

L'accès à l'école pour **toutes**

Maureen A. Lewis et
Marlaine E. Lockheed

**Il faut innover
pour scolariser
les filles privées
d'école dans
le monde en
développement**

DEPUIS 1960, les taux de scolarisation primaire ont fortement augmenté dans les pays en développement avec, le plus souvent, une participation des filles presque égale à celle des garçons. En 2006, pourtant, l'UNESCO a estimé que 43 millions de filles d'âge scolaire n'allaient pas à l'école, qu'elles étaient encore plus nombreuses à y rester moins de six ans et que l'écart filles-garçons subsistait dans certains pays. Celui-ci est lié au retard de scolarisation des groupes frappés d'exclusion sociale, souvent des minorités marginalisées (voir encadré et tableau) où les filles sont nettement défavorisées. Nous estimons qu'environ 70 % des filles non scolarisées en sont issues.

Elles vivent surtout en Afrique subsaharienne (47 %) et en Asie du Sud (25 %), puis en Asie de l'Est et dans le Pacifique (11 %), au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (9 %), ainsi qu'en Amérique latine et aux Caraïbes, en Europe centrale et orientale, et en Amérique du Nord et en Europe occidentale (environ 3 % dans chaque région). C'est toutefois en Amérique latine et aux Caraïbes que la proportion de filles non scolarisées provenant de groupes marginalisés est la plus forte (graphique 1).

En termes d'éducation, les conséquences de l'exclusion sociale sont réelles, surtout pour les filles. Elles vont de la simple négligence de la part des enseignants à la destruction d'écoles et à la violence contre les enseignants et certaines com-



Des femmes roms apprennent à lire et à écrire en Roumanie.

munités. Le fait que les populations exclues ont davantage tendance à ne pas scolariser les filles ou à les laisser abandonner l'école plus tôt que les garçons ne fait qu'aggraver le problème.

Ces dix dernières années, nous avons beaucoup appris sur les moyens d'atteindre les enfants pauvres ou issus de groupes exclus, principalement grâce à l'expérience acquise dans les pays développés et les pays à revenu intermédiaire. De nouveaux programmes ont été mis au point pour augmenter les effectifs, améliorer l'assiduité et assurer l'égalité des résultats pour les enfants exclus. Si l'on sait aussi très bien comment atteindre les filles d'âge scolaire, le problème reste à peu près entier pour celles qui viennent de milieux marginalisés. Le présent article revient sur certains enseignements d'une étude récente du Center for Global Development concernant les raisons pour lesquelles ces filles ne sont pas scolarisées et ce qui peut être fait dans ce domaine.

L'ampleur du problème

Pour commencer, il n'est pas inutile de distinguer les pays très homogènes (comme la Corée du Sud ou la Tunisie, caractérisées par une population partageant un même héritage ethnique, linguistique et culturel) des pays très hétérogènes, où des ethnies différentes ne parlent pas la même langue et se réfèrent rarement à la même culture. Dans ce second groupe, les communautés qui s'écartent de la



population générale sur le plan socioéconomique tendent à être exclues et ce sont les parents provenant de ces groupes «différents» qui, en général, ne scolarisent pas leurs enfants, contrairement aux parents issus des communautés majoritaires qui, de plus en plus souvent, les envoient à l'école.

Le comportement des parents de communautés minoritaires a des motifs complexes et multiples : résistance générale au change-

Qui est exclu et pourquoi?

Les groupes exclus de la société sont des catégories de population qui, en raison des discriminations ou de l'indifférence dont ils sont victimes dans leur propre pays, ne bénéficient pas des mêmes droits sociaux et de la même protection que l'ensemble des citoyens. Minorités ethniques, clans isolés ou groupes utilisant peu la langue majoritaire, ils se retrouvent marginalisés pour diverses raisons :

- stigmatisation par la population majoritaire en raison, par exemple, d'ancêtres réduits en esclavage (Noirs au Brésil, à Cuba et aux États-Unis) ou dépossédés de leur terre (peuples autochtones du Canada et des États-Unis);
- rattachement à une ethnie, une langue ou une religion différente (tribus des collines au Laos ou groupes indigènes en Amérique latine);
- statut inférieur faisant que les groupes exclus sont subordonnés, dans la hiérarchie sociale, à la population majoritaire (Roms en Europe et castes inférieures en Inde et au Népal);
- statut de minorité involontaire (contrairement aux groupes de migrants qui acceptent un statut de minorité en contrepartie de débouchés sur le marché du travail).

