

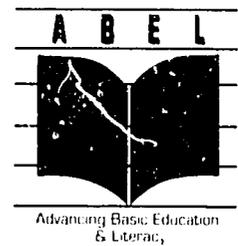
**L'EDUCATION
DES FILLES:
STRATEGIES
POUR ACCROITRE
ACCES, PERSISTANCE
ET RESULTATS**

ABEL Research Study



**Advancing Basic Education and Literacy
(ABEL) Project**

**U.S. Agency for International Development
Office of Education
Office of Women in Development
Washington, D.C.**



Décembre 1991

**L'éducation des filles :
Stratégies pour accroître
accès, persistance et résultats**

Ecrit par:

Karen Tietjen

Revisé par:

Cynthia Prather

Creative Associates International, Inc.
5301 Wisconsin Avenue, NW
Suite 700
Washington, D.C. 20015

Préparé pour:

Projet de promotion de l'éducation de base et de l'alphabétisation (ABEL)
Projet numéro 936-5832
Numéro de contrat DEP-5832-Z-00-9032-00

Bureau de l'Education
et
Bureau de la femme dans le développement
Agence pour le développement international
Washington, D.C.

ABEL: Un projet de l'Académie pour le développement de l'éducation
en collaboration avec
Creative Associates International, Inc.
Harvard Institute for International Development
Research Triangle Institute

1991

**ADVANCING BASIC EDUCATION AND LITERACY
(ABEL)
(Promouvoir l'éducation de base et l'alphabétisation)**

Le projet ABEL parrainé par le Bureau de la Science et la Technologie/Bureau de l'éducation de l'Agence pour le développement international (USAID) assiste les missions de l'USAID et les gouvernements des pays hôtes dans l'utilisation de matériel pédagogique, de méthodes et d'approches qui ont fait leurs preuves lors de la conception et de la mise en œuvre de programmes éducatifs de base. Le projet ABEL est dirigé par The Academy for Educational Development (l'Académie pour le Développement de l'Éducation (AED)) en collaboration avec Creative Associates International, Inc. (CAII), Harvard Institute for International Development (HIID) ainsi que le Research Triangle Institute (RTI). ABEL est le mécanisme principal utilisé par l'USAID pour aider les gouvernements des pays hôtes et les missions de l'USAID à lancer de nouvelles initiatives destinées à améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation de base. Le projet fait appel aux instruments, les méthodes, les techniques de formation et les résultats des recherches de l'USAID et d'autres donateurs mis en œuvre pendant les trois dernières décennies en les adaptant aux conditions particulières de chaque pays.

SOMMAIRE

Dans l'ensemble du monde en développement, la participation des filles à l'éducation est en retard sur celle des garçons. Et cependant, si les filles ne sont pas éduquées, la société perdra les avantages économiques et sociaux liés à l'alphabétisation et à l'instruction des personnes du sexe féminin. Nous nous penchons dans la présente monographie sur les interventions - politiques, programmes et projets - exécutées par les gouvernements, les donateurs et les institutions en vue d'accroître l'accès, la persistance et les résultats des filles dans l'enseignement primaire. Nous examinons à la fois l'enseignement primaire de type classique et les approches non traditionnelles offertes en option pour atteindre les filles non scolarisées. Notre objectif est d'identifier les stratégies, pratiques, moyens et facteurs qui ont exercé une incidence mesurable sur le renforcement de la disponibilité et de l'accessibilité de l'éducation de base pour les filles dans les pays en développement. Le modèle analytique que nous employons dans la présente monographie classe les interventions en fonction de ce qu'elles intéressent les obstacles à la participation des filles à l'éducation au plan de l'offre (facteurs scolaires) ou au plan de la demande (facteurs domestiques/ménagers).

Au plan de l'offre, les politiques nationales qui visent à promouvoir l'éducation des filles sont peu nombreuses. Globalement, l'expansion de l'éducation n'a eu qu'un effet limité sur l'accroissement de la participation des filles. De surcroît, les politiques comme celles relatives aux admissions "ouvertes", aux grossesses et à l'investissement dans les cycles d'enseignement plus avancés ont souvent des répercussions nuisibles sur la participation des filles à l'éducation. Au niveau des programmes, des initiatives visent à rapprocher les écoles des filles, à adapter les écoles à la culture et à aider les filles à apprendre. Des stratégies attentivement conçues de classes uniques (appelées aussi classes à cours multiples) et d'enseignement programmé ont exercé des effets positifs. Les écoles non mixtes peuvent accroître la scolarisation et la persistance des filles ainsi que renforcer leurs résultats et leur amour-propre. La présence d'enseignantes peut améliorer la participation des filles à l'éducation mais les résultats des évaluations ne sont pas concluants. Dans la classe même, un lien a été établi entre les manuels et l'accroissement de la scolarisation et de l'instruction des filles, et ces dernières ont bénéficié de programmes d'enseignement condensés et culturellement adaptés.

Au plan de la demande, les interventions ont cherché à abaisser les coûts de l'éducation des filles pour les parents et à les convaincre de ses avantages. La gratuité de l'enseignement primaire a permis la scolarisation de nombreuses filles mais souvent des coûts directs et d'opportunité masqués empêchent les filles de participer. Les bourses se sont révélées efficaces pour améliorer l'éducation des filles. D'autres incitations et subventions - repas scolaires, uniformes gratuits et technologies économes de travail - ont généralement échoué. Des garderies et établissements préscolaires, qui se substituent aux filles pour assurer

les soins de leurs jeunes frères et soeurs, sont prometteurs mais insuffisamment documentés. L'éducation communautaire et parentale dans le cadre de campagnes d'information et de participation de la collectivité a produit des résultats positifs.

Les approches non traditionnelles ont réussi à toucher les filles qui ne peuvent fréquenter l'école pour des raisons de pauvreté ou d'isolement. Les programmes couronnés de succès conjuguent emplois du temps et emplacements pratiques, pédagogie appropriée et matériels éducatifs de qualité, programme condensé et la possibilité d'entrer dans l'enseignement de type classique. Plus fondamental encore, ces programmes sont gratuits, sans coûts cachés. Cependant, des questions restent en suspens concernant leur expansion et la possibilité de les reproduire ailleurs.

Nous concluons dans la présente monographie que non seulement davantage de places doivent être mises à la disposition des filles dans les écoles mais que leur accès à l'instruction doit être facilité. Les approches pluridimensionnelles de l'éducation des filles, qui tiennent compte du contexte local ainsi que des facteurs de l'offre et de la demande, ont été particulièrement couronnées de succès. Les approches innovatrices, non traditionnelles pourraient être adaptées à l'enseignement de type classique ou reproduits. Pour que les efforts visant à renforcer l'éducation des filles réussissent, ils doivent être intégrés dans les plans nationaux de développement de l'éducation et bénéficier du soutien financier et administratif adéquat. Le choix des interventions devra suivre un déroulement logique basé sur l'évaluation des besoins, le suivi et l'évaluation des résultats. Les évaluations actuelles des interventions sont déficientes. La qualité des écoles semble influencer sur les résultats des filles ainsi que sur leur scolarisation et leur persistance. Les futures recherches devront définir l'étudiant moyen en tant que fille, avec les obstacles concomitants à la participation à l'éducation, ainsi que désagréger les données par sexe.

TABLE OF CONTENTS

Sommaire	iii
Remerciements	vii
I. Introduction	1
A. Contexte et but	1
B. Méthodologie	3
C. Présentation du Rapport	4
D. L'approche: définitions, paramètre et critères	5
E. Les facteurs de l'offre et de la demande: un modèle analytique	8
II. Le système de type classique: les approches axées sur l'offre	13
A. Les réponses à caractère politique	13
1. L'enseignement primaire universel: un enseignement sélectif	13
2. Application de la réforme contre législation: assurer l'impact de la politique	15
B. Réponses programmatiques	20
1. Rapprocher les écoles des filles: mesures innovatrices pour accroître les chances de scolarisation primaire pour tous	20
2. Rendre les écoles acceptables: les écoles adaptées au milieu culturel	26
3. Aider les filles à apprendre: à l'intérieur de la classe	40
III. Le système classique: approches axées sur la demande	50
A. Réponses à caractère politique	50
1. Enseignement gratuit: trop cher pour les filles	51
2. Droits des usagers: l'éviction des filles du marché de l'éducation	52

B.	Réponses au niveau des programmes	55
1.	Incitations et subventions: réduire les coûts	55
2.	Le temps est de l'argent: la question des coûts d'opportunité du travail des filles	61
3.	Accroître la compréhension: éduquer les parents et la communauté	63
4.	Accroître les avantages: transcender le secteur de l'éducation	66
IV.	Options non traditionnelles à l'éducation des filles: programmes extrascolaires pour les filles	68
A.	Aperçu général	68
B.	Etudes de cas: approches prometteuses	70
1.	Népal	70
2.	Bangladesh	72
3.	Inde	74
4.	République dominicaine	76
5.	Divers	77
C.	Éléments du succès	78
V.	Récapitulation des approches axées sur l'offre et la demande et des approches non traditionnelles: ce qui fonctionne et ne fonctionne pas	81
VI.	Implications des politiques et conclusions	85
A.	Interventions prometteuses	85
B.	Obstacles à l'exécution	89
C.	Recommandations pour l'avenir	91
Appendices		
Appendice A:	Le système de type classique: récapitulation des résultats des interventions majeures relatives à l'éducation des filles	95
Appendice B:	Bibliographie	103
Appendice C:	Liste des sources d'information et des organisations	128

Remerciements

Le présent document constitue un examen des interventions de gouvernements, donateurs et autres institutions en vue d'accroître l'accès, la persistance et les résultats des filles dans l'enseignement primaire dans le monde en développement. Il est l'un des éléments constitutifs des efforts de l'Agency for International Development des Etats-Unis (A.I.D.) pour comprendre les avantages, ainsi que les obstacles et les solutions, de la participation des filles à l'éducation dans le Tiers Monde.

L'examen a été préparé dans le contexte des travaux de Creative Associates International, Inc. dans le cadre du Projet ABEL (Advancing Basic Education and Literacy Project). Le Projet ABEL, le principal mécanisme de l'A.I.D. pour aider les gouvernements et les missions de l'USAID dans le monde entier à concevoir et à exécuter des programmes d'éducation de base, était organisé sous les auspices du Bureau of Research and Development de l'Agence par le canal de ses Offices of Education and Women in Development.

Je tiens à exprimer mes remerciements à plusieurs personnes qui ont contribué au présent rapport. Je tiens à remercier, tout d'abord, Karen Tietjen pour ses recherches; elle a dépouillé et analysé inlassablement les ouvrages disponibles. Je souhaite également remercier notre éditeur, Cynthia Prather, qui a prêté son concours aux recherches en organisant et en mettant le point final au rapport. De surcroît, cette étude n'aurait pas été possible sans l'aide des personnes suivantes :

- James Hoxeng
International Education Specialist
AID/R&D/ED
- Chloé O'Gara
Deputy Director
AID/R&D/WID
- Stephanie Funk
Project Development Officer
AID Africa/CCWA
- Lynellyn Long
Senior Social Scientist
AID/R&D/WID

Enfin, je tiens à remercier le personnel du Projet ABEL pour son soutien sans faille; Barbara Reese pour l'identification et la localisation des matériels pertinents; Michelle Penner pour son aide en matière de recherche; ainsi que Fannyta Klopfer et Marie Elsie Sanon pour leur aide en matière de production.

May Rihani
Vice-Président
Creative Associates International, Inc.

CHAPITRE I

Introduction

A. Contexte et but

Si l'"éducation pour tous" est le cri de ralliement des éducateurs durant les années 90, le défi qui consiste à réaliser cet objectif n'est nulle part plus grand que dans le cas des filles.

Peu de chercheurs en éducation comparée ont manqué d'observer que, malgré l'expansion sans précédent de l'enseignement de type classique et la croissance exponentielle de la scolarisation dans l'ensemble du Tiers Monde, la participation des filles à l'éducation est nettement en retard sur celle des garçons. Le sexe des élèves continue de jouer un rôle majeur dans les décisions de scolarisation des garçons et des filles, dans leurs résultats scolaires et dans le niveau d'études qu'ils sont amenés à poursuivre. Le sexe féminin a une connotation négative avec la scolarisation, l'instruction et les résultats dans l'enseignement.

Les filles ne bénéficient pas des mêmes niveaux d'instruction ni des mêmes succès scolaires. De façon générale, le taux de scolarisation des filles dans le primaire est inférieur d'au moins 10 points de pourcentage à celui des garçons dans 66 pays (Patel, 1989), leur taux d'abandon/déperdition est plus élevé et elles sont moins nombreuses à achever les cycles d'enseignement ainsi qu'à entrer dans les disciplines plus rémunératrices - et peut-être plus productives - comme les sciences et les mathématiques. Même dans les quelques pays à faible revenu où l'enseignement primaire est universel, les filles fréquentent l'école moins longtemps, reçoivent rarement la même éducation et suivent des disciplines essentiellement considérées comme féminines (Kelly, 1987).

Les mesures traditionnelles de l'efficacité de l'éducation - accès, persistance et résultats¹ - varient considérablement pour les filles parmi les divers pays en développement et leur degré de gravité particulière diffère dans chaque pays proprement dit. Par exemple, au Pakistan, un nombre limité de filles sont admises dans l'enseignement de type classique tandis qu'au Botswana, davantage de filles que de garçons fréquentent les classes du primaire (Chernichovsky, 1985; USAID, 1991). Au Népal, les filles quittent l'école prématurément pour prendre en charge les soins des jeunes enfants et contribuer à la production ménagère (Shrestha et al. 1986; Jamison et Lockheed, 1987) tandis qu'au Nicaragua, l'instruction des garçons est sacrifiée au bénéfice des possibilités d'emplois (Bustillo, 1989). En Haïti, la scolarisation dans les établissements primaires privés a pratiquement atteint la parité des sexes mais les filles obtiennent de moins bons résultats aux examens que les garçons (FSU, 1991); cependant, au Proche-Orient, les filles qui persistent dans l'enseignement peuvent être comparées favorablement aux garçons (El-Sanabary, 1989).

1 Aux fins du présent document, la participation à l'éducation comprend trois mesures, accès, persistance et résultats, qui sont utilisées comme synonymes d'inscription, d'instruction et de performance, respectivement.

Mais on constate que, dans aucun pays à faible revenu, les filles ne dépassent les garçons dans les trois mesures de la participation à l'éducation. Le message est clair : les filles sont sous-éduquées (Deblé, 1980).

Depuis les travaux influents de Bowman et Anderson (1980), Smock (1981) et Kelly et Elliott (1982) sur l'éducation féminine au début des années 1980, plusieurs études ont comparé les indicateurs d'efficacité éducationnelle différenciés par sexe et identifié les obstacles et les facteurs de la participation des filles à l'éducation. Plus récemment, la recherche a présenté une justification économique écrasante pour accroître l'investissement dans l'éducation des filles, apportant la démonstration de taux de rendement privés et sociaux élevés et liant l'éducation primaire féminine à la croissance du PNB, à l'augmentation de la productivité et à la participation à la population active, à la baisse de la fécondité et de la mortalité infantile et au renforcement de la santé des enfants (Cochrane, O'Hara et Leslie, 1980; Chamie, 1983; Psacharopoulos, 1985; Blumberg, 1989; Floro et Wolf, 1990; King, 1990).

Le fait demeure, cependant, que - malgré la foule de programmes spéciaux et de projets pilotes qui ont accompagné la Décennie de la femme des Nations Unies - un montant disproportionné des ressources éducationnelles est affecté aux enfants du sexe masculin. Les femmes de l'Asie du Sud et de l'Ouest ainsi que d'Afrique du Nord et de l'Afrique subsaharienne reçoivent entre la moitié et les trois-quarts de l'instruction dont bénéficient les hommes (Schultz, 1989b). La plupart des études sur l'éducation des filles continuent d'offrir des conclusions avec une liste de recommandations *théoriques* d'actions à exécuter pour renforcer la participation des filles à l'éducation, reflétant la rareté des interventions mises en oeuvre et le manque de renseignements sur les initiatives effectives et sur leurs résultats.

Nous examinons dans le présent document les interventions - politiques, programmes et projets - qui ont été exécutées par des gouvernements, donateurs et autres institutions en vue d'accroître l'accès, la persistance et les résultats des filles dans l'enseignement primaire, tant dans le cadre de l'enseignement de type classique que dans le contexte d'approches optionnelles non traditionnelles. Le but est d'identifier les stratégies, pratiques, moyens et facteurs qui ont exercé une incidence positive mesurable sur l'acquisition d'une éducation de base par les filles dans les pays en développement ainsi que d'identifier les facteurs ou conditions contextuelles dans le cadre desquelles ces approches sont efficaces. Nous posons quatre questions principales :

- Quelles interventions éducationnelles visent à améliorer la participation des filles à l'éducation ?

- Dans quels contextes et dans quelles conditions ces interventions sont-elles efficaces ?
- Quelles interventions et quelles options semblent les plus prometteuses pour améliorer la participation des filles à l'éducation ?
- Quelles sont les implications de ces options au niveau de la politique ?

B. Méthodologie

Les données utilisées pour la présente monographie ont été obtenues par un dépouillement extensif des ouvrages pertinents, visant tant les sources traditionnelles de renseignements que les ouvrages plus difficiles d'accès, en particulier provenant de pays en développement ou de groupes qui bénéficient d'une expérience directe de l'éducation des filles. Les recherches livresques initiales ont été suivies de recherches plus précises auprès d'organisations et de particuliers. Les renseignements ont été recueillis en s'appuyant sur les méthodes suivantes :

- Une recherche auprès de diverses bases de données spécialisées, y compris REDUC, SHARE et la base de données du Center for Development Information and Evaluation de l'AID;
- Un examen d'une grande variété de bibliographies existantes sur l'éducation des filles dans les pays en développement;
- Une explication des travaux détenus par des bibliothèques spécifiques comme, notamment, celles des organisations suivantes : Banque mondiale, Women in Development Office de l'USAID, International Development Research Center et International Women's Tribune Center;
- Des contacts directs avec un certain nombre d'organisations réputées actives dans le domaine de l'éducation des filles ou de la formation des femmes, y compris : UNICEF; UNESCO; AFS; WOW; Office of Women in International Development and Nonformal Education Information Center de Michigan State University; World Education, Inc.; International Center for Research on Women; l'Agence canadienne pour le développement international; et Creative Associates International (une liste complète des organisations contactées figure en Appendice B);
- Des contacts directs avec un certain nombre de chercheurs travaillant dans ce domaine pour leurs suggestions sur des matériels et organisations pertinentes; et

- Un examen des documents de conférences sur l'éducation de base pour les filles et les femmes.

Cette stratégie a permis d'amasser un volume considérable de matériels mais il convient de mentionner que l'obtention des matériels produits dans ce domaine par les chercheurs et le personnel des pays en développement s'est révélé difficile. Lorsque nous avons eu connaissance d'un projet ou d'une intervention non documentée ou sur laquelle les renseignements disponibles étaient insuffisants, nous avons essayé d'entrer en contact avec les personnes ou organisations liées avec ladite activité.

Les critères ont fini par être affinés et un plan détaillé par se dégager dans le cadre d'entretiens répétés avec des responsables de l'AID à R&D/WID et R&D/Ed et avec le personnel de Creative Associates International Inc. La personne chargée de la recherche a présenté les projets liminaires au comité d'examen au fur et à mesure de la progression du travail. Le rapport final est le produit d'un processus de révision qui incorpore les matériels, observations et suggestions additionnelles du comité.

C. Présentation du Rapport

Le présent rapport s'articule en six chapitres. Le reliquat du chapitre I porte sur les définitions, paramètres et critères d'évaluation utilisés pour le traitement de l'éducation des filles et présente un modèle analytique permettant d'organiser et de classer les interventions.

Les chapitres II, III, IV et V présentent les stratégies et interventions visant à renforcer la participation des filles à l'éducation dans l'enseignement de type classique et dans le cadre d'approches non traditionnelles. Le chapitre II est consacré à un examen des approches de l'éducation des filles axées sur l'offre, tant au plan de la politique que des programmes. Du point de vue de la politique, nous analysons l'impact de l'enseignement primaire universel et de l'expansion de l'éducation et nous identifions les politiques d'enseignement qui ont particulièrement touché les filles. Sous l'angle des programmes, nous examinons les interventions visant à accroître les possibilités éducatives des filles, à rendre les écoles culturellement acceptables pour leurs parents et à offrir un cadre d'enseignement efficace. Nous présentons au chapitre III les approches de l'éducation des filles axées sur la demande. A l'échelon de la politique, nous analysons les politiques d'enseignement gratuit et payant. Au plan des programmes, nous présentons les incitations et subventions visant à réduire le coût direct de l'instruction, les efforts déployés pour abaisser les coûts d'opportunité et les initiatives cherchant à mieux faire apprécier l'éducation des filles. Le chapitre IV, concentré sur les options non traditionnelles de l'éducation des filles, s'écarte du modèle offre-demande utilisé pour l'analyse du système de type classique. Les approches non traditionnelles efficaces conjuguent avec succès des facteurs de l'offre et de la demande et ne se prêtent pas à une désagrégation. Par conséquent, nous présentons dans ce quatrième chapitre des exemples d'approches prometteuses qui sont exécutées dans divers pays en développement. Il comprend également une récapitulation des ingrédients nécessaires à des programmes non traditionnels réussis.

Le chapitre V est consacré à un bref résumé des approches axées sur l'offre et la demande ainsi que des approches non traditionnelles. Nous présentons nos conclusions au

chapitre VI et nous y analysons les implications de ces recommandations au plan de la politique. Les appendices contiennent un résumé des résultats des interventions majeures dans l'enseignement de type classique qui touchent les filles, une bibliographie des ouvrages de référence utilisés aux fins de recherche et une liste des organisations contactées.

D. L'approche : définitions, paramètres et critères

Qu'entendons-nous par éducation des filles ? L'âge chronologique ne peut pas servir de définition stricte de "fille". Dans la plupart des pays en développement, les salles de classe sont peuplées d'enfants trop âgés, en particulier dans le primaire. Il n'est pas rare de trouver des enfants de 14 ou 15 ans inscrits dans le premier cycle du primaire. Le décalage entre l'âge prescrit et l'âge réel, révélant le retard de la progression dans le cycle scolaire, peut être à l'origine de problèmes, en particulier pour les filles, qui sont souvent inscrites à un âge plus avancé et retirées périodiquement pour travailler au foyer (Chamie, 1983; Caldwell, Reddy et Caldwell, 1985; Lockheed et Verspoor, 1990). La distinction entre filles et femmes s'estompe davantage durant les premières années de l'adolescence, les filles de 13-15 ans assumant, dans certains pays, les rôles économiques, sociaux et reproductifs des femmes. Aux fins de la présente étude, la définition de "fille" s'appuie davantage sur la participation d'une jeune personne de sexe féminin à l'enseignement primaire scolarisé que sur des limites d'âge rigides. De façon générale, nous nous intéressons au groupe des jeunes filles célibataires âgées de 6 à 14 ans, qui n'ont pas encore assumé de rôles adultes dans la société.

Qu'entendons-nous donc par éducation primaire ? Les qualifications acquises à l'école primaire - alphabétisation et calcul de base - sont le plus souvent liées à des gains clés du développement. Le présent chapitre se concentre, par conséquent, sur les stratégies qui ont le plus de chance d'accroître la disponibilité et l'accessibilité de l'éducation de base pour les filles, de la 1^{ère} à la 9^{ème} année d'enseignement comprises². La plupart des filles acquièrent leur première expérience avec l'alphabétisation et le calcul dans l'enseignement de type classique : écoles administrées et essentiellement - avec des exceptions - financées par le secteur public. En bref, l'enseignement de type classique est défini comme des programmes structurés d'instruction institutionnelle, caractérisé par des écoles organisées autour d'un système rigide d'âges et de classes, des enseignants formés et/ou certifiés par l'Etat, des programmes scolaires nationaux imposés et une norme uniforme d'examens et de progression.

² Il convient de noter que l'expression "éducation de base" revêt aujourd'hui de nombreux éléments autres que l'alphabétisation et le calcul, en particulier pour les adultes acquérant des connaissances dans le secteur non scolarisé. Pour une définition élargie, se reporter à Stromquist, 1986.

Cependant, lorsque les autorités expérimentent avec des moyens nouveaux et mieux adaptés d'assurer la prestation des services éducatifs de base au bénéfice des enfants difficiles à atteindre (y compris, le plus souvent, les filles) la distinction entre les éducations de type classique et non traditionnelle s'estompe. Diverses formules permettent de transmettre les compétences de l'école primaire, qui comprennent des combinaisons diverses de certains des attributs du système de type classique. Par exemple, les autorités peuvent fournir l'établissement après les heures de classe ordinaires pour assurer une éducation extrascolaire sur la base d'un programme d'enseignement primaire modifié assuré par un enseignant non certifié. Ou une organisation non gouvernementale peut établir des écoles pour enseigner la lecture, l'arithmétique et la préparation à la vie active au même groupe d'enfants. Plutôt que d'insister sur la distinction entre les systèmes de type classique et non traditionnels, nous avons choisi d'approcher l'éducation des filles en examinant à la fois les écoles traditionnelles du système classique et les programmes non traditionnels optionnels élaborés par les secteurs public et privé dans le but d'explorer et d'offrir une large variété d'options et d'approches de points de vue différents³.

Comment définissons-nous "interventions" ? La sensibilisation grandissante à l'égard de l'importance de l'éducation des filles - et la rhétorique qui s'ensuit - obscurcit le fait que, dans la réalité, les interventions éducationnelles visant exclusivement à accroître la participation des filles à l'éducation sont relativement rares. Dans notre effort pour identifier diverses stratégies ou "meilleures pratiques" visant à améliorer les résultats de l'éducation pour les filles, nous avons conduit notre analyse à plusieurs échelons.

En premier lieu, nous avons examiné les politiques et programmes qui se concentrent spécifiquement sur les filles ainsi que les approches "neutres concernant les sexes", qui exercent des effets positifs ou négatifs notables sur l'accès, les résultats ou l'instruction des filles, volontairement ou non. Nous avons inclus des cas d'anomalies positives pour élargir l'analyse. Par exemple, pourquoi l'expansion de l'enseignement a-t-elle accru de façon disproportionnée la scolarisation des filles dans un pays et pas dans un autre ? En second lieu, la recherche sur la structure et l'organisation des écoles, la pédagogie et les ressources, qui ne constituent peut-être pas intentionnellement des programmes obligatoires ou visant spécifiquement les filles, identifie des facteurs qui influent sur la participation et les résultats des filles et signalent des interventions et des politiques dont les répercussions sont incontestables. Par exemple, les écoles non mixtes, les manuels ou une approche globale de l'alphabétisation axée sur la langue semblent avoir eu des effets nettement positifs sur la participation, les résultats et la persistance des filles.

De même, nous avons procédé à un examen des études qui dégagent des caractéristiques attribuables qui se rapportent à la probabilité croissante d'une participation des filles à l'éducation. Certaines - comme la résidence en milieu rural ou urbain, le revenu familial et le patrimoine national - sont hors de portée immédiate du secteur éducatif. D'autres - comme les niveaux d'éducation parentale ou les attitudes envers les femmes -

³ Nous ne discutons que brièvement les approches non traditionnelles de l'enseignement primaire dans le présent document. Les études de cas afférentes à deux programmes - le Programme Escuela Nueva en Colombie et le Programme BRAC au Bangladesh - seront présentées dans de futures publications de l'A.I.D.

laissent entrevoir des domaines d'action. Cependant, nous nous sommes uniquement concentrés dans l'ensemble de notre étude sur les politiques, les pratiques ou les ressources qui ont été essayées dans les pays en développement et nous avons ignoré les interventions potentielles ou théoriques.

Comment les interventions sont-elles évaluées ? Trois grands critères ou variables dépendantes ont été utilisés pour évaluer l'impact des interventions éducationnelles sur la participation des filles à l'éducation : accès (ou inscription/scolarisation), niveau d'instruction (ou persistance) et résultats (ou performance). Ils sont tous fondamentalement des indicateurs d'efficacité interne; les indicateurs d'efficacité externe (par exemple, le profil du revenu, la condition face à l'emploi, la participation à la population active) sont généralement calculés en fonction du niveau d'instruction et non sur la base d'une intervention spécifique, rendant difficile dans la plupart des cas de mesurer l'incidence sur l'efficacité externe. Cependant, une mesure des résultats suggère la question de l'efficacité externe : les attitudes et aspirations des filles envers une instruction supplémentaire, les rôles sociaux et la participation à la population active, qui peuvent donner une idée du futur comportement économique. Des indicateurs additionnels de l'impact ou de l'utilité perçue sont également utilisés lorsqu'ils sont disponibles, comme l'âge du mariage repoussé ou l'accroissement des chances de mariage. Il convient également de noter qu'une intervention unique peut avoir des effets ou des résultats multiples. L'enseignement non mixte en est un exemple : on a constaté dans certaines situations que les écoles de filles accroissent les inscriptions, prolongent la persistance et fortifient la performance.

Dans certains cas, la relation causale entre l'intervention et l'impact sur la participation des filles à l'éducation n'est pas claire et l'évaluation se concentre davantage sur l'efficacité de la réalisation de l'objectif à court terme. Par exemple, alors que la présence d'enseignantes dans la classe est généralement acceptée comme bénéfique, plusieurs méthodes visant à accroître leurs effectifs ont été essayées avec des succès variés. L'efficacité de la méthode visant à augmenter les effectifs des enseignantes a été évaluée, plutôt que son incidence sur les filles. Enfin, l'efficacité de l'approche ne saurait guère être évaluée sans un examen des questions de coûts et de viabilité. Malheureusement, les données sur les coûts à la disposition du chercheur sont rares. Nous faisons néanmoins état des considérations économiques lorsqu'elles paraissent appropriées.

Toutes les études examinées ne sont pas le produit d'une recherche systématique et d'une application rigoureuse de méthodes qualitatives ou quantitatives. Les données sont rarement obtenues dans le cadre de conditions contrôlées ou quasi-expérimentales, ou par une observation méthodique basée sur une évaluation qualitative structurée. En fait, dans la plupart des cas, les données d'évaluation sont anecdotiques ou diffuses, et souvent incluses fortuitement dans la description d'un projet ou mentionnées occasionnellement dans des conversations. Peu d'études ont employé des méthodes avancées d'observation des participants ou de recherche ethnographique (Biraimah, 1984 et 1987, sont des exceptions notables). De surcroît, la plupart des analyses quantitatives sont du type de corrélation du premier degré : l'évaluation de l'effet de la variable indépendante est réalisée sur une base additive ou aléatoire - à savoir qu'un instrument ou une intervention unique a été essayé et son impact évalué. Quelques unes seulement des études examinées (par exemple, King et

Bellew, 1989; Abraha et al. 1991)⁴ ont utilisé une approche du type "fonction de production", comparant l'effet individuel de différentes interventions éducatives. Par conséquent, nos conclusions demandent d'être approchées avec une certaine prudence du fait de l'absence de données quantitatives et qualitatives ainsi que de données sur les coûts et de mesures pondérées.

E. Les facteurs de l'offre et de la demande : un modèle analytique

Pourquoi les filles sont-elles sous-éduquées ? Pourquoi continue-t-on d'observer un sous-investissement dans l'éducation des filles ? Les réponses sont nombreuses et les recherches sur les facteurs de la participation des filles à l'éducation forment la structure du présent examen des stratégies d'intervention, c'est-à-dire que nous devons d'abord identifier les problèmes avant de pouvoir nous pencher sur les solutions.

De façon générale, les raisons se répartissent en trois groupes : facteurs au niveau de la société globale; facteurs tenant aux systèmes éducatif et scolaire; et facteurs sociaux et ménagers/domestiques⁵.

On compte notamment parmi les facteurs à l'échelon de la société globale le patrimoine national, le degré d'industrialisation, le niveau de développement, le degré d'urbanisation, la religion etc. Les opinions divergent sur celui de ces facteurs qui est le plus influent. Robertson (1984) soutient que l'impact de l'urbanisation excède celui du PNB; Bowman et Anderson (1980) font état de l'interaction entre le "comportement musulman distinctif d'exclusion des femmes des possibilités d'instruction" et la pauvreté, qui est vigoureusement rejetée par d'autres chercheurs (Youssef, 1976-1977; O'Shaughnessy, 1978; El-Sanabary, 1989; Kudat et Abadzi, 1989); Ramirez et Weiss (1979) vise l'autorité de l'Etat sur le revenu national et la modernisation politique; et Tilak dénonce le niveau de développement économique comme préalable au développement éducationnel des filles (1989).

⁴ Ce n'est pas impliquer pour autant que l'analyse à variables multiples n'est pas souvent utilisée mais la plupart des analyses sont axées sur les facteurs de l'éducation des filles et tendent à mélanger les caractéristiques attributives et à l'échelon macro avec les variables qui peuvent être considérées comme des interventions éducationnelles pertinentes. Les études qui comparent effectivement des interventions multiples sont rares.

⁵ Ces typologies générales ont été établies et utilisées par Safilio-Rothschild (1979), Bowman et Anderson (1980), Chamie (1983), Anderson (1988), El-Sanabary (1989), Tilak (1989) et d'autres.

De toute évidence, ces caractéristiques globales ne sont généralement pas sujettes à altération ou manipulation par une intervention politique, tout au moins dans un sens direct par des organismes éducatifs. En conséquence, les stratégies d'intervention et la formulation de la politique reposent au plan théorique sur les deux derniers groupes de facteurs : facteurs scolaires et facteurs ménagers - ou, présenté autrement, facteurs de l'offre et facteurs de la demande.

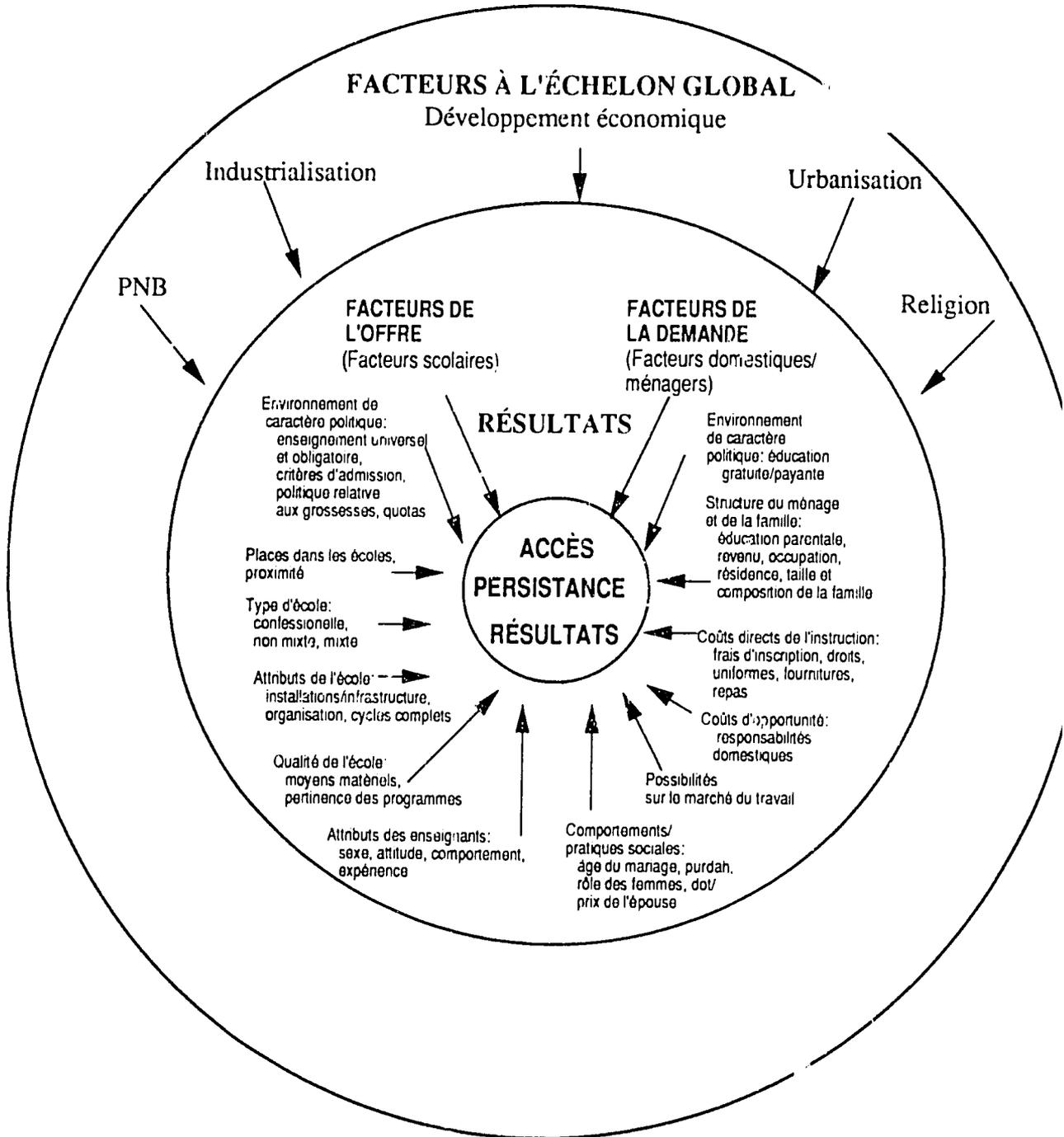
Traditionnellement, les gouvernements, donateurs et éducateurs ont tendu à penser en termes d'offre, postulant qu'avec suffisamment d'écoles, d'enseignants, de manuels, etc. le système d'enseignement produirait les résultats recherchés, tant pour les filles que pour les garçons. Une quantité et une qualité insuffisantes de ressources éducatives limitent l'accès des élèves au système, restreignant la participation des filles à l'éducation, qui viennent après les garçons pour des places rationnées dans les écoles. Des aménagements comme un accroissement des places, de meilleures salles et l'augmentation du budget par élève finiront par entraîner, d'après cette approche, un accroissement du nombre de filles scolarisées. Cette approche postule que, l'instruction étant un bien social désirable, ses avantages à l'échelon privé ou du particulier seront évidents, suscitant une forte demande privée de services éducatifs. D'une part, la demande est perçue comme excédant l'offre; d'autre part, les facteurs de l'offre, comme l'accroissement et l'amélioration des ressources scolaires pour les filles, sont considérés comme les moteurs de la demande.

Et cependant, en dépit de l'expansion de l'enseignement, on constate que dans certains pays à faible revenu, l'écart entre les sexes se creuse plutôt que de se combler. Le rôle joué par les facteurs ménagers ou de la demande dans la détermination de la participation des filles à l'éducation a été reconnu plus récemment. La décision des parents d'investir dans l'instruction de leurs enfants est un calcul compliqué - bien qu'informel - du taux de rendement privé. Les avantages pour la fille et sa famille excèdent-ils les coûts ? Les chercheurs ont constaté que la demande privée de services éducatifs par l'élève et ses parents est une fonction de la structure du ménage et de la famille, des caractéristiques de la société et des convictions socio-culturelles ainsi que des coûts directs et d'opportunité de la participation (et des contraintes absolues pesant sur le revenu familial). D'autres facteurs, également extérieurs au système éducatif, comme les possibilités limitées du marché de l'emploi et les rôles interdits pour les femmes, conspirent pour garder les filles en dehors de l'école. Nous décrivons au graphique I.1 l'interaction de ces trois facteurs.

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que le débat soit centré sur les facteurs - de l'offre ou de la demande - qui exercent le plus d'influence sur la participation des filles à l'éducation. La question est de savoir si la demande d'éducation des filles est animée uniquement par l'offre d'instruction ce qui, par extension, impliquerait que les interventions en vue d'améliorer la participation des filles à l'éducation peuvent cibler uniquement l'école et la classe. Par exemple, sur le plan de l'offre, El-Sanabary (1989) avance que "l'amélioration du système scolaire exerce son impact le plus fort sur l'accès à l'éducation, les performances, la continuation et les résultats"; Abraha et al. (1991) préfère les facteurs scolaires aux facteurs communautaires; et Tilak (1989) soutient que "des politiques et programmes éducationnels significatifs échouent rarement".

GRAPHIQUE I.1

Facteur de l'offre et de la demande à l'échelon global influant sur la participation des filles à l'éducation



Au plan de la demande, Long (1990) fait observer que les efforts au niveau de l'offre pour accroître la participation féminine peuvent faire directement concurrence à la perception des ménages relatives aux rôles de reproduction et de production des filles, et Stromquist suggère que les facteurs familiaux sont plus importants que les facteurs de caractère scolaire (dans Haddad et al. 1990). Shrestha et al. (1986) se concentrant sur le Népal, en apportent la preuve : les facteurs ménagers et "familiaux" sont, conjugués, un facteur déterminant plus puissant des chances d'un enfant de fréquenter l'école que les caractéristiques de l'école proprement dite" et leur effet sur les filles est deux fois plus fort alors qu'aucune différence entre les sexes n'apparaît à l'évidence dans les facteurs scolaires. Enfin, une étude réalisée en Papouasie-Nouvelle-Guinée soutient les deux côtés du débat : "les facteurs "extra-scolaires" ou de la demande touchent essentiellement la scolarisation des filles tandis que les facteurs "scolaires" influent sur leur rétention (Yeoman, 1985).

Ces différences ne sont pas impossibles à concilier. L'interaction entre les facteurs de l'offre et de la demande détermine conjointement les niveaux de la participation des filles à l'éducation. En fin de compte, "le facteur le plus important de la fréquentation ou non de l'école par les filles est la disponibilité et l'*accessibilité* des écoles" (Kelly, 1987; non souligné dans le texte). Alors que la disponibilité de places à l'école peut être exceptionnellement une fonction de l'investissement au plan de l'offre dans l'infrastructure, l'accessibilité pose la question plus large du caractère acceptable de l'instruction des filles et de ses implications pour la demande de services éducatifs. Si des places disponibles peuvent offrir une chance de scolarisation, leur portée peut être extrêmement limitée pour une fille dont la survie de la famille dépend de sa contribution quotidienne à la production domestique (Jamison et Lockheed, 1987). Les facteurs de la demande comme le revenu familial, les pratiques sociales (par exemple, l'isolement des femmes), les rôles économiques des filles, le nombre de jeunes frères et sœurs, l'âge du mariage, les anticipations différenciées par sexe des résultats de l'éducation, etc. peuvent limiter l'accessibilité des écoles pour les filles et leurs familles.

La demande de services éducatifs est rarement le produit d'un facteur unique mais plutôt l'interaction de facteurs qui incitent les familles à ne pas envoyer leurs enfants à l'école (Anderson, 1988). Par exemple, l'obstacle que constitue un faible revenu familial, avec ses implications négatives pour la participation des filles à l'éducation, peut être exacerbé par un changement dans la condition et la productivité d'autres femmes au sein du ménage (Caldwell, Reddy et Caldwell, 1985). La rareté des possibilités d'emplois rémunérateurs pour les femmes, conjuguée aux craintes concernant leur sécurité, peuvent décourager des familles rencontrant des difficultés financières d'investir dans l'éducation de leurs filles. Et les craintes que l'éducation d'une fille peuvent la rendre inacceptable au mariage ou que les avantages de son éducation bénéficieront uniquement à la famille de son époux sont des facteurs qui peuvent déprimer la demande (Csapo, 1981; Khar, 1989).

