

ATELIER 1

Qualité de l'éducation et égalité des sexes

Co-organisation et financement: UNICEF

Participants au panel, modérateur et rapporteur: la liste sera distribuée pendant la Conférence

Document d'aide au débat: UNICEF

Document complémentaire : UNICEF

Ce document pourra être consulté dans les semaines à venir sur le site de la CIE <http://www.ibe.unesco.org> (Organisation/ateliers).



DOCUMENT COMPLEMENTAIRE

**Conférence internationale de l'éducation
Quarante-septième session**

**Genève
8-11 septembre 2004**

**Document d'information
Atelier 1**

Éducation de qualité et égalité des sexes

UNICEF ²

13 août 2004

² Ce document a été rédigé pour l'UNICEF par **Joan G. DeJaeghere**, consultant. L'auteur souhaite remercier Shirley Miske, Rhiannon Williams et Suzanne Miric pour l'avoir aidé à élaborer ce document, ainsi que le personnel de l'UNICEF au Siège, dans les régions et sur le terrain pour leur précieuse contribution

Table des matières

Résumé.....	iv
1. Tendances et aspects à l'échelon mondial concernant les adolescentes.....	1
1.1 Objectifs de l'EPT et ODM.....	1
1.2 Economie mondiale et éducation des filles et besoin de formation.....	2
1.3 Changement culturel et social à l'échelon mondial et identités des filles.....	2
2. Bénéfices de l'éducation des adolescentes.....	2
2.1 Modèle d'autonomisation, changement de comportement et changement sociétal.....	3
2.2 Conséquences de l'enseignement formel.....	3
2.2.1 Participation à la société.....	3
2.2.2 Développement économique.....	3
2.2.3 Bien-être des enfants et des jeunes femmes : fécondité et mortalité.....	4
2.2.4 VIH/SIDA.....	4
2.3 Impacts de l'enseignement non formel.....	4
2.3.1 Participation à la société.....	4
2.3.2 Comportements liés à la santé.....	4
2.4 Conditions pour que l'éducation entraîne un changement comportemental et sociétal.....	5
3. Principaux obstacles à l'accès et à la participation des adolescentes à l'éducation.....	5
3.1 Ensemble des obstacles rencontrés par les adolescentes.....	5
3.2 Obstacles liés au système et à la politique.....	5
3.3 Obstacles liés à l'école : Environnement, enseignement et apprentissage.....	6
3.4 Obstacles liés à la communauté et au foyer : Mariage et grossesse précoces.....	6
3.5 VIH/SIDA.....	7
3.6 Violence et abus sexuel.....	8
3.7 Pauvreté, coût d'opportunité et emploi.....	8
4. Tendances en matière d'éducation des adolescentes.....	8
4.1 Taux de scolarisation des filles dans le secondaire.....	8
4.2 Différence entre les sexes dans le secondaire.....	10
4.3 Adolescentes non scolarisées et analphabétisme.....	10
4.4 Réussite et possibilités des filles.....	11
5. Problèmes et questions clé.....	12
6. Choix politiques et stratégies.....	13
6.1 Intégrer d'autres formes éducatives:	
Un cadre pour un apprentissage cumulant les expériences.....	13
6.1.1 Curriculum, résultats et passerelles.....	15
6.1.2 Financement.....	16
6.2 Stratégies efficaces visant à faire face aux obstacles spécifiques aux adolescentes.....	17
6.2.1 Stratégies au niveau du système et de la macro-politique.....	17
6.2.2 Stratégies en zones de conflit.....	18
6.2.3 Stratégies politiques éducatives.....	18

6.2.4	Stratégies liées à l'environnement scolaire, à l'enseignement et à l'apprentissage	19
6.2.5	Stratégies visant à la mobilisation et au changement communautaires	22
6.2.6	Stratégies s'attaquant aux obstacles dans le foyer	23
6.2.7	Stratégies s'attaquant au problème de la santé et du VIH/SIDA	23
7.	Conclusions	24
	Références	25
	Liste des acronymes et des abréviations	iii
	Liste des figures	
	Figure 1: Modèle d'autonomisation, changements comportemental et sociétal	3
	Figure 2: Autres formes éducatives pour les adolescentes	14
	Liste des tableaux	
	Tableau 1: TBS et TNS des filles	9
	Tableau 2: Différence de TBS dans le secondaire entre garçons et filles	10
	Tableau 3: Taux d'analphabétisme chez les filles	11
	Liste des encadrés	
	Encadré 1: Législation et politiques visant à appuyer le droit à l'éducation secondaire – Chili	17
	Encadré 2: Politique et interventions relatives aux adolescentes enceintes – Malawi	18
	Encadré 3: Seconde chance de scolarisation pour les adolescentes ayant abandonné – Chine	19
	Encadré 4: Education de base complémentaire (COBET) - Tanzanie	20
	Encadré 5: Programme d'assistance à l'éducation secondaire des filles (FSSAP) - Bangladesh	22
	Encadré 6: Programme pour une vie de meilleure qualité (BLP) - Inde	23

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CAST	Association chinoise pour la Science et la Technologie
CEDPA	Centre pour les activités en matière de développement et de population
COBET	Education de base complémentaire en Tanzanie
EPU	Education primaire universelle
EPT	Education pour tous
FAWE	Forum des éducatrices africaines
FEMSA	Education des filles en mathématiques et en science en Afrique
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
FRESH	Concentrer les ressources sur l'amélioration de la santé à l'école
FSSAP	Programme d'assistance à l'éducation secondaire des filles
GEM	Mouvement pour l'éducation des filles
INEE	Réseau inter-agence d'éducation d'urgence
ODM	Objectifs de développement pour le millénaire
OMS	Organisation mondiale de la Santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
TBS	Taux brut de scolarisation
TNS	Taux net de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNEVOC	Projet international pour l'éducation technique et professionnelle
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Résumé

Le présent document constitue un document de référence pour l'atelier "Qualité de l'éducation et égalité des sexes" organisé dans le cadre de la 47^{ème} Conférence internationale de l'éducation du BIE de l'UNESCO. Pour faire suite au thème de la Conférence, " Une éducation de qualité pour tous: Défis, tendances et priorités", ce document expose tout d'abord un bref aperçu des tendances et des problèmes mondiaux touchant particulièrement les adolescentes et leurs droits à l'éducation. La deuxième partie du document fait une synthèse des effets positifs que les adolescentes peuvent retirer d'une éducation de qualité formelle ou non formelle, que ce soit concernant leurs droits que concernant ce qui peut contribuer au changement sociétal. Un exemple illustre la relation existant entre éducation de qualité et autonomie des filles et répercussions sur les changements comportementaux et sociétaux. La troisième partie du document identifie les obstacles qui entravent le plus l'accès et la participation des adolescentes à une éducation de qualité sous ses formes formelle, non formelle et optionnelle. La quatrième partie est un bref aperçu des tendances statistiques sur la participation des adolescentes à l'éducation secondaire et à d'autres formes éducatives. La cinquième partie fait état des questions et des problèmes clé que les décideurs et les professionnels doivent prendre en compte pour pouvoir assurer aux adolescentes le droit à une éducation de qualité et parvenir ainsi à l'égalité entre les sexes. La dernière partie expose un cadre permettant d'intégrer des formes optionnelles d'éducation au système éducatif et met en évidence les choix politiques et les stratégies spécifiques à adopter pour parvenir à la qualité de l'éducation et à l'égalité des sexes. Des exemples illustrent les pratiques innovantes et positives des différentes stratégies mises en œuvre dans le système éducatif formel et non formel.

En analysant les problèmes ayant des conséquences sur les adolescentes et sur leurs choix éducatifs, une approche inspirée des droits doit être adoptée pour pouvoir déterminer le dialogue, les stratégies et les mesures à prendre en vue d'une éducation pour tous. Tous les adolescents ont droit à des politiques et des programmes promouvant leur survie et leur développement personnel: soins de santé, éducation, compétences à la vie et psychosociales et formation professionnelle, niveau le plus élevé de santé physique et mentale, protection contre la violence, la discrimination et l'exploitation. Ils ont également le droit de s'occuper de questions touchant leur vie et d'exprimer librement leurs points de vue (UNICEF, OMS & FNUAP, 2003 p., 1).

Les documents ayant servi à élaborer cette note d'information sont les suivants: revues de recherche sur l'éducation des filles, notamment sur l'enseignement secondaire, l'enseignement technique et professionnel, l'éducation informelle, l'enseignement scientifique et technologique; les documents relatifs aux projets et aux programmes nationaux, comprenant des études portant sur la sexospécificité, une analyse de l'impact, et des évaluations ; documents d'orientations politiques et de conférences d'organisations internationales ; et données sur les indicateurs ayant trait aux adolescentes et à l'éducation.

D'après l'analyse de la recherche, des tendances et des innovations actuelles, on peut dégager les priorités et les aspects exposés ci-dessous pour concevoir différentes formes de programmes et de politiques d'éducation pour les adolescentes :

- Respect du droit de tous les adolescents à l'éducation : l'intégration de formes optionnelles éducatives doit être à l'ordre du jour des organisations internationales, des gouvernements, des ONG et des professionnels de l'éducation. L'intégration de toutes les formes éducatives garantit à tous les jeunes le droit à l'éducation; ce processus permettra aussi d'avancer vers les objectifs de l'"Éducation pour tous" et vers les «Objectifs de développement pour le millénaire», et de soutenir, de légitimer et d'accepter d'autres formes d'éducation. C'est par l'intégration que l'on peut relier entre elles les filières formelles, non formelles et professionnelles-techniques, et force

est de constater par là -même que c'est la qualité de l'éducation, et non sa forme, qui détermine le changement de vie des adolescentes et par la suite, le changement de la société.

- Le défi de l'intégration est de fournir une éducation de qualité sous toutes formes éducatives, tout en tenant compte des divers besoins des adolescentes. Ce défi est limité par les contraintes financières des gouvernements qui devront trouver des moyens innovants et transparents de financer l'éducation et de faire participer des partenaires clé comme les organisations internationales, les ONG, les communautés, les parents et les jeunes.
- Une éducation de qualité, quelle que soit sa forme, doit tenir compte du cycle de vie et des besoins liés à l'âge des adolescentes : santé physique et psychologique; connaissances, compétences et expérience acquise en vue d'une activité économique et d'assurer des moyens de subsistance ; autonomie leur permettant de prendre part à la vie sociale et civique et d'y avoir un rôle de direction. Pour pouvoir répondre à ces éléments, il faut élaborer un curriculum et une pédagogie propres à ces besoins et à chaque sous -groupe d'adolescentes.
- Parvenir à une éducation de qualité et à l'égalité des sexes va au-delà de la parité. Des progrès considérables ont été faits pour réduire l'écart entre filles et garçons dans le secondaire. Il va sans dire que la scolarisation au sens large des filles dans le secondaire est faible dans nombre de pays, quand bien même la parité existe-t-elle. L'équité dans le secondaire fait partie intégrante d'une éducation de qualité, éducation qui favorise l'égalité dans l'environnement d'apprentissage et l'égalité des chances, et qui devrait constituer l'objectif des politiques, des programmes et des projets. Par une éducation de qualité, on s'attaquera aux obstacles entravant l'accès des filles à l'éducation, leur participation et leur succès, ainsi qu'aux éléments menaçant le bien-être et les possibilités de vie des adolescentes.
- Certaines stratégies parviennent davantage que d'autres à mettre en place une éducation de qualité et à instaurer l'égalité des sexes, les stratégies multiples et les approches intersectorielles étant les plus efficaces. Les approches multisectorielles sont nécessaires pour faire face aux obstacles et aux besoins touchant les adolescentes. Le VIH/SIDA, la pauvreté et le travail, la grossesse et le mariage précoces, l'abus sexuel et la traite des êtres humains, tous ces aspects doivent être pris en compte, tout comme le développement des compétences, en mettant l'accent sur la science et la technologie, si l'on veut préparer les adolescentes à avoir un travail valable, à être autonomes et leur donner la possibilité d'assumer un rôle de dirigeant dans la vie sociale et civile. Les stratégies intersectorielles requièrent des partenariats entre secteurs sociaux du gouvernement, organisations internationales, ONG, entreprises, organisations et responsables religieux, communautés et adolescents, pour pouvoir mobiliser un soutien, offrir des chances d'éducation et parvenir à un changement significatif au niveau macro-économique.
- Les dernières innovations, recourant à une approche fondée sur la différence entre filles et garçons et requérant leur participation, sont prometteuses pour ce qui est de s'attaquer aux obstacles entravant l'accès des adolescentes à l'éducation. Les adolescents, garçons et filles, peuvent contribuer à ce que les filles restent à l'école, à les empêcher d'abandonner leur scolarité et à les aider à achever leur cycle scolaire. Les adolescents doivent aussi apprendre à établir des rapports entre eux de manière saine. Davantage de projets innovants, conduisant à faire changer le comportement des garçons et des filles et à l'égalité d'apprentissage et des chances, doivent aussi être élaborés.
- S'il existe bien des documents exposant les grandes lignes des orientations politiques de l'enseignement secondaire et des autres formes éducatives pour les adolescentes, peu de

recherches mettent en évidence des données exhaustives sur l'accès des adolescentes à d'autres formes d'éducation. Il est donc nécessaire de collecter ces données et d'élaborer d'autres indicateurs pour évaluer la participation des filles à des formes éducatives informelles et alternatives afin de mieux planifier et évaluer les politiques et les programmes en la matière. Des études rigoureuses sur l'impact des stratégies utilisées, sur la rentabilité et sur les avantages comparés des programmes éducatifs doivent aussi être menées pour en déterminer l'efficacité par rapport aux objectifs fixés, à l'amélioration des conditions de vie des adolescentes et au changement sociétal.

1. Tendances et aspects à l'échelon mondial concernant les adolescentes

Sur plus d'un milliard d'adolescents dans le monde, environ 85 pour cent d'entre eux² vivent dans des pays en développement (UNICEF, OMS, & FNUAP 2003, p.1). Près de 700 millions d'adolescents vivent en Asie (Sud, Est et Ouest) et dans le Pacifique, 150 autres millions vivent en Afrique, près de 100 millions vivent en Amérique du Sud et aux Caraïbes, et environ 90 millions vivent dans les États arabes (FUNAP, 2003, p. 2). Dans de nombreux pays, la plupart des adolescents sont des filles. Lorsqu'ils passent de l'enfance à l'âge adulte, ces adolescents font face à d'énormes difficultés pour apprendre, établir des relations, façonner leur identité et acquérir les compétences sociales et pratiques dont ils ont besoin pour devenir des adultes actifs et productifs. (UNICEF, OMS & FNUAP, 2003, p. 1). Si l'adolescence est une période où tous les jeunes sont vulnérables, cela est particulièrement vrai pour les jeunes filles. Le VIH/SIDA, la pauvreté, la traite des êtres humains touchent surtout les adolescentes, tout comme l'analphabétisme, les conflits et la violence. Cela étant, les filles comme les garçons peuvent être des agents de changement et peuvent donner l'espoir d'un meilleur avenir.

Pour cette tranche d'âge, les risques, les défis et les chances sont assez semblables, et puisque qu'on ne peut pas mettre en équation adolescence et niveau d'éducation spécifique, il est d'autant plus difficile de fournir une éducation de qualité au sein d'un processus éducatif fluctuant. La communauté internationale reconnaît que les adolescents ont droit à l'éducation, aux compétences à la vie et psychosociales et à la formation professionnelle favorisant l'acquisition de moyens de subsistance et leur développement personnel. Ils ont aussi droit de vivre sans violence, sans discrimination ni exploitation, et de bénéficier du niveau le plus élevé de santé physique et mentale. Enfin, ils ont le droit de s'occuper de questions touchant leur vie et d'exprimer librement leurs points de vue. (UNICEF, OMS & FNUPA, 2003, p.1).

