

Du droit des femmes à l'éducation : D'une vision utilitariste à l'affirmation d'un droit absolu



Joséphine BITOTA Muamba,

Docteur en droit de l'Université des Sciences Sociales, Toulouse I.
Détentrice du Certificat d'aptitude à la Profession d'Avocats (CAPA) à l'Ecole de Formation des Barreaux (EFB)/Paris.
Doyenne honoraire de la Faculté de Droit de l'Université Notre-Dame du Kasai/UKA.
Actuellement Secrétaire Général Administratif dans la même Université.
josephine_bitota@yahoo.fr

Traiter aujourd'hui du droit des femmes à l'éducation revient à combiner deux des objectifs du millénaire pour le développement (OMD), à savoir, d'une part, le droit à l'éducation et l'égalité des sexes et, de l'autre part, l'autonomisation des femmes ; tout ceci, en vue d'en évaluer l'effectivité face à l'approche à vive allure de l'échéance de l'année 2015. Cette étude s'avère indispensable, car elle permettra d'évaluer le pas franchi depuis la définition de ces objectifs.

Même si une évolution certaine s'observe en la matière, l'on doit toutefois noter qu'une constante vérifiable par les statistiques démontre que l'analphabétisme et la déscolarisation frappent toujours plus les filles/femmes que les garçons/hommes sur le continent africain. C'est ce déséquilibre qui ne cesse d'interpeller les Organismes des Nations Unies tels que l'Unesco, l'Unicef... lesquels cherchent comment soutenir les Etats dans la recherche des solutions durables et adéquates.

Mais, en dépit de cette aide apportée aux Etats et de la sensibilisation faite auprès des parents pour scolariser tous leurs enfants sans discrimination, le problème de la sous-représentation des filles en matière d'éducation s'explique encore par un certain nombre d'obstacles socioculturels liés au statut reconnu aux femmes. C'est ainsi que, pour contourner ces difficultés, certains acteurs ont tendance à renoncer à promouvoir l'éducation en tant que droit et s'évertuent plus à la présenter en fonction des retombées positives qu'elle peut procurer. (I)

N'est-il pas temps de faire volte-face et de poser de façon absolue et inconditionnelle l'éducation comme un droit reconnu à toute personne, c'est-à-dire aux hommes et aux femmes (art. 26 de la déclaration Universelle des Droits de l'homme (DUDH) sans qu'il ne soit besoin de justifier pourquoi l'on doit prétendre la faire bénéficier aux femmes ? (II)

I. De la justification de l'éducation des femmes

Justifier le bien-fondé ou les avantages qui découleraient de l'éducation des femmes est souvent le leitmotiv de certaines organisations internationales et ce, à travers la corrélation éducation des filles et développement socioéconomique, d'une part (A) et, d'autre part, à travers le postulat

selon lequel l'éducation conduirait à l'autonomisation des femmes (B). Loin de rayer de but en blanc la pertinence de cette vision, qu'il nous soit permis de l'analyser afin d'en dégager les apories.

A. A quelle fin destine-t-on l'éducation des femmes ?

Le développement social et économique comme avantages à tirer de la scolarisation des filles est l'argument le plus usité par certaines Organisations Internationales engagées dans la lutte contre la discrimination dont sont victimes les femmes du Tiers Monde en matière de l'éducation. Cette démarche stratégique serait dictée par des réalités endogènes, car « conscientes des résistances que pourrait susciter l'imposition trop brutale d'un discours sur la scolarisation des filles pouvant apparaître comme l'émanation directe des valeurs occidentales, les Organisations Internationales vont jouer à la fois de l'utilitaire et de médiation : l'utilitaire, en posant le postulat de la scolarisation des filles comme condition sine qua non au développement économique et social... » ⁽¹⁾.

Cet aspect *utilitaire* de l'éducation est également ressorti dans bien des textes des Conférences internationales sur les femmes : Mexico, Nairobi et Pékin... Il en est ainsi du paragraphe 164 de la Conférence de Nairobi de 1985 qui dispose dans son dernier alinéa : « l'élévation du niveau d'instruction chez les femmes est importante pour le bien-être de la société et en raison de la relation étroite de ce niveau avec la survie des enfants et l'espacement des naissances. » Plus tard, lors de la Conférence de Pékin en 1995, l'article 69 du point B consacré à « l'éducation et la formation des femmes » énonce dans sa dernière partie que « l'alphabétisation des femmes est un moyen d'améliorer la santé, la nutrition et l'éducation de la famille et de permettre aux femmes de participer à la prise de décisions intéressant la société. Il s'est avéré extrêmement rentable, sur le plan tant social qu'économique d'investir dans l'éducation et la formation - de type classique ou non - des filles et des femmes : c'est donc là l'un de meilleurs moyens de parvenir à un développement durable et à une croissance économique à la fois soutenue et viable ».

En dehors des sources précitées, la perspective socio-économique de l'éducation des femmes a été également défendue par le programme « éducation pour tous » (PET) lors de la *Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous* tenue à

⁽¹⁾ LANGE (M.F.), *L'école et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, 1998, Introduction, p. 11.

Jomtien (Thaïlande) en mars 1990 où, s'agissant des femmes, il a été fait un constat accablant selon lequel elles constituent la majorité silencieuse cataloguée comme analphabète. Le remède à cette situation a pu être envisagé à travers un questionnement sur le bien-fondé de l'éducation des femmes et des filles. Il a été convenu que : « la simple et légitime revendication de l'égalité de traitement, d'accès et de résultats en ce qui concerne l'éducation des filles et des femmes trouve une justification dans les preuves tangibles des avantages qui en découlent, tant pour les femmes que pour les hommes. Une vaste étude de la Banque Mondiale montre que, là où des investissements massifs ont été faits pour l'enseignement primaire des filles, il en est résulté des avantages pour tous avec une productivité accrue, une baisse de la mortalité infantile et maternelle, un allongement de l'espérance de vie pour les hommes comme pour les femmes et une baisse de taux de fécondité » ⁽²⁾. A Jomtien, on a donc relevé quatre points considérés comme des avantages devant justifier l'éducation des femmes. Il s'agit du rôle des femmes instruites dans la *production*, de l'influence de l'instruction sur la réduction de la taille de la famille, sur l'éducation des enfants et le bien-être familial.

(2) UNESCO, *L'éducation pour tous : une vision élargie*, Monographie II, Paris, Unesco, 1994, p. 20.

On le voit, tous ces textes convergent vers un point central : l'éducation des femmes ne se décline pas en termes de droit devant être respecté comme tel mais vient plutôt en réponse à la question : « à quoi peuvent bien servir les femmes éduquées ? » Question à laquelle souvent on répond en fonction du canevas préétabli pour les femmes, à savoir que l'éducation les prépare mieux à jouer leur rôle d'épouse et de mère et aussi à accroître leur productivité.

Commençons par l'impact de l'éducation sur le rôle d'épouse : il paraîtrait, surtout dans la vision africaine, que l'éducation aurait pour but d'aider les femmes à bien jouer leur rôle d'épouse en servant élégamment et agréablement le mari. C'est ce que Kitenge-Ya exprime lorsqu'il écrit : « dans le domaine de l'éducation pour ne prendre qu'un exemple, l'unanimité qui se fait de plus en plus ne l'est que dans la seule mesure où l'on considère qu'il y aurait quelque utilité à ce que la femme soit elle aussi instruite, étant donné, pense-t-on alors, qu'une femme quelque peu instruite, est à même d'offrir des services plus agréables que si elle était illettrée ; qu'une teinture d'instruction vaut quand même mieux que l'ignorance crasse » ⁽³⁾.

(3) KITENGE (Y.), « La femme zaïroise devant le Droit - Contribution à la réforme du code civil national - », in *Problèmes sociaux zaïrois*, n°120-121, Lubumbashi (Zaïre), 1979, p. 13.

