bien inférieurs à 50 %, ce qui indique que moins de 5 % des enfants terminent leur primaire dans certaines régions du Malawi.

La situation devient encore plus frappante quand on se concentre spécifiquement sur les filles. À Golgota, moins de 2 % des filles qui s'inscrivent en CP passent leurs examens de primaire. Le taux national officiel de passage du primaire au secondaire pour les filles est de 74 %. À première vue, ces statistiques semblent indiquer un taux de passage excellent. Il faut cependant prendre en compte le fait que ce sont 74 % des filles qui ont réussi à terminer leur primaire, ce qui, dans cette école, représente moins de 2 % de celles qui se sont inscrites en première année.

CLASSE	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
Jan	271	187	103	81	57	49	21	17	1126
Feb	272	188	104	82	58	50	21	18	1127
Mar									
Apr									
May									
Jun									
Jul									
Aug									
Sep									
Oct									
Nov									
Dec									

Photo des chiffres d'inscription du bureau du directeur de l'école de Golgota

Cela illustre la disparité entre les statistiques officielles et la réalité de la marginalisation scolaire des filles dans le Malawi rural. Il y a à la fois une disparité interne significative à l'intérieur du pays, qui est atténuée par une agrégation des données nationales, mais aussi probablement par une communication des données plus que zélée. Au Malawi, ce sont les filles qui souffrent le plus de la marginalisation scolaire, et une fois encore il est clair que se concentrer sur le taux des inscriptions comme indicateur premier de l'égalité des sexes dans l'éducation implique des limitations nuisibles.

CHIFFRES D'INSCRIPTION SCOLAIRE DEPUIS JANVIER 2008 — ÉCOLE GOLGOTA AU MALAWI

Standard	1		2		3		4		5		6		7		8	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Nombre d'inscrits	271	187	103	95	81	57	69	52	40	49	21	21	33	17	23	7
% de survivants comparé au niveau de CP	100%	100%	38%	50.8%	29.9%	30.5%	25.5%	27.8%	14.8%	26.2%	7.7%	11.2%	12.2%	9%	8.5%	3.7%

Figure 3. Inscriptions scolaires au Malawi

et de l'engagement de la famille en faveur des filles dans l'amélioration de l'environnement d'apprentissage.

Pourtant, l'accès à des programmes d'alphabétisation efficace reste un défi réel et intimidant pour les femmes. L'alphabétisation a été décrite comme l'objectif oublié du cadre de l'Éducation pour tous, ce qu'ont confirmé des rapports sur les programmes d'alphabétisation des adultes qui montrent une image générale de négligence continue (Global Monitoring Report 2011). Une évaluation régionale complète a trouvé peu de stratégies détaillées et en a conclu que les approches de l'alphabétisation sont imprécises et insuffisamment financées (Global Monitoring Report 2011). Les mêmes barrières sociales qui empêchent les femmes d'aller à l'école entravent aussi leur capacité à avoir accès à des programmes d'alphabétisation.

Une transformation fondamentale des relations entre les sexes demandera non seulement des efforts importants pour garantir que les filles aillent à l'école et qu'elles acquièrent des connaissances, mais aussi que les femmes aient accès à une éducation fondamentale, en particulier dans des contextes où les opportunités scolaires leur ont été historiquement refusées. Malgré cela, l'alphabétisation des adultes n'est pas une priorité internationale, et ce n'est que rarement une priorité nationale. Les dépenses nationales pour l'éducation des adultes sont bien au-dessous de l'objectif recommandé des 3 % des budgets d'éducation nationale, et seuls quelques pays en voie de développement s'approchent d'un engagement suffisant en ressources pour des programmes d'alphabétisation. **Les investissements doivent être augmentés pour atteindre au moins 3 % des budgets, doivent cibler les femmes et optimiser l'impact de programmes d'alphabétisation « former les formateurs » qui génèrent de l'emploi dans l'alphabétisation pour les adultes diplômés.**

Un horizon lointain : les filles ont des chances réduites d'être scolarisées après le primaire

Comme il a été démontré dans le tableau de la mise à disposition, le taux d'abandon scolaire des filles entre le primaire et le secondaire est préoccupant. Même s'il se peut que les filles réussissent dans le primaire et passent même leurs examens de fin de cycle, elles ont beaucoup moins de chances de passer dans le secondaire et de terminer leurs études

secondaires. Le manque d'établissements secondaires, l'absence de professeurs qualifiés, l'augmentation des frais de scolarité au niveau du secondaire, les programmes inappropriés, les barrières liées au début de l'adolescence et au rôle des femmes dans la famille, ainsi qu'une myriade d'autres facteurs créent une matrice complexe de problèmes qui signifient que le secondaire n'est pas ouvert à la majorité des filles vivant dans des environnements aux ressources limitées.

Si les principaux défis au niveau du secondaire sont de nature systémique et demandent dans beaucoup de pays une réforme structurelle majeure pour les surmonter, un obstacle significatif à l'extension de l'accès au secondaire est de nature financière. Dans le secondaire, le coût par élève est souvent 3 à 5 fois plus important que dans le primaire, en raison d'une combinaison de différents facteurs : programme plus diversifié, plus grand nombre de matières, plus grands investissements dans des infrastructures et professeurs plus qualifiés et mieux payés (NPEF 2007). La structure du coût de l'éducation au Lesotho ci-dessous en est une illustration.

Les données pour les taux d'inscription à l'université montrent les conséquences d'années de marginalisation des filles dans l'éducation. Dans la majorité des pays d'Afrique, moins d'un tiers des étudiants sont des étudiantes, et le Lesotho et la Tunisie sont les seuls pays d'Afrique où les femmes ne sont pas une minorité dans le supérieur. En République de Centre Afrique, au Niger, au Tchad et au Malawi, moins de 1 fille sur 200 va à l'université, tandis qu'en Afghanistan et au Congo, moins de 20 % des étudiants sont des filles. Il est peu surprenant alors que ces pays languissent dans les catégories inférieures du tableau de la mise à disposition.

Si le tableau de la mise à disposition montre comment les filles réussissent par rapport aux garçons à différents niveaux d'éducation, il ne révèle pas la mesure dans laquelle les politiques et les pratiques garantissent que l'éducation soit aussi accessible, acceptable et adaptable aux filles, si bien qu'elles restent dans le système scolaire et profitent pleinement d'une éducation de qualité. Le présent rapport va à présent montrer comment les lois et les politiques que les pays adoptent peuvent soutenir ou saper la mise à disposition de l'éducation grâce au cadre des 3A restant.

« Si vous pouvez apprendre à lire aux mères, alors l'impact sera immense, parce qu'elles pourront faire les premiers pas en lecture et en écriture avec leurs enfants. Alors les enfants considéreront ces choses-là comme normales. Promouvoir l'alphabétisation des femmes réduira de façon spectaculaire le taux d'abandon scolaire au niveau du primaire. »

— Mme Roushan Jahan, ancienne présidente de Women for Women au Bangladesh

« Les femmes qui viennent d'apprendre à lire lisent à leurs enfants, par conséquent, quand les mères apprennent à lire, ce sont les enfants qui en tirent le plus grand profit. Nous avons besoin d'une campagne d'alphabétisation qui pousse les mères, et elles, elles pousseront leurs enfants à aller à l'école. L'éducation des adultes aide l'éducation primaire. »

— M. Habibur Rahman, Directeur du Secteur de l'éducation à Save

Offrir à toutes les mères de l'Afrique sub-saharienne une éducation secondaire sauverait les vies de 1,8 millions d'enfants tous les ans.
— UNICEF (2005)

ÉDUCATION PRIMAIRE	ÉDUCATION SECONDAIRE
Salaire moyen d'un professeur : 4 322 \$ par an	Salaire moyen d'un professeur : 8 860 \$ par an
Rapport élève/professeur de 50 pour 1	Rapport élève/professeur de 40 pour 1
Heures d'enseignement toute la journée scolaire	Charge d'enseignement attendue 30 périodes par semaine de 45
Coût d'enseignant par élève : \$86	Coût d'enseignant par élève : \$335

Figure 4. Structure des coûts pour l'éducation primaire et secondaire, Lesotho

RECOMMANDATIONS SUR LA MISE À DISPOSITION DE L'ÉDUCATION

Les gouvernements doivent mener des politiques intégrées d'éducation comprenant la protection et l'éducation de la petite enfance et des programmes d'alphabétisation pour adultes, et une pleine mise à disposition de la scolarisation en primaire et en secondaire et des programmes d'alphabétisation pour adultes.

- Les gouvernements doivent de toute urgence augmenter la mise à disposition de lieux de scolarisation dans le primaire et dans le secondaire, avec des professeurs convenablement qualifiés et des infrastructures sécurisées, afin d'assurer une mise à disposition pour tous soutenue par des ressources suffisantes et de bonnes politiques qui garantissent l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité.
- Les gouvernements doivent également utiliser des indicateurs désagrégés fondés sur les droits pour évaluer les aspects qualitatifs et identifier les raisons des abandons scolaires et des disparités entre les filles et les garçons, entre les groupes et entre les régions, en particulier les régions rurales.
- Les gouvernements doivent désigner une agence principale pour la politique sur les jeunes enfants et sur la protection et l'éducation de la petite enfance. Ils doivent accroître le financement du secteur, mieux le cibler et améliorer le niveau de formation et les salaires du personnel.
- Les gouvernements doivent augmenter les programmes d'alphabétisation pour adultes en augmentant les allocations budgétaires pour qu'elles atteignent au moins 3 % des budgets d'éducation, en garantissant un salaire adéquat, un statut professionnel et des opportunités de formation pour les responsables d'alphabétisation. Ils doivent prendre une part active de responsabilité dans la planification et dans la coordination de l'alphabétisation des adultes.
- Les gouvernements doivent de toute urgence augmenter la mise à disposition de lieux de scolarisation dans le primaire et dans le secondaire afin d'assurer la mise à disposition pour tous, soutenue par des ressources suffisantes et de bonnes politiques qui garantissent l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité.

MALI : ÉTUDE DE CAS

De la politique à la pratique

31 % des 14,1 millions d'habitants du Mali vivent au-dessous du seuil de pauvreté et, selon l'Enquête démographique et de santé (EDS), 54 % de la population sont des enfants de moins de 15 ans (Fiche de renseignements de la CIA extraite en 2011, Perezniето 2009). 80 % de la population travaille dans l'agriculture et dans la pêche, et 64 % des gens vivent au-dessous du seuil national de pauvreté (Cherry and Mundy 2007, UNDP République du Mali GPRSP 2007-2011). Le système éducatif du Mali a connu une croissance rapide ces 15 dernières années, avec des augmentations spectaculaires d'inscription en primaire et d'achèvement des études primaires. Des efforts généralisés pour augmenter la mise à disposition de l'éducation ont donné lieu à des augmentations de 15 à 20 % du nombre d'enfants inscrits en école primaire seulement depuis 2004. Le système éducatif s'est étendu de façon spectaculaire grâce à une augmentation des écoles communales, qui sont créées, construites et entretenues au niveau communal (avec quelques contributions de l'État), et dont le nombre a été multiplié par plus de 17, passant de 176 en 1995 à 3 120 pendant l'année scolaire 2007-2008. Si l'État est le plus grand fournisseur d'éducation (il scolarise quelques 60 % des élèves), les écoles communales sont venues augmenter le nombre des écoles de façon spectaculaire, en particulier dans les zones rurales (Oxfam 2009). Cependant, il reste encore le défi de faire entrer ces écoles communales dans le cadre de l'État.

Ces efforts plus généraux pour augmenter le nombre d'inscriptions ont donné lieu à une augmentation du nombre de filles dans le primaire, et le Mali est à 10 points de pourcentage

de réussir à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement sur la parité des genres dans les inscriptions en primaire (Banque mondiale GMR 2011). Le graphique montre ce progrès constant dans l'augmentation de la mise à disposition et dans l'amélioration des taux d'inscription. Mais il montre également que la disparité entre les filles et les garçons demeure, et que les efforts pour réduire l'inégalité entre les filles et les garçons n'ont jusqu'à présent pas réussi à éliminer cette inégalité. Cette dernière est encore plus flagrante aux niveaux supérieurs d'éducation : seulement 23 % des filles sont inscrites dans le secondaire, contre 37 % des garçons. Au niveau de l'université, seulement 3 % des filles sont encore dans le système éducatif, contre 9 % des garçons. Cette croissance exponentielle dans l'inégalité entre les sexes tout au long du cycle scolaire a pour conséquence que seulement 10 % des professeurs du secondaire sont des femmes, et que le taux d'alphabétisation des femmes n'est que 18 %, contre 35 % pour les hommes. L'absence des femmes dans la main d'oeuvre est à noter, avec seulement 39 % des femmes faisant partie de la main d'oeuvre officielle, contre presque deux fois plus d'hommes — 68 % — dans la main d'oeuvre. En même temps, l'économie informelle tire profit du travail des enfants, avec 80,6 % des enfants de la tranche des 20 % les plus pauvres travaillant d'une façon ou d'une autre (DNSI 2006). Dans le monde politique, les femmes font face à des obstacles de taille : seulement 10 % des sièges du parlement sont tenus par des femmes, et les efforts pour faire passer des lois qui renforcent la protection des femmes ont essuyé des défaites ces dernières années (voir par

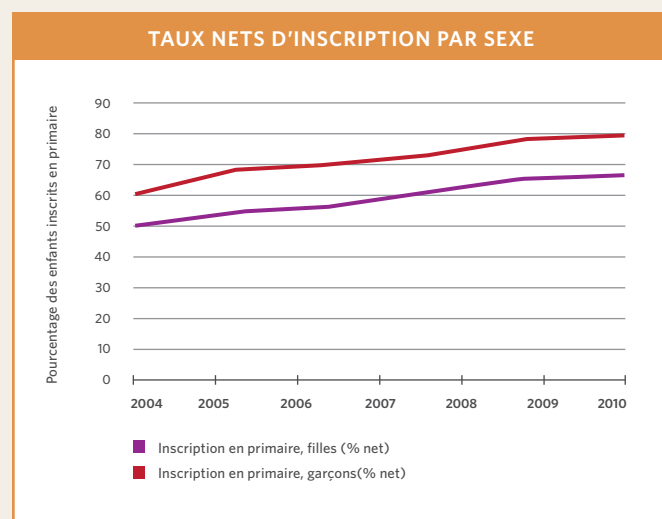


Figure 5. Taux nets d'inscription, Mali

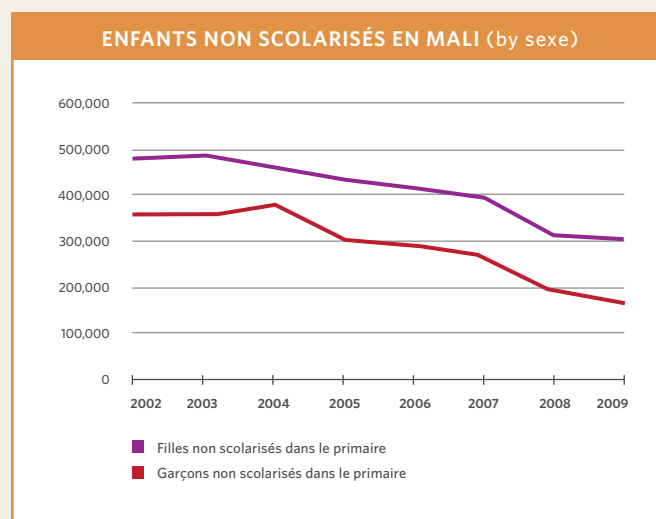


Figure 6. Enfants non scolarisés, Mali



exemple le *Code de la Famille* partie VII). En bref, les multiples formes d'exclusion auxquelles sont confrontées les femmes de la société malienne se reflètent dans le système éducatif.

Cependant, le gouvernement a accompli divers efforts au cours des dix ans et demi passés afin de réformer le système éducatif, d'étendre les opportunités de scolarisation et d'améliorer la participation des filles dans l'éducation. Le gouvernement et ses partenaires de développement ont également mis en oeuvre une série de réformes du système éducatif, des cadres légaux, des programmes spécifiques pour les filles, et des approches fondées sur l'école afin d'améliorer la scolarisation des filles.

Programme pour le secteur de l'éducation

Ente 1990 et 2000, la *Cellule Nationale de Scolarisation des Filles* à l'intérieur du ministère de l'Éducation a été mise en place pour coordonner les efforts locaux et régionaux pour mettre le genre au centre des débats, et un poste de conseiller technique du genre a été créé. Après 2000, outre l'adoption du Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous et les Objectifs du Millénaire pour le développement sur la parité des sexes, trois phases du *Programme d'investissement pour le secteur de l'éducation* ont été mise en place dans la stratégie d'éducation du gouvernement, le *Programme décennal de développement et de l'éducation* (PRODEC), qui ont successivement placé la question de l'éducation des filles plus au coeur de la politique nationale d'éducation. Lors du PISE I et II, qui se sont déroulés de 2001 à 2010, l'éducation des filles a été au centre des préoccupations grâce à diverses activités supervisées par le nouveau conseiller technique sur l'éducation des filles.

Cadres légaux

Une série de lois consacre le droit des filles à l'éducation au Mali. Ce pays est signataire de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant qui a été ratifiée en 1990. La constitution de 1992 souligne le droit à une éducation gratuite et publique, et la Loi d'orientation sur l'éducation, votée en 1999, définit ce droit de façon plus détaillée. Cependant, ces provisions sont loin d'être réalisées et, à l'intérieur du cadre légal plus général, il reste des obstacles à la réalisation de la scolarisation des filles. Un exemple en est l'âge légal du mariage qui est de 15 ans pour les filles si les parents y

consentent (18 ans pour les garçons). Ce fait reflète la pratique répandue du mariage précoce, qui est l'une des raisons principales pour lesquelles les filles quittent l'école. Des efforts ont été accomplis pour faire passer l'âge minimal du mariage à 18 ans pour les filles à travers l'avant-projet du Code de la famille, mais il a rencontré des résistances dans certains secteurs de la société et n'a pas encore été adopté.

Tout au long des années 1990, une série de lois administratives ont été votées qui introduisaient des mesures spécifiques pour faciliter l'accès des filles à l'éducation. Par exemple, la Lettre circulaire (No. 00-34/DNEF 1er février 1993) a autorisé le retour des filles à l'école à la suite d'une grossesse, l'Ordre No. 03 (25 juillet 2003 1613/MEN-SG) garantit des subventions de l'État pour l'inscription des filles dans le secondaire à l'âge de 19 ans avec un diplôme d'éducation fondamentale et l'Ordre No. 00-2223 (ME-MEF 11 août 2000) est un cas de discrimination positive en faveur des filles car il met en place l'attribution d'un point supplémentaire sur les programmes de bourse de l'université.

Réformes du système éducatif

Lors du processus continu de décentralisation au Mali qui implique le transfert d'autorité pour la mise à disposition et le financement de l'éducation au niveau des *communes*, l'approvisionnement en ressources par l'État a été liée aux niveaux généraux d'inscription et à ceux de l'inscription des filles. La responsabilité institutionnelle de l'éducation des filles a été confiée aux *Académies d'Enseignement* (AE), aux *Centres d'Animation Pédagogique* (CAP), la responsabilité de la gestion des écoles étant entièrement confiée aux comités de gestion des écoles (CGE). Les CGE ont été mandatés pour qu'un quota minimal de femmes et que des sous-comités pour la promotion de la scolarisation des filles soient mis en place, comme l'Association des mères de famille, qui surveille la présence des filles à l'école et mène des actions de sensibilisation auprès des parents. En même temps, les stéréotypes négatifs sur les femmes et les filles ont été retirés des manuels, tous les indicateurs sous PRODEC ont été ventilés par sexe et des campagnes générales de sensibilisation ont été entreprises pour modifier les perceptions que la population avait de la scolarisation des filles.

Interventions au niveau de l'école

Parallèlement aux efforts du ministère de l'Éducation, plusieurs interventions au niveau de l'école ont été étendues (principalement grâce à l'élan donné par les ONG nationales et internationales et par les donateurs) : transferts d'argent, bourses et récompenses matérielles sous forme par exemple de sacs et de livres, programmes de cantines scolaires et de distributions de rations sèches, clubs de filles et clubs sanitaires scolaires avec participation égale des filles et des garçons, programme d'apprentissage de la seconde chance pour les filles, formation des professeurs à l'enseignement actif et aux pratiques respectueuses de l'égalité des sexes. Des programmes visant à renforcer la confiance en soi, l'autonomie et la résilience ont également été développés, bien que de façon fragmentée, par des organisations de la société civile. Par exemple, le Forum des éducatrices africaines soutient ces programmes dans 545 écoles partenaires à travers tout le Mali. Les programmes d'alphabétisation des femmes ont aussi aidé à changer les relations entre les femmes et les hommes dans les villages, en permettant aux femmes d'administrer de petites entreprises et de gérer de l'argent et du travail. Des centres à objectifs variés pour les femmes et pour les filles et la création de coopératives de femmes (en particulier dans des zones rurales) a amélioré la capacité des femmes à renoncer à l'aide ménagère de leurs filles.

Mais des efforts supplémentaires sont nécessaires pour continuer à augmenter la mise à disposition d'écoles, par exemple en fournissant des opportunités scolaires aux enfants des communautés nomades, tout en améliorant l'acceptabilité, l'accessibilité et l'adaptabilité de l'école, en particulier pour les filles.

PISE III

Lors de la troisième phase du PISE, de 2010 à 2012, le gouvernement a dessiné une stratégie concrète plus ambitieuse pour réduire les inégalités entre les garçons et les filles dans l'éducation. D'abord, le genre n'est plus au centre de l'attention tout au long du programme (ce qui entraîne une faible responsabilité pour les objectifs spécifiquement consacrés au genre), mais constitue l'une des six sous-parties du programme d'éducation fondamentale (avec son propre plan, son propre budget et sa propre évaluation). Les objectifs de la stratégie pour la scolarisation des filles sont 1) de réduire les inégalités entre les sexes de 18 % à 15 %, 2) d'augmenter le nombre de professeurs femmes de 35 % à 45 %, 3) de développer les compétences des parties prenantes dans l'éducation des filles, 4) de garantir la surveillance et la supervision de l'éducation des filles dans des structures d'éducation décentralisées. Afin d'atteindre ces objectifs, le PISE III propose différentes stratégies et activités : mise en place de mesures pour renforcer la demande en faveur des filles (bourses, systèmes de récompense), campagnes de sensibilisation, entre autres pour améliorer la promotion des femmes dans l'administration des écoles et dans les communautés, construction de 1 000 toilettes séparées, réduction des frais de

scolarité pour les familles pauvres, réforme des programmes et de la formation des professeurs en particulier sur la question des pratiques équitables en classe, programmes de développement des capacités pour les comités de gestion des écoles comprenant l'augmentation de la participation des femmes et la question des besoins des filles en matière d'éducation dans des rôles de travail domestique.

Le *Plan d'action pour la scolarisation des filles* (PASCOFI) définit un cadre clair pour les activités de mise en oeuvre des sous-parties du PISE III sur l'éducation des filles, et pour les objectifs pour le pré-primaire, le primaire, le secondaire et le supérieur, ainsi que pour les résultats des filles. Une commission sur la scolarisation des filles qui rassemble le gouvernement et la société civile est à présent en place pour s'assurer de la mise en oeuvre effective et accélérée du PASCOFI. Pourtant un fonctionnaire du service du ministère de l'Éducation consacré aux filles a estimé début 2011 que seulement 919 173 \$ sur les 112 153 805 \$ nécessaires pour mettre en oeuvre toutes les activités étaient disponibles, ce qui signifie un grand manque en ressources qui permettraient à cette politique de passer au stade pratique. Même si le gouvernement s'est engagé à faire passer le budget de l'éducation en pourcentage du budget national total de 33 % en 2009 à 35 % en 2012, il y a toujours un déficit important dans les ressources financières pour développer les stratégies d'éducation des filles (République du Mali, 2010).

Les défis qu'il reste

Le financement : le gouvernement consacre une large proportion du budget national à l'éducation (33 %), et les dépenses récurrentes du Mali pour l'éducation représentent maintenant 24 % des dépenses récurrentes totales du gouvernement (soit 3,06 % du PIB), si l'on ne prend pas en compte la dette (FTI-EPT 2011).³ Pourtant, de ces dépenses récurrentes pour l'éducation, en 2008, seulement 35,6 % étaient consacrés au primaire, malgré le faible taux d'achèvement des études (Banque mondiale, 2010). Selon un rapport récent de la Banque mondiale sur le statut des cantons, « la distribution des ressources à l'intérieur du secteur ne se faisait pas suffisamment en faveur du primaire » et la contribution financière des familles pauvres (19 % des coûts totaux par enfant) était injuste du fait des frais complémentaires inférieurs prélevés chez les familles plus aisées ayant des enfants dans le secondaire et dans le supérieur (10 %) (Banque mondiale 2010). L'allocation insuffisante de ressources au primaire et le fardeau disproportionné des coûts supplémentaires pour les familles pauvres doivent tous deux être révisés si le droit à l'éducation, en particulier celui de l'accessibilité, doit vraiment toucher tous les enfants du Mali. Outre les limitations de ressources, le Mali doit également intensifier ses interventions de façon proactive pour s'occuper des barrières qui existent toujours à la scolarisation des filles selon les catégories suivantes :

Décentralisation : Le manque de ressources humaines, financières, et de soutien pour une répartition cohérente des responsabilités entre les différents niveaux infra-nationaux

³ <http://www.educationfasttrack.org/media/Misc./CF%20WB%20Progress%20report%20April%202011.pdf>

d'autorités éducatives a pour que conséquence que le système lui-même doit faire face à des contraintes majeures dans sa prise en charge de l'éducation. Les nominations politiques et le manque de compétences de certains fonctionnaires ont donné lieu à une gestion non qualifiée du personnel aux niveaux national, régional et local. De plus, le manque de dispositions claires et d'application des accords contractuels entre les différentes parties prenantes, notamment pour le transfert de ressources, la gestion des professeurs et leur formation, a conduit à un système d'éducation fragmenté et de qualité médiocre.

Enseignants : Le manque de professeurs femmes est multiplié du fait du petit nombre de filles qui finissent leurs études secondaires et les options sont limitées pour la formation des professeurs, la promotion des femmes professeurs, leur salaire et les possibilités pour les loger. La formation des professeurs à la question de l'égalité des sexes n'est pas gérée de façon systématique, certains professeurs ayant déclaré qu'ils avaient suivi cette formation à trois reprises, tandis que d'autres

n'en ont eu aucune sur le sujet. Bien des classes manquent de professeurs : il y a jusqu'à 100 élèves par professeur et beaucoup de professeurs font deux fois les cours afin de réduire la taille des classes. En outre, les salaires et le statut peu élevés, le manque de d'évolution professionnelle pour les professeurs sous qualifiés des écoles communales, la rareté des supports d'enseignement et le moral ont pour conséquence que beaucoup de professeurs ne se sont pas incités à améliorer la qualité de l'enseignement, à se plier à des codes de conduite et à réduire l'absentéisme.

