

Genre et éducation.

Genre et éducation.

Introduction.

Plusieurs pays se préoccupent de l'éducation des filles au même titre que celle des garçons. Les milieux gouvernementaux s'y intéressent à leur tour, soit en raison de l'insistance de la population et de la société civile, soit en raison de la mobilisation internationale que suscite l'éducation des filles sous l'égide des Nations Unies à travers les différents organismes impliqués (FNUAP, UNESCO, UNICEF...), sans oublier les organisations non-gouvernementales comme l'USAID, et les différentes conférences internationales (CIPD de Mexico et du Caire, Conférences internationales sur les femmes de Nairobi et de Beijing, Conférences mondiales sur l'éducation pour tous de Jomtien, ...) ou soit en raison des effets néfastes que risque d'engendrer l'écartement d'une partie de la population du processus de développement.

Le mérite de ces conférences et des actions entreprises a été d'avoir suscité une prise de conscience des inégalités flagrantes qui caractérisent l'éducation selon le sexe et de la nécessité de mener des actions en vue de les corriger.

Répondant aux nombreuses recommandations internationales, le Maroc n'a cessé de prendre des mesures et d'entreprendre des actions allant dans les sens de l'élimination des écarts entre sexes qui persistent encore, notamment en milieu rural, en matière de scolarisation.

En effet malgré les efforts entrepris, il semble que l'accès des filles à la scolarisation et l'égalité de chances entre garçons et filles restent difficiles à réaliser et que des résistances et des freins persistent encore et entravent la consécration de ces objectifs. Pour comprendre et remédier à cette situation, la conférence du Caire propose à ce que cette problématique soit abordée sous l'angle de l'analyse de genre. Une telle analyse permet de mettre en exergue les mécanismes et les idéologies prédominants en montrant que les rapports sociaux de sexe reproduisent dans la réalité quotidienne, individuelle et communautaire, les stéréotypes tenaces fondés sur

l'idée d'une supériorité considérée naturelle de l'homme et sur le principe d'une division sexuelle des rôles et statuts spécifiques à chaque sexe. Dans ce sens, les influences des stéréotypes sexistes dans le domaine de l'éducation constituent les fondements même des inégalités et des difficultés que rencontrent les filles pour accéder et réussir leur cursus scolaire.

Cette étude qui tient compte de cette approche aborde dans un premier lieu le contexte général dans lequel s'effectue l'éducation au sens large (au sein de famille et du système scolaire) selon le genre. Un contexte qui se distingue par des systèmes de valeurs qui assignent des tâches spécifiques à chaque sexe. Dans un deuxième lieu nous ferons un bref aperçu de la scolarisation selon le genre pour aborder par la suite la perception et les attitudes des chefs de noyaux familiaux (CNF)¹ en rapport avec le genre. La dernière partie traitera des différents facteurs reproduisant le sexisme au sein du système scolaire (accès aux filières, accès aux postes de décisions, contenus des programmes et manuels scolaires).

I. Education et relations de genre.

Dans toute société, la première étape de l'éducation de l'enfant se déroule dans le milieu familial. Cette étape, appelée aussi socialisation² par la famille, joue un rôle capital pour son devenir. Telle qu'elle se réalise dans le milieu familial, elle permet aux parents et à la famille d'inculquer à l'enfant les comportements socialement admis à l'égard des parents, des proches, des anciens et de l'autre sexe, aussi bien au sein de la famille que dans la communauté. A cet égard, les comportements liés à la différenciation sexuelle débutent dès les premiers âges. Le temps consacré par la famille à l'éducation de l'enfant devient certes de plus en plus court, et ceci en raison d'une

¹ L'enquête nationale de la famille (1995) définit le noyau familial (NF) comme suit : « Le noyau familial est constitué généralement des parents et de leurs enfants célibataires, membres du ménage. Les ascendants (parents hébergés par des enfants non célibataires) et les descendants non célibataires (enfants mariés, veufs ou divorcés) forment autant de noyaux familiaux. Aussi, une fratrie constituée des frères et sœurs, tous célibataires, vivant ensemble dans un seul ménage, sans leurs parents, constituent un noyau familial à part. Toute personne appartient ainsi à un et un seul noyau familial ».

² A. Belarbi définit la socialisation comme «un apprentissage de la vie dans sa complexité, apprentissage qui s'opère à travers l'intériorisation de la culture avec ses normes, son système de valeurs, ses coutumes, et par les identifications successives de l'enfant aux personnes adultes».

préscolarisation de plus en plus précoce, mais il n'empêche que son rôle demeure toujours important pour l'éducation de l'enfant.

Chez l'enfant, l'apprentissage des rôles respectifs de l'homme et de la femme se fait de plusieurs façons et évolue au rythme de son développement. «L'apprentissage des rôles masculins et féminins est le processus par lequel un sujet (en général l'enfant) arrive à acquérir, à valoriser, à adopter les attitudes (comportement, traits de caractère, réponses émotives, attitudes, croyances et opinions) qui dans sa culture sont définis comme appropriés à son sexe» (Belarbi A., 1985).

Dès la naissance d'un enfant, les parents sont portés à agir en fonction du rôle futur qu'ils projettent pour lui, garçon ou fille, et suivant des caractéristiques et des aptitudes socialement associées à ce rôle. Cette projection vers l'avenir, conforme aux schémas sur les rôles masculins ou féminins qui dominent dans la société, imprègne les gestes, les pensées et les espoirs des parents, et crée le climat qui permettra d'inculquer à l'enfant ce que sont ces rôles. Une étude relate une expérience dans laquelle on avait demandé à des mères de jouer avec un petit garçon de six mois, qu'on avait habillé en garçon. Le même enfant a été présenté, habillé cette fois en fille, à un second groupe de mères. Leur réaction a varié en fonction du sexe qu'elles attribuent au bébé plus qu'à son comportement. Ainsi, le second groupe, auquel l'enfant déguisé en fille a été présenté, lui a fait plus des sourires et lui a proposé une poupée. En revanche, les mères du premier groupe lui ont proposé en guise de jouets un camion et un train. Certaines mères du premier groupe ont même été jusqu'à trouver des caractéristiques «féminines» au petit garçon qu'on avait pris pour une fille. Mais il est intéressant de constater que les mères ne se rendaient pas compte qu'elles se comportaient différemment selon qu'elles considéraient que l'enfant était garçon ou fille (Rave et Hannah 1984).

Les parents définissent leurs enfants en tant que garçons ou filles et ne cessent de justifier et de souligner la signification sociale de ces identités par les tâches que chacun doit exécuter, par les comportements propres au sexe à adopter et par la répression des comportements jugés inacceptables, particulièrement chez les garçons. C'est essentiellement parce qu'on les classe comme garçons ou comme filles que les enfants en arrivent à se définir nettement comme tels quand ils atteignent l'âge de trois ans. A cet âge, non seulement

les garçons et les filles savent très bien à quel sexe eux-mêmes et les autres appartiennent, mais ils ont aussi conscience des compétences et des rôles culturellement associés à chaque sexe (Thomson, 1975).

Au fur et à mesure que les enfants grandissent, les différences dans l'attitude des parents envers leurs filles et leurs fils ont tendance à s'accroître. Ceci, en partie, parce que les caractéristiques attribuées à l'un ou à l'autre sexe deviennent de plus en plus marquées par l'âge et également parce que les interactions entre enfants et parents ou autres agents de socialisation les consolident. Les parents encouragent davantage les garçons à être résistants et solides, et les filles à être réservées et pudiques (Belarbi A., 1991).

Le caractère et l'activité de l'enfant sont l'objet de réactions différentes de la part des parents. Des qualités comme la sensibilité, la peur, la coquetterie, la timidité attribuées à la nature féminine sont tolérées ou même encouragées chez les filles; par contre des comportements habituellement considérés masculins seront ridiculisés, désapprouvés voire même réprimandés. A l'inverse, les garçons sont encouragés à maîtriser leurs émotions et tout ce qui les laisserait paraître comme fragiles; ils bénéficient du support du père, et même de la mère, pour se montrer indépendants, rationnels et combattifs.

Les tâches et rôles sociaux des parents deviennent des modèles qui sous-tendent cette socialisation différentielle. Ainsi, aux yeux des enfants, la mère se caractérise principalement par sa présence constante au foyer, sa disponibilité à répondre aux besoins de toute la famille, sa dépendance financière vis-à-vis du père au même titre que ses enfants. On considère qu'elle ne travaille pas puisqu'elle n'a pas d'horaire, ne dispose ni de salaire ni de congé, etc., que ses activités domestiques sont le prolongement naturel de son rôle de mère. Elle a aussi peu ou pas du tout droit aux loisirs personnels puisqu'on considère qu'elle reste tout le temps à la maison et qu'elle effectue des travaux moins fatigants et moins stressants ; en d'autres termes, elle n'a pas de quoi se plaindre.

Quant au père, il est souvent absent du foyer ou le cas échéant, fatigué, préoccupé par son travail et ses responsabilités. Il a besoin de repos, de réconfort et de calme. Il symbolise l'autorité et l'autonomie et ses enfants lui doivent obéissance et dévouement. Il dispose d'un pouvoir décisionnel au sein de la famille dont il abuse parfois sans

concertation ni avec sa femme ni avec ses enfants même lorsqu'ils sont adultes. La mère peut de temps en temps compter sur lui pour infliger des corrections ou des punitions aux enfants ou pour les décisions importantes qu'elle ne peut pas prendre seule. Il arrive au père de s'adonner à des activités de loisirs avec sa famille, mais il partage rarement la responsabilité de l'éducation et du soin des enfants en dehors des rapports d'autorité.

