
NUMÉRO CENT VINGT NEUF
P E R S P E C T I V E S
revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXIV, n° 1, mars 2004

Éditorial

Cecilia Braslavsky

POSITIONS/CONTROVERSES

Comment instaurer l'égalité entre les sexes dans l'éducation ?

Christopher Colclough

Droits de l'homme : promouvoir l'égalité des sexes
dans et par l'éducation

Duncan Wilson

**DOSSIER :
ÉGALITÉ DES SEXES ET ÉDUCATION POUR TOUS**

Introduction au Dossier

*Isabel Byron
et Jesura Ona*

Équité entre les sexes dans l'éducation pour tous :
le Cambodge est-il bien parti ?

Esther Velasco

Genre et éducation à la Jamaïque : qui réussit
et selon quels critères

Barbara Bailey

Politiques et pratiques éducatives tenant compte
des sexospécificités : le cas du Malawi

Dixie Maluwa-Banda

Un enseignement à la fois équitable, neutre et conservateur
— le cas de la Roumanie

Mihaela Miroiu

TENDANCES/CAS

La représentation féminine aux Conférences
internationales de l'éducation, 1934-2001

Davie Sifuentes Cortez

Les programmes d'étude : documents de Slovénie

Valerija Vendramin

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Kerstin Hesselgren (1872-1964)

Lene Buchert

Version préparée pour l'Internet
(Le texte imprimé pourrait subir quelques modifications)

Perspectives, vol. XXXIV, n° 1, mars 2004

ÉDITORIAL

L'accès à la prise des décisions demeure l'exception pour les femmes. La vision masculine du monde domine sur le plan national comme sur la scène internationale. Ainsi on a pu lire qu'un peu plus de 15 % seulement des parlementaires seraient des femmes¹.

Les femmes ne sont pas seulement exclues des fonctions d'autorité dans de nombreux pays, mais aussi de la représentation que l'éducation donne des relations humaines. L'histoire est fréquemment masculine et a été constamment marquée par une attitude militariste ; les femmes restent invisibles dans beaucoup d'ouvrages scolaires et, quand elles sont présentes, sont souvent montrées comme jouant un rôle accessoire auprès de leurs compagnons masculins plus actifs (et plus importants).

Les années récentes ont montré qu'ignorer les sexospécificités dans les programmes, les méthodes et les contenus pouvait avoir des conséquences désastreuses. Cream Wright notait, dans une publication du BIE de 1997, que les jeunes hommes de Sierra Leone, à la veille du conflit actuel, se sentaient trahis par une société qui les propulsait dans le système éducatif sans rien leur offrir au bout du chemin². Par recherche de l'égalité des sexes, il faut donc entendre adaptation aux hommes et aux femmes, au masculin et au féminin.

L'éducation permet de lutter contre la perpétuation de la discrimination entre les sexes. Là où les impacts différents des programmes scolaires sur les garçons et les filles sont correctement analysés, l'éducation peut promouvoir l'égalité en évitant la reproduction de modes sociaux de différenciation entre les sexes, indésirables ou inadaptés. Pour atteindre cet objectif, qui représente un aspect de la défense de l'égalité des sexes dans et par l'éducation, il faut avant tout procéder à une révision en profondeur des programmes scolaires et des matériels pédagogiques pour mettre à nu les représentations, explicites ou implicites, des rôles traditionnellement dévolus aux hommes et aux femmes.

La manière dont nous mesurons l'égalité entre les sexes est capitale si l'on veut que ce processus de réorientation soit efficace. Le taux d'inscription et les indices de parité nous indiquent — au mieux — combien de garçons et de filles sont scolarisés. Ils ne nous disent rien sur l'exigence simultanée de qualité³ de ce qu'ils apprennent. Des indicateurs qualitatifs sont donc essentiels pour mesurer le degré auquel l'éducation contribue activement à l'égalité sociale plutôt qu'à la reproduction de la différenciation existante. C'est dans cet esprit que le Bureau international d'éducation a entrepris en mars 2003 une étude sur l'égalité des sexes

dans une perspective qualitative. Cela répondait à une demande de l'équipe du Rapport mondial de suivi de l'UNESCO sur l'éducation pour tous (EPT) et constituait une contribution au rapport 2003-2004 intitulé *Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*⁴.

Il est donc opportun que le présent numéro commence par un aperçu des principales conclusions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, donné par le Directeur de l'équipe, **Christopher Colclough**. Christopher considère les normes internationalement reconnues en matière de droits de l'homme comme un point de départ pour l'élaboration de politiques assurant leur application dans le contexte de l'éducation pour tous. Si des progrès ont été enregistrés sur la voie de la parité entre les sexes, il reste à faire de réels progrès pour atteindre l'égalité.

Dans un deuxième article de la section « Positions », élaboré à partir d'une étude effectuée pour le rapport précité, **Duncan Wilson** souligne la nécessité, dans le contexte de l'EPT, d'intégrer pleinement la perspective des droits de l'homme dans le suivi des mesures en faveur de l'égalité des sexes, afin d'éviter des démarches parallèles et de renforcer le processus politique de l'EPT en le dotant d'un cadre juridique clair. Selon Duncan, un cadre politique approprié est indispensable pour identifier les changements à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'égalité entre les sexes dans l'éducation.

Des études nationales de cas menées au Cambodge, à la Jamaïque, au Malawi et en Roumanie brossent un tableau des perspectives en matière d'égalité des sexes dans différents contextes. Dans la première étude, consacrée au Cambodge, **Esther Velasco** propose une approche novatrice pour intégrer une politique relative aux sexospécificités dans l'éducation en général. Dans l'étude sur la Jamaïque, **Barbara Bailey** analyse l'incidence inégale que les politiques éducatives ont dans ce pays sur les élèves mâles, tout en notant que le choix des matières présente de fortes connotations en relation avec le sexe. L'étude sur le Malawi de **Dixie Maluwa-Banda** met en lumière l'intégration des sexes dans le contexte de la pandémie VIH/sida, tandis que, dans la dernière étude consacrée à la Roumanie, **Mihaela Miroiu** fait une analyse approfondie des sexospécificités des programmes et des manuels scolaires dans un pays en transition.

Étudiant les rôles masculin et féminin dans la prise des décisions éducatives, **David Sifuentes** nous parle des tendances qui ont vu le jour et qui permettent aux femmes d'être bien représentées dans certains domaines et moins dans d'autres. Son analyse va au-delà de la différenciation géographique et fait appel à des indices économiques et à des indices de développement. Elle apporte certaines preuves à l'appui de l'hypothèse que les

femmes directement associées à l'élaboration des politiques éducatives sont plus nombreuses que celles qui exercent par l'intermédiaire d'autres ministères, notamment le Ministère des affaires étrangères, une influence sur la politique éducative. Dans le deuxième article de la section « Tendances », **Valerija Vendramin** examine la possibilité d'effectuer des audits des programmes scolaires en fonction des sexospécificités en analysant des programmes de Slovénie.

Moins d'un an après le meurtre d'une grande parlementaire suédoise qui avait su apporter une perspective féminine aux affaires internationales, *Perspectives* a choisi de terminer son numéro avec le profil d'une femme qui avait montré la voie à Anna Lindh. Dans son portrait de Kerstin Hesselgren, **Lene Buchert** décrit une pionnière qui s'était faite l'avocate de la réforme sociale, des droits de la femme et de la paix et de la compréhension internationale, avait utilisé l'éducation pour élargir la portée de son message et avait elle-même connu la réussite grâce à des possibilités d'éducation qui étaient à l'époque rarement accordées aux femmes.

En identifiant certaines implications d'une stratégie éducative qui prend en compte les sexospécificités, en particulier pour élaborer des programmes et des contenus destinés à favoriser l'égalité, le présent numéro devrait, nous l'espérons, être utile à ceux qui veulent véritablement parvenir à cette égalité entre les sexes dans et par l'éducation, qui est l'un des objectifs de l'Éducation pour tous.

CECILIA BRASLAVSKY

Notes

1. Union internationale parlementaire, 2003, www.ipu.org
2. Cream Wright, Réflexions sur la Sierra Leone, dans : Sobhi Tawil (dir. publ.) *Rapport final et études de cas de l'atelier sur « La destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées »*, 15-16 mai 1997, Genève, p. 21-22, Genève, BIE, 1997 (Atelier organisé conjointement par le Bureau international d'éducation et l'Université de Genève).
3. Voir l'article de Duncan Wilson dans ce numéro.
4. UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*, Paris, 2003.

Langue originale : anglais

Christopher Colclough (Royaume-Uni)

Directeur de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Actuellement en disponibilité de l'Institute of Development Studies [Institut d'études du développement], Université du Sussex, où il exerce les fonctions de chargé de cours en économie. Pour plus de renseignements sur le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003-2004* ou pour télécharger ce document, consulter le site : www.efareport.unesco.org

POSITIONS/CONTROVERSES

COMMENT INSTAURER

L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES

DANS L'ÉDUCATION ?

Christopher Colclough

La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 a reconnu l'enseignement élémentaire obligatoire comme un droit de chaque être humain. Depuis, la communauté internationale s'efforce d'inscrire cette aspiration dans un cadre juridique et politique rigoureux.

Si l'on en juge par le nombre d'instruments de ratification de traités internationaux, on peut dire qu'il existe un consensus quasi universel sur la nécessité d'instaurer l'égalité entre les sexes et de défendre le droit de chaque enfant à l'éducation. La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979), ratifiée par 173 pays, contient des dispositions de portée très générale sur l'élimination de la discrimination fondée sur le sexe. Cet instrument proclame qu'il ne doit être fait « aucune distinction entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'éducation », et préconise « l'égalité des chances » et l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme. La Convention sur les droits de l'enfant (1989), ratifiée par 192 pays, réaffirme le droit de chaque enfant « sans distinction aucune » à l'enseignement primaire obligatoire et gratuit.

Pourtant, de toute évidence, le droit international des droits de l'homme n'a réussi que partiellement à instaurer l'égalité dans le domaine de l'éducation. Reconnaisant qu'il y avait encore beaucoup à faire, plusieurs grandes conférences des Nations Unies qui se sont tenues dans les années 90 ont rappelé les dispositions en vigueur sur la question. Ainsi, la

Déclaration de Jomtien (1990) et le Cadre d'action de Dakar (2000) ont exprimé la volonté d'appliquer les instruments relatifs aux droits de l'homme. Mais, cette volonté politique s'est révélée très ambitieuse par rapport à la nécessité de réaffirmer les obligations légales déjà en vigueur. Les objectifs de Dakar et les objectifs de développement du millénaire préconisent non seulement l'enseignement primaire universel (EPU), mais aussi l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et dans tout le système éducatif d'ici à 2015. C'est à cette échéance que le Cadre d'action de Dakar fixe expressément l'objectif le plus difficile à atteindre, à savoir instaurer l'égalité entre les sexes dans tout le domaine de l'éducation. À partir du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004*, on étudiera dans le présent article la difficulté que représente la réalisation de ces objectifs et l'on proposera des orientations qui pourraient permettre de les atteindre.

Qu'entend-on par égalité entre les sexes dans l'éducation ? Il ne s'agit pas seulement de comptabiliser le même nombre de filles et de garçons à n'importe quel niveau du système éducatif. Il s'agit aussi d'offrir les mêmes chances d'aller à l'école, de bénéficier des mêmes enseignements et d'obtenir les mêmes acquis puis, par la suite, les mêmes chances de réussite dans la société, sur le plan personnel, politique ou professionnel en fonction de tel ou tel titre académique.

L'histoire nous montre que l'accès des femmes à l'éducation a toujours été un choix hautement politique, étant donné la succession de discriminations qui ont marqué la plupart des sociétés. Dans la majeure partie des pays qui ont réussi à instaurer la parité — mêmes taux de scolarisation pour les filles et les garçons —, les progrès rapides enregistrés dans l'éducation des femmes datent de la seconde moitié du XX^e siècle. Dans de nombreux pays d'Asie et de l'Afrique subsaharienne, l'éducation formelle n'était initialement offerte qu'aux garçons. En Amérique latine où le développement des systèmes éducatifs a commencé plus tôt, il n'y avait pratiquement pas d'éducation formelle pour les femmes pendant la période coloniale. Aussi, proclamer le droit de chacun à l'éducation était en soi révolutionnaire. Malheureusement, c'est toujours le cas dans de nombreux pays où les femmes sont encore privées de leurs libertés fondamentales.

Les disparités d'aujourd'hui

Le fait que la majorité des enfants non scolarisés dans le primaire soient des filles et que près des deux tiers des 860 millions d'analphabètes soient des femmes montre bien que l'éducation des filles a été négligée dans de nombreuses sociétés¹. Il est certain que les choses évoluent

favorablement à l'échelle mondiale vers une plus grande parité entre les sexes, en particulier dans l'enseignement primaire où le taux de scolarisation des filles comparé à celui des garçons est passé de 88 % à 94 % entre 1990 et 2000. Néanmoins, l'objectif fixé pour 2005, à savoir instaurer la parité dans le primaire et le secondaire, risque de ne pas être atteint par plus de la moitié des 128 pays — dont un tiers se trouvent en Afrique subsaharienne — pour lesquels des données sont disponibles. Bien que les disparités de scolarisation soient très largement en faveur des garçons, c'est l'inverse que l'on observe dans certains pays d'Amérique latine et des Caraïbes, d'Europe et du sud de l'Afrique subsaharienne. Ces disparités sont généralement faibles et se retrouvent surtout dans l'enseignement secondaire.

Parité et égalité sont indissociablement liées. Pour obtenir les mêmes taux de scolarisation et faire en sorte que tous les enfants achèvent l'ensemble du cycle éducatif, il faut élaborer des politiques qui tiennent compte des raisons pour lesquelles les filles sont tenues à l'écart dans un premier temps. Penser en termes d'égalité dans le domaine de l'éducation ne peut que servir la cause de la parité. Comment faire pour y parvenir ?

Le contexte social

Tout d'abord, il faut agir sur le contexte social en reconnaissant que l'inégalité dans le domaine éducatif est à la fois une cause et une conséquence d'une discrimination beaucoup plus vaste à l'encontre des filles et des femmes dans la société. Il n'est guère étonnant de constater que les inégalités les plus flagrantes s'observent dans les pays et les régions où les femmes sont confinées au foyer. Les principes patrilinéaires en matière de succession et de filiation, le mariage précoce, le contrôle des ressources par l'aîné de la famille et les limitations imposées à toute activité dans la sphère publique limitent considérablement les chances des femmes dans la vie. Ces sociétés — présentes dans les pays d'Afrique du Nord, du Moyen-Orient, de l'Asie du Sud et de l'Est — se caractérisent aussi par une préférence marquée pour les fils. Il en résulte que la mortalité des femmes et la part qu'elles représentent dans la population ne correspondent plus à ce qui est considéré comme « normal » dans le reste du monde (Kabeer, 2003).

Un environnement propice

Il est indispensable de créer un environnement dans lequel l'égalité entre les hommes et les femmes soit un principe qui guide l'action publique si l'on veut améliorer les chances des

filles dans le domaine de l'éducation. C'est un agenda sujet à controverse, mais il peut apporter un contrepoids décisif à l'influence de normes sociales solidement établies qui déterminent également si les enfants sont ou non envoyés à l'école. Il faut pour cela réformer le droit de la famille, accorder aux femmes les droits de propriété et de succession et élaborer une législation sur l'égalité des chances. Ce sont des exigences qui ont été formulées lors de plusieurs grandes conférences internationales des Nations Unies dans les années 90, notamment la Conférence mondiale sur les droits de l'homme (Vienne, 1990) et la Conférence mondiale sur les femmes (Beijing, 1995). Les changements apportés à la législation dans de nombreux pays ont entraîné des évolutions dans le domaine éducatif. Ainsi, au Royaume-Uni, le mouvement féministe des années 70, s'appuyant sur une législation antidiscriminatoire, a placé au premier rang de ses priorités l'égalité entre les sexes dans le domaine de l'éducation. Au Costa Rica, la loi sur la promotion de l'égalité sociale des femmes (1990) a confié à tous les établissements d'enseignement la responsabilité d'assurer l'égalité des chances aux hommes et aux femmes. En Éthiopie, la stratégie relative à l'éducation et à la formation prévoit de travailler avec les communautés en les informant du préjudice causé par certaines pratiques traditionnelles, en particulier le mariage précoce.

Frais de scolarité et travail des enfants : un double obstacle

Un deuxième moyen d'instaurer l'égalité dans l'éducation consiste à examiner le problème de la pauvreté à travers le prisme de la parité entre les sexes. Quand il y a un choix à faire, les familles pauvres ont davantage tendance à scolariser leurs fils. En dépit des instruments relatifs aux droits de l'homme qui font obligation aux États d'offrir un enseignement primaire « gratuit et obligatoire » et qui sont presque universellement ratifiés, des droits de scolarité continuent d'être prélevés dans 101 pays. Sur les 35 pays qui risquent de ne pas atteindre l'objectif de la parité en 2005, 26 prélèvent encore des droits de scolarité. D'autres dépenses s'y ajoutent, telles que celles consacrées aux uniformes, aux livres, aux transports, aux contributions en nature et autres frais. La contribution moyenne des parents varie selon les pays, mais elle peut représenter une part énorme du revenu du foyer et elle constitue généralement un tiers des dépenses annuelles totales afférentes à la scolarité dans le primaire. Le travail des enfants est une autre cause importante de sous-scolarisation et d'abandon, notamment chez les filles. D'après les estimations les plus récentes, environ 211 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans sont économiquement actifs et à peu près la moitié d'entre eux

sont des filles. Ce chiffre ne rend pas compte du nombre beaucoup plus important d'enfants — principalement des filles — qui sont employés à des tâches domestiques. Par conséquent, supprimer les frais de scolarité dans l'enseignement primaire peut avoir un effet décisif sur l'augmentation des effectifs aussi bien féminins que masculins, comme peuvent en témoigner le Malawi, l'Ouganda et de nombreux autres pays (Riddell, 2003). Mais cette mesure s'est révélée insuffisante. Il faut cibler les interventions sur les filles pour donner aux garçons et aux filles les mêmes chances d'aller à l'école.

Le bien-fondé des incitations

Les incitations donnent des résultats, qu'il s'agisse de dispositifs d'aide financière, de programmes d'alimentation scolaire ou de bourses pour les filles. Les parents étant les principaux employeurs des enfants, agir sur leur situation peut inverser la tendance. Les programmes de transferts mis en place au Brésil, qui consistent à verser des allocations à des familles pauvres dont les enfants (âgés de 7 à 14 ans) sont scolarisés, ont réussi à réduire le nombre d'enfants qui travaillent. Il est bon également de cibler les mères : lorsqu'un foyer perçoit un revenu supplémentaire, elles le dépensent différemment. Les femmes dépensent plus pour l'éducation, la santé et les services domestiques que les hommes. Des données concernant l'Indonésie montrent que les enfants travaillent moins et étudient davantage dans les foyers où la mère intervient dans les décisions.

Les incitations d'ordre alimentaire, notamment les repas, les collations à l'école ou les rations d'aliments lyophilisés emportées à la maison peuvent véritablement contribuer à favoriser la scolarisation et le maintien des filles à l'école. Les systèmes de bourses peuvent aussi encourager les filles à poursuivre leurs études secondaires.

Le Bangladesh, qui a réalisé la parité dans l'enseignement primaire et où les filles sont plus nombreuses que les garçons dans le secondaire, a expérimenté ces deux politiques. Une étude réalisée dans le cadre du programme national Nourriture contre éducation (*Food for Education (FFE)*) a montré que le taux de scolarisation dans les écoles publiques participant au programme a augmenté d'environ 41 % pour les filles contre 27 % pour les garçons pendant la première année de mise en œuvre. Un autre programme national en vigueur depuis 1994, le *Female Secondary School Stipends Programme* (programme d'allocations pour les filles dans l'enseignement secondaire) a lui aussi eu un effet important sur les taux de scolarisation. Pour y avoir droit, les filles doivent fréquenter l'école durant au moins 75 % de l'année scolaire, obtenir certaines notes aux examens et contrôles, et rester célibataires. Les

allocations sont versées directement sur leur compte bancaire, ce qui contribue à développer leur sens des responsabilités.

Il existe des solutions novatrices pour chaque situation. En Inde, la sécurité sur le chemin de l'école étant un véritable problème, il existe un projet (*Shikshakarmi Project*) qui consiste à recruter sur place une femme pour accompagner les élèves à l'école, les ramener à la maison et s'occuper des enfants pendant les heures de classe. Grâce à cette aide complémentaire, le nombre de filles scolarisées a considérablement augmenté (Jain, 2003). Des organisations non gouvernementales (ONG) sont souvent à l'avant-garde quand il s'agit d'expérimenter de nouveaux modèles d'éducation. Le *Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC)* est un cas d'école, mais l'effet positif de l'action des ONG dans le domaine de l'éducation des filles a été prouvé ailleurs. Ainsi, l'action que mène CARE dans le sud du Soudan pour sensibiliser les communautés à la nécessité d'envoyer les enfants, et en particulier les filles, à l'école aurait eu pour effet d'augmenter la scolarisation des filles d'environ 96 %.

Changer les pratiques pédagogiques employées en classe

Dans les pays industrialisés, les mouvements féministes ont joué un rôle décisif dans le traitement du sexisme dans les programmes scolaires et l'enseignement. Dans les années 70 et 80, ils ont contribué à lancer des initiatives axées sur le choix par les filles de disciplines telles que les mathématiques, les sciences et la technologie, et sur la création d'environnements conviviaux pour les filles dans les écoles. Ils ont, semble-t-il, contribué à réduire les disparités entre les sexes (Arnot, David et Weiner, 1999).

Il peut être difficile de « réajuster » les programmes et de former les enseignants à être attentifs à l'équité entre les sexes. Le fait que les filles sont encore sous-représentées dans les matières scientifiques dans les pays développés, tant dans le secondaire que dans le supérieur, montre bien l'existence d'un déséquilibre durable. En France, dans un rapport publié en 1997, deux parlementaires ont fait observer que, dans les manuels scolaires et les matériels d'enseignement, les femmes étaient sous-représentées et trop souvent confinées dans leurs rôles de mères et d'épouses, et ce en dépit de deux décennies d'une politique déclarée de lutte contre le sexisme dans les livres scolaires (Baudino, 2003). Même en Europe orientale, où la condition féminine s'est rapidement améliorée sous les régimes socialistes, les manuels scolaires de plusieurs pays continuent dans une large mesure de représenter les femmes au foyer, accomplissant des tâches domestiques.

Bien que de nombreux pays en développement aient entrepris des réformes des programmes, celles-ci ne remettent pas toujours en cause le *statu quo*. Ainsi, au Cambodge, de nouveaux manuels scolaires pour les élèves et pour les professeurs ont été introduits en 1996 avec pour objectif de promouvoir l'équité entre les sexes et l'intégration sociale, ce qui s'est traduit par la présentation du même nombre d'illustrations féminines et masculines. Les femmes sont représentées en train de tisser, les filles en train de participer aux tâches ménagères, les hommes sont des directeurs et les garçons participent aux travaux de la ferme. Il faut revoir les programmes scolaires en se plaçant dans une perspective soucieuse d'équité entre les sexes afin d'éviter les stéréotypes et de favoriser la participation des filles aux matières scientifiques.

Quelle que soit la façon dont les programmes sont conçus, c'est l'interprétation qu'en donnent les enseignants qui joue un rôle déterminant. Les enseignants peuvent fournir des modèles de rôles, des repères et des encouragements tant pour les filles que pour les garçons, mais ils peuvent aussi les abaisser et les marginaliser, perpétuant ainsi les stéréotypes. En effet, selon de nombreuses études, les enseignants considèrent souvent que les filles sont moins intelligentes que les garçons et sont destinées à des emplois moins bien rémunérés. Au Bangladesh, la plupart des enseignants interrogés ne s'attendaient pas à ce que leurs propres filles puissent occuper un emploi une fois achevées leurs études. C'est pourquoi il est difficile d'imaginer qu'ils puissent se tenir à l'écart des normes culturelles et sociales solidement ancrées dans leur société. Dans des contextes à forte composante patriarcale, il n'est pas facile d'associer les enseignants à des programmes d'équité entre les sexes. Et quand, enfin, ils y participent, ils se heurtent à de grands obstacles liés à la force des valeurs patriarcales qui s'imposent dans le choix de leur mode de vie, de leur carrière et de leurs activités (Mahlase, 1997). Ce problème est aggravé par le fait que le genre n'est pas pris en compte dans la formation pédagogique dans de nombreux pays en développement, où rares sont les professeurs qui ont jamais suivi des cours de sensibilisation à cette question (Colclough *et al.*, 2003).

Recruter plus d'enseignantes et leur offrir une formation solide sont les deux priorités absolues pour les pays où il existe de grandes disparités entre les sexes. Malheureusement elles restent trop peu nombreuses dans bon nombre de ces pays. En Afrique subsaharienne, elles n'occupent au maximum qu'un tiers des postes. Compte tenu de la corrélation très étroite entre le nombre de filles scolarisées dans l'enseignement primaire et la présence d'enseignantes, toute stratégie axée sur l'équité entre les sexes devrait comprendre des mesures rigoureuses pour inverser cette tendance. Il existe des initiatives en ce sens : ainsi,

dans plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne, le Forum des éducatrices africaines (FAWE) a créé des centres d'excellence pour renforcer les capacités des enseignants, y compris des stages sur les questions de parité entre les sexes, sur l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie, et des formations aux méthodologies non sexistes.

Lutter contre la violence

Bien souvent, l'école n'est pas un lieu sûr pour l'apprentissage : la violence à l'encontre des filles perpétue les inégalités dans le domaine de l'éducation. Selon un récent rapport sud-africain, la menace de la violence à l'école est l'une des difficultés majeures auxquelles les enfants sont confrontés dans l'apprentissage. Au Ghana, au Malawi et au Zimbabwe, les nombreuses agressions sexuelles commises par des garçons, et parfois par des enseignants, à l'encontre des filles dans le premier cycle du secondaire restent le plus souvent impunies. Il n'existe pas de volonté politique pour s'attaquer à ce problème, notamment lorsque les violences sont le fait d'enseignants. D'après les quelques études réalisées sur ce sujet, une grande partie des violences sexistes perpétrées au sein de l'école ne sont pas signalées ou le sont de manière insuffisante parce que les élèves craignent d'être persécutées, punies ou ridiculisées (Leach, Dunne et Humphreys, 2003 ; Human Rights Watch, 2001).

Les initiatives les plus novatrices en matière de lutte contre la violence à l'école sont dans bien des cas prises par des ONG, souvent dans le cadre de l'éducation relative au VIH/sida. En règle générale, elles sont limitées, reviennent très cher, et sont menées en dehors du cadre scolaire, en partie parce que les ministères de l'éducation n'ont pas réellement cherché à résoudre eux-mêmes le problème de la violence liée aux relations entre les sexes. Lorsque les autorités scolaires n'en ont pas reconnu officiellement l'existence, cette violence s'est le plus souvent développée et institutionnalisée.

L'école peut être un lieu où se tissent des relations harmonieuses fondées sur le respect mutuel. Donner aux jeunes des informations utiles en matière de sexualité et de contraception, en particulier dans le cadre de la prévention du VIH/sida, devrait entrer dans tous les programmes scolaires. L'éducation sexuelle demeure un tabou dans la majeure partie des pays et les efforts pour l'introduire dans l'enseignement secondaire ont souvent rencontré des résistances de la part des enseignants, des parents et des autorités religieuses, et ont été aussi négligés dans la formation pédagogique.

Autonomiser les femmes

Les filles ont beaucoup plus de chances d'aller à l'école quand leurs mères ont reçu une instruction, même si cela intervient à un âge avancé (Lauglo, 2001). Grâce aux programmes d'alphabétisation associés à des activités génératrices de revenus et axées sur la santé et les droits de l'homme, les femmes ont acquis des capacités d'autonomisation : elles peuvent poser des questions au lieu de simplement accepter les choses, ce qui les incite à se prendre elles-mêmes en charge. Expérimenter ces programmes dans le cadre de la protection et de l'éducation de la petite enfance (PEPE) génère des avantages considérables, et souvent pour des coûts très faibles. Compte tenu des corrélations favorables qui existent entre la PEPE et la scolarisation dans l'enseignement primaire, tant pour les filles que pour les garçons, la reconnaissance de liens entre différentes générations d'élèves ouvre la voie à une plus grande égalité.

Conclusion

S'il n'existe pas un modèle unique de politique favorable à l'égalité entre les sexes dans le domaine de l'éducation, différentes réformes peuvent conduire les nations vers cet objectif, et ce dans des délais plus rapides que ne le laissent supposer les tendances actuelles. Bien qu'elles soient très profondément enracinées, les normes et coutumes sociales peuvent évoluer grâce à une politique délibérée de l'État et des organisations de la société civile. Le défi que doivent relever les pays et les donateurs consiste à considérer toute politique selon une optique sexospécifique et à reconnaître les multiples liens qui existent entre l'éducation des parents — et notamment des mères — et celle de leurs enfants. Quels que soient la législation, la politique et les programmes, ils doivent expressément prendre en compte les intérêts et des hommes et des femmes.

L'État a un rôle décisif à jouer dans la création d'un environnement propice à la défense de l'égalité entre les sexes dans le domaine de l'éducation en réformant la législation et l'action publique. Il doit investir dans la redistribution des ressources en ciblant l'éducation des filles et en adoptant des mesures spéciales pour réduire les inégalités. Les dispositions visant à faire de l'école un lieu plus propice à l'apprentissage tant pour les filles que pour les garçons — en introduisant des messages positifs dans les programmes scolaires, en s'attachant aux compétences et aux comportements des enseignants, en assurant la sécurité et

en améliorant les installations — sont des composantes essentielles de toute stratégie d'égalité entre les sexes. Les conséquences des conflits, des crises économiques et du VIH/sida pour les filles et les femmes exigent la plus grande attention dans bon nombre de pays. Le problème ne réside pas dans le manque de connaissances ou de possibilités d'action. Ce qu'il faut avant tout, c'est associer volonté politique, expertise et ressources pour faire face à l'urgence de la tâche. Pour que tous les objectifs de développement soient atteints, il faut que la population soit instruite. Ceux qui soutiennent que l'égalité coûte trop cher ou qu'elle engendrerait des pressions préjudiciables à d'autres priorités, plus urgentes, du développement, usent d'arguments dans une large mesure erronés. Bien au contraire, une démarche résolue en faveur de l'instauration de l'égalité entre les sexes dans l'éducation peut produire tout un ensemble d'effets positifs, d'ordre personnel, économique ou social. C'est cette démarche qui permettra aux femmes et aux hommes de jouir des droits et libertés proclamés il y a plus de cinquante ans et que toute nation se doit de défendre.

Note

1. Il faut reconnaître que les évolutions démographiques selon lesquelles, dans la plupart des sociétés, les femmes constituent la majeure partie des personnes âgées — le groupe d'adultes le moins alphabétisé — expliquent aussi en partie ce phénomène.

Références

- Arnot, M. ; David, M. ; Weiner, G. 1999. *Closing the gender gap : postwar education and social change* [Réduire les inégalités entre les sexes : l'éducation et le changement social de l'après-guerre]. Cambridge, Royaume-Uni, Polity Press.
- Baudino, C. 2003. *Case study : France* [Étude de cas : la France]. Paris, UNESCO. (Document d'information établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004*.)
- Colclough, C. et al. 2003. *Achieving schooling for all in Africa : costs, commitment and gender* [L'école pour tous en Afrique : coût, engagement et genre]. Aldershot, Royaume-Uni, Ashgate.
- Human Rights Watch. 2001. *Scared at school : sexual violence against girls in South African schools* [Avoir peur à l'école : la violence sexuelle à l'encontre des filles dans les écoles sud-africaines]. New York, NY, Human Rights Watch.
- Jain, S. 2003. *Gender equality in education : community-based initiatives in India* [Égalité entre les sexes dans l'éducation : initiatives communautaires en Inde]. Paris, UNESCO. (Document d'information établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004*.)
- Kabeer, N. 2003. *Mainstreaming gender equality and poverty eradication in the Millennium Development Goals* [L'intégration de l'égalité entre les sexes et de l'élimination de la pauvreté dans les objectifs de développement du millénaire]. Ottawa, Secrétariat des pays du Commonwealth /CRDI/ACDI.
- Lauglo, J. 2001. *Engaging with adults : the case for increased support for adult basic education in sub-Saharan Africa* [S'engager auprès des adultes : le bien-fondé d'un accroissement de l'aide à l'éducation de base des adultes en Afrique subsaharienne]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Série Développement humain de la région Afrique — Document de travail.)
- Leach, F. ; Dunne, M. ; Humphreys, S. 2003. *Gender and violence in schools* [Genre et violences dans les établissements scolaires]. (Document d'information établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004*.)
- Mahlase, S. 1997. *The careers of women teachers under apartheid* [La carrière des enseignantes sous le régime de l'apartheid]. Harare, SAPES Books.

Riddell, A. 2003. *The introduction of free primary education in sub-Saharan Africa* [Introduction de la gratuité dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne]. Paris, UNESCO. (Document d'information établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004*.)

Langue originale : anglais

Duncan Wilson (Royaume-Uni)

Licence de droit (avec mention), Université d'Édimbourg ; maîtrise de droit — Législation internationale relative aux droits de l'homme (avec distinction), Université de Lund ; coordonnateur de recherche du projet Droit à l'éducation pour le Rapporteur spécial des Nations Unies, www.right-to-education.org (depuis janvier 2001) ; consultant auprès du Bureau international d'éducation (depuis février 2003) ; expérience internationale de l'enseignement et de la formation dans le domaine des droits de l'homme ; auteur de *Minority rights in education* (2002). Courriel : dw@right-to-education.org

POSITIONS/CONTROVERSES

DROITS DE L'HOMME :

PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ DES SEXES

DANS ET PAR L'ÉDUCATION

*Duncan Wilson*¹

Généralités

Le Cadre d'action de Dakar constitue l'initiative politique la plus importante prise au plan international en faveur de la promotion de l'Éducation pour tous. Il définit deux objectifs concernant l'égalité entre les sexes : à l'article 7 (ii), les participants s'engagent à éliminer les « disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 » et, à l'article 7 (v), le second objectif fixé est la réalisation de l'égalité entre les sexes dans l'éducation. Le premier objectif correspond au concept utilisé ici de « parité entre les sexes » et le second à celui d'« égalité entre les sexes ». Bien que, dans le présent article, l'accent soit mis sur ce dernier concept, la parité entre les sexes sera traitée, comparativement, en tant que condition nécessaire mais insuffisante pour la réalisation de l'égalité.

À la différence des engagements d'ordre politique, les droits de l'homme relèvent de normes juridiques que les États, en ratifiant les traités internationaux, se sont engagés à appliquer ; les États sont, de ce fait, tenus d'assumer les obligations juridiques internationales qui en découlent, et qui ne peuvent être considérées comme de simples promesses. Bien que les initiatives de politique internationale, d'une part, et l'élaboration et l'application du droit international, d'autre part, soient des processus distincts, leur interaction contribue à la réalisation de leurs objectifs respectifs, de sorte qu'ils doivent être considérés comme des

processus complémentaires et non pas parallèles². Leurs engagements politiques ne pouvant être dissociés de leurs obligations juridiques, les États qui ont adhéré aux instruments internationaux pertinents (tous les pays du monde, à deux exceptions³, ont ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC) et plus de 174 ont ratifié la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes) ont clairement l'obligation d'assurer progressivement le plein exercice du droit à l'éducation et d'instaurer l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation.

Le suivi international de l'Éducation pour tous et la législation internationale relative aux droits de l'homme devraient, envisagés conjointement, permettre d'inscrire les engagements d'ordre politique de Jomtien et de Dakar dans un cadre intégré et assurer qu'ils contribuent à la promotion des droits à l'éducation et par l'éducation, au-delà de la simple compilation des chiffres du nombre d'élèves, ou des sommes investies dans l'éducation. C'est dans ce contexte qu'il faut se féliciter de la place toujours plus grande faite aux droits de l'homme dans le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous.

Un cadre des droits de l'homme pour l'éducation en vue de promouvoir l'égalité entre les sexes

Le genre étant une notion sociale et non pas biologique, il est difficile d'évaluer et de traiter la discrimination en se fondant sur cette notion. Les distinctions fondées sur le sexe biologique peuvent être mesurées de façon statistique, alors que les disparités tenant au genre résultent de distinctions plus subtiles quant aux rôles de l'homme et de la femme. Réaliser la parité (nombre égal de garçons et de filles) à l'école n'est qu'une étape sur la voie de l'égalité des sexes dans et par l'éducation. La parité est un concept quantitatif, alors que l'égalité est plutôt un concept qualitatif. La protection des droits de l'homme et la promotion de l'égalité entre les sexes nécessitent davantage qu'un équilibre numérique ; elles exigent aussi un équilibrage au plan conceptuel et un effort résolu en vue de corriger les inégalités existantes.

La simple présentation de chiffres permet d'afficher des progrès apparents tout en masquant le véritable état des discriminations et des désavantages. C'est particulièrement vrai dans le cas de la mesure de l'égalité. Dans le domaine de l'éducation, il est certes important d'améliorer la parité au niveau de la fréquentation scolaire, mais la question de l'égalité relève d'une démarche beaucoup plus complexe. Traiter du droit à l'éducation sans se préoccuper des droits *dans* l'éducation et *par* l'éducation peut se traduire par une augmentation de la

fréquentation scolaire sans que cela ait beaucoup d'impact sur l'amélioration de l'égalité entre les sexes.

C'est aux gouvernements qu'il incombe au premier chef de garantir le plein exercice du droit à l'éducation pour tous. D'après le cadre analytique élaboré par le Rapporteur spécial des Nations Unies, l'action à mener à cet effet en matière d'éducation doit porter sur quatre éléments : la *disponibilité*, l'*accessibilité*, l'*acceptabilité* et l'*adaptabilité* (Tomasevski, 2001)⁴.

La *disponibilité*, ou les dotations en moyens éducatifs, implique diverses modalités : écoles séparées ou non mixtes (autorisées par la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation, sous réserve du maintien de la qualité)⁵ ; intégration des filles dans des écoles de garçons pas toujours adaptées à leurs besoins ; ou écoles mixtes tenant compte des préoccupations en matière d'égalité des sexes. Il convient de noter que certains gouvernements appliquent un système d'éducation non mixte pour répondre aux préoccupations des parents, alors que d'autres, comme en Équateur, considèrent « l'éducation mixte comme un moyen d'abattre les barrières sexistes »⁶. Il importe d'assurer l'équilibre entre la liberté du choix des parents en matière d'éducation et l'intérêt supérieur de l'enfant.

L'*accessibilité* nécessite la suppression à la fois des obstacles discriminatoires à l'admission des enfants d'un sexe donné à tous les niveaux et dans tous les types d'éducation et (comme on le verra plus loin) des obstacles tels que le coût, qui peuvent avoir une incidence indirecte sur l'égalité entre les sexes.

L'*acceptabilité* implique une éducation qui sera effectivement utile à l'enfant, non seulement pour la recherche d'un emploi mais aussi pour la protection de sa santé et de son bien-être. L'offre de possibilités d'éducation suffisantes aux filles ne constitue que la première étape. Traiter les garçons et les filles de la même façon peut contribuer à accentuer, plutôt qu'à corriger le handicap social, dans la mesure où l'éducation peut renforcer les stéréotypes existants de la femme peu douée pour les études, image qui est parfois reproduite (souvent inconsciemment) dans les manuels mettant en relief le rôle de la femme au foyer, alors que le rôle des hommes dans l'histoire et dans l'activité intellectuelle est magnifié. L'objectif de l'éducation, dans la législation relative aux droits de l'homme, est de « préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie, dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes »⁷. La question ainsi posée — ce que l'enfant apprend et pourquoi —

appelle une réorientation de l'éducation de façon à ce qu'elle contribue à l'égalité entre les sexes.

L'obligation faite en vertu de la législation relative aux droits de l'homme d'*adapter* l'éducation à l'individu, et non pas l'inverse, a un caractère révolutionnaire. Elle implique des écoles plus intégratrices et l'assurance que l'éducation ne renforce pas les modèles sociétaux existants générateurs de discriminations à l'encontre de certains groupes. Cela est d'autant plus important que les filles sont en général l'objet de discriminations multiples (par exemple, à la fois en tant que membre d'un groupe minoritaire pour qui la langue nationale n'est que la deuxième ou troisième langue parlée, et en tant que fille).

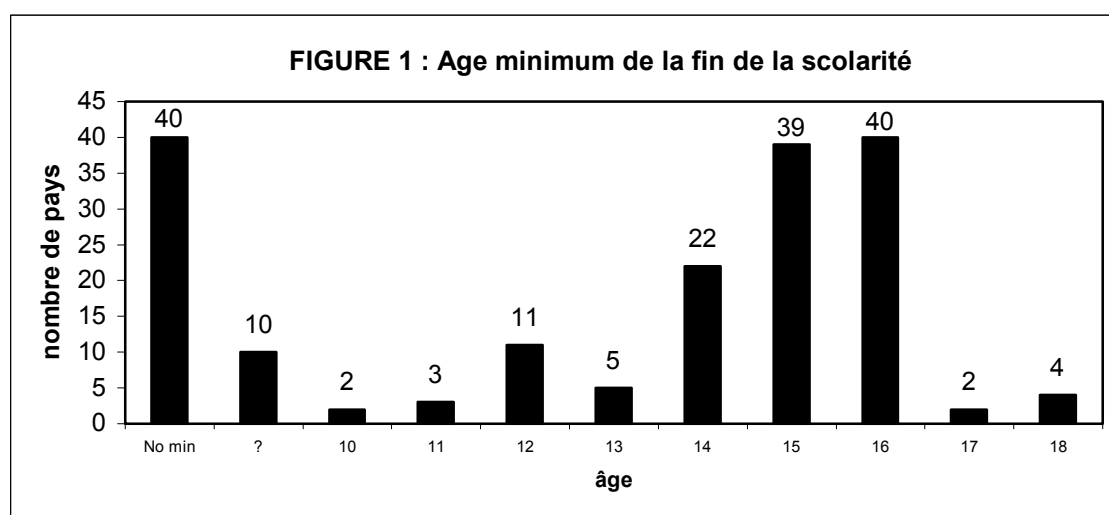
Disponibilité

ÉDUCATION OBLIGATOIRE

La législation devrait prévoir au moins la gratuité et le caractère obligatoire de l'enseignement primaire⁸. On peut considérer que cette exigence ne se limite plus seulement à l'obligation pour les parents d'envoyer leur enfant à l'école et pour l'État de fournir des services d'éducation.

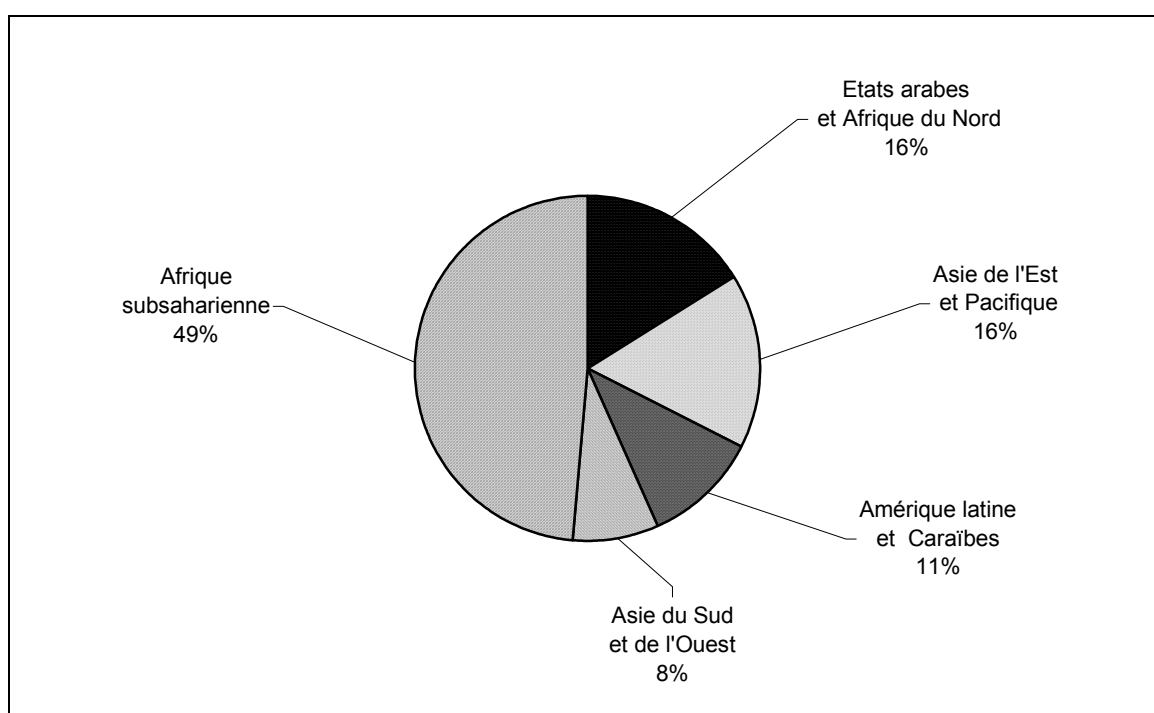
Une étude préliminaire réalisée sur 179 pays montre qu'environ 80 % seulement des États ont consacré leur engagement au plan international dans leur législation nationale. Elle montre également que l'association de la scolarité obligatoire à l'enseignement primaire est dépassée, l'âge limite pour l'enseignement obligatoire allant au-delà du niveau du primaire. Dans la majorité des pays où l'éducation obligatoire est prévue par la loi, l'âge minimum fixé pour l'achèvement des études est aujourd'hui 14 ans ou plus (voir la figure 1).

FIGURE 1. Âge minimum de fin de scolarité obligatoire



Quelque 40 pays sur les 179 considérés dans l'étude n'ont pas de législation relative à l'enseignement obligatoire ; dans 81 d'entre eux, l'âge minimum de fin de scolarité est compris entre 14 et 16 ans, alors que, dans 21 d'entre eux, cet âge se situe entre 10 et 13 ans, et, dans 6 pays, à 17-18 ans. Dans 10 pays, il est fait état de l'enseignement obligatoire, sans indication quant à l'âge de fin de scolarité. Cela signifie, dans la pratique, que l'enseignement obligatoire est inapplicable, même si cette absence d'âge limite tient peut-être à une carence des données communiquées. Aussi ces pays n'ont-ils pas été inclus dans la catégorie des pays sans limite d'âge minimum.

FIGURE 2. Distribution globale des pays où l'éducation n'est pas obligatoire



Ainsi qu'il ressort de la figure 2, le groupe le plus important de pays dépourvus de législation en matière d'enseignement obligatoire est celui des pays de l'Afrique subsaharienne (49 % du nombre total de pays, représentant 40 % des pays de la région). Un pourcentage relativement important de pays n'a pas d'enseignement obligatoire en Asie du Sud et de l'Ouest (33,3 % des pays de la région), dans le groupe des États arabes et de l'Afrique du Nord (30 % des pays de la région) et dans le groupe de l'Asie de l'Est et du Pacifique (23 % des pays de la région).

L'encadré 1 présente un tableau général, par pays, de la situation en ce qui concerne l'âge minimum de fin de scolarité obligatoire dans les pays sur lesquels des données ont été rassemblées. Dans une large mesure, ces données ont été soumises par les pays eux-mêmes,

dans les rapports qu'ils ont présentés en vertu de traités internationaux relatifs aux droits de l'homme. Chaque État partie à un traité relatif aux droits de l'homme est en effet tenu de fournir un rapport initial et des rapports périodiques sur l'application des obligations qui lui incombent en vertu de ce traité. Ces données ont donc un caractère officiel dans la mesure où elles proviennent des États eux-mêmes. En l'absence de rapports sur les droits de l'homme disponibles (soit que le rapport le plus récent, datant de plus de cinq ans, a été jugé dépassé, soit que l'État concerné n'a pas fourni de rapport), les données sont complétées par des informations provenant de la banque de données — Données mondiales sur l'éducation —, du Bureau international d'éducation, de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et, enfin, de l'Institut de statistique de l'UNESCO (bien que, en règle générale, ce dernier n'ait pas collecté de façon régulière ce type de données ; et, lorsqu'il l'a fait, ce n'était pas toujours de façon compatible avec les autres sources d'information, notamment avec les propres rapports présentés par les États).

ENCADRE 1. Âge minimum de fin de scolarité obligatoire, par pays

<p>Enseignement non obligatoire (40 pays) : Bahreïn, Bénin, Bhoutan, Brunéi Dar es-Salaam, Burundi^a, Cambodge, Cameroun, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Fidji, Gambie, Haïti, Îles Salomon, Jamaïque, Lesotho^b, Malawi, Maldives, Mauritanie, Mozambique, Myanmar, Népal, Oman, Ouganda^b, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée^a, Qatar^a, République démocratique du Congo, Rwanda^a, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Sierra Leone^b, Singapour, Soudan, Suriname, Swaziland^a, Tchad, Vanuatu, Yémen, Zambie, Zimbabwe</p> <p>Enseignement obligatoire, mais âge minimum de fin de scolarité obligatoire non précisé (10 pays) : Arabie saoudite, Azerbaïdjan, Iraq, Kazakhstan, Kirghizistan, Ouzbékistan, République démocratique populaire lao, Tadjikistan, Turkménistan, Ukraine</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 10 ans (2 pays) : Bangladesh, République islamique d'Iran</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 11 ans (3 pays) : Emirats arabes unis, Guinée équatoriale^b, Panama^b</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 12 ans (11 pays) : Géorgie^a, Guinée-Bissau, Liban^a, Maurice^b, Nicaragua^b, Paraguay, Philippines^a, République arabe syrienne, Sénégal^b, Thaïlande^a, Trinité-et-Tobago</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 13 ans (5 pays) : Djibouti, Honduras, Kenya^b, République-Unie de Tanzanie, Sao Tomé-et-Principe</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans (22 pays) : Albanie^a, Angola^a, Belize, Bolivie^a, Brésil^c, Chili, Comores, Cuba^b, Égypte, Équateur^b, Ghana^b, Guinée^a, Îles Marshall, Inde, Koweït, Madagascar^b, Micronésie (États fédérés de), Nigéria^b, République dominicaine, Sri Lanka, Turquie, Venezuela</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans (39 pays) : Afrique du Sud, Antilles néerlandaises, Argentine, Arménie^a, Australie, Autriche, Botswana^b, Chine^a, Chypre, Colombie, Croatie^a, El Salvador^b, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Grèce, Guatemala^b, Îles Cook^a, Indonésie^a, Irlande, Israël, Jamahiriya arabe libyenne, Japon, Lettonie, Liechtenstein, Luxembourg, Mali^b, Maroc^a, Mexique, Portugal, République de Corée, Sainte-Hélène^b, Serbie-et-Monténégro^a, Seychelles, Slovaquie^c, Slovénie, Suisse, Togo, Uruguay^c</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans (40 pays) : Algérie, Andorre, Antigua-et-Barbuda, Barbade, Bulgarie, Burkina Faso, Canada^c, Cap-Vert, Congo^a, Costa Rica^a, Danemark, Espagne, Estonie^a, États-Unis d'Amérique^a, Finlande, France, Gabon, Grenade^a, Hongrie, Islande, Italie, Jordanie, Libéria, Lituanie, Malaisie^c, Malte, Monaco, Namibie^b, Niger, Norvège, Nouvelle-Zélande, République démocratique populaire de Corée, République de Moldova, Roumanie, Royaume-Uni, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie^a, Saint-Marin, Suède, Tunisie</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 17 ans (2 pays) : Palaos, Pays-Bas</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans (4 pays) : Allemagne^c, Belgique, Pérou, Pologne</p> <p>Enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 21 ans (1 pays) : République centrafricaine (filles uniquement)</p>

Source :

Sauf indication contraire, les données sont tirées des rapports présentés par les États en vertu de traités relatifs aux droits de l'homme.

^a Données provenant du BIE : Données mondiales sur l'éducation, 2001 et 2004, Genève (à paraître).

^b Institut de statistique de l'UNESCO, *Rapports régionaux sur l'Amérique latine et l'Afrique*, Montréal, 2001.

^c Organisation de coopération et de développement économiques, *Indicateurs mondiaux de l'éducation*, Paris, 2002.

Au moins 138 pays ont adopté une législation relative à l'enseignement obligatoire. Il est cependant difficile de juger de l'application dans la pratique de cette législation. Il n'y a pas

de consensus quant à la responsabilité de cette application : faut-il sanctionner les parents qui n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école ? Ou bien sanctionner l'enfant absentéiste par l'institution d'un délit d' « absentéisme scolaire » ?

ENCADRE 2. Enseignement obligatoire : qui est responsable de son application ?

La loi relative à l'enseignement obligatoire vise à prévenir l'absentéisme et l'abandon scolaire. Un amendement de 1974 [...] fait directement porter sur les élèves eux-mêmes la responsabilité de la non-fréquentation scolaire. [...] À compter de 12 ans les élèves peuvent être tenus légalement responsables d'infraction aux dispositions relatives à la fréquentation scolaire. (*Pays-Bas*)ⁱ

Le Programme d'enseignement élémentaire obligatoire en Indonésie relève plutôt du concept de l'éducation universelle, qui consiste à élargir les possibilités d'étudier en encourageant les parents à envoyer leurs enfants à l'école dès qu'ils ont l'âge d'être scolarisés. (*Indonésie*)ⁱⁱ

Tout parent, tuteur ou autre personne ayant la garde d'un enfant âgé de 6 à 16 ans est tenu de faire en sorte que cet enfant fréquente régulièrement une école publique ou privée agréée pendant toute la période scolaire [...]. (*Libéria*)ⁱⁱⁱ

ⁱ CRC/C/117/Add.1 (pages non numérotées).

