

La scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000

Entre injonction internationale et réticences de la société

Girls attaining school in Dakar during the 1990s: between international injunction and society reluctances

Laure Moguéro



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cres/611>
ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2009
Pagination : 191-209
ISBN : 978-2-7351-1284-5
ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par Institut de recherche pour le développement (IRD)



Référence électronique

Laure Moguéro, « La scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 8 | 2009, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 17 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cres/611>



Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

LA SCOLARISATION DES FILLES À DAKAR AU COURS DE LA DÉCENNIE 1990-2000

Entre injonction internationale et réticences de la société

Laure MOGUÉROU*

En 1990, lors de la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) réunie à Jomtien (Thaïlande)¹, les représentants de 155 pays et de 150 organisations se sont engagés à garantir la scolarisation de base pour tous à l'orée 2000. Aussi, au cours des années 1990, l'intérêt des institutions internationales et de la coopération bilatérale pour le développement de la scolarisation des filles s'enclenche (Lange, 1998).

Les textes constitutifs de la politique éducative au Sénégal s'inspirent des conclusions et recommandations des conférences internationales et régionales qui ont inscrit l'éducation des filles comme priorité². Ces engagements politiques posent la question des mesures effectivement mises en œuvre. D'une part, alors que le Sénégal s'engageait dans la voie de l'éducation pour tous et toutes, répondant ainsi à l'impératif scolaire imposé par les organisations internationales, le pays était plongé dans une crise économique sans précédent (Antoine *et al.*, 1995). La décision d'accorder une plus grande attention à l'éducation scolaire des filles est survenue dans un contexte de restrictions budgétaires sévères – celles imposées par les Plans d'ajustement structurel de la Banque Mondiale et du FMI. D'autre part, les institutions internationales sont devenues, dans les années 1990, les bailleurs de fonds incontournables pour le financement de l'école africaine. Ainsi, l'imposition de leurs convictions fut d'autant plus aisée qu'elle était soutenue par d'importants financements (Lange, 2007). Comme le constate Codou Bop (1997 : 53), la plupart du temps, « *les gouvernements se sont contentés de mettre en œuvre des priorités définies ailleurs et auxquelles ils ne croyaient pas toujours, quand ils n'y étaient pas sourdement hostiles* ». Les textes et traités internationaux

* – Démographe (lauremogu@yahoo.fr).

1 – Les filles représentant alors plus de 60 % des enfants non scolarisés de par le monde (PNUD, 1995).

2 – Outre la conférence mondiale pour l'éducation pour tous, les textes font référence aux principales recommandations issues des Conférences Internationales sur la Population et le Développement (CIPD) de 1994, de la Quatrième Conférence Mondiale sur les Femmes (Beijing, 1995), et plus récemment aux recommandations du forum de Dakar (2000), et aux objectifs du millénaire pour le développement.

ratifiés par le Sénégal ont-ils été suivis de mesures concrètes, de quelle nature, de quel ordre ? Ces mesures reflètent-elles le contenu des textes législatifs et/ou les volontés politiques affichées ?

Qu'en est-il ensuite de la réception de ces mesures par les populations ? Le forum de Dakar a été l'occasion de faire le bilan de l'EPT à l'an 2000. Ce bilan montre que des progrès ont été accomplis en dix ans, dans le sens de la réalisation des principes énoncés dans la Déclaration de Jomtien (UNESCO, 2000). Les conclusions rendues restaient tout de même mitigées, en particulier dans la région de Dakar pour laquelle différents rapports mettaient en avant – sans toutefois l'explicitier davantage – une baisse du taux bruts de scolarisation primaire. De 96,6 % (105 % pour les garçons et 88,7 % pour les filles) en 1990-91, le taux brut de scolarisation primaire était tombé à 83,3 % (85,3 % pour les garçons et 81,1 % pour les filles) en 2000-2001 (Infomen, 2001)³.

Il a été rappelé que le défi de la scolarisation pour tous n'était pas seulement de scolariser mais aussi et surtout de promouvoir un système scolaire de base (élémentaire et premier cycle du secondaire) de qualité. Il y a dès lors un enjeu majeur à mieux connaître les "carrières scolaires" (type d'école, taux de passage du premier au second cycle, maintien dans l'institution scolaire aux niveaux secondaire et supérieur). Les parcours scolaires des filles à Dakar sont très difficilement renseignés à l'aide des sources de données officielles sur la scolarisation. Les données scolaires par sexe, désagrégées par régions et par niveaux scolaires (en particulier aux niveaux secondaire et supérieur) sont, le plus souvent, indisponibles. Par ailleurs, et alors que le système scolaire a été profondément transformé au cours des années 1990 (notamment du fait de l'ouverture aux initiatives privées), ce sont des évolutions très mal documentées. Enfin, ces données ne renseignent pas les caractéristiques socio-démographiques des parents des élèves, interdisant de ce fait toute analyse des déterminants familiaux de la (non)scolarisation. Apprécier les changements dans les pratiques éducatives des familles à Dakar et traiter de leur signification sociale requiert donc la mobilisation de données autres.

L'enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir de la famille » menée à Dakar en 2001, conjointement par l'IRD (Institut de Recherche pour le Développement)

3– En réalité, il s'agit moins d'un phénomène de déscolarisation que d'une stagnation des progrès scolaires : les taux de croissance de la population scolarisable ont été largement surestimés dans les publications officielles. (Infomen, 2001). Nous avons recalculé ces taux de scolarisation grâce aux résultats partiels et provisoires du recensement réalisé en décembre 2002 et montré que le taux brut de scolarisation primaire s'était maintenu autour de 96,5 % (Moguéro, 2006). Faute de données adéquates, la réévaluation du taux brut de scolarisation primaire n'a pu être effectuée séparément pour les sous-populations masculines et féminines.

et l'IFAN (Institut Fondamental d'Afrique Noire) sur financement du CODESRIA (Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique) est une enquête de type biographie quantitative (Antoine & Fall, 2002). Elle a permis de recueillir les itinéraires scolaires et professionnels, matrimoniaux et génésiques d'hommes (636) et de femmes (654), socialisés à Dakar et issus de quatre générations successives (1942-56 ; 1957-66 ; 1967-76 et 1977-86). Le questionnaire ménage ayant servi à repérer les individus éligibles pour la partie biographique permet d'évaluer le devenir scolaire (accès à l'école, type d'école fréquentée, maintien dans l'institution scolaire) de la population née entre 1987 et 1993 (1 153 individus âgés de 8 à 14 ans au moment de l'enquête).