Même si cette dimension n'est pas abordée dans les rencontres internationales précitées, il valait la peine qu'on la relève du fait qu'elle imprègne les imaginaires sociaux de beaucoup d'Africains.

Cela étant, penchons-nous à présent sur des questions abordées dans les textes internationaux, spécialement à la première ayant trait à la participation des femmes éduquées à l'amélioration de la productivité.

Disons d'emblée que l'on ne peut nier le rôle de plus en plus croissant que jouent les femmes instruites dans la vie économique de leurs pays. Mais ce qu'on récuse, c'est le fait de promouvoir l'éducation en fonction de la productivité, car une telle vision participe à faire croire que les femmes instruites sont les seules à être économiquement plus rentables. On corroborerait ainsi l'idée selon laquelle, ne travaillent effectivement que les femmes engagées dans le secteur formel. Un tel argument, même s'il renferme une part de vérité, peut être battu en brèche au regard des faits, et cela est d'autant plus vrai que l'on voit l'implication des femmes analphabètes ou semi-lettrées dans l'économie essentiellement informelle d'un pays comme la RD Congo pendant que bon nombre des bureaucrates qui gonflent de plus en plus la pléthore des administrations passent des journées entières dans l'oisiveté.

Quant aux autres orientations données à l'éducation des femmes, elles se déclinent en termes de la réduction de la taille de la famille et du bien-être des enfants. Une telle approche, certes pragmatique, s'avère une fois de plus réductrice, car elle n'affranchit pas la femme du rôle traditionnel de la maternité à travers lequel elle a toujours été définie, sauf que l'éducation vient ici comme un moyen devant lui permettre d'assumer cette fonction de façon rationnelle et avec efficacité. Quand on y regarde de près, l'on s'aperçoit que c'est une vision qui cache mal le néo-malthusianisme qu'on voudrait faire peser plus sur la femme que sur l'homme car même si c'est la femme qui porte le poids de la maternité, le problème de la réduction de la taille de la famille et des soins à apporter aux enfants doit en principe relever de la responsabilité des deux partenaires et non reposer sur les épaules d'une personne. Des pareilles considérations, on doit l'affirmer, laissent croire qu'en soi, les femmes n'auraient pas droit à l'épanouissement personnel grâce à l'éducation si éventuellement les problèmes de surpopulation ne se posaient plus.

On comprend que cette vision utilitariste de l'éducation proposée par des Organisations Internationales et des ONG, à majorité issues des pays du Nord, se justifie par la démographie galopante dans une Afrique en croissante récession économique. Mais doit-on réduire l'éducation, qui ouvre sur une pluralité de choix et de perspectives, à quelques effets qui, d'ailleurs, consolident l'image traditionnelle des femmes réduites à leur rôle d'épouse et à leur fonction des productrices et des reproductrices ? Cette question trouve toute sa pertinence, car lorsqu'on sort du cadre socioéconomique du Tiers Monde, on constate que le problème du droit à l'éducation des filles/femmes en Occident n'est pas posé dans les mêmes termes. En France par exemple et surtout dans les pays scandinaves, les statistiques ont montré que le taux de réussite scolaire des filles est supérieur à celui des garçons et ce, jusqu'au niveau universitaire. Pense-t-on que les parents qui scolarisent leurs filles le font dans la perspective des contrôles de naissances ou dans celle d'une participation au développement par la productivité agricole ?

C'est donc face à la prise de conscience des limites de cette vision utilitaire de l'éducation des femmes que des suggestions ont été faites au niveau de certaines Organisations Internationales en faveur d'une éducation devant conduire à l'autonomisation des femmes.

B. Quel type d'éducation est susceptible de conduire à l'autonomisation des femmes ?

La corrélation entre l'éducation des femmes et leur autonomisation semble être un correctif apporté à la vision utilitaire devant justifier l'instruction des femmes. Et même dans ce cas, que peut bien signifier le terme "autonomisation ? Et que doivent faire les femmes pour parvenir à cette autonomisation ?"

Pour répondre à la première question, disons que le terme « autonomisation », qui a fait son apparition depuis les années 70 dans certains milieux féministes, trouve son origine dans la lutte des Noirs Américains pour les droits civiques. En effet, face à l'indifférence du pouvoir blanc en place vis-à-vis des inégalités sociales et des exclusions politico-économiques que subissaient les Afro-Américains, une mobilisation des Noirs a été lancée dans les années 60. Cette prise de conscience collective s'est inscrite sous la bannière de l'autonomisation entendue comme « un appel au peuple noir de ce pays à s'unir, à reconnaître son héritage et à édifier un sens communautaire. C'est un appel au peuple noir à définir ses propres buts, à établir des liens entre ses organisations et à apporter un soutien à celles-ci » ⁽⁴⁾.

⁽⁴⁾ CARMICHAEL (S.) et HAMILTON (Ch.), *Black Power : The politics of liberation*, New York, Random House, 1967, p. 44, cités par STROM-QUIST (N.P.), « Fondements théoriques et pratiques de l'autonomisation », in *Femmes, éducation et autonomisation*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Education (IUE), 1995, p. 15.

La perspective féministe de l'autonomisation se rapproche de celle des Noirs à travers deux caractéristiques : les Noirs et les femmes forment des catégories opprimées, d'une part, et de l'autre, les injustices dont ces groupes sont victimes ne sont pas toujours considérées comme des priorités publiques.

La notion d'autonomisation, envisagée de nos jours par les Organisations internationales chargées de promouvoir l'égalité entre les sexes en matière d'éducation, repose sur quatre composantes : *cognitive*, *psychologique*, *économique* et *politique*.

La dimension *cognitive* signifie que par l'acquisition de nouvelles connaissances, les femmes seront en mesure de mettre en cause les préjugés et les croyances ancestrales qui entourent les relations entre les sexes.

La composante *psychologique* insiste sur la nécessité de la confiance en soi et de l'estime de soi sans lesquelles les efforts entrepris par les femmes en vue des changements seront voués à l'échec.

Quant à l'aspect *économique*, l'autonomisation implique que les femmes aient des activités productives, si minimales soient-elles, leur procurant une indépendance financière.

Enfin, la composante *politique* est le fait, pour les femmes, d'avoir la capacité d'analyser les enjeux socio-politiques de leurs milieux et de se mobiliser afin de transformer l'ordre social en leur faveur ⁽⁵⁾.

La conjugaison de ces quatre composantes a donné lieu à une diversité de définitions de l'autonomisation des femmes dont on ne pourra rendre compte dans le cadre restreint de cette étude, chacune insistant sur l'un ou l'autre de ces aspects.

Mais le dénominateur commun sur lequel repose la pluralité d'approches en faveur de l'autonomisation des femmes procède du constat de la « normalisation » des systèmes sociaux qui ont produit des canevas qui prédéfinissent le rôle et la place de chaque sexe, obligeant ainsi les femmes à se conformer aux rôles qui leur sont prédestinés. C'est ce que Nelly P. Stromquist exprime quand elle écrit : « les pratiques familiales, les mythes religieux, la division sociale et sexuelle du travail, les coutumes liés au mariage, le système éducatif et les codes civils produisent un ensemble de hiérarchies, de croyances intériorisées et des attentes qui sont contraignantes, mais en même temps "naturalisées" et, partant, rarement contestées » ⁽⁶⁾. L'autonomisation serait donc un levier grâce auquel les femmes pourront refuser la résignation et acquérir la capacité de remettre en cause ce qui relève de la « normalité ». Cette autonomisation serait selon M. Depthnews, « un processus qui permet aux femmes de maîtriser leur propre vie en connaissant et en exigeant leurs droits à tous les échelons de la société, aux niveaux international, local et personnel. L'autonomisation individuelle signifie que les femmes acquièrent leur autonomie, sont capables de définir elles-mêmes leurs buts et sont pleinement impliquées dans le processus de prise de décision économique et sociale » ⁽⁷⁾. Il ressort de cette analyse que l'autonomisation, en même temps qu'elle comporte un aspect individuel, intègre aussi une dimension collective. Elle se réfère dans les deux cas au sens étymologique du terme autonomie issu du grec « *autos* » (soi-même) et « *nomos* » (loi, norme). Ce qui revient donc

⁽⁵⁾ Cf. Institut de l'UNESCO pour l'Education (IUE), Femmes, Education et Autonomisation, 1995.

