

Disparités et inégalités sociales en éducation : cadre conceptuel et analyse appliquée aux disparités et inégalités genre dans les pays de l'Afrique dans la période actuelle

Social Disparities in Education: Conceptual Framework and Empirical cross-Sectional Analysis of Gender Disparities in African Countries for the year 2020

Valèse Mapto Kengne

Université de Yaoundé 1, Cameroun

Résumé

La problématique des disparités en éducation et en formation et la recherche d'équité sont des constances de la réflexion actuelle des politiques publiques. L'objet de ce texte porte sur l'observation et la formulation des politiques en fonction des disparités sociales en éducation, au prisme des inégalités de genre. La première partie du texte fait un état général de la question pour l'Afrique sub-saharienne, la seconde fait un focus sur la question des inégalités liées au sexe des élèves. Ce sont ainsi différentes variables qui sont discutées - économiques, territoriales, pédagogiques, etc. - pour discuter des politiques publiques en matière d'équité dans l'accès à l'éducation.

Le but ici est d'établir quelques propositions à partir de la description des facteurs contribuant à produire les disparités observées. La comparaison des expériences permet d'observer des différences d'intensité des inégalités et de couverture scolaire entre les pays. C'est sur cette base que l'article fait une première description et analyse des disparités selon le genre dans les pays d'Afrique contemporaine entre 2000 et 2020. L'approche comparatiste est ici utile pour appréhender les problématiques liées à l'accès à l'éducation au niveau mondial, notamment quant à la scolarisation des filles, et pour influencer les politiques éducatives.

Mots clés : genre, inégalités sociales, politiques en éducation

Abstract

The issue of disparities in education and training, and the quest for equity, are constant features of current public policy thinking. The aim of this text is to observe and formulate policies based on social disparities in education, through the prism of gender inequalities. The first part of the text gives a general overview of the issue in sub-Saharan Africa, while the second focuses on inequalities linked to the gender of pupils. Different variables are discussed - economic, territorial, pedagogical, etc. - in order to discuss public policies in the field of education. - to discuss public policies for equity in access to education.

The aim here is to draw up some proposals based on a description of the factors contributing to the disparities observed. By comparing experiences, it is possible to observe differences in the intensity of inequalities and school coverage between countries. On this basis, the article provides an initial description and analysis of gender disparities in contemporary African countries between 2000 and 2020. The comparative approach is useful here for understanding the problems associated with access to education worldwide, particularly as regards girls' enrolment, and for influencing educational policies.

Keywords: gender, social inequality, educational policies

Introduction

Dans le monde contemporain, les intérêts pour les études des inégalités de chance et des inégalités de genre en éducation, en formation, en scolarisation, en alphabétisation et en pédagogie ne se démodent pas en Afrique contemporaine. Le projet de cette analyse, de cette comparaison et de cette réflexion, s'inscrit à la suite de plusieurs recherches et travaux sur la scolarisation des filles dans différents contextes, où les résultats sont parfois mitigés (Ouedraogo, 2022 ; Birné Ndour, 2018 ; Mapto Kengne, 2000, 2020, 2011, 2006, 2004 ; Mingat, 2006).

Cette réflexion s'inscrit dans les engagements pris dans la Déclaration du Programme 2030, pour l'inclusion, l'autonomisation et l'égalité qui sont au cœur du développement durable. Ce programme note que les « inégalités se creusent » et qu'il y a « d'énormes disparités en termes de perspectives, de richesse et de pouvoir » dans le monde. La réduction des inégalités est considérée comme un élément central du Programme 2030. Cette réduction tend à s'incarner dans divers objectifs de développement durable (ODD) interdépendants. L'objectif 10 vise à réduire les inégalités dans les pays. L'objectif 5 porte spécifiquement sur l'égalité des sexes. « Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles » constitue un objectif transversal dans la mesure où il impactera tous les autres objectifs et cibles. L'objectif 4 préconise d'assurer à tous une éducation inclusive, équitable et de qualité.

Que pouvons-nous trouver d'utile et d'actuel dans les disparités sociales et la question des genres en éducation en Afrique contemporaine ? Les disparités sociales sont-elles croissantes ou décroissantes ? Des recherches réalisées dans plusieurs contextes nationaux, régionaux et internationaux montrent l'importance de mettre en place des initiatives et des mesures permettant aux filles et aux femmes d'étudier sans obstacles, notamment dès l'entrée à l'école primaire, puisque cette étape conditionne et détermine leurs apprentissages tout au long de la vie. En contexte de mondialisation, atteindre l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles restent des objectifs et des défis clairs à réaliser, aux moyens parfois rares. Les disparités sociales, les inégalités et les iniquités sont des thèmes majeurs dans le champ de l'éducation et pour le paradigme de l'éducation comparée. Il s'agit de décrire, d'établir, de contraster, de discriminer et de comprendre les faits et des données statistiques sur les systèmes éducatifs des gouvernements membre de l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Les politiques éducatives qui visent à les réduire, à les résoudre et à les combattre sont assujetties à des facteurs économiques, sociaux et pédagogiques. Dans cette perspective, la pédagogie est un instrument, un outil qui veut adapter les approches et les dispositions pratiques pour les interventions réductrices et amélioratives des situations éducatives. Cet article compare ainsi les contextes en lien avec les systèmes éducatifs.