Après un exposé des mesures mises en place pour promouvoir l'égalité entre filles et garçons à l'école, nous discuterons de leur articulation avec les textes généraux de la politique éducative et de la manière dont elles ont été promues sur le terrain. Ensuite, à travers l'exploitation des données d'enquête, nous montrerons comment ont évolué les inégalités scolaires entre filles et garçons à Dakar, en particulier au cours de la décennie 1990-2000. Enfin, ces données permettront de différencier ce qui se joue au sein de différentes catégories sociales et ainsi de dévoiler l'enjeu social que peut représenter, dans la société dakaroise, l'accès des filles au savoir.

La politique de scolarisation des filles entre nobles promesses et réalisations ambiguës

L'État sénégalais a très tôt affiché sa volonté de « *garantir à tous les citoyens [...] le droit à l'éducation, le droit de savoir lire et écrire*⁴ ». Si cette volonté a maintes fois été réaffirmée, la question de la scolarisation des filles n'a été systématisée au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale qu'avec avec la création du projet Scofi (projet gouvernemental de scolarisation des filles) mis en place en 1994. Le projet a essentiellement mené des actions de plaidoyer, d'information, de communication visant à promouvoir l'inscription des filles à l'école (République du Sénégal, 2003).

Si les textes constitutifs du système éducatif inscrivent la scolarisation des filles (comme celle des garçons) comme un droit, les campagnes de promotion de l'inscription des filles à l'école ont rarement été menées en ces termes. La question du droit à la connaissance n'est que peu évoquée par les acteur-ice-s de terrain,

4— Proposition contenue dans la Constitution du Sénégal (1963) à l'article 8 du titre 2 relatif aux libertés publiques et de la personne humaine, aux droits économiques et sociaux et aux droits collectifs.

médiateur-ice-s auprès des populations destinataires. Au contraire, le discours prôné est celui d'une scolarisation qui permettrait aux femmes d'être plus performantes *précisément* dans leur rôle de reproduction (Tall Thiam, 2006).

On peut voir dans ce décalage le simple effet d'une réinterprétation erronée des acteurs du terrain : les acteurs du programme Scofi n'assigneraient pas à la scolarisation des filles les mêmes objectifs que ceux élaborés par les politiques. On peut aussi postuler que « *conscient des résistances que pourrait susciter l'imposition trop brutale d'un discours sur la scolarisation des filles pouvant apparaître comme l'émanation des valeurs occidentales* », l'État aurait joué la carte de l'utilitaire et de la médiation (Lange, 2007 : 192). On peut enfin expliquer ce décalage comme la manifestation d'une sourde réticence à des pratiques qui risquent de transformer durablement la société par une réévaluation de la place faite aux femmes. Au Sénégal, ni les mesures prises pour promouvoir la scolarisation des filles, ni plus généralement les politiques sociales ne traduisent une meilleure reconnaissance du statut des femmes dans la société sénégalaise (Dial, 2008). En lieu et place d'une promotion de l'égalité se joue une valorisation de la différence des sexes, de la complémentarité des rôles masculins et féminins en référence aux traditions des sociétés africaines et en opposition avec le modèle occidental. Le second volet des programmes Scofi, dans lequel est régulièrement fait mention des spécificités des filles, en est une des manifestations les plus criantes.

194

Ce projet issu du Ministère de l'Éducation nationale avait pour mission, outre celle de promouvoir l'inscription des filles à l'école, « *de veiller aux normes de construction des établissements scolaires prenant en compte les spécificités de la jeune fille et principalement les constructions de blocs sanitaires séparés* » (Tall Thiam, 2006 : 18 ; souligné par nous). Ces mesures apparaissent tout d'abord extrêmement peu ambitieuses au regard de la diversité (et de la multitude) de facteurs identifiés comme étant des freins à la scolarisation des filles (Diokhané *et al.*, 1999 ; Lange, 1998 ; 2007). Mais surtout, l'invocation de ces prétendues spécificités contraste avec l'utilisation quasi-incantatoire du terme genre. Terminologie désormais en vogue, héritée des féministes anglo-saxonnes, la problématique du genre vise à montrer que les inégalités entre les sexes résultent des rapports sociaux structurant la société et à opérer une distinction entre sexe biologique et sexe social (genre). Or les mesures abondent dans le sens d'une reconnaissance d'une différence naturelle entre garçons et filles. Et ces différences viennent alors justifier la proposition d'adapter aussi bien les contenus scolaires que les écoles qui leur seraient proposées.

Le pays multiplie les déclarations visant à prouver son engagement dans l'amélioration des scolarités féminines, mais sur le terrain, cette volonté est bien moins manifeste. Les études soulignent que l'État et ses partenaires ont mené

des interventions en direction des filles sans aucune coordination. Et surtout, que la plupart du temps, les actions incitatives ciblées ont été particulièrement restreintes (Tall Thiam, 2006). La mise en place de mesures incitatives en faveur de l'accès des filles à l'école (la gratuité des fournitures scolaires, l'allocation de bourses, et les stratégies de parrainage pour appuyer les filles et les aider à franchir des obstacles qui entravent leurs études, etc.), pourtant considérée comme une action prioritaire, est un pan des programmes qui a été complètement délaissé sur le terrain. Très minoritaires, ces mesures n'ont souvent été mises en œuvre que dans le cadre de projets pilotes, de façon ponctuelle et éparse. La justification en est que les mesures incitatives sont généralement coûteuses. La promotion de l'inscription des filles dans l'école est certes décidée dans un climat de crise économique contraignant l'État à réduire drastiquement ses budgets, notamment dans les secteurs sociaux (éducation, santé). Cependant, l'excuse du peu de moyen résiste mal à la comparaison : au Bangladesh (classé, en 2005, 140^e suivant l'indice de développement humain quant le Sénégal est classé 156^e) de vastes programmes de bourses à destination des filles ont été mis en place (Cusso, 2003).

