Disparités sociales en éducation en Afrique sub-saharienne
Genre, localisation géographique et revenu du ménage

Alain Mingat
IREDU- CNRS et AFTHD-Banque Mondiale
Avril 2006

Dans ce texte, nous poursuivons deux objectifs complémentaires : le premier consiste à offrir une description de l'ampleur des disparités sociales qui existent dans les systèmes éducatifs des pays de l'Afrique au Sud du Sahara principalement dans la période actuelle mais aussi en lui donnant une perspective temporelle; le second cherche à identifier certains des facteurs qui peuvent rendre compte des disparités constatées ou des actions qui ont visé à les réduire.

Les disparités sociales peuvent prendre des formes diverses dans le domaine de l'éducation. Elles peuvent concerner i) les carrières scolaires des individus selon le groupe d'appartenance ou bien ii) le volume des ressources publiques appropriées par les individus du fait de ces carrières différenciées, ou bien encore iii) le niveau des apprentissages acquis en cours de scolarisation qui lui-même peut différer selon le groupe social considéré. Par ailleurs, on notera que les disparités sociales peuvent s'apprécier à tous les niveaux d'enseignement mais que leur ampleur ou leur signification sociale peut aussi différer selon ces niveaux. Dans ce texte, nous ciblons principalement la dimension sociale des carrières scolaires en les situant aux différents niveaux d'enseignement du primaire à l'enseignement supérieur.

Les données empiriques pour servir de base à la description des phénomènes étudiés peuvent venir de deux types de source : i) la première est de nature administrative et concerne les recensements scolaires sur la base des données d'écoles collectées en général chaque année par la direction des statistiques scolaires dans chacun des pays; ces informations sont compilées par l'Institut des Statistiques de l'Unesco à Montréal; ii) la seconde est constituée des données des enquêtes de ménages qui sont conduites maintenant de façon plus ou moins régulière dans un relativement grand nombre de pays; elles fournissent des informations dans des domaines sociaux variés (population, santé, pauvreté, éducation, ..); ces enquêtes sont généralement conduites par les instituts nationaux de statistiques dans les pays concernés, souvent avec un appui technique et financier de structures internationales.

Alors que les données administratives sont en principes exhaustives sur le plan de la couverture, elles présentent souvent des limitations fortes du point de vue de la disponibilité des variables sociales car c'est essentiellement la dimension genre qui est documentée. Par ailleurs, l'unité d'observation étant l'établissement scolaire, et non l'individu, on peut connaître la localisation géographique de l'école mais pas directement celle des élèves qui la fréquentent. Ceci ne pose pas trop de difficultés au niveau primaire, mais l'association de la localisation de l'établissement à celle de ses élèves devient non pertinente dès qu'on aborde le niveau secondaire; enfin, les données scolaires ne concernent que les jeunes qui sont à l'école sans qu'on ait un accès direct à la population des jeunes qui ne sont pas scolarisés. De façon contrastée, les enquêtes de ménages ne concernent que des échantillons représentatifs de ménages (leur taille est généralement suffisamment large pour que les erreurs

d'échantillonnage soient faibles lorsqu'on considère des groupes pas trop spécifiques). Mais leur grand intérêt est qu'elle fournissent des informations détaillées sur les individus et de nombreuses dimensions de leur contexte social; elles permettent aussi de disposer d'informations sur tous les jeunes, quel que soit leur statut scolaire au moment de l'enquête (scolarisé ou non, dans quelle classe) en connaissant en outre leur fréquentation scolaire antérieure éventuelle pour ceux qui ne sont pas scolarisés au moment de l'enquête (a été scolarisé antérieurement ou non, classe la plus haute atteinte).

Jusqu'au milieu (et même la fin) des années 90, la plupart des travaux sur les disparités sociales à l'école dans les pays à faible revenu se fondaient sur des données de nature administrative. Depuis, la disponibilité croissante des enquêtes de ménages a changé le paysage si bien que des descriptions et des analyses plus riches ont pu être conduites. Dans cette section, nous commençons par présenter des estimations des disparités sociales en éducation sur la base des informations de l'Unesco, pour aborder ensuite celles qui émanent des analyses faites sur la base d'un grand nombre d'enquêtes de ménages. Mais avant de s'attacher aux inégalités sociales, il n'est pas sans intérêt de documenter l'ampleur des disparités générales qui peuvent exister dans les systèmes éducatifs africains, et ce indépendamment de l'existence éventuelle de disparités sociales plus ou moins larges.

I. Le contexte quantitatif et l'ampleur des disparités structurelles dans les systèmes éducatifs des pays africains

Cet aspect selon lequel la structure des systèmes éducatifs est en elle-même être porteuse d'inégalités est souvent négligé ou traité de façon implicite; nous estimons que de procéder ainsi, fusse de façon implicite, constitue une lacune ou une omission non souhaitable pour l'analyse. Pour comprendre de quoi il s'agit, prenons une illustration simple dans laquelle les systèmes d'éducation peuvent être caractérisés sur le plan structurel et de façon basique par une double pyramide inversée :

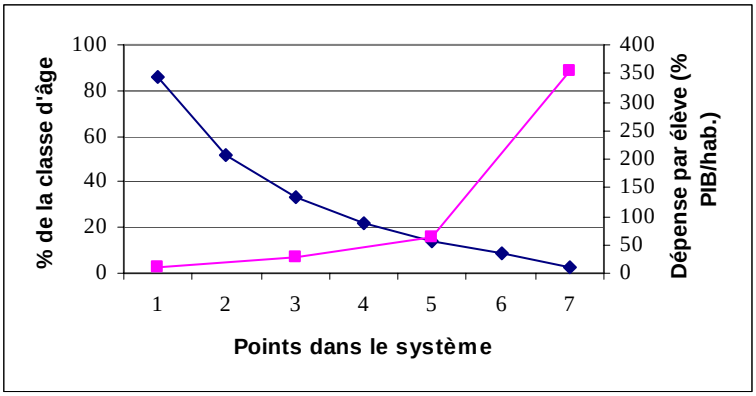
i) la première concerne les effectifs et la couverture scolaire; cette première pyramide a généralement une base large (mais pas nécessairement universelle dans l'accès à la première classe primaire) et un sommet très fin dans les derniers cycles de l'enseignement supérieur. Tous les pays du monde, et notamment les pays africains, ont en commun d'avoir une forme identique pour leur pyramide des effectifs ou de leur couverture scolaire bien que la base, le sommet et les parties moyennes peuvent être plus ou moins larges ou fines selon le pays;

ii) la seconde pyramide concerne la dépense publique par élève ou étudiant, sachant que sa forme est inversée par rapport à celle des effectifs. C'est en effet dans l'enseignement primaire que les coûts unitaires sont les plus faibles; l'enseignement supérieur a typiquement la valeur des dépenses publiques par étudiant la plus élevée, mais les effectifs scolarisés à ce niveau beaucoup moins nombreux. La forme globale de cette structure des coûts unitaires est très semblable entre les différents pays, mais il existe aussi des variations considérables dans cette structure entre pays. Le tableau 1, ci-après, donne une illustration de la forme globale et des variations enregistrées dans ces deux pyramides au sein des pays d'Afrique sub-saharienne. Le graphique 1, en donne une représentation visuelle pour la moyenne des pays IDA (pays dont le PIB par habitant est inférieur à 785 dollars des Etats-Unis).

Tableau 1 : Pyramide moyenne de la couverture et des coûts unitaires pour les pays d'Afrique Subsaharienne et dispersion entre pays (année 2003 ou proche)

	Pays IDA (PIB/ hab. < 785 USD)		Pays non IDA
	Moyenne	Dispersion	Moyenne
Couverture (% classe d'âge en différents points du système)			
1. Accès au primaire	86,4	61- 100	95,6
2. Achèvement du primaire	51,7	27 – 81	76,3
3. Accès au secondaire	33,1	9 – 63	66,4
4. Achèvement du premier cycle secondaire	22,1	6 – 58	53,2
5. Accès au second cycle secondaire	14,4	2 – 41	40,8
6. Achèvement du second cycle secondaire	9,0	2 – 21	28,0
7. Nombre d'étudiants / 100 000 habitants (couverture %)	286 (3)	55 – 784	628
Dépense publique par élève ou étudiant (PIB / habitant)			
1. Primaire	11,7	6 – 24	13,6
3. Premier cycle secondaire	27,3	13 – 49	16,5
5. Second cycle secondaire	63,4	18 – 157	38,4
7. Supérieur	353	83 – 980	125

Graphique 1 : Couverture et dépense publique par élève selon le niveau d'enseignement



Le graphique explicite bien la structure de la double relation inversée prévalant en moyenne dans les pays à faible revenu de l'Afrique Subsaharienne. Mais deux points complémentaires intéressants sont i) la grande variabilité entre pays dans chacune de deux dimensions[1] et, surtout, ii) de très grandes différences d'un pays à l'autre dans leurs choix stratégiques vis-à-vis d'une part de la couverture scolaire et d'autre part du niveau de la ressource par élève respectivement aux différents niveaux d'enseignement. A titre d'illustration, on observe que le coût unitaire du supérieur est plus de 70 fois celui du primaire dans des pays tels que le Burundi, l'Ethiopie, le Mozambique ou le Rwanda alors qu'il ne vaut qu'à peine plus de 10 fois celui du primaire dans des pays tels que le Bénin, le Cameroun, la Côte-d'Ivoire, la Mauritanie ou le Zimbabwe. Par contre, au sein du premier groupe des pays ayant un coût

[1]. Par exemple, le taux d'achèvement du primaire varie de 27 à 81 % alors que la statistique du nombre des étudiants pour 100 000 habitants varie pour sa part dans une fourchette allant de 55 à 780; les mêmes très grandes variations sont enregistrées pour les coûts unitaires qui varient de 6 à 24 % du PIB par habitant du pays au niveau primaire et de 0,83 à 9,8 fois le PIB par habitant dans l'enseignement supérieur.

unitaire du supérieur très élevé par rapport à celui du primaire, on observe que le Mozambique a une couverture faible de son enseignement supérieur (55 étudiants pour 100 000 habitants) alors que le l'Ethiopie a une couverture du supérieur quatre fois plus élevée. Des différences comparables sont observées dans le second groupe de pays. Au total, ce sont donc des configurations structurelles extrêmement diversifiées sur ces plans qui son observées dans les pays à faible revenu de l'Afrique Subsaharienne[2].

Ces configurations structurelles diversifiées vont conduire à des niveaux très différents de concentration des ressources publiques en éducation. En effet, nous pouvons considérer que les individus qui sont scolarisés à un niveau donné d'enseignement au cours d'une année donnée s'approprient de facto un montant de ressources publiques qui correspond au coût unitaire de scolarisation associé à ce niveau d'études. Compte tenu de la structure pyramidale des effectifs scolarisés, ceci implique l'existence d'une large variété du nombre des années d'études qu'ont les individus lorsqu'ils mettent un terme à leurs études, certains des individus d'une classe d'âge pouvant n'avoir aucune scolarisation alors que d'autres seront restés 15 années dans le système scolaire avant d'entrer dans la vie active. Alors que ceux qui n'ont pas eu accès à l'éducation n'ont approprié aucune ressource publique, plus longues ont été les études, plus grand est le volume des ressources publiques appropriées par un individu. Comme par ailleurs les coûts unitaires croissent fortement avec le niveau d'enseignement, il s'ensuit que les quelques individus qui atteignent le sommet de la pyramide scolaire peuvent avoir ainsi accumulé des montants très substantiels de ressources publiques.

Au total, si on consolide les ressources publiques en éducation accumulées par une cohorte donnée de jeunes, il est clair qu'on doit s'attendre à une distribution caractérisée par un certain degré de concentration. Par ailleurs, dans la mesure où les deux pyramides, des effectifs scolarisés d'une part, des coûts unitaires de l'autre, peuvent être très différentes d'un pays à l'autre, on doit s'attendre aussi à ce que ce degré de concentration des ressources publiques en éducation diffère entre les différents pays d'Afrique Subsaharienne.