ⁱⁱ CRC/C/65/Add.23, p. 99.

ⁱⁱⁱ CRC/C/28/Add.21, p. 54-55.

Ou bien est-ce l'État qui a l'obligation d'offrir des moyens suffisants pour assurer cette éducation ? Diverses conceptions du caractère obligatoire de l'enseignement sont présentées dans l'encadré 2.

La Convention européenne des droits de l'homme (CEHR) de 1950 prévoit qu'un mineur peut être détenu pour son éducation surveillée⁹. Cela revient à considérer l'enfant comme un simple bénéficiaire de services éducatifs, plutôt que comme un participant au système. La Convention relative aux droits de l'enfant, beaucoup plus récente, ne fait pas mention de sanctions, mais oblige les *États* à encourager la fréquentation scolaire¹⁰. Au niveau du suivi et de l'application des traités *internationaux* relatifs aux droits de l'homme, on constate une tendance à promouvoir l'enseignement obligatoire comme une obligation pour l'individu, plutôt que comme une obligation de l'État.

L'État prend une lourde responsabilité en imposant le caractère obligatoire de l'enseignement, dans la mesure où cela implique que l'éducation doit être assurée dans l'intérêt supérieur de l'enfant. L'éducation qui ne satisfait pas aux exigences de qualité et d'égalité n'en demeure certes pas moins bénéfique. Une éducation très limitée peut sauver une vie, mais l'éducation conçue sur la base de l'égalité et comme facteur d'égalité nécessite une réévaluation fondamentale des efforts et méthodologies à mettre en œuvre pour promouvoir activement l'égalité entre les sexes et une plus grande sensibilisation aux questions sexospécifiques.

L'école obligatoire a un rôle essentiel à jouer dans la lutte contre les effets des discriminations personnelles, et peut donc influencer sur l'éducation des filles. En fait, plusieurs pays considèrent l'enseignement obligatoire comme un moyen d'améliorer l'éducation des filles¹¹.

ENSEIGNANTS

Compte tenu du rôle central des enseignants dans le système éducatif, il est indispensable de faire une large place aux questions d'égalité entre les sexes dans leur formation, leur sélection et leur composition. L'amélioration de l'équilibre entre les enseignants hommes et femmes à tous les niveaux peut servir d'indicateur d'égalité entre les sexes. L'analyse de la situation des enseignantes montre que généralement, comme la majorité des élèves filles, elles restent confinées au niveau primaire. Dans toutes les régions du monde, la proportion de femmes parmi les enseignants de l'enseignement secondaire et supérieur est inférieure à ce qu'elle est au niveau primaire (Gaynor, 1997, p. 11). C'est là une autre raison de la plus faible scolarisation des filles, là où les parents refusent parfois que leurs filles étudient avec des enseignants hommes, comme cela a été signalé en Égypte¹².

L'étude des revenus a révélé que, dans plusieurs villes du monde (notamment à Lagos, Jakarta et Sao Paulo), les conducteurs de bus gagnent davantage que les enseignants (Union de Banque suisse, 1994 et 2000, p. 50-51). La recherche a aussi établi un lien entre la motivation et la performance des enseignants et la qualité de l'éducation, tout en montrant que la motivation des enseignants n'est pas considérée partout comme une préoccupation majeure des responsables aux niveaux national et international (Voluntary Service Overseas, 2002, p. 2). L'exemple récent du Kenya, où l'introduction de l'enseignement gratuit a été entravé par des grèves d'enseignants exigeant le paiement d'arriérés de salaire, montre à quel point il importe de lier la gratuité de l'éducation au respect des droits des enseignants¹³. Les enseignants occupés à lutter pour leurs droits n'ont pas l'esprit à enseigner.

Accessibilité

DISCRIMINATION DANS LES DOMAINES PUBLIC ET PRIVÉ

Dans le domaine public comme dans le domaine privé, les filles sont confrontées à des obstacles. Au niveau public, les États se sont engagés en vertu de la Convention sur

l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes¹⁴ non seulement à interdire la discrimination *de jure* (égalité formelle), mais aussi à l'éliminer *de facto* (égalité dans les faits). L'interdiction officielle de la discrimination peut se ramener essentiellement à un changement de politique et à la promulgation et à l'application de lois. Mais les efforts visant à éliminer concrètement la discrimination nécessitent une réévaluation fondamentale du système éducatif en vue de dénoncer et de corriger les pratiques discriminatoires et de réorienter l'éducation de façon à éviter la réapparition de conditions sociales défavorables.

Comme indiqué par les autorités zambiennes, « les filles sont socialement formées pour devenir des épouses, des mères et des assistantes, et pour être soumises ; tandis que les garçons sont préparés à assumer les responsabilités de direction et de promotion de la société »¹⁵. Développer une « éducation non discriminatoire » dans l'application du Programme d'action de Beijing¹⁶ va dans le sens d'une éducation favorisant l'égalité entre les sexes. Cela nécessite aussi l'adoption de « mesures temporaires spéciales » destinées à corriger les effets de la discrimination. Les mesures de ce type prévues par les instruments relatifs aux droits de l'homme¹⁷ n'enfreignent pas les dispositions relatives à la lutte contre la discrimination lorsqu'elles sont fondées sur des critères raisonnables et objectifs, et s'il y est mis fin quand les objectifs visés sont atteints¹⁸. Le Comité des droits de l'homme, qui est chargé de suivre l'application du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, considère ces mesures comme des mesures positives destinées à assurer la jouissance effective des droits¹⁹. Ainsi, la législation relative aux droits de l'homme peut, dans certaines circonstances, *nécessiter* un traitement différencié pour certains groupes. Les controverses concernant la « discrimination positive » tournent souvent autour de la question de savoir à quel moment exactement l'objectif d'égalité a été atteint. Mais, dans la mesure où, comme le dit le Programme des Nations Unies pour le développement, aucun pays au monde ne peut prétendre avoir réalisé l'égalité entre les sexes, c'est sans doute là un objectif difficilement accessible²⁰. Il y a toutefois pour la loi un point au-delà duquel un traitement différencié doit être considéré comme discriminatoire. Certains pays (en particulier dans les Caraïbes), qui ont encouragé les mesures spéciales en faveur des filles, sont maintenant confrontés à un phénomène inverse d'exclusion des garçons du système éducatif. La Jamaïque en est un exemple. Ce pays, qui, dans son rapport présenté en 1998 au Comité pour l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, avait fait état d'une série de mesures spéciales en faveur de l'éducation des filles, se trouve désormais dans une situation où les garçons sont désavantagés²¹. Bailey, dans la présente publication, fait état de recherches montrant qu'en Jamaïque la préférence en faveur des filles

s'exerce lors de la prise de décisions d'ordre privé concernant l'éducation. L'encadré 3 présente un éventail de mesures spéciales, de grande portée ou de portée limitée, adoptées dans le cadre de l'application des dispositions pertinentes relatives aux droits de l'homme²² — hébergement au Bénin, Bolsa Escola au Brésil, manuels gratuits au Burkina Faso et au Népal²³, ou amélioration des installations sanitaires au Maroc²⁴. La politique consistant à avoir « au moins une enseignante dans chaque école primaire » ne peut être considérée comme un véritable engagement en faveur de la parité des sexes dans le corps enseignant, mais elle peut avoir une grande influence en rassurant les familles qui envoient leurs filles à l'école, et par le caractère exemplaire de la mesure.

ENCADRE 3. Mesures spéciales destinées à encourager l'inscription des filles à l'école

Centres de réception [...] pour l'accueil des filles admises en 6 ^e année (enseignement secondaire). (<i>Bénin</i>) ⁱ
Dans les zones rurales, des appareils modernes sont fournis aux mères pour leur permettre de se passer des services de leurs filles en âge d'être scolarisées. (<i>Bénin</i>) ⁱ
Programmes d'allocations aux familles pauvres subordonnées à la scolarisation des enfants. (<i>Brésil</i>) ⁱⁱ
Construction d'installations sanitaires. (<i>Maroc</i>) ⁱⁱⁱ
Manuels gratuits et emploi d'au moins une femme enseignante dans chaque école primaire. (<i>Népal</i>) ^{iv}
Les filles optant pour des matières techniques peuvent bénéficier de bourses d'étude et sont prioritaires pour l'admission en internat. (<i>Tunisie</i>) ^v
Construction de nouvelles écoles de filles et utilisation des écoles existantes en deux périodes, dont l'une réservée aux filles. (<i>Yémen</i>) ^{vi}
ⁱ E/1990/5/Add.48, 5 septembre 2001, par. 380 et 382.
ⁱⁱ E/1990/5/Add.53, 20 novembre 2001, par. 769.
ⁱⁱⁱ CEDAW/C/BFA/2-3, 25 février 1998, p. 5.
^{iv} CEDAW/C/MOR/2, 29 février 2000, p. 29.
^v E/1990/6/Add.14, 8 octobre 1996, par. 383.
^{vi} E/1990/5/Add.54, 17 mai 2002, par. 154.

Dans l'analyse économétrique, on fait parfois comme si les parents décidaient d'envoyer chacun de leurs enfants à l'école sur la base d'une analyse des coûts et avantages. Ramener ce type de décision à des considérations de demande et d'offre au niveau macroéconomique s'est avéré peu fondé dans le cas du Malawi, où des recherches financées par la Banque mondiale ont abouti à la proposition qu'il fallait augmenter les droits de scolarité là où la demande était excessive (Thobani, 1983). C'est une logique qui va à l'encontre des principes de l'Éducation pour tous et qui ne tient pas compte de l'incidence discriminatoire des frais scolaires sur les filles. Les préoccupations en matière de droits de l'homme offrent un « élément correcteur du

marché »²⁵ en resituant la prise de décisions dans la sphère publique, là où l'enseignement primaire au moins devrait être « gratuit et obligatoire »²⁶.

Quelle que soit l'interprétation des raisons profondes pour lesquelles les filles fréquentent moins l'école et y réussissent moins bien (les recherches de la Banque mondiale mettent en relief le rôle décisif de la prise des décisions par les parents et des responsabilités de la fille au foyer (Bredie et Beeharry, 1998), tandis que d'autres accusent le manque de services d'éducation disponibles et accessibles (Rugh, 2000)), les gouvernements ont la responsabilité de corriger les discriminations, tant dans le domaine public que dans le domaine privé, qui privent l'enfant de son droit à une éducation appropriée²⁷.

Corriger les inégalités existantes exige que l'on s'attaque à la discrimination là où elle sévit, c'est-à-dire aussi dans la sphère privée. Comme l'a noté le Comité des droits de l'homme :

Les États parties [ont l'obligation] de prendre toutes les mesures nécessaires, y compris l'interdiction de toute discrimination fondée sur le sexe, *pour mettre un terme aux pratiques discriminatoires qui nuisent à l'égalité dans l'exercice des droits tant dans le secteur public que dans le secteur privé*²⁸.

L'éducation peut jouer un rôle essentiel en offrant aux enfants des chances égales. Mais cela peut fort bien être en opposition avec la réalité à laquelle les enfants sont confrontés et qu'ils peuvent observer dans leur foyer et dans la société en général. Il est donc indispensable de promouvoir des instruments critiques qui permettent aux enfants de contester les attitudes fondées sur des préjugés liés au sexe.

GRATUITÉ DE L'ÉDUCATION

Les enfants ne peuvent payer eux-mêmes leur éducation. L'imposition de droits de scolarité signifie donc que les familles qui ne peuvent se permettre d'envoyer tous leurs enfants à l'école sont confrontées à des décisions difficiles. S'il est vrai que l'éducation a toujours un coût, le fait de faire prendre en charge ce coût par l'utilisateur constitue une forme régressive de financement de l'éducation, qui limite l'accès à l'école à ceux qui sont en mesure de payer. Ce système a, sur les filles, des effets disproportionnés (Banque mondiale, 2001, p. 165-169)²⁹, étant donné que « les années d'études paraissent du temps perdu lorsque les femmes n'ont pas accès à l'emploi ou ne peuvent travailler à leur propre compte, n'ont aucun pouvoir de décision en ce qui concerne le mariage et la maternité, ou encore qu'elles n'ont aucune possibilité de représentation politique »³⁰. Les États eux-mêmes reconnaissent cette situation, comme le souligne le Kenya : « avec l'imposition de la participation aux frais scolaires,

beaucoup de filles venant de familles pauvres abandonnent de plus en plus souvent l'école en raison du manque de ressources »³¹.

Dans ces conditions, les chercheurs ont associé la baisse de la fréquentation scolaire des filles à l'imposition des politiques d'ajustement structurel au cours des années 90 (Rose, 1995, p. 1931-1949).

Dans la pratique, l'éducation ne peut être obligatoire si elle n'est pas gratuite. Un nombre croissant d'États intègrent à présent au plan national leur obligation internationale d'assurer la gratuité de l'enseignement primaire. La traduction dans les faits de nouvelles politiques et modifications d'ordre législatif en vue d'abolir les droits de scolarité s'est avérée difficile. Au Cambodge, Thomas Hammarberg, le représentant spécial du Secrétaire général de l'ONU, a noté :

Bien que la Constitution proclame que l'enseignement doit être gratuit pour tous, les coûts correspondants sont élevés. Il faut payer les frais de scolarité, les uniformes, les fournitures scolaires, les livres, le transport et le soutien scolaire. Une étude réalisée en 1997 a montré que 75 % des coûts réels de l'enseignement étaient à la charge des parents et des collectivités, les États n'y participant qu'à 13 %³².

Lorsque, en 1997, l'Ouganda a mis en œuvre une politique de gratuité de l'enseignement primaire pour quatre enfants de chaque famille, à la condition que deux de ces enfants soient des filles, les inscriptions scolaires ont augmenté au total d'au moins 44 % dans l'année, le taux brut de fréquentation des filles passant de 74 % à 112 % et celui des garçons de 86 % à 137 %³³.

Une étude interne de la Banque mondiale réalisée en 2002 sur l'application de droits de scolarité dans les pays « clients » a montré que 97 % des pays imposaient dans une certaine mesure des droits dans l'enseignement public ; or ces droits étaient *illégaux* (d'après la législation interne) dans un tiers des 77 pays où ils étaient appliqués (Banque mondiale, 2002, p. 6). Aucune enquête globale n'a, à ce jour, été réalisée sur l'imposition de droits pour une éducation censée être gratuite, bien que des travaux en ce sens soient en cours³⁴.

Le coût pour les particuliers du financement de l'éducation publique est en fait peut-être plus élevé encore au niveau du primaire : « les contributions directes des parents financent jusqu'à la moitié, voire davantage dans certains cas, de la totalité des dépenses au niveau primaire, pourcentage qui diminue fortement dans le cas de l'enseignement public au niveau secondaire » (Penrose, 1993). La législation relative aux droits de l'homme prévoit pourtant que l'éducation primaire doit être gratuite et que les États doivent prendre des mesures, par tous les moyens disponibles (y compris le recours à l'assistance internationale), pour assurer progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire.

Acceptabilité : de la peur à l'égalité

LES ABUS À L'ÉCOLE

Obliger les filles à fréquenter des écoles où elles sont exposées à des risques pour leur santé ou leur vie est une violation abominable du droit à l'éducation. Les abus sexuels et la violence physique à l'encontre des filles sont des dangers particulièrement insidieux, qui risquent de saper tous les efforts faits pour promouvoir l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation. Des rapports récents provenant de groupes actifs dans le domaine des droits de l'homme révèlent la fréquence inquiétante de ce type de violence³⁵. Le Comité des Nations Unies pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a noté : « la violence sexiste est une forme de discrimination qui entrave sérieusement la capacité des femmes de jouir de leurs droits et de leur liberté sur un pied d'égalité avec les hommes »³⁶. Comme il a été signalé dans une étude comparative du Bureau international d'éducation, « des étudiantes abandonnent l'école en raison de brimades excessives et de brutalités — ainsi que de viols » (Ohsako, 1997, p. 36). Le suivi de l'Éducation pour tous doit s'inscrire dans une perspective large tenant compte à la fois de l'amélioration des chiffres de l'éducation et de celle du respect des droits de l'homme, afin d'assurer que l'enseignement gratuit et obligatoire contribue à améliorer les relations entre les sexes.

ÉGALITÉ ET QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Reconnaissant que c'est essentiellement par son contenu que l'éducation contribue à la discrimination ou à son élimination, beaucoup d'États ont engagé un processus de réexamen des programmes d'étude et manuels en vue d'en supprimer les conceptions stéréotypées, explicites ou implicites, des rôles respectifs de l'homme et de la femme. D'après une étude réalisée en Thaïlande :

Dans les manuels, les personnages masculins apparaissent généralement deux fois plus [fréquemment] que les personnages féminins, le message transmis étant que les hommes et les femmes ont des rôles différents et inégaux, et que le statut de l'homme est supérieur à celui de la femme. Les textes présentent les hommes comme des dirigeants ou administrateurs de la communauté, et comme ceux qui font vivre la famille. Les femmes sont généralement présentées comme des personnages s'occupant de la maison, de la cuisine et des enfants, et comme source de revenus complémentaires dans les familles pauvres³⁷.

Aux Philippines, le gouvernement est allé plus loin encore, affirmant que « les écoles continuent de jouer un rôle clé dans le renforcement et la perpétuation des stéréotypes des rôles de l'homme et de la femme et des concepts sexistes encore présents dans les programmes, manuels et matériels pédagogiques »³⁸.

L'encadré 4 donne d'autres exemples de cas où les États se sont efforcés de replacer l'éducation dans une nouvelle perspective tenant compte de l'égalité des sexes.

ENCADRE 4. Réexamen du contenu de l'enseignement dispensé aux garçons et aux filles

Mesures :

L'adaptation des manuels scolaires aux réalités socio-économiques du pays [...] en vue de lutter contre les préjugés à l'encontre des femmes. (*Burkina Faso*)ⁱ

Sensibilisation et incitations à l'intention des sociétés produisant des manuels scolaires en vue d'éliminer les stéréotypes sexistes. (*Colombie*)ⁱⁱ

Élaboration d'un projet de programme d'études intégrant les préoccupations en matière d'égalité des sexes dans la formation des maîtres. (*Nicaragua*)ⁱⁱⁱ

Réexamen de tous les manuels scolaires, dont ont été éliminées plus ou moins complètement toutes les représentations de la femme en tant que personne inférieure. (*Tunisie*)^{iv}

Objectif :

Permettre aux élèves de reconnaître et de comprendre les préjugés fondés sur le sexe et leurs incidences. (*Roumanie*)^v

ⁱ CEDAW/C/BFA/2-3, 25 février 1998, p. 12.

ⁱⁱ E/C.12/4/Add.6, 31 août 2000, par. 166.

ⁱⁱⁱ CEDAW/C/NIC/4, 28 août 1998, p. 19.

^{iv} CEDAW/C/TUN/3-4, 2 août 2000, par. 539.

^v CEDAW/C/ROM/4-5, 15 mars 1999, par. 31.

Adaptabilité : promouvoir les droits de l'homme par l'éducation

LA PUNITION DES FILLES ENCEINTES

Dans beaucoup de pays, les filles enceintes risquent l'exclusion de l'école. Parfois, cela concerne aussi les enseignantes, qui s'exposent à une suspension ou un licenciement en cas de grossesse, en particulier si elles ne sont pas mariées. Comme il est indiqué par un pays : « les enseignantes non mariées peuvent être licenciées pour cause de grossesse »³⁹.

Au cours des dernières années, l'attention accrue portée à cette question a donné lieu à diverses réponses. Aujourd'hui, on conteste de plus en plus les raisons pour lesquelles des filles enceintes devraient être l'objet de discriminations dans le système éducatif. Un bon exemple de mobilisation en faveur du changement dans ce domaine est donné par la Colombie où la Cour constitutionnelle de Bogotá a déclaré :

Il est certain que la stigmatisation et la discrimination liées à la suspension de la fréquentation scolaire ont transformé cette mesure [soutien scolaire limité] en un fardeau d'un poids disproportionné que l'élève doit supporter uniquement parce qu'elle est enceinte, ce qui, de l'avis de la Cour, constitue une punition. Faire de la grossesse — en vertu du règlement scolaire — un motif de punition constitue une violation des droits fondamentaux à l'égalité, à la vie privée, au libre épanouissement de la personne et à l'éducation⁴⁰.

Ailleurs, des organisations non gouvernementales, telles que le Forum des éducatrices africaines, ont mis en accusation le traitement discriminatoire des filles enceintes. La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant reconnaît expressément le droit des filles enceintes à l'éducation⁴¹. C'est en réponse à ces exigences que certains pays, comme le Kenya, la Zambie, le Botswana, la Guinée et le Malawi, permettent désormais la réintégration des filles dans l'éducation formelle après la grossesse. Mais cette réintégration peut être subordonnée à des conditions limitatives, notamment à l'interdiction de réintégrer la même école⁴². Maluwa-Banda note par ailleurs dans la présente publication que cela revient souvent à une suspension, qui peut encore avoir pour effet d'accroître le taux d'abandon — ou, en l'occurrence, d'« exclusion » — des filles. Dans ces conditions, on peut se demander si « la stigmatisation et la discrimination implicites » ne restent pas toujours aussi fortes.

Dans la pratique, les situations sont extrêmement variables. Si un pays a admis n'avoir « aucune politique spécifique dans ce domaine », il reconnaît que « les jeunes [filles] peuvent être expulsées pour cause de grossesse, ou se voir refuser la possibilité de reprendre leur éducation après la naissance de leur enfant », « la principale cause poussant à l'exclusion des étudiantes enceintes étant la pression des parents des autres étudiants »⁴³. Là encore, la discrimination non officielle affecte les filles, en dépit de la responsabilité qui incombe officiellement à l'État de promouvoir le droit à l'éducation. Dans d'autres cas, où il existe une politique apparemment ferme d'interdiction de l'exclusion des filles enceintes, cette politique peut ne pas être appliquée aux écoles privées⁴⁴.

MARIAGE PRÉCOCE

Les instruments relatifs aux droits de l'homme insistent clairement sur la nécessité pour le mariage d'être fondé sur le libre et plein consentement des parties. La Déclaration universelle des droits de l'homme dispose dans son article 16 (2) que : « le mariage ne peut être conclu qu'avec le libre et plein consentement des futurs époux ».

La Convention relative à l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard de la femme dispose en outre, dans son article 16 (2) :

Les fiançailles et les mariages d'enfants n'ont pas d'effets juridiques et toutes les mesures nécessaires, y compris des dispositions législatives, sont prises afin de fixer un âge minimum pour le mariage et de rendre obligatoire l'inscription du mariage sur un registre officiel.

Il n'y a cependant pas de position commune quant au moment où un enfant devient capable de donner son consentement en connaissance de cause, et donc sur ce que devrait être l'âge minimum du mariage. Les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme ne définissent pas de façon précise la durée de l'enfance. La Convention relative aux droits de l'enfant, dans son article premier, dispose cependant : « un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de 18 ans », et elle ajoute : « sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ».

TABLEAU 1. Adolescents mariés : pourcentage des adolescents âgés de 15 à 19 ans mariés

	Garçons	Filles		Garçons	Filles
AFRIQUE SUBSAHARIENNE			MOYEN-ORIENT		
République du Congo	5	74	Iraq	15	28
Niger	4	70	Rép. arabe syrienne	4	25
Congo	12	56	Yémen	5	24
Ouganda	11	50	AMERIQUE LATINE ET CARAÏBES		
Mali	5	50	Honduras	7	30
ASIE			Cuba	7	29
Afghanistan	9	54	Guatemala	8	24
Bangladesh	5	51			
Népal	14	42			
Source : Division de la population de l'ONU, Département des affaires économiques et sociales, <i>World marriage patterns, 2000</i> .					

Un lien juridique a été établi entre l'âge de la fin de la scolarité obligatoire et l'âge minimum de l'accès à l'emploi. Lorsque les deux ne sont pas identiques, l'âge de fin de scolarité obligatoire devrait être relevé au niveau de l'âge minimum de l'emploi⁴⁵. Aucune disposition similaire n'a été adoptée ou envisagée en ce qui concerne le mariage. Pourtant, le mariage est souvent reconnu comme l'une des principales causes d'abandon, ou d'exclusion scolaire, des filles (Mensch, Bruce et Greene, 1998, figure 9, p. 71). L'Égypte et le Maroc, par exemple, signalent que l'abandon scolaire des filles dans les zones rurales peut être attribué dans une large mesure au mariage précoce⁴⁶. Les chercheurs ont relevé un lien entre le mariage et l'éducation, montrant qu'il est beaucoup moins probable que les filles ayant accompli sept années ou plus d'étude se marient pendant l'adolescence ; cette association est établie aux niveaux supérieurs de l'éducation secondaire des filles (Singh et Samara, 1996, p. 153).

Faute de données, il est difficile de traiter le mariage précoce dans la perspective des droits de l'homme. Comme l'a constaté le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, « il existe très peu de données nationales sur les mariages au-dessous de l'âge de 14 ans, et encore moins sur les mariages avant l'âge de 10 ans » (UNICEF, 2001, p. 4). Le tableau 1 montre que, dans la réalité, les filles se marient plus tôt que les garçons. La législation est souvent muette sur l'âge minimum du mariage. Lorsqu'il existe, il n'est souvent pas appliqué (parce qu'en contradiction avec le droit coutumier), et là où il est appliqué, il consacre souvent la différence de traitement des hommes et des femmes, pour lesquelles le mariage est autorisé à un âge inférieur à celui des hommes (Melchiorre, 2002).

Conclusion : de l'éducation à l'intégration sociale

Là où l'éducation n'offre pas ou ne semble pas offrir aux filles des perspectives meilleures, la justification de la scolarisation des filles perd beaucoup de sa force. En Égypte, une étude a montré que, dans au moins 50 % des cas examinés, la décision de ne pas envoyer les filles à l'école était fortement influencée par la conviction que l'éducation ne garantissait pas l'emploi. On retrouve cette même perception dans des études économiques montrant que l'éducation des filles peut en fait être *pénalisée* par le marché de l'emploi. L'UNIFEM a conclu que les salaires moyens des femmes sont inférieurs à ceux des hommes dans tous les pays pour lesquels les données sont disponibles (UNIFEM, 2000, p. 92).

L'éducation peut avoir un effet multiplicateur en favorisant la promotion d'autres droits de l'homme (en particulier la santé et l'emploi, ainsi que l'égalité entre les sexes). Là où ce n'est pas le cas, il n'est pas possible de réaliser pleinement les objectifs assignés à l'éducation, tels qu'ils sont énoncés dans les textes internationaux relatifs aux droits de l'homme — à savoir, notamment, que l'éducation doit viser au « plein épanouissement de la personnalité humaine » et « mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre »⁴⁷.

Une meilleure reconnaissance de la problématique de l'égalité des sexes dans chacune des quatre composantes du droit à l'éducation devrait contribuer à promouvoir la réalisation des objectifs en matière d'éducation. Les gouvernements ont été généreux lorsqu'il s'est agi de faire des promesses concernant la promotion de l'égalité entre les sexes dans l'éducation, mais ils ont tardé à traduire ces promesses dans les faits ; en d'autres termes, l'action n'a pas suivi la rhétorique. On s'est efforcé ici de présenter certaines mesures de politique générale et d'ordre pratique qui pourraient contribuer à faire revivre ces engagements sous forme de mesures effectives en faveur de l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation.

Notes

1. L'auteur tient à exprimer sa reconnaissance à Lee Holloway pour son assistance.
2. Cela a été reconnu par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation de la Commission des droits de l'homme des Nations Unies, dans son rapport annuel de 2002 (E/CN.4/2002/60, par. 5-10).
3. Les États-Unis d'Amérique et la Somalie.
4. Adopté par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Observation générale n° 13 (E/C12/1999/10). Pour plus d'informations voir : www.right-to-education.org
5. Article 2 : « Lorsqu'elles sont admises par l'État, les situations suivantes ne sont pas considérées comme constituant des discriminations [...] : (a) la création ou le maintien de systèmes ou d'établissements d'enseignement séparé pour les élèves des deux sexes, lorsque ces systèmes ou établissements présentent des facilités d'accès à l'enseignement équivalentes, disposent d'un personnel enseignant possédant des qualifications de même ordre, ainsi que de locaux scolaires et d'un équipement de même qualité, et permettent de suivre les mêmes programmes d'études ou des programmes d'études équivalents [...] »
6. Rapport de l'Équateur sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 2002, CEDAW/C/ECU/4-5, par. 155.
7. Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, article 29 (1) (d).
8. Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, article 13 ; Convention relative aux droits de l'enfant, article 28, et garanties régionales et nationales.
9. Article 5 (1) (d). Cela a été confirmé dans les affaires *Bouamar c. Belgique*, arrêt du 29 février 1988, A-129, *Nielsen c. Danemark*, arrêt du 28 novembre 1988, et *D.G. c. Irlande*, arrêt du 16 mai 2002, n° 39474/98.
10. Article 28 (1) (e) : « ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire ».
11. Rapport de l'Algérie sur l'application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 2000, E/1990/6/Add.26, 2000, par. 168 ; Rapport de la Tunisie sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 2000, CEDAW/C/TUN/3-4, par. 71 ; Rapport de l'Ouzbékistan sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 2000, CEDAW/C/UZB/1, p. 42.
12. Rapport de l'Égypte sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 2000, CEDAW/C/EGY/4-5, p. 60.

13. « Lets go on strike, says KNUT branch », *The Nation* (Nairobi), 7 avril 2003.
14. Au 18 avril 2003, 173 États étaient parties à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. Un tableau assez régulièrement mis à jour des ratifications et réserves est disponible sur le site www.unhchr.ch
15. Rapport de la Zambie sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 2002, CEDAW/C/ZAM/3-4, p. 7.
16. Programme d'action de Beijing, par. 69.
17. En particulier par la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, New York, 18 décembre 1999, article 4 (1).
18. Comité des droits économiques, sociaux et culturels, observation générale 13 (1999), le droit à l'éducation, et vues du Comité des droits de l'homme dans *Hopu et Bessert c. France*, communication n° 549/93, CCPR/C/60/D/549/1993 ; Observation générale n° 18, communications n° 180/1984 (*L.G. Denning c. Pays-Bas*) ; 196/1985 (*Gueye c. France*) ; 666/1995 (*Frédéric Foin c. France*) ; 689/1996 (*Richard Maille c. France*) ; 690 et 691/1996 (*Marc Venier et Paul Nicolas c. France*), entre autres.
19. Pacte international relatif aux droits civils et politiques, observation générale n° 4 (treizième session, 1981) relative à l'article 3 : Égalité entre les sexes, A/36/40 (1981), par. 2.
20. http://www.undp.org/dpa/choices/2002/march/p7Mar02_E.pdf
21. Rapport de la Jamaïque sur l'application de la Convention relative à l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1998, CEDAW/C/JAM/2-4, p. 23-25. Voir Barbara Bailey dans le présent numéro de *Perspectives*.
22. Article 4 (1), et article 10 de la Convention relative à l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes.
23. Rapport du Népal sur l'application du Pacte relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 2000, E/1990/5/Add.45, par. 82.
24. Si l'absence de toilettes et d'installations sanitaires appropriées peut incommoder les garçons, elle peut être vécue comme une véritable tragédie par les filles en période de menstruation.
25. Rapport préliminaire du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, 1999, E/CN.4/1999/49, par. 60.
26. Des formulations similaires se retrouvent dans tous les textes importants relatifs aux droits de l'homme qui garantissent le droit à l'éducation.
27. La Cour interaméricaine des droits de l'homme tient les États responsables de la violation des droits de l'homme par les acteurs privés, *Velasquez-Rodriguez*, arrêt du 29 juillet 1988, Cour interaméricaine des droits de l'homme (série C, n° 4).
28. Pacte international relatif aux droits civils et politiques, observation générale n° 28 (soixante-huitième session, 2000) relative à l'article 3 : Égalité des droits entre les hommes et les femmes, A/55/40, volume I (2000) p. 148-155, par. 1-32 (les italiques sont de l'auteur).
29. « L'élasticité-prix est nettement plus forte pour les filles qu'elle ne l'est pour les garçons ».
30. Rapport annuel du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, 2002, E/CN.4/2002/60.
31. Rapports du Kenya sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 2000, CEDAW/C/ken/3-4, p. 23.
32. Rapport du représentant spécial du Secrétaire général pour les droits de l'homme au Cambodge, 1999, E/CN.4/1999/101, par. 111.
33. République ougandaise, Ministère de l'éducation et des sports, *Education for All (EFA) 2000 Assessment* [Éducation pour tous (EPT), Évaluation pour 2000], Kampala, 1999, tableau 6.2.3, p. 21.
34. Une étude a été entreprise au titre du projet Droit à l'éducation ; les résultats préliminaires sont attendus vers la fin de 2003.
35. Projet Droit à l'éducation, *Prohibiting the ongoing sexual harassment and sexual violence against learners* [Interdiction du harcèlement sexuel et de la violence sexuelle à l'encontre des élèves], Johannesburg, 2002 ; Human Rights Watch, *Scared at school*, New York, 2001.
36. Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes « Violence contre les femmes », Recommandation générale n° 19, 1992, CEDAW/C/1992/L.1/Add.15, par. 1.
37. Rapport de la Thaïlande sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1997, CEDAW/C/THA/2-3, par. 160.
38. Rapport des Philippines sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1996, CEDAW/C/PHI/4, par. 44.
39. Rapport de Belize sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1996, CEDAW/C/BLZ/1-2, par. 113-116.
40. *Cristano Arcangel Martinez y Maria Suarez Robayo v. Colegio Ciudad de Cali*, affaire n° T-177814, 11 novembre 1998. Cité dans K. Tomasevski, les droits de l'homme dans l'éducation en tant que

- condition préalable à l'éducation aux droits de l'homme. *Right to education primers*, n° 4, Göteborg, Suède, 2001, p. 42.
41. OUA, document CAB/LEG/24.9/49 (1990) (en vigueur depuis novembre 1999). L'article 11 (6) dispose que les États parties à la Charte prennent toutes les mesures appropriées pour assurer que les filles qui deviennent enceintes avant d'achever leurs études aient la possibilité de poursuivre leur éducation en fonction de leurs aptitudes personnelles.
 42. Rapport du Burundi sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 2000, CEDAW/C/BDI/1, p. 13.
 43. Rapport de Belize sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1996, CEDAW/C/BLZ/1-2, par. 113-116.
 44. Rapport du Chili sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1999, CEDAW/C/CHI/3, p. 11.
 45. Traité n° 138 de l'OIT, Convention sur l'âge minimum pour l'admission à l'emploi, 1973.
 46. Rapport de l'Égypte sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 2000, CEDAW/C/EGY/4-5 ; Rapport du Maroc sur l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1998, CEDAW/C/BFA/2-3. Nader Fergany, *Towards high quality universal primary education in Egypt* [Vers une éducation primaire universelle de qualité en Égypte], Gizeh (Égypte), Centre de recherche Almishkat, 2000. http://www.almishkat.org/engdoc00/girls_education.htm ; et PNUD, *Rapport sur le développement humain en Égypte, 1998-1999*, p. 111, New York.
 47. Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966, article 13 (1).

Références

- Banque mondiale. 2001. *Engendering development* [Intégrer les considérations de sexe dans le développement]. Washington, D.C.
- Banque mondiale. 2002. *User fees in primary education* [Les droits appliqués aux usagers dans l'éducation primaire]. Washington, D.C. (Inédit.)
- Bredie, J. W. B. ; Beeharry, G. K. 1998. *School enrolment decline in Sub-Saharan Africa : beyond the supply constraint* [Baisse de la scolarisation en Afrique subsaharienne : au-delà de la contrainte de l'offre]. Washington, D.C., World Bank. (Document de travail de la Banque mondiale, 395.)
- Gaynor, C. 1997. *The supply, condition and professional development of women teachers* [Les femmes enseignantes : effectifs, conditions et développement professionnel]. Paris, Institut international pour la planification de l'éducation.
- Melchiorre, A. 2002. *At what age are school-children married, employed and taken to court ?* [À quel âge les écoliers peuvent-ils se marier, être employés et être poursuivis en justice ?]. Göteborg, Suède. (Projet Droit à l'éducation.)
- Mensch, B. S. ; Bruce, J. ; Greene, M. S. 1998. *The uncharted passage : girls adolescence in the developing world* [Voyage dans l'inconnu : l'adolescence des filles dans le monde en développement]. New York, NY, The Population Council.
- Ohsako, T. (dir. publ.). 1997. *Violence at school : global issues and interventions* [La violence à l'école : questions globales et interventions]. Paris, UNESCO-Bureau international d'éducation.
- Penrose, P. 1993. *Planning and financing sustainable education systems in Sub-Saharan Africa* [Planification et financement de systèmes éducatifs viables en Afrique subsaharienne]. Londres, DFID. (Educational research paper, n° 07.)
- Rose, P. 1995. *Female education and adjustment programmes : a crosscountry statistical analysis* [Éducation des femmes et programmes d'ajustement : une analyse statistique inter pays]. *World development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 23, n° 11.
- Rugh, A. 2000. *Starting now : strategies for helping girls to complete primary* [Commencer maintenant : Stratégies pour aider les filles à achever leur éducation primaire]. Washington, D.C., Academy for Educational Development. (SAGE technical report, n° 1.)
- Singh, S. ; Samara, R. 1996. *Early marriage among women in developing countries* [Le mariage précoce parmi les femmes des pays en développement]. *International family planning perspectives* (New York, NY), vol. 22, n° 4, décembre.
- Thobani, M. 1983. *Charging user fees for social services : the case of Malawi* [Application de droits aux usagers en paiement des services sociaux : le cas du Malawi]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Banque mondiale, document de travail, n° 572.)
- Tomasevski, K. 2001. *Right to education primers*, n° 3 [Droit à l'éducation, guide n° 3]. Göteborg, Suède. (Projet Droit à l'éducation. www.right-to-education.org)

- UNICEF. Centre de recherche Innocenti. 2001. Early marriage : child spouses [Mariage précoce : les enfants mariés]. *Innocenti digest* (Florence, Italie), n° 7.
- UNIFEM. 2000. *Progress of the world's women 2000* [La femme dans le monde : progrès réalisés, 2000]. New York, NY.
- Union de Banque suisse. 1994 et 2000. *Prices and earnings around the globe*. Zurich. (Cité dans : Education International. *Education for all, is commitment enough ?* Bruxelles, 2003. (Education International report n° 1.))
- Voluntary Service Overseas. 2002. *What makes teachers tick ? A policy research report on teachers' motivation in developing countries* [Ce qui fait avancer les enseignants. Un rapport de recherche sur les motivations des enseignants dans les pays en développement]. Londres.

Langue originale : anglais

Isabel Byron (Saint-Kitts-et-Nevis)

Maîtrise de bibliothéconomie et sciences de l'éducation. Spécialiste adjointe du programme au Bureau international d'éducation, où elle travaille pour les programmes « Banque de ressources/observatoire » et « Renforcement des capacités ». Elle s'occupe en particulier de gérer une banque de données sur les bonnes pratiques en matière d'éducation pour apprendre à vivre ensemble et de coordonner les activités de renforcement des capacités pour l'élaboration de programmes d'éducation à la citoyenneté dans les Caraïbes. Courriel : i.byron@ibe.unesco.org

Jesusa Ona (Guinée équatoriale/Espagne)

Diplôme de sciences politiques (Université de Genève, 2001). Assistante de recherche au BIE-UNESCO, où elle étudie et met à jour des projets sur le thème des bonnes pratiques en matière d'éducation pour apprendre à vivre ensemble. Elle prépare à l'heure actuelle une maîtrise sur les études relatives aux questions de genre. Courriel : j.ona@ibe.unesco.org ou jesusaona@yahoo.fr

ÉGALITÉ DES SEXES ET ÉDUCATION POUR TOUS

INTRODUCTION

AU DOSSIER

Isabel Byron et Jesusa Ona

À l'occasion du dixième anniversaire de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), les représentants de plus de 180 gouvernements, de la société civile et d'autres parties prenantes de l'éducation dans le monde se sont réunis à Dakar (Sénégal) du 26 au 28 avril 2000, dans le cadre du Forum mondial sur l'éducation. Partant du constat que les objectifs éducatifs des années 90 n'avaient pas été réalisés, ils ont défini un Plan d'action détaillé afin d'assurer l'Éducation pour tous (EPT)¹. Parmi les objectifs approuvés à cette réunion de 2000 figuraient l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire avant 2005 et l'instauration de l'égalité des sexes en matière d'éducation avant 2015. Ces objectifs ont fourni la trame de la première édition thématique du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004*. C'est dans le cadre de la préparation de cette publication que le Bureau international d'éducation (BIE) a fait réaliser huit études de cas afin de déterminer dans quelle mesure la poursuite de ces objectifs avait suscité un processus garantissant l'égalité des sexes dans les politiques et pratiques éducatives. Compte tenu de l'orientation des activités du BIE — Institut de l'UNESCO spécialisé dans les contenus et méthodes de l'éducation —, les études de cas devaient mettre

l'accent sur les questions ayant trait au développement des programmes d'enseignement (politique, conception, mise en œuvre, évaluation, formation des enseignants). Les pays, choisis de manière à assurer une large représentation géographique et contextuelle, étaient le Bénin, la Bolivie, le Cambodge, la Jamaïque, le Malawi, l'Oman, l'Ouganda et la Roumanie.

Ces pays ont fait l'objet d'une sélection minutieuse et la présente introduction a pour principal objectif d'expliquer les raisons qui l'ont motivée. Des justifications à la fois d'ordre général et particulier sont fournies. Des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, destinés à guider les auteurs, ont été définis pour donner aux études l'ampleur voulue et aussi permettre, dans la mesure du possible, des comparaisons. Ces indicateurs sont également examinés ici.

Justification

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

- La nécessité d'une représentation mondiale a joué un rôle déterminant dans le choix des pays étudiés.
- Certains pays devaient avoir enregistré des progrès importants en matière d'égalité des sexes face à l'éducation.
- Certains autres pays allaient montrer en même temps que l'existence de disparités importantes des progrès récents dans la lutte contre ces disparités.
- Compte tenu des proportions démesurées que la pandémie de VIH/sida a prises en Afrique subsaharienne, les pays de cette région éprouvent des difficultés particulières à atteindre les objectifs d'égalité des sexes dans le cadre de l'EPT. La priorité allait donc être donnée à cette région lors de la sélection des pays.

CONSIDÉRATIONS PARTICULIÈRES

Sont exposées ci-après les raisons qui ont motivé le choix de chaque pays, en particulier :

Le **Bénin** est un pays de l'Afrique subsaharienne occidentale où, malgré l'adoption récente et la mise en œuvre graduelle de politiques tendant à promouvoir l'égalité des sexes, la balance continue de pencher fortement en faveur des garçons. Ce qui a conduit les auteurs du *Rapport de suivi sur l'EPT* de 2002 à conclure que, à moins de mettre en œuvre des stratégies très ciblées en faveur des filles, le Bénin n'est pas sur la bonne voie pour atteindre les objectifs d'EPT ni pour 2005 ni pour 2015².

La **Bolivie**, comme beaucoup d'autres pays d'Amérique latine, est en passe d'atteindre l'objectif de parité/égalité d'ici à 2005-2015. De grands progrès ont été réalisés dans les années 90. Après avoir été l'un des pays de la région où les disparités étaient les plus marquées, la Bolivie était en fait sur le point d'atteindre la parité dans l'enseignement primaire en 1999³.

Malgré de nombreux problèmes socio-économiques, les effets persistants du conflit sociopolitique qui a ravagé le pays pendant la seconde moitié du XX^e siècle, et une traditionnelle réticence à éduquer les filles, le **Cambodge** n'en affiche pas moins des progrès importants en matière de parité des sexes dans l'enseignement primaire. Son expérience montre qu'il est possible d'éliminer petit à petit les disparités à ce niveau de l'enseignement en mettant en place des politiques volontaristes, même s'il demeure très difficile d'obtenir que les filles ne quittent pas l'école et poursuivent des études secondaires. Les disparités dans le secondaire demeurent considérables puisque l'on dénombre parmi les élèves de 15 ans moitié moins de filles que de garçons et presque trois fois moins parmi ceux de 18 ans⁴.

La **Jamaïque**, comme beaucoup de pays des Caraïbes et contrairement à la majorité des pays en développement, est parvenue à instaurer une parité entre les sexes dès l'éducation préprimaire. Les statistiques montrent même qu'il y a plus de filles que de garçons dans le secondaire et le supérieur. Elles sont systématiquement plus nombreuses à aller jusqu'au bout de leurs études et réussissent mieux que les garçons à l'école⁵.

Avec une prévalence du VIH/sida de 15 %, le **Malawi** occupe le huitième rang mondial pour le taux d'infection⁶ et est classé par les Nations Unies parmi les pays les moins avancés du monde⁷. C'est pourtant l'un des rares pays d'Afrique subsaharienne où il existe un espoir de réaliser l'objectif de parité/égalité d'ici à 2005-2015. Suite au rétablissement de la gratuité de l'enseignement primaire en 1994, les taux de scolarisation ont augmenté de plus de 50 % entre 1993-1994 et 1994-1995⁸. Le taux net de scolarisation moyen en 1994-1995 était de 71 %, et celui des filles de 74 %⁹. Toutefois, la *qualité* de l'éducation, considérée en particulier sous l'angle de l'égalité des sexes dans le système éducatif, n'a guère fait l'objet d'analyse, et c'est aussi la raison pour laquelle cette étude de cas a été choisie.

Parmi les dix-neuf pays arabes et nord-africains examinés, l'**Oman** a fait des progrès remarquables en matière de parité dans le primaire et le secondaire, ce qui lui vaut d'être considéré par l'équipe chargée du suivi de l'EPT comme faisant partie du peloton de pays susceptibles d'atteindre l'objectif de parité d'ici à 2005¹⁰. Alors qu'il n'existait

apparemment pas d'écoles pour filles en 1970, les chiffres fournis par le Ministère de l'éducation en 1999 font état d'un taux de scolarisation de près de 95 % pour les filles d'âge scolaire élémentaire¹¹. Pendant l'année scolaire 2000-2001, 48,7 % du total des effectifs des écoles publiques étaient des filles. Dans l'enseignement supérieur, les filles représentent près de la moitié des effectifs et leur nombre devrait dans quelques années dépasser celui des garçons (respectivement 2 873 et 2 759 en 1997-1998)¹². La politique décennale d'éducation de base unifiée, exposée dans le dernier plan de développement de l'éducation du pays, s'efforce d'assurer « une éducation unifiée pour filles et garçons, en tant que membres d'une même société mus par les mêmes objectifs et les mêmes ambitions, qui ont besoin d'une même éducation et d'une même culture, tenant compte de l'identité arabe et islamique du pays »¹³.

La **Roumanie**, comme la plupart des pays d'Europe centrale et orientale, a réussi à instaurer la parité, dont l'indice penche en faveur des filles. Malgré de sérieux handicaps liés à la transition économique, à des facteurs sociaux (le pays détient le taux le plus élevé de violence domestique contre les femmes en Europe de l'Est¹⁴) et au poids des conceptions traditionnelles/orthodoxes concernant le rôle des hommes et des femmes dans la société, le contexte politique est propice à une action des pouvoirs publics en faveur de l'égalité dans l'éducation, et plusieurs lois relatives à l'organisation, à la coordination et à l'évaluation de l'éducation en Roumanie renferment les principes de non-discrimination et d'égalité des chances¹⁵.

L'**Ouganda** a mis en place, dans les années 90, un certain nombre de politiques tendant à intégrer la question du genre dans le système éducatif¹⁶. Dans le cadre du système d'éducation primaire universelle, mis en place en 1997, la moitié des enfants dont l'éducation est prise en charge par l'Etat doivent être des filles. Des subventions spéciales ont été allouées pour promouvoir la réussite des filles à l'école et une politique de discrimination positive à l'égard des filles est pratiquée à l'université. Des efforts considérables ont également été faits pour accroître la participation des femmes aux processus de décision ; la constitution de l'Ouganda, modifiée en 1995, oblige ainsi chaque conseil municipal à réserver un tiers de ses sièges à des femmes¹⁷. En outre, chaque district doit élire au moins une représentante à l'Assemblée nationale¹⁸.

Principes destinés à guider l'élaboration des études de cas

Pour guider les auteurs dans leur travail, le BIE a défini des indicateurs qualitatifs et quantitatifs. La question fondamentale posée à travers ces études était la suivante : « Dans quelle mesure un processus destiné à s'assurer que les questions de genre sont prises en compte dans l'éducation était-il amorcé ? » Il s'agissait principalement de déterminer dans quelle mesure les pays avaient réussi à intégrer des approches soucieuses d'égalité dans la pratique scolaire : contenus, méthodes, matériels, gestion de la classe, activités extrascolaires, formation des enseignants et perfectionnement des personnels. Par conséquent, si les indicateurs quantitatifs étaient nécessaires pour définir le contexte dans lequel s'inscrivaient l'éducation dispensée et les résultats obtenus dans les pays choisis, les aspects qualitatifs n'en revêtaient pas moins une importance primordiale.

Les éléments qualitatifs qu'il s'agissait d'examiner étaient les suivants : politiques éducatives, et en particulier politiques concernant les programmes d'études ; contenus des programmes d'études, méthodes et stratégies à tous les niveaux (y compris choix des matières, objectifs minimaux d'apprentissage, compétences et résultats escomptés, méthodes pédagogiques, contenu de l'apprentissage, manuels scolaires et autres matériels d'apprentissage/enseignement) ; méthodes d'évaluation ; formation des enseignants ; organisation et gestion de l'école ; évaluation et suivi des stratégies soucieuses d'égalité/parité. Dans tous les cas, les auteurs devaient étudier le degré de sensibilisation aux questions de genre ou, au contraire, le degré de discrimination fondée sur le sexe que dénote la pratique éducative.

Les indicateurs quantitatifs incluaient, pour les deux sexes, les taux de scolarisation, de redoublement et d'abandon scolaire ; le taux d'achèvement des études aux différents degrés de l'enseignement ; la proportion d'enseignants/chefs d'établissement ; la proportion de décideurs dans le secteur de l'éducation (concepteurs de programmes d'études, rédacteurs de manuels scolaires, personnel administratif, directeurs, ministres) ; les taux d'alphabétisation ; et les taux de réussite/résultats (globaux et par matière).

Les auteurs devaient en particulier examiner le niveau de sensibilisation aux questions de genre dans l'enseignement de certaines matières primordiales, telles que l'éducation relative au VIH/sida, l'enseignement des compétences nécessaires dans la vie courante,

l'éducation civique et les matières traditionnellement réservées plutôt aux garçons, comme la science et la technologie, ou aux filles, comme l'économie domestique.

Résumé de quatre cas

Le présent numéro de *Perspectives* expose les principales conclusions de quatre de ces études, choisies parce qu'elles représentent un large éventail de contextes et de préoccupations, et contiennent d'intéressantes analyses interdisciplinaires des tendances en cours.

Parmi ces pays, le Cambodge et le Malawi présentent de nombreux points communs, notamment de grandes disparités entre filles et garçons en ce qui concerne l'accès et la réussite à l'école, les garçons étant traditionnellement favorisés pour des raisons socioculturelles. Dans ces deux pays, des efforts concertés ont été faits depuis Jomtien pour remédier à la situation grâce à la formulation et à la mise en œuvre de politiques visant à accroître et à améliorer les possibilités d'éducation offertes aux filles dans le but d'assurer l'éducation de tous. C'est ainsi que les effectifs des filles dans le primaire ont augmenté de façon nette au Cambodge (72,9 % en 2001)¹⁹ et plus lentement au Malawi, pays durement touché par l'épidémie de VIH/sida et une sécheresse persistante au cours des dix dernières années. Toutefois, cette augmentation ne s'est pas traduite par une amélioration correspondante de la qualité ; bien au contraire, comme le remarque Dixie Maluwa-Banda, pour qui l'instauration de la gratuité de l'enseignement primaire au Malawi « a nui à la qualité et à l'efficacité interne du système »²⁰. Les deux pays continuent à avoir d'énormes difficultés à accroître les taux de scolarisation dans le secondaire. Le corps enseignant et les instances de décision en matière d'éducation continuent d'être fortement dominés par les hommes.

Les deux pays ont fourni des efforts novateurs pour améliorer la prise en compte des questions de genre dans la pratique scolaire. La création à l'Institut de l'éducation du Malawi d'une unité chargée de veiller à l'adéquation des programmes d'études sous ce rapport a permis d'entreprendre une analyse des manuels scolaires et une formation à ces questions, ainsi qu'un réexamen des manuels scolaires dans le cadre de la réforme de l'éducation de 1996. Au Cambodge, un projet destiné à développer des écoles adaptées aux besoins des enfants et soucieuses d'égalité entre les sexes a vu le jour. Cependant, d'après les conclusions de ces deux études, on n'assistera pas rapidement à une amélioration qualitative substantielle dans l'ensemble du système. Selon Maluwa-Banda, la médiocrité des taux de scolarisation et de réussite des filles dans le secondaire au Malawi est directement liée à la dégradation de la qualité dans le primaire. Il est essentiel de dispenser aux concepteurs des programmes

d'études, aux rédacteurs des manuels scolaires et surtout aux enseignants une formation qui les sensibilise aux questions de genre et les amène à en tenir constamment compte dans leur déontologie et dans l'exercice de leur profession.