Aux mesures ciblées et/ou incitatives ont été substituées des mesures généralistes visant à accroître l'offre scolaire à moindre coût (Moguérou, 2006). Certes, l'expansion du système scolaire peut s'avérer être une mesure favorisant la scolarisation des filles, mais les arbitrages ont finalement conduit à abandonner des programmes jugés primordiaux au profit de mesures qui ont entaché la réputation du secteur éducatif public, déjà fortement décrié⁵. En outre, attribuer des bourses aux filles aurait eu une puissance symbolique forte : elle aurait matérialisé l'égale attention qui peut être portée aux scolarités des filles et des garçons.

Mais l'État, en même temps qu'il réclamait une plus large participation financière des familles, a instauré le système des classes à double flux⁶, promu le recrutement de volontaires de l'éducation nationale – enseignants sous payés et sous formés – enfin, ouvert le secteur éducatif aux initiatives privées. À Dakar, l'expansion de l'offre scolaire au cours des années 1990 est à attribuer quasi exclusivement au secteur privé⁷. Alors que la part des classes privées dans l'élémentaire était quasi-constante entre 1960 et 1990 (de l'ordre de 20 %), elle explose à partir des années 1990 (et atteint 40 % en 2000).

5– La dégradation des conditions d'entrée des jeunes diplômés sur le marché du travail, plus souvent contraints à une période de chômage à la sortie des études, avait entamé la confiance des familles à investir dans l'institution scolaire (Antoine & Bocquier, 1995).

6– Ce système prévoit qu'un même maître, dans un même local, accueille deux cohortes d'élèves, l'une le matin et l'autre l'après midi. Le temps d'enseignement réel est réduit de 26 heures hebdomadaires à 18.

7– L'introduction des classes à double flux a également participé de la diversification du système formel, mais dans une moindre mesure.

L'enseignement privé revêt trois formes (catholique, laïc et franco-arabe) et a eu tendance à se diversifier au cours des années 1990. En 1996-97⁸, dans la région de Dakar, l'enseignement privé catholique représentait 30,8 % des effectifs primaires du privé, l'enseignement privé laïc 59,7 %, et l'enseignement franco-arabe 9,5 %. En 1990-91, ces proportions étaient respectivement de 47,4 %, 44,9 % et 7,7 %. La croissance du privé est essentiellement due à celles des établissements privés laïcs (et dans une moindre mesure à celle des écoles franco-arabes).

Les écoles franco-arabes ont été incluses dans le programme pédagogique supervisé par l'Éducation Nationale au début des années 1990. Ce sont des écoles privées – souvent dirigées par des associations islamiques et fonctionnant la plupart du temps grâce aux subventions de pays arabes – qui dispensent le même programme que les écoles publiques mais avec une partie en langue arabe. Dans une évaluation récente, le Centre de Recherches Économiques Appliquées (CREA) remarquait que l'essentiel du temps d'apprentissage était en fait consacré à l'enseignement de l'arabe et aux « pratiques culturelles » (CREA, 2002). D'autre part, si les élèves sont soumis aux mêmes examens et concours que leurs condisciples des écoles élémentaires publiques, les études sont sanctionnées par des diplômes spécifiques : le CFEE arabe (Certificat de Fin d'Études Élémentaires) et l'entrée en 6^e arabe (qui permet l'accès aux collèges franco-arabes). Certains dénoncent le caractère "maison" du CFEE arabe (qui expliquerait le taux élevé de réussite, de l'ordre de 60 %, de ces établissements) et les limites des "passerelles" entre écoles "franco-arabe" et "française".

L'école des missionnaires fut en Afrique Occidentale Française la première matrice de l'enseignement scolaire (Guth, 2004). À l'époque coloniale, les administrateurs français, tenants de l'école publique et de la laïcité avaient imposé des cadres – l'État accordait les autorisations d'ouvrir les écoles moyennant certaines conditions, notamment d'équipement – qui ont été maintenus par la suite. Les écoles privées catholiques fonctionnent conformément aux directives de l'État, qui en contrôle les formes et les contenus.

L'enseignement privé laïc s'est fortement développé dans les années 1990, les familles espérant ainsi éviter le double flux et, plus généralement, l'école publique, qui a acquis mauvaise réputation (Gomis, 2003). Mais le label privé n'est pas nécessairement synonyme d'éducation de qualité : les résultats des élèves du privé laïc aux examens et concours de fin de cycle primaire en sont la preuve puisqu'ils sont, en 2001-2002, moins bons que ceux des élèves du public (le pourcentage

8– Pour les années ultérieures, la distinction entre les différents établissements privés n'est pas présentée dans les annuaires statistiques du ministère de l'éducation nationale.

de réussite au CFEE est de 53 % dans le public et de 39 % dans le privé laïc ; les admis au concours d'entrée en 6^e sont de 38 % dans le public et de 24 % dans le privé laïc). En outre, les conditions d'ouverture de ces établissements ne sont pas toujours respectées et bien que certains soient fermés par l'autorité publique, ils continuent de fonctionner clandestinement (Charlier, 2004 : 46). Les établissements confessionnels ont en revanche une réputation acquise et justifiée : les taux de réussite au CFEE et au concours d'entrée en 6^e sont respectivement de 88 % et 79 % dans la capitale.

Les frais d'écolage des établissements privés sont très variables : d'environ 20 000 à 250 000 Fcfa⁹ par trimestre pour les plus prestigieux, comme l'école Jeanne d'Arc, située au centre-ville de Dakar (Guth, 2004). Mais la scolarité n'est jamais totalement gratuite, même dans le public, où les frais d'inscription sont de l'ordre de 3 000 Fcfa, auxquels il faut ajouter les livres et fournitures scolaires, diverses cotisations (associations sportives et de parents d'élèves) et, pour les élèves de CM2, les frais d'examen¹⁰.

La forte expansion de l'offre privée et les sollicitations accrues à l'égard des familles posent avec acuité la question de l'égalité des chances face et dans l'école. L'éventail des choix est large mais, dans un contexte où ce n'est pas tant l'égalité que la complémentarité entre les sexes qui est promue, rien n'assure que filles et garçons s'y répartissent équitablement. Par ailleurs, avec la forte baisse du pouvoir d'achat, les difficultés des ménages à avoir un accès durable et continu à l'école se sont probablement étendues au-delà des catégories populaires où la sous-scolarisation des filles est la plus manifeste.

La montée des filles dans l'école : une victoire en faux-semblant ?

Il a manqué, au niveau institutionnel, une franche adhésion au projet de promotion de la scolarisation des filles. Non seulement le dispositif Scofi n'a joué qu'un rôle mineur dans la politique scolaire menée au cours des années 1990, mais il n'a par ailleurs que très peu touché la région de Dakar. De fait, le processus

9- 10 000 Fcfa = 15,24 euros.