1.1. Objectifs de l'EPT et ODM

L'éducation est un moyen de prévenir nombre de facteurs de risque chez les jeunes filles (Banque mondiale, 2003a); cela présente aussi bien des avantages aux adolescents et à la société au sens large (UNICEF, 2004b).

Le droit à et l'avantage de l'éducation chez les adolescentes sont mis en évidence dans les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) reconfirmés à Dakar, ainsi que dans les Objectifs de développement pour le millénaire (ODM)³. Les objectifs mentionnés ci-dessous portent sur l'éducation des adolescentes :

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

EPT- Objectif 5: Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite (Forum mondial sur l'éducation, 2000).

ODM 2: Assurer l'éducation primaire pour tous et en particulier la cible 3 : Donner à tous les enfants, garçons et filles, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires d'ici à 2015 .

ODM 3: Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes et en particulier la cible 4 : Eliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015, au plus tard (Déclaration des Nations Unies du millénaire, 2000; ONU & PNUD, 2004).

² Le terme adolescent est employé dans tout le document et reprend la définition de l'Organisation mondiale de la Santé, c'est à dire les personnes ayant entre 10 et 19 ans.

³ De même, l'objectif 5 du Sommet mondial pour les enfants, intitulé "Eduquer tous les enfants", établit que filles et garçons doivent avoir accès à et achever avec réussite l'éducation primaire gratuite, obligatoire et de qualité, ce qui constitue le fondement d'une éducation de base intégratrice. Les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire doivent être éliminées. (ONU, 2002, p. 1).

Malgré le consensus de plus en plus important auquel parviennent les organisations internationales pour appuyer l'éducation des adolescentes (ONU & PNUD, 2004), des changements entraînés par les processus mondiaux posent nombre de questions et problèmes quant à la manière d'offrir une éducation de qualité à toutes les adolescentes. Les aspects suivants de la mondialisation posent des défis à relever pour l'éducation des adolescentes :

1. défis économiques, notamment la révolution technologique et le savoir en tant que facteur de production;
2. défis culturels et sociaux, notamment le changement et les affrontements d'ordre culturel;
3. développement de l'identité de la jeunesse dans un contexte mondial;
4. mobilisation politique, et
5. développement durable (UNESCO, 2004b p. 7-14).

1.2. Economie mondiale et éducation des filles et besoins de formation

Ces processus mondiaux posent des défis particuliers à relever pour l'éducation des adolescentes. Dans un environnement économique en constante évolution, où une plus large place est faite à la technologie et au savoir (UNESCO, 2004b, p. 7), la communauté de l'éducation doit se poser la question de savoir quelles sont les connaissances, les compétences et les valeurs que les filles doivent acquérir pour pouvoir entrer dans la vie active. L'économie mondiale en perpétuel changement est un phénomène particulièrement important pour les filles dans les pays en développement, celles-ci ne représentant qu'un faible pourcentage, toutefois en augmentation, de la main-d'œuvre formelle. Il est donc nécessaire d'examiner avec soin comment une éducation de qualité peut préparer les adolescentes à entrer dans l'économie en mutation, et non à les marginaliser davantage.

1.3. Changement culturel et social à l'échelon mondial et identités des filles

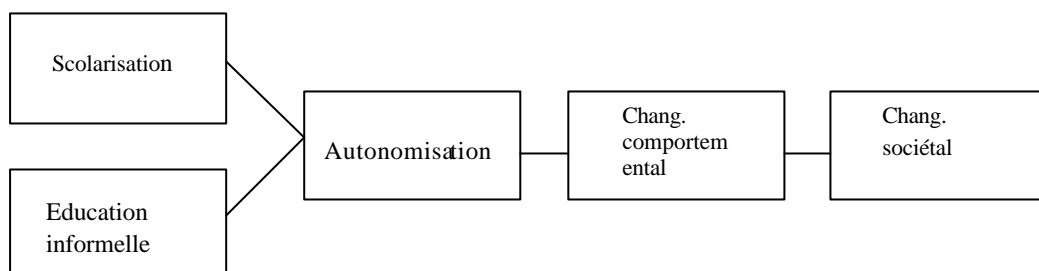
Les changements culturels et sociaux, tels que la mobilité, les connaissances et les valeurs culturelles, ainsi que le conflit, ont aussi des répercussions sur la vie des adolescentes, sur l'éducation qu'elles reçoivent et le travail qu'elles assurent (UNESCO, 2004b). Aussi, il faut examiner avec soin quel est le type d'enseignement qui prépare les filles à évoluer au sein et au-delà de leur propre groupe culturel et sociétal, la mobilité des filles étant restreinte par des normes culturelles et sociales. Un tel enseignement doit tenir compte du savoir que les jeunes ont de leurs propres sociétés ainsi que d'autres. Pour les adolescentes, cela signifie aussi que l'on doit les préparer à véhiculer des valeurs culturelles et à être des agents de changement. Il faut aussi s'attacher de plus près au changement constant d'identité des filles à mesure qu'elles avancent dans leur scolarité et à la manière à laquelle l'éducation peut aider les jeunes filles à développer des identités positives tenant compte de leurs expériences et de leurs rôles multiples (Wolf & Odonkor, 1997).

2. Bénéfices de l'éducation des adolescentes

2.1. Modèle d'autonomisation, changement de comportement et changement sociétal

Les bénéfices individuels de l'éducation des adolescentes, et en particulier l'éducation secondaire, sont importants pour les choix qu'elles feront et les moyens dont elles disposeront tout au long de leur vie. Ces bénéfices vont bien au-delà de la vie des jeunes filles elles-mêmes et profitent aussi à leur famille et à toute la société. Les bénéfices dont profite la société sont les suivants: renforcement du développement économique, éducation des générations futures, jeunes filles et leur famille en meilleure santé, et baisse du nombre de décès maternels (UNICEF, 2004b, p.17-20).

Figure 1. Modèle d'autonomisation, changements comportemental et sociétal



Source: D'après l'ouvrage de Moulton, 1997, p. 4

Les bénéfices de l'éducation pour les adolescentes et la société peuvent s'expliquer par les conséquences de l'autonomisation des filles. Les filles qui ont acquis de l'autonomie ont un autre comportement personnel, social et économique, comportement qui à son tour entraîne un changement sociétal (Moulton, 1997, voir Figure 1).

L'autonomisation, les changements comportemental et sociétal sont des résultats possibles de l'éducation. Par ailleurs, des liens existent entre ces différents résultats, l'autonomisation étant la variable médiatrice entre scolarisation et changement comportemental (Jejeebhoy, 1996; Moulton, 1997). Cette relation donne aussi à penser que la qualité de l'éducation, lorsqu'elle vise à l'autonomie dans un aspect personnel, social, économique et politique, est d'une importance cruciale.

2.2 Conséquences de l'enseignement formel

2.2.1 Participation à la société

L'éducation des adolescentes, et l'enseignement secondaire en particulier, contribue à leur participation aux secteurs social, politique et économique. La participation à l'éducation à l'âge de l'adolescence offre aux jeunes filles des chances et des moyens de s'impliquer dans le monde en dehors de chez elles (Mensch, Bruce & Greene, 1998, p. 85). La participation des jeunes filles pourrait donner une impulsion au développement de la société civile, par exemple, par la mise en place d'organisations de femmes et de développement communautaire.

L'enseignement secondaire renforce les connaissances et les compétences et prépare les filles à faire des études ou au travail. Les filles dans l'enseignement secondaire sont aussi un exemple incitant les autres filles à aller plus loin dans leur scolarité. L'éducation secondaire des filles est aussi nécessaire pour créer un potentiel de futures enseignantes. Les enseignants du primaire sont souvent formés au niveau du secondaire, et les enseignants du secondaire doivent achever leur cycle secondaire pour pouvoir entrer dans des écoles de formation d'enseignants. Le besoin d'enseignantes, que ce soit dans le primaire ou le secondaire, étant important dans de nombreux pays luttant aussi en faveur de la scolarisation des filles et de la parité, les filles qui s'inscrivent et achèvent le cycle secondaire ont plus de chances de pouvoir travailler dans ce secteur (Mulkeen, Chapman & DeJaeghere, 2004).

2.2.2 Développement économique

Les filles qui vont à l'école secondaire ont davantage de possibilités dans la vie active en leur qualité de jeunes femmes (Schultz, 2002). Par ailleurs, lorsque les femmes participent à la vie active, la situation économique de la famille en est améliorée et cela se répercute par la suite sur l'éducation des enfants. L'éducation secondaire a un meilleur taux de rendement pour les filles que pour les garçons (Psacharopoulos & Patrinos, 2002). Une plus longue scolarité chez les filles a également des répercussions sur la croissance économique d'un pays et pas uniquement sur le comportement

économique des jeunes femmes (Schultz, 1991; Browne & Barrett, 1991). En outre, le manque d'éducation chez les filles a une influence négative, dans la même mesure, sur la mortalité infantile, la croissance économique et le taux de fécondité (Klasen, 1999).

2.2.3 *Bien-être des enfants et des jeunes femmes: fécondité et mortalité*

Lorsque la scolarisation des filles est plus longue, on observe des changements importants sur les comportements de santé, par exemple, en ce qui concerne l'alimentation infantile, l'utilisation de ressources sanitaires et de la planification familiale. Ces changements comportementaux se traduisent en une amélioration du bien-être des adolescentes. Les années d'école additionnelles ont un plus fort impact sur les comportements de santé des filles que sur celui des garçons, et à leur tour, les comportements de santé des filles ont un effet multiplicateur sur les familles et les enfants (Cochrane, 1979; Jejeebhoy, 1996; UNICEF, 2004b). Il existe aussi une étroite relation entre éducation secondaire et réduction de la fécondité, âge du mariage, utilisation de la contraception, réduction de la mutilation génitale des femmes, et recours aux soins pré et post natales, tous ces éléments ayant une influence sur le taux de survie et le bien-être des femmes et de leurs enfants (Coombe and Kelly, 2001; Jejeebhoy, 1996; Population Reference Bureau, 2001; FNUAP, 2003).

2.2.4 *VIH/SIDA*

L'éducation de qualité des filles est un moyen clé de les protéger contre l'infection à VIH, de remédier à leur vulnérabilité, et d'atténuer les effets du VIH/SIDA. L'école et la prévention du VIH/SIDA accroissent le savoir, aident à retarder les premières expériences sexuelles, contribuent à l'emploi de préservatif et à mieux appréhender le test VIH. Une recherche conduite dernièrement sur le VIH/SIDA et l'éducation montre que les femmes ayant été scolarisées plus longtemps affichent de plus faibles taux d'infection à VIH/SIDA que celles qui ont été moins longtemps à l'école ; en Zambie, par exemple, le taux d'infection des jeunes filles entre 15 et 19 ans a baissé, et cette baisse était d'autant plus importante chez les jeunes filles au niveau du secondaire et dont l'éducation était supérieure (Coombe and Kelly, 2001). Les jeunes ougandais en milieu rural ayant suivi l'école secondaire ont trois fois moins de chances d'être séropositifs que ceux qui ne sont jamais allés à l'école. Le fait de donner les moyens aux filles de décider de leur vie sexuelle a des conséquences non seulement sur leur santé mais aussi sur celle des familles et des enfants. Par exemple, les femmes qui en savent davantage sur le VIH/SIDA enverront plus probablement leurs enfants à l'école (UNICEF, 2004b, p. 19).

2.3. *Impact de l'enseignement non formel*

Les bénéfices de l'enseignement non formel sont moins connus, d'une part parce que les méthodes de ce type d'enseignement sont variables, et d'autre part parce que les méthodes de recherche utilisées pour en déterminer les effets aboutissent à des conclusions moins que probantes (Moulton, 1997). En dépit de l'absence de méta-analyse, on sait toutefois que les programmes d'enseignement non formel peuvent autonomiser les filles et les femmes (Moulton, 1997). Grâce aux programmes d'enseignement non formel pour les filles, on a observé, par des indicateurs démographique, sanitaire et économique, des changements comportementaux et sociétaux associés (CEDPA, 2001).

2.3.1. *Participation à la société*

Les programmes d'enseignement non formel aident les femmes à devenir économiquement indépendantes, à travailler ensemble, à être plus activement engagées dans des rôles de chefs de file, politiques et dans des activités de développement au sein de la communauté (Burchfield, et. al, 2002; Moulton, 1997). Par exemple, suite à un projet d'enseignement non formel de développement des compétences des jeunes filles pour des activités génératrices de revenu, on a observé un impact sur la vie économique des filles et sur le développement de la communauté (Kamel, 1994 in Moulton, 1997).

2.3.2. *Comportements liés à la santé*

Les programmes d'enseignement non formel autonomisent les adolescentes et leur permettent de changer leur comportement de santé et d'adopter de nouvelles pratiques, telles que la recherche de conseils médicaux ou l'utilisation de la contraception (Moulton, 1997). Par exemple, des programmes d'enseignement non formel extrascolaire destinés aux jeunes et axés sur les compétences liées à la vie courante ont montré des effets sur les comportements liés à la santé, à savoir entre autre, une hausse du recours à la contraception, une baisse des taux de grossesse et de naissance précoces, ainsi qu'une hausse de l'âge du mariage (CEDPA, 2000, 2001). Par ailleurs, d'après une analyse de l'impact de ces programmes, on observe un changement des connaissances sur les questions de santé, telles que les questions liées au VIH/SIDA et aux soins infantiles.

2.4. *Conditions pour que l'éducation entraîne un changement comportemental et sociétal*

Une éducation de qualité, qu'elle soit formelle ou non formelle, peut avoir un impact sur le développement, la santé et le bien-être des adolescentes. Le fait d'éduquer les adolescentes a aussi des conséquences sur leur participation à l'éducation, sur leur vie économique et civile, et se répercute ensuite sur le développement économique et social des communautés et des états-nations. Une éducation de qualité des adolescentes requiert les conditions suivantes : 1) l'éducation doit viser un objectif social et économique d'importance pour les jeunes et la communauté (Easton & Moussa, 1996); 2) l'éducation doit comprendre l'acquisition de compétences liées à la vie courante et une formation aux compétences; 3) l'éducation doit faire participer les adolescentes à leur apprentissage, ce qui constitue une méthode d'autonomisation ; et 4) l'éducation doit chercher les moyens d'établir un pont entre les adolescents et leurs communautés (USAID, 2000b; Banque mondiale, 2003a). Ces conditions nécessaires à une éducation de qualité des adolescentes doivent aussi être présentes dans un environnement sain et doivent tenir compte de la différence entre les sexes.

3. Principaux obstacles à l'accès et à la participation des adolescentes à l'éducation

3.1. *Ensemble des obstacles rencontrés par les adolescentes*

Les obstacles à l'accès et à la participation des filles à l'école, s'ils n'ont pas été confirmés par des recherches comme l'ont été les bénéfiques, sont toutefois bien connus. Les obstacles à l'éducation des filles se trouvent à différents niveaux de la société, notamment au niveau du système et de la politique, du niveau scolaire, du foyer et de la communauté (UNICEF, 2001a). Les obstacles qui touchent particulièrement les filles sont les suivants :

- 1) au niveau du système et de la politique : manque d'opportunités d'emploi pour les jeunes femmes; inégalité d'accès à l'enseignement supérieur; conflit armé ou situations de crise; inégalité d'accès à l'enseignement secondaire par des examens et des placements; absence de politiques de réadmission; absence d'autres formes d'enseignement, par exemple, des possibilités d'une seconde chance, formation professionnelle et technique et formation de la main-d'œuvre ;
- 2) au niveau de l'école : distance de l'école secondaire; difficulté à identifier les filles en dehors de l'école; mauvaises conditions sanitaires et environnements peu sûrs au sein et aux abords de l'école; absence d'environnement et de curriculum tenant compte de la différence entre les sexes ; curriculum inadapté aux besoins et aux possibilités des filles ; mauvais enseignement et apprentissage ; absence de modèle féminin et d'enseignantes ; et manque de services d'orientation et de conseils ;
- 3) au niveau de la communauté/du foyer : mariage et grossesse précoces; premières règles ou passage à l'âge adulte; alimentation, santé et VIH/SIDA, pauvreté, coût d'opportunité et possibilités de travail, analphabétisme des mères.

