

Entre droit et résistances culturelles : Le système scolaire indien est-il en mesure de lutter contre les inégalités de castes et de genre ?

Isabelle Lagrange

Résumé

L'Inde se voulait indépendante et démocratique. Son projet était de rassembler l'ensemble de sa population pour écrire une nouvelle page de son histoire. Mais comment oublier le poids du passé, une société millénaire hiérarchisée par le système des castes. Pour s'en affranchir, l'Inde rédige une constitution qui affirme l'égalité de tous les citoyens. Afin de mener à bien cette mutation, une vaste campagne d'alphabétisation doit permettre de relancer la mobilité sociale et une discrimination positive est chargée de protéger les populations les plus vulnérables. Aujourd'hui pourtant, les Dalits, ceux qui par leur naissance étaient considérés comme impurs sont toujours les moins éduqués et la scolarisation universelle tant de fois mentionnée est encore loin d'être réalisée. Si l'on considère à présent la dimension du genre, on s'aperçoit que les filles demeurent moins scolarisées que les garçons, mais il s'avère que ce ne sont pas les plus démunies, celles par exemple des populations tribales, qui sont les moins émancipées, car en réalité c'est le travail qui permet à la femme de se libérer de sa position subalterne, et ce sont les femmes les plus pauvres et les moins éduqués qui travaillent le plus.

Abstract

India wanted to be an independent and democratic state. Its project was to gather the whole of its population to write a new page of its history. But how to forget the weight of the past, a thousand-year-old society dominated by the system of the castes. To free itself, India writes a constitution which affirms the equality of all its citizens. In order to conclude this change, a vast literacy campaign must allow to stimulate the social mobility and a positive discrimination is charged to protect the most vulnerable populations. Today however, Dalits, those which by their birth were regarded as impure are always the least educated, and the constantly mentioned universal schooling is still far from being carried out. If one now considers the dimension of the gender, one realizes that girls are sent to school less often than boys, but it turns out that it is not the poorest, those for example of the tribal populations, which are the least emancipated. In reality, it is the work that permits a woman to be freed from her subordinate position, and it is the poorest and least educated women who work the most.

Introduction

En 1947, l'Inde obtient son indépendance et rédige une constitution qui met en place les bases de la plus grande démocratie du monde. Ce texte qui défend l'égalité de tous les citoyens, plonge pourtant ses racines dans une société hindoue fortement hiérarchisée par le système des castes. Celui-ci trouve ses fondements au cours de la période védique qui s'étend sur environ 1500 ans avant notre ère. Il divise la société en quatre « catégories » : les Brahmanes ou prêtres, les Kshatriyas ou guerriers, les Vaishyas cultivateurs et commerçants et les Shudras, au service des trois autres groupes. En dehors se trouvent les hors-castes ou Intouchables. Cette division a, par

la suite, évolué pour faire place au terme de « jati » qui fait davantage référence à des groupes socio-religieux de même origine et spécialisés dans des tâches héréditaires. Cette organisation des êtres se traduit concrètement en une pyramide de groupes ou castes déterminées en fonction de la religion, de la région habitée et de la profession.

Afin d'accompagner cette transition vers une société plus égalitaire, les gouvernements successifs ont donc voté une série de lois visant l'élimination de toute forme de discrimination. Parallèlement à ces mesures, l'éducation de toute la population, sans distinction, de sexe, de castes ou de religion, devait favoriser l'égalité des chances et la mobilité sociale.

Ce présent article a pour objectif de se concentrer sur la place des enfants Intouchables, appelés plus souvent aujourd'hui Dalits, dans le système scolaire indien. Les Dalits répartis sur l'ensemble du territoire représentent entre 160 et 180 millions de personnes. Leurs ancêtres, considérés comme impurs par la religion hindoue, ont été cantonnés pendant des siècles aux travaux les plus pénibles et les plus dévalorisants, et n'avaient aucun accès à l'éducation. Aujourd'hui, des décisions politiques ont aboli le système des castes et l'éducation est théoriquement accessible à tous. Il nous paraissait donc intéressant d'analyser l'impact d'une telle évolution afin de comprendre dans quelle mesure elle avait pu améliorer la situation des populations les plus défavorisées.

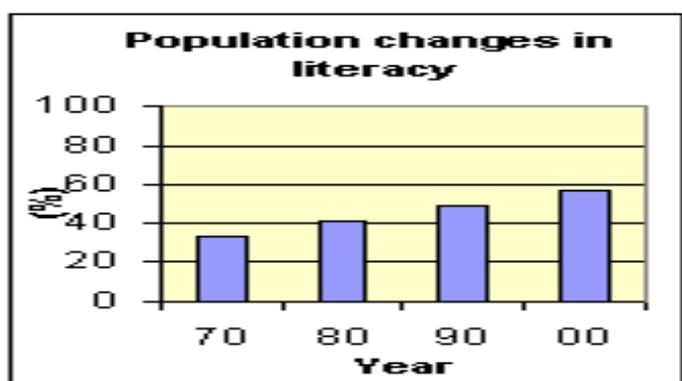
Le point suivant abordé par cette étude concerne la scolarisation sous la perspective du genre. En effet, quelle que soit la nationalité, le milieu social, la caste ou la religion, dont elles sont issues, la majorité des petites filles et plus tard des femmes, de par la construction traditionnelle de leur rôle social ont moins de droits que les hommes. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer le droit à l'éducation. Selon la loi, les femmes indiennes peuvent prétendre à la même scolarisation que les hommes. Nous tâcherons de savoir si c'est le cas dans la réalité et comment elles peuvent exploiter leur formation dans la vie professionnelle. Par la suite, l'exemple des femmes Tribales nous permettra de nous interroger sur le cumul des inégalités. Enfin, nous terminerons par le thème de la violence domestique afin de savoir dans quelle mesure il est pertinent de le mettre en relation avec le niveau de scolarisation.

Cet article à travers une étude comparative de la scolarisation des enfants indiens tentera par conséquent de mettre en évidence les résultats des politiques éducatives successives ayant pour objectif de lutter contre les discriminations. Le système scolaire indien tel qu'il est aujourd'hui, participe-t-il à la reproduction des inégalités de castes et de genre? Les enfants Dalits et les petites filles sont-ils en mesure d'intégrer le système scolaire et peuvent-ils parvenir par ce biais à une amélioration de leur statut, sont-ils en mesure de franchir les barrières derrière lesquelles la société les isolait depuis des siècles ?