La Roumanie et la Jamaïque sont deux pays très différents où les taux de scolarisation et de réussite des filles à tous les niveaux du système sont très élevés. En Roumanie, les structures de décision concernant l'éducation et les matériels d'enseignement/apprentissage n'en continuent pas moins d'être très imprégnés des valeurs d'une société traditionnellement patriarcale. Le programme d'études étant plutôt neutre, Mihaela Miroiu axe son analyse sur le fait que, selon elle, ce sont beaucoup plus les manuels scolaires que les programmes d'études qui contribuent à véhiculer les stéréotypes sexuels, par leur langage, leurs illustrations et leur contenu. Chose intéressante, elle observe chez les auteurs que les femmes ne sont pas moins responsables que les hommes de la perpétuation des préjugés, estimant qu'« il n'y a pas de corrélation directe entre le sexe de l'auteur et le degré d'équité promu dans les textes »²¹. Elle souligne également à quel point la formation des enseignants est importante pour utiliser au mieux les possibilités qu'offrent les programmes d'études et les manuels scolaires de lutter contre les préjugés sexuels.

Dans l'étude de cas sur la Jamaïque, Barbara Bailey note que la position, apparemment moins favorable des garçons dans le système éducatif, est jugée de plus en plus préoccupante dans le pays, mais considère qu'il faut contrebalancer ce constat par un examen des facteurs qui font que, après les études, les femmes demeurent, malgré tout, défavorisées aussi bien dans la sphère publique que dans la sphère privée, ce qui confère aux hommes « un avantage compétitif sur le plan général des résultats politiques, économiques et sociaux »²². La situation de la Jamaïque ressemble à celle des autres pays des Caraïbes, où les taux de scolarisation des deux sexes sont à peu près égaux dans le primaire et légèrement supérieurs pour les filles dans le secondaire. Dans le supérieur, on relève une nette diminution des effectifs des deux sexes, mais la balance penche sensiblement du côté des filles. Celles-ci ont de meilleurs résultats que les garçons à tous les niveaux du système. Les femmes sont fortement représentées dans les instances de décision éducatives, où elles sont plus nombreuses que les hommes ; cependant, bien que l'on dénombre 3,3 femmes pour 1 homme dans la profession enseignante, la proportion d'hommes parmi les chefs d'établissement est considérablement supérieure.

En Jamaïque, il y a dans les programmes d'enseignement secondaire des domaines qui pourraient être mieux exploités pour susciter une prise de conscience et des approches équitables à cet égard. Il s'agit des domaines suivants : orientation professionnelle, ressources

et technologies, technologies de l'information et de la communication, éducation à la citoyenneté et apprentissage des compétences nécessaires dans la vie courante. Selon Bailey, le choix d'une matière sexuellement différenciée dans le secondaire contribue de façon décisive à perpétuer les modèles d'inégalité au-delà de l'école.

Les quatre études montrent donc clairement que les progrès quantitatifs ne suffisent pas à promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation et qu'il faut s'attaquer au fond du problème en faisant évoluer les attitudes et les valeurs traditionnelles que perpétuent les politiques et pratiques scolaires en vigueur, ce qui signifie qu'il faut adopter des approches novatrices en matière de formation des enseignants et d'élaboration des programmes d'études. La nécessité de dispenser une formation appropriée aux concepteurs de ces programmes et aux auteurs de manuels scolaires, ainsi qu'aux enseignants, est essentielle à cette évolution. Pour l'heure, cette formation n'est adéquate dans aucun des pays étudiés. Il convient d'améliorer l'analyse du contenu des programmes, et de suivre et d'évaluer les initiatives visant à promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation. Les études montrent en outre qu'il faut continuer de sensibiliser l'ensemble de la société aux inégalités entre les sexes, à leurs causes et à leurs conséquences.

Les auteurs des études estiment qu'il faut développer et améliorer la recherche sur les questions de genre dans l'éducation. Il faut s'efforcer de mieux comprendre les attitudes et perceptions des concepteurs de programmes d'études, des auteurs de manuels scolaires, des enseignants et des élèves à l'égard de ces questions si l'on veut faire évoluer les attitudes et les comportements. Bailey observe en outre que le genre est tout aussi important que d'autres variables, telles que la classe et la race, et il convient d'examiner de plus près la relation entre ces éléments pour accroître les chances d'éducation de tous.

Enfin, les études de cas soulignent le lien vital qui existe entre l'instauration d'une équité entre les sexes et l'amélioration de la qualité générale de l'éducation. Comme l'observe Esther Velasco, auteur de l'étude de cas sur le Cambodge : « Le but de l'égalité des sexes dans l'EPT cherche à donner aux filles et aux garçons des possibilités égales d'un accès à un apprentissage de qualité. Pour établir un équilibre entre les buts qualitatifs et les mesures quantitatives, il sera nécessaire de réviser les stratégies et les allocations de ressources qui permettront à l'EPT ainsi qu'au programme quinquennal d'appui du secteur de l'éducation d'accomplir ces objectifs »²³.

Notes

1. Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 2000, *Rapport final*. Paris, UNESCO, 2000.
2. UNESCO, *Education for all: is the world on track ? EFA Global Monitoring Report, 2002* [Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ? Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2002, p. 72]. Paris, 2002, p. 71.
3. *Ibid.*, p. 73.
4. Cambodge, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, *Gender appraisal of educational reform* [Les questions de genre dans la réforme de l'éducation]. Phnom Penh, 2001. http://www.moeys.gov.kh/education_reform_in_cambodia/gender_appraisal_of_education_reform/
5. J. Brown, « Boys in (and out of) school in Jamaica », *Boys in schools bulletin* (UWI, Mona, Jamaica) [Les garçons scolarisés (et non scolarisés) en Jamaïque, bulletin sur les garçons à l'école], vol. 4. n° 3, octobre 2001, <http://www.caribecd.org.jm/ECDNEWS/Educ/boysinoutschl.htm>
6. <http://www.unaids.org/en/geographical+area/by+country/malawi.asp>
7. CNUCED, *Statistical profiles of LDCs, 2001* [Profil statistique des pays les moins avancés, 2001]. Genève. <http://r0.unctad.org/en/pub/ldcprofiles2001.en.htm>
8. ID21 research highlight, 9 July 2002. Id21 Development Research Reporting Service, Royaume-Uni. <http://www.id21.org/education/E1eklg1.html>
9. Malawi, Ministère de l'éducation, *A policy and investment framework for education in Malawi 1995-2005* [Cadre d'orientation et d'investissement pour l'éducation au Malawi 1995-2005]. Lilongwe. <http://chambo.sdn.org.mw/edu/new/policy-direction.html>
10. UNESCO, *op. cit.*, p. 72, 77 et 78.
11. Etats-Unis, Département d'Etat, Bureau de la démocratie, des droits de l'homme et du travail, *Oman: country report on human rights practices-2002* [Oman : Rapport sur les pratiques en matière de droits de l'homme, 2002], 31 mars 2003, p. 7. <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2002/18285.htm>
12. BIE, *World data on education. Educational Profile — Oman* [Données mondiales de l'éducation. Profils des systèmes éducatifs : Oman]. <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wde/profilee.htm>
13. Oman, Ministère de l'éducation, *National report on the development of education in the Sultanate of Oman — 2001* [Rapport national sur le développement de l'éducation dans le sultanat d'Oman]. Mascate, 2001, p. 14. http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Oman_E_Scan_1.pdf
14. Conflits familiaux et violence contre les femmes — comparaison internationale. Opinion de la République tchèque dans un contexte européen, Centre d'information et de documentation. http://czechopinion.soc.cas.cz/web/2002_3/c03.html; home page: <http://czechopinion.soc.cas.cz>
15. M. Miroiu, *The gender dimension of education in Romania* [Les questions de genre dans l'éducation en Roumanie], Vienne, Institut des sciences humaines, 2000, p. 12. (SOCO project paper, n° 83.)
16. Ouganda, Ministère de l'éducation et des sports. *The development of education in Uganda in the last ten years. Report on the development of education for the 46th Session of the ICE, 5th-7th September 2001, Geneva* [Le développement de l'éducation en Ouganda au cours des dix dernières années. Rapport sur le développement de l'éducation destiné à la 46^e session de la CIE, 5-7 septembre 2001, Genève]. Kampala, 2001, p. 11 et 15.
17. Constitution de l'Ouganda, chapitre 11 consacré à l'administration locale, article 180 (2)(b). <http://www.government.go.ug/constitution/detail.php?myId=11>
18. http://www.familycareintl.org/icpd/icpd_sr_gender.htm
19. E. Velasco, *Ensuring gender equity in Education for All: is Cambodia on track ?* [Assurer l'équité entre les sexes dans l'éducation pour tous : le Cambodge est-il sur la bonne voie ?]. Dans ce numéro.
20. D. Maluwa-Banda, *Gender sensitive educational policy and practice: the case of Malawi* [Politique et pratique éducatives soucieuses d'égalité des sexes : le cas du Malawi]. Étude élaborée pour le compte de l'Équipe chargée du suivi de l'EPT et le Bureau international d'éducation, avril 2003, p. 7.
21. M. Miroiu, *All in one: fairness, neutrality and conservatism: case study on gender sensitive educational policy and practice in Romania* [Tout en un : équité, neutralité et conservatisme : étude de cas sur la politique et la pratique éducative soucieuse d'égalité des sexes en Roumanie]. Dans ce numéro.
22. B. Bailey, *Gender and education in Jamaica: who is achieving and by whose standard ?* [Genre et éducation en Jamaïque : qui réussit et selon quelles normes ?]. Dans ce numéro.
23. E. Velasco, *Ensuring gender equity in Education for All: is Cambodia on track ?* [Assurer l'égalité des sexes dans l'éducation pour tous : le Cambodge est-il sur la bonne voie ?]. Dans ce numéro.

Langue originale : anglais

Esther Velasco (Philippines)

Esther Velasco est sociologue et spécialiste des questions de sexospécificité. En tant que consultante indépendante basée à Phnom Penh (Cambodge), elle a fait pour l'UNICEF et l'UNESCO des études de sexospécificité qui portent essentiellement sur les pays d'Asie du Sud-Est. Elle a travaillé pour le Ministère cambodgien de l'éducation, de la jeunesse et des sports à l'élaboration d'une stratégie quinquennale d'intégration des préoccupations de sexospécificité dans le secteur éducatif et a exercé les fonctions de conseillère et de responsable du Programme de développement et de sexospécificité du Cambodge. Courriel : esthervictor@online.com.kh

ÉGALITÉ DES SEXES ET ÉDUCATION POUR TOUS

ÉQUITÉ ENTRE LES SEXES

DANS L'ÉDUCATION POUR TOUS :

LE CAMBODGE EST-IL BIEN PARTI ?

Esther Velasco

Éducation de qualité pour tous : les difficultés à surmonter pour y parvenir

D'ici à 2010, le Cambodge espère avoir atteint les objectifs de l'accès universel à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire en même temps que l'achèvement généralisé des études à ces niveaux. Les effectifs du primaire ont régulièrement augmenté au cours des années, avec des taux comparables pour les garçons et les filles, qui étaient respectivement de 61,8 % et 72,9 % en 2001. L'indice de parité entre les sexes (IPS) dans les effectifs du primaire est de 0,87 et en augmentation. La progression satisfaisante des taux de scolarisation du primaire ne s'est toutefois pas accompagnée d'une augmentation comparable dans le premier cycle du secondaire, où les taux nets de scolarisation (TNS) sont passés à 18,9 % et 7,4 %, respectivement. Dans le premier cycle du secondaire, le TNS des filles est passé à 16,4 % et, dans le second cycle, à 5,4 %. Si l'on peut effectivement espérer atteindre les objectifs de parité dans le primaire en 2005, c'est beaucoup moins sûr dans le secondaire (Système de suivi de l'information sur l'éducation (EMIS)-Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports (MoEYS), 2002a).

À mesure que l'on avance dans la scolarité, le hiatus entre les sexes devient plus marqué, et l'on passe de la parité dans le préprimaire à des taux de 8 % dans le primaire, de près de 23 % dans le premier cycle du secondaire et de 36 % dans le second cycle (EMIS-MoEYS, 2002a). Les filles sont très peu nombreuses à achever leurs études secondaires. En général, leur taux d'abandon est supérieur à celui des garçons à tous les niveaux. Cela limite par conséquent le nombre de filles qui entrent dans l'enseignement supérieur. Dans les effectifs des universités, les étudiants sont donc plus nombreux que les étudiantes.

Diverses initiatives ont été prises récemment en faveur de la parité sexuelle dans l'enseignement : des objectifs de parité ont été inscrits dans la stratégie gouvernementale de réforme de l'ensemble de l'éducation, dans le Programme quinquennal de soutien au secteur éducatif (ESSP) du Ministère pour 2001-2005, et dans les engagements nationaux en faveur de l'EPT. Ces mesures ont été complétées par l'adoption de la Stratégie quinquennale d'intégration des préoccupations de sexospécificité du Ministère de l'éducation pour 2002-2006, ainsi que par la création au sein du Ministère d'un Groupe de travail sur la parité entre les sexes. Ces initiatives ont suscité un climat de changement bénéfique qui a effectivement mis les questions de parité entre les sexes au centre du programme de réforme de l'enseignement. La Stratégie d'intégration des préoccupations de sexospécificité offre un cadre de planification, de suivi et d'évaluation des progrès et réalisations en ce qui concerne la parité dans l'éducation en relation avec l'ESSP et avec les efforts de planification et de réalisation des objectifs d'EPT.

Après deux années de réforme de l'éducation, des améliorations notables ont été apportées à la scolarisation des filles dans l'enseignement primaire, au recrutement des femmes dans le corps enseignant et à leur participation aux activités de planification et de supervision de l'enseignement. Davantage de ressources et d'efforts ont aussi été déployés en faveur de la parité d'accès à l'éducation de qualité, mesures qui devraient aboutir à des changements et à de nouvelles formulations dans le domaine de l'action des pouvoirs publics. Le Bureau de l'UNICEF au Cambodge a récemment mis sur pied un projet qui vise à encourager des innovations pilotes et des interventions conçues pour améliorer les conditions d'apprentissage en classe. En partenariat avec une organisation non gouvernementale locale, la Kampuchea Action for Primary Education (KAPE) et avec le Ministère de l'éducation, un projet essentiel est en cours de réalisation ; il s'agit de mettre en place des écoles accueillantes pour les enfants qui prennent en compte les disparités entre les sexes et soient plus propices à l'apprentissage et sensibles aux besoins et intérêts des garçons et filles.

Cependant, les conceptions pédagogiques actuelles apparaissent toujours à la fois de médiocre qualité et de nature directive plutôt que tournées vers l'enfant/l'apprenant. De graves disparités entre les sexes ont été relevées, auxquelles il faut remédier d'urgence :

- on peut décrire le contenu actuel du programme d'enseignement et des textes d'application de celui-ci comme « aveugles aux sexospécificités ». Dans certaines matières (« sciences sociales », « technologie », « enseignement ménager »), aucune référence n'est faite aux notions d'égalité entre les sexes. Les idées dans ce domaine se limitent à des illustrations dans les manuels du primaire et du secondaire et dans les livres du maître ;
- dans le plan d'élaboration des programmes d'enseignement du Ministère de l'éducation pour 2003-2007, les questions de parité ne sont pas abordées à propos de la révision qui est proposée du programme de base pour le primaire et les deux cycles du secondaire. Les spécialistes des programmes d'enseignement, auteurs de manuels et enseignants doivent encore apprendre à intégrer les préoccupations et problèmes de parité dans leur activité professionnelle ;
- les méthodes actuelles d'enseignement et d'évaluation sont essentiellement axées sur l'apprentissage par cœur, et non sur une compréhension véritable. Il reste encore à établir une liaison entre l'évaluation et l'enseignement pour que la pédagogie soit efficace. Les enseignants n'ont pas appris à reconnaître les différences entre les styles d'apprentissage des garçons et des filles, et il faut encore introduire des méthodes d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte des sexospécificités. Peut-être faut-il pour cela procéder à une analyse approfondie, sous l'angle de la sexospécificité, de l'organisation de l'établissement scolaire et de la classe ;
- il reste encore à étudier de manière approfondie les effets du calendrier scolaire et de l'emploi du temps sur les responsabilités propres à chaque sexe. Selon les rapports qui ont été faits, les filles seraient davantage accablées de tâches domestiques et de responsabilités familiales, et risquent donc d'avoir plus de mal à suivre leurs études. Il faut que l'école puisse mieux s'adapter à cette situation ;
- les problèmes d'agression et de harcèlement sexuels ainsi que la violence dans les rapports entre les sexes ne sont d'ordinaire pas abordés dans le système éducatif, que ce soit en classe ou sur le lieu de travail.

En matière de parité, l'EPT a pour objectif l'égalité d'accès des filles et garçons à un apprentissage de qualité. Si l'on veut concilier les objectifs quantitatifs et les améliorations

qualitatives, il faudra réexaminer les stratégies et les financements conçus pour atteindre les objectifs de l'EPT et de l'ESSP. On évaluera les possibilités de réalisation des objectifs de parité dans l'éducation en réexaminant les indicateurs quantitatifs et qualitatifs dans les domaines du genre et de l'éducation.

Préoccupations de sexospécificité et tendances pédagogiques au Cambodge

En dépit des efforts assidus des pouvoirs publics ces dix dernières années, 40 % de la population restent analphabètes, dont 60 % sont des femmes (Ministère de la planification, 1998). La hausse annuelle de quelque 4,8 % du taux de scolarisation dans le primaire pose de grosses difficultés à un système éducatif qui souffre d'une pénurie aiguë de locaux scolaires, d'enseignants qualifiés, de fournitures et de matériel. Le manque d'enseignants dans les zones rurales et les zones éloignées est jugé inquiétant.

DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ÉDUCATION

Les disparités entre les sexes sont importantes dans l'enseignement cambodgien, et elles s'accroissent à mesure que le niveau est plus élevé (les effectifs féminins sont de 8 % inférieurs aux masculins dans le préprimaire et le primaire, de 23 % inférieurs dans le premier cycle du secondaire et de 36 % inférieurs dans le second cycle du secondaire). Les taux d'abandon suivent des schémas semblables : dans le primaire, ils étaient en 1993 de 8,3 % pour les garçons et de 13,9 % pour les filles, augmentant en 2001 pour les garçons (10,4 %) et diminuant légèrement chez les filles (13 %) (EMIS-MoEYS, 2002a). Les taux d'abandon des filles sont plus élevés pendant l'adolescence, sans doute sous l'influence, notamment, de pressions financières et de problèmes de manque à gagner.

En dépit d'améliorations dans l'éducation de base (pour 2000, les indicateurs traduisent une augmentation du nombre de filles inscrites dans le primaire et poursuivant leurs études dans le premier cycle du secondaire), les disparités entre les sexes dans l'éducation demeurent un problème et restent parmi les plus élevées d'Asie de l'Est. La raison tient sans doute au coût (coût réel et manque à gagner) qu'entraîne la prolongation des études des adolescentes, à la pénurie de locaux scolaires dans de nombreuses zones rurales, aux études commencées et achevées à un âge tardif, ainsi qu'aux redoublements. Il semble toutefois que les taux de redoublement et d'abandon dans le primaire, en particulier chez les filles, tendent à diminuer.

Dans une autre étude (Velasco et UNICEF/sida, 2001), l'auteur a fait ressortir la dynamique complexe de la pauvreté, de la culture et de la géographie, qui aggravent les handicaps des filles et des femmes. L'absence de « modèles d'identification » (enseignantes, mères instruites) qui encouragent les jeunes filles à aller au-delà de l'école primaire est encore exacerbée par la pauvreté et par les tâches imposées aux filles à la maison. De surcroît, des facteurs propres à l'école tels que le manque d'équipements convenables (en particulier de toilettes pour les filles), les différences liées au sexe dans les rapports avec les enseignants et les autres élèves, la faible pertinence des programmes scolaires et les problèmes de sécurité aggravent la situation. Dans les entretiens et enquêtes au niveau communautaire, l'une des raisons avancées pour expliquer que les filles sont moins représentées dans l'enseignement secondaire est la distance à parcourir pour aller à l'école, en particulier dans les communes où la scolarisation primaire n'est pas complète. Pour se rendre à l'école, de nombreux adolescents doivent parcourir de longues distances, habiter chez des parents ou trouver une forme ou une autre de logement — officielle ou non. Les parents de jeunes filles hésitent à faire ces choix.

Selon le recensement de 1998, 0,2 % seulement de la population cambodgienne étudie au-delà du secondaire. Étant donné les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire, on ne s'étonnera pas de retrouver le même schéma dans les effectifs universitaires. Les choses ont beaucoup changé en 2001, où l'IPS est passé à 0,30 dans l'enseignement supérieur. Les changements les plus spectaculaires ont été observés à l'Université d'État royale de Phnom Penh (RUPP) et à la Faculté de droit et d'économie, où les IPS ont augmenté respectivement de 50 % et 38,2 %. C'est à la Faculté de médecine que l'IPS est le plus élevé (0,39). Les institutions dont les effectifs ont le moins changé du point de vue de la parité entre les sexes sont notamment la Faculté royale d'agronomie (IPS : 0,06) et l'Institut de technologie (IPS : 0,007) (EMIS–MoEYS, 2002*b*). Le fait que les études d'agronomie soient dans l'immense majorité des cas entreprises par des jeunes gens peut paraître contradictoire avec le fait souvent noté que la plupart des femmes cambodgiennes (73,2 %) travaillent dans l'agriculture et la pêche.

RÉSULTATS SCOLAIRES ET DIFFÉRENCES GARÇONS/FILLES

À la demande du Groupe de travail du Ministère de l'éducation sur la parité entre les sexes, le Bureau des examens a commencé à collecter des données ventilées selon les sexes en 2001. Les résultats de l'examen national de fin d'études secondaires font apparaître des différences prononcées entre les garçons et les filles. Si les filles ont été moins nombreuses à passer l'examen, elles ont été proportionnellement plus nombreuses à le réussir (74,7 % contre 66,6 % pour les garçons, 19,34 % des filles obtenant la note « B » contre 12,8 % des garçons). Les filles obtenaient également de meilleurs résultats puisque 19,4 % d'entre elles avaient B de moyenne contre 12,8 % des garçons (MoEYS, 2002a). Les filles dépassaient également les garçons tant en nombre relatif qu'en nombre absolu pour les A de moyenne. Treize élèves seulement ont obtenu cette moyenne sur 19 000 candidats admis.

Il reste toutefois à étudier encore les différences de résultats scolaires entre les sexes selon les matières et en distinguant l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

PARITÉ ENTRE LES SEXES DANS LE CORPS ENSEIGNANT ET LE PERSONNEL ADMINISTRATIF DES ÉTABLISSEMENTS

Selon les données statistiques actuelles, les femmes occupent 38 % de l'ensemble des postes d'enseignant. Leur nombre diminue à mesure que le niveau d'enseignement s'élève. À l'école maternelle, 99 % des enseignants sont des femmes. Le taux passe à 39 % dans le primaire, 31 % dans le premier cycle du secondaire et 22 % dans le second cycle (MoEYS, 2002b). La plupart des enseignantes résident dans les zones urbaines, ce qui est peut-être dû aux normes culturelles peu favorables aux femmes qui habitent des zones rurales ou éloignées, en particulier si cela signifie qu'elles s'éloignent de leur famille (Bredenburg *et al.*, 2003).

En 2002, le nombre d'enseignantes a augmenté de 1 700 personnes, soit 7 % (26 900, contre 25 200 en 2001). Cette augmentation a été cependant inférieure à celle des hommes, puisque dans la même période on a compté 2 100 nouveaux enseignants masculins (Velasco, 2002). L'équilibre entre les sexes chez les nouveaux enseignants s'améliore avec le temps et peut être attribué à une discrimination positive qui accorde la préférence aux candidats de sexe féminin dans les centres de formation pédagogique.

Dans les zones rurales, le problème de la parité entre les sexes chez les enseignants aboutit à un cercle vicieux bien connu. Puisqu'il y a trop peu d'enseignantes dans les zones rurales, il y a aussi trop peu de modèles féminins d'identification, d'où des restrictions à

l'accès des filles à l'enseignement secondaire pour des raisons de sécurité et d'incompatibilité avec les exigences du foyer, ce qui diminue le nombre des candidates d'origine rurale dans les centres de formation pédagogique (TTC). De ce fait, les femmes sont moins nombreuses à se porter candidates pour enseigner dans les zones rurales éloignées.

Les disparités entre les sexes se retrouvent dans l'ensemble du système éducatif. Dans le personnel de gestion et d'administration, les hommes représentent 73 % du total. Dans les services d'éducation au niveau de la province et du district, ils forment environ 80 % de l'ensemble du personnel. La plupart des femmes se retrouvent aux postes de secrétariat et d'appui administratif peu élevés (MoEYS, Groupe de travail sur la parité entre les sexes, 2002a, b).

Les femmes ne représentent que 9 % du nombre total des chefs d'établissement. Au Ministère, les quatre directeurs généraux sont des hommes, et un seul des trois directeurs généraux adjoints est une femme. Sur trente-deux responsables de département, cinq, soit 16 %, sont des femmes, et dix (15 %) des soixante-six directeurs adjoints sont des femmes. Sur les sept hauts fonctionnaires du Ministère de l'éducation (ministre, secrétaires d'État, secrétaires adjoints), un seul est une femme (secrétaire adjointe) (EMIS-MoEYS, 2002b). La principale raison de la faible représentation féminine est que la plupart des femmes n'ont pas les qualifications professionnelles requises pour occuper des postes élevés de direction ou d'enseignement. Les attitudes et obstacles culturels imposés aux femmes peuvent contribuer à les maintenir loin derrière les hommes, qu'il s'agisse des postes ou des possibilités de carrière (Velasco, 2001).

Disparités entre les sexes dans la politique d'amélioration de la qualité de l'éducation

Le Gouvernement cambodgien a adopté en 2001 une stratégie de réforme de l'éducation qui répond aux préoccupations d'égalité, d'accès, de pertinence et de qualité. Diverses initiatives ont été prises récemment pour améliorer l'équité entre les sexes dans l'éducation, avec notamment des efforts pour définir des objectifs de parité dans la stratégie de réforme de l'ensemble de l'éducation, le plan quinquennal ESSP 2001-2005 et le plan national d'EPT.

LA STRATÉGIE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION EN MATIÈRE D'INTÉGRATION DES SEXOSPÉCIFICITÉS : DE L'ENGAGEMENT À L'ACTION

L'adoption en 2002 par le Ministère de l'éducation d'une « Stratégie quinquennale 2002-2006 d'intégration des sexospécificités : de l'engagement à l'action » et la mise en place du Groupe de travail interdépartemental du Ministère de l'éducation sur la parité entre les sexes ont l'une et l'autre considérablement renforcé l'attention accordée à l'équité entre les sexes dans l'éducation en suscitant un climat favorable au changement des attitudes et de la pratique dans l'ensemble du système éducatif cambodgien.

Cette stratégie a trois volets : a) égalité d'accès à l'éducation pour les filles, b) renforcement de la parité au sein du personnel administratif et du personnel enseignant dans les établissements scolaires, c) renforcement de la capacité technique des femmes à participer à la programmation et à la prise de décisions en matière d'éducation.

Les programmes de l'enseignement primaire et secondaire

STRUCTURE ET APPLICATION DU PROGRAMME DE BASE

Il ressort du récent plan du Ministère de l'éducation pour l'élaboration des programmes 2003-2007 que les questions d'équité entre les sexes n'ont pas été prévues dans la réforme du programme de base (primaire et deux cycles du secondaire). Aucune analyse n'a été faite des programmes et matériels pédagogiques (manuels et livres du maître) sous l'angle de la sexospécificité. Les stratégies d'amélioration des programmes et d'élaboration de matériel didactique n'ont pas prévu d'aborder les questions de sexospécificité ni de répondre aux préoccupations dans ce domaine. Il y a là une lacune regrettable étant donné que le Ministère a récemment adopté la Stratégie d'intégration de la sexospécificité qui, comme on l'a noté, appelle clairement à améliorer la prise en compte des sexospécificités dans l'enseignement et l'apprentissage. Or, on peut décrire le contenu du programme actuel d'enseignement et ses textes d'application comme « aveugles aux sexospécificités ». Il n'existe aucune mention ou référence aux questions de sexospécificité dans les matières ou sujets étudiés ou pour définir la façon d'aborder les sexospécificités dans le programme d'enseignement.

POLITIQUES EN MATIÈRE DE PROGRAMMES SCOLAIRES
ET STRATÉGIES DE L'ESSP

On trouve dans les Programmes d'action prioritaire (PAP) 2, 3 et 7 de l'ESSP 2002-2006 des orientations et stratégies importantes que l'on peut largement interpréter en termes d'élaboration de programmes d'enseignement.

L'un de ces PAP — Qualité et efficacité de l'enseignement primaire — a notamment pour objectif stratégique principal « l'amélioration de l'équité et de la qualité de l'enseignement primaire par l'adoption dans l'ensemble du pays de budgets de fonctionnement des établissements scolaires favorables aux pauvres ». Au titre d'un autre PAP — Qualité et efficacité de l'enseignement secondaire —, le Ministère de l'éducation aborde plusieurs thèmes importants liés à la qualité et à l'efficacité de l'enseignement secondaire du premier et du second cycle :

- Quels doivent être les objectifs du programme, notamment pour répondre dans l'avenir à la demande sociale et économique et à la demande sur le marché du travail ?
- Quel type de programme avantagera les diplômés sur un marché du travail fluide ?
- Comment les programmes différeront-ils entre la septième et la neuvième classe et la dixième et la douzième classe ?
- Dans quelle mesure peut-on diversifier les programmes, compte tenu des impératifs budgétaires ?
- Quels sont les facteurs essentiels d'amélioration de la qualité et de l'efficacité¹ ?
- Faut-il choisir entre amélioration de la qualité et expansion ?

Un autre PAP — Fourniture durable de matériels didactiques de base — se donne pour objectif essentiel d'améliorer la qualité et la pertinence des matériels didactiques en renforçant les capacités du Département de recherche pédagogique en matière de suivi de l'impact des programmes et manuels et de contrôle et élaboration de programmes d'enseignement. Cela suppose que les auteurs de programmes d'enseignement ont les compétences requises.

Si chacun de ces éléments est essentiel pour parvenir à l'égalité entre les sexes, on relèvera que celle-ci n'est pas explicitement mentionnée.

CONTENU DES PROGRAMMES, MANUELS ET LIVRES DU MAÎTRE

Un nouveau programme national pour le primaire et le secondaire a été élaboré en 1996, et des manuels ont été mis au point dans toutes les matières pour le primaire et les premier et second cycles du secondaire. Des livres du maître existent pour la plupart des matières au niveau du primaire.

En 1996, on s'est implicitement efforcé de promouvoir les concepts de parité entre les sexes et d'inclusion sociale dans les portraits et illustrations d'hommes et de femmes des manuels et livres du maître. C'est ce qui apparaît essentiellement dans les manuels du primaire et du secondaire pour des matières comme « études sociales » (éducation morale et civique) et « technologie/arts ménagers ». L'explication donnée par le Département de la recherche pédagogique — service du Ministère de l'éducation chargé de l'élaboration des programmes et des manuels² —, c'est que, si l'on était pleinement conscient de la nécessité d'intégrer dans les programmes et dans le contenu des manuels des concepts tels que l'égalité entre les sexes et l'inclusion sociale (droits égaux pour les femmes et les minorités ethniques, rôle des femmes dans le développement), en particulier conformément aux politiques de réforme de l'enseignement, lorsque les manuels ont été réexaminés en 1997 sous l'angle de la parité entre les sexes, cette révision s'est faite dans le cadre des normes et traditions culturelles, où les femmes étaient donc représentées en train de tisser, les filles à faire le ménage, les hommes occupés à des tâches de direction et les garçons à aider au travail de la ferme. S'il y a eu donc des efforts pour que le nombre de représentations d'hommes et de femmes soit relativement équilibré dans les manuels, les portraits qui en sont donnés correspondent pour l'essentiel à des rôles et images culturellement recevables. Selon le Département de recherche pédagogique, l'idée de départ était que la culture cambodgienne n'était pas encore (en 1997)³ assez ouverte et réceptive pour inclure explicitement dans les manuels des idées avancées sur l'égalité entre les sexes, au point de présenter des femmes exerçant des métiers traditionnellement masculins (médecin, pilote, ingénieur, avocat, chef d'entreprise) ou des femmes participant à des activités de planification et de prise de décisions sur un pied d'égalité avec les hommes. La tradition et les valeurs khmères donnent aux femmes une place et un statut secondaires par rapport aux hommes, et véhiculent des conceptions rigides sur les rôles et relations des femmes et des hommes : les femmes sont mères et ménagères, et ce sont elles qui sont essentiellement responsables des enfants et de la

famille ; quant aux hommes, ils sont chefs de famille. Il semble qu'il y ait une crainte excessive d'érosion culturelle.

Si l'on considère les illustrations des manuels, on s'aperçoit que les soucis d'équilibre des sexes et de neutralité ont été pris en compte, mais pas au point de remettre en cause les attitudes traditionnelles.

Selon le Département de la recherche pédagogique, toutefois, les problèmes et préoccupations relatifs à la sexospécificité, aux minorités ethniques, aux handicapés, à la modernisation et à l'urbanisation sont normalement pris en compte dans l'application du programme primaire et secondaire. C'est évidemment très difficile à vérifier. Le Département reconnaît parfaitement qu'il reste beaucoup à faire pour que les concepts d'équité et d'égalité entre les sexes figurent en bonne place dans les programmes et les manuels.

Lors d'un entretien avec les responsables et le personnel technique du Département, l'auteur de ces lignes a noté que la plupart des auteurs de manuels étaient des hommes, même si les responsables de l'équipe sont surtout des femmes. Les personnes chargées de la révision des manuels viennent de certaines écoles et universités, ainsi que des services compétents du Ministère, et ce sont surtout des hommes. Ce qui est également préoccupant, c'est que la plupart des responsables de l'élaboration des programmes et auteurs de manuels et de livres du maître ne sont pas suffisamment qualifiés et formés pour s'acquitter de pareilles tâches. Ils manquent souvent de connaissances théoriques sur la façon dont les enfants apprennent et n'ont guère d'expérience pratique de l'enseignement dans le primaire et le secondaire.

STRUCTURATION DES MATIÈRES ET PERTINENCE POUR LES GARÇONS ET LES FILLES

Il ressort d'un rapport récent sur l'élaboration des programmes d'enseignement (Ovington, 2002) qu'il reste à montrer le lien explicite qui existe entre les objectifs de l'enseignement à chacun des trois niveaux et le choix des matières, le temps d'enseignement alloué à chacune et le contenu didactique spécifique à chacune. Un programme d'enseignement plutôt centralisé n'est pas toujours perçu comme très motivant ni utile aux enfants et à leurs parents. Actuellement, on n'accorde pratiquement aucune attention aux concepts de sexospécificité et d'égalité entre les sexes dans le programme de base et les thèmes abordés dans chaque matière.

Dans l'ensemble, le choix des matières et les heures d'enseignement prescrites correspondent aux normes internationales pour le primaire et le premier cycle du secondaire.

Toutes les matières sont obligatoires pour les garçons comme pour les filles. Il ressort d'entretiens avec des responsables de l'élaboration des programmes que, pour eux, toutes les matières du primaire et du secondaire sont pertinentes pour les garçons comme pour les filles. Voilà qui reste encore à confirmer.

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION

À l'heure actuelle, l'enseignement et l'évaluation reposent sur des idées dépassées, qui encouragent surtout les enfants à apprendre par cœur plutôt qu'à comprendre vraiment, c'est-à-dire à savoir appliquer les connaissances et aptitudes acquises à des situations nouvelles (Ovington, 2002). Les enseignants sont souvent incapables de susciter un milieu d'apprentissage actif étant donné que, à elle seule, la brève formation à l'utilisation des manuels⁴ n'a pas suffi à les faire passer d'une pédagogie centrée sur l'enseignant à une pédagogie centrée sur l'enfant.

Sur le plan de l'efficacité pédagogique, il reste encore à établir un lien entre l'évaluation et l'enseignement. Si l'on considère les matières enseignées au primaire et dans le premier cycle du secondaire, on s'aperçoit qu'il y a essentiellement deux méthodes qui sont recommandées pour évaluer les acquis des élèves : les contrôles formatifs et les contrôles sommatifs (PRD-MoEYS, 1997). Ces deux méthodes sont conçues pour maîtriser les compétences et concepts, ainsi que pour une pédagogie d'émulation qui, on le sait, est plus conforme aux modes d'acquisition des connaissances des garçons que des filles.

Les autres méthodes d'enseignement et d'évaluation qui prennent en compte la différence dans les méthodes d'acquisition des connaissances entre garçons et filles ne sont pas utilisées. Les enseignants ne sont pas formés à cela et ont du mal à comprendre les différences d'apprentissage chez les garçons et chez les filles. Ils ignorent les avantages ou problèmes liés aux stratégies d'enseignement et d'évaluation qui permettent d'aborder ces questions. Il reste donc encore à adopter des méthodes pédagogiques favorables aux garçons comme aux filles.

ORGANISATION DES ÉTABLISSEMENTS ET DES CLASSES, EMPLOI DU TEMPS ET DURÉE DES COURS

Actuellement, un projet décisif est en cours pour mettre en place des établissements accueillants pour les enfants et adaptés aux sexospécificités ; le but est de rendre les écoles

plus propices à l'apprentissage et plus sensibles aux besoins et intérêts didactiques des filles et des garçons. Ce projet est mené sous les auspices d'une organisation non gouvernementale locale, la KAPE, en partenariat avec le Ministère de l'éducation. Les leçons et données tirées de ce projet novateur serviront de référence fondamentale pour intégrer les préoccupations d'équité entre les sexes dans la gestion des établissements et des activités en classe des établissements publics.

Le projet s'efforce aussi de donner aux garçons et aux filles des installations sûres, confortables et attirantes : toilettes distinctes, propres et bien tenues pour les garçons et pour les filles, classes régulièrement nettoyées et attrayantes, et terrains de jeux bien entretenus qui répondent aux intérêts des garçons comme des filles.

Ce projet consiste notamment à former des responsables de l'éducation de tous les niveaux en les sensibilisant au concept d'établissements scolaires accueillants pour les enfants et adaptés à la sexospécificité, ainsi qu'à définir et introduire les critères propres aux établissements de ce type, notamment en arrêtant des conditions minimales d'apprentissage. L'accent sera mis en particulier sur l'importance à accorder à l'équité et à la sensibilité aux relations entre les sexes à l'intérieur de la classe : participation égale des garçons et des filles, attention égale aux besoins pédagogiques des garçons et des filles, méthodes d'évaluation et d'enseignement justes et sensibles aux sexospécificités.

Plusieurs projets de petite et moyenne envergure ont été lancés au Cambodge. Nombre d'entre eux devraient aussi contribuer, même à une échelle réduite, à la réalisation des objectifs de parité. Dans la section ci-après, nous nous efforcerons d'en passer en revue les plus intéressants.

AMÉLIORATION DES PROGRAMMES

La KAPE a lancé une initiative d'amélioration des programmes scolaires, liée à son programme de bourses pour les filles. Il s'agit de repérer les filles qui risquent de redoubler dans les dernières classes du primaire et de leur donner la possibilité de participer à des activités de couture et de cuisine hors programme. Les filles étudient dans un contexte participatif et selon une méthode active, avec beaucoup de jeux et d'« activateurs » qui stimulent la motivation et l'intérêt. Des sujets comme la santé et la nutrition sont également inscrits au programme. De la sorte, les compétences traditionnelles qui répondent aux vœux des parents se trouvent complétées par des compétences fonctionnelles qui aideront les jeunes filles à préparer et prendre des décisions, à gérer le budget familial et, de façon générale, à

être mieux équipées pour survivre. En réduisant le taux d'abandon scolaire chez les filles à risque, ce supplément d'enseignement complète le programme scolaire en en développant au maximum l'efficacité.

STRATÉGIES DE LUTTE CONTRE L'EXPLOITATION SEXUELLE DES FILLES

Un projet Éducation mondiale/Cambodge intitulé « L'éducation comme stratégie de prévention de l'exploitation sexuelle des filles (EPSSEG) »⁵ vise à élaborer et mettre en place un programme communautaire de protection et d'éducation des enfants, en particulier des filles. Soutenu par l'UNICEF, ce programme est expérimenté dans une province de l'est du Cambodge où le trafic est très fréquent. Il s'agit de recenser les enfants d'âge scolaire à risque et de répondre aux besoins éducatifs et professionnels des adolescentes déscolarisées. Il est notamment prévu de donner aux filles déscolarisées des cours accélérés qui leur permettront de rentrer dans l'enseignement primaire et de faire en sorte que les filles à risque restent dans le système éducatif formel. Les filles trop âgées peuvent choisir des options professionnelles. Le programme intervient également selon d'autres modalités : bourses d'étude, cours complémentaires, rééducation dans les villages, réintégration dans les systèmes d'éducation non formelle, formation préprofessionnelle et écoles de vie villageoise.

D'autres projets mis en œuvre par des ONG et par le Ministère de l'éducation visent à améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement primaire et secondaire en même temps qu'à répondre aux problèmes d'équité entre les sexes et d'accès des filles à l'éducation.

ÉCOLES DE VIE VILLAGEOISE

Le programme d'écoles de vie villageoise est réalisé conjointement par Éducation mondiale et CARE. Il applique une méthode intéressante pour promouvoir la parité. Après avoir suivi un programme d'alphabétisation fonctionnelle, les filles sont réunies pour déterminer les problèmes qui se posent dans leur communauté, tels que VIH/sida, exploitation sexuelle, violence familiale, etc. Un animateur les aide à analyser ces problèmes par une méthode dite « analyse des écosystèmes humains ». Celle-ci leur apprend à jeter un œil critique sur les problèmes, à rassembler des informations et à définir des stratégies et interventions pour résoudre les problèmes. Le programme d'écoles de vie villageoise contribue à donner aux participantes confiance en soi en leur apportant des compétences fonctionnelles qui sont importantes dans la vie quotidienne et la vie de la communauté.

PROJET D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION

Le projet d'amélioration de l'éducation du Ministère fonctionne actuellement dans trois grandes provinces qui regroupent à elles seules 23 % des effectifs de l'enseignement primaire au Cambodge. Au titre de ce projet, le Ministère a élaboré un modèle décentralisé qui prend en compte la spécificité des établissements et communautés, et répond à leurs besoins et priorités. Nombre de leçons peuvent en être tirées : association des communautés à la planification, à la budgétisation, au suivi et au contrôle de qualité, renforcement de la motivation et des résultats des enseignants par la formation professionnelle dans le cadre de regroupements d'établissements ou par un perfectionnement sur place au niveau des établissements (MoEYS, 2002*c*).

PROGRAMME DE BOURSES ET D'ÉDUCATION CONCERNANT LES FILLES ET LES MINORITÉS ETHNIQUES

Avec l'aide d'une subvention du Fonds japonais pour la lutte contre la pauvreté (JFPR) et de la Banque asiatique de développement, le Ministère de l'éducation a mis en place un programme national de bourses pour les jeunes filles et les minorités ethniques au niveau du passage en 7^e année d'étude. La stratégie du programme a été évaluée en coopération avec deux ONG locales et elle sera appliquée à travers les directions de l'enseignement au niveau des provinces et des districts. L'objectif spécifique est d'améliorer l'équité et la parité entre les sexes en aidant les jeunes filles et minorités ethniques des provinces isolées, pauvres et rurales du pays à entrer dans l'enseignement secondaire puis dans l'enseignement supérieur. La bourse ne sera pas seulement accordée aux filles récemment inscrites, elle aidera aussi les jeunes filles pauvres qui sont déjà inscrites dans le premier cycle du secondaire mais qui risquent de quitter l'école en raison du coût élevé des études. Les bourses pour les enfants des minorités ethniques serviront aussi, le cas échéant, à couvrir les frais supplémentaires de pension. Le programme vise 15 000 bénéficiaires, dont 95 % sont des filles.

Ce programme a un objectif stratégique sexospécifique puisqu'il s'agit de créer dans les groupes défavorisés et vulnérables des modèles d'identification capables de peser efficacement sur les préjugés culturels et partis pris qui empêchent systématiquement les femmes de jouir de l'égalité d'accès à l'éducation et à d'autres possibilités de développement.

En 2000, la KAPE (Bredenburg *et al.*, 2003) a administré un programme de bourses pour jeunes filles du premier cycle du secondaire. Ce programme, financé par l'USAID à

travers l'Asian Foundation, a apporté des aides multiples à des jeunes filles pauvres de 6^e année pour leur permettre de poursuivre leurs études jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire (9^e année). Le projet a été réalisé dans quatre districts de la province de Kompong Cham. L'une des formes de soutien apportées a consisté à aider les jeunes filles qui habitent à plus de 15 kilomètres d'un collège à trouver où se loger. Ce qui caractérise notamment cette aide sur le plan de la qualité, c'est qu'elle ne s'appuie pas sur des dispositifs institutionnels, tels que des pensionnats coûteux à entretenir, mais place les filles dans des familles d'accueil où la mère est enseignante. Non seulement ces dispositifs sont plus favorables à un développement social sain, mais ils donnent aussi des modèles d'identification féminins positifs. Conformément à la politique du gouvernement, qui encourage les interventions de lutte contre la pauvreté pour favoriser l'accès à l'éducation, les bénéficiaires de ces programmes sont essentiellement sélectionnées en fonction de leur situation socio-économique (Bredenburg *et al.*, 2003).

Ce programme pilote a également joué un rôle important en ce qu'il a permis de vérifier si les subventions versées pour financer les coûts directs d'éducation suffisaient pour permettre aux filles de s'inscrire dans le premier cycle du secondaire et d'y rester. Les taux de réussite se situant entre 90 et 95 %, CARE et l'UNICEF ont étendu ce projet pilote à d'autres provinces. Il s'agissait notamment de vérifier si l'hypothèse de base du projet se confirmerait en d'autres lieux.

LES FILLES ET LE PROGRAMME D'ÉDUCATION DE BASE

De 1997 à 2000, CARE/Cambodge a réalisé un projet d'assistance à l'enseignement des filles (GAP) qui visait les jeunes filles défavorisées du district de Luek Dek, dans la province de Kandal. À partir d'un grand nombre de données d'expérience et de leçons tirées du partenariat avec le Ministère de l'éducation et de la phase pilote de trois ans du GAP, CARE a conçu un programme pour l'éducation de base des filles. Des stratégies et des projets éducatifs nouveaux ont vu le jour en se fondant sur la même méthode de planification participative associant un large éventail de parties prenantes. À partir de 2001, le programme a débouché sur des projets qui visaient spécifiquement à répondre aux besoins éducatifs des groupes vulnérables, en particulier des filles et minorités ethniques. Grâce à des consultations étroites avec le Ministère de l'éducation et d'autres partenaires clés, et compte tenu des réformes de l'éducation prévues dans le projet ESSP et le plan national d'EPT, un plan stratégique a été élaboré, qui a abouti à quatre grands projets : a) éducation des filles et enfants vulnérables

(GAVCEP) ; b) éducation des adolescents (AEP) ; c) éducation des enfants des Hautes-Terres ; d) projet *Samaki Komar*.

Le GAVCEP vise à apporter une aide durable pour diminuer de manière significative les taux d'abandon scolaire des filles au stade critique du premier cycle du secondaire (7^e année) dans le district de Leuk Dek de la province de Kandal. Conçu sur trois ans (1998-2001), le projet pilote d'éducation des enfants des Hautes-Terres vise à améliorer le taux d'accès à l'éducation et de réussite scolaire des enfants, en particulier des filles, dans les communautés autochtones des Hautes-Terres de la province éloignée de Ratanakiri (nord-est du Cambodge). Il a en particulier pour objectif d'aider les communautés à créer leurs propres écoles, avec des enseignants recrutés sur place, et à élaborer un programme d'enseignement culturellement et linguistiquement approprié de la 1^{re} à la 3^e année.

À partir de janvier 2001, CARE a commencé à réaliser un programme global d'alphabétisation fonctionnelle de base des adolescentes déscolarisées en relation avec des stages de postalphabétisation. Les cours d'alphabétisation utilisent le programme pour adultes du Ministère de l'éducation et leur mise en œuvre repose sur une base communautaire. Ce qui fait l'originalité du programme, c'est qu'il est suivi de formations offertes aux jeunes filles pour les inciter à améliorer leur niveau. Dans la province de Kampong Chhnang, ce projet se déroule en partenariat avec les responsables de l'éducation de la province et du district pour pouvoir planifier et tester un programme d'alphabétisation et de compétences fonctionnelles. Les options offertes après l'alphabétisation sont notamment les compétences sanitaires, les écoles de vie villageoise et la lutte intégrée contre les parasites⁶. Dans la province de Koh Kong, le projet porte sur la participation des jeunes à la planification et à la mise en œuvre de l'alphabétisation et sur un programme d'enseignement des compétences fonctionnelles.

Le projet *Samaki Komar* vise à améliorer la participation de la communauté et de l'école aux efforts pour répondre aux besoins éducatifs des filles, tant scolarisées que déscolarisées, dans la province de Prey Veng. Parmi les activités prévues à ce titre, on citera la sensibilisation aux sexospécificités chez les parties prenantes au projet ainsi que les efforts pour motiver les filles à poursuivre leurs études.

Perspectives

Les objectifs d'équité entre les sexes au Cambodge sont étroitement tributaires des préjugés socio-économiques et culturels qui font partie intégrante du système éducatif et de l'ensemble de la société. Toutefois, certains indicateurs indiquent nettement que le cercle vicieux du

système éducatif cambodgien pourrait être rompu, d'où l'importance critique de l'engagement des principales parties prenantes et du mode de travail en partenariat entre pouvoirs publics, bailleurs de fonds et organisations non gouvernementales dans les efforts pour introduire des innovations dans le système, ainsi que le montrent les projets actuellement réalisés en coopération dans différentes parties du Cambodge. L'hypothèse est évidemment que le Gouvernement cambodgien et les autorités responsables de l'éducation joueront le rôle qui leur revient pour réaliser les objectifs du programme global et intégré de soutien au secteur éducatif (ESSP) ainsi que du plan national d'EPT.

En matière d'équité entre les sexes, l'ESSP et le plan d'EPT ont pour objectifs d'assurer l'égalité d'accès des filles et des garçons à un apprentissage de qualité et d'améliorer ainsi leurs acquis. Les objectifs d'équité entre les sexes devraient donc être associés aux stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation sous tous ses aspects. Il faut notamment pour cela : prévoir d'améliorer la préparation et la fréquentation scolaire, élaborer des programmes d'enseignement et matériels pédagogiques de qualité, améliorer la formation et les résultats des enseignants, l'accès aux manuels, guides didactiques et autres matériels d'apprentissage, améliorer les emplois du temps dans un environnement pédagogique de qualité, la gestion des établissements scolaires, la participation des communautés, etc.

Pour que tous ces objectifs puissent être atteints, il faudrait trouver un équilibre entre les objectifs quantitatifs et les améliorations qualitatives en même temps que revoir les financements permettant d'atteindre les objectifs d'EPT et ceux de l'ESSP. Il faudrait également reconnaître qu'assurer la mise en œuvre des politiques d'équité d'accès et d'amélioration de la qualité de l'éducation au Cambodge suppose que l'État accorde plus de crédits à l'éducation de base pour réduire les coûts directs et indirects à la charge des parents (principal obstacle à l'accès, en particulier des filles et des populations pauvres) en augmentant sensiblement les traitements des enseignants⁷. Du coup, les parents ne se sentiraient plus obligés de faire des cadeaux aux enseignants ; cela augmenterait aussi sensiblement les budgets de fonctionnement des établissements scolaires qui sont décentralisés et gérés au niveau de la province/du district ou se gèrent eux-mêmes. Pareille politique devrait être associée à une réforme de la législation et de la réglementation en matière d'éducation.

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler une fois encore que le souci de qualité est particulièrement important si l'on veut convaincre les parents des avantages qu'il y a à donner une éducation à leurs enfants, en particulier aux filles.

Notes

1. L'accès aux manuels scolaires et à des enseignants qualifiés est un facteur déterminant de la qualité. Grâce à l'aide des donateurs, les manuels sont disponibles en plus grand nombre. L'accroissement des possibilités de formation a permis d'améliorer les qualifications du corps enseignant du secondaire.
2. Entretien de l'auteur avec le directeur et le personnel technique du Département de la recherche pédagogique du Ministère de l'éducation, mars 2003.
3. En mars 1997, le Programme cambodgien pour le développement et l'équité entre les sexes a été lancé dans le but essentiel de faire mieux comprendre la notion d'équité entre les sexes et sa contribution au développement dans toutes les couches de la société. C'est plus tard, en 1998, qu'a été officiellement créé le Ministère de la femme et des anciens combattants.
4. Le programme d'orientation sur les manuels a permis de familiariser les enseignants de tout le pays avec les nouveaux manuels et livres du maître en 1^{re} et 6^e année en 1996, puis en avançant d'une classe chaque année jusqu'en 2001. Le programme vise à renforcer l'efficacité de l'enseignement en améliorant les capacités techniques des enseignants dans l'ensemble du pays dans les domaines du savoir, des compétences et des valeurs.
5. Le trafic d'enfants forcés à travailler et à se prostituer est au Cambodge un problème de développement social qui a empiré ces dernières années. Ce sont surtout les filles qui sont victimes de ce trafic, et elles sont très nombreuses à être vendues, violées et brutalisées.
6. Les programmes de formation à l'élimination intégrée des parasites ont été mis au point par Éducation mondiale en collaboration avec les Ministères cambodgiens de l'éducation et de l'agriculture pour enseigner aux enfants des écoles des méthodes de riziculture écologiquement sans danger. Ce programme a également été très populaire chez les parents des zones rurales.
7. La politique et le cadre d'action stratégique du Ministère de l'éducation reconnaissent l'importance fondamentale que revêt l'amélioration des conditions de vie des enseignants si l'on veut valoriser leurs résultats pédagogiques.