Source : Meerman (2005).

ment; désir de préserver une identité ethnique distincte; manque d'intérêt pour l'éducation; crainte que leur enfant ne soit victime de discrimination et maltraité (violences physiques ou simple mise à l'écart); nécessité que l'enfant travaille ou apprenne un métier au sein de la famille; coût direct de la scolarisation (frais, manuels, uniformes); débouchés professionnels limités même avec un diplôme; faible rentabilité économique pour ceux qui ont été scolarisés; manque d'écoles accessibles et acceptables; insécurité pour les enfants (en particulier les adolescentes). En outre, les minorités scolarisent plutôt les garçons que les filles car ils ont de meilleures perspectives d'emploi, tandis que, dans de nombreuses sociétés, la plupart des filles sont «données en mariage» et partent vivre dans la famille de leur époux. De surcroît, les enfants issus de communautés exclues sont plus exposés au risque d'abandon scolaire et moins susceptibles de terminer leurs études primaires.

Bien qu'assez peu de pays fournissent des données concrètes sur l'exclusion des filles, les exemples ci-dessous donnent une idée de l'ampleur et de la gravité du phénomène.

- En Inde, 37 % des filles âgées de 7 à 14 ans issues des castes les plus basses ou de tribus ne vont pas à l'école, contre 26 % des autres filles du même âge, et pour les filles appartenant à une tribu la probabilité d'être scolarisé est inférieure de 9 points à celle des garçons appartenant à une tribu.

- Au Laos, les filles theungs (tribus des collines) vont à l'école moins de deux ans, contre huit ans pour leurs condisciples issues des communautés majoritaires lao-thaïes vivant en ville (graphique 2).

- Au Guatemala, ce sont les filles autochtones qui ont le moins de chances d'être scolarisées (graphique 3) et seulement 26 % de celles qui ne sont pas hispanophones terminent leurs études primaires, contre 62 % des filles hispanophones.

- En République slovaque, seulement 9 % des filles roms suivent des études secondaires, contre 54 % des filles slovaques.

En revanche, toutes les données disponibles montrent que, une fois scolarisées, les filles issues de minorités exclues ont, dans le primaire, des résultats au moins aussi bons que les garçons du même milieu (bien que les uns comme les autres accusent un retard sur les élèves issus des groupes majoritaires). L'écart de niveau scolaire entre les filles et les garçons existe dans les pays industrialisés, où les premières font mieux que les seconds dans le groupe majoritaire, mais aussi au sein de certaines minorités (Maoris néo-zélandais, Afro-Américains et minorités autochtones aux États-Unis), pour autant que les difficultés liées à la langue, à la culture et à l'accueil scolaire soient prises

De qui s'agit-il?

Les victimes de l'exclusion varient d'une région et d'un pays à l'autre.

Région	Population concernée
Afrique subsaharienne	Groupes en dehors de la tribu dominante
Asie du Sud	Inde : dalits, castes inférieures et tribus; Pakistan : tribus rurales; Népal : castes inférieures; Afghanistan : populations rurales
Moyen-Orient et Afrique du Nord	Berbères; populations rurales
Amérique latine et Caraïbes	Populations autochtones et afro-latines
Asie de l'Est et Pacifique	Tribus des collines; minorités musulmanes; autres minorités ethniques
Europe orientale et Asie centrale/Communauté des États indépendants	Roms; Turquie : populations rurales

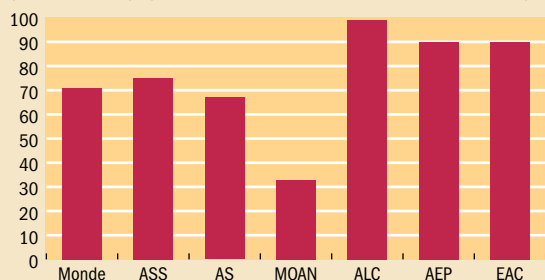
Source : Lewis and Lockheed (2006).

Graphique 1

Même pas scolarisées

Les filles non scolarisées sont surtout issues des groupes socialement exclus.