3.2. *Obstacles liés au système et à la politique*

Le sous-développement au niveau macro-économique, tel que le manque de possibilités d'emploi ou d'éducation supérieure pour les adolescentes ayant achevé le cycle scolaire, est un obstacle à la scolarisation des filles dans l'éducation secondaire. Les filles et leur famille voient l'éducation secondaire comme étant moins valable s'il y a peu d'opportunités économiques, ou si le rôle d'une jeune femme se cantonne à celui d'épouse (Kane, 2004).

L'occurrence d'un conflit armé ou d'une crise dans un pays a des répercussions importantes sur l'éducation des adolescentes. Celles-ci subissent les conséquences propres à leur appartenance sexuelle, telles que le mariage précoce et forcé, qui s'intensifie pendant les conflits, et elles sont souvent la cible de violence sexuelle, de viols et de prostitution forcée. Cette violence envers les femmes, tactique de guerre perpétrée avec d'autres violations, semble être très répandue dans les conflits actuels et se produisent lorsque les filles sont dans leur communauté, quand elles sont déplacées ou deviennent des réfugiées.

Dans les zones de conflits, les filles ont plus de chances que les garçons d'être privées d'éducation pour les raisons suivantes : valeurs plus faiblement accordées à l'éducation des filles, problèmes de sécurité, responsabilités familiales, et manque d'attention accordée aux besoins spécifiques des filles, tels que des vêtements adéquats. La désintégration des familles en période de guerre rend les femmes et les filles particulièrement vulnérables à la violence (UNESCO, 2004a, p. 130; Pigozzi, 1999).

D'autres obstacles résident dans la politique nationale. Le manque de politique et de structures en faveur de l'éducation des filles, notamment le manque de coordination entre le secteur de l'éducation et les secteurs sociaux, entravent la scolarisation des filles (Bernard, 2002; Chapman, et. al, 2004). L'absence de politique visant à promouvoir l'éducation des adolescentes est un obstacle caché à la réalisation de l'égalité des sexes. Par exemple, si les données collectées sur la fréquentation, le suivi et l'achèvement de cycles scolaires ne sont pas ventilées par sexe, on ne pourra pas élaborer de politiques visant à l'égalité des sexes. D'autres politiques en elle-mêmes constituent des obstacles spécifiques à l'éducation des filles. Par exemple, certaines politiques limitent l'accès et l'orientation des filles à l'école secondaire formelle (Wolf & Kainja, 1999). L'accès des filles à l'école secondaire est en outre limité par des examens, à la fois à la fin du primaire et pour entrer dans le secondaire. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, ainsi que dans des pays de l'Asie du Sud, les garçons réussissent mieux les examens que les filles. Les examens ont donc une fonction de «sélection» pour limiter l'accès à l'école secondaire formelle (Miske, Moore & DeJaeghere, 2000).

Dans certains pays, les politiques d'enseignement professionnel et technique limitent l'accès des filles à ce type d'éducation (UNEVOC, 1996b). En raison du manque de moyens financiers et de plan intégré pour l'enseignement professionnel et technique, le nombre et le type de matières offertes, aux adolescentes en particulier, est limité (Hoffmann-Barthes, Nair, & Malpede, 1999, UNEVOC, 1996a). L'accès des filles à l'enseignement professionnel et technique et le faible taux de participation à ce type d'éducation est l'un des facteurs contribuant à un faible taux d'emploi chez les femmes.

Certaines politiques empêchent aussi les filles de continuer leur scolarité. Dans certains pays, en Afrique subsaharienne en particulier, mais aussi en Amérique du Sud et en Asie du Sud, les politiques en place empêchent les filles de retourner à l'école après une grossesse (Hyde and Miske, 2000; Wolf & Kainja, 1999).

3.3. *Obstacles liés à l'école : Environnement, enseignement et apprentissage*

L'absence d'une éducation de qualité au niveau de l'école est l'un des nombreux obstacles à l'éducation des filles. Ces obstacles sont liés à l'environnement scolaire au sens large, ainsi qu'aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage. En raison du manque d'écoles secondaires formelles à proximité de l'habitation des filles, celles-ci ne peuvent pas être scolarisées. Le nombre d'écoles secondaires est bien

plus faible que le nombre d'écoles primaires. En outre, les écoles n'étant pas situées dans les communautés, la préoccupation des parents pour la sécurité des filles lorsqu'elles vont et/ou vivent à l'école loin de leur foyer constitue un autre obstacle à l'accès et à la participation des filles à l'éducation. Les environnements peu sûrs, notamment le harcèlement et l'abus de la part des enseignants et des garçons, entravent l'accès et la participation des filles à l'école. Le manque d'installations sanitaires empêche particulièrement les adolescentes d'aller à l'école pendant leurs menstruations et ne satisfait pas leur besoin croissant d'intimité et de sécurité pendant la période de puberté (World Education, 2001; FAWA, 2004b).

Le fait que l'enseignement et l'apprentissage (c'est à dire, les enseignants, les salles de classe, les ressources pédagogiques et les résultats d'apprentissage) ne tiennent pas compte de la différence entre les sexes et des besoins des adolescentes influence la décision personnelle et familiale de continuer d'aller à l'école. Pour que l'enseignement et l'apprentissage soient sensibles aux différences entre les sexes, il faut proposer des curricula adaptés aux besoins des filles et aux opportunités d'emplois. Les adolescentes sont souvent orientées vers des études professionnelles et non vers l'éducation secondaire générale, ce qui limite d'autant leur participation à l'éducation et les opportunités qu'elles auront après leur scolarité (Hoffmann-Barthes, et al., 1999). L'absence de pédagogie et de matériels tenant compte de la différence entre les sexes peut aussi avoir un impact sur la scolarisation des filles. Une "pédagogie de la différence", où la différence entre les sexes est considérée comme un déséquilibre, fait perdre toute légitimité aux filles et entrave l'apprentissage des garçons comme des filles (Wamahiu, 1996). Le manque d'enseignantes pouvant servir de modèles, en particulier dans les écoles secondaires et dans l'enseignement professionnel et technique, fait que moins de filles sont scolarisées et qu'elles sont moins présentes dans certaines disciplines. Enfin, l'absence de services de conseils et d'orientation pour les questions personnelles et les possibilités d'enseignement et de carrière constitue un autre obstacle à la scolarisation des adolescentes.

3.4 *Obstacles liés à la communauté et au foyer : Mariage et grossesse précoces*

Le mariage et la grossesse précoces sont des obstacles majeurs pour les filles en Afrique subsaharienne et dans certains pays d'Asie du Sud et du Sud-Est. Par exemple, l'âge moyen du mariage au Mali est de 18 ans, comme en Inde et au Bangladesh (FNUAP, 2004). Bon nombre de ces jeunes filles donnent naissance peu de temps après leur mariage, ce que l'on attend d'elles étant ensuite davantage axé sur leur rôle de mère (Conseil de la population, 1998). Le taux de fécondité des jeunes filles âgées de 15 à 20 ans est incroyablement élevé dans des pays où par ailleurs le taux de participation des filles à l'école secondaire est généralement faible. En Zambie, le taux de fécondité est de 146 pour 1000 jeunes filles, tandis que le taux d'inscription à l'école secondaire est de 18 % ; ces taux sont respectivement de 97 et 12 % au Cambodge (FNUAP, 2004; UNESCO, 2004a). Les valeurs culturelles perpétuent les pratiques de mariage et de grossesse précoces. Dans les zones rurales de Bolivie ou du Guatemala, la communauté et les parents considèrent que les filles sont adultes une fois qu'elles atteignent l'âge de la puberté et leurs rôles étant alors de se marier et d'être mère, elles n'ont plus besoin et ne peuvent plus aller à l'école (World Education, 1999).

Outre le mariage précoce, la traite des filles est devenu un problème qui altère leurs chances d'aller à l'école, leur état de santé ainsi que leurs possibilités d'emploi (Mensch et., al, 1998; FNUPA, 2003). On dénombre dix millions d'adolescents enrôlés dans le commerce du sexe (McIntyre, 2004). Dans de nombreux pays, les filles qui abandonnent l'école sont davantage exposées au risque d'être achetées pour le commerce du sexe.

3.5. *VIH/SIDA*

Les conséquences de la pandémie du VIH/SIDA fragilisent les progrès réalisés dernièrement en matière d'éducation. Dans la plupart des pays, les filles sont les plus défavorisées lorsqu'il s'agit d'aller à l'école. Plus de 10 millions de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) vivent avec le VIH/SIDA, et parmi ceux vivant dans

les pays en développement, 61% sont des filles (ONUSIDA, 2002). Dans les pays les plus touchés de l'Afrique australe et des Caraïbes, l'infection à VIH/SIDA est de quatre à sept fois plus élevée chez les filles âgées de 15 à 19 ans que chez les garçons (Human Rights Watch, 2003, p. 12). Du fait de la prévalence croissante du VIH/SIDA chez les jeunes filles, celles-ci s'inscrivent moins dans l'enseignement supérieur. Dans une étude menée dans 38 pays d'Afrique, où le taux de prévalence d'infection à VIH/SIDA va de faible à fort, les chercheurs ont montré que le TBS chez les filles baissait à mesure que le taux d'infection à VIH/SIDA augmentait (Enge, p. 11 in USAID, 2000a). Les filles sont aussi généralement plus souvent absentes que les garçons car ce sont elles qui s'occupent des malades dans leur famille (Kelly, 2000).

La mort de membres de la famille due VIH/SIDA a entraîné un nombre toujours croissant d'orphelins et ce chiffre devrait atteindre plus de 42 millions d'ici à 2010 dont 46% auront entre 10 et 14 ans (UNICEF, 2002a). Ces enfants risquent de vivre dans la misère, de ne pas être éduqués et d'être achetés pour le commerce du sexe (McIntyre, 2004).

3.6. Violence et abus sexuel

La violence et la coercition sexuelles est l'un des facteurs de la vulnérabilité des filles à l'infection à VIH/SIDA. Une enquête du Conseil de recherche médicale d'Afrique du Sud a montré que sur l'ensemble des filles scolarisées et interrogées en 2000, la moitié avaient été forcées à avoir des rapports sexuels contre leur volonté, dont un tiers l'avaient été par des enseignants (Coombe, 2001, p. 8). Dans plusieurs pays d'Afrique, les enseignants masculins posent un réel problème à la scolarisation des filles car ils les soumettent au harcèlement et à la violence sexuelle (Chege, 2004). Si les garçons subissent peut être des sévices corporels plus graves et plus fréquents, les filles sont plutôt soumises au harcèlement sexuel ou considérées comme le sexe faible.

3.7. Pauvreté, coût d'opportunité et emploi

La pauvreté est l'un des facteurs, outre ceux liés à la culture, à l'école et aux politiques, qui réduisent d'autant les chances des filles d'aller à l'école au-delà du niveau primaire. La pauvreté altère l'accès et la participation des filles à l'éducation de différentes manières. D'abord, le coût direct et d'opportunité de la fréquentation scolaire est plus élevé pour les filles en âge de l'école secondaire, celles-ci devant éventuellement se déplacer plus loin pour aller à l'école, payer des frais de scolarité et renoncer à des opportunités d'emploi (Kane, 2004). Les filles vivant dans la pauvreté sont plus souvent employées dans le secteur informel, pour des travaux domestiques payés ou non, ou dans l'agriculture (Conseil de la population 2000). Les filles âgées entre 15 et 19 ans, ont deux fois plus de chances d'être embauchées que celles ayant entre 10 et 14 ans (OIT, 2000 pour FNUAP, 2003). Ce taux élevé d'emploi est directement lié au faible taux de scolarisation dans le secondaire. Les filles vivant dans la pauvreté ont aussi plus de chances de faire l'objet de la traite des êtres humains, de travailler comme domestiques, parfois en étant maltraitées ou abusées, ou encore de travailler dans le commerce du sexe.

4. Tendances en matière d'éducation des adolescentes

L'analyse des indicateurs liés à l'éducation des adolescentes dans les pays en développement montre que des progrès considérables ont été accomplis en matière de parité entre les sexes, bien que ces progrès soient moindres en ce qui concerne l'égalité des sexes. Si les données ne font apparaître qu'un aspect de la question de l'égalité des sexes et de la qualité de l'éducation, lorsqu'on examine la question de l'accès des adolescentes à l'éducation, du suivi et de l'achèvement du cycle scolaire au sein des régions, on s'aperçoit qu'il y a aussi des facteurs qui entravent l'égalité des sexes et font obstacle au droit des adolescentes à une éducation de qualité.

4.1. Taux de scolarisation des filles dans le secondaire⁴

Au cours de la dernière décennie, le taux de scolarisation dans le secondaire s'est accru dans toutes les régions⁵, et le taux de croissance de la scolarisation des filles a devancé celui des garçons, sauf en Asie Centrale et en Europe de l'Est⁶ (UNESCO, 2004a; UNICEF, 2004b). Les responsables politiques et les organismes donateurs doivent prêter attention à ces taux de croissance qui traduisent un changement de la demande en matière d'éducation secondaire. La variation du pourcentage du TBS va de moins 18% en Asie Centrale à 117 % en Asie du Sud et de l'Ouest (voir Tableau 1). On a observé de gros progrès en matière de scolarisation des filles et de parité entre les sexes dans certains pays, au Bangladesh par exemple, qui affichaient auparavant de très faibles taux de scolarisation des filles, et d'importantes inégalités entre les sexes. Cela étant, dans soixante-seize pays d'Afrique subsaharienne, le TBS des filles dans le secondaire est de moins de 20%, et nombre de ces pays affichent d'importantes différences selon les sexes dont certaines se creusent toujours davantage (UNESCO, 2004a).

Tableau 1: TBS et TNS des filles en 1990 et 2000, et variation des pourcentages

Régions	TBS 1990	TBS 2000	Variation pourcentage TBS 1990 et 2000	TNS 1990	TNS 2000	Variation pourcentage TNS 1990 et 2000
Etats arabes	38,1	70,5	85	--	61,5	--
Europe centrale/Est	--	86,9	--	--	82	--
Asie centrale	99,4	81,2	-18*	--	73,4	--
Asie Est/Pacifique	41,7	80,9	94	--	70,7	--
Amér.Latine / Caraïbes	58,1	83,6	44	--	69,4	--
Asie Sud et Ouest	20,7	45	117	--	--	--
Afrique subsaharienne	13,8	23,8	72	--	22,8	--

*Indique une baisse du pourcentage du TBS des filles.

UNESCO, Bilan EPT 2003/2004, Tableau 7

Malgré l'amélioration du taux brut de scolarisation (TBS) des filles dans le secondaire, le taux net de scolarisation (TNS) reste bien en deçà du TBS dans de nombreux pays (UNESCO, 2004a) et laisse à penser qu'une très grande part des filles en âge post-secondaire est toujours à l'école. Des filles n'étant plus en âge d'aller à l'école primaire y restent cependant, comme l'indiquent le TBS et le TNS dans le primaire.

⁴ Ce paragraphe présente les taux bruts de scolarisation (TBS) des Bilans EPT 1990 et 2000 de l'UNESCO. Etant donné que le TBS comprend le nombre global d'enfants scolarisés, sans distinction d'âge, le TNS fournit peut être une photographie plus précise de la scolarisation des filles et de la parité entre les sexes. Néanmoins, l'UNESCO ne dispose pas du TNS 1990 des régions, et, aux fins de l'analyse des tendances, on a recouru aux TBS 1990 et 2000.