⁽⁶⁾ STROMQUIST (N.P.), « Fondements théoriques et pratiques de l'autonomisation », in Femmes, Education et Autonomisation, op. cit. pp. 15-16.

⁽⁷⁾ DEPTHNEWS, cité par MEDEL-ANONUEVO (C.) et BOCHYNEK (B.), Introduction du séminaire Femmes, Education et Autonomisation, pp. 8-9.

à dire que, d'une part, les femmes, prises individuellement, doivent être en mesure d'agir conformément aux besoins qu'elles auraient elles-mêmes déterminés et d'autre part, en tant que groupe, elles doivent faire valoir leurs droits et leur voix dans la gestion de la vie de la cité. Ainsi, l'autonomisation, telle qu'elle est envisagée, est la voie par laquelle, le groupe féminin pourra s'affranchir de l'« *alter-nomie* » qui a toujours régi sa condition.

Si l'autonomisation est envisagée comme un facteur d'émancipation des femmes, quel type d'éducation serait à même de les aider à atteindre cette finalité ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes référé à une monographie éditée en 1995 par l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation : « *Femmes, Éducation et Autonomisation : – Voies menant à l'autonomie –* » A la lecture de cet ouvrage, on est frappé par les précisions avec lesquelles l'autonomisation a été définie en rapport avec les quatre composantes indiquées plus haut. Mais en ce qui concerne les « *voies menant à l'autonomie* », les auteurs suggèrent l'éducation non formelle comme moyen privilégié.

Cette éducation qualifiée de non formelle se définit comme « toute activité organisée en dehors de la structure du système éducatif formel qui vise délibérément à satisfaire les besoins d'apprentissage spécifiques des sous-groupes particuliers de la communauté (...) Cette notion est distincte de celle d'éducation "informelle", qui résulte d'un contact quotidien non organisé avec l'environnement, la famille et les amis, et de celle de l'éducation "formelle" qui est le système éducatif hautement institutionnalisé, chronologiquement gradué et hiérarchiquement structuré qui s'étend du début de l'école primaire aux échelons supérieurs de l'université »⁽⁸⁾. Les activités organisées dans le cadre de l'éducation non formelle sont diverses ; il s'agit notamment de l'alphabétisation, de l'éducation sanitaire, de la planification familiale, de la vulgarisation agricole... Et tout cet ensemble de formes d'apprentissage est appelé *éducation populaire*.

Ce qui est frappant est que, dans la perspective de l'autonomisation des femmes, un accent particulier a été d'abord mis sur l'alphabétisation, non pas la classique qui consiste seulement en l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, mais sur une alphabétisation dite fonctionnelle, c'est-à-dire celle qui utiliserait à profit les bribes de connaissances acquises dans la gestion des petits projets de développement économique.

(8) UNESCO, *Éducation pour tous : une vision élargie*, Monographie II, Paris, UNESCO, 1994, p. 61.

Par la suite, cette alphabétisation fonctionnelle a été jugée insuffisante de par sa restriction. Aussi, dans le cadre de la recherche de l'autonomisation des femmes, une vision plus élargie a-t-elle été préconisée : celle-ci part du principe qu'une alphabétisation ne doit pas être conçue comme « une fin en soi, mais comme un moyen leur permettant de mieux maîtriser leur vie. Elle a un pouvoir d'autonomisation si elle permet aux femmes d'accéder à la mine d'informations et au savoir qui leur ont été refusés jusqu'alors. Mais les compétences d'alphabétisation doivent être constamment révisées, afin que le désir de poursuivre leur éducation au-delà de l'enseignement de base devienne un besoin, lorsque de nouvelles perspectives s'ouvrent aux femmes » ⁽⁹⁾.

L'élaboration de cette théorie étant fort intéressante, quel peut être le contenu de ce type d'alphabétisation qui se différencierait des précédentes approches ? La monographie consacrée à l'autonomisation des femmes reste vague quant au contenu des enseignements ou à dispenser afin que l'alphabétisation excède la simple maîtrise de la lecture et de l'écriture pour insuffler aux apprenantes la soif d'apprendre davantage. Les auteurs se sont limités aux exemples concrets des travaux menés en ateliers autour des rapports de sexes sous des aspects économiques, psychologiques et socio-politiques... afin d'amener les femmes à avoir confiance en elles et arriver ainsi à prendre en main leur destinée.

C'est le cas, entre autres, de l'exemple fourni par Lucita Lazo à propos des travailleuses à domicile en zones rurales aux Philippines. Exploitées à outrance par les employeurs et les sous-traitants, ces femmes ont été prises en charge par une ONG dans le cadre des ateliers de sensibilisation et de formation en vue d'une autonomisation. Ces femmes ont pu ainsi organiser des réseaux capables d'influencer les pouvoirs publics, notamment le Ministère du travail. Et l'auteur de conclure que, par l'amélioration des conditions de travail, ces travailleuses à domicile ont acquis l'autonomisation ⁽¹⁰⁾.

Cet exemple n'épuise certes pas les résultats présentés dans le cadre des travaux sur l'autonomisation des femmes, mais dans tous les cas, on ne peut que déplorer le fait que l'autonomisation résultant des expériences d'apprentissage, de formation et d'alphabétisation se limite à des secteurs spécifiques l'éloignant ainsi de la finalité globale qui lui est assignée. Elle révèle donc l'écart qui existe entre les ambitions affichées et les réalisations fragmentées incapables de promouvoir des changements notoires de la condition féminine dans son ensemble.

⁽⁹⁾ DIGHE (A.), « Alphabétisation et autonomisation des femmes : l'expérience de Nellore », in *Femmes, Education et Autonomisation*, op. cit., p. 50.

⁽¹⁰⁾ Cf. LAZO (L.), « Quelques réflexions sur l'autonomisation des femmes », in *Femmes, Education et Autonomisation*, op. cit.

C'est ainsi que Anita Dighe, se référant à K. Bhasin pour traiter de la nature holistique de l'autonomisation, écrit : « l'autonomisation ne peut être contrainte par une approche sectorielle. On ne peut pas non plus la rattacher à une seule série d'activités ou de ressources. L'autonomisation est un terme global dans lequel toute une gamme d'activités économiques, sociales et politiques telles que l'organisation des groupes, l'agriculture et les projets générateurs de revenus, l'éducation, les soins sanitaires intégrés, ... œuvrent en synergie pour réaliser le but commun de l'autonomisation des pauvres » ⁽¹¹⁾.

⁽¹¹⁾ BHASIN (K.), cité par DIGHE (A.), « Alphabétisation et autonomisation des femmes... », op. cit., p. 48.

Outre l'insuffisance des résultats concrets, il y a lieu de s'interroger sur les dispositions de l'esprit et sur la disponibilité du groupe cible.

Au sujet des dispositions de l'esprit, on en convient que les programmes de formation devant conduire à l'autonomisation sont conçus prioritairement pour « les femmes adultes et dans le contexte de justice et de transformation sociales, à faibles revenus. Au sein de ce groupe, les comportements autoritaires des maris à la maison font des familles et des foyers un terrain propice au maintien plutôt qu'à la transformation des relations inégales entre les sexes » ⁽¹²⁾. La préférence accordée à cette catégorie se justifie pleinement car, d'une part, il s'agit de donner une chance à ces femmes qui n'ont pas eu la possibilité de suivre une scolarité classique. D'autre part, leur statut d'adulte et de femme leur a permis de vivre des expériences de déséquilibre relationnel entre hommes et femmes.