Certes, tous les pères et les mères de familles marocaines ne correspondent pas nécessairement à ce modèle. L'âge des parents, le milieu de résidence, le niveau socio-économique et autres variables génèrent des situations diverses. De plus, on ne peut nier l'évolution qu'ont connue les rôles du père et de la mère et les relations de couple au Maroc. Malgré cela ces caractéristiques liées aux rôles décrites ci-dessus restent prépondérantes.

L'intégration progressive des enfants dans le système scolaire concrétise davantage la démarcation des rôles masculins et féminins. Quand les enfants intègrent l'enseignement préscolaire ou primaire, des différences existent déjà entre le comportement et les attitudes des garçons et des filles, mais beaucoup d'entre-elles ne sont encore ni affirmées ni précisées. Malgré les différentes façons dont les parents traitent les garçons et les filles; les enfants et particulièrement les filles se résignent encore difficilement à accepter les contraintes imposées à leur manière d'être dans le cadre étroit de ce que les parents considèrent être masculin ou féminin. Certains caractères sont certes déjà présents, mais il serait encore possible de les éliminer si à partir de six ans, le vécu des enfants ne venait pas les consolider et les amplifier. Il serait probable de les faire disparaître si l'école ne perpétue pas en renforçant le même type d'apprentissage des rôles masculins et féminins avec une autorité qui les laisse gravés (Hough, 1985).

Ainsi, amorcé dès le début de la vie, la socialisation des garçons et des filles telle qu'elle se réalise à la maison les prépare à adopter à l'école des attitudes censées correspondre à leur sexe aussi bien vis-à-vis de leurs camarades que vis-à-vis de leurs enseignants, à moins qu'elle n'adopte un type d'apprentissage des rôles sexuels différents de ceux inculqués dans le milieu familial.

Malheureusement, au lieu de développer des aptitudes respectant les caractéristiques propres à chaque sexe et éliminer les

préjugés sexistes chez l'enfant, l'école développe et intègre en lui des perceptions, des valeurs et des attitudes qui assurent le fonctionnement de la société en deux cultures distinctes, l'une «masculine» et l'autre «féminine».

A l'influence des enseignants s'ajoutent les manuels scolaires qui présentent des images très stéréotypées du masculin et du féminin et tentent de renforcer chez l'élève les modèles déjà intériorisés au sein de la famille.

II. Genre et scolarisation.

Conscient du rôle vital que joue l'éducation dans le développement humain durable, le Maroc a déclaré ouvertement, dès l'indépendance, son attachement indéfectible à une généralisation de la scolarisation. Pour y arriver, des efforts non négligeables ont été mobilisés, donnant lieu à un accroissement appréciable des effectifs scolarisés et un recul de l'analphabétisme.

Ceci étant dit, il n'empêche de signaler, comme on le verra dans ce qui suit, que ces efforts ont beaucoup plus profité au milieu urbain, contre les ruraux, et en particulier, les filles, sont restés à la marge ne profitant que très subsidiairement de l'effort de scolarisation engagé.

A. Bref aperçu sur la scolarisation selon le genre.

Les résultats du recensement de 1994 révèlent que le taux global de scolarisation des enfants âgés de 7-13 ans était de 49,5% pour les filles contre 68,3% pour les garçons. Selon le milieu d'habitat, les taux s'estiment, respectivement pour les garçons et pour les filles à 54,5% et 24,6% en milieu rural contre 84,7% et 78,1% en milieu urbain. Les filles enregistrent ainsi les taux les plus bas aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural. Quant à l'écart entre sexes, il est beaucoup plus important en milieu rural qu'en milieu urbain. Il en ressort aussi que les filles enregistrent les taux les plus bas aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural.

L'analyse de la répartition globale par sexe selon le niveau d'étude montre pour sa part une nette différence entre sexes en 1994. Elle est plus accentuée dans le préscolaire (28 points) suivi du supérieur (20 points). Ces écarts trouvent leur explication dans la fréquentation réduite des filles de ces deux cycles et ce en raison de

l'absence du préscolaire, notamment le moderne en milieu rural, et de l'abandon précoce du système scolaire chez les filles.

Entre 1982 et 1994, le taux de scolarisation pour la même tranche d'âge est passé de 58,3% à 68,3% pour le sexe masculin et de 41,5% à 49,5% pour le sexe féminin. Il s'agit certes, d'une amélioration du taux dans le temps mais force est de constater que cette amélioration est plus importante chez le sexe masculin et ce malgré le bas niveau des taux chez les filles en 1982.

La présence des filles comparée à celle des garçons dans le système marocain de la formation professionnelle paraît quelque peu controversée (Boutata, 1994). D'un côté la présence des filles est de plus en plus accentuée. A titre d'exemple, elles y avaient 24779 filles en formation dans le secteur public contre 44190 garçons en 1991-92. Au cours de l'année 1995-96 leur effectif a atteint 26454 inscrits contre 49225. D'un autre côté, la répartition des filles selon les filières offertes et le niveau de qualification continuent à obéir à des normes traditionnelles qui leur réservent des filières traditionnellement féminines et les confinent dans les bas niveaux de la hiérarchie professionnelle.

Enfin, de l'avis de plusieurs auteurs, si le Maroc ne réussit pas encore à intégrer la fille dans des professions restées jusque là la chasse gardée des hommes, c'est en raison de la nature du marché du travail marocain où des facteurs d'ordre économiques, culturels et sociologiques se conjuguent pour contrecarrer le mouvement de participation de la femme à la vie économique.

Concernant l'analphabétisme, qui renseigne d'une façon approximative sur le passé scolaire, on remarque, toujours d'après le recensement de 1982, que huit femmes sur dix sont analphabètes contre seulement cinq hommes sur dix. En 1994 l'analphabétisme reste élevé, touchant sept femmes sur dix contre seulement quatre parmi dix chez le sexe masculin. Selon le milieu de résidence, on remarque qu'aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural, les taux d'analphabétisme sont toujours plus élevés chez les femmes que chez les hommes, avec des niveaux plus élevés en milieu rural (89,1% contre 61,2%) qu'en milieu urbain (48,6% contre 24,7%). Ces taux, largement en faveur du sexe masculin, montrent clairement que le sexe féminin reste défavorisé bien qu'il représente près de la moitié de la population marocaine.

L'évolution des taux dans les deux milieux, entre 1971 et 1994, montre que les garçons ont pu réaliser un gain plus important que celui des filles.

Selon le milieu on constate que l'écart entre sexes a tendance à s'élargir en milieu rural (27,9 points en 1994 contre 26,3 en 1982 et 22 en 1971) alors qu'en milieu urbain il n'a pas cessé de se réduire (23,9 points en 1994 contre 27,2 en 1982 et 29 points en 1971).

Devant une telle situation, on ne peut que déplorer qu'un tel potentiel humain³ soit marginalisé alors qu'il devait être plutôt mobilisé au service du développement économique et social et ce, surtout à un moment où le pays a besoin de toutes ses énergies pour affronter le défi du développement.

Malgré le fait que le Coran et la Sunna recommandent aux musulmans de bien veiller sur la fille et que les textes juridiques⁴ assurent le droit à l'éducation pour les filles, au même titre que les garçons, l'on remarque que ces dernières restent défavorisées par rapport aux hommes qui sont les grands bénéficiaires du système éducatif marocain. En témoigne l'écart entre sexes qui s'est maintenu au cours des dernières années. Malgré l'accroissement des effectifs scolaires depuis l'indépendance, l'écart entre les sexes, toujours au profit des garçons, reste important, avec en terme absolu 592640 garçons de plus en 1982 contre 138375 en 1956, soit une multiplication par quatre ; pourtant les femmes représentent près de la moitié de la population.

B. Facteurs qui entravent l'égalité entre sexes en matière de scolarisation.

On ne peut aborder les obstacles qui entravent la scolarisation au Maroc, en général, et celle de la fille, en particulier, sans citer les causes d'ordre historique qui ont bien marqué le système scolaire marocain.

En effet dès l'instauration du protectorat au Maroc, le 30 mars 1912, Lyautey, nommé à la tête de l'administration coloniale du Maroc, élaborera les bases d'une politique d'enseignement des

³ Selon le recensement de 1994, la population féminine représente 50,3% de la population totale nationale.

⁴ L'article 13 de la constitution marocaine précise que «tous les citoyens ont également le droit à l'éducation et au travail».

indigènes tout en prétendant respecter la hiérarchie sociale existante (Baïna, 1981; Merrouni, 1981; Salmi, 1985), basée sur la ségrégation entre classes sociales et entre sexes, comme en témoigne Hardy qui était le premier directeur français de l'instruction publique: «La société marocaine est parfaitement divisée en classes soigneusement distinctes l'une de l'autre et qui, de plus, sont parfaitement contentes de leur sort. On doit donc donner à un groupement social déterminé une instruction en rapport avec ses aptitudes et son rôle social présent et à venir» (Paye, 1957 cité par Salmi, 1985).