Dans une première partie, cet article vise à établir quelques propositions qui pourront constituer un cadre conceptuel de nature réflexive. Celui-ci permet de structurer la description et la compréhension des forces qui contribuent à produire les disparités dans un système éducatif national ainsi que les différences dans leur intensité entre niveaux éducatifs et entre les pays, comme leur évolution dans le temps. Sur cette base, l'article cible une première description et analyse des disparités selon le genre dans les pays d'Afrique où des inégalités sont frappantes tant dans l'accès, la rétention, la persévérance, la diplomation, la qualité et la rentabilité. La question toujours récurrente des politiques publiques de l'éducation et des politiques éducatives d'un pays, est celle des critères d'accès aux différents niveaux de la structure du système éducatif, l'efficacité, l'efficacité, l'équité, la qualité, la pertinence et les acteurs au cœur des implantations, des analyses, des évaluations et des réformes (Mingat, 2019 ; Bouaré, Coulibaly, Marcoux et Pilon, 2018 ; Benaabdelali, 2017 ; Mingat, Ndem et Seurat, 2013).

I. Éléments pour un cadre réflexif et conceptuel

A. La dynamique de l'expansion de la couverture scolaire

Les travaux de planification scolaire montrent que de façon globale, la couverture d'un système éducatif dans un pays donné dépend à un moment donné de plusieurs facteurs, de plusieurs contraintes, et des politiques publiques (Zoundi, 2008) qui font de l'égalité d'accès un préalable à l'égalité des chances, à l'égalité de réussite et de trajectoire. Sur le plan des contraintes démographiques, à savoir que, plus le

rapport entre le nombre des adultes et le nombre des enfants est grand, plus il est difficile de scolariser les enfants et d'assurer le financement de cette éducation. Le financement conditionne le fonctionnement des politiques éducatives. Ce rapport se situe à 1.1 au Burkina Faso ; à 1.3 au Cameroun et à 2.5 en Tunisie. Sur le plan des contraintes géographiques, à savoir que la proportion de la population rurale est plus difficile et plus coûteuse à scolariser que la population urbaine. Cette population rurale est de 46 % au Cameroun et de 81 % au Niger. Au plan des contraintes économiques, les ressources globales de l'État ne représentent, à titre d'illustration, que 10 % du Produit intérieur brut (PIB) en Sierra Leone, contre des chiffres de 13 % au Burundi, 18 % au Cameroun, 22 % à Maurice ou 32 % au Maroc. Au plan des contraintes sociales, il y a lieu de savoir que les estimations montrent que la proportion de la population vivant avec moins de 1.9 \$/jour est de moins de 1 % en Algérie, se situe à 8 % au Cap vert, 10 % en Gambie, 18 % en Afrique du Sud, 24 % au Cameroun, 38 % au Sénégal ou 62 % au Mozambique. Le contexte culturel n'est pas un facteur en moins, à titre d'illustration, la durée moyenne des études des adultes est de 1.3 année au Tchad, 5 années au Cameroun et 6.2 années au Maroc. À tous ces facteurs et toutes ces contraintes auxquels les systèmes éducatifs sont exposés, il y a des politiques éducatives structurelles mises en œuvre. Les exemples pourraient être nombreux ci-dessous, sur le point particulier du recours à l'offre privée de services éducatifs, la proportion des élèves dans ces structures est estimée à 3 % en Namibie, 8 % en Éthiopie, 17 % au Nigeria, 26 % au Cameroun, 33 % en Guinée ou 46 % au Gabon.

On observe aussi que la couverture des différents niveaux d'études ou d'enseignement s'organise selon une structure de type pyramidale pour plusieurs raisons. Certaines raisons sont concrètes, notamment liées aux flux entre le primaire et le secondaire. Ces inégalités de trajectoire se manifestent également dans la proportion des élèves de sexe féminin ou masculin. Les recherches s'accordent, depuis de nombreuses années, à souligner la surreprésentation des garçons riches et culturellement favorisés dans les filières générales ainsi que dans l'enseignement supérieur en comparaison aux élèves issus de milieux défavorisés et principalement les filles.