Le socio-culturel : L'appréciation de la valeur de la scolarisation des filles reste encore peu répandue, de nombreuses familles préférant toujours garder les filles à la maison pour les travaux ménagers, les marier dès qu'elles sont adolescentes et entretenir le rôle des femmes dans l'économie des soins non rémunérée. Des campagnes de sensibilisation plus larges seront nécessaires pour mobiliser le soutien du grand public en faveur de la scolarisation des filles et des droits des femmes plus généralement.

5

ACCESSIBILITÉ DE L'ÉDUCATION

RENDRE L'ÉDUCATION ACCESSIBLE À TOUS LES GARÇONS ET À TOUTES LES FILLES, ET PROCURER UN ENVIRONNEMENT DANS LEQUEL TOUS PUISSENT APPRENDRE DE FAÇON EFFICACE, OÙ QU'ILS SOIENT, ET QUEL QUE SOIT LEUR STATUT ÉCONOMIQUE OU SOCIAL

L'accessibilité s'appuie sur l'hypothèse que les systèmes éducatifs ne devraient pas comporter de discrimination, quelles qu'en soient les causes, et que des mesures proactives doivent être prises pour surmonter les barrières à la fois physiques et économiques qui s'opposent à l'accès à l'école. Parmi cette gamme d'indicateurs, les suivants ont été sélectionnés parce qu'ils ont le plus grand impact sur l'accessibilité de la scolarisation pour les filles : frais scolaires, installations sanitaires, distance de l'école, professeurs femmes, bourses et autres interventions concernant la demande.

Surmonter les obstacles financiers : gratuit et obligatoire, c'est le chemin à suivre

Même si l'éducation est mise à disposition, elle reste inaccessible aux groupes ayant les revenus les plus faibles, à cause du coût de l'école. La pierre angulaire de la stratégie nationale pour éliminer les inégalités entre les sexes dans l'éducation doit être de fournir une éducation gratuite et obligatoire. Dans un contexte de frais de scolarité, quand elles doivent faire un choix économique entre envoyer des fils ou des filles à l'école, les familles pauvres envoient leurs fils à cause de la sécurité économique future plus grande qu'ils

apporteront à leurs yeux (et en réalité) (UNICEF 2004). Les preuves de l'impact sur les inégalités de genre que les frais de scolarité ont ne manquent pas : l'introduction de la gratuité de l'enseignement primaire en Ouganda — qui fait partie des pays dont les performances de mise à disposition sont moyennes — a eu pour conséquence que le taux d'inscription des filles est passé de 63 % à 83 %, et, de façon plus frappante encore, le taux d'inscription parmi les filles appartenant aux 20 % des familles les plus pauvres est passé de 46 % à 82 % (Herz et Sperling 2004). D'un autre côté, rendre l'école gratuite et obligatoire, comme l'Inde l'a fait quand elle a voté la Loi sur le droit à l'éducation en 2009 garantissant une éducation gratuite pour tous les enfants entre les âges de 6 et de 14 ans, peut garantir que les filles puissent aller à l'école. En même temps, une infrastructure doit être mise en place pour faire face à la demande (Brown 2011).

L'importance de l'accès gratuit au secondaire est aussi largement reconnue (Lewin et Caillods 2001, Lewin 2007). C'est une étape importante du système éducatif, particulièrement pour les filles, car c'est le moment où elles subissent des pressions pour qu'elles commencent à avoir une activité sexuelle, pour qu'elles se marient et qu'elles

aient des enfants ou qu'elles entrent sur le marché du travail, ce qui peut conduire à une proportion élevée d'abandon à la fin du primaire et à une demande peu importante d'éducation secondaire. D'un autre côté, le secondaire peut remettre en question le rôle des filles et des femmes, tout en procurant des ressources et un soutien pour atténuer la vulnérabilité physique et sociale associée au début de la puberté. C'est également le contexte dans lequel la plupart des futurs professeurs du primaire sont formés et c'est là que les futures étudiantes reçoivent une formation initiale fondamentale (Lewin et Caillods 2001). **Il est donc d'importance critique que le mouvement pour l'abolition des frais de scolarité dans le primaire qui a été lancé dans la dernière décennie soit étendu au secondaire (lycée et collègue), à la fois pour réduire les barrières à la demande dont les familles des filles peuvent faire l'expérience et pour garantir que le coût de la scolarisation n'exclue pas les 20 % les plus pauvres.**

La demande a de l'importance : alléger le fardeau qui pèse sur les familles

Même quand l'éducation est théoriquement gratuite, il peut y avoir un ensemble important de *coûts indirects* associés qui

restent souvent en place (ActionAid 2011). Ces frais indirects incluent par exemple les frais pour les comités de gestion des écoles (CGE), les uniformes, les escortes qui accompagnent les filles jusqu'à l'école, les compléments de salaire pour les professeurs ou la recherche d'un logement sûr pour les professeurs femmes pour qu'elles restent dans les communautés locales enseigner aux filles (Herz et Sperling 2004). Donc, alors que les frais scolaires sont peut-être officiellement abandonnés, les autres frais continuent à rendre l'éducation trop chère et poussent par conséquent les enfants hors de l'école et sur le marché du travail (OMT 2002).

Il faut aussi veiller à contrecarrer les *coûts d'opportunité* qui sont associés aux femmes. Les coûts d'opportunité sont les bénéfices auxquels on renonce pour participer à un effort. Comme les femmes se sentent surchargées, elles se tournent vers leurs ressources disponibles pour faire face aux tâches essentielles de l'économie de soins non rémunérée. Dans ces cas, le coût d'opportunité de la scolarisation est élevé, car le besoin présent de la famille dépasse le bénéfice futur de la scolarisation. Par exemple, selon une petite étude de cas effectuée par l'Institut d'études sur le développement intégré (IEDI) au Népal, un enfant qui étudie au niveau du

« Le facteur le plus significatif de l'amélioration de l'éducation des filles en Gambie est le fonds en fidécommiss pour les bourses d'études lancé par le gouvernement. Il nous a vraiment aidé, parce qu'il est spécifiquement centré sur la question de l'aide financière pour les filles qui se trouvent en classe de la cinquième à la terminale. Il nous aide parce que le prochain grand défi de l'éducation en Gambie concerne le taux des filles qui terminent leurs études secondaires. Les parents continuent à avoir à faire face aux autres coûts, malgré les bourses, et les filles sont les premières qu'ils retirent du système scolaire. Ils doivent acheter les livres, les repas, les uniformes, etc. »

— Matarr Baldeh, coordinateur d'EFANET en Gambie

Gros plan sur ⇒ L'IMPACT DE LA MENSTRUATION SUR L'ASSIDUITÉ DES FILLES ET SUR LEUR RÉUSSITE EN OUGANDA

L'Ouganda fait partie des pays aux performances moyennes dans le tableau de la mise à disposition, et réussit bien sur le plan de l'IPS au niveau du primaire mais mal sur le plan du passage des filles dans le secondaire. L'absence de conscience des besoins sanitaires des filles dus à la menstruation a un impact négatif significatif sur l'accessibilité de l'école au niveau du secondaire. Des recherches menées by le Forum des éducatrices africaines (FAWE) en Ouganda ont montré que quand il n'était pas apporté de réponse à ces besoins, la solution la plus répandue choisie par les filles qui avaient leurs règles à l'école était de rentrer chez elles et d'y rester tant que celles-ci duraient. Cela veut dire que les filles qui sont réglées sont absentes de l'école pendant à peu près quatre jours par mois, ce qui s'ajoute aux autres obligations qu'elles doivent remplir (FAWE 2004). Les changements d'infrastructures qui sont nécessaires pour assurer une amélioration de l'accessibilité dans ce contexte doivent être accompagnés d'une conscience accrue pour les garçons et pour les filles. Dans une recherche effectuée sur les filles en Ouganda, 94 % mentionnaient des problèmes à l'école pendant leurs règles et 61 % disaient qu'elles restaient à la maison, confirmant ainsi que le manque de réponse appropriée est une cause principale d'abandon scolaire.

À la question qui leur était posée de savoir comment améliorer la situation, 94 % des filles ont répondu qu'une approche double était nécessaire : qu'il fallait leur enseigner des faits corrects et éduquer les garçons (QUEST). Il est clair que l'amélioration de la présence et de l'assiduité des filles à l'école demande plus que la construction d'installations sanitaires adéquates. En effet, une combinaison d'éducation, de communication et de construction est nécessaire pour assurer que non seulement les filles aient accès à des installations bien conçues, mais qu'elles sachent s'en servir correctement, et qu'on leur propose un enseignement approprié (IRC 2006 p.3). Accroître la conscience des filles et des garçons et les éduquer sur le sujet de la menstruation est une tâche complexe qui nécessite une approche multi-sectorielle et décloisonnée (Challender et North 2005). Une fois de plus, l'Ouganda en fournit un exemple, car FAWE y fait campagne pour que le gouvernement fournisse des serviettes hygiéniques gratuites aux filles à l'école pour les encourager à venir et à apprendre sans interruption. Elle tient parallèlement des ateliers de sensibilisation afin que le sujet soit abordé dans des conversations ouvertes.

primaire peut réaliser des tâches ménagères d'une valeur de 4 607 Rs (64 \$) et un enfant au niveau du secondaire de 8 792 Rs (122 \$). Quand l'école coûte 25 \$ par an, le coût d'opportunité et les coûts directs d'éducation pour les familles népalaises pauvres peuvent peser lourdement sur leurs finances. À la lumière des sacrifices tout à fait réels que les familles doivent faire sur le court terme, les bénéfices de l'éducation sur le long terme demandent des investissements immédiats au-delà des moyens des ménages. Du fait des normes culturelles et des opportunités économiques disponibles, les filles ont tendance à être les premières à quitter l'école pour aider aux tâches ménagères ou pour avoir des activités génératrices de revenu.

Dans ce contexte, l'efficacité des mesures supplémentaires pour renforcer la demande a été prouvée à condition qu'elles soient bien conçues, structurées de façon appropriée et suffisamment ciblées. Des avantages économiques comme le transfert d'argent et les bourses qui sont conditionnés au retardement du mariage des filles, à une assiduité minimale et à des critères de réussite et de poursuite d'études ont également montré quelque succès (Schurmann 2009). Ces interventions ne sont pas la panacée, car elles ne remettent pas en cause le contexte normatif et politique d'inégalité entre les hommes et les femmes, et elles ne garantissent pas non plus que l'éducation reçue soit de bonne qualité, mais elles ont une capacité significative à rendre l'éducation plus accessible aux filles. Néanmoins, les programmes de bourses et les programmes de transfert conditionnel de fonds ont été utilisés dans des contextes aussi différents que celui du Brésil, du Yémen, du Népal, de la Tanzanie, du Malawi, de Madagascar, de la Gambie et du Kenya, et ont eu pour résultat par exemple la réduction de l'abandon scolaire, une plus grande présence des professeurs, de meilleurs résultats aux examens, le retard des mariages, la réduction d'attitudes sexuelles à risque et une diminution du nombre d'enfants.

Le plan des bourses pour les filles au Bangladesh, un pays aux performances élevées qui est étudié plus loin dans une étude de cas approfondie, est un exemple d'intervention à long terme en faveur de la demande qui s'est montrée efficace pour les filles. Le plan des bourses est un exemple de discrimination positive pour les filles : en effet, si l'éducation est gratuite à la fois pour les filles et pour les garçons au niveau du primaire, seules les filles ont droit à une éducation gratuite dans le secondaire (ASPBAE 2010). L'impact positif clair se voit dans le fait que les taux globaux d'abandon scolaire pour les filles qui reçoivent une bourse sont de 1,3 %, et pour celles qui n'en bénéficient pas de 50,3 % (ASPBAE 2010). Ce plan a aussi aidé à enclencher une amélioration du taux de réussite des filles aux examens du secondaire. Le taux de réussite, de 33,7 % en 2001, s'est amélioré de façon spectaculaire et est passé à 65,5 % en 2009 (BANBEIS 2011). Le plan des bourses pour les filles dans le secondaire au Bangladesh a été introduit pour la première fois en 1992 et montre la valeur des interventions larges et sur le long terme en faveur des filles, par l'impact considérable qu'il a eu sur deux décennies. **En adaptant et en copiant des mesures pour renforcer la demande appropriées et bien ciblées par le biais de transfert d'argent et de programmes de bourses, les coûts directs et indirects et les coûts d'opportunité pour l'éducation des filles peuvent être compensés.**

Améliorer les installations sanitaires : un environnement sécurisé, privé et propre pour les filles

Des installations sanitaires efficaces dans les écoles sont vitales pour garantir que l'éducation reste accessible aux filles. Les installations de mauvaise qualité dans bien des écoles, le manque d'eau, de savon et d'espace privé ainsi que le nombre insuffisant de toilettes contribuent tous à réduire le plaisir que les filles ont à aller à l'école, leur assiduité et leur niveau de réussite (IRC 2006, Banque mondiale 2005, UNICEF 2004). On estime en effet que jusqu'à une fille africaine sur dix ayant l'âge d'être scolarisée ne va pas à l'école quand elle a ses règles, ou quitte l'école à l'âge de la puberté par manque d'installations sanitaires propres et privées dans les écoles (Kirk et Sommer 2006). Des installations de mauvaise qualité ont également un impact négatif sur les professeurs femmes (VSO 2010). Quand il n'y a pas de toilettes privées à l'école, la majorité des filles et même les professeurs femmes ne viennent pas quand elles ont leurs règles, parce que les installations ne leur permettent pas de prendre soin de leur hygiène intime (IRC 2006, Banque mondiale 2005, UNICEF 2004). Les filles sont également confrontées au problème de la vulnérabilité accrue à la violence, y compris au viol, à cause du manque de toilettes séparées à l'école (Okwirry 2006). Il est clair que la présence de toilettes séparées dans les écoles est une question critique et doit être reconnue comme un droit fondamental à l'éducation plutôt que comme un bénéfice supplémentaire (Herz et Sperling 2004).

Malgré l'urgence de cette situation, cette question est encore souvent négligée. Par exemple, en Zambie, seulement un tiers des écoles primaires ont des toilettes permanentes et l'on construit encore de nouvelles écoles sans installations sanitaires. **Les plans d'infrastructure du gouvernement doivent inclure des mesures pour garantir que des toilettes et d'autres installations sanitaires soient construites dans toutes les nouvelles écoles, et que les écoles plus anciennes soient améliorées pour en contenir** (Harvey and Adenya 2009).

A proximité du lieu d'habitation : pourquoi la localisation de l'école a de l'importance

En Afrique sub-saharienne, la durée de vie scolaire moyenne des filles est de 7,6 ans et pour les garçons de 9,0 ans. Les filles sont clairement désavantagées, mais la situation est particulièrement dure pour celles qui habitent dans des zones rurales. Dans cette région, les filles qui sont pauvres (les 20 % les plus pauvres) et qui vivent dans des zones rurales ont une durée de vie scolaire moyenne de seulement 1,9 ans (durée de vie scolaire moyenne dans les 29 pays où les données sont disponibles). Dans de nombreuses régions rurales, ce qui empêche de façon la plus significative les filles d'aller à l'école est tout simplement la distance qui sépare leur maison de l'école. L'obligation de faire de nombreux kilomètres, quelles que soient les conditions météorologiques extrêmes affecte à la fois les garçons et les filles. Les filles sont particulièrement vulnérables aux abus pendant le long trajet

qu'elles effectuent quotidiennement, et bien des parents empêchent leurs filles d'aller à l'école parce qu'ils ont peur pour leur sécurité (UNICEF 1999).

Assurer qu'il existe un transport sécurisé vers et depuis l'école (accompagnement par des adultes, bicyclettes, ramassage scolaire, etc.) est essentiel pour rendre l'inscription et l'assiduité plus accessibles aux filles (Muhammed et Eskander 2005). Parallèlement à cela, fournir des écoles supplémentaires aide à assurer que l'éducation soit accessible aux filles des zones rurales. Le Burkina Faso a adopté cette approche, en établissant un réseau d'écoles satellites pour les trois premières années du primaire. Ces écoles permettent aux enfants les plus jeunes de recevoir une éducation à proximité de leur village et de passer ensuite à des écoles établies qui sont plus loin, une fois qu'ils sont plus âgés (UNICEF 2004). De telles politiques ont aidé le Burkina Faso à atteindre un taux stupéfiant de 109 % d'inscription des filles dans le primaire, ce qui l'a fait passer dans la catégorie des pays aux performances moyennes dans le tableau de la mise à disposition.

Une solution alternative pour la promotion de l'égalité des sexes et pour l'amélioration de l'accessibilité quand la distance de l'école est trop importante est de fournir des écoles avec pensionnat accessibles et financées par l'État (UNESCO 2005). Cette approche est controversée et a donné des résultats mélangés pour les filles. Au Malawi, la recherche a montré que les pensionnats assurent la sécurité et la protection des filles (UNESCO 2005). De même, dans des communautés très isolées, fournir des pensionnats peut réduire le coût de la scolarisation des enfants, comme dans les zones de haute montagne du Népal, où il serait trop cher de conserver le nombre de très petites écoles qui seraient nécessaires pour que les écoles soient à une distance aisément franchissable pour toutes les communautés (UNESCO 2005). À l'inverse, la recherche au Zimbabwe et au Nigeria montre que les filles en pensionnat ont plus de chances de tomber enceintes et donc de quitter l'école. Dans un tel contexte, le risque empêche les parents d'envoyer leurs filles adolescentes en pension (UNESCO 2005).

RECOMMANDATIONS SUR L'ACCESSIBILITÉ DE L'ÉDUCATION

- Les gouvernements doivent immédiatement abolir les frais de scolarité dans le primaire et progressivement supprimer les frais au niveau post-primaire pour les filles et les garçons. La violence et les abus sexuels contre les filles ne doivent pas être tolérés et ceux qui les perpètrent doivent être tenus légalement responsables de leurs violations.
- Les gouvernements doivent prendre des mesures en faveur de la demande qui soient bien conçues, ciblées et structurées de façon appropriée, comme des bourses et des transferts d'argent pour contrecarrer les coûts indirects et les coûts d'opportunité et garantir que les filles finissent le primaire et passent dans le secondaire. Ces mesures devraient stipuler que le paiement n'est effectué que si les enfants vont à l'école et ne travaillent pas ailleurs.
- Aucune école ne doit être sans toilettes séparées pour les filles. Des efforts pour améliorer les infrastructures scolaires devraient être complétés par des programmes de prise de conscience de la communauté sur la santé et sur les installations sanitaires.
- Les gouvernements doivent augmenter le nombre d'écoles, y compris des pensionnats et des écoles satellites quand cela est approprié, particulièrement dans les zones à l'écart et rurales.
- Les gouvernements doivent s'assurer que les filles ont un moyen de transport sûr pour aller à l'école : transports publics, accompagnement par les parents, prise en charge par la communauté, ou que des bicyclettes leur sont fournies.

6

ACCEPTABILITÉ DE L'ÉDUCATION

FOURNIR UNE ÉDUCATION DANS LAQUELLE LA FORME, LE CONTENU ET LA STRUCTURE SONT ACCEPTABLES POUR LES FILLES AUSSI BIEN QUE POUR LES GARÇONS

« Le Bangladesh va peut-être augmenter l'allocation du budget pour la scolarisation, mais alors, à quoi, à quoi donc sera dépensé l'argent ? C'est la question essentielle. Nous devons nous concentrer sur les résultats d'apprentissage des filles, et cela demande un investissement en pédagogie, en enseignement, et en matériel d'apprentissage, en aide à l'enseignement, en salles de classe équipées, en livres. C'est à cela que doit servir le budget supplémentaire. »

— Rasheda Choudhury,
directrice de CAMPE

La dimension **d'acceptabilité** du droit de l'éducation est centrée sur le fait de garantir que le contenu et les méthodes d'enseignement soient pertinents, culturellement appropriés, de bonne qualité, et qu'ils fassent respecter les droits humains de tous ceux qui y sont impliqués. Dans le contexte de la scolarisation des filles, les niveaux de violence et d'abus contre les filles, les taux d'alphabétisation par genre, les règles administratives selon lesquelles les filles sont exclues si elles sont enceintes, et la question de l'égalité des sexes dans le personnel et dans les programmes ont tous un impact sur l'acceptabilité de l'éducation.

Mise en valeur des professeurs femmes : la question de l'égalité des sexes dans la profession enseignante

La présence d'un professeur femme peut aider les filles, et aider leurs parents à les envoyer à l'école avec plus de confiance. Outre le fait que cela puisse protéger les filles contre de possibles abus, le fait d'avoir des professeurs

femmes donne aux filles des modèles (Herz et Sperling 2004). L'augmentation du nombre de professeurs femmes a aussi comme conséquence potentielle l'augmentation du nombre des inscriptions (Nilsson 2003), et cette corrélation est particulièrement forte en Afrique sub-saharienne (UNESCO 2006). Des professeurs femmes bien formées et motivées sont un facteur clé pour garantir l'égalité des sexes, en particulier dans le secondaire, car elles servent effectivement de modèles pour les filles (et, ce qui est important, pour leurs familles) et encouragent donc leur assiduité (VSO 2011). On constate cependant un manque cruel de professeurs femmes dans de nombreux pays à faible revenu. Au Libéria, en Somalie, en République de Centre Afrique, moins d'un professeur des écoles dans le primaire sur cinq est une femme.

Les professeurs femmes sont particulièrement importantes au niveau du secondaire, au moment où les raisons qui poussent les filles à quitter l'école commencent à devenir plus pressantes. L'une des indications montrant

Importance de la qualité des éducateurs

Depuis 2000, de nombreux gouvernements de pays à faible revenu se battent pour développer le corps professoral au rythme et à l'échelle nécessaires pour faire face à une demande accrue en écoles primaires. Une façon répandue de répondre à cette situation consiste à faire entrer des hommes et des femmes qui ne sont pas formés dans la profession, en leur offrant entre quelques semaines et plusieurs mois de formation. Cela provoque une inquiétude grandissante à propos de l'impact sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qui est proposé, et sur les conditions des professeurs (UNESCO 2010). **Des éducateurs de qualité pour tous**, un projet commun d'OxfamNovib et d'Éducation Internationale (EI), la fédération internationale des syndicats d'enseignants, vise à développer les outils et les partenariats pour aider les gouvernements à améliorer les qualifications de tels professeurs. D'abord lancé au Mali et en Ouganda, il est centré en particulier sur les aspects de la question liés à l'inégalité entre les sexes. Les principaux objectifs du projet sont :

- De développer et/ou de valoriser un profil de compétence des professeurs qui soit respectueux de l'égalité des sexes et fondé sur un consensus national, ainsi qu'un programme contemporain nécessaire pour enseigner les aptitudes à la vie courante.
- D'étendre une éducation initiale continue de haute qualité pour des professeurs du primaire, qu'ils soient non ou sous-qualifiés, en s'appuyant sur des pratiques innovantes dans des cadres officiels et non officiels, une attention tout particulière étant accordée à l'égalité des sexes dans la profession.
- De plaider pour que des institutions nationales et internationales intègrent les approches qui sont développées dans le projet et qui réussissent dans les politiques sur le secteur de l'éducation.

Le Kenya est un pays aux performances faibles dans le tableau de la mise à disposition, à cause de ses résultats médiocres dans le domaine du TNI des filles et de leur faible représentation dans le supérieur, qui se combine à une mauvaise transmission des données. Cependant, le gouvernement kenyan a une politique spécifique qui énonce le besoin de porter une attention toute particulière [dans la planification de la politique] aux facteurs qui promeuvent la parité des sexes, par exemple, et l'équilibre des sexes au niveau de l'administration des écoles (MoEST 2004). Elle coexiste avec une directive présidentielle de 2006 qui établit un quota de 30 % pour les femmes dans des postes de direction dans le secteur public, y compris ceux de chefs d'établissement dans tout le pays.

Malgré l'existence de politiques appropriées, on constate un manque de stratégie de mise en oeuvre, qui se traduit par le fait

que régulièrement les objectifs ne sont pas atteints (Chisikwa 2010). On peut attribuer la faiblesse du nombre de femmes chefs d'établissement à divers facteurs. D'abord, le fait que les hommes politiques locaux favorisent les hommes quand ils recrutent des chefs d'établissement. Ensuite, le poids de la tradition, qui fait que le *statu quo* est maintenu, parce que les écoles n'ont jamais connu de femme chef d'établissement auparavant. Enfin, la réticence des maris à laisser leurs femmes avoir une position d'autorité dans les écoles (Chisikwa 2010). Ces tendances sont confirmées par une recherche complémentaire, qui démontre que les croyances culturelles et les responsabilités domestiques sont des facteurs significatifs et empêchent les femmes professeurs des zones rurales de s'engager dans le genre d'activités de développement professionnel et de formation qui leur permettraient de progresser et de tenir des rôles de direction au sein des établissements (Omukaga et al. 2007).

que le Bangladesh veut sérieusement augmenter les gains liés à la scolarisation des filles est le fait que l'une de ses politiques consiste à faire de la nomination de professeurs femmes dans le *secondaire* l'une de ses priorités, et que son objectif est que 30 % des professeurs du secondaire soient des femmes (ADB 2010). Néanmoins, cette politique est une réponse à un déséquilibre flagrant que l'on retrouve également dans bien des pays pauvres : seulement 29 % des professeurs du secondaire sont des femmes en Afrique sub-saharienne. En Asie du Sud et de l'Ouest, les chiffres sont un peu meilleurs, seulement 35 % des professeurs du secondaires étant des femmes. Les disparités de genre au niveau du primaire sont compensées dans le temps, moins de femmes diplômées étant formées à l'enseignement, ce qui contribue à la tendance actuelle qui consiste à embaucher des professeurs non formés ou sous-qualifiés.

La disparité se retrouve dans le supérieur : en Éthiopie, moins de un professeur du supérieur sur dix est une femme, et au Bangladesh, moins de un sur cinq. L'absence des professeurs femmes dans le supérieur se perpétue et se trouve exacerbée par le manque systémique, pour les filles et pour les femmes, d'opportunités d'accès à la formation et aux connaissances nécessaires (UNESCO 2006).

Même si c'est une stratégie solide que de s'assurer qu'il y ait suffisamment de professeurs femmes pour améliorer l'acceptabilité de l'éducation pour les filles, elle ne devrait pas être mise en oeuvre sans que soit considéré comme il se doit le problème plus général de l'égalité des sexes à l'intérieur de la profession enseignante. Dans d'autres parties du monde, notamment en Amérique Latine, en Amérique du Nord et en Europe, il y a une majorité de professeurs femmes dans le primaire et le pré-primaire. L'une des raisons de ce phénomène est que le fait de s'occuper des enfants les plus jeunes est traditionnellement considéré comme un prolongement de la maternité et donc comme un travail naturel pour les femmes. Comme la recherche le montre, plus une profession est féminisée, plus il y a de chances que les employés soient mal payés (Drudy, 2008). Par conséquent, dans ces contextes, les

emplois de statut élevé comme ceux de chefs d'établissement ou de président du conseil d'administration d'un établissement scolaire sont de façon disproportionnée tenus par des hommes, même si ces derniers sont globalement sous-représentés dans la profession dans ces régions.