(filles exclues en proportion du total des filles non scolarisées; % estimatifs)



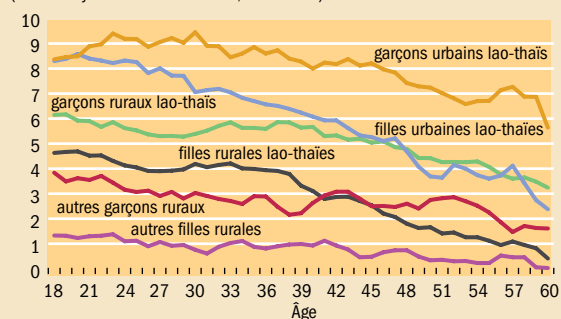
Source : Lewis and Lockheed (2006).
Notes : ASS : Afrique subsaharienne, AS : Asie du Sud, MOAN : Moyen-Orient/Afrique du Nord, ALC : Amérique latine/ Caraïbes, AEP : Asie de l'Est/Pacifique, EAC : Europe/Asie centrale.

Graphique 2

Les filles exclues sont scolarisées moins longtemps

Au Laos, les filles des tribus rurales sont scolarisées bien moins longtemps que les enfants de la majorité vivant en ville.

(durée moyenne de scolarisation, en années)



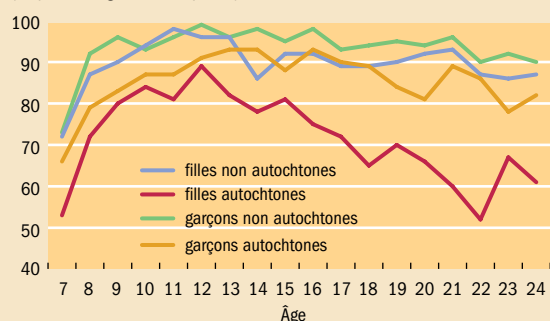
Source : Lewis and Lockheed (2006).
Note : Les chiffres sont des moyennes mobiles sur trois âges. La population urbaine non lao-thaïe est trop restreinte pour être prise en compte.

Graphique 3

Laissées pour compte

Au Guatemala, les filles autochtones ont les chances les plus faibles d'être scolarisées.

(en pourcentage des inscriptions)



Source : Lewis and Lockheed (2006).

en compte et que l'accès aux bonnes écoles leur soit facilité. La plupart des études menées dans les pays en développement et en transition fournissent des chiffres globaux, mais les conclusions de certaines monographies par pays sont encourageantes en ce qui concerne le niveau scolaire des filles.

- Au Pérou, les notes de lecture et de mathématiques obtenues après cinq ans d'enseignement primaire par les filles quechua vivant en zone rurale n'étaient pas différentes de celles des garçons venant de ce milieu, même si les enfants quechua avaient des résultats globalement bien moins bons que les autres (graphique 4).

- En Équateur, les filles indigènes ont été mieux notées que les garçons indigènes aux évaluations de mathématiques après la cinquième année d'école primaire, avec des résultats presque équivalents à ceux des enfants non indigènes.

Comment atteindre et instruire les filles exclues

Ce que nous savons sur les moyens d'atteindre les enfants pauvres et exclus incite à penser que, pour garantir la scolarisation durable des filles issues de ces groupes, des approches différentes, plus coûteuses, sont nécessaires. La culture, la langue, les besoins spécifiques des filles (en termes de sécurité et d'hygiène, par exemple) sont autant de facteurs qui majorent les coûts car ils sont synonymes de solutions sur mesure. Il est impératif d'investir dans deux directions pour que les enfants socialement exclus, et plus particulièrement les filles, soient scolarisés de façon durable.

Premièrement, dans de nombreux pays, tous les élèves n'ont pas les mêmes chances d'accéder à une instruction de qualité. **L'un des deux angles d'attaque consiste donc à améliorer la qualité de l'enseignement** en agissant à trois niveaux :

Définir des politiques éducatives plus équitables. Des politiques apparemment équitables peuvent discrètement défavoriser les filles issues de groupes exclus. Celles qui rendent obligatoire la langue du groupe majoritaire, par exemple, ont un effet discriminatoire marqué pour ces filles qui, souvent, sont moins en contact avec la langue majoritaire que les garçons de leur milieu. De même, les politiques imposant des écoles séparées ou des écoles mixtes peuvent restreindre l'horizon des filles, soit parce qu'on ne crée que des écoles de garçons, soit parce que, dans des pays comme le Pakistan, les parents limitent la scolarisation des jeunes filles dans les établissements mixtes.