⁵ Les désignations des régions mentionnées dans le présent paragraphe sont celles définies par l'UNESCO/ISU, la plupart des données mentionnées dans ce paragraphe étant issues du Bilan EPT de l'UNESCO.

⁶ Les Bilans EPT de l'UNESCO 2003/4 ne font pas apparaître les données 1990 pour l'Europe centrale et de l'Est. Le Rapport de l'UNICEF des Enfants du monde 2004 montre une baisse de la scolarisation des filles dans le secondaire dans de nombreux pays de la région CIS/CEE (p. 36).

Près des deux-tiers des pays disposant de données affichent un TBS de plus de 100 %. Cela étant, les pays ayant un fort TBS ne sont pas forcément proches de l'éducation primaire universelle (EPU). Certains pays, où le nombre de redoublements et d'élèves n'ayant plus l'âge d'aller à l'école est élevé, sont loin de scolariser tous les enfants en âge de l'être (UNESCO, 2004a, p. 52).

Les taux de transition vers l'éducation secondaire servent aussi d'indicateur des progrès réalisés vers l'EPT. Les taux de transition sont généralement supérieurs à 50%, sauf en Afrique subsaharienne où ils sont bien plus bas (UNESCO, 2004a, p 66). Le taux de transition est toujours plus élevé chez les garçons que chez les filles en Afrique subsaharienne et dans les Etats arabes, néanmoins, le taux de transition chez les filles est généralement plus élevé dans de nombreux pays d'Amérique Latine et des Caraïbes (p. 66, 67).

4.2. Différence entre les sexes dans le secondaire

Bon nombre de pays ont également réalisé des progrès considérables en matière de réduction de la différence entre les sexes. Les Etats arabes et l'Asie de l'Est ont accompli d'énormes progrès en la matière. Seuls l'Asie du Sud et de l'Ouest ainsi que les pays d'Afrique subsaharienne luttent toujours contre des différences importantes, bien que l'Asie du Sud et de l'Ouest ayant réalisé des progrès bien plus importants que l'Afrique subsaharienne. L'Asie centrale a connu un renversement de la tendance : en 1990, le taux de scolarisation des filles a été plus élevé que celui des garçons, et en 2000, le taux de scolarisation des garçons a été plus élevé que celui des filles. Dans certains pays, où la population en âge d'aller à l'école croît rapidement comme en Chine, les différences entre les sexes sont de plus en plus importantes dans certaines régions du pays.

Tableau 2: Différence de TBS dans le secondaire entre garçons et filles, 1990 et 2000

Régions	Différence garçons-filles 1990	Différence garçons-filles 2000
Etats arabes	21,7	-1,9*
Europe centrale/Est	--	-2*
Asie centrale	-2,7*	4,4
Asie Est/Pacifique	13,6	-7,1*
Amér.Latine/ Caraïbes	-10*	-5,5*
Asie Sud et Ouest	26	10
Afrique subsaharienne	7,4	5,3

*Remarque: le signe négatif indique un renversement de la tendance où les filles affichent un plus fort taux de scolarisation que les garçons.

Bilan EPT de l'UNESCO, 2003/2004, Table 7

4.3. Adolescentes non scolarisées et analphabétisme

Si la hausse des taux de scolarisation et la réduction des différences entre garçons-filles en matière de scolarisation sont des indicateurs de progrès vers l'EPT, d'autres indicateurs montrent qu'il y a encore des progrès à faire concernant la scolarisation, le maintien à l'école et l'achèvement du cycle chez les filles. Les estimations du nombre d'adolescentes non scolarisées sont très inquiétantes pour l'éducation des

filles, à la fois en ce qui concerne l'achèvement du cycle primaire et l'inscription et le suivi du cycle secondaire. En 2000, selon les statistiques de l'UNESCO sur la scolarisation, on a estimé que 102 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire n'y allaient pas dans les pays en développement, les filles représentant 56 % de ce chiffre (UNESCO, 2004a, p. 50)⁷. En Asie du Sud, en Afrique subsaharienne, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, 83 % de l'ensemble des filles ne sont pas scolarisées (UNICEF, 2004b, p. 33). Les enfants qui suivent un enseignement non formel quel qu'il soit font également partie de ce pourcentage. S'il n'y a pas de données régionales sur les filles non scolarisées, nombre d'entre elles le sont toujours au niveau du secondaire. Le nombre d'orphelins non scolarisés est également en nette augmentation en raison de la crise du VIH/SIDA (McIntyre, 2004; Banque mondiale, 2002).

Les raisons pour lesquelles les filles abandonnent l'école varient selon les régions, le facteur clé étant la pauvreté (UNESCO, 2004a; UNICEF, 2004b, p. 26). Le nombre d'abandon est en augmentation en Asie centrale ainsi qu'en Europe centrale et de l'Est, souvent en raison d'un niveau accru de pauvreté surtout chez les femmes responsables de foyer (UNICEF, 2004b, p. 36). En Afrique et en Amérique Latine et aux Caraïbes, les filles abandonnent l'école après le niveau primaire en raison d'une grossesse ou pour des « raisons familiales » (UNESCO, 2004a, p. 72). Dans certaines régions, telles que l'Europe centrale et de l'Est, les filles ayant abandonné l'école ont peu de seconde chance, et feront plus probablement l'objet de traite dans le commerce du sexe.

La réduction du taux d'analphabétisme chez les adolescentes est un autre indicateur de progrès en matière d'éducation. Dans toutes les régions, l'analphabétisme des jeunes filles a baissé et cela est particulièrement vrai dans les Etats arabes, l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud. La tendance positive en matière d'alphabétisme chez les jeunes filles indique que l'éducation formelle et non formelle a des effets sur l'alphabétisme de base. Néanmoins, dans certains pays, où la population en âge d'aller à l'école secondaire croît rapidement, les différences entre garçons et filles en ce qui concerne les taux d'analphabétisme augmentent dans la même mesure que les différences des taux de scolarisation entre garçons et filles dans le secondaire.

Tableau 3: Taux d'analphabétisme chez les filles âgées de 15 à 19 ans et de 20 à 24ans, en 1990 et en 2000, et variation du pourcentage

Régions	% 15-19 ans, 1990	% 15-19 ans, 2000	Variation % 15-19 ans, 1990-2000	% 20-24 ans, 1990	% 20-24 ans, 2000	Variation % 20-24 ans, 1990-2000
Afrique subsaharienne	43,3	31,9	26	49,2	38,1	23
Etats arabes	36	26,6	26	43,1	30,7	29
Amér. Latine/ Caraïbes	6,3	4	37	8	5	38
Asie de l'Est	8,8	4,8	45	12,2	6,4	48
Asie du Sud	49,5	38,6	22	55,3	44	20

EPT 2000 Evaluation, Etudes thématiques, alphabétisme et éducation des adultes

4.4. Réussite et possibilités des filles

Selon les données collectées, il semblerait que les filles scolarisées n'aillent généralement pas au bout de leur scolarité dans la plupart des régions. Les taux de redoublement indiquent que les garçons redoublent davantage que les filles, sauf en Afrique subsaharienne où le taux de redoublement est plus élevé chez les

⁷ D'après les taux de redoublement et de fréquentation, l'UNICEF estime que le nombre d'enfants non scolarisés s'élève à 121,2 millions (UNICEF 2004b).

filles, en partie à cause d'une mauvaise préparation (UNESCO, 2004a, p. 71), et d'un fort absentéisme (Kelly, 2000). Toutefois, les taux élevés de redoublement (supérieurs à 10 % et le plus souvent entre 15 et 25 %) que ce soit chez les filles comme chez les garçons, dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, dans certains Etats arabes et au Brésil, indiquent une inefficacité pouvant résulter d'une éducation de mauvaise qualité ou de normes institutionnelles résistant au progrès. L'achèvement du cycle secondaire chez les filles est peut être plus important dans certaines régions en raison d'un processus autosélectif par lequel celles qui sont scolarisées achèvent déjà le cycle ou proviennent d'un milieu plus favorisé. Si certaines filles qui entrent dans le secondaire achèvent souvent le cycle, bon nombre de filles n'y vont pas jusqu'au bout et ne passent pas les examens de fin du secondaire.

Dans des régions comme l'Afrique subsaharienne, la scolarisation et la réussite scolaire des filles sont généralement plus faibles dans certaines matières, comme les maths, les sciences et la technologie (Caillods, 2001); il n'y a pas de parité dans l'enseignement professionnel et technique (UNESCO, 2004a, p. 75), ce qui influe fortement sur le passage à la vie active. L'Asie centrale est la région qui compte le plus grand nombre de filles scolarisées dans l'enseignement professionnel et technique (UNESCO, 2004a). En outre, les matières qu'étudient les filles dans l'enseignement professionnel et technique sont très variables selon les régions, certaines régions mettant l'accent sur des disciplines traditionnellement féminines, telles que le secrétariat, alors que dans d'autres, les filles intègrent davantage de filières techniques telles que l'industrie ou l'ingénierie (UNESCO, 2004a, p. 72).

Si la réalisation de la parité entre les sexes peut conduire à une meilleure réussite pour les filles (UNESCO, 2004a, p. 150), la parité n'est pas forcément synonyme d'égalité en matière d'opportunités d'emploi. Une étude menée dernièrement dans des pays asiatiques illustre ce phénomène et a montré que le taux de chômage était plus élevé pour les femmes que pour les hommes à tous les niveaux scolaires (UNESCO, 2004a, p. 152). Au cours d'une enquête conduite à l'échelle internationale sur l'égalité entre les sexes, la plupart des pays arabes se sont montrés enclins à l'égalité des sexes dans l'enseignement mais pas dans le monde du travail. En effet, ces pays appuient, par l'éducation, le développement des capacités des jeunes femmes mais n'appuient pas leur mise en pratique dans les secteurs économique et politique (PNUD, 2003, p. 19).

Dans la plupart des régions, l'éducation des adolescentes issues de minorités ethniques et religieuses reste problématique, celles-ci étant sous-représentées s'agissant d'achever le cycle primaire et de participer au cycle secondaire formel (UNESCO, 2004a, p. 134).

La tendance en ce qui concerne la participation des filles à l'éducation fait apparaître toute une série de besoins. Si certaines d'entre elles participent à l'éducation, d'autres n'y participent pas du tout. D'autres encore sont scolarisées mais ne vont pas au bout du cycle, en partie à cause de la qualité de l'éducation qui leur est offerte. Au-delà de l'accès et de l'inscription scolaires, les disciplines offertes ne favorisent peut-être pas l'égalité des sexes en termes de participation à l'apprentissage et d'opportunités d'emplois après la scolarité. Il reste encore beaucoup à faire pour améliorer la qualité de l'éducation pour les adolescentes.

5. Problèmes et questions clé

L'expérience des différents groupes d'adolescentes à travers le monde varie dans une large mesure. Compte tenu du droit à l'éducation des adolescentes, divers problèmes et questions se posent lorsqu'il s'agit de respecter cette priorité. Ces éléments sont exposés dans les paragraphes sur les politiques et les stratégies ci-dessous.

- Les adolescentes doivent avoir achevé le cycle primaire pour qu'un enseignement secondaire de qualité leur soit dispensé. De quelle manière les acteurs de l'éducation peuvent-ils veiller à ce qu'une éducation de qualité soit dispensée de sorte que toutes les filles se maintiennent et

réussissent à l'école ? Quelles sont les alternatives éducatives pour celles qui ne vont pas au bout du cycle primaire ou qui n'ont pas été scolarisées ?

- Des écoles séparées et d'autres possibilités éducatives pour les filles devraient-elles exister pour s'assurer qu'elles aient accès à une éducation de qualité, qu'elles se maintiennent et réussissent à l'école ?
- Quels sont les besoins en matière de curriculum et de pédagogie propres à chaque groupe d'adolescentes ?
- De quelle manière les besoins fondamentaux d'apprentissage peuvent-ils être dispensés avec efficacité et efficience sous différentes formes, formelles ou non formelles, d'enseignement ?
- Quels sont les éléments du curriculum indispensables à une éducation de qualité qui vont préparer les adolescentes à leur avenir ?
- De quelle manière peut-on garantir une équivalence et des passerelles avec d'autres formes d'éducation pour les adolescentes et tous les adolescents ?
- De quelle façon peut-on au mieux préparer les adolescentes à faire face aux difficultés qu'elles rencontrent et parvenir à vaincre les inégalités entre les sexes ?
- Quel est le genre de politique qu'il faudrait appliquer pour encourager et garantir une éducation de qualité en vue de parvenir à l'égalité des sexes ?
- Quels sont les coûts qu'entraîne l'éducation en fonction des besoins des adolescents, en particulier ceux des filles ?
- Quel devrait être le rôle des différents acteurs de l'éducation dans la mise en œuvre de ce calendrier ?

6. Choix politiques et stratégies

6.1. Intégrer d'autres formes éducatives : Un cadre pour un apprentissage cumulant les expériences

Afin de répondre aux besoins et à l'expérience d'apprentissage des adolescentes et de veiller à ce qu'elles puissent toutes être scolarisées et se maintenir à l'école, en particulier pour celles qui n'ont pas été scolarisées ou qui n'ont pas été au bout du cycle primaire, il faut intégrer d'autres formes éducatives au système. Un modèle d'apprentissage par l'accumulation des expériences est proposé (voir Figure 2) suivant le concept de Wright (2001), Thompson (2001), et Hoppers (n.d.) qui intègre d'autres formes éducatives au processus d'éducation. Le fondement de ce modèle réside dans le fait que l'on s'accorde depuis peu à penser que l'enseignement formel et informel ne devraient pas être considérées comme des entités fermées l'une à l'autre ou concurrentes, mais que toutes alternatives d'apprentissage devraient être, au contraire, officiellement reconnues et soutenues, et recevoir l'acceptation du public (Wright, 2001).

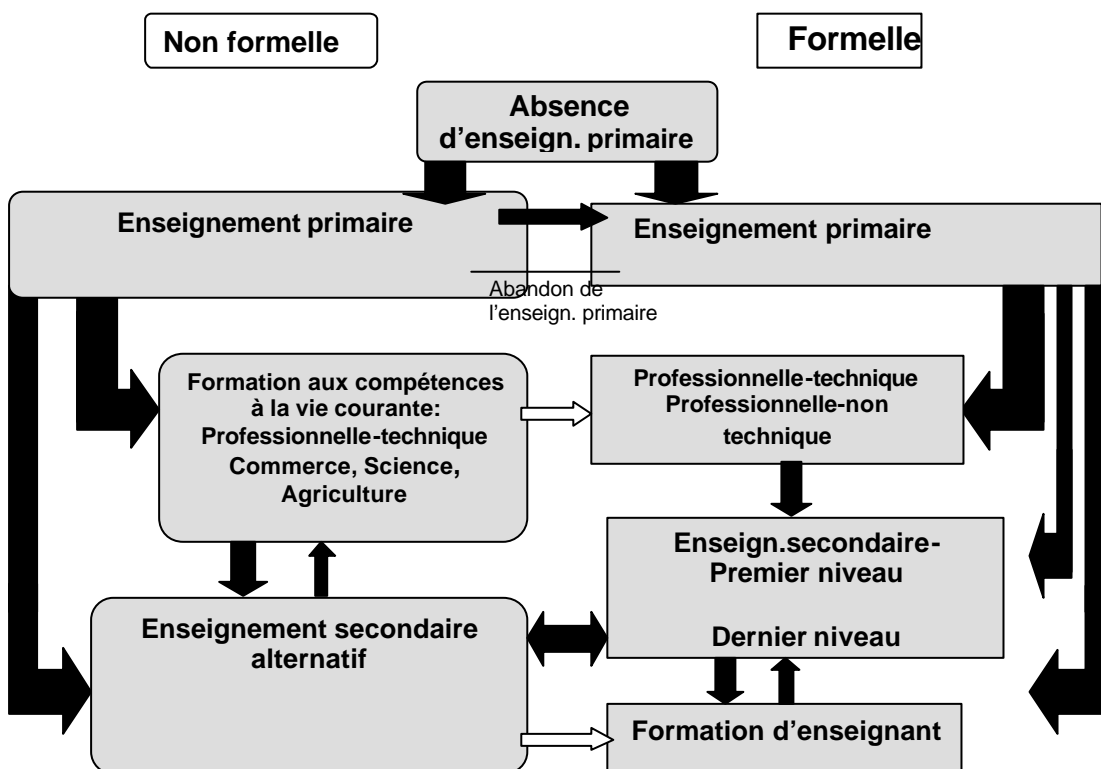
L'intégration d'autres formes d'éducation dans le processus d'apprentissage par accumulation permet d'intégrer avec souplesse divers éléments aux systèmes formel, non formel et informel. Les approches alternatives concernent les aspects éducatifs suivants: 1) structure de l'apprentissage (horaires et lieu); 2) curriculum et pédagogie (connaissances et méthodes d'apprentissage au niveau local); et 3) administration

(gestion par la communauté, le gouvernement ou les ONG) visant en premier lieu à parvenir à un apprentissage de qualité par accumulation permettant de participer à la société. Par l'intégration d'autres formes éducatives, on cherche à obtenir deux effets sur le système éducatif. D'abord, l'intégration doit modifier le système formel traditionnel pour que « de nouveaux types de programmes, de structures et de formules » soient possibles et pour créer un système s'adaptant au changement et tirant parti de l'expérience (Wright, 2001, p. 11). L'intégration d'autres formes éducatives permet aussi de légitimer et d'accepter les innovations non traditionnelles et de promouvoir l'équité (Wright, 2001).