B. Les disparités sociales au cœur des systèmes éducatifs

1. La scolarisation face aux dimensions relatives au milieu rural et au milieu urbain ; et face aux dimensions relatives à la richesse et à la pauvreté de la population

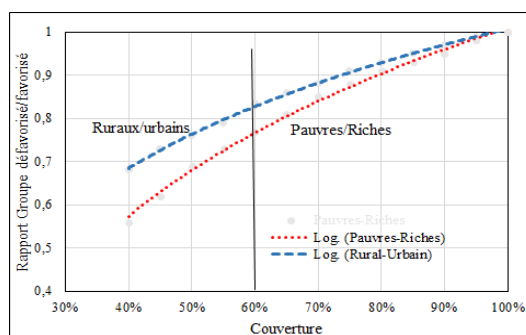
Les recherches ont montré que les stéréotypes sociaux comme l'origine sociale et le genre constituent des facteurs déterminants dans la construction sociale des inégalités retrouvées dans le milieu scolaire. Les stéréotypes, les préjugés, les stigmates et les discriminations ont des effets dans les milieux et les parcours scolaires des filles plus que des garçons (Mapto Kengne, 2020 ; Duru-Bellat, 2003). Les inégalités ont souvent un caractère socio-économique et sont liées à l'accès à l'éducation et à la formation. Le premier point est celui de l'offre scolaire et de la demande scolaire. Il paraît pertinent de considérer que la scolarisation effective d'un individu résulte en premier lieu de l'existence à proximité ou à distance raisonnable d'une école. L'aspect raisonnable pouvant différer selon l'âge ou les ressources, voire d'une offre de services éducatifs. Il est aussi utile de distinguer les inégalités verticales entre les personnes les plus riches et les personnes les plus pauvres. Le deuxième point touche les besoins exprimés en termes de demande de scolarisation de la part des familles et des communautés.

Dans les phases initiales de développement d'un système éducatif, par exemple au niveau préscolaire ou au niveau primaire, on observe par définition qu'une faible proportion de la classe d'âge est scolarisée. Il y a donc beaucoup de place pour les disparités de plusieurs natures. L'incidence du milieu de résidence de la famille et de son niveau économique ou culturel sont alors, en particulier, susceptibles d'être notables. Cela s'explique parce que les familles urbaines, aisées et éduquées ont une demande forte de scolarisation. Cette demande urbaine de scolarisation est beaucoup plus forte que celle des familles rurales, souvent pauvres et analphabètes. Par ailleurs, certains acteurs vont s'organiser pour savoir se faire entendre des pouvoirs publics pour qu'ils ouvrent des structures scolaires. Il est plus facile et moins coûteux de créer des salles de classe en milieu urbain qu'en milieu rural, notamment si la population est dispersée. Mais cette demande de scolarisation, forte chez les familles aisées et urbaines, l'est sans doute moins, en général, pour les familles modestes, pauvres et rurales, plus traditionnelles, et notamment pour ce qui concerne la scolarisation de leurs filles. C'est en milieu rural

que la scolarisation des filles est souvent faible (PASEC, 2015 ; Lauwerier et Akkari, 2011 ; UNESCO, 2003). Cette faible demande peut tenir à des pratiques sociales, aux représentations sociales négatives et à une perception par les familles que l'éducation n'est pas un véritable investissement pour l'avenir. Le stéréotype selon lequel les filles et les femmes sont moins disposées pour les études trouve sa légitimité dans des représentations sociales du masculin et du féminin dans certaines communautés. Pour certains groupes, l'éducation représente parfois une certaine crainte. Il faut noter le fait que les familles rurales, pauvres et peu éduquées peuvent avoir besoin de leurs enfants dans l'économie familiale traditionnelle (Bartier, 2015).

Dans la phase d'expansion, le système éducatif dans sa structure et les différents niveaux d'études, ne va pas se développer selon des modalités homogènes sur les territoires. Le milieu urbain est favorisé en termes relatifs pour toucher de façon assez progressive les milieux ruraux. Les milieux ruraux, les plus difficiles au plan géographique, sont caractérisés par des zones d'habitats dispersées et montagneuses. Dans ces évolutions, le nombre d'enfants scolarisés augmente progressivement en intégrant des enfants non scolarisés. C'est une phase de démocratisation progressive associée à une réduction tendancielle des disparités entre les différents groupes. La population non scolarisée se réduit progressivement en nombre. On peut penser que lorsque cette phase d'expansion quantitative est achevée, tous les enfants sont scolarisés, et il n'y a plus, par définition, de disparités sociales ni de genre. Autrement dit, dans le domaine de l'éducation, c'est en ouvrant massivement les établissements scolaires que les groupes sociaux cultivent des attentes à l'égard de l'école. C'est cet effet de contexte qui impactera potentiellement sur la scolarisation de tous les enfants ainsi que les performances et les résultats des élèves.