Références

- Banque asiatique de développement. 2002. *Targeted assistance for the education of poor girls and indigenous children* [Aide ciblée pour l'éducation des jeunes filles et enfants autochtones pauvres]. Manille. (Proposition de subvention au royaume du Cambodge.)
- Bredenburg, K. et al. 2003. *Gender and education in Cambodia : historical trends and the way forward* [Sexospécificité et éducation au Cambodge : tendances historiques et perspectives]. Phnom Penh, Oxfam/Royaume-Uni.
- Cambodge, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports. 2000. *Master Plan for Development of Teacher Education 2001-2005* [Plan-cadre de formation des maîtres 2001-2005]. Phnom Penh.
- . 2002a. *Education For All (EFA) National Plan 2003-15* [Plan national d'Éducation pour tous (2003-2015)]. Phnom Penh. (Projet.)
- . 2002b. *Education Sector Support Programme 2002-2006* [Programme de soutien au secteur éducatif 2002-2006]. Phnom Penh.
- . 2002c. *ESSP Review 2002 : Education Sector Performance Report* [Bilan du Programme de soutien au secteur éducatif 2002 : rapport sur le fonctionnement du secteur éducatif]. Phnom Penh.
- . Centre d'information sur le suivi de l'éducation. Département de la planification. 2002a. *Education statistics and indicators, 1996-2001* [Statistiques et indicateurs de l'éducation, 1996-2001]. Phnom Penh.
- . 2002b. *Education statistics and indicators, 2001-2002* [Statistiques et indicateurs de l'éducation, 2001-2002]. Phnom Penh.
- . Service de recherche pédagogique. 1997. *Primary and secondary level core curriculum* [Programme de base du primaire et du secondaire]. Phnom Penh.
- . Groupe de travail sur la parité entre les sexes. 2002a. *Gender education and statistics* [Statistiques et éducation en matière de sexospécificité]. Phnom Penh. (Document établi pour la Table ronde sur la sexospécificité dans l'éducation, novembre 2002.)
- . 2002b. *Gender Education Statistics and Indicators* [Statistiques et indicateurs de l'éducation à la sexospécificité]. Phnom Penh. (Document établi pour la Table ronde sur la sexospécificité dans l'éducation, novembre 2002.)
- . 2002c. *The Five-Year Gender Mainstreaming Strategy 2002-2006 : from commitment to action* [Stratégie quinquennale d'intégration de la sexospécificité 2002-2006 : de l'engagement à l'action]. Phnom Penh.

- . UNICEF. 2001. *Expanded Basic Education Programme, 2002-2005* [Programme élargi d'éducation de base 2002-2005]. Phnom Penh.
- Cambodge. Ministère de la planification. 1998. *Cambodia human development report : women's contribution to development* [Rapport sur le développement humain au Cambodge : la contribution des femmes au développement]. Phnom Penh.
- . 2000. *General population census of Cambodia* [Recensement général de la population au Cambodge]. Phnom Penh.
- CARE/Cambodge. 2003. *Girls and Basic Education Programme report* [Rapport sur le programme d'éducation de base et d'éducation des filles]. Phnom Penh.
- Éducation mondiale. 2002. *Education as a prevention strategy against sexual exploitation of girls-project proposal* [L'éducation comme stratégie de prévention de l'exploitation sexuelle des filles : un avant-projet]. Phnom Penh.
- Gender and Development/Cambodge. 2003. *Paupers and princelings : youth attitudes toward gangs, violence, rape, drugs and theft* [Les pauvres et les caïds : attitudes des jeunes face aux bandes, à la violence, au viol, à la drogue et au vol]. Phnom Penh.
- Kampuchea Action for Primary Education. 2003. *Child-Friendly and Gender Sensitive Schools : programme description* [Écoles accueillantes pour les enfants et adaptées aux sexospécificités : description du programme]. Phnom Penh.
- Ovington, G. 2002. *MoEYS Curriculum Development Master Plan* [Plan directeur d'élaboration des programmes scolaires du Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports]. Phnom Penh. (Projet.)
- Velasco, E. 2001. *Gender appraisal of the Education Strategy Plan (ESP), 2001-2005* [Évaluation du Plan de stratégie éducative 2001-2005 sous l'angle de la sexospécificité]. Phnom Penh.
- . 2002. *Gender appraisal of the ESSP 2002 performance* [Évaluation sous l'angle de la spécificité du Programme de soutien au Secteur éducatif en 2002]. Phnom Penh.
- Velasco, E. ; UNICEF/sida. 2001. *Why are girls not in school ? Perceptions, realities and contradictions in changing Cambodia* [Pourquoi les filles ne sont-elles pas à l'école ? Opinions, réalité et contradictions dans un Cambodge en évolution]. Phnom Penh.

Langue originale : anglais

Barbara Bailey (Jamaïque)

Titulaire d'un doctorat, Barbara Bailey est la coordinatrice régionale du Centre d'études sur le genre et le développement de l'Université des Indes occidentales à Kingston, Jamaïque. Elle consacre sa recherche aux questions de genre dans l'éducation et aux liens entre les résultats obtenus par les deux sexes dans l'enseignement et dans les sphères économique, sociale et politique.

ÉGALITÉ DES SEXES ET ÉDUCATION POUR TOUS

GENRE ET ÉDUCATION À LA JAMAÏQUE : QUI RÉUSSIT ET SELON QUELS CRITÈRES ?

Barbara Bailey

Introduction

Les données présentées ici montrent que, si l'idée que les garçons sont désavantagés et obtiennent des résultats insuffisants dans l'enseignement est largement admise, ils bénéficient néanmoins ensuite d'un avantage compétitif si l'on en juge plus généralement par leurs résultats sociaux, économiques et politiques. Toute analyse qui cherche à comprendre les réalités de l'éducation des deux sexes est donc trompeuse si elle ne tient pas compte de la valeur socio-économique des diplômes pour l'un et pour l'autre, et de la relation inverse qui existe entre résultats scolaires et résultats sociaux, plutôt favorable aux garçons qu'aux filles. Les données sur les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'expérience éducative à tous les niveaux traités dans les différentes sections de la présente communication montrent clairement les différences entre les sexes dans un certain nombre de domaines concernant la gouvernance du système, l'accès, des questions de programme et les résultats, tous problèmes qu'il faut aborder en appliquant une politique précise, basée sur des données probantes et qui favorise une parité et une équité accrues entre les sexes.

Aperçu du système d'enseignement

À la Jamaïque, le système officiel d'enseignement public comprend quatre niveaux pour la cohorte des 4 à 18 ans et plus, à savoir : le jardin d'enfants ou la maternelle (4 à 5 ans) ; le primaire (6 à 11 ans) ; les deux cycles du secondaire (12 à 14 ans et 15 à 16 ans) ; et le supérieur pour ceux qui ont achevé avec succès leurs études secondaires. À la fin du second cycle du secondaire, certains établissements proposent deux autres années, les 12^e et 13^e, aux élèves qui souhaitent poursuivre des études plus poussées, considérées par certains comme faisant partie du supérieur, lequel comprend les collèges communautaires, les institutions de formation des enseignants, trois universités et d'autres établissements de formation spécialisée. Aux trois premiers niveaux existent de surcroît des écoles qui s'occupent d'éducation spéciale et prennent soin d'élèves ayant tout un éventail de besoins cognitifs, physiques et émotionnels qui exigent des services spécialisés de soutien.

À la tête du système éducatif se trouvent une ministre et deux ministres d'État nommés par le Premier ministre. Au-dessous, au niveau où sont définies les politiques et décisions régissant le système, le ratio hommes/femmes est d'environ 1 pour 1,5 dans les emplois de cadres supérieurs et moyens. Les femmes sont par conséquent bien représentées dans les structures de décision du système¹.

D'après les chiffres 2000-2001 (Ministère de l'éducation et de la culture, 2001), on recensait à l'époque 22 269 enseignants dans le primaire et le secondaire (sans compter les écoles maternelles), dont 76,9 % de femmes (17 135) et 23,1 % d'hommes (5 134), soit un ratio femmes/hommes d'environ 3,3 pour 1, les femmes étant majoritaires dans tous les types d'établissement, sauf ceux d'enseignement professionnel/agricole, où, ce qui n'a rien d'étonnant, il y avait davantage d'hommes (56,4 %).

Dans le corps enseignant en général, la sous-représentation des femmes aux postes de décision — aussi appelée phénomène de l'« escalator de verre » où, dans des secteurs essentiellement féminins, les hommes ont proportionnellement une plus grande mobilité verticale — est évidente. Dans l'ensemble, 7,3 % des maîtres, soit 377 sur 5 134 occupaient des postes de directeurs d'établissement, contre 3,2 % seulement des enseignantes (555 sur 17 135). Même dans le primaire, où prévaut le stéréotype de la femme soignante et nourricière, la proportion homme/femme chez les directeurs des trois catégories

d'établissements recevant cette cohorte était de 18 % contre 4,3 % (dans le primaire), de 27,2 % contre 6,4 % (dans les écoles accueillant des élèves de tous âges) et de 18,8 % contre 2,1 %. Dans le secondaire, la même situation prévalait dans tous les types d'écoles, sauf pour les établissements d'enseignement agricole/professionnel, dirigés dans deux cas sur trois par des hommes. Pour les directeurs adjoints, le ratio était dans l'ensemble plus équitable puisque 2,1 % des professeurs hommes (109 sur 5 134) étaient à ce niveau contre 2,9 % des femmes (513 sur 17 135)².

Il est intéressant de noter que, selon des chiffres provenant de la même source, les femmes sont, à tous ces niveaux du système, proportionnellement plus qualifiées que les hommes puisque 17,9 % d'entre elles sont diplômées des universités contre 13,7 % seulement des hommes. Elles sont pourtant proportionnellement sous-représentées au sommet de la profession, aux postes de direction. Cette structure reflète celle du marché du travail en général où, malgré un niveau d'instruction supérieur à celui des hommes, la majorité des femmes font partie du personnel de vente et de service et gagnent en moyenne moins que leurs homologues masculins (Bailey et Ricketts, 2003).

Politiques en matière de programme

Les résultats du système primaire en termes d'acquis fondamentaux en calcul, lecture et écriture suscitant un profond mécontentement, le Gouvernement de la Jamaïque a décidé de lancer une série d'initiatives, dont la refonte du programme, dans le cadre d'un projet d'amélioration de l'enseignement primaire pendant les années 90.

Les décisions relatives à la refonte du programme du primaire reposaient sur les résultats d'une évaluation du système (Bailey, Brown et Lofgren, 1998) ainsi que sur une étude sur l'absentéisme (Ellis et *al.*, 1996). Selon les résultats de l'évaluation, les filles sur le point de quitter l'école (6^e année) obtenaient de bien meilleures notes que les garçons au test d'évaluation des acquis scolaires (SAT), portant sur les mathématiques, les aptitudes linguistiques, les sciences et les études sociales. L'étude sur l'absentéisme a montré que l'assiduité variait en fonction du sexe. Dans l'ensemble, les taux étaient de 75 % pour les garçons et 77 % pour les filles, mais, dans les zones rurales, ces dernières avaient les taux d'assiduité les plus élevés et les garçons les plus faibles. Bien que ces résultats aient servi à justifier la nécessité d'une réforme des programmes à ce niveau, il n'est toutefois pas absolument certain qu'ils aient directement inspiré le processus de refonte des programmes.

Dans le cas du secondaire, des études entreprises à la fin des années 80 et 90 (Evans, 1988 ; Bailey et *al.*, 1990 ; Banque mondiale, 1993) ont souligné des problèmes liés à la diversité, à l'inégalité et aux lacunes des programmes existants ; l'insuffisance de l'offre, de la sélection et de l'accès ; ainsi que l'inéquitable répartition des allocations et des effectifs qui entraînait des variations de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'inégalité sociale était à l'époque au cœur des préoccupations. Des études ultérieures (Bailey et Brown, 1999 ; Evans, 1999 ; Bailey, 2001 ; Bailey, 2002) indiquent toutefois que, à ce niveau, les inégalités entre les sexes sont aussi évidentes que les inégalités sociales.

En 1984 a été lancé un projet de réforme de l'enseignement secondaire (ROSE) comprenant plusieurs initiatives interdépendantes, notamment l'élaboration d'un programme national pour le premier cycle du secondaire, dont les objectifs spécifiques étaient d'assurer une plus grande équité, d'améliorer la qualité de l'apprentissage et d'accroître la productivité individuelle. En matière d'équité, ce qui justifiait avant tout l'élaboration d'un programme national commun était le souci d'offrir l'égalité d'accès à une éducation de qualité à tous les élèves de la cohorte des 11-14 ans et de supprimer un système différencié en fonction des origines sociales. Aucune référence explicite n'était faite aux inégalités entre les sexes.

Deux initiatives méritent d'être relevées dans ce contexte : l'intégration d'éléments d'orientation professionnelle dans les cinq matières principales et les huit tendant au développement de l'individu ; et l'introduction d'une discipline intégrant ressources et technologie. Dans le premier cas, l'objectif était d'aider les élèves à faire des choix de carrière utiles et satisfaisants. Compte tenu de la répartition professionnelle relativement figée entre les sexes sur le marché jamaïcain de l'emploi, qui reflète la division typique du travail entre les sexes, avec une concentration de femmes dans les métiers faiblement payés, subalternes et liés aux services, il est encourageant que le guide des programmes fasse explicitement référence au fait qu'il incombe aux éducateurs non seulement d'orienter l'évolution de carrière, mais aussi « de donner un aperçu de carrières non traditionnelles à tous les élèves indépendamment de leur sexe, de leur race ou de leur contexte ethnique et de les encourager à en explorer les possibilités »³.

Si un programme en matière de ressources et de technologie a été instauré pour tous les élèves, c'est aussi bien pour répondre à leurs besoins et aux besoins nationaux que pour les préparer à accéder au second cycle du secondaire. La nécessité de présenter toutes les options possibles aux filles comme aux garçons afin d'éliminer les stéréotypes sexistes traditionnels liés aux études techniques/professionnelles et de faciliter un plus large choix de carrières n'est mentionnée nulle part.

Le Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la culture a également défini un cadre d'action pour les technologies de l'information et de la communication (TIC) afin de superviser ces activités dans le système éducatif. Selon la déclaration, plusieurs questions ont été examinées afin de garantir une utilisation optimale des TIC dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Il n'est toutefois tenu aucun compte des nombreux éléments témoignant de l'existence de problèmes universels d'inégalité ainsi que d'un « clivage notoire entre les sexes » pour l'accès à ces technologies, et de la rareté des possibilités de poursuivre des études dans ce domaine à divers niveaux du système d'enseignement.

Le premier cycle du secondaire favorise l'acquisition des compétences nécessaires à la vie courante et à la participation à la vie sociale, ainsi que des normes sociales usuelles en abordant certains thèmes dans le programme d'études sociales. Bien que la raison d'être de ce dernier soit de donner aux jeunes la possibilité « de mieux se comprendre eux-mêmes et de prendre davantage conscience des relations sociales complexes auxquelles ils participent », aucun lien explicite n'est fait avec l'impact de facteurs sociaux structurants comme le sexe, la classe et la race dans la détermination desdites relations.

L'incidence croissante des maladies sexuellement transmissibles (MST) et du VIH/sida à l'école a conduit à intégrer au programme des cours de prévention contre ces maladies pour les élèves de la 1^{re} à la 11^e année. Le Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la culture a élaboré un guide de l'enseignant et un manuel de l'éducateur qui traite de questions telles que la santé génésique, un comportement sexuel responsable, le développement personnel, les valeurs et les responsabilités au cours des relations.

L'éducation à la citoyenneté est importante pour préparer la personne à participer aux processus civique et politique à tous les niveaux. Les efforts déployés pour préparer l'individu et le doter des compétences, attitudes et outils nécessaires pour prendre des décisions et agir dans la sphère sociale de manière responsable et en connaissance de cause doivent toutefois tenir compte de l'influence prépondérante du « programme occulte » qui semble réussir à transmettre des stéréotypes sexistes et à diminuer la confiance en soi, l'efficacité personnelle et la force intérieure des filles et éveiller en elles la peur du succès si elles se trouvent en situation d'exercer une autorité ou de prendre des décisions.

Le matériel, imprimé ou non, à l'appui du programme à tous les niveaux constitue l'une des facettes du « programme occulte » par le biais duquel se transmettent les stéréotypes sexistes. L'hypothèse selon laquelle hommes et femmes sont censés jouer des rôles différents dans la vie est à l'origine de beaucoup d'inégalités entre les sexes typiques du processus éducatif. L'acceptation sans réserve de cette idéologie est le fruit d'un processus de

socialisation passant par un certain nombre d'institutions, dont l'école, qui joue à cet égard un rôle primordial. Les images que véhicule le matériel scolaire sont des instruments de socialisation puissants et efficaces. Les enseignants doivent donc être attentifs à leur influence potentielle et devraient être à même d'évaluer les matériels utilisés dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Un autre facteur important pour évaluer l'équité entre les sexes par rapport au programme et au milieu d'apprentissage est la politique de l'école vis-à-vis des sexes et la nature et la qualité des interactions entre les élèves et entre élèves et maîtres en classe, notamment dans un environnement mixte. Une étude pilote (Bailey, 2002) réalisée dans des classes mixtes du secondaire à la Jamaïque a révélé qu'il y fonctionnait un régime sexiste clairement défini, solidement structuré et à la classification bien établie. Les manifestations de féminité et de masculinité y variaient toutefois en fonction du contexte particulier dans lequel les observations étaient faites.

Dans les disciplines traditionnellement dominées par les garçons que sont la physique et les mathématiques, la hiérarchie habituelle homme/femme était évidente, les garçons manifestant le type de masculinité « macho » auquel on pouvait s'attendre, qui s'exprimait le plus souvent sous forme d'actes ouverts de harcèlement vis-à-vis des filles, ces dernières occupant la position subalterne typique dans les relations pédagogiques. Dans ces classes, la sexualité jouait un rôle important dans la détermination des relations. Dans le cadre des cours de littérature, au contraire, les garçons étaient moins « machos », moins ouvertement hostiles aux filles, mais se présentaient comme des « victimes » qui, au lieu d'assumer la responsabilité de leur comportement, prétendaient l'attribuer à l'attitude de celles-ci à leur égard.

La scolarisation à tous les niveaux du système

Il ressort des données 2000-2001 qu'un écart en faveur des garçons existe dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, tandis qu'au contraire la situation s'inverse au profit des filles (voir tableau 1) dans le second cycle du secondaire (15-16 ans et 17-19 ans) et au niveau du supérieur (17-19 ans). On estime que, cette année-là, environ 91 % des enfants de 3 à 5 ans étaient inscrits à l'école maternelle, mais les taux d'inscription n'étaient pas ventilés par sexe à ce niveau⁴.

TABLEAU 1. Taux net et brut de scolarisation des garçons et des filles dans les écoles publiques à tous les niveaux, 2000-2001

Âge	Taux nets de scolarisation			Taux bruts de scolarisation		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
6-11	94,9	90,7	92,8	101,8	96,4	99,1
12-14	77,9	76,3	77,1	96,9	93,7	95,3
15-16	47,4	51,0	49,2	75,5	77,9	76,7
17-18	2,0	3,1	2,6	3,9	6,0	5,0
17-19	1,5	2,2	1,9	2,8	4,2	3,5

Source : Unité de statistique, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la culture, Kingston.

Il existe 2 062 écoles maternelles et, conformément aux données relatives aux taux net et brut de scolarisation, on y trouve un peu plus de garçons (50,8 %) que de filles. Au niveau primaire, il existe 792 écoles, toutes mixtes, à l'exception d'une seule réservée aux filles. L'enseignement primaire est prodigué dans trois types d'établissements primaires, accueillant des enfants de tous âges, et primaires et du premier cycle du secondaire. Le taux global de scolarisation à ce niveau est également en faveur des garçons (51,1 %). Cinq catégories d'établissements dispensent un enseignement secondaire : ceux accueillant les enfants de tous âges (7^e à 9^e année) ; ceux du premier cycle du secondaire (7^e à 9^e année) ; les lycées d'enseignement général (7^e à 11^e année) ; les lycées techniques et les lycées agricoles/professionnels (7^e à 11^e année). On compte 595 établissements secondaires, dont 19 « unisexes » (13 écoles de filles et 6 de garçons), et il existe à ce niveau un léger écart en faveur des filles (50,8 %). Par rapport au secondaire, la scolarisation recule dramatiquement dans le troisième cycle et même s'il n'existe pas de données ventilées selon les sexes pour tous les établissements, la scolarisation à ce niveau est très largement en faveur des filles (67,3 %) (voir tableau 2).

TABLEAU 2 . Nombre d'écoles et effectifs par niveau, type d'école et sexe, 2000-2001

Niveau	Effectifs		
	Garçon	Fille	Total
Maternelle	55 333 (50,8 %)	53 539 (49,2 %)	108 872
Primaire (1-6)	94 351	92 654	187 005
Élèves de tous âges (1-6)	37 376	33 850	71 226
Primaire/premier degré du secondaire (1-6)	27 942	26 198	54 140
Total pour le primaire (1-6)	159 669 (51,1 %)	152 702 (48,9 %)	312.371
Élèves de tous âges (7-9)	9 637 (64,3 %)	5 361 (35,7 %)	14 998
Premier cycle du secondaire (7-9)	11 571 (56,4 %)	8 955 (43,6 %)	20 526
Lycées d'enseignement général	82 283 (47,3 %)	91 810 (52,7 %)	174 093
Lycées techniques	8 372 (48,5 %)	8 898 (51,5 %)	17 270
Lycées agricoles/ professionnels	217 (43,6 %)	281 (56,4 %)	498
Total pour le secondaire	112 080 (49,2 %)	115 305 (50,8 %)	227 385 ^a
Collèges communautaires	2 414 (34,2 %)	4 635 (65,8 %)	7 049
Arts plastiques/du spectacle	134 (51,3 %)	127 (48,7 %)	261
Prog. form. enseignants	893 (19,2 %)	3 763 (80,8 %)	4 656
École supérieure d'agriculture/sciences	245 (34,2 %)	471 (65,8 %)	716
Université de technologie	3 036 (44,7 %)	3 749 (55,3 %)	6 785
UWI (étudiants jamaïcains)	2 923 (28,9 %)	7 203 (71,1 %)	10 126
Supérieur	9 645 (32,6 %)	19 948 (67,4 %)	29 593

Note : *a* = non compris les effectifs des 12^e et 13^e années.

Source : Statistiques de l'éducation de la Jamaïque, 2000-2001, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la culture, Kingston.

Les données sur les effectifs par année (voir tableau 3 et figure 1) indiquent plus précisément où le ratio entre les sexes bascule en faveur des garçons ou des filles. De la 1^{re} à 4^e année, le taux de scolarisation est en faveur des garçons. L'évolution en faveur des filles commence en 5^e et 6^e année (10-11 ans). Les différences enregistrées à ce niveau tiennent probablement à de faibles variations du ratio garçons/filles dans les cohortes d'âge annuelles, aux redoublements, ainsi qu'aux abandons scolaires. En 7^e année, en raison des processus de sélection employés pour placer les élèves dans les différents types d'établissements secondaires, on revient à un ratio approximativement égal à 1 pour 1 qui se maintient plus ou moins jusqu'en 9^e année.

Il convient de noter que, au niveau du secondaire, les garçons prédominent dans les écoles accueillant des enfants de tous âges et constituent également la majorité des élèves des établissements secondaires du premier cycle. Ces deux types d'écoles, et en particulier celle accueillant les élèves de tous âges, s'occupent généralement d'enfants des couches socio-économiques inférieures et d'élèves moins doués. La répartition des garçons et des filles dans ces types d'écoles illustre donc comment deux hiérarchies — classe sociale et sexe — se

recoupent pour déterminer le placement des élèves. Les résultats des évaluations du primaire montrent que dans l'ensemble les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons et sont donc envoyées dans les établissements secondaires les plus prestigieux et dotés des meilleures ressources, ont la possibilité de poursuivre une éducation formelle au-delà de la 9^e année, ce qui les oriente vers l'enseignement supérieur.

TABEAU 3. Taux de scolarisation par année et par sexe dans le primaire et le secondaire

Année	% Garçon	% Fille	Année	% Garçon	% Fille
1	52	48	10	47,9	52,1
2	51,2	48,8	11	48,8	51,8
3	51,5	48,5	Sous-total	48,4	51,6
4	53	47	12	40,3	59,7
5	49,4	50,1	13	35,8	64,2
6	48,4	51,6	Sous-total	38,5	61,5
Sous-total	51,1	48,9			
7	50,6	49,4			
8	49,5	50,5			
9	50,4	49,6			
Sous-total	50,2	49,8	Total général	50,3	49,7

Source : Statistiques de l'éducation de la Jamaïque, 2000-2001. Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la culture, Kingston.

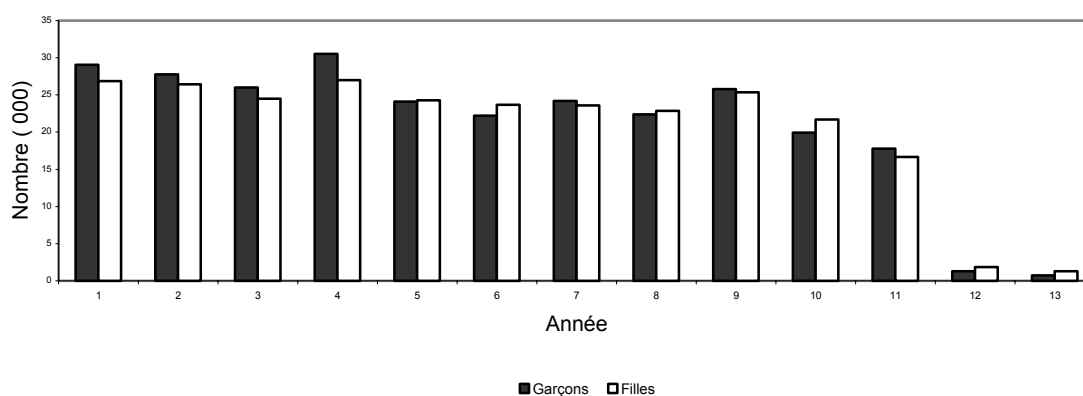


FIGURE 1. Effectifs masculins/féminins, par année et par sexe, 2000-2001.

Pour la majorité de ceux qui restent dans le système, la 11^e année marque la fin des études. Lors du passage en 12^e année, la différence du taux de scolarisation avec la classe précédente est de 92,9 % pour les garçons et 88,8 % pour les filles. Les filles représentent 60 % de la cohorte en 11^e année. La scolarisation des élèves des deux sexes diminue encore en dernière année (13^e) où les filles représentent 64 % des effectifs, taux plus ou moins identique à celui du supérieur.

Au-delà de la 9^e année, on observe deux tendances. Premièrement, le taux de scolarisation diminue fortement en 10^e et, pour cette année-là, les effectifs régressent de 28,6 % chez les garçons et de 14,5 % chez les filles. Deuxièmement, l'une des conséquences de ces abandons est que l'écart entre les taux de scolarisation des deux groupes augmente, d'où une différence de quatre points en faveur des filles (52 %). La principale cause de la baisse des effectifs à ce stade est la réduction des capacités : en effet 443 (74 %) des 595 établissements secondaires ne vont pas au-delà de la 9^e année, et pour la majorité des élèves c'est la fin de l'enseignement formel dans le secteur public.

Les données confirment que, dès la 2^e année, les taux d'abandon (voir tableau 4) sont supérieurs chez les garçons partout où des données sont disponibles (voir tableau 5). Ils ne sont pas indiqués pour le passage de la classe de 6^e à la 7^e année car la 6^e marque la fin du primaire. Il ne peut pas non plus être calculé pour le passage de la 9^e à la 10^e année, ni pour celui de la 11^e à la 12^e car, pour la plupart des élèves inscrits dans des établissements accueillant des élèves de tous âges et dans des établissements primaires et du premier degré du secondaire, la 9^e année marque la fin des études alors que, dans la plupart des autres établissements secondaires, les études se terminent en 11^e année.

TABLEAU 4. Taux d'abandon par année et par sexe

Taux	Année									
	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	10-11	11-12
Taux d'abandon	-1,7	1,4	2,3	6,1	3,3	-	2,7	-8,3	-	12,9
Garçons	-1,1	1,9	2,9	7,0	4,8	-	3,1	-8,1	-	12,8
Filles	-2,4	0,9	1,7	5,1	1,8	-	2,2	-8,4	-	12,9

Source : Statistiques de l'éducation en Jamaïque 2000-2001. Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la culture, Kingston.

La chute brutale de la scolarisation des garçons au-delà de la 9^e année a donné lieu à différentes explications. Selon Figueroa (1998), les résultats insuffisants des garçons tiennent à des pratiques de socialisation à la maison qui privilégient les garçons de différentes manières qui vont à l'encontre des attentes scolaires. Les garçons, affirme-t-il, sont moins sollicités pour effectuer des tâches domestiques qui développent l'autodiscipline, la capacité à gérer son temps et un sens des processus. Les prémices du conflit avec le système éducatif sont donc mises en place dès le début de la vie d'un garçon.

Evans (1999) affirme que les pratiques scolaires comme les punitions corporelles et les insultes sont humiliantes pour les élèves, suscitent la colère et que les garçons, du fait même de leur comportement, risquent davantage que les filles d'en souffrir et de faire l'objet d'une

évaluation négative de la part des enseignants. Ces facteurs, dit-elle, diminuent la motivation des élèves et leur intérêt pour le travail scolaire. La moins bonne maîtrise des savoirs fondamentaux chez les garçons, l'élaboration d'une « culture antiscolaire », une pédagogie qui semble aliéner les garçons, et les attentes des enseignants, plus favorables aux filles, tout, à son avis, contribue à réduire l'intérêt des garçons pour l'école et à augmenter leur taux d'abandon scolaire par rapport à celui des filles.

Dans une petite étude pilote (Bailey et Brown, 1999) sur les élèves ayant quitté le système scolaire officiel, les garçons imputaient avant tout leur abandon à des contraintes financières dues à l'incapacité des personnes qui s'occupaient d'eux d'assumer les coûts directs et indirects de leur scolarité. De plus, selon certains indices, en cas de ressources financières limitées, la préférence allait aux filles. Les garçons invoquaient en deuxième lieu l'incidence de la violence communautaire et scolaire sur leur assiduité et leur abandon final.

Participation au programme et performances

Le curriculum est commun de la 1^{re} à la 9^e année, il n'y a donc que peu ou pas de différenciation entre les sexes jusqu'à ce stade en termes de participation au curriculum. Au-delà, toutefois, les élèves qui restent dans le système choisissent des matières en vue de préparer les examens locaux ou internationaux de fin d'études secondaires à passer aux deux niveaux où il est possible de quitter le système, en 9^e et 11^e année. Les inscriptions à ces examens donnent une indication de la répartition des sexes dans l'éventail des options universitaires et techniques ou professionnelles offertes aux niveaux du premier et du second cycle du secondaire.

Les données relatives aux inscriptions à deux examens proposés par le ministère, le certificat d'études de la Jamaïque (Jamaica School Certificate — JSC) et le certificat d'études secondaires (Secondary School Certificate — SSC), que l'on passe respectivement en 9^e et 11^e année, n'ayant pas été ventilées par sexe, il n'a donc pas été possible de déterminer la répartition entre filles et garçons dans les différentes matières.

Le certificat d'études secondaires des Caraïbes (Caribbean Secondary Education Certificate — CSEC), proposé à trois niveaux de compétence (de base, général et technique) par le Conseil des examens des Caraïbes (CXC), et lui aussi présenté en 11^e année, est le certificat de fin d'études secondaires le plus recherché, car il sert de critère d'entrée sur le marché du travail ou d'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur,

y compris l'Université des Indes occidentales, l'Université de technologie et les institutions de formation pédagogique.

En 2000-2001, environ 15,2 % de la cohorte de 11^e année (5 538) ont passé cet examen, dont 52,6 % de filles pour le niveau de base et 68,5 % pour le niveau général et le niveau technique. Les matières proposées pour le niveau général et le niveau technique peuvent être groupées en trois filières : la première comprenant dix-sept matières générales ; la deuxième deux matières dans le domaine des arts plastiques et du spectacle ; et la troisième, quinze matières techniques et professionnelles. Dans les deux premières filières, les seules matières où le nombre de candidats était supérieur à celui des candidates étaient la physique et les arts plastiques. Dans les domaines technico-professionnels, toutefois, le clivage entre les sexes était net, les garçons se concentrant sur les matières techniques et les filles sur les études économiques et domestiques (voir figures 2 et 3). Les matières proposées au niveau de base sont moins nombreuses et, dans ce cas, la ségrégation entre les sexes se fait entre matières générales et techniques, les garçons se présentant en masse dans les domaines techniques.

FIGURE 2. Nombre de candidat(e)s, ventilé par sexe, se présentant dans les domaines techniques pour le CSEC du CXC, en 2000-2001

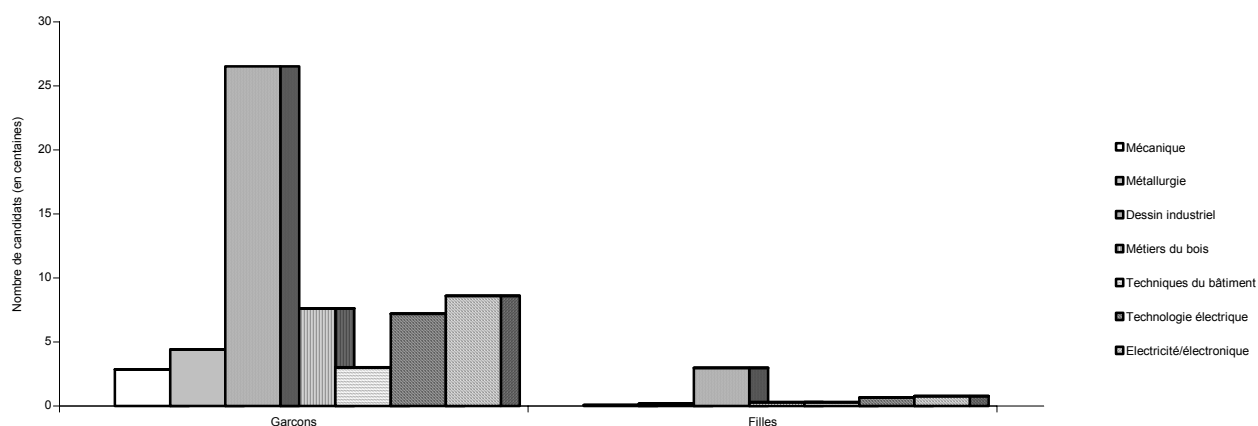
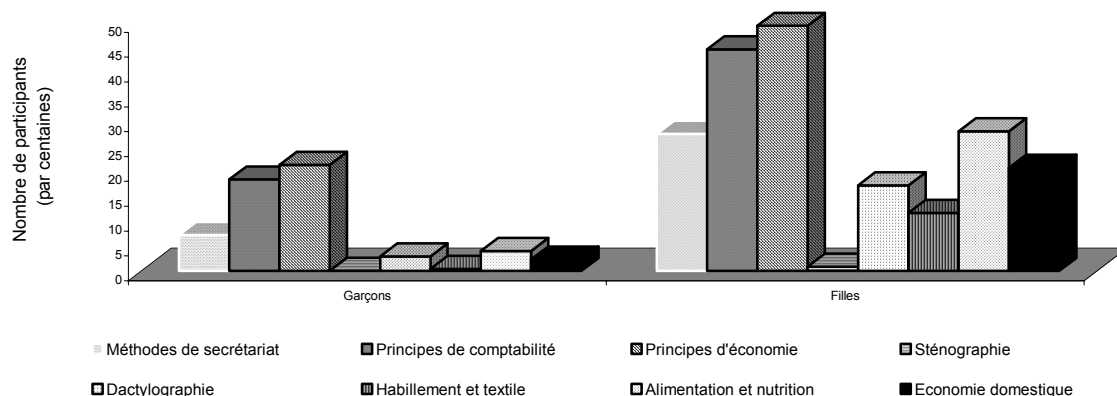


FIGURE 3. Conseil des examens des Caraïbes (2000-2001), nombre de candidats pour les études économiques et les arts ménagers, ventilation par sexe



Les taux de scolarisation des étudiants/étudiantes au campus Mona de l'Université des Indes occidentales sont pratiquement semblables à ceux de la 13^e année du secondaire, les jeunes filles représentant 70,1 % du total des inscriptions dans tous les programmes à temps partiel et à plein temps. Étant donné cet écart entre les sexes, elles sont numériquement plus nombreuses dans toutes les facultés.

TABLEAU 5. Taux d'inscription des étudiants/étudiantes jamaïcains au campus Mona de l'Université des Indes occidentales, par faculté, en 2000-2001

Campus		Globalement	Lettres	Éducation	Droit	Sciences médicales	Sciences pures et appliquées	Sciences sociales
Mona	M	29,8 %	19,1 %	17,7 %	17,7 %	36,9 %	48,3 %	29,6 %
	F	70,1 %	80,9 %	82,3 %	82,3 %	63,1 %	51,7 %	70,1 %

Source : Université des Indes occidentales, Statistiques officielles, 2000-2001, Bureau de planification et de recherche institutionnelle, campus Mona.

Il est toutefois intéressant de noter qu'on observe uniquement à la Faculté des sciences pures et appliquées une quasi-parité entre les sexes (48,3 % d'étudiants pour 51,7 % d'étudiantes), 26,3 % de tous les jeunes gens poursuivant des études dans ce domaine (voir tableau 5).

Le clivage entre les sexes est beaucoup plus faible à l'Université de technologie, qui propose des programmes où les hommes sont traditionnellement plus nombreux, puisque 44,7 % des inscrits y sont des jeunes gens. La ségrégation typique entre les sexes saute toutefois aux yeux compte tenu de la prédominance masculine dans les domaines de la

construction, de l'architecture, des études informatiques et de l'ingénierie et de la prédominance féminine en gestion des entreprises, sciences de l'alimentation, tourisme et hôtellerie, pharmacie et sciences de la santé, éducation et études libérales.

La séparation rigide entre les sexes dans les matières techniques/professionnelles tient sans aucun doute en partie à l'idéologie en vigueur quant aux rôles et activités convenant à chacun des deux sexes, ainsi qu'à l'influence des enseignants, parents et condisciples. Cependant, dans le secondaire, certains facteurs liés à l'établissement, comme le recoupement des emplois du temps et l'existence d'établissements masculins ou féminins uniquement où seules les matières appropriées au sexe concerné sont proposées, empêchent les étudiantes ou étudiants de passer à l'étude de matières non traditionnelles.

Le succès aux examens ou les performances sont un autre indicateur que l'on peut utiliser pour évaluer dans quelle mesure le processus éducatif bénéficie aux deux sexes. Tout jugement sur les indicateurs de performance et la question de l'équité entre les sexes doit toutefois tenir compte du contexte socioculturel et de la valeur socio-économique attribuée à l'obtention d'un diplôme par l'un ou l'autre sexe.

La supériorité des résultats des filles est manifeste dès le primaire. À ce niveau existe un programme national d'évaluation (NAP) destiné à vérifier l'apprentissage des élèves tout au long du primaire à quatre niveaux : la 1^{re} année, avec le test d'aptitude ; la 3^e, avec le test diagnostique ; la 4^e, avec le test d'alphabétisme ; et la 6^e, avec le test d'évaluation (GSAT).

Il ressort d'une analyse des résultats des quatre domaines étudiés lors du test d'aptitude de 1998 en 1^{re} année (Bailey et Brown, 1998), qui porte sur la coordination visuelle et motrice, la perception visuelle, la perception auditive et la connaissance des nombres et des lettres, qu'à ce stade les filles obtenaient de meilleurs résultats que les garçons dans ces quatre domaines et que la différence était statistiquement importante dans trois d'entre eux, la perception visuelle, la perception auditive et la connaissance des nombres et des lettres.

Les données relatives au test 2000-2001 d'alphabétisme en 4^e année, qui évalue l'aptitude à reconnaître les mots, l'aptitude à la lecture, la compréhension et l'écriture, montre que 36 % des garçons étaient classés dans la catégorie « à risque », 32 % dans la catégorie « incertain » et 32 % « sans risque ». Les filles obtenaient toutefois de bien meilleurs résultats puisqu'elles étaient classées à 17 % dans la première catégorie, 27 % dans la deuxième et 56 % dans la troisième.

Des tendances analogues entre les sexes sont enregistrées pour le GSAT. Bien que la moyenne nationale pour toutes les composantes du test soit inférieure au niveau souhaité, celle des filles est supérieure à celle des garçons dans quatre des cinq matières

(mathématiques, sciences, études sociales et langues) testées et, contrairement aux attentes, les garçons obtiennent une meilleure moyenne que les filles dans les épreuves de communication (voir tableau 6).

Malgré les réformes successives visant à ce que les élèves puissent passer sans obstacle de classe en classe depuis la 1^{re} année jusqu'à la 9^e, le système secondaire reste favorisé sur le plan de la qualité et des ressources. Les résultats obtenus au GSAT déterminent par conséquent l'inscription des élèves dans les différents types d'établissements secondaires. Ceux qui obtiennent les meilleurs résultats sont envoyés dans les établissements d'enseignement secondaire classiques, les autres dans des établissements accueillant des élèves de tous âges. D'après les données précédemment présentées, ces derniers reçoivent davantage de garçons que de filles, ce qui traduit la meilleure performance globale des filles à cet examen.

TABLEAU 6. Moyenne nationale des résultats, par sexe, au test d'évaluation de 6^e année (GSAT) pour 2000-2001

Matière	Nombre de candidats	Moyenne nationale
Mathématiques	46 404	52
Garçons	22 651	47
Filles	23 753	56
Science	46 424	55
Garçons	22 659	51
Filles	23 765	59
Études sociales	46 424	57
Garçons	22 666	52
Filles	23 758	62
Langue	46 433	57
Garçons	22 666	51
Filles	23 767	63
Tâches de communication	46 414	8 ^a
Garçons	22 653	9
Filles	23 761	8

Note : a = Toutes les matières sont notées sur 100, sauf les épreuves de communication pour lesquelles la note moyenne est de 12.

Source : Statistiques de l'éducation en Jamaïque 2000-2001. Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la culture, Kingston.

En 9^e année, point de sortie du système pour les élèves des établissements accueillant des enfants de tous âges, le test d'évaluation (GNAT) permet d'opérer une nouvelle sélection des élèves pour répartir les places disponibles en 10^e année dans les établissements

d'enseignement secondaire du second cycle ou lycées. En 2000-2001, 4 959 élèves ont passé cet examen, dont une majorité de garçons (58,3 %). Sur le nombre total de candidats, 2 655 (53,5 %) ont obtenu une place, dont 1 324 (49,9 %) garçons et 1 331 (50,1 %) filles.

Les écarts de résultats entre garçons et filles pour la session 2001 du certificat d'études secondaires des Caraïbes du CXC ont été calculés pour chaque matière à l'aide d'une formule élaborée par Gorard (2000). Cet auteur fait observer que le calcul de l'écart entre les résultats doit tenir compte de la répartition des candidatures entre garçons et filles, c'est-à-dire de l'écart entre le nombre de candidatures dans chaque matière. En appliquant cette formule aux réussites cumulatives en 1^e, 2^e et 3^e année, les écarts étaient en faveur des filles dans treize des dix-sept matières générales étudiées. Il est toutefois instructif de noter que l'écart était favorable aux garçons dans quatre des dix matières à caractère scientifique, y compris les mathématiques et la biologie, cette dernière étant généralement considérée comme un domaine féminin. Il était au bénéfice des filles dans les arts plastiques et du spectacle, tandis que, dans les matières techniques et professionnelles, il était à celui des garçons dans deux des huit matières où prédominaient les filles (sténographie et habillement et textiles) et en faveur des filles dans trois des matières où les garçons étaient majoritaires (mécanique, métiers du bois et électricité/électronique)⁵.

Le type d'école fréquentée a également une incidence certaine sur les résultats obtenus. L'analyse des résultats des candidats jamaïcains de la session de 1997 de l'examen de compétence générale dans les matières classiques (Bailey, 2000), qui comparait les établissements mixtes et unisexes, s'est avérée particulièrement révélatrice en ce qui concerne les filles. Dans les écoles mixtes, les garçons obtenaient le taux de réussite le plus élevé dans neuf des seize matières, dont six des sept matières scientifiques. Cependant, la comparaison des performances entre écoles de garçons et de filles faisait apparaître une inversion de la situation en faveur des filles. Dans les écoles pour filles uniquement, celles-ci avaient le taux de réussite le plus élevé dans neuf des seize matières générales, dont six matières scientifiques pour lesquelles il y avait des candidats venus d'établissements réservés aux garçons. Ces tendances viennent conforter une controverse sur l'opportunité de la mixité, en particulier pour les filles. Certains éducateurs préconisent donc de scolariser les filles dans des établissements qui leur soient réservés car c'est à leur avis la meilleure préparation en vue d'une assimilation professionnelle.

Certaines études ont également établi un lien entre sexe et statut économique dans la détermination des résultats scolaires. Greene (1996) suggère que, en l'absence de données précises susceptibles d'être utilisées pour faire la corrélation entre résultats scolaires et

pauvreté ou appartenance de classe, les résultats des élèves dans différents types d'établissements donnent une certaine idée de ces rapports.

S'inspirant des indications de Greene, Bailey (2000) a étudié l'interaction entre le statut socio-économique et le sexe comme déterminant à la fois de la participation et des résultats d'élèves jamaïcains inscrits dans cinq catégories d'écoles à la session de 1999 des examens du CXC, la catégorie d'école servant d'indicateur d'appartenance sociale. Il en est ressorti que, dans les lycées classiques, les élèves des deux sexes, issus des groupes socio-économiques les plus favorisés, avaient un avantage par rapport aux élèves des quatre autres catégories d'établissements, aussi bien en termes de participation que de résultats dans les groupes de matières générales et techniques/professionnelles. Dans les établissements « populaires », les taux de participation et les résultats étaient très inférieurs pour les deux sexes. Il convient toutefois de noter que les garçons venus d'établissements d'enseignement secondaire polyvalents et techniques obtenaient de meilleurs résultats dans les matières techniques et professionnelles, et seraient par conséquent, en quittant l'école, « mieux armés » pour trouver des formes plus lucratives de travail dans des secteurs aussi bien formels qu'informels du marché de l'emploi.

Dans le supérieur, les résultats des élèves jamaïcains de premier cycle du campus Mona des Indes occidentales pour 2001 montrent (voir tableau 7) que, même s'ils étaient numériquement moins nombreux que les étudiantes dans toutes les facultés, les jeunes gens avaient, sauf dans une seule faculté, un taux de réussite avec mention très bien nettement supérieur à elles. Globalement, en proportion de leur groupe, le pourcentage d'étudiantes ayant obtenu leurs diplômes avec cette mention (6,6 %) était supérieur à celui des jeunes gens (5,8 %). Au niveau des facultés toutefois, les taux des étudiants étaient supérieurs à ceux des étudiantes en lettres (8,2 % contre 5,9 %), en éducation (13,9 % contre 12,2 %) et en sciences sociales (4,9 % contre 4,4 %), tandis que les jeunes filles obtenaient un taux de réussite avec mention très bien plus élevé en sciences pures et appliquées (13,5 % contre 5 %).

TABLEAU 7. Taux d'étudiants/étudiantes ayant obtenu la mention très bien, campus Mona, 2000-2001

Faculté	Étudiants	Étudiantes	Total
Lettre	5 (8,2 %)	20 (5,9 %)	25
Éducation	5 (13,9 %)	24 (12,2 %)	29
Sciences pures et appliquées	5 (5 %)	17 (13,5 %)	23
Sciences sociales	9 (4,9 %)	26 (4,4 %)	25
Total	24 (5,8 %)	87 (6,6 %)	111

Source : Office of Students Records (Bureau des résultats scolaires), Mona Campus.

Mettre l'accent sur les progrès quantitatifs des Jamaïcaines dans le domaine de l'éducation masque toutefois le fait que, si la situation est examinée d'un point de vue qualitatif, ces mêmes femmes ont en réalité, en raison de leur position dans le curriculum scolaire, un avantage compétitif inférieur à celui de leurs homologues masculins en dehors de l'école. S'appuyer sur une analyse de données uniquement quantitatives de la participation globale à l'enseignement et aux examens ne donne donc pas une indication exacte de la mesure dans laquelle l'éducation favorise l'égalité et l'équité entre les sexes. La répartition hommes/femmes dans les divers domaines d'étude a davantage de signification dans une analyse par genre.

Ces tendances laissent à penser que le danger, aux niveaux supérieurs du système éducatif, tient davantage à un problème de *sous-participation des jeunes gens* qu'à *l'insuffisance de leurs résultats*. Il convient donc d'établir une distinction entre participation et résultats car ceux qui restent dans le système obtiennent des résultats honorables dans les domaines plus décisifs des sciences et des technologies.

Cette ségrégation persistante entre les sexes dans le programme a toutefois de graves conséquences aussi bien pour les hommes que pour les femmes. Non seulement ce schéma dans les domaines d'étude techniques et professionnels a pour effet de reproduire et de renforcer la division du travail entre les sexes à la maison, mais il influence aussi les choix professionnels et contribue pour finir à la ségrégation sur le marché du travail et la détermine. Selon des données relatives à la population active occupée (Institut de statistique de la Jamaïque, 2001), au deuxième trimestre 2001, 41,2 % des femmes se concentraient dans les catégories des « employés de bureau » et des « employés du secteur des services et vendeuses dans des boutiques et sur des marchés », tandis que 33,3 % des hommes occupaient des

emplois dans la catégorie de « l'artisanat et activités connexes » ou travaillaient comme « opérateurs dans des usines, machinistes et assembleurs ». Cette ségrégation professionnelle est influencée par la ségrégation entre les sexes dans le programme. Il s'ensuit que les femmes sont les plus nombreuses dans les secteurs les moins bien rémunérés du marché et qu'en conséquence elles ont en définitive des revenus moyens inférieurs à ceux des hommes.

Commentaire final

Les données présentées ici montrent sans ambiguïté que les jeunes filles et les femmes sont beaucoup plus représentées aux niveaux supérieurs du système éducatif et, dans l'ensemble, ont de meilleurs résultats scolaires. Cependant, en dépit de cette « supériorité » dans le domaine éducatif, les femmes, en tant que groupe, continuent de se trouver dans une position de subordination dans de nombreuses sphères de la vie en Jamaïque et de bénéficier d'un pouvoir économique et politique inférieur à celui des hommes.

Voilà qui remet en question la thèse de l'insuffisance des résultats masculins, largement admise dans l'opinion publique. L'approche générale d'une analyse de la situation masculine dans le domaine éducatif a reposé sur une analyse comparative entre groupes en fonction d'une norme relative, conduisant en définitive à la conclusion de l'insuffisance des résultats masculins. Cette comparaison ne serait toutefois valable que si, dans la course aux profits et ressources dans la sphère sociale en général, la société jugeait les hommes et les femmes en fonction d'une norme éducative unique, ce qui n'est pas le cas.

Cette approche du problème et l'explication qui en découle de l'insuffisance des résultats masculins doivent donc être remises en question et ne sont, en fait, pas valables parce que la société n'attend manifestement pas la même chose des hommes et des femmes, et n'attribue pas la même valeur à leurs diplômes respectifs. L'insuffisance des résultats des jeunes gens et des hommes dans le système éducatif n'entraîne pas parallèlement une insuffisance de leurs résultats dans les sphères économique et politique.

Pour mesurer la valeur socio-économique escomptée de l'éducation pour l'un et l'autre sexe, il serait plus approprié de procéder, au sein de chaque groupe, à une analyse basée sur une norme absolue puisque les sociétés à stéréotypes masculins et féminins acceptent des normes et critères sexospécifiques. Le fonctionnement d'un double standard a en fait été confirmé par une étude menée en 1995 par la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC et UNIFEM, 1995), selon laquelle dans cette région les

femmes doivent avoir fait quatre années d'études de plus que les hommes pour obtenir des salaires analogues aux leurs.

Les recherches effectuées localement éclairent davantage encore cette question. Elles posent comme principe que cette nécessité pour les filles d'obtenir de meilleurs résultats est renforcée à la maison, où elles sont davantage protégées que les garçons et aussi davantage encouragées à bien travailler à l'école (Figuerola et Handa, 1996). L'attention que les parents portent aux filles et à leur éducation ne tient pas uniquement au fait qu'il est facilement reconnu que l'« on vit dans un monde masculin » et que, dans la société jamaïcaine, les règles du jeu sont différentes pour les deux sexes, mais également à la crainte de grossesses précoces, désormais aggravée par la menace croissante que représente le VIH/sida chez les adolescents et en particulier les jeunes filles.