A partir de 1950, l'éducation a connu un important essor. Le gouvernement souhaitait éviter que de brillants élèves n'aient pas accès à une scolarisation par manque de moyens financiers, et voulait développer les services d'éducation de manière homogène sur l'ensemble du pays pour limiter les disparités économiques et sociales. L'école est devenue accessible à tous sans aucune distinction religieuse ou ethnique, gratuite et obligatoire de 6 à 11 ans. Le nombre d'institutions scolaires et d'élèves s'est considérablement développé pendant cette période, et plus particulièrement le nombre d'élèves ayant accès à des études supérieures. A cela s'est ajouté, la multiplication des cours par correspondance et à temps partiel. Parallèlement, le gouvernement central ainsi que les gouvernements des Etats ont lancé des programmes d'éradication de l'illettrisme. Cette volonté politique a entraîné ou s'est accompagnée d'un large soutien populaire puisque le Rapport Probe publié en 1999, qui se base sur une étude réalisée dans 200 villages des Etats du Bihar, Rajasthan, Madhya Pradesh et de l'Uttar Pradesh a conclu que 100% des familles pensaient qu'il était important qu'un garçon aille à l'école, tandis que 87% pensaient que ça l'était également pour une fille.

Comme l'illustrent les derniers recensements et les différentes estimations, la progression du taux d'alphabétisation a été remarquable ; la figure 1 ci-dessous met en évidence cette constante progression. De même, le taux d'enfants qui n'avaient jamais fréquenté l'école a beaucoup diminué, pour les enfants des zones rurales âgés de 6 à 14 ans, il est passé de 55% en 1986-87 à 19% en 1996 (Gautam, 2001, p. 37). Néanmoins, il est clair que l'objectif de scolariser tous les enfants est encore loin d'être atteint.

Source: Literacy and Non formal Education Sector, Estimation and Projection of UNESCO Institute for Statistics of Adult Illiteracy for Population Aged 15 Year Old and above, India 1970-2010, 2002 ([UISLit_Country_2002.xls](#)).



Cependant, même si 36.2 % de la population n'était plus analphabète en 1981 (46.9 % des hommes et 24.8 % des femmes), la population ayant doublé, en nombre absolu il y avait 150 millions d'illettrés de plus en 1981 qu'en 1951 (Lodzinski, 1993), les plus touchés par ce manque de scolarisation étant les femmes et les habitants des zones rurales. Cette tendance n'a pas diminué les années suivantes puisqu'en 1991, il y avait 21 millions d'illettrés de plus qu'en 1981 (Probe, 1999, p. 12).

Il est important de souligner que les politiques éducatives successives, ont été mises en place dans un contexte de croissance démographique. Après des années de campagnes, le taux de natalité a d'ailleurs effectivement diminué en Inde¹, mais en même temps, le taux de mortalité a baissé grâce aux progrès de la médecine, à l'amélioration de l'hygiène et de l'alimentation. La population a donc continué à s'accroître, entre 1991 et 2001 la population a augmenté de 21,34 % et s'élevait en mars 2001 à 1.027.015.247 habitants².

Même si la situation économique du pays a aussi progressé durant cette même période, nous pourrions penser que l'Inde manque encore de moyens pour financer les services publics de base tels que la santé et l'éducation qui seraient nécessaires à l'ensemble de sa population. Néanmoins Kurien (2004, pp. 1-2), remarque que si un pays choisit de faire de l'éducation une priorité, il doit être prêt à y consacrer au moins 6% de son PNB (Produit National Brut) et cela n'a jamais été le cas pour l'Inde. Dans les années 1950, le budget de l'éducation représentait 1,2% du PNB, il a augmenté progressivement pour atteindre 4,5% en 1999-2000. D'autres pourraient alors argumenter qu'un pays « pauvre » ne peut se permettre davantage, or, Kurien poursuit en indiquant que le continent africain dans son ensemble est proche des 6% requis. Parmi les 143 pays répertoriés par le Rapport sur le Développement Humain de 2001, l'Inde se trouve à la 104^{ème} position en ce qui concerne le pourcentage du PNB consacré à l'éducation.

Outre, la relative faiblesse du budget consacré à l'éducation tout au long de ces années, les programmes mis en place l'ont souvent été de manière trop dispersée et sans réelle coordination nationale, ce qui a favorisé de grandes disparités régionales dans les résultats obtenus. De plus, l'éducation supérieure a davantage progressé par rapport à l'école primaire ce qui soulève un problème de répartition des ressources puisque la formation universitaire a bénéficié en premier lieu aux couches les plus aisées de la société. D'autre part, le coût de la formation d'un étudiant est largement supérieur à celui d'un enfant qui fréquente une école primaire, sans compter qu'une personne très qualifiée peut choisir d'émigrer une fois ses études achevées. Ce choix du gouvernement peut être là encore remis en cause, car dans le contexte d'un pays en développement, des économistes ont prouvé que le taux de retour était plus satisfaisant pour les investissements concernant l'enseignement primaire, celui-ci décline au fur et à mesure que le nombre d'années de scolarisation augmente. En Inde, le retour économique de l'argent investi dans l'école primaire est estimé à 20% (Probe, 1999, p. 21).

¹ Dans une étude réalisée entre 1996 et 1998, le taux de fécondité était estimé à 2,84 enfants par femme âgée de 15 à 49 ans. Source : SRS data :office of the registrar general 1999a, site Internet: www.nfhsindia.org

² Census of India 2001, www.censusindia.net.

D'un point de vue économique et social, il est donc capital pour un pays que chaque enfant puisse avoir accès au minimum à l'éducation élémentaire. Cet accès est l'un des premiers vecteurs de mobilité sociale. Grâce à la scolarisation, les enfants issus des familles les plus défavorisées peuvent avoir l'espoir d'améliorer leur statut et leur condition économique future. En effet, la pauvreté reste le facteur principal pour ne pas fréquenter l'école, y entrer tardivement ou encore abandonner précocement sa scolarité. Un nombre d'écoles suffisant, une bonne accessibilité, des enseignants correctement formés, un enseignement de qualité et la gratuité de la scolarité se révèlent être les conditions indispensables qui doivent être mises en place pour atténuer les disparités sociales, sans cela se développe une marchandisation de l'éducation qui participe à leur reproduction.