Pour mesurer ce degré de concentration dans l'appropriation des ressources publiques en éducation, la pratique commune consiste à estimer pour chaque pays i) la distribution des niveaux terminaux de scolarisation dans une cohorte donnée, ii) le niveau des ressources publiques accumulées par un individu selon son niveau terminal de scolarisation et d'en déduire iii) la courbe de Lorenz dans la distribution globale des ressources publiques en éducation. Sur cette base, deux indicateurs synthétiques sont alors généralement produits, à savoir d'une part l'indice de Gini et d'autre part la proportion des ressources publiques appropriées par les 10 % les plus éduqués au sein d'une cohorte de jeunes, les valeurs de ces deux indicateurs étant relativement bien corrélées (R^2 de l'ordre de 0,75).

[2]. D'une façon générale, les pays non IDA (Afrique du Sud, Namibie, Maurice, Gabon) dont le niveau de développement est sensiblement plus élevé que celui des pays IDA, sont caractérisés par une couverture bien meilleure que celle des pays à faible revenu du continent. Ils ont des coûts plus élevés que ceux des pays IDA dans le primaire, mais les coûts relatifs (exprimés en unités de PIB par habitant) y sont sensiblement plus bas dans les niveaux post-primaires, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur.

Le tableau 2, ci-après, présente la valeur moyenne de ces indicateurs ainsi que l'ampleur de leur dispersion entre les différents pays d'Afrique Subsaharienne.

Tableau 2 : Degré de concentration des ressources publiques en éducation dans les pays d'Afrique Subsaharienne (année 2003 et comparaison dans le temps)

	Moyenne	Variations
Pays IDA		
Coefficient de Gini	0,52	0,29 – 0,69
% des ressources publiques pour 10 % + éduqués		
En 2003	43,0	23 – 68
En 1992	56,0	
En 1975	63,2	
Pays non IDA		
Coefficient de Gini	0,30	
% des ressources publiques pour 10 % + éduqués	24,8	

Le coefficient de Gini peut à priori varier sur un intervalle compris entre 0 (caractérisant une distribution équitable dans laquelle x % de la population approprie exactement x % des dépenses publiques agrégées et cela quel que soit x) et 1 (qui caractérise une situation théorique dans laquelle un seul individu accaparerait toutes les ressources publiques du secteur; concentration maximale). Cet indicateur est le plus utilisé mais nous préférons cibler la proportion des ressources globales appropriées par les individus les plus éduqués, conventionnellement les 10 % les plus éduqués de leur classe d'âge; on a en effet une mesure qui a davantage de signification sociale que le coefficient de Gini dont la signification est abstraite. Les mesures faites dans les différents pays africains à faible revenu montrent, qu'en 2003, les 10 % les plus éduqués reçoivent en moyenne 43 % de l'ensemble des ressources publiques mobilisées pour le secteur. Ils montrent aussi que cette statistique, comme anticipé, varie sensiblement d'un pays à l'autre (plus ou moins entre un quart et les deux-tiers) eu égard à la grande variabilité des choix structurels décrits plus haut. Dans environ un pays sur trois, plus de la moitié des ressources publiques pour l'éducation est appropriée par seulement 10 % de la population du pays; ceci manifeste un niveau très fort de concentration des ressources.

Ceci est d'une certaine façon confirmé par la comparaison entre la situation moyenne des pays à faible revenu du continent et les autres; en effet, alors que le chiffre moyen estimé pour les premiers est de 43 %, il passe à seulement 25 % pour les seconds. Mais il convient de mettre aussi la situation sur ce plan des pays à faible revenu dans une perspective temporelle et observer les progrès importants qui ont été faits depuis 1975, la valeur moyenne de l'indicateur étant estimée à 63 % en 1975 et à 56 % en 1992. Ces évolutions sont la résultante d'une loi très forte en sociologie de l'éducation selon laquelle lorsque les systèmes se développent quantitativement, les inégalités ont tendance à se réduire. L'existence de cette loi tient au fait que les systèmes à couverture étroite sont appropriés par une petite frange de la population (on verra plus loin qu'il s'agit de ceux qui sont socialement favorisés mais nous n'avons pas besoin de cet argument à ce stade de l'exposition) et que lorsqu'ils se développent ils intègrent par nécessité une population plus large réduisant ainsi le degré

d'exclusivité des premiers servis. Il en est d'ailleurs d'autant plus ainsi qu'il est observé que la structure des coûts unitaires entre niveaux d'enseignement, très différenciée dans les systèmes peu développés, a tendance à le devenir moins lorsque les systèmes gagnent en couverture globale («démographisation»).

Dans cette section, nous avons établi i) l'existence de disparités relativement fortes dans la plupart des systèmes éducatifs des pays à faible revenu de l'Afrique Subsaharienne et ii) des situations relativement différenciées des différents pays sur ce plan. Ces disparités sont associées à des éléments structurels des systèmes et n'ont pas en elles-mêmes de dimensions sociales. On peut par exemple imaginer un système très élitiste dans ses structures et un accès très équitable sans biais sociaux particuliers aux segments les plus convoités du système; mais c'est dans cette coquille structurelle que les éventuelles disparités sociales vont se construire et il se peut aussi qu'un système caractérisé par une inégalité structurelle forte soit porteur d'un degré plus intense de disparités sociales. Ce sont sur ces dernières que nous allons faire porter la description et l'analyse, en premier lieu sur base de données administratives, ensuite en mobilisant les informations extraites d'enquêtes de ménages.

II. Les disparités selon le genre estimées sur la base des données administratives

Aussi longtemps que la couverture en un point donné dans le système scolaire n'est pas universelle, il existe des possibilités que certains groupes soient systématiquement avantagés ou désavantagés. Les disparités selon le genre ont fait l'objet d'un intérêt particulier au cours des vingt dernières années. Il y a évidemment de bonnes raisons qu'il en soit ainsi avec des arguments tant en termes de droits que d'efficacité sociale dans la mesure où la scolarisation des mères joue un rôle attesté sur les variables de population et de santé; c'est pourquoi ces disparités, et le souci de les réduire, ont intéressé tout à la fois les chercheurs, les décideurs politiques nationaux, les organisations internationales (et en particulier l'Unicef) et un public militant pour la cause des filles et des femmes. Mais il y a aussi une raison d'opportunité dans la mesure où la dimension genre était pratiquement la seule à être documentée sur une base large; la dimension de l'urbain et du rural ou la distinction entre riches et pauvres ne sont en effet pas accessibles avec les données scolaires administratives[3].

Le tableau 3, ci-après, présente les informations de base concernant le genre dans une sélection large de pays d'Afrique sub-saharienne; les données couvrent l'ensemble du système éducatif pour les années 1990 et 2002 (ou des années très proches). Les principaux éléments qui ressortent de ces données sont i) qu'en moyenne, les disparités selon le genre, souvent présentes au niveau primaire, tendent à s'intensifier lorsqu'on monte dans les niveaux d'études; ii) que les disparités selon le genre se sont en moyenne substantiellement réduites au cours du temps et iii) qu'il existe des différences marquées entre pays sur le plan des disparités entre garçons et filles dans leurs systèmes scolaires.

[3]. Les disparités que les données administratives permettent de mesurer concernent principalement l'aspect genre et la dimension régionale. Les différences entre garçons et filles sont d'une certaine façon génériques et peuvent être évaluées sur des bases comparatives entre pays. Ce n'est pas le cas des disparités selon les catégories administratives, que sont par exemple les régions ou les provinces, car elles caractérisent des spécificités propres à chaque pays et, de ce fait, ne se prêtent pas bien à des mesures comparatives larges. Ce n'est pas pour autant qu'elles n'existent pas ou ne soient pas intéressantes à décrire et à comprendre.

Tableau 3: Disparités en éducation selon le genre dans des pays d'Afrique Subsaharienne, 1990-2002 (ou années proches)

Pays	Année	Enseignement Primaire										Secondaire 1			Secondaire 2			Supérieur		
		TBS (%)			Taux d'accès (%)			Achèvement (%)			Rétention	TBS (%)			TBS (%)			Etudiants/100 000 hab.		
		G	F	F/G	G	F	F/G	G	F	F/G	F/G	G	F	F/G	G	F	F/G	G	F	F/G
Angola	1990	96	88	91,7	133	119	89,5	42	35	83,3	0,931							51	10	19,7
	2002	118	85	72,0														61	35	58,0
Bénin	1990	78	39	50,0	104	50	48,1	30	14	46,7	0,971	19	8	43,2	8	2	24,2	166	32	19,3
	2002	127	92	72,4	128	102	79,7	65	37	56,9	0,714	35	25	71,4	12	4	31,4	215	53	24,7
Botswana	1990	99	197	101,8	109	111	101,8	82	99	120,7	1,186	37	46	121,9	17	15	90,4	212	154	72,6
	2002	103	103	100,0	114	110	96,5	87	96	110,3	1,143	81	86	106,2	40	46	115,6	285	232	81,4
Burkina Faso	1990	40	25	62,5	39	25	64,1	24	14	58,3	0,910	12	7	54,4	3	1	32,0	65	19	29,2
	2002	53	39	73,6	61	45	73,8	34	24	70,6	0,957	19	13	68,4	6	2	40,0	100	34	34,0
Burundi	1990	78	65	83,3	72	62	86,1	50	43	86,0	0,999	8	5	64,1	3	1	43,5	49	17	34,1
	2002	86	69	80,2	93	80	86,0	36	26	72,2	0,840	14	12	85,7	6	4	65,5	122	53	43,4
Cameroun	1990	107	92	86,0	88	78	88,6	60	52	86,7	0,979	31	24	76,7	19	10	53,0			
	2002	116	99	85,3	107	93	86,9	65	55	84,6	0,974	33	30	90,9	19	15	81,7	322	204	63,4
Cap Vert	1990	117	110	94,0	123	117	95,1					29	29	101,8	14	13	94,8			
	2002	124	118	95,2	109	106	97,2	88	105	119,3	1,227	92	106	115,2	44	50	114,3	249	220	88,4
Rép. Centrafricaine	1990	80	51	63,8	70	51	72,9	36	19	52,8	0,724	20	8	42,2	9	2	28,0	102	18	17,6
	2002	78	53	67,9				22	15	68,2								143	28	19,6
Tchad	1990	76	34	44,7	74	44	59,5	31	7	22,6	0,380	14	3	20,5	6	1	11,5	45	7	16,1
	2002	95	61	64,2	105	77	73,3	34	16	47,1	0,643	20	6	30,0	12	3	22,6	63	11	17,5
Congo	1990	123	111	90,2	87	78	89,7	60	48	80,0	0,892	63	52	83,0	26	10	36,8	380	89	23,4
	2002	83	77	92,8	57	54	94,7	49	45	91,8	0,969	48	30	62,5	15	8	53,9	310	58	18,7
Côte-d'Ivoire	1990	76	54	71,1	63	48	76,2	58	34	58,6	0,769	32	17	51,0	17	6	33,8	179	50	28,1
	2002	86	69	80,2	82	75	91,5	61	40	65,6	0,717	38	22	57,9	21	10	45,9	446	159	35,7
Rép. Démo. Congo	1990	81	60	74,1	77	64	83,1	59	35	59,3	0,714	16	9	58,6	12	4	32,8			
	2002																			
Guinée Equatoriale	1990											49	30	60,5	12	2	15,4	143	21	14,5
	2002														48	25	52,3			
Eritrée	1990	22	21	95,5								22	18	81,8	12	9	74,5			
	2002	70	57	81,4	65	55	84,6	42	30	71,4	0,844	52	38	73,1	26	15	55,7	123	19	15,4
Ethiopie	1990	38	25	65,8	59	38	64,4	19	9	47,4	0,736	18	14	80,1	11	7	65,6	80	19	23,8
	2002	76	55	72,4	92	74	80,4	48	37	54,2	0,674	31	19	61,3	11	7	65,8	151	54	35,8
Gabon	1990	143	141	98,6	151	151	100,0	64	71	110,9	1,109	48	50	102,7	22	19	84,7	310	137	44,1
	2002	133	132	99,8	96	96	100,0	72	76	105,6	1,056							396	220	55,6
Gambie	1990	73	50	68,5	80	59	73,8	57	34	59,6	0,808	34	19	56,2	15	5	43,3	94	53	56,3
	2002	86	84	97,7	85	89	104,7	80	80	100,0	0,955	55	43	78,2	27	16	59,1			
Ghana	1990	79	66	83,5	85	76	89,4	70	53	75,7	0,847	75	51	67,3	9	4	48,6	78	23	29,4
	2002	81	77	95,1	89	86	96,6	60	63	105,0	1,087	60	52	86,7	22	18	83,0	245	94	38,4
Guinée	1990	46	22	47,8	53	26	49,1	25	9	36,0	0,733	16	6	36,2	7	1	20,0	76	5	6,6
	2002	92	71	77,2	86	76	88,4	51	31	60,8	0,688	37	29	78,4	21	8	40,3	303	37	12,2
Guinée Bissau	1990	65	35	53,8				21	12	57,1		9	5	57,9	3	1	23,3	40	3	6,3
	2002							40	24	60,0		29	16	55,2	12	7	57,1	29	5	17,2
Kenya	1990	97	92	94,8	119	113	95,0	69	57	82,6	0,869	29	23	79,2	7	4	50,9	97	41	41,7
	2002	95	90	94,7	97	95	97,9	76	73	90,8	0,927	40	38	95,0	25	22	88,3	205	109	53,2
Lesotho	1990	101	113	111,9	110	112	101,8	48	82	170,8	1,678	24	38	154,1	11	13	121,2	54	77	142,6
	2002	125	127	101,6	134	129	92,5	57	67	135,1	1,461	35	46	131,4	18	23	122,6	142	197	138,7
Madagascar	1990	95	92	96,8	92	95	103,3	34	35	102,9	0.996	22	22	100,6	9	8	93,6	184	150	81,5
	2002	122	117	95,9	130	125	96,2	40	41	102,5	1,065	21	21	100	7	7	99,6	104	86	82,7
Malawi	1990	74	62	83,8	107	98	91,6	40	31	77,5	0,846	5	3	51,2				37	14	37,8
	2002	143	137	95,8				71	68	95,8		57	43	75,4	29	17	57,8	21	8	38,1
Mali	1990	32	19	59,4	32	19	59,4	14	9	64,3	1,082	12	7	58,8	2	1	35,7	59	10	16,9
	2002	66	50	75,8	63	53	84,1	47	30	63,8	0,759	28	16	57,1	13	7	53,8	371	200	53,9