En ce qui concerne l'enseignement et l'émancipation des filles musulmanes, le colonialisme, toujours au nom du respect des spécificités de la société marocaine est resté pendant longtemps inerte devant la réticence des parents vis-à-vis de l'éducation des filles en dehors de la famille. Il prônait une politique pour le statu quo, sans aucun changement puisque «la politique, au sens européen et actuel du mot, ne peut convenir à l'œuvre de progrès qui s'accomplit ici. Par conséquent, ne songeons ni à l'émancipation du citoyen marocain, ni à l'affranchissement de l'esclave, ni à la libération de la femme». (Déclaration faite par la DIP⁵, cité par Salmi, 1985).

Il a fallu attendre l'année 1933 pour voir l'ouverture de la première école, digne de ce nom, pour les filles marocaines (Salmi, 1985). Les écoles, qui ont commencé à voir le jour avant cette date, étaient limitées à l'apprentissage des travaux domestiques et à l'enseignement très élémentaire. Le but de ces écoles n'était pas de permettre aux filles d'acquérir un savoir et une promotion sociale. Son but était plutôt de former des domestiques dont avait besoin la nouvelle bourgeoisie européenne (Adam, 1968).

Mernissi (1985) décrit bien l'hypocrisie et la passivité manifestées par le pouvoir colonial devant les inégalités de sexe et la reconnaissance du droit des filles à la scolarisation. Selon cette sociologue, le colonialisme a accentué la discrimination sexuelle, au sein de la société marocaine, en instituant des lois aggravant la situation des femmes. Elle note que «la politique française inspirée par le général Lyautey⁶ qui se considérait comme un grand humaniste et un grand philosophe, préconisait le respect des traditions marocaines

⁵ Direction de l'instruction public.

⁶ Résident Général de la France au Maroc qui avait dirigé le Maroc sous le protectorat entre 1912 et 1925.

dans la mesure où celles-ci n'étaient pas en contradiction avec les intérêts français. Par exemple, le système foncier traditionnel, qui allait à l'encontre des intérêts français, fut totalement démantelé alors que la structure familiale marocaine, qui ne présentait aucun danger pour les intérêts français, devint un objet de respect et de révérence empreint d'exotisme. Mieux encore, un grand nombre de lois concernant la femme, qui ont été introduites durant le protectorat, ajoutent au fardeau de la tradition locale les délires misogynes du code de Napoléon. Les articles du droit des obligations et contrats concernant l'exercice de la fonction commerciale pour les femmes sont en contradiction totale avec les principes de la *Sharia* (lois musulmanes). En conséquence, pour comprendre comment l'idée du droit des fillettes à l'éducation a fait son chemin, il faut revenir au mouvement nationaliste qui, à ses débuts en tant que mouvement contestataire, était obligé de remettre en question toutes les inégalités sexuelles.».

Après l'indépendance la scolarisation des filles a connu des progrès, mais elle est restée secondaire par rapport à la scolarisation des garçons en raison du manque d'une volonté claire et ferme chez les responsables politiques à l'égard de la scolarisation féminine. A cet effet Salmi (1981) trouve que «l'état (est) directement responsable des attitudes négatives vis-à-vis de la scolarisation féminine. Les responsables gouvernementaux -dont les filles vont toutes à l'école- sont quand même «coupables par omission» dans la mesure où rien n'a été fait pour encourager spécifiquement la scolarisation féminine».

En effet, le manque de volonté politique des responsables et l'inertie de ces derniers envers ce problème, qui a été considéré secondaire par rapport au problème de la scolarisation des garçons, sont responsables de l'institutionnalisation accrue de la suprématie des hommes, ce qui a engendré chez les filles un manque de confiance en soi, créant «un complexe d'infériorité» vis-à-vis de toute entreprise scolaire.

Par ailleurs, on ne peut laisser passer inaperçu les autres handicaps d'ordre socioculturel à la scolarisation des filles, à savoir⁷..

⁷ Cf. Actes du séminaire de dessimination des résultats de la recherche socioculturelle menée dans 3 provinces marocaines d'Essaouira, d'Ouarzazate et d'El Kelaa Des Sraghna – FNUAP, UNESCO, CERED – Rabat 1998.

- L'identification exclusive de la femme aux fonctions d'épouse et de mère. Sa mission essentielle est de procréer et de s'acquitter des tâches domestiques quotidiennes aux sein de sa famille ;
- On lui inculque, dès son enfance, l'idée que le mariage est sa raison d'être et que son avenir en dépend énormément. Le mariage précoce la prive souvent de l'école. Les parents considèrent que le mariage est plus bénéfique pour elle que la scolarisation ;
- Les travaux dont les filles rurales sont chargées tout au long de la journée, à l'extérieur comme à l'intérieur de la cellule familiale (travail de ménage, recherche de l'eau et du bois, garde des animaux, garde des enfants, etc.) les empêchent de se consacrer à la scolarisation. De ce fait, la scolarisation occasionne un manque à gagner que les parents ne peuvent supporter ;
- La conception réductionniste de la scolarisation des filles qui reste très utilitaire, écourte la durée de sa scolarité ;
- Les valeurs sociales qui font toujours dépendre l'honneur de la famille du seul comportement féminin entravent également la scolarisation de la fille. La sortie des filles suscite des inquiétudes relatives à l'horaire scolaire, la mixité de la classe, l'appartenance sexuelle de l'enseignant lorsque celui-ci est un homme et la sécurité du trajet entre l'école et la maison.
- La scolarisation risque de réduire l'autorité des parents en éveillant l'esprit des filles, en développant leur esprit critique, en les dressant contre l'autorité parentale et en mettant en péril certaines pratiques avantageant les hommes dans la communauté.
- Enfin à tous ces obstacles s'ajoute aussi les difficultés économiques des ménages modestes (manque de moyens financiers et manque à gagner causé par la scolarisation des enfants ...) qui poussent les parents à revoir leur projet de scolarisation des enfants ; soit en abandonnant momentanément ou définitivement la scolarisation, soit en privilégiant la scolarisation des garçons.

III. Attitudes et perception de la scolarisation selon le genre.

Pour mettre en exergue les attitudes qui prévalent chez les parents en ce qui concerne la scolarisation selon le genre, nous analyserons dans ce qui suit les réponses relatives à des questions sur la position des Chefs de noyaux familiaux (CNF) vis-à-vis de la scolarisation des filles⁸ en la combinant à quelques caractéristiques propres à ces derniers. Le tableau 1 présente les attitudes des CNF selon les différentes caractéristiques retenues. A première vue de ce tableau, les données qui y figurent indiquent que les CNF sont largement favorables à la scolarisation des filles (86,3%).

En fonction du milieu de résidence, on constate que les chefs de noyaux familiaux urbains (94,2%) sont relativement plus favorables que ceux du milieu rural (76,2%). Par contre pour ce qui est des défavorables ou des indifférents, ils sont relativement plus importants en milieu rural (respectivement 17,9% et 5,9%) qu'en milieu urbain (4,1% et 1,7%). Les proportions paraissent plus que quatre fois plus élevées en milieu rural (17,9%) qu'en milieu urbain (4,1%) chez les défavorables et plus de trois fois plus élevées chez les indifférents (5,9% contre 1,7%).

Ces proportions témoignent du niveau de prise de conscience de l'importance de la scolarisation des filles aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural. Elles représentent aussi un signe fort d'une probable demande scolaire future, notamment en milieu rural, à laquelle il faudrait faire face.

⁸ Etant donné que la scolarisation des garçons ne pose, en général, pas de problème particulier.

Tableau 1: Attitudes des chefs de noyaux envers la scolarisation des filles selon le milieu de résidence, le sexe, l'âge et le niveau d'instruction du chef de noyau familial.

| Caractéristiques du chef de noyau | Attitude envers la scolarisation des filles | | | |
|-----------------------------------|---|------------------------------------|-------------|-------|
| | Pour la scolarisation des filles | Contre la scolarisation des filles | Indifférent | Total |
| Milieu de résidence | | | | |
| Urbain | 94,2 | 4,1 | 1,7 | 100,0 |
| Rural | 76,2 | 17,9 | 5,9 | 100,0 |
| Ensemble | 86,3 | 10,1 | 3,6 | 100,0 |
| Sexe | | | | |
| Masculin | 85,5 | 11,0 | 3,2 | 100,0 |
| Féminin | 89,3 | 5,1 | 5,3 | 100,0 |
| Ensemble | 86,3 | 10,1 | 3,6 | 100,0 |
| Age | | | | |
| - 30 ans | 83,6 | 11,8 | 4,6 | 100,0 |
| 30 à 44 ans | 88,7 | 8,9 | 2,4 | 100,0 |
| 44 à 59 ans | 87,2 | 9,9 | 2,9 | 100,0 |
| 60 ans et + | 81,8 | 12,1 | 6,1 | 100,0 |
| Total | 86,3 | 10,1 | 3,6 | 100,0 |
| Niveau d'instruction | | | | |
| Aucun | 81,2 | 13,6 | 5,2 | 100,0 |
| Fondamental | 94,1 | 4,7 | 1,2 | 100,0 |
| Secondaire | 97,9 | 1,7 | 0,4 | 100,0 |
| Supérieur | 99,5 | 0,5 | - | 100,0 |
| Autres | 87,8 | 10,3 | 1,9 | 100,0 |
| Total | 86,3 | 10,1 | 3,6 | 100,0 |

Source: CERED, Enquête Nationale sur la Famille, 1995.