10- Le revenu moyen par mois à Dakar est d'environ 58 200 Fcfa (Brilleau & al., 2005) avec des disparités importantes selon le secteur institutionnel (149 700 Fcfa dans l'administration publique, 134 600 Fcfa dans les entreprises publiques, 111 000 Fcfa dans les entreprises privées du secteur formel et 38 400 Fcfa dans les entreprises privées du secteur informel), selon le genre (71 900 Fcfa pour les hommes, 38 400 Fcfa pour les femmes) et selon la catégorie professionnelle (les cadres les plus avantagés gagnent en moyenne 238 600 Fcfa par mois, les manœuvres les plus désavantagés, 12 700 Fcfa). Le salaire minimum est fixé à 39 000 Fcfa par mois.

de scolarisation a longtemps été perçu comme un fait immuable et irréversible, de par la position privilégiée (notamment en termes d'équipements scolaires) de la capitale par rapport au reste du pays et de l'attitude de la population jugée plus favorable qu'ailleurs à son expansion (Diokhané *et al.*, 1999). Ce que semblaient démentir les statistiques scolaires des années 1990.

Tableau 1
Inégalités de sexe dans la scolarisation selon les niveaux scolaires et les générations

	G1942-56	G1957-66	G1967-76	G1977-86	G1987-96
Taux moyen de fréquentation du primaire	60,4	75,6	79,2	84,7	83,0
Taux de fréquentation des garçons	79,7	84,4	85,2	89,7	85,3
Taux de fréquentation des filles	48,1	67,7	72,7	80,9	80,3
Écart entre les taux de fréquentation des garçons et des filles	31,6	16,6	12,5	8,8	5,0
Rapport des chances des garçons par rapport aux filles	4,2	2,6	2,2	2,1	1,4
Taux moyen de fréquentation du secondaire	34,2	39,5	35,8	40,4	
Taux de fréquentation des garçons	57,4	48,6	40,9	43,8	
Taux de fréquentation des filles	19,5	31,4	30,2	37,7	
Écart entre les taux de fréquentation des garçons et des filles	37,9	17,2	10,7	6,1	
Rapport des chances des garçons par rapport aux filles	5,6	2,1	1,6	1,3	
Passage dans l'enseignement moyen (taux moyen)	56,6	52,2	45,2	47,6	
Taux de passage des garçons	72,0	57,6	48,0	48,8	
Taux de passage des filles	40,4	46,3	41,6	46,6	
Écart entre le taux d'accès des garçons et celui des filles	31,5	11,3	6,4	2,2	
Rapport des chances des garçons par rapport aux filles	3,8	1,6	1,3	1,1	
Durées médianes de scolarisation	8,8	8	6,9	7,6	
Garçons	11,0	9,0	8,8	7,9	
Filles	6,2	7,7	7,3	7,4	

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier biographique, nos calculs.

Lecture : dans la génération 1942-56, 48,1 % des filles ont été scolarisées au niveau primaire, 19,5 % ont été scolarisées au niveau secondaire. Parmi celles entrées à l'école primaire, 40,4 % ont eu accès à l'enseignement moyen.

Cependant, même limités aux années 1990¹¹, les progrès de la scolarisation des filles au niveau élémentaire sont manifestes (tableau 1) : en quatre générations, les taux de scolarisation ont augmenté de près de 32,2 points, passant de 48,1 % pour la génération la plus ancienne à 80,3 % pour la jeune génération. L'élévation des effectifs scolaires masculins de 5,6 points (passant de 79,7 % à 85,3 %) en quatre générations est en ce sens bien moins singulière.

Les parcours scolaires des filles témoignent d'une réelle amélioration : non seulement elles sont plus nombreuses à accéder à l'école mais elles y restent aussi plus longtemps que leurs aînées. Les taux de passage dans l'enseignement moyen se sont, pour les filles, nettement améliorés : 40,4 % des filles de la génération 1942-56 entrées à l'école ont poursuivi leurs études au delà du primaire ; 46,6 % dans la génération 1977-86. La durée médiane de scolarisation passe de 6,2 ans dans la génération 1942-56 à 7,4 ans dans la génération 1977-86 (et encore, les filles de cette génération n'avaient, en 2001, pas toutes terminé leurs études).

Il apparaît en revanche que tout l'avantage acquis par les jeunes générations masculines est perdu par rapport à la génération la plus âgée. La durée médiane de scolarisation s'est réduite au fil des générations : alors que 50 % des individus masculins de la génération 1942-56 avaient été à l'école pendant 11 ans, cette durée tombe à 7,9 ans dans la génération 1977-86. Mais, comme pour les filles, beaucoup de jeunes hommes n'avaient, à la période de l'enquête, pas encore terminé leurs études ; d'autre part, le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire remonte (passant de 40,9 % à 43,8 %) entre les générations 1967-76 et 1977-86.

Si la scolarisation primaire des garçons n'a cessé d'augmenter depuis l'indépendance, les signes d'essoufflement sont patents à partir des années 1990. Celle des filles ayant fait montre d'une réelle amélioration tout au long de la période, il en résulte, pour ce niveau, une baisse des inégalités sexuées. L'accès à l'enseignement moyen augmente dans les jeunes générations (scolarisées à ce niveau dans les années 1990) mais de manière plus prononcée pour les filles que pour les garçons. Ce qui conduit, là encore, à une baisse des inégalités entre filles et garçons¹².

Il est impossible toutefois de qualifier ces évolutions de rattrapage des filles. De fait, la notion de rattrapage n'a de sens réel que lorsque la progression est généralisée. Or, ici, la baisse des inégalités de sexe résulte d'un double mouvement :

11- 89,7 % des garçons et 80,9 % des filles de la génération 1977-86 avaient été scolarisés. En 2001, parmi les enfants âgés de 8 à 14 ans, 85,3 % des garçons et 80,3 % des filles avaient été scolarisés. Les données de l'enquête dakaraise donnent donc une tendance similaire à la stagnation des progrès au niveau élémentaire.