Graphique 1. Disparités Rural-Urbain et Pauvres-Riches dans un niveau éducatif



Le graphique 1 illustre bien, dans un pays hypothétique, comment ont évolué les disparités entre le milieu rural et le milieu urbain ou entre les ruraux et les urbains ; puis entre les pauvres et les riches dans un niveau éducatif donné. Si on analyse sur un terme long, on constate que le processus d'expansion de la couverture jusqu'à l'atteinte de la scolarisation universelle est plus ou moins dynamique. Dans le cas du pays hypothétique, on identifie que les disparités selon le niveau de richesse apparaissent plus intenses que celles selon le milieu de résidence. Par exemple, lorsque la couverture scolaire est de 60 %, les chances moyennes d'un rural d'être scolarisé représentaient 84 % de celles d'un urbain, alors que celles d'un enfant pauvre ne représentaient que 76 % de celle d'un enfant riche. Comme nous l'avons évoqué, les disparités s'expriment à différents niveaux : à un niveau urbain et rural sous certaines conditions de riche et de pauvre.

2. Le cas particulier de la scolarisation selon le genre

Ce cadre d'analyse est à priori valable pour le genre. Cependant, une spécificité doit être prise en considération. Elle tient au fait que, dans la réalité, la scolarisation des enfants ruraux est toujours en retard. Ce retard représente une marge éventuellement large ou faible selon les pays et par rapport à la scolarisation des enfants urbains. La scolarisation des enfants pauvres est toujours aussi faible par rapport à celle des enfants issus de familles urbaines ou économiquement plus avantagées, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour le genre.

En fait, pour le genre dans la littérature et ses effets en matière de scolarisation, ce n'est pas une variable de même nature que le milieu géographique ou le niveau de revenu des familles. Autrement dit, la question n'est pas tellement que le genre soit une variable personnelle, alors que le milieu de résidence et le revenu sont attachés à la famille de l'enfant. La question est plutôt que le genre est une caractéristique pérenne de l'individu. De plus, le genre est dans le système de parenté et dans les structures de pouvoir au sein de la société. Les filles et les femmes sont surexposées aux facteurs de risques en situation de pauvreté dans les régions rurales pauvres des pays d'Afrique contemporaine.

En conséquence des diversités de nature ethnologique et du rôle respectif des deux sexes dans la société, il ressort que si les filles sont généralement désavantagées au plan de leur scolarisation, ce n'est pas vrai dans tous les pays du monde, et dans tous les pays d'Afrique. En matière d'éducation et de scolarisation, la parité-genre est assurée lorsque la couverture est universelle. Cependant, on trouvera des configurations dans lesquelles, pour leur niveau actuel de couverture en fonction des pays, l'indice de disparité peut dépasser la valeur de 1. Cette valeur du chiffre 1 montre que les filles sont plus scolarisées que les garçons. Cette valeur peut valoir par exemple 1.10 dans certains pays, alors qu'il peut se situer à 1.01 ou 0.99 dans d'autres. Cette valeur est aussi plus fréquemment vers 0.85, voire 0.60 pour des pays situés dans les cas les plus extrêmes. On trouve ainsi que, dans certains pays de niveau de revenu faible ou intermédiaire, il y a un avantage net pour les filles comme au Lesotho, et un avantage notable, mais modéré, dans d'autres pays comme le Rwanda. Une situation très proche de la parité est constatée dans certains pays comme le Cap Vert et le Kenya. En revanche, les garçons ont un avantage notable mais encore assez modéré à Madagascar, plus intense au Cameroun, et en Mauritanie. Au Bénin, Côte-d'Ivoire, Guinée, Niger, Sierra Leone et Tchad cet avantage est très marqué. La sous-représentation des filles en comparaison aux garçons montre bien des disparités et des variétés. Au Lesotho, l'école éduque les jeunes à une moindre soumission aux stéréotypes de genre et prouve ainsi que les politiques éducatives pourraient offrir toutes les possibilités aux garçons comme aux filles.

C. Cadre pour la comparaison des disparités sociales en éducation dans divers pays

Parmi les dimensions sociales, seule la variable genre est documentée dans les bases de données internationales, en particulier celle de référence comme l'Institut Statistique de l'Unesco¹ (ISU), qui trouve sa source dans les statistiques scolaires des pays, collectées chaque année auprès des établissements scolaires. Pour disposer d'informations sur des variables telles que le milieu géographique entre le milieu urbain et le milieu rural ; les conditions de vie de la famille ; les quintiles de pauvreté et les quintiles de richesse ; le niveau éducatif des parents. Ces variables ont une incidence significative, et d'intensité plus forte que celle du genre, selon les travaux disponibles ailleurs dans le monde (Benaabdelaali, 2017). Au Cameroun comme ailleurs dans d'autres pays, ce sont les enquêtes de ménages qui complètent les informations, mobilisent et instruisent le plus souvent certains aspects du problème à étudier.