L'influence mondiale des conférences internationales des Nations Unies, au cours desquelles les questions d'égalité des sexes et d'autonomisation des femmes ont été traitées, a elle aussi contribué à accroître la participation des jeunes filles dans l'enseignement supérieur, tant à la Jamaïque et dans les Caraïbes, que dans de nombreux autres pays. Beaucoup de ces conférences ont présenté l'éducation comme le meilleur moyen de parvenir à l'égalité des sexes et de permettre aux femmes de participer plus pleinement au processus de développement, et cette idée est mise en relief dans un grand nombre de documents finaux entérinés par les gouvernements.

Bien qu'à la Jamaïque et dans l'ensemble des Caraïbes l'éducation des femmes ait à l'évidence amélioré leur qualité de vie et, par conséquent, les statistiques nationales en matière de survie — comme les taux de fécondité et les taux de mortalité maternelle et infantile —, l'hypothèse selon laquelle une participation accrue et une meilleure performance dans l'enseignement donnent aux femmes les moyens de « faire avancer leurs droits et de repousser de multiples formes de discrimination » doit être évaluée avec esprit critique en tenant compte du contexte et des réalités des Caraïbes.

Notes

1. Les renseignements relatifs à la ventilation par sexe du personnel du Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la culture n'avaient pas été publiés mais ont été obtenus auprès d'un haut responsable du service du personnel.
2. *Source* : Unité de statistique du Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la culture, Kingston.
3. *Curriculum guide — career education goals and general objectives* [Guide du curriculum — orientation professionnelle, buts et objectifs généraux], p. 2.
http://www.moec.gov.jm/curriculum/career_education.htm
4. *Jamaica survey of living conditions 2001* [Étude des conditions de vie à la Jamaïque en 2001]. Kingston. Publication conjointe de l'Institut de planification de la Jamaïque (PIOJ) et de l'Institut de statistique de la Jamaïque (STATIN).

5. L'écart entre le nombre de candidats et candidates dans les matières techniques (voir figures 2 et 3) est tel que le calcul de l'écart entre les résultats obtenus dans ces matières ne semble guère présenter d'intérêt.

Références

- Bailey, B. 2000. School failure and success : a gender analysis of the 1997 General Proficiency Caribbean Examinations Council (CXC) Examinations for Jamaica [Échec et réussite scolaires : analyse par sexe des examens de compétence générale du Conseil des examens des Caraïbes (CXC) pour la Jamaïque]. *Journal of education and development in the Caribbean* (Georgetown, Guyana), vol. 4, n° 1, p. 1-18.
- . 2001. Feminisms and educational research and understandings [Féminismes et recherche et compréhension des questions d'éducation]. Dans : Barrow, C. (dir. publ.). *Caribbean portraits : essays on gender ideologies and identity*. Kingston, Ian Randle publishers.
- . 2002. Gendered realities : fact or fiction ? The realities in a secondary level coeducational classroom [Les réalités sexospécifiques existent-elles ou sont-elles une fiction ? Les réalités dans une classe mixte du secondaire]. Dans : Mohammed, P. (dir. publ.). *Gendered realities : essays in Caribbean feminist thought*. Kingston, University of the West Indies Press.
- Bailey, B. ; Brown, M. 1998. *Report on the study of the transition from pre-school to primary* [Rapport sur l'étude du passage de l'enseignement préscolaire au primaire]. Kingston, Dudley Grant Memorial Trust (financement par la Fondation Bernard Van Leer et l'UNICEF).
- . 1999. *Gender perspectives on the school experience : what are the issues ?* [Perspectives de genre et expérience scolaire : quels enjeux ?]. Kingston, Agence canadienne de développement international. (Rapport établi pour le Canada-Caribbean Gender Equality Fund, Jamaïque.)
- Bailey, B. ; Brown, M. ; Lofgren, H. 1998. From educational research to educational policy : a curriculum evaluation study of the primary school system in Jamaica [De la recherche sur l'éducation à la politique de l'éducation : évaluation du programme du système d'enseignement primaire à la Jamaïque]. *Educational and psychological interactions* (Malmo, Suède), n° 119.
- Bailey, B. ; Ricketts, H. 2003. *Gender vulnerabilities in labour market relations and decent work provisions : policy implications and direction* [Vulnérabilités sexospécifiques dans les relations sur le marché de l'emploi et modalités de travail décentes : implications et orientations politiques]. Exposé présenté lors de la première Conférence des Caraïbes sur la politique de l'emploi organisée conjointement par le Programme d'études sur l'emploi de la Mona School of Business, Université des Indes occidentales et le Centre de relations industrielles de l'Université de Toronto du 2 au 5 avril 2003.
- Bailey, B. et al. 1990. *The reform of secondary education* [La réforme de l'enseignement secondaire]. Kingston, Ministère de l'éducation. (*Education Programme Preparation and Student Loan Project* (Projet de préparation du programme d'enseignement et de prêts étudiants). World Bank Education IV Loan, vol. 1.)
- Banque mondiale. 1993. *Caribbean Region : access, quality and efficiency in education* [Région des Caraïbes : l'éducation, accès, qualité et efficacité]. Washington, D.C. (Étude par pays de la Banque mondiale.)
- CEPALC ; UNIFEM. 1995. *Regional programme of Action for the Women of Latin America and the Caribbean, 1995-2001* [Programme régional d'action pour les femmes d'Amérique latine et des Caraïbes, 1995-2001]. Santiago, Chili.
- Ellis, H. et al. 1996. *The absenteeism syndrome in Jamaica primary education* [Le syndrome de l'absentéisme dans l'enseignement primaire à la Jamaïque]. Kingston, ICS Interconsult Sweden AB et Ministère de l'éducation.
- Evans, H. 1988. *Strengthening secondary education : a study of five parishes* [Renforcement de l'enseignement secondaire : étude de cinq paroisses]. Mona, Jamaïque, Université des Indes occidentales.
- . 1999a. *Gender and achievement in secondary education in Jamaica* [Genre et résultats scolaires dans l'enseignement secondaire à la Jamaïque]. Kingston, Institut de planification de la Jamaïque, Unité d'élaboration des politiques. (Projet d'analyse et de recherche sur la politique sociale.)

- . 1999b. *Gender differences in education : EFA in the Caribbean—assessment 2000* [Sexospécificités dans l'éducation : évaluation de l'EPT dans les Caraïbes en 2000]. Kingston, Institut de planification de la Jamaïque et UNESCO (n° 12 de la série des Monographies).
- Figuerola, M. 1998. Gender privileging and socio-economic outcomes : the case of health and education in Jamaica [Privilèges sexistes et résultats socio-économiques : cas de la santé et de l'éducation à la Jamaïque]. Dans : Bailey, W. (dir. publ.). *Gender and the family in the Caribbean : proceedings of the Workshop Family and the Quality of Gender Relations* [Famille et genre aux Caraïbes : acte de l'atelier sur la famille et la qualité des relations entre les sexes]. Mona, Jamaïque, Institut de recherches socio-économiques, Université des Indes occidentales.
- Figuerola, M. ; Handa, S. 1996. *Female schooling achievement in Jamaica : a market and non-market analysis* [Résultats scolaires des jeunes filles jamaïcaines : analyse liée ou non au marché]. Mona, Jamaïque, Département d'économie, Université des Indes occidentales. (Polycopié.).
- Gorard, S. 2000. One of us cannot be wrong : the paradox of achievement gaps [L'un d'entre nous ne peut pas avoir tort : le paradoxe des écarts de résultats]. *British journal of sociology of education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 21, n° 3, p. 391–400.
- Greene, E. 1996. *Reducing poverty in the Caribbean : implications for health and education* [Réduire la pauvreté dans les Caraïbes : répercussions sur la santé et l'éducation]. Washington, D.C., Programme de santé publique, Division de la santé et du développement humain, Organisation panaméricaine de la santé.
- Institut de statistique de la Jamaïque. 2001. *The labour force 2001* [La population active en 2001]. Kingston.
- Ministère de l'éducation et de la culture. 2001. *Jamaica education statistics 2000-2001* [Statistiques de l'éducation à la Jamaïque pour 2000-2001]. Kingston.

Langue originale : anglais

Dixie Maluwa-Banda (Malawi)

Maître de conférences et chef du Département des fondations à vocation éducative à l'Université du Malawi, Dixie Maluwa-Banda est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation et d'un doctorat en psychopédagogie des universités de Brandon et de l'Alberta (Canada), respectivement. Il est formateur pédagogique, animateur-formateur, chercheur, consultant et psychologue. Courriel : dmbanda@unima.mw

ÉGALITÉ DES SEXES ET ÉDUCATION POUR TOUS

POLITIQUES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES

TENANT COMPTE DES SEXOSPÉCIFICITÉS :

LE CAS DU MALAWI

Dixie Maluwa-Banda

Introduction

Cette étude de cas traite d'indicateurs qualitatifs, en étendant toutefois son approche aux indicateurs quantitatifs pour donner une idée du contexte. Les questions qualitatives examinées sont : les politiques de l'éducation et, plus concrètement, les politiques relatives aux programmes d'étude prévoyant des dispositions axées sur la parité et l'égalité des sexes dans tous les aspects de l'éducation, la prise en compte des sexospécificités et l'éducation, la sensibilisation aux sexospécificités au niveau de la direction des établissements scolaires et dans l'environnement d'apprentissage, ainsi que les stratégies de suivi et d'évaluation des pratiques tenant compte des sexospécificités.

Le système éducatif du Malawi

Le système éducatif du Malawi suit le schéma 8-4-4 (enseignements primaire, secondaire et supérieur, respectivement). L'enseignement primaire s'étend sur huit ans et l'enseignement secondaire sur quatre ans — de la 1^{re} à la 4^e année. L'enseignement universitaire dure de deux à quatre ans, et recouvre l'enseignement technique et professionnel, les écoles normales d'instituteurs et l'enseignement universitaire. Les examens publics, organisés par le Conseil

national malawien des examens, servent à sélectionner les élèves pour le passage d'un niveau à l'autre du système éducatif.

Les recherches soulignent la médiocrité de l'enseignement scolaire au Malawi. En témoignent des ratios élèves/enseignants et élèves/classe élevés, l'absence de matériels didactiques, des méthodes pédagogiques qui encouragent l'apprentissage par cœur et la non-qualification des enseignants, en particulier dans le primaire (Maluwa-Banda et Lunguzi, 2002). Plusieurs caractéristiques de l'enseignement primaire apparaissent ci-dessous :

- À peine plus de la moitié (51,4 %) des enseignants du primaire sont qualifiés.
- 36 % des institutrices et 64 % des instituteurs sont qualifiés.
- La plupart des enseignants non qualifiés se trouvent dans les zones rurales (29 % des instituteurs et 15,7 % des institutrices), alors que les chiffres correspondants des zones urbaines sont respectivement de 0,5 % et 3,5 %.
- Le ratio global élèves/enseignants dans le primaire est de 63:1 et le ratio global élèves/enseignants qualifiés est estimé à 123:1. Toutefois, les ratios élèves/enseignants présentent de fortes disparités selon que les établissements sont situés en zone urbaine ou rurale. Les ratios élèves/enseignants (en général) et élèves/enseignants qualifiés en zones urbaines sont respectivement de 46:1 et 69:1, et de 65:1 et 132:1 dans les zones rurales.
- La majorité des institutrices travaillent en zones rurales, mais leur présence tend à se diluer compte tenu du grand nombre d'écoles qui s'y trouvent. Certains établissements scolaires ne comptent même aucune institutrice. Bien que les enseignantes soient moins nombreuses en ville qu'à la campagne, les écoles situées en zones urbaines en comptent beaucoup parce qu'il y a moins d'établissements dans les zones urbaines.

La mise en œuvre d'un programme d'étude dépend d'un certain nombre de facteurs, notamment de la présence d'enseignants qualifiés capables de traduire dans la réalité de la classe les politiques tenant compte des sexospécificités inscrites au programme. D'où la nécessité, pour les enseignants, de recevoir une formation aux sexospécificités s'ils veulent pouvoir s'acquitter de leur mission.

Politique éducative : objectifs et buts éducatifs généraux

En mettant en place un Policy and Investment Framework (PIF, plan directeur pour le secteur de l'éducation) couvrant la période 2000-2015, le secteur de l'éducation suit la politique

prioritaire de réduction de la pauvreté décidée par le Gouvernement malawien. Ce plan directeur vise à relever les défis et à réaliser les objectifs en matière d'éducation à l'échelon national (Gouvernement du Malawi, 1998). Les initiatives axées sur les sexospécificités décrites dans le PIF apparaissent surtout dans les domaines d'action concernant l'accès au programme, ainsi que son équité et sa pertinence à tous les niveaux du système éducatif. S'agissant de l'accès et de l'équité, le PIF énonce clairement que :

L'objectif est d'améliorer la participation des filles et des femmes, des enfants ayant des besoins spéciaux et autres jeunes en difficulté, ainsi que des populations rurales, à tous les niveaux du système éducatif, et de porter la part des filles à au moins 50 % du total des effectifs scolarisés sur le plan national dans le primaire, le secondaire et le supérieur (Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie [MoEST], 2000b, p. 5).

S'agissant de la pertinence du programme d'étude, le PIF déclare que :

Le programme scolaire sera revu afin de mieux adapter les programmes éducatifs nationaux aux changements socio-économiques et politiques. [...] À tous les échelons du système, l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, ainsi que l'aptitude à apprendre tout au long de la vie, à exercer son esprit critique et à analyser seront intégrés dans le programme qui tiendra davantage compte, par ailleurs, des sexospécificités (MoEST, 2000b, p. 6).

La politique nationale en matière de parité entre les sexes considère que les questions de sexospécificité se retrouvent dans tous les domaines et que tout ce qui a trait au développement durable centré sur l'être humain a un rapport avec ces questions. Cette politique voit dans l'éducation non discriminatoire un outil essentiel pour atteindre les objectifs d'accès équitable aux titres et diplômes, et d'obtention de ces derniers, pour les garçons et les filles, les femmes et les hommes. En outre, elle prend en compte les efforts continus déployés par le secteur de l'éducation pour revoir les programmes d'étude afin qu'ils tiennent davantage compte des sexospécificités. Cela suppose également l'intégration des sexospécificités dans les stages de recyclage et de formation à l'intention des enseignants (Ministère de la condition féminine, de la jeunesse et des services communautaires, 2000).

Sexospécificités et éducation au Malawi

D'importants progrès ont été réalisés depuis l'introduction de la politique instaurant la gratuité de l'enseignement primaire en 1994 en vue d'élargir l'accès des garçons et des filles à l'éducation de base dans le contexte de l'Éducation pour tous. Cette politique a considérablement amélioré l'accès à l'enseignement et a réduit le fossé entre les filles et les garçons (MoEST, 2000b). Toutefois, la qualité et l'efficacité interne du système ont été

compromises. Dans l'enseignement secondaire, le principal problème consiste à élargir l'accès au profit de ceux qui ont achevé leur éducation de base et à améliorer l'équité et la qualité (MoEST, 2002b).

L'éducation des filles passe pour un puissant moteur de progrès et pour un facteur de réussite du développement des enfants des générations présentes et futures. C'est un investissement qui contribue à l'éducation de tous les enfants (Maluwa-Banda et Kholowa, 2002). En vue d'aplanir les nombreuses difficultés auxquelles les filles doivent faire face, on a adopté les politiques et initiatives qui suivent, l'objectif étant d'améliorer l'éducation des filles comme des garçons :

- Instauration de la gratuité de l'enseignement primaire, ce qui revient à supprimer les frais de scolarité pour tous les enfants du primaire.
- Réforme, en 1994, de la politique sur l'uniforme scolaire dont le port a cessé d'être obligatoire pour les élèves du primaire.
- Réforme actuelle des programmes pour qu'ils tiennent davantage compte des sexospécificités.
- Politique de réinscription permettant aux mères d'âge scolaire de retourner à l'école après avoir accouché.
- Mise en place d'une unité des programmes d'étude tenant compte des sexospécificités en vue d'offrir une formation qui évite les stéréotypes sexuels et de garantir l'absence de parti pris en matière de sexe dans les manuels d'enseignement.
- Campagnes de sensibilisation sociale pour faire évoluer les mentalités et comportements qui ont une influence sur l'éducation des filles au niveau local.
- Appui d'un certain nombre de donateurs à la mise en place d'écoles communautaires respectant l'équilibre entre les sexes en vue de réduire la distance que les filles doivent parcourir pour se rendre à l'école.

Les formes de l'inégalité. La proportion de filles dans le système éducatif malawien diminue à mesure que l'on gravit les échelons scolaires. En 2000, les effectifs de filles dans le primaire l'emportaient de 0,6 % sur ceux des garçons en 1^{re} année, mais en 8^e année 42,5 % seulement des élèves inscrits étaient des filles. Ce déséquilibre s'accroît dans le secondaire, où les filles ne représentaient en 2000 que 40 % des effectifs. La même année, les femmes inscrites à l'université et dans les écoles normales d'instituteurs représentaient respectivement 25,8 % et 35 % des effectifs totaux (MoEST, 2000a).

TABLEAU 1. Pourcentage des filles scolarisées dans l'enseignement primaire, 1994-2000

Année	1994/1995	1996	1997	1998	1999	2000
Pourcentage	47,0	47,1	47,7	47,7	47,9	48,3

Source : MoEST, 2000a.

Jusqu'en 1998, l'enseignement secondaire était dispensé dans 94 établissements secondaires classiques et plus de 500 centres d'enseignement à distance. Une réforme a alors transformé l'ensemble de ces centres en externats secondaires communautaires. Toutefois, les écarts entre le nombre respectif de filles et de garçons inscrits dans le secondaire restent sensibles. Jusqu'en 1997, l'enseignement secondaire n'accueillait pas plus de 12 % des élèves qui avaient achevé leurs études primaires (Swainson *et al.*, 1998). Si l'on considère les élèves admissibles dans le secondaire, les taux de passage tendent à être plus élevés chez les garçons que chez les filles.

La majorité des étudiants qui entrent dans les établissements de formation professionnelle et pédagogique sont des hommes. Cette tendance est conforme au taux de réussite au diplôme de fin d'études. En 2000, dans les écoles normales d'instituteurs, par exemple, 65 % des inscrits étaient des hommes. Ces derniers représentaient également 67 % des effectifs des établissements de formation professionnelle (MoEST, 2000a). À la Faculté de pédagogie de Domasi, les étudiantes ne forment que 27,8 % des effectifs.

À l'Université du Malawi, l'écart entre les sexes est plus manifeste encore, tant chez les étudiants que chez les professeurs. Le tableau 2 montre que le taux des étudiantes inscrites a été en moyenne de 25 % depuis 1992. Il a augmenté en 1997 pour atteindre 27,7 %. On notera que la proportion des étudiantes a plus ou moins stagné en dépit de la hausse régulière chaque année du nombre d'inscriptions universitaires.

TABLEAU 2. Inscriptions à l'Université du Malawi par sexe

Année	Total	% de femmes	Année	Total	% de femmes
1993	3 521	22,0	1997	3 412	27,7
1994	3 684	23,3	1998	4 079	21,5
1995	3 601	24,7	1999	3 333	25,6
1996	3 531	25,6	2000	3 977	25,8

Source : Administration de l'Université du Malawi.

Il convient de signaler que les femmes sont particulièrement sous-représentées dans le supérieur et sont en général confinées dans les professions à vocation sociale telles que

l'enseignement et les soins infirmiers, ainsi que dans les disciplines de culture générale. Le problème est dû aux piètres résultats préalablement enregistrés dans le primaire et le secondaire, même si la parité entre les sexes a été atteinte, ou presque, dans l'enseignement primaire du point de vue de l'accès : 48 % des inscrits sont effectivement des filles. En dépit de ces résultats, le taux de réussite des filles aux examens publics nationaux reste faible, ce qui — combiné avec leur taux d'abandon plus élevé dû au redoublement en 8^e année et aux grossesses survenant dans les grandes classes du primaire — explique pourquoi elles sont faiblement représentées dans l'enseignement secondaire (Binauli, 2002 ; Davison, 1993 ; Davison et Kanyuka, 1990 ; Kadzamira et Chibwana, 1999). En outre, Binauli (2002) fait observer que les filles doivent parfois aider leur mère et tuteur dans les tâches domestiques. Leurs résultats scolaires en pâtissent et sont alors inférieurs à ceux des garçons. De surcroît, ces mêmes facteurs continuent de peser dans le secondaire, ce qui diminue encore le nombre d'étudiantes dans le supérieur.

Les inégalités entre les sexes dans un secondaire et un supérieur en développement trouvent leur origine dans le primaire. La hausse rapide des effectifs du primaire s'est faite aux dépens de la qualité des environnements d'enseignement et d'apprentissage, du programme d'étude, de la gestion/organisation des établissements scolaires et de la prise en compte des facteurs sexospécifiques.

TAUX DE REDOUBLEMENT ET D'ABANDON DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'enseignement primaire se heurte au problème du redoublement. Selon le Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie (2000a), le taux de redoublement dans le primaire était estimé en 2000 à 15 %, sans différence notable entre garçons et filles (voir tableau 3).

TABLEAU 3. Taux de redoublement dans l'enseignement primaire, 1997-2000

Année	% de filles	% de garçons	Total
1997	15,1	15,7	15,4
1998	14,5	14,5	14,5
1999	14,0	14,0	14,0
2000	15,0	15,0	15,0

Source : MoEST, 2000a.

Une analyse plus poussée des taux de redoublement par sexe et par classe ne révèle pour ainsi dire aucune différence sensible entre les sexes (voir tableau 4). Toutefois, des taux de redoublement élevés apparaissent durant les quatre premières années, ainsi qu'en 8^e année.

TABLEAU 4. Taux d'abandon et de redoublement dans le primaire par sexe, 2000

Niveau	Garçons		Filles	
	% d'abandon	% de redoublement	% d'abandon	% de redoublement
1	13,5	19,6	12,4	18,7
2	11,3	17,0	10,6	16,2
3	9,3	17,1	8,7	16,1
4	8,6	14,1	8,6	13,7
5	6,4	11,0	8,6	12,6
6	6,9	11,1	9,0	11,6
7	6,5	10,0	9,8	10,2
8	6,3	14,4	10,5	13,3
Total	8,6	15,7	9,8	15,5

Selon Kadzamira et Chibwana (1999), la principale cause de redoublement, quels que soient le sexe et le lieu, est l'insuffisance des résultats scolaires, les autres grandes raisons invoquées étant l'absentéisme et les problèmes de santé.

Le tableau 4 présente également les taux d'abandon dans le primaire par sexe et par classe en 2000. Il en ressort que le taux d'abandon est élevé chez les garçons comme chez les filles dans les trois premières années, avec toutefois un taux d'abandon supérieur chez les garçons dans ces petites classes, tandis que le taux d'abandon des filles augmente entre la 6^e et la 8^e année.

De multiples raisons empêchent les filles d'aller jusqu'au terme de leur scolarité primaire. Au nombre des principales raisons, dont diverses études font état, figurent les facteurs socio-économiques, socioculturels et scolaires. Les facteurs socio-économiques sont notamment la pauvreté des familles, les coûts directement imputables à la scolarité (achat de fournitures et frais de scolarité), ainsi que le manque à gagner provoqué par la scolarité des enfants. Au nombre des facteurs socioculturels figurent les grossesses et mariages précoces, les pratiques d'initiation, les attitudes et ambitions des parents à l'égard de leurs enfants, les tâches domestiques, les problèmes liés à la puberté, les décès dans les familles, ainsi que les soins apportés aux parents ou proches, malades. Les facteurs scolaires sont notamment l'éloignement des écoles, les attitudes et conceptions pédagogiques des enseignants, le

manque d'institutrices capables de représenter un modèle idéal, les résultats scolaires, la manière dont les ressources sont allouées au sein des écoles, le temps requis pour suivre la totalité des programmes d'étude et la qualité du temps d'instruction (Davison et Kanyuka, 1990 ; Kadzamira et Chibwana, 1999 ; Maluwa-Banda et Kholowa, 2002).

Les taux de redoublement et d'abandon dans les établissements secondaires sont, au contraire, très faibles. Le taux de passage d'une classe à l'autre atteint presque 100 %, en particulier en 1^{re} et 3^e année. En général, les élèves redoublent la 2^e et la 4^e année, faute d'avoir réussi, respectivement, aux examens du Junior Certificate of Education et du Malawi School Certificate of Education, diplômes indispensables à l'admission en classe supérieure. Les recalés redoublent alors comme candidats externes ou changent d'établissement. De nombreux élèves redoublent dans un établissement privé du secondaire, les places pour les redoublants étant peu nombreuses dans les établissements publics. D'où la difficulté d'établir les taux réels de redoublement.

Dans le secondaire, les principales causes d'abandon scolaire sont les grossesses, les problèmes disciplinaires et le non-paiement des frais de scolarité. Selon le MoEST (2000a), 3,1 % des filles et 0,1 % des garçons ont abandonné leur scolarité à la suite d'une grossesse, 0,8 % des garçons et 0,3 % des filles pour des questions disciplinaires, et 2,8 % des garçons et 2,6 % des filles pour d'autres raisons : manque de soutien, soins à apporter aux parents ou proches, malades, non-paiement des frais de scolarité, problèmes de santé, etc.

Contenus, méthodes et stratégies des programmes d'étude

Le PIF (plan directeur pour le secteur de l'éducation) reconnaît que l'introduction de programmes d'étude appropriés et pertinents tenant compte des sexospécificités améliorerait la qualité de l'éducation au Malawi. D'où des efforts considérables pour remanier les programmes d'étude à tous les niveaux et faire en sorte qu'ils tiennent compte des sexospécificités. De sensibles progrès ont été réalisés dans les programmes d'étude du primaire et du secondaire. Le MoEST a mis en place une unité des programmes d'étude tenant compte des sexospécificités à l'Institut pédagogique du Malawi (MIE) en 1992. L'unité a eu la responsabilité d'intégrer la prise en compte des sexospécificités dans les programmes d'étude et de formation pédagogique du primaire. Elle s'assure que les mots, textes, exemples et illustrations contenus dans les matériels d'étude ne sont pas sexistes, et que les images positives des femmes et des hommes y sont plus nombreuses.

Cette même unité a signalé que les manuels du primaire et du secondaire avaient été remaniés afin de mieux tenir compte des sexospécificités et donner des rôles plus valorisants aux filles et aux femmes qui y sont représentées. Une formation a également été dispensée aux auteurs et éditeurs de manuels scolaires, ainsi qu'à plusieurs enseignants, afin que leurs approches tiennent compte des sexospécificités. En 1999, une formation aux questions de sexospécificité avait été conduite auprès de 240 conseillers pédagogiques du primaire, 9 responsables éducatifs de district sur 24, 125 conseillers pédagogiques d'école normale, 10 000 enseignants en fonction et 10 formateurs adjoints au développement communautaire (Kadyoma, Mwalwenje et Nyirenda, 1999).

Le tableau 5 présente le nombre d'occurrences où les hommes et les femmes sont décrits dans les manuels scolaires. À l'évidence, on a veillé attentivement, dans le primaire, à insérer des illustrations d'hommes et de femmes dans les manuels scolaires révisés. Par exemple, 52 % des illustrations du manuel d'anglais de 3^e année représentent des femmes. La plupart des illustrations (81 %) des manuels de culture générale de 4^e année montrent des hommes et des femmes ensemble alors que, dans les anciens manuels scolaires, on voyait principalement des personnages masculins.

On peut observer, à partir de l'échantillon retenu de manuels du secondaire que, dans des disciplines comme les études sociales et l'enseignement ménager, près de la moitié des illustrations représentent des personnages masculins et féminins ensemble. En sciences et technologie, les illustrations montrent pour l'essentiel des personnages masculins. À l'évidence, l'équilibre entre les sexes reste un problème dans le secondaire. En outre, certaines illustrations contenues dans plusieurs manuels scolaires expriment une tendance au sexisme. Par exemple, les hommes y apparaissent comme diplômés d'université, mais aussi pêcheurs, policiers, speakers, journalistes et médecins, et les femmes comme infirmières. Généralement, toutefois, des rôles toujours plus valorisants sont attribués aux hommes et aux femmes dans les illustrations. Par exemple, on trouve des illustrations représentant des femmes ingénieurs ou juges, et des étudiantes se livrant à des expériences en classe de sciences. Il existe un nombre très considérable d'illustrations où l'on voit des hommes et des femmes se livrer ensemble à une activité.

TABLEAU 5. Nombre d'occurrences où les hommes et les femmes sont décrits dans les manuels scolaires

Discipline		Niveau	Pourcentage des illustrations représentant des		
Primaire	Matière	Année	Hommes	Femmes	H/F ensemble
	Anglais	3	48	52	–
	Anglais	5	54	43	3
	Chichewa	4	57	43	–
	Culture générale	4	6	13	81
	Science/éducation sanitaire	5	26	24	50
Secondaire			Hommes	Femmes	H/F ensemble
	Études sociales	1	17	26	57
	Enseignement ménager	2	13	37	50
	Anglais	3	42	18	40
	Sciences et technique	4	70	30	–

En 1993, le MoEST a engagé une réforme majeure, qui se proposait d'améliorer l'éducation des filles en levant les obstacles qui les empêchaient de choisir certains domaines d'étude (notamment scientifiques) et qui les confinaient dans les disciplines du programme associées aux stéréotypes féminins, les détournant ainsi des domaines non traditionnels. Désormais, toutes les disciplines, y compris les sciences, sont ouvertes à tous les élèves.

Le MoEST a lancé un processus d'évaluation et examen des programmes d'étude du primaire en novembre 2001 (PCAR). Le programme d'étude est actuellement réexaminé sous l'angle d'approches participatives tenant compte des sexospécificités. Selon le rapport sur le PCAR (MoEST, 2002), les centres d'intérêt, valeurs et besoins des garçons comme des filles devraient être pris en compte dans le nouveau programme d'étude.

En 2001, le MoEST a mis en place pour l'ensemble des écoles primaires un programme d'acquisition des compétences indispensables à la vie quotidienne non sanctionné par un examen en 4^e année. Il est prévu d'étendre ce programme de la 5^e à la 8^e année dans le cadre du nouveau programme d'étude. En 4^e année, les compétences indispensables à la vie quotidienne inculquées aux garçons comme aux filles dans l'actuel programme d'étude sont les suivantes : prise de décision et résolution de problèmes, communication, respect de soi, confiance en soi, maîtrise des émotions et du stress, relations avec autrui, aptitude à planifier et entreprendre, réflexion critique et créative, résolution pacifique des conflits.

Dans le cadre du nouveau programme d'étude du premier cycle du secondaire introduit en 2000, les élèves se voient proposer les disciplines suivantes comme matières principales : anglais, mathématiques, agriculture, chichewa, science intégrée, études sociales et éducation

physique, ainsi que les cours à option ci-après : géographie, histoire, instruction religieuse et morale, connaissances bibliques et enseignement ménager.

Le nouveau programme du second cycle du secondaire a été introduit dans les établissements concernés en janvier 2002. Il prévoit sept matières obligatoires, à savoir : anglais, chichewa, mathématiques, sciences et technologie, études sociales et développement, compétences indispensables à la vie quotidienne et éducation en matière de VIH/sida, ainsi qu'éducation physique. Treize cours à option sont proposés dans les établissements en fonction des moyens disponibles.

Les programmes du premier comme du second cycle insistent sur la nécessité d'une pédagogie active et sur l'utilisation de manuels scolaires, ainsi que d'auxiliaires pédagogiques pour la classe, en particulier ceux qui partent de matériels disponibles au niveau local. La plupart des thèmes couverts dans chaque discipline abordent des questions transdisciplinaires telles que les sexospécificités, le VIH/sida et les droits de l'homme.

Toutefois, la principale difficulté vient du fait que les enseignants n'ont pas tous suivi une formation pédagogique adaptée au nouveau programme pour pouvoir l'appliquer en tenant véritablement compte des sexospécificités. Aussi la prise en compte des sexospécificités n'est-elle pas systématique dans la mise en œuvre du programme d'étude. De nombreux enseignants persistent à suivre des méthodes d'enseignement traditionnelles qui ne tiennent pas compte des sexospécificités et ne font guère participer les élèves, surtout les filles (Kadzamira et Chibwana, 1999). En classe, ces méthodes traditionnelles consistent notamment à imposer le cliché selon lequel les filles sont peu intelligentes, paresseuses et passives, à ne pas leur donner l'occasion de participer aux activités de la classe, à interroger surtout les garçons et à organiser des débats dominés par ces derniers, notamment en leur confiant la direction des groupes, à charger les garçons d'effectuer les expériences tandis que les filles se contentent d'observer passivement et à ne jamais encourager expressément celles-ci à s'intéresser aux mathématiques ou aux disciplines scientifiques.

Les manuels scolaires et autres matériels didactiques ont fait l'objet d'une sélection compte tenu de plusieurs critères comme la représentation équilibrée des deux sexes et des illustrations non sexistes. Les évaluateurs ont dû s'assurer que le langage, les activités décrites, les illustrations et le contenu étaient libres de tout sexisme. L'équipe d'évaluateurs comptait presque autant de femmes que d'hommes. Ces manuels, il convient de le souligner, ont été rédigés tant par des hommes que par des femmes. Il est réjouissant de constater que des femmes ont écrit plusieurs manuels scientifiques.

Formation pédagogique : programme d'étude, méthodes et encadrement

Le Gouvernement malawien reconnaît la nécessité de disposer d'enseignants qualifiés et dotés d'une formation actualisée dans les établissements primaires et secondaires du pays. Les enseignants du primaire suivent leur formation dans six écoles normales ; l'Université du Malawi, l'Université de Mzuzu et la Faculté de pédagogie de Domasi assurent la formation pédagogique des enseignants du secondaire.

Le PIF (2000) résume les politiques de formation des enseignants du primaire comme suit :

Le MoEST s'assurera que les programmes actuels et futurs de formation des enseignants sont adaptés au contexte pédagogique qu'ils connaîtront dans la réalité. L'innovation, le recours à l'imagination et l'utilisation des matériels disponibles au niveau local seront les éléments essentiels des programmes de formation pédagogique à venir. Le programme de formation pédagogique sera réexaminé en vue de répondre aux besoins des bénéficiaires et devra être adapté aux contextes pédagogiques que les futurs enseignants rencontreront. Les programmes d'étude et les plans de cours destinés aux futurs instituteurs seront révisés dans le sens d'un renforcement des messages sur l'impact social de l'épidémie de VIH/sida et sur les stratégies visant à y faire face (MoEST, 2000b, p. 23).

Les politiques relatives au programme de formation des enseignants du secondaire se résument comme suit :

Le MoEST engagera des réformes relatives aux programmes de formation des enseignants du secondaire pour qu'ils soient mieux adaptés aux besoins et réalités de ce sous-secteur de l'éducation. Les futurs programmes de formation et de perfectionnement pédagogiques tiendront compte de la pandémie du VIH/sida aux stades de la planification et de l'élaboration des programmes d'étude. Les programmes d'étude et les plans de cours destinés aux futurs enseignants du secondaire seront révisés dans le sens d'un renforcement des messages sur l'impact social de toutes les maladies transmissibles (en particulier du VIH/sida) et sur les stratégies visant à y faire face (MoEST, 2000b, p. 32).

Il est à noter que les politiques relatives aux programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire ne parlent pas explicitement des sexospécificités. La question de la prise en compte des sexospécificités n'y apparaît pas clairement. En outre, le PIF reste silencieux quant aux disparités entre les sexes parmi les formateurs pédagogiques — essentiellement des hommes.

Le Service de la formation et du perfectionnement pédagogiques a beau maintenir que la prise en compte des sexospécificités fait partie des programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire, il faut espérer que l'ensemble des formateurs pédagogiques comprendront l'importance que revêt la question des sexospécificités dans leurs programmes d'étude. Malheureusement, nombre de formateurs pédagogiques n'ont pas été

initiés ni sensibilisés aux questions de sexospécificité, de sorte que l'on peut douter de leur capacité à aborder efficacement et judicieusement ces problèmes dans le cadre de leur enseignement.

Organisation et gestion des établissements scolaires

Le système éducatif du Malawi compte des établissements mixtes et non mixtes. Sont mixtes cependant tous les établissements publics primaires, ou presque, et la plupart des établissements secondaires. De nombreux établissements primaires n'ont pas suffisamment de salles de classe du fait de la gratuité de l'enseignement primaire. La situation est différente dans le secondaire ; les infrastructures y sont très satisfaisantes, avec des installations de base telles que salles de classe, laboratoires, salles de réunion, cours de récréation, avec des équipements sportifs, des bibliothèques, l'électricité et l'eau courante.

Tous les établissements scolaires ont leur propre règlement, notifié au personnel ainsi qu'aux élèves. Des questions comme la grossesse des adolescentes et des enseignantes ou la délinquance y sont abordées. Par le passé, toute élève qui tombait enceinte était immédiatement exclue. La nouvelle politique permet désormais aux deux jeunes parents de réintégrer leur établissement scolaire après la naissance de l'enfant. De nombreux établissements ne tiennent néanmoins pas compte de l'égalité des sexes dans l'application de cette politique. Il en résulte que seules les filles sont renvoyées chez elles. Dans certains établissements, les élèves ne sont pas même au courant de cette politique. En outre, il n'existe aucun règlement et aucune politique explicite sur le harcèlement sexuel à tous les niveaux.

Diverses études ont clairement montré que la grossesse constituait l'une des principales causes d'abandon scolaire chez les filles. Par le passé, celles qui se retrouvaient enceintes étaient renvoyées sans pouvoir revenir dans l'établissement. Après la réforme de décembre 1993, le MoEST a mis en place une politique de rescolarisation. Grâce à cette nouvelle politique, les filles enceintes peuvent reprendre leurs études après la naissance de leur enfant. En théorie, une élève ne peut bénéficier de cette nouvelle mesure qu'une seule fois pendant toute sa scolarité. Il est spécifié en outre que l'intéressée « sera réadmise dans son établissement à sa demande, sous réserve que la garde de l'enfant soit assurée dans de bonnes conditions » (Secrétaire à l'éducation, 16 décembre 1993, cité dans Wolf *et al.*, 1999, p. 13).

Face à la réprobation — voire parfois l'hostilité — que rencontrent les jeunes mères réadmissées dans leur ancien établissement, certains parents et tuteurs préfèrent les envoyer poursuivre leur scolarité dans un autre établissement. Ainsi, des efforts restent encore à faire

pour que les mentalités évoluent vis-à-vis des jeunes filles qui reprennent leurs études après avoir accouché.

Les recherches ont également révélé que, en fonction de leur sexe, les élèves n'avaient pas les mêmes chances d'entrer à l'école à l'âge requis et d'y poursuivre leur scolarité. Les longues distances constituent un frein à l'inscription des filles dans le primaire. En outre, les parents hésitent à envoyer leurs filles dans des établissements éloignés, eu égard aux risques d'agression (Burchfield et Kadzamira, 1996 ; Kadzamira et Chibwana, 1999 ; Maluwa-Banda et Lunguzi, 2002). La politique officielle vise à limiter les distances entre l'établissement scolaire et le domicile à cinq kilomètres. En moyenne, les enfants parcourent des distances moindres dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Même s'il n'existe aucune donnée précise, il y aurait en moyenne quatre à sept kilomètres entre le domicile et l'établissement scolaire le plus proche dans les zones rurales.

Même si la situation laisse à désirer, la plupart des établissements scolaires du primaire possèdent des latrines à fosse, distinctes pour les garçons et les filles. Actuellement, le ratio moyen latrines/garçons est de 1:65,4 (latrines provisoires comprises), tandis que le ratio moyen latrines fixes/garçons est de 1:149. Le ratio moyen latrines à fosse/filles est de 1:59 (latrines provisoires comprises), avec un ratio moyen latrines fixes/filles de 1:134 (Maluwa-Banda et Lunguzi, 2002).

D'après les études, la plupart des établissements scolaires du Malawi ne garantissent pas toujours la sécurité des élèves, en particulier des filles (Chimombo et Chonzi, 2000 ; Maluwa-Banda et Lunguzi, 2002 ; Mbilizi, Kanyongolo et Nzimpita, 2000 ; Kadzamira et Chibwana, 1999 ; Kapakasa, 1992). À l'inverse des établissements situés en zones urbaines, les établissements situés en zones rurales ne sont souvent pas protégés par une clôture. Dans certains établissements, on signale des cas d'agression et de harcèlement dont les filles sont victimes de la part des garçons, ainsi que des enseignants. Bien que l'on manque à l'heure actuelle de données suffisantes et de preuves bien établies, la rumeur fait état de cas de harcèlement sexuel auquel se livrent des enseignants, qui font des propositions à des filles, les rendent enceintes et les épousent — ainsi que de flirts entre filles et garçons (Maluwa-Banda et Lunguzi, 2002).

Selon une étude récente (Nampota et Wasili, 2000) sur les moyens d'améliorer l'éducation des filles dans les externats communautaires du secondaire ne disposant pas de ressources suffisantes (CDSS), les agressions sexuelles figuraient parmi les problèmes les plus graves auxquels les filles se heurtaient. Les principaux auteurs de ces actes peuvent être des élèves, des enseignants ou des « protecteurs » appartenant à la communauté (prêtres,

hommes d'affaires, hommes travaillant dans l'administration publique ou des entreprises privées). La fréquence des sévices sexuels infligés par les enseignants dans certains externats ruraux est particulièrement troublante. Par exemple, dans plusieurs externats, près de la moitié des enseignants auraient eu des relations sexuelles avec des filles scolarisées dans leur établissement en échange de meilleures notes ou de cours particuliers supplémentaires (Nampota et Wasili, 2000).

La plupart des établissements scolaires organisent des activités extrascolaires sportives et associatives. Il est encourageant de constater que dans certains établissements scolaires les filles ont la possibilité de jouer au football et que les garçons peuvent y pratiquer le netball. Toutefois, les disparités entre les sexes restent considérables. La participation des garçons à différentes activités sportives et associatives est élevée. En outre, les garçons tendent à être favorisés et à être soutenus par la direction de leur établissement. Les garçons occupent l'essentiel des postes des associations présentes dans les établissements scolaires mixtes, à l'exception des postes de secrétaire.

Prise de décisions

Les femmes sont encore sous-représentées à tous les niveaux de la prise de décisions et des organisations sociales. Selon le recensement de la population et des logements de 1998, 35,9 % seulement des employées appartenaient à la catégorie des professionnels et techniciens et 15 % exerçaient des fonctions d'administration et d'encadrement. La majorité des femmes travaillaient dans le sous-secteur agricole (c'est-à-dire 55 %) (Bureau de statistique national, 2002). Au Ministère de l'éducation, des sciences et des technologies, ce sont des hommes qui occupent la majorité des postes de direction aux échelons national, régional et de district. Cette tendance s'étend aux chefs d'établissement, responsables de département et formateurs pédagogiques. Même en l'absence de statistiques, il est avéré que les hommes occupent la majorité des postes de prise de décisions aux différents niveaux de direction du secteur de l'éducation.

Par exemple, on trouve des hommes à des postes élevés, dans l'administration de l'Université du Malawi et de la nouvelle Université de Mzuzu. En revanche, les femmes représentaient seulement 21 % du corps enseignant des cinq facultés de l'Université du Malawi, en 2001, à l'exception de l'École d'infirmières Kamuzu, où 80 % des enseignants sont des femmes (Université du Malawi, 2001). Sur les trente-cinq enseignants de l'Université de Mzuzu, seulement cinq (soit 16,7 %) étaient des femmes en 2000 (MoEST, 2000a).

Évaluation et suivi des stratégies sexospécifiques

Le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des programmes d'enseignement dans les établissements scolaires sont menés par le Département des services consultatifs en méthodes pédagogiques au siège du Ministère de l'éducation par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques du primaire et des conseillers en méthodes pédagogiques du secondaire. Les premiers travaillent avec les enseignants du primaire, les seconds avec les enseignants du secondaire. À l'heure actuelle, les outils de suivi et d'évaluation portent sur différents aspects de la mise en œuvre des programmes d'étude et de l'organisation scolaire sans qu'aucun indicateur n'ait été clairement défini pour évaluer les stratégies sexospécifiques adoptées dans les établissements scolaires.

Conclusion

À la lumière de cette étude de cas sur les politiques et pratiques éducatives tenant compte des sexospécificités au Malawi, nous pouvons affirmer que de sensibles progrès ont été réalisés au niveau de la prise de décisions en vue d'introduire des politiques éducatives sexospécifiques. Le plan directeur pour le secteur de l'éducation du MoEST et le document stratégique de réduction de la pauvreté du Malawi insistent bien sur la nécessité de remédier en priorité aux disparités entre les sexes et aux inégalités présentes à tous les niveaux du système éducatif. Néanmoins, le principal défi a été de mettre en pratique les politiques tenant compte des sexospécificités au niveau de la direction des établissements scolaires et dans l'environnement d'apprentissage.

Références

- Binauli, L. 2002. African higher education institutions : responding to the challenge of gender equity in the University of Malawi with special reference to Chancellor College [Établissements africains d'enseignement supérieur : relever le défi de la parité entre les sexes dans l'Université du Malawi, notamment au Chancellor College]. Document présenté lors de la journée portes ouvertes organisée par l'Association des universités africaines à l'École d'infirmières Kamuzu, Lilongwe, 12 novembre 2002.
- Burchfield, S. A. ; Kadzamira, E. C. 1996. *Malawi GABLE social mobilisation campaign activities : a review of research and reports on findings of KAP follow-up* [Activités de la campagne de mobilisation sociale GABLE (Résultats des filles dans l'éducation de base et l'alphabétisation au Malawi) : une évaluation de la recherche et des rapports sur les conclusions du suivi KAP]. Washington, D.C., Creative Associates International Inc. et USAID.
- Chimombo, J. P. ; Chonzi, R. 2000. *School dropout and teenage pregnancy : its causes and magnitude (final report)* [Abandon scolaire et grossesse chez les adolescentes : causes et ampleur (rapport final)]. Zomba, Malawi, Centre de recherche et de formation pédagogiques.

- Davison, J. 1993. School attainment and gender : attitudes of Kenyan and Malawian parents toward educating girls [Résultats scolaires et sexospécificités : attitudes des parents kényens et malawiens vis-à-vis de l'éducation des filles]. *International journal of educational development* (Oxford), vol. 13, n° 4, p. 331-338.
- Davison, J. ; Kanyuka, M. 1990. *An ethnographic study of factors affecting the education of girls in Southern Malawi* [Étude ethnographique des facteurs influant sur l'éducation des filles dans le sud du Malawi]. Lilongwe, Ministère de l'éducation et USAID.
- Gouvernement malawien. 1998. *Vision 2020 : national long-term perspective study* [Objectif 2020 : étude prospective nationale à long terme]. Lilongwe, Conseil économique malawien.
- . 2002. *Malawi poverty reduction strategic paper* [Document d'orientation sur la lutte contre la pauvreté]. Lilongwe, Ministère des finances et de la planification économique.
- Hyde, K. A. L. 1993. *Gender streaming as a strategy for improving girls' academic performance : evidence from Malawi* [Intégration d'une perspective sexospécifique comme stratégie d'amélioration des résultats scolaires chez les filles : témoignages du Malawi]. Zomba, Malawi, Centre de recherche sociale.
- Hyde, K. A. L. ; Kadzamira, E. C. 1994. *GABLE : knowledge, attitudes and practice pilot survey (draft report)* [GABLE (Résultats des filles dans l'éducation de base et l'alphabétisation) : étude pilote des connaissances, attitudes et pratiques (projet de rapport)]. Zomba, Malawi, Centre de recherche sociale.
- Kadyoma, F. ; Mwalwenje, D. ; Nyirenda, D. 1999. *A report on formative assessment study of gender issues in primary education in Malawi* [Rapport sur l'étude d'évaluation formative des questions de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire au Malawi]. Domasi, Institut malawien de l'éducation.
- Kadzamira, E. C. ; Chibwana, M.P. 1999. *Gender and primary schooling in Malawi : partnership for strategic resource planning for girls' education in Africa* [Sexospécificité et enseignement primaire au Malawi : partenariat pour la planification stratégique des ressources à l'appui de l'éducation des filles en Afrique]. Nairobi/Londres, FAWA ; Institute of Development Studies, Royaume-Uni.
- Kadzamira, E. C. et al. 2001. *Impact of VIH/aids on primary and secondary schooling in Malawi : developing a comprehensive strategic response (final report)* [Impact du VIH/sida sur l'enseignement primaire et secondaire au Malawi : élaboration d'une réponse stratégique globale (rapport final)]. Zomba, Malawi, Centre malawien de recherche et de formation pédagogiques.
- Kapakasa, A. M. 1992. *Determinants of girls' participation and persistence in school* [Facteurs déterminant la participation et la persévérance scolaires des filles]. Washington, D.C., Division population et ressources humaines de la Banque mondiale, Afrique australe.
- Maluwa-Banda, D. ; Kholowa, F. 2002. *The status of the education of the girl child in Malawi : a gender review in education* [La situation de l'éducation des fillettes au Malawi : une analyse sexospécifique dans le secteur de l'éducation]. (Un rapport à l'intention de l'UNICEF au Malawi.)
- Maluwa-Banda, D. ; Lunguzi, J. 2002. *Baseline survey report on meeting development and participation rights of adolescent girls au Malawi* [Rapport d'enquête de base sur le respect des droits des adolescentes au développement et à la participation au Malawi]. (Rapport final à l'intention du FNUAP, de l'UNICEF, du Ministère de la jeunesse et du Conseil national pour la jeunesse du Malawi.)
- Mbilizi, M. A., Kanyongolo, N. ; Nzimpita, P. 2000. *Situation analysis of children and women in Malawi* [Analyse de la situation des enfants et des femmes au Malawi]. (Projet de rapport final à l'intention de l'UNICEF.)
- Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie. 2000a. *Education basic statistics* [Statistiques de base de l'éducation]. Lilongwe, MoEST.
- . 2000b. *Policy and Investment Framework (PIF) : education sector* [Plan directeur pour le secteur de l'éducation]. Lilongwe, MoEST.
- . 2002. *Primary Curriculum Assessment and Review (PCAR) report* [Rapport d'évaluation et d'examen des programmes d'étude primaires]. Domasi, Institut malawien de l'éducation.
- . 2003. *Report on the process followed for the conceptualisation of a national primary curriculum and assessment framework in Malawi* [Rapport sur le processus suivi pour concevoir un programme pédagogique national et une structure d'évaluation dans le primaire]. Lilongwe, MoEST.
- Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie ; Institut malawien de l'éducation. 1995. *Report of the National Secondary School Curriculum Review Symposium* [Rapport du Colloque national sur l'évaluation des programmes du secondaire]. Domasi, Institut malawien de l'éducation.
- Ministère de la condition féminine, de la jeunesse et des services communautaires. 2000. *National gender policy : 2000-2005* [Politique nationale en matière de parité entre les sexes : 2000-2005]. Lilongwe, Ministère de la condition féminine, de la jeunesse et des services communautaires.
- Nampota, D. ; Wasili, M. 2000. *Improving girls' education in under-resourced community day secondary schools* [Améliorer l'éducation des filles dans les externats communautaires du secondaire ne disposant pas de ressources suffisantes]. (Rapport initial.)

- National Statistical Office. 2001. *Malawi : demographic and health survey 2000* [Malawi : enquête 2000 sur la démographie et la santé]. Zomba, Malawi, ISO.
- . 2002. *1998 Malawi Population and Housing Census : report of the final census results* [Recensement de 1998 sur la population et le logement au Malawi : rapport des résultats définitifs]. Zomba, Malawi, ISO.
- Programme des Nations Unies pour le développement. 2001. *Malawi National Human Development Report 2001* [Rapport national sur le développement humain du Malawi]. Lilongwe, PNUD.
- Swainson, N. *et al.* 1998. *Promoting girls' education in Africa : the design and implementation of policy intervention* [Promotion de l'éducation des filles en Afrique : la conception et la mise en œuvre d'une intervention au niveau des politiques générales]. Londres, DFID. (Education research serial, n° 25.)
- Université du Malawi. 2001. *Academic and administrative staff list* [Liste du personnel enseignant et administratif]. Zomba, Malawi, Office universitaire.
- Wolf, J. *et al.* 1999. *Where policy hits the ground : policy implementation processes in Malawi and Namibia* [Là où les politiques trouvent une application pratique : processus de mise en œuvre des politiques au Malawi et en Namibie]. Washington, D.C., USAID. (SD technical paper, n° 95.)

Langue originale : anglais

Mihaela Miroiu (Roumanie)

Professeur de sciences politiques à l'École nationale d'études politiques et d'administration, à Bucarest. Auteur ou directrice de publication de nombreux livres sur la théorie féministe, les relations entre les sexes, la théorie de la transition et la morale politique. Elle coordonne les travaux d'étudiants du deuxième cycle sur les relations entre les sexes et les politiques publiques.

ÉGALITÉ DES SEXES ET ÉDUCATION POUR TOUS

UN ENSEIGNEMENT À LA FOIS ÉQUITABLE, NEUTRE ET CONSERVATEUR — LE CAS DE LA ROUMANIE¹

Mihaela Miroiu

La Roumanie a profondément réformé son système d'éducation pendant la dernière décennie. Elle a notamment fait de gros progrès en matière de réglementation et de programmes scolaires. En dépit de ces profondes réformes, la sensibilité aux problèmes intersexuels (ceux qui existent dans les relations entre les sexes) et le souci de l'équité envers les deux sexes sont quasi inexistantes dans la définition des objectifs pédagogiques, les matières enseignées, les manuels et les méthodes d'évaluation. La neutralité de l'enseignement devant les problèmes intersexuels masque le conservatisme de ses contenus et influencera les élèves des deux sexes pendant toute leur vie. D'où le titre de cet article : le système d'éducation roumain est à la fois équitable du point de vue quantitatif, neutre sur le plan des principes et conservateur dans ses contenus.