12- Le calcul des « rapports de chance » (tableau 1) vient confirmer ce qui est observé en termes d'écart, les deux mesures diminuant sur l'ensemble de la période.

celui, certes, d'une progression généralisée de la scolarisation féminine, mais celui aussi de scolarités masculines qui stagnent ou diminuent. Et si la scolarisation des filles progresse, elle reste toujours inférieure à celle des garçons. Les filles sont largement sous représentées aux niveaux secondaire et supérieur (tableau 2). Une proportion non négligeable de la jeune génération (individus nés entre 1977 et 1986) était encore aux études (au collège) à la date de l'enquête (2001). Ainsi, nous avons fait l'hypothèse que les taux de passage du collège au lycée et du niveau secondaire au niveau supérieur étaient identiques à ceux de la génération antérieure. Dans ces conditions, près de 25 % des garçons de la jeune génération auraient été au-delà de l'enseignement moyen (et plus de 10 % au-delà du secondaire) tandis que seules 15 % des filles auraient été maintenues à l'école au-delà de l'enseignement moyen (et 7 % jusqu'au niveau supérieur).

Tableau 2
Niveau scolaire des générations en fonction du sexe

	Garçons				Filles			
	G1942-56	G1957-66	G1967-76	G1977-86	G1942-56	G1957-66	G1967-76	G1977-86
Non scolarisé(-e-s)	20,3	15,6	14,8	10,3	51,9	32,3	27,4	19,1
Primaire	22,3	35,8	44,3	45,7	28,7	36,4	44,6	46,7
Collège	25,9	16,3	18,2	19,5	7	14,2	15,1	18,4
Lycée	18,7	19,3	12,8	13,8	4	7	7	8,6
Supérieur	12,7	13	10	10,7	1,2	4,5	4,8	7,2
Professionnel	0	0	0	0	7,2	5,6	1,1	0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier biographique, nos calculs.

Les statistiques scolaires confirment que, si les plus forts taux de scolarisation des filles correspondent à un meilleur partage du savoir, les garçons restent privilégiés dans la poursuite d'études longues. En 2000, les filles représentaient 48,5 % des effectifs du primaire, mais 45,3 % des effectifs de l'enseignement secondaire, et seulement 25 % des effectifs de l'université de Dakar (Infomen, 2001).

Les progrès scolaires les plus conséquents ont eu lieu, pour les filles (comme pour les garçons), juste après les indépendances, entre les années 1960 et 1970, à une période d'engouement généralisé pour l'école qui pouvait alors faire espérer une promotion sociale (tableau 1). Quelle peut-être alors la signification du maintien des filles dans l'école quand la confiance dans le système scolaire est à ce point

érodée ? On pourrait y lire l'effet d'une meilleure valorisation sociale des scolarités féminines. Cependant, les femmes restent majoritairement exclues du marché du travail formel (Adjamagbo *et al.*, 2004 ; Brilleau *et al.*, 2005 ; Beguy, 2007). À l'instar du modèle français de l'éducation des filles, jusqu'aux années 1920, l'objectif du diplôme pourrait être de faire un bon mariage (Mayeur, 1977). Mais c'est sans compter la difficulté croissante des femmes diplômées à trouver des maris, étape toujours incontournable pour accéder à la majorité sociale (Moguéro, 2006 ; Dial, 2008).

N'étant plus la voie sacrée de la réussite sociale pour les garçons, le système scolaire semble s'ouvrir aux filles par défaut¹³. Pour autant, l'exclusion de toute scolarisation et les déscolarisation précoces demeurent avant tout féminines, y compris chez les plus jeunes : 19,7 % des filles et 14,7 % des garçons de 8-14 ans n'ont jamais été scolarisés ; tandis qu'à ces mêmes âges, 8,1 % des filles et 3,9 % des garçons ont déjà quitté l'école (tableau 3). Ainsi, la fréquentation scolaire n'était-elle, en 2001, que de 72,3 % pour les filles et 81,6 % pour les garçons.

Tableau 3
Profil scolaire des enfants de 8-14 ans en fonction de leur sexe

	Garçons	Filles	Ensemble
Jamais scolarisé-e-s	14,7	19,7	17,0
Déscolarisé-e-s	3,7	8,1	5,7
Scolarisé-e-s	81,6	72,3	77,3
Total	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier ménage, nos calculs.

Les choix d'établissement sont par ailleurs spécifiques au sexe des enfants à scolariser. Les filles sont plus nombreuses à fréquenter le public (63,9 %) que les garçons (57,6 %), tandis qu'ils sont plus souvent placés dans l'enseignement privé laïc (21,7 %, contre 19,9 % des filles). Le privé catholique concerne prioritairement les garçons. Tandis que les filles sont plus souvent inscrites dans le franco-arabe (tableau 4). Ces orientations différenciées témoignent de ce que la réussite scolaire des garçons importe toujours plus que celle des filles.

13- Ce qui n'est pas sans rappeler les conclusions que rendaient Agnès Adjamagbo et Philippe Antoine dans leur analyse de la baisse de la fécondité à Dakar. Cette baisse n'est pas tant à attribuer à une volonté explicite et manifeste d'avoir une descendance moins nombreuse qu'à la crise qui freine les capacités des jeunes hommes à faire face à leurs obligations, et qui vient ainsi décaler, pour tous et toutes, les étapes du passage à l'âge adulte (Adjamagbo & Antoine, 2002).

Tableau 4
Type d'établissement fréquenté par les enfants de 8-14 ans en fonction de leur sexe

	Garçons	Fillles	Ensemble
Public	57,6	63,9	60,0
Privé laïc	21,7	19,9	21,0
Privé catholique	12,9	3,6	8,9
Franco-arabe	7,8	12,6	10,1
Total	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier ménage, nos calculs.

Des parcours scolaires sexuellement et socialement différenciés

Ces considérations générales sur le destin scolaire des garçons et des filles à Dakar doivent cependant être analysées plus finement, car si les stratégies familiales sont sexuellement différenciées, les discriminations sexuées pourraient venir au second plan d'inégalités avant tout sociales.

Trois catégories ont été constituées à partir de l'information sur la profession du père (du chef de ménage)¹⁴. Dans une première catégorie (CSP1), ont été regroupés les postes de l'administration publique et d'encadrement, les emplois qualifiés du secteur privé, qui sont généralement associés à des revenus stables. Ensuite viennent les employés non qualifiés et les agents de la sécurité publique (CSP2) dont les revenus étaient généralement assurés – du moins jusque dans les années 1990, puisque c'est dans cette frange de la population que la crise s'est fait le plus durement sentir (Antoine *et al.*, 1995) – mais peu élevés. Les commerçants, artisans, travailleurs indépendants ont été regroupés avec les agriculteurs, pêcheurs et autres professions (CSP3) car tous relèvent principalement du secteur informel. Dans cette catégorie, les revenus sont, dans l'ensemble, faibles et aléatoires, même si l'amplitude des revenus est importante¹⁵.