De surcroît, les comportements des écoles et des familles se renforcent. La demande ne peut pas être isolée des conditions de l'offre. Les gens réagissent aux écoles qui leurs sont offertes et pas uniquement à une conception abstraite de l'éducation (Jones, 1980). En

conséquence, les interventions au plan de l'offre, comme les aménagements de la qualité ou l'adaptation des programmes pour répondre à des besoins spécifiques (par exemple, écoles non mixtes ou programme pertinent) peuvent accroître la demande d'éducation émanant des parents et des filles en répondant aux facteurs domestiques qui restreignent la participation des filles à l'éducation. Les interventions doivent non seulement résoudre le problème de l'accroissement de l'instruction; elles doivent cibler les obstacles qui gardent les filles en dehors de l'école ou qui inhibent leur participation, contrant fondamentalement les facteurs qui dépriment la demande d'instruction. Les interventions scolaires efficaces dans un contexte donné dépendront souvent de décisions prises au plan de la demande (King et Lillard, 1983; Kerner, 1986; Khan, 1989; Long, 1990).

En fin de compte, les stratégies et programmes d'intervention visant à promouvoir la participation des filles à l'éducation doivent relever un double défi : 1) accroître la disponibilité de l'éducation en augmentant le nombre des places dans les écoles pour les filles, renforçant ainsi l'offre; et 2) améliorer l'accessibilité de l'éducation en accroissant les avantages et en réduisant les coûts de l'instruction pour les filles et leurs familles, fortifiant de ce fait la demande (Bellew et King, 1991).

L'analyse des interventions décrites dans les sections suivantes est articulée sur la base du paradigme offre-demande. En commençant avec l'enseignement de type classique, nous examinons les interventions au plan de l'offre, en opérant une distinction entre les stratégies de caractère politique et les programmes et/ou projets, avant d'en venir aux interventions sur le plan de la demande. Les interventions majeures et leurs impacts sont récapitulés en Appendice A. Comme nous l'avons mentionné, l'analyse des interventions a été légèrement modifiée pour examiner les approches et options moins traditionnelles que l'enseignement de type classique, visant à toucher les filles d'âge scolaire qui soit n'ont jamais été scolarisées soit ont quitté l'école prématurément. Il convient de ne pas perdre de vue que si le cadre de l'analyse est utile pour les différents pays, chaque situation et contexte déterminera de façon unique le succès ou l'échec de la politique et du programme, et l'efficacité de la ressource.

CHAPITRE II

Le système de type classique : les approches axées sur l'offre

A. Les réponses à caractère politique

Les nombreuses initiatives expérimentales ou pilotes en matière d'éducation des filles nous incitent à distinguer les interventions et stratégies de caractère politique de celles intéressant des programmes ou des projets; et nous opérons, de surcroît, une distinction entre les approches axées sur l'offre et celles qui le sont sur la demande. Les politiques nationales d'éducation poursuivies par les pouvoirs publics déterminent le climat de la réforme et le calendrier d'action et elles auront probablement davantage de répercussions sur l'éducation générale des filles que des programmes plus isolés. La plupart des politiques que nous examinons ci-après sont, par définition, "neutres"¹ en ce qui concerne les sexes (c'est-à-dire qu'elles s'appliquent à tous les enfants sans égard à leur sexe). En fait, leur incidence est rarement la même sur les garçons et les filles et elles peuvent exercer des effets bénéfiques ou nuisibles sur la scolarisation des filles.

Plusieurs chercheurs ont observé la plus grande élasticité de la participation des filles à l'éducation face aux progrès ou à la dégradation de l'enseignement et relèvent l'efficacité des politiques générales visant à renforcer cette participation à la marge (Bustillo 1989; Schultz 1989b). Dans le même temps, comme nous le démontrerons, les seules déclarations de politique ou les politiques de neutralité concernant les sexes ne suffisent pas pour éliminer l'écart entre les sexes. Nous examinerons dans la section suivante deux questions de caractère politique : l'enseignement primaire universel et l'exécution de la politique.

1. *L'enseignement primaire universel : un enseignement sélectif*

De toute évidence, la scolarisation des filles exige qu'elles puissent être accueillies dans les établissements scolaires. L'accroissement du nombre d'établissements et d'enseignants a dominé la politique de renforcement de l'éducation dans la plupart des pays en développement depuis le début des années 1960. Bon nombre d'entre eux comptent l'enseignement primaire universel parmi leurs objectifs et, plus récemment, ont réorienté leurs investissements éducatifs en faveur du primaire en vue d'assurer la scolarisation du plus grand éventail possible d'enfants. Il est évident que les filles ont bénéficié de l'expansion générale

1 Les stratégies axées ou concentrées spécifiquement sur les sexes sont rares à l'échelon de la politique, en dehors des déclarations générales en faveur de l'éducation des filles.

de l'éducation : globalement, un plus grand nombre de filles - tant en termes absolus qu'en pourcentage de la scolarisation totale - sont scolarisées aujourd'hui qu'il y a 20 ans². Et cependant, les taux de scolarisation montrent à l'évidence que, à l'exception de l'Amérique latine, les garçons et les filles n'ont pas bénéficié à égalité de ce mouvement.

Dans certains pays en développement, l'expansion de l'enseignement, tout en relevant le niveau global de participation et d'alphabétisation, a atteint un plateau en ce qui concerne la scolarisation des filles. En Tunisie, la scolarisation des filles s'est nettement accrue durant les années 1960 et 1970, la demande accumulée dans certains segments de la population dissimulant le manque de demande dans d'autres. Mais, en fin de compte, les taux de croissance annuels de la scolarisation des filles dans le primaire ont reculé d'un sommet de 14 % en 1960 à un creux de 4 % en 1980, laissant un pourcentage appréciable de 44 % des tunisiennes du groupe d'âge des 6 à 14 ans en dehors de l'enseignement de type classique (contre 22 % pour les garçons). L'accroissement des effectifs scolaires explique l'intensification de la demande d'une éducation plus longue et plus poussée par cette catégorie, entraînant une réduction des ressources disponibles pour promouvoir la scolarisation dans l'enseignement primaire dans des groupes plus difficiles et plus coûteux à toucher, comme les filles (Jones dans Kelly et Elliott, 1982).

De même, en Egypte, l'expansion de l'éducation a ses limites pour ce qui est de l'accroissement de la scolarisation des filles. La demande de scolarisation n'excède pas l'offre. L'évaluation d'un programme de construction d'une école rurale a constaté que, à la différence d'une scolarisation de 100 % des garçons des villages desservis par la nouvelle école, le taux de scolarisation des filles s'est établi à 74 % malgré la présence de places disponibles. La conclusion a été que l'inscription des filles non scolarisées exigerait plus qu'une seule expansion de l'école. Les efforts devraient viser à susciter des "changements d'attitudes chez les parents quant à la pertinence de l'éducation et la perception que ses avantages à long terme compenseront les besoins immédiats de la famille comme le travail des enfants" (Robinson, Makary et Rugh, 1987).

Dans d'autres pays, le développement de l'enseignement s'est, paradoxalement, traduit par un creusement de l'écart entre les sexes. Depuis 1970, l'écart entre les sexes en matière de fréquentation scolaire s'est accentué en Afghanistan, au Népal et au Pakistan (Lockeed et Verspoor, 1990). Smock (1981) constate qu'après 40 ans d'expansion de l'enseignement au Pakistan, le taux de fréquentation scolaire des garçons s'est accru de 30 % et celui des filles de 12 %.

On observe des tendances semblables en Afrique. Au Sénégal, par exemple, la disparité la plus marquée en matière d'alphabétisation est constatée entre les hommes et les femmes de la cohorte des 15 à 19 ans, la mieux éduquée et celle qui croît le plus rapidement. Cette disparité signale que l'écart en matière d'alphabétisation se creuse entre les sexes, au

2 L'indice de disparité entre les sexes de Goldstone indique qu'entre 1960 et 1983 le nombre de pays caractérisés par une forte disparité entre les sexes dans l'enseignement primaire est tombé de 12 à 1; et que le nombre de pays avec une faible disparité entre les sexes est passé de 45 à 65. Dix pays ont manifesté un progrès constant tandis que la situation se détériorait régulièrement dans 14 autres (Anderson, 1988).

détriment des femmes (Kinsey et al. 1990). En Guinée, le taux de scolarisation des filles dans l'enseignement primaire a baissé dans les régions rurales (USAID, 1990d). Et au Mali, un programme régional d'expansion scolaire a eu pour effet pervers d'accroître le nombre des écoles primaires de 3 % tandis que les inscriptions des filles chutaient pratiquement d'un taux annuel équivalent, portant à conclure que les programmes d'expansion scolaire proprement dits sont d'une utilité limitée pour accroître les possibilités d'éducation des filles (Bellew et King, 1991).

Les progrès de l'enseignement primaire universel rendent non seulement plus difficile et plus onéreux de recruter les derniers enfants non scolarisés, souvent des filles, mais une enquête réalisée en 1970 par l'UNESCO a constaté que lorsque les pays ont renforcé leur enseignement primaire pour scolariser 70 % de la cohorte d'âge scolaire, la déperdition d'effectifs, c'est-à-dire les taux d'abandon et de redoublement scolaires, a tendu à monter en raison de "la mobilisation d'un nombre croissant d'enfants des catégories vulnérables" de la société, en l'occurrence les filles et les enfants nécessiteux (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984).

Clairement, les initiatives en faveur de l'enseignement primaire universel n'ont pas garanti l'équité. A ce jour, les progrès de la scolarisation des filles ont découlé, en grande partie, de l'expansion de l'enseignement plutôt que d'efforts spécifiques de scolarisation des filles en facilitant l'accès aux écoles. Bien qu'elle puisse fortement contribuer à la scolarisation des filles, "l'expansion de caractère général n'est pas un remède pour corriger les différences entre les sexes" (Smock, 1981). Néanmoins, certains pays ont remporté davantage de succès que d'autres dans l'accroissement de la scolarisation des filles par le canal de l'enseignement primaire universel. *Pourquoi ?*

2. Application de la réforme contre législation : assurer l'impact de la politique

L'examen de quelques exceptions positives - notamment les expériences de la Turquie, du Sri Lanka et de l'Indonésie - permettent de mieux comprendre le phénomène³. Bien que ces pays semblent n'avoir aucune politique explicite pour accroître l'accès des filles à l'éducation, leur initiative réussie d'universalisation de l'enseignement primaire pour les garçons et les filles s'appuie sur la différence entre la législation et l'application de la réforme de l'enseignement de manières significatives pour les filles.

Législation établissant la scolarité obligatoire. Une législation introduisant l'instruction obligatoire ne garantit pas un accès égal à la scolarité. L'enseignement primaire a été déclaré obligatoire pour les garçons et les filles par le gouvernement égyptien en 1924, par le gouvernement malien en 1972 et par le gouvernement afghan en 1978 mais les faibles taux de scolarisation des filles dans ces pays sont décourageants. Les mesures prises pour assurer le respect de la législation ont été limitées (UNESCO, Bureau régional d'éducation

3 L'Amérique latine mérite une mention spéciale pour avoir réalisé la quasi-parité dans l'accès à l'enseignement primaire - mais pas aux niveaux des résultats et réalisations. Cependant, l'analyse disponible fait davantage état du coût d'opportunité élevé de la fréquentation scolaire des garçons déprimant la demande de scolarisation de ces derniers que de politiques d'offre délibérées bénéficiant aux filles.

pour l'Asie et le Pacifique, 1984; Cuadra et al, 1988). La baisse du taux de scolarisation des filles en Guinée correspond non seulement aux déficiences de l'application de la réforme mais aussi à l'abolition de la réglementation sur l'instruction obligatoire au début des années 1980 (Long, 1990).

Par contre, en Turquie, au Sri Lanka et en Indonésie, l'engagement en faveur de l'"éducation pour tous" est conforté par des politiques et des mesures d'exécution délibérées de la réglementation visant à rendre l'instruction obligatoire. La Turquie, dont la moitié de la population vit à l'état nomade ou en milieu rural, a réalisé la scolarisation de 100 % des filles et des garçons (El-Sanabary, 1989). Le succès remporté par le Sri Lanka se manifeste dans le taux d'alphabétisation de la cohorte des filles de 10 à 24 ans qui avoisine 90 % - soit 1 ou 2 points de pourcentage au-dessous des garçons (Cuadra et al. 1988).

Les législations introduisant l'instruction obligatoire ne peuvent porter leurs effets que si elles sont appuyées par des programmes, un financement et des installations conformes et concomitantes. L'initiative du Sri Lanka en faveur de l'enseignement primaire universel comprenait plusieurs autres mesures : instruction obligatoire dans la langue maternelle (cinghalais, tamil ou anglais) dans le primaire; transfert de la responsabilité de l'administration de l'enseignement à l'échelon local; politique de regroupement des écoles en vue de réduire les disparités entre districts; aide financière fédérale aux écoles pour actualiser l'instruction "gratuite"; et fourniture de manuels et de bourses (Green, 1965; Cuadra et al. 1988). (Nous analyserons plus loin la répercussion de ces programmes sur l'éducation des filles).

De même, l'Indonésie a porté le taux de scolarisation des filles de 56 à 84 % en moins d'une décennie, annulant l'écart entre les garçons et les filles de la cohorte des 10 à 12 ans, en renforçant l'éducation pour tous, mais de manière bénéficiant aux filles. Grâce à des revenus pétroliers généreux, le gouvernement indonésien a conjugué l'expansion du nombre des écoles primaires avec un enseignement primaire gratuit et obligatoire et des stratégies d'instruction non traditionnelles qui ont particulièrement favorisé les filles non scolarisées (Cuadra et al. 1988), comme les programmes condensés, les emplois du temps souples et des matériels programmés conçus spécialement.

Politiques contre le retrait anticipé de l'école. Les politiques contre le retrait anticipé de l'école peuvent être considérées comme le corollaire de l'enseignement obligatoire. Deux approches atypiques pour garder les filles à l'école sont en vigueur au Nigéria et en Papouasie-Nouvelle-Guinée. L'Etat de Bauchi (Nigéria) poursuit les parents qui essaient de retirer leurs filles de l'école pour les marier et encourage les filles à notifier ces situations aux autorités (Eubi-Ajay, 1990). Utilisant une approche moins dure en Papouasie-Nouvelle-Guinée, des "agents communautaires de liaison" surveillent l'absentéisme et encouragent les filles à retourner à l'école (APEID/UNESCO, 1985a).

Politiques des admissions ouvertes. Les politiques d'admissions ouvertes démontrent la différence entre, d'une part, une législation et, d'autre part, son interprétation et son application significatives. La plupart des pays proclament des politiques d'admissions non discriminatoires de droit pour le deuxième degré du primaire, le secondaire et le supérieur mais les procédures d'admission se traduisent fréquemment par des discriminations de fait

avec, pour principales victimes, les filles et les enfants nécessiteux. Ce que l'on qualifie allégrement de "premier venu, premier servi" et considère comme non discriminatoire au niveau du primaire peut, en fait, dissimuler un processus de sélection fondé sur des préjugés. L'entrée dans les cycles d'enseignement plus avancés est fréquemment basée sur les résultats de tests extrêmement compétitifs. Les enfants défavorisés, y compris les filles, ont peu de chances de progresser dans le système ou d'acquérir les qualifications requises. Par exemple, Nkinyangi (1982) a observé au Kenya qu'une année de scolarité supplémentaire (c'est-à-dire le redoublement de la dernière année du cycle) accroît les chances de passage au niveau d'études suivant mais que seuls les parents riches peuvent offrir cette deuxième chance à leurs enfants pour leur permettre de réussir à l'examen d'admission.

Au Botswana, il a été démontré que les critères de performance pour l'examen du "Junior Certificate", notamment dans les sciences et les mathématiques, empêchaient en fait à 78 % des filles d'accéder au deuxième cycle du secondaire (contre 56 % pour les garçons). De surcroît, l'orientation des filles durant le deuxième cycle du secondaire vers les sciences humaines plutôt que les sciences pures, les disqualifiait littéralement de possibilités offertes par l'enseignement supérieur (Duncan, 1989).

Les possibilités d'accéder à un niveau d'instruction plus élevé ont été liées à la scolarisation et à la persistance des filles dans le primaire (DeTray, 1988; Thein, Kabir et Islam, 1988; Bustillo, 1989). La réduction des chances des filles d'accéder au secondaire peut servir d'élément de dissuasion à leur scolarisation dans le primaire, malgré une politique déclarée d'admission ouverte. En principe, l'admission ouverte ne tient compte ni du sexe ni de la classe sociale; en réalité, elle peut être fortement influencée par ces deux critères.

Critères assouplis. Certains pays ont réagi en réduisant les critères d'admission pour les filles. Le Nigéria a abaissé les seuils pour l'admission des filles dans le secondaire et le tertiaire (Eubi-Ajay, 1990). Le Malawi utilise des critères de sélection distincts pour l'admission des filles dans le secondaire (Lewis et al. 1990). Le Quatrième plan quinquennal du Bangladesh prévoit un assouplissement des restrictions d'admission (un niveau de huitième année d'études) pour permettre à davantage de filles d'entrer dans les classes de dessin industriel et technique des instituts de formation professionnelle et technique (Banque mondiale, 1990). Il convient, cependant, d'élever une mise en garde. Dans le cadre de la réforme de l'enseignement introduite en Guinée en 1962, les pouvoirs publics ont entamé une action palliative en vue d'encourager la scolarisation et la rétention des filles en abaissant les seuils de réussite aux examens, en assurant un enseignement dans les langues maternelles et en réservant des places à l'université. La scolarisation des garçons et des filles a baissé en raison d'un effet de boomerang, les parents percevant les écoles comme étant d'une qualité et d'une efficacité inférieures pour l'enseignement des qualifications souhaitées (Long, 1990).

Politiques instituant des quotas. Quelques rares pays ont institué des politiques de quotas progressives ou des mesures de discrimination positives favorisant les filles durant les troisième et quatrième années du secondaire. Depuis 1972, le Malawi a sélectionné les filles sur la base d'un ratio de 2 contre 1 par rapport aux garçons pour les établissements secondaires traditionnels. Le résultat, assez peu satisfaisant, est que 35 % des élèves de la classe de sixième sont des filles (Lewis et al. 1990). La Papouasie-Nouvelle-Guinée applique une discrimination positive dans la sélection des filles pour la sixième année de scolarité

(APEID/UNESCO, 1985a). Il est significatif que nous n'avons trouvé aucune mention de places spécifiquement réservées aux filles dans les écoles, au niveau de l'entrée à l'école ou des premières années du primaire, bien que le Bangladesh réserve aux filles 50 % des *bourses* pour le deuxième degré du primaire (Anderson, 1988).

Politiques relatives aux grossesses. Les politiques concernant les grossesses viennent s'ajouter aux critères de qualification élevés comme obstacles de caractère politique qui empêchent les filles de progresser et d'achever leur scolarité. La plupart des observations sur la question des grossesses des écolières indiquent que le secteur de l'enseignement traite les filles sévèrement en les renvoyant de l'école, souvent sans espoir de réintégration. Les grossesses non désirées sont citées comme l'une des causes majeures d'abandon de la scolarité par les adolescentes en Afrique, avec des taux particulièrement élevés dans les centres urbains comme Accra, Lomé et Nairobi (Stromquist, sans date).

Au Botswana, 15 % des filles de la troisième année du secondaire et 10 % des filles des premier et deuxième cycles du secondaire (75 % et 85 % de tous les abandons par des filles, respectivement) sont contraintes de quitter l'école pour raison de grossesse (Duncan, 1989). Bien que la politique nationale prévoit le renvoi de la fille ainsi que du garçon responsable de la grossesse, une autre étude a constaté que, parmi les abandons des filles, 65 % quittent l'école pour raison de grossesse mais seulement 3 % des garçons sont renvoyés pour le même motif (USAID, 1991). De même, au Malawi et en Egypte, les pouvoirs publics exigent le renvoi permanent de la fille enceinte et la Tanzanie impose des amendes (Lewis et al. 1990; Laura Reney, per. com. 1991). La politique légèrement plus libérale du Sénégal permet de se représenter à l'admission après l'expulsion obligatoire, sous réserve de changer d'établissement et de présenter un certificat de mariage (Kinsey et al. 1990).

Éducation sexuelle. Une solution évidente à des problèmes tout aussi évidents, l'éducation sexuelle est rarement incorporée dans les programmes d'enseignement primaire ou secondaire des pays en développement. Lorsqu'elle l'est, l'instruction est généralement limitée aux aspects biologiques de la reproduction, en évitant de discuter les questions intéressantes la contraception ou les aspects émotifs et moraux de la sexualité humaine. On aura probablement plus de chance de trouver dans les programmes des pays en développement un enseignement démographique, introduit sous les auspices des Nations Unies. Évitant les thèmes controversés, le programme met l'accent sur les implications économiques et écologiques de la croissance démographique plutôt que sur les mécanismes de la planification familiale. Même en Chine, notable pour sa campagne agressive de planification familiale, l'éducation des filles était jusque récemment limitée à des exhortations du genre "préservez votre chasteté jusqu'au mariage..." (Stromquist, sans date). Cuba est le seul pays à assurer une éducation sexuelle systématique (Stromquist, sans date). On ignore tout de son efficacité.

Investissement dans l'enseignement primaire. Durant les années 1960 et 1970, l'approche planification de la "main d'oeuvre" du développement de l'enseignement prévoyait des investissements massifs dans le secondaire professionnel et technique et dans le supérieur en vue de répondre aux besoins de la modernisation et de l'industrialisation des économies. L'enseignement primaire ne comptait par parmi les priorités d'investissement. Dans de nombreux pays en développement, l'enseignement excluait, presque par définition, la

participation des filles, du fait de leur tradition d'emploi des femmes au foyer. Malgré la restructuration récente de nombreux budgets d'enseignement en faveur des enseignements de base et primaires, l'accent qui continue d'être mis sur les niveaux d'instruction plus avancés est particulièrement désavantageux pour les filles, dont bon nombre n'auront pas l'occasion d'effectuer ou d'achever leur scolarité primaire.

La situation en Egypte offre un exemple du problème de sous-investissement dans le primaire. Malgré une longue tradition d'éducation féminine, 35 % de la population féminine d'âge scolaire n'est pas scolarisée dans le primaire et le pays continue de prendre du retard dans les comparaisons des indices de disparité entre les sexes dans le primaire. Cependant, dans le domaine de l'enseignement supérieur féminin, l'Egypte est parmi les leaders des pays en développement, resserrant rapidement l'écart entre les sexes - indiquant qu'un enseignement supérieur pour une élite d'étudiants peut, de fait, être financé au détriment de l'éducation de base pour la majorité des filles. Une politique gouvernementale favorisant l'éducation féminine sans être spécifiquement axée sur l'éducation de base des filles ne contribue guère à accroître l'alphabétisation et le degré d'aptitude en calcul des filles (Silliman, 1987).

Il n'est pas facile de revenir sur les décisions d'investissement. Au Kenya, l'expansion rapide de l'enseignement secondaire après l'indépendance a entraîné un accroissement du pourcentage relatif des inscriptions masculines pendant 10 ans (Smock, 1981). Ces disparités continuent de se perpétuer d'elles-mêmes, les étudiants éduqués et leurs parents intensifiant leur demande pour renforcer l'éducation et exerçant des pressions sur les pouvoirs publics pour qu'ils accèdent à leurs demandes (Kinsey et al. 1990).

En Inde, une politique unique encourage les efforts à l'échelon des Etats en vue de promouvoir la participation des filles à l'éducation. Un *programme d'incitations nationales* rémunère les Etats qui obtiennent les meilleurs résultats dans la promotion de l'éducation des filles - avec la stipulation que ces subventions soient réinvesties, bien sûr, dans le renforcement de l'éducation des filles (APEID/UNESCO, 1985a). On ne dispose d'aucunes données sur les résultats.

A l'échelon des établissements au Pakistan, les enseignants, les directeurs et les aides reçoivent des *promotions salariales* lorsque la scolarisation des garçons en première année d'études atteint 98 % et celle des filles 50 %, ainsi que pour maintenir ces pourcentages en deuxième et troisième années (Lockheed et Verspoor, 1990). Là encore, on ne dispose d'aucune donnée sur les résultats.

B. Réponses programmatiques

Nous allons examiner ci-après les programmes ou projets éducatifs qui : ou 1) soutiennent et rendent opérationnels les objectifs de politiques assurant la neutralité entre les sexes dans les domaines de l'enseignement primaire universel et de l'expansion de l'éducation, avec des ramifications pour la participation des filles à l'éducation; ou 2) s'attaquent aux questions d'équité, en se concentrant spécifiquement sur l'amélioration de l'accès, de la rétention et des résultats des filles dans l'enseignement de type classique. A la différence des politiques, ces interventions ne sont pas nécessairement appliquées à l'échelon national mais on les emploie plus souvent dans les régions à problèmes, comme les régions rurales et reculées, où la scolarisation est faible et la déperdition d'effectifs élevée. De surcroît, les interventions peuvent être d'un caractère expérimental ou pilote (souvent financées par des bailleurs de fonds) et ne seront pas nécessairement financées ou élargies par les pouvoirs publics.

1. *Rapprocher les écoles des filles : mesures innovatrices pour accroître les chances de scolarisation primaire pour tous*

L'expansion démographique et la compression des budgets d'enseignement ont contraint les planificateurs chargés de l'éducation à se tourner vers diverses solutions créatives pour accroître les possibilités d'instruction, allant de l'implantation stratégique des écoles au système de la classe unique en passant par l'enseignement programmé et les emplois du temps souples. On ignore l'incidence de bon nombre de ces innovations sur la situation des filles mais certaines d'entre elles se sont révélées particulièrement efficaces pour attirer les filles et les garder à l'école. D'autres ont connu des résultats décevants.

Implantation des écoles et écoles satellites. La proximité ou la distance de l'école sont fréquemment citées comme l'une des variables ou l'un des facteurs majeurs de la scolarisation des filles. Une mesure de remplacement pour le coût et/ou la sécurité, la distance de l'école est généralement censée être inversement proportionnelle à l'accès et au niveau d'instruction des filles. L'importance de l'emplacement de l'établissement peut varier avec le contexte. En Egypte, la scolarisation des filles s'est révélée plus sensible à la distance que celle des garçons : un accroissement marginal de la distance, de 1,5 à 2 kilomètres, a entraîné une chute de seulement quatre points de pourcentage de la fréquentation des garçons mais de huit points de pourcentage de celle des filles (Robinson, Makary et Rugh, 1987). Aux Philippines, la scolarisation des filles a augmenté de 3 %, contre 1 % pour celle des garçons, lorsque l'école est située dans le village ou à une courte distance. Le niveau d'instruction s'est aussi accru (King et Lillard, 1983). S'agissant de l'Indonésie, Scott a conclu que les filles ont probablement la même chance d'aller à l'école lorsque les établissements d'enseignement sont disponibles et *accessibles* (dans Tilak, 1989).

D'autres recherches révèlent, cependant, que la distance n'est peut-être pas un facteur aussi influent dans certains pays à forte disparité entre les sexes. Au Bangladesh, 84 % des "décrochées" qui furent interviewées vivaient à moins de 1,6 kilomètre de l'école; en Inde, 90 % avaient accès à une école dans un rayon de 1 kilomètre (Islam et Sattar dans Khan, 1989). En Ethiopie, de nombreuses filles vivant à proximité de l'école ont décidé de ne pas y aller (Abraham et al. 1991). Et au Népal, une étude a constaté que la distance influe davantage sur

la fréquentation des garçons que sur celle des filles (CERID, 1984), tandis qu'une autre soutient qu'elle n'a aucune implication pour la participation des élèves de l'un ou l'autre sexe (Jamison et Lockheed, 1987). Néanmoins, les éléments qualitatifs et anecdotiques suggèrent que les parents percevront probablement le déplacement jusqu'à l'école - quelle que soit la distance - comme présentant davantage une menace pour la sécurité de leurs filles que pour celle de leurs garçons (Anderson, 1988; Khan, 1989).

Une solution consiste à *rapprocher les écoles des filles*. La réponse du programme réside dans l'implantation stratégique des établissements dans les régions insuffisamment desservies, comme les régions rurales, pour faciliter l'accès des élèves aux places disponibles dans les écoles, en particulier aux filles pour lesquelles la distance est un élément de dissuasion.

Au Bhoutan, par exemple, où les parents hésitent à envoyer leurs filles à l'école si elles ne peuvent pas s'y rendre à pied, l'investissement public a été réorienté vers la construction d'écoles rurales pour accroître l'accès de la majorité de la population. On observe les résultats suivants : une augmentation de la scolarisation des filles; un taux de scolarisation des filles dans le primaire égal à celui des garçons (bien que leur taux d'attrition soit plus élevé); et une nouvelle génération de parents éduqués qui inscrivent leurs enfants à l'école et les inscrivent à un âge précoce (APEID/UNESCO, 1985a). Le Bhoutan a également établi des écoles dispersées ou écoles satellites que les filles peuvent fréquenter durant les deux ou trois premières années du primaire. Ces écoles sont implantées, dans les régions rurales et reculées, à proximité des écoles primaires principales habituelles assurant un cycle complet. Les données préliminaires font état d'un accroissement de la scolarisation et de la rétention des filles (USAID, 1990c).

A la différence des constatations de Islam et Sattar mentionnées plus haut, les programmes d'écoles satellites qui réduisent la distance ont remporté un succès au Bangladesh. Le Projet d'enseignement général au Bangladesh introduit actuellement un programme d'écoles satellites visant à rapprocher les écoles des filles durant les trois premières classes du primaire. Elles sont dotées d'un personnel enseignant essentiellement féminin et offrent un emploi du temps souple aménagé pour tenir compte des besoins des filles (Banque mondiale, 1990). Une expérience antérieure dans le district de Mehr-Panchagram avait vu l'implantation d'écoles dispersées dotées d'un personnel féminin local pour les filles fréquentant les deux premières classes. Les parents étaient intéressés : les taux de participation et de rétention étaient de 100 %. En particulier, le transfert des filles aux écoles primaires principales locales a été identifié comme la clé du succès du programme (APEID/UNESCO, 1985b).

Il convient de noter, cependant, que le manque d'écoles primaires locales assurant un cycle complet peut réduire la scolarisation des filles dans le primaire. En Asie (Johnstone, 1976) et en Malaisie (DeTray, 1988), les parents ont rapidement retiré leurs filles ou ne les ont pas inscrites du tout parce qu'elles avaient peu de chances d'achever leur cycle primaire (dans Tylak, 1989). De même, en Malaisie, l'évaluation négative de leurs chances de poursuivre leur instruction a influencé les décisions des jeunes chinoises d'abandonner l'école (Wang, 1983).

Internats. Dans de nombreux pays à faible revenu, il est probable que la distance deviendra un obstacle pratiquement insurmontable pour l'accès des filles à l'éducation lorsqu'elles passent dans les classes supérieures, notamment lorsqu'elles arrivent en fin de primaire et dans les deux cycles du secondaire. En l'absence d'établissements, les autorités ont essayé *d'amener les filles* à l'école en créant des internats. Les résultats de cette stratégie ont été mitigés.

La Chine et la Malaisie ont organisé des internats et des dortoirs pour filles au niveau du secondaire (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984; APEID/UNESCO, 1985a). Dans le cadre de sa campagne massive d'universalisation de l'enseignement primaire, le gouvernement de la Turquie a établi des internats régionaux pour les enfants de régions faiblement peuplées, remportant apparemment un certain succès (El-Sanaary, 1989). Les écoles satellites du Bhoutan se greffent sur les écoles du Development Service Center (DSC), qui offrent des possibilités d'internat aux enfants des classes supérieures du premier degré (4ème à 6ème années d'études) qui ont achevé avec succès leur 3ème année. Les pouvoirs publics estiment que l'offre de dortoirs pour les classes supérieures du premier degré encourageront les parents à envoyer leurs filles à l'école en minimisant les craintes liées à l'éloignement et à la sécurité, et motivera également les inscriptions dans les petites classes en assurant aux élèves qui réussissent la possibilité de poursuivre leurs études (Bellew et King, 1991).

Mais les craintes tenant à la sécurité personnelle et aux facteurs moraux concernant les filles, ainsi que les coûts de l'internat - tant directs qu'indirects - ont contribué aux résultats mitigés obtenus dans d'autres pays. "Certaines familles peuvent envoyer leurs fiis en internats mais ne permettront pas à leurs filles de quitter le foyer" (Jones, 1980). Au Yémen, où la tradition culturelle et religieuse de ségrégation des sexes exige des installations séparées pour les garçons et les filles, le Programme d'installations séparées ouvertes - prévoyant une scolarisation primaire ségréguée pour les filles en milieu rural - a échoué en raison de la distance à couvrir par les filles et du refus des familles de leur permettre de quitter le foyer pour l'internat (USAID, 1984; Cuadra et al. 1988). La mention de sanctions contre des enseignants qui ont eu des relations sexuelles avec des filles comptant parmi leurs élèves - au Kenya, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et au Botswana, par exemple - peut indiquer que les craintes des parents ne sont pas sans fondement. De fait, les violences perpétrées contre les filles dans un internat kényen donnent tragiquement créance à ces appréhensions ("Kenya: A Night of Madness", 1991).

Au Kenya, les internats "bon marché" administrés par l'Etat et créés en vue d'accroître les possibilités d'éducation pour les enfants des populations pastorales se sont révélés trop onéreux pour les parents, qui étaient censés fournir lits, literie et argenterie, tout en acquittant certains frais d'internat. Lorsqu'on y ajoute le coût des travaux domestiques perdus, ces écoles n'ont guère eu d'effets positifs pour les garçons et les filles défavorisés des populations nomades qu'elles visaient. Elles ont simplement augmenté l'offre de moyens éducatifs, déjà abondante, au bénéfice de l'élite et des familles plus prospères (Nkinyangi, 1982).

Classes à vacances multiples, classes élargies et classes uniques. De nombreux pays ont adopté ces stratégies pour accroître la capacité scolaire (et donc les inscriptions) et réduire les coûts unitaires de l'enseignement. Les résultats obtenus par les élèves dans le cadre de ces innovations ont été qualifiés de positifs (Lockheed et Verspoor, 1990). Il existe peu de données sur leurs implications pour la participation des filles à l'éducation. Il semble, cependant, que les enfants défavorisés, y compris les filles, peuvent souffrir des déficiences des programmes ou de leur exécution davantage que les autres enfants.

Une étude des facteurs intéressant la participation des filles dans 182 écoles primaires en Ethiopie a constaté, cependant, que les écoles les plus "encombrées", c'est-à-dire celles offrant des classes à vacances multiples ou des classes élargies, ne diminuaient en rien la persistance ou les résultats des filles (Abraha et al. 1991). Bien que le taux de réussite des filles dans les écoles rurales avec un taux d'encadrement plus élevé ait tendu à être inférieur, ce taux n'était pas statistiquement significatif. En fait, on a constaté une corrélation positive entre les classes à vacances multiples et les résultats scolaires obtenus par les filles, reflétant une demande sociale étendue et profonde en faveur de l'instruction des filles. Les auteurs en ont conclu que "la forte demande de scolarisation maintient les filles à l'école beaucoup plus puissamment que tout effet intervenant d'indicateurs discrets de la qualité de l'enseignement".

Tandis qu'on a observé une baisse de la scolarisation des filles dans les écoles primaires à classe unique de la région de Koulikoro, au Mali (Bellew et King, 1991), un programme d'écoles à classe unique a remporté un succès considérable en Amérique latine. Le Programme Escuela Nueva, en Colombie, est conçu spécifiquement pour un enseignement dans le cadre de classes uniques en milieu rural. Escuela Nueva s'est traduit par des résultats positifs dans ses 15 000 écoles publiques rurales, employant pour répondre au défi des classes uniques, des matériels d'instruction semi-programmés, des salles de classe conçues spécialement et une formation permanente des enseignants en cours d'emploi. Comparées aux écoles traditionnelles dotées d'un enseignant par classe, les déperditions d'élèves sont nettement réduites (Lockheed et Verspoor, 1996). Escuela Nova fait état de taux de redoublement inférieurs (47,2 contre 53,9) ainsi que d'une réduction des taux d'abandon dans les classes de la deuxième à la cinquième année, bien que son taux soit légèrement supérieur durant la première année d'études. Cependant, durant la cinquième année, Escuela Nueva enregistre un plus grand nombre d'étudiants inscrits à la fin qu'au début de l'année scolaire, révélant que ce programme novateur attire des étudiants supplémentaires (Schiefelbein, 1991). Malheureusement, les données sur les inscriptions et la poursuite des études ne sont pas désagrégées par sexe. Il semblerait, cependant, que les filles en particulier ont bénéficié de l'enseignement souple et modulaire qui tient compte de leurs travaux ménagers (Colclough et Lewin, sans date). Lorsque la classe unique s'accompagne de programmes conçus spécifiquement, de matériels d'instruction de qualité et d'enseignants formés, il semble bien qu'elle contribue à accroître les chances d'éducation des filles et des enfants en milieu rural.

Enseignement programmé. L'enseignement programmé, ou l'instruction centrée sur l'élève, offre un moyen bon marché d'augmenter la capacité scolaire en vue d'accroître l'accès, d'améliorer la qualité de l'enseignement en vue de relever le niveau d'instruction et les réalisations, et d'encourager la répartition équitable des résultats de l'enseignement. En

standardisant l'instruction entre différentes sous-catégories de population, les écoles et les régions, l'enseignement programmé et l'utilisation des matériels d'enseignement programmé sont censés égaliser le traitement reçu par les garçons et les filles dans la salle de classe et minimiser ainsi les écarts entre les réussites.

L'enseignement programmé, la rédaction pas-à-pas des exposés de l'enseignant et les matériels d'instruction des élèves présentés en unités modulaires, s'adaptent facilement aux emplois du temps souples et au cheminement progression/promotion, qui permet aux élèves d'apprendre à leur propre rythme (Lockheed et Verspoor, 1990). Cela tient compte des absences fréquentes des filles chargées de la garde des enfants et des travaux ménagers, en particulier dans les régions rurales et agricoles. Sans de telles modifications dans le calendrier scolaire, ces filles, si elles restent à l'école, redoublent souvent la même classe plusieurs fois, ce qui décourage l'investissement parental et elles achèvent rarement le premier degré du primaire (Tietjen et Fass, en cours de rédaction). Khan (1989) observe que ce cycle de redoublement fait que les filles sont trop âgées ce qui, conjugué à leur entrée tardive et à leur retrait à la puberté dans certains pays, contribue à un faible niveau d'instruction.

Le Programme Escuela Nueva, déjà mentionné, en Colombie, a fondé son instruction sur des manuels d'étude semi-programmés et des modules de programmes qui mettent l'accent sur les qualifications relatives à la solution des problèmes. Le contenu du programme est axé sur la collectivité et adapté au milieu rural. Dans les "coins réservés aux matériels" les élèves peuvent travailler seuls ou en groupe. Comme nous l'avons noté, cette approche - en tenant compte des conditions locales, du calendrier agricole, et des contraintes pesant sur l'emploi du temps des filles - a réussi à accroître la participation des enfants à l'enseignement. En progressant à leur propre rythme, les filles peuvent terminer leurs classes et avancer dans le cycle scolaire (Lockheed et Verspoor, 1990; Schiefelbein, 1991; Coclough et Lewin, sans date). Les succès des étudiants sont supérieurs dans les écoles Escuela Nueva à ceux des écoles rurales traditionnelles. Les élèves de la troisième à la cinquième année du programme ont nettement mieux réussi tant en mathématiques qu'en espagnol (les niveaux des classes et les disciplines évalués), prouvant que la réduction des taux de déperdition est le produit de meilleurs résultats et non de la réduction des normes de qualité (Schiefelbein, 1991). Les élèves d'Escuela Nueva ont également enregistré des concepts scolaires, des attitudes sociales/civiques et un amour-propre supérieurs à ceux des écoles traditionnelles. Plus significatif encore, l'amour-propre des filles dans les écoles Escuela Nueva égalait celui des garçons, contestant la preuve de la faible estime personnelle des filles dans le monde entier. (Schiefelbein, 1991). Les élèves du programme ont non seulement atteint des niveaux d'instruction supérieurs à ceux des élèves des écoles traditionnelles mais leur motivation et leur créativité ont été renforcées (Lockheed et Verspoor, 1990).

L'enseignement programmé est au cœur d'une série de programmes connus sous le nom générique de IMPACT, qui ont été appliqués aux Philippines, en Indonésie, en Malaisie, en Jamaïque, au Libéria et au Bangladesh dans des contextes tant traditionnels que non traditionnels. Bien que différant quelque peu dans leurs objectifs, leur contenu et leur approche, ces projets allient une instruction individuelle à un rythme personnalisé avec une

instruction par les pairs, la participation de la collectivité et des parents, des superviseurs de l'instruction et des matériels éducatifs modulaires. Les résultats ont été mitigés en termes de coûts, de pérennité et d'acceptation par la communauté mais le concept des matériels programmés s'est révélé viable (Cummings, 1986).

Ce n'est qu'au Libéria que l'on trouve une évaluation des résultats des étudiants désagrégée par sexe - avec des résultats ambigus. Un projet IMPACT, le Liberian Improved Efficiency of Learning Project (IEL), a élaboré et utilisé un enseignement et des matériels d'instruction programmés dans les écoles primaires. Une étude d'évaluation a examiné les différences entre les sexes en maths et en anglais dans les classes de troisième, quatrième et cinquième années d'études des écoles du projet et les ont comparées avec des écoles traditionnelles et des écoles utilisant des manuels scolaires renforcés. Globalement, les élèves IEL ont obtenu de meilleurs résultats que les groupes de comparaison mais les garçons IEL ont non seulement mieux réussi que les filles IEL en maths et en anglais, c'est aussi dans les écoles IEL que les différences entre les sexes étaient les plus prononcées. En bref, les chercheurs en ont conclu que l'instruction programmée semble renforcer l'instruction des élèves tout en accentuant simultanément l'écart entre les sexes.

Expliquant les résultats, les chercheurs ont postulé que les exigences accrues que l'instruction programmée exerce sur les élèves en termes de temps d'étude et des devoirs à la maison handicapent les filles, chargées des travaux ménagers, et "a limité leur capacité à tirer pleinement avantage du cadre d'enseignement enrichi" (Boothroyd et Chapman, 1987). Nous nous retrouvons avec une contradiction apparente : *améliorons-nous* l'instruction des élèves et creusons-nous l'écart entre les garçons et les filles, ou utilisons-nous des moyens moins efficaces mais qui donnent des résultats plus *équitable* ?

Instruction par la radio en mode interactif. L'instruction par la radio en mode interactif se conjugue à un enseignement programmé visant à relever la qualité de l'instruction dans la salle de classe et complète l'instruction de l'enseignant. Elle est basée sur les réponses fréquentes des élèves, un renforcement immédiat et des leçons-radio modulaires. Des projets, essentiellement en mathématiques et en anglais, ont été appliqués à l'échelon du primaire dans un certain nombre de pays, avec un remarquable degré de succès dans l'amélioration des résultats de réussite. La quasi-totalité des études ont désagrégé les résultats par sexes, constatant des gains significatifs des succès dans tous les cas mais *aucune différence significative entre les garçons et les filles*. Les filles participant au projet d'enseignement des mathématiques par radio au Nicaragua, testées avant et après le programme, ont obtenu de moins bons résultats que les garçons mais l'écart entre les sexes ne s'est pas accentué. A la différence de l'enseignement programmé, l'instruction par radio ne s'appuie pas fortement sur l'intervention de l'enseignant, dont l'attitude et le comportement peut favoriser les garçons, ce qui peut expliquer les résultats dans l'ensemble égaux des élèves des deux sexes (Friend, J. com. pers. 1991). (Pour un examen de l'instruction par radio en mode interactif dans un cadre non traditionnel, voir Chapitre IV).