Multiplier les formules de scolarisation. En raison des craintes des parents pour la sécurité de leurs filles, il peut être plus facile de parvenir à scolariser durablement les filles issues de groupes marginalisés dans des écoles de quartier ou des écoles alternatives que dans des écoles traditionnelles géographiquement plus éloignées. Au Rajasthan indien, par exemple, les écoles de quartiers employant des enseignants paraprofessionnels ont permis à la collectivité locale de choisir et d'encadrer les maîtres et de recruter des salariés à temps partiel pour accompagner les filles à l'école; ces établissements ont eu de meilleurs résultats que les établissements publics en termes de scolarisation, de fréquentation et de notes aux évaluations. L'enseignement préscolaire peut aussi faciliter l'entrée dans l'enseignement traditionnel des élèves provenant de groupe exclus. Au Brésil, en Turquie, en Bolivie et en Inde, des programmes préscolaires réunissant les mères et les enfants exclus ont réduit le taux d'abandon dans le primaire et amélioré les résultats. Des programmes de soutien peuvent également être efficaces. En proposant aux élèves défavorisés des programmes de soutien spécifiques en milieu scolaire ou extrascolaire, le Brésil, l'Inde et l'Espagne leur ont permis de continuer à étudier et de progresser. En Inde, où de jeunes femmes ont été embauchées

pour aider les élèves en difficulté, les progrès les plus notables ont été enregistrés chez les enfants les plus défavorisés sur le plan économique. La radio, la télévision et l'ordinateur peuvent aussi augmenter les possibilités qui s'offrent aux filles, en particulier celles qui sont forcées d'abandonner après le primaire.

Améliorer l'environnement matériel et les supports pédagogiques. Les filles sont moins susceptibles d'être inscrites à l'école que les garçons et risquent plus de ne pas poursuivre leur scolarité dans les écoles en mauvais état (fuites de toitures, etc.), touchées par un fort absentéisme des enseignants ou dotées de matériels inadaptés. Les écolières qui continuent leur scolarité dans ces conditions, surtout si la langue majoritaire est la seule enseignée, obtiennent des résultats généralement moins bons. Les études montrent que la qualité des établissements scolaires est plus importante pour les filles venant de groupes exclus que pour les garçons et les enfants issus de groupes majoritaires car les parents des groupes minoritaires sont souvent plus exigeants en ce qui concerne l'état de l'école et la qualité (et souvent le sexe) des enseignants. L'une des solutions consiste à proposer un enseignement bilingue. On peut aussi affecter plus de ressources aux écoles dont les résultats moyens sont médiocres, réparer les bâtiments scolaires dégradés, étoffer les programmes scolaires et recruter des enseignants compétents, ce qui ne va pas toujours de soi.

Le second angle d'attaque consiste à inciter les familles à scolariser les filles. Comme les indices concernant les types d'incitations potentiellement efficaces sont moins clairs, une évaluation plus précise s'impose.

Proposer des transferts conditionnels. Ces transferts en espèces soulagent les familles de certains frais scolaires, sous réserve qu'elles adoptent les comportements souhaités. Souvent difficiles à gérer, ils incitent néanmoins réellement les parents à scolariser leurs enfants. Les programmes mis sur pied, entre autres, au Bangladesh, en Équateur et au Mexique ont été efficaces, même si leur incidence sur les groupes exclus n'a pas été spécifiquement évaluée. En Équateur, un programme de ce type a fait augmenter le taux de scolarisation global de 3,7 points mais n'a pas profité de manière significative aux filles ni aux élèves issus de minorités.

Proposer des bourses ou des allocations. Dans le secondaire, il existe des bourses destinées à financer et encourager la scolarisation des

filles et à indemniser les familles des frais directs et indirects qui en résultent pour elles. Ces dispositifs marchent très bien dans plusieurs pays, comme au Bangladesh, où le taux de scolarisation des filles qui en bénéficient est désormais le double du taux moyen national. Des programmes d'allocations peuvent aussi dédommager les parents pour les frais de scolarisation, mais ils sont liés aux moyens mis à disposition par les écoles (uniformes, manuels, matériels, transports). Même la simple perspective de décrocher une bourse semble améliorer les résultats scolaires.