Il est clair qu'une stratégie qui promeut l'égalité dans la formation, le recrutement et le personnel est vitale à tous les niveaux d'éducation, mais que la promotion de l'égalité des sexes parmi les professeurs doit aussi comprendre une reconnaissance des expériences vécues par les professeurs femmes dans les écoles, l'égalité de potentiel dans la progression de la carrière et l'accès des femmes à la formation et au développement professionnel. Mais le défi d'assurer que les femmes soient des professeurs qui servent de modèles pour les filles comme pour les garçons exige que l'on « s'occupe de la politique et de la pratique pour garantir qu'un secteur féminisé puisse conférer un statut élevé et respecté, dans lequel des ressources adéquates soient allouées pour que la performance professionnelle de tous les professeurs soit de la plus haute qualité, que ce soit des hommes ou des femmes » (UNESCO 2006 p.1).

Pédagogie du genre : aider les filles à apprendre

Les filles sont affectées de façon disproportionnée par un enseignement de qualité médiocre, et elles ont du mal à quitter l'école avec un bagage de capacités cognitives et non cognitives qui leur permettra de vivre en bonne santé et d'avoir une vie productive. La crise mondiale de l'apprentissage est amplifiée pour les filles des pays à faible revenu, beaucoup d'entre elles quittant l'école après quatre ou cinq ans sans savoir lire une phrase simple. La réussite scolaire des filles est contrebalancée non seulement par les barrières qui les maintiennent hors de la salle de classe, mais aussi par les inégalités de sexes à l'intérieur de la salle de classe. Les efforts pour rendre l'éducation de plus en plus acceptable pour les filles sont soutenus par l'élimination des préjugés sur les genres dans les manuels et le matériel d'apprentissage (UNICEF 2004), par

« La scolarisation est très importante pour les filles : quand une fille qui a été scolarisée grandit, elle peut construire sa famille comme elle le veut. Si je n'étais pas allée à l'école, mes droits, les droits aux biens que j'ai hérités seraient bafoués, mais comme j'ai été scolarisée, je connais mes droits et je suis autonome. Les programmes constituent une partie important de cela : ici, au Bangladesh, les programmes devraient accorder plus d'attention aux droits des femmes concernant la propriété, aux aptitudes à la vie quotidienne des femmes et des filles, et promouvoir des leçons de vie réaliste. »

— Shadya Sahanarca, professeur dans l'école primaire gouvernementale d'Ambagicha, au Bangladesh

des programmes qui sont pertinents pour les filles (ActionAid 2011) et par la formation de professeurs qui leur permet d'éliminer les préjugés sur les genres dans la pratique en classe. Parallèlement aux questions de participation et d'accès, veiller à ce que le programme soit adapté aux filles et que les manuels donnent des images positives des femmes et des filles sont des aspects vitaux de la promotion d'écoles accueillantes pour les filles (UNGEI 2010b). Une mesure simple pour s'assurer que les nouveaux programmes et les nouveaux matériels d'enseignement et d'apprentissage sont plus équitables pour les sexes consiste à inclure un nombre égal de photos de femmes et d'hommes qui accomplissent des tâches semblables, et d'inclure des exemples de femmes qui serviront de modèles ou d'héroïnes pour les garçons comme pour les filles dans toutes les parties de la société, et qui ne sont pas limitées à des stéréotypes traditionnels de genre. Dans les pays où le rôle des femmes est de servir, sans poser de questions, de se taire, et donc d'être respectueuse, le fait même d'aller à l'école exige de remettre en question une socialisation puissante des rôles attribués aux deux sexes. Il est crucial que des efforts soient faits pour faire en sorte que les filles, des pratiques d'enseignement aux supports d'apprentissage, soient encouragées de façon proactive à prendre part au processus d'apprentissage. Afin de les suivre, des données ventilées par sexe et portant sur les performances scolaires devraient systématiquement être recueillies pour fournir des éléments qui permettront aux professeurs et administrateurs des écoles de prêter une attention plus soutenue aux inégalités entre les sexes dans l'apprentissage et de corriger le cap.

Quand on considère le développement des programmes, il est également important de prendre en compte les besoins et les attentes des enfants qui ont un travail et de leurs parents. Très souvent, les parents n'envoient pas leurs filles ni leurs fils à l'école parce qu'ils ne voient pas la pertinence de ce qu'ils apprennent par rapport à ce qu'ils peuvent apprendre en dehors de l'école. Cela implique un processus d'éducation des parents sur la valeur de la scolarisation et sur la pertinence de l'éducation par rapport aux réalités de la communauté. Dans certains projets de l'OMT, cela a donné lieu à ce qu'on appelle « formation pré-professionnelle », dans laquelle les enfants sont initiés à la formation professionnelle à l'intérieur de leur cursus, de façon à les aider à acquérir des compétences, à étudier ce qu'ils aimeraient faire après l'école, et à prendre des décisions en connaissance de cause, en se fondant sur ce qu'ils apprennent à l'école (OMT 2002).

Un large consensus est apparu sur le fait que garantir une santé sexuelle et reproductive a le potentiel pour faire vivre aux filles des expériences d'apprentissage qui les rendent autonomes et les transforment (WHO 2002). Néanmoins, on manque de documents sur la fourniture de services de santé sexuelle et reproductive à l'intérieur du système scolaire, et il est probable qu'elle soit très rare, étant donné les sensibilités des parents et des communautés (Center for Global Development 2008). Les preuves suggèrent que les programmes fondés sur des compétences pratiques, et non fondés sur des connaissances théoriques, sont ceux qui ont le plus grand impact. OxfamNovib a soutenu un certain nombre d'initiatives qui visaient à introduire les problèmes de santé sexuelle

Gros plan sur ⇒ LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

Il est nécessaire de reconnaître plus pleinement les implications graves que la violence sexuelle a sur l'école dans des pays touchés par des conflits armés (GMR 2011). Dans la République Démocratique du Congo (RDC), des millions sont morts et des millions ont été soumis à des abus sexuels dans la guerre la plus sanglante qu'il y ait eu depuis la Seconde Guerre mondiale. À travers le pays, on constate un manque cruel de scolarisation fondamentale, seulement 17 % des gens ayant été scolarisés au-delà du primaire (USAID 2011). Les problèmes de l'éducation et de la violence liée à l'inégalité entre les sexes sont étroitement liés, et les écoles sont régulièrement ciblées et détruites quand les villages sont attaqués (GMR 2011). Il n'est pas surprenant que

la RDC soit classée parmi les pays en situation d'échec dans le tableau de la mise à disposition de la scolarisation pour les filles. Le conflit rend les filles particulièrement vulnérables à la violence liée à l'inégalité entre les sexes et crée un contexte dans lequel leurs droits sont régulièrement bafoués. La violence sexuelle contre les femmes est illégale en RDC depuis 2006, mais l'application de cette interdiction est rendue particulièrement difficile par le fait que la police et l'armée sont souvent les principaux auteurs de ces crimes. ActionAid a entrepris un travail de pionnier en partenariat étroit avec la police et les militaires pour informer sur les lois protégeant les femmes et les filles, et s'est engagée sur le chemin qui mène à leur application effective (ActionAid 2011).

L'Équateur a des performances élevées dans le tableau de la mise à disposition, à cause d'un important IPS pour le TNI, et d'une durée de vie scolaire égale pour les filles et les garçons. Néanmoins, il reste des défis éducatifs significatifs. Le Comité des Nations Unies contre la torture (2010) a mis en lumière le problème préoccupant de la violence à l'école dont les filles sont victimes en Équateur.

« Le Comité a fait part de sa préoccupation profonde concernant les rapports nombreux et cohérents qu'il a reçus et qui décrivent l'ampleur des abus et des violences sexuelles contre les mineurs dans les établissements scolaires en Équateur... Le parti étatique n'a pas encore apporté de réponse institutionnelle satisfaisante, et c'est l'une des raisons pour lesquelles les victimes préfèrent souvent ne pas dénoncer les cas d'abus... Le Comité est particulièrement inquiet de l'information concernant les cas dans lesquels les victimes disent avoir identifié leur agresseur parmi le corps professoral. »

et reproductive dans le programme et dans la pratique de la salle de classe, par exemple à travers son soutien à l'UNESSEM (Uganda Network for Sexuality Education Mainstreaming, réseau ougandais pour l'intégration de l'éducation sexuelle), un partenariat de six organisations ougandaises.

Au Bangladesh, alors que la mauvaise qualité de l'éducation affecte indifféremment les filles et les garçons, les filles sont particulièrement touchées par certains aspects. Au premier rang de ceux-ci, il y a le fait qu'en classe elles ne soient pas traitées à égalité avec les garçons, qu'on leur enseigne un programme qui montre des préjugés contre elles et qu'elles fassent l'objet d'une répartition par matière sexiste, en étant poussées vers les lettres (ADB 2010). Un programme de mauvaise qualité est une faiblesse reconnue qui doit être réparée (Banque mondiale 2008). Dans le nouveau plan PEDP III (voir les détails dans l'étude de cas sur le Bangladesh), une révision majeure des programmes est planifiée afin de les rendre plus sensibles à la question de l'égalité des sexes. De nouveaux documents sont actuellement élaborés, mais le défi consiste à les intégrer pleinement à la pratique en classe. Tout cela dépend d'une formation des formateurs, à la fois sur une conception des programmes qui soit sensible à la question de l'égalité des sexes et sur les pratiques respectueuses de l'égalité des sexes à l'intérieur de la salle de classe, de façon à ce que les professeurs apprennent à faire la transition et mettent en pratique les nouvelles approches.

La taille des salles de classe, le placement des élèves en classe et l'attention du professeur à l'égard des élèves ont des conséquences primordiales sur la capacité des filles qui ont accès à l'éducation à prendre part à l'apprentissage. Au Bangladesh, par exemple, l'organisation non-gouvernementale CAMPE a recommandé que la répartition des élèves dans la salle de classe soit régulièrement modifiée, de façon à ce que les élèves changent de place et qu'un nombre plus important d'entre eux restent actifs dans le processus d'apprentissage.

La formation des professeurs à une pratique d'enseignement

Il y a également un nombre élevé de preuves anecdotiques de la nature omniprésente de la violence sexuelle dans les écoles. Les journaux rapportent que la violence sexuelle est répandue dans les établissements scolaires, et que dans nombre des cas des professeurs sont accusés. À cela se combine une répugnance à dénoncer les cas de violence sexuelle à l'école, avec une culture du silence entourant la question, et dans les rares cas où les victimes dénoncent les cas d'abus, les autorités scolaires ne prennent souvent pas les mesures qu'il faut.

Il y a un besoin urgent de s'occuper du manque d'application des lois protégeant les filles de la violence à l'école. Le gouvernement a pris des mesures pour s'en occuper, en lançant deux initiatives en 2009, mais elles ont également été critiquées à cause de leur manque de stratégies d'application effective (Comité des Nations Unies contre la torture 2010).

respectueuse de l'égalité des sexes peut aider à faire en sorte que les professeurs utilisent des techniques qui assurent un temps égal d'interaction avec les filles et les garçons, encouragent la participation des filles en classe, s'occupent des problèmes de discrimination sexuelle parmi les élèves et favorisent un environnement d'apprentissage sûr et positif, pour les filles comme pour les garçons.

Il faut protéger les filles de la violence et des abus

La violence fondée sur l'inégalité entre les sexes imprègne les sociétés et affaiblit les filles. Le présent rapport est centré sur les implications de la violence fondée sur l'inégalité entre les sexes dans l'éducation, mais il faut reconnaître que le droit d'une fille à ne pas subir de contrainte de pouvoir et d'abus violents s'étend, au-delà de l'éducation, à tous les aspects de la vie. La violence et les abus liés au genre sont une manifestation extérieure d'une injustice systémique contre les femmes liée au pouvoir patriarcal, à la représentation inégale et à la répartition inégale des richesses. Il faut s'attaquer à tous ces aspects pour que les droits des femmes et des filles soient pleinement réalisés, dans le domaine de l'éducation et au-delà (Mudekunye 2011). Le droit à une éducation acceptable implique de s'assurer que la scolarisation fonctionne de façon à protéger les filles plutôt qu'à les rendre susceptibles d'être victimes d'abus.

Il y a des preuves claires que le fait de donner une éducation aux filles est le moyen le plus efficace pour les protéger et pour leur donner la capacité de résister à la violence et aux abus (Sen 1999). Les filles qui vont à l'école ont en effet une plus grande estime d'elles-mêmes, et ont moins de chances de subir des violences et d'être vulnérables à l'exploitation (UNICEF 2005). Néanmoins, même si l'éducation protège les filles, elle ne le fait pas toujours, et, malheureusement, l'école elle-même peut être le lieu d'abus contre les filles. Si l'on pense qu'une école est le lieu de violences physiques ou sexuelles, alors les parents vont être réticents à y envoyer



leurs enfants, et les élèves n'auront pas non plus envie d'y aller (Hayward 2003, Jones et Espey 2008) .

La violence et la peur de la violence sont une raison importante pour les filles de ne pas aller à l'école en Tanzanie. La recherche sur les niveaux réels de violence sexuelle contre les filles est assez limitée dans ce pays. Néanmoins, sur l'échantillon d'une étude, la moitié des filles dans le primaire ont dit avoir eu des rapports sexuels avec des adultes, y compris avec des professeurs, et 40 % de celles-ci ont dit que ces rapports avaient été forcés. La plupart des cas de violence sexuelle ne sont pas communiqués. Une culture patriarcale tolère souvent la violence sexuelle et laisse beaucoup de filles penser que cette violence est inévitable et qu'elles n'ont pas le pouvoir de l'empêcher (Matasha et al. 1998).

Selon la Loi tanzanienne sur les dispositions spéciales concernant les crimes sexuels (1998), tout acte d'indécence flagrante entre un professeur et un élève du primaire ou du secondaire est un crime, quel que soit leurs âges respectifs (art. 138A). Parce qu'il ne réussit pas à protéger les filles dans les écoles, le gouvernement tanzanien n'arrive pas à faire appliquer la loi nationale et à protéger les droits énoncés dans la constitution nationale (art. 9, 29 en particulier). Il manque en outre aux obligations qui lui reviennent et qui sont inscrites dans plusieurs traités internationaux (ACRWC art. 16, 27, CEDAW, CRC art. 19, 34). Même si la Tanzanie est un pays aux performances élevées en matière de mise à disposition, sa pratique à cet égard ne répond pas aux standards souhaitables de l'acceptabilité.

Rendre l'éducation acceptable dépend par conséquent de la capacité à faire en sorte que l'école soit un lieu sûr, ainsi que le trajet pour y aller et pour en revenir. **Selon une étude des meilleures pratiques effectuée par l'UNICEF, l'USAID et Plan International, la violence liée à l'inégalité entre les sexes à l'intérieur de l'école, sur le chemin de l'aller et du retour peut être réduite par des investissements dans des interventions touchant aux domaines plus larges de la prise de conscience de la violence (législation nationale, surveillance et application, accès légal pour la dénonciation et codes de conduite), de la réforme des infrastructures (toilettes sécurisées, espaces de récréation, éclairage et clôtures, nombre plus important d'écoles), de l'implication des parties prenantes (réforme de la formation des professeurs, augmentation du transport scolaire et de l'accompagnement, éducation par les pairs et formation des associations de parents), de la réforme des programmes (réduction des stéréotypes, éducation à la sexualité fondée sur des connaissances pratiques, et contenu sur les droits à la santé sexuelle), et du personnel scolaire (plus de femmes professeurs, conseillers sur les problèmes de violence) (Global AIDS Alliance, 2007).** Parallèlement à cela, une éducation acceptable demande que soit remise en question une culture et pratique dominante d'impunité pour ceux qui abusent sexuellement d'écoliers. Une campagne continue est nécessaire pour faire appliquer l'infrastructure légale entourant l'éducation, afin de veiller à ce que les auteurs soient punis.

Des programmes de prise de conscience communautaire ont aussi montré qu'ils jouent un rôle primordial. Au Bangladesh, « taquiner Ève » est souvent une forme brutale de harcèlement sexuel qui peut avoir pour conséquence des dommages physiques et psychologiques permanents et profondément modifier le cours de la vie d'une jeune fille. Le harcèlement se manifeste de diverses façons, qui vont de l'insulte verbale et des sous-entendus à l'enlèvement, à une aspersion d'acide et au viol. Contre cela, les parents choisissent de garder leurs filles à la maison plutôt que de les envoyer à l'école, ou de les marier à un âge précoce, dans une tentative de les protéger et de protéger leur honneur. Pour combattre ce phénomène, le Département des femmes et des enfants a travaillé en

collaboration avec l'UNICEF et des organisations de la société civile pour lancer des clubs de Kishori, qui offrent un environnement sécurisé où les filles et les garçons peuvent venir et se rencontrer de façon positive. Les membres des clubs participent activement à toutes sortes d'activités et de sessions de formation qui leur permettront de devenir des agents du changement. Il y a presque 3 000 clubs de Kishori à l'heure actuelle, qui sont répartis dans presque 30 districts à travers tout le Bangladesh, et selon une étude sur les clubs menée par l'UNICEF, tous les jeunes interrogés disent qu'il s'agit d'une question clé pour leur parents et/ou pour les chefs de leurs communautés, contre 70 % seulement deux ans auparavant (UNICEF 2009) .

RECOMMANDATIONS SUR L'ACCEPTABILITÉ DE L'ÉDUCATION

- Les gouvernements devraient adopter des politiques de recrutement, de formation et d'affectations qui garantissent que les femmes professeurs soient également représentées à tous les niveaux du système éducatif, dans les zones urbaines aussi bien que dans les zones rurales.
- Les gouvernements devraient respecter et protéger les droits des professeurs femmes en traitant la question de la discrimination à l'intérieur de la profession enseignante, qui pousse les femmes professeurs vers des postes et des affectations mal payés et de statut inférieur.
- Il ne faut pas que les auteurs de violence et d'abus sexuels contre les filles jouissent de la moindre impunité, que ce soit dans un contexte de conflit armés ou non. Les auteurs doivent être tenus responsables devant la loi de leurs violations.
- Les gouvernements devraient lancer des programmes de prise de conscience pour le personnel des écoles et pour les communautés afin que les filles sachent où dénoncer les violations de leurs droits à la sécurité à et en dehors de l'école.
- Les programmes et les processus d'enseignement et d'apprentissage doivent rejeter les stéréotypes sur les inégalités des sexes et se tourner vers la création de nouvelles normes de genre et de pratiques sociales qui encouragent la participation pleine et entière des filles à l'éducation et en définitive à tous les aspects de la vie culturelle, politique et professionnelle.
- Les professeurs doivent être formés et encouragés à utiliser de nouvelles approches et les évaluations d'apprentissage doivent être sensibles aux résultats par sexe.

7

ADAPTABILITÉ DE L'ÉDUCATION

STRUCTURER L'ÉDUCATION DE FAÇON À CE QU'ELLE SOIT ADAPTABLE ET QU'ELLE RÉPONDE AUX BESOINS DIFFÉRENTS DES FILLES ET DES GARÇONS

« Nous voulons faire en sorte que l'éducation soit adaptable, que les filles qui sont mariées tôt puisse revenir à l'école. Si nous leur donnons une seconde chance, alors les filles mariées reviendront. Ce n'est pas illégal, mais les stigmates sociaux qui sont attachés au retour à l'école, voilà ce qu'il faut changer. La clé, c'est le secteur non officiel, parce que là, les filles se sentiront moins gênées d'être plus âgées que les autres filles de la classe. Il faut que la scolarisation devienne adaptable. »

— Tasneem Athar, directeur adjoint de CAMPE

L'aspect d'**adaptabilité** du droit à l'éducation s'applique à la capacité du système éducatif à répondre aux besoins et aux capacités des élèves, à s'adapter à des contextes différents et à servir au mieux les intérêts de l'enfant. On peut utiliser de multiples indicateurs pour donner une image de l'adaptabilité de la scolarisation. Pour les besoins de ce rapport, la focalisation porte sur les implications du travail et du mariage des enfants, et des grossesses précoces.

Le travail des enfants : un obstacle à leur scolarisation

Comme il a été souligné dans la partie précédente sur les bourses d'étude et sur les mesures pour renforcer la demande, la pauvreté des ménages pousse les familles à faire travailler leurs enfants, les filles en particulier. Cela peut inclure des tâches ménagères comme celle de faire la cuisine ou le ménage, de travailler dans les champs ou de s'occuper des animaux. Quand les parents tombent malades et ne peuvent pas travailler, par exemple à cause du sida, la charge du travail retombe sur les enfants. Par conséquent, beaucoup d'enfants, et en particulier de filles, quittent l'école tôt et prennent des responsabilités comme celles de préparer les repas et de s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs. Dans les familles pauvres, dans lesquelles la tâche de s'occuper de la famille repose sur les épaules de la mère, la valeur d'une fille à la maison est perçue comme plus grande qu'à l'école. Il n'est pas surprenant qu'être issue d'une famille plus riche accroisse les chances qu'une fille continue à aller à l'école, la raison première étant qu'il y a moins besoin qu'elle aide aux tâches domestiques à la maison ou qu'elle ait une activité génératrice de revenus (Muhammed et Eskander 2005).

Il existe de nombreuses raisons pour lesquelles les enfants travaillent, et le manque d'accès à une éducation publique de bonne qualité, obligatoire et gratuite en est une, tandis que la plus significative est celle de la pauvreté des familles. Assurer la survie de la famille pousse les parents à envoyer leurs enfants travailler plutôt que de les

envoyer à l'école. Leur travail ne prend pas forcément la forme d'emplois rémunérés, mais, en particulier dans le cas des filles, peut comprendre des tâches domestiques comme celle de faire la cuisine et le ménage, de travailler dans les champs ou de s'occuper d'animaux. L'un autre des facteurs qui poussent les enfants hors de l'école et vers le travail est lié à l'expérience que leurs propres parents ont eue de l'école, ou de leur absence d'expérience. Par exemple, les parents qui n'ont pas eux-mêmes bénéficié d'une scolarisation ne verront peut-être pas la valeur de celle-ci pour leur enfants, et préféreront les envoyer travailler.

Dans d'autres situations, quand les parents tombent malades et ne peuvent pas travailler, par exemple à cause du sida, les enfants sont obligés d'assumer la charge de soutien de famille. Par conséquent, beaucoup d'enfants, et de filles en particulier, doivent quitter l'école tôt et assumer des responsabilités comme celles de préparer les repas et de s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs. Dans les familles pauvres, dans lesquelles la tâche de s'occuper de la famille repose sur les épaules de la mère, la valeur d'une fille à la maison est perçue comme plus grande qu'à l'école. Il n'est pas surprenant qu'être issue d'une famille plus riche accroisse les chances qu'une fille continue à aller à l'école, la raison première étant qu'il y a moins besoin qu'elle aide aux tâches domestiques à la maison ou qu'elle ait une activité génératrice de revenus (Muhammed et Eskander 2005).

L'éducation est un pivot des efforts mondiaux pour éliminer le travail des enfants, car elle forme une main d'oeuvre qualifiée et promeut le développement fondé sur la justice sociale et sur les droits de l'homme. L'Organisation mondiale du travail (OMT) a acquis une expérience significative dans l'utilisation de la scolarisation comme moyen principal de lutter contre le travail des enfants. Ses interventions comprennent une large gamme d'activités comme des occasions de scolarisation non officielle, tel le fait de faire entrer des enfants qui ont un emploi dans le système éducatif officiel et de construire des alliances nationales pour bâtir des politiques

éducatives et des systèmes qui répondent mieux aux enfants à risque. Par conséquent, les efforts pour parvenir à l'Éducation pour tous et à l'élimination progressive du travail des enfants sont inextricablement liés. D'un côté, l'éducation est un outil clé pour empêcher le travail des enfants. En effet, les enfants qui n'ont pas accès à la scolarisation n'ont pas beaucoup d'autre choix que d'entrer sur le marché du travail où on les force souvent à travailler dans des conditions d'exploitation et de danger. D'un autre côté, le travail des enfants est un obstacle majeur à la réalisation de l'Éducation pour tous, puisque les enfants qui ont un emploi à temps plein ne peuvent pas aller à l'école. Pour ceux qui combinent emploi et école, leurs résultats en souffrent et ils ont fortement tendance à quitter l'école pour travailler à plein temps.

Les investissements dans l'éducation doivent se concentrer davantage sur les enfants à risque, en particulier sur les filles, et des initiatives sont nécessaires pour compenser le coût d'opportunité pour les familles très pauvres. Clairement, pour que la scolarisation joue son rôle dans l'élimination du travail des enfants, les problèmes des systèmes d'éducation doivent être traités. Cela implique de se concentrer sur les catégories des 4A, d'améliorer la qualité de l'éducation et de diriger les ressources vers un accès accru à la scolarisation pour tous les enfants tout en faisant en sorte que l'environnement scolaire, en particulier celui de l'apprentissage, soit inclusif et suffisamment fort pour persuader les enfants de rester à l'école. L'environnement d'apprentissage lui-même demande une attention significative et il est vital que les parents des enfants en dehors du système scolaire, en particulier les filles, soient convaincus des avantages de la scolarisation pour améliorer leur situation et les aider à briser le cycle de la pauvreté. Les interventions doivent donc être accompagnées de mesures pour atténuer la pauvreté et compenser la perte de revenu engendrée par le fait que les enfants aillent à l'école au lieu de travailler.

L'éducation pour tous les enfants et la mise en place d'un système éducatif correctement financé, qui soit accessible, public et de bonne qualité dans chaque pays du monde est un idéal auquel la communauté internationale aspire depuis de nombreuses années et qui s'est cristallisé dans l'initiative mondiale de l'EPT. Si les buts et objectifs de l'EPT pouvaient être atteints, alors les enfants n'auraient pas besoin de travailler pour subvenir à leurs propres besoins et à ceux de leurs familles. Les filles jouiraient des mêmes opportunités d'éducation que les garçons. Les opportunités de travail décent croîtraient de façon exponentielle. Les enfants, les jeunes gens, et les communautés auparavant non éduquées auraient une meilleure compréhension de leurs droits au sein de la société et sur leur lieu de travail. Cet idéal n'est cependant pas atteint, et l'impact de la crise économique mondiale et l'augmentation foudroyante des prix des denrées alimentaires a accru la vulnérabilité des enfants à des situations dans lesquelles il faut qu'ils travaillent.