⁽¹²⁾ STROMQUIST (N.P.), « Fondements théoriques et pratiques de l'autonomisation », op.cit., pp. 18-19.

Ces éléments semblent donc être a priori un atout. Mais à y voir de près, ces supposés avantages peuvent desservir les femmes quant à leur capacité de changement, car même si le contenu de l'éducation qui leur est donné intègre, d'une manière explicite, la question de l'inégalité entre les sexes, il s'avère insuffisant pour servir de soubassement des transformations sociales attendues. Bien plus, il est demandé aux femmes adultes de fournir de grands efforts pour assimiler en peu de temps, – la durée du projet –, une formation dont l'objectif principal est de déraciner des coutumes et pratiques millénaires intériorisées tant par les hommes que par les femmes et ce, quand bien même beaucoup des femmes instruites avaient de la peine à y arriver et que la scolarisation classique ne les prédispose pas nécessairement à la connaissance de leurs droits. Pour illustrer ce propos, nous voulons citer un exemple donné par Sophia Mappa

qui rapporte un entretien avec une femme instruite ayant fait ses études universitaires à l'étranger et qui occupe un poste de responsabilité dans la fonction publique au Congo/Brazzaville. A la question : « quels sont vos droits à l'intérieur de la famille ? », l'interrogée répond : « Je crois que mon mari et moi on se complète déjà. Je pense que je dois donner une très bonne éducation à mes enfants et être attentive à mon mari... » A la remarque qu'elle n'énumère que ses devoirs, elle tente de rectifier en ces termes, non sans confusion : « Mes droits... Moi je pense que c'est d'être toujours attentive, d'être à l'écoute de mes enfants, de mon époux. Ça fait partie des droits aussi. Les droits sont nombreux. Mon mari ne m'a jamais tapée, je suis en sécurité dans mon foyer... j'ai le droit d'aller prendre de l'argent dans la banque... » ⁽¹³⁾. L'on peut affirmer, sans être contredit, que beaucoup de femmes africaines peuvent se retrouver dans cet exemple.

A la difficulté réelle d'un apprentissage susceptible de renverser le cours d'une histoire fondée sur des préjugés et des injustices sociales millénaires, viennent s'ajouter deux autres handicaps liés à la disponibilité des femmes à recevoir cette formation devant conduire à leur autonomie. Il s'agit de leur « pauvreté en temps ». Celle-ci, résultant de leurs obligations d'épouse et de mère, est encore plus accrue dans les pays du Tiers Monde où les femmes sont accaparées par une lutte permanente pour la survie à travers diverses activités.

Il appert qu'en dépit du mérite qu'il faut reconnaître à cette approche de l'autonomisation de par la grande ambition qu'elle suggère, sa réalisation reste sujette à divers handicaps d'ordre structurel et ceux tenant à la capacité des femmes à changer les rapports d'hégémonie masculine traduits en normes.

Ne serait-il pas idoine de considérer purement et simplement l'éducation en termes d'un droit à reconnaître à chaque personne? Cette perspective est celle qui ressort d'une monographie au titre évocateur : « Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme », éditée conjointement par l'Unesco et l'Unicef en février 2008 ⁽¹⁴⁾.

II. L'éducation, un droit pour tous

La perspective que nous voulons ouvrir est celle qui consiste à sortir de la vision restreinte qu'on a eue de l'éducation des femmes afin de la promouvoir, d'une part, en tant qu'un droit absolu (A) et fondamental (B) et, d'autre part, en tant qu'un droit dont l'obligation incombe à tous. (C).

⁽¹³⁾ MAPPA (S.), *Pouvoirs traditionnels et pouvoirs d'Etat en Afrique - L'illusion universaliste* -, Paris, Karthala, 1998, p. 51

⁽¹⁴⁾ Cf. Unesco & Unicef, *Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme*, New York, 2008.

Et pour tirer au clair ces différentes caractéristiques, nous avons voulu simplement reprendre quelques passages de l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme qui dispose : « Toute personne a droit à l'éducation (...) L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des Droits de l'Homme et des libertés fondamentales... »

A. Quid du caractère absolu du droit à l'éducation ?

En dépit des termes clairs de l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme qui dispose que « toute personne a droit à l'éducation », réaffirmer l'éducation comme un droit absolu n'a pas toujours semblé relever de l'évidence. En effet, un débat de fond a été soulevé, celui de savoir si l'éducation, en tant que droit humain, doit garder son caractère de prérogative dont peut se prévaloir tout individu ou n'être promu qu'à travers ses résultats.

Pour bien des auteurs, le droit à l'éducation tel qu'il est proclamé est autosuffisant pour que l'on recoure à son impact pratique afin de justifier sa raison d'être. Et ce n'est pas sans raison que « des inquiétudes ont été exprimées au sujet de la tendance qu'on observe depuis une vingtaine d'années à vouloir quantifier les avantages de l'éducation, surtout si cette quantification se fait uniquement en termes financiers. Dans l'esprit de beaucoup de ses partisans, l'affirmation de la Déclaration universelle des droits de l'homme selon laquelle « toute personne a droit à l'éducation » rendrait superflue toute analyse plus poussée des effets de l'éducation. »⁽¹⁵⁾ Cette prise de position intéresse notre analyse dans la mesure où nous constatons que l'approche quantitative de l'éducation, que nous avons qualifiée plus haut de « vision utilitaire », est souvent avancée quand il s'agit de l'éducation des femmes des pays du Tiers Monde.

C'est ce qui ressort de l'ouvrage intitulé « *L'école et les filles en Afrique – Scolarisation sous conditions –* », où les auteurs s'insurgent contre cette référence systématique aux retombées socio-économiques de l'instruction des femmes. De leurs investigations, ils sont arrivés au constat selon lequel « c'est donc sous l'angle d'une utilité sociale et économique réduite, d'une utilité politique niée que naît le besoin de former le sexe féminin. Les conséquences de ces soubassements idéologiques sont de créer la nécessité d'une conditionnalité à la formation des filles et des femmes. Pour ne pas avoir osé

⁽¹⁵⁾ UNESCO, *L'éducation pour tous : les conditions requises*, Monographie III, Conférence Mondiale sur l'Education pour tous (Jomtien, Thaïlande), Paris, UNESCO, 1994, p. 25.

brandir le droit à l'égalité, les politiques destinées à favoriser la scolarisation des filles et la formation des femmes vont s'enfermer dans un discours utilitaire qui impose aux filles une scolarisation sous conditions et aux femmes une formation utilitaire. » ⁽¹⁶⁾.

L'on peut toutefois regretter que ce rejet des visions fondées sur la relation de cause à effet en matière d'éducation soit souvent l'œuvre des groupes de réflexion ne jouissant d'aucune puissance financière à l'instar de certaines Organisations internationales qui défendent la thèse contraire. Ce qui étonne plus dans ce domaine c'est que des résolutions de la « Conférence Mondiale sur l'Education pour tous », il est ressorti la formulation selon laquelle « ... tous ces facteurs se sont conjugués pour engendrer un contexte tel que le droit à l'éducation, sans être remis en cause, n'est plus un droit absolu mais conditionnel » ⁽¹⁷⁾.

Pour asseoir le caractère absolu du droit à l'éducation, nous nous sommes encore référé aux travaux de la Conférence de Jomtien où il a été préconisé que « le droit à l'éducation, sans être remis en cause, n'est plus un droit absolu mais conditionnel. » En poussant l'analyse, cette affirmation laisse entendre clairement que ce droit a été absolu et que dorénavant il perd cette caractéristique, car il devient conditionnel. Alors, que peut bien signifier l'éducation considérée comme un droit conditionnel ?