L'éducation non formelle et les formes optionnelles éducatives de base apparaissent dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Des unités ou départements d'éducation non formelle sont actuellement mis en place dans les ministères de l'Éducation, et l'on élabore actuellement une politique une base de données et de gestion de l'information en matière d'éducation non formelle (au Kenya par exemple) (Thompson, 2001). L'UNICEF, l'UNESCO et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), entre autres organisations, soutiennent l'intégration de l'éducation non formelle au système éducatif global.

Si l'on veut parvenir à une éducation de qualité et à l'égalité des sexes en intégrant d'autres formes éducatives, il y a tout intérêt à penser différemment l'école et l'apprentissage pour les adolescentes. Dans tout le monde en développement, les adolescentes pourraient alors bénéficier de différentes formes d'éducation et devraient pouvoir aller et venir entre les différentes options qui leur sont offertes.

Figure 2. **Autres formes éducatives pour les adolescentes**



Parmi ces différentes options éducatives, l'adolescente peut passer de l'enseignement formel à l'enseignement non formel à l'intérieur du système éducatif, ce qui lui offre la possibilité de changer d'options et d'avoir d'autres solutions que d'être forcée à mettre un terme brutalement à sa scolarité.

6.1.1. *Curriculum, résultats et passerelles*

Se fondant sur les droits, le curriculum et la pédagogie, quelle que soit la forme d'éducation, doivent tenir compte des besoins et des valeurs de la communauté et des adolescents. Par une éducation de qualité, les adolescents doivent acquérir le savoir, les compétences, les valeurs et les attitudes propres à affronter les difficultés et les risques qu'ils rencontrent, surtout les filles, et se servir de ce qu'ils ont appris pour changer la société. Il est donc essentiel que les adolescents bénéficient d'un environnement scolaire et d'un curriculum tenant compte de la différence entre les sexes et de nature à les autonomiser, et qui les rende acteurs de leur propre apprentissage (UNICEF, 2002b). L'enseignement participatif et fondé sur les compétences psychosociales vise à apprendre aux adolescents à raisonner de manière critique, à négocier, à prendre des décisions et à diriger, en tenant particulièrement compte des inégalités et des disparités entre les sexes. Il faut également différencier l'enseignement et l'apprentissage pour répondre aux besoins liés à l'âge et au cycle de vie des différents élèves, et pour tirer parti de leurs propres expériences d'apprentissage.

Dans le cadre d'une éducation de qualité fondée sur les droits, l'éducation primaire doit à la fois dispenser un enseignement commun et la lecture et l'écriture, le calcul et les compétences liées à la vie courante. En outre, les disciplines enseignées dans les tronc communs doivent tenir compte des exigences en matière d'éducation au niveau national et des besoins des apprenants et de la communauté locale.

L'éducation de base non formelle se rencontre généralement sous trois formes: 1) forme complémentaire visant à établir un lien avec le système formel, 2) forme compensatoire s'attachant à la lecture et à l'écriture de base, au calcul et aux compétences psychosociales non acquis et 3) forme alternative visant à être plus pertinente et plus adaptée aux besoins des élèves (Hoppers, n.d.). Pour créer un lien avec le système formel, l'éducation non formelle doit dispenser à la fois un enseignement commun et un enseignement de la lecture et de l'écriture, du calcul et des compétences psychosociales sous la forme la mieux adaptée aux adolescentes. La formation aux compétences liées à la vie courante est un autre élément de curriculum qu'il faudrait peut être faire reprendre par des programmes non formels, en particulier pour l'éducation des adolescents, filles et garçons, plus âgés qui ont la responsabilité de leur foyer (Thompson, 2001). A ce stade, on peut aussi envisager que la formation aux compétences pour les adolescentes s'étende à la formation professionnelle et technique et à l'éducation.

L'enseignement professionnel et technique doit remédier au clivage entre études professionnelles traditionnelles pour les filles, telles que les programmes de santé, l'économie de la maison, les secteurs du commerce, et les programmes professionnels et techniques non formels comme les programmes industriels et l'ingénierie ou l'informatique (UNESCO, 2004a, p. 75). La formation aux compétences liées à la vie courante visant à développer les compétences nécessaires aux projets générateurs de revenus doit aussi préparer les jeunes femmes à travailler tant dans les secteurs formel qu'informel de l'économie. Il importe aussi que les adolescentes reçoivent une formation en technologie, en science et en maths en vue de parvenir à l'égalité des sexes, de répondre aux opportunités d'emploi en constante évolution pour les jeunes femmes, et de les préparer à d'autres formes d'éducation (Hoffmann-Barthes, et. al, 1999). Les défis que doivent relever tant l'éducation professionnelle et technique formelle que la formation aux compétences liées à la vie courante sont de doter les adolescentes des aptitudes leur permettant d'entrer sur le marché du travail formel et d'avoir la possibilité d'apprendre et de se former tout au long de leur vie afin qu'elles puissent s'adapter à de nouveaux contextes sociaux et économiques (UNESCO, 1999).

L'enseignement secondaire doit remédier aux clivages entre objectifs multiples: 1) préparer les adolescents à la vie courante et à l'emploi; 2) préparer les adolescents à l'éducation post-secondaire; 3) préparer les adolescents à être acteurs de la société; et 4) créer des intérêts et des capacités à l'apprentissage tout au long de la vie. Pour pouvoir atteindre ces objectifs multiples, les curricula et la pédagogie de l'enseignement secondaire doivent transmettre aux adolescentes le savoir et les compétences adaptées aux opportunités d'emploi actuelles mais les adolescentes doivent aussi être préparées à s'adapter aux exigences sociales et professionnelles en constante évolution (Braslavsky, 2002, p. 11). Comme pour l'éducation professionnelle et technique, le défi de l'éducation secondaire est d'attirer davantage les filles vers la science, les maths et la technologie. L'enseignement secondaire, qu'il soit formel ou informel, doit aussi remédier au clivage existant entre compétences liées à la vie courante et formation aux compétences psychosociales et compétences acquises de manière plus intellectuelle pour pouvoir s'adapter aux changements sociétaux et professionnels (Braslavsky, 2002, p. 13). L'enseignement secondaire doit relever le défi de préparer les adolescents et en particulier les filles à atteindre ces objectifs multiples, tout en créant des passerelles vers l'emploi et l'éducation formelle.

6.1.2. *Financement*

Afin de permettre aux adolescents et aux filles en particulier d'accéder à une éducation primaire et secondaire de qualité, il est nécessaire d'augmenter les dépenses publiques pour l'éducation (Banque mondiale, 2003c). Le coût d'un système éducatif intégrant d'autres approches visant à la qualité et à l'égalité entre les sexes dans le domaine de l'éducation peut être prohibitif pour certains gouvernements (ONU, 2004). Par ailleurs, certaines stratégies efficaces visant à l'équité, telles que les traitements ou l'éducation au VIH/SIDA, sont très coûteuses (Herz & Sperling, 2004). Un autre moyen de financer cet investissement serait de réduire les coûts unitaires en accroissant les capacités internes et en mettant en place des mécanismes de partage des coûts (Lewin & Caillods, 2001). Néanmoins, les stratégies auxquelles on recourt généralement pour réduire les coûts unitaires ou pour accroître les capacités au niveau international, peuvent avoir des effets négatifs sur la qualité ; par exemple, si l'on accroît les capacités internes en automatisant la promotion, cela peut avoir une influence négative sur l'apprentissage. Il est donc essentiel de maintenir l'axe sur la qualité de l'éducation tout en cherchant d'autres moyens de financement.

Outre la capacité financière dont il faut disposer pour éduquer les adolescentes, il faut s'attacher aussi à la capacité humaine, et en particulier, à former un nombre suffisant d'enseignants pour pouvoir répondre aux besoins croissants d'éducation. En Tanzanie, par exemple, où le TBS dans le secondaire est inférieur à 6 %, et compte tenu du taux de croissance annuel de l'âge dans le secondaire, on estime que l'on aura besoin de plus de 4 000 enseignants, soit presque un tiers du corps enseignant actuel, d'ici à 2005 (Chapman, Mulkeen, & DeJaeghere, 2004, p. 15).

Les gouvernements ont toutefois la charge de mettre en place un environnement politique positif qui permette d'élaborer et d'appuyer d'autres formes éducatives dotées de normes minimales d'équité et de qualité. Les acteurs de l'éducation, notamment les organisations internationales, les entreprises, les ONG et les communautés, jouent un certain rôle dans le financement d'alternatives éducatives.

6.2. Stratégies efficaces visant à faire face aux obstacles spécifiques aux adolescentes

6.2.1. *Stratégies au niveau du système et de la macro-politique* (voir encadré 1):

Si l'on veut parvenir à l'égalité des sexes dans l'éducation, il faut intégrer la question dans la législation et les plans nationaux d'éducation (ONU & PNUD, 2004). Pour appuyer les pays susceptibles d'avoir besoin de ressources et d'assistance technique pour intégrer la question de la différence entre les sexes, les organisations donatrices devraient récompenser les pays qui institutionnalisent cet aspect dans leurs plans d'assistance au développement, tels que la stratégie d'accélération adoptée par l'UNICEF (UNICEF, 2004b, p. 3; Wright, n.d.). Le Cambodge a adopté une stratégie sur cinq ans pour intégrer cette question à l'éducation et a identifié quatre composantes devant être intégrées aux politiques et aux programmes éducatifs pour parvenir à l'équité entre les sexes. Grâce à ces mesures, le taux de scolarisation des filles est en augmentation et on observe une amélioration de la parité entre les sexes à tous les niveaux (Royaume du Cambodge, Ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des sports, 2004).

S'agissant d'intégrer et d'institutionnaliser la question de la différence entre les sexes, les stratégies transectorielles permettent de s'attaquer aux obstacles propres au système (Bernard, 2002; Kane, 2004; Williams, 2001; Banque mondiale, 2001). Dans le cadre de ces stratégies, des partenariats doivent être établis avec les ministères de l'Éducation, des Finances, du Travail, du Genre, de la Justice, de la Santé et de la Planification pour mettre en œuvre les interventions en faveur des filles (UNICEF, 2004b, p. 73-74). Les organisations internationales et les ONG ont également un rôle à jouer pour intégrer la question dans les

Encadré 1. Législation et politiques visant à appuyer le droit à l'éducation secondaire – Chili

Au cours des années 90, le gouvernement chilien a lancé une série de réformes éducatives visant à étendre et à améliorer les établissements scolaires et à moderniser les curricula. L'objectif politique était d'améliorer l'équité et le financement de l'éducation publique. Si le système éducatif primaire universel du Chili a fonctionné pendant plus de 80 ans de manière libre, il n'en va pas de même concernant l'éducation secondaire. Dans les années 90, des indicateurs éducatifs ont montré que le tiers des adolescents au Chili n'achevaient pas le cycle de l'enseignement secondaire. En considérant que tous les enfants ont droit à l'éducation, une étude de l'UNICEF conduite en 1998 a montré que les enfants issus de familles pauvres, indigènes ou de mères jeunes avaient plus de chances d'abandonner l'école. Par ailleurs, les adolescents abandonnaient l'école parce que la qualité et la pertinence de l'enseignement ne répondaient pas à leurs besoins. Le gouvernement a donc estimé qu'il fallait 12 années de scolarité pour satisfaire la demande des chiliens et du marché du travail. Le gouvernement a également reconnu que les adolescents qui abandonnaient l'école étaient plus vulnérables aux risques sociaux, par exemple, de sombrer dans la criminalité ou la pauvreté intergénérationnelle.

Afin de mobiliser la volonté politique pour faire changer la situation, le gouvernement, avec le soutien de l'UNICEF, a organisé une conférence conviant des acteurs de l'éducation, notamment des enseignants, des administrateurs, une organisation religieuse, la protection de l'enfance, et des parents. Lors de cette conférence, des solutions ont été proposées pour pouvoir répondre aux différents problèmes et pour respecter l'engagement du Chili en faveur de la Convention relative aux droits de l'enfant. Le gouvernement a alors mis en place un programme (Liceo para Todos) qui visait à améliorer l'équité et la qualité dans l'éducation secondaire. On a recouru à des interventions multiples: réforme du curriculum, instaurant l'éducation civique participative; bourses d'études; ressources supplémentaires accordées aux écoles pour venir en aide aux élèves ayant des besoins spécifiques ; conseil ; tutorat; programmes alimentaires; et participation des communautés et des familles.

Pour institutionnaliser ces stratégies et mobiliser davantage la volonté politique, l'UNICEF a organisé une autre conférence où l'on a fait état des bonnes pratiques de ce programme. Le gouvernement a confirmé son engagement en faveur du droit à l'éducation en adoptant un amendement constitutionnel qui garantit à tous les adolescents l'accès à l'éducation secondaire. L'allocation de fonds ainsi qu'un soutien et une extension permanents du programme «Liceo para Todos» constituent les stratégies visant à empêcher les adolescents d'abandonner l'école. Outre ces initiatives gouvernementales, l'UNICEF a mis en place des mesures pour lutter contre le travail des enfants, dont des interventions pour aider les adolescents à aller au bout de l'école secondaire. Grâce à ces réformes, mises en place avec d'autres mesures, le taux de scolarisation a augmenté (de 17% depuis 1990) et le taux d'abandon a baissé et n'est plus que de 8%. Cet investissement en faveur d'une éducation de qualité pour tous a fait que le gouvernement a dépensé 13 fois plus d'argent dans l'éducation qu'en 1990. (Gibbons & Crotti, n.d.; UNICEF, n.d.)

projets politiques et éducatifs. Par exemple, le Forum des éducatrices africaines (FAWE), une ONG panafricaine, et l'initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles, un partenariat entre entités des Nations Unies et partenaires pour le développement, ont œuvré pour changer la politique et les pratiques et instaurer une éducation de qualité visant à l'égalité des sexes. Les interventions spécifiques pour améliorer l'éducation des adolescentes peuvent être les suivantes: politiques liées au travail s'attaquant au travail des enfants, notamment en ce qui concerne les augmentations de salaires et les politiques favorisant l'emploi dans le secteur formel pour les chefs de foyer (Lopez-Acevedo, 2002; ONU, 2004), et l'égalité d'accès et de revenu dans le secteur formel pour les jeunes femmes ; services de soins infantiles, possibilités de soins de santé, et en particulier, information et soins liés au VIH/SIDA ; politiques et initiatives permettant aux adolescents ayant abandonné l'école d'y retourner ou d'avoir une seconde chance.