Le véritable sens du droit à l'éducation implique l'opportunité pour les enfants d'apprendre sans avoir à surmonter les obstacles qui peuvent s'y opposer, comme le fait d'avoir un emploi. Dans ce sens, la focalisation reste sur la plaidoirie en faveur de la pleine mise en oeuvre d'instruments internationaux pertinents, en particulier la Convention de l'OMT No. 138 sur l'âge minimal légal de travail et ses définitions claires du « travail léger », la Convention No. 182 sur les pires formes de travail des enfants et la Convention des Nations Unies sur les droits des enfants. Cependant, la réalité de l'étendue de

la pauvreté et de l'incapacité de certains gouvernements à appliquer la législation a pour conséquence qu'une certaine flexibilité doit peut-être être appliquée dans certaines situations. Il faut lutter contre les pires formes de travail des enfants et pour l'élimination progressive de toutes les formes de travail des enfants, tout en faisant en sorte que la scolarisation soit adaptable aux circonstances des familles dont la survie dépend d'un certain niveau de revenu de leurs enfants. Il est important que ces approches flexibles soient utilisées comme solutions intermédiaires seulement, et qu'elles soient liées à des objectifs dans le temps et des délais qui assurent que l'objectif final de l'élimination du travail des enfants soit atteint et que tous les enfants puissent aller à l'école. En outre, dans des situations où des approches adaptables sont appliquées, il est important que soit inclus un certain niveau de surveillance pour protéger les enfants de l'exploitation et des abus qui pourraient donner lieu aux pires formes de travail de l'enfant.

Une approche créative pour surmonter les défis éducatifs dans les zones rurales et marginalisées a été introduite dans certaines parties du Bangladesh. L'objectif est de créer des écoles qui s'adaptent mieux aux contraintes saisonnières des communautés rurales et marginalisées, en reconnaissant que les moissons et la météorologie conditionnent la capacité des enfants à aller en classe. Dans ces zones, la politique du calendrier scolaire souple fait que les écoles ont la liberté de décider des moments les plus appropriés pour leurs vacances scolaires. Cela répond au fait que les enfants doivent aider leurs parents pendant la période de la moisson. S'assurer que les longues vacances scolaires tombent à ce moment-là permet d'augmenter l'assiduité et de réduire le taux d'abandon scolaire, en rendant l'école adaptable à la réalité de nombreuses communautés rurales. De la même façon, cette politique permet aux écoles des zones reculées d'ajuster leur calendrier scolaire autour de la saison de la mousson, quand les fortes pluies empêchent les enfants de se rendre à l'école et d'en revenir.

Mettre fin au mariage des enfants

Faire en sorte qu'une fille ait la possibilité d'aller à l'école et d'y rester, et enrôler les parents et la communauté pour protéger cet accès à la scolarisation est la clé pour empêcher les mariages d'enfants, car on constate de façon répétée que le mariage est l'une des raisons principales de l'abandon scolaire des filles ou de leur exclusion du système scolaire (Wilson 2003). Des études dans les pays en voie de développement montrent que les femmes ayant été scolarisées au moins sept ans reculent leur mariage de cinq ans en moyenne par rapport à celles qui ne l'ont pas été. Au Mozambique, aller à l'école pour une fille réduit les risques qu'elle soit mariée avant 18 ans de 60 % à 10 % (Summers 1994). La situation est semblable au Nicaragua, où aller à l'école réduit les risques d'une fille d'être mariée avant 18 ans de 45 % à 16 % (ICRW 2007). Le mariage des enfants pousse les filles hors du système scolaire et, inversement, le fait qu'elles y restent est le meilleur moyen de les protéger contre le mariage.

Si des efforts doivent être consentis pour rendre l'éducation adaptable aux besoins et aux contextes spécifiques des filles qui sont déjà mariées, notamment grâce à des options d'apprentissage souples, l'idéal est d'introduire des plans qui dissuadent complètement de pratiquer le mariage d'enfants. On peut efficacement faciliter cela en introduisant des mesures pour favoriser la demande, comme les plans de bourses conditionnées à un retard du mariage, couplés à des campagnes de sensibilisation, à un renforcement et à une application plus large du droit de la famille. Au Mali, le

« Si nous entendons parler de plans de mariage précoce, nous nous rendons chez les gens concernés, pour essayer de dissuader les parents de procéder au mariage. Mais parfois le mariage de fait en secret. Nous discutons de ces sujets en réunion parents professeurs, et nous essayons d'éduquer les filles les plus âgées sur les conséquences négatives d'un mariage précoce. L'implication de la communauté est la clé : il faut protester pour empêcher que cela arrive ! »

— K.M. Elias, proviseur du lycée de filles de Chunkutia

« Le prochain grand défi dans l'amélioration de la scolarisation des filles dans notre pays est celui de la faiblesse des mécanismes de suivi dans le cas de grossesses, combiné au manque de politiques efficaces de retour à l'école pour les filles qui sont tombées enceintes. »

— Ginason Jandwa, d'Aide et Action en Tanzanie

président a été obligé de renvoyer le *Code de la Famille* devant le parlement pour qu'il le modifie après une très large opposition à cet projet de loi — qui devait repousser l'âge légal du mariage à 18 ans dans la plupart des cas et renforcer les droits de la femmes au sein de la famille et en matière d'héritage — pointant les manques importants dans la protection légale des filles et des femmes. Le Bangladesh, d'un autre côté, a rendu illégal le mariage avant 18 ans, et lie l'accord de bourses au retard du mariage. L'application de la loi reste un défi et le rôle des écoles dans la prise de conscience et l'opposition à cette pratique est vitale.

Les jeunes mères ont des droits à l'éducation

Le mariage précoce, la violence contre les filles et les pratiques discriminatoires ont pour conséquence que les grossesses des adolescentes empêchent souvent les filles de terminer leurs études. Leur manque de contrôle sur leurs activités reproductrices signifie que de nombreuses filles en âge d'aller à l'école tombent enceintes pendant qu'elles sont dans le primaire ou dans le secondaire. À cause du manque d'éducation à la santé sexuelle et du nombre réduit d'options contraceptives, beaucoup de filles n'ont pas les connaissances nécessaires pour empêcher des grossesses non désirées. Par exemple, au Mali, la contraception parmi les femmes de 15 à 49 ans n'est que de 8 %, alors que le taux de natalité moyen est de sept enfants par femmes (GenderStats). Dans de nombreux pays, les règlements administratifs des écoles interdisent aux filles d'aller à l'école quand elles sont enceintes, ou d'y retourner quand elles ont accouché. Cependant, le droit d'une fille qui est enceinte à une éducation acceptable est explicitement reconnu dans la Charte africaine sur les droits et le bien-être

de l'enfant, par la CIDE et par l'ACHWR [art. 11.6] (Wilson 2003). Malgré ce droit souvent mentionné, le manque de relation entre la loi et la pratique fait qu'on interdit à de nombreuses filles l'accès à la scolarisation dès qu'elles deviennent mères.

Par exemple, un règlement du gouvernement tanzanien (GN295 de 2002 Chap. 66) sanctionne explicitement l'expulsion des filles enceintes de l'école. Malgré des tentatives pour réviser cette loi, la pratique est encore largement répandue et tous les ans des milliers de filles sont forcées de quitter l'école parce qu'elles sont enceintes. De plus, celles qui ont la possibilité de retourner à l'école une fois qu'elles ont accouché sont souvent obligées d'aller ailleurs, ou ne peuvent pas reprendre leur scolarité, par manque de solution alternative pour prendre soin du bébé. Dans certaines circonstances, les stigmates et les intimidations associés contribuent également à empêcher les filles de retourner à l'école. Il faut traiter ce problème de façon complète (Bernard 2002).

Les gouvernements doivent faire en sorte que les lois préexistantes qui protègent le droit à l'éducation des filles qui sont enceintes et des mères soient respectées et dans les pays où il s'agit d'un problème systémique, il faut un programme complet pour une prise de conscience au niveau du système et de la communauté.

Il faut que les règlements administratifs soient réformés afin que la grossesse ne soit pas une raison d'expulsion ou de transfert vers un autre établissement, que les emplois du temps soient souples pour répondre à la double responsabilité de l'école et du soin de l'enfant et qu'on s'occupe des stigmates à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

RECOMMANDATIONS SUR L'ADAPTABILITÉ LA SCOLARISATION

- Les États doivent reconnaître que le mariage et le travail des enfants sont des violations de leurs droits humains et de leurs droits à l'éducation et doivent par conséquent mettre en place une législation appropriée et des politiques de discrimination positive pour traiter le problème.
- La loi et la pratique concernant la grossesse des adolescentes et le mariage des enfants doivent respecter les droits des filles à continuer leur scolarité, quel que soit leur statut matrimonial ou parental. Cela inclut l'abolition ou la réforme des dispositions légales et administratives qui empêchent les filles d'aller à l'école quand elles sont enceintes ou d'y retourner quand elles ont accouché.
- Les gouvernements devraient promulguer et appliquer les nouvelles lois et les anciennes qui alignent l'âge minimal de la fin de la scolarisation obligatoire sur l'âge minimal du travail et du mariage.
- La standardisation dans l'éducation ne doit pas empêcher les filles (ou les garçons) d'aller à l'école. Il faut faire des efforts pour fournir une scolarisation adaptable qui convienne à l'organisation du travail tant que celui-ci n'est pas dangereux ou humiliant pour les enfants.

BANGLADESH : ÉTUDE DE CAS

Le succès est en vue, mais l'égalité des sexes dans l'éducation n'est pas encore atteinte

Le Bangladesh a progressé de façon significative pour ce qui est de la scolarisation des filles ces vingt dernières années, et fait partie des pays aux performances élevées dans le tableau de la mise à disposition. Ce pays a même été applaudi par la communauté internationale pour avoir réussi à augmenter les taux d'inscription des filles et des garçons au niveau du primaire et du secondaire. Il a également fait de grands pas vers l'égalité des sexes dans le primaire et dans le secondaire. Le taux d'inscription net des garçons était de 82,9 % en 2009, tandis que celui des filles était de 89,8 % cette année-là. C'est l'un des quelques pays de la région à avoir atteint l'égalité des sexes dans les inscriptions à la fois dans le primaire et dans le secondaire, et l'égalité des sexes pour ce qui est de l'achèvement des études dans le primaire (BANBEIS 2008). Ce succès peut être attribué aux efforts qu'il a fournis non seulement pour améliorer la mise à disposition de l'éducation, mais également l'adoption de ces politiques et pratiques — soulignées ci-dessous — qui aide à rendre la scolarisation accessible, acceptable et adaptable. Une vue générale du progrès effectué dans l'éducation des filles est montrée dans le tableau ci-dessous, qui donne les chiffres de 1970 à aujourd'hui (BANBEIS 2008, BANBEIS 2011).

Le progrès de l'éducation au Bangladesh se fait dans un contexte socio-culturel qui continue à pratiquer une forte discrimination contre les filles. La sévérité de la discrimination est démontrée par le fait que le Bangladesh a de très mauvais résultats d'indice de participation des femmes, et se classe au 108ème rang des 109 pays évalués (Unterhalter, North et Exley 2010). L'infériorité perçue des filles est profondément ancrée dans la société de ce pays et la discrimination sexuelle

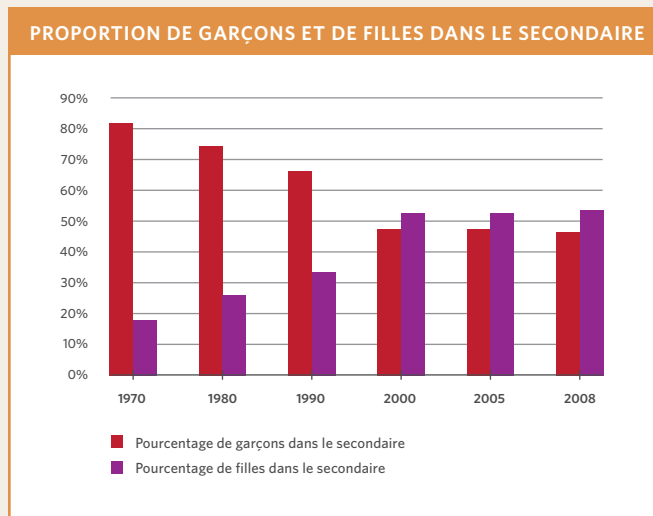


Figure 8. Proportion de garçons et de filles dans le secondaire, Bangladesh

commence dès la naissance (Fazle Rabbi 2008, Hossain, Subrahmanian et Kabeer 2002, Ardt, Hastings, Hopkins et l. 2005). Par conséquent, si les filles ont pu aller à l'école en plus grand nombre, grâce à l'amélioration de la mise à disposition et de l'accessibilité de l'école, les défis à l'égalité des sexes qui perdurent dans tout le cycle scolaire ont pour conséquence que la discrimination sexuelle continue à poser de sérieux obstacles au développement du Bangladesh.

Même si le taux net d'inscription des filles a atteint 89 %, les défis en classe dominent toujours. Tandis que l'abandon scolaire au niveau du secondaire est un défi majeur à la

Date	% TNI des filles dans le primaire	% des filles inscrites dans le secondaire (sur le nombre total des élèves)	% des professeurs femmes au niveau du primaire	% des professeurs femmes au niveau du secondaire
1970	—	18.4	2.2	7.2
1975	—	25.0	—	8.6
1980	—	26.1	6.2	10.1
1985	—	32.6	—	10.1
1990	50.76	33.9	20.9	9.7
1995	73.86	47.0	—	13.9
2000	85.83	52.6	33.8	15.1
2005	90.10	52.3	36.3	20.3
2010	94	—	41.8	23.25

Figure 7. Chiffres clés de l'éducation, Bangladesh



« Si l'on ne change pas l'éducation, il sera très difficile de changer quoi que ce soit, parce que c'est l'outil principal d'apprentissage de la pensée critique et de la capacité à remettre en question. La scolarisation des filles fait qu'elles peuvent acquérir des aptitudes de la vie quotidienne et devenir économiquement indépendantes. Si nous pouvons mettre en place une éducation de bonne qualité, alors ces anciennes attitudes et pratiques contre les filles changeront partout. »

— Rokeya Kabir, Directeur exécutif, Bangladesh Nari Prograti Sangha, BNPS

fois pour les filles et les garçons, ce sont les filles qui y sont les plus exposées (ADB 2010). Pour les enfants qui s'inscrivent, les taux d'achèvement des études sont autour de 23 % pour les garçons et de 17 % pour les filles (UNDP 2008). En effet, les garçons ont de meilleurs résultats au niveau du secondaire dans toutes les matières et dans tous les types d'établissements (Education Watch 2007). Un autre défi est le manque de professeurs femmes. Même si l'on a montré que les professeurs femmes sont un facteur d'augmentation des inscriptions et un facteur d'assiduité, le pourcentage des professeurs femmes relativement à celui des hommes au Bangladesh reste encore très faible. Selon les données de la base GenderStats, le pourcentage des professeurs femmes du secondaire n'a augmenté que de peu, passant de 12,6 % en 1998 à 19,5 % en 2008. En outre, les inégalités entre les sexes dans le supérieur sont importantes. En 2009, le taux brut d'inscription des filles dans le supérieur était de 5,6 %, alors qu'il était de 10 % pour les garçons. Le taux d'alphabétisation des femmes adultes (51 %) est de plus bien inférieur à celui des hommes (60 %). Malgré le fait qu'elles représentent presque 50 % de la population, les femmes ne représentent que 41 % de la main d'œuvre.

Programme sectoriel de l'éducation

La fourniture d'une éducation fondamentale a été améliorée de façon spectaculaire dans les pays dans les années 1990, grâce à un programme important d'expansion de l'école. Malgré le fait que la croissance économique ait été en moyenne de 5 % par an ces vingt dernières années, les dépenses pour l'éducation ne représentent que 2,3 % du PIB, ce qui est bien inférieur au niveau recommandé par l'OCDE et le Cadre d'action de Dakar. Cependant, même si les dépenses du gouvernement en matière d'éducation ont stagné proportionnellement au revenu national, en termes réels de croissance économique elles ont augmenté. Il y a donc eu une augmentation de 50 % des dépenses d'éducation publique depuis 1999, ce qui a donné lieu à des augmentations substantielles par élève en matière d'éducation fondamentale (Al-Samarrai 2007 p.1). L'approche stratégique dominante de la scolarisation au Bangladesh est passée à travers une succession d'approches générales du secteur (Nasmeer et Tate 2007). Le Projet général de scolarisation (GEP) a été mis en oeuvre de 1990 à 1995. Il a été suivi

du Programme de développement de la scolarisation dans le primaire (PEDP-I) de 1997 à 2002, qui a été prolongé jusqu'en 2004. Le Programme PEDP-II l'a remplacé de 2004 à 2009, et le PEDP-III est actuellement en formation. Les objectifs clés du programme PEDP qui s'est récemment achevé étaient d'accroître l'accès et la participation à, et l'achèvement de, la scolarisation dans le primaire et d'améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves et de leurs résultats (Gouvernement du Bangladesh 2003).

Plaidoyer de la société civile et volonté politique

Le progrès que l'on a pu constater dans la scolarisation des filles ces vingt dernières années est une partie d'une révolution plus générale qui se passe en Asie du Sud et qui a vu des millions de filles supplémentaires s'inscrire à l'école (ASPBAE 2010). Un mouvement de la société civile en faveur de l'égalité des sexes a fait campagne avec énergie pendant longtemps pour que le droit des filles à la scolarisation soit réalisé. Des organisations comme la Campagne pour une éducation populaire (CAMPE) et l'Association des femmes pour le progrès (BNPS) ont joué un rôle primordial, en créant un réseau de centaines d'associations scolaires caritatives et en donnant une voix nationale qui a lancé le changement en influençant le gouvernement, les donateurs, les médias et la société civile elle-même. Le secteur non-gouvernemental a aussi aidé au développement d'un programme en faveur de l'égalité des sexes, de la formation des professeurs et des fonctionnaires, en promouvant des prévisions budgétaires qui tiennent compte de la question de l'égalité des sexes et en appliquant les lois existantes qui sont faites pour protéger les filles dans le système éducatif. Combiné à cela, le fort engagement en faveur de la scolarisation des filles qui existe dans tous les partis du gouvernement a fourni la continuité nécessaire pour commencer une réforme systémique du système.

Mesures pour renforcer la demande

La décision du gouvernement de mettre en oeuvre un plan de bourses qui offre une scolarisation dans le secondaire gratuite pour toutes les filles du pays s'est montrée très efficace à faciliter un accès accru et un engagement continu dans l'éducation (BANBEIS 2008). Le taux d'inscription des filles a plus que doublé, passant de 442 000 en 1994 à plus d'un million en 2001 grâce

aux bourses, à nombre plus important de professeurs femmes, à une expansion de la formation des professeurs et des conseils d'administration des établissements, à des mesures en direction des écoles et des élèves pour encourager l'amélioration des résultats, à un investissement en eau, et à des installations sanitaires, selon un projet plus général soutenu par la Banque mondiale pour améliorer les établissements secondaires.

Défis

Même si l'expansion de l'accès à l'école à travers le plan général de bourses du secondaire a amélioré l'accessibilité de l'école, les coûts cachés de la scolarisation continuent à poser des problèmes pour la garantie que l'éducation soit véritablement accessible aux filles les plus pauvres. Parmi ces coûts supplémentaires il faut souligner ceux de l'uniforme, des livres, des frais d'examen, du transport, des stylos et du papier (Basu et Asad 2010). En plus de ceux-ci, le coût caché le plus significatif du secondaire est celui des cours privés. Même si les filles terminent leurs études secondaires, en particulier dans les familles pauvres, elles se trouvent progressivement marginalisées parce qu'elles n'ont pas accès à suffisamment de cours privés. Elles ont par conséquent moins de chances que les garçons d'être présentées aux examens sanctionnant la fin du secondaire, et, si on les présente, ont moins de chances de les réussir (ADB 2010). La dépendance systémique des cours particuliers se combine avec un investissement préférentiel dans les garçons, qui entraîne une discrimination contre les filles dans l'achèvement des études secondaires (Mansoor et Chowdhury 2005).

Le système éducatif est en outre de mauvaise qualité et il se caractérise par un gâchis généralisé (Education Watch 2008). Le défi le plus important comprend maintenant la faible qualification des professeurs, la faiblesse du système d'administration et de comptabilité et la mauvaise qualité des programmes (Banque mondiale 2008). Pour les filles, un traitement différent en cours, un programme qui montre des préjugés, une répartition par matière sexiste qui les pousse vers les lettres, un accès inférieur à des cours supplémentaires, le manque de toilettes, l'insécurité et le harcèlement réduisent tous la qualité de leur expérience d'apprentissage. Jusqu'à ce que l'école soit véritablement rendue accessible par la diminution des coûts cachés pour les familles des filles, et que la qualité de l'école soit améliorée, de façon à ce que celle-ci soit à

« Les filles ne sont pas une priorité. S'il y a 4 ou 5 enfants dans une famille, alors investir dans la scolarisation des filles est considéré comme un gaspillage de revenu, parce qu'elles seront mariées et deviendront membre d'une autre famille. Pour les gens, les femmes sont un fardeau pour le père ou pour l'époux de la famille, et les femmes elles-mêmes ne croient pas à leurs capacités. Nous avons besoin d'un changement majeur dans les programmes et dans les manuels. Nous avons besoin de voir des femmes modèles assumant des responsabilités, contribuant aux revenus de leur famille, et des femmes travaillant pour le gouvernement. »

— Rokeya Kabir, Directeur exécutif, Bangladesh Nari Prograti Sangha, BNPS

Au Bangladesh, un engagement politique continu des gouvernements successifs, en particulier dans les années 90 avec la compétition démocratique politique, a joué un rôle crucial dans l'augmentation des inscriptions à l'école, en particulier de celles des filles.

— ASPBAE (2010 p. 28)

la fois adaptable et acceptable aux circonstances particulières des filles, le Bangladesh continuera à avoir du mal à atteindre la véritable égalité des sexes dans l'éducation.

« Les clés d'une école efficace pour les filles sont tout d'abord d'avoir de bons professeurs qui assument un rôle proactif, une formation des professeurs, un programme de bonne qualité, des conseils d'administration d'établissements solide et une formation efficace à la question de l'égalité des sexes pour les professeurs femmes et les professeurs hommes. Le premier défi qui attend les filles dans le secondaire est le harcèlement de la part des hommes quand elles parcourent la longue distance entre chez elles et l'école. Ensuite, il y a le fait que les parents pensent qu'il est sage que les filles se marient tôt, parce que cela leur permet d'être plus en sécurité. Quand elles sont mariées, la très grande majorité d'entre elles quittent l'école. Il y a une loi gouvernementale contre le mariage précoce, mais nous

n'avons pas les certificats de naissance qui attestent leur âge. La dot que les parents doivent payer pour que leurs filles se marient est un facteur important, en particulier pour les familles pauvres. Si leurs filles se marient plus tôt, dans bien des cas ils peuvent éviter de payer une dot, parce que les hommes veulent une femme plus jeune : c'est plus séduisant. Si nous entendons parler de plans d'un mariage précoce, nous nous rendons à la maison concernée pour tenter de convaincre les parents d'y renoncer. Mais le mariage se fait parfois en secret. Nous discutons de ces choses à la réunion parents-professeurs et nous essayons d'éduquer les filles plus âgées sur les effets négatifs d'un mariage précoce. Cet engagement de la communauté est primordial : ils doivent tous protester contre cela et empêcher que cela arrive ! »

— K.M. Elias, proviseur du lycée de filles de Chunkutia

8

FAIRE RESPECTER LES DROITS : LE FACTEUR CLÉ DE LA VOLONTÉ POLITIQUE

LA RECONNAISSANCE DE LA DISCRIMINATION SEXUELLE QUI EXISTE DANS LA SOCIÉTÉ EN GÉNÉRAL DOIT ÊTRE LA BASE DE LA GOUVERNANCE ET DES PRÉVISIONS BUDGÉTAIRES POUR QUE SOIENT RÉALISÉS LES DROITS DES FILLES À L'ÉDUCATION

Les inégalités entre les sexes dans l'éducation sont une fonction de la discrimination et des structures patriarcales sociales et culturelles qui existent partout dans le monde. L'école n'est que l'une des nombreuses institutions où il existe des différences entre les sexes, et les attitudes et pratiques qu'on y constate, et auxquelles les filles sont confrontées, servent souvent à reproduire, plutôt qu'à combattre, celles de la société en général. Les gouvernements, les institutions internationales et les forums de développement sont aussi massivement dominés par les hommes, ce qui explique parfois leur tendance à négliger les inégalités entre les sexes dans l'éducation, et à se concentrer à la place sur les images plus encourageantes des TNI.

S'occuper de ces valeurs et de ces attitudes profondément enracinées implique que la gouvernance doive être au cœur d'une approche fondée sur les droits : qui est responsable de la mise en oeuvre des droits économiques, sociaux, culturels, politiques et civiques ? Qui participe à la prise de décision au niveau national, et quelles sont les obligations, selon les lois nationales et internationales sur les droits humains, de promouvoir la scolarisation des filles ? Qui est responsable de la vérification que l'égalité entre les sexes est une priorité dans tous les aspects de l'éducation, y compris dans la participation,

l'accès, la qualité de l'enseignement, les programmes, le soutien parental et la collaboration des communautés ? (UNGEI 2010b p.8) Si les lois nationales protègent et consacrent peut-être des aspects du droit des filles à l'éducation, il y a un fossé significatif entre la politique et la pratique, et il y a clairement besoin d'identifier ceux qui sont impliqués dans les prises de décisions mondiales, nationales et locales ayant un impact sur le progrès de la scolarisation des filles.

Les décisions liées aux budgets nationaux sont un facteur clair de la volonté politique pour passer de la politique à la pratique, de la loi à l'application de la loi, de la rhétorique à la réalité. Les compromis dans l'allocation du budget fournissent un marqueur concret des priorités des gouvernements, et de ce dans quoi qu'ils sont prêts à investir leurs modestes ressources. Au niveau national, les prévisions budgétaires respectueuses de l'égalité entre les sexes peuvent placer le genre au cœur des politiques nationales en assurant l'alignement des objectifs d'égalité et de la distribution de ressources publiques qui leur est associée. Il est largement reconnu qu'un engagement effectif de ce genre de prévision peut avoir un impact significatif sur la gouvernance qui peut améliorer la scolarisation des filles (Sharp 2003, Sharp 2007, UNESCO 2003, UNESCO 2010). L'engagement de la société civile, en particulier

des groupes de femmes et d'autres avocats de l'égalité des sexes dans l'éducation, est une condition nécessaire pour que ces prévisions soient réussies. La participation de la société civile peut faire en sorte que les objectifs des politiques soient adaptés pour traiter de multiples facteurs de discrimination et de marginalisation, et que la surveillance du budget par la société civile fournisse des informations de valeur sur le fait de savoir jusqu'à quel point les dépenses atteignent les groupes cibles et donnent réellement des résultats en termes d'égalité des sexes (Ichii 2010).