Philosophiquement parlant, le terme « condition » signifie une « circonstance sans laquelle la chose ou le phénomène ne se produirait pas » ⁽¹⁸⁾. Ainsi, le caractère « conditionnel » en tant que nouvel attribut du droit à l'éducation signifierait que l'on ne doit plus affirmer simplement que l'éducation est un droit pour tous mais qu'il faut tenir compte d'un ensemble de facteurs endogènes sans lesquels l'éducation ne pourrait être envisagée.

En ce qui concerne les pays pauvres, outre les pesanteurs socioculturelles qui militent en défaveur des femmes, l'émergence du droit à l'éducation serait tributaire de la précarité économique. D'où, il faudrait ainsi envisager l'éducation dans la perspective de l'amélioration des conditions existentielles.

Ce raisonnement, comme la plupart de ceux évoqués, comporte aussi une part de vérité, mais sa faiblesse consiste dans le fait qu'il peut être battu en brèche au regard des faits.

⁽¹⁶⁾ LANGE (M.F.), Introduction à : *L'école et les filles en Afrique - Scolarisation sous conditions* -, Paris, Karthala, 1998, pp. 8-9.

⁽¹⁷⁾ UNESCO, *Education pour tous : les conditions requises*, Monographie III, op. cit., p. 25.

⁽¹⁸⁾ RUSS (J.), *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Bordas, 1996, p. 52

S'agissant de la précarité économique dont il est question, il faut noter que, depuis la décennie 80, avec le Programme d'Ajustement Structurel (PAS), les pays africains se sont enlisés de plus en plus dans la pauvreté. La situation s'est encore aggravée à partir des années 90 où la plupart des Etats se sont trouvés dans l'incapacité de payer les salaires des employés. Et aujourd'hui, dans notre pays, ce sont des salaires irréguliers, ou quand ils sont réguliers, ce sont des salaires de misère. Envisager la perspective de l'amélioration des conditions de vie grâce à l'éducation s'avère un leurre pour bien des gens qui ont sous les yeux une frange importante des personnes instruites mais qui se retrouvent sans emploi et qui se voient contraintes d'évoluer dans le secteur informel. Comment continuer à soutenir l'hypothèse de l'amélioration des conditions de vie grâce aux études si des personnes non instruites mais habiles en débrouillardise ou des commerçants sans grande instruction vivent mieux que des personnes ayant des diplômes de niveau universitaire ?

Il appert donc que la position selon laquelle l'éducation est devenue un droit conditionnel se trouve vidée de sa substance et ne repose plus sur une base crédible aux yeux des populations en butte au manque de moyens financiers et désarmés face aux faibles perspectives d'emploi. Si au bout du compte, l'on réalise que l'éducation, présentée en termes d'amélioration des conditions de vie, n'apporte pas un plus par rapport à la situation des illettrés, on peut comprendre et expliquer aisément le taux élevé de déscolarisation et/ou de non scolarisation, car à quoi peut bien servir de passer des années à l'école si tout le monde se voit loger à la même enseigne.

On voit qu'il s'avère impérieux de renouer avec le caractère absolu du droit à l'éducation.

Aussi, l'affirmation « *toute personne a droit à l'éducation* » porte-t-elle en elle une autosuffisance ne se référant à aucune autre considération. Comme tel, c'est un principe qui s'impose dans son universalité par delà les conditions de la mise en œuvre de ce droit et ses éventuelles retombées. Guy Haarscher le fait remarquer en soulignant que « la notion spécifique de droits de l'homme se distingue des droits dont le contenu et l'opposabilité varient suivant les temps et les lieux... Mais, s'il est certains droits considérés comme essentiels à l'accomplissement de toute vie digne de ce nom, ils seront comme « attachés » à l'homme : on ne pourra mener une vie pleinement humaine sans eux... »⁽¹⁹⁾. Ces droits dont il est

⁽¹⁹⁾ HAARSCHER (G.), « Droits de l'homme », in *Dictionnaire de philosophie politique*, (sous la direction de RAYNAUD (P.) et RIALS (S.)), Paris, PUF, 1996, p. 168.

question ont suscité des débats quant à leur valeur juridique car, « il s'agit, à l'origine, d'une résolution de l'Assemblée Générale dépourvue de caractère obligatoire. Mais les références constantes qui y sont faites dans les traités, la pratique législative et la jurisprudence interne ou internationale ont finalement transformé les règles et principes qu'elle contient en « obligations erga omnes », c'est-à-dire qui s'imposent à tous » ⁽²⁰⁾. Si tous les droits de l'homme revêtent donc ce caractère absolu, il en découle que l'éducation, qui en fait partie, ne doit pas être une exception.

C'est ainsi que dans notre perspective, nous considérons d'abord le droit à l'éducation comme étant *absolu*, et ce, en référence à l'acception philosophique de ce terme : « ce qui est en soi et par soi, indépendamment de toute autre chose » ⁽²¹⁾. Pris dans ce sens, ce droit n'a pas besoin d'éléments extérieurs pour justifier sa raison d'être, et son bien-fondé ne doit pas être démontré à travers ses retombées concrètes. En d'autres termes, si nous tenons à réaffirmer que le droit à l'éducation est absolu, c'est pour dire qu'en dépit de l'étendue de ses impacts, ceux-ci ne sauraient être placés en amont pour justifier le principe qui doit se situer en aval.

Cette position qui est la nôtre est aussi dictée par la valeur qui doit être accordée à tout principe juridique par delà ses effets. Intrinsèquement, même si tout droit conduit à l'amélioration de la situation de ceux qui en jouissent, cela ne peut constituer une raison suffisante pour le subordonner en tant que principe aux attentes concrètes.

Si l'on prend en compte cette dimension, l'on s'orientera davantage vers l'affirmation d'un principe qui rend superflue toute référence aux avantages que procurerait l'éducation. L'éducation en tant que droit absolu s'impose ici sous la forme de ce qu'Emmanuel Kant a appelé l'impératif catégorique qui se définit comme « celui qui représenterait une action comme nécessaire pour elle-même, et sans rapport à un autre but, comme nécessaire objectivement » ⁽²²⁾.

L'acception de cet impératif catégorique corrobore ainsi notre prise de position qui, on le répète, ne nie pas les retombées objectives de l'éducation mais souligne que celle-ci en tant que droit est intrinsèquement autosuffisante.

Si notre position vise à éviter les restrictions consécutives aux justifications de l'éducation en tant que droit absolu, elle milite aussi dans le sens de la promotion de l'éducation comme droit fondamental.

⁽²⁰⁾ HAARSCHER (G.), « Droits de l'homme », in *Dictionnaire de philosophie politique*, (sous la direction de RAYNAUD (P.) et RIALS (S.)), Paris, PUF, 1996, p. 168.

⁽²¹⁾ RUSS (J.), *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Bordas, 1996, p. 9.

⁽²²⁾ KANT (E.), *Fondements de la métaphysique des mœurs, section II*, Paris, Bordas, 1988.

B. Le caractère fondamental du droit à l'éducation

Qualifier l'éducation comme un droit fondamental ne doit pas faire perdre de vue que tous les droits humains sont fondamentaux, et ils le sont en référence à deux acceptions complémentaires :

- la première, juridique, définit les droits fondamentaux comme ceux qui « sont garantis pour toute personne sans discrimination primaire... », c'est-à-dire des « droits attribués en principe à toutes les personnes sans distinction de leurs propriétés naturelles » ⁽²³⁾ comme le sexe, la race, la religion, etc. Ceci pour signifier que les droits fondamentaux transcendent toutes les particularités pour s'adresser à l'Homme pris dans son sens générique.
- la deuxième acception, qui découle de la précédente, voit dans le terme « fondamental » ce « qui est à la base ; qui se rapporte à l'essentiel » ⁽²⁴⁾.