6.2.2. *Stratégies en zones de conflit*

Les stratégies visant à répondre à des situations de crise, s'inspirant des droits, considèrent l'éducation comme un élément de développement et non comme une intervention d'assistance (Pigozzi, 1999). Là encore, il faut adopter une approche transectorielle pour répondre aux besoins en matière de santé mentale et physique, d'économie et d'éducation des filles. Si les compétences liées à la vie courante, comme la sécurité et l'hygiène, sont d'une importance vitale pour les adolescentes dans de telles situations, la formation aux compétences est aussi dispensée en vue d'accroître les moyens de subsistance et les connaissances essentielles à la réintégration des élèves dans le système éducatif formel (Pigozzi, 1999; Sesna, et. al., 2004). L'éducation à la paix et la médiation de conflit sont aussi des éléments éducatifs clé dans les situations de conflit et aident les adolescents à acquérir les compétences nécessaires à une vie pacifique et productive pendant la période de post-conflit et de transition (Fountain, 1999). Le Réseau inter-agence d'éducation d'urgence (INEE) et le Manuel relatif aux situations d'urgence de l'UNICEF fournissent des orientations et de bonnes pratiques pour mettre en place une éducation en situations d'urgence.

6.2.3. *Stratégies politiques éducatives*

Il est essentiel d'élaborer des stratégies éducatives au niveau politique pour pouvoir parvenir à l'égalité des sexes. Un environnement politique, c'est à dire des structures, du personnel, et des orientations politiques doivent être en place en vue d'apporter des changements à l'éducation des filles (Bernard, 2002; Chapman, et. al, 2004). La réadmission d'adolescentes enceintes et de jeunes mères constitue une politique remédiant à

Encadré 2. Politique et interventions relatives aux adolescentes enceintes - Malawi

En vue d'accroître la participation des filles à l'école secondaire et de mettre fin à une politique ayant des effets discriminatoires, le gouvernement du Malawi a adopté en 1993 une nouvelle politique, en vertu de laquelle les jeunes filles enceintes sont autorisées à retourner à l'école un an après avoir abandonné, les garçons responsables de la grossesse étant renvoyés mais également autorisés à revenir un an plus tard (Mazloun, 2000; Wolf & Kainja, 1999).

Cette politique avait pour objectif de remédier en particulier à l'abandon de l'école secondaire chez les filles. En 1990, on a estimé que plus de 9% des filles scolarisées dans le secondaire en 8ème avaient abandonné l'école en raison d'une grossesse.

Outre cette nouvelle politique, un curriculum pour l'acquisition de compétences liées à la vie courante a été intégré au système ainsi que des services d'orientation et de conseils visant à aider les jeunes étant dans l'obligation d'abandonner temporairement l'école ou à les aider sur des questions sexuelles. Une campagne de mobilisation communautaire, axée sur la sensibilisation, le dialogue communautaire et la formation de groupes de jeunes, a été lancée pour faire changer les comportements concernant les filles et leur scolarité, ainsi que pour faire changer la coutume culturelle du mariage et de la naissance précoces.

La majorité des filles qui avaient été suspendues ont été réadmissées (541 sur 585 entre 1997 et 2000) (Mazloun, 2000). Cette politique est difficile à gérer et à appliquer, à la fois en ce qui concerne la suspension du garçon et la réintégration de la fille à l'école.

Les leçons que l'on peut tirer de cette politique pour une mise en oeuvre plus efficace sont les suivantes : nécessité de mobiliser la communauté, sensibilisation des enseignants et des administrateurs à la différence entre les sexes en vue de faire adopter aux adolescentes des comportements plus acceptables face à leurs besoins éducatifs et de s'attaquer aux comportements et aux pratiques promouvant le mariage et la grossesse précoces. Il faut aussi donner aux adolescentes une "seconde chance" pour qu'elles puissent poursuivre leur scolarité pendant leur grossesse et lorsqu'elles s'occupent de leur nourrisson (Mazloun, 2000).

des obstacles les concernant particulièrement. Au Malawi, et dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, une politique de réadmission a été adoptée et mise en oeuvre, dans l'objectif d'améliorer la participation des adolescentes à l'éducation secondaire (FAWE, 2004a; Wolf & Kainja, 1999). Cette politique accorde le droit à une adolescente enceinte de poursuivre sa scolarité et vise à remédier au taux élevé d'abandon chez les filles enceintes (voir encadré 2). Cette politique permet un environnement favorable à la mise en d'œuvre d'alternatives éducatives pour les filles, par exemple, l'établissement de clubs de filles. Par ailleurs, ces politiques sont un moyen de sensibiliser le public et de faire changer les comportements afin que les filles puissent être scolarisées (FAWE, 2004a).

L'éducation professionnelle et technique est un autre domaine important dans lequel il faut changer de politique. Actuellement dans de nombreux pays, les politiques et l'allocation de ressources restreignent l'accès des filles à ce type d'éducation et limitent les disciplines techniques qu'elles peuvent étudier (Hoffmann-Barthes et al, 1999; UNESCO, 1999). Il importe donc de fournir des ressources suffisantes et d'élaborer une stratégie coordonnée dans le secteur de l'éducation professionnelle et technique pour que les adolescentes y aient davantage accès et pour parvenir à la parité (UNESCO, 1999). Le Botswana a mis en place un Groupe de référence pour la parité dans l'éducation professionnelle et technique qui conseille le Ministère de l'Education sur les orientations à prendre pour remédier à l'iniquité entre les sexes (Nganunu in UNEVOC, 1996a).

Enfin, il est nécessaire d'établir des politiques remédiant au problème de la "sélection" par les examens et les placements, afin de parvenir à l'équité et à la qualité de l'éducation pour les adolescentes (Miske, Moore & DeJaeghere, 2000). Le problème de la sélection sera traité en partie à mesure que le nombre de places pour les adolescentes augmentera dans les écoles secondaires. Par ailleurs, on doit remettre en question la validité et l'adéquation des examens, ainsi que la culture et la tradition de n'admettre qu'un petit nombre d'élèves dans les écoles.

6.2.4. *Stratégies liées à l'environnement scolaire, à l'enseignement et à l'apprentissage*

On a procédé avec succès à de nombreuses interventions pour remédier aux obstacles entravant la scolarisation des adolescentes au niveau de l'école. Les interventions multiples s'attaquant à des obstacles

Encadré 3: Seconde chance de scolarisation pour les adolescentes ayant abandonné l'école – Chine

Ce projet appuyé par l'UNICEF a été lancé en 1999 en partenariat avec l'Association chinoise pour la science et la technologie dans les zones rurales pauvres de l'Ouest de la Chine. L'objectif de ce projet visait à dispenser une éducation non formelle aux jeunes ayant abandonné l'école, pour la plupart, à cause de la pauvreté. Initialement, le projet consistait à former ces adolescents ayant abandonné l'école aux compétences liées à la vie courante. A partir de 2001, le projet a été conçu en fonction des points de vue et des expériences des jeunes et l'éducation aux compétences liées à la vie courante par les pairs a été intégrée comme méthode d'apprentissage des droits relatifs à l'enfant, de l'autoprotection et des questions de santé, notamment la prévention du VIH/SIDA. Le personnel du projet et les jeunes participants ont indiqué que, grâce aux connaissances et aux compétences acquises, les jeunes, et surtout les filles, avaient davantage de confiance, de possibilités d'emploi et avaient moins le sentiment d'être victimes des autres. Par le biais de ce projet, les jeunes ont participé à la mise en oeuvre d'activités et d'assistance aux jeunes pour la production agricole dans les familles. Grâce à l'augmentation des revenus, les frères et sœurs ont pu continuer à aller à l'école formelle. Les compétences informatiques et l'apprentissage de la résolution de problèmes de communication et de transport dans les zones urbaines sont aussi importants dans certains secteurs du projet; la préparation aux catastrophes est indispensable dans les zones exposées au risque de tremblement de terre et une nouvelle forme d'enseignement par les pairs aux compétences liées à la vie courante est actuellement expérimentée à Xinjiang, afin d'encourager un sens d'autogestion dans le développement global des compétences. Cette méthode a été très bien accueillie et elle est actuellement étendue à d'autres régions concernées par le projet. En Chine, sur les 300 millions de migrants que compte le pays, un tiers sont des adolescents, les possibilités de dispenser une éducation de qualité constituant un défi à relever toujours croissant. L'éducation aux compétences pour la vie aide les jeunes à acquérir de la confiance en eux et leur donne les moyens de tirer leur épingle du jeu dans les situations difficiles et fragilisantes qu'ils vivent au quotidien (UNICEF, 2001c et UNICEF information du bureau national)

tout aussi multiples sont plus efficaces qu'une intervention isolée (Kane, 2004; Bernard, 2002). Les interventions efficaces qui favorisent l'équité des sexes au niveau de l'école sont les suivantes:

- Construction d'écoles, de pensionnats, organisation de transport ou d'écoles satellites visant à réduire la distance que doivent parcourir les adolescentes pour aller à l'école ;
- Augmentation du nombre d'installations sanitaires et fourniture de produits hygiéniques pour les filles ayant leurs menstruations, comme l'a fait FAWE en Ouganda (FAWE, 2004b);
- Création d'écoles ou de classes non mixtes, pouvant offrir dans certains cas des curricula et une pédagogie adaptés à chaque sexe; par exemple, dans le Sud du Soudan, des écoles non mixtes offrent un espoir et un modèle féminin pour les filles ayant été grandement affectées par des conflits (UNICEF, 2001b); les adolescentes dans les écoles non mixtes du Sud du Niger ont eu des résultats bien supérieurs en maths que leurs homologues dans les écoles mixtes (Lee & Lockheed, 1998);
- Elaboration d'autres programmes permettant aux filles ayant abandonné l'école de continuer à apprendre (Bernard, 2002; Chapman, et al., 2004), comme l'Education de base complémentaire en Tanzanie (COBET) ou le Projet de l'UNICEF (2001c) éducatif pour une seconde chance en Chine (voir encadrés 3 et 4).

Encadré 4: Education de base complémentaire en Tanzanie (COBET)

Ce projet a été lancé en 1999 par le ministère de l'Éducation et de la Culture, avec le soutien de l'UNICEF en Tanzanie. À l'origine, ce projet opérait dans 20 centres des 2 districts affichant le plus fort taux d'abandon; le gouvernement tanzanien s'est depuis engagé à mettre en œuvre le projet COBET dans tous les districts. Cette seconde chance d'éducation non formelle respecte le droit des enfants, y compris des adolescentes mariées qui n'avaient jamais eu l'occasion d'aller à l'école primaire ou qui avaient abandonné l'école, de recevoir une éducation.

Le projet COBET est divisé en deux tranches d'âge: 8-13 ans et 14-18 ans. La scolarité est adaptée aux besoins des apprenants: les cours durent 3 h ½, ce qui leur permet en même temps d'assurer des tâches ménagères ou des activités génératrices de revenus; les élèves acquièrent la lecture, l'écriture et le calcul, et des compétences professionnelles au moyen d'un curriculum complémentaire condensé sur trois ans grâce auquel ils peuvent ensuite intégrer l'éducation formelle. Le curriculum destiné aux élèves plus âgés est différent et répond à leurs besoins de formation aux compétences liées à la vie courante. Le curriculum et la pédagogie sont fondés sur les principes de respect de l'enfant.

Une évaluation a montré que les élèves étaient parvenus aux mêmes résultats que ceux qui avaient suivi le cycle formel de l'enseignement primaire, bien que les filles aient toujours de plus faibles notes que les garçons. Les filles apparaissent aussi moins confiantes en elles-mêmes que les garçons et ne bénéficient peut-être pas de la même attention de la part des enseignants. Si grâce ce curriculum il est ensuite possible d'intégrer le système éducatif formel, des difficultés se posent étant donné que les élèves manquent peut être de préparation dans certaines matières (UNICEF, 2004a).

Par un environnement scolaire, un curriculum et une pédagogie sensibles à la différence entre les sexes, qui répondent aux besoins différents de curriculum et de pédagogie des adolescentes, on s'avance vers l'égalité des sexes et une éducation de qualité. Améliorer la qualité de l'éducation en formant davantage d'enseignantes pour le secondaire, en fournissant des manuels scolaires qui tiennent compte de la différence entre les sexes, et en élaborant un curriculum poussé en maths et en science, tous ces éléments visent à l'égalité des sexes (ONU & PNUD, 2004 p. 26.)

Le curriculum doit être adapté à l'expérience des filles et aux possibilités qu'elles auront après leur scolarité. Il est particulièrement important pour la participation et la réussite des adolescentes dans le secondaire qu'elles suivent et achèvent avec succès les filières de maths, de science et de technologie. Il est probable que les parents aient davantage envie d'envoyer leurs filles à l'école secondaire si le curriculum est valable, surtout si les filles sont inscrites dans la filière scientifique (Herz & Sperling, 2004, p. 12). La FAWE, par l'intermédiaire du Programme pour l'éducation des filles en mathématiques et en science en Afrique (FEMSA), a pour objectif spécifique, par des interventions multiples, de voir davantage de filles s'inscrire et réussir en mathématiques, en science et en technologie. Dans le cadre du curriculum et de la pédagogie tenant compte de la différence entre les sexes, ces matières sont rattachées à

l'expérience quotidienne des filles et à l'application des sciences et des maths dans la communauté locale. Le matériel pédagogique est aussi fait de manière à faire participer les filles, comme la résolution de problèmes et l'apprentissage en collaboration (Harding, 1996, p. 114).

La pédagogie sensible à la différence entre les sexes vise à doter les apprenants des moyens dont ils ont besoin pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent, en les aidant à devenir des êtres humains critiques, créatifs et souples (Wamahiu, 1996). L'enseignement dispensé aux filles et aux garçons doit leur permettre de comprendre les structures sociales et les relations personnelles qui perpétuent les inégalités entre les sexes, et d'acquérir des connaissances et des compétences pour faire changer la société. La pédagogie sensible à la différence entre les sexes recourt à différents types d'apprentissage selon qu'il s'agisse de filles ou de garçons, la manière dont ils apprennent, leurs priorités et leurs expériences étant différentes (O'Gara & Kendall, 1996). Par ailleurs, la différenciation du processus d'enseignement et d'apprentissage devrait être spécifique en fonction de l'âge et du cycle de vie ; il s'agirait par exemple de prendre en compte des connaissances, des expériences et des besoins des filles dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul de base qui leur est dispensé.

Les enseignants, en particulier les femmes, ont un rôle important à jouer pour parvenir à l'équité entre les sexes. Les enseignantes servent de modèle aux filles et ont un impact sur la fréquentation et leur participation à l'école car elles représentent une sécurité. Les enseignantes qui dispensent des matières n'étant pas traditionnellement suivies par des filles, telles que les maths et les secteurs professionnel et technique, peuvent avoir une influence sur l'inscription et la participation des filles en la matière (Hoffmann-Barthes, et. al, 1999). Par exemple, en Thaïlande, grâce à la forte proportion de femmes dans l'enseignement des sciences, les filles ont une image plus positive de cette discipline, ce qui influence leur participation et leur engagement dans ce domaine (Harding, 1996, p. 120).