Entre public et privé : un système à deux vitesses

Soutenue par une forte croissance démographique, la demande d'enseignement a toujours devancé celle de l'offre. L'Inde a donc vu se multiplier parallèlement au système public un grand nombre d'établissements privés. La très grande majorité de ces institutions reçoivent un soutien de l'Etat en échange duquel elles doivent obéir à certaines règles. Des prestigieuses écoles ont vu le jour dans le secteur public, mais leur accès est parfois conditionné par la profession des parents. En outre, l'enseignement public n'est jamais réellement gratuit pour une famille puisqu'elle doit acheter du matériel scolaire, un uniforme, payer le transport, etc. Le rapport Probe (1999, p. 105) estime que tous frais confondus, en 1996, les parents devaient dépenser en moyenne 318 roupies par an et par enfant pour une école primaire publique et 940 roupies pour une école primaire privée, soit le triple. Pour l'ensemble des familles indiennes les dépenses consacrées à l'éducation représentent en moyenne 2,3% de leur revenu ; pour les plus pauvres, ce taux atteint 7,3%. Bien que cela représente une lourde charge financière pour les plus défavorisés, Kurien (2003, p. 4) rapporte que selon une étude réalisée dans l'Etat du Tamil Nadu sur l'éducation secondaire et professionnelle, les familles se disaient prêtes à payer jusqu'à 40% de plus si cela avait pu s'accompagner d'une amélioration de la qualité de l'enseignement. Le secteur privé a su être à l'écoute de cette insatisfaction pour proposer un service éducatif souvent de meilleure qualité et offrant par conséquent davantage d'opportunités à ses élèves. Ainsi, le récent Annual Statut of Education Report (ASER) 2005³ (ASER, 2006, p. 2) souligne de meilleures performances en lecture et en mathématiques (sur les divisions) pour les enfants scolarisés dans les établissements privés. Cette situation a progressivement entraîné une différenciation des établissements en fonction des revenus des parents où ce sont en général les plus riches qui fréquentent les écoles privées.

Des discriminations qui ne sont pas toujours positives

³ Ce rapport publié en janvier 2006 se base sur une étude lancée par l'ONG Pratham et relayée par 776 autres ONGs et institutions à travers le pays. Les enquêteurs ont visités des écoles dans 28 Etats et territoires en zones rurales et ont testé deux compétences en langue et mathématiques. (résultats disponibles sur le site : <http://indiatgether.org/2006/jan/edu-aser.pdf>, le 9 avril 06)

Pour éviter cette situation, le gouvernement avait pourtant mis en place une politique de discrimination positive en faveur des Intouchables et des groupes les plus défavorisés de la population. Des emplois leur sont réservés, 20 % des places dans les écoles doivent leur être accordées et la législation leur permet d'avoir accès à des bourses ou à certains prêts. Malgré ces mesures, le taux d'analphabétisme demeure plus élevé au sein de ces groupes (dont font partie les populations tribales) par rapport à la moyenne nationale. En 1991, le taux d'alphabétisation pour les Scheduled Castes (SC) était de 46% pour les hommes et 19% pour les femmes, pour les Schedules Tribes (ST), il était de 41% pour les hommes et 18% pour les femmes, alors que la moyenne nationale se situait respectivement à 64,1% et 39,3% (Census of India, 1991).

En réalité, ce sont surtout les couches moyennes qui ont pu profiter de ces programmes de scolarisation. Car ce sont toujours les plus pauvres qui ne vont pas à l'école ou qui ont davantage tendance à l'abandonner, leur précarité financière les obligeant parfois à chercher un travail rémunéré ce qui leur laisse peu de temps pour étudier. Dans le cas des ST, il existe également une ségrégation spatiale, les écoles sont parfois trop éloignées de leur lieu d'habitation. Lorsque ce n'est pas le cas, Mishra (2004, p.173) souligne, que ce sont les enseignants qui sont peu motivés pour aller y travailler car ces communautés vivent souvent dans des zones isolées et difficiles d'accès. Selon le rapport ASER (ASER, 2005, p. 3) dans 8,3 % des écoles visitées en milieu rural, il n'y avait aucun professeur présent. De plus, les gens ont généralement une opinion très négative vis-à-vis des ST. Des écrits académiques ou documents officiels peuvent même mentionner des termes comme « culture primitive », « culturellement retardés » ou « déficits intellectuels » (Mishra, 2004, p. 164). Les parents des castes plus élevées ne veulent donc pas que leurs enfants fréquentent les mêmes établissements. Rejetés, mis à l'écart, ayant intériorisé un sentiment d'infériorité, certains ne voient alors plus l'utilité d'être scolarisés et retournent aux travaux dévalorisés et impurs que faisaient leurs parents. En 1993-94, parmi les enfants ruraux âgés de 5 à 9 ans, le taux d'abandon était de 30,4% pour les garçons et 40,5% pour les filles. Une forte proportion de ces abandons était représentée par les enfants des SC : 48,4% pour les filles et 36,1% pour les garçons ; et par les ST : 55,9% pour les filles et 42,5% pour les garçons (NSS 50th Round 1993-1994, cité par Ramachandran, 2002, p. 21). Le système éducatif apparaît alors plus efficace pour ouvrir des établissements que pour retenir les élèves. D'autre part, tous les groupes concernés n'ont pas pu bénéficier de cette politique de quotas, seulement les plus riches et les plus organisés ont pu en tirer partie. Parmi les plus démunis, certains n'ont pas d'école publique à proximité de leur lieu d'habitation, d'autres sont trop pauvres pour pouvoir la fréquenter, d'autres ont pu y aller mais l'ont quittée précocement. Pour ceux qui ne peuvent pas payer un établissement privé, pour les parents et les enfants qui veulent croire que la scolarisation a encore un sens, il reste, en dernier recours, la solution des organisations non gouvernementales (ONGs).

Entre établissements publics et privés, il existe une multitude de centres d'éducation non formelle qui peuvent être financés par des ONGs indiennes ou étrangères. Ces centres tentent d'atteindre les exclus du système scolaire officiel afin de leur enseigner des connaissances de base. Au niveau national, le NAFRE (National Alliance for the Fundamental Right to Education) créé en 2000 coordonne l'action des différentes ONGs organise

des forums et fait du lobbying auprès du gouvernement indien qu'il accuse d'immobilisme. Toutefois, il est légitime de s'interroger sur la participation indirecte des ONGs à cet immobilisme, en effet, leur grand nombre en Inde comme ailleurs ne pousse-t-il pas le gouvernement à limiter ses efforts ? Certaines de ces ONGs ont fait pourtant le choix de travailler en partenariat avec le gouvernement par le biais du programme "Education Guarantee Scheme and Alternative Education" (EGS & AE). Avec le soutien de l'UNESCO et de la Banque Mondiale, le gouvernement reconnaît l'utilité de l'éducation non formelle et distribue donc quelques subventions.