S'agissant du droit à l'éducation, insistons sur le fait qu'il occupe, parmi les droits fondamentaux, une place primordiale étant donné les finalités qui lui sont assignées par rapport aux autres. L'importance que revêt ce droit se comprend davantage quand on établit une corrélation entre l'article 26 et d'autres articles de la Déclaration Universelle, notamment l'article 2 dont l'alinéa 1 dispose que « chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamées dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique... ». Même si cet article est le symbole même de l'universalité des droits humains, il trouve une limite qui relève de l'effectivité et du non-dit : on ne peut se prévaloir d'un droit que si on en connaît l'existence. A ce titre, l'éducation s'impose donc à tous comme un passage obligé par lequel, les individus peuvent d'une part accéder à la connaissance des autres droits de l'Homme, et de l'autre, participer à leur expansion et en réclamer l'effectivité. Ce rôle prépondérant que l'éducation est appelée à jouer dans ses rapports avec d'autres droits a été réaffirmé à la Conférence de Jomtien en ces termes : « l'éducation est une condition préalable non seulement de l'exercice plein et entier des droits de l'individu, mais encore de la compréhension et du respect des droits des autres » ⁽²⁵⁾.

Pour comprendre davantage le caractère fondamental du droit à l'éducation, rappelons l'alinéa 2 de l'article 26 de la Déclaration Universelle des droits de l'homme qui dispose que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la

⁽²³⁾ FAVOREU (L.) (Sous la direction), *Droits des libertés fondamentales*, Précis Dalloz, 1^{re} édition, 2000, p. 120.

⁽²⁴⁾ Cf. Petit Larousse.

⁽²⁵⁾ UNESCO, *L'éducation pour tous : les objectifs et le contexte*, Monographie I, 1993 p. 1.

personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales... ». De la lecture de cet alinéa 2, on s'aperçoit, une fois de plus, que deux finalités complémentaires sont assignées à l'éducation : la première est individuelle et la seconde concerne les retombées au niveau communautaire.

Sur le plan individuel, l'on se rend compte que « *le plein épanouissement de la personnalité humaine* », qui est visée au premier chef par l'éducation, ne semble pas être une priorité aux yeux de certaines Organisations Internationales surtout quand il s'agit de l'éducation dans les pays sous-développés. La preuve en est, on l'a déjà indiqué, est le recours récurrent aux impacts socio-économiques qui proviendraient de l'éducation.

Dès lors, il s'avère nécessaire de préciser ce que l'on entend par ce terme « *épanouissement de la personnalité* ». Le dictionnaire Larousse définit l'épanouissement d'une personne comme étant le fait de « *se développer dans toutes ses potentialités* », c'est-à-dire dans sa dimension physique, morale et intellectuelle. Et c'est cet épanouissement multidimensionnel qui est ressorti à la Conférence de Jomtien, car l'article 1 alinéa 1 de la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* souligne : « toute personne doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture...) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitude, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, (...) pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre » ⁽²⁶⁾.

On aurait pu interpréter cette prise de position comme une reconnaissance des égarements des politiques economico-éducatives précédentes et une suggestion d'une approche qui paraît nouvelle. Mais, dans les faits, elle n'est que la reprise détaillée de l'alinéa 2 de l'article 26 de la DUDH d'après lequel l'éducation a d'abord pour finalité l'épanouissement de la personnalité. L'on assiste ainsi à une relecture du droit à l'éducation qui établit de nouveaux rapports entre l'individu et la société : c'est l'amélioration de la condition de *la partie* (individu) qui peut conduire à celle *du tout* (société). On voit donc que cette relecture, plus fidèle à l'esprit de l'article 26 et située aux antipodes du pragmatisme examiné plus haut, a une finalité *anthropocentrique*, c'est-à-dire que l'éducation doit être un moyen par lequel tout individu est appelé à s'affirmer et à développer ses capacités.

⁽²⁶⁾ Cf. *Education pour tous*, Conférence de Jomtien 1990

C'est cette dimension anthropocentrique qui se laisse entrevoir lorsqu'on envisage le droit à l'éducation dans les pays occidentaux alors que dans, les sociétés pauvres, la quête effrénée du développement laisse penser que l'éducation a plutôt une finalité "économico-centrique".

L'épanouissement de la personnalité humaine grâce à l'éducation est certes une ambition noble ; mais face au taux important d'analphabètes dans le Tiers-Monde, on est amené à se demander si ces gens vivent une vie pleinement humaine. En d'autres termes, on peut se demander si leur condition existentielle est oui ou non en deçà de l'épanouissement de la personnalité. Donne la réponse à cette question requiert qu'on puisse comparer, d'une part, l'état actuel des connaissances qui sont toujours en évolution, et de l'autre, le savoir-faire endogène qui régit la vie des personnes illettrées. Par ce savoir-faire, les personnes non instruites développent certes leurs capacités mais dans un cadre limité dont les données subissent peu de transformations. Mais, comparé au volume d'informations disponibles aujourd'hui qui augmentent à la vitesse lumière et qui ne sont accessibles qu'aux lettrés, l'épanouissement grâce à l'éducation pose avec acuité, pour les illettrés, le problème de l'accès à la contemporanéité. Vivant à la même époque et exclus des atouts de cette même époque, on peut dire que les analphabètes se contenteraient juste de "survivre", selon les termes de H. S. Bhola. En effet, l'auteur écrit à ce propos : « les analphabètes arrivent malgré tout à "survivre". Bien sûr, ils naissent, grandissent, jouent, chantent et se marient. Ils achètent et vendent, construisent des huttes et un foyer. Ils fabriquent de beaux objets (...) Ils acquièrent une grande intelligence de la vie. Certains dirigent et gouvernent dans des localités et des communautés. Mais il n'en demeure pas moins qu'ils sont nettement défavorisés par rapport aux deux milliards et demi d'adultes capables de lire et d'écrire... Ils sont ainsi rejetés, marginalisés puisqu'il leur est interdit de participer à la définition de leur propre monde et d'apporter leur contribution à la connaissance collective, à l'histoire et à la culture » ⁽²⁷⁾.

(27) BHOLA (H.S.), *L'alphabétisation : mieux qu'une simple survie !*, Dans la série « Alphabétiser ? Parlons-en », Genève, BIE-UNESCO, 1990, cité dans la Monographie I, p. 25.

Toutefois, l'on doit le préciser, la perspective anthropocentrique de l'éducation qui met en avant l'épanouissement de la personnalité humaine n'est pas une fin en soi pour que les individus se replient sur eux-mêmes. Par delà la confiance en soi et le développement personnel, l'éducation doit viser à insérer les personnes dans une communauté plus vaste en favorisant l'adoption des valeurs positives. Et grâce à la connaissance qu'elles auront des droits fondamentaux, elles sauront œuvrer à leur effectivité comme le dispose l'aliéna

2 de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. C'est donc une autre particularité du droit à l'éducation : c'est par elle que les autres droits peuvent être connus et prétendre à leur effectivité.

L'on comprend alors pourquoi, faute d'éducation, les droits des femmes, majoritairement analphabètes dans les pays du Tiers-Monde, sont bafoués à tous les niveaux sans que les intéressées en soient conscientes.

Si l'équivoque semble à présent être levée quant au caractère absolu et fondamental du droit à l'éducation souvent objet des restrictions quand il s'agit des femmes, qu'il nous soit permis d'évoquer son caractère obligatoire sans lequel son effectivité ne serait qu'un leurre.