Il y a trois buts principaux interdépendants à l'introduction de prévisions budgétaires respectueuses de l'égalité des sexes dans l'éducation (Sharp 2003). Le premier but est d'accroître la conscience et la compréhension de l'impact que les budgets et les politiques ont sur les questions liées à l'égalité des sexes. Le deuxième est de veiller à ce que les gouvernements soient de plus en plus tenus responsables sur le plan de leurs engagements de politique et qu'ils garantissent l'égalité des sexes dans l'éducation. Le troisième est d'augmenter et d'affiner les allocations budgétaires gouvernementales pour promouvoir l'égalité des sexes. La contrainte majeure que l'on rencontre de façon répétée, c'est que de nombreuses initiatives de prévisions budgétaires respectueuses de l'égalité des sexes n'arrivent pas à dépasser le premier de ces objectifs : elles améliorent la prise de conscience et la compréhension, mais ne vont pas plus loin. C'est le troisième objectif, celui de l'amélioration des allocations budgétaires et de l'intégration des prévisions budgétaires sensibles à la question de l'égalité des sexes, qui demande d'atteindre le plus haut degré de changement essentiel et continu (Sharp 2007, Budlender 2009). La difficulté inhérente réside dans le fait que les budgets sont dictés par les priorités économiques et politiques et que l'intégration de l'égalité des sexes est rarement une priorité gouvernementale (Sharp 2007, UNESCO 2010).

Quand on essaie d'améliorer l'accès à la scolarisation des filles et la qualité de celle-ci, il faut examiner comment des politiques spécifiques ont un impact sur les coûts d'opportunité. Le rôle de l'abolition des frais de scolarité, celui des bourses et d'autres mesures pour renforcer la demande ont été étudiés dans la première partie. Pour qu'il y ait un progrès dans la scolarisation des filles, l'environnement économique dans lequel les familles doivent prendre des décisions doit être explicitement reconnu. Ce contexte économique plus large s'étend au-delà du système éducatif et pointe vers les pratiques nationales de budget qui peuvent atténuer les barrières financières qui empêchent les filles d'avoir accès à la scolarisation. Les coûts d'opportunité de la scolarisation pour les familles pauvres signifient que souvent des décisions rationnelles sont prises de garder les filles en dehors de l'école. C'est le fardeau de ces compromis dont il faut s'occuper à travers l'allocation de ressources pour des stratégies qui permettent aux familles d'envoyer leurs filles à l'école. **En utilisant à la fois des pratiques de prévisions budgétaires respectueuses de l'égalité des sexes, notamment la transparence et la responsabilité devant des groupes de la société civile et devant le parlement, et en s'occupant de la dimension générée des décisions macroéconomiques, les gouvernements peuvent améliorer le progrès vers l'égalité des sexes de façon proactive.**

La partie suivante étudie les pays qui ont les meilleures et les plus mauvaises performances dans le tableau de la mise à disposition afin d'identifier des tendances de leurs politiques macroéconomiques qui sont associées à des environnements améliorés pour l'égalité des sexes.

Les *coûts directs et indirects de la scolarisation* sont ceux qui influent le plus sur les décisions initiales d'inscription à l'école. Comme il a été souligné plus haut, les coûts directs de la scolarisation comprennent les frais de scolarité, le matériel, les uniformes et les repas scolaires. Ils augmentent tous quand les dépenses publiques sont limitées par le contexte plus large de la politique économique. Les coûts indirects sont par exemple l'abandon de revenus tirés du travail, la perte d'aide ménagère pour la famille, la sécurité des trajets vers l'école et l'accès à des installations sanitaires appropriées. L'économie des soins non rémunérée est étroitement liée à ces coûts indirects de la scolarisation et se trouve donc affectée par des politiques semblables. Les augmentations des dépenses de scolarisation et de développement ouvrent le chemin le plus direct à une diminution de ces opportunités et de ces coûts directs. Ces derniers sont compensés par une augmentation des dépenses publiques, les pays les plus performants en matière de scolarisation des filles mêlant les coûts directs et indirects de la scolarisation des filles en adoptant les politiques suivantes :

- La Tanzanie a augmenté les dépenses de développement de 8 % et les dépenses de scolarisation de 16 % la première année de son cycle budgétaire.
- Le Bangladesh a augmenté les dépenses de développement de 28,8 % et de scolarisation de 86,6 %, et cherche à atteindre le niveau de 5 % du PIB.
- L'Équateur a augmenté ses dépenses générales de 3,1 % la première année de son cycle budgétaire, ses dépenses de capital de 13,6 % et les salaires des professeurs de 4 %.

Outre les dépenses de développement, les politiques qui améliorent la santé et la disponibilité de l'eau, augmentent l'accès et l'efficacité de l'énergie et fournissent des mesures de protection sociale plus larges, réduisent cette charge et augmentent les chances que les filles aillent à l'école.

Une politique économique plus large peut aussi avoir des conséquences dissuasives pour la scolarisation des filles. *Les opportunités d'emplois actuelles et futures pour les femmes* parlent à l'État de l'économie de soins non rémunérée et des récompenses de la scolarisation. Quand les opportunités actuelles sont minimales ou que l'emploi dans certains secteurs dominés par les femmes est réduit, les solutions pour générer de la valeur en dehors de l'économie de soins non rémunérée diminuent et la pression pour participer à cette dernière augmente. Une fois de plus, les filles sont souvent choisies comme ressource pour cette aide domestique. Si la récompense à long terme n'est pas suffisante pour contrebalancer le profit actuel d'une aide à la maison ou d'un emploi, les filles auront moins de chances de commencer une scolarité ou de la poursuivre.

Les dépenses salariales du secteur public et les contraintes sur le déficit budgétaire sont les politiques qui ont le plus grand impact sur les coûts d'opportunité de cette nature.

Les femmes qui participent à l'économie officielle tendent à être se retrouver en plus grand nombre dans des emplois publics. Les politiques de dépenses salariales qui gèlent ou qui réduisent les salaires des fonctionnaires et les politiques qui réduisent le déficit budgétaire, ce qui donne lieu à un amoindrissement des ressources pour le secteur public, diminuent de façon disproportionnée les opportunités d'emploi actuelles et futures pour les femmes.

- Il est parlant de constater que tous les pays dont les performances sont élevées ou moyennes augmentent les salaires et/ou connaissent une augmentation des dépenses salariales.
- Parmi les pays qui ont des performances faibles ou qui sont en situation d'échec, seul Haïti a augmenté les salaires (de 8,1 % la première année, même si la facture des salaires est plafonnée à 5 % du PIB). Les autres pays réduisent les salaires ou ont des dépenses salariales en diminution.

La *disponibilité du crédit* pour les femmes leur fournit une ressource supplémentaire qui renforce la famille et augmente la probabilité que les filles aillent à l'école. Il y a plus de chances que les femmes qui obtiennent des ressources financières les investissent dans le bien-être familial, qui inclut d'envoyer les enfants à l'école.

Les politiques qui ont un impact sur la disponibilité du crédit pour les femmes comprennent les initiatives de micro-finance, l'assouplissement de la pratique du prêt et l'acceptation de multiples formes de garanties. Les droits de la terre et les lois de succession peuvent aussi avoir un impact fort sur la disponibilité du crédit, car les titres de propriété foncière sont souvent nécessaires comme garanties pour les femmes. Les pays aux performances élevées ont des politiques qui facilitent la disponibilité du crédit :

- La Tanzanie a voté une Loi sur la terre en 2003 qui autorise à utiliser les terres comme garantie ;
- Le Bangladesh a mis en place un programme de prêts sans garanties ;
- L'Équateur a voté une loi nationale limitant la multiplication des intermédiations financières et éliminant les primes de prêt.

Enfin, le niveau d'*instabilité économique* peut avoir un impact sur les coûts d'opportunité de scolarisation à travers l'économie de soins non rémunérée. Elle rend un pays plus vulnérable aux chocs économiques : pendant les périodes de tourmente économique en effet, la responsabilité passe de l'État à l'économie de soins non rémunérée. Comme on taille dans les dépenses publiques, l'économie de soins non rémunérée est surchargée et les filles sont utilisées comme ressource pour répondre aux besoins de la communauté.

Si un pays a un taux de change qui soit flote librement soit est fortement attaché, mais pas de politique monétaire d'intervention, sa capacité à atténuer des changements soudains et néfastes de l'économie internationale est réduite à néant. En outre, une surdépendance du secteur de l'exportation rend un pays plus vulnérable aux chocs des prix. Ce risque peut être compensé quand l'exportation est une ressource naturelle dont la valeur intrinsèque diminue. Par exemple, la dépendance du coton est préoccupante. L'expansion de la production de coton finit par atteindre des terres qui ne sont pas idéales à sa culture. Comme la dépendance de cette industrie force la production à s'étendre sur ces terres, le retour par unité diminue.

Ce problème plus large peut aider à comprendre la réputation médiocre de certains des pays aux performances les plus basses en termes de scolarisation des filles, qui se caractérise à chaque fois par un ou plusieurs aspects d'importante instabilité économique :

- L'Afghanistan ne réussit pas à scolariser les filles, à cause du conflit armé et des attitudes sociales très négatives envers les femmes.
- Le Tchad est trop dépendant du secteur pétrolier, qui constitue 83 % des exportations. Si celui-ci a généré une augmentation des revenus de 1 260 % depuis 2004, l'augmentation de la scolarisation n'est que de 4,7 %. Clairement, la richesse due au pétrole est partie ailleurs .
- Haïti a longtemps souffert de ce que les décideurs politiques appellent le « déficit démocratique » (absence de bonne gouvernance), qui a pour conséquence que la responsabilité fiscale et institutionnelle est reportée sur la population.

9

LE RÔLE DES INSTITUTIONS FINANCIÈRES INTERNATIONALES : ORTHODOXIE ÉCONOMIQUE ET PROBLÈME DE L'INÉGALITÉ ENTRE LES SEXES

La première partie de ce rapport était consacrée à la politique et à la pratique nationales dans les domaines de la législation, de l'administration du système éducatif et des décisions budgétaires. Cependant, le rôle de la mondialisation et des paradigmes et institutions qui lui sont liés a un impact fort, et souvent décisif, sur les politiques, les ressources et les priorités nationales. Les décisions nationales sont enracinées dans une structure d'intérêts dérivés de paradigmes économiques mondiaux et de cadres internationaux de développement plus larges. Les politiques qui soutiennent ces intérêts sont promulguées avec enthousiasme par les institutions financières internationales (IFI). Le contexte dans lequel les gouvernements mettent en place des systèmes éducatifs et fournissent des services d'éducation est fortement influencé non seulement par des facteurs de niveau national, mais aussi par les environnements économiques et financiers dans lesquels ils élaborent leurs priorités et politiques budgétaires.

Bien que les acteurs nationaux négocient l'allocation et les objectifs des budgets nationaux, les agences internationales de Bretton Woods — le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale (BM) — influent sur les normes économiques et les stratégies de développement de nombreux pays, surtout ceux qui ont un revenu faible, à travers les conseils de politique macroéconomique et l'assistance technique qu'ils prodiguent, et, ce qui est très important, les conditions liées à un financement extérieur. Les institutions de Bretton Woods ont traditionnellement adopté une approche économique néolibérale du développement, dont le cœur est la croyance que la prospérité, l'efficacité et la croissance économiques peuvent être stimulées par le libre échange, la privatisation et les flux non contraints de capitaux.

Ces institutions ont donc eu tendance à considérer à la fois la scolarisation et les femmes en termes d'économie libérale. Le concept fournisseur/client est appliqué à l'éducation, dans laquelle la qualité est mue par des choix sélectifs (neutres du point de vue du genre) effectué par des individus : l'éducation est un bien sur un marché d'options éducatives et les meilleurs fournisseurs de services éducatifs l'emportent par la compétition. La scolarisation a de la valeur à cause de son taux de retour économique en tant qu'investissement dans un capital humain et une main d'oeuvre forte qui générera la croissance du produit intérieur brut. Dans ce modèle, l'influence des distributions différentielles de pouvoir n'est ni

reconnue ni traitée. Le rôle des femmes comme fournisseurs d'un travail, de soins et de gestion de maison non rémunérés est largement absent des bilans des IFI, et les coûts invisibles que les femmes paient pour compenser les programmes de croissance économique qui réduisent les services du secteur public ne sont pas pris en compte.

Si les deux institutions ont récemment franchi des étapes sur le chemin de la réforme de leur approche, la Banque mondiale réduisant de façon significative les conditions formelles à la reconnaissance du droit des pays à déterminer leur propre voie de développement et le FMI permettant temporairement une plus grande flexibilité par rapport aux objectifs fiscaux pendant la crise financière, elles ont encore un long chemin à parcourir pour fournir un environnement qui permette aux pays en voie de développement de s'attaquer aux problèmes de la pauvreté et de l'inégalité.

Le FMI est devenu important en tant qu'agence multilatérale à consulter pour des conseils et des financements dans le domaine de la politique macroéconomique. En tant que tel, il a un rôle critique de formulation des politiques macroéconomiques des pays qui ont recours à aux prêts qu'il accorde. Le FMI adhère à un type bien spécifique d'orthodoxie monétaire composée principalement d'une inflation basse, du refus du déficit budgétaire, de taux d'intérêts nationaux élevés, et d'une exigence de réserves étrangères importantes. Les gouvernements donateurs — qui ont un pouvoir majoritaire aux conseils d'administration des IFI — et d'autres institutions multilatérales, dont la Banque mondiale, ont tendance à soutenir l'expertise macroéconomique du FMI, les donateurs fondant souvent leurs finances sur les conseils de celui-ci. Cela donne au FMI une autorité quasi-unilatérale, pour décider quels pays sont considérés comme étant stables et méritent qu'on leur fasse crédit. Malgré certaines preuves de ce que le FMI a fait des progrès en accordant une flexibilité à court terme plus grande dans ses objectifs fiscaux, afin de permettre une augmentation des dépenses dans les secteurs sociaux pendant la crise financière (par exemple par le biais de l'augmentation du suivi des dépenses sociales prioritaires, par le biais des planchers de dépenses sociales dans son Programme en faveur des pays à faible revenu, et par une réduction spectaculaire de l'usage de plafonds de salaires selon les secteurs), il y a de plus en plus d'éléments qui suggèrent que le FMI revient à son attitude antérieure, en resserrant ses programmes depuis 2009 (Oxfam



2010, Van Waeyenberge et al 2010, UNICEF 2010, Weisbrot et al 2009). Avec le FMI, la Banque mondiale est l'un des créanciers internationaux les plus notables et fournit tous les ans dans le monde entier plus de 100 millions de dollars sous forme de prêts financiers et d'aide technique aux gouvernements clients. Le financement de la Banque mondiale soutient la mise en oeuvre d'opérations de développement dans toute une gamme de secteurs comme la santé, l'agriculture, l'énergie, les infrastructures et l'éducation. Au niveau national, la Banque négocie avec les partenaires des gouvernements les termes et le contenu de leurs stratégies de réduction de la pauvreté, les cadres de dépenses à moyen terme (budget projeté de 3 à 5 ans), les stratégies d'aide aux pays, (projet commercial de 3 à 5 ans de la Banque pour un pays) et d'autres cadres de politiques de développement. L'influence des directeurs pays de la Banque varie selon les pays, mais l'importance des fonds de la Banque, les conditions attachées aux prêts qu'elle consent et l'expertise ressentie de son personnel donnent un poids considérable à l'approche du développement et aux politiques fiscales de celui-ci. Dans la négociation avec les ministères centraux, y compris avec les ministères des Finances et de l'Éducation, les résultats de la politique sont le fruit d'accords négociés qui incluent de multiples acteurs nationaux et internationaux, dont le FMI. Les prêts de la Banque, liés à la politique, requièrent souvent des réformes économiques, financières, commerciales

et de la main d'oeuvre, qui ont pour but de stimuler la croissance économique et de développer les opportunités privées de marché (Rapport annuel de la Banque mondiale 2010).

L'orthodoxie du FMI exerce des pressions intenses sur la scolarisation des filles

Gouvernance macroéconomique et politique fiscale et monétaire respectueuse de l'égalité des sexes

L'analyse de l'interaction entre les politiques macroéconomiques, la question de l'égalité des sexes et l'éducation révèle que la mise à disposition, l'accessibilité et l'acceptabilité de la scolarisation, en particulier pour les filles, sont toutes affectées par les options de politique économique choisies au niveau du pays.

Le FMI a un ensemble de politiques macroéconomiques préférées qui influencent tout particulièrement le degré de focalisation des pays sur la réduction de la dette ou sur l'investissement dans l'éducation et d'autres services. Elles touchent aussi les destins économiques des pauvres, en accroissant les coûts réels et d'opportunité liés au fait d'envoyer les filles et les garçons à l'école.

Pays	Niveau de performance	Plafonnement de la dette par rapport au PIB (O/N)	% de flexibilité par rapport au plafond	Focalisation
Tanzania	Elevé	Oui	69.5%	PIB
Bangladesh	Elevé	Non	—	PIB
Ecuador	Elevé	Oui	0.0%	PIB
Sri Lanka	Moyen	Oui	37.9%	PIB
Nicaragua	Moyen	Oui	25.0%	Dettes
Mali	Moyen	Oui	8.8%	PIB
Pakistan	Faible	Oui	6.7%	PIB
Kenya	Faible	Oui	0.0%	Dettes
Chad	Echec	Oui (observé)	0.0%	Mélange
Afghanistan	Echec	Oui	0.0%	Dettes
Haiti	Echec	Oui	0.0%	PIB

Figure 9. Focalisation des politiques et performances macroéconomiques sur la scolarisation des filles

Les politiques souvent conseillées par le FMI afin de réduire la dette sont les suivantes :

- **Garder l'inflation inférieure 10 %** (et d'habitude inférieure à 5 %) implique de réduire le nombre des salariés du gouvernement, et/ou de moins payer les salariés. Comme les professeurs représentent de très loin la plus grosse proportion de dépenses salariales du gouvernement, cela a une très forte influence sur le nombre de professeurs qu'il est possible d'embaucher et sur les niveaux des salaires. Les **taux d'intérêts élevés**, qui sont utilisés pour garder un niveau d'inflation bas rendent l'accès au crédit cher pour les emprunteurs locaux. Cela touche tout chercheur de crédit local intéressé par l'investissement dans le secteur de l'éducation, y compris dans la construction d'écoles et dans le matériel scolaire. Dans le domaine de l'égalité des sexes, l'accès au crédit est une incitation importante pour des parents à investir dans l'éducation de leurs enfants. Si un fermier ne peut pas avoir de crédit pour soutenir ou étendre sa production, ses enfants pourront être retirés de l'école pour compenser cela sous forme de travail manuel. Si un entrepreneur local ne peut pas obtenir de crédit pour étendre sa production et embaucher plus de main d'œuvre locale qualifiée, un tel manque d'opportunité présente et future peut dissuader les parents d'envoyer leurs enfants, en particulier les filles, à l'école.
- **Le refus du déficit budgétaire** limite le montant que le gouvernement peut mettre dans l'économie pour financer les biens publics et les salaires du secteur public. Le refus du déficit budgétaire tend à réduire les investissements sociaux, car les gouvernements n'ont pas coutume de mesurer le bénéfice qu'il peut y avoir à long terme à gérer un petit déficit pour investir dans l'éducation et la santé. Les objectifs de déficit limité sont parfois renforcés par un plafonnement des dépenses salariales, qui impose des limites en particulier sur l'allocation des salaires aux employés du secteur public, mais les seuls objectifs de déficit réduit produisent l'effet plus large de réduire toute l'enveloppe budgétaire publique.

- **La combinaison de l'inflation et des politiques de déficit** a pour conséquence que les services publics et les salariés du secteur public sont moins nombreux ou moins bien financés. Comme les professeurs représentent le pourcentage le plus élevé des salariés du secteur public, les plafonds des dépenses salariales et les objectifs de déficit limité touchent durement les professeurs et le secteur de l'éducation.
- **L'exigence de réserves étrangères importantes** force les gouvernements à stocker des devises étrangères dans leur banque centrale, de façon à rassurer leurs créanciers, y compris le FMI, sur le fait que l'État a à disposition l'argent pour rembourser ses emprunts. Cela réduit la somme disponible pour des investissements dans tous les systèmes, dont l'éducation. Le Bureau de l'évaluation interne du FMI a trouvé que les pays qui ne réussissaient pas à atteindre les objectifs d'inflation de 5 % étaient punis par des taux de réserve plus élevés et que 85 % de chaque dollar de fonds d'APD ciblant des dépenses sociales allaient dans les caisses de la banque centrale (IMF 2007).

Pour évaluer l'impact des politiques macroéconomiques recommandées par le FMI pour la scolarisation des filles, les programmes de prêts et/ou les documents de surveillance de l'Article IV pour les pays ayant des performances élevées, moyennes ou faibles (dans le tableau de la mise à disposition) ont été étudiés dans 11 pays. L'examen de ces documents du FMI a permis d'identifier deux aspects qui pèsent sur le succès de la scolarisation des filles :

1. Le fait que les pays **se concentrent sur** la réduction de la dette ou sur l'augmentation des dépenses du secteur public : les pays qui cherchent à réduire la dette ont tendance à arrêter les dépenses, à plafonner les salaires et à accroître leurs réserves. Les pays qui se concentrent sur le PIB travaillent sur des politiques de production de revenus et augmentent leurs dépenses dans des secteurs clés de développement.

2. Le degré de flexibilité des pays pour ce qui est du rapport entre la dette et le PIB⁴ : quand il insiste sur un rapport dette-PIB faible, le FMI ajoute une contrainte sur les dépenses du gouvernement pour le développement, y compris sur les budgets du secteur de l'éducation.⁵ En posant une limite au montant autorisé de la dette, le FMI limite la liberté des pays à augmenter leurs dépenses et à dépasser le plafond de la dette. Les pays qui ont le plus de **flexibilité** ont plus de marge de manoeuvre pour augmenter leurs dépenses dans l'éducation, le développement et les salaires du secteur public et doivent donc être liés plus fortement à une meilleure performance. Bien que tous les pays de l'échantillon (sauf le Bangladesh) fonctionnent avec un objectif spécifique de ratio dette-PIB, leur flexibilité (gamme de choix et d'allocations) et ce sur quoi ils se concentrent (réduction de la dette ou augmentation du PIB) informe les politiques différentes qu'ils choisissent et la flexibilité qu'ils ont pour les mettre en oeuvre.

Un motif évident ressort, qui montre que les pays qui se concentrent sur le PIB et sur l'augmentation de l'investissement nécessaire à l'éducation font partie de ceux qui améliorent de beaucoup la scolarisation des filles, alors que ceux qui se focalisent sur la dette tendent à stagner.

Il est possible de tirer des conclusions claires de l'analyse qui a été faite :

- **La rhétorique et le cadre d'un accord ont des conséquences sur les effets de celui-ci.** La Tanzanie, qui a des performances élevées, a refusé l'accord traditionnel de trois ans et a insisté pour que le plan soit de cinq ans, ce qui lui donnait plus de temps pour mettre en place et pour mesurer des programmes sociaux qui ont un taux de retour plus long. Les pays peuvent également élargir leur définition de la pauvreté et reconnaître que la croissance économique n'est pas synonyme de réduction de la pauvreté. Par exemple, le Bangladesh reconnaît que la pauvreté économique n'inclut pas forcément la pauvreté sociale, psychologique ou de santé. Le FMI devrait élargir l'horizon utilisé dans la planification macroéconomique et développer des indicateurs plus nuancés que le PIB qui rendent compte de la valeur de la stabilité de l'économie comme ensemble d'investissements dans les services sociaux, psychologiques et de la santé.
- **Une plus grande flexibilité est essentielle pour le développement national.** La flexibilité dans les dépenses permet à un pays de cibler ses priorités nationales. Dans la présente étude, les pays dont les performances sont moyennes et élevées ont une flexibilité moyenne du plafond du rapport de la dette au PIB de 28,2 %. À l'inverse, cinq pays aux performances faibles ou en situation d'échec sur six n'ont aucune flexibilité. La capacité du gouvernement à manoeuvrer dans l'espace politique est aussi un important facteur de stabilité économique. Par exemple, les pays ont besoin d'être capables de se protéger d'un choc économique qui les dépasse en ajustant leur taux de change et en mettant en place des contrôles

de capitaux. Le FMI devrait adapter ses conseils et ses politiques macroéconomiques en conséquence, en mettant l'accent sur la variation spécifique à une situation, sur des politiques qui répondent à la réalité, et devrait éviter une approche modèle.

- **Les plafonds de dépenses salariales rigoureux devraient être évités.** Les plafonds de dépenses salariales réduisent de façon disproportionnée les opportunités d'emploi accessibles aux femmes et augmentent les coûts d'opportunité de la scolarisation. Toutes les dépenses salariales des pays aux performances élevées ou moyennes ont augmenté, tandis que dans les trois ou quatre pays observés dont les performances sont faibles ou qui sont en situation d'échec elles étaient soit maintenues soit réduites. En 2007, le FMI s'est engagé à cesser l'application répandue des plafonnements des salaires dans ses accords et, à ce jour, en laisse la mise en oeuvre aux choix des gouvernements clients. Dans le cas où un gouvernement client demande que les dépenses salariales soient réduites, le FMI devrait veiller à ce que les impacts actuels et futurs sur la population féminine soient bien compris par ce gouvernement quand il dispense ses conseils en politique macroéconomique, en particulier en utilisant des pratiques de prévisions budgétaires respectueuses de l'égalité des sexes.
- **Les innovations créatives de politiques accroissent les opportunités de crédit pour les femmes.** Les trois pays aux performances élevées ont tous mis en place des politiques qui augmentaient l'accès des femmes au crédit. L'Équateur a éliminé les primes de prêt et a réduit l'amplitude de son rapport dépôt-prêt. Le Bangladesh a mis en place des prêts sans garantie et la Tanzanie a encouragé le prêt à des emprunteurs à plus haut risque dans des secteurs prioritaires à travers la *Development Finance Guarantee Facility* qui garantissait un remboursement jusqu'à 50 % de l'emprunt. Le FMI devrait s'assurer que les pays soient mis au courant de ces bénéfices et devrait fournir des modèles macroéconomiques pour les satisfaire quand il s'entretient avec les gouvernements.
- **Les contextes social, environnemental et politique sont des déterminants importants de la performance.** Il est important d'admettre que l'économie ne fonctionne pas dans le vide. L'efficacité d'une politique est largement influencée par le contexte dans lequel elle est mise en oeuvre. Des situations nationales instables réduisent la corrélation qui peut être faite entre la politique et le résultat. Le contexte de nombreux pays de l'échantillon nous rappelle que l'économie n'est peut-être pas le seul facteur déterminant aux résultats. Le tsunami de 2005 au Sri Lanka, le tremblement de terre au Pakistan en 2005, les élections de 2006 au Nicaragua, et l'agitation politique au Haïti et en Afghanistan ont un impact puissant sur les économies nationales. Le FMI devrait développer des modèles dynamiques qui permettent un rapide rebondissement dans les cas où l'offre ou la

⁴ La flexibilité (montant de dépense autorisé avant que le plafond de dette ne soit atteint), était calculé en soustrayant le rapport entre la dette et le PIB préalable à l'accord du FMI du plafond imposé et en calculant son pourcentage.