Pays		Année	Enseignement Primaire										Secondaire 1			Secondaire 2			Supérieur		
			TBS (%)			Taux d'accès (%)			Achèvement (%)			Rétention	TBS (%)			TBS (%)			Etudiants/100 000 hab.		
			G	F	F/G	G	F	F/G	G	F	F/G	F/G	G	F	F/G	G	F	F/G	G	F	F/G
Mauritanie		1990	58	43	74,1	64	48	75,0	40	26	65,0	0,867	19	9	49,5	16	7	46,4	239	42	17,6
		2002	89	87	97,8	103	103	100,0	49	44	89,8	0,898	28	22	78,6	19	15	76,8	245	66	26,9
Maurice		1990	109	109	100,0	99	99	100,0	103	102	99,0	0,990	63	66	105,3	45	44	97,5	223	155	69,5
		2002	104	105	101,0	92	94	102,2	105	104	99,0	0,969	82	80	97,6	60	66	110,1	612	774	128,5
Mozambique		1990	73	55	75,3	80	65	81,3	34	22	64,7	0,796	20	13	63,1	3	1	40,1	24	8	33,3
		2002	114	93	81,6	120	110	91,7	57	38	66,7	0,727	41	27	65,9	9	6	70,8	30	23	76,7
Namibie		1990	119	120	100,8	195	194	99,5	70	85	121,4	1,220							103	183	177,7
		2002	105	106	101,0	98	97	98,0	87	93	106,9	1,091	72	82	113,9	32	32	98,5	376	315	83,8
Niger		1990	35	20	57,1	33	20	60,6	23	13	56,5	0,932	11	5	47,7	3	1	24,7	43	9	20,4
		2002	51	36	70,6	68	50	73,5	24	17	70,8	0,963	11	7	63,6	3	2	55,5	85	28	32,9
Nigeria		1990	103	81	78,6	126	100	79,4	82	62	75,6	0,952	33	25	76,2	20	16	78,6	289	92	31,9
		2002	132	107	81,1	132	107	81,1	92	73	79,3	0,978									
Rwanda		1990	72	71	98,6	97	95	97,9	44	44	100,0	1,021	3	2	60,2	2	1	46,3	39	9	23,2
		2002	122	122	100,0	166	167	100,6	38	36	94,7	0,941	11	11	100.0	3	2	65.0	157	80	51,0
Sao Tomé		1990											79	75	94,6	40	33	82,3			
		2002							55	66	120,0		69	58	84,2	24	21	90,4			
Sénégal		1990	66	49	74,2	61	49	80,3	51	33	64,7	0,806	24	13	55,5	12	6	49,4			
		2002	83	77	92,8	95	94	98,9	53	43	81,1	0,820	26	18	69,2	11	7	61,1			
Seychelles		1990											76	75	98,6	80	75	94,2			
		2002	115	114	99,1	102	102	100,0	120	116	96,7	0,967									
Sierra Leone		1990	60	41	68,3								35	21	59,3	16	8	47,4	88	28	31,6
		2002	69	57	82,6	55	48	87,3	42	36	85,7	0,982	35	23	65,7	22	17	78,4	138	56	40,6
Somalie		1990	14	7	50,0																
		2002																			
Afrique du Sud		1990	107	106	99,1	151	140	92,7	76	85	111,8	1,206	78	91	116,7	54	65	120,4	667	568	85,2
		2002	108	104	96,3	118	114	96,6	96	102	106,3	1,100	100	105	105,0	65	77	117,2	675	775	114,8
Soudan		1990	59	45	76,3	67	51	76,1	48	39	81,3	1,068	28	22	77,0	17	14	86,9	141	95	67,2
		2002	64	56	87,5	69	61	88,4	53	45	84,9	0,960	56	42	75,0				336	300	89,3
Swaziland		1990	99	97	98,0	108	107	99,1	66	72	109,1	1,101	48	49	101,2	27	24	88,0	192	171	89,1
		2002	102	94	92,2	97	92	94,8	73	77	105,5	1,113	50	51	102,0	30	28	94,8	229	275	120,1
Togo		1990	133	87	65,4	113	86	76,1	55	26	47,3	0.622	37	14	36,9	13	3	19,3	221	30	13,6
		2002	132	110	83,3	110	99	90,0	92	63	68,5	0.761	66	36	54,5	20	6	28,2	243	49	20,2
Ouganda		1990	76	61	69,0	116	100	86,2	49	30	61,2	0,710	16	10	62,1	4	2	39,8	83	32	38,6
		2002	142	139	97,9	187	192	102,7	69	59	85,5	0,833	21	18	84,7	6	4	61,2	187	98	52,4
Tanzanie		1990	68	67	98,5	78	77	98,7	61	63	103,3	1,047	7	5	76,4	1	0,4	29,1	23	4	17,4
		2002	86	83	96,5	149	142	95,3	57	59	103,5	1,086	49	8	16,3	2	1	49,9	65	21	32,3
Zambie		1990	98	89	90,8	96	95	99,0	110	84	76,4	0,772	35	24	68,1	15	8	53,1	132	51	38,3
		2002	85	79	92,9	86	86	100,0	66	55	83,3	0,833	41	36	87,8	19	15	81,2	200	93	46,5
Zimbabwe		1990	104	103	99,0	120	120	100,0	99	93	93,9	0,939	70	69	99,2	35	26	74,8	321	158	49,2
		2002	95	93	97,9	114	111	97,4	88	78	94,0	0,965	63	58	92,1	32	27	84,7	298	173	58,1
Moyenne	**Directe**	**1990**	**80,2**	**69,4**	**79,7**	**92,9**	**81,1**	**83,8**	**52,7**	**44,2**	**78,2**	**0,924**	**31,6**	**25,8**	**72,7**	**16,0**	**11,6**	**55,5**	**144**	**70**	**42,3**
	Tronquée	**1990**	**76,3**	**66,7**		**82,8**	**73,6**		**52,4**	**44,2**											
	Directe	**2002**	**98,9**	**88,1**	**88,1**	**101,5**	**94,3**	**92,0**	**62,0**	**55,7**	**86,7**	**0,937**	**44,5**	**37,1**	**79,4**	**21,6**	**17,6**	**71,6**	**220**	**140**	**54,1**
	Tronquée	**2002**	**89,2**	**82,1**		**89,9**	**85,6**		**61,4**	**55,0**											

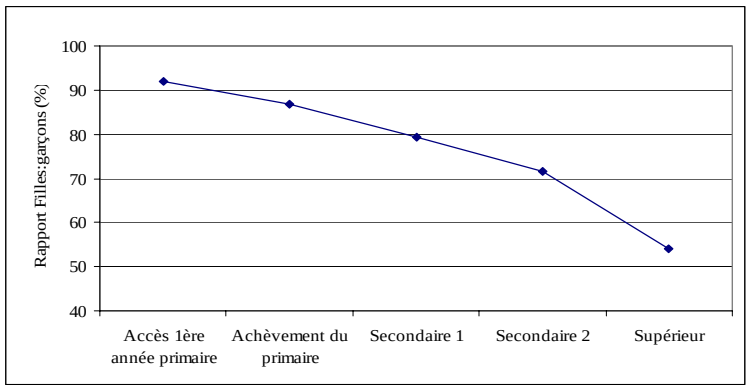
* Les chiffres moyens pour le rapport filles:garçons dans le bas du tableau sont les valeurs moyennes de ce même indicateur dans les différents pays, pas le rapport entre les valeurs régionales des indicateurs des garçons et des filles. Les moyennes "directes" utilisent les valeurs brutes rapportées pour chacun des pays, même lorsque celles-ci dépassent, dans certains pays, 100 %; (taux d'accès de 149 % en Tanzanie ou de 166 % au Rwanda en 2002); la moyenne tronquée est calculée après avoir ramené à 100 % les valeurs qui excèdent cette référence. Cependant, les rapports filles:garçons ont toujours été calculés sur la base des données brutes.

II.1 Une structure globale assez forte

En premier lieu, on peut observer que de façon globale pour l'ensemble des pays de la région, des disparités selon le genre existent bien, en 2002, dans les chances de scolarisation, et cela au détriment des filles. Si on cible en premier l'achèvement du primaire qui constitue une référence minimale pour la scolarisation dans une perspective de réduction de la pauvreté et pour les Objectifs de Développement du Millénaire (rappelons qu'il n'y a que 52 % de la classe d'âge qui atteint ce niveau dans les pays à faible revenu de la région), on observe une valeur de 0,867 pour le rapport filles:garçons, ce qui signifie que sur 100 garçons qui achèvent le primaire, seulement 87 filles sont dans ce cas (ceci implique que la majorité des filles des pays africains à faible revenu n'atteignent pas même une scolarité primaire complète). De façon complémentaire, on peut observer que c'est un peu plus dans l'accès (ratio de 0,92) que dans la rétention (ratio de 0,94) que les filles sont en retard par rapport aux garçons dans leurs chances d'accéder à une scolarité primaire complète.

Les disparités entre garçons et filles existent bien en moyenne au niveau primaire, mais c'est surtout à partir du secondaire que les disparités filles:garçons vont se creuser, comme cela est visuel dans le graphique 2, ci-dessous.

Graphique 2 : Ratio filles:garçons dans la scolarisation aux différents niveaux du système
(moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne, 2002)



Alors que le rapport filles:garçons vaut 0,87 en fin de primaire, il passe à 0,79 au niveau secondaire 1 et à 0,72 dans le second cycle secondaire, marquant une évolution progressive et plus ou moins continue au désavantage des filles sans véritable rupture entre le primaire et le secondaire. Lorsqu'on aborde le supérieur, on assiste à un très fort creusement des disparités selon le genre (le rapport filles:garçons n'y est plus que de 0,54) puisqu'on passe plus ou moins de trois filles pour quatre garçons en second cycle secondaire, à seulement une fille pour deux garçons dans le supérieur.

II.2 Des différences substantielles entre les pays : structure commune et spécificités ?