Horaires souples et promotion. Comme nous l'avons noté, les horaires souples et la promotion répondent à la réalité des responsabilités domestiques des enfants, qui les empêchent souvent d'aller à l'école. Peu de pays, en particulier la Colombie avec Escuela

Nueva, ont lancé des programmes dans les écoles classiques qui s'écartent de l'emploi du temps typique 08H00 - 13H00 des écoles traditionnelles ou de la progression d'une année par classe.

2. *Rendre les écoles acceptables : les écoles adaptées au milieu culturel*

Dans de nombreuses régions du monde, les préoccupations des parents à l'égard de la sécurité physique et morale de leurs filles sont d'une importance considérable et constituent un facteur primordial influant sur l'accès et le niveau d'instruction des filles. Dans les milieux pratiquant l'isolement des femmes - ou purdah - comme dans des régions d'Afrique du Nord et de l'Afrique sub-saharienne, au Proche-Orient et en Asie, la mobilité des filles est limitée et l'interaction avec les membres de l'autre sexe restreinte dès l'âge de huit ans. Cela signifie que de nombreuses filles ne fréquentent pas l'école ou en sont retirées à la puberté. Les filles ne parviennent jamais à acquérir les qualifications de base parce que leur instruction est tronquée par l'isolement et/ou un mariage précoce. Les écoles doivent être rendues acceptables aux parents. La satisfaction des préoccupations des parents et l'adaptation aux normes culturelles et communautaires sont les caractéristiques des programmes que nous analysons ci-après.

Ecoles confessionnelles. Plusieurs études ont observé une tendance grandissante dans les pays islamiques à envoyer les filles dans des écoles confessionnelles (Cuadra et al. 1988; Tilak, 1989). Ce mouvement est particulièrement notable dans les régions marquées par une stagnation ou une baisse de la scolarisation des filles - par exemple, en Afrique de l'Ouest où les pays arabes ont financé l'aménagement de l'infrastructure scolaire et fourni des enseignants. Au Mali, *medersas* - des écoles primaires islamiques à financement privé - comptent pour 23 % de la scolarisation dans le primaire, le taux de scolarisation des filles atteignant 47 % contre 32 % dans les écoles publiques (Bellew et King, 1991). De même, en Malaisie, (F. Don dans Tilak, 1989), les écoles confessionnelles se sont révélées efficaces en ce qui concerne les inscriptions des filles. En fait, plus de filles que de garçons fréquentent ces écoles.

Quels sont les facteurs qui expliquent la préférence des parents pour les écoles confessionnelles ? Les pays musulmans ont une longue tradition d'écoles confessionnelles. L'éducation islamique peut être dispensée dans des écoles coraniques, des medersas ou les écoles de mosquées. Administrées par les Imams, les *écoles coraniques* ne fournissent qu'une instruction religieuse relative à l'Islamiya et au Coran. Bien qu'elles ne remplacent pas les écoles primaires, l'alphabétisation (en arabe) est parfois une conséquence de l'étude du Coran. De même que pour les classes de catéchisme chrétiennes, les élèves assistent aux classes coraniques avant ou après leurs horaires de cours normaux. Les écoles coraniques n'acceptent pas toujours les filles ou peuvent décourager leur participation (M. Rihani, com. pers. 1991). Les *medersas*, par contre, enseignent les programmes non religieux du primaire et du secondaire, en plus du Coran et de l'arabe, et les enseignants comme le directeur peuvent être des laïques. La participation des filles n'est pas exclue. Enfin, les *écoles de mosquées* - que l'on trouve en Asie du Sud et du Sud-Est - sont rattachées à une mosquée et dirigée par un Imam. Elles offrent une instruction religieuse et peuvent dispenser des cours d'alphabétisation bien qu'elles ne suivent pas les programmes ordinaires du primaire.

En plus des cours d'alphabétisation et d'instruction religieuse qu'offrent les medersas et les écoles de mosquées, elles sont perçues comme encourageant les valeurs sociales traditionnelles, à la différence des écoles publiques occidentalisées. Il semblerait, en outre, que les parents pensent que leurs enfants acquièrent leur alphabétisation plus rapidement et plus efficacement, les libérant ainsi d'années d'un enseignement onéreux (Bah, com. pers. 1991). S'agissant des filles, ces écoles peuvent être culturellement mieux adaptées, offrant la décence et la sécurité morale d'un milieu protégé et traditionnel et l'assurance que les valeurs modernes ne saperont pas leur rôle en tant que fille obéissante et épouse et mère respectueuses.

Conscientes de cette situation, les autorités de plusieurs pays - Mali, Pakistan, Bangladesh, Kenya, Mauritanie et Gambie - ont soutenu l'accréditation et introduit le programme public du primaire et des enseignants qualifiés dans les écoles confessionnelles afin d'accroître le nombre d'établissements ainsi que les chances d'éducation en répondant aux comportements et aux coutumes culturelles (Bellew et King, 1991).

Au Pakistan, le Programme des écoles de mosquées, lancé en 1978, a essayé de s'appuyer sur la structure établie et influente des écoles de mosquées en vue d'étendre l'instruction aux enfants des régions rurales, en particulier les filles, qui n'étaient pas encore touchés par les écoles publiques. Le programme, en collaboration avec l'Imam, assure trois années d'instruction de base et fournit des manuels gratuits ainsi qu'un enseignant qualifié rémunéré par l'Etat. Les élèves peuvent être admis dans le système d'écoles publiques à tous les niveaux (Anderson et Chaudry, 1989).

Les mosquées dispensent depuis longtemps une instruction religieuse aux filles et, par conséquent, le programme espère les attirer, comptant sur la force de la tradition culturelle et la personnalité respectée de l'Imam pour dissiper les craintes des parents à propos de la sécurité de leurs filles. Les écoles de mosquées répondent aux contraintes spécifiques pesant sur l'éducation des filles en fournissant trois éléments : 1) un milieu propre et sain; 2) des enseignantes; et 3) des emplois du temps souples se conformant aux travaux ménagers des filles.

Les écoles de mosquées ont-elles accru l'accès des filles à l'éducation ? Les chercheurs ont constaté un accroissement des taux de scolarisation et de fréquentation mais ils n'ont pas pu imputer cette tendance au Programme des écoles de mosquées ou à la montée générale des taux de participation des filles à l'éducation. Dans les 26 000 écoles de mosquées participant au programme au Pakistan, 30 % seulement des inscrits étaient des filles, un pourcentage sensiblement inférieur à la norme des écoles publiques. La majorité des Imams préféraient les écoles de mosquées aux écoles publiques pour les filles mais 50 % des écoles de mosquées avaient moins de 5 % de filles inscrites. Les filles des communautés plus pauvres avaient de plus fortes chances de fréquenter les écoles de mosquées. Les parents étaient moins portés à demander que les filles fréquentent une école de mosquée lorsque d'autres possibilités d'instruction existaient à proximité, par exemple une école publique (Anderson et Chaudry, 1989).

Il semble que les atouts spéciaux du programme - la présence d'enseignants formés et expérimentés ainsi que la fourniture de manuels et des installations - aient exercé peu d'effet sur la décision des parents d'inscrire leurs filles. Mais la proximité et l'instruction religieuse ont été des facteurs importants de la fréquentation des filles : les écoles de mosquées ont motivé les parents à envoyer les filles à l'école, en particulier lorsqu'elles étaient la seule option et étaient situées à moins de 1 kilomètre du village des filles (Anderson et Chaudry, 1989; Warwick, Reimers et McGinn, 1989). Des filles qui autrement n'auraient probablement pas été scolarisées ont été inscrites dans les écoles de mosquées.

Cependant, la qualité de l'instruction offerte par les écoles de mosquées a été contestée. Les évaluateurs, citant l'analphabétisme de nombreux Imams, ont conclu que : "Les écoles de mosquées obtiennent une bonne note pour l'efficacité financière, l'acceptabilité culturelle et les succès quantitatifs; une note médiocre pour les capacités du personnel d'exécution; et mauvaise pour ce qui est de la qualité de l'instruction fournie" (Warwick, Reimers et McGinn, 1989).

Installations appropriées. Il semblerait que les parents objectent au manque d'installations de base dans les écoles, en particulier les toilettes et les murs de séparation, jugés nécessaires pour protéger la pudeur et la sécurité de leurs filles. Au Bangladesh, où 71 % des écoles rurales et 53 % des écoles urbaines n'ont pas de toilettes, les familles ont retiré leurs filles des écoles pour cette raison (Ahmed et Hasan dans Khan, 1989). Une enquête réalisée auprès de 2 000 parents pakistanais a révélé que l'absence de toilettes était plus importante dans les décisions de scolarisation que l'absence de bureaux et de chaises (Culbertson et al. 1986) bien que Anderson et al. dans une étude des écoles de mosquées (voir ci-dessus) n'aient observé aucun effet significatif. Les deux pays ont établi des programmes en vue de répondre aux préoccupations de bienséance et de sécurité. Le Bangladesh a fourni des toilettes avec, semble-t-il, des résultats positifs; le Pakistan a construit des murs de séparation (Bellew et King, 1991).

Ecoles non mixtes. Lorsque la présence des filles en public et l'interaction avec des personnes n'appartenant pas à la famille sont proscrites, fréquemment dans les pays musulmans, les écoles ségréguées par sexes peuvent offrir la seule possibilité ou la seule chance pour les filles de participer à l'enseignement. La présence d'écoles non-mixtes varie : en Arabie saoudite, au Pakistan et au Koweït, une ségrégation stricte est appliquée après le jardin d'enfants (El-Sanabary, 1989; Lockheed et Verspoor, 1990); et au Yémen, elle est, théoriquement, appliquée après la 4ème année d'études (Cuadra et al. 1988). En Turquie et en Tunisie, la scolarisation dans des écoles non-mixtes prévaut, bien qu'elle ne soit pas obligatoire, à l'échelon primaire (El-Sanabary, 1989). Au Bangladesh, les parents ont exprimé le désir d'écoles séparées, même à l'échelon primaire (Khan, 1989). En Inde, 20 % des filles quittent l'école après la puberté, en raison, en partie, de l'absence d'installations ségréguées (Stromquist, 1989). La préférence des parents pour les écoles ségréguées par sexe est établie au Yémen : la rétention des filles jusqu'à la sixième année d'études est hautement corrélée avec la disponibilité d'écoles locales réservées aux filles (USAID, 1984b).

Mais séparé ne signifie pas égal (Smock, 1981). Les écoles de filles souffrent souvent de ressources insuffisantes, qui limitent tant leur disponibilité que leur qualité. La duplication des écoles à l'échelon du village est souvent impossible financièrement dans les régions

rurales, faisant de l'éducation mixte et, par conséquent, de l'absence d'éducation des filles, une réalité de fait (Anderson, 1988). El-Sanabary (1989) observe que lorsque les autorités chargées de l'enseignement doivent fournir des installations séparées, en particulier dans les régions rurales et les villages peu peuplés, les écoles de filles, si elles ne sont pas absentes, offrent un cycle incomplet. Et des efforts partiels visant à répondre au besoin d'écoles non-mixtes peuvent être décourageants. Le gouvernement du Yémen a lancé le Programme des installations séparées ouvertes, ouvrant un certain nombre d'écoles primaires réservées aux filles aux échelons du district et de la région. Malheureusement, les écoles se sont avérées trop éloignées pour que les parents permettent à leurs filles de les fréquenter et bon nombre d'entre elles sont restées sous-utilisées (Cuadra et al. 1988).

Les écoles de filles ne sont pas seulement moins nombreuses mais elles sont aussi défavorisées par rapport aux écoles de garçons et aux écoles mixtes. En général, elles sont dotées d'enseignants - essentiellement des femmes - insuffisamment formés en mathématiques et en sciences. En Thaïlande, Jimenez et Lockheed (1988) ont constaté que les écoles de filles sont plus grandes, disposent d'un nombre inférieur d'enseignants qualifiés en mathématiques et que les enseignants y consacrent davantage de temps à la discipline. L'état matériel général des écoles de filles est souvent non seulement inférieur mais elles manquent des installations spécialisées d'instruction et de loisirs, comme les bibliothèques et les laboratoires, le matériel, les possibilités d'internat et les cafétérias (El-Sanabary, 1989). Des écoles de médiocre qualité peuvent convaincre les parents de garder leurs filles au foyer.

Et cependant, malgré ces problèmes qui sembleraient devoir modérer l'efficacité des écoles de filles, l'enseignement non-mixte pour les filles semble non seulement avoir accru leur accès mais aussi relevé leur niveau d'instruction, leur succès et leurs aspirations. Ces constatations concordent avec les résultats des recherches américaines et européennes⁴. Bien qu'elles portent souvent sur le primaire et le secondaire, de nombreuses études réalisées dans les pays en développement soulignent l'efficacité des écoles ségréguées par sexe pour les filles :

- En Thaïlande, une étude comparant les élèves de 8^{ème} année dans les écoles non-mixtes à ceux des écoles mixtes a constaté que, même en tenant compte des antécédents de l'élève, l'instruction non-mixte était plus efficace pour les filles sur le plan des résultats en mathématiques et exerçait une vigoureuse influence positive sur la façon dont les filles se perçoivent. L'enseignement mixte, par contre, était plus efficace pour les garçons (Jimenez et Lockheed, 1989).
- Au Nigéria, une étude semblable a mesuré les effets comparés sur les résultats en mathématiques et les comportements des écoles non-mixtes et des écoles mixtes à l'échelon de la 9^{ème} année. Là encore, une fois tenu compte des antécédents des élèves, du comportement, des caractéristiques de l'enseignant et

4 Voir, par exemple, Gilligan, 1982; Lee et Bryk, 1986; et Gilligan, Lyons et Hanmer, 1990.

des pratiques, les écoles ségréguées par sexes avaient des effets positifs sur les filles et des effets négatifs sur les garçons. Les écoles de filles relevaient leurs résultats en mathématiques et engendraient une perception moins stéréotypée des maths (Lee et Lockheed, 1989).

- Toujours au Nigéria, une autre étude a observé que l'enseignement non-mixte jouait un rôle important pour expliquer les résultats en mathématiques des filles de 9^{ème} année. Une étude semblable conduite au Swaziland a produit des résultats comparables (Lockheed et Komeman, 1988).
- A la Jamaïque, une enquête réalisée auprès de 14 % des élèves de 11^{ème} année a démontré que, une fois tenu compte des facteurs socio-économiques, l'enseignement non-mixte se traduisait par des résultats supérieurs en géographie, chimie et biologie, tant pour les garçons que pour les filles mais que les filles fréquentant les écoles non-mixtes enregistraient le pourcentage de A le plus élevé en sciences, tandis que celles fréquentant les écoles mixtes obtenaient les résultats les plus faibles. Les garçons fréquentant les écoles non-mixtes et les écoles mixtes se classaient respectivement aux deuxième et troisième rangs des quatre groupes (Hamilton, 1985).
- Au Malawi, les écoles de filles à Blantyre faisaient typiquement état de meilleurs taux de réussite à l'examen de fin de primaire mais sans observer de différence significative entre les résultats des garçons et des filles dans les écoles non-mixtes. Cependant, les filles fréquentant les écoles mixtes avaient des résultats inférieurs (Lewis et al. 1990).
- En Arabie saoudite et au Koweït, où les sexes sont ségrégués par principe, les filles obtenaient de meilleurs résultats que les garçons dans les disciplines scientifiques et littéraires (El-Sanabary, 1989).
- Au Kenya, les filles dans les écoles secondaires non-mixtes à Nairobi (3^{ème} année) ont obtenu les mêmes résultats que les garçons fréquentant des écoles non-mixtes et des résultats sensiblement meilleurs en mathématiques que les élèves des établissements mixtes (Boit dans Hyde, 1989).

Ces résultats sont récapitulés au tableau II-1.

Quelques rares études ont, cependant, observé certains effets négatifs de l'enseignement non-mixte pour les filles. Au Pérou, par exemple, l'enseignement secondaire non-mixte pour les filles a été lié à un taux supérieur de grossesses et la participation dans les classes fluctuait entre les extrêmes (c'est-à-dire que le degré de participation des filles était

extrêmement élevé ou nul) (Lafoss, Hernandez et Chira, 1987 dans Stromquist, sans date). Au Swaziland, les filles fréquentant les écoles non-mixtes n'ont pas choisi les cours de sciences physiques offerts aussi fréquemment que les filles des écoles mixtes, optant au contraire pour les mathématiques et l'agriculture (Wheldon et Smith dans Hyde, 1989). Et au Yémen, bien que les écoles non-mixtes aient renforcé les résultats scolaires des filles, elles les ont aussi préparées à occuper des sphères séparées sur le marché du travail, la majorité des femmes se concentrant dans le secteur sanitaire (Stromquist, sans date).

Néanmoins, au plan des résultats scolaires des filles, de leurs aspirations en matière d'éducation, de leurs comportements sociaux et scolaires, du choix de leurs cours et autres comportements intéressant leur éducation, les résultats sont très nettement positifs, même pour les filles des classes de fin du primaire, où d'aucuns soutiennent que les différences entre les sexes ne devraient pas être aussi prononcées que dans les classes ultérieures.

TABLEAU II-1
L'efficacité de l'enseignement non-mixte : les résultats
de recherches

Pays	Etude	Résultats pour les filles	Source
Thaïlande	Comparaison des élèves de 8ème année dans les écoles non-mixtes et mixtes	Amélioration des résultats en maths et de l'amour-propre	Jimenez et Lockheed (1988)
Nigéria	Comparaison des résultats des filles de 9ème année dans les écoles non-mixtes et mixtes	Amélioration des résultats en maths Affaiblissement de l'approche stéréotypée des maths	Lee et Lockheed (1989)
Swaziland, Nigéria	Etude des résultats des filles de 9ème année	Amélioration des résultats en maths	Lockheed et Komenan (1988)
Jamaïque	Etude de 14 % de la population de 11ème année	Réussite supérieure en géographie, chimie et biologie pour les garçons et les filles Meilleurs résultats que les garçons en sciences Résultats moins bons dans les écoles mixtes	Hamilton (1985)
Malawi	Comparaison des résultats des garçons et des filles dans les établissements primaires mixtes et non-mixtes	Taux de réussite supérieurs de sortie du primaire dans les écoles non-mixtes Résultats comparables aux garçons dans les écoles non-mixtes	Lewis, et al. (1990)
Arabie saoudite, Koweït	Comparaison des résultats des garçons et des filles dans des systèmes scolaires ségrégués par politique	Meilleurs résultats que les garçons en sciences et littérature	El-Sanabary (1989)
Kenya	Résultats comparés des garçons et des filles dans les écoles secondaires mixtes et non-mixtes	Résultats comparables aux garçons dans les écoles non-mixtes Résultats supérieurs en maths à ceux des études sur les établissements mixtes	Boit, dans Hyde (1989)

Pourquoi les écoles non-mixtes sont-elles aussi efficaces pour les filles ? Plusieurs explications sont avancées. La première, qui doit être également considérée comme une mise en garde contre les avantages apparents de l'éducation ségréguée par sexe, concerne essentiellement la distorsion des critères, admis sans contestation par les chercheurs. Des efforts ont été faits pour contrôler les variables incidentes comme les antécédents personnels et familiaux, la capacité de l'étudiant, le type d'école (publique et privée), les atouts de l'établissement et la sélection de l'école par les parents ou les étudiants mais les filles étudiant dans les écoles non-mixtes peuvent refléter des avantages sociaux qui ne sont pas appréhendés par les variables de contrôle. En dehors de ces facteurs pouvant potentiellement en atténuer l'importance, le succès des écoles non-mixtes a été imputé à un ou plusieurs des facteurs suivants :

- Les effets de la présence des pairs, plutôt que les caractéristiques de la classe ou de l'établissement (Jimenez et Lockheed, 1988). Les auteurs spéculent que la participation en classe et les possibilités d'initiative sont plus grandes pour les filles dans les écoles non-mixtes. D'autres études ont révélé que les personnes du sexe masculin, dont le prestige est plus grand, se comportent de façon plus dominatrice dans un contexte mixte, au détriment des personnes de sexe féminin (Lockheed et Stromquist, 1986).
- L'absence de stéréotype sexiste, qui encourage les filles à exceller et à choisir des cours moins "féminins", comme les maths et les sciences. El-Sanabary (1989) observe que les étudiants dans un milieu mixte ont révélé des orientations et des rôles plus typés par sexe et Hyde (1989) évoque l'"intention cachée" dans l'enseignement mixte qui place les filles dans un rôle secondaire et inférieur.
- L'attitude et le comportement des enseignants, qui sont considérés comme influençant les résultats et les perspectives des filles. Au Ghana, les enseignants tendent à ignorer les filles et à les isoler au fond de la classe (El-Sanabary, 1989). Au Malawi, les filles sont assises dans un côté de la classe, où l'enseignant dirige rarement son instruction et pose rarement des questions (Lewis et al. 1990). Les écoles de filles, estime Hamilton (1985), réduisent le comportement stéréotypé de l'enseignant parce qu'il n'a pas l'occasion d'exercer de favoritisme sexiste.
- Les caractéristiques de l'enseignement proprement dit. Les modes d'enseignement plutôt que les qualifications des enseignants expliquent davantage les meilleurs résultats des filles dans les écoles non-mixtes (Lockheed et Komenen, 1988). Lee et Lockheed (1989) ont constaté que le temps était utilisé de façon plus productive dans les écoles de filles : davantage de temps est consacré à l'enseignement et moins à l'évaluation. Jimenez et Lockheed (1988) ont observé que dans les écoles de garçons thaïlandaises, les tests et examens oraux occupaient plus de temps.

- Les atouts de l'école. Au Nigéria, la taille relativement modeste des classes, le taux d'encadrement plus favorable et un milieu plus intime dans les écoles de filles peuvent compenser un manque général de ressources (Lee et Lockheed, 1989).
- Elèves et enseignants du même sexe, ce qui "peut encourager des relations symbiotiques et de soutien entre le personnel féminin et les élèves", les filles trouvant une inspiration dans des modèles présents dans leur vie quotidienne (Lee et Lockheed, 1989). Par exemple, les filles dans les établissements mixtes rencontrent rarement des enseignantes de mathématiques.

En dépit de l'absence d'une conclusion probante (et parfois même d'éléments contradictoires) sur les raisons de l'efficacité des écoles non-mixtes pour les filles, les recherches révèlent que quelque chose d'important et de positif s'y déroule au plan des résultats et des comportements. Les écoles non-mixtes pour garçons semblent, par contre, avoir l'effet inverse (Lee et Lockheed, 1989). Le défi consiste donc à concilier les caractéristiques d'une école non-mixte, qui isole les filles des garçons, avec la réalité politique et économique de l'enseignement mixte, qui favorise clairement les garçons. *Comment organisons-nous l'enseignement de sorte que les filles en bénéficient ?*

Enseignantes. Une façon d'aider les filles à bénéficier davantage de l'enseignement est de promouvoir et d'assurer la présence d'enseignantes dans la classe. Les enseignantes sont censées encourager efficacement la participation des filles à l'enseignement - accès, persistance et résultats - pour diverses raisons. Les résultats sont mitigés.

Comme dans le cas des écoles non-mixtes, la présence d'enseignantes dans la classe peut atténuer les inquiétudes parentales relatives à la pudeur et à la santé morale de leurs filles. Au Yémen, la répugnance des parents à envoyer leurs filles à l'école (aux alentours des 4ème et 5ème années) a été surmontée en introduisant des enseignantes dans la classe : la rétention des filles de 4ème et 5ème année est fortement corrélée à la présence d'enseignantes (USAID, 1984b). Par exemple, dans une école rurale, la chute précipitée des inscriptions des filles de la 4ème à la 6ème année a été imputée au départ de l'enseignante chargée de ces classes (Cuadra et al. 1988). Une étroite corrélation positive entre la présence d'enseignantes et la scolarisation des filles a été observée aux Philippines (Tilak, 1989). Au Népal, le pourcentage d'enseignantes dans les écoles a eu des effets positifs sur la scolarisation de tous les enfants ruraux (Strestha et al. 1986).

Bien que la présence d'une enseignante puisse avoir une répercussion positive sur l'accès des filles, en Ethiopie, c'est l'expérience pédagogique plutôt que la présence d'un plus grand nombre d'enseignantes qui a été associée à la persistance des filles dans les écoles rurales. Avec un faible pourcentage d'enseignantes (13%), les chercheurs spéculent que l'absence d'influence des enseignantes est peut-être une fonction de leurs effectifs réduits (Abraha et al. 1991).

Certains éléments semblent indiquer que les femmes sont des enseignants plus compétents. Une étude sur l'efficacité des enseignants au Pakistan a révélé que les classes enseignées par des femmes avaient des résultats moyens supérieurs et qu'elles utiliseraient plus vraisemblablement des méthodes pédagogiques efficaces (Rugh, Malik et Farroq, 1991). Mais une autre étude (Jatoi et McGinn, 1991) - également au Pakistan - a constaté que, bien que les méthodes pédagogiques des enseignants des deux sexes diffèrent, les enseignantes n'utilisent pas de méthodes plus efficaces. Les chercheurs supposent que les enseignantes - qui proviennent vraisemblablement de classes sociales supérieures - peuvent considérer l'enseignement comme une occupation inférieure et, en conséquence, sont moins motivées pour appliquer des méthodes efficaces.

Une étude mondiale a examiné la relation entre le sexe de l'enseignant et les résultats des élèves (Avalos et Haddad, 1981). Sur la base des résultats de tests des élèves, il a été constaté que les femmes étaient des enseignants plus efficaces en Inde et en Indonésie tandis qu'aucune relation significative n'était observée en Ouganda et au Kenya. Les enseignantes du secondaire étaient plus satisfaites avec leur carrière, avaient une meilleure attitude envers les élèves, manifestaient une meilleure santé mentale (Inde, Egypte, Thaïlande), avaient une meilleure perception d'un climat scolaire ouvert (Liban et Inde) et utilisaient des méthodes faisant davantage appel à la participation et à la solution de problèmes (Chili, Irak).

Mais Comber et Keeves, dans leur étude sur les résultats en sciences dans quatre pays en développement, ont constaté que les enseignantes exerçaient un effet négatif sur les élèves dans trois de ces pays, reflétant peut-être les inégalités de formation des femmes dans ce domaine (Stromquist, 1989a).

Les enseignantes peuvent également constituer des modèles positifs et manifester un comportement moins discriminatoire envers les filles (Finn, Dulberg et Reis, 1979). Biraimah (1987b) a observé que les classes élémentaires enseignées par des femmes étaient moins austères, dures et menaçantes au Nigéria. Mais Yeoman (1985) a constaté que les enseignants de sexe masculin soutenaient davantage les élèves en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Ces constatations différentes peuvent s'expliquer par le contexte culturel spécifique.

Au Botswana, les chercheurs, spéculant que les enseignantes peuvent manifester un comportement nettement différent en matière d'enseignement, n'ont observé aucune différence. Mais les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons à Setswana - la seule région où les enseignantes dominaient - indiquant la présence d'un effet de modèle (Fuller et Snyder, sous presse). Une étude guatémaltèque attribue l'amélioration des résultats des tests des filles en matière de développement des connaissances en partie au rôle de modèle offert par les femmes participant au projet (Safilios-Rothschild, 1979).

Et cependant, une étude des écoles secondaires togolaises a révélé que plus les filles restaient à l'école et plus elles rejetaient l'enseignement comme carrière. Des pourcentages frappants de 44 % dans le primaire et de 65 % dans le secondaire ont répondu qu'elles ne suivraient pas l'exemple de leur enseignant. Elles ont rejeté l'enseignement comme une

profession crédible et respectée et contesté la capacité des enseignants à jouer un rôle de modèle (Biraimah, 1987a). Il semble que les filles aient été conscientes du statut médiocre des enseignantes dans la hiérarchie de l'établissement et de l'enseignement en général⁵.

Les enseignantes sont également peu nombreuses dans les pays en développement. Seulement 33 % des enseignants du primaire sont des femmes, avec des variations nationales et régionales considérables (USAID, 1990c). Au Proche-Orient, le nombre des enseignantes est monté à environ 40 % (à l'exception de la Jordanie et du Koweït) (El-Sanabary, 1989). La moyenne est à peu près la même au Pakistan (effectifs insuffisants pour couvrir les besoins des écoles de filles) (Jatoi et McGinn, 1991). Au Bangladesh, cependant, 8,2 % seulement des enseignants sont des femmes (Tilak, 1989) et au Sénégal, leur pourcentage n'est que de 23 % (Kinsey et al. 1990). Ces chiffres dissimulent des disparités entre milieux urbain et rural : par exemple, la parité des sexes à Lagos se dégrade dans les régions musulmanes et rurales du Nigéria où les enseignantes ne représentent plus que 15 % des effectifs enseignants (Safilios-Rothschild, 1979).

En plus de la dévaluation de la profession et des bas salaires, qui découragent autant les hommes que les femmes d'enseigner dans le primaire, plusieurs autres raisons contribuent à la pénurie d'enseignantes : le manque de possibilités de promotion et la subordination des femmes dans la profession; les contraintes pesant sur la mobilité de la femme et la dépendance à l'égard de la famille; le double fardeau des responsabilités familiales et professionnelles; et le manque de logements. Bellew et King (1991) citent le faible nombre de filles qui se qualifient à l'admission des écoles normales, l'implantation des écoles normales dans les zones urbaines et la répugnance des élèves enseignantes des milieux urbains à accepter des postes dans les régions rurales où la qualité de la vie est inférieure. Ces facteurs se traduisent par un faible niveau des engagements et des taux d'absentéisme et d'abandon élevés dans le corps enseignant.

Au Pakistan, l'absentéisme dû à la répugnance à enseigner dans les régions rurales était si élevé que de nombreuses enseignantes figurant sur les états de paye de l'Etat ne s'étaient jamais rendues dans l'école rurale où elles avaient été affectées (Safilios-Rothschild, 1979). Au Bangladesh, les absences chroniques des enseignantes pour effectuer les travaux domestiques, le traitement privilégié de leurs élèves privés et les demandes constantes d'affectation dans les régions urbaines se sont conjugués pour prédisposer les parents et les administrateurs des écoles contre le recrutement d'enseignantes locales (Khan, 1989).

De nombreuses stratégies ont été essayées dans diverses combinaisons avec certains succès en vue d'accroître le nombre d'enseignantes. Elles comprennent des programmes d'incitations et de recrutement actif, des quotas de formation et de recrutement, l'implantation des écoles normales dans les régions rurales, des installations de formation mobiles, le recrutement de femmes locales, l'affectation dans les villages d'origine, l'affectation en bloc

5 Voir l'étude de Cortina sur la subordination des femmes dans la profession d'enseignant au Mexique, 1986.

d'enseignantes, une préformation pour satisfaire les conditions d'entrée à l'école normale, la construction de bâtiments résidentiels, etc. Le Yémen, le Pakistan, le Bangladesh et le Népal, en particulier, sont parmi les pays qui ont essayé d'accroître les effectifs des enseignantes.

Au Yémen, les pouvoirs publics ont répondu au manque d'enseignantes qualifiées en instituant le *Programme de service national volontaire*. Toutes les femmes qui achèvent leurs études secondaires doivent enseigner pendant un an dans le primaire dans les régions rurales; les diplômées universitaires doivent enseigner pendant deux ans dans le secondaire. Les diplômées sont préparées dans le cadre d'un cours de formation intensif de 15 jours en pédagogie de base et en gestion de la classe. Le programme a accru le nombre de femmes dans les écoles mais son effet est incertain. De nombreuses diplômées n'enseignent pas mais occupent des fonctions administratives et les administrateurs des établissements se plaignent du manque de dévouement du au caractère à court terme de leurs emplois (Cuadra et al. 1988).

Toujours au Yémen, un programme parrainé par l'UNICEF *forme les étudiantes des régions rurales*, qui ont achevé l'enseignement primaire ou le cours moyen, aux fonctions d'enseignantes dans le primaire. Les étudiantes sont recommandées par le directeur de l'établissement. Le programme de deux ans est basé dans une région spécifique et assure le déplacement quotidien des participantes jusqu'à l'établissement où la formation est dispensée. Durant la formation, les étudiantes reçoivent une modeste somme; elles sont ensuite affectées dans les écoles locales et le programme passe à une autre région (Cuadra et al. 1988). Bellew et King (1991) précise que seulement 2 filles sur 80 ont abandonné le premier cours de deux ans.

Le Pakistan a essayé un certain nombre de stratégies. Un programme financé par la Banque mondiale a recruté des filles des villages ruraux et les a formées dans les écoles secondaires locales, en utilisant des *matériels d'instruction programmés* (Stromquist, 1987). Ces unités octroyant un Certificat d'enseignant du primaire, ont réussi à accroître le pourcentage d'enseignantes : 85 % des participants étaient des filles et le programme représentait 67 % de tous les élèves enseignantes en 1985-86. Le coût par participant était également inférieur, se situant aux alentours de 60-80 % du coût de la formation ordinaire des enseignants (Bellew et King, 1991). Un autre programme a financé une *formation préparatoire à l'enseignement des filles* dans le but de renforcer leurs chances d'admission aux écoles normales (Miller, 1990).

Le manque de logements contribue aux pénuries d'enseignantes dans les régions rurales du Pakistan; les pouvoirs publics ont donc construit des *résidences* pour enseignantes célibataires et des *foyers* pour couples d'enseignants. Les enseignants mariés se sont installés sans difficulté, en adaptant les facilités à leurs besoins mais les femmes célibataires ont brièvement occupé puis rapidement abandonné le logement offert. Le fait de vivre seul ou avec d'autres femmes était culturellement inacceptable, les enseignants craignant pour leur sécurité et préférant rester avec leurs familles (Warwick, Reimers et McGinn, 1989). Klitgaard et al. (1985) a conclu que les obstacles culturels étaient trop grands pour inciter les pakistanaises à travailler dans des écoles rurales ou mixtes et qu'il n'y avait pas suffisamment

de possibilités d'emplois dans les régions et les écoles où elles devaient travailler. Peu d'accent a été mis sur les implications financières pour les enseignants célibataires : 45 % de leurs traitements étaient déduits pour couvrir le logement. Ce montant élevé doit avoir influé sur leur décision (Warwick, Reimers et McGinn, 1989).

Au-delà de la salle de classe, le Pakistan a également expérimenté avec le Projet d'école Mohalla (école au foyer) à Baldia, une importante colonie de squatters. Les femmes alphabètes (de préférence des diplômées du secondaire), observant la pratique du purdah, ont assuré des classes au foyer pour les filles dans des domaines comme les qualifications de base, le Coran et l'économie domestique. Les femmes ont été choisies par la communauté et ont reçu une formation de l'Etat. Pour ne pas décourager la participation des filles, le port des uniformes et des chaussures a été suspendu (APEID/UNESCO, 1985a; Khan, 1989). Le projet a été élargi, touchant 16 000 filles, mais il semblerait que les qualifications des enseignantes en alphabétisation et pédagogie aient été faibles, que le projet ait souffert d'un manque d'engagement de la part des enseignantes et qu'il n'ait pas convenu aux régions rurales (APEID/UNESCO, 1985b).

Avec l'aide de la Banque mondiale, le gouvernement du Bangladesh a eu recours à la *discrimination positive* pour les admissions à la formation et pour le recrutement des enseignants afin de redresser le déséquilibre entre les sexes dans le corps enseignant. Cinquante pour cent des postes d'enseignants ont été réservés aux femmes. Ce pourcentage a récemment été porté à 60 %. Néanmoins, cinq ans après le lancement du programme, on observait seulement un pourcentage décevant de 2 % d'accroissement du total des effectifs féminins (Stromquist, 1989).

Le Bangladesh a également réservé aux femmes 50 % des postes d'enseignants vacants à tous les échelons et 15 % des postes administratifs dans l'enseignement. Le programme a, cependant, remporté peu de succès avec seulement 10 % des postes d'enseignants et 8 % des postes administratifs occupés par des femmes (Banque mondiale, 1990a). Une autre stratégie, qui s'apprête à être appliquée ou qui est encore évaluée, consiste à améliorer les installations (par exemple, lavage, toilettes, loisirs et dortoirs) offertes aux femmes dans les écoles normales et à l'Institut national de l'enseignement primaire (Banque mondiale, 1990a).

D'aucuns pensent que le Népal a le programme le plus exhaustif pour accroître le nombre d'enseignantes, et avec de bonnes raisons - 8 % seulement des enseignants du primaire sont des femmes. Depuis la fin des années 60, un certain nombre de programmes d'aide gouvernementaux et internationaux ont porté sur la pénurie d'enseignantes. L'un des projets les plus importants, basé sur un projet antérieur conçu par l'UNICEF, est le Programme d'accès égal des filles à l'éducation, lancé en 1971. Il recrute et forme les filles disposant d'un diplôme secondaire pour devenir des enseignantes du primaire. Le projet vise des groupes traditionnellement défavorisés et ignore les frontières ethniques, de caste ou

régionales avec des quotas établis pour chaque groupe. L'objectif est non seulement de former des enseignantes mais également de placer des femmes *locales* dans les salles de classe.

Le projet a plusieurs dimensions :

- campus de formation régionaux;
- foyers pour filles ne pouvant se déplacer quotidiennement;
- frais gratuits, somme mensuelle, frais de transport, manuels et fournitures scolaires, aide en matière d'instruction et soins médicaux;
- quotas régionaux pour atténuer la prédominance urbaine;
- programme professionnel d'un an complété par une formation aux qualifications pratiques et de développement communautaire;
- cours de suivi et de recyclage pour les diplômés; et
- programme d'internat dans des foyers pour les filles qui ont besoin d'achever leur enseignement secondaire pour pouvoir accéder à la formation d'enseignant.

(UNESCO/PNUD, 1982; Silliman, 1987; Cuadra et al. 1988; Khan, 1989).

Le projet a réussi à mettre sur pied une infrastructure pour encourager l'éducation des filles et - d'après de nombreux rapports - a servi à accroître non seulement le nombre d'enseignantes mais également le nombre de filles dans le primaire. Dès 1986, les enseignantes formées dans le cadre du projet représentaient 36 % du corps enseignant féminin total et 63 % dans les régions reculées du pays. Durant la période initiale du projet, le corps enseignant féminin est passé de 3 % en 1972 à 9,79 % en 1979 mais ce chiffre a fléchi depuis lors. Les taux de scolarisation des filles sont passés de 16 % à 28 % en 1986. Cependant, le pourcentage des enseignantes n'a pas augmenté proportionnellement à l'accroissement marginal de la scolarisation et du nombre total d'enseignants (Silliman, 1987). Stromquist, utilisant les chiffres de 1982, observe que 800 enseignantes formées par le projet en plus de 11 ans n'apparaît guère suffisant.

Des problèmes se sont faits jour. Les quotas bien intentionnés n'ont pas été remplis parce que les candidates n'étaient pas pourvues des qualifications d'admission. Malgré les efforts pour atteindre les catégories défavorisées, les élèves appartenant à la caste supérieure ou aux groupes ethniques avantagés sont sur-représentés, avec 50 % pour les classes avantagées. Bien que le taux des abandons du projet n'ait été que de 4 %, il semble que le taux de succès soit nettement inférieur : entre 1978-84, seulement 603 des 1024 étudiants ont obtenu leur diplôme. Et il est également surprenant que les diplômés aient eu des difficultés

à trouver un emploi. Un tiers d'entre eux n'enseignaient pas - contre leur choix. Les raisons citées allaient de l'absence de postes dans les écoles de village locales au peu d'empressement des directeurs d'établissement à recruter des enseignants avec une formation "inférieure" (Cuadra et al. 1988).

D'autres pays ont déployé des efforts semblables pour recruter et former des enseignantes. Dans l'Inde rurale, *les efforts de recrutement communautaires* des diplômées du secondaire pour enseigner à l'école primaire se sont traduits par un taux d'abandon réduit, en particulier pour les filles (Chamie, 1983). L'Inde a également essayé les *indemnités spéciales* pour attirer les enseignantes dans les régions rurales et offerts le logement (Khan, 1989). Les *qualifications d'admission minimales* des écoles normales ont été assouplies pour les femmes et une *formation supplémentaire* - tant en cours d'emploi qu'avant - ainsi que des matériels d'enseignement ont été fournis aux enseignantes (UNESCO, 1989b).

La Tanzanie a recouru à une stratégie basée sur l'*aide-enseignant*. Le nombre d'enseignants dans les régions isolées a été augmenté en recrutant et en formant les diplômées des écoles primaires locales qui travaillent sous la supervision et avec l'assistance d'enseignants qualifiés (UNESCO, 1989). Les efforts de recrutement massifs d'enseignants en général, lancés en 1976, se sont traduits, cinq ans plus tard, par un accroissement de la scolarisation des filles qui est passée de 74 % de celle des garçons en 1974 à 95 % (Chamie, 1983).

La Papouasie-Nouvelle-Guinée a établi des quotas pour les élèves enseignantes et affecte des blocs d'enseignantes pour réduire leur isolement dans les régions rurales (APEID/UNESCO, 1985a). On ne dispose d'aucunes données sur les résultats.

Sur l'indice relativement ténu de l'existence d'une relation causale, les pays avec de faibles pourcentages d'enseignantes ont lancé des programmes ambitieux en vue d'accroître leurs effectifs. Ces programmes innovateurs ont-ils produit des enseignants crédibles et qualifiés ? On n'a rien relevé dans les ouvrages pertinents reliant les programmes de recrutement spécifiques et leurs stagiaires aux indicateurs de qualité de l'enseignement - comme les résultats et le niveau d'instruction des filles. Nous restons sur la question : *la présence d'une enseignante dans la classe suffit-elle pour que les filles apprennent ?*

3. *Aider les filles à apprendre : à l'intérieur de la classe*

De nombreuses filles souffrent de multiples handicaps lorsqu'elles arrivent à l'école : parents sceptiques, communauté désapprobatrice, travaux domestiques lourds et un milieu intimidant pour des filles confrontées, peut-être pour la première fois, avec des condisciples et des enseignants du sexe masculin n'appartenant pas à la famille. Les programmes d'enseignement, le comportement de l'enseignant et l'organisation de l'école interagissent souvent pour faire des filles des étrangères dans l'enseignement - avec pour résultat qu'elles abandonnent, réussissent moins bien ou sont orientées dans des rôles improductifs stéréotypés.

Ce qui se passe dans la classe peut programmer les filles pour un échec scolaire en

influençant leur éducation et leurs résultats. Etablissant un cercle vicieux, les médiocres résultats scolaires des filles influent sur les perceptions de la société et des parents concernant leurs capacités et sur la qualité, l'utilité et la pertinence de leur scolarisation (Safilios-Rothschild, 1979; Khan, 1989). Ces impressions négatives, perpétuées par l'école elle-même, gardent d'autres filles en dehors de l'école. Nous examinons dans la présente section les méthodes utilisées pour égaliser la distribution des connaissances dans les écoles par l'élimination des stéréotypes sexistes dans les matériels des programmes et dans le comportement des enseignants. Nous nous pencherons également sur les façons de rendre les programmes plus pertinents et les écoles plus efficaces afin de répondre aux demandes des parents pour une éducation de qualité.