La question du travail des enfants

Si à l'heure actuelle, le travail des enfants se pratique surtout dans les zones rurales, il demeure très présent en ville, en particulier dans le secteur informel. En Inde, le travail des enfants atteindrait 5.2 % entre 5 et 14 ans (Sawant, 2000, p. 3). Mais il est extrêmement difficile d'obtenir des statistiques fiables dans la mesure où la plupart des enfants sont employés par le secteur informel. Il apparaît également que les filles ont tendance à être plus vulnérables, moins bien payées, elles sont souvent en charge des travaux domestiques et peuvent être l'objet de harcèlement. Sur le plan législatif, la Constitution condamne pourtant l'exploitation du travail des enfants en particulier pour les secteurs jugés comme dangereux. Depuis son Indépendance, le pays a mis en place une douzaine de lois visant l'élimination du travail des enfants. Cependant, les problèmes persistent : dans le secteur structuré, ils sont souvent liés à l'âge minimum, aux conditions sanitaires, aux horaires abusifs de travail. Seules des lois ne pourront venir à bout du travail des enfants qui est indissociable de leur scolarisation

Les inégalités de genre : Eduquer ou investir ?

Ces quarante dernières années, la progression du taux d'alphabétisme des filles a été supérieure à celle des garçons comme l'indique la figure 2 ci-dessous.

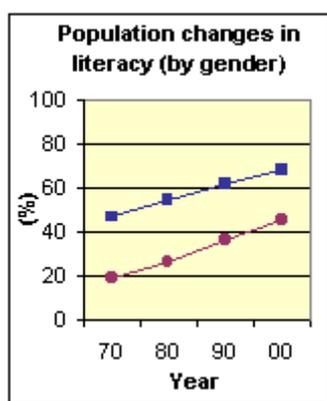


Figure 2

●—● : filles
■—■ : garçons

Source: Literacy and Non formal Education Sector, Estimation and Projection of UNESCO Institute for Statistics of Adult Illiteracy for Population Aged 15 Year Old and above, by Country and by Gender 1970-2010, 2002 : case of India ([UISLit_Country_2002.xls](#)).

Cependant, même si ces progrès ont été constants, il apparaît que l'écart qui sépare l'alphabétisme des garçons et des filles n'a pour sa part que très peu diminué durant la même période. En effet, le statut inférieur de la femme indienne commence dès sa naissance, et parfois même avant, l'avortement sélectif comme l'infanticide

féminin sont, malgré leur interdiction, toujours pratiqués et se traduisent dans certains Etats par un déficit de petites filles. L'arrivée d'un fils est davantage valorisée pour des raisons religieuses mais aussi parce qu'il pourra subvenir aux besoins de ses parents lorsqu'ils seront âgés. Un proverbe indien dit « élever une fille c'est comme arroser le jardin du voisin », une fois la dot⁴ payée, une fille quitte ses parents pour aller vivre avec sa belle-famille et s'occuper de son nouveau foyer. La scolarisation d'une fille représente donc un investissement financier supplémentaire pour ses parents surtout si un garçon est déjà scolarisé⁵. Certaines familles font également le choix de scolariser leur fils dans une école privée et leur fille dans une école publique. Ainsi, le Rapport ASER (ASER, 2006, p. 1) indique que 60% des enfants scolarisés dans les écoles privées sont des garçons. Sur le plan économique, les petites filles des familles pauvres participent aux tâches domestiques en remplaçant leur mère, elles peuvent leur permettre ainsi de se libérer pour une activité rémunérée. Par conséquent, beaucoup de familles indiennes perçoivent encore l'éducation des filles comme une perte économique.

A la question : Jusqu'à quel niveau scolaire, voulez-vous que votre fille/fils étudie ? La réponse « aussi haut que possible » concernait 28% des filles et 57% des fils (Probe, 1999, p. 21). De même, le rapport Probe indique que parmi les motivations les plus citées par les parents pour envoyer leur enfant à l'école, l'opportunité de trouver un emploi mieux rémunéré arrive en tête pour les garçons avec 87% de réponses, suivie de la possibilité d'améliorer son statut social (29%) et enfin pour pouvoir augmenter sa propre estime (24%). Pour les filles, la première réponse donnée est : pour qu'elle puisse écrire des lettres et faire les comptes (50%) vient ensuite l'opportunité de trouver un bon emploi (40%), et enfin, 35% des parents voient dans la scolarisation de leur fille une possibilité future de réaliser un meilleur mariage (Probe, 1999, p. 19). L'âge du mariage est aussi un facteur limitant l'accès à une éducation secondaire ou supérieure. Il s'avère que plus de la moitié des femmes dans les Etats du nord sont mariées avant 15 ans (Morrisson, 2004, p. 15) ce qui prouve que l'âge légal de 18 ans n'est pas respecté. Selon, le rapport Probe, une fille éduquée peut donc espérer trouver un mari d'un statut plus élevé que le sien. Toutefois un homme ayant un statut supérieur exigera en retour une dot plus importante. Par ailleurs, en zone rurale, il n'est pas toujours facile de trouver un homme qui souhaite épouser une femme éduquée ; en effet, certains pensent que l'éducation peut se faire aux dépens d'autres compétences plus domestiques qui font qu'une femme sait s'occuper correctement de son foyer. Pour Gautam (2001, p. 41), cette dernière remarque peut aussi s'appliquer aux familles pauvres des zones urbaines comme aux familles très religieuses quel que soit leur milieu social. De manière générale, dans les zones urbaines, l'éducation est considérée comme un atout dans la recherche d'un mari. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces observations doivent être nuancées par le niveau d'éducation atteint. Pour une mère et une épouse, avoir une éducation primaire peut se révéler nécessaire alors qu'une éducation secondaire et supérieure peut paraître superflue voire même freiner ses

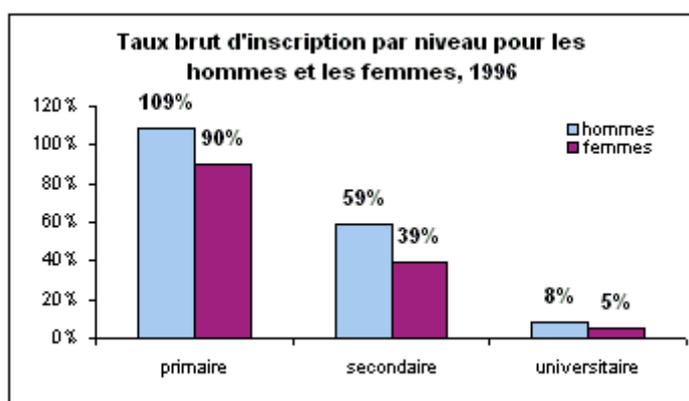
⁴ La dot bien qu'interdite par la loi depuis 1961 demeure dans les faits très courante.