L'existence de la structure moyenne décrite rapidement ci-dessus conduit souvent à des discours génériques qui ne prennent pas en compte la possibilité que cette structure moyenne

soit différente selon les pays. Or c'est effectivement ce qu'on observe, et cela conduit évidemment à des argumentations moins tranchées et plus contextualisées.

Attachons nous en premier lieu de nouveau à l'achèvement du primaire. La valeur moyenne de l'indicateur de disparités filles:garçons pour l'ensemble des pays considérés est de 0,87 en 2002; mais elle s'échelonne de 0,47 à 1,35 si on s'attache aux valeurs des pays individuels, une plage de variation tout à fait considérable. Bien que toute catégorisation porte en elle un aspect conventionnel, on peut tout de même observer que sur les 41 pays pour lesquels les informations sont disponibles, 14, dont on peut sans doute dire que les disparités selon le genre sont fortes, ont un indicateur qui est inférieur à 0,75; par contre, on compte 15 pays pour lesquels on peut suggérer que l'argument du désavantage des filles n'est pas empiriquement valide (du moins au niveau de l'achèvement du primaire) dans la mesure où l'indicateur de disparités filles:garçons est supérieur à 0,95 (il dépasse même l'unité dans 10 pays, la situation des garçons étant alors plutôt en retrait par rapport à celle des filles). Enfin, 12 pays ont un indicateur compris entre 0,79 et 0,95 et pour lesquels on peut risquer de dire que le désavantage des filles existe mais est relativement modéré. Bien sûr cette catégorisation est largement conventionnelle; mais on peut conclure toutefois à l'existence de situations très variées d'un pays à l'autre sur le plan des disparités filles:garçons dans la région d'Afrique subsaharienne.

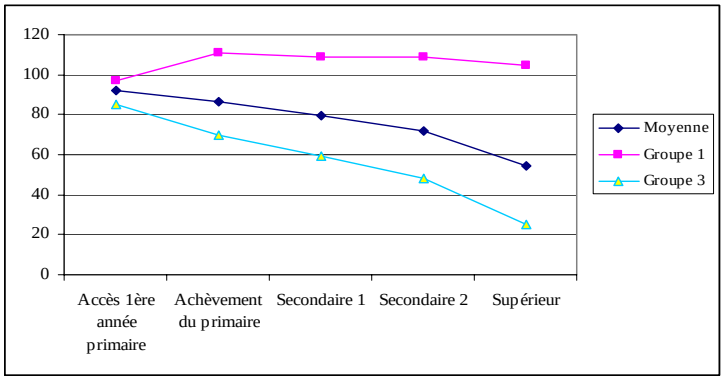
Ces observations appellent deux questions : la première est de savoir si ce qui vient d'être dit en se situant au niveau de l'achèvement du primaire a une valeur pour l'ensemble du système; la seconde question consiste à interroger l'origine des différences constatées entre pays et à examiner le rôle respectif i) des spécificités nationales vis-à-vis de la scolarisation des filles et ii) du niveau global de couverture qui est forcément susceptible d'influencer l'ampleur des disparités.

* Concernant le premier point, on observe l'existence de fortes corrélations entre l'indice de disparités fille:garçons au niveau de l'achèvement du primaire et celui observé par exemple en fin de secondaire ou dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, le calcul d'un indicateur global de disparités filles:garçons sur l'ensemble du système éducatif de chacun des pays donne un groupement des pays en trois groupes qui est extrêmement proche de celui identifié plus haut en fin de cycle primaire.

Ces résultats suggèrent qu'il existe bien des différences qui tiennent au pays et que dans certains d'entre eux, il y a des forces intenses qui conduisent à l'existence de disparités substantielles entre garçons et filles à l'école, alors que dans d'autres, ces forces n'existent pas, ou bien existent mais avec une intensité beaucoup plus réduite et/ou ne se manifestent que dans les niveaux les plus élevés du système éducatif. Parmi les pays où les données suggèrent l'absence de disparités de scolarisation au désavantage des filles (groupe 1 dans le graphique 3, ci-après), on trouve l'Afrique du Sud, le Botswana, le Cap Vert, le Lesotho, Madagascar, Maurice, la Namibie et le Swaziland (le groupe 1 est constitué essentiellement de pays d'Afrique Australe). Le groupe 3, des pays dans lesquels les disparités selon le genre sont fortement au désavantage des filles, est constitué du Bénin, du Burkina Faso, du Congo, de la Côte-d'Ivoire, de l'Erythrée, du Mali, de la Mauritanie, du Niger, de la Tanzanie, du

Tchad et du Togo[4] (le groupe 3 est constitué principalement de pays francophones). Le graphique 3 oppose la situation moyenne des pays des groupes 1 et 3 (tous les autres pays sont classés dans le groupe 2, dont le comportement moyen est relativement proche de la moyenne régionale.

Graphique 3 : Situation différenciée des pays africains vis-à-vis des disparités selon le genre



Voir la composition des groupes 1 et 3 dans le texte;
Tous les autres pays sont dans le groupe2, proche de la moyenne

* concernant maintenant le second point, et une fois qu'on a identifié l'existence de disparités notables selon le genre, on peut s'interroger sur le point de savoir dans quelle mesure elles sont liées au niveau de développement des systèmes éducatifs. De façon extrême, on sait que les disparités (quelles qu'elles soient) constatées à un niveau éducatif sont liées à sa couverture quantitative dans la mesure où lorsque la couverture est universelle, il n'y plus de place pour des différences interindividuelles. Ce n'est donc formellement que lorsque le bien éducation n'est pas fourni à tout le monde que les caractéristiques de ceux qui l'ont peuvent différer de celles de ceux qui en sont privés. Au-delà de ce truisme, on peut aussi s'attendre à ce que les disparités entre groupes aient tendance à être d'autant plus fortes que la restriction dans la disponibilité du bien considéré est plus intense, c'est-à-dire que la couverture du niveau d'enseignement considéré est plus faible.

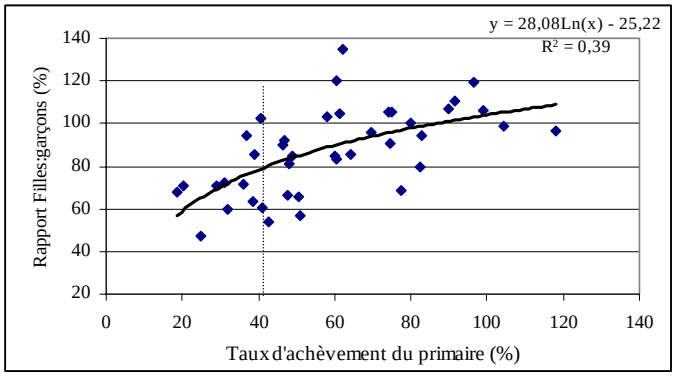
Sur la base de cette argumentation, on peut penser que les différences constatées entre pays dans le niveau des disparités selon le genre peuvent tenir pour partie à des différences dans le niveau de couverture scolaire et pour partie à d'autres facteurs plus spécifiques qui resteraient évidemment en quête d'élucidation. Cette analyse peut alors être conduite par exemple au niveau de l'achèvement du primaire. Le graphique 4, ci-après, montre la situation respective des différents pays de la région selon d'une part la proportion de la classe d'âge qui achève le primaire et, d'autre part, l'intensité des disparités filles:garçons à ce même point dans le système éducatif.

Le graphique est relativement clair : d'un côté, il existe bien une tendance à ce que les disparités selon le genre soient d'autant plus intenses que la couverture du système au point

[4]. Pour la Mauritanie et la Tanzanie, les différences en défaveur des filles se manifestent essentiellement aux niveaux post-primaires.

étudié est faible (cette tendance est matérialisée par la courbe sur le graphique); et d'un autre côté, et complémentairement, il existe aussi des différenciations fortes dans le niveau des disparités genre de pays ayant portant des niveaux de couverture quantitative comparable de leur système (dénotant ainsi des spécificités nationales effectives). Par exemple, des pays tels que l'Ethiopie, la Guinée, Madagascar, le Mali et le Rwanda ont tous un taux d'achèvement du primaire proche de 40 % en 2002, mais ces pays diffèrent fortement du point de vue de l'ampleur de leurs disparités selon le genre : en effet, alors que l'Ethiopie, la Guinée et le Mali ont un rapport de disparité filles:garçons de l'ordre de 60 %, il vaut très près de 100 % pour Madagascar et le Rwanda. On peut donc conclure à l'existence de cette structure double mélangeant des facteurs nationaux spécifiques et un facteur général qui indique que plus le niveau de couverture est faible, plus fortes ont, toutes choses égales par ailleurs, tendance à être fortes les disparités selon le genre.

Graphique 4 : Disparités filles:garçons en fin de primaire selon la proportion de la classe d'âge qui achève ce cycle, 2002



Ce même genre d'argument peut maintenant être appliqué comme élément d'explication des différences constatées entre l'ampleur des inégalités selon le genre entre le primaire et le secondaire. On constate en effet (tableau 3 et graphique 2, ci-dessus) que les disparités selon le genre sont plus accentuées dans le secondaire que dans le primaire et, à l'intérieur du secondaire, plus accentuées dans le second que dans le premier cycle. Outre les explications classiques sur ce thème[5], il est possible qu'une part de l'explication de la plus grande disparité selon le genre dans le secondaire que dans le primaire, tienne en fait au fait que la couverture de l'enseignement secondaire est inférieure (parfois largement) à celle du primaire.

On peut alors partir de l'idée que le primaire et le second cycle secondaire sont comparables du point de vue de leurs structure d'inégalités selon le genre, à savoir i) que le niveau moyen

[5]. Les explications habituelles pour rendre compte de cette situation sont notamment que l'accès au secondaire d'une part correspond à l'âge de la puberté et, d'autre part, implique souvent (pour les enfants résidant en milieu rural) la scolarisation dans un établissement plus éloigné du domicile familial. Outre la situation particulière du mariage précoce, on souligne alors que les jeunes filles sont plus exposées à cet âge et que les parents sont réticents à les scolariser dans des situations jugées plus difficiles et risquées si la fréquentation scolaire implique que la fille devra quitter la maison; en outre, sa fréquentation scolaire loin du domicile familial est associée à une perte du fait qu'elle ne participera plus autant à des travaux divers dans le cadre de l'économie familiale.

des disparités de scolarisation entre filles et garçons dépend de la même façon du niveau de couverture du système (hypothèse selon laquelle il existerait une même relation générale entre disparités selon le genre et couverture du système qui vaudrait tant pour le primaire que pour le secondaire, même si les pays se trouvent à des points différents sur cette relation pour les différents niveaux d'études eu égard au fait que la couverture du secondaire est en général inférieure à celle du primaire) et ii) que les spécificités nationales spécifiques sont homogènes et s'expriment de façon plus ou moins semblable aux différents niveaux d'enseignement. Nous considérons ces deux points comme des hypothèses (que nous tenons à priori pour vrai), ce qui nous permet de les tester sur une base empirique et par ailleurs d'évaluer la distance entre les références que ces hypothèses proposent et la réalité.