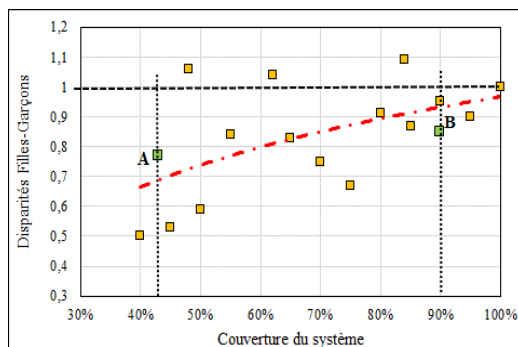
Dans cet article, le ciblage est fait sur les disparités de genre avec une approche comparative sur l'ensemble des pays d'Afrique. La prise en compte des réflexions proposées aux points précédents en association avec l'approche comparative, permet tout de même d'observer des avancées intéressantes au plan de l'analyse générale des disparités sociales en éducation ou des inégalités éducatives (Mingat, 2019 ; Benaabdelaali, 2017).

La comparaison des différents parcours de couverture scolaire universelle montre de la variation et de la transformation. En effet, dans ce texte, la dynamique des disparités s'observe d'un pays à l'autre sous un angle transversal. Les pays considérés se situent différemment sur le chemin de leur couverture scolaire vers la scolarisation universelle. On dispose d'abord, pour chacun des pays considérés à une date considérée qui est l'année 2020, une couverture scolaire globale à chacun des trois niveaux des systèmes éducatifs. Ensuite, le chiffre de l'indice de disparité de genre qui lui est associé. Un ensemble de points relatifs à 46 pays par différents niveaux des systèmes éducatifs qui sont le primaire, le secondaire inférieur et supérieur et l'enseignement supérieur en 2020. On observe à cet égard les différents pourcentages par niveau ayant atteint, de façon achevée ou non, chacun des trois cycles d'enseignement (primaire, premier cycle et second cycle du secondaire et enseignement supérieur). En

¹ UNESCO. (2020). UNESCO Institute for Statistics (UIS). [En ligne] <https://www.uis.unesco.org/EDUCATION/>

positionnant chacun de ces pays dans un graphique construit sur ces deux dimensions, on obtient le graphique ci-après.

Graphique 2. Couverture scolaire et indice de disparité de genre



À l'observation, la position des différents points du graphique paraît intéressante. Ce graphique permet d'identifier d'abord, la relation globale entre les deux dimensions considérées, la couverture scolaire et l'indice de disparité de genre qui vaut pour le groupe de pays considérés en 2020. Il y a après, la situation particulière de chacun d'entre eux, et ce, tant dans l'absolu, c'est à dire à partir du niveau des disparités constatées, qu'en termes relatifs en voyant l'écart entre les disparités constatées et celles qui existent en moyenne sur la courbe pour un même niveau de couverture. Autrement dit, dans l'absolu, les disparités sont plus intenses dans le pays hypothétique A (rapport filles et garçons de 77 %) que dans le pays hypothétique B (rapport garçons-filles de 85 %). Mais en termes relatifs, du fait de sa position au-dessus de son point sur la courbe (68 %), les disparités de genre dans le pays A sont moindres (de 9 %) par référence à la moyenne (sur la courbe) des pays considérés au même niveau de couverture. C'est la situation inverse qui est identifiée pour le pays B. En effet, le chiffre des références pour ses disparités de genre étant de 95 % (proche de la parité eu égard à sa couverture globale élevée), les 10 % (85 % - 95 %) de *déficit* identifie le pays B comme un pays où, en termes relatifs, les disparités de genre sont en fait plutôt intenses.

Le graphique 1 synthétise les inégalités de couverture scolaire et les inégalités de genre entre les pays selon les différents niveaux de leurs systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. En dépit des progrès réalisés en termes de réduction des inégalités éducatives chez les filles et chez les garçons, l'analyse globale de l'écart de genre mesurée par la différence absolue entre les indices chez les hommes et chez les femmes, laisse entrevoir un rattrapage féminin selon le pays. Selon Benaabdelaali (2017), en 2010, l'écart de genre en Afrique subsaharienne était de 11 % en faveur des hommes.