Je commencerai par expliquer les concepts fondamentaux employés dans cet article.

Une stratégie, une politique, un système d'éducation sont *équitable*s envers les deux sexes quand ils sont capables de défendre l'idée que les deux sexes sont de valeur égale et que les droits de la personne humaine s'appliquent également à l'un et à l'autre ; quand ils considèrent les différences intersexuelles comme des sources de richesse et non comme des déficiences. Un système d'éducation équitable envers les deux sexes leur offre, en outre, des possibilités égales en matière d'éducation, y compris celles de mieux connaître les expériences propres à chaque sexe.

La *sensibilité* aux problèmes intersexuels est la capacité de percevoir ces problèmes et de réagir aux injustices intersexuelles. C'est non seulement la conscience du sexisme et de la domination patriarcale, mais aussi la volonté de remplacer cette domination par une coopération entre les sexes.

La *neutralité* devant les problèmes intersexuels est la tendance à négliger les différences intersexuelles, à les considérer comme sans importance, ce qui perpétue les stéréotypes existants.

L'*aveuglement* devant les problèmes intersexuels est l'incapacité totale de percevoir ces problèmes. La neutralité et l'aveuglement peuvent conduire au conservatisme (tendance à maintenir les relations intersexuelles existantes, à considérer qu'elles ne posent pas de problèmes, qu'elles sont « naturelles ») ou, pis encore, contribuer à défendre le sexisme au nom de la « tradition ».

Je parle enfin de *possibilités* de référence aux problèmes intersexuels à propos de certaines activités qui fournissent, ne fût-ce qu'implicitement, le cadre nécessaire à un enseignement sensible aux problèmes intersexuels et équitable envers les deux sexes. De telles activités peuvent servir de points d'ancrage pour l'application de politiques équitables envers les deux sexes.

Indicateurs quantitatifs

Les taux de scolarisation sont relativement élevés : 66,5 % dans l'ensemble de la population d'âge scolaire, 67,8 % chez les filles. Il faut noter que, si le nombre des garçons dépasse légèrement celui des filles dans le primaire et le secondaire, les filles sont majoritaires dans l'enseignement supérieur (54 %).

Le taux d'abandon dans le primaire et le secondaire n'est pas très élevé (environ 0,8 %). Environ 2,8 % des enfants de 7 à 14 ans abandonnent leurs études. Le taux de redoublement est plus élevé chez les garçons que chez les filles; dans le secondaire par exemple, 5,1 % des garçons redoublent des classes, contre seulement 2,3 % des filles. Le taux d'alphabétisation est relativement élevé : il atteint 97 % chez les adultes (98,6 % chez les hommes, 95,5 % chez les femmes ; 4,5 % des femmes adultes sont donc analphabètes).

Selon les statistiques, il existe des différences entre les résultats des filles et ceux des garçons². Les filles obtiennent de meilleurs résultats avec, en moyenne, des notes supérieures de 5,24 % à celles des garçons. Elles sont plus fortes qu'eux dans certains domaines comme les langues, les sciences sociales, l'économie ou les arts. Les garçons obtiennent de meilleurs

résultats que les filles dans des matières scientifiques comme les mathématiques, l'informatique ou la physique, mais pas en chimie ni en biologie. Ils réussissent mieux dans des matières comme la religion ou des domaines techniques comme l'électronique, la construction ou la sylviculture. Les filles se montrent supérieures en chimie industrielle, dans les industries alimentaire et textile, en horticulture. Le degré de supériorité des filles ou des garçons dans les différentes disciplines tend à rester constant.

Le personnel du système d'éducation roumain se compose en grande partie de femmes³. Sur les 34 023 employés des établissements d'éducation préscolaire, il n'y a que 35 hommes ; dans le primaire et le secondaire, le personnel comprend 110 634 femmes et seulement 36 764 hommes ; dans le supérieur, plus de 39 000 membres du personnel, sur un total de presque 61 000, sont des femmes. Mais il en va autrement au niveau des décideurs : seulement 56 % des chefs d'établissement et de leurs adjoints sont des femmes ; et sur les 13 directeurs et sous-directeurs du Ministère de l'éducation et de la recherche, il n'y a que deux femmes.

Indicateurs qualitatifs

LA POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Plusieurs lois roumaines sur l'organisation, la coordination et l'évaluation de l'enseignement posent les principes de la non-discrimination et de l'égalité des chances. Selon la loi sur l'éducation (1995) et la loi sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement pré-universitaire :

- Tous les citoyens doivent avoir également accès à tous les niveaux d'enseignement, quels que soient leur position sociale, leur situation matérielle, leur sexe, leur race, leur origine ethnique, leurs opinions politiques ou leur religion.
- L'éducation doit respecter les droits de la personne humaine, défendre la tolérance et la liberté d'opinion.
- Aucune des activités pratiquées dans le cadre du système d'éducation ne doit porter atteinte à la dignité des personnes.
- Il est interdit d'avoir en sa possession des matériels obscènes dans les établissements d'enseignement, de se comporter ou de s'exprimer de façon agressive ou méprisante à l'égard des élèves ou des enseignant(e)s.

Les principes de non-discrimination et d'égalité des chances sont les seules normes fondamentales qui tiennent compte des relations entre les sexes. De ce point de vue, les autres normes sont le plus souvent neutres dans leur formulation générale et tendancieuses dans le détail des termes employés : par exemple, elles parlent au féminin des enseignant(e)s du niveau préscolaire, et au masculin des cadres administratifs à tous les niveaux.

La loi sur l'égalité des chances (2002) charge le Ministère de l'éducation et de la recherche de coordonner, de surveiller et d'évaluer l'application du principe d'égalité des chances à tous les niveaux. Le Ministère doit notamment superviser la publication des matériels pédagogiques pour s'assurer qu'ils ne contiennent pas d'éléments discriminatoires et ne véhiculent pas de stéréotypes négatifs concernant les rôles sociaux.

L'enquête nationale intitulée « Baromètre des relations entre les sexes » (2002) révèle que l'on attache des valeurs relatives différentes aux objectifs particuliers de l'éducation donnée dans les familles aux filles et aux garçons :

- Dans le cas des filles, les objectifs les plus recherchés sont, dans l'ordre, l'assiduité (53 %), la docilité (46 %) et la discipline (43 %).
- Dans le cas des garçons, c'est la discipline (51 %), l'assiduité (35 %) et la docilité (33 %).

La liberté de choisir (24 % pour les garçons, 16 % pour les filles) et l'indépendance (respectivement 16 et 8 %) sont des objectifs très peu prisés. Je pense, comme d'autres auteurs, que le système d'éducation doit aller à l'encontre du conservatisme de la population en modifiant la hiérarchie des valeurs dans l'enseignement public.

CONTENUS DES PROGRAMMES, MÉTHODES ET STRATÉGIES

TABLEAU 1. Nombre d'heures d'enseignement par domaine

Nombre d'heures par domaine	Langues et communication	Sciences	Sciences sociales	Arts	Sports	Technologie	Capacités pratiques
Écoles primaires	7-9 h	4-6 h	2-5 h	2-3 h	2-3 h	0	1-2 h
Écoles secondaires	6-9 h	6-10 h	3-7 h	2-3 h	1-2 h	1-2 h	0

Note : La répartition des heures d'enseignement est différente dans certaines écoles spécialisées dans l'enseignement des arts ou du sport.

Certaines *matières facultatives* (0-2 heures par semaine) offrent des possibilités de référence aux problèmes intersexuels : la morale, l'éducation sexuelle, des arts comme la tapisserie, des sports comme l'aérobic, des techniques comme la couture, la sculpture sur bois, la cuisine.

Les matières obligatoires généralement préférées par les filles (langues et communication, sciences sociales, arts)⁴ font l'objet d'un plus grand nombre d'heures d'enseignement que celles qui plaisent davantage aux garçons (sciences, sport, technologie). La répartition des heures d'enseignement consacrées aux différentes matières facultatives tient compte des préférences des deux sexes.

Objectifs minimaux de l'apprentissage, résultats et compétences exigés des élèves. Les objectifs généraux du programme d'enseignement national, les résultats et les compétences qu'il exige des élèves ne se réfèrent pas explicitement aux problèmes intersexuels et sont globalement neutres par rapport à ces problèmes. Mais les termes génériques employés sont au masculin, ce qui peut conduire à des partis pris en faveur des garçons. Le système d'éducation prépare très mal les élèves à la vie domestique ; on ne leur apprend pas vraiment à prendre soin des autres et à se mettre à leur place.

Objectifs importants du point de vue des relations entre les sexes.

- *La flexibilité* : l'enseignement doit pouvoir s'adapter aux besoins des différents élèves.
- *Les contenus de l'apprentissage doivent correspondre à la réalité quotidienne*, ainsi qu'aux sujets d'intérêt et aux aptitudes des élèves.
- *L'école doit proposer aux élèves des options* susceptibles de favoriser leur développement personnel.

Résultats et compétences exigés des élèves de l'enseignement général. Aucune des activités pratiquées ne sensibilise directement les élèves aux problèmes intersexuels, mais certaines offrent des possibilités de ce point de vue⁵. Les élèves doivent en effet :

- former et exercer leur esprit critique, ce qui peut être l'occasion d'analyser certains stéréotypes relatifs aux femmes et aux hommes ;
- participer à la vie collective de l'école et du quartier (ou du village) ;
- se former à divers aspects de la vie privée ;
- apprendre à connaître et à respecter les droits de la personne humaine, ce qui peut être l'occasion de prendre conscience de ceux de la femme ;
- comprendre et mesurer l'interdépendance de l'identité et de l'altérité ;

- étudier les différents rôles sociaux et leurs conséquences dans la vie quotidienne, ce qui peut être l'occasion d'examiner les rôles féminins et masculins, et certaines formes de coopération entre les sexes (partage des tâches publiques et domestiques) ;
- adopter une attitude positive à l'égard d'eux-mêmes et des autres : tolérance, sentiment de responsabilité pouvant s'exprimer par des soins, par la coopération ;
- comprendre le milieu social et culturel (famille, normes sociales, codes linguistiques, traditions historiques, etc.) qui influence la perception de soi et les comportements, ce qui peut être l'occasion d'examiner d'un œil critique les normes et les traditions relatives aux femmes et aux hommes ;
- comprendre et analyser les possibilités offertes par les différentes professions en fonction des aptitudes individuelles, ce qui peut être l'occasion de dépasser les stéréotypes relatifs aux « métiers d'hommes » et aux « métiers de femmes »⁶.

Objectifs importants du point de vue des relations entre les sexes dans certaines matières. Les activités pédagogiques ne se réfèrent pas explicitement aux problèmes intersexuels parce que les objectifs généraux sont trop abstraits. Les objectifs assignés à l'enseignement des matières suivantes offrent cependant certaines possibilités de référence à ces questions.

Arts ménagers. Il est recommandé d'apprendre aux enfants des écoles maternelles à épousseter, à mettre la table et à desservir, à s'occuper des plantes, etc.

Au niveau de l'enseignement primaire :

Sciences. Les élèves apprennent à se servir des appareils ménagers.

Mathématiques. Ils apprennent le calcul à partir de situations pratiques.

Langues étrangères. Techniques et pratique de la communication verbale dans la conversation et d'autres types de relation.

Capacités pratiques. Jeux de rôles en groupe.

Éducation civique (à tous les niveaux d'enseignement). Les élèves doivent développer leurs capacités de communication et leur esprit de coopération, tout en acceptant le pluralisme et les différences (possibilité d'y inclure les différences intersexuelles) ; ils doivent adopter une attitude positive à l'égard d'eux-mêmes et des autres.

Technologie (7^e et 8^e année). Les élèves doivent connaître et savoir utiliser les technologies en usage dans la vie quotidienne ; ils doivent comprendre les conséquences morales du développement scientifique et technologique en ce qui concerne les êtres humains et

l'environnement (possibilité, intéressante du point de vue des relations intersexuelles, d'examiner les techniques de reproduction).

Le contenu des autres matières et les recommandations dont elles font l'objet n'offrent pas même la possibilité d'évoquer les problèmes intersexuels. Le seul enseignement qui sensibilise les élèves à ces questions est le cours de « civisme » donné en 9^e année, où l'on s'étend sur la discrimination envers les femmes.

LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Les *principes méthodologiques à l'usage des enseignant(e)s* publiés par le Centre national d'aménagement des programmes d'enseignement se rapportent aux méthodes suivantes. Les enseignant(e)s doivent :

- laisser les élèves exprimer librement leurs idées personnelles ;
- faire dialoguer les élèves au sein de groupes de travail ;
- encourager la résolution collective des problèmes et le travail en équipe ;
- inciter les élèves à mener des projets d'apprentissage personnels ;
- faciliter le processus d'apprentissage et y participer à titre de partenaires ;
- reconnaître et évaluer la contribution personnelle de chaque élève au processus d'apprentissage.

Les méthodes d'apprentissage recommandées sont les suivantes : les élèves peuvent avancer des hypothèses, engager des discussions, interpréter des données, élaborer des projets, constituer des dossiers sur divers sujets, prendre en considération différents facteurs économiques, sociaux et culturels, faire des bibliographies, mener des recherches, participer à des jeux de rôles, effectuer des simulations. Les possibilités de référence aux problèmes intersexuels offertes par ces méthodes ne peuvent être exploitées que si les enseignant(e)s ont reçu une formation spécialement destinée à les sensibiliser à ces questions. La plupart des enseignant(e)s appliquent encore des méthodes traditionnelles fondées sur la mémorisation. Très peu ont été formés à l'application des nouvelles méthodes et des nouveaux programmes d'enseignement.

LES CONTENUS DE L'APPRENTISSAGE DANS LES DIFFÉRENTES MATIÈRES

Le contenu des manuels sont neutres par rapport aux problèmes intersexuels. La préparation à la vie publique y occupe évidemment beaucoup plus de place que la préparation à la vie

privée : le système d'enseignement général vise à former de bons citoyens, mais accorde peu d'intérêt aux relations entre parents et enfants, entre époux, entre frères et sœurs, entre amis.

Matières offrant des possibilités de sensibilisation aux problèmes intersexuels :

Langue et littérature roumaines. Accepter les points de vue personnels des élèves sur la vie scolaire et leur vie privée, utiliser des informations relatives à l'identité des élèves (1^{re} et 2^e année).

Langues étrangères. Famille, maison, scènes de la vie quotidienne.

Sciences. Susciter l'intérêt des élèves pour un équilibre naturel propice au développement de la vie (4^e année).

Éducation civique. Conscience et estime de soi, confiance dans les autres, respect, courage et crainte, bonté et méchanceté, sincérité, famille (3^e année) ; les relations humaines : relations familiales, coopération, compétition, contestation, engagement ; les situations contraignantes : agressions, accidents, mort, catastrophes naturelles, problèmes personnels ou collectifs comme la maladie, la famine, la solitude, la méfiance (4^e année) ; la famille en tant que groupe social et les rôles dans la famille moderne (7^e année) ; l'autorité dans les sphères publique et privée (8^e année).

Histoire des Roumains. L'histoire de la famille, la vie quotidienne dans l'entre-deux-guerres (4^e année) ; la condition féminine au Moyen Âge (6^e année) ; la démocratie et le totalitarisme, l'émancipation féminine (7^e année).

Histoire et traditions des minorités ethniques. L'étude des traditions offre des possibilités de référence aux problèmes intersexuels (6^e et 7^e année).

Géographie. Les êtres humains et les espaces géographiques (6^e année) ; l'étude des populations peut être l'occasion de sensibiliser les élèves aux problèmes intersexuels (8^e année).

Capacités pratiques (enseignement primaire). L'arbre de Noël, le petit déjeuner, les cadeaux, les vêtements, les poupées, les clôtures, les menus, l'utilisation des appareils électriques.

Éducation sexuelle. L'éducation sexuelle fait partie du cours obligatoire d'éducation sanitaire donné pendant une heure chaque semaine à des classes mixtes. Principaux sujets abordés : l'hygiène, les menstruations, la sexualité, la grossesse, la contraception, les maladies sexuellement transmissibles comme le sida, l'alcoolisme, le tabagisme, la toxicomanie. L'enseignement est assuré par des médecins, des physiologistes, des

officiers de police, des parents d'enfants handicapés et des membres d'organisations non gouvernementales.

Les manuels et les autres matériels d'enseignement/apprentissage

Plusieurs études sur les manuels et les autres matériels d'enseignement/apprentissage mettent en évidence des problèmes liés à la représentation des sexes. Les textes sont généralement neutres par rapport aux problèmes intersexuels, mais contiennent plus de stéréotypes relatifs aux femmes et aux hommes que les programmes d'enseignement⁷.

LES LANGUES

Le roumain est une langue romane. Il n'y a pas en roumain de forme neutre ; les mots ne peuvent avoir qu'une forme masculine ou féminine. Le terme générique qui désigne les êtres humains est du genre masculin et correspond à « homme ». Le mot correspondant à « personne » est du genre féminin, mais il est peu usité. La forme féminine des noms de profession, surtout quand il s'agit de professions prestigieuses, est elle aussi rarement employée. En termes linguistiques, les manuels sont écrits au masculin. Même lorsqu'ils se réfèrent à des individus des deux sexes, ils parlent des « hommes », des « enseignants », des « savants », des « travailleurs », des « amis ». Certains mots ont deux formes — masculine et féminine —, mais la forme masculine est plus fréquente que la forme féminine. Par exemple, la forme masculine du mot « enseignant(e) » est utilisée plus de cinq fois plus souvent que la forme féminine dans les manuels de langues et de communication du secondaire, bien que la plupart des « enseignants » de ces écoles soient des « enseignantes ».

LES ILLUSTRATIONS

Dans les 106 manuels analysés, le pourcentage des illustrations représentant des femmes (ou des filles) est très faible (12,8 %). Le modèle dominant est un modèle masculin. En 1^{re} et 2^e année, 24 % des illustrations montrent des femmes (ou des filles) ; le pourcentage n'est plus que de 12 % pendant les quatre années suivantes ; de 11 % en 7^e, 8^e et 9^e année ; de 10 % en 10^e, 11^e et 12^e année. Sur 5 505 images où figurent des êtres humains, 3 281 montrent des hommes (ou des garçons), et 756 des femmes (ou des filles). Les 2 579 illustrations des manuels de mathématiques sont plus abstraites : 60 % ne contiennent pas de figure humaine.

Dans les manuels des autres matières scientifiques, sur 1 526 illustrations, 626 représentent des hommes, et 190 des femmes ; 1 % seulement des illustrations représentant des hommes se rapportent à la vie domestique. Les deux sexes sont cependant représentés sur la couverture de nombreux manuels (45 %).

LES CONTENUS⁸

Les personnages. Les exemples les plus pertinents sont fournis par les manuels de langues et de communication et par les manuels de sciences sociales. Dans ces manuels, sur 4 318 images d'êtres humains, 33,2 % représentent des femmes, et 64,8 % des hommes. Dans les manuels de langues et de communication, 431 personnages féminins sont présentés comme des mères, et 264 personnages masculins comme des pères. Certains de ces manuels contiennent des textes désuets qui mettent en scène des femmes au foyer et des hommes plongés dans la vie publique. Les activités décrites perpétuent la représentation traditionnelle des rôles. Environ 56 % des personnages sont passifs ; les principaux verbes employés pour les décrire évoquent l'immobilité (être assis, regarder, dormir, etc.) et non pas l'activité (courir, travailler, etc.). Les personnages actifs (44 %) se battent, marchent, parlent, travaillent et dansent. La plupart sont des hommes (79,8 %), ce qui est aussi le cas des personnages passifs (89,8 %).

Les modèles de réussite sont des modèles masculins. Il n'y a presque pas de modèles de réussite féminins dans les manuels. Seulement 2,2 % des femmes représentées dans les manuels utilisés de la 3^e à la 12^e année sont des femmes qui travaillent : 1,2 % en 3^e et 4^e année, 4,8 % en 7^e, 8^e et 9^e année, 1,9 % en 10^e, 11^e et 12^e année. L'idée suivant laquelle seuls les hommes peuvent être des créateurs est présentée directement ou indirectement. Par exemple, sur 5 620 images sélectionnées dans les programmes de sciences sociales de l'enseignement primaire et secondaire, 1 306 se rapportent à des professions identifiables, exercées dans 1 290 cas par des hommes et dans seulement 16 cas par des femmes.

Les rôles féminins et masculins sont, dans les manuels, des rôles traditionnels et anciens. Les femmes cousent, tissent ou font cuire le pain, tandis que les hommes coupent du bois ou travaillent dans les champs. La réussite des femmes réside dans leur famille, celle des hommes dans leur carrière. Les manuels défendent des relations intersexuelles statiques et montrent plus souvent des exemples de ségrégation que des exemples de coopération entre les

sexes. Ils passent sous silence les expériences propres à chaque sexe ; ils ne parlent pas de la grossesse et de l'accouchement. Ils ne disent rien non plus des caractères biologiques des sexes. Ils présentent les relations intersexuelles de façon neutre, sans prendre parti pour l'émancipation féminine. Ils ne parlent pas du double fardeau des femmes: de la violence domestique qui s'ajoute au travail domestique.

La conception des sexes qui s'exprime dans les manuels se fonde sur les différences intersexuelles. Les manuels élaborent des types idéaux de l'homme et de la femme — des types isolés, prédéterminés, d'inspiration conservatrice. Les hommes et les femmes ne font pas la même chose. Les hommes n'apparaissent pas dans les situations de la vie domestique ; seulement 1 % des illustrations les placent dans ce genre de contexte. Les femmes sont le plus souvent présentées comme des mères, des grands-mères ou des sœurs. Sur 16 600 lignes choisies dans des manuels de langues et de communication de l'enseignement primaire, huit seulement présentent des femmes dans la vie publique, et trois seulement des hommes à la maison (sur 415 pages). Les manuels assignent aux deux sexes des rôles et des responsabilités complémentaires au sein de la famille. Les huit manuels de 3^e, 4^e et 5^e année que les chercheurs ont analysés décrivent seulement 35 situations où l'on voit des femmes dans la vie publique et/ou des hommes à la maison. L'analyse de 37 manuels de 6^e, 7^e et 8^e année n'a permis de découvrir que 105 situations non traditionnelles de ce genre. Sur 3 690 problèmes proposés dans des manuels de mathématiques et de sciences de la nature, 704 seulement mettent en scène des êtres humains ; parmi ces 704 problèmes, 636 se réfèrent à des situations traditionnelles : la mère est dans sa cuisine, le père mène sa carrière. Les 25 manuels de 7^e, 8^e et 9^e année analysés par les chercheurs ne contiennent que 5 situations non traditionnelles. Sur les 1 966 problèmes proposés dans les programmes de mathématiques et de sciences de la nature, seulement 282 font intervenir des êtres humains — dont aucun n'est placé dans une situation non traditionnelle.

LES AUTEURS DES MANUELS

Les manuels de l'enseignement primaire ont été écrits par 404 auteurs, dont 210 femmes (52 %). La plupart des auteurs sont des femmes en langues et communication, en sciences, en éducation civique et en art. Ce sont des hommes en mathématiques (au niveau de l'enseignement secondaire), en chimie, en physique, en religion et en histoire. La proportion des auteurs de sexe féminin est de 58 % en langues et communication, de 59 % en

mathématiques et de 39 % en sciences sociales. Les manuels destinés à l'enseignement supérieur sont l'œuvre de 1 655 auteurs, dont 707 femmes (43,14 %).

L'analyse du contenu des manuels montre que les auteurs de sexe féminin reprennent les stéréotypes traditionnels relatifs aux femmes et aux hommes ou défendent la neutralité devant les problèmes intersexuels. Il n'y a donc pas de corrélation directe entre le sexe des auteurs et le degré d'équité intersexuelle de leurs manuels⁹.

LES MANUELS DANS LES DIFFÉRENTES MATIÈRES

Sciences. Les problèmes de mathématiques reflètent une conception conservatrice des relations entre les sexes. Ceux qui mettent en scène ces relations véhiculent généralement des stéréotypes : les femmes sont des ménagères, elles gèrent les finances du ménage, elles ne contribuent pas au progrès scientifique.

Les évaluateurs affirment que les filles redoutent les mathématiques parce que les problèmes de mathématiques ne font pas appel à leurs capacités relationnelles, plus développées que celles des garçons, et n'ont pas de rapport avec la vie quotidienne. « Le principal défaut de tous les manuels analysés, c'est qu'ils préparent mal les élèves à la vie quotidienne » (Grunberg et Ștefănescu, 2002, p. 161). Cette constatation vaut pour les manuels de l'enseignement secondaire.

Langue et littérature roumaines. Les principaux personnages sont tous des hommes. Les modèles masculins dominent la conception du développement proposée aux lecteurs. Des illustrations figées accompagnent des textes désuets, archaïques, sans rapport avec la réalité, dans lesquels les femmes assurent l'essentiel des activités domestiques et éducatives, tandis que les hommes règnent sur la sphère publique, où ils exercent des activités physiques, scientifiques et de communication.

Histoire. L'histoire des femmes est largement absente de l'enseignement primaire. Au niveau secondaire, l'histoire des « modes de vie » offre des possibilités de référence aux problèmes intersexuels. Dans les manuels d'histoire, les femmes sont presque invisibles ; elles n'ont pas les mêmes tâches que les hommes et ne travaillent pas avec eux. Les élèves n'apprennent pas que les rôles des deux sexes varient dans le temps et l'espace. Les femmes sont présentées comme les épouses ou les mères des dirigeants, on les voit s'occuper d'œuvres charitables ou soigner les blessés. Comme les programmes d'histoire ne parlent presque pas de l'importante

minorité rom, et compte tenu du caractère patriarcal de la société rom, les femmes d'origine rom sont doublement exclues de l'histoire enseignée en Roumanie. Elles n'y ont tout simplement aucune place, pas même en tant que mères des personnages historiques.

Géographie. Les manuels s'intéressent plus à la géographie physique qu'à la géographie humaine, et ne présentent pas de relations entre la géographie physique et les populations humaines. Il n'est pas question des relations entre les sexes à propos des populations humaines.

Arts. Les compositeurs et les autres artistes sont tous des hommes. Seuls les pères encouragent leurs fils à composer, à créer. L'impression générale est que les femmes sont au mieux des inspiratrices, les hommes des créateurs.

CONCLUSIONS

L'être idéal présenté par les manuels est un individu asexué, intelligent, compétent, compétitif, absorbé par son travail, qui s'intéresse beaucoup à la vie publique et pas du tout à la vie domestique. À côté de ce type idéal, les manuels répandent et perpétuent les stéréotypes relatifs aux femmes et aux hommes.

Cette insensibilité aux problèmes intersexuels constitue le « sexisme » des programmes d'enseignement : les rubriques des programmes, les sujets traités et les messages véhiculés ne font aucune place particulière aux questions sensibles et aux questions d'équité en matière de relations intersexuelles. Les programmes offrent pourtant certaines possibilités à cet égard, mais leur exploitation dépend du niveau de formation des enseignant(e)s et de leur propre sensibilité aux problèmes intersexuels (Grunberg et Ștefănescu, 2002, p.163-164).

Les méthodes d'évaluation

Au niveau de l'enseignement primaire, l'évaluation prend la forme d'appréciations (description des performances indiquant les progrès ou l'absence de progrès des élèves) — et non pas de notes. Aux autres niveaux d'enseignement, elle prend la forme de notes comprises entre 1 et 10. Comme on le voit dans le *Rapport national sur l'Éducation pour tous* (Bîrzea, 1999), les résultats scolaires des élèves dépendent de leur développement psychologique et

intellectuel, de leur motivation, de leurs aspirations, ainsi que du milieu familial et scolaire. Les études de type ordinaire ne font pas état de facteurs liés au sexe des élèves.

Selon des recherches menées à l'échelle nationale dans 351 écoles du primaire et du secondaires et des évaluations effectuées par des enseignant(e)s (voir *School at a cross-roads*, notamment Dima et Voicu, 2002), l'intérêt pour les études et la capacité d'apprendre varient selon le sexe des élèves. La différence est nettement à l'avantage des filles. Appelés à se prononcer sur l'intérêt des filles pour les études, 5,4 % des enseignant(e)s leur attribuent un intérêt très faible, 54,9 % un intérêt moyen, 5,8 % un grand intérêt, et 30,0 % un très grand intérêt ; dans le cas des garçons, les pourcentages correspondants sont : 15,2 % (très faible intérêt), 51,9 % (intérêt moyen), 1,8 % seulement (grand intérêt) et 15,3 % (très grand intérêt).

La capacité d'apprendre fait elle aussi l'objet d'appréciations différentes selon le sexe des élèves : 4,3 % des enseignant(e)s attribuent aux filles une faible capacité d'apprendre, 55,7 % leur attribuent une capacité moyenne, 29,8 % une forte capacité, et 4,7 % une très forte capacité ; dans le cas des garçons, les pourcentages correspondants sont : 9,2 % (faible capacité), 60,2 % (capacité moyenne), 21,9 % (forte capacité) et 2,3 % seulement (très forte capacité).

L'échelle des performances dans les différentes matières de l'enseignement général ne varie pas en fonction du sexe des élèves. Les principes directeurs destinés aux évaluateurs ne les mettent pas en garde contre les préjugés relatifs aux filles et aux garçons. Ces préjugés posent pourtant un problème : les évaluations favorisent toujours les filles parce qu'elles sont relativement disciplinées, et pénalisent les garçons parce qu'ils sont relativement indisciplinés. On peut remédier à ce problème en appliquant une technique d'évaluation particulière et en rappelant la distinction qui doit exister entre le processus d'évaluation et le processus de récompense/punition.

La formation des enseignant(e)s : programme, méthodes et gestion

Les enseignants du primaire sont formés dans les écoles normales. Les enseignant(e)s du secondaire et du supérieur le sont dans les universités. Chaque université possède une section de formation pédagogique, dont le programme comprend des matières obligatoires comme la pédagogie, la psychologie de l'éducation ou la pratique de l'enseignement, et deux matières facultatives. Aucune de ces matières ne traite spécifiquement des relations entre les sexes. La

conscience des problèmes intersexuels et la sensibilité à ces problèmes ne peuvent donc venir que de la formation personnelle des enseignant(e)s. En vertu de la loi 202/2002, le Ministère de l'éducation et de la recherche doit défendre une formation des enseignant(e)s qui tienne compte des problèmes intersexuels. Mais le Ministère ne possède pas encore de données sur cet aspect de la formation des enseignant(e)s.

Tous les cinq ans, les enseignant(e)s doivent participer à un programme de formation organisé par le Ministère et par certains établissements qui en dépendent (les Maisons du personnel enseignant et les Centres d'aménagement des programmes d'enseignement). Aucun de ces programmes de formation ne tient compte des relations entre les sexes.

En 2001 et 2002, 5 086 enseignant(e)s ont reçu cette formation. Sur la base des cours donnés dans ce cadre, on a publié des principes méthodologiques relatifs à chaque matière, qui se réfèrent au principe fondamental de l'égalité des chances. La formation a pour principaux objectifs :

- la personnalisation des méthodes d'enseignement, qui doivent s'adapter aux besoins des différents élèves ;
- l'élaboration de programmes d'enseignement au niveau des établissements.

En l'absence de principes méthodologiques clairement définis, les méthodes d'enseignement risquent de perdre leur potentiel en matière de relations intersexuelles.

Au niveau local, des inspecteurs surveillent les activités pédagogiques. La formation de ces inspecteurs ne tient pas compte des problèmes intersexuels. Nous pouvons en déduire que les possibilités de sensibilisation à ces problèmes offertes par les principes méthodologiques ne sont pas exploitées.

Organisation et gestion des écoles

En Roumanie, les établissements d'enseignement général sont mixtes à tous les niveaux. Les filles et les garçons disposent des mêmes équipements et des mêmes services « pour le meilleur et pour le pire ».

Les recherches effectuées en 2002 à l'échelle nationale (Vlasceanu *et al.*, 2002 ; voir en particulier Dima et Voicu, 2002) nous informent, entre autres choses, sur les équipements et les services des écoles dans les zones urbaines et rurales. Ces informations proviennent des directeurs d'école auxquels on a demandé, dans un questionnaire, d'évaluer les conditions d'enseignement/apprentissage offertes par leur établissement : 4,6 % des directeurs ont qualifié ces conditions d'inacceptables ; 11,7 % les ont qualifiées de peu satisfaisantes ;

21,4 %, de passables ; et 54,3 %, de satisfaisantes. Seulement 21,1 % des écoles étaient pourvues d'installations sanitaires récentes, et 60 % n'avaient pas d'eau courante ; 9,1 % avaient une infirmerie, 70,9 % étaient reliées à un médecin que l'on pouvait appeler en cas d'urgence, mais 19,4 % n'avaient ni infirmerie ni médecin à appeler. Il n'y avait pas d'équipements sportifs satisfaisants dans 60,6 % des écoles, mais 73,1 % possédaient un terrain de jeu ; 66,0 % n'avaient pas de salle de réunion ; 38,9 % n'avaient pas de bibliothèque ; 93,1 % n'étaient pas reliées à Internet¹⁰ ; 22,6 % seulement s'étaient dotées d'un laboratoire d'informatique et s'en servaient correctement ; 28,0 % ne disposaient pas des matériels pédagogiques nécessaires. Les écoles des grandes villes sont équipées d'une infirmerie et emploient des spécialistes qui effectuent des examens médicaux périodiques, administrent des vaccins, dispensent les élèves de cours ou de sport en cas de maladie ou d'incapacité, donnent des cours d'éducation sanitaire sur l'hygiène, la sexualité, la contraception, les menstruations, la grossesse, le sida et autres maladies sexuellement transmissibles, la toxicomanie, etc. Les conseillers d'éducation fournissent eux aussi des services spécialisés dans les écoles des zones urbaines.

LA RÉGLEMENTATION SCOLAIRE

La réglementation scolaire porte notamment sur les sujets suivants :

- La grossesse des adolescentes. Les élèves qui se trouvent « dans une situation particulière comme le mariage ou la grossesse » sont incitées à terminer le cycle d'études entrepris (loi sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement préuniversitaire, art. 86)¹¹.
- La grossesse des enseignantes et les congés parentaux. Les enseignant(e)s ont le droit d'interrompre leurs activités d'enseignement (tout en conservant leur poste) pour prendre soin de leurs enfants jusqu'à l'âge de trois ans (*ibid.*, art. 106). Suivant la loi de 1999 sur les congés parentaux, les pères bénéficient aussi de ce droit ; mais très peu s'en prévalent. Un préjugé très répandu veut que les hommes qui demandent un congé parental manquent de virilité.
- Les actes de délinquance. La possession et la diffusion de matériels obscènes ou pornographiques sont interdites dans les établissements d'enseignement. Il est également interdit de dénigrer des élèves ou des enseignant(e)s ou d'avoir un comportement agressif à leur égard (Art. 102).

- Les atteintes à la pudeur et les mauvais traitements de la part des enseignant(e)s. « Les employés des établissements d'enseignement doivent avoir un comportement respectueux à l'égard de leurs collègues, des élèves et des parents d'élèves ». La loi sur l'égalité des chances (art. 10)¹² considère le harcèlement sexuel sur le lieu de travail comme une pratique discriminatoire passible de poursuites pénales. L'employeur, en l'occurrence le Ministère de l'éducation et de la recherche, doit porter les dispositions de cette loi à la connaissance de ses employés.

En principe, toutes ces dispositions sont équitables envers les deux sexes puisqu'elles leur confèrent des droits sans faire de distinction entre eux.

LA FLEXIBILITÉ DES HORAIRES

Aucune disposition législative ne considère les pratiques ou les traditions culturelles du point de vue du sexe des élèves. Les seules dispositions qui se réfèrent aux pratiques culturelles sont celles qui garantissent aux minorités ethniques un enseignement dispensé dans leur langue, et celles qui font coïncider certains congés scolaires avec les principales fêtes des religions officielles.

LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES

Selon la loi de 2002 sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement préuniversitaire, tous les élèves, quel que soit leur sexe, ont le droit de représenter leurs camarades de classe au conseil des délégués de classe qui siègent au conseil de gestion de l'école. Les élèves ont le droit de former des associations dans différents domaines — sciences, culture, art, sport ou éducation civique —, et de se doter d'un espace de décision et de création. Ils ont le droit de rédiger et de publier des revues. Les activités extrascolaires sont équitables envers les deux sexes. Le choix des activités est cependant très restreint dans les quartiers pauvres et les villages, en raison de leurs ressources financières très limitées.

LES RESPONSABLES

Au Ministère de l'éducation et de la recherche, sur les vingt-neuf responsables de l'enseignement général, il y a cinq femmes (17,24 %). La répartition par sexe des responsables est la suivante : ministre, un homme¹³ ; secrétaire d'État, un homme ; directeurs

généraux, une femme et quatre hommes ; sous-directeurs, une femme et sept hommes ; chefs de division, une femme et six hommes. Au niveau des districts, les principaux responsables sont les inspecteurs ; il y en a en tout 493, dont 249 femmes (50,5 %).

ÉVALUATION ET SUIVI DES STRATÉGIES DE SENSIBILISATION AUX PROBLÈMES INTERSEXUELS

Le Ministère de l'éducation et de la recherche doit dispenser aux élèves une éducation conforme au principe d'égalité des chances, et promouvoir l'élaboration de manuels, d'enseignements universitaires et de directives destinés à bannir la discrimination sexuelle et les stéréotypes négatifs des programmes d'enseignement. Il doit aussi coordonner, surveiller et évaluer l'intégration et l'application du principe d'égalité des chances dans les programmes d'enseignement des établissements soumis à son autorité. Toutes ces obligations sont inscrites dans la loi sur l'égalité des chances (art. 14, 15 et 27). Comme cette loi vient seulement d'entrer en vigueur, le Ministère n'a pas encore eu le temps d'organiser ses activités de contrôle et d'évaluation en fonction des problèmes intersexuels.

Jusqu'à présent, le suivi et l'évaluation des stratégies de sensibilisation aux problèmes intersexuels appliquées dans le système d'éducation ont été assurés, pour l'essentiel, par des spécialistes indépendants, par plusieurs groupes de réflexion et par des organisations non gouvernementales : le groupe d'analyse féministe AnA, le centre FILIA d'aménagement des programmes et d'étude des relations entre les sexes, le centre Éducation 2000+, le centre Partenariat pour l'égalité et Step-by-Step. Tous ces organismes ont leur siège à Bucarest. L'Institut national des sciences de l'éducation tient compte de la dimension des relations intersexuelles dans ses activités, mais il n'a pas fait de recommandation de politique générale qui se réfère explicitement aux problèmes intersexuels.

Conclusion

Les établissements d'enseignement général de Roumanie sont mixtes à tous les niveaux. Cependant, mis à part le principe de non-discrimination sexuelle dans les processus d'enseignement et d'apprentissage et le principe d'égalité des chances entre les sexes, les textes législatifs et les politiques de l'éducation ne tiennent pas compte des problèmes intersexuels. De ce point de vue, ils sont le plus souvent neutres dans leur formulation générale et tendancieux dans leur contenu.

Dans le système d'enseignement général, les femmes sont fortement majoritaires au sein du personnel enseignant et relativement nombreuses parmi les chefs d'établissement, les responsables des programmes d'enseignement et les auteurs de manuels. Le système d'éducation semble favoriser les filles si l'on considère les redoublements, les abandons, les résultats et les performances des élèves dans les différentes matières, ainsi que l'importance relative attribuée aux différentes matières. Les enseignant(e)s reconnaissent aux filles des capacités d'apprentissage et des motivations plus fortes que celles des garçons. La distinction traditionnelle entre matières « féminines » et matières « masculines » reste inchangée : les filles sont meilleures en lettres, en sciences sociales et dans les arts ; les garçons, en science et en technologie.

Les filles et les garçons disposent des mêmes équipements et des mêmes services — pour le meilleur et pour le pire.

Les manuels contiennent plus de stéréotypes relatifs aux femmes et aux hommes que les programmes d'enseignement, qui sont à peu près neutres de ce point de vue. Cette insensibilité aux problèmes intersexuels reflète le « sexisme » des programmes d'enseignement dans la mesure où les rubriques des programmes, les sujets traités et les messages véhiculés ne font aucune place particulière aux questions sensibles et aux questions d'équité en matière de relations intersexuelles. Les objectifs des programmes et des manuels ne se réfèrent que superficiellement à ces questions.

Les expériences propres à chaque sexe sont passées sous silence. Les manuels présentent les problèmes intersexuels de façon neutre, sans prendre parti pour l'émancipation féminine : ils ne parlent pas du double fardeau des femmes (travail professionnel et travail domestique), de la violence domestique ou des problèmes des parents seuls. L'analyse du contenu des manuels montre que les auteurs de sexe féminin reprennent les stéréotypes traditionnels relatifs aux femmes et aux hommes, ou défendent une certaine neutralité devant les problèmes intersexuels. Il n'y a donc pas de corrélation directe entre le sexe des auteurs et le degré d'équité intersexuelle de leurs manuels.

Le système d'enseignement général essaie de former de bons citoyens, mais ne fait pas grand-chose pour apprendre aux élèves à être parents, époux, partenaires, frères, sœurs ou amis.

Il y a peu de place pour des formations et des évaluations qui tiendraient compte des problèmes intersexuels, et pour des politiques équitables envers les deux sexes. Ce sont actuellement, pour l'essentiel, des experts et des organismes indépendants qui assurent l'évaluation et le suivi des stratégies de sensibilisation aux problèmes intersexuels appliquées

dans le système d'enseignement, et qui proposent des politiques de l'éducation équitables envers les deux sexes.

Notes

1. Je tiens à exprimer ma reconnaissance à mon assistante, Ioana Borza, pour sa précieuse collaboration. Je remercie également Daniela Ion et Irina Stanciugelu qui m'ont aidée à recueillir des données au niveau du Ministère de l'éducation et de la recherche, et Duncan Wilson qui m'a aidée à mettre au point la version définitive de cet article.
2. Le Ministère de l'éducation et de la recherche ne possède pas de données concernant le niveau et les résultats des élèves dans les différentes matières de l'enseignement général. Des concours sont organisés chaque année, au niveau national, dans chacune des disciplines enseignées dans le secondaire et le supérieur. Je me suis appuyée sur les résultats des examens de dernière année passés dans le secondaire et le supérieur en 2001-2002. Je me suis également appuyée sur les résultats des concours nationaux organisés dans l'enseignement supérieur.
3. Les professions qui se féminisent deviennent moins rémunératrices et moins prestigieuses, comme l'a très bien montré Pasti (2003).
4. Voir les études citées dans la bibliographie, notamment celles de Ștefănescu, Grunberg et Miroiu.
5. J'indiquerai plus loin ce qui caractérise, selon moi, une politique susceptible de favoriser l'équité envers les deux sexes.
6. D'après le Programme d'enseignement national (1998) et le *National Report on Education for All : Romania* (Bîrzea) (*Rapport national sur l'Éducation pour tous*, Roumanie) (1999).
7. Cette présentation s'appuie sur les recherches de Grunberg et Miroiu, 1997 ; Ștefănescu et Miroiu, 2001 ; Grunberg et Ștefănescu, 2002.
8. Voir Grunberg et Ștefănescu, 2002.
9. De même qu'il n'y a pas de corrélation entre les politiques de sensibilisation aux problèmes intersexuels et le sexe du Ministre de l'éducation.
10. Chiffres pour 2001-2002.
11. Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar [Loi sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement général], *Monitorul oficial*, 131/19.02.2002.
12. Legea nr. 202/19.04. 2002 privind egalitatea de șanse între femei și bărbați [Loi sur l'égalité des chances entre les femmes et les hommes], *Monitorul oficial*, 301/08.02, 2002.
13. Entre décembre 2000 et juillet 2003, c'est une femme qui a dirigé le Ministère de l'éducation et de la recherche ; mais elle n'a pas proposé de politiques destinées à promouvoir l'égalité des sexes.

Références et bibliographie

Livres et articles

- Dima, A. M. ; Voicu, B. 2002. Prelucrarea datelor [Traitement de données]. Dans : Vlăsceanu, L. *et al.* (dir. publ.).
- Dragomir, O. ; Balan, E. ; Ștefan, C. 2002. Formarea elevilor pentru o viață personală din perspectiva privatității [Formation des élèves à la vie personnelle dans une perspective privée]. Dans : Vlăsceanu, L. *et al.* (dir. publ.).
- Grunberg, L. (dir. publ.). 2001. *Good practice in promoting gender equity in higher education in Central and Eastern Europe* [Les bonnes pratiques en faveur de l'équité envers les deux sexes dans l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale]. Bucarest, UNESCO-CEPES.
- Grunberg, L. ; Miroiu, M. (dir. publ.). 1997. *Gen și educație* [Rapports entre les sexes et éducation]. Bucarest, AnA,
- Grunberg, L. ; Ștefănescu, D.O. 2002. Manifestări implicite și explicite ale genului în programele și manualele școlare [Présence implicite et explicite des problèmes intersexuels dans les programmes et les manuels scolaires]. Dans : Vlăsceanu, L. *et al.* (dir. publ.).
- Miroiu, A. (dir. publ.). 1998. *Învățământul românesc azi* [Le système d'éducation actuel de la Roumanie]. Iași, Roumanie, Polirom.
- Miroiu, M. 2003. *Guidelines for promoting gender equity in higher education* [Principes directeurs pour promouvoir l'équité envers les deux sexes dans l'enseignement supérieur]. Bucarest, UNESCO-CEPES.
- Novak, C. 2002. Învățământul de bază în perioada 1990-2000 [L'enseignement général entre 1990 et 2000]. Dans : Vlăsceanu, L. *et al.* (dir. publ.).

- Pasti, V. 2003. *Ultima inegalitate* [La dernière inégalité]. Iași, Roumanie, Polirom.
- Ștefănescu, D. ; Miroiu, M. (dir. publ.). 2001. *Gen si politici educationale* [Relations entre les sexes et politiques de l'éducation]. Bucarest, Step-by-Step.
- Vlăsceanu, L. et al. (dir. publ.). 2002. *Scoala la rascruce. Schimbare si continuitate in curriculumul invatamantului obligatoriu. Studiu de impact* [L'école à la croisée des chemins. Changement et continuité dans les programmes d'enseignement général. Étude d'impact]. Iași, Roumanie, Polirom.

Statistiques

- Buletinul Statistic al Consiliului Național de Statistica 1995-2001* [Bulletin de statistique du Conseil national de statistique de la Roumanie, 1995-2001]. Bucarest.
- Bîrzea, C. (dir. publ.). 1999. *National report on Education for All : Romania (NREA)* [Rapport national sur l'Éducation pour tous : Roumanie]. Bucarest, Ministère de l'éducation nationale, Institut des sciences de l'éducation.
- Education at pre-school, primary, secondary, high-school level* [L'éducation dans les écoles maternelles, primaires, secondaires et supérieures]. Bucarest, Institut national de statistique. (Ensemble de données publié par l'Institut national de statistique en 2001 et 2003.)
- Gender barometer* [Baromètre des relations entre les sexes]. 2000. Bucarest, Open Society Foundation.
- Ministère de l'éducation et de la recherche. 2003. *Quantitative reports concerning students, decision-makers, principals, national competitions for high-schools : 2003* [Rapports quantitatifs sur les élèves, les décideurs, les chefs d'établissement, les concours nationaux au niveau des écoles supérieures, 2003]. Bucarest.
- National report on human development, Romania, 2001-2001 [sic]* [Rapport national sur le développement humain, Roumanie, 2001]. New York, NY, PNUD, 2002. (D'après des informations fournies par l'Institut national de statistique, 2002.)

Lois

- Legea Invatamantului [Loi sur l'éducation]. Legea Nr. 84/24, iulie 1995 publicata in *Monitorul oficial*, 1/05.0.1996.
- Legea privind Statutul Personalului Didactic [Loi sur le personnel enseignant]. *Statutes Legea*, 128/1997.
- Regulamentul de organizare si functionare a unitatilor de invatamant preuniversitar [Loi sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement général]. *Monitorul oficial*, 131/19.02.2002.
- Legea nr. 202/19.04. 2002 privind egalitatea de șanse între femei și bărbați [Loi sur l'égalité des chances entre les femmes et les hommes]. *Monitorul oficial*, 301/08.02, 2002.
- The Law Concerning the Prevention and Sanction of all Forms of Discrimination [Loi sur la prévention et la répression de toutes les formes de discrimination]. Legea nr. 48/16.01, 2002, *Monitorul oficial*, 69/31.01. 2002.

Documents officiels

- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu* [Programme national de l'enseignement obligatoire]. Bucarest, Consiliul Național pentru Curriculum—Ministerul Educației Naționale, 1998.
- Curriculum Național—Programe școlare pentru învățământul gimnazial* [Programme d'enseignement national — Programme des écoles secondaires]. Bucarest, Consiliul Național pentru Curriculum-Ministerul Educației Naționale, 1998.
- Curriculum Național—Programe școlare pentru învățământul primar* [Programme d'enseignement national — Programme des écoles primaires]. Bucarest, Consiliul Național pentru Curriculum-Ministerul Educației Naționale, 1998.
- Descriptori de performanță pentru învățământul primar* [La description des performances des élèves de l'enseignement primaire]. Bucarest, SNEE-CNC, Pro-Gnosis, 2000.
- Ghid metodologic de aplicare a programelor școlare pentru educație civică și cultură civică* [Principes méthodologiques pour l'application du programme d'éducation civique]. Bucarest, Consiliul Național pentru Curriculum-Ministerul Educației Naționale, 2002.
- Manuels et autres matériels pédagogiques des neuf premières années de l'enseignement scolaire.
- Ministère de l'éducation et de la recherche. *Planuri cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar* [Cadre pour l'enseignement préuniversitaire]. Bucarest, 1999.
- Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar [Stratégie pour le développement de la formation initiale et de l'éducation continue, 2001-2004]. www.edu.ro

Strategia dezvoltării învățământului preuniversitar 2002-2004 [Stratégie pour le développement de l'enseignement préuniversitaire, 2002-2004]. www.edu.ro

Langue originale : anglais

David Sifuentes Cortez (Pérou)

Assistant de recherche au Bureau international d'éducation. Le présent article s'inscrit dans le cadre du projet *Formation interdisciplinaire au dialogue politique dans le champ de l'éducation*, mis en œuvre conjointement par le Réseau universitaire international de Genève (RUIG) et le Bureau international d'éducation. Professeurs à contacter : Charles Magnin et Soledad Perez, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Cet article a été rédigé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003-2004*. Courriel : d.sifuentes@ibe.unesco.org

TENDANCES/CAS

LA REPRÉSENTATION FÉMININE

AUX CONFÉRENCES INTERNATIONALES

DE L'ÉDUCATION, 1934-2001

David Sifuentes Cortez

Introduction

La présente étude a pour thème la participation des femmes à la prise des décisions dans le domaine de l'éducation ; elle se place dans une perspective globale et analyse leur rôle et leurs fonctions dans les conférences internationales de l'éducation (CIE).

Cette analyse a été effectuée à partir d'un échantillon de seize CIE sur les quarante-six qui se sont tenues depuis 1934. Toutes les conférences internationales de l'éducation qui ont eu lieu ces vingt dernières années (à savoir sept) font partie de l'échantillon. Pour les décennies antérieures, on a choisi deux CIE par décennie, à l'exception de la période de la seconde guerre mondiale. Les conférences internationales de l'éducation qui ont immédiatement précédé et suivi la guerre ont été incluses dans l'échantillon (celles de 1939 et de 1947). Certaines conférences dont on peut penser qu'elles ont suscité une plus grande participation féminine en raison du thème retenu figurent aussi dans l'échantillon, en particulier celles de 1952 et de 1961 consacrées respectivement à l'accès des femmes à l'éducation et à l'organisation de l'école primaire à maître unique. Dans l'échantillon, la première CIE est celle de 1934 (intitulée à l'époque « Conférence internationale de l'instruction publique »), même si dans certains documents elle apparaît sous le nom de troisième CIE. Cette décision a été prise après consultation du Bureau international

d'éducation. Les CIE retenues sont donc celles des années suivantes : 1934, 1939, 1947, 1952, 1955, 1961, 1965, 1975, 1979, 1984, 1989, 1990, 1992, 1994, 1996 et 2001.

Les informations concernant la composition des délégations à ces seize CIE, soit au total 5 685 participants¹, ont ensuite été regroupées dans une base de données et classées en fonction de divers critères et variables :

- le sexe des participants ;
- l'origine : une distinction a été opérée entre les participants venus de leur pays d'origine et les participants membres d'une délégation permanente à Genève ou à Paris, ou travaillant dans une ambassade ;
- la fonction : huit catégories établies à partir des fonctions exercées par les participants au sein de leur délégation permanente : ministre/ambassadeur, haut fonctionnaire, conseiller/expert, premier responsable, deuxième responsable, troisième responsable, enseignant/universitaire, représentant/membre ;
- les régions : la classification régionale utilisée est celle de l'UNESCO dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002* (États arabes et Afrique du Nord, Asie centrale, Europe centrale et orientale, Asie de l'Est et Pacifique, Amérique latine et Caraïbes, Amérique du Nord et Europe occidentale, Asie du Sud et de l'Ouest, Afrique subsaharienne) ;
- la classification mondiale : là aussi, la classification utilisée est celle du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (pays en développement, pays en transition, pays développés) ;
- les indicateurs économiques : ce sont ceux qui ont trait au niveau de revenu des pays et qui ont été mis au point par la Banque mondiale pour 2002 (pays à revenu élevé ; pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure ; pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure ; et pays à faible revenu). Compte tenu de la difficulté de trouver pour chaque année de la période considérée des indicateurs économiques aisément comparables, il a été décidé d'utiliser pour toute la période en question les données de la Banque mondiale pour 2002 ;
- enfin, le chef de chaque délégation et le (ou les) président(s) des seize conférences internationales de l'éducation.