Une façon très directe de tester l'hypothèse d'unicité de la relation entre l'ampleur des disparités de scolarisation entre filles et garçons aux différents niveaux d'enseignement et la couverture quantitative observée à ces différents niveaux d'études, consiste à regrouper dans un même fichier (par concaténation) les données tant sur la couverture scolaire que sur les disparités selon le genre des différents pays aux niveaux du primaire ainsi que du premier et du second cycle secondaire[6]. On teste alors le modèle suivant :

$$\textbf{Disparités filles:garçons} = a_0 + a_1 * \text{Ln (TBS)} + a_2 * \text{Sec1} + a_2 * \text{Sec2}$$

Dans cette expression, la variable dépendante est égale à 100 fois le rapport filles:garçons dans le Taux Brut de Scolarisation à chacun des trois niveaux d'études. Les variables explicatives sont d'une part le Logarithme de la valeur du TBS de chaque pays à chacun des trois niveaux d'études, et d'autre part deux variables muettes (valeurs 0 ou 1) construites pour autoriser des différences entre les niveaux secondaires et le primaire dans l'ampleur des disparités entre filles et garçons, en raisonnant à niveau de couverture quantitative comparable. Les résultats de l'estimation statistique sont les suivants :

$$\textbf{Disparités filles:garçons} = 26{,}3 + 13{,}9 * \text{Ln (TBS)} + 3{,}9 * \text{Sec1} + 11{,}1 * \text{Sec2} \qquad R^2=0{,}24$$
$$(t=5{,}0) \qquad (t=0{,}7) \qquad (t=1{,}6)$$

Les résultats de cette estimation statistique appellent plusieurs types de commentaires :

i) cette équation permet en premier lieu de retrouver la loi générale selon laquelle les disparités de scolarisation selon le genre ont tendance à être d'autant plus fortes qu'on est à un niveau faible de couverture scolaire.

ii) l'équation estimée permet aussi en second lieu de montrer qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le primaire et le premier cycle secondaire dans l'ampleur des disparités genre, dès lors qu'on raisonne à niveau comparable de couverture scolaire. Cela signifie que l'accroissement de l'ampleur des disparités entre filles et garçons lorsqu'on passe du primaire au premier cycle secondaire est essentiellement associé à la moindre couverture du premier cycle secondaire (TBS de 42 %) par rapport à celle du primaire (TBS de 92 %). Une conséquence est qu'on n'a pas un besoin fondamental d'avoir recours à des

[6]. Dans ce fichier, chaque pays est représenté trois fois, par ses données à chacun des trois niveaux d'études. Le fichier de pays comprend une quarantaine de pays et le fichier traité comprend par conséquent 120 observations.

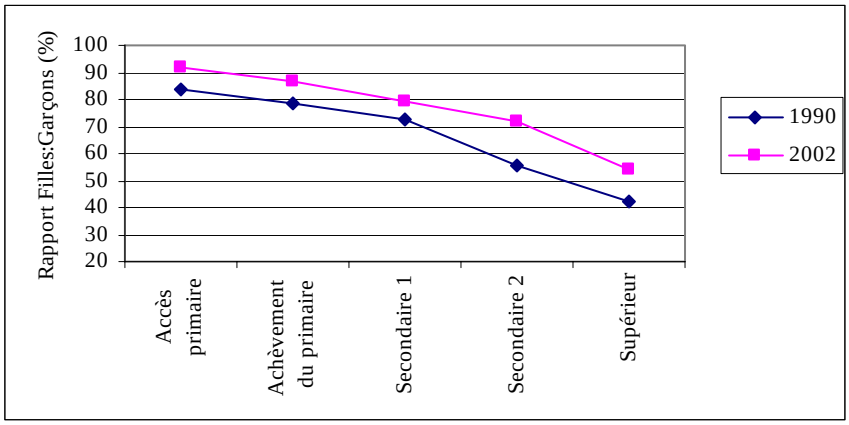
arguments culturels, qui sont supposés s'appliquer dans tel pays et pas dans d'autres, pour rendre compte en général de l'accroissement des disparités selon le genre lorsque les jeunes abordent l'enseignement secondaire.

iii) lorsqu'on s'attache maintenant au second cycle secondaire, la réalité, telle que représentée dans le graphique 2 ci-dessus) est que les disparités selon le genre y sont sensiblement plus fortes que dans l'enseignement primaire. Dans la modélisation présentée ci-dessus, le coefficient de la variable muette Sec2, au lieu d'être négatif, est au contraire positif et plus ou moins statistiquement significatif (seuil de 10 %). Il n' y a pas de contradiction entre ces deux observations, même s'il importe d'amener à la discussion un autre argument empirique. D'abord, il n'y a pas contradiction parce que dans la réalité la couverture du second cycle secondaire est très inférieure à celle du primaire; il est en effet normal que le coefficient de la variable Sec2 dans le modèle diffère de l'image brute (celle du graphique 2) dans la mesure où i) le modèle indique que la couverture scolaire a une importance dans le phénomène étudié et où ii) on contrôle justement cette influence en raisonnant à «niveau de couverture comparable». Cela dit, cela n'explique pas que le coefficient soit positif, manifestant qu'à couverture scolaire identique, les disparités selon le genre seraient en fait plus faibles dans le second cycle secondaire que dans le primaire ou le premier cycle secondaire. Une explication vraisemblable est, comme nous le verrons dans la seconde partie de ce texte, que la population du second cycle secondaire est socialement beaucoup plus favorisée que celle du primaire et que les disparités de scolarisation entre garçons et filles sont sensiblement plus vives dans les milieux modestes que dans les milieux aisés.

II.3 Une évolution positive dans le temps, mais un faible impact des politiques ciblées

Le tableau 2, ci avant, propose des informations sur les disparités entre filles et garçons à la fois aux différents niveaux d'enseignement et pour les années 1990 et 2002. Il autorise ainsi une évaluation des évolutions dans le temps. Le graphique 5 permet de visualiser les évolutions qui ont eu lieu entre ces deux dates.

Graphique 5 : Disparités filles:garçons selon le niveau d'enseignement, 1990 et 2002



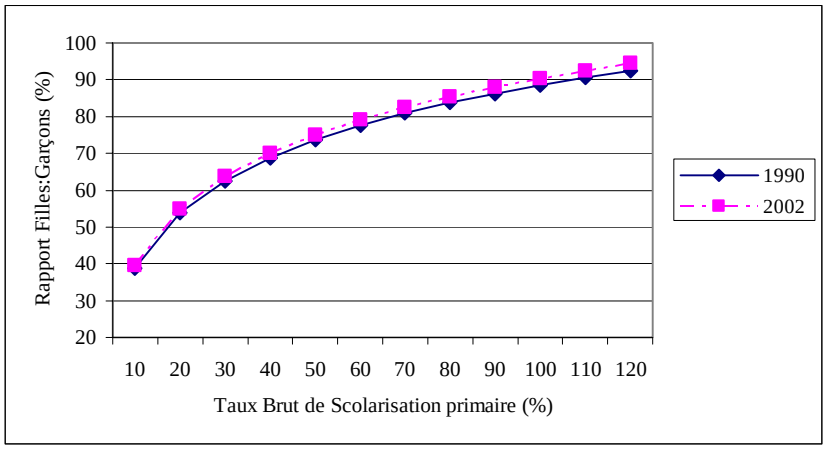
Une réduction sensible des disparités selon le genre est clairement visible entre les années 1990 et 2002 à tous les niveaux d'études. Ainsi, le rapport moyen filles:garçons passe-t-il de 0,84 à 0,92 dans l'accès au primaire et de 0,78 à 0,87 au niveau de l'achèvement de ce cycle. Dans le secondaire, des progrès comparables sont enregistrés, le rapport de genre passant de 0,73 à 0,79 dans le premier cycle, et de 0,56 à 0,72 dans le second. Il faut avoir conscience que les informations consignées dans le graphique 5 sont des données transversales des différents niveaux éducatifs pour chacune des deux années d'observation (par exemple, les jeunes pour lesquels on observe les disparités de scolarisation dans le secondaire n'appartiennent pas à la même génération que celles des jeunes observés dans le primaire à la même date). Compte tenu de cet aspect transversal de ces données, cela suggère que les écarts selon le genre, dans la réalité d'une génération de jeunes, se creusent moins qu'il est apparent dans le graphique. Par ailleurs, une observation visuelle intéressante du graphique 5 est que les disparités selon le genre observées en 2002 à un niveau éducatif donnée sont très comparables à celles observées au niveau éducatif inférieur 10 années plus tôt (par exemple, les disparités genre dans le second cycle secondaire en 2002 sont plus ou moins de même intensité que celles enregistrées dans le premier cycle en 1990.

Dans la mesure où les disparités selon le genre ont mobilisé beaucoup d'énergie au cours des 20 dernières années (création du Forum des Femmes Educatrices Africaines, du Centre International pour l'Education des Filles et des Femmes en Afrique de l'Unesco, du Réseau pour la Scolarisation des Filles de la CEDEAO, de l'Initiative pour la Scolarisation des Filles des Nations Unies, actions vigoureuses de plaidoyer de la part de l'Unicef, création de cellules pour la scolarisation des filles dans la plupart des pays, mobilisation de ressources ciblées sur la réduction des disparités selon le genre dans de nombreux projets bilatéraux et multilatéraux, …), il est tentant de mettre la réduction des disparités constatées dans le graphique 5 à l'actif de toutes ces actions; mais ceci n'est pas pour autant certain. En effet, nous avions vu précédemment dans ce texte que le niveau des disparités selon le genre était en moyenne associé au niveau de couverture du système d'enseignement. Or, entre 1990 et 2002, si on a assisté à une diminution des disparités, on a aussi assisté à une amélioration de la couverture des systèmes.

Dans ce contexte, on serait amené à chercher à distinguer deux composantes dans les évolutions : i) la première serait d'une certaine façon mécanique et tiendrait à l'amélioration globale de la couverture scolaire et correspondrait à des politiques éducatives générales pour étendre les scolarisations; ii) la seconde serait spécifique et correspondrait à l'impact des actions ciblées pour améliorer les chances de scolarisation des filles. Alors que la première composante, on se déplace dans le temps sur la relation générale entre la couverture du système et l'indice de disparité selon le genre; dans la seconde on déplace cette relation vers le haut en améliorant les chances des filles pour des niveaux comparables de couverture scolaire. Pour séparer ces deux composantes, deux méthodes empiriques peuvent être facilement mises en application : une première méthode consiste à traiter séparément les données des années 1990 et 2002; une seconde consiste à les traiter ensemble et à tester l'existence d'un écart systématique entre les deux jeux de données. Nous les appliquons successivement.

1. Nous estimons de façon séparée la relation moyenne (logarithmique) entre le niveau de couverture scolaire et l'indicateur de disparité selon le genre pour les années 1990 et 2002; nous procédons ainsi en premier lieu pour le primaire. Puis, ayant l'équation de cette courbe pour les deux dates, nous en faisons une simulation numérique pour chacune d'entre elles que nous présentons dans un même graphique (graphique 6, ci-après).

Graphique 6 : Relation moyenne entre couverture scolaire et indice de disparité selon le Genre, niveau primaire, 1990 et 2002



De façon visuelle, les deux courbes se recouvrent largement suggérant que la composante spécifique est au mieux faible et que l'essentiel des progrès en termes de réduction des disparités genre entre 1990 et 2002 tient à l'augmentation de la couverture scolaire. Au-delà de l'impression visuelle, il importe d'avoir une mesure objectivée de ce résultat; c'est ce nous propose la seconde méthode envisagée.

2. Nous regroupons les données des différents pays d'Afrique Subsaharienne pour les deux années, 1990 et 2002, et nous testons de façon économétrique l'existence de la relation générale entre couverture et indice de disparité selon le genre, en prenant soin de créer une variable muette identifiant pour chaque couple d'informations si il se réfère à l'année 1990 ou bien à l'année 2002. Avec cette méthode, par l'estimation de la valeur quantitative du coefficient de cette dernière variable et de son degré de significativité statistique, nous identifions l'impact des actions ciblées pour les filles en termes de progrès qu'elles ont permis d'obtenir sur la période considérée. Le résultat est que la valeur moyenne de ce coefficient n'est que de l'ordre de 1 % et qu'il n'est en fait pas significativement différent de zéro. On peut donc conclure que les progrès moyens dans la réduction des disparités entre garçons et filles entre 1990 et 2002 au niveau des scolarisations primaire, résultent essentiellement de l'augmentation globale de la couverture scolaire et des politiques générales qui l'ont rendue possible.

La même analyse a été conduite pour le premier cycle secondaire et elle a produit les mêmes résultats que ceux décrits ci-dessus pour le niveau primaire. Au total, il convient donc de conclure que les mesures spécifiques en faveur de la scolarisation des filles n'ont donc pas eu

globalement leur effet escompté. Ce résultat a évidemment une certaine portée potentielle dans la perspective d'actions ultérieures.