14– Dans le questionnaire biographique, les enquêtés ont renseigné la profession de leur père quand ils avaient 15 ans. Dans le questionnaire ménage, nous avons retenu la profession actuelle du chef de ménage ou sa dernière activité pour opérer les regroupements.

15– Le revenu mensuel moyen des cadres (CSP1) du secteur public est de 201 800 Fcfa ; du secteur privé formel, de 238 600 Fcfa. Celui des employés et ouvriers (CSP2) du secteur public est de 99 300 Fcfa ; du secteur privé formel, de 87 900 Fcfa. Celui des travailleurs à leur compte était de 50 000 Fcfa et de 44 300 Fcfa pour les employés et ouvriers du secteur informel. Tandis que les revenus des manœuvres et autres (CSP3) allaient de 57 600 Fcfa dans le secteur public à 12 700 Fcfa dans le secteur informel. Le revenu moyen mensuel pour l'ensemble est de 58 100 Fcfa (Brilleau *et al.*, 2005 : 58).

Ces catégories ont l'avantage de distinguer des groupes selon la périodicité et la régularité des revenus qui y sont associés, mais également selon le niveau scolaire moyen qui y prévaut. Les chefs de ménage de la première catégorie avaient tous été scolarisés et 91 % d'entre eux avaient été au-delà de l'élémentaire. Dans la seconde catégorie, 31,5 % des chefs de ménage n'avaient jamais été scolarisés, 13,7 % s'étaient arrêtés au primaire, enfin 54,8 % avaient poursuivis leur scolarité au-delà. Dans la dernière catégorie, 57,2 % des chefs de ménage n'avaient jamais été scolarisés, et parmi ceux ayant fréquenté l'école, plus d'un tiers s'étaient arrêtés au primaire.

Les avancées observées dans les scolarités féminines depuis les indépendances sont surtout le fait des catégories sociales supérieures (tableau 5). Les écarts dans la durée médiane des études en fonction de la profession du père montrent que, quelles que soient les générations considérées, seules les filles de cadres et professions assimilées ont eu l'opportunité de poursuivre leurs études au delà du primaire (la durée médiane de scolarisation est de plus de 12 ans) ; pour toutes les autres, la scolarisation primaire est la règle (la durée médiane de scolarisation est de l'ordre de 6 années).

Tableau 5
Durées médianes de scolarisation selon le sexe, la génération et la classe sociale

	Garçons					Filles				
	G42-56	G57-66	G67-76	G77-86	Ensemble	G42-56	G57-66	G67-76	G77-86	Ensemble
CSP1	18,3	13,0	11,0	10,5	13,3	13,8	12,0	11,6	12,0	12,1
CSP2	11,0	8,1	7,4	7,2	8,2	4,3	6,8	6,3	6,5	5,9
CSP3	6,9	7,2	7,0	7,1	7,1	3,4	6,1	5,8	6,1	5,3

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier biographique, nos calculs.

L'étude de l'accès à l'école, des parcours dans l'école – établissements fréquentés et durées de scolarisation – et des activités des jeunes non scolarisés ou déscolarisés de manière précoce permet de mieux cerner le rapport des différentes classes sociales à l'institution scolaire en même temps que leur plus ou moins forte adhésion à un modèle éducatif sexuellement égalitaire.

Dans les classes supérieures (CSP1), les différences dans l'accès à l'école des filles et des garçons peuvent sembler importantes : 97,1 % des garçons de 8-14 ans et 85,4 % des filles du même groupe d'âge fréquentaient l'école au moment de l'enquête (tableau 6). La différence entre filles et garçons tient à ce que 10,1 % des filles étaient déjà sorties du système scolaire (contre seulement 1,5 % des

garçons). Toutefois, ces familles accueillent de nombreux enfants “confiés”¹⁶. Or, les motifs de placement varient fortement en fonction du sexe de l'enfant. Les garçons amenés à vivre à Dakar sans leurs parents le sont généralement afin d'être scolarisés (75 % d'entre eux étaient élèves au moment de l'enquête) ou pour suivre une formation en apprentissage (12,5 %). Le placement des fillettes dans des familles de la capitale relèvent en revanche d'une tout autre logique. Seules 57,1 % d'entre elles fréquentent un établissement scolaire, et plus d'un tiers d'entre elles peuvent être assimilées à des domestiques. Si on ne prend en compte que les enfants du chef de ménage, alors les statuts scolaires des filles et des garçons sont bien moins différenciés : 96,8 % des filles et 94,4 % des garçons sont scolarisés tandis que les déscolarisations précoces ne concernent plus que 1,5 % des filles et 1,5 % des garçons.

Tableau 6
Statut scolaire des 8-14 ans selon le sexe et la classe sociale

	CSP1			CSP2			CSP3		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Jamais scolarisé-e-s	1,5 (1,6)	4,5 (4,1)	3,2	10,3	15,6	12,1	18,7	24,2	21,5
Déscolarisé-e-s	1,5 (1,6)	10,1 (11,5)	6,4	3,2	10,4	5,6	4,3	15,1	9,8
Scolarisé-e-s	97,1 (96,8)	85,4 (94,4)	90,4	86,5	74	82,3	77,0	60,7	68,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier ménage, nos calculs.

Lecture : 85,4% des filles âgées de 8 à 14 ans vivant dans des ménages appartenant aux classes sociales supérieures étaient scolarisées. 94,4% des filles du chef de ménage fréquentaient un établissement scolaire au moment de l'enquête.

Dans ces familles, la fréquentation scolaire importe autant pour les filles que pour les garçons, parce qu'elle est au cœur de leurs stratégies de reproduction sociale. Des différences de traitement entre filles et garçons se font cependant jour dans le choix du type d'école à fréquenter. Les stratégies de contournement du secteur public sont monnaie courante : seuls 44,8 % des enfants de cette catégorie fréquentent le public (tableau 7). Ces familles, quelle que soit leur religion, ont très souvent recours au privé catholique (18,9 %). Mais, cette exigence de qualité de l'enseignement dispensé apparaît bien plus forte pour les garçons (26,9 % d'entre eux fréquentent ces établissements de prestige) que pour les filles (11,8 %).