Evidemment ces résultats expriment un sentiment général. Ils auraient pu être différents si l'on avait insisté sur la scolarisation des propres filles du chef de noyaux ou sur le nombre de filles que ces derniers sont prêts à scolariser. Toutefois, il ne semble y avoir de doute quant à l'attitude positive manifestée à l'égard de la scolarisation féminine puisqu'une forte majorité est pour (86%). Cependant si la proportion relevée en milieu urbain se rapproche du niveau de scolarisation atteint en milieu urbain, les proportions relatives au milieu rural sont sans rapport avec le niveau atteint en milieu rural. Ces dernières expriment néanmoins le souhait des parents de voir leurs filles accéder au système scolaire.

Pour éclairer davantage l'attitude des chefs de noyaux envers la scolarisation des filles nous traiterons dans ce qui suit les variations qui s'opèrent lorsque nous tenons compte d'autres variables, à savoir: le sexe, l'âge, la taille de l'agglomération, le milieu de résidence et le niveau scolaire du chef de noyau :

- Selon la taille de l'agglomération, on remarque que les proportions des chefs favorables sont toutes élevées et dépassent les proportions urbaines nationales, à l'exception des petites villes. Par ailleurs, à mesure qu'on descend dans la hiérarchie des centres urbains on constate qu'elles ont tendance à diminuer. Elles passent de 94,7% dans les grandes villes à 88,1% dans les petites villes. En résumé, l'urbanisation semble avoir un impact positif sur l'attitude envers la scolarisation des filles. Ceci pourrait s'expliquer par l'évolution du statut de la femme urbaine ainsi que par l'accès facile des filles aux établissements scolaires encourageant plus les parents du milieu urbain que ceux du milieu rural.
- Par groupe d'âges, on note une remontée du niveau des proportions des favorables lorsque l'âge diminue, contrairement à ce qui se passe chez les défavorables et les indifférents pour lesquels les proportions ont tendance, au contraire, à diminuer. Il semble ainsi que les nouvelles générations de chefs de noyaux sont plus favorables à la scolarisation des filles que ne le sont les anciennes générations. En d'autres termes la résistance à la scolarisation des filles est un comportement qui relève bel est bien du passé, pourvu que l'accès au système scolaire soit possible, principalement en milieu rural.

- En fonction du sexe, on constate que lorsque les chefs de noyaux sont des femmes, elles paraissent légèrement plus favorables à la scolarisation des filles (89,3%) que les hommes chefs de noyaux (85,5%). Il s'agit d'un résultat qui est évident, eu égard aux handicaps qu'elles endurent en tant que personnes généralement sous scolarisées ou analphabètes. Il exprime la volonté des mères de voir leurs filles accéder au savoir dont elles ont peut-être été privées. Enfin ce résultat concorde avec les constats d'autres études (Pilon, 1995) qui montrent que la scolarisation des filles est plus importante que celle des garçons lorsque le chef de ménage est de sexe féminin.
- Enfin, selon le niveau scolaire, les proportions des chefs de noyaux favorables à la scolarisation ont tendance à augmenter lorsque leur niveau scolaire s'élève: 81,2% pour les «sans aucun niveau», 94,1% pour le niveau fondamental, 98% pour le secondaire et quasiment la totalité (99,5%) pour le supérieur.

Après avoir relevé la position positive des CNF à l'égard de la scolarisation des filles, on tentera dans ce qui suit d'analyser les attentes exprimées par ces derniers, envers la scolarisation des enfants selon leur sexe. Le tableau 2 présente la répartition des CNF en fonction des réponses obtenues en distinguant selon le niveau d'instruction, le milieu de résidence et le sexe du CNF. Le trait le plus frappant qui ressort de ce tableau est la nette différence des attentes de la scolarisation selon le sexe pour toutes les caractéristiques retenues. Selon le milieu de résidence, 84,4% en milieu urbain et 72,8% en milieu rural des CNF attendent que la scolarisation des filles leur permette d'acquérir des connaissances seulement, alors que 12,6% et 24,5% attendent qu'elle leur procure un emploi et éventuellement l'acquisition de connaissance. Pour les garçons, la répartition est complètement inverse puisque 72,1% en milieu urbain et 60,3% en milieu rural attendent de la scolarisation des garçons qu'elle leur permette de s'intégrer dans le marché de l'emploi contre seulement 11% (urbain) et 14% (rural) qui attendent une acquisition des connaissances seulement. La même inversion du niveau des proportions selon le sexe s'observe pour chaque niveau d'étude.

Encore plus frappantes sont les attentes des femmes CNF en ce qui concerne la scolarisation des filles. Elles sont prédominées par l'acquisition de connaissance seulement avec 82,9% contre 14,5% en

tant que moyen d'accès à l'emploi. Etant donné l'évolution qu'a connu le statut de la femme au Maroc, on s'attendait en fait à ce que les femmes émettent des attentes différentes de celles des hommes. A notre surprise, les attentes féminines ne diffèrent guère de celles des hommes. Ces résultats semblent indiquer que peu de femmes remettent en question les anciennes finalités de la scolarisation féminine qu'elles ont intériorisées, à savoir une préparation pour assumer le rôle de mère.

On ne peut terminer sans souligner la nette différence par sexe concernant la scolarisation en tant que moyen pour «mieux vivre». Pour les deux milieux, les proportions sont largement plus élevées quand il s'agit d'un garçon (13,7% dans l'urbain et 12,6% dans le rural) que lorsqu'il s'agit d'une fille (respectivement 2,3% et 0,6%). Ces résultats indiquent que les parents se préoccupent plus du bien-être de leurs garçons que de celui de leurs filles. Cette préoccupation s'explique probablement par le sentiment que les garçons sont censés être plus responsables de leur propre bien-être que les filles, dont le bien-être incombe aux maris.

Il semble ainsi que la conception de la scolarisation des filles se limite à les préparer à remplir convenablement les tâches domestiques auxquelles s'ajoutent d'autres tâches comme le suivi de la santé des enfants et la révision des cours avec les enfants qui exigent de plus en plus que la femme soit scolarisée. Par contre celle des garçons est perçue comme un moyen d'apprentissage des aptitudes facilitant l'accès au marché de l'emploi.

Tableau 2: Attentes exprimées par les chefs de noyaux concernant la scolarisation selon le sexe des enfants et l'âge du chef de noyau familial

| Caractéristiques et sexe de l'enfant | Attentes de la scolarisation | | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|----------------------------|-------------------------------|--------|-------------|-------|
| | Acquisition de connaissances seulement | Acquisition de connaissances et accès au travail | Accès au Travail seulement | Moyen pour mieux vivre sa vie | Autres | Ne sait Pas | Total |
| Garçons | | | | | | | |
| Niveau d'instruction | | | | | | | |
| Aucun | 13,1 | 49,7 | 13,5 | 12,9 | 0,7 | 10,1 | 100,0 |
| Fondamental | 10,5 | 64,2 | 10,0 | 12,8 | 0,6 | 1,9 | 100,0 |
| Secondaire | 12,7 | 68,5 | 5,7 | 12,3 | - | 0,8 | 100,0 |
| Supérieur | 13,2 | 67,2 | 4,8 | 11,1 | 2,7 | 1,0 | 100,0 |
| Autres | 11,4 | 59,2 | 5,9 | 18,1 | 1,2 | 4,2 | 100,0 |
| Total | 12,3 | 55,7 | 11,2 | 13,2 | 0,8 | 6,8 | 100,0 |
| Milieu de résidence | | | | | | | |
| Urbain | 10,9 | 61,0 | 11,1 | 13,7 | 0,7 | 2,6 | 100,0 |
| Rural | 14,1 | 49,0 | 11,3 | 12,6 | 0,9 | 12,1 | 100,0 |
| Total | 12,3 | 55,7 | 11,2 | 13,2 | 0,8 | 6,8 | 100,0 |
| Sexe du CNF | | | | | | | |
| Masculin | 12,6 | 56,2 | 11,1 | 13,2 | 0,9 | 6,0 | 100,0 |
| Féminin | 10,5 | 53,3 | 11,7 | 13,0 | 0,3 | 11,2 | 100,0 |
| Total | 12,3 | 55,7 | 11,2 | 13,2 | 0,8 | 6,8 | 100,0 |
| Filles | | | | | | | |

Tableau 2: Attentes exprimées par les chefs de noyaux concernant la scolarisation selon le sexe des enfants et l'âge du chef de noyau familial (suite)

| Caractéristiques et sexe de l'enfant | Attentes de la scolarisation | | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|----------------------------|-------------------------------|--------|-------------|-------|
| | Acquisition de connaissances seulement | Acquisition de connaissances et accès au travail | Accès au Travail seulement | Moyen pour mieux vivre sa vie | Autres | Ne sait Pas | Total |
| Garçons | | | | | | | |
| Niveau d'instruction | | | | | | | |
| Aucun | 76,5 | 15,6 | 5,1 | 1,1 | 0,1 | 1,6 | 100,0 |
| Fondamental | 84,3 | 11,9 | 1,2 | 2,1 | - | 0,5 | 100,0 |
| Secondaire | 85,5 | 12,0 | 0,4 | 2,1 | - | - | 100,0 |
| Supérieur | 89,5 | 7,7 | - | 2,8 | - | - | 100,0 |
| Autres | 77,6 | 17,0 | 1,4 | 2,6 | - | 1,4 | 100,0 |
| Total | 79,3 | 14,4 | 3,4 | 1,6 | 0,1 | 1,2 | 100,0 |
| Milieu de résidence | | | | | | | |
| Urbain | 84,4 | 10,8 | 1,8 | 2,3 | 0,1 | 0,6 | 100,0 |
| Rural | 72,8 | 19,0 | 5,5 | 0,6 | 0,1 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 79,3 | 14,4 | 3,4 | 1,6 | 0,1 | 1,2 | 100,0 |
| Sexe du CNF | | | | | | | |
| Masculin | 78,7 | 15,3 | 3,1 | 1,7 | 0,0 | 1,2 | 100,0 |
| Féminin | 82,9 | 9,2 | 5,3 | 1,1 | 0,1 | 1,4 | 100,0 |
| Total | 79,3 | 14,4 | 3,4 | 1,6 | 0,1 | 1,2 | 100,0 |

Source: CERED, Enquête Nationale sur la Famille, 1995.