II.4 Une synthèse sur les différenciations sociales selon le genre

Essayons maintenant de résumer ces résultats et de proposer une synthèse provisoire au terme de ces premières analyses concernant les disparités selon le genre :

1. Les disparités selon le genre peuvent être substantielles dans les pays d'Afrique Subsaharienne mais ceci n'est pas vrai de tous les pays. Dans certains pays, dont ceux d'Afrique Australe, les filles ne souffrent pas véritablement de sous scolarisation par rapport aux garçons, alors que dans certains autres pays (qui se trouvent être beaucoup plus souvent des pays francophones), les filles sont effectivement très en retard par rapport aux garçons; cela suggère une prudence concernant des assertions génériques sur la scolarisation des filles dans les pays africains;

2. Dans les pays concernés, les filles constituent bien un groupe défavorisé pour ce qui concerne la scolarisation, et ce handicap est en moyenne d'autant plus intense que le niveau de couverture des systèmes est faible;

3. Si la couverture scolaire constitue bien un contexte plus ou moins favorable à l'existence de disparités selon le genre, on observe aussi que des différences sensibles d'un pays à l'autre; ceci suggère que les contextes culturels et sociaux ou que les politiques éducatives mises en œuvre dans les pays individuels font des différences;

4. Par ailleurs, si on observe bien que les inégalités en défaveur des filles sont bien croissantes lorsqu'on monte dans l'échelle des niveaux d'enseignement, ceci est largement la conséquence du fait que le niveau de couverture décroît au fur et à mesure qu'on considère des niveaux d'études plus élevés (et qu'en général, plus la couverture est limitée, plus les disparités sociales sont fortes). Les arguments culturels, sociétaux et comportementaux traditionnellement utilisés ne sont pas nécessaires pour rendre compte de cette structure de croissance des disparités avec le niveau d'enseignement.

5. Lorsqu'on donne une dimension temporelle à l'analyse, on observe que globalement les disparités selon le genre ont sensiblement diminué entre 1990 et 2002, et cela quel que soit le niveau d'enseignement considéré; une observation jointe est que le retard de scolarisation des filles par rapport aux garçons à un niveau d'étude donnée sont plus ou moins d'une intensité comparable à ce qu'elles étaient dix années auparavant au niveau d'études immédiatement inférieur.

6. Enfin, l'analyse temporelle permet de montrer que les progrès enregistrés entre 1990 et 2002 dans la réduction des disparités entre filles et garçons, et ce tant dans le primaire que dans le premier cycle secondaire tiennent en moyenne essentiellement à l'extension de la couverture scolaire qui a été observée entre les deux périodes; on ne met ainsi en évidence aucun impact significatif des politiques spécifiques ciblées sur le filles pour rendre compte des progrès réalisés.

III. Des disparités sociales qui vont au-delà du genre : l'apport des enquêtes de ménages

Depuis moins de dix ans, les enquêtes de ménages se sont multipliées dans les pays d'Afrique Subsaharienne, notamment en référence avec l'intérêt porté aux questions de pauvreté. Comme nous l'avons mentionné, bien que faites dans des objectifs non ciblés sur l'éducation, elles donnent tout de même des indications intéressantes sur la scolarisation actuelle ou passée de tous les membres d'un nombre relativement large de ménages avec une structure représentative de chacun des pays où ce type d'enquêtes a été réalisé; elles donnent aussi des indications assez nombreuses sur les caractéristiques économiques et sociales des ménages.

Le tableau 4, ci-après, présente une compilation pour 26 pays[7] des résultats d'une analyse descriptive très simple de la distribution sociale des jeunes de la classe d'âge comprise entre 5 et 25 ans d'une part selon leur statut scolaire et le niveau où ils sont scolarisés, et d'autre part selon le genre (masculin/féminin), la localisation géographique (urbain/rural) et le niveau de revenu du ménage (quintiles de revenu).

Tableau 4 : Distribution selon le genre, la location géographique et le revenu familial des jeunes (0-25 ans) aux différents niveaux d'études (consolidation 26 pays, 2000-2005)

Groupe de population	Niveau d'études											
	Non scolarisés		Primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		Supérieur		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Quintile de revenu												
Plus bas	72 097	23,7	30 114	16,5	2 004	7,2	233	3,6	30	2,2	104 478	20,0
Second	66 019	21,7	34 615	19,0	3 320	12,0	468	7,2	48	3,5	104 471	20,0
2 quintiles + pauvres		*45,4*		*35,5*		*19,2*		*10,8*		*7,7*		*40,0*
Milieu	62 595	20,6	36 729	20,1	4 361	15,7	698	10,8	91	6,7	104 476	20,0
Quatrième	57 078	18,8	39 816	21,8	6 185	22,3	1 172	18,2	223	16,4	104 473	20,0
Plus haut	46 518	15,3	41 269	22,6	11 858	42,8	3 880	60,1	964	71,1	104 487	20,0
2 quintiles + riches		*34,1*		*44,4*		*65,1*		*78,3*		*87,5*		*40,0*
Total	304 307	100,0	182 543	100,0	27 728	100,0	6 451	100,0	1 356	100,0	522 385	100,0
Genre												
Féminin	163 061	54,0	89 176	48,5	13 437	47,1	2 826	41,8	587	42,5	266 113	50,9
Masculin	138 880	46,0	94 693	51,5	15 072	52,9	3 929	58,2	794	57,5	256 341	49,1
Total	301 941	100,0	183 870	100,0	28 508	100,0	6 754	100,0	1 382	100,0	522 454	100,0
Localisation												
Rural	213 717	70,8	114 314	62,2	10 855	38,1	1 946	28,8	358	25,9	341 190	65,3
Urbain	88 258	29,2	69 568	37,8	17 652	61,9	4 807	71,2	1 024	74,1	181 309	34,7
Total	301 974	100,0	183 882	100,0	28 508	100,0	6 754	100,0	1 382	100,0	522 500	100,0

Ce tableau 4 permet une vue synoptique des différenciations sociales en identifiant d'une part le poids respectif du genre, de la localisation géographique et de revenu du ménage en tant

[7]. Ces enquêtes sont soit des Enquêtes Démographiques et de Santé soit des Enquêtes à Indicateurs Sociaux Multiples conduites de façon récente (depuis 2000). Les données présentées ici concernent une consolidation d'analyses similaires conduites dans les pays suivants : l'Angola, le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Congo, la Côte-d'Ivoire, l'Ethiopie, le Gabon, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Guinée Equatoriale, le Kenya, le Malawi, le Mali, la Namibie, le Niger, le Nigeria, l'Ouganda, la République Centrafricaine, le Rwanda, le Sénégal, le Soudan, la Tanzanie, la Zambie, le Zimbabwe,

que facteurs discriminants des scolarisations, et d'autre part en décrivant comment se creusent les disparités sociales au fur et à mesure qu'on monte dans la hiérarchie des niveaux d'enseignement.

Il est toujours délicat de comparer directement l'impact de divers facteurs sur les disparités car il serait nécessaire de faire porter la comparaison sur des partitions comparables de la population. Pour convaincre le lecteur du caractère non banal des choix instrumentaux qu'il convient bien de toutes façons de faire, ciblons le cas du revenu du ménage. Ainsi, si on souhaite savoir si le revenu du ménage produit des disparités de scolarisation, on est contraint de choisir des classes de revenus à opposer, sachant qu'on n'a pas à priori de théorie claire pour déterminer instrumentalement comment procéder. Mais il est à priori probable que si on oppose la scolarisation des enfants originaires des 1 % les plus riches de la population à celle des enfants originaires des 1 % les plus pauvres, on trouvera des écarts considérables; en revanche, ces écarts entre groupes seraient probablement moindres si on opposait les 10 % les plus riches aux 10 % les plus pauvres, et encore moindres encore si on opposait la scolarisation des enfants issus des 40 % les plus riches à celles des enfants issus des 40 % les plus pauvres. Dans chaque cas (ici 1 %, 10 % ou 40 %), on pourra dire qu'on a génériquement une mesure des disparités de scolarisation selon le revenu familial, mais il faut bien avoir conscience que cette mesure est fondamentalement contingente de la taille des groupes qu'on aura conventionnellement choisi pour conduire les calculs.

Dans le cas qui nous intéresse, on a une partition naturelle ou exogène lorsqu'il s'agit du genre et de la localisation géographique. Pour le genre, on ne peut opposer que les filles aux garçons, sachant que ces deux groupes représentent peu ou prou chacun 50 % de la population; pour la localisation géographique, la césure entre l'urbain et le rural est évidemment un peu affaire de conventions, mais celles-ci ont été faites (pas forcément en utilisant des critères homogènes d'ailleurs dans les différentes enquêtes et dans les différents pays) de façon technique dans chaque pays et il n'y a pas grand-chose à faire au moment de l'exploitation secondaire des fichiers d'enquêtes. Sur l'ensemble des échantillons consolidés, on observe dans les 26 pays analysés que le rural représente en moyenne 65 %, et l'urbain, par complémentarité, 35 %[8]. Avec un choix contraint de 35-65 % pour la localisation géographique et un choix contraint de 49-51 % pour le genre, nous avons opté pour un choix de 40-40 % pour le revenu en opposant les enfants des deux quintiles les plus pauvres à ceux des enfants des deux quintiles les plus riches, pour rester à un niveau de partition proche de celui des deux autres variables.

Sur la base de ces trois partitions de la population, il est possible d'une part de suivre l'évolution des disparités sociales aux différents niveaux successifs d'enseignement et, d'autre part, d'avoir une approche comparative de l'ampleur des disparités sociales associées à chacun des trois facteurs considérés ici. De façon immédiate, on voit clairement que la localisation géographique et le niveau de revenu familial font des différences sensiblement plus intenses que celles selon le genre. En effet, si on se place par exemple au niveau du

[8]. Mais ces proportions varient assez nettement d'une enquête-pays à l'autre (l'urbain représente 15 % dans l'enquête de ménages de l'Ethiopie, mais 70 % au Gabon), tant en fonction de différences effectives dans la distribution de l'habitat que dans les conventions choisies localement pour distinguer le rural de l'urbain.

second cycle secondaire, on peut observer que les enfants issus du milieu rural ne représentent que 29 % des effectifs scolarisés alors qu'ils représentent environ 65 % de la population. De même, les enfants issus des deux premiers quintiles de revenus, qui représentent 40 % de la population, ne constituent plus que 10 % des effectifs scolarisés; par contraste, les jeunes issus d'une famille classée parmi les 40 % les plus aisées de la population globale comptent pour 78 % des effectifs scolarisés à ce niveau. A l'aune de ces écarts, les variations selon le genre apparaissent beaucoup plus limitées.

Pour documenter cette question de façon plus synthétique, il est commode de calculer les chances relatives des deux groupes de population que l'on oppose pour chacun des trois facteurs considérés ici. Le tableau 5, ci-après, propose les informations pertinentes.

Tableau 5 : Chances relatives de scolarisation des différents groupes sociaux aux différents niveaux d'études (consolidation 26 pays, 2000-2005)

Groupe de population	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Supérieur
Revenu				
40 % + pauvres	1	1	1	1
40 % + riches	1,25	3,39	7,21	15,21
Genre				
Filles	1	1	1	1
Garçons	1,10	1,16	1,44	1,40
Localisation géographique				
Ruraux	1	1	1	1
Urbains	1,15	3,06	4,65	5,39

On retrouve bien dans ce tableau que les disparités selon le genre augmentent lorsqu'on considère des niveaux d'études plus élevés, sachant que ce pattern est visible pour les deux autres dimensions sociales considérées ici, donnant ainsi du crédit supplémentaire à la loi sociologique très générale qui veut que plus un bien est rare (cette rareté contribuant d'ailleurs à lui conférer sa valeur sociale), plus il a tendance à être approprié par les segments les plus favorisés de la société. Mais l'information nouvelle que nous livre ce tableau concerne les ordres de grandeur respectifs des disparités sociales selon qu'elles se déclinent selon le genre, la localisation géographique ou le revenu du ménage. Il est patent que si les disparités selon le genre ne peuvent être négligées, celles selon la localisation géographique sont notablement plus intenses, celles selon le revenu du ménage l'étant encore sensiblement davantage[9], les enfants originaires d'une famille dont le revenu la situe parmi les 40 % les plus pauvres de la société ayant par exemple 7,2 fois moins de chances d'être scolarisés en second cycle secondaire que leurs homologues originaires d'une famille située dans les 40 % les plus avantagées en termes de revenu dans le pays.