⁵ Des études réalisées au Tamil Nadu et en Andhra Pradesh ont montré que si on accordait des subventions pour couvrir les frais minimums liés à la scolarité des filles, celle-ci augmentait (Gautam, 2001, p. 41)

opportunités de mariage, car elle devra trouver un homme qui soit au moins autant sinon plus éduqué qu'elle ne l'est elle-même.

Un autre facteur qui limite la scolarisation des filles est le fait qu'elles soient plus limitées que les garçons dans leurs déplacements, souvent pour des questions de sécurité. Une fille ne sera pas toujours autorisée à aller poursuivre ses études dans une ville trop éloignée de son village. En conséquence, la scolarisation des femmes diminue au fur et à mesure du nombre d'années d'études (voir figure 3). Près de 5% atteignent le niveau universitaire, et la majorité de ces étudiantes se concentre dans les domaines des sciences-humaines ou de l'art ; peu choisissent des filières techniques plus qualifiées, ce qui renforce les difficultés qu'elles peuvent avoir à trouver un emploi mieux rémunéré. Cependant, cette situation commence à évoluer dans les zones urbaines car les filles commencent à s'orienter vers les filières économiques, commerciales ou scientifiques (Gautam, 2001, pp. 38-39).

Figure 3



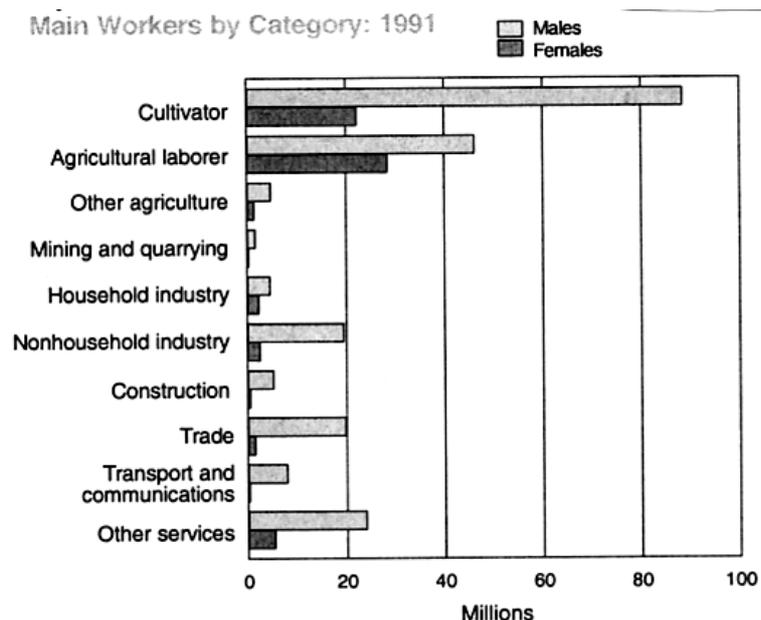
source: Données de l'UNESCO pour l'Inde (disponible sur le site de l'Agence canadienne de développement international : www.acdi-cida.gc.ca)

Outre le bénéfice économique qu'elle peut en retirer, une femme éduquée saura mieux gérer les ressources familiales, mieux s'occuper de l'hygiène, de l'alimentation et de la santé de ses enfants. Ainsi, le Kerala qui a le plus fort taux de scolarisation des femmes a aussi le plus bas taux de mortalité infantile. Toutes les études internationales ont également prouvé que la scolarisation des femmes avait un impact très positif sur la baisse de la croissance démographique.

La participation des femmes au secteur économique

Répartition de l'emploi par secteurs d'activités

Figure 4 : (Dunlop, 1999, p. 1)



La figure ci-contre nous indique qu'en Inde, l'emploi des femmes se concentre dans le secteur agricole. Dunlop (1999, p. 4), nous rappelle la distinction à faire entre les termes de « cultivator » et de « agricultural laborer ». Les cultivateurs ou leur famille ont un droit sur la terre qu'ils cultivent et peuvent encadrer le travail d'autres ouvriers. L'ouvrier ou l'ouvrière agricole pour sa part, est

toujours employé (e) par quelqu'un, et n'a aucun droit sur la terre cultivée. Il s'agit là d'un travail peu qualifié et peu rémunéré. Ainsi Kishwar & Vanita (cité par Dunlop, 1999, p. 4) ajoutent que lorsque les femmes ont le statut de cultivateur, c'est souvent parce qu'elles font partie d'une famille qui a des terres plutôt que parce qu'elles sont propriétaires elles-mêmes. Les femmes sont également présentes dans le secteur des services qui comprend le travail social, l'enseignement ou encore l'administration. Nous pouvons noter que pour les hommes, les possibilités d'emploi sont plus variées et ne se limitent pas à l'agriculture ; ils sont nombreux à travailler dans les secteurs de l'industrie, du commerce et des services. Cela constitue aussi pour eux, l'occasion de pouvoir gagner un meilleur salaire. Par ailleurs, il faut ajouter que plus de 90% des femmes travaillent dans le secteur informel et ne sont, en conséquence, pas prises en compte dans les statistiques officielles (The World Bank, 1991). Ce secteur regroupe des activités telles que le travail domestique, le petit commerce, l'artisanat ainsi que la main-d'œuvre agricole.