La Conférence internationale de l'éducation (CIE) de 1952 est la seule qui a été entièrement consacrée à l'accès des femmes à l'éducation. Cependant, Zottos (2003) souligne que la question de l'éducation des filles a été soulevée dès la CIE de 1934 et que, à celle de 1946, la

nécessité d'assurer l'égalité d'accès à l'éducation a été rappelée. La recommandation de la CIE de 1951 relative à la prolongation de la scolarité obligatoire évoque aussi la question de l'égalité entre les sexes. Toutefois, si ces recommandations visent à reconnaître l'importance de l'accès des femmes à l'éducation, ni les débats ni les résolutions ne font état des mesures d'incitation à prendre.

La recommandation n° 34 (1952) relative à l'accès des femmes à l'éducation n'a été révisée qu'à la CIE de 1967 au cours de laquelle il a été déclaré :

Parmi les réponses positives que j'ai trouvées, on relève cela : « Sur l'accès des femmes à l'éducation, il y a peu de choses à dire ». Est-ce que vraiment, au bout de quinze ans, il y a peu de choses à dire ? Est-ce que tout a été dit là-dessus ? Je répondrais volontiers oui, si une Conférence comme celle-ci, par sa composition même, illustre des progrès réels accomplis dans les quinze dernières années en matière d'égalité d'accès des femmes à l'éducation, mais le malheur c'est que, sur 222 délégués ici présents, il y a 15 femmes, c'est-à-dire 6,7 %. Tant que nous ne dépasserons pas 10 %, je me demande si l'on peut vraiment dire qu'il y a fort peu de choses à dire en la matière !

Trois pays seulement ont parlé dans leurs rapports nationaux de l'accès des femmes à l'enseignement technique, autre que celui auquel on voue d'habitude les femmes, c'est-à-dire l'enseignement technique des infirmières, des sténos et dactylos, etc. Trois pays seulement se sont intéressés à la question clé — au regard du développement — de l'accès des femmes à l'enseignement technique dans des domaines tels que : électricité, électronique, chimie, photographie, industrie alimentaire, dessin industriel, dessin architectural, urbanisme, paysagisme, etc. Or, chacun sait aujourd'hui que l'utilisation de la main-d'œuvre féminine et le recours à la compétence technique des femmes font partie des principales causes de l'accélération du développement industriel et que cela s'applique dans les pays dits développés aussi bien que dans les pays en voie de développement. « (Discours de clôture de M. Guiton, représentant de l'UNESCO, dans UNESCO-BIE, *Conférence internationale de l'instruction publique*, 30^e session, 1967, n° 305, p. 152, cité par Zottos, 2003.)

Mon ami Guiton a parlé tout à l'heure de l'accès des femmes à l'éducation ; il y a l'accès des femmes à la Conférence internationale de l'instruction publique, comme il l'a dit, mais je note avec grand plaisir que, parmi les vice-présidents, nous avons eu une déléguée, une représentante du beau sexe, sous la présidence de laquelle une autre déléguée a présenté un rapport national. Nous souhaitons que cette conquête de la Conférence par les représentantes et les éducatrices s'affirme chaque année davantage au cours de nos prochaines sessions. (Discours de M. Jean Piaget, directeur du BIE, dans UNESCO-BIE, *Conférence internationale de l'instruction publique*, 30^e session, 1967, n° 305, p. 153, cité par Zottos, 2003.)

Par la suite, en 1971, 1981 et 1986, les discours, recommandations et autres déclarations évoqueront de plus en plus souvent les femmes et l'éducation, les femmes et l'enseignement, etc. La 43^e CIE (1992) note dans la recommandation n° 78 le rôle du système éducatif vis-à-vis des femmes et des jeunes filles.

Au cours des vingt dernières années, les Nations Unies ont organisé quatre conférences mondiales sur les femmes : à Mexico en 1975, à Copenhague en 1980, à Nairobi en 1985 et à Beijing en 1995. C'est à cette dernière conférence qu'a été défini un cadre juridique et institutionnel propre à garantir aux femmes l'égalité totale avec les hommes dans tous les secteurs — social, économique et politique — et la possibilité d'accéder au plus haut niveau d'études et de connaissance scientifique et culturelle.

Toutefois, la réalité sur le terrain est loin de correspondre aux discours et aux grands principes, comme le souligne le Rapport Delors (1996) : « Certes, des progrès ont été réalisés au cours des dernières années : les données statistiques de l'UNESCO indiquent par exemple que le taux d'alphabétisation des femmes a augmenté dans la quasi-totalité des pays pour lesquels des informations sont disponibles. Mais les disparités n'en demeurent pas moins criantes : les deux tiers des adultes analphabètes du globe, soit 565 millions de personnes, sont des femmes, vivant pour la plupart dans les régions en développement d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine » (p. 71-72).

Sur ce point, la présente étude montre, par exemple, qu'aux conférences internationales de l'éducation, parmi les délégations comprenant des femmes, ce sont celles des régions de l'Asie centrale, de l'Europe centrale et orientale, de l'Amérique latine et des Caraïbes ainsi que de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale qui sont les plus nombreuses. En revanche, l'Asie de l'Est et le Pacifique, les États arabes et l'Afrique du Nord et l'Asie du Sud et de l'Ouest sont les régions où les femmes membres de délégations sont les moins nombreuses.

Il faut donc fournir un effort particulier pour instaurer l'égalité, comme l'a fait observer, par exemple, l'Organisation internationale du travail (2000) :

L'égalité des sexes, l'égalité entre hommes et femmes, signifie que tous les êtres humains, hommes et femmes, sont libres de développer leurs propres aptitudes et de faire des choix sans aucune limite imposée par des stéréotypes et des préjugés sexistes rigides. L'égalité entre les sexes signifie que les différents comportements, besoins et aspirations des femmes et des hommes sont pris en considération, mis en valeur et favorisés de la même manière. Cela ne veut pas dire que les femmes et les hommes doivent devenir identiques mais que leurs droits, responsabilités et chances ne sont pas liés au fait qu'ils sont nés filles ou garçons. Par équité entre les sexes, on entend traitement équitable pour les femmes et les hommes selon les besoins de chacun, traitement qui peut être égal mais aussi différent pour autant qu'il soit équivalent en termes de droits, avantages, obligations et perspectives (p. 48 du texte anglais).

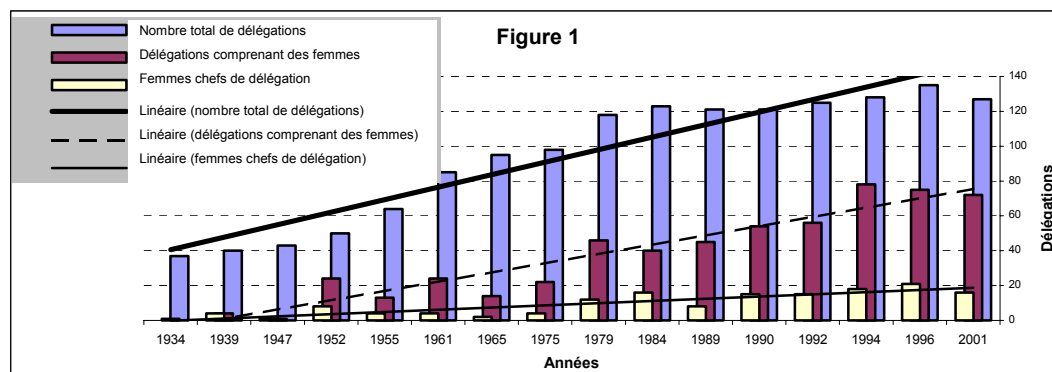
Résultats et analyse

PARTICIPATION DES FEMMES AUX CIE

La figure 1 montre l'augmentation du nombre de délégations comprenant des femmes depuis 1952. Jusqu'en 1975, ce nombre se situe entre treize et vingt-quatre (mais ne dépasse jamais le chiffre de 1952), puis il augmente de façon significative à partir de 1979. Le nombre de femmes chefs de délégation augmente en 1952 puis retombe de moitié avant de remonter à nouveau en 1979. Le pourcentage de délégations conduites par des femmes n'a jamais atteint celui enregistré en 1952 (16 %), quand le thème de la conférence était l'accès des femmes à

l'éducation. Les pourcentages les plus proches sont ceux qui ont été observés lors des conférences de 1994 (perspectives de l'éducation pour la compréhension internationale) et de 1996 (rôle des enseignants).

FIGURE 1. Nombre de femmes membres de délégations aux conférences internationales de l'éducation, 1934-2001



Les délégations comportant des femmes sont plus nombreuses à partir de la fin des années 70. Si la participation féminine chute légèrement en 1984 et 1989, elle augmente ensuite régulièrement jusqu'en 1994 puis enregistre une légère baisse. Il y a des points culminants en 1939 (personnel enseignant secondaire), 1952 (l'accès des femmes à l'éducation), 1961 (l'école primaire à maître unique), 1979 (organisation et gestion des systèmes d'éducation) et 1994 (perspectives de l'éducation pour la compréhension internationale).

Cette figure montre aussi que le nombre total de délégations augmente plus rapidement que le nombre de délégations comprenant des femmes, lequel, à son tour, augmente plus vite que le nombre de délégations conduites par des femmes. Il n'en demeure pas moins que le nombre de délégations incluant des femmes a augmenté dans des proportions beaucoup plus fortes que le nombre de femmes occupant un poste de responsabilité aux conférences internationales de l'éducation.

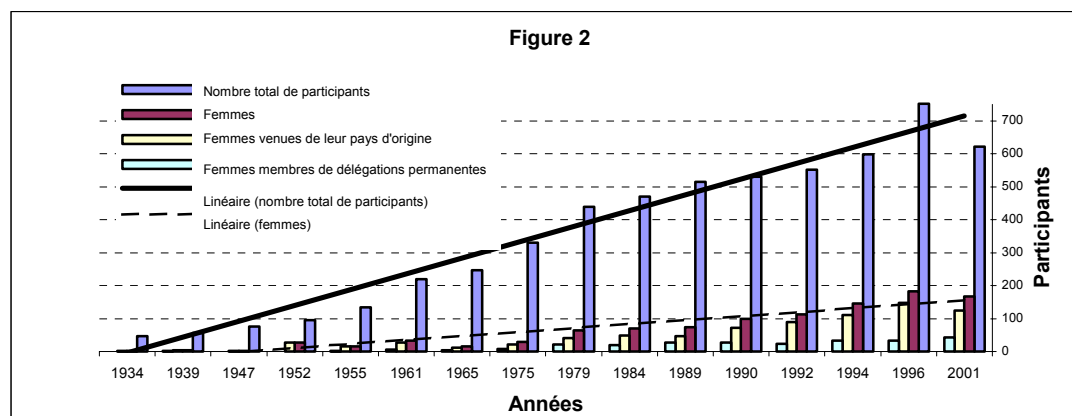
TABLEAU 1. Thèmes des seize CIE sélectionnées

Année	Thème	Année	Thème
1934	La scolarité obligatoire	1979	L'organisation et la gestion des systèmes d'éducation
1939	Le personnel enseignant secondaire	1984	L'initiation scientifique et technique
1947	La gratuité du matériel scolaire	1989	La diversification de l'enseignement postsecondaire
1952	L'accès des femmes à l'éducation	1990	Les politiques en faveur de l'EPT pour les années 90
1955	Le financement de l'éducation	1992	La contribution de l'éducation au développement culturel
1961	L'école primaire à maître unique	1994	Bilan et perspectives de l'éducation pour la compréhension internationale
1965	L'alphabétisation et l'éducation des adultes	1996	Les enseignants dans un monde en changement
1975	Effectifs scolaires et besoins des enseignants	2001	L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble

En ce qui concerne la présidence des conférences internationales de l'éducation, sur seize présidents, trois ont été des femmes, soit 18,75 % dans l'échantillon retenu. Deux de ces femmes étaient originaires d'Amérique latine et des Caraïbes (l'une en 1984 et l'autre en 1996), et une d'Amérique du Nord et Europe occidentale (en 1952). Sur quatre présidences assurées par la région Amérique du Nord et Europe occidentale, une l'a été par une femme, et les deux présidences assurées par l'Amérique latine et les Caraïbes l'ont été par des femmes.

Si l'on considère les thèmes de ces trois CIE présidées par des femmes, le lien avec la conférence de 1952 est évident. S'agissant des deux autres conférences, on peut considérer qu'il y a un lien avec le thème de celle de 1996 (les enseignants — profession essentiellement féminine — dans un monde en changement) alors que le thème retenu en 1984, à savoir l'éducation pour tous dans un nouvel environnement scientifique et technique, peut être considéré comme indifférent à la question des sexes.

FIGURE 2. Évolution du nombre de participantes aux CIE, 1934-2001

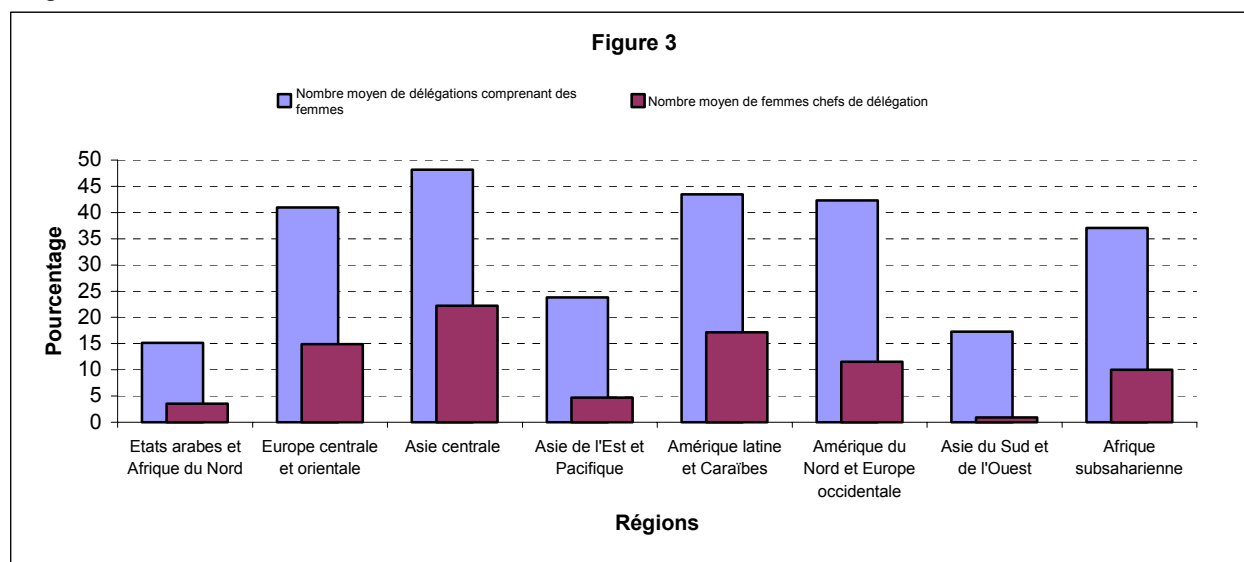


La figure 2 montre l'évolution du nombre de participantes. Leur proportion ne dépasse pas 27 % du nombre total de participants (en 2001), sauf en 1952, année pour laquelle la conférence aurait pu s'intituler « CIE des femmes » puisque leur pourcentage a atteint 28,13 %. Il apparaît aussi que la participation de femmes venues de leur pays d'origine est proportionnellement plus importante que celle des femmes membres d'une délégation permanente. Si l'on considère que les premières sont souvent des fonctionnaires de ministères de l'éducation alors que les participantes membres de délégations permanentes viennent des ministères des affaires étrangères, il y a peut-être lieu de se demander si les obstacles à franchir pour accéder à la carrière diplomatique sont plus nombreux pour les femmes ou si ces disparités tiennent aux conditions d'accès à l'enseignement supérieur ou à d'autres facteurs.

DISPARITÉS RÉGIONALES DANS LA PARTICIPATION DES FEMMES AUX CIE

Les indicateurs permettant d'analyser les disparités régionales sont le pourcentage de délégations comprenant des femmes et le pourcentage des femmes chefs de délégation.

FIGURE 3. Nombre moyen de délégations comprenant des femmes et nombre moyen de femmes chefs de délégation



Pendant toute la période considérée, les régions qui présentent le pourcentage le plus élevé de délégations comprenant des femmes sont les suivantes : Amérique latine et Caraïbes (43,49 %), Amérique du Nord et Europe occidentale (42,33 %) et Europe centrale et orientale (40,96 %). Le pourcentage moyen pour ces trois régions est de 42,26 %, alors que, pour

d'autres régions, la composante féminine est deux fois moins importante, à l'exception de l'Afrique subsaharienne avec un pourcentage moyen de 37,08 %.

L'Asie centrale est un cas particulier où la majorité de ces pays qui ont récemment recouvré l'indépendance ne sont membres de l'UNESCO que depuis 1992. Les résultats ci-dessus ne portent donc que sur les dix dernières années marquées par une augmentation globale de la participation féminine aux conférences internationales de l'éducation. Néanmoins, les femmes sont plutôt bien représentées en Asie centrale.

Les régions qui présentent le pourcentage le plus élevé de femmes chefs de délégation sont les suivantes : Amérique latine et Caraïbes (17,17 %), Europe centrale et orientale (14,91 %) et Amérique du Nord et Europe occidentale (11,51 %), soit un pourcentage moyen de 14,53 % pour l'ensemble de ces trois régions. Les autres régions ne dépassent pas 5 % à l'exception de l'Afrique subsaharienne (10,02 %).

L'analyse montre également que l'Amérique latine et les Caraïbes sont la région dans laquelle le nombre de délégations comprenant des femmes a le plus augmenté. C'est aussi dans cette région que le nombre de délégations dirigées par des femmes s'accroît de façon considérable, à l'inverse des États arabes et de l'Afrique du Nord ainsi que de l'Asie du Sud et de l'Ouest qui enregistrent à cet égard l'augmentation la plus faible.

L'étude du nombre de participantes donne des résultats très similaires.

INDICATEURS ÉCONOMIQUES DES DISPARITÉS DE PARTICIPATION DES FEMMES AUX CIE

S'agissant des indicateurs économiques, d'après la classification de la Banque mondiale (2002) pour toute la période allant de 1934 à 2001, l'analyse montre qu'il y a plus de délégations comprenant des femmes dans les pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure, (37,50 %) et à revenu élevé (37,05 %). Il n'y a qu'une très légère différence pour les pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure (35,98 %), mais la différence est plus marquée pour les pays à faible revenu (22,48 %). En ce qui concerne les délégations dirigées par des femmes, les pourcentages les plus élevés se situent dans les pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure (12,69 %), et à revenu intermédiaire, tranche inférieure (12,54 %) ; en revanche, les pourcentages les plus faibles s'observent dans les pays à revenu élevé et à faible revenu (respectivement 9,27 % et 3,41 %) bien que l'écart entre les deux soit important.

C'est dans les pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure, que l'augmentation du nombre de délégations comprenant des femmes est la plus forte. S'agissant du nombre de

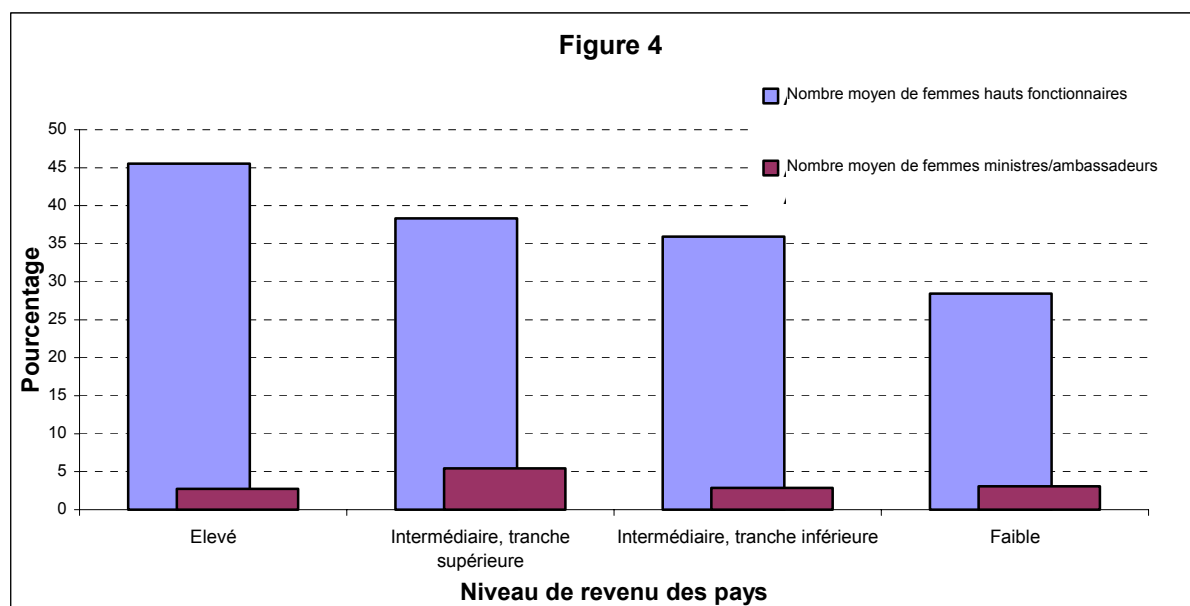
femmes chefs de délégation, c'est dans les pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure, et dans les pays à revenu élevé qu'elles sont les plus nombreuses, et dans les pays à faible revenu qu'elles le sont le moins.

On observe les mêmes résultats quand on compare le pourcentage de participantes au nombre total de participants : 17,19 % pour les pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure, 16,83 % pour les pays à revenu élevé, 16,68 % pour les pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure, et 10,05 % pour les pays à faible revenu. Pendant la période étudiée, c'est dans les pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire, tranche inférieure, que la participation féminine a le plus augmenté, et dans les pays à faible revenu qu'elle s'est le moins accrue, bien que cette dernière catégorie de pays enregistre la plus forte augmentation du nombre total de participants. Enfin, il convient de noter que la représentation féminine n'atteint pas 50 % de la représentation totale pour toute la période, même en 1952.

L'analyse de la participation des femmes aux seize CIE retenues dans l'échantillon, comparée au nombre total de participants et d'après les fonctions qu'elles occupent dans leur pays, donne les résultats suivants : pour les pays à revenu élevé, il y a plus de femmes occupant le poste de troisième responsable (29,69 %) ; dans les pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure, elles sont plus nombreuses à occuper les postes de conseiller/expert (23,74 %) ; pour les pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure, il y a plus de femmes exerçant les fonctions d'enseignante/universitaire (22,71 %) et de première responsable (22,67 %) ; dans les pays à faible revenu, elles sont plus nombreuses dans les postes de représentant/membre (19,79 %). Ce manque de cohérence des résultats d'après la classification économique se retrouve également dans les analyses par région et d'après la classification mondiale.

Comme indiqué à la figure 4, par rapport au nombre total de participantes, il y a souvent plus de femmes occupant le poste de haut fonctionnaire dans les groupes de pays suivants : pays à revenu élevé (45,52 %), pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure (38,33 %), pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure (35,92 %), et pays à faible revenu (28,45 %). On peut en conclure que plus le revenu d'un pays est faible, moins les femmes occupent des fonctions de responsabilité. Il importe de noter que les hauts fonctionnaires sont généralement les plus représentés dans toutes les conférences internationales de l'éducation. C'est une fonction plus technique que politique ou académique.

FIGURE 4. Représentation des femmes aux CIE



L'analyse des résultats par région et selon les catégories de la classification mondiale fait apparaître un nombre élevé de femmes hauts fonctionnaires par rapport au nombre total de participantes. Ainsi, les régions où ce pourcentage est le plus élevé sont l'Europe centrale et orientale, l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ainsi que l'Afrique subsaharienne avec des moyennes respectivement de 47,74 %, 45,43 % et 37,31 %. D'après la classification mondiale, les chiffres sont les suivants : pays en transition (48,96 %), pays développés (45 %) et pays en développement (33,39 %).

En ce qui concerne les fonctions de ministre et d'ambassadeur, un pourcentage supérieur à 10 % n'a été observé qu'à deux CIE, à savoir celles de 1994 (10,17 %) et de 1996 (12,60 %). C'est à ces postes qu'elles sont le moins représentées. Les analyses par région et d'après la classification mondiale confirment ce résultat.

DISPARITÉS DE PARTICIPATION DES FEMMES AUX CIE D'APRÈS LA CLASSIFICATION MONDIALE

L'étude du nombre de délégations comprenant des femmes et conduites par des femmes, ventilée d'après la classification mondiale (pays développés, pays en transition et pays en développement), montre que les pays en transition enregistrent le plus fort pourcentage de délégations à composante féminine (48,37 %), suivis des pays développés (41,16 %) puis des pays en développement (29,66 %), avec un écart important entre ces deux dernières

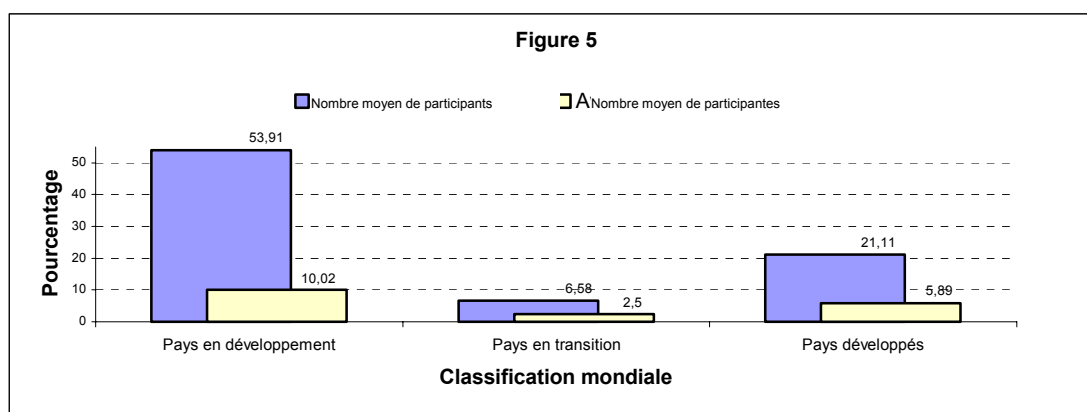
catégories. Toutefois, l'écart se réduit en ce qui concerne les délégations conduites par des femmes : pays en transition (19,28 %), pays développés (10,19 %) et pays en développement (8,15 %). Le chiffre des pays en transition doit être considéré avec prudence car cette catégorie étant de loin la plus petite, le risque d'erreur est considérable.

Pour la période allant de 1934 à 2001, dans les pays en développement, l'augmentation du nombre de délégations comprenant des femmes est plus forte que celle du nombre total de délégations. Ce n'est pas le cas des deux autres catégories de pays, ni en ce qui concerne l'augmentation du nombre de délégations conduites par des femmes.

Pour les trois catégories de pays, les pourcentages de femmes par rapport au nombre total de participants sont inférieurs aux pourcentages de délégations à composante féminine : pays en transition (26,65 %), pays développés (17,79 %) et pays en développement (13 %).

Enfin, la figure 5 montre la proportion d'hommes et de femmes comparée au nombre total de participants, par catégorie de pays.

FIGURE 5. Proportion d'hommes et de femmes, d'après la classification mondiale



Si l'on fait la même analyse par région, on s'aperçoit que la participation féminine n'excède jamais 6 % de la participation totale. L'analyse d'après le niveau de revenu des pays donne les résultats suivants : pays à revenu élevé (6,17 %), pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure (5,03 %), pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure (3,63 %), et pays à faible revenu (3,58 %).

Enfin, si l'on considère chaque conférence internationale de l'éducation séparément, tous les indicateurs montrent que c'est à celle de 1952 que la participation féminine a été la plus forte. Même si le nombre de participantes a augmenté dans les années qui ont suivi, seule la CIE de 2001 a enregistré un pourcentage analogue avec 27,01 % de représentation féminine.

Conclusion

On s'est efforcé dans le présent article de montrer la portée de la participation féminine aux conférences internationales de l'éducation qui se sont tenues entre 1934 et 2001, en fonction de divers critères et classifications, afin de refléter la nature de cette représentation et le rôle des femmes dans ces conférences et, plus généralement, dans les processus décisionnels en matière d'éducation.

On peut en conclure que la participation des femmes est uniformément faible ; de même, et en particulier, les femmes sont sous-représentées aux fonctions qui impliquent des décisions, quelles que soient les variables analysées. Reste à déterminer si cette faible participation aux fonctions décisionnelles tient avant tout aux conditions d'accès à l'enseignement supérieur ou s'il existe d'autres obstacles difficiles à surmonter.

Les résultats obtenus sont néanmoins intéressants en ce qui concerne notamment l'analyse par région. Ainsi, il apparaît que les femmes de l'Amérique latine et des Caraïbes sont relativement bien représentées, bien que l'objectif de la représentation équitable ne soit pas atteint, même dans cette région.

Autre résultat intéressant, bien qu'étonnant : les participantes aux CIE occupent le plus souvent la fonction plus technique de haut fonctionnaire, quelles que soient les variables analysées. Cela signifie non pas que l'égalité est instaurée, mais que les femmes qui participent aux CIE sont généralement qualifiées et occupent des postes de direction.

Ces deux résultats montrent que des progrès ont été enregistrés dans la participation féminine aux CIE et aux processus décisionnels, mais les femmes et, naturellement, l'humanité tout entière, ont encore un long chemin à parcourir pour accéder à l'égalité. Si les évolutions observées devaient se confirmer, il faudrait encore plusieurs décennies pour que les taux de participation des hommes et des femmes soient les mêmes. La participation féminine au sein d'une instance internationale devrait refléter les principes et recommandations que les États, en tant que membres de cette instance, s'efforcent de promouvoir. Depuis 1946, des appels ont été lancés pour instaurer l'égalité entre les sexes, et

depuis 1967, on s'interroge sur la faible participation des femmes aux conférences internationales de l'éducation. Il est peut-être temps, en 2003, de mettre les déclarations d'intention à exécution et de prendre des mesures concrètes pour donner aux femmes la place qui leur revient dans le domaine de l'éducation, et c'est en premier lieu aux États membres que cette responsabilité incombe.

Note

1. Pour certaines données, en particulier celles qui concernent la République socialiste soviétique de Biélorussie, la République socialiste soviétique d'Ukraine et la République démocratique allemande, il a été décidé de reprendre la présentation utilisée dans l'*Annuaire statistique* de l'UNESCO (1990, p. iv). Ces pays ont donc été classés dans la même catégorie que l'URSS pour ce qui est de la région, de la classification mondiale et des indicateurs économiques.

Références et bibliographie

- Banque mondiale. 2003. *Data and statistics : country groups by income* [Données et statistiques : groupes de pays par niveau de revenu]. <http://www.worldbank.org/data/countryclass/classgroups.htm>
- Bureau international d'éducation. 1933. *La situation de la femme mariée dans l'enseignement*. Genève, BIE.
- Conférence internationale de l'éducation. Trente-cinquième session. 1975. *Rapport final*. Genève, UNESCO/BIE.
- . Trente-septième session. 1979. *Rapport final*. Genève, UNESCO/BIE.
- . Trente-neuvième session. 1984. *Rapport final*. Genève, UNESCO/BIE.
- . Quarante et unième session. 1989. *Rapport final*. Genève, UNESCO/BIE.
- . Quarante-deuxième session. 1990. *Rapport final*. Genève, UNESCO/BIE.
- . Quarante-troisième session. 1992. *Rapport final*. Genève, UNESCO/BIE.
- . Quarante-quatrième session. 1994. *Rapport final*. Genève, UNESCO/BIE.
- . Quarante-cinquième session. 1996. *Rapport final*. Genève, UNESCO/BIE.
- . Quarante-sixième session. 2001. *Rapport final*. Genève, UNESCO/BIE.
- Conférence internationale de l'instruction publique, troisième session. 1934. *Procès-verbaux et résolutions*. Genève, BIE.
- . Huitième session. 1939. *Procès-verbaux et résolutions* [Proceedings and resolutions]. Genève, BIE.
- . Dixième session. 1947. *Procès-verbaux et résolutions* [Proceedings and recommendations]. Genève, UNESCO/BIE.
- . Quinzième session. 1952. *Procès-verbaux et résolutions* [Proceedings and recommendations]. Genève, UNESCO/BIE.
- . Dix-huitième session. 1955. *Countries represented* [Pays représentés]. Genève, UNESCO/BIE.
- . Vingt-quatrième session. 1961. *Countries represented* [Pays représentés]. Genève, UNESCO/BIE.
- . Vingt-huitième session. 1965. *Countries represented* [Pays représentés]. Genève, UNESCO/BIE.
- Curtis, S. ; Boulwood, E. 1977. *A short history of educational ideas* [Bref historique des idées pédagogiques]. Slough, Royaume-Uni, University Tutorial Press.
- Delors, J. et al. 1996. *Learning : the treasure within* [L'éducation : un trésor est caché dedans]. Paris, UNESCO.
- Demnard, D. ; Fourment, D. 1981. *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement*. Saint-Armand-Montrond, France, Éditions universitaires, Jean-Pierre Delarge.
- Heward, C. ; Bunwavee, S. (dir. publ.). 1999. *Gender, education and development : beyond access to empowerment* [Genre, éducation et développement : au-delà de l'accès à l'autonomie]. Londres, Zed Books.
- Hughes, M. 1992. « The Shrieking Sisterhood »: women as educational policy-makers [« The Shrieking Sisterhood » : des femmes responsables de la politique éducative]. *Gender and education* (Londres), n° 3, p. 255- 272.
- Hummel, C. 1994. Platon. *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 24, n° 1, p. 339- 353.
- Hutmacher, W. ; Cochrane, D. ; Bottani, N. (dir. publ.). 2001. *In pursuit of equity in education : using international indicators to compare equity policies* [À la recherche de l'équité dans le domaine de l'éducation : comparaison des politiques en la matière à l'aide d'indicateurs internationaux]. Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer Academic Publishers.

- Inayatullah, A. 2003. *Introduction : women and higher education-issues and perspectives* [Introduction : les femmes et l'enseignement supérieur — problèmes et perspectives]. <http://www.unesco.org/education/wche/pdf/women.pdf>
- Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. 2003. *Évolutions sociales et enjeux de l'éducation*. <http://www.unesco.org/iiep/french/part1.pdf>. (Social trends and changes for education) <http://www.unesco.org/iiep/PDF/MTP.pdf>
- Maher, J. (dir. publ.). 2002. *The Europa world year book 2002* [Annuaire mondial Europa 2002]. Vol. 1. Londres, Europa Publications.
- Mialaret, G. ; Vial, J. (dir. publ.). 1981. *Histoire mondiale de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France.
- Office of Women in Higher Education ; American Council on Education. 1994. *A blueprint to leadership* [Les grands principes de l'encadrement]. Washington, D.C.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. 1976. *Statistical yearbook, 1975* [Annuaire statistique, 1975]. Paris, UNESCO.
- . 1990. *Statistical yearbook, 1990* [Annuaire statistique, 1990]. Paris, UNESCO.
- . 2002. *Manual of the General Conference* [Manuel de la Conférence générale]. Paris, UNESCO.
- . 2002. *Education for all : is the world on track?* [Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?]. Paris, UNESCO.
- . 2003. *The education of girls and women* [L'éducation des filles et des femmes]. http://www.unesco.org/education/nfunesco/brochure/F_21.PDF
- . 2003. *World Conference on Higher Education* [Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur]. <http://www.unesco.org/education/wche/pdf/women.pdf>
- Organisation internationale du travail. 2000. *ABC of women worker's rights and gender equality* [Guide des droits des femmes qui travaillent et égalité entre les sexes]. Genève, OIT.
- Paz, A. (dir. publ.). 2001. *Women's education : chronicles of a process* [L'éducation des femmes : étapes d'un processus]. Montevideo, GEO-REPEM.
- Stiver, S. ; Malik, L. ; Harris, D. (dir. publ.). 1994. *The gender gap in higher education* [Les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur]. Londres, Kogan Page.
- Stromquist, N. 1999. *Women's education in the twenty-first century* [L'éducation des femmes au XXI^e siècle]. Dans . Arno, R. ; Torres, C. (dir. publ.). *Comparative education : the dialectic of the global and the local*. Oxford, Royaume-Uni, Rowman & Littlefield Publishers.
- Zottos, E. 2003. *Module de formation. L'histoire du débat international sur l'enseignement secondaire : 1934-1986. Projet RUIG : BIE — FPSE*. Genève, Suisse, GIAN. (Manuscrit en préparation.)

Langue originale : anglais

Valerija Vendramin (Slovénie)

Titulaire d'un doctorat, chercheuse à l'Institut de recherches pédagogiques de Ljubljana. Ses domaines d'intérêt actuels sont l'étude de la condition féminine et les questions pédagogiques, en particulier les questions de formation pédagogique, de programmes d'enseignement et de littérature enfantine. Elle est l'auteur de divers articles et traductrice de plusieurs ouvrages théoriques importants sur ces questions. Adresse électronique : valerija.vendramin@pei.si

TENDANCES/CAS

LES PROGRAMMES D'ÉTUDE :

DOCUMENTS DE SLOVÉNIE

Valerija Vendramin

Introduction

Cet article porte sur la question de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif de la Slovénie, les programmes d'étude dans le primaire apportant à la fois une source importante de connaissances relatives à notre société et à notre culture, et des éléments susceptibles d'affecter la connaissance de soi et les relations sociales.

L'histoire contemporaine de la Slovénie reste marquée par la transition d'un régime socialiste à une démocratie parlementaire. En 1991, après le démantèlement de la Yougoslavie, la Slovénie accède à l'indépendance à l'issue de changements politiques rapides, et, aujourd'hui en 2004, le pays est sur le point de devenir membre de l'Union européenne.

Compte tenu du thème de cet article, parité et éducation, il convient de rappeler que, dans l'ancien système socialiste, le prétendu féminisme d'État, avec son égalité proclamée entre les sexes, était largement accepté. Bien que peu soucieux des différences individuelles, il a eu néanmoins des effets réels et émancipateurs. Depuis environ une dizaine d'années, des progrès sont enregistrés dans différents domaines, grâce à plusieurs initiatives de la société civile, aux efforts gouvernementaux et, également de manière notable, à la recherche. D'autre part, on assiste aussi à des résurgences du traditionalisme et à un retour en force du conservatisme. Dans l'ensemble, on pourrait affirmer que les principes de l'égalité entre les sexes sont respectés sur le plan rhétorique. Toutefois, qui dit droits formels ne dit pas

forcément application dans la réalité, et des violations ou discriminations plus ou moins flagrantes peuvent s'opposer à la pleine réalisation de l'égalité. Cela est particulièrement pertinent dans le contexte de l'éducation, où les questions d'égalité entre les sexes sont reconnues jusqu'à un certain point, mais ne mobilisent pas encore suffisamment l'attention.

La Slovénie réforme actuellement son système scolaire afin de porter l'éducation obligatoire de huit à neuf ans et d'abaisser l'âge d'entrée à l'école de 7 à 6 ans. Ces changements sont introduits progressivement, depuis l'année scolaire 1999-2000, dans un nombre limité d'établissements scolaires. Tous les autres établissements devaient appliquer la réforme en 2002-2003 de façon que, d'ici à l'année scolaire 2008-2009, le nouveau cycle d'enseignement obligatoire de neuf ans devienne une réalité dans toutes les écoles. L'enseignement obligatoire de neuf ans comprend trois cycles de trois ans et remplacera le système antérieur qui comprenait une année d'enseignement préprimaire et huit ans d'enseignement primaire (comprenant deux cycles de quatre ans). Selon le Ministère de l'éducation, des sciences et des sports, les nouvelles écoles primaires s'attacheront moins aux contenus et davantage au développement des capacités cognitives et sociales. De nouvelles caractéristiques sont introduites telles que l'évaluation descriptive pendant le premier cycle, l'introduction précoce de l'apprentissage d'une langue étrangère, un plus grand choix de matières et une diversification souple au cours du dernier cycle triennal.

À la demande du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE), et au nom de l'équipe de suivi de l'Education pour tous, il a été décidé d'examiner les documents de base des programmes d'enseignement primaire en Slovénie du point de vue de l'intégration des objectifs d'égalité entre les sexes. Selon le BIE, la Slovénie a été retenue en fonction des objectifs et des priorités de son système éducatif tels que décrits lors des sessions de la Conférence internationale de l'éducation. Un ensemble de principes directeurs de départ élaborés par le BIE a été pris en compte, et l'examen a été complété par une réflexion théorique reposant sur des études culturelles, des études sur la condition de la femme et sur la sociologie de l'éducation. Étant donné l'importance de la réforme, il a été décidé de centrer la présente étude sur les programmes de la nouvelle école primaire de neuf ans et de laisser de côté les programmes de l'ancien système primaire de huit ans. Bien que le travail porte exclusivement sur les programmes d'enseignement, une note sur les manuels figure en fin d'article.

Ce travail de recherche s'appuie sur les hypothèses suivantes : a) malgré l'égalité affirmée, il existe peut-être encore des discriminations insidieuses ou des chances inégales dans l'éducation ; et b) les croyances, attitudes et suppositions des enseignants peuvent, si le

programme est entaché de préjugés (par exemple, s'il représente les femmes et les filles dans des rôles traditionnels liés à des caractéristiques « typiquement » féminines), limiter l'éducation des filles dans diverses matières et aller à l'encontre de la promotion de l'égalité entre les sexes dans l'éducation. Une importance égale devrait être accordée à l'interprétation des programmes par les enseignants et à leurs interactions avec les élèves. Pour éviter toute simplification abusive, il convient de souligner ici que les filles ou les garçons n'accumulent pas simplement les schémas sociaux présents à la maison ou dans la société. Malgré d'autres facteurs (par exemple, interprétations et compréhension individuelles, sans parler de la précarité de la construction des identités), les écoles peuvent apporter de multiples contributions positives.

Le présent examen peut être considéré comme un premier pas vers l'identification des « zones d'ombre » dans les documents de programme sur la base des questions ci-après :

- Dans quelle mesure les programmes se démarquent-ils de la représentation traditionnelle des hommes et des femmes et des différences sexuelles ?
- Comment remettent-ils en cause les hypothèses qui sont « monnaie courante » ?
- Dans quelle mesure peut-on dire qu'ils font leur autocritique (c'est-à-dire les documents de programme eux-mêmes posent-ils les questions problématiques éventuelles) et sont proactifs — en bref, comment les objectifs et les priorités de l'égalité entre les sexes sont-ils reflétés dans les programmes ?

TABLEAU 1. Matières obligatoires à l'école primaire de neuf ans (traduction non officielle)

Slovène (comme langue maternelle de la majorité de la population ; dans le cas des deux minorités, des dispositions différentes sont proposées)	Éducation civique et morale
Anglais/allemand comme première langue étrangère	Musique
Mathématiques	Économie domestique
Biologie	Arts
Physique	Science
Chimie	Science et technologie
Société	Environnement humain
Histoire	Éducation physique
Géographie	Techniques et technologie

Documents de recherche consultés

Les documents consultés comprennent le *Livre blanc sur l'éducation en République de Slovénie*, comme base théorique et principale du nouveau système éducatif, et les programmes d'enseignement primaire pour les matières obligatoires et facultatives. La liste des matières obligatoires pour l'école primaire de neuf ans figure au tableau 1. Elles sont au nombre de 18.

La liste des matières facultatives n'est pas fournie, en partie parce que certaines d'entre elles regroupent sous un seul titre différents thèmes ou modules, tandis que d'autres sont des matières différentes à l'intérieur d'un même thème, et elles sont de durée diverse (un an ou trois ans). En général, on les considère comme des matières distinctes et elles peuvent aussi être choisies comme telles par les élèves. Tous les programmes des matières facultatives ont été analysés : elles sont au nombre de 83.

Les références concernent la traduction officielle du *Livre blanc*. Toutes les traductions des programmes sont officieuses et ont été faites par l'auteur. Il est également important de noter, vu le thème du présent travail, qu'il y a un seul mot en slovène correspondant aux mots « sex » et « gender » en anglais ; la traduction a été faite sur la base des avis de l'auteur en la matière et ce travail n'est donc pas exempt de subjectivité.

Le *Livre blanc*

Le *Livre blanc* a été publié en 1996 par le Ministère de l'éducation et des sports de l'époque (il s'appelle maintenant Ministère de l'éducation, des sciences et des sports) et il est présenté comme suit :

Document de base sur la modernisation du système éducatif en Slovénie. Le *Livre blanc* définit non seulement le cadre d'orientation, mais aussi la philosophie générale, les valeurs et les principes qui sont au cœur du renouveau et préparent la mise en place d'un cadre législatif pour le changement. (Voir adresse de la page Web à la fin de cet article.)

« L'introduction » du *Livre blanc* énumère les principes qui constituent le cadre théorique général du renouveau du système éducatif public au niveau préuniversitaire : droits de l'homme et notion de la primauté du droit. Deux raisons justifient ce point de départ :

1. Dans les sociétés pluralistes modernes, où coexistent des conceptions différentes de l'univers, divers systèmes de valeurs et une large gamme de théories variées et parfois même contradictoires sur l'éducation et dans d'autres domaines, il est impossible de faire reposer l'unité d'un système d'enseignement sur une idée commune de ce que doit être un « bon système » éducatif, c'est-à-dire sur un fondement idéologique ou professionnel ou sur un système de valeurs accepté par tout le monde. Par conséquent, un système public d'enseignement doit reposer sur un consensus aussi large que possible de ce qu'est une bonne institution préscolaire ou une bonne école [...].
2. Les droits inscrits dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, la *Convention relative aux droits de l'enfant* et de nombreux documents internationaux reflètent un certain consensus sur des valeurs fondamentales auquel on est parvenu malgré les différences des systèmes politiques et des systèmes de valeurs. Certains de ces systèmes, toutefois, ne sont pas universellement acceptés dans les sociétés contemporaines. Par conséquent, à titre de cadre de référence, la plus acceptable des trois catégories de théories politiques et éthiques est celle reposant sur les *droits*, dont découlent les objectifs et les obligations (par opposition aux deux autres théories dont les points de départ sont soit des objectifs, soit des obligations). Ainsi, il est possible d'éviter toute tentative d'appliquer les valeurs d'un système particulier comme étant universel.

Dans la *Résolution sur la dimension européenne de l'éducation*, les éléments ci-après sont cités comme constituant le patrimoine commun européen de valeurs politiques, culturelles et morales sur lequel repose la société civilisée : droits de l'homme, démocratie pluraliste, tolérance, solidarité et primauté du droit (*Livre blanc*, p. 31-32).

Le *Livre blanc* prend en compte des documents juridiques internationaux et nationaux (cette nouvelle approche internationaliste était inconnue dans l'ancien système socialiste), et des travaux théoriques contemporains tels que la sociologie de la connaissance, les études culturelles, etc. Ces dernières introduisent des concepts importants dans la théorie et la pratique éducatives, notamment les « savoirs officiels » et le « programme caché ».

Dans le contexte de l'égalité des sexes et des mécanismes idéologiques à l'œuvre à l'école, les points ci-après sont étudiés :

- Les manuels scolaires. Ils sont décrits comme des moyens de produire un savoir scolaire qui peut être érigé en « règle ». Ainsi, on construit ce que l'on appelle le « savoir officiel ». Des réflexions sur le processus d'enseignement sont proposées en partant du principe que l'attention des enseignants doit être appelée sur les formes de production, de distribution et d'utilisation des manuels, et sur le processus d'élaboration de ces manuels, les raisons de leur publication, quels savoirs ils contiennent, comment s'effectue la production du « savoir officiel », etc.
- La pluralité des cultures et des savoirs. Les différences de comportement sexuel sont mentionnées ici parmi d'autres différences. Par exemple :

L'apprentissage parallèle des cultures nationales et étrangères joue un rôle important :

1. dans la formation et la diffusion de la culture nationale et
2. dans la compréhension des processus de l'intégration européenne, des migrations, des changements politiques, etc.

Une part considérable des documents nécessaires pour cet apprentissage, outre le programme d'étude équilibré en histoire et géographie, est fournie par des études anthropologiques et ethnographiques montrant les grandes différences dans la vie de tous les jours, les habitudes corporelles, la satisfaction des besoins fondamentaux, les vêtements, les relations sociales et la concurrence, le comportement sexuel, etc. Ces rapprochements interculturels aident à élargir l'esprit, en faisant des comparaisons et en réduisant l'ethnocentrisme (y compris l'eurocentrisme) (*Livre blanc*, p. 37 et 38).

- L'égalité des chances et la non-discrimination sur la base du sexe, de l'origine sociale et culturelle, de la religion, de la nationalité, des aptitudes physiques et psychologiques, etc. Les droits de la petite fille sont mentionnés dans le contexte des droits de l'enfant. Il est indiqué qu'il faudrait mettre davantage l'accent sur les droits effectifs plutôt que théoriques.
- Le programme caché (défini également comme une forme d'idéologie), sa résilience et son invisibilité. Des mécanismes insidieux de pouvoir, typiques de l'école en tant

qu'institution de l'âge moderne, par exemple l'organisation de la vie scolaire, les pratiques d'enseignement, la communication, etc., sont mis en relief.

Les débats sur les droits des enfants devraient mentionner spécifiquement les *droits des filles* et la nature contradictoire de l'idée de l'égalité des chances dans un système éducatif où les garçons restent privilégiés d'une façon ou d'une autre. Avec l'introduction de la mixité, la discrimination à l'école a apparemment été éliminée, mais des mécanismes de pouvoir plus insidieux, typiques de l'école en tant qu'institution contemporaine (tels que l'organisation de la vie scolaire, les pratiques concrètes et les styles d'enseignement, la communication entre les élèves et les enseignants, etc.), qui enseignent aux filles « comment perdre », sont encore à l'œuvre dans le « programme caché » (*Livre blanc*, p. 40 et 41).

Champ d'application

La recherche a été menée conformément aux lignes directrices fournies par le BIE¹. L'accent a été mis sur l'analyse qualitative plutôt que quantitative ; la plupart des exemples extraits des programmes d'enseignement ont donc valeur d'illustration, et complètent un aspect particulier. Les facteurs ci-après (parfois intimement liés et difficiles à isoler) ont été particulièrement pertinents pour l'examen des programmes d'enseignement :

- le programme caché ;
- l'utilisation d'un langage valable pour les deux sexes/n'excluant aucun des deux sexes/non sexiste ;
- le choix des matières et des objectifs d'apprentissage.

Résultats

LE PROGRAMME CACHÉ

Le programme caché peut se définir comme un concept qui est lié à des connaissances de programmes ou à des contenus de matières qui ne sont pas exclusivement « académiques » (mathématiques, histoire, etc.), mais qui incluent également des connaissances personnelles et sociales. Le programme caché traite des relations sociales et des pratiques quotidiennes ; il s'agit des relations par rapport à ce qui est enseigné, à savoir les savoirs académiques, mais aussi tout l'éventail de nos hypothèses, attitudes, croyances et attentes concernant le monde, qui restent généralement implicites et non étudiées. Tout cela est transmis de manière invisible, tacite, « à notre insu ».

En d'autres termes, l'école (selon l'expression célèbre d'Althusser, « l'appareil idéologique d'État ») transmet non seulement l'idéologie en tant que contenus, comme dans

les contenus des programmes et des manuels, mais aussi l'idéologie en tant que forme. Le programme scolaire est idéologique, non (seulement) dans le sens qu'il « remplit » notre tête avec différentes idées, mais aussi parce qu'il établit des relations hiérarchiques entre différentes formes de savoir et laisse penser que ces caractéristiques sont naturelles (Donald, 1992). C'est un processus social contextualisé qui englobe à la fois la matière enseignée et l'organisation sociale et leurs relations mutuelles. Ainsi, l'organisation sociale et les schémas d'interaction — ce point est particulièrement important ici — constituent le cadre des activités scolaires qui peut soit élargir soit limiter les perspectives d'apprentissage.

En principe, presque tous les programmes d'études examinés semblent s'adapter aux différences entre les sexes et introduire l'égalité dans le contexte d'un ou de plusieurs termes/mots clés : éducation à la tolérance, éducation interculturelle, discrimination, stéréotypes, préjugés, différences sociales, droits de l'homme, solidarité, etc. En voici quelques exemples (cette liste de références et de citations est donnée à titre d'illustration et n'est pas exhaustive) :

- l'école devrait participer à la remise en cause des stéréotypes et à l'élimination des préjugés (dans « religion et éthique », matière facultative) ;
- la signification culturelle de la vie sexuelle est l'une des formes de l'expression culturelle (« ethnologie », matière facultative) ;
- les élèves prennent conscience du problème de la résistance à la différence, aux stéréotypes (« philosophie à l'intention des enfants », matière facultative) ;
- les élèves « deviennent de plus en plus capables de reconnaître l'inégalité dans la famille » (« l'éducation civique et la morale », matière obligatoire, p. 12).
- nous « mettrons l'accent sur les valeurs humaines, telles que la tolérance à la différence, l'égalité dans les relations entre les sexes » (« allemand », en tant que matière facultative, p. 30, et en tant que matière obligatoire).

On peut en conclure qu'au niveau des déclarations les programmes d'enseignement ne révèlent pas de préjugés vivaces en ce qui concerne les rôles des hommes et des femmes ; la majorité d'entre eux, toutefois, ne donnent pas d'exemples concrets sur la façon d'éviter les stéréotypes ou de les reconnaître. Ils présentent en fait certaines attitudes comme « naturelles » ou « monnaie courante ».