Elimination des stéréotypes. Malgré le programme officiel uniforme et les politiques d'accès ouvert de la plupart des pays en développement, des "intentions cachées" (ou un programme officieux ou appliqué) assurent l'inégalité de la distribution des connaissances dans les écoles. Les méthodes employées par les écoles transmettent des messages qui soulignent l'autorité et la supériorité des garçons, ce qui - en abaissant les aspirations des filles et en encourageant les attitudes négatives envers l'école - peuvent influencer négativement sur le niveau d'instruction, les résultats et les choix ultimes de l'existence des filles. Les enseignants, les manuels et les matériels, l'organisation des écoles et les cours offerts transmettent implicitement des rôles différenciés sur la base du sexe et des comportements basés sur des stéréotypes sexistes, qui renforcent les perceptions négatives des filles à leur propre égard et limitent leurs espérances.

Biraimah (1987) observe dans son étude des écoles élémentaires nigérianes que la différenciation par sexe commence tôt dans l'enseignement. *"Lorsque les filles commencent leur éducation, leurs résultats, leur participation à la classe et leurs espérances de carrière sont très semblables à ceux des garçons. Les différences entre les sexes s'exacerbent avec le temps et les années d'enseignement"*⁶.

Les différences sont cimentées dans le secondaire. L'image de la femme transmise par les écoles secondaires togolaises est celle de ménagères et de mères improductives - une image contraire à la réalité sociale et du marché de l'emploi au Togo et communiquée par une variété de médias : textes, comportements des enseignants et interaction dans la classe ainsi que la structure hiérarchique de l'école (Biraimah, 1984).

Duncan (1989) a observé au Botswana des éléments d'une différenciation par sexe consistante envers les rôles, les occupations et les disciplines enseignées. Par exemple, les étudiants considèrent les sciences et les maths comme des disciplines masculines. L'idéologie relative au rôle des sexes abaisse les résultats des filles et il existe une association négative entre féminité et résultats.

6 Une constatation semblable a été faite au Botswana : "dans le primaire, les taux de résultats et de succès des garçons et des filles sont semblables ... La situation change profondément au niveau du premier cycle du secondaire" (USAID, 1991).

Les enseignants croient fréquemment que les filles sont moins capables et moins compétentes que les garçons. En Papouasie-Nouvelle-Guinée, les enseignants du primaire estimaient que l'éducation des filles était d'une valeur inférieure et, en conséquence, limitaient leurs interactions avec les filles (par exemple les questions et le contact du regard), étaient moins enclins à les affecter à des positions de responsabilité et étaient moins exigeants pour leurs devoirs (Yeoman, 1985). Kamwendo (dans Lewis et al. 1990) a conclu que les résultats obtenus par les filles en sciences physiques dans les écoles secondaires du Malawi souffraient de facteurs de comportement : les enseignants s'attendent à de moins bons résultats de la part des filles.

Une enquête (Biraimah, 1984), a révélé que les enseignants de lycée togolais (hommes et femmes) partageaient l'opinion unanime que leurs élèves du sexe féminin n'étaient ni intelligentes ni heureuses dans leurs résultats tandis que ceux du sexe masculin étaient dotés de traits sociaux et personnels, d'objectifs et de capacités positifs. Un profil de découragement et de discrimination systématiques dans le comportement de l'enseignant était manifesté envers les filles. Et cependant, les réactions des filles étaient surprenantes. Plus elles persistaient à l'école et plus leur désir d'émuler leurs enseignants baissait mais la majorité - rejetant les occupations types des femmes - considéraient l'éducation comme nécessaire et envisageaient d'entrer dans la population active avec de grandes espérances de succès professionnel. "Les filles n'apprennent pas nécessairement ce qui est enseigné si ce n'est pas renforcé par la société" conclut l'étude (Biraimah, 1984).

Quelques programmes existent pour modifier le comportement des enseignants envers les filles. Le Nigéria a tenu un *atelier de sensibilisation à l'égard de l'éducation des femmes* pour le personnel du Ministère de l'éducation et conduit des cliniques sur le terrain pour les enseignants (Eubi-Ajay, 1990). Le Guatemala élabore des *Guides de sensibilisation des enseignants* et "formera les enseignants et les superviseurs à des stratégies d'instruction spécifiques en vue d'accroître la rétention et les résultats des filles" (USAID/Guatemala, 1990). Le Bangladesh propose de faire la même chose (Banque mondiale, 1990a).

En raison du nombre limité d'administrateurs des écoles de sexe féminin, les filles voient rarement des modèles positifs de femmes dans leurs écoles. Les enseignantes manquent de l'appui qui peut provenir d'une directrice d'école ou d'une personne de sexe féminin occupant des fonctions de responsable. En réponse, un programme du PNUD offre une *formation à la gestion* pour les directrices d'écoles scolairement moins qualifiées au Proche-Orient (El-Sanabary, 1989). On en ignore les résultats.

De nombreuses études analysant le contenu des manuels fournissent d'amples preuves qu'ils transmettent des images des filles et des femmes dans des rôles traditionnels et inégalitaires. Des études réalisées dans des pays répartis dans le monde entier (Pérou, Zambie, sept pays arabes, Brésil, Colombie et Inde) ont observé une description typique des filles et des femmes : au foyer, s'occupant de travaux ménagers ou des enfants, dans des rôles passifs/émotionnels/faibles/affectueux et dans des rôles secondaires et soumis. Les hommes seront plus probablement décrits par des images fortes, positives, agressives, actives et

confiantes. La différenciation est très tranchée dans les rôles des sexes dans les professions, les qualifications et les comportements (voir Stromquist pour une récapitulation, 1989a). Stromquist (1989a) observe que les manuels dans les pays en développement s'"accordent remarquablement dans leur description des femmes dans des rôles d'obéissances, de soumission et d'abnégation..." Malgré ces observations, cependant, cette étude, Lockheed et Vespoor (1990) et Bellew et King (1991) n'ont constaté aucune preuve concrète liant causalement les stéréotypes sexistes dans les manuels avec le faible niveau d'instruction et les médiocres résultats des filles à l'école.

Néanmoins, certains pays ont lancé des programmes massifs pour "neutraliser" ou éliminer les stéréotypes sexistes des matériels scolaires, bien que l'efficacité de cette stratégie - au moins en ce qui concerne les manuels proprement dits - ait été limitée. La Chine aurait *révisé ses manuels* pour prôner l'égalité mais les inégalités entre les sexes subsistent dans la description des femmes dans leurs rôles professionnels, politiques et scientifiques (Shu dans Stromquist, 1989a).

Le programme de l'Inde visant à appliquer sa politique d'égalité des sexes prévoyait que le conseil national d'examen des manuels établirait des directives pour l'élaboration de manuels à l'échelon des Etats en 1953, mais une analyse de contenu réalisée en 1980 a révélé que les manuels indiens n'encouragent pas l'égalité du rôle des sexes. Des échantillons ont montré que les ouvrages "sanctionnent la domination de l'homme", les dépeignant plus souvent en termes favorables, comme sujets de biographies et jouant le rôle principal dans les relations hommes-femmes (Kalia, 1980).

Le Programme BORN FREE créé aux Etats-Unis en 1976 pour réduire les stéréotypes sexistes dans les établissements d'enseignement, peut constituer un prototype. Il a élaboré des *matériels d'instruction multi-médias* pour les éducateurs et les parents à chaque niveau d'instruction. Les activités ont compris *des programmes de formation en cours d'emploi, des cliniques avec des leaders étudiants et des filles, et des ateliers avec des responsables sélectionnés en matière d'éducation* (Sundal-Hansen, 1984). Les résultats de l'évaluation seraient positifs.

L'UNESCO a préparé des guides pour les éducateurs sur l'élimination des stéréotypes sexistes dans les écoles, destinés aux pays arabes, à l'Asie et au Pacifique Sud, ainsi qu'aux Etats-Unis et à l'Europe de l'Ouest mais on en ignore l'étendue de l'application et les résultats (UNESCO, 1984).

Pertinence des programmes. Les critiques de l'éducation des filles - des éducateurs aux économistes en passant par les parents et les responsables des collectivités - conviennent que les programmes enseignés dans les écoles sont souvent inadaptés aux besoins des filles. Et ici s'arrête le consensus. La définition de "pertinence" dépend du contexte et du point de vue. Certains soutiennent qu'il n'y a pas suffisamment d'accent mis sur les mathématiques et les sciences nécessaires pour propulser les filles dans les affaires ou les professions; d'autres pensent que l'instruction devrait être rendue plus pratique, avec une formation dans les

qualifications "féminines" de production ménagère, de soins des enfants et de nutrition, conformément aux sphères culturellement définies de l'activité féminine. Dans le contexte d'un débat élargi concernant les programmes du primaire en général, les deux côtés peuvent avoir leur mérite. Mais dans le cas des filles, nous voyons que les stéréotypes sexistes et les espérances différenciées par sexe influent non seulement sur le contenu (évident et caché) de l'instruction des filles mais aussi sur leurs résultats et leur accès à diverses disciplines.

Une recherche abondante constate que les filles obtiennent en général de moins bons résultats en mathématiques et en sciences que les garçons, ont des attitudes négatives à l'égard de ces disciplines et seront probablement moins tentées de poursuivre des carrières dans ces domaines (Keeves, 1973; Tittle, 1986; DuPlessis, 1991). Les différences entre les sexes sont imputées aux différences d'orientation, de qualité d'instruction et de niveaux d'agressivité et de confiance qui interagissent avec les études mathématiques et scientifiques (Finn, Resi et Dulberg, 1979; Linn et Hyde, 1989). Le simple fait d'assurer que les filles sont exposées de la même façon au même programme n'assure pas nécessairement qu'elles ont des chances d'instruction égales (Biraimah, 1987b). Des études réalisées dans les écoles non-mixtes (voir plus haut) ont démontré que, dans le milieu correct, les filles réussissent dans ces disciplines. La question est donc de structurer le cadre d'enseignement de sorte qu'elles le puissent.

Quelques pays ont entrepris d'appliquer des mesures correctrices en vue de redresser les déséquilibres entre les sexes en mathématiques et en sciences. Les différences dans les résultats ne se manifestent généralement pas avant la fin du primaire (bien que les divergences entre les sexes dans les chances de succès en mathématiques aient été décelées dès la première à la troisième année) et, par conséquent, la plupart des programmes sont ciblés sur le secondaire (Tittle, 1986). Ils méritent d'être mentionnés ici dans notre présentation de l'enseignement primaire parce que les germes des échecs sont probablement semés beaucoup plus tôt et les éducateurs devraient envisager une action correctrice durant les premières années d'enseignement.

Le Ghana, comme la plupart des pays au monde, souffre d'un faible taux de participation des filles et des femmes dans les études et professions scientifiques et mathématiques. Le Service d'éducation du Ghana a lancé un certain nombre d'activités pour promouvoir la participation des filles à l'enseignement des mathématiques et des sciences. Un *atelier scientifique* de deux semaines, tenu chaque année pour les filles sélectionnées dans les établissements du secondaire, leur offre l'occasion de rencontrer des femmes professionnelles dans les sciences et l'ingénierie, d'en apprendre davantage sur les possibilités de carrières et de visiter des établissements d'enseignement. Les évaluations initiales ont été positives. Les filles ont manifesté un intérêt dans les disciplines et les rôles qu'elles peuvent y jouer, contredisant les stéréotypes sexistes (Andam, 1990).

Une approche semblable a été essayée au Nigéria. L'impact des ateliers de sciences et de maths a été renforcé par l'incitation additionnelle de *bourses* offertes aux filles dans ces disciplines durant le deuxième cycle du secondaire (Eubi-Ajay, 1990). On ne dispose d'aucune donnée d'évaluation.

La Sierra Leone a adapté le programme scientifique aux besoins des filles, en mettant au point des matériels et des méthodes pertinentes pour leur expérience culturelle et quotidienne. Le Programme scientifique de base utilise des exemples de *technologie indigène* - traitement et préservation des aliments, fabrique de savon, production de charbon de bois etc...- familières aux filles en milieu rural pour illustrer les principes et concepts scientifiques de base, comme la fermentation. Le Programme, en opération depuis 1981, a constaté que la plupart des filles réussissent maintenant correctement dans les disciplines scientifiques de base et sont moins aliénées que lorsque les sciences sont enseignées de façon plus abstraite (Amara, 1987).

Au niveau de la classe, Duplessis (1991) suggère - sur la base de son expérience au Botswana - que plutôt que de suivre la pratique des classes de laboratoire mixtes, les filles profitent davantage des *classes non mixtes* pour éviter la domination des garçons dans la manipulation de l'équipement et la réalisation des expériences. Par ailleurs au Botswana, dans le secondaire, la structure des *cours optionnels*, de *l'établissement des emplois du temps* et l'offre de certaines disciplines ont été modifiés pour encourager une plus grande égalité des sexes. La biologie humaine et sociale axée sur la femme a été éliminée en faveur d'une science intégrée pour tous les élèves. Les sciences agricoles et ménagères ne sont plus offertes en même temps, ce qui permet aux élèves de suivre ces deux disciplines (Duncan, 1989).

Mais il est parfois soutenu que l'enseignement des sciences et des maths n'est approprié que pour ceux qui envisagent des carrières professionnelles et ne présente guère d'intérêt pour la vie quotidienne au foyer et le type d'emplois à la disposition de la majorité des femmes dans les pays en développement (présenté dans Andam, 1990). Dans le monde entier, les efforts en vue de populariser ou de "ruraliser" l'enseignement primaire ont fréquemment échoué - l'enseignement moyen pratique au Sénégal et le programme Première réforme basé sur l'agriculture en Guinée en sont deux exemples. (Kinsey et al. 1990; Long, 1990). Les efforts visant à mieux adapter l'enseignement, en introduisant des qualifications agricoles ou ménagères, ont été à l'origine d'un enseignement à deux niveaux, enseignement "pertinent" devenant synonyme d'enseignement "inférieur" (Anderson, 1988). Et cette perception a incité les filles comme les garçons à quitter l'école.

Pour les filles, ces programmes peuvent se traduire par une perpétuation des rôles des sexes et des stéréotypes qui limitent les options en matière d'instruction et d'emploi. Un rapport de la Banque mondiale sur le Bangladesh (1990) note que toute discussion sur la réforme des programmes en vue d'en rendre le contenu plus pertinent et d'assurer une plus grande sensibilité aux besoins du développement des qualifications se traduit généralement, dans le cas des filles, par des qualifications ménagères inadéquates pour entrer sur le marché salarial ou pour les emplois indépendants. Et cependant ces efforts persistent. Eubi-Ajay (1990) soutient l'offre d'une instruction fonctionnelle pour les filles par l'introduction dans les programmes du primaire de qualifications "comme la couture, la cuisine, la pâtisserie, la frappe, le tricotage, le crochet, la broderie, le tie-dye et le batik..."

Pour les filles qui souhaitent poursuivre un enseignement professionnel ou technique après le primaire, les options sont limitées. Les inscriptions des filles dans ces programmes sont minimales et parmi celles inscrites, la majorité se destinent aux sciences ménagères (par exemple, couture, soins des enfants, coiffure) ou à des programmes préparant à des emplois de bureau de statut inférieur offrant de faibles possibilités d'emplois (El-Sanabary, 1989). Au Bangladesh, par exemple, les éducateurs ont exprimé la conviction que la société préfère consacrer les ressources financières de son enseignement professionnel aux garçons et qu'étendre la formation professionnelle aux filles est "coûteux, problématique et crée des frictions" dans la société (Banque mondiale, 1990a). Au Kenya, les filles ont été juridiquement exclues des écoles techniques et professionnelles publiques (Smock, 1981).

Un programme couronné de succès existe pour les filles. Le Programme de formation aux emplois industriels et commerciaux du Maroc a recruté des filles de 9^{ème} année pour une formation en dessin industriel, électricité et électronique. Les atouts du programme comprenaient : des campagnes d'information actives encourageant la candidature des filles; le recrutement agressif des filles; la concurrence avec les garçons sur une base égale; des admissions privilégiées dans quelques programmes; une stratégie d'apprentissage et de placement professionnel officiel; et des services d'orientation. Après cinq années d'application, les objectifs de recrutement ont été excédés, les taux d'abandon des filles étaient les mêmes que ceux des garçons et 70 % des filles avaient trouvé des emplois à des salaires comparables à ceux que les diplômés des lycées percevaient dans le secteur public (USAID, 1983).

En résumé, étant donné que la valeur de l'éducation des filles est souvent mesurée par les parents en termes de productivité et de capacité de gains accrues, les programmes qui ne renforcent pas les futures possibilités d'emploi rendront un mauvais service aux filles (Kelly, 1987). Si les programmes du primaire doivent être pertinents dans le contexte immédiat, ils devraient viser simultanément à la transformation de la société de sorte que les femmes ne soient pas "éduquées" dans les rôles traditionnels et restreignants (Stromquist, 1989a).

Ecoles efficaces. La qualité des écoles est importante pour les parents; et il semblerait que les perceptions parentales de la qualité des écoles influent davantage sur la participation des filles à l'enseignement que sur celle des garçons.

La scolarisation et la persistance des filles dépend, davantage que pour les garçons, de la qualité et du contenu de l'instruction offerte aux filles (Kelly, 1987). De nombreux chercheurs ont noté le taux de redoublement relativement bas des filles, comparé à leur taux d'abandon, et en ont conclu que les filles bénéficient de moins de chances d'échec (UNESCO, dans Stromquist, 1989a; Kinsey et al. 1990). En Côte d'Ivoire, les filles avec de mauvais résultats quittent l'école dans un pourcentage plus élevé que les garçons dans les petites classes, indiquant qu'elles doivent obtenir de meilleurs résultats que les garçons pour rester à l'école (Assie-Lumumba dans Stromquist, 1989a).

Les parents sont plus disposés à investir dans l'éducation de leurs filles quand la qualité s'améliore (Herz et Khandker, 1991). En Tunisie, la scolarisation des filles a baissé lorsque la qualité des écoles de filles s'est avérée inférieure à celles des garçons (Jonnes dans Kelly et Elliott, 1982). Dans son étude des frais des usagers, Jimenez (1987) signale l'élasticité de la demande parentale en fonction de la qualité; et Jimenez et Cochrane (dans Jimenez, 1987) observent que la demande d'instruction pour les filles est plus sensible à la qualité.

La qualité de l'établissement influe non seulement sur l'accès et l'éducation mais aussi sur les résultats. L'étude de 29 pays par Heyneman et Loxley (1983) et l'examen de 60 pays par Fuller (1987) ont constaté que les caractéristiques et les apports des écoles sont particulièrement importants pour les résultats de l'éducation dans le monde en développement. En développant ce concept de l'"école efficace", Lockheed et Verspoor (1990) identifient des caractéristiques clés : milieu ordonné, accent sur l'enseignement, initiative en matière d'instruction et un programme appliqué à l'aide de manuels et de guides pour les enseignants.

Mais *qu'est-ce qui rend les écoles efficaces pour les filles ?* Peu de recherches ont été réalisées sur les différences d'impact des apports matériels et non-matériels sur les écoles. Les études existantes mentionnent les *manuels* ainsi que *l'organisation et le caractère complet du cycle offert par l'établissement*. Une expérience indique que *les programmes basés sur la compétence* sont prometteurs pour les filles. *Les aspects qualitatifs des programmes scolaires* peuvent également influencer de façon positive sur la participation des filles.

L'investissement dans des apports supplémentaires - manuels et matériels d'instruction - donne souvent un coup de fouet aux résultats éducatifs dans les écoles démunies et pour certains groupes d'enfants. Les manuels du primaire ont contribué à accroître la scolarisation et l'éducation des filles au Pérou. Quand l'école primaire fournit un manuel gratuit, les filles ont 1,3 fois plus de chance de fréquenter l'école tandis que l'effet sur la scolarisation des garçons est nul (King et Bellew, 1989).

La même étude a observé que les manuels ont régulièrement un plus grand impact sur les années de scolarité des filles que sur celles des garçons. Les filles disposant de leur propre manuel dans le primaire avaient une scolarité plus longue de 0,5 an que celles qui n'en avaient pas. Les chercheurs spéculent que "peut-être en raison de l'intérêt moindre manifesté dans l'éducation des filles, la qualité de l'enseignement était plus décisive pour déterminer le nombre d'années de scolarisation des filles". La fourniture des meubles scolaires, par contre, avait un effet positif plus marqué sur les garçons, accroissant leur niveau de scolarité de 0,4 an tandis que l'augmentation de 0,2 an pour les filles n'était pas statistiquement significative (King et Bellew, 1989; Herz et Khandker, 1991).

Au Libéria, les filles et les garçons suivant des classes dotées de manuels renforcés ont obtenus de meilleures notes d'examen avec un degré moins prononcé de disparité entre les sexes (bien que les notes moyennes aient été inférieures à celles obtenues avec des matériels d'instruction programmés) (Boothroyd et Chapman, 1987).

L'organisation des établissements peut également contribuer à définir ce qu'on entend par école efficace pour les filles. En Guinée, les établissements primaires des régions rurales avec une forte fréquentation de filles semblaient être bien organisés et gérés et être dotés d'enseignants enthousiastes. Cette observation suggère que les apports non-matériels peuvent constituer des mesures plus pertinentes de la qualité des écoles (Long, 1990).

Johnstone, DeTray, Thein et d'autres ont indiqué que le fait qu'un établissement offre la possibilité de terminer le cycle du primaire influe positivement sur la scolarisation des filles. Au Pérou, la présence d'une école primaire offrant un cycle complet accroît de 28 % la probabilité des inscriptions des garçons et des filles. Le nombre d'enseignants, la taille des écoles et leur implantation ont un effet positif plus marqué sur les inscriptions des filles que sur celles des garçons mais un effet moindre sur le niveau d'instruction des filles (King et Bellew, 1989). Une étude réalisée en Ethiopie (Abraha et al., 1991) a montré que les filles fréquentant les écoles plus importantes et plus traditionnelles persistent plus longtemps mais, en milieu rural, les filles fréquentant des écoles plus importantes ont un taux de réussite légèrement inférieur à celles fréquentant de petites écoles, peut-être parce que "l'éventail des compétences est peut-être plus large dans les grandes écoles rurales...".

Au Népal, cependant, les facteurs de qualité des établissements - comme le taux d'encadrement, le montant de dépenses par étudiant, les installations, etc. - ont pratiquement le même effet sur les filles et les garçons (Shrestha et al. 1986). Les facteurs ménagers, comme le niveau de revenu et le nombre d'enfants assurant un revenu sont plus significatifs de la participation des filles à l'éducation, du fait qu'elles sont censées effectuer davantage de travaux ménagers que les garçons.

Le Projet de refonte du programme d'enseignement primaire en Inde a été axé sur l'élaboration d'un programme basé sur la compétence, orienté exclusivement vers l'acquisition de certaines compétences essentielles. Un "programme d'enseignement minimum continu" qui établit des critères de réalisation, offre une orientation aux producteurs de matériels d'instruction et a servi pour la révision du programme du primaire. Les écoles relevant du projet ont manifesté davantage d'intérêt des élèves dans les activités, un processus enseignant-enseigné plus localisé et une interaction élève-enseignant plus prononcée. On a constaté sur une période de cinq ans une tendance claire vers un renforcement de la fréquentation et une réduction des taux d'abandon tant pour les garçons que pour les filles mais l'augmentation de la scolarisation a été plus marquée pour les filles (Mellbring, Österling et Persson, 1983).

L'expérience Escuela Nueva en Colombie pointe vers l'importance des aspects qualitatifs du programme scolaire. Bien que l'objectif d'enseignement du programme soit compatible avec le programme national, il met l'accent sur l'instruction adaptée aux existences des enfants ruraux et de leurs communautés dans le but de démontrer l'application des connaissances scolaires aux défis de la vie quotidienne. Le milieu local est utilisé comme outil d'instruction. Par exemple, les élèves rédigent et comparent les recettes locales. Ils préparent une carte communautaire qui consigne les noms des ménages et des familles. Ils sont encouragés à écrire des lettres sur les problèmes locaux et utilisent leurs qualifications

fraîchement acquises dans les projets de développement de la communauté. En conséquence, les filles et les garçons acquièrent un sentiment d'utilité à propos de leur éducation et leur conception de l'instruction, leurs attitudes sociales et civiques ainsi que leur amour-propre sont renforcés (Schieflbein, 1991).

Des expériences ont eu lieu en Inde avec les écoles sans division par classes et l'avancement automatique mais on ne dispose pas de données sur les résultats concernant l'instruction des filles (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984).

CHAPITRE III

Le système classique : approches axées sur la demande

De nombreux parents ne sont pas convaincus des avantages de l'éducation pour leurs filles. Les mères comme les pères ont peut-être des ambitions extrêmement modestes pour leurs filles, rejetant l'éducation pour de multiples raisons. Fréquemment, les parents ne considèrent pas l'éducation comme pertinente pour les rôles d'épouse et de mère des filles (Yeoman, 1985) : seuls les garçons ont besoin d'alphabétisation pour leur emploi et devenir "quelqu'un" (Lembert dans Stromquist, 1989a). Le manque de créneaux rémunérateurs pour les femmes sur le marché du travail promet un faible rendement économique de l'investissement éducatif dans les filles et, avec le mariage, tout revenu concomitant pourrait bénéficier à la famille de l'époux. L'éducation rend les filles inadaptées pour les rôles traditionnels dans la société, les incitant à manifester moins de respect pour l'autorité masculine et à ne pas travailler aussi dur : elles acquièrent "une grosse tête et deviennent des bonnes à rien" (Csapo, 1981; Yeoman, 1985; Kinsey et al. 1990). On a également besoin des filles au foyer pour les travaux ménagers et les soins des jeunes frères et soeurs. De surcroît, il est risqué d'envoyer les filles à l'école : le "relâchement de la morale" dans le milieu scolaire peut se traduire par une grossesse. La fille "peut devenir inutile" et "tout votre investissement est perdu" (Nudugbueze dans Csapo, 1981).

La conclusion est que l'éducation n'est pas perçue comme accroissant la productivité ou la valeur des filles - qu'elle soit économique ou sociale. Des raisons économiques, culturelles et religieuses s'allient pour déprimer la demande, de sorte que les filles sont soit jamais inscrites soit retirées de l'école plus tôt que les garçons. L'approche des politiques comme des programmes pour accroître la demande est fondamentalement économique - visant à augmenter les avantages privés (économiques aussi bien que non-économiques ou non-marchands) et à réduire les coûts de sorte à relever les rendements privés de l'éducation des filles. Le présent chapitre est articulé en deux grandes sections, Réponses au niveau des politiques et Réponses au niveau des programmes, qui se penchent sur ces approches.

A. Réponses à caractère politique

Les politiques analysées ci-après - enseignement libre et gratuit - influent directement sur le bien-être financier des ménages. Si l'une et l'autre ont eu et peuvent exercer des effets bénéfiques sur le renforcement de l'éducation, on constate, d'une part, qu'elles ne vont pas assez loin, et qu'elles ont des effets pervers ou imprévus ou, d'autre part, promettent des répercussions négatives pour l'accès et l'éducation des filles.

1. Enseignement gratuit : trop cher pour les filles

Parallèlement à l'introduction de l'enseignement primaire universel et obligatoire dans les années 1960 et 70, de nombreux pays en développement ont éliminé les frais de scolarité dans le primaire. L'impact sur la participation des filles à l'éducation a été extrêmement positif.

"Lorsque les Etats assurent un enseignement gratuit abondant, les filles tendent à fréquenter l'école davantage que lorsqu'elles sont rares et payantes", observe Kelly (1987). L'enseignement gratuit en Tunisie, Indonésie, Sri Lanka, Ghana, Zimbabwe et Malawi s'est traduit par un accroissement des inscriptions des filles. La politique kényane d'un enseignement gratuit et universel serait à l'origine de gains de 40 à 50 % dans la scolarisation des filles dans le primaire, notamment entre 1973 et 1979 (Kirmani, 1990). Lorsque l'Inde a aboli les frais de scolarité dans le primaire au début des années 50, elle a doublé les taux de scolarisation pour les garçons et les filles (bien que les filles représentent moins de 40 % des inscriptions totales) (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1985; Khan, 1989). Tilak conclut que l'enseignement gratuit "a payé des dividendes appréciables" au plan des inscriptions des filles.

Mais l'enseignement "gratuit" n'est pas sans coûts pour ceux qui l'utilisent. Les dépenses liées à l'école, sous forme de frais de loisirs et d'activités, frais d'examens, uniformes, fournitures et matériels, transport, repas et présents aux enseignants etc. se traduisent par l'exclusion des filles et des enfants nécessiteux de l'enseignement (Anderson, 1988; Easton et Fass, 1989; Kinsey et al. 1990).

On retrouve ce même obstacle à la participation à l'enseignement dans le monde entier. La Banque mondiale (1990) note que, au Bangladesh, l'enseignement primaire gratuit ne suffit pas pour assurer la scolarisation des filles : "...l'impact écrasant de la pauvreté continue de signifier que les pauvres ne peuvent pas trouver l'argent nécessaire pour l'acquisition des ardoises, de la craie, du papier, des crayons et des vêtements pour l'enfant". En Malaisie, on estime que les frais divers (c'est-à-dire non subventionnés) pour l'enseignement public du quintile le plus pauvre atteignent 18 % du revenu annuel moyen (Jimenez, 1987).

En Guinée, les coûts de la construction des écoles, des fournitures et matériels scolaires, du logement du directeur, des donations pour l'alimentation des enseignants et des cours privés pour compenser la médiocre qualité de l'enseignement, sont couverts par les parents. "Ces coûts rendent l'enseignement pratiquement inabordable pour les parents les plus nécessiteux et contraignent bon nombre d'entre eux à choisir entre leurs enfants ceux qui iront à l'école" (Long, 1990). Il est peu probable que les filles aient la priorité, pour diverses raisons culturelles, religieuses et économiques.

Tandis que Kiarmani (1990) avance qu'au Kenya, les "gens doivent "gagner" leur enseignement gratuit" en construisant l'école locale, Nkinyangi (1982) relève que cette condition et d'autres coûts cachés de l'enseignement gratuit ont, en fait, creusé la disparité entre les communautés riches et pauvres, au détriment des filles.

Dans une analyse de la politique d'enseignement kenyane, Nkinyangi a constaté que l'obstacle véritable à la scolarisation et la cause du retrait prématuré étaient les coûts - et non les faibles ambitions des parents ainsi qu'il était fréquemment avancé. Initialement, l'abolition des frais de scolarité dans le primaire a été à l'origine d'un accroissement disproportionné de la scolarisation des filles dans le primaire (161 % pour les filles contre 145 % pour les garçons), reflétant une demande sous-jacente pour l'éducation des filles sensible au niveau des coûts. Cependant, en vue de récupérer les recettes publiques perdues, les écoles ont commencé à prélever des droits pour couvrir les frais. La qualité des écoles s'est dégradée dans les régions pauvres où les parents ne pouvaient pas payer les frais d'entretien des établissements. Il est devenu moins probable que les filles fréquentent l'école lorsque ces nouveaux frais ont commencé à peser sur les revenus des ménages, en raison de la plus grande élasticité de la demande d'éducation pour les filles (1982).

En vue d'atténuer la charge exercée sur les parents nécessiteux par les frais d'entretien des écoles et les frais d'inscription à l'association des parents d'élèves, une communauté en Haute-Guinée a institué une politique de dégrèvement fiscal pour l'inscription des enfants à l'école. Le succès n'a été que partiel : les parents inscrivent généralement leurs filles et leurs fils durant la période des impôts (janvier à mars) puis les retirent en avril pour les travaux des champs (Long, 1990).

2. *Droits des usagers : l'éviction des filles du marché de l'éducation*

La conjoncture macroéconomique défavorable ainsi que le nombre et le pourcentage croissants d'enfants d'âge scolaire dans le monde en développement se sont conjugués pour exercer des tensions sur les budgets d'enseignement de nombreux pays, se traduisant par une dégradation de la qualité des écoles et une insuffisance des places. Confrontés au ralentissement du développement de l'éducation, les planificateurs ont essayé d'identifier de nouvelles sources de financement pour l'enseignement et de mobiliser des sources extérieures au secteur public. Deux stratégies sont souvent mentionnées : les droits des usagers et la privatisation de l'enseignement.

La Banque mondiale (1986) suggère que les mécanismes de recouvrement des coûts (droit des usagers) et l'enseignement privé payant auront un modeste effet négatif sur les inscriptions scolaires et pourraient mobiliser des ressources communautaires et familiales inutilisées pour l'enseignement. En se concentrant plus particulièrement sur le secondaire et le tertiaire, la BIRD estime de surcroît que ces stratégies pourraient égaliser la distribution de l'enseignement du fait que les enfants nécessiteux sont moins en mesure de se mettre sur les rangs pour obtenir de rares places rationnées dans les écoles. L'admission basée sur des

critères financiers rigoureux pourrait éliminer d'autres préjugés plus pernicious dans la sélection (Banque mondiale, 1986; voir également Rapport sur le développement dans le monde, 1987).

Jimenez (1987), défendant les droits des usagers dans l'enseignement primaire dans certaines circonstances, soutient que ces prélèvements pourraient produire des revenus en vue de subventionner un enseignement élargi et renforcé. Du fait qu'on observe dans les pays à faible revenu peu d'éléments d'une demande excédentaire d'éducation primaire due à des niveaux artificiellement gonflés de subventions, il soutient que la demande plutôt faible tient à l'offre insuffisante. Par conséquent, des aménagements de la qualité accroîtraient la volonté des parents de payer pour l'éducation de leurs enfants. Son estimation des élasticités prix et demande suggèrent que le taux moyen de scolarisation pourrait ne pas baisser si les droits augmentent mais il concède la possibilité d'incidences différentes sur divers groupes d'élèves.

Tan, Lee et Mingat (1984) sont moins circonspects : leur fonction estimée de la demande prédit un effet minime sur les inscriptions dans le primaire et le secondaire au Malawi mais un impact plus marqué sur les familles à faible revenu. Cependant, les stratégies suggérées pour redresser la situation - bourses et réduction des droits, par exemple - axées sur les catégories à faible revenu ne tiennent pas compte comme il convient des variations régionales de la demande et des moyens de payer, des enfants qui ne fréquentent pas l'école ou des problèmes intrinsèques à l'administration de ces programmes.

D'autres chercheurs font ressortir la plus grande efficacité interne des écoles privées payantes pour ce qui est des meilleurs résultats des élèves et de coûts inférieurs par élève (Jimenez, 1987; Jimenez, Lockheed et Wattanawaha, 1988; Schiefelbein, 1990). Leurs contrôles concernant les antécédents des élèves, la situation socio-économique etc. et le personnel religieux non-rémunéré, ne sont, cependant, pas convaincants. La plupart des études ont eu lieu dans des pays nantis ou à moyen revenu (Thaïlande, Chili, Amérique latine). Dans les pays à faible revenu - par exemple Kenya, Tanzanie et Haïti - on a constaté que les résultats des écoles privées sont pires (Armitage et Sabot, 1985; IEES, 1986a).

Quel est donc l'effet des droits des usagers et de l'enseignement privé payant sur les filles ? Il est incontestable que les filles sont généralement vulnérables aux conséquences négatives de ces politiques. Smock (1981), déclare sans équivoque que l'accroissement des coûts privés de l'enseignement, par la privatisation ou les frais de scolarité, réduit la scolarisation des filles. Le coût de l'enseignement est le facteur le plus fréquemment cité comme raison pour ne pas envoyer les filles à l'école en Egypte (Robinson, Makary et Rugh, 1987). Les enquêtes auprès des ménages en Indonésie indiquent que la situation économique médiocre a joué un rôle particulièrement décisif dans la décision de ne pas envoyer les filles à l'école (Chernichovsky et Meesook dans Tilak, 1989). Tandis que le statut de propriétaire foncier des parents est un facteur déterminant de l'éducation des filles en Thaïlande rurale, ce n'est pas le cas pour les garçons (Cochrane et Jamison, 1982). Et au Bangladesh ainsi qu'au

Guatemala, les parents des filles participant aux programmes de bourses citent le manque de ressources financières comme obstacle à l'éducation de leurs filles avant leur participation à ce programme (Thein, Kabir et Islam, 1988; Clay, com. pers. 1991a).

Le recours aux filles pour les travaux domestiques (Chamie, 1983), les maladies dans la famille (Stromquist, 1989b), les changements dans la situation familiale (Yeoman, 1985), le mariage ou l'invalidité d'autres femmes dans la famille (Caldwell, Reddy et Caldwell, 1985) sont certaines des raisons justifiant le retrait vraisemblable des filles de l'école. Elles sont toutes liées directement à la situation économique de la famille et les parents opteront probablement pour le sacrifice de l'éducation de leurs filles.

La scolarisation des filles augmente avec le revenu par adulte (Schultz, 1989a). En Côte d'Ivoire, l'accroissement du revenu a un effet profond, bien qu'en baisse, sur la réduction de la non-scolarisation des filles dans pratiquement tout l'éventail de revenus (Appleton, Collier et Horsnell, 1990). Il se peut que le contraire soit vrai. Tandis que le revenu des ménages est fortement corrélé avec l'éducation des filles, il l'est moins avec celle des fils : les difficultés économiques influenceront vraisemblablement moins sur l'instruction des garçons (Stromquist, 1989a; Safilios-Rothschild, 1979). Au Kenya, lorsque les parents ne peuvent pas acquitter leurs droits, ils gardent leurs filles au foyer (bien qu'on n'ait pas constaté de différences de résultats significatives entre les sexes là où des droits ont été institués) (Nkinyangi, 1982). Au Bénin, les parents ruraux sont disposés à payer des droits de scolarité dans le primaire et le secondaire pour les garçons mais beaucoup moins pour les filles (Houeto et Stromquist, 1989a).

Plus les parents sont contraints d'établir des priorités financières et plus les garçons ont de chances d'être éduqués aux dépens des filles (Stromquist, 1989a). L'hypothèse d'une "fonction de bien-être familial unique" et d'un manque de différenciation entre les enfants peut se révéler erronée pour le calcul des résultats favorables de l'expansion de l'éducation des filles (Ashby, 1985). Au Népal, plus il y a de filles dans une famille et plus l'éducation est souhaitée pour les fils (Jamison et Lockheed, 1987). Cependant, au Botswana, moins de filles (10%) que de garçons (21 %) ont abandonné l'école pour des raisons de paiement de droits (USAID, 1991).

Les demandes concurrentes et les coûts d'opportunité relatifs au temps des filles peuvent rendre l'introduction d'un enseignement basé sur des droits plus coûteux encore pour le ménage (Kinsey et al. 1990). Les pratiques culturelles peuvent également réduire les rendements de l'investissement dans l'éducation des filles : les paiements de dots augmentent fréquemment avec l'éducation parce qu'il faut trouver un époux d'une éducation comparable et que le groupe des prétendants acceptables se trouve réduit (Mellbring, Österling et Persson, 1983); et la richesse de la mariée - importante dans de nombreux groupes pour les familles pauvres - encourage le mariage précoce pour améliorer les finances familiales mais se traduit aussi par la perte des avantages nets de l'éducation des filles (Csapo, 1981)⁷.

⁷ A l'inverse, il a été observé que l'éducation accroît les chances de mariage parmi certaines catégories et classes de la population en Inde, au Bangladesh et au Pakistan (USAID, 1988; Khan, 1989).

De surcroît, les frais de scolarité exigent l'accès à des liquidités dont de nombreuses familles peuvent ne pas disposer, dressant un autre obstacle pour les parents cherchant à assurer l'éducation de leurs filles (Lewis et al. 1990). De nombreux parents et des tuteurs interviewés au Malawi ont mentionné les frais de scolarité comme un obstacle à la persistance de leurs filles dans les établissements primaires (bien que des ressources financières semblent être disponibles pour des "pratiques sociales plus légitimes, comme l'initiation") (Fuller, mémoire interne, 1991).

Mais dans son analyse des réformes de l'enseignement au Pakistan, Smock (1981) souligne que l'élimination des droits de scolarité ne stimulera pas nécessairement la scolarisation. La réduction des coûts de la scolarité au Pakistan s'est traduite par un creusement de la disparité entre les sexes au plan des inscriptions, avec une augmentation de seulement 2 points de pourcentage pour les filles contre 11 points pour les garçons.

L'éducation gratuite pour tous les enfants, notamment aux niveaux plus élevés d'éducation, peut se révéler une utopie dans la situation économique d'aujourd'hui. Mais au total, bien que les résultats empiriques ne soient ni directs ni abondants, il semble que l'introduction des droits de scolarité - au moins pour les familles les plus nécessiteuses - puisse constituer l'obstacle ultime maintenant la sous-éducation des filles.

B. Réponses au niveau des programmes

L'élasticité-revenu, basée sur le coût et les avantages perçus de l'éducation, est beaucoup plus forte pour les filles que pour les garçons (DeTray, 1988). En d'autres termes, les coûts de l'instruction des filles sont considérés plus élevés et les avantages moindres que pour les garçons, de sorte que la participation des filles à l'enseignement est plus sensible aux variations du revenu. *Que peut-on faire pour neutraliser les charges sociales et financières que l'éducation des filles place sur les familles ?* Les différents programmes et projets analysés ci-après portent sur les coûts directs de l'enseignement, les coûts d'opportunité et les changements de comportement des parents, des communautés et des éducateurs nécessaires pour apprécier l'instruction des filles.

1. Incitations et subventions : réduire les coûts

Les coûts directs de l'enseignement - frais d'inscription et dépenses annexes - influent sur la participation des filles à l'éducation (voir ci-dessus). Si les parents estiment qu'ils ne peuvent pas se permettre d'éduquer leurs filles, ils ne le feront pas. Dans de nombreux pays, le coût direct de la scolarité des filles est, en fait, supérieur à celle des garçons : en Indonésie, les dépenses directes pour les filles dans le cycle primaire excèdent celles des garçons de près de 44 % et elles les dépassent de 26 % dans le cours moyen (Chernichovsky et Meesook dans Tilak, 1989).

Les partisans de l'éducation des filles comme les avocats de l'enseignement payant soulignent l'efficacité des incitations et subventions financières pour les enfants défavorisés en ce qui concerne la réduction des coûts directs de l'éducation. Il existe de nombreuses formules pour conforter la situation socio-économique des familles afin de leur permettre d'envoyer leurs filles à l'école. Les enfants, et pas nécessairement uniquement les filles, ont reçu des bourses, des uniformes, des manuels et fournitures scolaires ainsi que des repas scolaires.

L'Etat du Kerala, en Inde, fournit à 90 % des enfants du primaire les textes, uniformes et repas et fait état d'un taux d'abandon de 6 % contre un taux d'attrition de 50 % lorsque ces programmes n'existent pas (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984). En Malaisie, un programme de manuels et un mécanisme de prêts sur une grande échelle, des programmes de repas complémentaires et des bourses pour les nécessiteux sont, semble-t-il, à l'origine d'un accroissement de la scolarisation des filles (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984).

Les programmes d'incitations et de subventions pour les filles sont prépondérants en Asie - Inde, Bangladesh, Népal et Chine - avec les exceptions du Guatemala et du Malawi. Ces programmes sont examinés ci-après.

Bourses. Les programmes de bourses sont souvent des efforts exhaustifs qui couvrent les frais d'inscription des filles - lorsque l'enseignement n'est pas gratuit dans le deuxième degré du primaire et dans le secondaire - tout en fournissant, en plus, les manuels, uniformes, repas, frais médicaux, orientation et internat dans différentes combinaisons.