Un accès différencié et un salaire inégal

Au niveau de l'emploi, nous pouvons discerner des discriminations envers les femmes à tous les niveaux. Le pourcentage des femmes qui travaillent est inférieur à celui des hommes. Cet écart est particulièrement marqué dans les zones urbaines. A Bombay par exemple, le LFPR (Labour Force Participation Rate) s'élevait à 10,7% pour les femmes et 53,7% pour les hommes en 1991 (Deshpande & Deshpande, 1992, cité par Gautam, 2001, p. 13). Il faut remarquer que ce ne sont pas les femmes les plus diplômées qui travaillent le plus, puisque seulement 28% des femmes qui ont fait des études universitaires ont un emploi régulier (Dunlop, 1999, p. 5). En réalité, ce sont les femmes Dalits qui ont le LFPR le plus élevé, mais elles sont davantage concentrées dans le travail temporaire peu rémunéré. Dans la communauté musulmane, il y a un écart plus important entre le LFPR des

hommes et des femmes. Nous retrouvons cette situation chez les familles hindoues des castes les plus élevées. Il n'y a donc pas de lien entre un LFPR élevé et un revenu élevé (Gautam, 2001, p. 13).

En ce qui concerne les salaires, comme nous pouvons nous y attendre, les femmes sont moins bien payées que les hommes particulièrement pour les travaux agricoles et pour les emplois informels qu'elles peuvent occuper en milieu urbain. En tant qu'ouvrière agricole, des études estiment qu'une femme est payée de 40 à 60 % de moins qu'un homme (Kishwar & Vanita, 1985 cité par Dunlop, 1999, p. 4). Dans le secteur informel, qui emploie la plupart des femmes, aucune loi ne les protège de ce type de discriminations. Dans le secteur organisé, même si des lois existent pour garantir l'égalité des salaires depuis 1976, selon Morrisson (2004, p. 15), le gouvernement lui-même paierait 30 à 40% de moins les femmes dans certains Etats. Dans ce contexte, l'éducation est un facteur qui permet de réduire l'écart entre les salaires. Ainsi, des études ont mis en évidence que le rapport des salaires entre hommes et femmes en milieu urbain était de 0,59 pour les femmes analphabètes et qu'il augmentait jusqu'à 0,82 pour les femmes alphabétisées (Deshpande & Deshpande, 1992, cité par Gautam, 2001, p. 14). Cette différence de salaire a un impact sur l'ensemble du bien-être de la famille puisque le revenu de la femme participe proportionnellement davantage aux dépenses domestiques, l'homme effectuant plus de dépenses personnelles. Un autre point important est celui du contrôle de l'argent gagné, puisque même si une femme travaille, elle n'est pas forcément en mesure de dépenser son salaire à sa guise. Dans certains cas, elle doit remettre son salaire à son mari ou l'informer de chacune de ses dépenses (Dunlop, 1999, p. 5).

Le cas des Femmes Tribales

Nous venons d'aborder les questions de discriminations de castes et de genre. Les enfants issus des ST et des SC sont moins scolarisés que les autres et abandonnent plus précocement l'école. Ils auront donc davantage tendance à occuper des emplois non-qualifiés et peu rémunérés. Ils doivent affronter la précarité économique mais aussi des croyances religieuses millénaires qui les stigmatisent et les excluent de la société. Les femmes indiennes quant à elles, dans leur ensemble, affichent un taux de scolarisation inférieur à celui des hommes. Près de 50% sont analphabètes, ce qui les limite à des emplois moins qualifiés et moins rémunérés. Comme les ST et les SC, les femmes doivent faire face à des traditions religieuses, hindoues ou musulmanes, qui les placent dans une position subalterne, limitant ainsi l'exercice de leurs droits fondamentaux. Ces constatations faites, nous pouvions penser que le statut des femmes tribales était extrême en terme de désœuvrement. En effet, plus défavorisées que les femmes des Scheduled Castes, elles cumulent les discriminations de genre et de statut. Nous pouvions alors facilement imaginer que leur situation était parmi les plus difficiles. Une analyse plus fine va nous amener à nuancer cette hypothèse.

Selon Rajyalakshmi & Singh (1993, pp. 2-3), le statut des femmes tribales est inférieur à celui des autres femmes indiennes, inférieur à celui des femmes des Scheduled Castes et enfin inférieur à celui des hommes des communautés tribales. Il est caractérisé par une surcharge de travail, un fort taux d'analphabétisme, des

conditions de vie difficiles, un taux élevé de fécondité et de mortalité infantile, le tout souvent associé à des problèmes de santé et de malnutrition. En 1993, les communautés tribales représentaient 8,08% de la population totale mais leur répartition demeure toujours très inégale sur l'ensemble du pays. Ces communautés vivent souvent isolées dans les forêts ou dans les montagnes ; 92.6% habitent dans des zones rurales. Les ST, dans leur grande majorité, vivent donc de l'agriculture. Paradoxalement, au sein de sa communauté, la femme tribale a un statut qui apparaît meilleur que celui d'autres femmes indiennes. En effet, il n'y a pas de mariages d'enfants, les veuves ne sont pas mises à l'écart, et la femme peut choisir avec qui elle souhaite se marier. A la place de la dot, il y a « le prix de la mariée » (the bride price) qui illustre le statut plus élevé de la femme tribale. Par ailleurs, la femme a le droit de divorcer et de se remarier. De plus, comme elle travaille, elle est financièrement indépendante.

A l'opposé, d'autres éléments soutiennent l'infériorité de son statut. Par exemple, elle ne dispose pas du droit de propriété excepté dans les communautés matrilineaires qui représentent une petite proportion des communautés tribales. A travail égal, elle est payée moins qu'un homme. Et certaines croyances religieuses, qui ne sont pas propres aux communautés tribales, veulent qu'une femme soit « impure » pendant sa période de menstruations, ce qui limite ses déplacements et ses activités. Dans la réalité, ces pratiques et croyances peuvent varier d'une communauté à l'autre (Rajyalakshmi & Singh, 1993, p. 4).