C. Le caractère obligatoire du droit à l'éducation

Le caractère obligatoire du droit à l'éducation voudrait dire que celui-ci, à l'instar de tous les autres droits humains, est censé s'imposer à tous. Il faut peut-être, avant toute chose, préciser cette affirmation. Si l'on se place du côté de ceux qui sont censés être les bénéficiaires d'un droit, on ne saurait parler du caractère obligatoire, car toute personne est libre d'accepter ou de refuser la jouissance d'un droit qui lui est reconnu. Ainsi, pour comprendre le caractère obligatoire dont il est question, il faut plutôt se situer au niveau de ceux qui ont l'obligation de promouvoir ce droit.

Aussi, ce caractère obligatoire, qui implique que l'on puisse rendre effectif l'égal droit à l'éducation entre filles et garçons, passe par la mise en place des politiques publiques fondées sur la responsabilisation des différents acteurs. Ce droit prend ainsi une dimension obligatoire en tant que droit-créance, c'est-à-dire un devoir incombant aux pouvoirs publics et aux parents qui ont l'obligation de le faire bénéficier à ceux à qui il est destiné. Il appert donc que les mesures étatiques n'auront vraiment d'impact que si elles trouvent un écho au sein des familles. Entre ces deux institutions, se placent des acteurs intermédiaires tels que les Organisations internationales, les ONG militant pour la cause féminine... Toutes ces instances devant donc travailler en synergie et non de manière dispersée.

Pour mettre en exergue le rôle des pouvoirs publics, partons de cette assertion d'Albert Jacquard : « le rôle premier de chaque société est de faire participer ses membres à la construction des personnes, chacun devenant ce qu'il choisit d'être, grâce aux liens qu'il tisse avec les autres, cela s'appelle l'éducation... »⁽²⁸⁾.

⁽²⁸⁾ JACQUARD (A.), *L'éducation du Némuphar - Les plaisirs de la science* -, Paris, Calmann - Lévy, 1998, p. 54.

Ce passage, a retenu notre attention à double titre. D'abord, il fait ressortir clairement la dimension anthropocentrique mise en évidence dans la réaffirmation de l'éducation en tant que droit fondamental. Ensuite, si l'individu est le premier bénéficiaire de l'éducation, Albert Jacquard met l'accent sur le devoir qui incombe à la société dans « *la construction* » de ses membres. Si tel est le rôle de la société, que pouvons-nous entendre par « *société* » ?

Au premier plan, la politique éducative doit reposer sur l'Etat comme premier acteur même si, « sous la pression des déficits budgétaires qu'il fallait combler, les gouvernements de beaucoup de pays ont réduit les dépenses d'éducation. Cette réduction était le reflet à la fois de la baisse de l'ensemble dépense du gouvernement (...) Baisse dont une part disproportionnée a été imposée au secteur éducatif »⁽²⁹⁾. Et même en cas des difficultés réelles dues à la récession des économies dans le Tiers-Monde, les Etats ne doivent jamais reléguer l'éducation au second plan car la démocratisation en cours dans les pays africains ne saura se consolider sans la participation active de la moitié de la population, c'est-à-dire des femmes et des filles qui ne se contenteront plus de mettre un bulletin dans l'urne sans en connaître la portée. C'est donc en vertu de l'importance à accorder à l'éducation que les propos de M. Borja, Président de l'Equateur prennent tout leur sens. Il a déclaré à cet effet que « le vote est l'expression d'une opinion et que les décisions judicieuses pour le choix des gouvernements dépendent de l'éducation du public »⁽³⁰⁾.

Mais l'on ne peut que constater le manque de volonté politique en la matière, car les affectations budgétaires dans beaucoup des pays du Tiers Monde sont plus tournées vers l'armement et les dépenses de prestiges faisant ainsi de l'éducation un parent pauvre des Ministères. Dans notre pays en particulier, la diminution des dotations budgétaires dans le secteur éducatif s'est traduite par des salaires de misère versés aux enseignants, par le non renouvellement du matériel didactique... C'est ce qui ressort d'une étude du Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération Internationale portant sur « les Objectifs du millénaire et l'éducation en Afrique » : « le salaire des enseignants est un problème majeur du système éducatif congolais. Si on ne prend en compte que la partie du salaire pris en compte pour le calcul de la retraite, l'enseignant du primaire le moins gradé touche moins de 5 dollars par mois et un licencié 10 dollars... Alors qu'il est prouvé que le taux de réussite des élèves est fortement tributaire de l'existence d'au moins un manuel scolaire par élève, la majorité des élèves du primaire en est démunie. Dans certaines régions, les élèves n'ont jamais vu un manuel scolaire. La coopéra-

(29) UNESCO, *Education, ajustement et reconstruction : option pour un changement*, Paris, UNESCO, 1993, p. 35.

(30) BORJA (M.), cité par UNESCO, *L'éducation pour tous : les objectifs et le contexte*, Monographie I, op. cit., p. 1.

tion belge a tenté de répondre partiellement à ce problème... Mais l'accompagnement pédagogique a en partie fait défaut et l'accès à certaines régions, du fait de l'absence des routes, est très difficile et donc très coûteux. L'Unicef a également produit des modules et des manuels scolaires, mais sans que ces actions limitées aient été relayées par l'Etat congolais »⁽³¹⁾.

Ce peu d'importance accordé par l'Etat au secteur de l'éducation a conduit à l'émergence de deux phénomènes. D'une part, la multiplication des établissements privés dont, pour certains, le coût très élevé se trouve aux antipodes de la qualité des enseignements dispensés. Et d'autre part, une demande de participation accrue des parents dans le fonctionnement des établissements publics. L'on se retrouve ainsi dans une impasse du fait que les revenus des ménages ont considérablement baissé.

Même si, depuis 3 ans, le pas a été partiellement franchi vers l'objectif de l'enseignement primaire universel avec seulement la gratuité du premier cycle du primaire dans les écoles publiques, le chemin à parcourir est à peine amorcé. Il en découle que « l'objectif de scolarisation universelle à l'horizon de 2015 relève de l'utopie pure en république démocratique du Congo. Le taux net de scolarisation n'est que de 51% et cette moyenne masque une inégalité d'accès significative entre les garçons et les filles dans les zones rurales. Pis, la proportion des enfants qui entrent à l'école primaire à l'âge légal (6 ans) est passée de 22,5 à 13,9% entre 1995 et 2001. Le taux d'achèvement en primaire est également très faible (29%) et le taux d'alphabétisation est très inégal entre les filles et les garçons (65,3% au total, dont 79,8% pour les hommes et 51,9% pour les femmes)⁽³²⁾.

Mais, en tout état de cause, l'Etat ne pourra mener à bien cette tâche que si les parents sont mis à contribution. C'est par rapport à la responsabilité des parents en tant qu'acteurs privilégiés du droit à l'éducation qu'il faudrait, peut-être, relancer le débat en reconsidérant le principe qualifié par Malthus, en 1795, de « contrainte morale ». L'auteur a écrit à ce propos : « il faut... opposer à l'accroissement de la population un obstacle ; le plus simple et plus naturel de tous, c'est d'obliger chaque père à nourrir ses enfants. Cette loi servira de règle et de frein à la population, car aucun homme ne voudra donner le jour à des êtres infortunés, qu'il est incapable de nourrir ; et si certains commettent tout de même cette faute, il est juste que chacun d'eux supporte personnellement les maux auxquels il s'est inconsidérément exposé en se plongeant, avec ses enfants innocents, dans le besoin et la misère »⁽³³⁾. A l'époque de Malthus, au 18^e siècle, le problème préoccupant était la recherche des moyens

⁽³¹⁾ Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération Internationale, Les objectifs du millénaire et l'éducation en Afrique, -Etude diagnostic sur la République démocratique du Congo, le Rwanda, le Sénégal, le Burkina Faso et le Maroc-, Bruxelles, 2006, pp 46 et 48.

⁽³²⁾ Conseil Wallonie - Bruxelles de la coopération internationale, Les objectifs du millénaire et l'éducation en Afrique, op. cit, p.49.