⁵ Le rapport dette-exportations était utilisé quand celui entre la dette et le PIB n'était pas disponible.

RECOMMANDATIONS AU FMI

Cette analyse montre que les pays chez qui on observe l'amélioration de la scolarisation des filles la plus importante ont mis en place une série de réformes semblables. Si l'on se fonde sur cela, le FMI et les ministères des Finances nationaux devraient mettre en oeuvre les réformes macroéconomiques suivantes :

- Le FMI et les ministères des Finances devraient faire entrer plus de flexibilité dans la planification macroéconomique en autorisant le recours à des horizons temporaires plus vastes et à des mesures fiscales et monétaires plus souples. Les pays devraient avoir le droit de mettre en oeuvre des scénarios alternatifs qui permettent aux gouvernements de faire des investissements à long terme dans les secteurs sociaux, et de reconnaître que l'augmentation des investissements dans les domaines de la santé, de l'éducation, et des services sociaux et psychologiques contribuent à la stabilité de l'économie.
- Le FMI et les ministères des Finances devraient adopter des conseils et des politiques macroéconomiques qui permettent aux pays une plus grande flexibilité (« espace fiscal ») pour les dépenses, y compris à travers l'ajustement des taux de change, et des contrôles de capitaux pour consolider les services de protection sociale en cas de choc extérieur, mettre en valeur la variation des situations particulières et des politiques qui répondent à la réalité et éviter une approche modèle.
- Le FMI et les ministères des Finances devraient éviter de plafonner de façon arbitraire les dépenses sociales et veiller à ce que leur évaluation des besoins en professeurs et des dépenses totales dans l'éducation prenne en compte les niveaux actuels de scolarisation des filles et des mesures nécessaires pour garantir que les filles aillent à l'école et réussissent leurs études.
- Le FMI et les ministères des Finances devraient élaborer et mettre en oeuvre des modèles macroéconomiques qui augmentent les opportunités de crédit pour les femmes.
- Le FMI et les ministères des Finances devraient développer de façon préventive des modèles macroéconomiques qui permettent de rebondir rapidement dans le cas où les économies nationales seraient soudain dévastées par des catastrophes politiques ou naturelles.
- Le FMI et les ministères des Finances devraient veiller à ce que les coûts d'opportunité ayant des conséquences sur la scolarisation des filles — coûts direct et indirects de la scolarisation et économie des soins non rémunérée surchargée (surtout en période d'instabilité), opportunités actuelles et futures pour les femmes et accès des femmes au crédit — soient tous inclus dans la modélisation, les conseils et la politique.

demande totale agrégée est subitement détruite par des événements politiques ou par des catastrophes naturelles, et devrait entraîner les gouvernements à comprendre et à se préparer à mettre ces modèles en place préventivement, c'est-à-dire avant même que les catastrophes ne se produisent.

Pratique et politique de la Banque mondiale : faire de l'équité une question centrale

Étant donné l'influence de la Banque mondiale sur les politiques nationales pour le développement et l'impact de ces politiques sur les femmes dans les pays clients, les avocats de l'égalité des sexes ont depuis longtemps ciblé la Banque mondiale pour qu'elle améliore son approche de l'égalité des sexes. Grâce en grande partie aux efforts d'un groupe dévoué d'avocats de l'égalité, elle a fait des progrès importants dans l'amélioration de sa prise en compte des femmes dans le développement. Pourtant, malgré des recherches solides sur l'égalité, de multiples stratégies et politiques opérationnelles sur l'égalité, et beaucoup de rhétorique sur l'égalité des sexes, la Banque mondiale a été largement critiquée parce qu'elle n'arrive pas à faire passer ses déclarations, ses stratégies et ses politiques dans une réforme tangible des conditions

d'investissements et de politiques (Weaver 2008, Banque mondiale 2010a, Zuckerman 2009, Banque mondiale 2005a). Une autre cause d'inquiétude tient au manque de mesures cohérentes pour générer le développement de l'éducation de la Banque, qui continue à s'appuyer sur des stratégies de marché pour accroître la l'offre d'éducation (Lincove 2006) et qui, en ce moment même, s'écarte avec détermination du programme de l'Éducation pour tous (Banque mondiale 2011c). Les faiblesses continues de la politique actuelle de la Banque sur l'égalité et de ses opérations en faveur de l'éducation ne se traduiront peut-être pas en bénéfices concrets pour les filles et les femmes les plus pauvres du monde, à moins que la Banque ne prenne les dispositions nécessaires pour systématiquement assurer la protection de leurs droits à l'éducation.

En 2001, la Banque a lancé sa **Stratégie d'action pour l'égalité** pour généraliser l'analyse selon le genre à toutes ses procédures, analyse qui stipule que la Banque devrait soutenir un audit sur le genre en utilisant une évaluation de la place réservée aux femmes dans un pays pour tout nouveau pays client. Elle visait aussi à garantir que le plan commercial de trois ans de la Banque (Stratégie d'Aide aux Pays ou SAP) intègre des préoccupations sur la parité dans ses stratégies de développement, notamment à travers

l'identification des secteurs prioritaires dans lesquels l'intégration de la parité était faible.

Cependant, selon une étude réalisée en 2010 par le Groupe indépendant d'évaluation de la Banque mondiale sur la stratégie d'égalité et de développement de la Banque, son impact sur la conception opérationnelle des projets dans le domaine de l'éducation semble avoir été limité par quatre facteurs :

- L'obligation de conduire un audit sur l'égalité ne concernait pas uniformément tous les pays clients parce que les politiques opérationnelles de la Banque ne s'appliquent pas à ses prêts fondés sur les politiques. À l'heure actuelle, plus de la moitié de tous les prêts de la Banque ne sont pas sujets à des directives de sa politique sur l'égalité.
- L'audit sur la parité n'a pas été conduit pour tous les pays clients (seulement 49 sur 93), en particulier dans les régions ayant les pires taux d'inégalité entre les sexes, et, quand il a été effectué, ne le liait pas fortement ou de façon cohérente aux SAP.
- La Banque n'a pas réussi à mettre en place un cadre de résultats pour sa stratégie sur le genre et n'a donc pas pu déterminer l'impact de ses opérations sur l'égalité.
- L'hypothèse selon laquelle les normes de genre avaient déjà du succès dans les secteurs comme la santé et l'éducation a donné lieu à la décision de concentrer l'audit sur l'égalité dans les domaines économiques fondamentaux de la Banque (finances, infrastructures, agriculture) (Banque mondiale 2010a).

D'autres essais pour promouvoir l'intégration du genre dans les opérations de la Banque, à travers le Plan d'action pour l'égalité des sexes : l'égalité hommes-femmes, un atout pour l'économie, et une nouvelle feuille de route pour l'égalité, ont également échoué à traiter les relations plus larges de pouvoir dans lesquelles le genre se trouve imbriqué et se sont ouvertement centrés sur l'instrumentalisation économique des femmes (Banque mondiale 2007, Banque mondiale 2010a). L'application sans cohérence par la Banque des protections concernant le genre dans ses opérations pour l'éducation, surtout étant donné que sa politique sur l'égalité ne s'applique pas aux opérations de politiques de développement ni au nouveau Programme pour des résultats (Alexander, 2011), a pour conséquence que les inégalités entre les sexes continuent à être négligées, malgré les nouvelles politiques et les nouveaux plans d'action.

Bien que plusieurs faiblesses aient été trouvées dans l'application par la Banque de sa politique sur l'égalité, le secteur de l'éducation a longtemps été considéré, parallèlement aux secteurs de l'alimentation humaine et de la population, comme ayant de plus hauts niveaux d'intégration dans ses programmes et a donc très peu figuré dans la stratégie de la Banque sur l'égalité et dans ses politiques associées. Selon le site Internet de la Banque, entre 1990 et 2009, cent opérations comportaient des interventions ayant pour objectif spécifique d'améliorer les résultats de la scolarisation des filles, la Banque ayant investi 185 millions de dollars dans plusieurs projets conçus pour augmenter l'accès des filles au secondaire entre 1993 et 2009 (Banque mondiale 2011a). Si on les compare aux opérations générales de la Banque, les projets sur l'éducation sont bien plus attentifs aux questions d'égalité des genres, et les projets tels que le Second projet pour aider les femmes dans le secondaire au Bangladesh (2002-2008) a permis de grands progrès dans l'amélioration de l'accès des filles au secondaire à travers la formation des professeurs, les récompenses incitatives aux résultats et à l'amélioration des établissements, des bourses et des cours pour les filles, et un soutien à l'administration des écoles (Banque mondiale 2008). Là où la Banque fixe des objectifs d'égalité, il y a des chances pour qu'elle les atteigne et plusieurs programmes d'éducation pour les filles ont eu des résultats positifs et tangibles pour les filles (Banque mondiale 2011b).

Néanmoins, le secteur de l'éducation continue à être confronté à des défis dans l'amélioration de l'égalité des genres dans et par l'éducation. Tout d'abord, la Banque s'appuie fortement sur des approches fondées sur le marché pour améliorer l'efficacité de l'éducation, et ces approches ne sont pas systématiquement conçues pour garantir que les groupes vulnérables, comme les filles, bénéficient des investissements dans l'éducation. En promouvant la privatisation et la décentralisation comme stratégies centrales pour étendre la scolarisation, la Banque risque d'exacerber les inégalités entre les sexes en donnant accès à l'éducation dans des situations dans lesquelles la demande expresse de scolarisation des filles est faible. Ensuite, l'application non systématique de garde-fous pour l'égalité, la diminution du nombre de projets comportant des objectifs d'égalité et l'utilisation insuffisante de soutien de la demande pour la scolarisation des filles dans des pays où l'inégalité entre les sexes reste très forte. Enfin, la nouvelle stratégie de la Banque pour l'éducation pose de nouveaux défis à l'intégration de l'égalité dans les projets qu'elle soutient, et compliqueront encore les efforts pour que les filles venant des milieux les plus défavorisés ne soient pas abandonnées entre 2010 et 2020.

Rétrospective : les politiques d'ajustement structurel (PAS) et les femmes

Les politiques d'ajustement structurel du FMI et de la Banque mondiale qui ont été imposées dans les années 1980 ont eu un impact négatif sur la scolarisation des filles. Des programmes d'ajustement structurel ont été mis en oeuvre, dont le financement était conditionné par les réformes économiques visant à réduire les déséquilibres fiscaux des pays emprunteurs.

Des preuves apportées par les PAS montrent que les politiques macroéconomiques néolibérales entraînent une réduction des investissements dans la scolarisation des filles ainsi que des coupes dans les services sociaux qui touchent de façon disproportionnée les opportunités scolaires des filles (Lincove 2009). Parce que les femmes absorbent les chocs dus à l'instabilité économique et les réductions des dépenses publiques, l'économie de soins non rémunérée compense les fluctuations de la sécurité des revenus.

Les PAS ont réduit la taille et le rôle des gouvernements, des subventions agricoles, de la valeur de la monnaie, et augmenté la privatisation de nombreux secteurs économiques et sociaux, touchant les filles de façon disproportionnée. Des réductions importantes de dépenses pour l'éducation, une diminution des revenus des ménages

et un accroissement de la dépendance du travail des enfants ont été associés aux PAS, qui étaient également liés à des taux d'abandon scolaire en hausse, en particulier pour les filles. L'alourdissement du fardeau de la subsistance et des tâches ménagères pesant sur les filles — comme les changements dans les revenus, les prix, les services publics, les conditions de travail — ont eu un impact disproportionné sur les opportunités d'éducation des filles (Stromquist 1999).

Les PAS ont également eu des implications pour les employés du secteur public, qui ont été la cible de licenciements, conformément à l'effort pour favoriser la domination du secteur privé. Comme les professeurs représentent le segment des employés du secteur public le plus important, les politiques promues par le modèle néolibéral sont particulièrement hostiles aux effectifs de la profession enseignante, qui a été décimée dans tous les pays en voie de développement dans lesquels ces politiques ont été mises en oeuvre (CME 2009). Il est d'une importance critique de comprendre comment les efforts actuels pour fournir une éducation de qualité, qui nécessite des professeurs bien formés, bien rémunérés et suffisamment nombreux, sont entrepris dans ce contexte des effectifs de professeurs décimés dans les années 1980.

Réforme néolibérale de l'éducation : privatisation et décentralisation

Alors que la Banque s'est focalisée sur la *mise à disposition* de l'éducation à travers ses efforts pour augmenter les taux d'inscription dans le primaire, sa façon de traiter les questions tournant autour de *l'accessibilité, l'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation* a été fortement influencée par les compromis de politique inhérents aux calculs de l'impact de la scolarisation sur la croissance économique et aux taux de retour en termes de capital humain. En tant qu'institution financière, la Banque a historiquement défini l'éducation non pas comme un droit humain, mais comme un investissement instrumental dans le capital humain, nécessaire au développement économique. En tant que telles, « les études du taux de retour traitent les personnes éduquées comme ayant de la valeur à travers leurs revenus plus importants et les impôts sur le revenu plus élevés que la société en retire. » (Heyneman 2003). Dans les années 1990, la Banque a commencé à promouvoir l'éducation pour l'économie de la connaissance, tout en se tournant vers la décentralisation et la privatisation comme stratégies d'augmentation de l'efficacité de leurs investissements dans le secteur de l'éducation et d'amélioration de sa qualité à travers des quasi réformes du marché (Godolphin 2010). C'est sans tenir compte des preuves du fait que s'appuyer sur les marchés pour distribuer l'éducation peut renforcer les inégalités en ressources et en capacités préexistantes (Lincove 2009). En fait, les critiques de la politique néolibérale sur l'éducation

ont souvent soutenu que les coûts de la mobilité sociale et de l'équité dépassent les bénéfices de l'efficacité : quand les écoles sont récompensées parce qu'elles fournissent une scolarisation à coûts réduits, il existe peu d'incitations pour fournir une éducation de qualité aux élèves dont la scolarisation coûte plus cher. Par conséquent, il est impératif que les stratégies de réforme de l'éducation qui s'appuient sur la privatisation et sur la décentralisation soient obligatoirement combinées à des incitations à l'égalité (Lincove 2009).

La **privatisation** dénote un transfert de financement, d'administration, de fourniture de service et de possession des installations scolaires et d'autres biens, des mains du public à celles du privé ou à des mains non gouvernementales. Cela peut prendre la forme d'un fonctionnement privé d'écoles publiques, d'apport de contributions en provenance du secteur privé, de chèques et de bourses pour l'éducation et de la fourniture de scolarisation par des fournisseurs du secteur privé (Banque mondiale IFC, 2011). L'époque de l'ajustement structurel a vu la Banque soutenir la privatisation et le partage des coûts dans l'éducation (Alexander 2001). Le soutien de l'expansion du secteur privé, cité comme mesure nécessaire à cause de la capacité limitée des gouvernements à augmenter la fourniture d'éducation continue aujourd'hui à être l'un des piliers des programmes de scolarisation, comme le montre le fort investissement dans les projets d'éducation privée par la Corporation financière internationale⁶ et la référence récente de la Banque, dans sa *Stratégie pour l'apprentissage de tous*

⁶ Les clients de IFC Éducation Company sont : SocketWorks, au Nigeria; Ghana Schools (The Trust Bank); Kenya Schools (K-Rep Bank); SABIS® International School, au Liban; Institute of Business Management, au Pakistan; YUCE School, en Turquie; DuocUC, au Chili; Universidad Diego Portales, au Chili; Universidad de San Martin de Porres (USMP), au Pérou; Banco Real, au Brésil; Fundo de Educação para o Brasil (FEBR), au Brésil; Finem, au Mexique (Financiera Educativa de Mexico); UNITEC, au Mexique (Universidad Tecnológica de Mexico); Sampoerna Foundation, en Indonésie; RMIT International University, au Vietnam; China Medicine and Education International Holding Co., en Chine.

(Banque mondiale, 2011c) *au secteur privé comme faisant partie intégrale d'un système complet d'éducation*. La Banque a plaidé en faveur du soutien de partenariats public-privé (PPP) qui sont censés fournir des formes plus compétitives et plus souples d'éducation, qui profitent en dernière instance aux parents et aux familles. En théorie, les économies peuvent permettre l'expansion des systèmes scolaires. Cependant, les avocats ont critiqué cette façon de voir et ont mis en évidence le fait que le secteur privé est peu à même de garantir la responsabilité, l'égalité et l'ampleur nécessaires dans l'éducation (Alexander 2001, Oxfam 2006).

Par exemple, une opération en post-primaire au Burkina Faso a réussi à faire augmenter le passage des filles vers le secondaire de 35 % à 40,2 % entre 1997 et 2003 grâce à la réduction des frais de scolarité et à la construction d'établissements secondaires. Néanmoins, l'un des objectifs du projet de la Banque pour le secondaire était d'augmenter le nombre d'enfants inscrits dans des écoles privées, objectif atteint en subventionnant des opérateurs privés qui imposent alors des frais 7 à 12 fois plus élevés que les écoles gouvernementales (Banque mondiale 2005c). Avec seulement une compensation partielle de ces frais par le biais de bourses d'études, les investissements de la Banque mondiale dans l'expansion des établissements privés ont peut-être été profitables de façon déséquilibrée aux familles qui étaient capables de payer plus pour la scolarisation, tout en exacerbant potentiellement l'inégalité à travers un système éducatif à deux niveaux. Sans garde-fous pour garantir que les investissements dans l'éducation profitent aux 20 % des filles les plus pauvres, aux zones rurales les plus marginalisées ou aux groupes les plus vulnérables, les conséquences non voulues des stratégies de privatisation peuvent être une augmentation des inégalités. Plus problématique encore, dans un échantillon des projets de la Banque entre 2002 et 2004, les pays avec des problèmes importants d'inégalité entre les sexes, comme le Tchad ou l'Érythrée, ont connus des opérations d'éducation insensibles aux questions d'égalité. Il est d'une importance critique que les conceptions opérationnelles de la Banque contiennent des incitations à l'intégration des filles dans l'éducation, surtout quand le secteur privé sert d'appui pour l'expansion de la fourniture d'éducation (Lincove 2009).

La **décentralisation** implique de transmettre la responsabilité du système éducatif du gouvernement fédéral à des niveaux de gouvernement subsidiaires comme les États, les municipalités ou les autorités locales. Bien qu'il y ait des preuves que la décentralisation peut faire augmenter la participation locale ainsi que la réceptivité des écoles et améliorer l'efficacité, il reste un risque réel qu'elle fasse augmenter les inégalités, ce qui s'est produit au Ghana, au Mexique et en Argentine (UNESCO 2008). Les gouvernements locaux doivent déjà être équitables, avoir suffisamment de ressources financières et humaines et fonctionner avec transparence pour que la décentralisation fasse augmenter l'accès à et la qualité de l'éducation pour les groupes marginalisés (Alexander 2001). Si l'État ne redistribue pas les ressources de façon proactive comme compensation aux communautés qui ont moins de moyens ou de capacités pour investir dans leur système éducatif, les villages les plus pauvres souffriront d'une diminution de la qualité des

services d'éducation. En outre, « si les élites locales contrôlent l'administration des écoles décentralisées et ne sont pas incitées à augmenter la scolarisation des filles, il n'y aura aucun bénéfice pour les filles » (Lincove 2006, p 354).

Une étude de 48 projets de la Banque entre 2002 et 2004 a montré que si de nombreuses opérations d'éducation contiennent des stratégies efficaces pour la scolarisation des filles, les réformes de gouvernance comme la décentralisation ne sont pas systématiquement sensibles à la question de l'égalité des sexes. Par exemple, en Afghanistan, le Programme d'amélioration de la qualité de l'école de 2004, d'un montant de 35 millions de dollars, n'a traité que les problèmes d'approvisionnement, tout en décentralisant l'autorité de la fourniture de l'éducation au niveau local où les communautés n'étaient peut-être pas à même de soutenir la scolarisation des filles. De la même façon, en Tanzanie, où l'inscription des filles dans le secondaire n'est que de 5 %, le programme de la Banque de développement de l'éducation dans le secondaire, d'un montant de 150 millions de dollars, impliquait privatisation et décentralisation sans exiger l'égalité ou l'intégration féminine (Lincove 2009). Étant donné que de 2001 à 2010 plus de la moitié des projets sectoriels de l'éducation soutenaient la décentralisation, il est impératif que la Banque s'assure d'une mise en oeuvre de ses politiques de transmission d'autorité qui soit respectueuse de l'égalité des sexes (Banque mondiale 2011b).

Portefeuille 2001-2010 du secteur de l'éducation de la Banque

Le Groupe indépendant d'évaluation de la Banque a récemment publié une étude des projets pour l'éducation de la Banque sur les dix dernières années. Cette étude a montré plusieurs problèmes qui ont des implications pour la poursuite des investissements de la Banque dans le secteur de l'éducation, et particulièrement dans les zones qui ont besoin d'être renforcées afin qu'une approche du développement de l'éducation qui soit respectueuse des inégalités soit assurée.

Manque de mesures d'équité : Malgré une analyse relativement forte des problèmes distributionnels comprenant une inégalité de revenu, des inégalités entre les sexes et entre les zones urbaines et rurales dans les évaluations des projets de la Banque (secteur/département de l'éducation), les résultats de l'étude récente du portefeuille effectuée par le Groupe indépendant d'évaluation de la Banque révèlent un manque flagrant d'intégration d'objectifs d'égalité dans la conception des projets. L'étude du portefeuille de l'éducation montre qu'alors que les documents du secteur de l'éducation traitent assez régulièrement des questions d'équité, la conception des projets, leur surveillance et la responsabilité des opérations d'éducation n'abordent pas systématiquement les problèmes distributionnels de genre, et encore moins de formes de discrimination religieuse, ethno-linguistique ou due à un handicap. En moyenne 15 % des projets d'éducation portaient sur l'amélioration des services ou des résultats de la scolarisation pour les pauvres, alors que 8 % des projets de la Banque ces dix dernières années incluaient des objectifs explicites d'égalité des sexes — et en Afrique seulement un projet sur 49 comprenait explicitement un objectif d'égalité des sexes malgré



« Très clairement, l'attention portée à l'égalité entre les sexes n'est pas un prérequis pour le financement de la Banque mondiale. »

— Lincove (2009)

l'inégalité terrible qui existe dans de nombreux pays d'Afrique (Banque mondiale 2011b). Étant donné que les interventions générales pour améliorer les niveaux globaux d'inscription ne garantissent pas nécessairement que les groupes les plus marginalisés auront accès à l'éducation, il est impératif que des objectifs, des interventions et des indicateurs explicites soient surveillés afin que soit assurée la responsabilité de l'amélioration de l'égalité distributionnelle, en particulier dans les pays ayant des taux élevés de disparité entre les groupes. Sans une forte responsabilité concernant les cibles liés au genre, les projets portant sur l'éducation peuvent bien inclure une rhétorique forte et une prise en compte solide de l'équité, cela ne se traduira pas par l'intégration systématique d'objectifs et d'indicateurs dans la conception des projets.

Manque d'intégration de la question du genre : Soulignant davantage l'urgence qu'il y a que le secteur éducatif de la Banque intègre explicitement des questions d'égalité, le GIE a trouvé que l'intégration du genre dans le secteur éducatif a décliné depuis 2001. Si cette diminution est peut-être liée à la diminution du prêt programmatique, l'atteinte de l'égalité dans certains pays et la focalisation sur les questions de genre de deuxième génération comme la qualité et les niveaux faibles d'intégration des genres dans la formation des professeurs et dans la formation professionnelle confirment qu'il est nécessaire de faire plus d'efforts pour s'assurer que toutes les opérations d'éducation intègrent la question de la parité (Banque mondiale 2010a).

Manque d'investissement dans les sous-secteurs favorables aux femmes : Entre 2000 et 2010, la Banque a dépensé moins de 1 % de ses prêts pour l'éducation aux pays à faible revenu — où les femmes font face à des niveaux d'analphabétisme bien plus élevés que les hommes — pour l'alphabétisation des adultes, révélant une négligence

frappante des dimensions sociales de la différence des sexes au niveau des ménages (Banque mondiale 2010c, Stromquist 2011). De la même façon, alors que la PEPE peut fortement améliorer la préparation à l'école et égaliser les chances des garçons et des filles, la Banque a investi seulement 174 millions de dollars sur 12,65 milliards de dollars dans la scolarisation avant le primaire depuis 2000, soit juste un peu plus que 1 % de ses prêts pour l'éducation aux pays à faible revenu (Banque mondiale 2010c). D'un autre côté, le soutien apporté par la Banque à l'enseignement supérieur, dont les bénéficiaires ont plus de chances d'être des hommes que dans aucun autre sous-secteur de l'éducation, a atteint plus de 2 milliards de dollars ces dix dernières années, avec un engagement de 739 millions pour l'année 2010 seule (Banque mondiale 2010c).

Manque d'incitations pour renforcer la demande qui protègent la scolarisation des filles : Dans beaucoup d'opérations de la Banque en dehors du secteur de l'éducation, des interventions pour renforcer la demande ont été incluses, et ont été réussies — dont le soutien par la Banque de programmes de transfert conditionnel de fonds dans 13 pays, pour un montant de 2,4 milliards de dollars (Banque mondiale 2010b). La réduction du partage des coûts par les parents et les communautés, l'appui des bourses d'études sur des objectifs d'égalité, la fourniture de bourses, l'élimination des frais de scolarité, et d'autres incitations pour favoriser la demande aident à renforcer l'accessibilité de l'éducation pour des groupes qui ont historiquement affiché une demande faible d'éducation. Pourtant, ces stratégies ont été sous-utilisées par la Banque dans le secteur de l'éducation : ces dix dernières années en Afrique, l'utilisation de bourses, de bourses d'études et d'autres formes de financement en faveur de la demande pour soutenir les populations marginalisées a été utilisée dans seulement 9 projets d'éducation sur 35 (Mundy 2010). Alors que la Banque utilise les TCF pour la

protection sociale, le développement des communautés et d'autres secteurs de développement humain, l'impact intra-sectoriel de ces subventions doit être dirigé de façon à ce que les filles terminent leur primaire et passent dans le secondaire. En outre, les transferts conditionnels de fonds doivent être utilisés plus souvent dans les opérations d'éducation elles-mêmes comme stratégie pour améliorer l'équité et comme mesure intermédiaire lors de la réduction progressive et de l'élimination des frais de scolarité des établissements publics pour renforcer les revenus de ces derniers tout en réduisant le recouvrement des frais des familles pauvres.