L'infériorité du statut des femmes tribales se reflète dans leur scolarisation puisqu'elles ont le plus faible taux d'alphabétisme comme l'illustre la figure suivante ⁶:

Literacy rates among Scheduled Tribes and General population, 1961-1991				
	1961	1971	1981	1991
Tribal Male	13.04	17.09	24.52	32.50
Tribal Female	2.89	4.58	8.04	14.50

⁶ Les chiffres concernant l'alphabétisme que nous avons utilisés datent de 1991 car il est relativement difficile d'avoir des chiffres plus récents. Le ministère de l'éducation (www.education.nic.in) présente pourtant des données pour les années 2001/2002, celles-ci ne concernent pas l'alphabétisme mais le nombre d'enfants inscrits dans les écoles. Selon, ces chiffres, les filles tribales auraient totalement rattrapé leur retard, puisque leur scolarisation pour l'école élémentaire (qui correspond aux huit premières années de scolarité) est supérieure à celle des filles issues des SC et de la moyenne générale des filles âgées de 6 à 14 ans. Les chiffres donnés étant respectivement 73,6% pour les filles de la population totale, 74,6% pour les filles du même âge issues des SC et enfin 77,3% pour les filles tribales. Toutefois, nous émettons des réserves sur la validité de ces données qui nous semblent surestimées, en effet, en dix ans, une telle progression paraît invraisemblable. Ainsi Mishra (2004, p. 165) indique au sujet des enfants tribaux : « S'assurer de l'inscription de ces élèves à l'école a été le but majeur des programmes d'universalisation scolaire ces dernières années ; de ce fait, la majeure partie des enfants sont maintenant inscrits dans une école ou dans une autre, même si beaucoup d'entre eux n'y ont jamais fait acte de présence ». Selon lui, cela s'explique par le fait que le système éducatif de la population dominante non-tribale n'a qu'une valeur très limitée dans le milieu culturel tribal, parce qu'il ne correspond pas aux styles de vie et aux besoins des communautés tribales (Ibid, p. 178). Enfin, le rapport ASER, publié en 2006 ne fait pas de distinction entre les castes mais indique qu'en zone rurale dans 15, 7% des écoles primaires visitées, il y avait moins de 50% des effectifs inscrits.

General Male	34.44	39.45	46.89	64.13
General Female	12.90	18.70	24.82	39.29
Rural Tribal Female	2.62	4.06	6.81	12.74
Rural General Female	8.42	13.08	17.96	30.62
Total Tribal	7.99	10.89	16.35	23.63

Figure 6. (Rajyalakshmi & Singh, 1993, p. 6).

Source: Primary Census Abstract for General Population and Scheduled Tribes, 1961,1971,1981,1991 in India.

Leur taux d'abandon est également des plus élevés, près de 90 % pour l'enseignement secondaire. Par conséquent, il n'est pas surprenant que seulement 0.06% d'entre elles poursuivent des études supérieures (Ibid, p. 7).

Pour Rajyalakshmi & Singh (1993, p. 3), les éléments qui font que leur statut peut être plus élevé que celui des autres femmes reposent sur leur participation économique. En 1991, elles étaient 30% à avoir un emploi contre 16% pour l'ensemble de la population féminine. Mais leur implication dans l'économie du foyer va au-delà de l'argent qu'elles peuvent gagner, puisqu'elles ont à leur charge les tâches domestiques mais aussi l'approvisionnement en eau ou en bois. Par ailleurs près de 90 % des femmes tribales travaillent dans le secteur agricole, tandis que les 10% restant, peuvent participer à des activités comme la chasse, la pêche, la cueillette, l'artisanat, le commerce ou l'industrie mais souvent à des postes peu qualifiés qui offrent de faibles possibilités de promotion sociale.

Ainsi, le premier impact d'une meilleure éducation pour les femmes tribales devrait être dans un premier temps, non pas l'opportunité de trouver un emploi plus qualifié, mais plutôt une amélioration de leur santé et une baisse du taux de natalité ce qui pourrait entraîner pour elles dans un deuxième temps une amélioration de leur condition économique. Rappelons pour finir, que les places réservées par le gouvernement dans les écoles et collèges pour les ST/SC n'ont pas pris suffisamment en considération la dimension du genre. C'est la raison pour laquelle ces quotas ont surtout bénéficié aux garçons issus des familles les plus aisées des ST/SC.

Les femmes tribales sont certes surchargées de travail mais c'est peut-être à ce prix qu'elles semblent payer leur indépendance et la possibilité de faire certains choix pour leur propre vie. C'est ce qu'Agnihotri (1997, cité par Gautam, 2001, p. 13) nous confirme en soulignant la corrélation qui existe entre un LFPR (Labour Force Participation Rate) élevé pour les femmes et leur émancipation. Toutefois, nous avons mentionné le fait que les femmes les plus éduquées n'étaient pas celles qui travaillaient le plus. Dans ce cas, il faut peut-être penser qu'éducation ne rime pas forcément toujours avec émancipation.

Education et violence domestique

Après, avoir analysé plus en détail la situation des femmes tribales. Nous allons évoquer les femmes éduquées des hautes castes afin de savoir dans quelle mesure leur statut peut être plus enviable. Nous nous attarderons pour cela sur la question de la violence conjugale, en effet, Kumari dès 1988 (cité par Van Willigen, 1991, p. 373) observe que dans la capitale les violences envers les femmes sont plus fréquentes dans les hautes castes que dans les basses castes. Des études plus récentes (Rustagi, cité par Majumdar, 2003, p. 2) vont même jusqu'à noter une corrélation positive entre le niveau d'éducation et la violence domestique. Kumud Sharma du *Women's Development Studies* de New-Delhi, y voit la conséquence d'une société patriarcale. Il semblerait que les femmes éduquées connaissent leurs droits et ne veulent plus obéir aveuglément; cela entraînerait des conflits au sein du couple qui finirait par avoir recours à la violence. Une autre explication serait que les femmes défient aujourd'hui les hommes de pouvoir contrôler leur vie comme ils le faisaient auparavant. Or, l'homme peut justement penser qu'être en mesure de contrôler sa femme est une part de sa masculinité. Pour Joyotsna Chatterjee, directeur du Joint Women's Program cela s'explique par le fait que les hommes ont été conditionnés pour croire en leur supériorité (Majumdar, 2003, p. 2).

Cependant, face à ces résultats, d'autres enquêtes, soulignent au contraire que les femmes non scolarisées subiraient plus de violences domestiques. C'est le cas par exemple d'une étude réalisée auprès de 346 femmes habitant les zones rurales du Gujarat (Prowid, 1999, p. 2). Dans la réalité, la question de la violence domestique se révèle très difficilement chiffrable, tout d'abord parce que sa perception peut être différente selon les contextes et puis surtout parce qu'il est impossible de savoir dans quelle mesure les abus rapportés se rapprochent des abus commis. Par ailleurs, comment savoir si les violences subies sont rapportées de manière identique par les hautes castes et les communautés des SC et ST. Nous pouvons seulement faire l'hypothèse que dans un milieu social aisé, une femme éduquée a davantage confiance en elle et connaît ses droits, elle pourrait donc être à même d'aller voir la police si son mari faisait preuve de violence à son égard. Toutefois, sa dépendance économique et sa soumission envers sa belle-famille pourraient la contraindre à se taire. D'un autre côté, une femme analphabète et ignorant les lois, ne verra peut-être pas l'intérêt d'aller raconter ce qu'il lui est arrivé au poste de police mais grâce à son indépendance économique, prendra peut être l'initiative de quitter son mari s'il fait preuve de violence à son égard.