L'environnement scolaire dans son ensemble doit aussi tenir compte de la différence entre les sexes. Les écoles « amies des enfants » de l'UNICEF mettent l'accent sur "l'enfant" et sur son droit à l'éducation de qualité. Cette approche met en relief divers composants en faveur de l'équité des sexes : intégration d'installations pour les filles, d'enseignants hommes ou femmes selon l'appartenance sexuelle des élèves, résultats d'apprentissage de qualité, et axe mis sur la communauté et la famille (Chabbott, 2004, p. 6). Grâce à cette approche, intégrée dans les *Escuelas Nuevas* en Colombie, au Guatemala et dans d'autres endroits d'Amérique Latine, les filles et les garçons acquièrent davantage de compétences de chefs de file et se comportent de manière plus responsable (Chabbott, 2004, p. 32). Il est également important de mettre en place des services de conseils répondant aux préoccupations personnelles et sociales des filles, ainsi que pour l'orientation éducative et professionnelle pour pouvoir promouvoir l'équité entre les sexes et une éducation de qualité (Kane, 2004; Population Council, 2000; UN, 2004).

6.2.5. Stratégies visant à la mobilisation et au changement communautaires

Une “véritable participation communautaire” (Kane, 2004, p.10) peut aussi être une stratégie efficace pour aborder les problèmes sociaux et culturels concernant l’éducation des filles (Rugh & Bossert, 1998; UNICEF, 2004b). La voix des femmes et des filles, de leur père et de leurs frères est précieuse lorsqu’il s’agit de soutenir l’inscription, la participation et la réussite des filles à l’école. Les filles qui participent et qui prennent des responsabilités dans les clubs, les activités scolaires et sportives acquièrent d’autant plus d’autonomie et pourront ensuite prendre des décisions, agir et être responsables de leur vie. Les interventions réussies pour sensibiliser les communautés et plaider en faveur de la cause ont surtout consisté en une recherche et une action participatives au cours desquelles on a identifié les communautés et les besoins des filles et élaboré des plans d’action (Kane, 1999), cartographié la communauté pour identifier les filles non scolarisées; [PTA](#) comprenant contribution et surveillance de la qualité de la scolarisation. Le Mouvement pour l’éducation des filles (GEM), ou les clubs du GEM, en Ouganda et en Afrique du Sud sont de bons exemples du recours aux éducateurs pairs, filles et garçons, pour répondre aux besoins des filles. Ces clubs ont procédé à une cartographie communautaire pour identifier les filles non scolarisées, ont préconisé le maintien à l’école des filles ou le retard du mariage et ont parlé aux enfants de questions de santé importantes, telles que le VIH/SIDA (UNICEF, 2004a).

Encadré 5. Programme d’assistance à l’éducation secondaire des filles (FSSAP) - Bangladesh

Entre 1994 et 2000, le FSSAP (Phase 1) a été financé par la Banque mondiale, dans le cadre d’une importante initiative menée à l’échelle internationale incluant le gouvernement du Bangladesh, l’Agence norvégienne pour le développement et la Banque asiatique pour le développement. Le FSSAP est un programme d’intensification élaboré à partir d’un projet ayant été précédemment financé par USAID et géré par la Fondation asiatique de 1982 à 1994.

Ce programme visait à réduire les différences importantes existant entre filles et garçons dans l’enseignement secondaire et à accroître la participation des filles à l’école secondaire dans son ensemble, en particulier dans les zones rurales. Ce programme a financé directement les filles pour qu’elles poursuivent leur scolarité; les fonds ont été destinés à couvrir les frais de scolarité, de livres, de transport et d’uniformes; des fonds additionnels ont été fournis aux filles pour qu’elles passent les examens à la fin du secondaire. Pour pouvoir continuer de recevoir les fonds, les filles se sont engagées à ne pas se marier, à assister à 75% des cours et à obtenir 45% du niveau de l’examen annuel.

Ce programme a eu un fort impact sur la fréquentation des filles à l’école et le nombre de filles scolarisées a augmenté de plus d’un million sur les 6 ans, la parité entre les sexes ayant été atteinte et 97 % des filles se maintenant à l’école jusqu’au niveau 10. Par ailleurs, le programme a contribué de façon satisfaisante à retarder le mariage, la proportion des filles mariées dans la tranche d’âge 13-15 ans passant de 29% à 14%, et de 72% à 64% dans la tranche d’âge 16-19 ans (Bhatnagar, et. al, n.d.). Les filles ont déclaré également avoir davantage le sens de l’autonomie puisqu’elles gèrent leurs finances et décident elles-mêmes de leur éducation. Les fonds accordés aux filles ont aussi un impact secondaire sur leur famille étant donné que leur niveau social dans la communauté s’élève et qu’elles prennent des décisions différentes au regard de l’éducation des filles (Bhatnagar, et. al. (n.d.).

Enseignements tirés: si la réussite scolaire des filles, telle que mesurée d’après les examens de fin de cycle, a été légèrement plus élevée que la moyenne nationale pour les filles, la proportion de celles qui ont obtenu les examens a été encore faible (31% en 1999), et le pourcentage de filles obtenant leurs examens dans des écoles affichant de bonnes performances était à peine plus élevé que celles les obtenant dans des écoles affichant de moins bonnes performances (Miske, Moore, and DeJaeghere, 2000). Les aspects liés à la qualité, tels que formation d’enseignant, curriculum tenant compte de la différence entre les sexes, et tutorat pour la préparation des examens, sont actuellement abordés dans une seconde phase du programme (Banque mondiale, 2003b).

6.2.6. *Stratégies s'attaquant aux obstacles dans le foyer*

Les mesures visant à prendre directement en charge les frais de scolarité dans les foyers sont bénéfiques pour la fréquentation et le maintien à l'école des filles (Herz & Sperling, 2004; Kane, 2004; UNICEF, 2004a). Des programmes de bourses d'études, consistant à agir directement au niveau des frais de scolarités, ont été mis en œuvre de différentes manières et avec un certain succès, et ont permis aux adolescentes de continuer leur scolarité. Par exemple, en Colombie, un programme de bons d'échange pour scolariser les enfants pauvres en école privée a eu un fort impact sur le nombre d'années scolaires suivies, par ailleurs plus élevé pour les filles que pour les garçons (Angrist, et al., 2002). D'autres mesures, moins couramment appliquées, consistent à agir sur les coûts indirects et d'opportunité. On pourrait aussi réduire les frais de scolarité pour les filles en baissant ou en supprimant les frais d'inscription ou en supprimant les uniformes. En ce qui concerne les stratégies visant à réduire les coûts indirects et les coûts d'opportunité, il s'agit de donner des fonds aux filles ou à la famille en guise de revenus, de couvrir les frais autres que les frais d'inscription (voir encadré 5), de programmes pour l'alimentation et les repas scolaires, d'horaires scolaires flexibles qui permettent aux filles d'aller à l'école tout en assurant leur travail domestique/agricole, de programmes de micro-entreprises, et de matériels pour gagner du temps (telles que des machines à moudre ou des puits) (ONU & PNUD, 2004, p. 38) (Banque mondiale, 2001).

6.2.7. *Stratégies s'attaquant au problème de la santé et du VIH/SIDA*

Une éducation de qualité promouvant l'équité entre les sexes est une éducation qui permet aux adolescentes d'acquérir les connaissances, les comportements et les compétences dont elles ont besoin pour se comporter sainement, qui établit des liens avec les services scolaires et communautaires, et qui crée un environnement sain et positif. Nombre de stratégies innovantes sont en cours pour répondre aux préoccupations de santé des filles, en particulier en ce qui concerne le VIH/SIDA. FRESH (Concentrer les ressources sur l'amélioration de la santé à l'école), une collaboration entre l'OMS, l'UNICEF, l'UNESCO et la Banque mondiale, vise à faire respecter le droit de tous les adolescents à des programmes favorisant le développement de compétences liées à la vie courante et à atteindre le niveau le plus élevé de santé

Encadré 6. Programme pour une vie de meilleure qualité – Inde

Le Centre pour les activités en matière de développement et de population (CEDPA), en collaboration avec ses partenaires, a lancé le Programme pour une vie de meilleure qualité destiné aux adolescents dans les zones rurales et péri-urbaines en 1989. Ce programme était initialement destiné aux adolescentes non scolarisées qui subissaient probablement le mariage et la grossesse précoces, ou avaient des problèmes de santé, notamment le VIH/SIDA.

Ce programme a recouru à des stratégies multiples, notamment en établissant des liens avec l'éducation formelle, la formation professionnelle et la mobilisation communautaire pour élargir les choix de vie des jeunes en matière d'éducation, de santé, d'emploi et de participation civique. La principale composante de ce programme a été le curriculum intitulé "Choisis un avenir !", qui s'attachait à la santé sexuelle et reproductive, aux infections sexuellement transmissibles, à l'alimentation et à l'hygiène, aux objectifs et aux plans d'avenir, aux relations entre les sexes, aux droits de l'homme, au développement des compétences liées à la vie courante et aux responsabilités civiques. Dans le cadre de ce programme, outre le curriculum, des soins de santé généraux et gynécologiques ont également été fournis, ainsi que des conseils sur l'alimentation et la santé. Ce programme a été mieux accepté par les familles lorsque l'on y a intégré un élément important lié aux compétences professionnelles.

Ce programme a eu un impact considérable sur la vie des adolescentes ayant participé, ainsi que sur les garçons, les communautés et les écoles. Le programme a outrepassé l'objectif pour lequel il avait été conçu et s'est imposé comme un programme éducatif non formel, intégrant son curriculum dans les écoles formelles. Par ailleurs, un curriculum similaire pour les garçons a été élaboré dans l'objectif de promouvoir l'égalité entre les sexes et le changement de comportement envers les garçons et les filles.

Les résultats spécifiques, évalués de manière expérimentale, sont les suivants: Il y a eu 21 % de filles scolarisées en plus dans l'éducation formelle par rapport à celles n'ayant pas participé au programme ; 66 % de filles ont achevé le cycle secondaire contre 46 % des filles n'ayant pas participé au programme; 99 % des participantes avaient acquis des compétences professionnelles contre 22 % pour celles n'ayant pas participé au programme; 40 % de filles en plus qui avaient terminé le programme avaient un revenu par rapport à celles n'ayant pas participé. Parmi les autres résultats observés auprès des participants figurent une baisse de l'âge du mariage, un taux de fécondité plus faible, de meilleures connaissances et un meilleur comportement en matière de santé pour elles et leurs enfants, et davantage de confiance en elles et de décisions prises (CEDPA, 2001).

physique et mentale. FRESH préconise de mettre en oeuvre ensemble les quatre éléments essentiels suivants: politiques scolaires liées à la santé; mise à disposition d'installations sanitaires et d'eau potable indispensables à l'établissement d'un environnement d'apprentissage sain ; éducation à la santé fondée sur les compétences ; et services de santé et d'alimentation scolaires (OMS, UNICEF, & FNUAP, n.d.; UNESCO, OMS, UNICEF & Banque mondiale, n.d.).

Les compétences liées à la vie courante et en particulier l'éducation au VIH/SIDA, ont été intégrées au programme scolaire dans de nombreux pays, en Afrique surtout. Des groupes de jeunes dispensent l'éducation par les pairs dans les écoles et les communautés dans ces domaines (par exemple, GEM, UNICEF, n.d). Les programmes d'acquisition de compétences liées à la vie courante à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école garantissent aux adolescentes le droit à l'éducation et ont un impact sur le comportement des filles (voir encadré 6) (CEDPA, 2000, 2001).

L'éducation aux compétences liées à la vie courantes et au VIH/SIDA, à elle seule, ne suffit peut être pas à améliorer la participation des filles et la qualité de l'apprentissage. Les filles sont souvent considérées comme des « objets » dans les cours de compétences à la vie et au VIH, ce qui freine d'autant leur participation et leur apprentissage dans ces domaines (Chege, 2004). La méthodologie, telle que l'éducation par les pairs, la formation et la sensibilité de l'enseignant sont donc des éléments importants si l'on veut parvenir à une éducation de qualité pour les filles.

7. Conclusions

Le droit à l'éducation des adolescents requiert de nouvelles conceptions ainsi que de nouvelles politiques et stratégies s'attaquant aux différents obstacles, avantages et inconvénients d'une éducation de qualité en vue de l'égalité des sexes. Les adolescents et surtout les filles font face à de nombreuses difficultés et à un monde en constante évolution, où existent le conflit armé, les préoccupations concernant la santé, notamment le VIH/SIDA, l'abus sexuel et la traite des êtres humains, la grossesse et le mariage précoces, des possibilités économiques moindre et en mutation, ainsi qu'une vie familiale en transformation.

Pour prendre en compte ces différents aspects, il faut réinventer le système éducatif et intégrer d'autres formes d'apprentissage à l'éducation pour que tous les adolescents puissent bénéficier d'une éducation de qualité. Les politiques et les pratiques actuelles en matière d'éducation peuvent déboucher sur une impasse pour les adolescentes. En revanche, par un système éducatif qui tire parti des différentes expériences d'apprentissage, les adolescentes peuvent passer de l'éducation formelle à l'éducation non formelle et vice versa, être éduquées même si elles ont abandonné l'école, et acquérir des compétences additionnelles tout au long de leur apprentissage et de leur formation.

Pour parvenir à une éducation de qualité visant à l'égalité des sexes, l'égalité d'apprentissage et des chances entre filles et garçons doit être de mise. L'accès à l'éducation ne suffit pas à lui seul à créer l'autonomie, le changement comportemental et sociétal dont les adolescentes ont besoin; une éducation de qualité est donc cruciale pour les filles si l'on veut les faire participer et réussir davantage au système éducatif et à la société. Une éducation de qualité doit tenir compte des besoins des différents apprenants, des obstacles auxquels les filles se heurtent, de leur potentiel et des possibilités en constante évolution et des compétences nécessaires, ainsi que de leur personnalité qui se transforme à mesure qu'elles deviennent adolescentes, jeunes femmes, mères, citoyennes et travailleuses.

Se fondant sur les droits à l'éducation, les décideurs et les professionnels doivent mesurer les avantages et les inconvénients d'une éducation de qualité dispensée à tous les adolescents. Des ressources humaines, matérielles et financières, ainsi qu'une capacité, doivent donc être identifiées et réparties de manière créative pour pouvoir mettre en oeuvre des stratégies transectorielles visant à la qualité de l'éducation pour tous. Tous les acteurs de l'éducation, et surtout les adolescents, doivent participer à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'une éducation de qualité pour parvenir à l'égalité des sexes.