⁽³³⁾ Malthus (T.R.), *Essai sur le principe de la population*, Traduction par THEIL (P.), Paris, Gonthier, 1963, p. 98

de subsistance ; on comprend pourquoi, « la contrainte morale » se limitait à la satisfaction de ce besoin qui incombait exclusivement au père.

Ce principe malthusien, on doit le dire, reste d'actualité dans la plupart des familles africaines, et doit être adapté aux nouveaux besoins de ce siècle, car avec les progrès qui ne cessent d'être réalisés dans divers domaines, la contemporanéité, l'avons-nous dit, passe nécessairement par l'éducation. Ainsi, la prise en charge des enfants ne se limite plus à la nourriture mais doit s'étendre au besoin impérieux de la scolarisation. Ainsi, pour les parents, la procréation responsable ne se limite pas à la dimension biologique ; elle doit aussi intégrer le devoir de travailler à la « construction » des enfants pour en faire « des personnes » d'après les termes d'Albert Jacquard.

Responsables de leur progéniture, les deux parents le sont également devant l'Etat. Ainsi, si l'Etat initie les politiques d'égalité des chances entre les enfants des deux sexes, il doit donc inciter, voire même contraindre le père et la mère à y collaborer afin que filles et garçons puissent bénéficier des mêmes conditions dans leur formation d'hommes et des femmes devant assurer la relève de demain.

Dans cette synergie pour l'effectivité du droit à l'éducation, on ne peut passer sous silence l'apport essentiel des groupes de pression. En effet, l'histoire récente a montré que les pays africains se sont convertis ou du moins sont en train de se convertir à la démocratie sous la pression des Bailleurs de Fonds internationaux. Si l'aide économique est à présent subordonnée à la mise en place des régimes respectueux des droits de l'Homme en général, ne faudrait-il pas y inclure l'égalité entre hommes et femmes, notamment dans le domaine de l'éducation ?

Ceci ne peut être possible que si les Organisations Internationales comme l'ONU et ses différentes agences telles que l'UNICEF, l'UNESCO, le PNUD... continuent à s'impliquer comme elles l'ont toujours fait. A ce propos, on peut citer quelques exemples de l'implication de ces agences des Nations Unies.

Il y a quelques années, une campagne en faveur de la scolarisation des filles a été menée par l'Unicef et on pouvait lire dans presque toutes nos villes des affiches sur lesquelles était écrit : « toutes les filles à l'école ». Aujourd'hui, avec l'insistance sur la considération de la dimension « genre » dans les relations hommes/femmes, les affiches ont été un peu modifiées, car désormais il y est écrit : « tous les enfants à l'école ». L'action de l'Unicef ne se limite pas seulement à la sensibilisation, cet organisme produit des modules et des manuels mais, comme on l'a dit précédemment, ces actions ne sont pas relayées par l'Etat congolais. Ce qui fait que les objectifs du millénaire pour le développement ne pourront pas être atteints dans ce pays, car ils impliquent non pas seulement l'accès à l'école mais également la poursuite de la scolarité. L'Unicef apporte certes son aide, mais ne peut en tout se substituer à l'Etat congolais.

Quant au PNUD, ses actions dans ce domaine ne peuvent être passées sous silence. Evoquons, entre autres, que les campagnes de sensibilisations et de vulgarisation de la loi de 2006 portant sur les violences sexuelles et spécialement sur les mariages précoces des filles ont été une façon privilégiée de protéger ces dernières et de les pousser à poursuivre et aller le plus loin possible dans leurs études.

Mais ce qu'on peut de nouveau regretter c'est que ces actions ne sont presque pas relayées par l'action étatique.

Si à l'horizon de 2015, l'objectif de la scolarisation universelle s'avère être un échec, on peut escompter que les autres actions menées sur terrain en faveur de l'éducation des filles et des femmes pourraient répondre au troisième objectif du millénaire pour le développement (OMD), à savoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. Mais cela n'est possible que si l'éducation cesse d'être conçue sous l'angle utilitaire pour être promue comme un droit. En plus, il faudrait inverser la logique courante en RD Congo, qui consiste, quand il s'agit des filles, à ne voir leur éducation qu'à travers ce qu'elles pourraient en retour rapporter à la famille en contrepartie des dépenses occasionnées par leur scolarité, mais aussi la logique consistant à privilégier la « carrière matrimoniale » au détriment de la perspective professionnelle.

Les propos d'Alexandra David-Neel, datant du siècle dernier, ouvrent davantage les horizons par rapport aux attentes que l'on peut avoir de l'éducation des filles et des femmes africaines d'aujourd'hui. Elle dit en effet dans son discours prononcé en 1906 devant le Congrès des femmes italiennes : « les programmes des pensionnats ne se font pas faute de répéter qu'on les élève [les filles] pour être épouses. Ne vaudrait-il pas mieux les élever tout simplement pour être des femmes intelligentes et énergiques, aptes au mariage s'il se rencontre, ne restant pas, à jamais, désemparées s'il se rompt un jour et sachant s'en passer au besoin... », bref l'éducation doit conduire les filles à « se suffire matériellement, moralement, intellectuellement »⁽³⁴⁾. Cette inversion si souhaitée viserait donc à accorder à l'éducation la place absolue et fondamentale qui lui revient, car elle est bel et bien un processus qui permet la construction de la personne des filles et des femmes dans sa globalité et qui leur offre de surcroît plusieurs possibilités de choix de vie, dont le mariage fait aussi partie.

Aussi, allant dans le sens de notre optique qui voudrait que l'éducation soit conçue simplement en termes de droit, nous avons tiré quelques extraits de ce poème de Robert Prouty, repris dans la monographie conjointe de l'Unesco et de l'Unicef portant sur « une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme » dans l'espoir qu'ils aideraient davantage à changer le regard sur l'éducation. Il écrit :

*Je n'ai pas à gagner le droit d'apprendre, il est à moi
Et si, du fait des lois fautives et d'erreurs de conception
Et de bien trop d'endroits où bien trop de gens encore n'en font cas.
Si pour tout cela et pour d'autres raisons encore...
Ces torts ne m'enlèvent pas mon droit... (35). ■*

⁽³⁴⁾ DAVID-NEEL (A.), *Le féminisme rationnel*, Cahors, Les Nuits rouges, 2000, pp. 61-62.

⁽³⁵⁾ PROUTY (R.), in Unesco et Unicef, *Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme*, op. cit., p. XIV



Le Visage de mon pays

Ce soir j'ai pleuré comme jamais auparavant
Des larmes de douleur et d'impuissance
Des larmes de honte et de souffrance
Car face à l'inacceptable, ma vie était menacée
Par un homme qui se dit officier supérieur
Par un bandit qui se dit défenseur de mon pays
Par une personne sans foi, sans loi, sans éducation
Cet homme incarne désormais le visage de mon pays
Une terre où règnent l'arbitraire et la grossièreté
Un endroit où le peuple est en insécurité
Un espace de non droit où chacun est « roi »
Un territoire où chacun a une arme pour terroriser
J'ai pleuré en marchant dans les rues de Binza
J'ai pleuré pour garder ma capacité de révolte
J'ai pleuré pour rester un homme
Ce soir mon pays a eu un visage
Celui de cet homme menaçant et hideux
Celui de ce père grossier et indigne
Celui de ce militaire terroriste et voyou
Celui de la honte, de l'incompréhension
Je suis révolté, malade et déterminé
Déterminé à vouloir un autre avenir pour mon pays
Déterminé à donner un autre visage au Congo
Mais pour cela jamais le visage de ce soir ne s'effacera
Il est devenu le moteur de mon indignation
Il sera le carburant de ma révolte
Jamais je n'avais autant pleuré et... souffert

Jean-Claude Mputu