À titre d'exemple, en éducation sexuelle qui fait partie du programme de « biologie », il n'est pas fait mention de « sexe » comme catégorie pertinente sur le plan culturel ou social. Le programme est donc censé « s'en tenir aux faits », mais les « faits » concernant la sexualité

sont loin d'être évidents et peuvent déboucher sur des idées et attitudes inadaptées et trompeuses vis-à-vis du corps des femmes². Parmi les exemples qui laissent penser qu'il faut traiter de la parité entre les sexes et mener une réflexion critique à ce sujet, on peut citer les extraits suivants (p. 25 et 33) :

Les élèves : [...] apprennent ce que sont les changements hormonaux au cours du cycle menstruel et comment ils influencent l'état de santé physique et psychologique d'une femme.

Les élèves : [...] sont à même d'énumérer les maladies sexuellement transmissibles les plus courantes, leurs causes, leurs symptômes et les moyens de s'en protéger.

Le niveau du programme caché révèle une image légèrement différente que l'on peut qualifier au mieux comme l'absence d'une démarche proactive. Selon l'auteur du présent article, une seule matière du programme scolaire (celle de l'« environnement humain ») traite de la problématique hommes-femmes d'une façon nettement proactive puisqu'elle inclut des mises en garde contre l'utilisation d'*a priori* tels que : les filles sont de jolies chialeuses ; les garçons sont forts, ils ne pleurent pas, etc. Il met aussi en garde contre l'utilisation de stéréotypes sexuels lorsqu'on parle de différentes professions et suggère d'utiliser des professions « non typiques » de ce point de vue (p. 33) :

Exemples d'activités : [...] nous présentons aux élèves plusieurs professions (typiques et non typiques, par exemple ma mère, la chercheuse, la policière, la directrice ; ou mon père, l'enseignant d'école maternelle, l'instituteur, le cuisinier, le pilote).

Les « Recommandations sur l'enseignement spécialisé » pour le deuxième niveau de ce programme scolaire sont ainsi libellées (p. 20) :

Dans des conversations directives et lorsque l'on commente des photographies, il convient de développer un climat de coopération entre garçons et filles, et non d'exclusion dans le travail en groupe et les jeux.

Bien que cela soit très général, et même si les programmes diffèrent quelque peu dans leur structure selon leur niveau de spécificité, on pourrait être plus précis sur ces questions et éviter tout stéréotype (par inadvertance), comme dans le programme cité ci-dessus (et dans certains autres qui traitent des différences, par exemple, d'origine sociale ou intellectuelle, qui ne relèvent pas de la présente étude).

UTILISATION D'UN LANGAGE VALABLE POUR LES DEUX SEXES/
N'EXCLUANT AUCUN DES DEUX SEXES/NON SEXISTE

L'utilisation sexiste ou non sexiste du langage dans la vie publique est tout à fait à l'ordre du jour en Slovénie depuis quelques années, car le slovène est une langue qui différencie les noms féminins et masculins et, à la différence de nombreuses langues européennes, les adjectifs et les verbes s'accordent également selon le genre. Il est impossible d'exposer ici toutes les raisons pour et contre une terminologie sexospécifique. Néanmoins, il convient d'indiquer qu'il y a des raisons convaincantes, tant empiriques que conceptuelles, pour éviter le « il » pseudogénérique et assurer un équilibre entre les sexes lorsque, par exemple, on s'adresse aux élèves et on élabore des programmes d'études — par exemple en évitant d'adopter une approche trop marquée ou en diffusant sans le vouloir un type particulier de message.

La majorité des programmes analysés pour la présente étude (voir ci-dessus l'explication concernant l'échantillon) ne se posent pas du tout ce genre de problème et utilisent constamment le « il » générique quand il s'agit des élèves, des enseignants, des auteurs importants, des professions, etc. Parmi ces programmes, celui de l'enseignement du « slovène » devrait peut-être être mentionné car de nombreux experts dans ce domaine sont tout à fait favorables au « il » générique, en expliquant qu'il s'agit d'une forme « neutre sur le plan du sexe » et que les autres solutions « inclusives » sont inutiles et superflues.

D'autres utilisent le plus souvent le « il » comme générique, mais aussi, soit de manière sporadique soit dans une certaine mesure, ils font référence aux deux sexes lorsqu'il s'agit des filles et des garçons, ou évitent totalement ce problème en utilisant des infinitifs qui ne sont ni masculins ni féminins. (Il convient de noter que le slovène — à la différence de l'anglais — ne se prête pas facilement à l'emploi du passif pour « neutraliser » le langage du point de vue sexuel.)

Trois programmes seulement — « environnement humain », « rhétorique » et « informatique » — utilisent des expressions pour les deux sexes avec beaucoup de cohérence. Cela montre qu'il est possible d'introduire des solutions « inclusives » sans rendre le texte inintelligible, et que le fait d'éviter ces solutions ne correspond pas à des considérations « pratiques » ou stylistiques, comme le prétendent souvent les opposants à un langage neutre sur le plan du sexe.

Les solutions — dont certaines sont inspirées des programmes mentionnés ci-dessus — sont schématiquement les suivantes : « garçons et filles » ; « garçons/filles » ; « aussi bien les garçons que les filles » ; « filles et garçons » ; « filles/garçons » ; etc. L'emploi de ces expressions se répercute sur les adjectifs et les verbes.

Il est vrai que les solutions « inclusives » allongent quelque peu le texte (c'est souvent la principale raison invoquée pour ne pas les utiliser), mais le message que l'on veut faire passer dans ce type particulier de document, dans les programmes d'enseignement et autres matériels apparentés, peut être utile pour ce qui est de l'égalité entre les sexes. Ce langage contribuerait beaucoup aux efforts déterminés visant à passer de la reconnaissance de droits formels à celle des droits réels des filles/garçons. Parallèlement, cela peut contribuer à une analyse critique des partis pris des enseignants et autres utilisateurs quant à ces documents.

LE CHOIX DES MATIÈRES ET DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Le camp du « bon sens », pour ce qui est du choix des matières, tient pour acquis que les filles réussissent mieux, et sont donc attirées par les sciences sociales ; le même parti pris est à l'œuvre s'agissant des garçons et des sciences naturelles. Il existe d'autres dichotomies typiques : les filles sont des « bûcheuses », mais les garçons sont « intelligents » ; les filles suivent fidèlement les instructions, mais les garçons comprennent « vraiment » la matière enseignée, etc. (Walkerdine, 1985 ; Bahovec, 1996). Ces opinions peuvent affecter et conditionnent souvent la communication entre enseignants et élèves, ainsi que la pratique quotidienne dans les écoles.

Même si le *Livre blanc* souligne l'importance de passer des droits formels à leur réalisation concrète, et préconise d'offrir des chances égales à tous les niveaux du système éducatif, il semble que, dans ce domaine (l'organisation de la vie scolaire, les pratiques et styles d'enseignement concrets, etc.), il subsiste une « zone d'ombre » qui nécessite plus de détermination.

En général, il n'y a pas assez de mesures encourageant une plus grande participation des deux sexes dans les matières traditionnellement « réservées » à l'un ou l'autre sexe. L'exception qui confirme la règle est peut-être « l'informatique » comme matière facultative, qui s'adresse assez systématiquement aussi bien aux garçons qu'aux filles et qui peut, dans ce contexte (cette discipline attirant sans doute davantage les garçons), être considérée comme « déterminée ». Par exemple : « chaque étudiante et étudiant devrait... » ; « les étudiantes et les étudiants sont capables de... ».

Un seul programme — « économie domestique » — déclare explicitement (peut-être parce que, traditionnellement, il s'adresse davantage aux filles) que l'égalité des sexes sera obtenue par la participation des garçons comme des filles à cette matière obligatoire ; toutefois, le programme ne donne pas de plus amples directives.

Deux matières — « éducation physique » et « musique » — affirment que les garçons et les filles sont différents physiquement et ont des intérêts différents. Le programme d'éducation physique traite cette question de la façon suivante (p. 58 et 60) :

En raison des différences physiques de plus en plus grandes et des différences d'intérêts entre garçons et filles, il est raisonnable de les séparer lors des entraînements (s'agissant du deuxième cycle, c'est-à-dire les 4^e, 5^e et 6^e années de scolarité).

L'hétérogénéité physique et physiologique des garçons et des filles, la tradition, l'éducation et les coutumes, et les rythmes différents de maturation sexuelle conditionnent les différences de capacités et d'intérêts entre garçons et filles. Certains individus — des garçons, mais surtout des filles — ont de grandes difficultés à s'affirmer pendant la période prépubertaire et pubertaire (il s'agit du troisième cycle, c'est-à-dire des 7^e, 8^e et 9^e années de scolarité).

Le programme précise ensuite que les filles doivent utiliser les cordes à sauter et les poutres.

Le programme de musique traite la question de la spécificité des sexes de la manière suivante (p. 45) :

Les élèves : développer leurs aptitudes à chanter et à jouer des instruments de musique selon leurs intérêts pour les formes individuelles d'exécution, les garçons également en fonction de leurs aptitudes individuelles au chant dans les périodes où leur voix mue (concerne la 8^e année de scolarité).

Le programme des « activités de danse » en tant que matière facultative précise que le contenu s'adresse aussi bien aux garçons qu'aux filles.

En général, les programmes des matières facultatives n'encouragent pas les filles à participer davantage à des matières « techniques » (par exemple : « robotique », « électrotechnologie » ou « astronomie »), ni les garçons à choisir une option dans la gamme des matières plus « féminines ».

En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage et les résultats escomptés, les programmes ne font pas de différence entre garçons et filles.

NOTE SUR LES MANUELS

Tous les manuels ne sont pas encore disponibles. Les vides à combler concernent surtout les matières facultatives qui traitent d'un sujet relativement nouveau (par exemple, « les échecs »). Le catalogue actuel des manuels est néanmoins très large et n'a pas pu être analysé

aux fins de la présente recherche. Une description très générale sur la base de recherches antérieures sera donnée ici. Une analyse plus approfondie serait nécessaire pour présenter un rapport plus détaillé en termes quantitatifs. Il faut aussi mentionner ici qu'il n'y a pas de directive pour les auteurs de manuels qui appelle leur attention sur la question des différences entre les sexes (ou autres « différences » dans l'absolu) et les aide à introduire un équilibre dans les manuels, matériels pédagogiques, etc., et donc à en tenir compte dans la structure du programme d'études proposé.

Les manuels de « slovène » comme langue maternelle doivent être mentionnés ici car ils ont déjà été analysés du point de vue de l'égalité entre les sexes (voir Hrženjak, 1999). Les facteurs ci-après ont été examinés avec soin : la représentation des auteurs de sexe féminin, l'iconographie, l'univers social qu'elle transmet, etc. (qui est très lié à la question du programme caché).

L'iconographie utilisée et les textes de plusieurs manuels de « slovène » comme première langue donnent des images stéréotypées des hommes et des femmes, et peu cherchent à lutter contre les stéréotypes sociaux ou à donner une représentation équilibrée des hommes et des femmes. En général, les femmes sont sous-représentées ou marginalisées, comme l'ont montré divers projets de recherche internationaux (et également un travail de recherche mené sur un échantillon slovène par l'Institut de recherches pédagogiques dans le contexte du projet « les savantes » ; voir aussi Bahovec, 1996).

Une analyse des illustrations montre qu'il y a des façons encore plus insidieuses de représenter les hommes et les femmes de manière stéréotypée. Dans les ouvrages examinés jusqu'à maintenant, il existe un fort pourcentage de personnages féminins dans des rôles passifs et, par voie de conséquence, d'hommes dans des rôles actifs. Le même constat concerne d'autres dichotomies, telles que public/privé, culture/nature, raison/émotions, etc. (Hrženjak, 1999).

Il existe un manuel de slovène qui mérite peut-être d'être mentionné ici et qui est souvent cité dans les débats publics (Golob et Saksida, 1992). Il est remarquable pour sa structure assez inhabituelle : il est divisé en deux parties, l'une pour les Mojcas (Mojca est un prénom féminin slovène très courant) dont le titre est « Je suis devenue une princesse célèbre aujourd'hui » et un pour les Andrejs (ici encore, Andrej est un prénom masculin très courant) dont le titre est « Un chevalier en visite ». Bien qu'il s'agisse d'un exemple assez « extrême », il correspond bien au paradigme des manuels dans lesquels les femmes sont soit sous-représentées, soit — si elles sont effectivement présentes — décrites d'une manière plutôt rigide et stéréotypée. Cela ne veut pas dire que tous les élèves interprètent ces images et ces

textes de manière automatique et uniforme, et encore moins que l'interprétation est un processus simple et prévisible. Néanmoins, les manuels peuvent jouer un rôle sur la définition du « masculin » et du « féminin », et donc sur la transmission de certaines valeurs culturelles. D'autre part, l'examen attentif de ce matériel peut contribuer à la lutte contre les préjugés dans tous les textes, afin d'éviter des pratiques qui renforcent les stéréotypes et de faire comprendre aux élèves les rôles attribués aux hommes et aux femmes.

ORIENTATIONS POUR DE FUTURES RECHERCHES

En résumé, le point de départ du travail de recherche dans ce domaine a été que : a) les documents de programme (au sens large) sont une source importante de connaissances sur la réalité sociale et ont un effet sur la façon dont l'individu s'oriente dans la société ; et b) bien que la signification et l'interprétation ne puissent jamais être imposées, il reste possible d'élaborer des stratégies qui nous aident à évaluer de manière critique le « programme caché » et « les savoirs officiels » comme deux concepts cruciaux dans la théorie et de la pratique de l'enseignement contemporain (voir aussi Apple, 1992*a* et *b*).

Les recherches futures pourraient partir de l'hypothèse que les programmes formels ont un effet sur le « programme caché » et commencer à énumérer les principes qui structurent la sélection des contenus des programmes. Pour aboutir à des programmes plus équilibrés, un inventaire, dans les différents programmes, des « zones d'ombre » serait nécessaire en premier lieu. Ensuite, des stratégies devraient être élaborées pour permettre d'inclure l'égalité des sexes dans toutes les matières, non pas tant comme élément distinct mais comme partie intégrante de l'ensemble. Sur cette base, des recommandations concrètes pourraient être élaborées pour faire connaître et comprendre le programme caché, et des stratégies pourraient être avancées sur la façon d'encourager la participation des garçons et des filles dans toutes les matières, y compris celles qui sont traditionnellement associées à l'un ou l'autre sexe.

Remarques finales

Même si les programmes d'enseignement prévoient d'aborder différents types de familles, l'égalité de participation au Parlement, divers types de comportements sexuels, le VIH/sida, la démocratie, etc., la plupart d'entre eux reposent sur une définition des connaissances considérées comme « neutres », résultant d'un choix aléatoire et/ou objectif.

Dans ce contexte, les programmes d'« histoire » et d'« éducation civique et morale » pourraient apporter des éclaircissements puisqu'ils traitent de questions épistémologiques. Ces matières présentent des thèmes essentiels pour toute analyse critique du concept des connaissances considérées comme neutres, mais, pour l'instant, cela a été peu souligné ou développé. Le programme d'histoire (p. 35) fait une distinction entre les faits historiques et les opinions ou avis personnels, mais ne s'appesantit pas sur le problème de l'histoire comme « toujours préconçue » (comment expliquer l'absence des femmes dans les manuels d'histoire, ce qui est un problème épistémologique, ce qui supposerait d'expliquer les préjugés inhérents à une conception dominante de l'histoire qui exclut les femmes ?). L'instruction civique prévoit de parler des facteurs de la médiation du savoir, de la connaissance de l'individu et des connaissances scolaires, mais le programme scolaire n'est pas plus explicite.

On peut en conclure que les principes et directives figurant dans le *Livre blanc* vont au-delà du prétendu paradigme traditionnel pédagogie/psychologie et introduit des concepts pertinents d'études culturelles, de sociologie de l'éducation, etc. Néanmoins, l'application concrète de ces principes dans les programmes fait encore défaut.

Les thèmes évoqués plus haut, ainsi que l'égalité des sexes, ne devraient pas (seulement) être traités à part comme thème à l'intérieur d'une matière, par exemple « éducation civique », « histoire », « société ». Au contraire, ils devraient être intégrés dans tous les thèmes et matières et dans la communication de tous les jours, car c'est là que l'idéologie est à l'œuvre et que l'influence du programme caché est la plus profonde. C'est pourquoi les recommandations de type général (éducation à la tolérance, respect des différences, égalité des sexes, etc.) — aussi importantes qu'elles soient — que l'on peut trouver dans presque tous les programmes au niveau de l'introduction générale et qui sont devenues des mots phares de la réforme et des débats sur l'école en Slovénie, ne suffisent pas et doivent être complétées.

En bref, les documents en question ne sont pas simplement des « systèmes de fourniture » de « faits » : ils portent les traces d'activités, de batailles et de compromis politiques, économiques et culturels (Apple, 1992a, p. 51). L'une des solutions serait peut-être de reconnaître la « subjectivité » des programmes et d'arrêter de les présenter comme « objectifs ». Cela suppose de reconnaître leur « ancrage » dans la culture, l'histoire et les intérêts sociaux (Apple, 1992b, p. 132). La critique des programmes a précisément pour objet de faire comprendre aux milieux éducatifs l'existence de pratiques idéologiques — celles qui sont cachées, peu faciles à détecter et extrêmement tenaces.

Notes

1. Voir l' « Introduction au dossier » dans ce numéro par Byron et Ona.
2. Pour un compte rendu plus approfondi de ces problèmes, voir Dioro, 2000.

Liste des pages Web pertinentes

- Liste de tous les programmes et les liens correspondants pour l'enseignement primaire et autres informations pertinentes sur la réforme scolaire (en slovène) :
<http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/default.asp>
- Liste de tous les programmes et liens correspondants pour les matières obligatoires (en slovène) :
http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/skupni_predmeti.asp
- Liste de tous les programmes et liens correspondants pour les matières facultatives (en slovène) :
http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/izbirni_predmeti.asp
- Davantage d'informations sur la réforme scolaire (en anglais) :
<http://www.mszs.si/eng/education/system/reforms.asp>
- *Le Livre blanc* (en anglais) :
<http://www.mszs.si/eng/ministry/publications/white/>
- Démarches et définitions concernant les programmes :
<http://www.coe.ufl.edu/Courses/TODD/curriculum.html>
- Guidelines for gender-fair use of language [Directives pour une utilisation non sexiste du langage], Women in Literacy and Life Assembly (WILLA), à l'adresse suivante :
<http://www.ncte.org/positions/gender.shtml>

Références et bibliographie

- Apple, M. W. 1992a. Between moral regulation and democracy : the cultural contradiction of the text [Entre réglementation morale et démocratie : la contradiction culturelle du texte]. *The school field* (Ljubljana), vol. 3, n^{os} 1/2, p. 49-76.
- . 1992b. *Šola, učitelj in oblast* [École, enseignant et pouvoir]. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče. [Traduction slovène d'un choix de textes de Apple.]
- Bahovec, E. D. 1996. Raziskava 'Učene ženske' [Recherche sur les « savantes »]. *Delta* (Ljubljana), 1996, vol. 1-2, n^o 2, p. 107-116.
- Dioro, J. A. 2000. Doing harm in the name of protection : menstruation as a topic for sex education [Plus de mal que de bien au nom de la protection : les menstruations comme sujet de l'éducation sexuelle]. Dans : Munro, J. A. *Gender and education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 3, n^o 12, p. 347-365.
- Donald, J. 1992. Beacons of the future [Repères pour l'avenir]. Dans : Donald, J. (dir. publ.). *Sentimental education, schooling, popular culture and the regulation of liberty*, p. 17-47. Londres, Verso.
- Gilbert, R. 1989. Text analysis and ideology critique of curricular content [Analyse de textes et critique de l'idéologie du contenu des programmes]. Dans : De Castell, S. ; Luke, A. ; Luke, C. (dir. publ.). *Language, authority and criticism : readings on the school textbook*, p. 61-73. Brighton, Royaume-Uni, Falmer Press,
- Golob, B. ; Saksida, I. 1992. *Babica, ti loviš!* [Grand-mère, jouons au catch !]. Ljubljana, Mladinska knjiga. [Manuel en langue slovène pour les troisième et quatrième années d'enseignement.]
- . *Na krilih besed* [Sur les ailes des mots]. Ljubljana, Mladinska knjiga. [Manuel en langue slovène pour les troisième et quatrième années d'enseignement.]
- Hrženjak, M. 1999. Več zlobnih kot lepih: podobe žensk v slovenskih osnovnošolskih berilih [Davantage de méchantes que de belles : les images de femmes dans les manuels des écoles primaires slovènes]. *Delta* (Ljubljana), vol. 1-2, n^o 5, p. 133-150.
- Luke, A. 1988. Approaches to the study of literacy and curriculum [Démarches pour l'étude de l'alphabétisation et des programmes]. Dans : Luke, A. (dir. publ.). *Literacy, textbooks and ideology*, p. 9-46. Londres, New York, Falmer Press.
- Slovénie. Ministère de l'éducation et des sports 1996. 1996. Krek, J. (dir. publ.). *White paper on education in the Republic of Slovenia* [Livre blanc sur l'éducation en République de Slovénie]. Ljubljana.
- Svetlik, I. ; Barle Lakota, A. 2000. Curricular reform : the case of Slovenia [Réformes des programmes : le cas de la Slovénie]. Dans : Gabršček, S. ; Dimc, N. (dir. publ.). *Strategies of educational reform in South-*

- East Europe countries*, p. 55-68. Ljubljana, Open Society Institute Slovenia and CPZ-International Centre for Knowledge Promotion.
- Vendramin, V. 2003. Official knowledge and the formation of curriculum [Le savoir officiel et l'élaboration des programmes]. Dans : Bregant, A. (dir. publ.). *Human rights education : report from the first Regional Training Session for Southeastern Europe*, p. 43-46. Maribor, Slovénie, EIP Slovenija-Šola za mir.
- Walkerdine, V. 1985. Psychological knowledge and educational practice: producing the truth about schools [Connaissances psychologiques et pratiques éducatives : la recherche de la vérité sur les écoles]. Dans : Claxton, G.; Swann, W.; Salman, P. (dir. publ.). *Psychology and schooling: what's the matter?*, p. 48-61. Londres, University of London Institute of Education.
- Warren, V. L. Guidelines for non-sexist use of language [Directive pour une utilisation non sexiste du langage], à l'adresse suivante : <http://www.apa.udel.edu/apa/publications/texts/nonsexist.html>.
- Woodward, C. 1998. Girls and science: does a core curriculum in primary school give cause for optimism? [Les filles et la science : un tronc commun à l'école primaire nous permet-il d'être optimiste ?]. *Gender and education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 4, n° 10, p. 387-400.

Langue originale : anglais

Lene Buchert

Titulaire d'un doctorat, Lene Buchert est depuis 1997 spécialiste principal du programme à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Elle avait auparavant travaillé comme chargée de recherche et consultante internationale dans différentes institutions et divers pays. Auteur de nombreux ouvrages et articles sur l'éducation et le développement, l'aide internationale à l'éducation et les politiques d'aide en la matière, elle a été la première titulaire de la chaire Kerstin Hesselgren après la réorganisation du Conseil suédois de la recherche en 2001. Courriel : l.buchert@unesco.org

PROFILS D'ÉDUCATEURS

KERSTIN HESSELGREN

(1872-1964)

Lene Buchert

L'importance de l'éducation des filles et des femmes réside, affirme-t-on souvent, dans les avantages économiques et sociaux que la société en retire. C'est ce qu'illustre le présent numéro de *Perspectives* et la raison pour laquelle deux des objectifs de l'Éducation pour tous définis à Dakar (avril 2000) sont axés sur l'instauration de la parité et de l'égalité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire et sur l'alphabétisation des adultes, notamment les femmes (Forum mondial sur l'éducation). La maxime souvent citée du mahatma Gandhi selon laquelle : « Éduquer un homme, c'est éduquer une personne ; éduquer une femme, c'est éduquer tout un peuple » l'exprime en une formule lapidaire. Un autre bienfait escompté de l'éducation des filles est de permettre aux femmes d'acquérir de nouvelles identités et d'adopter de nouveaux rôles au sein de la famille et de la société, notamment en ayant un pouvoir de décision accru, tant sur le plan privé que public.

La recherche et les écrits biographiques ont contribué à faire connaître la vie de certaines femmes. Bien qu'il soit toujours difficile de mesurer leur influence sur la société et de discerner la contribution apportée par leur éducation, les choses sont peut-être plus faciles lorsque ces femmes sont à la pointe du progrès et font œuvre de pionnières en défendant des idées et des mouvements nouveaux à une époque charnière. C'est semble-t-il le cas de Kerstin Hesselgren (1872-1964), surnommée « Kerstin den Första » (Kerstin première) pour avoir été parmi les premières en Suède à bénéficier de nouvelles possibilités éducatives offertes aux filles, la première femme à exercer certains métiers, la responsable de mouvements

sociaux et d'organisations féminines, la première députée suédoise et la première femme à avoir appartenu aux délégations suédoises auprès de l'Organisation internationale du travail (OIT) et de la Société des nations (SDN).

Le cas de Kerstin Hesselgren est particulièrement intéressant car il montre non seulement comment ses propres choix éducatifs ont déterminé sa carrière, mais encore comment elle a, dans son travail, utilisé l'éducation comme instrument de sensibilisation du public et d'autonomisation. Elle défendait des valeurs et des idées, et œuvrait dans des domaines qui relèvent de la mission fondamentale de l'UNESCO et représentait à bien des égards la conscience sociale à l'origine de la création des Nations Unies. C'est ce qui ressort de ses travaux dans trois grands domaines : la réforme sociale, les droits des femmes, et la paix et la compréhension internationale.

Formation et expérience professionnelle

Née en 1872 à Hofors, à 200 kilomètres environ au nord-est de Stockholm, Kerstin Hesselgren était la fille aînée d'un médecin de province, Gustave Alfred Hesselgren et de son épouse, Maria Margareta (né Waern) (Gustafsson, 1987). Elle avait trois jeunes frères et deux jeunes sœurs. Ses années d'enfance ont été influencées à la fois par l'ouverture de ses parents au changement et à la pensée libérale et par l'industrialisation naissante qui a progressivement fait passer le pays d'une économie d'autosuffisance à une économie de consommation, et a suscité une prise de conscience des questions sociales et des droits des femmes en Suède. De surcroît, une conception plus libérale de l'éducation, en particulier des filles, alliée à sa personnalité et ses capacités propres, a permis à Kerstin Hesselgren d'échapper à un modèle social féminin par ailleurs figé à l'époque.

La maison familiale fourmillait d'idées, bruissait de discussions et était ouverte sur le monde extérieur. Abonné à des revues internationales, le père de Kerstin, qui avait étudié et voyagé à l'étranger avant de s'installer dans la région rurale de Hofors, se tenait informé de la marche du monde et dans son propre domaine, débattait de questions de société et partageait la lecture de nouveaux ouvrages littéraires avec toute sa famille. Les deux parents firent aussi très tôt participer leurs enfants à leur vie professionnelle. Kerstin Hesselgren accompagnait son père à travers la campagne dans ses visites à domicile à des malades, et fut initiée par sa mère aux divers aspects de l'économie domestique autosuffisante et quasi autarcique, typique de l'époque.

Elle fut vigoureusement soutenue par sa mère qui, « [de ses deux parents], avait les idées les plus radicales » et possédait « la vivacité d'esprit et l'ouverture aux changements » propres à la famille Waern (Gustafsson, 1987, p. 10). Elle fut éduquée à domicile, tout d'abord par sa mère, puis par une gouvernante. À l'âge de 5 ans, elle savait lire, écrire et compter et à 15, connaissait le latin, l'anglais, l'allemand et le français ; à 18 ans, on l'envoya passer une année en Suisse dans un pensionnat pour jeunes filles où elle perfectionna ses connaissances et compétences en langues étrangères et sa culture générale.

Elle fut vivement encouragée à poursuivre des études, comme elle le souhaitait, notamment par sa mère qui avait pour sa part dû renoncer à ses rêves dans ce domaine, lorsqu'elle s'était mariée à l'âge de 23 ans. Kerstin était traitée sur un pied d'égalité avec ses frères dans sa famille, même si « la société ne s'était pas encore adaptée à cette philosophie » (Gustafsson, 1987, p. 14). Elle était persuadée que les femmes avaient une compétence sociale et morale particulière pour les domaines de la vie sociale exigeant davantage de sensibilité (Lindberg, 2000), et elle obtint des diplômes en Suède et à l'étranger dans ces disciplines plus traditionnellement féminines. Cependant, elle étudia dans leur cadre les modes d'enseignement les plus récents mis à la disposition des filles et devint en sa qualité de femme un précurseur dans ces domaines spécialisés. Elle parvint aussi à conjuguer son expérience scolaire et pratique en poursuivant des études supérieures et faisant des choix de carrière qui lui donnèrent des bases solides pour influencer sur la réforme sociale dans son pays et apporter sa contribution au plan international.

C'est l'expérience acquise dans son enfance auprès de son père qui détermina son premier choix éducatif, à savoir une formation spécialisée, de création récente, d'infirmière-assistante médicale de praticiens exerçant dans les grandes zones rurales du nord de la Suède. Cet enseignement portait essentiellement sur des disciplines traditionnellement masculines comme la bactériologie, la chimie et la physique. Après l'avoir complété par des études d'hygiène et d'économie domestique à l'Institut Karolinska, à Stockholm, et par des études supérieures d'hygiène à Kassel, en Allemagne, Kerstin Hesselgren devint directrice de l'Ecole d'économie domestique de Stockholm, de 1897 à 1906. En congé sabbatique en 1904-1905, elle suivit au Bedford College, à Londres, un cours préparant à l'examen d'inspecteur sanitaire.

C'est ainsi qu'elle fut la première femme nommée à l'un des deux postes, nouvellement créés, d'inspecteur sanitaire des logements appartenant à la ville de Stockholm en 1906, la première femme chargée de l'inspection des cuisines scolaires en 1909 et la première

inspectrice sanitaire des lieux de travail en 1912 — fonction qu'elle exerça jusqu'à sa retraite en 1934.

La reconnaissance de son engagement et de ses compétences sociales, ainsi que le respect et l'estime dont elle jouissait l'amenèrent aussi à la politique. En 1921, elle fut la première femme élue à la Chambre basse du Parlement avec le soutien des sociaux-démocrates et des indépendants. Elle resta sans étiquette jusqu'en 1934, date à laquelle elle quitta temporairement le Parlement. En 1936, elle fut réélue à titre personnel en tant que non inscrite à la Chambre haute où elle siégea jusqu'en 1944, apportant son soutien au groupe parlementaire du Parti populaire libéral. Son élection a été définie comme « un exemple magnifique du pouvoir de l'individu sur l'appareil des partis, rappelant que les capacités humaines peuvent représenter davantage que la presse et le poids électoral des partis ». Quelle chance que « cette simple leçon ait été donnée par une femme » (Broon *et al.*, 2000, p. 14). En 1939, Kerstin Hesselgren fut la première femme élue à la présidence du Parlement.

Politique sociale et réforme

Son vigoureux engagement social et sa profonde compassion humaine remontaient à son enfance — où, partiellement grâce au travail de son père, elle s'était familiarisée avec « les côtés sombres de la vie » (Gustafsson, 1987, p. 14) — et puisaient leur source dans sa solide foi chrétienne. Alors qu'elle avait au départ rêvé de devenir médecin, comme son père, elle a toute sa vie plutôt œuvré à atténuer les disparités sociales en améliorant les conditions de vie des classes les plus défavorisées, en particulier les femmes, et en favorisant la collaboration entre les sexes et par-delà les barrières de classe, comme elle l'avait vu faire dans sa famille.

Après avoir travaillé un certain temps comme infirmière aux côtés de son père, Kerstin Hesselgren, forte de sa formation dans d'autres domaines, l'employa à améliorer l'hygiène personnelle, la sécurité alimentaire, les conditions sanitaires et autres dans les ménages, et à réduire les risques en matière de santé et d'hygiène au travail. En sa qualité d'inspectrice, elle s'efforça d'améliorer les conditions de vie des travailleuses sur le plan alimentaire, à la maison, dans le domaine de la santé en général et des soins en cas de maladie, ainsi que de développer leur capacité d'épargne et les régimes de prestations et d'assurance. Elle s'intéressait également au comportement moral et au développement intellectuel.

Le défi consistait pour elle non seulement à se faire accepter comme femme, surtout en tant qu'inspecteur du travail dans des usines dirigées par des hommes, mais encore à

instituer des habitudes et des procédés nouveaux qui, dès le départ, impliquaient des dépenses pour les propriétaires de logements et d'usines, ateliers et autres lieux de travail, et des changements aussi bien dans le comportement traditionnel des employeurs que dans celui des employés. Sa capacité à gagner la confiance de toutes les parties concernées tenait à un mélange de compétences professionnelles et de qualités personnelles. On l'a décrite comme positive sans être naïve, capable de faire preuve d'une grande empathie pour la situation et les difficultés d'autrui, guidée par des valeurs morales et éthiques sans pour autant être une moraliste et argumentant clairement et de manière convaincante sans être dictatoriale (Gustafsson, 1987, p. 40-41).

Pendant toute sa vie adulte, Kerstin Hesselgren sut tirer parti de son expérience de travailleuse sociale et de parlementaire pour jouer son rôle de militante sociale. Elle écrivit pour de nouvelles revues spécialisées dans les questions sociales et pour des journaux, et fut également une conférencière recherchée. Responsable d'un certain nombre de cours de formation nouvellement créés dans son domaine, par exemple en économie domestique et à l'intention des syndicalistes, elle joua un rôle essentiel en créant l'Association des travailleurs sociaux de l'industrie et du commerce qu'elle dirigea de 1922 à 1949. Elle fut également secrétaire générale d'un certain nombre d'autres associations bénévoles, parmi lesquelles l'Association des enseignants suédois d'économie domestique (1906-1913) et l'Association suédoise pour la santé mentale (1939), et devint membre de la Fédération mondiale d'éducation pour la santé mentale en 1948.

En sa qualité de parlementaire et de militante, elle participa à des débats sur la durée du travail, la protection des travailleurs, l'assurance-maladie et accident, la protection maternelle et infantile, la formation professionnelle et autres questions éducatives. Elle influença la législation suédoise nationale relative à l'âge minimal pour le travail des filles dans certains métiers, au droit à l'avortement et au droit des pauvres à la propriété foncière. Elle préférait « des réformes de moindre envergure, mais susceptibles d'être appliquées, à des réformes plus vastes ayant moins de chances de se concrétiser » (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, p. 155), et on la disait douée d'un génie pratique (Broon *et al.*, 2000, p. 16).

À ses yeux, la responsabilité individuelle et le respect d'autrui étaient, par opposition aux rouages industriels, d'une importance primordiale dans le processus de production, et elle voulait que le travail donne un sentiment de sécurité et de plaisir qui non seulement refléterait la vie économique, mais mobiliserait aussi le meilleur de chacun (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, p. 161).

Spécialiste reconnue de la politique sociale et des questions du travail, elle devint la première femme à participer à la délégation suédoise auprès de l'OIT, qui tint à Washington en 1919 sa première conférence. Une coopération exceptionnelle s'établit à cette occasion en matière de politique sociale. Des observateurs suédois décrivirent Kerstin Hesselgren comme « le membre de la délégation suédoise ayant la tournure d'esprit la plus internationale » (Hamrin-Thorell et autres, 1968, p. 149). Ardente partisane de la devise de l'OIT selon laquelle « La paix ne peut être fondée que sur la base de la justice sociale »¹, elle estimait que la réforme de la politique sociale était plutôt un moyen d'assimiler des gens aux destinées différentes et d'instaurer une coopération plus facile et plus réaliste qu'une démarche aux objectifs plus politiques. À son avis, l'OIT s'occupait des domaines ayant le plus de chances de susciter la compréhension internationale puisque le chômage, la faim et la maladie existent sous différents régimes politiques et indépendamment de la langue et des frontières nationales.

Conformément à la politique étrangère suédoise de l'entre-deux-guerres, Kerstin Hesselgren profita de ses visites à l'étranger pour faire partager l'expérience suédoise dans l'arène internationale et ne s'attacha que dans une moindre mesure aux répercussions de l'expérience internationale pour la Suède. Dans les années 20 et 30, elle participa au sein de l'OIT aux mêmes travaux juridiques qu'en Suède sur le salaire minimal, la protection de la santé, le travail de nuit et autres mesures de protection en faveur des femmes et des enfants. En 1949, elle fut nommée présidente de la commission chargée d'étudier les possibilités d'emploi des femmes dans l'après-guerre.

Les droits et la participation des femmes

L'essentiel de ses efforts concernait les besoins des femmes, mais Kerstin Hesselgren se considérait plutôt comme une militante sociale qu'une féministe et ne voyait pas dans l'action sociale qu'elle menait en faveur des femmes et des enfants une question féminine, mais une question de société. Elle était néanmoins influente au sein du mouvement féministe suédois de l'époque. Elle devint membre du Parlement suédois en 1922, suite à la décision, prise en 1919, de légaliser le droit de vote universel et à celle de 1921 d'accorder aux femmes l'intégralité des droits des citoyens — résultats obtenus notamment à l'issue des campagnes menées par l'Association nationale pour le droit de vote des femmes, créée en 1902, et par l'Association des femmes libérales, créée en 1914. Après l'octroi du droit de vote, cette

dernière devint en 1922 une association nationale ayant pour secrétaire générale Kerstin Hesselgren. Transformée en Confédération des femmes suédoises libérales en 1931, elle la maintint à ce poste jusqu'en 1944. La confédération adhéra à la Fédération démocratique internationale des femmes en 1945.

Les deux piliers conceptuels de cette organisation étaient : l'importance des contributions et responsabilités individuelles pour la vie de la société, et les relations et l'interdépendance entre classes sociales au sein d'un pays et entre nations dans le système international (Eskilsson, 1991). Ses conceptions des droits et obligations de la personne s'inspiraient de la philosophie française des Lumières et des thèses libérales suédoises de l'époque, soulignant l'importance de la personne humaine, de son épanouissement et de son autonomie, ainsi que sa dignité et son caractère sacré. Ce qui sortait de l'ordinaire était l'idée que les femmes avaient quelque chose de particulier à apporter à la vie sociale, qui transcendait les différences de sexes et de classe et les partis, ainsi que la simple politique relative aux femmes. Les sociétés devaient se développer de l'intérieur, en s'appuyant sur des valeurs et concepts fondamentaux, mais il était indispensable d'y rajouter une dimension féminine et de considérer les particularités féminines comme une norme à ne pas séparer de la norme masculine afin de marier foyer et société. Certains considéraient Kerstin Hesselgren comme « le modèle de ce que l'on pouvait voir une femme apporter à la vie politique — une maternité dépourvue de sentimentalisme, la volonté d'aider et de comprendre » (Brandell, 1940, p. 2).

Le noyau de l'association nationale, ou *Konstellation*, se composait de cinq femmes persuadées que le droit de vote ne ferait de différence que s'il s'accompagnait pour les femmes d'un éveil politique et d'une participation paritaire à tous les aspects de la vie sociale. Outre Kerstin Hesselgren, le groupe comprenait Honorine Hermelin (éducatrice), Ada Nilsson (doctoresse), Elisabeth Tamm (propriétaire terrienne) et Elin Wägner (écrivain). Elles utilisèrent deux instruments politiques nouveaux pour diffuser leur pensée. Tout d'abord de 1923 à 1936, le journal *Tidevarvet* [Era] (publié par Wägner) servit de tribune à des débats sur des questions concernant les femmes et autres questions de société. Deuxièmement, en 1922, mené par Kerstin Hesselgren, le groupe inaugura le premier cours sur la citoyenneté destiné aux femmes, qui fut institutionnalisé à l'Ecole féminine de la citoyenneté créée en 1925 sur le domaine d'Elisabeth Tamm à Fogelstad, avec Honorine Hermelin pour directrice et Kerstin Hesselgren à la présidence du conseil d'établissement et d'administration. L'école fonctionna pendant trente ans, mais, comme *Tidevarvet*, fut particulièrement influente jusqu'en 1935.

Des femmes membres de différentes sections de l'Association nationale des femmes libérales assistèrent au premier cours. Pendant toute son existence, l'école de Fogelstad s'adressa à plus de 2 000 femmes issues de toutes les couches sociales (enseignantes, travailleuses et ménagères) et de toutes les tranches d'âge (entre 20 et 80 ans) qui participaient à un cours élémentaire de printemps, d'une durée de deux ou trois mois, et à un stage de suivi de deux ou trois semaines en été et en automne. Les femmes défavorisées pouvaient recevoir des bourses afin d'y participer.

L'organisation et l'enseignement à Fogelstad s'inspiraient de la tradition de l'université populaire, créée par le prêtre et éducateur danois Nikolaj Grundtvig (1783-1872), et puisaient aux sources du nationalisme romantique, du spiritualisme et de l'humanisme chrétien. Ils s'inspiraient aussi des théories et principes de la pédagogie réformatrice qu'Honorine Hermelin défendait et pratiquait (Broon *et al.*, 2000). L'école s'intégrait dans un mouvement universitaire populaire plus vaste dont l'objet était d'instruire le grand public par le raisonnement et la conversation plutôt que par des cours formels. Fruit d'une tradition politique libérale visant à former les femmes sans parti pris idéologique afin de les faire participer à la vie politique, elle les initiait de manière générale à des questions politiques et sociales dans leur contexte historique, et leur permettait de débattre par-delà les frontières des partis politiques. L'objectif était de leur faire prendre conscience, non de les contrôler ou de les orienter dans une direction donnée. L'idée fondatrice de l'école était que la personne avait une importance absolue dans la vie et que chacun, sans distinction d'origine, avait quelque chose à apporter. Elle s'efforçait d'associer l'action de l'esprit, de la main et du cœur, de concilier le foyer et la société, et l'individuel ou particulier avec le communautaire ou le général.

Le cours élémentaire mêlait sujets théoriques et travail pratique. Le programme comprenait des études théoriques regroupées en trois domaines : histoire et citoyenneté, psychologie pratique ou spiritualité alliée à l'éthique et à l'hygiène, et langue suédoise (présentation orale et rédaction). Des cours pratiques, par exemple, de travaux ménagers, de couture et de tissage et des conférences extérieures sur des sujets spécifiques, par exemple le droit coutumier et les questions foncières et fiscales, faisaient aussi partie du programme. Les stages de suivi, en revanche, étaient organisés sur des thèmes précis, notamment le mouvement des femmes, la nature de la société, la guerre et la paix et la propriété foncière, et ne comportaient pas de travaux pratiques.

Les femmes étaient formées à la pensée et à l'argumentation critiques, et on ne leur

donnait pas de réponses ou solutions définitives. La formation reposait principalement sur des clubs de discussion et jeux de rôle, les clubs servant aussi d'exemples concrets de la manière de diriger des associations ou de contribuer à la politique locale en vue d'inciter les femmes à participer activement à la vie publique.

La paix et la compréhension internationale

La guerre, la paix et le désarmement constituaient d'autres grands domaines où Kerstin Hesselgren exerçait son influence sur le plan aussi bien national qu'international. Fogelstad et *Tidevarvet* étaient des forums de discussion, et l'organisation féminine dont elle était secrétaire générale un groupe de pression actif qui participa notamment à la réunion des femmes pour la paix de La Haye en 1915. De 1941 à 1951, Kerstin Hesselgren fut secrétaire générale du Comité pour la compréhension internationale de l'organisation qui contribua à mobiliser un demi-million de femmes pour soutenir un mouvement pour la paix créé en 1940 ayant pour devise : « Contre la guerre totale : pour la paix et la compréhension internationale ». De 1944 à 1956, elle dirigea également l'Association de coopération internationale pour la paix.

Le comité fit tout ce qui était en son pouvoir pour influencer la politique du gouvernement en matière de paix et profita de ce que Kerstin Hesselgren était députée. Lors du débat parlementaire sur la défense de 1924, contrairement à ce que souhaitaient plusieurs membres de sa famille proche, dont l'un de ses frères, qui avait un grade élevé dans l'armée, elle soutint le désarmement en faisant valoir que « l'humanité doit détruire la guerre avant que la guerre ne détruise l'humanité » (Höjer, 1986, p. 94). La réduction des dépenses militaires qui s'ensuivirent permit d'apporter un soutien financier accru aux réformes sociales instaurées en 1925 qui lui tenaient à cœur.

Elle exprima sa philosophie de la paix lors d'un débat parlementaire ultérieur :

Que signifie cette campagne en faveur de la paix ? Et bien elle s'efforce d'enseigner à nos enfants — et même aux adultes, car dans ce domaine ils se comportent souvent comme des enfants — à ne pas toujours se méfier des autres peuples, des autres nations, mais de tout tenter pour faire confiance aux peuples des autres pays. [...] Car, quoique vous puissiez dire de la Société des nations et de ses insuffisances, vous devez reconnaître qu'elle a contribué à susciter un début de compréhension entre les nations. C'est, au niveau de chacune d'entre elles, l'œuvre que l'action en faveur de la paix devrait s'efforcer de promouvoir (Höjer, 1986, p. 93).

Kerstin Hesselgren exerça également son influence sur la scène internationale après sa nomination en tant que première déléguée suédoise auprès de la Société des nations où

elle siégea de 1933 à 1935, puis de nouveau de 1937 à 1938. Elle s'occupait essentiellement de la commission chargée des affaires sociales liées, notamment, aux femmes et aux enfants. Néanmoins, sa réputation internationale tient surtout à son intervention contre l'attaque de l'Abyssinie par l'Italie en octobre 1935 et son annexion en 1936, malgré l'instante demande d'aide adressée par l'empereur Haïlé Sélassié à la Société des nations, faute de sanctions énergiques, après l'échec des négociations menées par la SDN et en l'absence d'une action collective de sa part.

À cette occasion, Kerstin Hesselgren demanda à la délégation suédoise la permission spéciale d'exprimer le fond de sa pensée en tant que femme, représentant, entre autres, les membres de l'organisation pour la paix qu'elle dirigeait en Suède et adoptant la méthode utilisée par cette organisation pour influencer sur la politique de paix suédoise, à l'aide de pétitions, de manifestations et de discours publics. Elle le fit parce que, dit-elle : « Il le fallait. Rester silencieuse aurait fait de moi une complice du coup de force de l'Italie contre l'Abyssinie » (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, p. 172). Son discours fut publié dans les journaux américains et français et conduisit l'un des délégués masculins auprès de la Société des nations à lui déclarer : « Vous nous avez rendu l'espoir et la foi » (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, p. 171). En voici un extrait :

Cinquante nations ont laissé une petite puissance, l'une des leurs, s'écrouler. Pouvons-nous après cela néanmoins escompter qu'un quelconque *petit pays* puisse espérer en l'avenir ? Lorsque, à l'automne dernier, cinquante nations se sont dressées pour secourir l'un des petits pays membres de la SDN contre une agression mortelle, l'espoir s'est emparé de nous. Après tout, la SDN était un véritable protecteur. Elle n'en avait pas fait la preuve auparavant, mais le moment était maintenant venu où elle allait montrer sa force — nous allions voir que nos foyers et nos enfants pouvaient être en sûreté sous son aile. Et voilà le résultat ! ... La petite nation au secours de laquelle la SDN s'est portée est rayée de la carte et la foi en la Société des nations est ébranlée jusqu'au tréfonds. [...]

Seule la prévention est efficace, avec l'éducation des nations et des particuliers à la compréhension du pouvoir latent de la bonne volonté (texte original en anglais, Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, p. 170-171).

Son expérience à la Société des nations fit douter Kerstin Hesselgren sceptique du fonctionnement de la diplomatie internationale. Elle craignait aussi que les femmes n'aient beaucoup de mal à exercer une influence au sein de la SDN. Elle entama néanmoins en Suède une campagne d'information pour faire connaître la Société des nations, animée par l'idée qu'elle exprima en 1932 lors d'une réunion pour la paix, que « derrière toute œuvre il y a des hommes et des femmes qui ont cru en leur cause, et ce, contre toute logique » (Hamrin-Thorell *et al.*, 1986, p. 172). Tout au long de sa vie, elle continua de s'intéresser vivement aux Nations Unies et de leur apporter un vigoureux soutien sans pour autant ignorer

leurs faiblesses ou ce qui s'opposait à leurs succès. Comme elle le déclara dans l'un des nombreux discours qu'elle adressa à son propre mouvement de paix :

Vous pouvez être tentés de hausser les épaules à l'idée que l'on puisse espérer établir un système international de justice au milieu de la débâcle des Nations Unies. On y a placé tant d'espoir [...], mis tant de foi. J'étais à Washington lors de la première réunion de l'après-guerre où les nations ont tenté d'organiser les conditions de travail et je n'oublierai jamais l'atmosphère qui régnait à l'époque. *Tout* était possible, on voulait *tout*, et *tout* pouvait être fait.

[...] Mais j'ai aussi découvert, peu à peu, les lézardes de ce fier édifice, vu des espérances s'évanouir progressivement et l'impression se développer qu'il est illusoire de penser que les Nations Unies ont permis la création d'un système international durable de justice. Le reconnaître a été le grand chagrin de ma vie, mais ce faisant je n'ai pas admis l'impossibilité d'établir un tel système ou une forme d'unité des nations.

[...] Il est possible de tirer les leçons de ses erreurs. [...] Nous devons être persuadés qu'il est du devoir des peuples comme des particuliers de sacrifier leurs propres préférences et exigences au bien commun. Il faut abandonner une part de la sacro-sainte souveraineté, les pays doivent *donner* et pas seulement *prendre* ; il faut aussi abandonner un peu de prestige. Hommes et femmes doivent œuvrer à cette tâche. [...] Nous devons préparer le terrain en combattant la haine entre les peuples, croire les uns dans les autres, garder courage et ne jamais désespérer des perspectives d'avenir (Höjer, 1986, p. 100-101).

Conclusion

La contribution de Kerstin Hesselgren au développement national et international a été déterminée par les valeurs et l'orientation qui lui ont été transmises par sa famille et qui ont pesé sur ses choix éducatifs et professionnels à une époque où l'évolution de la société qui l'entourait ouvrait de nouvelles perspectives et suscitait de nouveaux défis. L'influence s'exerçait et les décisions se prenaient alors essentiellement au plan local, mais Kerstin Hesselgren a néanmoins aussi partagé ses compétences et son expérience dans l'arène internationale.

Sa vie est un véritable exemple de l'art d'allier théorie et pratique, éducation formelle et travail concret pour créer une force sociale. Ses conceptions procédaient de son orientation chrétienne, et sa compassion pour la vie humaine s'est exprimée dans ses choix éducatifs et professionnels, ce qui l'a conduite à défendre la diminution des différences sociales et l'amélioration des conditions et perspectives de vie, notamment pour les femmes et les enfants de son pays. Influencée par les débuts de la réflexion sur le rôle particulier des femmes en tant qu'assistantes, elle associa aussi éducation formelle et non formelle afin de donner aux femmes les moyens d'améliorer leurs propres conditions de vie et de contribuer au développement social.

Son courage, son esprit d'initiative et son humanité transparaissaient aussi dans son action internationale. Elle exprimait les préoccupations, témoignait le respect et exerçait la

patience, des valeurs qui semblent tout aussi indispensables aujourd'hui si l'on veut que les Nations Unies jouent un rôle clé dans un univers nouveau et mondialisé, encore très loin d'avoir atteint l'égalité et l'équilibre entre privé et public autour desquels s'articulaient la vie et l'œuvre de Kerstin Hesselgren.

Notes

1. Le préambule de la Constitution de l'OIT stipule notamment : « la paix ne peut être fondée que sur la base de la justice sociale ».

Références

- Brandell, E. 1940. *Kerstin den Första* [Kerstin première]. Stockholm, Mauritsons Boktryckeri.
- Broon, M. et al. 2000. *Fogelstad. Kvinnliga medborgarskolan vid Fogelstad 1925-1954* [Fogelstad, l'école féminine de la citoyenneté de Fogelstad, 1925-1954]. Södermanlands hembygdsförbunds årsbok/Kulturforeningen Fogelstad. (Särtryck ur Sörmlandsbygden).
- Eskilsson, L. 1991. *Drömmen om kammeratsamhället. Kvinnliga medborgarskolan på Fogelstad* [Rêves de camaraderie : l'école féminine de la citoyenneté à Fogelstad]. Stockholm, Carlssons.
- Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: meeting our collective commitments* [Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous. Tenir nos engagements collectifs]. Paris, UNESCO.
- Gustafsson, I. 1987. *Kerstin Hesselgren. Den charmerande socialreformatorn* [Kerstin Hesselgren : réformatrice sociale de charme]. Hofors-Ovansjö, Suède, Förlag Kerstin Hesselgren sällskapet. (Särtryck ur Från Gästrikland 1987.)
- Hamrin-Thorell, R. et al. 1968. *Kerstin Hesselgren. En vänstudie* [Kerstin Hesselgren : étude d'une amie]. Stockholm, P. Norstedt & Sönners Forlag.
- Höjer, S. 1986. *Eldsjälar i fredens tjänst* [Âmes fougueuses au service de la paix]. Stockholm, LT.
- Lindberg, B. 2000. *Kvinnor — vakna, våga! En studie kring pedagogen och samhällsvisionären Honorine Hermelin Grønbech* [Femmes — Éveillez-vous et soyez sur vos gardes ! Étude sur la pédagogue et visionnaire sociale Honorine Hermelin Grønbech]. Lund, Suède, Université de Lund, Institut d'éducation. (Thèse.)