En somme, il semble que la scolarisation des filles reste conçue dans le cadre de ce qui est considéré un rôle biologique de la femme et ses prolongements sociaux au sein de la famille (éducation, entretien, santé, etc.). Il s'agit d'une conception de la scolarisation des filles qui reste utilitaire. Au lieu de viser la promotion et l'autonomie morale et matérielle de la femme, elle vise plutôt une reconstruction et une revalorisation des rapports de genre favorisant toujours le sexe masculin par rapport au sexe féminin. Remarquable est le fait que les objectifs de la scolarisation des filles ne semblent pas être fortement ébranlés ni par le sexe, ni par l'âge, ni par le niveau d'éducation ou le milieu de résidence.

Si jusqu'à présent on a vu que sans distinction du sexe, du milieu de résidence ou du niveau scolaire du CNF, ces derniers restent toujours favorables à la scolarisation féminine. On doit aussi noter qu'ils aspirent pour les filles à un niveau d'étude appréciable au même titre que les garçons. L'indicateur choisi pour mettre en évidence cet aspect est le niveau minimum d'éducation dont les enfants ont besoin aujourd'hui pour pouvoir mener une vie satisfaisante à laquelle les parents aspirent.

Compte tenu des attentes différenciées par sexe qu'on vient de noter, on s'attendait à ce que les CNF aspirent à des niveaux d'études plus ambitieux pour les garçons que pour les filles. A notre surprise, la différence entre les sexes n'est pas significative. En effet du tableau 3, il ressort que 55% des CNF de sexe masculin et 50,4% de sexe féminin souhaitent que leurs filles poursuivent leurs études jusqu'au supérieur pour pouvoir mener une vie satisfaisante. Pour les garçons, les proportions sont respectivement de l'ordre de 56% et 49,6%. Les proportions des CNF qui aspirent à un niveau d'étude élevé sont légèrement plus élevées pour les garçons que pour les filles, sans que l'écart soit énorme. Pour chacune des modalités des caractéristiques retenues (sexe, milieu de résidence, et niveau d'instruction), l'écart entre sexes, toujours à l'avantage des garçons, reste dans le même ordre que celui relevé au niveau global et ce indépendamment du sexe, du milieu de résidence et du niveau d'instruction. Enfin, à propos du niveau d'instruction, il y a lieu de noter que même les CNF sans aucun niveau ou d'un niveau d'étude bas (le fondamental) aspirent à un niveau supérieur (respectivement 44,7% et 70% pour les garçons et 40,4% et 65,7% pour les filles).

Un autre fait intéressant à signaler est la proportion élevée des CNF indécis (seconde proportion élevée après le niveau supérieur), qui concerne légèrement plus de filles que de garçons. Cet écart par sexe a tendance d'ailleurs à s'accroître lorsqu'on passe du milieu urbain au milieu rural, du CNF masculin au féminin et à mesure que le niveau d'instruction s'élève. Ce niveau élevé des indécis s'explique en grande partie par l'incertitude que manifestent les parents quant à l'avenir scolaire de leurs enfants et au niveau d'analphabétisme qui prévaut chez ces derniers. En témoigne à cet égard la part élevée de ces derniers lorsqu'il s'agit des «sans aucun niveau scolaire» (30,3% pour les garçons et 32,6% pour les filles) comparée aux autres niveaux d'étude.

Tableau 3: Niveau minimum d'éducation dont les enfants ont besoin pour mener une vie satisfaisante selon le sexe, le niveau d'instruction, et le milieu de résidence du CNF et le sexe de l'enfant

| Caractéristiques du CNF et sexe de l'enfant | Niveau minimum d'éducation | | | | | | | Total |
|---|----------------------------|----------------------------|------------|---------------------------|-----------|--------|-------------|-------|
| | Fond. 1 ^o cycle | Fond. 2 ^o cycle | Secondaire | Formation Professionnelle | Supérieur | Autres | Ne sait pas | |
| Garçons | | | | | | | | |
| Niveau d'instruction | | | | | | | | |
| Aucun | 3,4 | 1,5 | 9,3 | 8,1 | 44,7 | 2,7 | 30,3 | 100,0 |
| Fondamental | 1,1 | 0,6 | 10,0 | 7,2 | 69,8 | 3,3 | 8,0 | 100,0 |
| Secondaire | - | - | 9,4 | 7,0 | 77,9 | 4,5 | 1,2 | 100,0 |
| Supérieur | 0,5 | - | 9,0 | 4,8 | 73,5 | 9,5 | 2,7 | 100,0 |
| Autres | 2,0 | 1,7 | 9,2 | 6,9 | 59,7 | 4,7 | 15,8 | 100,0 |
| Total | 2,4 | 1,2 | 9,4 | 7,6 | 55,0 | 3,4 | 21,0 | 100,0 |
| Milieu de résidence | | | | | | | | |
| Urbain | 0,9 | 0,7 | 8,4 | 8,1 | 64,9 | 4,1 | 12,9 | 100,0 |
| Rural | 4,4 | 1,9 | 10,8 | 6,9 | 42,3 | 2,4 | 31,3 | 100,0 |
| Total | 2,4 | 1,2 | 9,4 | 7,6 | 55,0 | 3,4 | 21,0 | 100,0 |
| Sexe | | | | | | | | |
| Masculin | 2,5 | 1,2 | 9,8 | 7,7 | 55,9 | 3,6 | 19,3 | 100,0 |
| Féminin | 2,1 | 1,3 | 7,5 | 6,8 | 49,6 | 2,3 | 30,4 | 100,0 |
| Total | 2,4 | 1,2 | 9,4 | 7,6 | 55,0 | 3,4 | 21,0 | 100,0 |
| Filles | | | | | | | | |

Tableau 3: Niveau minimum d'éducation dont les enfants ont besoin pour mener une vie satisfaisante selon le sexe, le niveau d'instruction, et le milieu de résidence du CNF et le sexe de l'enfant (suite)

| Caractéristiques du CNF et sexe de l'enfant | Niveau minimum d'éducation | | | | | | | Total |
|---|----------------------------|----------------------------|------------|---------------------------|-----------|--------|-------------|-------|
| | Fond. 1 ^o cycle | Fond. 2 ^o cycle | Secondaire | Formation Professionnelle | Supérieur | Autres | Ne sait pas | |
| Garçons | | | | | | | | |
| Niveau d'instruction | | | | | | | | |
| Aucun | 6,7 | 2,2 | 9,3 | 6,4 | 40,4 | 2,4 | 32,6 | 100,0 |
| Fondamental | 2,9 | 0,9 | 12,7 | 5,4 | 65,7 | 3,1 | 9,3 | 100,0 |
| Secondaire | 0,4 | 0,8 | 8,3 | 9,1 | 75,6 | 4,1 | 1,7 | 100,0 |
| Supérieur | 0,5 | - | 11,6 | 2,8 | 72,9 | 9,4 | 2,8 | 100,0 |
| Autres | 5,3 | 1,7 | 9,1 | 5,7 | 53,9 | 4,5 | 19,8 | 100,0 |
| Total | 5,2 | 1,7 | 10,1 | 6,1 | 50,4 | 3,1 | 23,4 | 100,0 |
| Milieu de résidence | | | | | | | | |
| Urbain | 1,9 | 0,9 | 10,2 | 7,0 | 61,6 | 4,3 | 14,1 | 100,0 |
| Rural | 9,4 | 2,7 | 9,9 | 4,9 | 36,1 | 1,7 | 35,3 | 100,0 |
| Total | 5,2 | 1,7 | 10,1 | 6,1 | 50,4 | 3,1 | 23,4 | 100,0 |
| Sexe | | | | | | | | |
| Masculin | 5,6 | 1,8 | 10,5 | 6,0 | 50,9 | 3,2 | 22,0 | 100,0 |
| Féminin | 3,0 | 1,1 | 7,6 | 6,5 | 47,4 | 2,8 | 31,6 | 100,0 |
| Total | 5,2 | 1,7 | 10,1 | 6,1 | 50,4 | 3,1 | 23,4 | 100,0 |

Source: CERED, Enquête Nationale sur la Famille, 1995.