Instituer des programmes d'aide alimentaire. Divers programmes d'aide alimentaire se traduisent par une hausse des inscriptions et de la fréquentation. Au Kenya, la fourniture de repas gratuits a fait baisser l'absentéisme de 30 % et permis une amélioration considérable des résultats aux tests dans les établissements concernés. Des évaluations rigoureuses ont toutefois montré que les programmes avaient plus bénéficié aux garçons qu'aux filles et n'avaient donc guère réduit l'écart entre eux.

Des actions concrètes

Les mesures pratiques pour promouvoir la scolarisation des filles exclues consistent, par exemple, à élaborer des programmes sur mesure pour convaincre les parents et les élèves, en s'appuyant sur des initiatives couronnées de succès telles que celles qui sont évoquées plus haut. Ces initiatives sont généralement coûteuses mais elles se sont révélées indispensables pour assurer l'inscription à l'école des enfants exclus, en particulier des filles, ainsi que leur assiduité et leur réussite scolaires. Le programme Head Start, aux États-Unis, fait partie de ces initiatives et des pays à revenu intermédiaire comme le Chili, la Malaisie et le Mexique s'en sont inspirés.

Mais les mesures particulières destinées à atteindre les groupes exclus et les filles non scolarisées qui en sont issues ne sont pas à la portée des pays à faible revenu. Dans leur cas, une aide extérieure est donc nécessaire. Premièrement, les bailleurs de fonds bilatéraux, multilatéraux et privés doivent soutenir en priorité les programmes dont l'efficacité est avérée. Un fonds d'affectation spéciale pourrait fournir l'assise financière nécessaire à la multiplication des initiatives qui permettent d'atteindre, de scolariser durablement et d'instruire les filles exclues. Deuxièmement, un fonds pour l'évaluation du niveau scolaire des filles pourrait contribuer à développer les connaissances sur les initiatives qui marchent, surtout en Afrique où les informations sont rares et où résident plus de 40 % des filles non scolarisées. Enfin, l'Institut de statistique de l'UNESCO devrait ventiler les taux de scolarisation et les données sur les acquis scolaires par sexe et par groupe de population; ce sera en effet essentiel pour suivre les progrès et identifier les méthodes les plus efficaces. ■

Maureen A. Lewis est économiste en chef par intérim, chargée du développement humain, à la Banque mondiale; Marlaine E. Lockheed est professeur invitée au Center for Global Development et a été chef pour le secteur de l'éducation à la Banque mondiale. Cet article s'inspire largement de leur ouvrage intitulé Inexcusable Absence.

Bibliographie

Lewis, Maureen A., and Marlaine E. Lockheed, 2006, *Inexcusable Absence* (Washington: Center for Global Development); see <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/11898>

Meerman, Jacob, 2005, "Oppressed People: Economic Mobility of the Socially Excluded," *Journal of Socioeconomics*, Vol. 34 (August), p. 542-67.

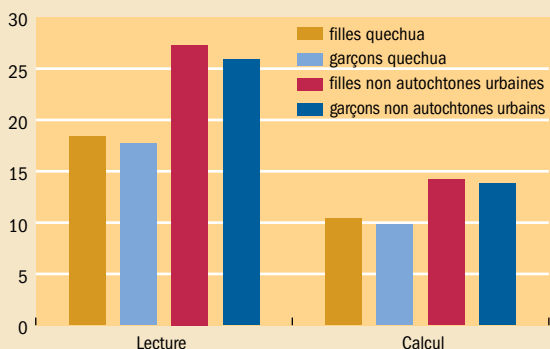
UNESCO, 2006, 2007 Global Monitoring Report: Strong Foundations: Early Childhood Education (Paris).

Graphique 4

Les exclus réussissent moins bien à l'école

Au Pérou, les enfants quechua des campagnes ont de bien moins bons résultats scolaires que les enfants non autochtones des zones urbaines.

(résultats officiels aux tests, 2000)



Source : Lewis and Lockheed (2006).