II. Disparités de genre en éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne dans la période actuelle

A. Les informations de base, les chiffres et les structures internes

Le tableau 1 ci-dessous présente les informations de base, sur la couverture des systèmes éducatifs et les disparités de genre. 46 pays d'Afrique subsaharienne par cycles d'études (primaire, secondaire et supérieur) ont pu être documentés pendant les années scolaires et académiques de 2018-2019 et 2019-2020, ce qui nous offre une année raisonnablement récente (2020). Une observation qu'il n'est pas superflu de rappeler, est que les pays se situent à des niveaux de développement économique bien différents. Leurs populations adultes ont un nombre moyen d'années d'études qui varie, avec 1.8 au Burundi ; 2.3 en Éthiopie ; 2.7 en Gambie ; avec 6 au Cap Vert et 7.5 au Botswana. Par ailleurs, certains pays comme le Burundi, l'Éthiopie, le Niger, la Guinée-Bissau ou la Gambie ont un produit intérieur brut (PIB) par habitant inférieur à 1 000\$. Les chiffres supérieurs à 3 000\$ sont constatés dans des pays tels que le Botswana, le Gabon, ou Maurice.

Tableau 1. Couverture des systèmes éducatifs et disparités de genre dans les pays d'ASS par niveaux d'études (2020)

Pays	PIB/hab \$ 2020	Couverture (%)				Indice Disparités-Genre (F/G)			
		Primaire	Sec. 1	Sec. 2	Supérieur	Primaire	Sec. 1	Sec. 2	Supérieur
Angola	1 604	85,0	61,5	24,0	8,4	0,94	0,60	0,81	0,84
Bénin	1 238	80,4	57,0	39,7	13,6	0,93	0,90	0,69	0,50
Botswana	5 863	94,8	82,7	58,9	30,2	0,98	1,04	1,31	1,54
Burkina Faso	833	86,0	60,3	45,0	5,1	1,02	1,16	0,90	0,58
Burundi	217	89,1	70,0	48,1	5,4	1,01	1,27	1,16	0,61
Cameroun	1 539	93,0	81,0	57,0	17,0	0,90	0,88	0,90	0,88
Cap Vert	2 924	93,0	82,9	72,3	23,1	0,94	1,00	1,24	1,44
Rép. Centrafricaine	461	60,0	15,0	9,4	3,3	0,77	0,70	0,59	0,15
Tchad	644	78,2	25,0	19,8	3,7	0,80	0,64	0,49	0,29
Comores	1 520	85,6	62,9	45,3	9,0	1,00	1,05	1,12	0,79
Congo	1 838	78,2	67,0	61,0	11,0	0,97	0,96	0,86	0,67
Côte d'Ivoire	2 288	89,9	67,8	40,0	8,8	0,95	0,89	0,78	0,79
RD Congo	525	94,0	59,0	48,0	9,0	0,95	0,66	0,62	0,59
Djibouti	2 918	89,0	80,0	41,3	20,0	0,92	1,01	1,02	0,67
Érythrée	350	63,4	53,6	30,1	4,0	0,86	0,89	0,97	0,70
Eswatini	3 373	91,0	80,4	72,2	7,7	0,92	1,00	0,98	1,00
Éthiopie	919	75,0	40,3	20,0	8,6	0,91	0,89	0,90	0,47
Gabon	6 680	96,3	71,0	42,0	15,2	0,97	1,09	1,07	0,75
Gambie	704	75,0	64,5	58,0	3,0	1,13	1,20	1,16	0,72
Ghana	2 177	93,0	87,0	75,0	15,7	1,02	1,03	0,97	0,86
Guinée	1 074	71,0	49,0	34,2	11,6	0,85	0,72	0,71	0,44
Guinée-Bissau	710	70,0	40,0	21,3	5,2	0,93			
Kenya	1 936	98,0	91,0	63,0	9,2	0,97	1,01	0,85	0,74
Lesotho	990	94,8	60,0	40,0	10,2	0,95	1,32	1,43	1,53
Libéria	598	84,0	62,0	34,5	12,0	1,00	0,98	0,97	0,63
Madagascar	462	78,6	56,0	23,5	4,8	1,02	1,06	0,99	0,97
Malawi	629	91,0	89,0	50,0	2,1	1,03	0,82	0,90	0,32
Mali	823	56,9	38,0	28,3	6,0	0,91	0,91	0,81	0,41
Mauritanie	1 868	75,0	46,0	29,0	5,6	1,07	1,07	1,06	0,60
Maurice	9 007	98,4	94,0	80,3	37,4	1,02	0,98	1,12	1,42
Mozambique	450	80,0	39,4	30,4	6,7	0,94	0,90	0,99	0,82
Namibie	4 251	92,0	85,4	50,4	20,6	0,97	1,05		1,93
Niger	565	62,5	32,4	16,0	4,1	0,91	0,77	0,67	0,61
Nigéria	2 075	82,0	70,0	50,0	12,0	1,01	0,97	0,92	0,64
Rwanda	775	92,0	87,0	45,2	7,6	0,99	1,17	1,10	0,81
Sao Tomé Principe	2 161	94,9	75,0	60,5	13,4	0,97		1,24	1,02
Sénégal	1 490	79,2	51,0	42,0	11,2	1,16	1,23	1,14	0,91
Sierra Leone	493	82,0	75,0	57,0	6,3	1,04	1,04	0,90	0,46
Afrique du Sud	5 742	97,0	95,0	80,1	20,2	0,96	1,01	1,16	1,55
Soudan du Sud	600	60,8	25,0	9,0	2,1	0,71		0,56	
Soudan	608	77,2	54,4	39,1	16,9	0,93	0,97	1,08	0,99
Togo	897	89,0	70,2	49,5	11,0	0,97	0,84	0,74	0,56
Ouganda	847	94,2	60,0	17,0	5,3	1,03	0,95	0,63	0,77
Tanzanie	1 042	93,8	52,0	17,5	4,6	1,04	1,11	0,76	0,83
Zambie	957	93,6	66,0	46,5	6,1	1,02	0,97		0,54
Zimbabwe	1 373	95,7	74,0	31,0	12,0	1,01	1,03	0,90	0,92
Moyenne		83,92	63,17	42,45	10,57	0,963	0,970	0,934	0,802
Ecart-Type		11,25	19,36	18,47	7,30	0,082	0,162	0,213	0,369
Ecart-Type/Moyenne		0,13	0,31	0,44	0,69	0,085	0,167	0,228	0,461