Les gouvernements de l'Inde, du Népal, de Chine et du Bangladesh offrent tous des programmes de bourses pour les filles. En vue de promouvoir l'éducation des filles et de réduire la déperdition, le programme indien vise les catégories socio-économiques les plus nécessiteuses, y compris les castes et tribus "énumérées". En 1978, 13 % (62 438) des élèves du primaire et 16 % (18 262) de ceux du secondaire ont reçu une forme quelconque de bourse. L'Etat du Tripura a offert des bourses à 100 % de ses élèves du primaire (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984). Dans certains Etats, les frais de scolarité pour les filles sont éliminés pour celles se trouvant en troisième année du secondaire ou au niveau préparatoire et deux Etats leur offrent une dispense des frais de scolarité jusqu'à la fin de leurs études universitaires (APEID/UNESCO, 1985a).

Au Népal, les filles bénéficient d'une éducation gratuite jusqu'au secondaire et des bourses sont accordées à celles des régions reculées pour qu'elles fréquentent les écoles secondaires régionales. Les autorités envisagent d'instituer un programme semblable dans le primaire. Les expériences réalisées dans les régions pauvres ont montré que de modestes subventions en espèces aux filles qui fréquentaient le primaire n'augmentaient pas les inscriptions mais renforçaient la persistance de celles fréquentant déjà l'école (APEID/UNESCO, 1985a; Cuadra et al. 1988; Miller, 1990).

En Chine, un montage de bourses d'internat, livres, fournitures, soins médicaux, orientation et éducation parentale est mis à la disposition des filles dans les régions rurales et reculées (Stromquist, 1989b). Le gouvernement du Bangladesh réserve 50 % de ses bourses du secondaire pour les filles (Anderson, 1988).

On dispose de peu de données sur les résultats de ces programmes mais les évaluateurs semblent convenir qu'ils souffrent d'une couverture limitée plutôt que de déficiences de conception. Heureusement, deux programmes financés par l'USAID - le Bangladesh Female Scholarship et le Guatemala Association for Family Life Education Project - ainsi qu'un autre au Malawi, ont été documentés et offrent un aperçu sur les répercussions et les problèmes des programmes de bourses pour les filles.

Le Bangladesh Female Education Scholarship Program (FESP - Programme de bourses d'enseignement pour les filles) vise à encourager les filles à entrer et à persister dans le deuxième cycle du secondaire (de la 6ème à la 10ème année d'études) dans le but de réduire la fécondité en ajournant le mariage et d'accroître l'utilisation des contraceptifs. Lancé en 1982 dans un seul village comme projet pilote, le programme touchait en 1988 plus de 20 000 filles dans 93 écoles de six upazilas (sous-districts). En 1990, la Banque mondiale a proposé de financer et d'étendre le programme. Trois évaluations (Ather, 1984; Martin, Flanagan et Klenicki, 1985; Thein, Kabir et Islam, 1988) ont fait état de résultats extrêmement positifs et sont à l'origine des renseignements présentés ci-dessous .

L'approche du FESP consiste à fournir aux filles une somme mensuelle pour fréquenter un établissement secondaire local. L'admissibilité est basée sur le revenu familial et la résidence dans la zone du projet, et la sélection des candidats engage la participation des directeurs d'établissement, des enseignants, des responsables de la planification familiale et des responsables de la communauté. Le montant couvre la moitié environ du total des frais d'enseignement annuels. Le montant est déposé dans un compte bancaire au nom de la fille, qui est accompagnée à la banque par un enseignant lorsque les frais d'inscription doivent être versés. La fille doit fréquenter l'établissement régulièrement, ce qui signifie ne pas manquer plus de 25 % des classes.

Les derniers résultats d'évaluation (1988) révèlent des impacts pluridimensionnels :

- Le pourcentage d'accroissement de la scolarisation des filles dans les zones du projet est le double de la moyenne nationale, passant de 7,9 à 14 %; le taux des abandons a été abaissé de 14,7 à 3,5 %.
- Les mêmes résultats en pourcentage ont été observés pour la scolarisation des filles dans le primaire en raison d'un effet de retombées - davantage de filles ont maintenant l'espoir de recevoir une bourse en vue de poursuivre leur instruction.

- L'âge du mariage a été accru pour les étudiantes bénéficiant d'une bourse, passant de 12-15 ans à 18-19 ans; le taux de fécondité a été réduit, au moins à court terme, par ces mariages ajournés; et l'utilisation de contraceptifs est prévalent.
- Le statut des filles a été renforcé dans la communauté et la famille. L'éducation a transformé les filles de "passif" en "actif" avec des possibilités d'emploi accrues, de meilleures chances de mariage et une réduction de la dot. Selon un parent :

"Je n'ai pas pu assurer l'instruction de ma fille aînée qui s'est mariée en 3ème année. J'ai dû payer une dot. Grâce à la bourse, ma fille cadette a passé l'examen SSC et heureusement, elle a obtenu un emploi à plein temps à la sortie du secondaire. J'ai reçu de nombreuses offres de mariage et je peux faire mon choix. Aucun prétendant n'a demandé de dot. Certains voulaient même prendre mes frais à leur charge. Je peux marier ma fille dans une famille socialement supérieure à la mienne. Elle nous rend visite plus fréquemment que ma fille aînée et nous apporte des présents. De toute évidence, ma cadette est plus heureuse que mon aînée à laquelle je n'ai pas pu offrir une éducation". (Thein, Kabir et Islam, 1988, page 24).

- Les établissements ont également bénéficié du programme : la garantie du paiement des frais d'inscription leur permet d'acheter du matériel et d'apporter des aménagements, de recruter des enseignants plus qualifiés et de jouir d'une meilleure assiduité des enseignants.

L'un des problèmes significatifs rencontré par le projet a tenu à la décision d'abaisser le plafond d'admissibilité pour le revenu familial qui, antérieurement, englobait toutes les filles de la zone du projet. Le nouveau "seuil de pauvreté" s'est avéré trop bas : les filles dont les familles avaient un revenu supérieur au seuil spécifié ne pouvaient toujours pas fréquenter l'école pour des raisons financières. Les élites locales ont retiré leur soutien au programme lorsque les directives financières révisées ont exclu leurs filles et les comités de sélection n'ont pas réussi à remplir toutes les places allouées avec des candidates "qualifiées" provoquant une augmentation des coûts par élève.

Cependant, le soutien communautaire demeure fort. Les frais de gestion du programme sont relativement modestes et, à environ 44 \$ par fille et par an, les coûts sont inférieurs à certaines options en matière de contraception (MacIntyre, 1990). Le gouvernement du Bangladesh envisage l'élimination des frais pour les filles dans le premier cycle du secondaire et de fournir des bourses pour le deuxième cycle (Banque mondiale, 1990).

Le Guatemala Association for Family Life Education Project (AGES) aide les filles indiennes de 7 à 15 ans à fréquenter l'école primaire. De même que le projet du Bangladesh, il vise à réduire la fécondité. Bien que les inscriptions dans le primaire soient gratuites au

Guatemala, le coût des fournitures scolaires et les pertes de possibilités d'emplois maintiennent les inscriptions des filles à un faible niveau. Une modeste somme - 4 \$ environ par mois - est allouée aux familles pour chaque fille fréquentant un établissement qui ne tombe pas enceinte, la famille pouvant utiliser l'argent comme elle l'entend⁸. Les bourses ne sont pas révoquées en cas d'échec mais les filles doivent assister aux classes 75 % du temps. Elles reçoivent des cours privés et sont encouragées à poursuivre leur instruction. Des visites semestrielles par les services sociaux, des sessions mensuelles de formation pour les parents et des réunions d'évaluation annuelles participatives enracinent le programme fermement dans la communauté.

Depuis 1987, AGES s'est étendu et couvre 13 communautés, 22 écoles et plus de 1 500 filles. Durant la période de trois ans, cinq filles seulement ont abandonné le programme. D'autres communautés ont sollicité le programme et le projet sera étendu avec le financement de l'AID (Knutsen, 1990; USAID/Guatemala, 1990; Clay, S. com. pers. 1991a).

Au Malawi, le PNUD finance un programme pilote de bourses visant à encourager l'instruction et les résultats des filles et des garçons. Deux élèves de chaque établissement primaire dans le pays reçoivent des bourses avec une préférence pour les filles dans le rapport de trois contre un. La sélection est basée sur le mérite plutôt que sur le besoin et encourage les résultats plutôt que la scolarisation. Une évaluation était prévue pour octobre 1990 mais on ne disposait pas de données à l'époque de la présente analyse (Lewis et al. 1990).

Uniformes et manuels. Le manque d'uniformes et de manuels scolaires décourage les filles de fréquenter l'école et freine leurs résultats. Dans la plupart des pays, ces deux articles relativement onéreux doivent être financés par le ménage, qui rencontre souvent des difficultés pour les acquérir.

Les uniformes sont souvent requis par les écoles; s'ils ne le sont pas, les anticipations de fait contrarient les familles qui ne peuvent pas se les permettre. Au Bangladesh, le Projet d'enseignement primaire Banque mondiale/IDA a fourni des uniformes à près de un demi million de filles en âge de fréquenter le primaire appartenant à des catégories à faible revenu. Les rapports initiaux font état d'un accroissement de la scolarisation des filles et d'une diminution de l'attrition des filles âgées de 7 à 8 ans. Cependant, l'annulation précoce du projet a empêché une évaluation plus approfondie de l'intervention. Deux ans après son lancement, le projet des uniformes a été interrompu en raison de corruption et de fuites dans le système : moins d'un tiers des filles avaient effectivement reçu leurs uniformes - uniformes qui étaient octroyés à des élèves qui n'y avaient pas droit ou vendus au marché noir etc. (Banque mondiale, 1990a).

Le nombre des manuels est limité dans les pays en développement et ils sont coûteux.

8 Le salaire moyen est de 2 \$ par jour.

L'enseignement n'est pas gratuit au Népal mais le gouvernement fournit gratuitement les manuels jusqu'à la 3^{ème} année pour tous les enfants et jusqu'à la 5^{ème} année pour les filles (APEID/UNESCO, 1985a; Cuadra et al. 1988).

Comme nous l'avons mentionné, un programme de manuels gratuits au Pérou a accru la rentabilité de la scolarisation des filles (King et Bellew, 1989).

Repas scolaires. De nombreux enfants dans les pays à faible revenu vont à l'école en souffrant de la faim, sont sous-alimentés ou souffrent de malnutrition. Il semble que la malnutrition soit plus fréquente chez les filles que les garçons : en Inde, aux Philippines et au Guatemala, les filles souffrent plus fréquemment de malnutrition, de Kwashiorkor et reçoivent moins d'aliments que les garçons (Safilios-Rothschild, 1979). Au Bangladesh, les filles souffrent d'anémie et de sous-alimentation (Banque mondiale, 1990). Les recherches lient de plus en plus la malnutrition et ses effets sur les enfants à une réduction du développement cognitif et de la faculté d'apprendre (Safilios-Rothschild, 1979). Au Guatemala, les résultats des tests de développement mental des filles se sont améliorés lorsqu'on leur a servi un supplément protéique (Safilios-Rothschild, 1979).

Une solution a consisté à offrir des repas ou à instituer des programmes alimentaires dans les établissements primaires. Le raisonnement est que : 1) les programmes de repas scolaires peuvent constituer un transfert de revenu pour compenser les frais des élèves fréquentant l'école; et 2) l'amélioration de la nutrition et l'élimination de la faim peuvent accroître la capacité de l'enfant à bénéficier de l'instruction. Les indicateurs mesurables sont un accroissement de la scolarisation et de la fréquentation ainsi qu'une amélioration du développement cognitif et des résultats scolaires. Bien que de nombreuses études aient eu lieu dans les pays en développement pour tester l'impact des programmes de repas scolaires sur les enfants, les résultats sont insuffisants pour déterminer leur efficacité pour ce qui est d'attirer les filles et les garçons à l'école, les aider à y rester ou améliorer leurs résultats.

A Tamil Nadu, en Inde, par exemple, un déjeuner n'a pas suffi à garder les filles à l'école. Un taux d'abandon de 64 % a été enregistré (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984). Un programme de déjeuners scolaires au Pérou n'a eu aucun effet sur la scolarisation des filles et une faible corrélation avec le niveau d'instruction (King et Bellew, 1989). Cependant, en République dominicaine, l'élimination d'un programme de repas scolaires dans le primaire s'est traduit par une chute de 19 % de la scolarisation des garçons et de 43 % de celle des filles (Gall et al. dans Levinger, 1986). En Inde, deux études ont observé que les écoles offrant des programmes alimentaires enregistraient une fréquentation nettement plus forte au niveau de la 1^{ère} année (Roy et Rath et CARE dans Levinger, 1986). En Haïti, la participation aux programmes d'alimentation scolaire étaient fortement corrélés avec des étudiants jouissant d'un meilleur milieu familial, ce qui va à l'encontre des efforts visant à isoler l'effet sur les repas scolaires et à toucher les enfants les plus nécessiteux (Cotten dans Levinger, 1986). Une autre étude à Haïti a constaté que les programmes de repas scolaires sont un facteur crucial dans les calculs des parents relatifs à la scolarisation et au choix des écoles (Easton et Fass, 1989).

Les études relatives aux effets d'une meilleure nutrition sur les résultats scolaires sont tout aussi peu concluants. En Jamaïque, un programme de petits-déjeuners scolaires a amélioré les résultats en mathématiques, la fréquentation et la rétention (Pollitt dans Bellew et King, 1991). En Haïti, les enfants des écoles primaires sans petit-déjeuner obtenaient de moins bons résultats mais on n'observait aucune différence sur les tests du QI entre les enfants participant aux programmes d'alimentation scolaire et les autres (Cotten dans Levinger, 1986). Des résultats semblables ont été enregistrés en Inde et au Lesotho, bien que le programme d'alimentation scolaire ait constitué la seule source de protéine dans le régime des enfants (Roy et Rath, et Karo dans Levinger, 1986).

Il est peu douteux que les parents soient conscients de la nécessité d'améliorer la nutrition. En Haïti, les parents ruraux citent les besoins nutritionnels accrus de leurs enfants fréquentant l'école comme un obstacle majeur à la scolarisation et à la fréquentation⁹ (Tietjen et Fass, en cours). Au Bangladesh et en Inde, les parents ont exprimé le désir que des déjeuners soient servis à leurs filles à l'école (Khan, 1989). Les contradictions apparentes entre, d'une part, le faible niveau nutritionnel des enfants et le désir des parents d'obtenir une nourriture supplémentaire pour leurs enfants et, d'autre part, les résultats moins que positifs de l'impact des programmes expérimentaux d'alimentation scolaire avec les résultats traditionnels de l'éducation, indiquent la nécessité de réexaminer la façon dont ces programmes alimentaires sont assurés et évalués¹⁰. Plutôt que de rejeter le concept des repas scolaires, il semble préférable de questionner la formule de fourniture de ces repas, les moyens d'évaluer leur incidence et la pertinence de cette stratégie pour ce qui est de surmonter les handicaps auxquels les filles se heurtent tant à l'école qu'au foyer.

Fonds de renforcement des écoles. Le nouveau Projet d'enseignement général du Bangladesh prévoit une approche légèrement différente qui permettra aux écoles de définir leurs besoins dans ces domaines. Un programme de Fonds de renforcement des écoles, administré par des ONG, sera établi pour "aider et encourager les écoles à se rendre plus attirantes pour les filles en adoptant diverses mesures comme les uniformes scolaires, des matériels de lecture supplémentaires, des repas scolaires, etc." (Banque mondiale, 1990a).

2. *Le temps est de l'argent : la question des coûts d'opportunité du travail des filles*

Les frais divers et les coûts directs ne sont pas les seules dépenses que les parents doivent envisager dans leur décision d'envoyer leurs filles à l'école. Les coûts d'opportunité ou les coûts de productivité perdue pour le ménage en termes de travail de la fille pendant qu'elle fréquente l'école sont un facteur important, souvent lié à la faible participation des filles.

⁹ Malgré cela, les parents dans les régions rurales de Haïti ont exprimé leur aversion à l'égard des programmes d'alimentation scolaire, citant comme raisons les frais supplémentaires ou le fait que leurs enfants n'aimaient pas les aliments servis.

¹⁰ Pour un examen des problèmes méthodologiques de l'évaluation des programmes d'alimentation scolaire, voir Levinger, 1986.

Les données sont frappantes : dans de nombreux pays en développement dans le monde entier, les contributions des filles à la productivité des ménages excèdent nettement celles des garçons. Des études de budget-temps dans les régions rurales du Yémen, du Bangladesh, du Botswana, du Burkina Faso, du Népal et de Java ont constaté que les filles ont des responsabilités plus grandes et plus précoces de production tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer, et que la majeure partie de leur temps est consacrée aux travaux domestiques - transport de l'eau, collecte du combustible et préparation des aliments - et aux soins des enfants (Safilios-Rothschild, 1979; Jones, 1980; McSweeney et Freedman, 1980; Chamie, 1983; Ashby, 1985; Shrestha et al. 1986; Khan, 1989; Tilak, 1989). Les filles participent aux activités commerciales de leurs mères : dans les régions rurales du Nigéria, elles représentent leurs mères, dont les activités sont limitées par l'isolement des femmes, aux marchés locaux (Csapo, 1981).

Même les exceptions confirment la règle que les coûts d'opportunité sont un facteur déterminant important dans les décisions de scolarisation. En Amérique latine et dans certains pays, comme le Botswana et le Lesotho, où les possibilités de travail pour les garçons sont fortes, ces derniers ne fréquentent pas l'école ou en seront retirés. En fait, il semble que ce soit la seule raison pour laquelle la participation des filles à l'éducation dépasse rarement celle des garçons. Le travail des enfants est crucial pour la survie de nombreuses familles pauvres.

Deux approches évidentes pour réduire les coûts d'opportunité de l'éducation des filles sont : 1) fournir les moyens de réduire la nécessité de leur travail; et 2) coordonner leurs responsabilités de production avec la structure et l'emploi du temps scolaires.

Technologies économes de main-d'oeuvre. Au Burkina Faso, le Projet d'accès égal des femmes et des filles à l'éducation a introduit des moulins mécaniques, des puits accessibles et des chariots visant à réduire la charge de travail des femmes et, par extension, de leurs filles. L'idée était que les économies de temps réalisées au niveau des tâches de préparation et de portage libéreraient les femmes pour leur permettre de participer aux programmes éducatifs et accroîtraient leur volonté de permettre à leurs filles de fréquenter l'école.

Les techniques ont en fait réussi à réduire le temps consacré à ces tâches mais l'hypothèse que le "temps libre" serait affecté à la fréquentation scolaire s'est trouvée sans fondement. Au contraire, les économies de temps réalisées ont été consacrées à d'autres activités ménagères qui ont amélioré le bien-être de la famille (par exemple, vêtements plus propres, repas cuits) mais n'ont pas libéré les filles des tâches ménagères. Il n'y avait pas de différence significative entre la fréquentation scolaire des filles des villages du projet et des villages de contrôle, confirmant le dicton que le travail d'une femme (ou d'une fille) n'est jamais fini (McSweeney et Freedman, 1980; Kelly et Elliott, 1982).

Sur une note plus positive, Kinsey et al. (1990) mentionnent qu'un programme semblable au Sénégal, qui fournit des moulins et des puits aux femmes, a accru la fréquentation aux classes d'alphabétisation des filles et des femmes.

Bien que nous n'ayons constaté aucune politique de discrimination déclarée envers les filles à l'échelon du cycle primaire, la structure et les emplois du temps des écoles militent contre la participation des filles à l'éducation. On porte de plus en plus d'attention à l'adaptation du processus éducatif pour faire face aux réalités de l'existence des filles. Nous avons montré dans une section précédente que *l'emploi du temps et la progressivité souples* introduits dans le programme d'enseignement classique avaient révélé un impact positif sur la scolarisation des filles, par exemple le programme Escuela Nueva, en Colombie. Nous examinerons ce point dans une section ultérieure.

Garderies et crèches. Une autre solution importante aux tâches ménagères des filles consiste à offrir des services préscolaires, de garderie ou de crèches pour leurs jeunes frères et sœurs dont les soins relèvent souvent de la responsabilité de filles à peine plus âgées. Les établissements préscolaires sont un phénomène en expansion dans le monde en développement et la Chine a étendu son programme d'instruction préscolaire, une décision qui, simultanément, libère les filles des soins des enfants durant les heures d'école et prépare les très jeunes à leur scolarisation ultérieure (Lockheed et Versopor, 1990). En Guinée, les parents et les enseignants indiquent que les filles qui fréquentent l'école maternelle persisteront vraisemblablement plus longtemps dans le primaire (Long, com. pers. 1991). Au Népal, 30 centres d'éducation des femmes offrent des garderies pour les enfants âgés de 3 à 6 ans avec des résultats semblables (USAID, 1985). Bellew et King (1991) indiquent qu'un programme communautaire de soins d'enfants - Hogares de Bienestar Infantil - a enlevé à de nombreuses filles la responsabilité d'assurer les soins de leurs jeunes frères et sœurs pour leur permettre de fréquenter l'école. Les effectifs des centres sont constitués des mères locales qui sont formées aux soins des enfants, à la nutrition etc, et reçoivent une rémunération en plus d'une aide pour obtenir des prêts à l'aménagement du foyer. En plus de ses établissements préscolaires indépendants, la Chine a également établi des garderies et des crèches dans les écoles primaires de sorte que les filles peuvent amener leurs jeunes frères et sœurs à l'école (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984; Tilak, 1989).

3. *Accroître la compréhension : éduquer les parents et la communauté*

La résistance de la communauté et des parents à l'éducation des filles n'est pas limitée aux seules raisons économiques évidentes des coûts directs et d'opportunité élevés. Il arrive parfois qu'ils n'apprécient pas les avantages, ne comprennent pas l'enseignement et ignorent les possibilités d'éducation ouvertes à leurs filles.

Campagnes médiatiques et d'information. Des campagnes médiatiques et d'information ont été essayées dans plusieurs pays en développement pour promouvoir l'alphabétisation et la formation des femmes (UNESCO, 1989b). Quelques campagnes ont été

axées spécifiquement sur la modification des comportements des communautés et des parents envers l'éducation de leurs filles et leurs rôles dans la société. Le Maroc et le Mali ont lancé des campagnes pour promouvoir la valeur de l'éducation en tant qu'investissement (Bellew et King, 1991).

Dans le contexte de sa campagne nationale d'alphabétisation, la Tanzanie a obtenu un succès considérable dans la mobilisation des femmes pour recevoir des cours d'alphabétisation. Le succès de la campagne a été imputé à plusieurs facteurs : participation de responsables nationaux et locaux à un effort coordonné; accent sur la créativité et la valeur intrinsèque des personnes; participation populaire; participation d'organisations locales et d'assistance mutuelle; et utilisation de bibliothèques rurales, de journaux, de la radio, de films et de pièces folkloriques pour diffuser le message. Cette campagne s'appuyait sur une politique nationale claire et sur une infrastructure favorisant l'investissement dans l'éducation de base (UNESCO, 1989b).

La Chine a également fait appel à des campagnes médiatiques pour accroître la participation des femmes à l'éducation et améliorer la condition de la femme dans la société. En s'appuyant sur le "raisonnement" et l'"orientation systématique" par le biais de brigades de travail et de réunions à l'échelon des communes pour mettre l'accent sur l'importance de l'éducation des filles, le comté d'Huxiang dans la province de Jiangxi est parvenu, en 5 ans, à pratiquement assurer l'enseignement universel, avec une scolarisation de 98 % des enfants inscrits et 88 % de diplômés du primaire. Sur environ 71 000 élèves, 34 000 étaient des filles (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984).

Les techniques de marketing social les plus fréquemment utilisées dans les campagnes de santé, de planification familiale et de survie de l'enfant constituent la base d'une campagne médiatique au Malawi pour "promouvoir l'éducation des filles comme moyen effectif d'améliorer le bien-être familial". Cette campagne cible les parents et les tuteurs de filles en âge de fréquenter le primaire. Du fait de la saturation médiatique limitée du pays, la principale approche de la campagne sera le contact de personne-à-personne et la vulgarisation de groupe à l'échelon de la communauté par le canal des agents de vulgarisation et des agents ruraux de différents ministères. La communication sera facilitée par le "Théâtre du développement", une troupe d'étudiants universitaires se spécialisant dans le Théâtre et qui travaillent avec les villageois pour créer des pièces sur des thèmes identifiés par ces derniers. Cette approche a été couronnée de succès dans le domaine sanitaire (USAID, publication prochaine).

Eduquer les éducateurs. Durant la dernière décennie, la plupart des pays ont établi des ministères ou des bureaux qui traitent exclusivement des questions féminines. Il est difficile d'évaluer le succès de l'impact de ces entités sur les résultats en matière d'éducation des filles et des femmes mais il semble qu'elles aient à faire face à des problèmes spéciaux. Souvent le ministère ou le bureau est sans portefeuille ou sans budget et doit dépendre de la coopération d'autres ministères pour instituer des projets ou financer des programmes relatifs

aux sexes (Kinsey et al. 1990). Le cas du Bangladesh - où la situation et les fonctions du Ministère de la femme ont changé à plusieurs reprises - est un parfait exemple de ce problème (Banque mondiale, 1990a).

De surcroît, les éducateurs peuvent disposer d'une compréhension limitée des avantages de l'instruction des filles, des mesures que le secteur éducatif peut prendre pour accroître leur participation à l'éducation et des répercussions involontairement négatives de certaines de ses politiques sur les filles. Par exemple, un éducateur a déclaré qu'il offre des chances d'éducation égales du fait que "50 % environ des places en première année sont destinées aux filles et 50 % aux garçons". On notera que cette personne ne fait pas référence à des quotas ou directives établies mais ne fait qu'affirmer que l'Etat ne discrimine pas contre les filles. Comme nous l'avons vu, cependant, l'inaction peut souvent se traduire par une discrimination contre les filles.

Des campagnes de sensibilisation ont eu lieu aux échelons ministériel et national. Une récente conférence parrainée par l'AID au Guatemala montre comment les responsables des pouvoirs publics, du ministère, de l'enseignement et de la politique peuvent être mobilisés pour situer le contexte de l'expansion des possibilités d'éducation des filles. La conférence s'est concentrée sur des données guatémaltèques récemment analysées relatives à la forte relation positive entre l'enseignement primaire des filles et d'autres indicateurs de développement national. Son objectif était de formuler des politiques spécifiques et d'appliquer des mesures en vue d'améliorer les chances d'éducation des filles. Des décideurs guatémaltèques clés des secteurs public et privé ont formé une Commission nationale sur l'éducation des filles, chargée de l'élaboration d'un plan national d'urgence pour s'attaquer à la question de l'éducation des filles, ainsi que de définir et d'appliquer une campagne médiatique nationale pour davantage sensibiliser le pays à l'importance de l'éducation des filles. Un mois plus tard, la Commission a présenté un rapport au Président du Guatemala, démontrant le besoin crucial de l'éducation des filles. Une série d'activités ont été lancées à partir de cette initiative (Clay, com. pers. 1991a; USAID télégramme, 1991) mais on ne dispose d'aucune donnée sur leur impact.

Participation communautaire. La participation de la communauté aux activités de promotion de l'éducation des filles semble accroître les chances de succès. Des interventions examinées antérieurement s'appuyaient, entièrement ou en partie, sur la participation communautaire : au Pakistan, l'initiative des écoles de mosquées s'appuyait sur le statut de l'Imam dans la communauté et le programme d'écoles mohalla tirait avantage des femmes locales alphabètes; l'Inde, le Népal, le Yémen et d'autres pays se sont concentrés sur le placement de femmes des villages en qualité d'enseignantes dans les classes, après qu'elles aient reçu une formation; les programmes de bourses prometteurs du Bangladesh et du Guatemala ont inclus des membres et des responsables des collectivités dans la sélection des candidats; et le programme Nueva Escuela en Colombie intègre l'école et la communauté dans le cadre d'un comité de parents qui travaille avec un conseil étudiant pour élaborer des projets conjoints et des activités d'enseignement axées sur la collectivité auxquels participent les parents et qui s'adressent aux intérêts des adultes.

La participation locale au mouvement Shownirvar au Bangladesh est utilisée pour stimuler la demande de services sociaux, comme l'éducation, et pour élargir les sphères d'activité des femmes. Il semblerait que la scolarisation des filles dans le primaire ait augmenté de 50 % - portant les inscriptions brutes dans les villages Shownirvar à 44 % contre une moyenne nationale de 38 % (UNESCO, 1984; Khan, 1989).

Alphabétisation et éducation des parents. De nombreuses études ont montré que plus le niveau d'éducation des parents est élevé et plus la participation de leurs filles à l'éducation est forte (Safilios-Rothschild, 1979; Kelly et Elliott, 1982; Chamie, 1983; King et Lillard, 1983; Khan, 1989; Tilak, 1989 pour discussions). Les résultats ont varié quant à celui des parents qui exerce le plus d'influence sur la fille.

Prescrire l'éducation parentale comme moyen d'améliorer l'éducation des filles peut apparaître comme un moyen assez détourné, mais il convient plutôt de l'approcher comme encourageant l'éducation des adultes et l'accroissement de l'investissement dans l'éducation des filles pour appréhender les avantages intergénérationnels. (Une monographie qui doit être publiée prochainement par l'AID décrit les approches et les stratégies visant à accroître l'alphabétisation des femmes et leur éducation de base).

4. *Accroître les avantages : transcender le secteur de l'éducation*

Bien qu'elles échappent au champ du présent chapitre, il serait inapproprié de conclure une analyse des facteurs de la demande sans reconnaître l'influence capitale des grandes forces économiques et sociales sur la demande d'éducation des filles.

L'emploi est une question majeure et fondamentale. Dans tous les pays, les offres d'emplois pour les femmes sont inférieures à celles des hommes, tant au plan du statut de l'emploi qu'à celui de la rémunération. Mais les chances des femmes d'obtenir un emploi rémunérateur sont moindres encore dans les pays en développement, même quand l'on tient compte de facteurs évidents comme l'éducation et les réalisations (Smock, 1981; Kelly, 1989; Appleton, Collier et Horsnell, 1990).

Nous avons vu que les politiques et pratiques éducationnelles peuvent proscrire les chances d'emploi des filles en les excluant ou en les "poussant" à quitter l'école prématurément, les dirigeant vers des professions à faible statut-faible paye, sapant leur confiance et leur ambition, et offrant une éducation et une formation mal adaptées au marché du travail. Mais des facteurs - extérieurs à l'enseignement - maintiennent également les bénéfices de l'investissement dans l'instruction des filles à un faible niveau¹¹.

¹¹ Malgré cela, plusieurs chercheurs ont constaté que le taux de rendement de l'éducation féminine était au moins égal et excédait fréquemment celui des hommes (Psacharopoulos, 1985; Schultz, 1989a).

Les femmes sont exclues de certaines professions et de certains secteurs par la tradition; les structures de rémunération discriminatoires maintiennent les salaires à un faible niveau; des réglementations protectrices - comme la ségrégation sexiste, les congés de maternité et l'interdiction du travail de nuit - peuvent accroître le coût de leur emploi; et les attitudes négatives des employeurs envers leurs compétences et leurs qualifications ferment les portes à un emploi rémunérateur (Boserup, 1970; Standing, 1976; Anker et Hein, 1985).

Même si les parents ne considèrent pas toujours l'emploi comme la seule raison d'éduquer leurs filles, ils sont conscients de la relation. En Tunisie, davantage de filles que de garçons sont inscrites dans les écoles professionnelles privées payantes, indiquant que les parents apprécient l'instruction qui renforcera les chances d'emploi (Jones, dans Kelly et Elliott, 1982). La sélection et la participation des filles aux programmes d'enseignement professionnels en Tunisie s'appuyait sur l'espoir d'un accroissement de leurs qualifications pour un emploi (Kelly, 1987). Les projets de formation professionnelle non scolaires tendent à attirer davantage les femmes que les hommes (Derryck, 1978; Patel, 1989) mais si l'on supprime le lien avec les possibilités de génération de revenu, les femmes n'assisteront pas aux cours ou n'enverront pas leurs filles (McSweeney et Freedman, 1980).

Les possibilités d'emploi ont des effets positifs sur l'éducation des filles. Selon Kelly, "... quand, cependant, les possibilités d'emploi augmentent, la demande d'éducation des femmes est beaucoup plus forte de la part des parents comme des filles" (1987, page 99). Par exemple, DeTray (1988) a observé en Malaisie que les filles chinoises avec des réalisations et des résultats d'examens semblables à ceux des garçons chinois seront vraisemblablement moins portées à poursuivre leur éducation en raison des offres limitées d'emplois. Egalement en Malaisie, un stimulant majeur pour la participation des garçons et des filles à l'éducation a été l'application de politiques de discrimination positives pour les malais (Wang, dans Kelly et Elliott, 1982). Et Kelly de conclure, "En bref, lorsque l'emploi rémunérateur est ouvert aux femmes, les femmes vont à l'école" (1987, page 100).

Que peut-on faire pour accroître les possibilités d'emploi pour les filles éduquées ?
Des modifications du statut juridique de la femme sur les lieux du travail et le respect des politiques de jure aideraient incontestablement. Des changements des coutumes sociales ont également eu un effet positif sur l'emploi des femmes et leur participation à l'éducation. La modification de la législation rigoureuse sur le mariage en Tunisie - étendant aux femmes le droit de divorce, relevant l'âge minimum du mariage et exigeant le consentement de la femme au mariage - sont autant d'éléments qui ont eu des implications bénéfiques sur la participation des filles à l'éducation (Jones, 1980). Le succès des interventions dans le secteur de l'éducation en vue d'améliorer la participation des filles à l'éducation subira fondamentalement l'influence du milieu social dans lequel elles vivent.

CHAPITRE IV

Options non traditionnelles à l'éducation des filles : programmes extrascolaires pour les filles

A. Aperçu général

La formation de type classique est généralement considérée comme la norme et elle est préconisée pour les enfants âgés de 6 à 14 ans, même dans les pays en développement à faible scolarisation et taux d'abandons élevés. Si elle réussit, ses avantages sont multiples : transfert des qualifications cognitives et manipulatives; acclimatation à l'enseignement, qui renforce leur capacité ultérieure à recevoir une formation; et l'acquisition de titres ou certificats officiels qui confèrent un statut, accroissent les possibilités d'emploi et se traduisent par un accroissement du rendement économique privé et public.

Mais de nombreux enfants échappent à l'enseignement de type classique en raison de son inaccessibilité, de son coût élevé et de son manque d'adaptation. Malgré des taux de scolarisation bruts élevés dans les pays en développement, moins de 60 % de ceux qui entrent à l'école dans les pays à faible revenu atteignent la dernière année du primaire (Lockheed et Verspoor, 1990). Bien que des progrès notables aient été accomplis dans la participation des filles à l'éducation, la vaste majorité des filles dans les 40 pays les plus pauvres ne recevront pas d'instruction de base. En Inde, 95 % environ des enfants non scolarisés dans le primaire sont des filles (Mellbring, Österling et Persson, 1983). Le faible taux de scolarisation des filles est exacerbé par le taux d'attrition élevé avant l'acquisition de l'alphabétisation. Dès la cinquième année du primaire, plus de filles que de garçons ont quitté l'écc. avec pour résultat que les trois-quarts des analphabètes dans le monde sont des femmes (Patel, 1989).

Les programmes extrascolaires offrent une instruction de base aux filles en âge de fréquenter l'école qui sont "ignorées", "évincées" ou qui ont "abandonné" l'enseignement de type classique et qui, numériquement, représentent la majorité des enfants dans les pays à faible revenu (Fordham, 1980). Le "noyau irréductible" des filles non scolarisées, qui continueront probablement d'échapper à l'enseignement de type classique, appartiennent généralement aux catégories les plus faibles de la population - groupes ethniques et castes défavorisés, paysans pauvres et ouvriers agricoles, occupants de taudis urbains, etc. (Mellbring, Österling et Persson, 1983). Les familles dépendent du travail des filles pour survivre et peu d'incitations peuvent compenser sa perte pour ces parents frappés par la pauvreté.

Les programmes non traditionnels pour les enfants extrascolaires peuvent opérer autour de ces obstacles en offrant un programme d'instruction structuré dans un milieu non-institutionnel basé sur un programme axé sur l'élève et un emploi du temps souple. Les avantages sont évidents pour les filles qui n'ont jamais fréquenté l'école, qui sont incapables

de terminer leurs études ou qui ne peuvent pas les poursuivre à un niveau supérieur. En théorie, ces programmes sont souples, condensés, innovateurs au plan des méthodes pédagogiques, et adaptés aux conditions locales ainsi qu'aux besoins des enfants et conçus pour éliminer les défauts comme les traditions de l'enseignement de type classique. En réalité, cependant, les programmes extra-scolaires sont souvent de médiocre qualité, dont l'entrée est basée sur des concours et qui ne remportent guère de succès pour ce qui est de fournir les qualifications et compétences de base à leurs élèves défavorisés (Derryck, 1978). De surcroît, ils ne peuvent pas faire concurrence à l'enseignement de type classique sur le plan du prestige ou des possibilités de revenu ultérieures.

Lorsqu'on a compris, dans les années 1960 et 1970, que même avec l'expansion et la réforme de l'enseignement de type classique, une grande variété de besoins en matière d'éducation et d'enseignement, en particulier ceux intéressant les pauvres des milieux ruraux, ne pourraient être satisfaits, de nombreux projets d'enseignement non traditionnels ont été lancés pour les adolescents plus âgés et les adultes. Ces programmes, exécutés à l'extérieur du cadre de l'enseignement traditionnel, se distinguaient souvent par un élément de formation professionnelle ou fonctionnelle, y compris, par exemple, la vulgarisation agricole, la formation agricole et l'instruction en matière de santé, de nutrition, de planification familiale, etc. (Coombs et Ahmed, 1974). En général, les résultats ont été décevants et les anticipations d'une utilisation plus efficace des ressources éducationnelles sont restés insatisfaites (Coombs, 1985).

On a, cependant, observé ces dernières années une nouvelle appréciation des leçons tirées des efforts d'éducation non traditionnelle des années 1970. Ces expériences ont été refondues dans des approches non traditionnelles visant à dispenser les qualifications de base en matière d'alphabétisation et de calcul aux enfants d'âge primaire. Deux approches semblent dominer. La première, prenant comme base le programme du primaire, adapte son programme d'instruction pour répondre aux besoins de ses jeunes clients, entraînant essentiellement la création d'un modèle optionnel d'établissement primaire. La seconde, plus proche peut-être des origines et de la philosophie originelle de l'enseignement non traditionnel, conjugue l'alphabétisation de base avec d'autres qualifications fonctionnelles et ne vise pas nécessairement à copier les objectifs de l'enseignement de type classique. Nous décrivons dans le présent chapitre plusieurs programmes dont les résultats laissent entendre que les programmes non traditionnels et pluridimensionnels qui répondent aux conditions de l'existence des filles réussissent à impartir des qualifications de base, leur offrant ainsi une instruction qu'elles n'auraient peut-être pas reçu autrement et, dans certains cas, les aidant à obtenir une place dans le système de type classique.

La classification offre-demande utilisée dans les chapitres précédents doit laisser la place à une approche légèrement modifiée pour le traitement des programmes non traditionnels en vue d'appréhender l'interaction entre les facteurs de l'offre et de la demande. La nature même des approches non traditionnelles de l'enseignement primaire décrites ci-après conjugue avec succès les facteurs de l'offre et de la demande de sorte que la désagrégation n'éliminerait que la caractéristique qui rend les programmes prometteurs. Les

programmes que nous avons identifiés sont appliqués au Népal, au Bangladesh, en Inde et dans la République dominicaine¹². Nous présentons également de brèves descriptions d'autres programmes qui semblent prometteurs mais sur lesquels on dispose de peu de renseignements.

B. Etudes de cas : approches prometteuses

1. Népal

En 1975, moins de 25 % de la population étaient alphabétisés; seulement 5,2 % de toute la population féminine étaient alphabètes (Archarya, sans date). Le Népal a lancé son Programme national d'alphabétisation en 1984 avec la participation et l'assistance, pour son exécution, de donateurs internationaux (USAID, UNESCO, UNICEF), d'une ONG internationale (Save the Children) et d'organismes locaux. Regroupés sous ce programme, plusieurs activités et projets différents axés sur diverses régions et audiences ont été lancés.

Le Projet Cheli Beti. Lancé en 1983, le Projet Cheli Beti ("jeune fille") prévoit une formation d'un an en alphabétisation et calcul de base pour les filles âgées de 6 à 13 ans dans la région reculée de Seti, l'une des régions les moins développées du Népal. Dans cette région, moins de 7 % des filles sont scolarisées dans le primaire de type classique en raison de lourdes responsabilités ménagères, du manque d'enseignantes et de la préférence accordée aux garçons. En 1986-87, plus de 750 filles étaient inscrites dans 39 classes.

Les classes ont lieu six matins par semaine entre 7h30 et 9h00 avant que les filles commencent leurs travaux ménagers. La salle de classe peut être une maison locale, la place du village ou un endroit en plein air - en fonction de ce qui est pratique et disponible. Les élèves filles locales du secondaire sont recrutées, formées par le projet aux méthodes pédagogiques (35 jours) et reçoivent une somme nominale (0,70 \$) par classe. Elles sont pourvues d'un tableau et de matériels pour les élèves.

Une approche axée sur les mots clés, liés aux activités pratiques, est utilisée pour assurer une alphabétisation fonctionnelle. Le programme de base est axé sur une série d'histoires à propos d'une villageoise vacant à ses occupations quotidiennes. La discussion et l'interaction fréquentes avec l'enseignante encourage la réflexion indépendante. Les filles lisent, écrivent, comptent, jouent et chantent et les activités varient avec la leçon.

¹² Les ouvrages consacrés aux approches non-traditionnelles de l'instruction des filles au Népal, en Inde et au Bangladesh sont particulièrement abondants - et prêtent aussi à confusion. Le même projet est souvent identifié par des noms différents ou ne porte pas de nom du tout, et il est crédité du soutien de donateurs différents. Nous avons constaté, dans un cas particulier, que le même projet avait été évalué plusieurs fois, sans identification distinctive et avec des données d'évaluation différentes. Dans différents documents, des donateurs individuels ont revendiqué leur participation. Après étude, il semble que les données de différentes régions participant au même projet ont été utilisées et que plusieurs donateurs ont contribué à différentes phases et aspects du programme. Lorsque nous ne sommes pas certains que le projet est courant, nous avons utilisé le présent

Après deux semaines, la plupart des filles peuvent facilement lire et écrire des mots clés, les plus âgées apprenant à un rythme accéléré, à la différence de l'école traditionnelle où la première année est consacrée à mémoriser l'alphabet. Les commentaires obtenus d'interviews de suivi avec les parents, qui avaient exprimé des doutes à propos du programme, ont été dans l'ensemble favorables, à défaut d'être enthousiastes. Les parents ont approuvé la proximité du programme et le fait qu'il n'interfère pas avec les tâches domestiques. L'opposition au programme est venue des castes supérieures, qui ont opposé une résistance à l'éducation des "intouchables".

Le coût annuel du projet est estimé à 50 \$ par fille; frais d'inscription et matériels sont gratuits. Le projet a bénéficié du concours de l'UNICEF, du PNUD et d'autres donateurs.