Stratégie 2010 pour le secteur de l'éducation : l'apprentissage pour tous

La nouvelle stratégie de la Banque pour le secteur de l'éducation s'appelle « l'apprentissage pour tous ». Contrairement au thème de l'Éducation pour tous de la stratégie de 2000, il se focalise sur le renforcement de la capacité des systèmes d'éducation à atteindre les objectifs d'apprentissage de la lecture et du calcul. La stratégie *L'apprentissage pour tous : investir dans les connaissances et les compétences des personnes pour promouvoir le développement* étend la focalisation de la Banque, de l'éducation fondamentale à deux objectifs : des études primaires complètes pour tout le monde et une « éducation pour l'économie de la connaissance » post-primaire (Banque mondiale 2011c). Le secteur de l'éducation de la Banque parviendra à cela à travers (1) le soutien aux réformes pour renforcer la capacité des systèmes d'éducation à atteindre les objectifs d'apprentissage, (2) la construction d'une base de la connaissance de haute qualité, et (3) l'augmentation de l'efficacité des ressources et des aides des gouvernements pour l'éducation (Banque mondiale 2011d).

La Stratégie pour le secteur de l'éducation stipule que l'apprentissage pour tous améliorera l'équité de l'éducation en identifiant l'ampleur et la cause des disparités les plus répandues (en dirigeant l'évaluation et la référence des systèmes d'éducation de façon à y inclure des objectifs spécifiques d'égalité) et ensuite en augmentant des interventions les plus probablement efficaces. Dans une note de bas de page à la Stratégie, la Banque déclare :

« À partir de 2010, la Banque engagera 750 millions de dollars américains en faveur des pays les plus éloignés des OMD d'éducation, l'accent étant mis sur les pays d'Afrique sub-saharienne. La Banque mondiale travaillera en étroite collaboration avec les partenaires du développement, en particulier à travers l'initiative Fast Track, pour augmenter le financement lié aux résultats et pour soutenir des interventions innovatrices dans ces pays. Les incitations en faveur de la demande comme des bourses d'études pour les filles, des programmes de transferts conditionnels de fonds et des bourses peuvent réussir à surmonter les obstacles à l'inscription à l'école et à l'assiduité pour les populations désavantagées, aussi bien que pour les zones isolées. »

C'est un signe positif que le secteur de l'éducation de la Banque prenne au sérieux l'appel à l'action pour traiter les inégalités dans l'éducation. Néanmoins, l'étude du portefeuille effectuée par le GIE note que la nouvelle focalisation de la

stratégie de la Banque sur l'apprentissage « ne garantit pas que les pauvres seront ciblés ou qu'ils seront les premiers à en bénéficier » (Banque mondiale 2011c). Afin que les bénéfices de l'apprentissage pour tous améliorent la qualité de la scolarisation des filles, l'expansion de l'inscription dans des pays à fortes disparités de genre, en particulier au niveau infranational, devra rester en ligne de mire parallèlement aux impératifs pour que des normes de qualité soient maintenues et que des résultats d'apprentissage soient obtenus (Banque mondiale 2011b).

Cependant, quelques éléments de la nouvelle stratégie sont source d'inquiétude : sa focalisation étroite sur le calcul et la lecture, sa référence et son appui accrus sur les fournisseurs privés comme faisant partie des systèmes éducatifs, et le contexte institutionnel de la Banque qui manque d'application systématique de protections contre l'inégalité et de mécanismes pour mettre en place des politiques de genre.

La focalisation étroite de la *Stratégie de l'apprentissage pour tous* de la Banque sur les résultats en lecture et en calcul fournit une définition limitée des compétences fondamentales et ignore ces sujets d'éducation qui mènent à une transformation des normes de genre et des pratiques sociales qui a plus de sens. En se tournant vers un programme fondé sur les résultats et limité par une définition de l'apprentissage si étroite et qui ignore que les écoles sont le lieu de production et de reproduction des rôles et des préjugés sexuels, la Banque manque l'occasion d'investir dans des processus de transformation sociale de l'éducation avec des résultats sociaux moins facilement mesurables.

En outre, la redéfinition des systèmes d'éducation qui comprend toutes les opportunités d'apprentissage dans la société y compris les fournisseurs d'éducation privés, et le glissement vers un renforcement des systèmes qui repose sur la compréhension par les gouvernements des outils de diagnostic, les mesures de qualité et les conseils de politique de la Banque vont peut-être accélérer le taux de privatisation dans l'éducation et avec elle le risque associé de l'inégalité entre les sexes. Les implications de l'expansion du secteur privé dans l'éducation demanderont qu'un plus grand accent soit mis sur la coordination et la régulation des écoles privées par le gouvernement pour que les 20 % les plus pauvres en bénéficient, y compris par la garantie d'une éducation sans frais scolaires, d'environnements sécurisés et de respect des droits des travailleurs. Il sera d'une importance critique que les opérations d'éducation ciblent les pauvres à travers une surveillance accrue des indicateurs ventilés par sexe et par revenu, et à travers l'augmentation des interventions pour cibler les filles des milieux défavorisés. La base de la connaissance de haute qualité de la Banque qui donnera forme à son approche du renforcement du système sera fondée en grande partie sur l'*Évaluation du système et de la mise en place de repères pour les résultats de l'éducation* (SABER). Au minimum, le SABER doit être conçu dès le début pour surveiller et coder les mesures d'égalité des sexes (à la fois en termes d'ampleur et de mesure) comme ensemble transversal d'indicateurs de toutes les fonctions du programme.

Une focalisation sur les systèmes devrait également comprendre des activités pour promouvoir l'égalité, comme la formation des professeurs à cette question, la réforme des programmes, le recrutement et la promotion de professeurs femmes, la participation des femmes à la gouvernance de l'éducation locale, des investissements accrus dans la PEPE, l'éducation secondaire et l'éducation des adultes, et être liée à des résultats explicites pour les filles qui dépassent les

mesures d'égalité pour inclure l'apprentissage et la qualité. En particulier parce que la Banque s'attache aux points sensibles des systèmes scolaires, il faudrait qu'elle s'occupe de façon urgente des goulets d'étranglement dans le secondaire et identifie les moyens respectueux de l'égalité qui renforcent l'achèvement par les filles de leurs études primaires et leur passage dans le secondaire.

RECOMMANDATIONS À LA BANQUE MONDIALE

La Banque mondiale, notamment ses administrateurs principaux, les directeurs de pays, les conseils d'administration du secteur de l'éducation et les maîtres d'œuvre, devraient mettre en place les pratiques suivantes afin d'améliorer l'impact de la Banque sur la qualité de l'éducation des filles :

- **Surveiller la politique d'égalité** : La Banque mondiale devrait intensifier la surveillance et le compte-rendu de l'étendue de sa propre conformité avec les politiques opérationnelles sur la parité, de l'étendue des analyses sur l'égalité que les départements conduisent et de leur participation à la formation sur l'égalité, et le degré auquel les départements de la Banque ont intégré les questions d'égalité dans leur politique principale et leurs instruments de prêt.
- **S'occuper des inégalités entre les sexes** : La Banque mondiale devrait demander que la question de l'inégalité soit intégrée à toutes ses activités, en exigeant que les directeurs de pays allouent des ressources pour traiter ces inégalités identifiées dans les CGA et en envoyant des experts mandatés sur la question de la parité dans les bureaux des pays pour qu'ils veillent à ce que toutes les opérations de la Banque intègrent cette question (notamment l'identification, la conception et la mise en œuvre d'opérations respectueuses de l'égalité dans l'éducation).
- **Investir avec sagesse pour atteindre l'égalité** : La Banque mondiale devrait faire en sorte que les scénarios de planification par pays prennent en compte ce que cela coûte réellement d'atteindre l'égalité dans la couverture de l'éducation, y compris la fourniture de supports multi-secteurs pour la réalisation de l'éducation comme la nutrition, la santé, etc., ce que cela coûte d'éliminer tous les frais scolaires, en particulier dans le secondaire, et de veiller à ce qu'il soit fait usage de pratiques budgétaires qui respectent l'égalité des sexes.
- **Introduire le genre dans les opérations pour l'éducation** : Le secteur de l'éducation doit faire en sorte que les opérations pour l'éducation prennent en compte le genre en évaluant des données de base ventilées par genre et par minorité, en incluant dans la conception des projets d'éducation des objectifs d'égalité en faveur des groupes qui sont encore victimes de larges disparités, en investissant dans des interventions pour renforcer la demande et dans d'autres interventions afin de cibler les groupes marginalisés, et en améliorant les liens de l'éducation avec les résultats professionnels et de subsistance ventilés par genre.
- **Utiliser la décentralisation en faveur des filles et des femmes** : Le soutien de la Banque à la décentralisation doit comprendre des mesures spécifiques pour renforcer la capacité et la prise de conscience des instances de décision au niveau infra-national, y compris à travers des investissements qui incluent la question du genre dans toutes les formations et ateliers sur la décentralisation, à travers une formation améliorée des chefs d'établissement et des professeurs à des pratiques respectueuses de l'égalité et le soutien à la mise en œuvre de stratégies au niveau des établissements scolaires pour augmenter la participation des filles.
- **Investir dans la scolarisation des filles** : La stratégie de l'apprentissage pour tous de la Banque mondiale doit accorder une place prioritaire aux besoins d'apprentissage des filles, notamment en augmentant les investissements dans le pré-primaire, dans le secondaire et dans l'alphabétisation des adultes, tout en s'assurant que tous les projets contiennent des mesures favorisant l'égalité, de façon à ce que les groupes les plus pauvres soient en mesure de tirer profit des conseils et du financement de l'éducation par la Banque.

10

FAIRE PRESSION SUR LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE POUR PROMOUVOIR LA QUESTION DE L'ÉGALITÉ DES SEXES : INITIATIVE FAST TRACK DE L'ÉDUCATION POUR TOUS

L'initiative Fast Track est devenue un rouage important du développement du secteur de l'éducation. En tant que partenariat entre les gouvernements des pays en voie de développement, des donateurs et de la société civile, elle occupe une place unique pour mettre en synergie les efforts autour de l'égalité au niveau des pays. Son financement, les normes mondiales d'éducation qu'elle pose et sa coordination des parties prenantes de l'éducation aux niveaux national et international informent de plus en plus les stratégies des gouvernements et des agences de développement concernant les défis de l'éducation auxquels les filles sont confrontées. Le partenariat Éducation pour tous-initiative Fast Track, dont la Banque mondiale est un membre influent, est devenu le moyen éminent du dialogue sur les politiques concernant l'éducation fondamentale au niveau mondial et national, tout en étant également un investisseur significatif dans des pays qui ont de graves difficultés à atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous pour les aider à mettre en oeuvre leurs stratégies nationales.

En fournissant un support technique pour le développement de plans de qualité du secteur de l'éducation nationale (PSE), en finançant la mise en place de services publics d'éducation dans le primaire et le premier cycle du secondaire, et en coordonnant les agences donatrices aux niveaux national et international, le partenariat de l'IFT a cherché à se positionner en tant que rouage central de l'amélioration de l'efficacité des aides à l'éducation fondamentale. Les PSE dans 43 pays ont été approuvés par le partenariat de l'IFT et des données disponibles sur l'éducation montrent que globalement ces pays ont mieux réussi que ceux qui n'avaient pas reçu l'approbation de l'IFT. Bien que l'IFT n'ait pas réussi à mobiliser les ressources nécessaires pour atteindre l'objectif de l'Éducation primaire universelle (EPU), on peut lui attribuer le fait d'avoir aidé quelques donateurs à augmenter leur aide à l'éducation fondamentale par le biais du Fonds en fidéicommis multi-donateurs, qui a été utilisé au niveau national pour progresser sur le chemin de l'EPU, y compris sur la question des études primaires complètes des filles. Ce financement supplémentaire a été l'incitation principale pour que les pays développent des PSE et demandent l'approbation de l'IFT, et les groupes locaux d'éducation de l'IFT (ou GEL, partenaires de la coopération internationale et membres des gouvernements nationaux) ont aidé à coordonner et à aligner les politiques des donateurs dans leur soutien à ces PSE (Cambridge 2009).

L'EPT-IFT et la scolarisation des filles

Les données venant de 30 pays ayant reçu l'approbation de l'IFT entre 2003 et 2008 montrent que la combinaison de la volonté politique de créer et de mettre en place des PSE solides, de ressources extérieures et d'efforts proactifs pour augmenter l'accès à l'éducation a donné lieu à de réelles améliorations dans l'égalité des sexes et dans l'EPU. Le rapport récent *Accélérer la scolarisation des filles* a montré que les filles des pays ayant reçu l'approbation de l'IFT ont vu une augmentation des taux d'inscriptions bruts passer de 82 % à 100 %, ce qui montre le danger qu'il y a à s'appuyer sur les taux bruts d'inscription. On obtient une image plus exacte quand on regarde le niveau de complétude des études des filles dans le primaire dans les pays de l'IFT, qui a également augmenté, mais qui est passé de 56 % en 2002 à 68 % en 2008, ce qui veut dire que les taux bruts d'inscription des filles, même s'ils ont augmenté, masquent des taux d'abandon scolaire immenses. Néanmoins, les données sur les pays de l'IFT contrastent fortement avec les données sur les pays à faible revenu n'ayant pas reçu l'approbation de l'IFT, qui montrent de plus grandes inégalités de genre dans les inscriptions, l'achèvement des études et l'apprentissage. En effet, dans la moitié des pays ayant reçu l'approbation de l'IFT, les filles et les garçons ont atteint ou sont près d'atteindre un niveau d'achèvement des études primaires égal (Clarke et Wilson, 2011).

Malgré ce progrès, beaucoup de pays ayant reçu l'approbation de l'IFT se caractérisent par un faible niveau général d'inscription en primaire, certains étant encore loin d'atteindre la parité dans le primaire et montrant des disparités bien plus importantes encore dans les inscriptions et l'achèvement des études dans le secondaire. Si la dernière décennie a vu des améliorations significatives de l'accès des filles au primaire et de l'achèvement de leur scolarité dans le primaire, l'égalité des sexes reste encore un rêve, en particulier au niveau du secondaire, pour la majorité des pays ayant reçu l'approbation de l'IFT. À mesure que le partenariat s'étend pour inclure des pays très peuplés et des États fragiles, la gamme des problèmes de l'accès des filles à une éducation fondamentale se complexifie et demande plus de solutions proactives. En outre, même dans les pays ayant reçu l'approbation de l'IFT, et dans lesquels l'égalité a été atteinte, la qualité médiocre de l'éducation a des conséquences disproportionnées sur l'assiduité, la répétition, la récitation et les résultats des filles.

Dans tous les pays à revenu élevé, les filles dépassent très significativement les garçons en lecture dans le primaire. Parmi les pays ayant reçu l'approbation de l'IFT, il n'y en a pas un seul dans lequel les filles dépassent les garçons (Clark et Wilson 2011). La focalisation de l'IFT sur l'accès à la scolarisation dans le primaire et l'achèvement des études primaires a donné lieu à des gains numériques, mais il est impératif que le partenariat travaille à renforcer son approche de l'égalité des sexes dans l'apprentissage des premières années, l'achèvement des études primaires et le passage dans le secondaire.

Il existe un certain nombre de leviers à l'intérieur des processus de l'IFT pour la préparation des plans d'éducation,

leur évaluation, leur approbation, leur financement, le développement et la surveillance des compétences pour inciter à mettre en oeuvre des stratégies d'éducation respectueuses de l'égalité et soutenir leur impact sur l'égalité des sexes dans l'éducation. En rassemblant les partenaires du développement au niveau du pays pour élaborer les PSE, l'IFT peut attirer l'attention des gouvernements sur les objectifs d'égalité, peut analyser les résultats par sexe, trouver de nouvelles méthodes pour cibler les filles, souligner le besoin d'une augmentation de l'engagement du gouvernement et de ses ressources et surveiller les progrès par le biais des études collectives de secteur. Malgré les multiples points d'entrée pour généraliser la question du genre, depuis le lancement de l'IFT en 2002, l'égalité des sexes

Au-delà du financement : les efforts mondiaux pour soutenir la scolarisation des filles

L'IFT est le rouage de financement majeur de l'éducation fondamentale dans les pays à faible revenu, mais un certain nombre d'autres agences et initiatives jouent un rôle important de coordination, de plaidoyer et de conseil technique dans le domaine du genre et de l'éducation. Il n'entre pas dans les compétences de ce rapport d'évaluer leur travail, mais quand on considère le potentiel pour le renouveau international des efforts portant sur l'égalité des sexes et l'éducation, il est important de reconnaître les plates-formes et partenaires existants comme des fondations sur lesquelles construire.

L'**UNESCO** est l'agence coordinatrice de l'Éducation pour tous et des centres de soutien pour le plaidoyer de celle-ci, elle fait en sorte que les perspectives de genre informent les politiques et pratiques d'éducation et soutient la fourniture de services comme la formation des professeurs et le développement de matériel d'apprentissage qui sont informés par la perspective du genre. Sous la direction d'Irina Bokova, sa directrice générale, l'UNESCO a récemment conclu un **partenariat mondial pour l'éducation des filles** et des femmes incluant la participation du secteur privé et du secteur gouvernemental, ce qui fournira une direction et un plaidoyer en particulier sur l'alphabétisation des femmes et la scolarisation des filles dans le secondaire. L'UNESCO fait aussi partie du Groupe de travail des Nations Unies sur les adolescentes, un cadre de programme inter-agences qui s'occupe spécifiquement des adolescentes les plus marginalisées et les plus désavantagées, et qui comprend le FNUAP, l'UNICEF, l'UNIFEM, l'OMT et l'OMS.

L'**Initiative des Nations Unies pour la scolarisation des filles (UNGEI)** est un partenariat d'organisations chargées de réduire les inégalités entre les sexes dans le primaire et dans le secondaire. Les membres proviennent du système des Nations Unies, des agences donatrices, des institutions financières internationales, de la société civile et du secteur privé, et ont pour but de faire entrer plus de filles à l'école. L'initiative fonctionne aux niveaux mondial, régional et national, et veille à ce que les filles reçoivent une éducation de qualité qui les prépare à devenir des membres actifs à part entière de la société dans laquelle elles vivent. L'UNGEI soutient les efforts de développement et cherche à influencer les prises de décisions et les investissements qui garantissent l'égalité des sexes et l'égalité dans les politiques, plans, et programmes nationaux d'éducation.

Outre le fait qu'elle héberge l'UNGEI, l'**UNICEF** soutient directement l'éducation des filles par le biais de campagnes sur le retour à l'école, sur l'abolition des frais scolaires, sur les écoles adaptées aux enfants et sur l'éducation dès le plus jeune âge. L'UNICEF s'engage également dans des actions de plaidoyer portant en particulier sur les droits des garçons et des filles les plus marginalisés et les plus désavantagés. Parmi les autres champions du plaidoyer à l'intérieur du système des Nations Unies, on trouve, plus largement, Girl Effect et Girl Up, toutes les deux soutenues par la fondation des Nations Unies, tandis que le Comité des droits de l'enfant (CRC) et le Comité sur l'Élimination de toutes les formes de discrimination contre les femmes (CEDAW) jouent également un rôle important en surveillant les performances des pays, en écoutant leurs plaintes et en interprétant le respect des droits humains dans l'éducation, entre autres question thématiques. Au niveau régional, les institutions, comme la Cour interaméricaine des droits de l'homme, et les dispositions, comme la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, ont joué un rôle important en établissant des normes pour les droits de l'homme dans l'éducation.

Les organisations, coalitions, et plates-formes de la société civile sont des partenaires essentiels du mouvement pour assurer le droit à l'éducation des femmes et des filles, et des garçons et des hommes. REPEM (Red de Educación Popular entre Mujeres), une organisation à but non lucratif de la société civile fondée en 1981 et dont le siège se trouve à Montévidéo en Uruguay, en est un exemple. Elle met en relation environ 100 ONG et experts de 18 pays d'Amérique Latine et des Antilles. Ses membres associent leurs forces pour exiger l'accès à une éducation respectueuse de l'égalité des sexes pour toutes les femmes et les filles. Parmi les membres de FAWE (Forum of African Women Educationalists), on trouve des ministres de l'éducation, des présidents d'université, des décideurs en matière d'éducation, des chercheurs, des spécialistes de la question du genre et des activistes des droits de l'homme. Ses activités incluent le plaidoyer aux niveaux régional et mondial, la promotion des bonnes pratiques et la recherche. Des forums comme le FISC, le Forum international de la société civile, organisé en plate-forme pour préparer les positions de lobbying et promouvoir le dialogue avant CONFITEA VI, la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, ont aussi fourni d'importants moments de dialogue à l'intérieur de la société civile sur des problèmes touchant aux droits et à l'égalité.



n'a pas été systématiquement traitée dans les processus de l'IFT, et dans de nombreux cas cette inclusion a été faible.

L'IFT s'est historiquement focalisée sur l'atteinte des Objectifs du millénaire pour le développement dans l'éducation, et a fait de la parité dans l'inscription et dans l'achèvement des études (mesurée par les admissions en CP et le taux d'achèvement ventilé par sexe) une priorité (Secrétariat de l'EPT-IFT, 2009). Au niveau mondial, le **Cadre indicatif** (CI) de l'IFT a influencé les politiques nationales sur l'éducation fondamentale en fournissant des repères au niveau des pays en politique, en fourniture de services et en financement, bien que les répétitions précédentes aient été sévèrement critiquées par les universitaires et la société civile parce qu'elles imposaient des normes mal conçues (Klees, Winthrop et Adams 2010). **Des Guides d'évaluation** (GE) ont été élaborés pour compléter le CI et guider les équipes des pays, et souvent le Groupe local de donateurs (LDG), pour l'évaluation d'un PSE pour déterminer si ses standards peuvent satisfaire l'approbation de l'IFT. Alors que le CI et les GE ont historiquement encouragé le dialogue sur la politique portant sur des questions transversales comme celle du genre dans certains pays, dans la plupart des pays, le processus d'évaluation a lui-même manqué des occasions de renforcer l'intégration de politiques qui promouvraient l'égalité des sexes dans les PSE (Cambridge 2009). La façon peu imposante de l'IFT d'approcher la question du développement de l'éducation, qui dépend des pays en voie de développement et de la volonté et de la capacité des donateurs à intervenir au niveau d'un pays et à fournir une direction forte pour

intégrer le genre dans les PSE, a eu pour conséquence une influence faible du CI en termes d'intégration de l'égalité dans les PSE.

Cette inclusion non systématique du genre dans la planification de l'éducation au niveau des pays signifie qu'en pratique aucun plan national d'éducation n'a jamais été rejeté parce qu'il n'intégrait pas le genre, et qu'il n'y a pas eu de sélection systématique des objectifs, mesures et interventions liés au genre dans les plans. Ce qui sera critique dans la phase suivante des efforts du partenariat de l'IFT sera l'étude des raisons réelles pour lesquelles les pays ont systématiquement laissé tomber les filles en négligeant de prendre fortement en compte l'égalité des sexes. Alors que 28 des pays de l'IFT ont intégré plus d'une intervention concernant le genre (programme/manuel, formation des professeurs, surveillance des résultats, alimentation scolaire, capacités d'administration, gestion des professeurs, santé et VIH/sida, bourses d'études et incitations, environnement scolaire, plaidoyer, lois et politiques), les pays aux performances faibles comme le Niger, le Togo, le Libéria et la République de Centre Afrique, qui sont tous dans le groupe des faibles dans le tableau de la mise à disposition, ont très peu fait attention aux désavantages flagrants auxquels les filles font face dans leurs systèmes éducatifs, malgré l'approbation et le financement de leur PSE par l'IFT (Clark et Wilson 2011).

Le partenariat de l'IFT a également joué un rôle en coordonnant les gouvernements et les donateurs dans l'établissement des coûts des PSE. Cependant, les outils de planification de scénario pour calculer l'écart de financement pour atteindre une éducation fondamentale universelle ont, de façon typique,

été sous-estimés (Cambridge 2009). Dans la pratique, le recours à ces outils n'encourage pas un établissement des coûts des mesures adapté pour éliminer les inégalités de genre et autres inégalités. Alors que les donateurs détestent l'idée d'accepter les véritables coûts nécessaires pour atteindre l'égalité des sexes et que, de la même façon, les gouvernements n'ont pas envie de demander des sommes irréalistes pour des financements extérieurs, la sous-estimation systématique des coûts et le jeu de l'absence de compromis sur les politiques ne feront qu'entraver la progression vers l'augmentation immédiate des interventions ayant pour but d'accroître l'égalité des genres.

Réforme de l'IFT : une avancée en faveur de la scolarisation des filles ?

En 2009, le partenariat de l'IFT a été soumis à une évaluation de mi-parcours pour déterminer la qualité et l'impact de ses opérations, ce qui a suscité de nombreux débats et délibérations sur le chemin que ce partenariat devait suivre. Le processus actuel de réforme offre une excellente occasion aux partenaires IFT d'intégrer de façon significative les questions de genre dans ses activités, ses politiques, ses cadres et ses conseils, et de réviser les incitations pour que les partenaires posent et atteignent des objectifs audacieux en matière de scolarisation des filles. Comme l'IFT a subi un remodelage et qu'elle a été relancée en 2011, le point culminant étant une campagne de réapprovisionnement visant à récolter 2,5 milliards de dollars, l'EPT-IFT a pu se positionner comme le rouage capable d'inspirer une avancée dans la scolarisation des filles. En effet, l'IFT a signalé son intention d'assumer un rôle de leader dans le domaine de la scolarisation des filles en adoptant la scolarisation des filles comme l'un des trois thèmes dont elle s'engage à faire une priorité pour les 4 ans à venir. Si l'avant-projet a exprimé un engagement fort d'étendre et d'améliorer la scolarisation des filles, une élaboration plus poussée est à présent nécessaire pour établir la position de l'IFT comme force de progrès crédible et influente dans ce domaine.

Pour réussir à réaliser une avancée dans la scolarisation des filles, il est d'une importance critique que des objectifs forts d'égalité des sexes soient généralisés à tous les composants du processus et que tous les membres du partenariat de l'IFT alignent leur soutien, notamment financier, sur ces objectifs. Une gamme de nouvelles façons de travailler pourrait, si elle se fait comme il faut, inciter à une approche complète et holistique de l'égalité des sexes qui permettrait aux partenaires IFT de réaliser le droit de l'Éducation pour tous. Comme le partenariat de l'IFT entreprend la définition de ces priorités de politique et l'identification de la mise en oeuvre la plus efficace de celles-ci, il y a beaucoup de place pour un ensemble de stratégies audacieuses et ambitieuses pour aligner la politique de l'IFT et son financement sur le principe de l'égalité des sexes.