[9]. Par ailleurs, il faut souligner que nous avons opté pour une définition large des groupes de revenu et que le simple fait d'opposer les quintiles extrêmes plutôt que les deux quintiles les plus riches et les plus pauvres conduit à des différenciations encore plus marquées; ainsi alors qu'avec la définition choisie dans le tableau 5 pour les groupes de revenu, les chances relatives de la catégorie favorisée sont respectivement de 3,4, 7,2 et 15,2 fois meilleures que celle du groupe défavorisé, ces chiffres passent respectivement à 5,9, 16,6 et 31,8 fois si on oppose les scolarisations des jeunes originaires du premier et du cinquième quintile de la distribution des revenus des ménages.

Bien sûr, des différences plus grandes encore peuvent se rencontrer si on croise les trois critères[10], la catégorie la plus défavorisée étant les filles pauvres résidant en milieu rural, sachant que les effets peuvent faire plus que de se cumuler; les disparités en défaveur des filles ayant en effet souvent tendance à être sensiblement plus fortes dans les milieux très modestes et traditionnels que dans les milieux économiquement favorisés, souvent plus instruits aussi et mieux orientés vers la scolarisation.

IV. Compléments et perspectives pour l'action

IV.1 Quelques relations structurelles intéressantes

1. Dans la première section de ce texte, nous avions souligné que des aspects tels que la pyramide des effectifs scolarisés aux différents niveaux d'enseignement et celle des coûts unitaires, deux éléments caractérisés par une très grande dispersion entre les différents pays d'Afrique subsaharienne, conduisaient à des degrés variables de disparités structurelles et de concentration des ressources publiques en éducation. Nous avions alors indiqué que ce degré plus ou moins grand d'élitisme des systèmes n'avait pas en lui-même de dimension sociale car un système très élitiste n'est pas en principe incompatible avec un fort degré d'égalité des chances dans l'accès aux scolarisations recherchées. Mais, il reste que la dimension structurelle va tout de même constituer le contexte au sein duquel les disparités sociales vont se constituer; et on peut à priori raisonnablement penser que les systèmes plus élitistes structurellement sont aussi ceux qui sont davantage propices à l'éclosion de disparités sociales plus intenses, car les catégories sociales favorisées sont sans doute plus capables de concourir efficacement pour l'accès aux scolarisations rares et recherchées.

Pour tester cette hypothèse, nous avons construit (pour chaque pays pour lesquels nous avons pu disposer des données d'une enquête de ménages) un indicateur synthétique de disparités sociales en éducation. Nous avons conventionnellement choisi de calculer un indicateur qui d'une part est égal au rapport moyen des chances des groupes favorisés (garçons, urbains, 2 quintiles de revenu les plus élevés) et de leurs homologues défavorisés (filles, ruraux, 2 quintiles les plus pauvres), et d'autre part est calculé comme la moyenne des situations enregistrées dans le primaire et les deux cycles secondaires; cet indicateur ne possède pas en lui-même de propriétés particulières, mais il donne vraisemblablement une idée raisonnable du degré global des disparités sociales en éducation dans les différents pays de la région. La moyenne de cet indicateur est de 2,62, mais on observe de très grandes variétés entre pays, l'intervalle de variation de l'indice allant de 1,05 (manifestant un très faible degré d'inégalités sociales dans le primaire et le secondaire) à 5,47 (manifestant alors de très fortes inégalités sociales dans les chances de scolarisation). Des pays tels que la Namibie, le Kenya ou le Zimbabwe ont un indicateur inférieur à 1,5 alors que l'indicateur est supérieur à 4 au Burkina Faso, en Ethiopie, au Mali et au Niger.

[10]. On notera que si le genre est largement orthogonal aux deux autres critères (on trouve des filles comme des garçons dans des proportions proches en ville comme en campagnes et chez les pauvres comme chez les riches), les deux autres critères sont statistiquement non indépendants. En effet, si la très grande majorité des riches sont urbains, la plus grande partie des pauvres réside en milieu rural; pourtant, il existe des urbains pauvres et des ruraux qui ne le sont pas.

La mise en regard, graphique ou statistique, de cet indice de disparités sociales avec l'indicateur de disparités structurelles, présenté dans la première section de ce texte, confirme que plus les système sont élitistes dans leur structure quantitative, plus ils ont tendance à être caractérisés par un niveau élevé des disparités sociales, le R^2 de la relation statistique directe entre les deux grandeurs étant de 0,71. On peut alors chercher à identifier quels leviers de la politique éducative des pays affectent le niveau de l'indicateur de disparités structurelles pour approfondir l'analyse des conditions qui, toutes choses égales par ailleurs, sont plus ou moins propices à l'existence de disparités sociales en éducation.

2. Pour aller dans cette direction, on peut rappeler que l'indicateur de disparités structurelles est notamment lié aux caractéristiques de l'école primaire, en particulier de sa couverture quantitative et du niveau de ses coûts unitaires; l'équation qui relie ces différents éléments montre que la couverture quantitative est de loin la variable dont l'impact est le plus notable, et cela notamment en raison de la corrélation existant entre la couverture d'un système et le niveau de ses coûts unitaires (plus les coûts unitaires sont élevés, plus la couverture est faible en raison de la contrainte budgétaire). Le coefficient R^2 de détermination entre l'indice de disparités structurelles et l'indicateur de couverture globale d'un système éducatif le plus utilisé (l'espérance de vie scolaire -EVS- ou durée moyenne des scolarisations finales d'une cohorte de jeunes) est en effet estimé à 0,75.

L'indicateur de la couverture globale d'un système éducatif (EVS) peut alors être analysé comme dépendant potentiellement de trois facteurs principaux, tous les trois caractérisant des aspects différents de la politique éducative du pays : i) le volume de ressources publiques mobilisées pour le secteur (mesuré par la part des dépenses publiques d'éducation dans le Produit Intérieur Brut, EDPIB[11]), sachant que plus les ressources mobilisées sont abondantes, plus il est possible, autres choses égales par ailleurs d'offrir une couverture large de scolarisation; ii) le niveau de rémunération des enseignants (SALENS[12], sachant que plus ce niveau est élevé, plus il est certes aisé de recruter les enseignants dont un pays a besoin, mais moins il a, toutes choses égales par ailleurs, la capacité effective de le faire eu égard à l'existence de la contrainte budgétaire; iii) l'intensité de l'encadrement des élèves (Rapport élèves-maîtres REM), sachant que, toutes choses égales par ailleurs, plus les rapports élèves-enseignants sont bas[13], plus faible est la couverture quantitative d'un système éducatif.

Pour des raisons pratiques, le niveau des salaires et de l'encadrement sont pris au niveau primaire (ce qui s'exprime par le suffixe P dans la désignation de SALENS et de REM) sachant qu'il existe une assez forte corrélation entre ces indicateurs dans le primaire et dans les autres niveaux scolaires, et en outre que si l'information est complète pour le primaire,

[11]. Elle varie plus ou moins de 1,5 à 7 % au sein des pays africains, sachant que cette valeur dépend d'une part de sa capacité générale à prélever l'impôt sur son économie (largement exogène, mais varie de 8 à 35 % du PIB) et d'autre part de la priorité (endogène, mais qui varie aussi plus ou moins de 8 à 35 % des ressources publiques totales mobilisées) accordée par chaque pays à son système éducatif.

[12]. Le niveau de rémunération des enseignants est extrêmement variable d'un pays d'Afrique subsaharienne à l'autre; à titre d'exemple, au niveau de l'enseignement primaire, il varie d'un niveau représentant moins de 1,5 fois le PIB par habitant dans certains pays, à plus de 8 fois dans d'autres.

[13]. Cet indicateur fait aussi montre d'une très grande variabilité entre les pays du continent. Ainsi, au niveau primaire, trouve-t-on des rapports élèves-maîtres qui varient sur une plage comprise entre 24 et 80; dans le secondaire t le supérieur, les écarts, plutôt moindres, restent tout de même conséquents.

elle est plus lacunaire pour les autres niveaux d'études. L'analyse statistique ce cette relation donne les résultats suivants :

$$\mathbf{EVS = 9{,}1 + 0{,}42*EDPIB - 0{,}82*SALENSP - 0{,}21*REMP} \qquad \mathbf{R^2=0{,}75}$$
$$\mathbf{(t=2{,}3) \qquad (t=4{,}5) \qquad (t=0{,}7)}$$

Cette équation, dont le pouvoir explicatif est fort (R^2=0,75), montre i) que si les ressources comptent bien, ii) le niveau de rémunération des enseignants est un facteur spécialement important. Le rapport élèves-maîtres n'a pas d'impact statistiquement significatif dans cette relation en raison des relations qu'il entretient avec les deux autres variables prises en compte dans le modèle. En effet, on observe d'une part que les pays qui mobilisent davantage de ressources pour leur système scolaire ont tendance à utiliser une partie de celles-ci pour améliorer l'encadrement de leurs élèves, sachant, d'autre part, que lorsque le niveau de rémunération est élevé, les pays ont, en sens inverse, tendance à laisser se dégrader l'encadrement pour assurer un minimum de couverture quantitative.

3. Au total, on peut conclure i) que les inégalités sociales en éducation ont tendance à être fortes dans les systèmes élitistes et dont la couverture quantitative est plus limitée et ii) que le niveau de rémunération des enseignants constitue un élément de la politique éducative qui exerce un impact majeur sur le niveau de disparités sociales dans un système éducatif. Les enseignants doivent donc avoir conscience que des pressions pour de meilleurs salaires (une revendication catégorielle compréhensible de leur part) impliquent, en situation de rareté, un moindre développement des systèmes scolaires et, in fine, un plus fort niveau de disparités sociales (en contradiction avec les valeurs universelles aussi portées par les enseignants).

IV.2 Quelques considérations complémentaires à un niveau plus micro

Au-delà de ces observations au niveau macro des politiques éducatives, examinons, à titre de conclusion pour ce texte, des éléments complémentaires à un niveau plus micro qui ont des effets attestés sur le niveau des inégalités sociales dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique sub-saharienne.

D'une façon générale, les scolarisations effectives résultent de la rencontre d'une demande de la part des jeunes et de leurs familles et d'une offre de services éducatifs généralement de la part des pouvoirs publics[14]. Certains enfants peuvent être désavantagés du point de vue de leur scolarisation effective soit parce qu'ils sont exposés à une offre scolaire partiellement (voire totalement) lacunaire de la part de l'Etat, soit en raison d'une demande scolaire insuffisante de la part de leur famille. Explorons rapidement ces questions sur une base à la fois d'arguments d'ordre théorique et empirique.

[14]. Ceci constitue le cas sans doute majoritaire; mais il faut noter qu'une offre lacunaire (sur le plan de l'existence des services mais aussi de leur qualité) de la part de l'Etat peut conduire les demandeurs à organiser et à financer des services éducatifs dans le contexte d'écoles communautaires, ou à payer des services dans des écoles privées, ou encore à assurer le paiement de personnels («maîtres des parents») ou de biens et services dans des écoles publiques.

Sur le plan de l'offre de services, on observe que les systèmes éducatifs, comme tous les services sociaux en général, se développent selon un processus «concentrique» qui commence par ce qui est facile pour aller progressivement vers ce qui est plus difficile. En éducation, les systèmes commencent par se développer en milieu urbain (notamment la capitale des Etats), là où la densité de population et la demande scolaire facilitent l'organisation des services, et là où se trouvent en général des appuis sociologiques forts aux gouvernements en place; puis, lorsque ces populations sont servies, le système se développe dans des localités plus petites et dans des zones rurales où les conditions restent relativement favorables, pour n'atteindre, que de façon ultime, les zones et les populations les plus difficiles à scolariser. Dans ces dernières, les enseignants sont réticents à aller, les populations sont dispersées et le nombre des enfants susceptibles d'être scolarisés au niveau local est faible, sachant qu'il existe aussi souvent dans ces zones des résistances significatives à la scolarisation moderne. Le processus qui vient d'être présenté ne correspond bien sûr qu'à des tendances globales et il n'existe pas de séquentialité parfaite. Mais de nombreux exemples peuvent être pris pour illustrer cette tendance, un cas typique étant que, même dans les pays où la couverture scolaire est faible, la scolarisation en milieu urbain est très forte[15].