Source : données statistiques compilées de UNESCO ISU

Selon le niveau éducatif, la couverture est globalement croissante dans le groupe des 46 pays considérés ensemble, de 84 % au niveau primaire, à 63 % au premier cycle du secondaire, 42 % au second cycle du secondaire et 10 % au niveau de l'enseignement supérieur. En contrepoint et selon les niveaux

éducatifs, la valeur moyenne du rapport filles/garçons, a tendance à diminuer (les disparités de genre à augmenter), avec des chiffres respectivement de 0.963 au primaire, 0.970 au premier cycle du secondaire, 0.934 au second cycle du secondaire et de 0.802 dans le supérieur.

L'analyse permet d'identifier aussi une grande variabilité entre les 46 pays à chacun des 4 niveaux d'études, tant au plan de la couverture scolaire que de l'intensité des différences entre les garçons et les filles au plan de leur scolarisation. Ces assertions s'observent de façon directe sur la base des chiffres valant pour chacun des pays pour le même niveau d'études. Mais ces disparités entre pays peuvent aussi s'observer de façon globale, avec l'indicateur global (rapport écart-type/moyenne dans la dernière ligne du tableau), qui identifie en outre les évolutions globales avec le niveau d'enseignement. On mesure ainsi une augmentation tant i) pour la couverture (0.13 au primaire, 0.31 au premier cycle secondaire, 0.44 au second cycle secondaire et 0.69 au supérieur), que ii) pour l'intensité des disparités-genre (0.085 au primaire, 0.167 au premier cycle secondaire, 0.228 au second cycle et 0.461).

Conclusion

Nous avons présenté les disparités et les inégalités de genre dans les systèmes éducatifs dans les pays d'Afrique contemporaine. L'interrogation sur les variabilités et les éléments d'interprétation montre deux ordres de disparités entre les pays dans le tableau 1 : les disparités qui concernent la couverture aux différents niveaux des systèmes éducatifs ou paliers d'études, et celles qui concernent les disparités selon le genre aux différents niveaux d'études. La littérature abondante sur les facteurs de sous-scolarisation des filles et les facteurs de domination des garçons dans les niveaux supérieurs et les filières prestigieuses en contexte africain ; montre bien des progrès accomplis et des efforts toujours accrus à entreprendre. Transformer la culture des institutions scolaires et universitaires dans différents contextes pour en faire des entités sensibles aux disparités afin de les faire disparaître reste un défi à long terme. Les possibilités sont nombreuses avec et par la compréhension des problématiques liées aux genres. L'égalité des chances et l'égalité des sexes se révèlent être des aspects qui favorisent l'harmonie et la cohésion sociale à l'école et dans la société entière. Plusieurs acteurs et les enseignant-e-s en particulier jouent un rôle crucial dans la préparation à la citoyenneté responsable et sensible aux notions et questions de genre. Les systèmes éducatifs doivent fournir des environnements propices et favorables à la construction commune des aptitudes, des capacités, des valeurs, des compétences et des pratiques sensibles au genre au 21^e siècle. À travers des analyses comparatives, ce texte explique et montre que l'intégration de la notion de genre dans tous les domaines de l'éducation, de la formation, de l'alphabétisation et de la scolarisation a fait du chemin au niveau des données statistiques et des politiques éducatives. L'observation actuelle vise à apprécier le niveau de promotion de l'égalité des chances, voire, de l'égalité des genres à travers l'éducation en Afrique. Les situations et les contextes des pays présentent des fossés à combler et des conditions sociales à améliorer. Les inégalités qui s'observent prennent naissance dans les conditions de vie culturelle, anthropologique, économique, sociale, politique et pédagogique depuis et pendant la petite enfance, dans la scolarisation, et avec les choix de formation. Si le projet de la lutte contre les disparités et les inégalités d'une part ; et d'autre part, la remédiation des stéréotypes et de la discrimination ; est ambitieux, il nous semble toujours important et urgent parce qu'il porte en lui quelque chose de l'ordre du développement durable.