Après avoir déterminé le niveau minimum jugé nécessaire pour chaque CNF pour que les enfants puissent mener une vie satisfaisante, on avait demandé à ces derniers l'existence ou non d'enfants scolarisés, âgés de 7-22 ans, ayant quitté un établissement scolaire avant d'atteindre le niveau mentionné. Le tableau 4 présente la distribution des réponses données par les CNF selon le sexe et le milieu de résidence (urbain ou rural). Il en ressort que les proportions des CNF ayant déclaré l'existence de garçon n'ayant pas atteint le niveau espéré (20,3%) sont plus élevées que celles de ceux ayant déclaré des filles (16,8%). La distinction selon le milieu de résidence permet de constater que le milieu rural détient les proportions les plus élevées aussi bien pour les garçons que pour les filles (respectivement 23% et 17,9%). Cet écart entre sexes pourrait s'expliquer par la persévérance des filles à réussir leur scolarisation mieux que les garçons.

Tableau 4: Répartition des chefs de noyaux familiaux selon l'existence des enfants scolarisés âgés de 7-22 ans qui ont quitté l'école avant d'atteindre le niveau minimum d'éducation souhaité par le CNF, ENF 1995

| Existence d'enfants 7-22 ans ayant quitté l'école avant le N.M d'éducation | Garçons | | | Filles | | |
|--|---------|-------|-------|--------|-------|-------|
| | Urbain | Rural | Total | Urbain | Rural | Total |
| Oui | 18,4 | 23,0 | 20,3 | 16,1 | 17,9 | 16,8 |
| Non | 81,6 | 76,9 | 79,8 | 83,9 | 82,1 | 83,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Source: CERED, Enquête Nationale sur la Famille, 1995.

Une fois les CNF qui ont déclaré l'existence d'enfants âgés de 7-22 ans ayant quitté le système scolaire avant d'atteindre le niveau minimum d'éducation souhaité ont été identifiés, nous présentons dans le tableau 5 la répartition de ces derniers en fonction du niveau minimum déclaré selon le sexe et le milieu de résidence.

Pour chaque milieu et chaque sexe, on constate que les CNF les plus insatisfaits sont ceux qui aspiraient à un niveau supérieur, qui représentent plus de 65%. Résultat qui semble concorder avec les résultats qu'on vient de voir en ce qui concerne le niveau minimum nécessaire.

Par ailleurs, d'un milieu de résidence à l'autre, les proportions concernant les garçons paraissent légèrement plus élevées que celles

du sexe féminin: respectivement 69,4% contre 67,7% en milieu urbain et 68,8% contre 65,2% en milieu rural.

Un fait frappant qui se dégage de ce tableau est le niveau des proportions des insatisfaits parmi les CNF ruraux qui aspiraient pour leurs filles aux niveaux fondamental 1 (7%) et fondamental 2 (3,9%) qui est largement supérieur à celui des proportions relatives à ceux qui aspiraient aux mêmes niveaux scolaires pour leurs garçons (respectivement 3,2% et 1,9%); soit le double d'un sexe (féminin) à l'autre (masculin).

Plus frappant encore est la proportion élevée des CNF urbains insatisfaits qui aspiraient au niveau secondaire pour leurs filles (12,6%) comparé à ceux qui aspiraient au même niveau pour les garçons (1,6%). Ceci s'expliquerait en grande partie par l'abandon, pour de multiples raisons qui concernent plus particulièrement les filles que les garçons du milieu rural pour les niveaux fondamental 1 et fondamental 2 et en milieu urbain pour le secondaire.

Tableau 5: Répartition des CNF qui ont des enfants de 7-22 ans ayant quitté le système scolaire avant d'atteindre le niveau minimum jugé nécessaire auquel les parents aspirent selon le milieu de résidence et le sexe

| Niveau minimum d'éducation des enfants | Milieu de résidence du CNF et sexe de l'enfant | | | |
|--|--|--------|---------|--------|
| | Urbain | | Rural | |
| | Garçons | Filles | Garçons | Filles |
| Fondamental 1 ^{er} cycle | 0,9 | 1,1 | 3,2 | 7,0 |
| Fondamental 2 ^{ème} cycle | 0,7 | 0,9 | 1,9 | 3,9 |
| Secondaire | 1,6 | 12,6 | 13,4 | 13,5 |
| Formation Professionnelle | 13,1 | 13,4 | 10,5 | 7,4 |
| Supérieur | 69,4 | 67,7 | 68,8 | 65,2 |
| Autres | 4,2 | 4,3 | 2,2 | 3,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Source: CERED, Enquête Nationale sur la Famille, 1995.

Enfin pour expliquer le décalage observé entre le niveau souhaité par les CNF et le niveau acquis, nous présentons dans le tableau 6 les raisons invoquées par ces derniers selon le sexe de l'enfant et le milieu de résidence. Il est éloquent de constater que le désintéressement des enfants est évoqué à raison de 51,5% pour les garçons et 45,8% pour les filles. Pour les filles rurales on enregistre la proportion la plus basse qui est de 27,8%. Il s'agit probablement d'une raison utilisée par les parents pour se déculpabiliser tout en attribuant

l'échec aux enfants eux même. Cette raison, qui consiste à dire «ce sont eux qui ne veulent pas étudier», est beaucoup plus citée en milieu urbain. Ceci témoigne de la liberté laissée aux enfants et du relâchement du contrôle des enfants par les parents.

A part cette raison qui est la plus citée, la deuxième raison évoquée pour les filles est le manque de moyens financiers (34,3% des CNF). Selon le milieu de résidence cette raison constitue un handicap majeur pour réaliser le souhait des parents en ce qui concerne la scolarisation des filles. Il est beaucoup plus ressenti en milieu rural (44,3%) qu'en milieu urbain (28%).

La troisième raison citée est le problème d'accès qui concerne au niveau national 16,3% des filles. Il s'agit d'un problème qui entrave beaucoup plus les filles du rural (34,8%) que celles qui résident dans l'urbain (seulement 4,6%). Il est aussi cité comme obstacle à la réalisation du niveau souhaité pour les garçons en milieu rural (23,6%) mais son niveau reste au-dessous de celui cité pour les filles rurales.

Enfin, on citera la raison relative aux attitudes des parents qui est citée par 12,2% des CNF pour ce qui est des filles rurales contre 6,3% pour les filles urbaines. Les garçons sont par contre très rarement affectés par cette raison puisque les proportions des CNF qui l'ont déclaré restent faibles et ne dépassent guère les 2,6%.

Tableau 6: Répartition (%) des CNF selon la raison pour laquelle leurs enfants n'ont pas atteint le niveau minimum d'éducation dont ils ont besoin pour mener une vie satisfaisante.

| Raisons évoquées | | Garçons | | | Filles | | |
|---|-------|---------|-------|-------|--------|-------|-------|
| | | Urbain | Rural | Total | Urbain | Rural | Total |
| Problèmes d'accès (manque d'école, de places, ...) | Oui | 4,2 | 23,6 | 12,5 | 4,6 | 34,8 | 16,3 |
| | Non | 95,8 | 76,4 | 87,5 | 95,4 | 65,2 | 83,7 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Manque de moyens financiers | Oui | 29,4 | 41,4 | 34,5 | 28,0 | 44,3 | 34,3 |
| | Non | 70,6 | 58,6 | 65,5 | 72,0 | 55,7 | 65,7 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Obligation de travailler, d'aider les parents | Oui | 7,4 | 8,6 | 7,9 | 4,0 | 5,7 | 4,6 |
| | Non | 92,6 | 91,4 | 92,1 | 96,0 | 94,3 | 93,4 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Enfants préfèrent travailler que de poursuivre études | Oui | 13,1 | 7,3 | 10,6 | 4,6 | 2,6 | 3,8 |
| | Non | 86,9 | 92,7 | 89,4 | 95,4 | 97,4 | 96,2 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Désintéressement des enfants | Oui | 57,8 | 43,0 | 51,5 | 57,1 | 27,8 | 45,8 |
| | Non | 42,2 | 57,0 | 48,5 | 42,9 | 72,2 | 54,2 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Attitudes des Parents envers l'école | Oui | 2,0 | 2,6 | 2,2 | 6,3 | 12,2 | 8,6 |
| | Non | 98,0 | 97,4 | 97,8 | 93,7 | 87,8 | 91,4 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Autres | Oui | 7,6 | 6,7 | 7,2 | 9,7 | 8,7 | 9,3 |
| | Non | 92,4 | 93,3 | 92,8 | 90,3 | 91,3 | 90,7 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Source: CERED, Enquête Nationale sur la Famille, 1995.

IV. Genre et filières scolaires ou professionnelles.

Toutes les études portant sur l'orientation et les filières fréquentées par les filles montrent deux constats:

- Le premier indique que la clientèle féminine a tendance à diminuer aux niveaux d'études plus avancés ;
- Le second confirme que cette clientèle féminine se retrouve très concentrée, à tous les niveaux, dans les secteurs de formation traditionnellement féminins, secteurs qui offrent généralement des emplois moins valorisants.