Une façon commode de mesurer la disponibilité micro de l'offre consiste à examiner la distance entre le domicile des enfants et l'école primaire la plus proche. En milieu urbain, cette distance est (presque) toujours réduite, facilitant ainsi la scolarisation. Par contre, à un moment donné du temps et en milieu rural, cette distance peut aller de zéro à plus de 15 km. Les analyses faites sur les données des enquêtes de ménages (lorsque cette information est disponible), montrent que la distance est une variable cruciale : en effet i) les chances d'accès à l'école diminuent très fortement à partir plus ou moins de 2,5 km pour devenir très faibles au-delà de 5 km et cela dans l'ensemble des pays, sachant ii) que la proportion des enfants résidant à plus de cette référence de 2,5 km varie fortement d'un pays à l'autre et aussi souvent de façon assez forte d'une région à l'autre au sein d'un même pays. Un élément qui conforte l'argument de progression concentrique des scolarisations proposé ci-dessus est que ce sont plus que proportionnellement des populations parmi les plus pauvres qui sont exposées à une offre scolaire éloignée ou lacunaire. La distribution de l'offre présente donc des aspects qui sont en lieu avec l'explication des disparités sociales.

Il est enfin également intéressant de donner une dimension temporelle à cette analyse. Fondons nous sur l'exemple concret du Mali. On a pu y observer que depuis 15 ans la proportion des enfants situés à plus de 2,5 km de l'école primaire la plus proche est tombée d'un chiffre supérieur à 50 % à un chiffre inférieur à 25 %. Ceci manifeste une amélioration sensible du côté de l'offre de services éducatifs et a correspondu sur cette période à une augmentation importante de la proportion des enfants scolarisés; mais l'analyse d'une enquête de ménages réalisée en 2004 dans ce pays montre aussi les limites à des actions standards du côté de l'offre; en effet, si la présence d'une école à moins de 2,5 km constitue bien une condition nécessaire à la scolarisation, elle n'en constitue pas pour autant une condition suffisante. En ciblant l'analyse sur cette population qui dispose d'une offre scolaire effective à moins d'un km du domicile familial, on observe alors qu'environ 35 % des enfants

[15]. Par exemple, au Niger en 1998, le taux brut de scolarisation du primaire était estimé à 75 % en milieu urbain (100 % à Niamey) mais seulement à 20 % en milieu rural (et encore moins dans des zones rurales difficiles).

n'ont pas accès à l'école. Ceci suggère l'existence de facteurs situés du côté de la demande pour rendre compte de cette situation. On est d'ailleurs d'autant enclin à penser ainsi car si ce n'est le cas que pour 20 % des garçons issus d'un ménage dont la revenu est supérieur à la moyenne nationale, c'est environ 60 % des filles pauvres qui restent à la maison en dépit de l'existence d'une école dans une bonne proximité du domicile familial. Une partie des disparités sociales de scolarisation tient donc aussi à des disparités du côté de la demande scolaire.

Ces observations suggèrent, et cela est valable (éventuellement à des degrés divers) dans tous les pays d'Afrique subsaharienne, i) que les politiques standards d'offre sont évidemment nécessaires, mais ii) qu'elles butent souvent très en deçà du point de couverture universelle sur la demande insuffisante des «dernières» populations à scolariser sachant que celles-ci peuvent constituer jusqu'à un tiers de la population globale, celle qui par ailleurs a les caractéristiques les plus difficiles vis-à-vis de la scolarisation.

Pour progresser, il peut être utile de revenir au paradigme de référence de la demande : de façon simplifiée, on part de l'idée que les familles demandent les services éducatifs qu'on leur propose pour leurs enfants dans la mesure où les bénéfices qu'elles anticipent l'emportent sur les coûts qu'elles doivent supporter. Cette formulation permet de proposer la distinction (certes un peu schématique mais sans doute utile) de deux composantes tout à fait différentes dans la demande socialement inégale de scolarisation : i) la première composante serait que certaines familles n'ont peut-être génériquement pas de problèmes avec la scolarisation éventuelle de leurs enfants, mais que les caractéristiques des services offerts ne leur paraissent pas (suffisamment) pertinents; en d'autres termes, elles n'aiment pas l'école particulière qui leur est proposée; ii) la seconde composante est interne et spécifique aux familles et à leurs conditions économiques et sociales particulières, le degré de pauvreté et l'organisation de l'économie familiale constituant des dimensions évidemment importantes.

Pour la première composante, on rejoint d'une certaine façon la dimension de l'offre car ce sont les caractéristiques des services éducatifs qui sont au centre du «refus scolaire», sachant bien sûr que ces caractéristiques, pertinentes pour les familles qui ont une demande de scolarisation forte (celles qui sont concernées par le développement initial des systèmes), peuvent ne pas l'être pour ces familles plus défavorisées dont l'inclusion est nécessaire pour aller vers la couverture universelle de l'enseignement primaire. On peut sans doute classer ces caractéristiques en trois catégories :

i) la première est le prix monétaire que les parents doivent acquitter pour inscrire leurs enfants à l'école (frais de scolarité, cotisations aux associations de parents d'élèves, acquisition de livres scolaires, uniformes, …). Les coûts directs peuvent être substantiels (notamment lorsque les parents doivent contribuer à la rémunération des enseignants, y compris dans des écoles publiques comme au Cameroun, au Tchad ou au Togo), sachant par ailleurs que des coûts monétaires, même s'ils peuvent apparaître faibles pour un regard distant, peuvent se révéler discriminants pour des familles pauvres dans un contexte peu monétarisé. Les expériences naturelles telles que la levée des frais de scolarité dans le primaire en Ouganda ou au Cameroun en sont des exemples. Ainsi, en Ouganda, la loi de gratuité de l'enseignement primaire amène plus d'un million d'enfants additionnels en une

année; au Cameroun, la suppression des droits exigibles (ne correspondant pourtant qu'à environ 3 dollars par enfant et par an) conduit sur un an à une augmentation de 60 % du nombre des nouveaux inscrits en première année. Au total, l'élasticité prix de la demande scolaire est souvent beaucoup plus forte que spontanément imaginée, notamment parce qu'elle s'applique aux populations socialement désavantagées.

ii) la seconde composante concerne le contenu des formations dispensées. L'école est toujours confrontée à un dilemme dans ses contenus, à savoir d'une part correspondre à la demande familiale sachant que celle-ci a tendance à valoriser les approches et les savoirs pratiques et traditionnels (et cela d'autant plus qu'il s'agit des familles pauvres et elles-mêmes traditionnelles) et d'autre part, de se situer d'une certaine façon en rupture par rapport à ces savoirs traditionnels pour que l'école soit le moteur de la modernité et du progrès économique et social. Pour les couches qui ont une demande forte de scolarisation, le fait que le curseur soit positionné plutôt du côté de la modernité est jugé positivement; mais il s'avère que ce même positionnement du curseur ne convient pas bien aux couches sociales plus modestes qui ont initialement été délaissées par le système et qu'il s'agit maintenant d'inclure dans la marche vers la scolarisation moderne universelle. On est alors souvent confronté à des questions telles que celle de la langue d'enseignement ou, dans certains pays (pays sahéliens notamment) à la dimension religieuse des apprentissages.

iii) la troisième composante concerne les modalités par lesquelles les formations sont dispensées. Il peut s'agir d'une part des questions liées au sens large au temps d'études, et d'autre part aux conditions dans lesquelles le temps est utilisé. Le temps lui-même peut concerner les horaires officiels qui peuvent correspondre ou non aux souhaits des parents eu égard à l'utilisation du temps des enfants dans l'économie familiale[16]. Or ce sont ces familles par ailleurs économiquement et socialement défavorisées qui sont surtout sensibles à ces aspects du fonctionnement de l'école. Mais le temps concerne aussi les écarts qui peuvent exister entre les horaires officiels et les horaires effectifs de classe; avec des écarts qui sont en moyenne sensiblement plus accentués dans les milieux géographiquement reculés où on trouve en général les populations les plus désavantagées[17]. Au titre des modalités de fonctionnement des services éducatifs écoles, ces écoles qui sont dans des zones défavorisées sont elles mêmes souvent défavorisées sur le plan de la qualification des enseignants ou de la disponibilité en manuels scolaires qui ont du mal à atteindre ces zones. En outre, s'il a été empiriquement montré que les femmes enseignantes parvenaient mieux à retenir les enfants à l'école, et notamment les filles (et ce sans doute en raison de la plus grande confiance des mères), on observe que les femmes enseignantes exercent de façon beaucoup plus fréquente en milieu urbain et que c'est in fine dans les contextes où les filles sont le plus défavorisées par rapport aux garçons que les femmes enseignantes sont le moins présentes.

[16]. L'école parfois fonctionne au moment où le travail des enfants est indispensable dans les cultures alors qu'elle est fermée dans l'intersaison agricole; ou bien l'école commence à 7 heures le matin pour s'arrêter à 13 heures alors que les filles doivent aller chercher de l'eau le matin et ne sont disponibles que vers 9h30 et le seraient jusqu'à 15 heures (cf. les écoles BRAC au Bangladesh).

[17]. Du fait des procédures d'affectation des enseignants et de la réticence des enseignants à exercer dans des contextes ruraux difficiles, il est fréquent i) que la rentrée scolaire soit retardée, iii) que certains postes ne soient en fait pas pourvus et ii) que les enseignants doivent passer une semaine par mois pour aller chercher leur salaire en ville délaissant ainsi leurs élèves. Ces conditions ne peuvent pas ne pas avoir de répercussion sur la demande scolaire des familles par rapport à une offre aussi lacunaire.

V. A titre de conclusion

Le sujet des inégalités sociales en éducation à l'échelle d'un continent comme celui de l'Afrique subsaharienne est évidemment d'une certaine façon inépuisable, et cela en particulier dans le cadre d'un texte de taille limitée. Le parti qui a été pris ici a été de traiter le sujet de façon globale sans entrer dans la richesse et les spécificités des mille et un travaux produits sur ce thème au cours des vingt dernières années pour s'en tenir à une vision dans laquelle on privilégie ce qui est général et structurel à ce qui est spécifique et au sens large culturel. Ce faisant, et même si on perd forcément en spécificité, il est probable qu'on gagne cependant quelque chose à procéder ainsi.

Ce qui ressort ainsi avec force, c'est d'abord l'importance essentielle du cadre contextuel et systémique en tant que contexte de référence dans lequel se produisent les inégalités. Les inégalités au Mali et au Zimbabwe s'expliquent d'abord parce que les systèmes éducatifs de ces deux pays sont différents dans leur structure et dans leur niveau de développement. De même les inégalités sociales le système éducatif d'un même pays à deux moments du temps s'expliquent d'abord parce que le système a évolué structurellement entre ces deux dates; un facteur fondamental de la réduction des inégalités sociales dans l'accès à l'école au Cameroun entre 2000 et 2002, c'est la suppression des droits exigibles. Cela n'implique pas pour autant qu'il n'existe pas de différences ou de spécificités entre le Mali et le Zimbabwe, ni qu'il soit intéressant d'examiner l'évolution dans le temps de la mentalité des familles vis-à-vis de l'école au Cameroun; mais cela implique que des évaluations brutes des différences peuvent conduire à des erreurs de diagnostic majeures et ultérieurement à des erreurs quant à la pertinence des actions entreprises ou à entreprendre.

Ce qui ressort en second lieu des analyses effectuées, c'est que si les inégalités sociales selon le genre ont bien une importance qu'il ne faut pas négliger, le regard quasi exclusif des travaux de recherche comme le caractère très ciblé de l'intérêt des acteurs nationaux et internationaux sur cet aspect des disparités sociales, est probablement excessif, sachant que la disponibilité des données ne peut bien sur pas constituer une excuse totalement acceptable. Sur le plan de la recherche, comme sur celui de l'action, la dimension de la pauvreté ne peut pas être négligée. Dans le contexte africain, la pauvreté des parents compte beaucoup plus que le genre de l'enfant pour déterminer sa carrière scolaire, à commencer par déterminer s'il ira un jour ou non à l'école. Aujourd'hui lorsqu'on vise la scolarisation universelle dans les objectifs du millénaire et qu'on se dit que les difficultés sont grandes d'inclure les populations aujourd'hui exclues, il faut savoir que le défi à relever c'est que ces exclus sont d'abord des pauvres et que les actions traditionnelles, (notamment celles sur l'offre) seront en général inopérantes. Cela appelle sans doute des recherches ciblées sur cet objet.