16- À défaut de ne pouvoir les définir plus précisément, les enfants sont considérés comme étant “confiés” dès lors qu'ils ne vivent pas avec leurs parents.

Tableau 7
Type d'établissement fréquenté selon le sexe et la classe sociale

	CSP1			CSP2			CSP3		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Public	40,3	48,7	44,8	52,5	66,7	59,6	70,4	69,2	69,8
Privé laïc	31,3	34,2	32,9	25,9	18,7	22,3	14,8	11,5	13,2
Privé catholique	26,9	11,8	18,9	11,5	4,1	7,8	6,9	3,2	5,1
Franco-arabe	1,5	5,3	3,5	10,1	10,5	10,3	7,9	16,1	12,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier ménage, nos calculs.

Les chefs de famille qui ont eu l'opportunité de poursuivre leurs études mais qui appartiennent néanmoins à des milieux fortement précarisés (CSP2) mettent un point d'honneur à scolariser leurs enfants (74,0 % des filles et 86,5 % des garçons sont inscrits à l'école) (tableau 6). Si ces niveaux de scolarisation sont à la mesure du peu de moyens disponibles, ils reflètent aussi les efforts réalisés et les sacrifices concédés. Ces familles tentent de reproduire les schémas éducatifs des milieux aisés, notamment en évitant le public à tout prix. Mais les moyens manquent pour accéder aux établissements de renom. De sorte que 10,2 % des enfants fréquentent le franco-arabe, 25,0 % le privé laïc et 8,2 % le privé catholique (tableau 7). Dès lors que des arbitrages s'imposent, les garçons sont privilégiés dans le choix des filières les plus rentables scolairement et socialement, les filles sont plus souvent dirigées vers les "filières courtes" et/ou retirées de l'école précocement.

À mesure que l'on descend dans l'échelle sociale, les inégalités sexuées s'accroissent. Les filles des milieux sociaux les plus démunis (CSP3) sont nombreuses à être maintenues dans l'univers familial : 24,2 % d'entre elles n'ont jamais été scolarisées ou sont déjà déscolarisées (15,1 %) (tableau 6). De sorte que leur fréquentation scolaire est faible (60,7 %). Les conditions de vie précaires n'expliquent qu'en partie ce faible investissement scolaire¹⁷. Car même dans les milieux les plus précaires, les familles se détournent de l'enseignement public : près d'un tiers des enfants étaient scolarisés dans des établissements privés, où les frais scolaires sont nécessairement plus élevés. Les forts taux d'inscription des filles dans le franco-arabe (16,1 %) montrent que ces familles attachent de l'importance à ce que leurs filles

17- Les garçons sont d'ailleurs bien moins scolarisés que dans d'autres milieux sociaux.

soient éduquées dans le respect des traditions et des valeurs religieuses (tableau 7). Ainsi, le moindre investissement des parents dans la scolarisation des filles s'expliquerait-il aussi par l'attachement que les parents portent au rôle traditionnel de la femme.

L'analyse des activités de celles et ceux ayant quitté l'école de manière précoce ou n'ayant jamais été scolarisés montre que filles et garçons ne sont pas destinés aux mêmes rôles sociaux.

Un tiers des garçons de 8-14 ans non scolarisés au moment de l'enquête avaient été déclarés inactifs, le reste avait intégré une formation en apprentissage. L'implication des garçons dans des activités artisanales traduit la logique d'économie familiale qui prévaut dans ces familles où les chefs sont principalement des travailleurs indépendants. Sachant que le diplôme ne garantit plus l'emploi (ou un statut social avantageux), l'abandon pour apprendre un métier ou pour gagner un peu d'argent apparaît plus efficace face au risque d'un investissement scolaire qui ne porterait pas ses fruits (Sy, 1999). L'issue de l'apprentissage n'est certes pas toujours plus sûre que celle de la scolarisation. Cependant, quand bien même l'apprenti ne touche pas de salaire ou d'indemnité, il n'est plus totalement à la charge de ses seuls parents, le maître s'engageant généralement à le nourrir, parfois même à le loger. Or, dans contexte de perte de crédibilité de l'enseignement induite par le chômage des jeunes diplômés et de précarisation massive des familles, les jeunes hommes subissent, dans ces milieux en particulier, une très forte pression à s'autonomiser.

Les filles non scolarisées avaient été déclarées majoritairement (82,4 %) inactives ou "au foyer". Si on fait l'hypothèse qu'elles peuvent, à ces âges, être mises à contribution pour les corvées ménagères, alors une majorité d'entre elles s'avérait être mobilisée par les travaux domestiques, forme d'apprentissage des "rudiments du métier de femme".

Pour conclure...

La sous-scolarisation des filles en Afrique Subsaharienne a souvent été interprétée comme le fruit de rapports de genre fortement inégalitaires : les garçons sont "naturellement" amenés à fréquenter l'école puisque leur rôle est, à terme, d'assurer la subsistance du ménage, c'est à dire celle de leurs femmes. Ces dernières doivent, pour leur part, être éduquées à ce rôle. Or l'instruction scolaire n'apparaît pas comme le moyen le plus sûr d'acquérir les rudiments du "métier de femme". Au contraire, l'indépendance économique et intellectuelle qui pourrait en découler va à l'encontre des ces apprentissages.

Alors que cela n'avait rien d'évident dans une société restée très traditionnelle, la scolarisation est désormais aussi pensée au féminin. Les progrès scolaires des filles sont manifestes à Dakar et constituent un facteur potentiel de changement du statut des femmes qu'il ne faut absolument pas minimiser. Cependant, si les indicateurs bruts ont pu laisser croire à un rapprochement des parcours scolaires des filles et des garçons, les analyses produites montrent que, dans la plupart des milieux sociaux, les écoles choisies, les durées de scolarisation et les attendus propres à chacun des deux sexes restent bien distincts. Les plus forts taux de scolarisation des filles correspondent donc à un meilleur partage du savoir, mais les garçons restent privilégiés dans la poursuite d'études longues et/ou de qualité.