(Junge et Shrestha, 1984; APEID/UNESCO, 1985b; Patel, 1989; UNESCO, 1989; Comings, com. pers. 1991).

Le Projet Naulo Bihana. Ce programme intensif de neuf mois (350-400 heures) vise les enfants extrascolaires âgés de 8 à 14 ans et offre l'équivalent des trois premières années d'enseignement primaire. Il utilise un jeu de matériels élaborés nationalement et dont la stratégie instructionnelle s'appuie sur l'enseignement actif, l'enseignement par les pairs et les discussions de groupe basés sur des mots clés et le dessin d'affiches. Deux livres sont utilisés. Les classes ont lieu durant la journée selon un horaire pratique pour les élèves.

Soixante-dix pour cent des élèves sont des filles. Au total, plus de 75 % des élèves obtiennent plus de 60 sur 100 à l'examen; 20 % des filles ont obtenu plus de 90 sur 100. Cinquante-quatre pour cent des enfants qui ont achevé le programme extrascolaire s'inscrivent à l'école primaire, la majorité en 3ème et 4ème années. Plus de la moitié sont des filles.

Sans effort de recrutement majeur, pourquoi de si nombreuses filles participent-elles au programme ? La quasi-totalité des mariages en milieu rural sont arrangés. Il semblerait que les garçons, éduqués en plus grand nombre, demandent des femmes alphabètes, ce qui incite les parents à envoyer leurs filles de 10-11 ans participer à un programme éducatif. Le programme offre une façon bon marché et facile d'éduquer les filles. La question suivante, sans réponse, est de savoir pourquoi les parents permettent aux filles qui achèvent le programme non traditionnel de s'inscrire à l'école primaire un an plus tard si le mariage est imminent ?

Le coût annuel du projet est d'environ 15 \$ par élève; les frais d'inscription et les matériels sont gratuits. L'école primaire publique coûte 12 \$ par élève à l'Etat et 10 \$ aux parents pour les matériels etc. Le projet est administré par l'UNICEF avec un financement de la Banque mondiale.

(Comings, com. pers. 1991; Comings, Shrestha et Smith, 1991).

Education non traditionnelle à Takukot Panchayat. Ce projet d'éducation à base

communautaire n'a pas délibérément ciblé les enfants ou les filles. Mais 34 % des participants ont moins de 14 ans et plus de 85 % sont de sexe féminin (60 % de filles célibataires) et de ce fait, les classes du projet sont devenues une option importante à l'enseignement de type classique pour les filles ne pouvant pas le fréquenter en raison de leurs responsabilités ménagères et de leur pauvreté.

Le programme triennal conjugue alphabétisation et développement de qualifications fonctionnelles (agriculture, élevage, etc.). Les matériels ont été élaborés par le Programme national d'alphabétisation, conçu pour introduire des activités axées sur le développement avec une approche centrée sur l'élève, comme l'utilisation de mots clés, de bandes dessinées, d'affiches et de l'enseignement par les pairs. Le contenu des leçons se rapporte aux détails quotidiens de l'existence des participants et offre des occasions de discussions.

Chaque classe dure environ 2 heures, six soirs par semaine, dans un abri fourni par la communauté. Les participants sont chargés de son entretien et doivent acquitter un modeste droit pour leurs inscriptions et matériels, qui est déposé dans un compte géré par la communauté. Les classes sont données par des aides recrutés localement et consistent en exercices organisés d'écriture et de lecture, complétés par des jeux, examens oraux, des compétitions, des débats et des projets de développement.

Les résultats sont encourageants. Les enfants qui assistent aux classes pendant une ou deux phases "abandonnent" pour fréquenter l'école régulière. Les attitudes locales relatives à l'envoi des enfants à l'école ont changé. Alors que, dans un village, aucun enfant n'était inscrit dans le primaire avant le lancement du projet, il y en a maintenant plusieurs qui fréquentent l'école. Les filles abandonnent moins fréquemment que les garçons, manifestant une forte motivation pour apprendre.

Un droit modeste est prélevé. Le projet est financé par Save the Children.

(Sob et Leslie, 1988; Comings, Shrestha et Smith, 1991).

2. *Bangladesh*

La pauvreté et des coutumes sociales et religieuses strictes régissant la mobilité des femmes se conjuguent pour donner au Bangladesh l'un des écarts les plus marqués entre les sexes en matière d'alphabétisation - 21 %. Les classes nombreuses et l'absentéisme (jusqu'à 50 %) des enseignants dans le primaire découragent rapidement les élèves dans le système. Soixante-quinze pour cent d'entre eux n'achèvent pas leurs études primaires.

Le Programme d'instruction primaire non traditionnel du BRAC. En 1985, l'ONG Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC) a créé un programme d'instruction primaire en réponse aux demandes des pauvres des milieux ruraux. Le programme est aujourd'hui appliqué dans 4 500 "écoles" expérimentales, apprenant à lire à 100 000 enfants "impossibles à atteindre" des familles rurales sans ressources foncières¹³. Soixante-dix pour cent d'entre eux sont des filles.

Le programme BRAC se compose de deux modèles qui correspondent approximativement aux trois premières années du primaire de type classique, visant deux groupes d'âge séparés. Le Programme triennal d'enseignement primaire non traditionnel (NFPE) est destiné aux enfants de 8 à 11 ans qui n'ont jamais fréquenté l'école ou qui ont abandonné en 1ère année. Le même enseignant assure l'instruction des enfants pendant tout le programme d'étude.

Ciblant des enfants plus âgés (de 11 à 14 ans), le Programme d'enseignement primaire pour enfants plus âgés (PEOC) est un cours de deux ans qui conjugue une version condensée du cours du NFPE avec des qualifications plus fonctionnelles, du fait que les enfants plus âgés apprennent plus rapidement. Soixante-quinze pour cent sont des filles.

Les classes du NFPE et du PEOC se réunissent de 2,5 à 3 heures par jour, 268 jours par an aux heures choisies par les parents. L'espace est loué à un groupe ou un particulier de la communauté et les effectifs sont limités à 30 élèves par enseignant. De nouvelles classes sont ouvertes si le soutien est suffisant. Les enseignants reçoivent des matériels et une malle pour leur entreposage et les étudiants reçoivent des crayons, carnets, ardoises et matériels éducatifs. Etant donné la situation familiale de la plupart des élèves, le programme assigne peu de devoirs et l'essentiel de l'instruction a lieu dans la classe.

Les enseignants sont recrutés dans le village et ont, en moyenne, neuf ans d'instruction. Soixante-quinze pour cent d'entre eux sont de jeunes femmes célibataires. A la différence des enseignants des écoles publiques, les enseignants du BRAC ne sont pas titularisés, leurs résultats sont évalués régulièrement et l'absentéisme est un motif de licenciement. En plus d'une formation initiale de 12 jours, les enseignants bénéficient de cours de recyclage et se réunissent chaque mois avec des superviseurs.

Les matériels du programme et les méthodes d'enseignement sont ciblés sur l'élève et de caractère participatif. Les leçons sont dotées d'un élément pratique et une revue pour enfants est publiée pour être lue au foyer. Les écoles sont gérées par des comités de parents-enseignants avec l'assistance d'organiseurs du projet.

¹³ Vingt pour cent des élèves du BRAC viennent de familles avec des parents alphabètes ou semi-alphabètes qui possèdent quelques terres et dont les revenus mensuels sont légèrement supérieurs.

Les écoles BRAC ont remporté un succès remarquable : le taux d'abandon n'est que de 1,5 % pour le cycle de trois ans; la fréquentation quotidienne excède les 95 %; et 95 % des élèves ont passé les examens leur permettant d'entrer en 4ème année et s'inscrivent. Les comparaisons de classes uniques révèlent que 88 % des filles fréquentant les écoles BRAC entrent en 4ème année de l'enseignement traditionnel contre seulement 45 % des filles dans l'enseignement primaire de type classique. Les résultats des examens des élèves des écoles BRAC en lecture et en écriture sont semblables à ceux des écoles publiques; leurs résultats en maths et en études sociales sont seulement légèrement inférieurs. Le taux d'abandon des enseignants est inférieur à 2 %. Quarante-vingt cinq pour cent des parents ont mentionné qu'ils envoyaient leurs enfants dans les écoles BRAC en raison de leur gratuité.

Les coûts annuels du projet sont estimés à 15 \$ par étudiant, sans frais pour les matériels éducatifs; les écoles publiques coûtent 10 \$ par élève avec des frais supplémentaires pour les parents. Le projet a été financé par Interpares (Canada), NORAD (Norvège), SIDA (Suède) et l'UNICEF.

Le Programme BRAC démontre que ni la pauvreté ni le sexe ne constituent des obstacles insurmontables à l'enseignement primaire. Les habitants des régions rurales envoient leurs filles à des écoles qui sont efficaces, qui les introduiront dans le système d'enseignement général et qui sont véritablement gratuites. En 1990, la Banque mondiale a recommandé que le projet soit élargi et copié.

(Lovell et Fatema, 1989; Banque mondiale, 1990a; Comings, com. pers. 1991).

Projet d'éducation pour enfants défavorisés. Le projet cible des enfants au travail vivant en milieu urbain (âgés de 9 à 11 ans). Deux heures par jour, six jours par semaine, les enfants assistent à des "écoles de rues", utilisant une version condensée du programme d'enseignement primaire qui leur permet de couvrir le cycle rapidement et ne fait pas obstacle à leur capacité de gagner leur vie.

(UNESCO, Bureau régional pour l'Asie et le Pacifique, 1984).

Programme pré-primaire de Grameen Bank. Grameen Bank, qui consent des crédits aux femmes, a préparé un jeu de matériels éducatifs pour enfants âgés de 5 à 6 ans. Les clients sont invités à les utiliser pour préparer leurs enfants pour l'école. Une modeste commission est prélevée.

3. *Inde*

Alors qu'en 1976, l'Inde avait pratiquement réalisé l'enseignement primaire universel des garçons (97,5 %) dans le premier cycle, moins de 64 % des filles avaient même commencé l'école. L'écart entre les sexes continuait et se creusait dans le deuxième degré du primaire. Les jeunes indiennes avaient peu de chances de devenir des adultes alphabètes.

Projet d'éducation primaire Pune (Maharashtra). "Nous sommes des enfants qui travaillons, nous sommes des enfants qui apprenons" chantaient joyeusement les 1 040 filles qui en 1981 participaient à un projet de recherche pratique administré par l'Institut indien de l'éducation. Le projet d'instruction non traditionnel suppose que l'éducation pour tous les enfants exige une autre approche qui conjugue qualité de l'enseignement avec un emploi du temps pratique pour les enfants plus âgés qui travaillent.

Le projet cible les enfants analphabètes âgés de 9 à 14 ans. Les classes sont dispensées dans des installations fournies par la collectivité dans 17 villages avec des inscriptions initiales de 1 431 élèves. Les classes se tiennent entre 19 et 21 heures, après que les enfants aient terminé leurs travaux domestiques, 300 jours par an sur la base du calendrier agricole local. Les cours, avec des effectifs maximums de 20 élèves, ne sont pas divisés par classes et les enfants peuvent progresser à leur propre rythme. Les enseignants sont recrutés auprès de la communauté locale, formés et modestement rémunérés. Ils sont peu nombreux à avoir achevé le secondaire et moins de 40 % sont des femmes. Les efforts spéciaux pour recruter des femmes sont entravés par le faible nombre de femmes alphabètes dans la région.

Les matériels éducatifs du programme, élaborés par le projet, sont orientés vers la vie du village, faisant appel à des cartes de lecture pour remplacer un livre de débutant, et complétés par des jeux et des chants axés sur le langage. Les devoirs consistent à découvrir des articles utilisés dans de petits exposés pratiques; et les examens sont remplacés par un festival annuel, qui réunit les différents villages pour démontrer et célébrer leurs qualifications en maths et en lecture.

Plus de 70 % des élèves sont des filles. Le taux annuel d'abandon de 20 % est très inférieur au taux normal de 50 à 70 % en 1ère année du primaire; et seulement 18 % des filles quittent le programme contre 21 % des garçons. Les parents ont expliqué qu'ils envoient leurs filles parce que l'alphabétisation est nécessaire "pour tenir les comptes; pour lire et écrire les lettres; ... et pour mener leur vie correctement". Les filles elles-même apprennent avec enthousiasme et les parents et les filles conviennent que l'horaire des classes contribue à leur fréquentation.

Le projet bénéficie du concours des autorités centrales et étatiques, de l'organisme local chargé de l'éducation dans le district de Pune, et de l'UNICEF.

(Naik, dans Kelly et Elliott, 1982).

L'expérience de Tilonia. En 1975, un projet d'éducation non traditionnelle expérimental pour enfants extrascolaires a été lancé dans trois villages de l'Etat rural du Rajasthan. Les cours étaient assurés le matin pour les scolarisés normaux et des classes du soir ont été ouvertes pour les enfants qui travaillaient durant la journée. Le programme suivait celui utilisé dans les écoles traditionnelles, afin de permettre les transferts dans l'enseignement de type classique, mais avec certaines modifications radicales : le programme

modifié mettait l'accent sur l'agriculture et l'élevage; et il n'employait pas de manuels, recourant à la place aux enseignants, aux jeux, aux leaders de la communauté locale et aux débats comme instruments d'instruction majeurs. Des résidents locaux étaient formés comme enseignants.

Au bout d'un an, la fréquentation avait doublé dans l'école du matin et même des enfants épuisés venaient suivre les cours du soir. Des visites personnelles de l'enseignant au foyer des enfants se sont traduites par une scolarisation de 80 % des enfants. L'approche "agricole" a soutenu l'intérêt des pères en faveur du programme. Dès 1980, le programme avait été étendu à 10 villages et touchait plus de 500 enfants.

(Roy, 1980).

Accès exhaustif à l'enseignement primaire (CAPE). Le programme a été lancé par le gouvernement en 1979 pour les enfants extrascolaires de 6 à 14 ans afin de promouvoir sa campagne d'universalisation de l'enseignement. Le programme décentralisé met l'accent sur l'adaptation locale et la spécificité. Les méthodes pédagogiques sont axées sur les problèmes et les enseignants sont formés à la production de matériels éducatifs. L'emploi du temps est souple, répondant aux calendriers locaux. Moins de 35 % des quelque 50 000 enfants inscrits sont des filles. Mais leur taux de réussite à l'examen de 5^{ème} année excède 87 % tandis que celui des garçons est d'environ 75 %.

(Mellbring, Österling et Persson, 1983; UNESCO, Bureau régional pour l'Asie et le Pacifique, 1984).

4. République dominicaine

En République dominicaine, plus de 90 % des enfants sont inscrits dans le primaire mais dans la province rurale reculée de Barahona, jouxtant la frontière avec Haïti, 20 % des enfants en âge de fréquenter le primaire ne peuvent aller à l'école en raison de l'isolement et de la pauvreté. De nombreuses communautés n'ont ni école ni enseignant. Si elles en sont pourvues, les parents ne peuvent pas se permettre les uniformes et fournitures nécessaires. Les enfants doivent travailler dans les champs de café et de canne à sucre pour contribuer à la survie de leur famille. Leurs perspectives d'alphabétisation sont sombres.

Education communautaire de base assistée par la radio en mode interactif (RADECO). Lancé en 1983, le Projet RADECO atteint ces enfants dans le cadre d'une instruction dispensée par radio en mode interactif. Mais à la différence des autres projets d'instruction par radio qui ont ciblé une discipline unique dans les écoles traditionnelles du système classique, le projet RADECO offre une instruction de base complète pour les enfants extrascolaires là où il n'existe pas d'école traditionnelle. Les classes ont lieu en fin d'après-midi pour accommoder les horaires des enfants qui travaillent et les élèves passent environ une heure par jour en classe. Les élèves du projet RADECO sont plus âgés que leurs homologues de l'enseignement public et la plupart sont des filles.

Les écoles RADECO sont des baraquements modestes construits et entretenus par la communauté. Les membres alphabètes de la communauté sont choisis pour servir d'"auxiliaires-radio" - pour réunir les classes interactives et aider les élèves à suivre les leçons de radio en mode interactif. Ils examinent les travaux des élèves et identifient les problèmes pour les superviseurs qui rendent régulièrement visite aux classes. L'auxiliaire-radio type est un jeune homme célibataire avec une éducation de niveau 6ème année. Les auxiliaires-radio reçoivent une modeste rémunération. On ne s'attend pas à ce qu'ils servent d'enseignants et, par conséquent, leur formation est limitée à une introduction de deux jours et à un jeu de notes expliquant chaque leçon.

Les leçons d'instruction par radio en mode interactif sont conçues pour remplacer un enseignement ordinaire en classe. Le programme de chaque classe se compose de 170 leçons d'une heure, avec environ 50 minutes consacrées aux mathématiques et à la langue et dix minutes aux sciences sociales, sciences naturelles ou loisirs. Les leçons sont extrêmement interactives. Les pauses sont fréquentes pour les réponses des étudiants (une centaine par demi-heure) et les étudiants sont constamment stimulés par des questions, des chants et des jeux. Les objectifs d'enseignement sont identiques à ceux de l'école publique ordinaire; à la fin de l'année scolaire, les élèves RADECO auront acquis une instruction de base comparable.

Des comparaisons entre les élèves du projet RADECO en 1ère et 2ème année avec ceux des écoles de contrôle ont montré que les premiers obtenaient de meilleurs résultats dans les examens de vérification, avec un avantage particulier en mathématiques. Cependant, leurs qualifications en matière de rédaction étaient inférieures à celles des élèves des écoles traditionnelles. Une évaluation ultérieure, corrigeant plusieurs biais, a constaté que les élèves du projet RADECO avaient atteint des qualifications comparables en lecture, rédaction et grammaire et que leur avance en mathématiques était significative. L'expérience RADECO montre que même en l'absence d'écoles, les enfants - et en particulier les filles - peuvent apprendre à lire et à écrire.

Les projections font état de coûts annuels par étudiant de 15 \$ (sur la base de la réalisation du projet à grande échelle); les inscriptions et les matériels éducatifs sont gratuits. Le Projet a bénéficié du concours de l'USAID. En 1986, la responsabilité du financement a été prise en charge par le Secrétariat à l'éducation de la République dominicaine.

(Eshgh et al. 1988; Agence des Etats-Unis pour le Développement International, 1990c).

5. *Divers*

Plusieurs autres projets sont mentionnés dans les ouvrages sur la question mais avec peu de détails. On relève notamment les suivants :

- **Le Projet scolaire Ashram** (Thaïlande), administré par le Bureau de l'enseignement non traditionnel du Ministère dans le cadre d'un programme élaboré pour les tribus montagnardes isolées. L'approche de l'instruction en classe unique organise les élèves en les assignant à des tables en fonction de leur niveau de qualification dans diverses disciplines. Les élèves changent de table en fonction de la discipline, permettant à un ou deux enseignants d'administrer l'établissement. La fréquentation des filles serait élevée (Comings, com. pers. 1991).
- **Le Projet de l'Etat du Madhya Pradesh** (Inde) condense le programme du primaire en deux années dans le but de toucher les enfants, en particulier les filles, travaillant dans l'artisanat. L'instruction est dispensée dans l'école locale ou dans un bureau en ville après les heures de travail et les enfants peuvent assister aux cours et travailler en même temps (UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, 1984).
- **Le Projet scolaire communautaire Kwansis** (Tanzanie) intègre l'enseignement primaire dans la communauté en accroissant l'interaction entre l'élève et les responsables de la communauté (Fordham, 1980).
- **Les bibliothèques de village** (Kenya et Jamaïque) sont parvenues avec succès à toucher les filles qui avaient abandonné durant le deuxième cycle du primaire (Fordham, 1980).

C. Eléments du succès

Les programmes que nous venons de décrire ont, de toute évidence, plusieurs éléments en commun. Par dessus tout, ils partagent deux choses : une approche adaptée aux réalités de l'existence des enfants extrascolaires et fondées sur ces réalités; et une approche pluridimensionnelle qui conjugue des facteurs de l'offre et de la demande. Ces programmes non traditionnels emploient des interventions qui visent non seulement un mais plusieurs obstacles à la participation des filles, rendant l'éducation à la fois disponible et accessible pour les filles.

Sur le plan de l'offre, ces programmes ont fourni les éléments suivants :

- Classes locales, d'accès facile pour les participants;
- Enseignants efficaces, grâce à leur recrutement local et à leur formation pour appliquer les programmes des projets;
- Pédagogie appropriée, introduisant des enfants inhabitués à une instruction classique à un enseignement structuré sous forme de jeux, de chansons, d'historiettes etc. dans un milieu détendu;

- Une salle de classe conviviale qui permet le succès individuel et la validation individuelle par la maîtrise de techniques d'enseignement et des approches de mots clés, d'instruction par les pairs etc.; et
- Des matériels éducatifs de qualité intéressant et reflétant l'existence quotidienne des filles, remplaçant le cas échéant les cartes de lecture et d'historiettes par des ouvrages d'introduction et des manuels; et offrant des matériels de lecture au foyer.

Au plan de la demande, les programmes reflètent le temps limité que les filles peuvent consacrer à l'enseignement et les coûts que doivent assumer leurs parents pour les envoyer à l'école, en fournissant les éléments suivants :

- Instruction gratuite sans coûts directs cachés pour les matériels, instruction, uniformes etc.;
- Des classes avec des horaires et emplois du temps pratiques, tenant compte des conditions moins qu'idéales qui exigent le travail ménager des filles et réduisent les coûts d'opportunité;
- Programme d'enseignement primaire condensé qui réduit la durée du cycle d'instruction et tient compte également du temps relativement réduit que les filles peuvent consacrer à l'instruction, en raison de leur mariage précoce;
- Participation communautaire qui mène à la propriété par le biais d'une planification conjointe, de la commercialisation et de la gestion; et
- L'occasion de s'inscrire dans l'école primaire de type classique dans le but de maximiser la valeur de l'enseignement non traditionnel.

Ce qui est frappant à propos de ces initiatives non traditionnelles c'est que, même lorsqu'elles sont situées dans des pays, des régions et des cultures qui se sont avérés particulièrement résistants à l'enseignement traditionnel des filles, ces dernières s'y précipitent, persistent et connaissent un degré de succès élevé. Les obstacles que sont la pauvreté et les préjugés contre l'éducation des filles peuvent être surmontés en élaborant attentivement les interventions éducatives. Mais il convient de poser des questions difficiles sur la possibilité de reproduire des programmes non traditionnels couronnés de succès.

Comme les programmes d'enseignement non traditionnels antérieurs, l'impact potentiel des approches non traditionnelles peut être limité par les atouts même qui ont contribué à leur succès (Coombs, 1985). Les programmes et projets non traditionnels pour les filles extrascolaires ont été spécifiquement élaborés pour une clientèle particulière dans un contexte spécifique; cette spécificité peut limiter leur efficacité dans d'autres contextes et régions où les obstacles à l'instruction des filles ne sont pas les mêmes. Des problèmes d'organisation

difficiles doivent aussi être surmontés pour que les approches non traditionnelles aient une incidence étendue. L'éducation est un aspect de pratiquement toutes les activités de développement et chevauche les frontières sectorielles, ministérielles et institutionnelles. Ces groupes préfèrent souvent travailler séparément et, en conséquence, l'intégration et la coordination des efforts sont limitées. Lorsque les élèves sont particulièrement intéressés à s'inscrire dans l'enseignement de type classique ou à obtenir une forme quelconque de certificat, l'absence de normes instructionnelles standardisées ou coordonnées peut être décourageante. Il existe, enfin, des considérations économiques. Certains programmes, bien qu'efficaces, peuvent se révéler trop onéreux à étendre. Les approches non traditionnelles s'appuient souvent sur un financement privé ou provenant de donateurs et leur survie à long terme n'est pas garantie, ce qui peut réduire à la fois leur crédibilité aux yeux de la communauté et leur efficacité.

CHAPITRE V

Récapitulation des approches axées sur l'offre et la demande et des approches non traditionnelles : ce qui fonctionne et ne fonctionne pas

Le présent chapitre est consacré à un bref résumé des trois chapitres précédents sur les approches axées sur l'offre et la demande qui ont cherché à améliorer la participation des filles à l'éducation dans le cadre de l'enseignement de type classique, ainsi que les approches non traditionnelles visant à accroître les chances d'éducation pour les filles extrascolaires.

Les stratégies et interventions traditionnelles et non traditionnelles examinées ont porté sur les questions intéressant l'offre et la demande. Réagissant aux obstacles tant réels que supposés, les Etats, les donateurs et les ONG ont essayé de rendre l'éducation des filles plus disponible et plus accessible en prenant en considération les types d'écoles, l'instruction, les enseignants et les incitations requises.

A l'échelon de la politique, il est évident que l'enseignement universel et gratuit a davantage contribué que toute autre intervention à accroître les chances d'éducation des filles dans de nombreux pays. Et cependant, étant donné le maintien des faibles niveaux globaux d'accès, de persistance et de réalisations des filles dans le primaire ainsi que les disparités entre les sexes, il est tout aussi évident que l'expansion de l'éducation n'est pas allée assez loin. Dans une certaine mesure, ces politiques d'universalisation de l'enseignement peuvent avoir des limites intrinsèques et on ne saurait s'attendre à ce qu'elles suffisent à elles seules pour introduire toutes les filles dans le système éducatif; on doit prendre en compte d'autres facteurs de la demande. Mais pour optimiser leur incidence, les politiques doivent signifier ce qu'elles promettent et être appliquées en conséquence. Dans le cas contraire, elles sont, au mieux, dénuées de sens ou, au pire, destructives, se traduisant par des effets pervers qui nuisent à la participation des filles à l'éducation.

L'existence de places disponibles à l'école est, de toute évidence, une nécessité de base. Dans la plupart des pays à faible revenu, il n'y a pas suffisamment d'écoles pour accommoder tous les enfants pouvant être admis. Les contraintes financières et les limites budgétaires laissent supposer l'existence de limites pour ce qui est de reproduire les systèmes d'enseignement actuels.

A l'échelon des programmes, des efforts spécifiques sont nécessaires pour renforcer les politiques d'expansion de l'éducation. De nouveaux moyens - classes à vacations multiples, classes uniques et classes nombreuses - d'expansion de l'éducation ont été essayés sans effets préjudiciables apparents sur les résultats et la persistance des filles. Cependant, ironiquement puisque leur fonction majeure est d'accroître la capacité scolaire, on ne dispose pas de données sur l'efficacité de ces stratégies pour ce qui est d'augmenter la scolarisation

des filles. Nous ne savons pas si les filles bénéficient moins que les garçons de ce type d'expansion de l'éducation, comme c'est le cas avec la méthode plus traditionnelle qui consiste à ajouter des écoles, des enseignants et des salles de classe.

Le renforcement des résultats des filles en matière d'instruction peut demander que les écoles soient rendues plus accessibles - en fonction de la définition locale d'accessibilité. Cette condition peut revêtir divers sens - comme la proximité ou les écoles non-mixtes, les écoles de mosquées ou les enseignantes, ou une combinaison de ces mesures. Ce qui est acceptable dans un pays ou une région peut ne pas l'être dans un autre. De plus, la création d'installations culturellement adaptées semble représenter un élément clé dans l'accroissement de la demande parentale, en particulier dans les cultures où la mobilité des femmes est circonscrite par la religion ou la tradition. Lorsque les écoles sont adaptées pour répondre aux préoccupations des parents concernant la sécurité et la vertu de leurs filles, d'autres préjugés parentaux semblent émoussés - au moins en partie. On notera cependant que si l'on constate dans les ouvrages pertinents un certain accent sur la nécessité d'installations comme des toilettes, on ne dispose pas de données sur les résultats de programmes qui ont introduit ces installations. Il semblerait que certaines conditions souhaitées par les parents ne sont pas en fait prioritaires si d'autres changements significatifs interviennent dans le milieu.

Les interventions qui se traduisent pas un accroissement de la scolarisation dans certains pays, par exemple les écoles non-mixtes et les enseignantes, peuvent aussi entraîner des changements dans les résultats et les attitudes dans d'autres pays. Presque partout dans le monde, les filles obtiennent de meilleurs résultats dans les écoles de filles. Les études analysées ne sont pas concluantes sur les raisons - les effets de l'interaction entre pairs et de la présence d'enseignantes sont les raisons les plus fréquemment avancées. Cependant, les résultats sont mitigés sur l'efficacité des enseignantes, suggérant que beaucoup dépend du type de femme qu'est l'enseignante, et vice versa. Plusieurs méthodes d'accroissement des effectifs d'enseignantes ont été essayées. Peu d'évaluations ont lié les programmes spécifiques avec les résultats éducationnels des filles. D'après les données disponibles, les efforts de recrutement locaux accompagnés d'une formation spéciale semblent être les plus prometteurs. Cela n'élimine pas pour autant la validité d'autres programmes de recrutement des enseignantes mais il semble que leurs effets n'aient pas été pesés, qu'ils n'aient pas été correctement appliqués ou qu'ils n'aient pas été intégrés avec d'autres interventions partageant le même objectif d'accroissement des effectifs d'enseignantes.

Inscrire les filles à l'école n'ait qu'une partie de la bataille; l'autre consiste à les aider à y rester et à apprendre. Dans la salle de classe, les filles sont confrontées à plusieurs handicaps. Les stéréotypes sexistes, les comportements et les capacités peuvent limiter les options des filles en matière d'éducation et de carrière et saper leur confiance et leur amour-propre. Les enseignants, reflétant des préjugés sociaux plus généraux, peuvent ignorer ou décourager leurs élèves du sexe féminin, de sorte qu'elles finissent par échouer ou par abandonner. Pendant au moins deux décennies, la révision des manuels et des programmes a été une réponse populaire à cette situation mais les effets sur les filles ne sont généralement pas mesurés ou sont négligeables. Les programmes de sensibilisation des enseignants sont

intuitivement attirants mais on ne dispose d'aucunes données sur leurs effets. Même s'ils sont momentanément couronnés de succès, on peut se demander jusqu'où ils peuvent aller pour atténuer les influences de la société sur le comportement de l'enseignant.

On a constaté que les aménagements de la qualité des écoles aident tous les enfants mais qu'ils ont été particulièrement utiles pour les filles, peut-être en raison de leur faible niveau de résultats éducationnels. Se faisant l'écho des constatations de recherches générales, deux études montrent que les manuels ont des effets positifs sur les résultats et le niveau d'instruction des filles ainsi que sur leur scolarisation. Clairement, les recherches ne sont pas abondantes et les méthodes de renforcement de la qualité ne sont pas différenciées par ordre d'efficacité. Ce ne sont pas les manuels, mais des matériels de qualité qui sont importants dans les approches non traditionnelles, de même que les méthodes pédagogiques comme une approche interactive ou une approche "mots clés". La pollinisation entre approches du primaire classique et moins traditionnelle ne ressort pas à l'évidence des ouvrages, sauf dans le cas de l'expérience Nueva Escuela, en Colombie.

Les coûts liés à l'enseignement semblent être le facteur primordial de réduction de la demande parentale. Les incitations et certains types de subventions semblent surmonter les objections culturelles, même dans les communautés les plus traditionnelles. Cependant, ces subventions doivent être suffisamment significatives pour compenser les coûts directs et d'opportunité, représentant - en fait - un transfert de revenu. Lorsque les frais d'inscription sont gratuits, les subventions pour les manuels et les uniformes comptent mais ces dernières ne suffisent pas à elles seules à compenser des coûts d'opportunité élevés. Il semble que les repas scolaires n'aient guère eu d'effet en eux-mêmes sur les résultats éducationnels mais on se doit de contester les mesures utilisées pour leur efficacité. Le développement cognitif n'est pas la même chose que les résultats scolaires, même s'il devrait les influencer. Les mesures utilisées peuvent ne pas être suffisamment affinées pour appréhender les avantages significatifs pour les éducateurs.

La réduction des coûts d'opportunité grâce aux techniques économes de travail ne se traduit que par une libération des filles pour d'autres tâches. Des incitations plus directement liées à l'enseignement sont nécessaires, comme le démontrent les réactions des parents aux bourses et aux programmes d'éducation non traditionnels gratuits : si l'enfant fréquente l'école, les parents reçoivent l'argent ou n'ont rien à payer. Lorsque l'enseignement gratuit est conjugué avec la proximité et l'emploi du temps pratique, les résultats sont extrêmement positifs, comme le montrent les inscriptions dans certains programmes primaires non traditionnels. Les garderies pour les jeunes frères et sœurs répondent incontestablement à un besoin et les programmes qui les offrent gratuitement - et à l'école même - semblent prometteurs bien qu'on ne dispose pas de données à leur sujet.

Les approches non traditionnelles de l'instruction des filles qui répondent aux questions intéressant l'offre et la demande semblent avoir remporté un succès notable pour ce qui est d'attirer les filles. La majorité des approches non traditionnelles partagent bon nombre des objectifs de l'enseignement de type classique et adaptent le programme du cycle

primaire aux besoins des filles - en utilisant une pédagogie efficace et en se conformant aux demandes exercées par l'emploi du temps et les responsabilités des filles. Il convient de résoudre les questions concernant la possibilité de les reproduire et leurs coûts.

Les facteurs limitatifs qui nuisent au changement dans les écoles et au foyer sont les attitudes négatives envers l'éducation des filles et le manque d'appréciation de ses avantages. Les campagnes d'information et de marketing social ont remporté quelques succès dans certains pays dans certaines conditions : lorsqu'elles s'accompagnent de programmes visant à faciliter l'accès des filles à l'enseignement, lorsqu'elles s'appuient sur la communauté, lorsqu'elles font appel aux ONG et organisations locales pour diffuser le message et lorsqu'elles emploient les médias et les messages traditionnellement utilisés et compréhensibles pour le public.

Enfin, les parents peuvent être conscients des avantages de l'éducation des filles - et décider néanmoins qu'ils sont maigres étant donné les offres d'emploi limitées ainsi que les bas salaires et le faible statut des femmes sur le marché de l'emploi.

Compte tenu des ambiguïtés et du caractère idiosyncratique des interventions, stratégies et actions analysées dans les chapitres précédents, prétendre que l'on peut résumer "ce qui fonctionne et ne fonctionne pas" est faire preuve d'un optimisme excessif. Et cependant, certaines tendances claires émergent. Nous examinons dans le chapitre qui suit certaines des options des planificateurs et explorons quelques unes des implications de ces interventions.

CHAPITRE VI

Implications des politiques et conclusions

Nous analysons dans ce dernier chapitre certaines des options permettant d'améliorer la participation des filles à l'éducation et explorons les implications politiques de ces interventions. Le chapitre est articulé en trois sections. En premier lieu, il identifie les interventions et stratégies que nous considérons comme les plus prometteuses pour accroître l'accès, la persistance et les résultats des filles. En deuxième lieu, il explore les obstacles au changement de politique et à l'exécution des programmes. Et en troisième lieu, il suggère des domaines et des directives pour guider les efforts de l'USAID en vue d'améliorer l'éducation des filles.

A. Interventions prometteuses

Qu'est-ce qu'il faut pour que les filles aillent à l'école et pour les y garder ? La pauvreté dont souffrent les pays à faible revenu a abaissé tant l'offre que la demande de services éducatifs au-dessous des niveaux optimaux pour tous les enfants, mais les questions et les facteurs qui influent sur la participation des filles à l'éducation ne sont pas les mêmes que pour les garçons, pas plus que les coûts et avantages liés à leur éducation. Mettre l'enseignement et l'instruction de base à la disposition des filles et les rendre accessibles appelle des stratégies, des interventions et des ressources très différentes de celles qui ont été couronnées de succès pour les garçons.

L'accroissement du nombre de places dans les écoles est moins efficace pour les filles que pour les garçons. Certes, les profils de l'expansion de l'éducation montrent que la participation des filles à l'éducation suit inexorablement celle des garçons - et d'aucuns peuvent recommander la mise en oeuvre de l'enseignement primaire universel comme le moyen le plus sûr de finir par l'assurer aux filles - mais la question est de savoir si nous pouvons nous permettre d'attendre. L'éducation féminine a une incidence plus narguée que l'éducation masculine sur la productivité et se traduit par des avantages intergénérationnels plus grands. Un nombre de places suffisantes dans les écoles est une nécessité fondamentale mais l'expansion de l'éducation est aussi limitée dans sa capacité de toucher les filles qui ne sont pas scolarisées pour des raisons autres que les contraintes qui pèsent sur l'offre.

Les écoles doivent être structurées et organisées différemment pour les filles, en raison des différences entre les rôles sociaux et économiques des filles et des garçons (et des femmes et des hommes qu'ils deviendront) prescrits par la tradition, la culture et la religion. Par exemple, alors que les installations mixtes - qui, dans de nombreux endroits, se traduisent par des établissements essentiellement dominés par les garçons - peuvent ne pas nuire à la participation des garçons et même, dans certains cas, la renforcer, il a été démontré que les écoles non-mixtes pour filles améliorent la scolarisation, la persistance et les résultats. S'il

est important de doter les écoles d'enseignants qualifiés pour que les élèves obtiennent de bons résultats, les doter d'*enseignantes* peut se révéler crucial pour la scolarisation et les résultats des filles. L'instruction de qualité réduit la déperdition dans l'enseignement et bénéficie à tous les élèves, mais pour les filles - qui ont peu de chances de redoubler une classe - elle peut signifier la différence entre rester à l'école ou abandonner.

L'idéal consisterait à identifier puis à investir dans les interventions qui ont le plus grand effet positif net sur les filles. Cet objectif présente, cependant, deux déficiences majeures : 1) les interventions multiples sont rarement appliquées dans le même milieu puis évaluées avant de se voir affecter des coefficients de pondération relatifs pour leur efficacité; et 2) les interventions uniques qui ont été tentées n'ont pas lieu dans le vide et nous connaissons rarement les circonstances atténuantes qui ont contribué à leur succès ou à leur échec. Nous avons appris, cependant, que le contexte est important; nous pouvons supposer que ni les problèmes ni les solutions ne sont les mêmes dans tous les cas. Les réponses au niveau des politiques et des programmes qui sont appropriées et couronnées de succès dans un pays peuvent avoir un impact différent dans un autre. Par exemple, la réduction des coûts d'opportunité de l'enseignement des filles au Botswana - où les coûts sont déjà faibles - aura probablement peu d'impact, tandis que leur réduction au Népal s'est révélée la clé de la participation des filles aux programmes extrascolaires.

Il est également clair que des politiques d'éducation favorables sont une condition préalable de l'amélioration de la participation des filles à l'éducation. Un milieu dans lequel la politique d'éducation discrimine, intentionnellement ou non, contre les filles ne constitue par un terrain fertile pour l'exécution réussie de programmes ou d'interventions axés sur les filles. Si certaines politiques ont un préjugé évident à l'encontre des filles, ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, les politiques d'admission ouverte semblent intrinsèquement démocratiques mais, après plus ample réflexion, il apparaît que les filles souffrent d'admissions basées sur le mérite ou le critère du "premier venu, premier servi". Les politiques doivent être examinées pour leurs conséquences inattendues du fait que la société, telle qu'elle est actuellement structurée, est souvent fondamentalement injuste envers les filles. Des politiques complémentaires ou de soutien doivent être appliquées pour donner un sens aux efforts en vue d'étendre l'éducation.

Il est peu probable que les interventions uniques, aussi appropriées et sensibles qu'elles soient aux besoins des filles et des parents, aient le champ et la force d'impact nécessaires pour améliorer sensiblement la participation des filles à l'éducation. Des manuels de haute qualité et sans préjugés contribuent peu à l'éducation de filles qui ne sont pas scolarisées parce qu'elles ne peuvent pas se permettre les frais d'inscription ou le prix du livre; pas plus que les aménagements de la qualité ne surmonteront les forces sociales, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, susceptibles d'inculquer aux filles l'idée que l'éducation n'est pas féminine. Comme l'ont relevé de nombreux auteurs, le réseau compliqué de relations sociales, économiques, culturelles et religieuses qui influent sur la participation des filles à l'éducation exige des stratégies pluridimensionnelles pour répondre aux facteurs de l'offre et de la demande.

Aucune solution claire et sans équivoque pour améliorer la participation des filles à l'éducation n'est sortie de cet examen des interventions visant à rendre leur éducation plus disponible et plus accessible. Sur un plan général, nous avons vu que la disponibilité de l'école prend un sens lorsqu'on renforce l'accessibilité, par des politiques véritablement non discriminatoires, des installations culturellement appropriées, une instruction de qualité, des programmes adaptés et un coût abordable. Plus spécifiquement - et sur la base d'éléments non concluants - nous avançons que trois interventions ressortent plus particulièrement en termes d'efficacité : l'enseignement non-mixte, les bourses et certaines approches non traditionnelles de l'éducation des filles.

L'enseignement non mixte pour les filles ne semble résulter d'une intervention de politique délibérée que dans quelques cas. Dans certains pays (Arabie Saoudite, par exemple) elle est imposée par l'observation de coutumes religieuses strictes. Mais dans la plupart des autres, même lorsqu'il existe de fortes limitations religieuses ou culturelles contre l'éducation mixte, l'enseignement non-mixte pour les filles semble venir après coup ou être laissé au mécanisme du marché privé. A la différence de certaines innovations éducationnelles comme les classes uniques (l'équivalent moderne de la salle de classe dans une seule pièce) les écoles de filles sont considérées comme dépassées et rappelant une époque moins égalitaire, avant que le pluralisme ait - en principe - atteint la salle de classe. Malgré la répugnance marquée à promouvoir les écoles de filles, les ouvrages analysés sur l'enseignement non-mixte dans les pays en développement montrent que les filles de ces écoles s'épanouissent au plan des résultats scolaires. Ces constatations sont trop importantes pour être ignorées sur la base d'un sentiment d'orthodoxie politique mal placé. Des installations séparées, si elles bénéficient des mêmes ressources, peuvent dans ce cas encourager l'égalité des chances d'éducation. S'il est lamentable que les filles ne puissent pas recevoir la même éducation dans une salle de classe avec les garçons, le fait est que tel est bien le cas. En conséquence, les planificateurs devraient considérer l'enseignement non-mixte pour les filles comme une sérieuse option de politique.

On avance souvent que des installations ségréguées pour les filles et les garçons sont trop onéreuses; le résultat de facto est que les écoles non-mixtes sont construites pour les garçons. La question du coût peut être abordée sous deux angles. Premièrement, les futures initiatives pour l'expansion de l'éducation peuvent être axées essentiellement sur la construction et l'équipement en effectifs et en matériels des écoles de filles. Deuxièmement, des aspects des écoles non-mixtes peuvent être copiés sans avoir à reproduire l'école toute entière : classes ségréguées, horaires différents etc. pourraient être institués. Enfin, une bonne compréhension de la vie dans les écoles de filles pourrait servir de base pour aménager les établissements mixtes.