Pour que le partenariat de l'IFT fasse réellement pression en faveur de la scolarisation des filles, notamment en augmentant l'achèvement des études primaires et le passage dans le secondaire, la nouvelle stratégie devrait être de :

1. Étendre l'ampleur du financement et de la politique de soutien pour le passage des filles dans le secondaire, et inclure une approche plus ambitieuse d'abolition des frais de scolarité dans le secondaire

Étant donné le rôle du financement de l'IFT dans l'établissement des priorités, il est impératif que les donateurs élargissent les objectifs de leur financement et de leur soutien de politique non seulement à l'éducation primaire mais aussi au passage dans le secondaire. Les pays où il existe de grandes inégalités entre les sexes dans le primaire et dans le secondaire devraient avoir droit à un financement supplémentaire pour le développement et la mise en place de stratégies de scolarisation des filles. L'instance qui supervise les fonds de l'IFT, le plus souvent la Banque mondiale, devrait faire en sorte que le financement de l'IFT soit investi dans des programmes respectueux de l'égalité, que ceux-ci utilisent des cadres de résultats avec des objectifs et avec des données ventilés par genre et fournissent un financement accru et des incitations pour renforcer la demande selon des manières structurées et ciblées de façon appropriée. L'IFT devrait offrir un financement supplémentaire pour soutenir l'élimination de tous les frais scolaires dans le primaire et dans le secondaire et la mise en place d'incitations en faveur de la demande pour encourager les études primaires complètes et le passage dans le premier cycle du secondaire.

L'établissement des coûts de ces plans d'éducation doit donc être rigoureux et mis à disposition du public, et s'appuyer sur des prévisions budgétaires respectueuses de l'égalité des sexes plutôt que sur un souci de réduction de l'estimation de l'écart financier. Le FMI, la Banque mondiale et les partenaires de l'IFT doivent veiller à ce que les pays où se trouvent les plus grandes inégalités adoptent des programmes macroéconomiques intégrant le genre, soient soumis à un audit sur le genre, et à ce que les politiques et pratiques favorables à l'offre et à la demande dans l'éducation intègrent la question des besoins des filles.

L'IFT a également besoin de renforcer et d'augmenter son soutien à l'assistance technique au niveau de la mise en oeuvre des plans, avec une focalisation accrue sur la construction de compétences au niveau des pays afin de promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation notamment par le biais de prévisions budgétaires intégrant la question du genre. En augmentant le financement pour les pays qui montrent une volonté politique d'atteindre l'égalité tout au long du cycle scolaire, et en fournissant un financement supplémentaire aux pays à la fois sur la base de leurs besoins et de leurs performances dans la réalisation de résultats mesurables dans l'égalité des sexes, l'IFT peut permettre à ces pays de réaliser le rêve de l'Éducation pour tous.

2. Mieux s'occuper des pays où les populations hors du système scolaire sont nombreuses et des États fragiles et sortant de conflits armés, dans lesquels se trouve la majorité des filles non scolarisées du monde

L'IFT a commencé à s'engager en Afghanistan, au Bangladesh, en République Démocratique du Congo, en Éthiopie, au Nigeria et au Pakistan. La complexité de ces pays exige une approche différente, adaptée. Les filles qui vivent dans des

cadres fragiles sont confrontées à des défis plus importants concernant l'accès et l'achèvement de leurs études, et les obstacles à l'égalité des sexes qu'elles doivent surmonter sont tout à fait différents de ceux de la situation des filles des pays à faible revenu. Pour que cet effort porte du fruit, il est impératif que le Secrétariat de l'IFT, dès le début de ces partenariats, intègre une analyse de genre qui soit bien adaptée au contexte du pays dans ses efforts pour surmonter ces barrières à l'EPU et à l'égalité des sexes. Les organisations bilatérales et multilatérales et les Groupes d'éducation travaillant dans ces pays doivent veiller à ce que les ressources soient coordonnées pour soutenir les programmes de développement de la protection sociale des filles.

3. Intégrer le genre dans le nouveau Cadre de résultat (CR)

L'IFT est en train d'élaborer un nouveau *Cadre de résultats* qui a pour but d'établir les objectifs que le partenariat doit atteindre et de renforcer le lien entre toutes les étapes du processus de l'IFT. *Combinés au Cadre indicatif et aux Guides d'évaluation* pour l'approbation des plans, les PSE et les *Rapports sur le statut des pays et les études collectives par secteur* permettront aux membres du Groupe local d'éducation, dont les gouvernements partenaires, de surveiller de façon cohérente leur efforts collectifs pour la réalisation des objectifs des PSE. Le nouveau CR pourrait servir à unifier un cadre de politique sain pour tout le partenariat de l'IFT en articulant les chaînes de résultats pour réellement atteindre les résultats d'éducation, mais il doit aussi s'occuper des obstacles qui s'opposent à la mise en oeuvre du droit à l'éducation, y compris ceux qui ont été identifiés dans le cadre des 4A, s'il veut dépasser les repères pour l'éducation étroits et instrumentaux sur lesquels il s'est appuyé par le passé.

Le CR doit être audacieux, avoir des objectifs et des indicateurs forts, traiter les femmes et les hommes séparément, et avoir pour objectif principal des études secondaires complètes pour tous. L'éducation doit être pertinente, appropriée et d'une qualité suffisamment élevée pour que les filles marginalisées obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires leur donnant les compétences dont elles ont besoin pour se protéger et pour participer pleinement à la société. Les indicateurs dans le CR doivent être choisis pour mesurer le progrès à la fois qualitatif et quantitatif vers ce résultat, y compris en ventilant toutes les données par sexe, et le processus d'évaluation doit veiller à ce que des objectifs forts d'avancement de l'égalité des sexes soient inclus dans les PSE.

Pour inciter les pays à intégrer le genre dans leurs PSE, l'IFT devrait accorder un financement supplémentaire suffisant pour que travail de politique développe des stratégies de scolarisation des filles dans les PSE. Les JSR (études collectives par secteur) doivent rendre compte de la performance des plans concernant les résultats sur le genre et faciliter une correction de cap dans les pays quand c'est nécessaire pour que les stratégies progressent réellement vers des objectifs ambitieux en matière d'égalité des genres. Elles doivent être systématisées et annuelles, avec une participation des différentes parties prenantes, dont la société civile, et particulièrement les groupes de femmes locaux et nationaux.

4. Placer la question de l'inégalité entre les sexes au centre de la coordination au niveau national

Le modèle de l'IFT dépend fortement des processus au niveau national et l'IFT tend par conséquent à être aussi forte ou aussi faible que le processus au niveau du pays. Veiller à ce que toutes les parties prenantes qui sont concernées par l'IFT soient effectivement capables de participer à son processus renforcera celui-ci au niveau du pays et donnera lieu à des politiques plus fortes et plus complètes.

- **Les Groupes d'éducation locaux (LEG)** devraient être élargis afin que toutes les parties prenantes, y compris les organisations de femmes, les associations de mères et les avocats des droits de l'enfant soient inclus dans la planification des PSE et dans le processus d'approbation autant que de surveillance de la mise en oeuvre du plan.
- **L'UNICEF** devrait augmenter ses contributions au secteur de l'éducation et demander que tous ses partenaires au niveau des pays intègrent une politique d'éducation sensible à la question de l'égalité des sexes et une planification dans les LEG, y compris par le soutien à des prévisions budgétaires des coûts d'éducation et des objectifs fondés sur des droits dans le primaire et dans le secondaire qui soient respectueux de l'égalité.
- **Les Organisations de la société civile (OSC)** ont besoin d'avoir un rôle accru dans le partenariat de l'IFT au niveau du pays, à la fois à travers une participation et une influence significatives dans les activités des LEG comme le développement de PSE, de leur évaluation et de leur approbation, et par le biais de la surveillance décentralisée des dépenses de budget et de fourniture de services d'éducation. La circonscription des OSC de l'IFT devrait proactivement engager les groupes de femmes, y compris ceux qui travaillent sur les questions de l'égalité des sexes dans d'autres secteurs comme l'OMT pour participer aux processus de l'IFT.
- **Donateurs bilatéraux** : L'IFT dépend des contributions collectives de ses partenaires, à travers le fonds de l'EPT, qui est la première incitation pour les pays en voie de développement à rechercher l'approbation, et à travers des programmes bilatéraux. Il est essentiel que les donateurs renforcent leur programme sur le genre et agissent comme entité de surveillance des fonds pour l'IFT afin d'assurer une plus grande propriété et un plus grand engagement des donateurs partenaires dans la mise en place du soutien du partenariat à la scolarisation des filles.

5. Les partenaires de l'IFT doivent réaliser le droit à l'éducation

Cette avancée ne sera possible que si les donateurs de l'IFT acceptent sérieusement le défi de l'égalité des sexes, acceptent leurs obligations internationales et nationales et fournissent des ressources suffisantes pour changer le développement mondial en faveur des femmes et des filles. La première étape, et la plus importante, consiste à veiller à ce que les ressources soient là pour permettre aux pays de mettre en place des plans ambitieux afin de cibler et d'améliorer l'égalité des sexes

dans l'éducation. Si certains prétendent que les ressources peuvent être utilisées de façon plus efficace, aucune quantité d'efficacité ne réduira les écarts de ressources qui découragent les pays qui ont à franchir de grands étapes avant de réaliser l'éducation universelle pour tous. D'autres prétendent que la crise économique a mis à genoux les donateurs, et pourtant les gouvernements du monde entier investissent sans problème dans le bien-être des quintiles les plus riches et des entreprises géantes. Le droit international fournit un cadre aux gouvernements du monde pour qu'ils remplissent l'obligation

qui est la leur de garantir la jouissance des droits de l'homme, dont le droit à l'éducation.

Si la surveillance mondiale du progrès décrit l'augmentation de l'accessibilité de l'école pour les filles, la communauté internationale doit veiller à ce que *l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité* soient garanties par le biais des cadres légaux nationaux et internationaux, de modèles macroéconomiques, d'allocations des budgets nationaux, ainsi que de politiques et de pratiques d'éducation. Il est temps que les gouvernements

Il reste de la marge pour l'amélioration de la coopération pour le développement

Le présent rapport, *Scolarisation des filles*, a analysé la politique et pratique nationale en matière d'éducation et le rôle d'institutions financières internationales. La coopération pour le développement, s'il n'est pas le sujet de ce rapport, joue un rôle significatif à la fois dans le financement et dans l'influence de la politique sur le genre et sur l'éducation. Nombre d'initiatives de politiques qui ont été citées dans ce rapport auront besoin de fonds extérieurs substantiels pour être réalisées à grande échelle, et les pays riches doivent donc augmenter leurs contributions à la fois bilatérales et multilatérales pour encourager une planification ambitieuse de la part des gouvernements nationaux. Il est important que de telles contributions se fassent sur le long terme, qu'elles soient prévisibles et alignées sur les plans gouvernementaux par le biais d'un soutien budgétaire général ou par secteur, afin qu'il soit possible de recruter des professeurs qualifiés, d'investir dans des infrastructures et de construire de cette façon des systèmes éducatifs efficaces.

Tous les pays du Comité d'aide au développement de l'OCDE souscrivent aux OMD et un certain nombre d'entre eux sont activement engagés dans les partenariats et dans les initiatives mentionnées ci-dessus. Un certain nombre de pays, notamment le Royaume-Uni, la Suède, le Canada, le Danemark et les États-Unis ont également plaidé en faveur de la scolarisation des filles lors de forums internationaux.

L'analyse des modèles financiers montre cependant que l'aide au développement ne vise pas d'abord les pays où se trouvent les plus grandes inégalités entre les sexes (CME 2010). Seulement 6 pays sur 22 allouent plus d'un cinquième de leur aide à des pays où le nombre de filles non scolarisées est significativement plus élevé que celui des garçons, et seulement un pays, le Danemark, donne plus de 50 %. Si l'inscription des filles est un facteur limité de l'égalité des sexes dans l'éducation, cette tendance suggère un manque décevant d'engagement réel dans la lutte contre l'injustice de l'inégalité. En outre, peu de donateurs donnent une proportion significative de leur aide sous forme de soutien budgétaire : 19 sur les 22 donnent moins de 5 % de leur aide de cette façon.

Il faut que les partenaires de la coopération pour le développement examinent la focalisation et les modalités de leur financement, et qu'ils veillent à inciter les pays à mettre en oeuvre des politiques favorisant l'égalité des sexes et à les soutenir. Les initiatives actuelles qui se développent incluent une initiative de scolarisation des filles au Royaume-Uni, et « 10 objectifs pour la scolarisation » en Allemagne, et toutes deux doivent surmonter des obstacles financiers et de politique pour atteindre l'égalité des sexes dans l'éducation.

11

CONCLUSION : RENOUVELLEMENT DE L'ENGAGEMENT EN FAVEUR DU DROIT DES FILLES À LA SCOLARISATION

Le droit à une éducation gratuite, de qualité et émancipante ne peut pas être remis en question ni négocié. Il devrait ouvrir la voie à une trajectoire de développement plus soutenue, exponentielle et équitable, en faveur des femmes, des filles et de la planète. Pourtant, afin de pouvoir corriger la trajectoire, la communauté internationale doit affronter les insuffisances du passé et l'attaque contre les droits des femmes qui est perpétrée aujourd'hui sous la surveillance des gouvernements du monde entier. En posant un objectif collectif pour redresser ce tort historique, les gouvernements du monde entier peuvent prendre des mesures concrètes afin qu'il soit mis fin à la discrimination persistante, aux abus contre les filles, et à leurs peurs, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Le présent rapport a montré seulement la distance qu'il reste à parcourir au monde jusqu'à la véritable réalisation du droit de l'Éducation pour tous pour les filles aussi bien que pour les garçons. Le tableau de la mise à disposition jette une lumière crue sur la réalité de ce que vivent les filles à l'école : dans beaucoup trop de pays pauvres, les filles ont plus de chances que les garçons de quitter l'école primaire tôt et ont bien moins de chances de progresser vers les niveaux supérieurs d'éducation. Quand des facteurs multiples de désavantage sont pris en comptes, il est clair que les filles les plus pauvres des communautés marginalisées sont en bas de la pile pour ce qui est des opportunités de scolarisation. Dans les pays qui connaissent des conflits armés, les filles ont encore plus d'obstacles à surmonter, et sont exposées à de sérieux risques d'être terrorisées ou sexuellement attaquées sur le trajet entre l'école et la maison, ou même à l'école. Il est des violations de droits qui ne devraient être tolérées par aucun gouvernement ni aucune institution internationale.

L'analyse des causes sous-jacentes à cette disparité, à travers le prisme de l'accessibilité, de la mise à disposition et de l'adaptabilité, expose l'adoption inégale des politiques et des pratiques nécessaires à l'amélioration de la mise à disposition à tous les niveaux d'éducation. Par conséquent les filles sont soumises à des pratiques discriminatoires diverses qui diminuent la qualité et la longueur de leur expérience d'apprentissage. En même temps, l'utilisation du cadre des 4A identifie clairement les priorités d'action gouvernementale et souligne des exemples de pratiques qui ont fonctionné dans certains pays. Il n'est pas impossible de progresser sur tous les tableaux pour permettre aux filles d'avoir une éducation complète, enrichissante, facteur d'autonomie et ayant lieu dans un contexte sécurisé, mais une forte augmentation de la volonté politique, étayée par des ressources, est nécessaire pour réaliser ce rêve.

Si le lieu du changement est et sera toujours le pays, l'étude du rôle des IFI effectuée dans le présent rapport est instructive. Elle révèle combien l'aveuglement à la question du genre

dans les vues dominantes du FMI interagit avec les politiques et pratiques non systématiques et contradictoires de la Banque mondiale pour ce qui est de la question du genre et de l'éducation. Ensemble, l'effet qu'ils produisent est de réduire la marge de manoeuvre que les pays ont pour suivre des chemins progressifs vers l'égalité des sexes dans l'éducation, parce qu'ils fournissent aux gouvernements des outils limités pour traiter les inégalités profondément enracinées dans la société en général et dans le domaine de l'éducation en particulier. Actuellement, les politiques des IFI ne soutiennent ni l'esprit ni la lettre du cadre des 4A. Il est nécessaire d'effectuer un glissement important dans les approches fondamentales de ces deux institutions afin qu'elles encouragent la planification macroéconomique et de secteur qui combatte l'injustice des inégalités dans l'éducation et de façon plus large.

En tant qu'unique rouage de financement multilatéral pour l'éducation, l'EPT-IFT a un rôle évident à jouer. Si certains résultats, surtout dans l'inscription des filles, sont impressionnants, l'IFT n'a pas encore rempli ses promesses de fournir la motivation et le cadre nécessaires pour que les pays fassent de l'égalité des sexes dans l'éducation une priorité. 2011 pourrait être une année décisive pour que l'IFT prenne ses responsabilités et prouve qu'elle peut susciter un changement dans ce domaine d'un intérêt considérable pour la communauté internationale. Elle soit saisir le moment et sortir de l'ombre où elle s'est longtemps trouvée. Tous les partenaires de l'IFT — les pays en voie de développement, les donateurs et la société civile — devront intensifier leurs efforts à travers un partenariat renouvelé en faveur de l'éducation autant des filles que des garçons.

Un leadership politique de haut niveau sera également essentiel pour créer les conditions d'une augmentation de la volonté politique et des macro politiques propices. L'expérience récente du développement par le secrétaire général des Nations Unies d'un Plan d'action commun pour accélérer le progrès sur la santé des mères et des nouveaux-nés est salutaire. Grâce à un engagement continu en 2009 et 2010, le SG a rassemblé des partenaires clés — dont des gouvernements, des fondations, le secteur de l'entreprise, la société civile et les agences des Nations Unies — dans un effort ciblant l'amélioration de la santé des femmes et des enfants. Il en est résulté une multitude d'engagements de tous les partenaires qui ont été rassemblés et montrés lors d'une réunion de haut niveau des Nations Unies sur les OMD en septembre 2010. Bien que certains engagements aient été contestés, l'initiative a néanmoins créé un élan de changement précieux pour la période qui s'étend jusqu'à 2015. 2011 devrait préparer le terrain pour un effort semblable sur l'égalité des sexes et l'éducation et placer ce problème vital pour la communauté internationale à la place qui lui revient : en tête de l'agenda international.

PROGRAMME DE CHANGEMENT : RECOMMANDATIONS DU RAPPORT

Le but de ce rapport est de rappeler vigoureusement aux gouvernements, aux donateurs et aux défenseurs de l'éducation que l'objectif de l'EPT relatif à l'égalité entre les sexes est loin d'être atteint. Ce rapport a utilisé des exemples de violations de droits, de meilleures pratiques et de leçons apprises pour tirer des conclusions et faire des recommandations. La communauté internationale devra revoir l'objectif d'égalité des sexes pour dépasser le cadre du troisième Objectif du Millénaire pour le développement en redéfinissant les indicateurs d'égalité des sexes et en s'intéressant non pas uniquement à l'accès au primaire, mais également au passage dans le cycle secondaire et à son achèvement.

Des indicateurs qualitatifs devront être élaborés, pour vérifier que l'éducation vise à dépasser les stéréotypes et les inégalités entre les garçons et les filles au sein de l'école et au-delà. En soulignant la nécessité de renforcer la sensibilité et la réactivité au genre par rapport à l'ensemble du cadre des 4A (pour améliorer l'accès, la disponibilité, l'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation pour tous), le rapport renforcera le plaidoyer pour la scolarisation des filles, une scolarisation leur garantissant le maintien à l'école et l'expérience d'une éducation tournée vers l'élimination des discriminations à l'école et en dehors du cadre scolaire.

La voie à suivre en 2011 : agissons maintenant pour les femmes et pour les filles

2011 doit être l'année des actions concrètes aux niveaux national, régional et international, pour atteindre non seulement la parité des sexes dans les inscriptions à l'école primaire, mais également la satisfaction complète et égalitaire du droit à l'éducation des garçons et des filles. Un agenda politique commun doit être mis en place pour garantir que l'enseignement primaire et secondaire soit réellement disponible et accessible pour les filles, et que l'enseignement dispensé dans les écoles contribue à éliminer les discriminations et à surmonter les inégalités entre les garçons et les filles au sein du système scolaire et au-delà.

Les gouvernements peuvent et doivent agir pour faire en sorte que l'éducation soit non seulement mise à disposition, mais aussi accessible, acceptable et adaptable. Les écoles devraient être des lieux gratuits où les filles soient en sécurité. Les filles auront ainsi la possibilité de poursuivre leurs études de façon fructueuse jusqu'à la fin du primaire et de passer ensuite aux niveaux secondaire et supérieur.

Au niveau national :

1. Des plans gouvernementaux forts, appuyés par des ressources, doivent être la pièce maîtresse des efforts pour réaliser l'égalité des sexes dans l'éducation. **Tous les gouvernements devraient effectuer un audit des stratégies d'éducation nationale centré sur la question de l'égalité des sexes. Cette démarche doit être complétée par des prévisions budgétaires promouvant l'égalité des sexes qui garantissent que les politiques et les plans favorisant et encourageant les droits des filles à l'éducation reçoivent réellement des fonds. Tous les plans gouvernementaux devraient traiter des questions suivantes :**
 - Élimination progressive des obstacles financiers qui empêchent les filles d'achever leurs études primaires et de continuer dans le secondaire puis l'enseignement supérieur. Cela devrait inclure de supprimer les frais de scolarité et les autres coûts, et de mettre en place des mesures pour booster la demande, avec par exemple des bourses, des programmes de cantines scolaires et des subventions ou la gratuité des transports scolaires.
 - Améliorations des infrastructures scolaires, notamment par la construction de toilettes séparées et par la sécurisation des locaux scolaires.
 - Politiques de recrutement qui garantissent une représentation équilibrée des hommes et des femmes dans le corps enseignant.
 - Mesures pour éliminer les tendances et les stéréotypes fondés sur les différences de sexes dans l'enseignement et dans l'apprentissage, comme par exemple une représentation positive des femmes dans les manuels, et un entraînement à des pratiques équitables entre les sexes dans le cadre de la salle de classe.
 - Mesures d'éradication et réponse adaptée à toutes les formes de violence de genre au sein des établissements scolaires.
 - Mesure du progrès des inscriptions, de la progression et de l'apprentissage par rapport à des buts reposant sur l'égalité des genres qui désagrègent les données classées selon le sexe, l'âge, la classe, la richesse et le lieu, entre autres.
2. Les gouvernements devraient mettre en place des mesures budgétaires et des processus de planification de façon ouverte et transparente, et veiller particulièrement à intégrer des groupes de femmes, selon leur engagement pour une participation globale de la société civile dans la planification du secteur de l'éducation et de la surveillance du budget.

3. Les gouvernements doivent aussi déposer et promulguer des lois interdisant les pratiques discriminatoires dans l'administration scolaire, par exemple l'exclusion en cas de grossesse ou de mariage d'enfants.

Si le lieu principal du changement dans la quête pour la réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation est l'État, le rôle des institutions internationales reste vital. **La communauté internationale doit activement s'engager à assurer des droits égaux aux filles et aux garçons, dans et par l'éducation.**

1. Le secrétaire général des Nations Unies devrait organiser une rencontre de haut niveau pendant l'UNGASS en septembre 2011, dans le but de sensibiliser les responsables politiques aux difficultés persistantes qui font obstacle à l'égalité entre les sexes dans l'éducation, et d'établir une stratégie d'action concrète au niveau mondial pour généraliser les initiatives permettant d'atteindre l'égalité des sexes à tous les niveaux de l'éducation.
2. Pendant cette rencontre de haut niveau un processus pour susciter de nouveaux engagements en faveur de l'égalité des sexes dans l'éducation, dont le compte-rendu se ferait en 2012, devrait être mis en place.
3. Le FMI et les ministères des Finances doivent s'assurer que les modèles macroéconomiques, les recommandations et les décisions politiques tiennent compte du genre, et ils doivent reconnaître le poids disproportionné qui pèse sur les femmes en raison des limitations des dépenses du secteur public.
4. La Banque mondiale doit vérifier que tous les accords et ses opérations dans les pays clients tiennent compte du genre, et que sa nouvelle stratégie 'd'apprentissage pour tous' accorde une place prioritaire à la parité des sexes dans l'accès et l'apprentissage tout au long du cycle éducatif.
5. Tous les donateurs de l'éducation doivent s'engager fermement à réapprovisionner le FTI dans les 3 ans à venir, tout en augmentant leur soutien bilatéral conformément aux objectifs liés au genre convenus pour l'éducation primaire et secondaire, notamment l'élimination progressive de tous les obstacles financiers à l'éducation. Le soutien bilatéral doit être prévisible et devrait cibler des régions et des pays où les filles sont désavantagées par rapport aux garçons.
6. La poursuite du but de parité entre les sexes dans l'inscription a obscurci le besoin d'un niveau équilibré d'attention et d'investissement dans des politiques qui garantiront que les filles peuvent rester à l'école et acquérir l'apprentissage dont elles ont besoin pour être autonomes tout au long de leur vie. Le cadre après-OMD doit inclure des objectifs complets qui portent sur des questions de gouvernance et de mise en oeuvre, ainsi que de mémorisation, et d'apprentissage jusqu'à la fin pour les filles et les garçons.

ANNEXE A

Le tableau de la mise à disposition n'est pas un classement précis des pays, mais plutôt un système pour démontrer une position globale et un progrès dans la scolarisation des filles. Il y a un total de 8 indicateurs, ce qui donne un score maximal de 80 points. Les données proviennent de l'UIS, et ont été utilisées soit directement, soit comme indicateurs composés, entre 2005 et 2010. Là où les données n'étaient pas disponibles, le pays a reçu une note de 0 pour cet indicateur. Pour être inclus dans le tableau les pays devaient d'abord avoir un PIB par habitant de moins de 3 000 \$. A l'intérieur de cet ensemble, les pays dont la population était inférieure à 1 million ont été exclus. Ce fut le cas pour les îles du Cap Vert, les Kiribati, les Comores, la Micronésie, les Samoa, les Iles Salomon, le Tonga, les Tuvalu, le Vanatu, les Iles Marshall, les Maldives, Sao Tomé-et-principe, la Guyane, le Bhoutan, le Belize et Djibouti.

Pour chaque indicateur, les chiffres correspondent à un score compris entre 0 et 10. Il faut noter que les limites des scores ont été définies de façon à refléter la diversité des pays pour chaque indicateur. Chacun des huit indicateurs a reçu un poids égal à l'intérieur du système de score.

Le premier indicateur de TNI ajusté au primaire pour les filles peut servir d'exemple. Pour cet indicateur, les pays qui ont obtenu un score entre 98 et 100 % ont reçu 10 points, les pays qui ont obtenu de 97 à 96 % ont reçu 9 points, les pays qui ont obtenu de 95 à 94 % ont reçu 8 points, les pays qui ont obtenu de 93 à 92 % ont reçu 7 points, les pays qui ont obtenu de 91 à 90 % ont reçu 6 points, les pays qui ont obtenu de 89 à 87 % ont reçu 5 points, les pays qui ont obtenu de 86 à 82 % ont reçu 4 points, les pays qui ont obtenu de 81 à 77 % ont reçu 3 points, les pays qui ont obtenu de 76 à 70 % ont reçu 2 points, les pays qui ont obtenu de 69 à 60 % ont reçu 1 point, les pays qui ont obtenu 59 % et moins ont reçu 0 point.



La communauté internationale doit activement s'engager à assurer des droits égaux aux filles et aux garçons, dans et par l'éducation.

GLOBAL CAMPAIGN FOR
EDUCATION
www.campaignforeducation.org

RESULTS
the power to end poverty