Au Maroc, les données disponibles montrent que malgré l'augmentation de la part des femmes dans la population active, bien des secteurs de travail leur sont encore fermés comparativement aux

hommes. Les choix d'orientation des étudiantes ne laissent pas entrevoir de grands changements à cette situation. Un grand nombre d'entre elles se concentrent encore dans les filières débouchant sur les occupations traditionnellement féminines ayant une connotation de soutien ou de service à la population, c'est à dire l'enseignement, les professions paramédicales, les techniques sociales, et surtout les activités subalternes dans les bureaux et les commerces.

Même si elles sont plus nombreuses à s'inscrire dans le secteur professionnel elles sont loin d'être majoritaires dans ce secteur puisqu'elles représentent, en 1995, à peine 34% de la clientèle des centres de formation publics. Non seulement elles sont moins présentes, mais leur part par rapport au sexe masculin a tendance à diminuer à mesure que le niveau de formation baisse: 50,8% au niveau de la spécialisation, 29,1% au niveau de la qualification, 33,4% pour le technicien et 32,7% pour les techniciens supérieurs.

Selon les filières, on en trouve très peu dans des spécialités qui sont restées exclusivement masculines comme la pêche maritime (0,7%), les mines (2,6%), l'agro-industrie (4,8%) et l'industrie mécanique, métallurgique et électrique (4,3%) alors qu'elles dépassent largement la moitié dans des filières comme la santé (83,5%), l'artisanat (broderie, tapisserie...) 76% et l'administration de gestion (principalement le secrétariat de direction, dactylographie).

Au niveau du secondaire public où les filles représentent 44% du total des inscrits, on remarque qu'elles constituent une autre fois, seulement 2% de la clientèle du génie mécanique et 2,3% du génie agricole alors qu'elles représentent plus de la moitié dans les filières des lettres (53,6%), les langues (54,4%) et le génie économique et gestion (54,4%).

Les statistiques de la clientèle de l'enseignement public montrent que les femmes accèdent plus difficilement à des filières jusqu'à présent restées exclusivement masculines et à des niveaux d'études avancés. L'orientation et les choix de formation que font les jeunes des deux sexes restent encore reliés aux stéréotypes traditionnels. De plus, plusieurs élèves, notamment les filles, sont victimes des orientations imposées par les conseils de classe (cas du cycle fondamental et du secondaire) sans prise en compte de l'avis de l'élève. Aussi, on ne peut aborder l'orientation sans parler du manque d'information dans ce domaine. Quant au peu d'instruments

d'informations (affiches, dépliants...) qui existent, ils renforcent l'exclusion d'un des sexes et mentionnent rarement l'accessibilité aux filles.

On doit tout même admettre que le système scolaire n'est pas l'unique responsable d'une telle situation. Plusieurs facteurs entrent en jeux. On peut citer, entre autres, les stéréotypes, bien sur, mais il y a aussi l'origine socio-économique de l'élève, l'attachement de l'élève à un métier, et les débouchés que permet telle ou telle filière sur le marché de l'emploi.

Pour remédier à la situation, ou du moins réduire les disparités qui existent, toute une série d'interventions encourageant et favorisant l'accès des filles à d'autres filières considérées masculines s'imposent. Parmi ces dernières, on peut citer: le développement d'une information efficace en direction des jeunes et de leurs parents, comme du personnel des départements qui s'occupent de l'enseignant (classique ou technique), particulièrement celui qui s'occupe de l'orientation.

V. Genre et personnel enseignant.

L'intégration de l'enfant dans le système d'enseignement constitue une deuxième étape majeure de la socialisation. Dès que les enfants ont acquis une certaine autonomie et nécessitent moins de soins, ils sont pris en charge par l'école où se prolonge encore pendant quelques années l'atmosphère familiale quand l'homme centralise les décisions majeures: les femmes y sont pour la plupart des éducatrices accessibles aux enfants, alors que les hommes occupent en majorité les postes de décisions. Les écoles perpétuent elles aussi la démarcation entre les sexes, non seulement par la répartition de leur personnel, mais aussi par le choix des modèles véhiculés dans les manuels scolaires (Lemrini, 1994).

En plus des attitudes des enseignants et des connaissances et valeurs qu'ils transmettent, il faut compter comme source d'influence la répartition par sexe selon le cycle d'enseignement (tableau 7); dans la mesure où plus on passe d'un cycle à l'autre plus les femmes enseignantes sont moins présentes que les hommes.

Tableau 7: Répartition des enseignants selon le cycle et le sexe en 1996-97

| Cycle/Sexe | Femme % | Homme % | Total |
|-------------|---------|---------|-------|
| Fondamental | 35,3 | 64,7 | 100,0 |
| Secondaire | 30,1 | 69,9 | 100,0 |
| Supérieur | 23,4 | 76,6 | 100,0 |
| Total | 33,9 | 66,1 | 100,0 |

Source: Annuaire Statistique de 1996-97.

Ainsi, pour l'année 1996-1997 on remarque qu'à mesure que le niveau d'enseignement s'élève la présence des femmes diminue: elles comptent pour 35,3% des enseignants du cycle fondamental, 30,1% du secondaire, et près de 23,4% au niveau universitaire.

Par ailleurs la hiérarchie administrative dans le système scolaire reproduit l'atmosphère familiale dans laquelle l'homme symbolise le pouvoir de décision: les femmes y sont dans leur quasi majorité des enseignantes donc plus accessibles alors que les postes des plus hautes autorités sont occupés par des hommes. Jusqu'en 1997, on constate qu'aucune femme n'est désignée recteur, très peu de femmes sont doyennes de facultés (deux femmes doyennes de faculté contre 37 doyens en 1996-97) et rarissime sont les femmes directrices d'écoles, de collèges ou de lycées. Elles représentent respectivement 6,4%, 4,7% et 4,7% contre 93,6% et 95,3% pour les hommes. Encore une fois on remarque que plus on descend dans la hiérarchie plus les femmes sont relativement plus nombreuses: Toujours pour l'année scolaire 1996-97, les femmes représentent, par exemple au niveau du secondaire, 4,7% des directeurs ou proviseurs, 5,4% des censeurs, 8,6% des surveillants généraux d'externat.

On remarque ainsi que même si en terme absolu, le nombre de femmes n'a pas cessé d'augmenter dans le système scolaire marocain. Cette présence accrue n'a pas provoqué une occupation plus poussée de ces dernières des postes de décision mais plutôt une concentration relativement plus accentuée des femmes dans des postes traditionnels d'enseignants ou des postes de décision intermédiaires, notamment comme surveillantes.

Il ressort ainsi que la hiérarchie administrative dans le système scolaire et la répartition par sexe perpétuent la démarcation entre les sexes et renforcent aux yeux des élèves et des étudiants la répartition des tâches par sexe qui prédomine dans la société. D'où la nécessité

d'un effort en vue d'équilibrer les modèles masculins et féminins dans l'environnement scolaire des jeunes enfants notamment ceux qui laissent penser que la disponibilité, le contact facile et l'écoute des autres sont présentés comme féminins tandis que la colère, l'agressivité, l'énergie et le leadership sont présentés comme des traits de caractère masculin.

VI. Genre et contenu des programmes enseignés.

Pour ce qui est de la relation genre et programmes enseignés, on abordera la question en insistant sur l'intérêt de l'introduction de la condition féminine et l'éducation sexuelle dans les programmes scolaires.

A. Pour une introduction de la condition féminine dans les programmes scolaires.

La condition féminine au Maroc et les luttes passées et présentes des femmes sont presque inexistantes dans les manuels d'enseignement. Ainsi au problème de la représentation stéréotypée des personnages dans les manuels d'enseignement, s'ajoute celui du quasi-silence gardé par les sciences sociales enseignées au sujet des femmes en tant qu'individus et en tant que groupe social. La participation de la femmes à la résistance et à l'indépendance du pays, les contributions des femmes à la vie sociale, leurs contributions diverses à l'économie, à la science, à la culture et aux arts aux structures du pouvoir y sont passablement escamotées.

L'ensemble des médias, notamment la télévision, la publicité et les autres représentations sociales et culturelles n'illustrent que très rarement ou jamais de telles réalités, ce qui a pour effet de renforcer dans l'esprit des jeunes, le caractère universel des modèles qui s'imposent à la société. Il s'avère d'autant plus nécessaire que le système d'enseignement supplée à cette lacune en citant des femmes qui avaient marqué la vie au Maroc, qu'elles soient récentes ou anciennes.

Actuellement plusieurs chercheurs (Moulay Rchid A., 1994, Mernissi. F, 1996, Daoud Z. 1997) s'intéressent à l'histoire de la condition féminine et tentent de faire sortir les femmes qui ont marqué l'histoire du Maroc de l'ombre où elles ont été confinées comme: Fatima Fihria dite Oum el Banine, Hawwa al Massoufia, Oumi Hani fille du Cadi Ibn Atiya, Lala Aïcha Al Hurra., Khadouj Zerktouni

(Sœur du Martyr Mohamed Zerktouni), Fatima Zohra (la première femme tuée par balle à Marakech). Il convient également de s'ouvrir sur l'histoire universelle de la femme.

Les résultats de ce genre de recherches devraient également corriger un handicap important, soit la rareté des exemples connus de femmes ayant fait preuve de bravoure, de dévouement et d'honneur au pays au même titre que les hommes. Ces modèles devraient recevoir plus d'attention afin de motiver les femmes à les prendre comme exemple.