Les coûts sont un facteur de frein majeur, limitant l'accès, l'éducation et, en fin de compte, les résultats dans toutes les écoles. Le paiement des frais d'inscription, les achats des livres et uniformes, le travail ménager perdu et les soins des jeunes frères et sœurs sacrifiés pour la fréquentation scolaire ainsi que l'éloignement des écoles semblent constituer les obstacles les plus importants à l'éducation des filles et être également les plus susceptibles

d'interventions avec les résultats les plus positifs. De façon générale, les ouvrages analysés ont traité favorablement les bourses accordées aux filles et dans les cas du Bangladesh et du Guatemala, nous avons la preuve que les bourses ont bien, en fait, exercé des effets considérables sur la participation des filles à l'éducation et sur le comportement extrascolaire. Cela ne signifie pas que tous les programmes de bourses donnent les mêmes résultats. Ces programmes ont été attentivement conçus pour surmonter un obstacle majeur à l'éducation des filles et se conforment aux normes communautaires - en faisant participer la communauté aux procédures de sélection, en bénéficiant aux écoles et aux enseignants, en assurant des cours privés et en établissant des incitations et des conditions jugées attirantes et justes. Les données sur les coûts du programme du Bangladesh indiquent que, d'après les normes habituelles, il ne s'agit pas d'un programme bon marché et, de fait, l'hésitation de l'USAID concernant la continuation du financement semblait reposer en partie sur cette question. Malheureusement, nous n'avons trouvé aucune étude qui ait calculé en termes monétaires les avantages extrêmement élevés pour contrer les critiques sur les coûts nécessaires pour établir un taux de rendement mais il semble que l'efficacité des bourses est si forte qu'elle ne peut être ignorée. La théorie et les recherches suggèrent que les programmes de bourses n'ont à s'appliquer qu'à une génération de filles pour améliorer les niveaux de participation à l'éducation des générations suivantes de filles¹⁴.

Les programmes visant à accroître le caractère abordable de l'éducation doivent être suffisamment significatifs pour neutraliser les coûts réels pour les parents. L'enseignement gratuit, les repas scolaires et le subventionnement des manuels et des uniformes peuvent, en tant qu'interventions uniques, ne pas exercer un impact suffisamment puissant sur la participation des filles à l'éducation parce qu'ils ne compensent pas suffisamment la charge financière véritable que l'éducation des filles exerce sur les ménages. Les programmes de bourses du Bangladesh et du Guatemala ont été couronnés de succès non seulement parce qu'ils ont subventionné les coûts directs de l'enseignement mais aussi modéré les coûts indirects et, au Bangladesh, promis des avantages à long terme en termes d'accroissement des possibilités d'emploi, d'une augmentation de la capacité de revenu et d'une réduction des dots.

Les approches non traditionnelles de l'instruction de base des filles portent également sur les questions fondamentales des coûts. Les programmes comme Cheli Beti au Népal, le Programme d'enseignement primaire non traditionnel BRAC au Bangladesh et le Projet d'enseignement primaire PUNE éliminent les coûts directs des frais d'inscription et des matériels ainsi que les coûts indirects du travail perdu des filles en fréquentation scolaire, déplacement et devoirs. Les programmes condensés, les emplois du temps souples et une instruction efficace se conjuguent pour transférer les qualifications de base de façon efficiente et effective aux filles dont l'occasion de s'instruire doit s'intercaler durant la brève période qui précède le mariage précoce. Le fait que bon nombre de ces programmes non traditionnels prévoient l'insertion de leurs élèves dans l'enseignement de type classique prouve à

¹⁴ Pour un examen de l'impact de l'éducation primaire des mères sur la participation à l'éducation de leurs filles, voir Floro et Wolf (1990).

l'évidence que les programmes non traditionnels ne dispensent pas nécessairement une instruction inférieure et moins précieuse. De fait, Nueva Escuela, en Colombie, traduit de nombreuses dimensions des approches non traditionnelles dans un programme appliqué dans l'enseignement public de type classique. Alors que les limites de l'expansion de l'éducation traditionnelle pour les catégories vulnérables de la société deviennent plus évidentes, des programmes comme ceux-ci méritent la considération générale.

Chacune de ces trois interventions - enseignement non-mixte, bourses et enseignement non traditionnel - sont de caractère pluridimensionnel, ce qui peut expliquer leur succès. Plutôt que de s'attaquer à un obstacle unique de l'éducation des filles, ils s'arrangent pour en approcher plusieurs. Les écoles de filles fournissent des installations culturellement appropriées et un milieu favorable relativement libre de stéréotypes sexistes négatifs, ce qui renforce la qualité de l'éducation. Les bourses atténuent les coûts des frais d'inscription, les frais connexes et les opportunités perdues; et les programmes couronnés de succès insistent sur la fréquentation régulière, encouragent le traitement égal dans la classe, et offrent des cours privés supplémentaires. Les programmes d'enseignement de base non traditionnels éliminent les coûts directs, minimisent les coûts d'opportunité, sont sensibles à la culture et dispensent une instruction de qualité. L'approche globale de ces interventions appréhende l'interaction critique et les pressions réciproques de l'offre et de la demande d'éducation. L'éducation est rendue plus disponible et plus accessible.

L'accent mis sur ces trois stratégies n'entend pas minimiser les autres interventions analysées. Des places suffisantes dans les écoles et l'enseignement gratuit sont des conditions sine qua non de la participation des filles à l'éducation. Mais des politiques véritablement non discriminatoires exigent très probablement un renforcement au moyen de quotas préférentiels et une action palliative en faveur des filles pour égaliser les chances d'éducation. Le champ des interventions et des stratégies examinées démontre qu'on ne manque pas de créativité lorsqu'il est question de l'éducation des filles. *Pourquoi alors si peu a-t-il été accompli pour améliorer la participation des filles à l'éducation ?*

B. Obstacles à l'exécution

La constatation qui peut être la plus significative de la présente étude est que, en dépit de toute la rhétorique sur l'éducation des filles, les gouvernements ont, en fin de compte, peu accompli pour accroître leur participation à l'éducation. L'étude des interventions en faveur des filles constitue un test révélateur de l'engagement à produire des filles et des femmes éduquées. Les politiques nationales, considérées non discriminatoires par les éducateurs, discriminent en fait contre les filles. Certaines politiques, comme celles en matière de grossesse ou l'accès à l'enseignement professionnel, sont d'une intention moins bénigne; elles discriminent délibérément contre les filles. Le profil des investissements favorise également les garçons, qu'il s'agisse de l'insistance sur l'enseignement mixte en dépit des résistances culturelles ou de ressources réduites allouées aux écoles de filles. Les définitions rigides de la structure et de l'organisation correctes des écoles, qui ne conviennent pas à l'existence des filles, les placent à l'extérieur de l'enseignement de type classique. La répugnance à investir dans des approches nouvelles ou non traditionnelles nuit également aux filles.

Les proclamations de l'intention nationale d'améliorer l'éducation féminine s'accompagnent rarement de déclarations de politique axées sur l'action et des programmes nécessaires pour les concrétiser. Même dans ce cas, le manque d'engagement politique et financier sape leur efficacité. L'Inde - l'un des pays les plus créateurs en termes d'interventions relatives à l'éducation des filles - n'a obtenu qu'un impact positif limité sur les résultats éducationnels parce que le programme innovateur a été sous financé et médiocrement exécuté (Stromquist, 1989b).

De surcroît, nous avons constaté qu'un nombre appréciable de programmes pour filles étaient financés par des donateurs et exécutés par des organisations du secteur privé ou des ONG. La plupart des projets gouvernementaux étaient introduits comme projets pilotes avec tambours et trompettes avant de disparaître, indiquant probablement qu'ils n'avaient jamais atteint le stade d'une opération régulière.

Que cette inattention envers les filles soit le produit de l'ignorance, de la négligence ou du caractère patriarcal de la société¹⁵ la plupart des gouvernements revendiquent les contraintes budgétaires comme prétexte. Bien que les descriptions des interventions aient malheureusement manqué de données sur les coûts, il est clair que l'accroissement des inscriptions, la persistance et les résultats des filles ne reviennent pas uniquement à consacrer davantage de ressources aux écoles. La réorganisation des priorités des ressources existantes - pour offrir une emploi du temps plus souple, un programme plus adapté, davantage d'enseignantes, etc. - n'appelle pas de dépenses massives. Elle exige le changement du status quo.

Inévitablement, l'analyse de l'investissement dans l'éducation des filles conduit à la question "... mais qu'en est-il des garçons ?" On peut répondre aux objections naissantes en termes d'équité et d'efficacité. L'un des principaux protagonistes de la théorie du capital humain, T.W. Schultz (1971) a observé : "si l'on doit juger ce qui est accompli sur la base de la recherche, la conclusion serait que le capital humain est la propriété unique de la population masculine". Les politiques et programmes d'éducation, en particulier dans l'enseignement de type classique, traitent les garçons (pour ne rien dire des enfants mieux dotés du milieu urbain) comme la population cliente. Les attitudes envers les besoins de l'éducation des filles tendent à minimiser leur importance ou à les traiter comme extérieures à la norme. Des activités visant à renforcer l'éducation des filles ont également été conduites à la marge, sans prendre en considération les changements fondamentaux de l'orientation de la politique, l'organisation scolaire et les crédits budgétaires effectivement requis pour effectuer le changement. Investir dans les filles ne signifie pas prendre un système essentiellement équitable et le déséquilibrer en faveur des filles. Les filles n'ont pas été traitées équitablement en matière d'éducation. Il faudra, par conséquent, des dépenses inégales de ressources pour parvenir à la parité entre les sexes.

15 Voir Stromquist, 1987b, pour une analyse des fondements théoriques de l'éducation féminine.

"Si seulement il était possible de convaincre les gouvernements que les femmes devraient être éduquées parce que c'est leur droit, de même que c'est le droit de l'homme, ou parce que l'éducation améliorera l'existence des femmes", déclare Kelly (1987), reconnaissant qu'il faudra faire appel à des arguments d'efficacité pour justifier l'investissement dans l'éducation féminine. Durant la dernière décennie, plusieurs études ont montré que les rendements économiques et non marchands de l'éducation et de l'alphabétisation des femmes sont élevés et excèdent, en moyenne, les rendements de l'éducation masculine (Psacharopoulos, 1985; Schulz, 1989a). Un déplacement de ressources en faveur de l'éducation des filles ne ralentira pas la croissance économique (Schulz, 1989a).

De toute évidence, les politiques nationales ne sont pas les seuls obstacles à l'accroissement de la participation des filles à l'éducation. Les attitudes sociales, culturelles et religieuses dépriment la demande d'éducation et peuvent limiter l'efficacité et l'utilité des programmes éducatifs. Mais l'Etat peut être l'agent clé du changement et la politique de l'Etat favorisant les filles doit fixer le calendrier du développement. Sans politiques et interventions explicites des pouvoirs publics, les comportements sociaux et les pratiques culturelles ont peu de chance de changer (Haddad et al. 1990).

C. Recommandations pour l'avenir

Comment peut-on encourager les changements dans la politique et l'investissement en vue de promouvoir l'éducation des filles ? Nous avons vu, au niveau des politiques et des programmes, les divers types d'interventions et leurs résultats. Dans la section précédente, nous avons recommandé à l'examen trois stratégies prometteuses. *Mais que peuvent accomplir les donateurs pour s'assurer que ces interventions et d'autres soient étudiées et exécutées de façon significative ?*

Il importe avant tout que la politique reflète que les filles ne sont pas simplement un autre groupe d'intérêts spéciaux qu'il convient de mentionner en annexe d'une analyse de l'impact social à la fin d'un document de conception d'un programme ou d'un projet. Les filles représentent, plutôt, la moitié de la clientèle que les politiques d'éducation sont censées viser, et leur éducation est la clé des gains globaux du développement. Les efforts de soutien de programmes de donateurs, visant à susciter des changements fondamentaux de politique dans le secteur de l'éducation, peuvent être conçus de sorte à faire de l'éducation féminine un axe majeur et une condition clé du programme. Mais les principes directeurs et les plans généraux pour l'action des pouvoirs publics doivent accompagner les mandats de politique pour assurer que les programmes consacrés aux filles fassent partie intégrante de l'ordre du jour national.

La prise de conscience des limites de la croissance de l'éducation par les donateurs et par les gouvernements des pays en développement a été à l'origine d'une restructuration et s'est traduite par plusieurs innovations pour étendre l'éducation et en renforcer la qualité. Le même esprit d'innovation devrait s'appliquer à l'enseignement du fait des contraintes exercées sur la participation des filles à l'éducation par les facteurs de l'offre et de la demande. Plutôt

que de traiter les efforts en vue d'améliorer l'éducation des filles comme des projets additionnels financés par des bailleurs de fonds ou des interventions enjolivant la périphérie des efforts généraux en faveur de l'éducation, les changements devraient viser les aspects fondamentaux des systèmes d'éducation en place qui excluent les filles. Des interventions qui ont été sommairement écartées comme économiquement impossibles ou politiquement inacceptables devraient être réexaminées. Par exemple, les écoles non-mixtes sont-elles réellement une option non viable ?

Les approches non traditionnelles et innovatrices méritent considération : ou les aspects couronnés de succès de ces programmes peuvent être accaparés et adaptés au système de type classique ou, avec la prise de conscience que les limites de l'enseignement traditionnel ont été atteintes en matière de scolarisation des filles, les programmes non traditionnels pourraient être étendus et reproduits. Le programme réussi Escuela Nueva démontre que les innovations majeures en matière d'éducation qui bénéficient aux filles peuvent être économiquement viables et incorporées dans le système scolaire de type classique avec des augmentations relativement modestes des coûts unitaires¹⁶. Cependant, l'échec des autres efforts visant à mettre en oeuvre des variations du modèle Escuela Nueva (par exemple au Pérou, au Paraguay, en Argentine et au Chili) démontrent que le processus de reproduction et l'expansion ne sont pas dépourvus de problèmes. Le succès d'Escuela Nueva en Colombie à s'adapter à la situation locale est basé sur l'établissement d'un solide consensus social sur la valeur du programme et l'adaptation constante au contexte local pour maintenir le soutien des enseignants, des parents et de la communauté (Schiefelbein, 1991).

Presque toutes les approches non traditionnelles analysées dans la présente étude ont été appliquées par des ONG. Les rapports intéressants des programmes couronnés de succès se terminaient fréquemment par la déclaration que le gouvernement ou le principal bailleur de fonds envisageait de reproduire le programme à l'échelon national. Les donateurs devraient reconnaître que la participation des ONG peut être l'une des raisons expliquant les résultats positifs. La conception sensible d'un programme tient à ce qu'une ONG locale a élaboré et géré le projet dans une région où elle est bien établie. Certains éléments clés peuvent être perdus dans le cas d'une extension du projet.

De surcroît, la simplicité relative de l'administration et le faible coût par élève peuvent être sacrifiés si le programme est placé entre les mains des pouvoirs publics. Comparés aux enseignants recrutés localement de nombreux programmes d'ONG (BRAC, par exemple) les enseignants du secteur public ont des échelles de salaires élevées, exigent d'être titularisés et peuvent perturber les opérations par des grèves. Une solution évidente consiste à maintenir la gestion de ces programmes non traditionnels entre les mains des ONG tout en assurant leur expansion avec le financement de l'Etat et sous la supervision des pouvoirs publics pour garantir contrôle de la qualité et comparabilité. Le Bangladesh comme le Guatemala ont essayé d'établir des conseils de coordination des ONG pour systématiser les approches non

16 Si l'on ne tient pas compte des coûts d'élaboration initiaux du modèle Escuela, les coûts d'exploitation courants sont comparables à ceux des écoles publiques colombiennes (Schiefelbein, 1991).

traditionnelles. Ils n'ont, malheureusement, été que partiellement couronnés de succès. Les groupes ont été irrités de l'intervention de l'Etat. La défense de "terrains réservés" a découragé la coopération (Comings, com. pers. 1991). La conception d'un mécanisme de liaison et de coopération plus heureux sera une étape importante de l'extension de l'instruction de base non traditionnelle aux filles extrascolaires.

Le processus de sélection des stratégies et de conception des interventions est important. Nous avons trop souvent observé qu'un investissement significatif avait été effectué sur la base d'éléments empiriques minimes. Les programmes visant à recruter des enseignantes et à réviser les manuels sexistes sont intuitivement attirants mais leurs liens avec l'accroissement de la participation des filles ne sont pas prouvés. Les évaluations ultérieures des programmes ne se concentrent pas sur les aspects additionnels, qui montreraient l'effet de la présence des enseignantes dans la classe.

Plutôt que d'investir dans des options qui se sont avérées efficaces ailleurs ou qui semblent prometteuses, on devrait s'attacher à suivre un processus logique de développement. Des buts devraient être fixés, des groupes-cibles identifiés, les obstacles à leur éducation identifiés et classés par ordre de priorité, les interventions sélectionnées sur la base de l'impact potentiel et du caractère abordable, la conception effectuée de sorte à faire participer les intéressés clés et l'évaluation conçue de manière à évaluer les résultats multiples et à faire face aux principales considérations économiques. Anderson (1988) observe que, plutôt que de limiter l'examen aux obstacles qui perpétuent la non scolarisation des filles, on devrait demander aux parents des filles difficiles à atteindre ce qui les convaincrerait d'inscrire leurs enfants. Le point est que les profils de la demande diffèrent entre les catégories et que des réactions semblables à la même intervention n'ont rien de certain. Pas plus que l'identification d'une contrainte ou d'un obstacle qui réduit la participation des filles à l'éducation ne se traduit nécessairement par un programme ou une incitation qui amélioreront leur accès, leur persistance ou leurs résultats.

Les critères d'évaluation des interventions et stratégies visant à améliorer l'éducation des filles méritent une étude approfondie. Tout d'abord, nous avons observé que les évaluations des projets financés par des bailleurs de fonds étaient remarquablement absentes. Les rares qui existent sont incomplètes et ne résisteront probablement pas à l'examen rigoureux d'un public généralement peu enclin à investir dans l'éducation des filles. Même le programme de bourses du Bangladesh (FESP), exceptionnellement bien documenté et consciencieusement évalué, a négligé de fournir une analyse coûts-avantages pour dégager le taux de rendement - à son détriment, puisque certaines objections aux programmes se sont concentrées sur son coût relativement lourd. Ensuite, les critères d'évaluation traditionnels, en particulier les taux de réussite, peuvent ne pas appréhender tous les effets des interventions sur les filles. Nous avons vu que les comportements, les espoirs et l'amour-propre sont d'importants résultats éducatifs pour les filles. On devrait repenser ce qui constitue la norme pour des rapports acceptables coûts-avantages ou coûts-efficacité. Les efforts ciblant des populations difficiles à toucher comme les filles non scolarisées sont certainement plus onéreux que les interventions intéressant les enfants ordinaires.

Notre sentiment général est que les interventions ont langui trop longtemps à l'état de projet-pilote ou expérimental; néanmoins, la rareté des résultats d'évaluation exige des recherches additionnelles. Si nous pouvons déclarer que les interventions éducationnelles se sont révélées à ce jour inadéquates, on ne peut pas évaluer correctement l'efficacité de nombreuses interventions examinées. Certaines semblent avoir constitué des efforts limités à une seule intervention comme dans le cas des technologies économes de travail. Beaucoup n'ont pas été évaluées. D'autres n'ont pas désagrégé les données d'évaluation par sexe, comme dans le cas des classes uniques ou de l'enseignement programmé. En particulier, la recherche sur la qualité des écoles devrait considérer la dimension des disparités entre les sexes. Premièrement, au niveau de la définition de l'amélioration de la qualité, le profil de l'étudiant moyen devrait être défini pour les filles et non seulement pour les garçons, dans le but de répondre aux besoins de ce groupe défavorisé. Deuxièmement, étant donné les effets multiples des améliorations de la qualité sur la participation des filles à l'éducation, l'évaluation de l'impact de l'amélioration de la qualité devrait inclure des mesures de l'accès et de l'éducation ainsi que la mesure traditionnelle du résultat. Troisièmement, la corrélation ou la relation entre les interventions et les variables dépendantes devrait être expliquée, plutôt que de laisser la dynamique de l'interaction à la spéculation non théorique.

Durant la dernière décennie, nous avons progressé de la prise de conscience de profils inégaux de participation à l'éducation à la compréhension des obstacles limitant les chances d'éducation pour les filles et comprenant la perte énorme pour la société que signifie leur exclusion. Nous en sommes maintenant arrivés au point où nous nous demandons comment remédier à cette situation. L'analyse systématique conjuguée à la volonté politique déterminera le succès de nos efforts pour améliorer la participation des filles à l'éducation.

APPENDICE A

**Le système de type classique :
récapitulation des résultats des interventions majeures
relatives à l'éducation des filles**

OBJECTIF ↔	ACCES ELARGI (Scolarisation)	REALISATIONS (Persistence)	RESULTATS (Performance/ Attitude/ Aspiration)	Résultats	Source
INTERVENTION ↓					
<i>Facteurs de l'offre :</i> (Echelon de la politique)					
1. Enseignement primaire universel	Tunisie Egypte Afghanistan Népal Pakistan Sénégal Guinée Mali			Effet décroissant Effet décroissant Disparité accrue Disparité accrue Disparité accrue Disparité accrue Baisse de la scolarisation Baisse de la scolarisation	Kelly & Elliot, 1982 Robinson & al., 1987 Lockheed & Verspoor, 1990 Ibid Ibid Kinsey et al., 1990 AID, 1990d Bellew et King, 1991
2. Enseignement obligatoire	Egypte Mali Afghanistan Guinée Sri Lanka Turquie Indonésie			Effet négatif Effet négatif Effet négatif Effet négatif Effet positif Effets positifs Effets positifs	Cuadra et al., 1988 Ibid UNESCO, bureau rég., 1984 Long, 1990 Cuadra et al., 1988; Green, 1965 Cuadra et al., 1988 Ibid
3. Retrait prématuré		Nigéria Papouasie-Nouvelle-Guinée		Pas de données Pas de données	Eubi-Ajay, 1990 APEID/UNESCO, 1985a
4. Admissions ouvertes		Kenya Botswana		Discriminatoires Discriminatoires	Nkinyangi, 1982 Duncan, 1989
5. Critères assouplis		Nigéria Malawi Bangladesh Guinée		Pas de données Pas de données Pas de données Effet à rebours	Eubi-Ajay, 1990 Lewis et al., 1990 Banque mondiale, 1990 Long, 1990
6. Quotas		Malawi Papouasie-Nouvelle-Guinée Bangladesh		Effet positif Pas de données Pas de données	Lewis et al., 1990 APEID/UNESCO, 1985a Anderson, 1988
7. Politiques relatives aux grossesses		Botswana Malawi Egypte Tanzanie Sénégal		Effet négatif Effet négatif Effet négatif Effet négatif Effet négatif	Duncan, 1989 Lewis et al., 1990 Raney, 1991 Ibid Kinsey et al., 1990
8. Education sexuelle		Chine Cuba		Pas de données Pas de données	Stromquist, nd Ibid
9. (Manque d'investissement dans le primaire	Egypte Kenya			Effet négatif Effet négatif	Silliman, 1987 Smock, 1981
10. Programme national d'incitations	Inde Pakistan			Pas de données Pas de données	APEID/UNESCO, 1985a Lockheed & Verspoor, 1990

OBJECTIF →	ACCES ELARGI (Scolarisation)	REALISATIONS (Persistence)	RESULTATS (Performance/ Attitude/ Aspiration)	Résultats	Source
INTERVENTION ↓					
<i>Facteurs de l'offre :</i> (Echelon des programmes)					
11. Emplacement des écoles	Egypte Philippines Indonésie Bangladesh Inde Ethiopie Népal Bhoutan			Effet positif Effet positif Effet positif Sans effet Sans effet Sans effet Peu d'effet Effet positif	Robinson et al., 1986 King & Lillard, 1987 Scott dans Tilak, 1989 Khan, 1989 Ibid Abraha et al., 1991 Jamison & Lockheed, 1987 APEID/UNESCO, 1985
12. Ecoles satellites	Bhoutan Bangladesh Malaisie	Malaisie		Effet positif Effet positif Effets négatifs Effet positif	USAID, 1990c APEID/UNESCO, 1985 DeTray dans Tilak, 1989 Wang, 1983
13. Internats	Yémen Kenya	Chine Malaisie Turquie Bhoutan		Pas de données Pas de données Effet positif Pas de données Sans effet Sans effet	APEID/UNESCO, 1985a Ibid El-Sanabary, 1989 Bellew & King, 1991 Cuadra et al., 1986 USAID 1984 Nkinyangi, 1982
14. Système de grandes classes uniques	Mali Colombie	Ethiopie Colombie	Ethiopie Colombie	Effet positif Sans effet Effet négatif Effet positif Effet positif Effet positif	Abraha et al., 1991 Ibid Bellew & King, 1991 Schieffelbein, 1991 Ibid Ibid
15. Enseignement programmé		Colombie	Colombie Libéria	Effet positif Effet positif Effet positif Disparité accrue	Ibid, Lockheed & Verspoor, 1990 Ibid Boothroyd & Chapman, 1987
16. Radio interactive			Nicaragua	Effet positif Pas de disparité	Friend, 1991
17. Emploi du temps souple	Colombie	Colombie		Effet positif Effet positif	Coclough & Lewin, nd Ibid
18. Ecoles religieuses a. Présence b. Programme d'école primaire	Mali Malaisie Mali Bangladesh Kenya Mauritanie Gambie Pakistan		Pakistan	Effet positif Effet positif Pas de données Pas de données Pas de données Pas de données Pas de données Effet positif Effet négatif	Bellew & King, 1991 Don dans Tilak, 1989 Bellew & King, 1991 Ibid Ibid Ibid Ibid Anderson, 1989 Warmick, Reimers & McGuinn, 1989

OBJECTIF →	ACCES ELARGI (Scolarisation)	REALISATIONS (Persistence)	RESULTATS (Performance/ Attitude/ Aspiration)	Résultats	Source
INTERVENTION ↓					
<i>Facteurs de l'offre :</i> (Echelon des programmes)					
19. Installations appropriées a. Absence b. Présence	Bangladesh Pakistan Bangladesh Pakistan			Effet négatif Sans effet Effet positif Effet positif	Khan, 1989 Anderson, 1989 Bellew & King, 1991 Ibid
20. Ecoles non-mixtes a. Absence b. Présence	Bangladesh Inde Yémen		Thaïlande Nigéria Nigéria Swaziland Jamaïque Malawi Arabie saoudite Koweït Kenya Pérou Swaziland Yémen	Effet négatif Effet négatif Effet négatif Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif Pas de disparité Effet positif Effet positif Effet positif Effets négatifs Orientation sexiste Orientation sexiste	Khan, 1989 Stromquist, 1989 USAID, 1984b Jimenez & Lockheed, 1988 Lee & Lockheed, 1987 Lockheed & Komenan, 1988 Ibid Hamilton, 1985 Lewis et al., 1990 El-Sanabary, 1989 Ibid Boit dans Hyde, 1989 Stromquist, nd Jans Hyde, 1989 Stromquist, nd
21. Enseignantes a. Présence b. Meilleurs enseignants c. Modèles d. Nombre croissant • service volontaire • recrutement et formation locale • formation avant emploi • formation supplémentaire • résidences	Yémen Philippines Népal Yémen Yémen Pakistan Népal Inde Tanzanie Pakistan Népal Népal Inde Pakistan	Ethiopie	Pakistan Pakistan Inde, Indonésie Ouganda, Kenya 3 PVD Nigéria Papouasie- Nouvelle-Guinée Botswana Guatemala Togo	Effet positif Effet positif Effet positif Sans effet Effet positif Effet négatif Effet positif Sans effet Effet négatif Effet positif Effet réduit Effet positif Effet positif Effet négatif Effet positif Effet positif Effet positif Effet mitigé Effet positif Effet positif Pas de données Pas de données Pas de données Pas de données Résultats négatifs	USAID, 1984b Tilak, 1989 Shrestha et al., 1983 Abraha et al., 1991 Rugh, Malik & Farooq, 1991 Jatoi & McGinn, 1991 Avalos & Haddad, 1981 Ibid dans Stromquist, 1989 Biramiah, 1987b Yeoman, 1985 Fuller & Snyder, 1985 Safilios-Rothschild, 1979 Biramiah, 1987b Cuadra et al., 1988 Ibid Bellew & King, 1991 Silliman, 1987; PNUD, 1982 Charnie, 1983 UNESCO, 1986 Miller, 1990 Cuadra et al., 1988; Silliman, 1987, PNUD, 1982 PNUD, 1982 APEID, 1985 Warwick, Reimers & McGinn, 1989

OBJECTIF →	ACCES ELARGI (Scolarisation)	REALISATIONS (Persistence)	RESULTATS (Performance/ Attitude/ Aspiration)	Résultats	Source
INTERVENTION ↓					
<i>Facteurs de l'offre :</i> (Echelon des programmes)					
<ul style="list-style-type: none"> • école au foyer • discrimination positive • installations aménagées • formations à distance • indemnités spéciales • aides enseignants • placement en bloc 	Pakistan Bangladesh Bangladesh Népal Inde Papouasie-Nouvelle-Guinée Bangladesh Népal Inde Tanzanie Papouasie-Nouvelle-Guinée			Résultats mitigés Sans effet Sans effet Sans effet Pas de données Pas de données Pas de données Pas d'effets nég. Pas de données Effet positif Pas de données	APEID/UNESCO, 1985a Stromquist, 1989 Banque mondiale, 1990a Silliman, 1987; PNUD, 1982 APEID, 1985 APEID, 1985 Ibid Holmes, 1991 Khan, 1989 Chamie, 1983 APEID, 1985
22. Elimination des stéréotypes a. Sensibilisation des enseignants b. Modèles c. Révision des manuels d. Guides pour éducateurs			Nigéria Guatemala Bangladesh Moyen-Orient Chine Inde Asie, Moyen-Orient	Pas de données Pas de données Pas de données Pas de données Pas de données Sans effet Pas de données	Eubi-Ajay, 1990 USAID/Guatemala, 1990 Banque mondiale, 1990a El-Sanabary, 1989 dans Stromquist, 1989a Kalia, 1980 UNESCO, 1984
23. Pertinence du programme a. Maths et sciences <ul style="list-style-type: none"> • sciences cliniques • bourses • technologie indigène • lab. non-mixtes • emploi du temps b. Qualifications pratiques <ul style="list-style-type: none"> • ruralisation <ul style="list-style-type: none"> • enseignement professionnel 	Sénégal Guinée Nigéria Maroc	Nigéria Botswana	Ghana Sierra Leone Botswana	Effet positif Pas de données Effets positifs Effets positifs Effets positifs Effet négatif Effet négatif Pas de données Effet positif	Andam, 1990 Eubi-Ajay, 1990 Amara, 1987 DuPlessis, 1991 Duncan, 1989 Kinsey et al., 1990 Long, 1990 Eubi-Ajay, 1990 USAID, 1983

OBJECTIF →	ACCES ELARGI (Scolarisation)	REALISATIONS (Persistance)	RESULTATS (Performance/ Attitude/ Aspiration)	Résultats	Source
INTERVENTION ↓					
<i>Facteurs de l'offre :</i> (Echelon des programmes)					
24. Ecoles efficaces a. Matériels • manuels • meubles b. Organisation scolaire • gestion de la qualité • davantage de classes, plus grandes • programmes axés sur la compétence • programmes de qualité • promotion automatique	Pérou Guinée Pérou Népal Inde	Pérou Pérou Pérou Ethiopie Inde Inde	Libéria Ethiopie Colombie	Effets positifs Effet positif Sans effet Effet positif Effet positif Effet négatif Effet positif Effet négatif Effet positif Effet positif Pas de données	King & Bellew, 1989 Boothroyd & Chapman, 1987 King & Bellew, 1989 Long, 1990 King & Bellew, 1989 Shrestha, 1983 Abraha et al., 1991 Ibid Mellbring, Osterling & Persson, 1983 Schiefelbein, 1991 UNESCO, bur. rég. d'édu. 1984

OBJECTIF →	ACCES ELARGI (Scolarisation)	REALISATIONS (Persistence)	RESULTATS (Performance/ Attitude/ Aspiration)	Résultats	Source
INTERVENTION ↓					
<i>Facteurs de la demande : (Echelon de la politique)</i>					
1. Enseignement primaire gratuit	Tunisie Indonésie Sri Lanka Ghana Zimbabwe Malawi Kenya Guinée Kenya Guinée	Guinée		Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif Effet négatif Effet négatif Effet positif Effet négatif	Jones dans Kelly & Elliot, 1982 Cuadra et al., 1988 Cuadra et al., 1988 Smock, 1981 Smock, 1981 Lewis et al., 1990 Kirmani, 1990 Long, 1990 Nkinyangi, 1982 Long, 1990 Ibid
a. Coûts cachés					
b. Avantages fiscaux					
2. Droits des usagers et privatisation	Kenya Bénin Malawi Egypte Pakistan			Effet négatif Effet négatif Effet négatif Effet négatif Sans effet	Nkinyangi, 1982 Houeto dans Stromquist, 1989 Lewis et al., 1990 Robinson et al., 1986 Smock, 1981
<i>Facteurs de la demande : (Echelon des programmes)</i>					
3. Incitations & subventions					
a. Multiples		Inde		Effets positifs Effets positifs Pas de données Sans effet	UNESCO, bureau rég. 1984 Ibid APEID/UNESCO, 1985a Miller, 1990
b. Bourses	Malaisie Inde Népal	Népal		Effet positif Pas de données Pas de données Effets positifs Résultats positifs Pas de données	APEID/UNESCO, 1985a Stromquist, 1989b Anderson, 1988 Thein, Kabir & Islam, 1988 Knutsen, 1990 Lewis et al., 1990
c. Manuels	Chine Bangladesh Bangladesh Guatemala	Bangladesh Guatemala	Bangladesh Malawi		
d. Repas scolaires	Népal Pérou			Pas de données Effet positif	Cuadra et al., 1988 King & Bellew, 1989
e. Fonds d'amélioration des écoles	Pérou Rép. dominicaine Inde Haïti Jamaïque	Inde Pérou	Guatemala Jamaïque Haïti Inde Lesotho	Effet positif Sans effet Sans effet Effet positif Effet positif Effets positifs Effets mitigés Sans effet Sans effet Pas de données	Safilios-Rothschild, 1979 UNESCO, bureau rég. 1984 King & Bellew, 1989 Levinger, 1986 Ibid Easton & Fass, 1989 Bellew & King, 1991 Levinger, 1986 Ibid Ibid Banque mondiale, 1990a

OBJECTIF →	ACCES ELARGI (Scolarisation)	REALISATIONS (Persistence)	RESULTATS (Performance/ Attitude/ Aspiration)	Résultats	Source
INTERVENTION ↓					
<i>Facteurs de la demande :</i> (Echelon des programmes)					
4. Réduction des coûts d'opportunité a. Technologie économe de main-d'oeuvre b. Emplois du temps souples c. Etablissements préscolaires, crèches	Burkina Faso Sénégal Colombie Chine Népal Colombie	Colombie		Sans effet Effet positif Effets positifs Effets positifs Effets positifs Effets positifs	McSweeney & Freedman, 1980 Kinsey et al., 1990 Coclough & Lewin, nd UNESCO, bureau rég. 1984 USAID, 1985 Bellew & King, 1991
5. Education des parents et de la collectivité a. Campagnes médias b. Conférences c. Participation communautaire	Mali Maroc Tanzanie Chine Malawi Guatemala Pakistan Bangladesh Guatemala Colombie Bangladesh			Pas de données Pas de données Effet positif Effet positif Pas de données Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif Effet positif	Bellew & King, 1991 Ibid UNESCO, 1989b UNESCO, bureau rég. 1985 Creative Associates, à paraître Clay, 1991a Anderson, 1989 Thein, Kabir & Islam, 1988 Knutsen, 1991 Schiefelbein, 1991 Khan, 1989

APPENDICE B

Bibliographie

Abadzi, H. 1989. *Nonformal Education for Women in Latin America and the Caribbean: Solving the Mystery of the Unreported Trainees*. Washington, DC: The World Bank.

Abraha, S., A. Beyene, T. Dubale, B. Fuller, and S. Holloway. 1991. "What Factors Shape Girls' School Performance? Evidence from Ethiopia." *International Journal of Educational Development* 11(2): 107-18.

Abu Nasr, J., I. Lorfin, and J. Mikati. 1983. *Identification and Elimination of Sex Stereotypes in and from School Textbooks: Some Suggestions for Action in the Arab World*. Paris, France: UNESCO.

Acharya, M. n.d. *The Status of Women in Nepal!*. Vol. 1. Kathmandu, Nepal: Centre for Economic Development and Administration.

Adams, E. V. 1980. *Non-Formal Education: Assessment at the National Level*. Austin, TX: Center for the Development of Non-Formal Education.

Adams, F. M. 1980. *Education and Training for the World's Poorest Women and Girls*. Washington, DC: US Agency for International Development, Office of Women in Development.

Ahmed, M. 1975. *The Economics of Nonformal Education: Resources, Costs, and Benefits*. New York, Washington, London: Praeger Publishers.

Al-Nhar, T. 1986. *Co-Educational vs. Single-sex Schooling; Sex-role Orientation and Fear of Success: Results from Jordan*. Ph.D. diss., University of Pittsburgh.

Amara, J. M. 1987. "Indigenous Technology of Sierra Leone and the Science Education of Girls." *International Journal of Science Education* 9(3): 317-24.

Andam, A. A. 1990. "Remedial Strategies to Overcome Gender Stereotyping in Science Education in Ghana." *Development* 1: 80-82.

Anderson, M. B. 1986. *A Manual for Integrating the Gender Factor into Basic Education and Vocational Training Projects*. The Gender Manual Series: Gender Issues in Basic Education and Vocational Training. Washington, DC: US Agency for International Development.

_____. 1988. *Improving Access to Schooling in the Third World: An Overview*. Cambridge: Harvard University, BRIDGES Project.

Anderson, M. B., and N. P. Chaudry. 1989. *The Impact of the Mosque Schools Policy on Girls' Access to Education in Pakistan*. BRIDGES Casual Papers, Report No. 7. Cambridge, MA: Harvard University.

Anker, R., and C. Hein. 1985. "Why Third World Urban Employers Usually Prefer Men." *International Labour Review* 124(1): 73-90.

APEID/UNESCO. (Asian and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development). 1985a. *Education of Girls in Asia and the Pacific*. Bangkok, Thailand: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.

_____. 1985b. *Towards Equality of Educational Opportunity: Inter-country Exchange of Experiences*. Bangkok, Thailand: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.

_____. 1986. *Education of Girls in Asia and the Pacific*. Bangkok, Thailand: APEID, UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.

Appleton, S., P. Collier, and P. Horsnell. 1990. *Gender Education, and Employment in Côte d'Ivoire*. SDA Working Paper No. 8. Washington, DC: The World Bank.

Armitage, J. et al. 1986. *School Quality and Achievement in Rural Brazil*. Education and Training Report No. 25. Washington, DC: The World Bank.

Arnove, R. F., and H. J. Graff, eds. 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York and London: Plenum Press.

Ashby, J. A. 1985. "Equity and Discrimination among Children: Schooling Decisions in Rural Nepal." *Comparative Education Review* 29(1): 68-79.

Ather, S. A. 1984. *Evaluation Report on USAID Scholarship Programme for Female Students in Shahrasti Upazila, Comilla*. Dhaka: US Agency for International Development.

Avalos, B., and W. Haddad. 1981. *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of Results*. Ottawa, Canada: International Development Research Centre.

Axinn, G. H., S. F. McNabb, and T. M. Olson. 1982. *Thailand: Evaluation Report for the First Two Years of the Hill Areas Community-based Education Project*. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.

- Bah, I. L. Personal conversation. December 15, 1990.
- Bangladesh Association for Community Education (BACE). 1981. *Primary Education, Mass Literacy, Family Planning, and Women's Programme in Ten Intensive Shahnirvar Thanas of Bangladesh*. Vol. 1. Dhaka, Bangladesh: BACE.
- Behrman, J. R., and W. R. Kenan. 1991. *Summary Paper for Investing in Female Education for Development: Women in Development Strategy for the 1990s in Asia and the Near East*. Paper written for the Futures Group, GENESYS Project, USAID.
- Behrman, J. R., and B. L. Wolfe. 1987. "How Does Mother's Schooling Affect Family Health, Nutrition, Medical Care Usage, and Household Sanitation?" *Journal of Econometrics* 36: 185-204.
- Bellew, R., and E. King. 1991. *Promoting Girls' and Women's Education: Lessons from the Past*. PRE Working Paper No. 715. Washington, DC: The World Bank.
- Berstecher, D., and R. Carr-Hill. 1990. *Primary Education and Economic Recession in the Developing World Since 1980*. A special study for the World Conference on Education for All, Thailand, 5-9 March. Paris, France: UNESCO.
- Bharadwaj, G. R., and S. Srivastava. 1980. *The Special Needs of Women: A Plea for an Integrated Approach and Some Programme Proposals*. Bangkok: Asian and Pacific Centre for Women and Development.
- Biraimah, K. L. 1984. *Unequal Knowledge Distribution: The Schooling Experience in a Togolese Secondary School*. Occasional Papers Series, No. 9. Buffalo, NY: State University of New York, Comparative Education Center.
- _____. 1987a. "Class, Gender, and Life Chances: A Nigerian University Case Study." *Comparative Education Review* 31(4): 570-83.
- _____. 1987b. *Educational Opportunities and Life Chances: Gender Differentiation Within a Nigerian Elementary School*. Working Paper No. 150. East Lansing: Michigan State University, Office of Women in International Development.
- Bisaria, S. 1985. *Identification and Elimination of Sex Stereotypes in and from Education Programmes and School Textbooks: Some Suggestions for Action in Asia and the Pacific*. Paris, France: UNESCO.
- Blaug, M., K. Eide, L. Emmerij, T. Husen, and F. Orivel. 1981. *Planning Education for Reducing Inequalities*. An IIEP seminar. Paris, France: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

- Blumberg, R. L. 1989. "Making the Case for the Gender Variable: Women and the Wealth and Wellbeing of Nations." Technical Reports in *Gender and Development* 2(89). Washington, DC: US Agency for International Development, Office of Women in Development.
- Boothroyd, R. A., and D. W. Chapman. 1987. "Gender Differences and Achievement in Liberian Primary School Children." *International Journal of Educational Development* 7(2): 99-105.
- Borcelle, G. 1985. *Jobs for Women: A Plea for Equal Opportunity*. Paris: UNESCO.
- Boserup, E. 1970. *Women's Roles in Economic Development*. New York: St. Martin's Press.
- Bowman, M. J., and C. A. Anderson. 1980. "The Participation of Women in Education in the Third World." *Comparative Education Review* 24(2): 13-32.
- Bown, L. 1990. *Preparing the Future--Women, Literacy, and Development: The Impact of Female Literacy on Human Development and the Participation of Literate Women in Change*. Actionaid Development Report No. 4. Glasgow: University of Glasgow, Department of Continuing Education.
- Brock, C., and N. K. Cammish. 1991. *Factors Affecting Female Participation in Education in Six Developing Countries*. Hull, U.K.: The University of Hull.
- Bude, U. 1985. *Primary Schools, Local Community, and Development in Africa*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Burfisher, M. E., and N. R. Horenstein. 1985. *Sex Roles in the Nigerian Tiv Farm Household*. West Hartford, CT: Kumarian Press.
- Bustillo, I. 1989. *Female Educational Attainment in Latin America: A Survey*. PHREE Document No. PHREE/89/16. Washington, DC: The World Bank, Education and Employment Division, Population and Human Resources Department.
- Cain, B. J., and F. Method. 1979. "Nonformal Education Activities at Lesotho Distance Teaching Centre." Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Caldwell, J. C., P. H. Reddy, and P. Caldwell. 1985. "Educational Transition in Rural South India." *Population and Development Review* 11(1): 29-51.
- Callaway, B. J. 1984. "Ambiguous Consequences of the Socialisation and Seclusion of Hausa Women." *The Journal of Modern African Studies* 22(3): 429-50.