Dans les classes sociales supérieures, l'acquisition de diplôme pour les garçons comme pour les filles est au cœur des stratégies de reproduction sociale. Ces modèles égalitaires sont cependant loin d'avoir diffusé dans tous les milieux sociaux si bien que l'acquisition de savoirs élémentaires (lire, écrire, compter) apparaît, aux yeux du plus grand nombre, comme largement suffisante pour les filles. Et, même dans les catégories supérieures, la scolarisation des filles porte en elle ses propres limites. Le diplôme peut, à certains points de vue, être considéré comme une entrave à l'insertion sociale des jeunes filles qui en sont détentrices, et qui trouvent plus difficilement que d'autres à se marier. Or une des spécificités de la société sénégalaise est le caractère quasiment incontournable du mariage, seul moyen d'accès à la "majorité sociale".

Les politiques visant à promouvoir les scolarités des filles se sont concrétisées, au Sénégal, à travers le projet Scofi. Sa mise en place a coïncidé avec l'importance accrue que prenait, sur la scène internationale, la lutte contre les discriminations faites aux femmes. La philosophie de la place respective des hommes et des femmes dans la société qui a été formulée dans le projet Scofi s'écarte pourtant de celles des textes internationaux qui visent l'égalité des sexes. Tout en reprenant les concepts clés tels ceux de genre, le programme sénégalais a insisté sur les différences pseudo-naturelles entre hommes et femmes et valorisé leur complémentarité dans la société.

Aucune mesure spécifique à l'endroit des filles n'a été promue. L'essentiel de la politique a consisté à accroître l'offre scolaire en la libéralisant et la diversifiant. L'ouverture de l'offre scolaire aux initiatives privées visait à satisfaire les injonctions des organisations internationales qui souhaitaient promouvoir dans le secteur éducatif une plus large participation de la société civile. Mais elle a surtout permis de reproduire la séparation des sexes dans l'institution scolaire et s'inscrit, en ce sens, à l'encontre du principe d'égalité, à travers la remise en cause de la mixité et de l'idée d'un socle commun de connaissances.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

- ADJAMAGBO (A.), ANTOINE (P.) & DIAL (F.-B.), 2004, « Le dilemme des dakaroises : entre travailler et bien travailler », in M.-C. Diop (dir.), *Gouverner le Sénégal : entre ajustement structurel et développement durable*, Paris, Karthala, pp. 247-272.
- ADJAMAGBO (A.) & ANTOINE (P.), 2002, « Le Sénégal face au défi démographique », in Momar Coumba Diop (éd.), *La société sénégalaise. Entre le global et le local*, Paris, Karthala, pp. 511-547.
- ANTOINE (P.) & FALL (A.-S.) (dir.), 2002, « Crise, passage à l'âge adulte et devenir de la famille à Dakar », Rapport d'étape pour le CODESRIA, IRD-IFAN, Dakar, Mars.
- ANTOINE (P.) & BOCQUIER (P.), 1995, « L'insertion urbaine à Dakar. Les jeunes vivent la crise, les aînés la supportent », *Orstom Actualités*, n° 48, pp. 16-22.
- ANTOINE (P.), BOCQUIER (P.), FALL (A.-S.), GUISSÉ (Y.-M.) & NANITELAMIO (J.), 1995, *Les familles dakaroises face à la crise*, Dakar, ORSTOM-IFAN-CEPED.
- BEGUY (D.), 2007, *L'effet du travail féminin sur la fécondité à Dakar (Sénégal) et Lomé (Togo)*, Paris, Ceped, Série « Regards sur ».
- BOP (C.), 1997, « La coopération internationale et les femmes après Pékin, quelle coopération ? », *Politique Africaine*, n° 65, mars, pp. 48-62.
- BRILLEAU (A.), ROUBAUD (F.) & TORELLI (C.), 2005, « L'emploi, le chômage et les conditions d'activité », *Stateco*, n° 99, pp. 44-63.
- CHARLIER (J.-E.), 2004, « Les écoles au Sénégal : les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, pp. 35-53.
- CREA, 2002, *Rapport économique et financier du PDEF*, République du Sénégal, Ministère de l'Éducation, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation.
- CUSSO (R.), 2003, *L'impact des politiques de scolarisation des filles : Mauritanie, Tunisie, Inde, Bangladesh et Sénégal*, Paris, IIEP-UNESCO.
- DIAL (F.-B.), 2008, *Mariage et divorce à Dakar. Itinéraires féminins*, Paris, Karthala.
- DIOKHANÉ (M.-D.), DIALLO (O.-K.), SY (A.) & TOURÉ (M.), 1999, *Genre et fréquentation scolaire dans l'enseignement élémentaire au Sénégal*, FAWÉ, non paginé.
- GOMIS (S.), 2003, *La relation famille-école au Sénégal*, Paris, L'Harmattan.
- GUTH (S.), 2004, « L'enseignement privé au Sénégal et l'effet établissement », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, pp. 55-74.
- INFOMEN, 2001, *Indicateurs statistiques 2000*, République du Sénégal, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la planification et de la réforme, non paginé.
- LANGE (M.-F.) (dir.), 1998, *Les filles et l'école en Afrique, scolarisation sous condition*, Paris, Karthala.
- LANGE (M.-F.), 2007, « L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960 », in T. Locoh (dir.), *Genre et sociétés en Afrique. Implications pour le développement*, Paris, INED, coll. « Cahiers de l'INED », n° 160, pp. 185-200.
- MAYEUR (F.), 1977, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la 3^e République*, Paris, Presses de la FNSP.

MOGUÉROU (L.), 2006, *Vouloir et pouvoir scolariser ses enfants. Analyses des pratiques de scolarisation des familles sous le prisme des inégalités familiales, sociales, et de genre*, Thèse de Doctorat en démographie, Institut d'Études Politiques de Paris.

PNUD, 1995, *Rapport mondial sur le développement humain. La révolution de l'égalité des sexes*, New York, Oxford University Press.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2003, *Programme de Développement de l'éducation et de la Formation (EPT)*, PDEF/EPT, mars, non paginé.

SY (H.), 1999, *Le rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal*, thèse de doctorat Lettres et Sciences Humaines (sociologie), Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

TALL THIAM (K.), 2006, *Élaboration d'un cadre de coordination des interventions sur l'éducation des filles*, République du Sénégal, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification et de la Réforme, décembre.

UNESCO, 2000, *Forum Mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril, Rapport final*, Paris, UNESCO.