On ne peut terminer cette partie sans souligner la réflexion qui doit être entamée à partir des différents écrits sur la condition féminine et sur son évolution récente. Cette réflexion critique qui mettrait en valeur la participation de la femme inciterait principalement les jeunes à confronter les images reçues avec la réalité ; ils comprendraient mieux les causes et les facteurs de la perpétuation des stéréotypes. Les nouvelles générations pourraient ainsi saisir la possibilité et la nécessité d'un changement laissant de côté les stéréotypes.

B. Pour une introduction de l'éducation sexuelle dans les programmes scolaires.

Les enfants d'âge scolaire vivent des transformations physiologiques et psychologiques qui nécessitent une information et une éducation en matière de sexualité. Ces transformations suscitent chez eux des questions. Des réponses leur sont offertes par des amis, des membres de leur famille et les médias.

Dans le cadre de l'éducation en matière de population, des thèmes, comme la connaissance de la physiologie, de la reproduction, et de la sexualité humaine ont été introduits. Il reste que ces connaissances demeurent insuffisantes puisqu'elles sont abordées sans aucun lien avec les valeurs culturelles, sociales et affectives qui y sont intimement attachées.

Le système scolaire n'offre actuellement aucun programme structuré d'éducation sexuelle au sens d'informer les enfants sur tout ce qui se rapporte aux mécanismes du corps humain, tant féminin que masculin, et ceci à un âge où ils commencent à se poser des questions, afin de leur éviter les angoisses ou les malaises que pourraient leur causer des informations vulgaires et inexactes (Naamane Guessous S.,

1991). Bien que certains milieux aient pris des initiatives⁹ susceptibles de combler cette lacune, elles ne s'inscrivent pas dans un programme accessible à tous.

Cette lacune, tolérée jusqu'à présent doit être comblée et les rôles respectifs de la famille, de l'institution scolaire devraient être définis.

Le but n'est pas de retirer à la famille ses responsabilités primordiales dans l'éducation sexuelle des enfants. L'école se doit d'être plutôt un complément qu'un substitut des parents. Si elle prétend dispenser aux enfants une formation adéquate, les institutions scolaires ne peuvent continuer à ignorer plus longtemps la dimension sexuelle de l'être humain.

Il convient d'autre part d'attirer l'attention sur le rôle des médias en matière de sexualité. Ces derniers diffusent une information que peu d'enfants sont en mesure d'accueillir avec un esprit critique. Ils présentent une réalité tronquée, une conception traditionnelle de la sexualité et des images de plus en plus suggestives.

Par ailleurs, les quelques renseignements à caractère sexuel que recueillent ici et là les adolescents sont davantage un palliatif à l'ignorance qu'une éducation sexuelle véritable. Concernant par exemple la menstruation, Naâmane Guessous précise qu'il ne faudrait pas croire qu'aujourd'hui les mères informent davantage leurs filles; en fait celles-ci ont de plus en plus recours aux ouï-dire. Elle affirme même qu'en trois décennies, la part des filles qui ont été informées indirectement sur la question des règles est passée de 37,9% à 54,8%, alors que celles à qui l'on a parlé directement sont passées de 17,3% à 24,2%.

Cette ignorance entraîne des conséquences trop dramatiques pour que l'école renonce à son rôle d'éducatrice. Les jeunes méconnaissent le fonctionnement de leur corps et l'attitude manifestée par certaines adolescentes lors de leurs premières menstruations en est une preuve éloquente. De plus, des moyens contraceptifs plus ou moins efficaces obligent des adolescentes et des jeunes filles à vivre des grossesses à une étape de leur vie où elles n'y sont pas physiologiquement, psychologiquement et socialement préparées.

⁹ Le cas des campagnes de sensibilisation des associations de lutte contre le SIDA.

Enfin une éducation sexuelle adéquate aiderait certains enfants, en majorité des filles, à se protéger contre la honte et le dégoût qu'elles vivent lors de la période cyclique puisque le sang menstruel est considéré comme une souillure et non comme un fait biologique naturel (Naamane Guessous S., 1991, Bourqia R., 1996).

Des raisons d'un autre ordre plaident également en faveur d'un programme scolaire d'éducation sexuelle. L'école doit donner aux jeunes le moyen de faire un apprentissage sain de la sexualité et de remettre en question certains préjugés sexistes en matière de sexualité qui considèrent l'homme puissant et virile et la femme passive et soumise tout en insistant sur les rapports harmonieux qui doivent régner entre l'homme et la femme.

L'apprentissage s'avère en effet déterminant pour leurs relations futures et les lacunes à ce niveau sont difficiles à combler à un âge plus avancé. L'éducation sexuelle des jeunes réside dans la connaissance de leur propre corps masculin ou féminin, la familiarisation avec le phénomène de croissance, la réflexion sur les rapports hommes-femmes au moment où ils sont garçons et filles, les pratiques d'hygiène, les maladies sexuellement transmissibles et les relations et l'harmonie à l'intérieur du couple et elle doit s'accompagner d'une prise de conscience des rapports inégaux qui traduisent le sexisme véhiculé dans la société.

Conclusion.

Deux idées principales se dégagent de cette partie. Le sexe féminin subit une discrimination en matière de scolarisation qui le perpétue dans les ténèbres de l'ignorance. Pour s'en sortir, il doit affronter plusieurs difficultés. Ces difficultés trouvent, entre autres, leur fondement dans les images traditionnelles de la femme qu'on inculque et qu'on favorise dès les premiers jours au sein de la famille. Ces valeurs et rapports de sexe se reproduisent aussi au sein du système scolaire qui les perpétue encore à travers certaines pratiques sexistes. Une autre idée est que des changements en matière de scolarisation des filles sont à l'ordre du jour. En effet, même si elle reste conçue aux yeux des parents sous une forme encore utilitaire, la scolarisation des filles est de plus en plus acceptée aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural. Cependant, des efforts importants restent à faire en milieu rural pour réduire l'écart qui existe entre les deux milieux.

Bibliographie.

- Adam, A., Casablanca: essai sur la transformation de la société marocaine au contact de l'occident, CNRS, Aix-en-Provence, 1968.
- Baina. A., Le système de l'enseignement au Maroc, Ed. Maghrébines, 1981.
- Belarbi. A, 1991. «Situation de la petite fille au Maroc», Association Marocaine de soutien à l'UNICEF, 120p.
- Berkallil, N. et *al.*, Femmes et éducation : Blocages et impacts, le fenec, Casablanca, 1993.
- Boutata, M., A travail égal, formation inégale, in. Alaoui, Ch. Et al., Femmes et éducation, état des lieux le fenec, Casablanca, 1994.
- Daoud.Z, 1993. " Féminisme et politique au Maghreb: Soixante ans de lutte" Casablanca, Ed. Eddif, 380p.
- Direction de la Statistique, 1997. Caractéristiques socio-démographiques et économiques, Recensement général de la population et de l'habitat de 1994, Rabat, 120p .
- CNJA, 1994. Education –formation des jeunes, Analyse des résultats, Enquête Nationale auprès des Jeunes 1993, Volume 3, 83p.
- Hadia E, 1988. Socialisation et identité, Etude sociologique de l'enfant scolarisé au Maroc, Faculté des lettres et des Sciences Humaines de Rabat, 220p.
- Hardy, G, 1917. Une conquête morale: L'enseignement en A.O.F. Paris, Armand Colin, 220p.
- Hough, J, 1985. «Developing Individuals Rather than Boys and Girls», School Organisation , Vol.5, N°1, 1985.
- Mernissi. F, Octobre 1980. "Le prolétariat féminin au Maroc" dans Al Assas, Octobre N°24.
- Mernissi. F, 1982. «Les femmes dans une société rurale dépendante: Les femmes et le quotidien dans le Gharb» dans Maghreb Machrek, N° 98, oct.-Nov.-Déc., La documentation française: p4-45.
- Mernissi. F, 1984. Le Maroc raconté pa ses femmes, Casablanca, Edition Smer, 237p.
- Mernissi. F, 1985. Sexe et Idéologie et Islam, Paris, Edition tiers, 198p.
- Mernissi. F, 1988. Femmes partagés: Famille-travail Casablanca, Edition Le Fenec, 190p.

- Merrouni. M, 1982. Le collège musulman de Fès de 1912 à 1956 ,
Thèses de P.H.D. Université de Montréal.
- Merrouni. M, 1993. Le problème de la réforme dans le système
éducatif marocain, Rabat, Ed. Okad, 180p.
- Moulay Rchid. A, 1985. La Condition Féminine Au Maroc ,
Université de Mohammed V, Collection De la Faculté des Sciences
Juridiques Economiques et Sociales de Rabat, Rabat, p. 81-168.
- Naamane-Guessous, S., Au-delà de toute pudeur, Casablanca, Eddif,
1997.
- Rave, E.J. et G.I. Hannah, «Effects of Gender on Toddler Behaviour
Description». Rapport soumis à la Conférence annuelle de la
Psychological Association , avril 1984.
- Thompson, S.K., 1975, «Gender labels and Early Sex role
Development», Child Deveopment, Vol. 46, 1974.
- SALMI.J, 1985. Crise de l'enseignement et reproduction sociale au
Maroc" Casablanca, Ed. Maghrébines, 223p.
- SALMI.J, 1979. Planification sans développement Casablanca, Ed.
Maghrébines, 250p.