- Chamie, M. 1983. *National, Institutional, and Household Factors Affecting Young Girls' School Attendance in Developing Societies*. Washington, DC: International Center for Research on Women.
- Chernichovsky, D. 1985. "Socioeconomic and Demographic Aspects of School Enrollment and Attendance in Rural Botswana." *Economic Development and Cultural Change* 33(2): 319-32.
- Chitnis, S. "India." In *International Handbook of Women's Education*. Edited by G. Kelly. Westport, CT: Greenwood Press.
- Chlebowska, K. 1990. *Literacy for Rural Women in the Third World*. Paris, France: UNESCO.
- Clay, S. 1991a. Personal conversation with author. April 15.
- _____. 1991b. Presentation on Girls' Education Conference in Guatemala.
- Cochrane, S. H., and D. T. Jamison. 1982. "Educational Attainment and Achievement in Rural Thailand." In *New Directions for Testing and Measurement: Productivity Assessment in Education*. No. 15. Edited by A. Summers. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cochrane, S. H., K. Mehra, and I. T. Osheba. 1988. "The Educational Participation of Egyptian Children." In *Egypt: Demographic Responses to Modernization*. Cairo, Egypt: Central Agency for Public Mobilization and Statistics.
- Cochrane, S. H., D. J. O'Hara, and J. Leslie. 1980. *The Effects of Education on Health*. World Bank Staff Working Paper No. 405. Washington, DC: The World Bank.
- Colclough, C. 1982. "The Impact of Primary Schooling on Economic Development: A Review of the Evidence." *World Development* 10(3): 167-85.
- Colclough, C., and K. Lewin. n.d. *Educating All the Children: The Economic Challenge for the 1990s*. Sussex, U.K.: The University of Sussex.
- Collier, P. 1988. *Women in Development: Defining the Issues*. Washington, DC: The World Bank.
- Comings, J. P. Telephone conversation. July 23, 1991.
- Comings, J. P., C. K. Shrestha, and C. Smith. 1991. "Efficiency and Effectiveness of a National Literacy Program: A Case Study of Nepal." Boston: World Education.

- Coombs, P. 1985. *The World Crisis in Education: A View from the Eighties*. Oxford: Oxford University Press.
- Coombs, P., with M. Ahmed. 1974. *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. A World Bank Research Publication. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Cortina, R. 1986. *Family Life and the Subordination of Women in the Teaching Profession: The Case of Mexico City*. Working Paper No. 128. East Lansing: Michigan State University, Office of Women in International Development.
- Csapo, M. 1981. "Religious, Social, and Economic Factors Hindering the Education of Girls in Northern Nigeria." *Comparative Education* 17(3): 311-19.
- Cuadra, E., M. Anderson, S. Moreland, and F. Dall. 1988. *Female Access to Basic Education: Trends, Policies, and Strategies*. Cambridge, MA: Harvard University, BRIDGES Project.
- Culbertson, R., et al. 1986. "Primary Education in Pakistan." Washington, DC: Development Associates.
- Cummings, W. K. 1986. *Low-cost Primary Education: Implementing an Innovation in Six Nations*. Ottawa, Canada: International Development Research Centre (IRDC).
- Dall, F. 1989. "A Problem of Gender Access and Primary Education: A Mali Case Study." *HIID Research Review* 2(4): 6-7.
- Davies, L. 1987. "Research Dilemmas Concerning Gender and the Management of Education in Third World Countries." *Comparative Education* 23(1): 85-94.
- Deblé, I. 1980. *The School Education of Girls*. Paris, France: UNESCO.
- Demographic and Health Surveys Program. 1990. *Women's Education: Findings from Demographic and Health Surveys*. Prepared for the World Conference on Education for All, Bangkok, Thailand, March.
- Derryck, V. L. 1978. *The Comparative Functionality of Formal and Nonformal Education for Women: Report on Phase II*. Washington, DC: US Agency for International Development.
- Derryck, V. L. 1979a. *The Comparative Functionality of Formal and Non-formal Education for Women: Final Report*. Washington, DC: US Agency for International Development.

_____. 1979b. *The Differential Impact of Educational Innovations on Girls and Women: Media-based Instruction and Curriculum Revision. Phase II Curriculum Revision As If Women Mattered.* Washington, DC: US Agency for International Development, Office of Women in Development.

DeTray, D. 1988. "Government Policy, Household Behavior, and the Distribution of Schooling: A Case Study of Malaysia." In *Research in Population Economics: A Research Annual*, Vol. 6. Edited by T. P. Schultz. Greenwich, CT: Jai Press Inc.

Dorsey, B. J. 1989. "Educational Development and Reform in Zimbabwe." *Comparative Education Review* 33(1).

Droegkamp, J., and F. Munger. 1979. *Women Centered Training.* Amherst, MA: Center for International Education, University of Massachusetts.

Duncan, W. A. 1989. *Engendering School Learning: Science, Attitudes, and Achievement Among Girls and Boys in Botswana.* Studies in Comparative and International Education, No. 16. Stockholm: University of Stockholm. Institute of International Education.

DuPlessis, J. 1991. *Policy Options for Improving the Attainment and Achievement of Girls and Women in Science Education in Sub-Saharan Africa.* Paper prepared for Advanced Seminar in Science Education: Policy Studies in Science Education. Tallahassee, FL: Florida State University.

Easton, P., and S. Fass. 1989. "Monetary Consumption Benefits and Demand for Primary Schooling in Haiti." *Comparative Education Review* 33(2).

Education Development Center, Inc. 1988. *The Radio Learning Project.* Newton, MA: Education Development Center, Inc.

Eisemon, T. O., et al. 1988. "Does Schooling Make a Better Farmer?: Schooling and Agricultural Productivity in Burundi." Boston, MA: Harvard University, BRIDGES Project.

Eisemon, T. O., and A. Wasi. 1987. "Koranic Schooling and its Transformation in Coastal Kenya." *International Journal of Educational Development* 7(2): 89-98.

Elliott, V., and V. Sorsby. 1979. *An Investigation into Evaluations of Projects Designed to Benefit Women.* Washington, DC: Focus International, Inc.

El-Sanabary, N. 1989. *Determinants of Women's Education in the Middle East and North Africa: Illustrations from Seven Countries.* Document No. PHREE/89/14. Washington, DC: The World Bank, Education and Employment Division, Population and Human Resources Department.

- Eshgh, R., et al., eds. 1988. *Radio-assisted Basic Education (RADECO)*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Eshiwani, G. 1986. *A Review of Published and Unpublished Research from Eastern, Central, and Southern Africa*. Nairobi, Kenya: Kenyatta University, Bureau of Educational Research.
- Eubi-Ajay, O. 1990. *Women's Educational Programmes in Nigeria*. Paper presented at the Meeting of Working Group Donors to the African Education Task Force, January.
- Finn, J. D., J. Reis, and L. Dulberg. 1980. "Sex Differences in Educational Attainment: The Process." *Comparative Education Review* 24(2) (part 2): S33-52.
- Floro, M., and J. M. Wolf. 1990. *The Economic and Social Impacts of Girls' Primary Education in Developing Countries*. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Fordham, P. 1980. *Participation Learning and Change: Commonwealth Approaches to Non-formal Education*. An edited version of papers prepared for the Commonwealth Conference on Non-Formal Education for Development. London, England: Commonwealth Secretariat.
- _____. 1983. *One Billion Illiterates. One Billion Reasons for Action*. Toronto, Canada: International Council for Adult Education; Bonn, Germany: German Foundation for International Development.
- Florida State University, IEES Project. 1991. "Incentives to Improve Basic Education: Preliminary Research Results." Tallahassee, FL: Florida State University.
- Foundation for Research on Educational Planning and Development (FREPD). 1981. *The Study on the Situation of Children in Bangladesh*. Dhaka, Bangladesh: FREPD.
- Friend, J. 1991. Telephone conversation with author. July 9.
- Fuller, B. 1987. "What School Factors Raise Achievement in the Third World?" *Review of Educational Research* 57(3): 255-92.
- Fuller, B., and C. W. Snyder, Jr. In press. "Teacher Productivity in Sticky Institutions: Curricular and Gender Variation." *International Perspectives on Educational Efficiency*. Edited by D. Chapman and H. Walberg. Greenwich, CT: JAI Press.
- Galway, K., B. Wolff, and R. Stugis. 1987. "Child Survival: Risks and the Road to Health." New York, NY: World Education, Inc.
- Ghosh, R. n.d. "Women's Education in the Land of the Goddess Saraswati. 25-45.

- Gilligan, C. 1982. *In a Different Voice: Psychological Theory in Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C., N. P. Lyons, and T. L. Hammer, eds. 1990. *Making Connections: The Relational World of Adolescent Girls at Emma Willard School*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gould, K. n.d. "Sex Inequalities in the Dual System of Education: The Parsis of Gujarat."
- Government of India. 1986. *National Policy on Education-1986*. New Delhi, India: Government of India, Department of Education.
- Green, T. L. 1965. "The Problem of Expanding Education in a Plural Society--Ceylon." In *The World Year Book of Education 1965: The Education Explosion*. Edited by Bereday, G. Z. F., and J. A. Lauwerys. New York: Harcourt, Brace, and World, Inc.
- Grosse, R. N., and C. Auffrey. 1989. "Literacy and Health Status in Developing Countries." *Annual Review of Public Health* 10: 281-97.
- Haddad, W. D. 1990. *Education and Development: Evidence for New Priorities*. World Bank Discussion Papers No. 95. Washington, DC: The World Bank.
- Hamilton, M. A. 1985. "Performance Levels in Science and Other Subjects for Jamaican Adolescents Attending Single-sex and Co-educational High Schools." *International Science Education* 69(4): 535-47.
- Hashem, M. 'H. 1990. *The Role and Status of Women in Social and Economic Development in the Yemen Arab Republic*. Prepared for USAID/Yemen.
- Healy, K. 1991. "Animating Grass Roots Development: Women's Popular Education in Bolivia." *Grassroots Development* 15(1): 26-34.
- Hein, C. 1984. "Jobs for the Girls: Export Manufacturing in Mauritius." *International Labour Review* 123(2): 251-65.
- Hermalin, A. I., J. A. Seltzer, and C. Lin. 1982. "Transitions in the Effect of Family Size on Female Educational Attainment: The Case of Taiwan." *Comparative Education Review* 26(2): 254-70.
- Herz, B. K., and S. R. Khandker, eds. 1991. *Women's Work, Education, and Family Welfare in Peru*. World Bank Discussion Papers No. 116. Washington, DC: The World Bank.

Heyneman, S. P., and W. A. Loxley. 1983. "The Effect of Primary School Quality on Academic Achievement Across Twenty-Nine High- and Low-Income Countries." *American Journal of Sociology* 88(6): 1162-94.

Horn, R., and A. N. Arriagada. 1986. "The Educational Attainment of the World's Population: Three Decades of Progress." Discussion Paper, Education and Training Series Report No. EDT37. Washington, DC: The World Bank.

Howard-Merriam, K. 1983. "Development for Women? The 1981-85 Moroccan Plan Considered." Paper presented at the Annual Convention of the International Studies Association, Mexico City, Mexico, April 5-9, 1983.

Hunter, C., et al. 1982. *The Role of Nonformal Education in Development*. World Education Issues Paper. Boston, MA: World Education, Inc.

Hyde, K. A. L. 1989. "Improving Women's Education in Sub-Saharan Africa: A Review of the Literature." Washington, DC: The World Bank, Education and Employment Division, Population and Human Resources Department.

Ibrahim, B. L. 1982. "Women and Factory Work in Egypt: The Intersection of Labor Demand and Household Strategies." American University in Cairo, Cairo, Egypt.

_____. 1986. "Women in the Workforce." Paper presented at conference, Education for the 21st Century: The Way to a Better Future in the Middle East, 31 January-4 February, Istanbul, Turkey.

_____. 1989. "Policies Affecting Women's Employment in the Formal Sector: Strategies for Change." *World Development* 17(7): 1097-1107.

IEES (Improving the Efficiency of Educational Systems). 1986a. *Haiti: Education and Human Resource Sector Review*. Coordinated for the Government of Indonesia by the Ministry of Education and Culture with USAID. Tallahassee, FL: IEES, Florida State University.

_____. 1986b. *Indonesia: Education and Human Resource Sector Review*. Coordinated for the Government of Indonesia by the Ministry of Education and Culture with USAID. Tallahassee, FL: IEES, Florida State University.

_____. 1986c. "Nonformal Education." In *Indonesia Education and Human Resources Sector Review*. Coordinated for the Government of Indonesia by the Ministry of Education and Culture with USAID. Tallahassee, FL: IEES, Florida State University.

_____. 1986d. *Yemen Arab Republic Education and Human Resources Sector Assessment*. Tallahassee, FL: IEES, Florida State University.

_____. 1988. *Nepal: Education and Human Resources Sector Assessment*. Tallahassee, FL: IEES, Florida State University.

-----, 1991. *The Basic Education Quality Study: Indonesia*. Summary of the Technical Report Knowledge Building Activity.

Inter-Agency Commission, World Conference on Education for All. 1990. *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. (Final Report). New York: UNICEF House.

International Institute for Educational Planning. 1981. *Planning Education for Reducing Inequalities*. Paris, France: UNESCO.

International Development Research Centre and German Foundation for International Development, Centre for Education Science and Documentation. *Literacy Research in Developing Countries*. Report of the Bellagio IV Workshop on Educational Research with Special Reference to Research on Literacy. Canada: International Development Research Centre.

Islam, S. 1982. *Women's Education in Bangladesh: Needs and Issues*. Dacca: Dacca University, Foundation for Research on Educational Planning and Development.

Islam, I., and R. Dixon-Mueller. 1991. "The Role of Women in Evolving Agricultural Economies in Asia and the Near East: Implications for USAID's Strategic Planning." Draft paper.

Jaarsma, R. 1987. *A Long Way... A Study on Some Activities Implemented in the Netherlands to Promote Equality of Opportunity for Girls and Women in Scientific, Technical, and Vocational Education*. Paris, France: UNESCO.

Jamison, D. T., and M. E. Lockheed. 1987. "Participation in Schooling: Determinants and Learning Outcomes in Nepal." *Economic Development and Cultural Change* 35 (1986-87): 279-306.

Jamison, D. T., and P. R. Moock. 1984. "Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal: The Role of Schooling, Extension Services, and Cognitive Skills." *World Development* 12(1): 67-86.

Jatoi, H., and N. McGinn. 1991. "Are Women Better Teachers? Data from Pakistan." Paper presented at the annual conference of the Comparative and International Education Society, Pittsburgh, PA, 14-17 March.

Jimenez, E. 1987. *Pricing in the Social Sectors*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Jimenez, E., and M. E. Lockheed. 1988. "The Relative Effectiveness of Single-sex and Co-educational Schools in Thailand." Population and Human Resources Department/WB Working Paper (WPS 29). Washington, DC: IBRD.

_____. 1989. "Enhancing Girls' Learning Through Single-sex Education: Evidence and a Policy Conundrum." *Educational Evaluation and Policy Analysis*.

Jimenez, E., M. E. Lockheed, and N. Wattanawaha. 1988. "The Relative Efficiency of Private and Public Schools: The Case of Thailand." *World Bank Economic Review* 2(2): 139-64.

Johnstone, J. A. 1976. "The Location and Distribution of Primary Schools in the Asian Region." *Bulletin of the UNESCO Regional Office for Education in Asia* 17.

Jones, M. T. 1980. "Education of Girls in Tunisia: Policy Implications of the Drive for Universal Enrollment." *Comparative Education Review* 24(2) (part 2): S106-23.

Joshua, A. 1978. *Rural Primary Education and Adult Literacy in Tamil Nadu*. Madras: Sangan Publishers.

Junge, B., and S. M. Shrestha. 1984. "Another Barrier Broken: Teaching Village Girls to Read in Nepal." *The Reading Teacher* 37(9): 846-52.

Kalia, N. N. 1980. "Images of Men and Women in Indian Textbooks." *Comparative Education Review* 24(2): S209-23.

Keeves, J. 1973. "Differences Between the Sexes in Mathematics and Science Courses." *International Review of Education* 19: 48-63.

Kelly, G. P. 1987. "Setting State Policy on Women's Education in the Third World: Perspectives from Comparative Research." *Comparative Education* 23(1): 95-102.

Kelly, G. P. 1989. *International Handbook of Women's Education*. Westport, CT: Greenwood Press.

Kelly, G. P. 1983-84. "Women's Access to Education in the Third World: Myths and Realities." In *Women and Education: World Yearbook of Education*. Edited by S. Acker.

Kelly, G. P., and C. M. Elliott, eds. 1982. *Women's Education in the Third World: Comparative Perspectives*. Albany, NY: State University of New York Press.

"Kenya: A Night of Madness." *Time*. 138: 6 (August 12, 1991), 43.

- Kerner, D. O. 1986. *Reading at Home Is Like Dancing in Church: A Comparison of Educational Opportunities in Two Tanzanian Regions*. Working Paper No. 123. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Khan, S. R. 1989. *Barriers to Female Education in South Asia*. PHREE Background Paper Series. Document No. PHREE/89/17. Washington, DC: The World Bank.
- King, E., and A. Hill. In press. *Determinants and Consequences of Girls' and Women's Education*.
- King, E. M. 1990. *Educating Girls and Women: Investing in Development*. Washington, DC: The World Bank.
- King, E. M., and R. T. Bellew. 1989. *The Effects of Peru's Push to Improve Education*. Working Papers, WPS 172. Washington, DC: The World Bank, Population and Human Resources Department.
- _____. 1990. *Gains in the Education of Peruvian Women, 1940-1980*. Working Papers WPS 472. Washington, DC: The World Bank, Education and Employment Division, Population and Human Resources Department.
- King, E. M., and L. A. Lillard. 1983. *Determinants of Schooling Attainment and Enrollment Rates in the Phillipines*. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- King, K., ed. 1978. *Literacy Research in Developing Countries*. Final Report. Ottawa: International Development Research Centre.
- _____. 1989. "Education, Training, and the Informal Sector: What Have We Learned in Africa?" PHREE Background Paper Series. Document No. PHREE/89/10. Washington, DC: The World Bank, Population and Human Resources Department.
- Kinsey, D., et al. 1990. *Summary Assessment of the Education Sector in Senegal*. A Report to USAID/Senegal. Tallahassee, FL: Florida State University, Learning Systems Institute.
- Kirmani, M. H. 1990. *Female Enrollment in Primary Schools in Kenya: Reasons for Success and Issues of Concern*.
- Klein, S. S. 1987. "The Role of Public Policy in the Education of Girls and Women." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9(3): 219-30.
- Klitgaard, R. E., et al. 1985. "The Economics of Teacher Education in Pakistan." *Comparative Education Review* 29(1): 97-110.

- Knight, J. B., and R. H. Sabot. 1987a. "Educational Expansion, Government Policy, and Wage Compression." *Journal of Development Economics* 26: 201-21.
- _____. 1987b. "The Rate of Return on Educational Expansion" *Economics of Education Review* 6(3): 255-62.
- Knutsen, F. 1990. *Girls' Scholarships: A Comparative Review* (Draft). AID/S&T/ED/ABEL Project. 3 March.
- Krueger, C., and J. Moulton. 1981. *DS/ED Nonformal Education 1970-1980: A Retrospective Study*.
- Kudat, A., and H. Abadzi. 1989. *Participation of Women in Higher Education in Arab States*. Washington, DC: The World Bank, Economic Development Institute.
- Laubach Literacy International. 1990. *Literacy and Women's Lives in the Developing World*. Syracuse, NY: Laubach Literacy International.
- Lee, V. E., and A. S. Bryk. 1986. "Effects of Single-sex Secondary Schools on Students' Achievement and Attitudes." *Journal of Educational Psychology*. No. 78.
- Lee, V. E., and M. E. Lockheed. 1989. "The Effects of Single-sex Schooling on Student Achievement and Attitudes in Nigeria."
- Lee, V. E., and H. M. Marks. 1988. "Sustained Effects of the Single-sex Secondary School Experience on Attitudes, Behaviors, and Values in College." Ann Arbor: University of Michigan.
- Levinger, B. 1986. *School Feeding Programs in Developing Countries: An Analysis of Actual and Potential Impact*. AID Evaluation Special Study No. 30. Washington, DC: US Agency for International Development.
- Lewis, S. G., R. Horn, C. Kainja, S. Nyirenda, and J. Spratt. 1990. *Constraints to Girls' Persistence in Primary School and Women's Employment Opportunities in the Education Service*. A Report to the Ministry of Education and Culture and USAID/Malawi. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Lind, A., and A. Johnston. 1986. *Adult Literacy in the Third World: A Review of Objectives and Strategies*. Education Division Documents No. 32. Stockholm: Swedish International Development Authority.
- Linn, M. C., and J. S. Hyde. 1989. "Gender, Mathematics, and Science." *Educational Researcher* 18(8): 17-19, 22-27.

- Lockheed, M. E. 1990. "Improving Primary Schools in Developing Countries: Investments That Accelerate Learning." *Finance and Development* (March).
- Lockheed, M. E., and A. Komenan. 1988. "School! Effects on Student Achievement in Nigeria and Swaziland." Working Papers, WPS 71. Washington, DC: The World Bank, Population and Human Resources Department.
- Lockheed, M. E., and A. M. Verspoor, with D. Bloch, P. Englebert, B. Fuller, E. King, J. Middleton, V. Paqueo, A. Rodd, R. Romain, and M. Welmond. 1990. *Improving Primary Education in Developing Countries: A Review of Policy Options*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Long, L. 1991. Personal conversation with author, September 16.
- Long, L. D., with H. Fofanah. 1990. "Study of Girls' Access to Primary Schooling in Guinea." Report prepared for USAID/Guinea.
- Lovell, C. H., and K. Fatema. 1989. *Assignment Children: The BRAC Non-formal Primary Education Programme in Bangladesh*. New York, NY: UNICEF.
- Loxley, W. 1983. "The Impact of Primary School Quality on Learning in Egypt." *International Journal of Educational Development* 3(1): 33-45.
- Lycette, M. A. 1984. *Improving Women's Access to Credit in the Third World*. ICRW Occasional Paper, No. 1. Washington, DC: International Center for Research on Women.
- MacDonald, D. 1987. *Measures to Promote the Access of Girls and Women to Secondary Technical and Vocational Education in New Zealand*. Paris, France: UNESCO.
- MacIntyre, M. L. 1990. "What Works: Bangladesh Female Scholarship Program." USAID Basic Education Workshop (February).
- Maguire, P. 1984. *Women in Development: An Alternative Analysis*. Amherst, MA: Center for International Education, University of Massachusetts.
- Martin, L. G. 1985. "Evaluation of the Bangladesh Female Secondary Education Scholarship Program and Related Female Education and Employment Initiatives to Reduce Fertility." Washington, DC: International Science and Technology Institute, Inc.
- McSweeney, B. G., and M. Freedman. 1980. "Lack of Time As an Obstacle to Women's Education: The Case of Upper Volta." *Comparative Education Review* 24: S124-39.

Mellbring, G., O. Österling, and J. Persson. 1983. *The Indian Non-formal Education Programme: An Evaluation*. Education Division Documents, No. 14. Stockholm: Swedish International Development Agency.

Metcalf, B. D. 1983. *An Assessment of Programs and Needs in the Field of Women in Development, Especially in Regard to Education and Training*. Washington, DC: US Agency for International Development.

Middleton, J., A. Ziderman, and A. Van Adams. 1990. *Skills for Productivity: Policies for Vocational and Technical Education and Training in Developing Countries*. Washington, DC: The World Bank.

Miller, D. M. 1990. "Literature Review: Girls' Primary School Education in Mali: Benefits, Determinants, and Pilot Projects."

Ministry of Education and Culture. 1989. *Malawi Primary School Quality Study Report*. Lilongwe, Malawi: Ministry of Education and Culture.

Mohammed, P. n.d. "Educational Attainment of Women in Trinidad-Tobago 1946-1980." *Women and Education*.

Moll-Druecker, B. 1990. "Social Analysis. Annex H. Program Assistance Approval Document (PAAD)". Accra, Ghana: Creative Associates International, Inc. for US Agency for International Development.

Moser, C. O. 1989. "Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Gender Needs." *World Development* 17(11): 1799-1825.

Myntti, C. 1979. *Women and Development in Yemen Arab Republic*. Federal Republic of Germany: German Agency for Technical Cooperation, Ltd. (GTZ).

Nkinyangi, J. A. 1980. *Socio-economic Determinants of Repetition and Early School Withdrawal at the Primary School Level and Their Implications for Educational Planning in Kenya*. Ph.D. diss., Stanford University.

_____. 1982. "Access to Primary Education in Kenya: The Contradictions of Public Policy." *Comparative Education Review* (June) 199-217.

Non-formal Education Information Center. 1978. *The NFE Exchange: Training for Development*. Issue No. 14. East Lansing, MI: Michigan State University.

_____. 1983. *Non-formal Education and Radio: A Selected, Annotated Bibliography*. Annotated Bibliography No. 14. East Lansing, MI: Michigan State University.

Okwudishu, C. O., and C. B. Klasek. 1986. "An Analysis of the Cost-effectiveness of Educational Radio in Nepal." *British Journal of Educational Technology* 17(3): 173-185.

O'Shaughnessy, T. J. 1978. "Growth in Educational Opportunity for Muslim Women, 1950 to 1973." *Anthropos* 73: 887-901.

Patel, I. 1989. *Nonformal Education for Women in South and Southeast Asia*. Washington, DC: The World Bank.

Prouty, R., T. O. Eisemon, and J. Schuille. 1991. "The Overachieving Principal and the Implementation of School Reform in Burundi." A paper presented at the annual conference of the Comparative and International Education Society, Pittsburgh, PA.

Psacharopoulos, G. 1977. "How Equal Is Free Education?" *Comparative Education Review* 21(1) (February): 69-90.

_____. 1985. "Returns to Education: A Further International Update and Implications." *The Journal of Human Resources* 20(4): 583-611.

_____. 1986. *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*. Washington, DC: The World Bank.

_____. 1988. "Education and Development: A Review." *The World Bank Research Observer* 3(1): 99-116.

Purgand, W. 1987. *Measures to Promote the Equality of Opportunity for Girls and Women in Vocational Education in the German Democratic Republic*. Paris, France: UNESCO.

Ramirez, F., and J. Weis. 1979. "The Political Incorporation of Women." In *National Development and the World System*. Edited by J. Meyer and M. Hannan. Chicago: University of Chicago Press.

Raney, L. 1991. Telephone conversation with author April 30, 1991.

Rasmussen, P. E. 1985. "The Mass Educational Programme of the IRDP/DANIDA Project, Noakhaly, Bangladesh: A Success Story So Far." *International Journal of Educational Development* 5(1): 27-39.

Rihani, M. 1991. "Equity Implementation Program, Pilot Phase, Primary Education Program (PREP)." Accra, Ghana: Creative Associates International, Inc. for US Agency for International Development.

Robertson, C. C. 1984. "Formal or Nonformal Education? Entrepreneurial Women in Ghana." *Comparative Education Review* 28: 639-58.

- Robinson, W. M., N. Makary, and A. Rugh. 1987. *Fourth Annual Report of the Study of USAID Contributions to the Egyptian Basic Education Program*. 2 vols. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Roy, A. 1980. "Schools and Communities: An Experience in Rural India." *International Review of Education* 26: 369-78.
- Rugh, A., A. N. Malik, and R. A. Farooq. 1991. *Teaching Practices to Increase Student Achievement: Evidence from Pakistan*. BRIDGES Report Series No. 8. Cambridge, MA: Harvard University, BRIDGES Project.
- Safilios-Rothschild, C. 1979. *Access of Rural Girls to Primary Education in the Third World: State of the Art, Obstacles, and Policy Recommendations*. Washington, DC: US Agency for International Development.
- Schiefelbein, E. 1990. *Seven Strategies for Improving the Quality and Efficiency of the Education System*. Santiago, Chile: UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.
- _____. 1991. "In Search of the School of the XXI Century: Is the Colombian Escuela Nueva the Right Pathfinder?" Santiago, Chile: UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean and UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- Schultz, T. P. 1989a. *Returns to Women's Education*. PHRWD Background Paper Series No. PHRWD/89/001. Washington, DC: The World Bank.
- _____. 1989b. *Women and Development Objectives, Frameworks, and Policy Interventions*. Washington, DC: The World Bank.
- Schultz, T. W. 1971. *Investment in Human Capital: The Role of Education and Research*. New York: Free Press.
- Schwille, J., et al. 1991. *Is Grade Repetition Always Wasteful? New Data and Unanswered Questions*. BRIDGES Research Report Series No. 7. Cambridge, MA: Harvard University.
- Shrestha, G. M., S. R. Lamichhane, B. K. Thapa, R. Chitrakar, M. Useem, and J. P. Comings. 1986. "Determinants of Educational Participation in Rural Nepal." *Comparative Education Review* 30(4): 508-22.
- Silliman, J. M. 1987. *Basic Education for Women: The Promise Fulfilled? A Comparative Analysis of Five Countries*. Ann Arbor, MI: University Microfilms.

Smock, A. C. 1981. *Women's Education in Developing Countries: Opportunities and Outcomes*. New York: Praeger Publishers.

Sob, K., and K. Leslie. 1988. *Participatory Development: A Case Study of the SCFINFO-sponsored Non-formal Education Project in Takukot Panchayat of the Gorkha District*. Save the Children, USA, Nepal Field Office.

Spratt, J., L. Crouch, and L. Cubeddu. n.d. "Socio-economic Impacts of Female Education: Cross-national Evidence." Draft paper. Boston, MA: Harvard University, BRIDGES Project.

Srinivasan, L. 1983. *LAC Regional "Educational Media for Women" Project*. Report of a consultancy mission for AID. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.

Standing, G. 1976. "Education and Female Participation in the Labour Force." *International Labour Review* 114(3): 281-97.

_____. 1981. *Unemployment and Female Labour*. New York: St. Martin's Press.

Stein, J., and D. Bender. 1989. "Female Education as a Predictor of Improved Childhood Health Outcomes." *Annual Review of Public Health* 10: 1-19.

Stromquist, N. P. 1986. *Empowering Women Through Knowledge: Policies and Practices in International Cooperation in Basic Education*. Report prepared for UNICEF. Palo Alto, CA: SIDEC, Stanford University.

_____. 1987a. *School-related Determinants of Female Primary School Participation and Achievement in Developing Countries: An Annotated Bibliography*. Discussion Paper, Education and Training Series Report No. EDT83. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.

_____. 1987b. *The State and the Education of Women: Toward a Theoretical Understanding*. Palo Alto, CA: SIDEC, Stanford University.

_____. 1989a. "Determinants of Educational Participation and Achievement of Women in the Third World: A Review of the Evidence and a Theoretical Critique." *Review of Educational Research* 59(2): 143-83.

_____. 1989b. "Recent Developments in Women's Education: Closer to a Better Social Order?" In *The International Handbook of Women's Education*. Edited by R. Gallin, M. Arnoll, and A. Ferguson. Boulder, CO: Westview Press.

_____. 1990a. "Daring to Be Different: The Choice of Nonconventional Fields of Study by International Graduate Students." Paper presented at the AERA annual meeting, Boston, April.

- _____. 1990b. "Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Subordination." *British Journal of Sociology of Education* 11(2): 137-13.
- _____. 1990c. "Women and Literacy: Promises and Constraints." Paper prepared for the international conference, World Literacy in the Year 2000: Research and Policy Dimensions, University of Pennsylvania, October 4-7.
- _____. n.d. "Global Perspectives on Sexuality and Equity in Education." *Peabody Journal of Education*.
- Sundal-Hansen, L. S. 1984. *Eliminating Sex Stereotyping in Schools: A Regional Guide for Educators in North America and Western Europe*. Paris, France: UNESCO.
- Swett, F. X. 1975. *Formal and Nonformal Education in Educational Development: Some Issues Examined*. Discussion Paper No. 53. Princeton, NJ: The Woodrow Wilson School.
- Tan, J., K. H. Lee, and A. Mingat. 1984. *User Charges for Education: The Ability and Willingness to Pay in Malawi*. World Bank Staff Working Papers No. 661. Washington, DC: The World Bank.
- The Foundation for Research on Educational Planning and Development in Co-operation with USAID, Dhaka. 1983. *Assessment of Female Education in Bangladesh*. Washington, DC: United States US Agency for International Development.
- Thein, T. M., M. Kabir, and M. Islam. 1988. *Evaluation of the Female Education Scholarship Program Supported by the Asia Foundation*. Edited by Eleanore Boyse. Washington, DC: US Agency for International Development.
- Theisen, G. L., S. K. Watkins, and M. T. Infante. 1990. *Evaluation of Education Voucher Systems*. Submitted to USAID/Guatemala. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Tietjen, K., and S. Fass. In progress. *Private Primary School Financing in Haiti*.
- Tilak, J. B. G. 1989. *Female Schooling in East Asia: A Review of Growth, Problems, and Possible Determinants*. PHREE Background Paper Series, Document No. PHREE/89/13. Washington, DC: The World Bank.
- Tittle, C. K. 1986. "Gender Research and Education." *American Psychologist* 41(10): 1161-68.
- UNESCO. 1984. *Literacy Situation in Asia and the Pacific Country Studies: Bangladesh*. Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.

_____. 1985. *Literacy Situation in Asia and the Pacific: Bangladesh*. Bangkok, Thailand: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.

_____. 1989a. *International Literacy Year, Adult Education Information Notes*. Special No. 4. Paris, France: UNESCO.

_____. 1989b. *Women's Education Looks Forward: Programmes, Experiences, and Strategies*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific. 1984. *The Drop-out Problem in Primary Education; Towards Universalization of Primary Education in Asia and the Pacific: China, India, Peninsular Malaysia, Socialist Republic of Viet Nam, Sri Lanka, and Thailand*. Bangkok: UNESCO.

UNESCO/UNDP. 1982. *Nepal: Teacher Training (Equal Access of Women to Education) Project Findings and Recommendations*. Paris, France: UNESCO/UNDP.

UNICEF. 1976. *Joint Evaluation of the Needs of Children and Women*. Maseru, Lesotho: UNICEF.

United Nations. 1989. *Rural Women in Latin America and the Caribbean: Results of Projects and Programmes*. Women and Development Series No. 1. Social Development Division, Economic Commission for Latin America and the Caribbean.

US Agency for International Development. 1982. *Industrial and Commercial Job Training for Women in Morocco*. Report No. 0147. Third Annual Report. Washington, DC: US Agency for International Development.

_____. 1983. *Assessment of Female Education in Bangladesh*. Washington, DC: US Agency for International Development.

_____. 1984a. *Educational Sector Programs in Guatemala*. Project Evaluation Summary, Part 1. Guatemala: US Agency for International Development.

_____. 1984b. *Somalia Education and Human Resources Sector Assessment*. Somalia: US Agency for International Development.

_____. 1985. *Nepal: Girls' Access to Education*. Project Paper. Washington, DC: US Agency for International Development.

_____. 1987. *Evaluation of the Female Education Scholarship Program*. Evaluation Summary. Washington, DC: US Agency for International Development.

- _____. 1988. *Education and Human Resources Sector Assessment*. Washington, DC: IEES, US Agency for International Development.
- _____. 1990a. *Family and Development: An A.I.D. Initiative*. Washington, DC: US Agency for International Development.
- _____. 1990b. *Interactive Radio Instruction: Confronting Crisis in Basic Education*. AID Science and Technology in Development Series. Washington, DC: US Agency for International Development.
- _____. 1990c. *Lessons Learned in Basic Education in the Developing World*. Washington, DC: US Agency for International Development.
- _____. 1990d. "Program Assistance Authorization Document (PAAD) for Guinea Education Sector."
- _____. 1990e. *Women In Development*. Report to Congress. Washington, DC: US Agency for International Development, PPC/WID.
- _____. 1991. *Gender Analysis: Review of Gender Issues in Education in Botswana*. Washington, DC: US Agency for International Development.
- _____. Forthcoming. GABLE PAAD. Prepared by Creative Associates International, Inc. for US Agency for International Development.
- _____. n.d.a. "Nonformal Education." Topical Reference Guide, Education Sector Issue Paper I. Washington, DC: US Agency for International Development.
- _____. n.d.b. *Overview: Strategy for Investment in Basic Education*. Washington, DC: US Agency for International Development, Bureau for Latin America and the Caribbean.
- _____. n.d.c. *Strategic Planning for Training*. Washington, DC: US Agency for International Development, Office of Women in Development.
- USAID Cable re: Guatemala Conference. UNCLASS 82615. March 1991.
- USAID/Guatemala. 1990. BEST Project Paper.
- Wagner, D. A. 1989. "Literacy Campaigns: Past, Present, and Future." (Essay Review). *Comparative Education Review* 33(2): 256-57.
- _____. 1990. "Literacy Assessment in the Third World: An Overview and Proposal Schema for Survey Use." *Comparative Education Review* 34(1): 112-38.

Wang, B. C. 1983. "Positive Discrimination in Education: A Comparative Investigation of Its Bases, Forms, and Outcomes." *Comparative Education Review* 27(2): 191-203.

Warwick, D. P., F. Reimers, and N. McGinn. 1989. "The Implementation of Reforms in the Primary Schools of Pakistan." Casual Paper. Boston: Harvard University, BRIDGES Project, Harvard Graduate School of Education.

White, K., et al. 1986. *Integrating Women into Development Programs: A Guide for Implementation for Latin America and the Caribbean*. The Gender Manual Series: Gender Issues in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: US Agency for International Development.

Women for Women. 1978. *Women and Education: Bangladesh 1978*. Dhaka, Bangladesh: Women for Women, Research and Study Group.

Woo, L. K., and G. Eng. 1985. *Economic Analysis of Nonformal Education: Four Case Studies*.

World Bank. 1986. *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*. Washington, DC: World Bank.

_____. 1987a. *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*. A World Bank Policy Study. Washington, DC: The World Bank.

_____. 1987b. *World Bank World Development Report*. New York: Oxford University Press.

_____. 1990a. *Bangladesh: Strategies for Enhancing the Role of Women in Economic Development*. Washington, DC: The World Bank.

_____. 1990b. *Nepal: Policies for Improving Growth and Alleviating Poverty*. Washington, DC: The World Bank.

World Education, Inc. 1981. "Why Literacy? Why Can't Literacy Wait? Why Are Mass Literacy Campaigns Necessary? Issues for the 1980s." *Convergence* 14(1): 623-41.

_____. n.d.a. *Baseline Report: Nonformal Education, Self Actualizing Method*. New York, NY: World Education, Inc.

_____. n.d.b. *The Nepal National Literacy Program*. Boston: World Education, Inc.

World Health Organization. 1986. "Education, Culture, Information, and Life Patterns." In *Intersectoral Action for Health: The Role of Intersectoral Cooperation in National Strategies for Health for All*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Yeoman, L. 1985. "Primary Education: Factors Affecting the Enrollment and Retention of Girls in Papua New Guinea Community Schools." Paper presented at the UNESCO Regional Meeting, Bangkok, Thailand.

Youssef, N. H. 1976-77. "Education and Female Modernism in the Muslim World." *Journal of International Affairs* 30(2): 191-209.

Youssef, N. H., and C. B. Hetler. n.d. "Establishing the Economic Condition of Woman-headed Households in the Third World: A New Approach."

Youssef, N. H., N. Sadka, and E. Murphy. n.d. *An Evaluation of Non-formal Educational Programs for Women in Morocco*. Washington, DC: US Agency for International Development, Office of Women in Development.

APPENDICE C

Liste des sources d'information et des organisations

Bases de données

Educational Resources Information Center (ERIC)
Office of Educational Research and Improvement
U.S. Department of Education
1600 Research Boulevard
Rockville, MD 20850
Tel.: 800-USE-ERIC

REDUC
Casilla, Bos 13608
Santiago, Chile
Fax: 011-562-718051

Project SHARE
Harvard Institute for International Development
442 Gutman Library
Harvard University
Cambridge, MA 02138

Sources d'information

African Studies Center
Boston University
270 Bay State Road
Boston, MA 02215
Tel.: (617)353-7306

Agency for International Development
Center for Development Information and Evaluation
Room 105
SA-18
Washington, DC 20523-1801
Tel.: (703)875-4818

Association for Women in Development
2607 N. 24th Street
Arlington, VA
Tel.: (703)231-7615

Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC)
66 Mohakhali
Dhaka 1212, Bangladesh
600106-7/600161-4

Business Research Co., Inc.
P.O. Box 21770
Nairobi, Kenya

Canadian International Development Agency
Place du Centre, 200 Promenade du Portage
Hall, Quebec, Canada KIA OG4
Tel.: (613)953-8168

Center for International Education
Hills House South
University of Massachusetts
Amherst, MA 01003
Tel.: (413)545-0236

Cooperative Union of Canada
400-275 Bank Street
Ottawa, Canada K2P2L6
Tel.: (613)238-6711

Education Development Center, Inc.
55 Chapel Street
Newton, MA 02160
Tel.: (617)969-7100

Educational Testing Service (ETS)
Rosedale Road
Princeton, NJ 08541
Tel.: (609)921-9000

Harvard Institute for International Development
1 Elliot Street
Cambridge, MA 02138
Tel: (617)495-2161

InterAmerican Development Bank
1300 New York Avenue, NW
Washington, DC 20577
Tel.: (202)623-1000

InterAmerican Foundation
1515 Wilson Boulevard
Rosslyn, VA 22209
Tel.: (703)841-3800

International Center for Economic Growth
243 Kearney Street
San Francisco, CA 94108
Tel.: (415)981-5485

International Center for Research on Women
1717 Massachusetts Avenue, NW
Suite 501
Washington, DC 20036
Tel.: (202)797-0007

The International Development Research Center
P.O. Box 8500
Ottawa, Ontario, Canada
Tel: (613)236-6163

International Institute for Educational Planning
7-9 Rue Eugene-Delacroix
5116 Paris, France
Tel.: 1-45-03-77-00

International Labour Office
1828 L St., NW
Suite 801
Washington, DC 20036
Tel.: (202)653-7652

International Women's Tribune Center
777 United Nations Plaza
New York, NY 10017
Tel.: (212)687-8633

Mary Bunting Institute
Radcliffe Research and Study Center
Radcliffe College
34 Concord Avenue
Cambridge, MA 02138
Tel.: (617)495-8212

Office for International Network in Education and Development (INEE)
Michigan State University
East Lansing, MI 48824
Tel.: (517)355-5522

Office of Women in International Development
202 Center for International Programs
Michigan State University
East Lansing, MI 48824-1035

Organization of American States (OAS)
Columbus Library
19th Street and Constitution Avenue, NW
Washington, DC 20006
Tel. (202)458-6084/6037

Overseas Education Fund
1815 H Street, NW
Washington, DC 20006
Tel.: (202)466-3430

Plan International USA
155 Plan Way
Warwick, RI 02886-1099

Royal Tropical Institute
63 Mauritskade
1092 AD Amsterdam
The Netherlands

Save the Children Foundation
2803 M Street, NW
Washington, DC 20007
Tel.: (202)342-8096

UNIPUB
4611-F Assembly Drive
Lanham, MD 20706
Tel.: (301)459-7666

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017
Tel.: (212)326-7000

The World Bank
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433
Tel.: (202)473-3439

World Education, Inc.
210 Lincoln Street
Boston, MA 02111
Tel.: (617)482-9485

World Council of Credit Unions, Inc.
P.O. Box 2982
5810 Mineral Point Road
Madison, WI 53701
Tel.: (608)231-7130