Références

- Baurtier, E. (2015). *Pratiques scolaires dominantes et inégalités scolaires au sein de l'école*. Paris: Cnesco. [En ligne] <http://cnesco.fr>
- Benaabdelaali, W. (2017). *L'effet des inégalités d'éducation sur le développement économique : un essai d'évaluation. Économies et finances*. Thèse de doctorat, Université de Toulon, France. [En ligne] <https://theses.hal.science/tel-01817640/document>
- Birné, N. (2018). *Les perceptions des enseignants sur l'égalité scolaire et les facteurs d'inégalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif sénégalais*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec. [En ligne] <http://hdl.handle.net/1866/5211>

- Bouaré, I., Coulibaly, A., Marcoux, R., M. Pilon. (2018). *Enfants hors l'école et analphabétisme au Mali : analyse des métadonnées et des mesures*. Québec : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF), Université Laval.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation (IIEP).
- Lauwerier, T., Akkari, A. (2011). Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 342-362. [En ligne] <https://mje.mcgill.ca/article/view/6293>
- Lokonon, P. (2018). *Les facteurs explicatifs de la persistance De la faible scolarisation des filles dans les Départements du Mono et du Couffo au Bénin*. Thèse de doctorat, Université d'Abomey-Calavi, Cotonou, Benin.
- Mapto Kengne, V. (2020). *Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique. Analyse de leur trajectoire, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques*. Éditions universitaires européennes (ÉUE).
- Mapto Kengne, V. (2011). *Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : analyse de leur trajectoire, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec. [En ligne] <http://hdl.handle.net/1866/5211>
- Mapto Kengne, V. (2006). Enjeux, évolution et comparaison de la scolarité et de la scolarisation des filles dans les pays en développement et en Afrique. Dans P. Fonkoua (dir.), *La scolarisation des filles au Cameroun : jalons, repères et perspectives* (pp. 17-51). Paris : l'Harmattan Cahiers africains de recherche en éducation.
- Mapto Kengne, V. (2004). Les problématiques d'équité, de parité et d'inégalité face au droit à l'éducation pour les élèves de sexe féminin en Afrique subsaharienne. *Colloque de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC)*, Burkina Faso, Ouagadougou 04-06 mars 2004.
- Mapto Kengne V. (2000). *Scolarisation des filles au Cameroun : les principaux facteurs et conceptions*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal.
- Mingat, A. (2019). Enfants Sans Frontières. Une perspective alternative pour penser l'aide extérieure à l'éducation. *Revue d'économie du développement*, 27, 113-150. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/edd.331.0113>
- Mingat, A., Ndem, F., A, Seurat. (2013). La mesure de l'analphabétisme en question : le cas de l'Afrique subsaharienne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. 12, 25-47. [En ligne] <https://shs.hal.science/halshs-00832742/document>
- Mingat, A. (2006). Disparités sociales en éducation en Afrique subsaharienne : Genre, localisation géographique et revenu du ménage. *Colloque International « Économie de l'Éducation. Principaux Apports et Perspectives »*, Dijon, 20-23 juin 2006, France. [En ligne] <https://shs.hal.science/halshs-00086445/document>
- Ouedraogo, M. G. R. (2022). Les politiques publiques en faveur de la scolarisation des filles : le cas de l'enseignement primaire au Burkina Faso depuis 1960. *Genre Éducation Formation*. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/gef.799>
- PASEC (2015). *PASEC 2014 Performance des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : PASEC CONFEMEN.
- UNESCO. (2003). *Cadre de mise en œuvre de la stratégie de l'UNESCO en matière de généralisation de l'analyse selon le genre pour 2002-2007*. Paris : UNESCO.
- Zoundi, L. (2008). Les politiques de la Banque Mondiale relatives à la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement : promesse d'équité ou renforcement des inégalités ? *Canadian Journal of Education*, 31(1), 229-254.