References

- Angrist, J., et al. (2002). Vouchers for private schooling in Colombia: Evidence from a randomized natural experiment. *American Economic Review*, 92(5), 1535-1558.
- Bernard, A. (2002). *Lessons and implications from girls' education activities: A synthesis from evaluations* (Working Paper Series No. EPP-01-002). New York: UNICEF, Evaluation Office.
- Bhatnagar, D., Dewan, A., Moreno Torres, M., & Kanungo, P. (2002). *Empowerment case studies: Female Secondary School Assistance Project, Bangladesh*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Braslavsky, C. (2002). *The new century's change: New challenges and curriculum responses*. Paper presented at the COBSE-International Conference, New Delhi, India.
- Browne, A. & Barrett, H. R. (1991). Female education in sub-Saharan Africa: The key to development. *Comparative Education*, 27(3).
- Burchfield, S., Hua, H., Baral, D., Rocha, V. (2002). *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on Women's Participation in Social and Economic Development in Nepal*. Washington, D. C.: USAID.
- Cailloods, F (2001) *Financing secondary education in selected francophone countries of Africa: issues and perspectives* in Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth. Paris:UNESCO, IIEP.
- Center for Development and Population Activities. (2000). *Adolescent girls literacy initiative for reproductive health (A GIFT for RH)*. Washington, D. C.: CEDPA.
- Center for Development and Population Activities. (2001). *Adolescent girls in India choose a better Future: An impact assessment*. Washington, D. C.: CEDPA.
- Chabbott, C. (2004). *UNICEF's Child-Friendly Schools Framework: A desk review*. New York: UNICEF.
- Chapman, D. W., et. al. (2004). *Changing lives of girls: Findings, conclusions and lessons from the external evaluation of the African Girls' Education Initiative*. New York: UNICEF.
- Chege, F. (2004). *Teachers' gendered lives, HIV/AIDS and pedagogy*. Paper presented at the Beyond Access: Pedagogic Strategies for Gender Equality and Quality Basic Education in Schools.
- Cochrane, S. H. (1979). *Fertility and education: What do we really know?* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Coombe, C. (2002). HIV/AIDS and trauma among learners: Sexual violence and deprivation in South Africa. In J. G. Maree & L. Ebersohn (Eds.), *Lifeskills within the caring professions: A career counseling perspective for the bio-technical age*. Cape Town, SA: Heinemann Educational Publishers.
- Coombe, C. & Kelly, M. (2001). *Education as a vehicle for combating HIV/AIDS*. Paris: UNESCO, HIV AIDS and Education Program.
- Easton, P., & Moussa, L. M. (1996). *Post-literacy in Niger: Program design and the transfer of learning*. Paper at the Adult Education Research Conference.
- FAWE. (2004a). *FAWE Zambia's campaign for an enabling readmission policy for adolescent mothers*. Paper presented at the Scaling Up Good Practices in Girls' Education: UNGEI Policy Consultation, 23-25 June 2004, Nairobi, Kenya.
- FAWE. (2004b). *Sexual maturation in relation to education of girls in Uganda*. Paper presented at the Scaling Up Good Practices in Girls Education: UNGEI Policy Consultation, 23-25 June 2004, Nairobi, Kenya.
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF* (Staff Working Papers). New York: UNICEF, Education Section.
- Gibbons, E. & Crotti, E. (n.d.). *Chile: Extending the right to education*. New York: UNICEF, Global Policy Section, Division of Policy and Planning.
- Harding, J. (1996). Girls' achievement in science and technology -- Implications for pedagogy. In P. Murphy & C. Gipps (Eds.), *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys* (pp. 111-123). Paris: UNESCO.

- Herz, B. & Sperling, G. (2004). *What works in girls' education: Evidence and policies from the developing world*. New York: Council on Foreign Relations.
- Hoffmann-Barthes, A. M., Nair, S., & Malpede, D. (1999). *Scientific, technical and vocational education of girls in Africa* (Sections for Science and Technology Education and Technical and Vocational Education Working Document). Paris: UNESCO.
- Hoppers, W. (n.d.). *Towards a policy agenda for diversified delivery in formal basic education: The contribution of non-formal education*. Retrieved 20 July, 2004
- Human Rights Watch (2003). *World Report*. New York, Human Rights Watch
- Hyde, K. & Miske, S. (2000). *World Education Forum 2000 Education Assessment: Thematic Studies Girls' Education*. Paris: UNESCO.
- Jejeebhoy, S. (1996). *Women's education, autonomy, and reproductive behavior: Experience from developing countries*. Oxford: Clarendon Press.
- Kane, E. (2004). *Girls' education in Africa: What do we know about strategies that work* (Africa Region Human Development Working Paper Series No. 73). Washington, D. C.: The World Bank, Africa Region.
- Kelly, M. J. (2000). *The encounter between HIV/AIDS and education*. Unpublished manuscript, Lusaka, Zambia.
- Kingdom of Cambodia, Ministry of Education, Youth and Sports. (2004). *Gender appraisal of education reform*. Retrieved 8 August, 2004
- Klasen, S. (1999). *Does gender inequality reduce growth and development: Evidence from cross-country regressions* (Policy Research Report No. Working Paper Series, No. 7). Washington, D. C.: The World Bank.
- Lee, V. & Lockheed, M. (1998). Single-sex schooling and its effects on Nigerian adolescents. In M Bloch, J. Beoku-Betts, and B. R. Tabachnick (Eds.), *Women and education in sub-Saharan Africa: Power, opportunities and constraints* (pp. 201-228). Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Lewin, K. & Caillods, F. (2001). *Financing secondary education in developing countries: Strategies for sustainable growth*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Lopez-Acevedo, G. (2002). *School attendance and child labor in Ecuador* (Policy Research Working Paper No. 2939). Washington D. C.: The World Bank.
- Mazloum, N. (2000). *Readmission/Pregnancy Policy Status Report*. Malawi: UNICEF.
- McIntyre, P. (2004). *Seen but not heard: Very young adolescents 10-14 years*. New York: World Health Organization, UNAIDS, and United Nations Population Fund.
- Mensch, B., Bruce, J. & Greene, M. (1998). *The uncharted passage: Girls' adolescence in the developing world*. New York: Population Council.
- Ministry of Education, Youth, and Sports. (2004). *Gender gap indicators*. Cambodia: Kingdom of Cambodia, Ministry of Education, Youth and Sport.
- Miske, S., Moore, A.-M., & DeJaeghere, J. G. (2000). *Beyond Access: Improving Educational Quality In FSSAP Schools of Bangladesh*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Moulton, J. (1997). *Formal and nonformal education and empowered behavior: A review of the research literature*. Washington, D.C.: USAID/AFR/SD.
- Movement, G. E. (2001). *GEM: Network for Girls' Education Movement in Africa*.
- Mulkeen, A., Chapman, D. W., and DeJaeghere, J. (2004). *Recruiting, Retraining and Retaining Secondary School Teachers and Head Teachers in sub-Saharan Africa*. Washington, D. C.: The World Bank.
- O'Gara, C. & Kendall, N. (n.d.). *Beyond enrollment: A handbook for improving girls' experiences in primary classrooms*. Washington, D. C.: Creative Associates International.
- Pigozzi, M. (1999). *Education in emergencies and for reconstruction: A developmental approach* (Working Paper Series). New York: UNICEF, Education Section.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2002). *Returns to Investment in Education: A Further Update*. World Bank Policy Research Working Paper 2881. Washington, D.C.: World Bank.

- Population Council (2000). *Adolescent Girls' Livelihoods*. New York: Population Council.
- Population Reference Bureau (2001). *Abandoning Female Genital Cutting: Prevalence, Attitudes, and Efforts to End the Practice*. Washington, DC.
- Rugh, A. & Bossert, H. (1998). *Involving communities: Participation in the delivery of education programs*. Washington, D. C.: Academy for Educational Development and United States Agency for International Development: Advancing Basic Education and Literacy Project (ABEL).
- Schultz, T. P. (1991). Returns to women's education in E. M. King & A. M. Hill (Eds.) *Women's education in developing countries*. Washington D. C.: The World Bank.
- Schultz, T. P. (2002). Why Governments Should Invest More to Educate Girls." *World Development* 30 (2): 207–25.
- Sesna, B., Wood, G., Anselme, M. & Avery, A. (2004). Skills training for youth. *FMR*, 20, 33-35.
- Thompson, E. J. D. (2001). *Successful experiences in nonformal education and alternative approaches to basic education in Africa*. Arusha, Tanzania: ADEA.
- UNAIDS (2002). *Report on the global HIV/AIDS epidemic*. Geneva: UNAIDS.
- UNEVOC (International Project on Technical and Vocational Education). (1996a). *Promotion of the equal access of girls and women to technical and vocational education* (No. Studies No. 7). Paris: UNESCO, UNEVOC.
- UNEVOC (International Project on Technical and Vocational Education). (1996b). *Vocational guidance for equal access and opportunity for girls and women in technical and vocational education*. Paris: UNESCO, UNEVOC.
- United Nations (2003). *The World Youth Report 2003: The global situation of young people*. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs.
- United Nations Children's Fund. (2001a). *Barriers to girls' education, strategies and interventions*. New York: UNICEF
- United Nations Children's Fund. (2001b). *Knowing the pen: An analysis of girls' education in southern Sudan*. New York: UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2001c). *Second chance education for out-of-school adolescents in China: Project impact assessment report*. UNICEF, China.
- United Nations Children's Fund. (2002a). *Children on the brink*. New York: UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2002b). *Working for and with Adolescents*. New York: UNICEF, Adolescent Development and Participation Unit.
- United Nations Children's Fund. (2004a). *Composite Case Study of Good Practices in Girls' Education: Annex*. New York: UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2004b). *The State of the World's Children*. New York: UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2004c). *Quality education and gender equality: Discussion Paper*. International Conference on Education, Geneva.
- United Nations Children's Fund. (n.d.-a). *Extending the right to education in Chile*. Santiago, Chile: UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (n.d.-b). *GEM summary report: Network for Girls' Education Movement in Africa*. Kampala: UNICEF.
- United Nations Children's Fund, World Health Organization, and United Nations Population Fund. (2003). *Adolescents: Profiles in Empowerment*. New York: UNICEF
- United Nations Development Programme. (2003). *Arab Human Development Report 2003*. New York: United Nations Development Programme, Regional Bureau for Arab States.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1999). *Second International Conference on Technical and Vocational Education: Final Report*. Paper presented at the Second International Conference on Technical and Vocational Education, Seoul, Korea.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2001). *Final Report*. Paper presented at the International Expert Meeting on General Secondary Education in the Twenty-first Century: Trends, Challenges and Priorities, Beijing, People's Republic of China.

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Institute for Statistics (2004a). *EFA Global Monitoring Report*. Ottawa, Ontario.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2004b). *Quality education for all young people: Challenges, trends and priorities, Reference Document*. International Conference on Education, Geneva.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, World Health Organization, United Nations Children's Fund & The World Bank. (n.d.). Focusing resources on effective school health: A FRESH start to improving the quality and equity of education. Paris: UNESCO, HIV/AIDS & Education Programme.
- United Nations General Assembly (2000, September). *UN Millennium Development Declaration*. New York: United Nations.
- United Nations General Assembly (2002). *A world fit for children* (Resolution No. S-27/2). New York: United Nations General Assembly.
- United Nations General Assembly & United Nations Development Programme (2004 February). Task Force 3 Interim Report on Gender Equality *From promises to actions: Recommendations for gender equality and the empowerment of women*. New York: United Nations.
- United Nations Population Fund. (2003). *State of the World Population 2003: Investing in adolescents' health and rights*. New York: UNFPA.
- United Nations Population Fund. (2004). *Population and Reproductive Health Country Profiles*. Retrieved July, 2004
- United States Agency for International Development. (2000a). *Colloquium on HIV/AIDS and Girls Education*. Paper presented at the Colloquium on HIV/AIDS and Girls Education, Washington, D. C.
- United States Agency for International Development. (2000b). *Symposium on girls' education: Evidence, issues and actions*, Washington, D. C.
- Wamahiu, S. P. (1996). The pedagogy of difference: An African perspective. In P. M. C. Gipps (Ed.), *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys* (pp. 46-58). Paris: UNESCO.
- Williams, H. (2001). *Multisectoral strategies for advancing girls' education: Principles and Practice* (SAGE Technical Report No. 3). Washington DC: Academy for Educational Development.
- Wolf, J. & Kainja, K. (1999). *Changes in girls' lives: Malawi from 1990 to 1997*. London and Washington, D.C.: Commonwealth Secretariat and The World Bank.
- Wolf, J. & Odonkor., M. (1997). *How educating a girl changes the woman she becomes: An intergenerational study in Northern Ghana*. Washington, D. C.: USAID, Office of Sustainable Development, Bureau of Africa.
- World Bank. (2001). *Engendering development through gender equality in rights, resources and voice*. Washington, D. C.: The World Bank.
- World Bank. (2002). *Education and HIV/AIDS: A window of hope*. Washington DC: The World Bank.
- World Bank. (2003a). *Caribbean Youth Development* (Country Study). Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank. (2003b). *Project Performance Assessment Bangladesh: Female Secondary School Assistance Project* (No. 26226). Washington D.C.: The World Bank.
- World Bank (2003c). *Gender equality and the Millennium Development Goals*. Washington, D. C.: The World Bank.
- World Education (2001). *Girls and Women's Education Policy Research Activity (GWE-PRA) Policy Brief: Menarche and its implications for educational policy in Peru*. Boston, MA: World Education.
- World Education Forum (2000 April). *Dakar Framework for Action: Education for All*. Dakar, Senegal.
- World Health Organization, United Nations Children's Fund & United Nations Population Fund. (n.d.). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. New York: WHO.

- Wright, C. (2001). *Learning how to mainstream: Experiential knowledge and grounded theory*. Paper presented at the ADEA Biennial Meeting, Arusha.
- Wright, C. (n.d.). *Accelerating progress on girls' education: Towards robust and sustainable outcomes*. New York: UNICEF, Education Section.

Other Recommended References

- Acedo, C (Ed.) (2002). *Case studies in secondary education reform*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.
- Beoku-Betts, J., & Logan, B. I. (1994). *Developing science and technology in sub-Saharan Africa: Gender disparities in the education and employment process*. Washington D.C.: American Association for the Advancement of Science.
- Braslavsky, C. (1999, 3 September, 1999). *The secondary education curriculum in Latin America: New tendencies and changes*. Paper presented at the The Secondary Education Curriculum in Latin America: New tendencies and Changes, Buenos Aires, Argentina.
- Bray, M. (1996). *Community and Government Financing of Education: Finding Appropriate Balances, Series on Making Education Systems Work: Strategies for Successful Decentralization*, Human Development Department, Washington D.C.: World Bank.
- Consortium of Education and Training for Southern Sudan (2004). *Developing appropriate education and training for adolescents in southern Sudan*. Paper presented at the Developing appropriate education and training for adolescents in southern Sudan, Rumbek.
- FAWE (2002) "Mainstreaming Gender in Education For All Action Plans: FAWE's experience from 1999-2002". Nairobi: Forum for African Women Educationalists. <http://www.fawe.org/Fawe5thGA2002/Documents/G.A.5.mainstreaminggenderinEFA.pdf>
- Lewin, K. M. (2002). The costs of supply and demand for teacher education: Dilemmas for development. *International Journal of Educational Development* 22(3): 221-242.
- Mulugeta, E. (October, 2001). *Mainstreaming and Marginalisation of NFE in Ethiopia*. Paper presented at the Mainstreaming NFE: Moving from the margins and going to scale.
- Okinyal, J. F. (June, 2003). *Training and vocationalisation of post-primary education in Uganda*. Paper presented at the First Regional Conference on Secondary Education in Africa, Kampala, Uganda.
- Penrose, Perran (1998). *Cost Sharing in Education: Public Finance, School and Household Perspectives*. Department for International Development, London.
- Schell-Faucon, S. (2002). *Developing education and youth-promotion measures with focus on crisis prevention and peace building*. Eschborn, Germany: Deutsche Gesellschaft.
- Siamwisa, R.J., and Chiwela, J.M. (1999). Teachers' knowledge, attitudes, skills and practices in teaching HIV/AIDS prevention, impact mitigation and psychosocial life skills in schools and colleges. A report for UNESCO/UNAIDS Project on Integrating HIV/AIDS Prevention in School Curricula. Lusaka: UNESCO.
- Stromquist, N. P. (2001). *Literacy and gender: When research and policy collide*. Paper presented at the The POVERTY Conference.
- Sutton, M. (1998). Girls' educational access and attainment. In N. P. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Women in the Third World* (pp. 381-396). New York: Garland Publishing.
- Triplehorn, C. (2001). *Education: Care and protection of children in emergencies: A field guide*. Washington, D. C.: Save the Children.
- United Nations Children's Fund. (2000). *Defining quality*. Paper presented at the International Working Group on Education, Florence, Italy.
- United Nations Development Programme. (2002). *Gender approaches in conflict and post-conflict situations*. New York: UNDP.
- Walters, S. (1998). Informal and nonformal education. In N. P. Stromquist & K. Monkman (Ed.), *Women in the Third World: An encyclopedia of contemporary issues* (pp. 436-446). New York: Garland Publishing.