Au-delà de la violence proprement domestique, Gautam (2001, p. 7) écrit que dans une situation où les conflits entre les castes augmentent, les femmes sont devenues les « porteurs » de l'identité de leur caste respective. Les femmes de caste inférieure, en particulier, seraient donc attaquées et abusées avec impunité. Elles souffriraient davantage de violences physiques, et sexuelles avec peu de recours ou de protection offerte par l'Etat ou les autres parties de la société. Devant ces incertitudes, Gautam (Ibid.) explique également que la violence envers les femmes apparaît comme « un secteur en forte croissance », car entre 1980 et 1990, il y a eu une augmentation de près de 74% des crimes commis envers les femmes dont le viol, l'attentat à la pudeur et la torture par le mari et la belle-famille. A cela, il ajoute que cette augmentation dans les crimes rapportés peut être

parfois interprétée comme un développement positif qui démontre que de plus en plus de femmes « brisent le silence ».

Les résultats de ces diverses enquêtes peuvent paraître déconcertants. Nous pensons simplement qu'il faut en retenir qu'un bon niveau d'éducation n'est pas une protection absolue contre la violence. Mais, qu'il faut plutôt s'intéresser au contenu de l'éducation qui devrait davantage sensibiliser les jeunes filles et les jeunes garçons à ce type de problèmes.

Conclusion

L'Inde indépendante a utilisé sa Constitution pour rassembler sa population, affirmer son unité et abolir les discriminations. Afin de contrer le poids des traditions culturelles et religieuses, elle est même allée jusqu'à mettre en place une politique de quotas pour protéger les plus démunis. Pourtant, cinquante ans après, les taux d'alphabétisme des enfants issus des Scheduled Castes ou Scheduled Tribes nous montrent que l'exclusion sociale se transmet encore de génération en génération. De leur côté, et quelle que soit leur caste, les filles demeurent moins scolarisées que les garçons. La structure du système scolaire, entre public et privé, participe elle-même à la reproduction de cet ordre social qui se retrouve, par la suite, dans l'emploi occupé. Moins qualifiés les membres des ST et des SC auront tendance à se concentrer dans des emplois moins rémunérés. C'est également le cas pour la grande majorité des femmes qui travaillent au sein du secteur informel. Toutefois, pour les femmes, ce ne sont pas toujours celles qui appartiennent aux castes les plus élevées qui sont les plus privilégiées. En effet, nous avons vu que l'autonomie économique des femmes leur permettait de bénéficier d'une plus grande liberté, or il se trouve que ce sont les femmes qui étudient le plus qui travaillent le moins.

Aujourd'hui, il n'y a donc pas de réelle égalité des chances au sein de l'enseignement indien. Les lois comme les mesures prises en faveur de l'alphabétisation massive de la population ne sont pas venues à bout des traditions culturelles. Ce système met en lumière les contradictions d'un modèle ayant pour ambition de reposer sur l'égalité des opportunités scolaires, alors qu'il y a un manque de ressources et que le contexte social inégalitaire et hiérarchique se prête difficilement à de telles réformes. La reproduction des inégalités par le biais du système scolaire, comme a pu l'étudier Bourdieu, n'est pas propre à l'Inde. Toutefois, ce qui est spécifique à la situation indienne, outre le fait qu'on parle de mobilité sociale de groupe plutôt qu'individuelle, soit le fait que la domination économique soit partiellement couplée à une domination symbolique.

Les basses castes, SC et ST ainsi que les femmes sont les premières victimes de cette situation et doivent affronter de multiples discriminations sociales, économiques et religieuses qui s'insinuent dans toutes les sphères de leur vie. La scolarisation serait-elle la seule arme pour les affronter ? Nous avons vu qu'il n'en est rien. Ces discriminations ne s'additionnent pas de manière rationnelle. Elles sont complexes et s'imbriquent dans une multitude de sous-contextes économiques, socio-culturels et géographiques. Il faut donc apprendre à les attaquer

sur plusieurs fronts et d'une manière cohérente pour qu'un jour peut être la réalité rejoigne le projet d'un jeune Nation qui se voulait libre, indépendante et juste.

Bibliographie

Monographies

AKKARI, A & DASEN, P., R. (2004) *Pédagogies et pédagogues du sud*, Paris : L'Harmattan.

CAPPA, C. (nov. 2002). *Pauvreté, inégalités, croissance : l'Inde face aux paradoxes de la mondialisation économique*. Mémoire de diplôme. Genève : Institut Universitaire des Etudes du Développement.

DUMONT, L. (1967). *Homo hierarchicus : le système des castes et ses implications*. Paris : Gallimard.

JAFFRELOT, C. (1998). *La démocratie en Inde, religion, castes et politique*. Paris : Fayard.

MISHRA, R. C. (2004). *L'éducation des enfants tribaux en Inde*. In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris: L'Harmattan, pp. 161-182.

PIMPARE, S. (1999). *L'imaginaire du savoir des intouchables et la création des écoles communautaires : De l'école à la citoyenneté*. Mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, Université de Paris VIII.

PROBE TEAM. (1999). *Public Report on Basic Education in India*, Oxford University Press.

RAI, C., P. (2002). *Working Women in India*, vol 1. Lucknow: Laxmi Shikshan Sansthan & New-Delhi: Anmol Publications PVT. LTD.

Articles et rapports

AGENCE CANADIENNE DE DEVELOPPEMENT INTERNATIONAL. PCI - Profil de l'égalité des sexes: Inde (mai 2001). Disponible sur le site : <http://www.acdi-cida.gc.ca>

BAJPAI, N. (2003.) *India: Towards the Millennium Development Goals*. Human Development Report 2003. Background Paper, PNUD.

BOSE, A. *Discrimination sociale à l'encontre des femmes et changement démographique*, in: *Revue Internationale des Sciences Sociales*, no 141, septembre 1994, p. 461.

BRISSET, C. Les plus criantes inégalités, fragile ciment de l'Union indienne. in : *Le Monde Diplomatique*, janvier 1995, pp. 26-27.

COLCLOUGH, C. (dir) (2003). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003/4, le pari de l'égalité, Paris : Editions UNESCO. Disponible sur le site Internet : www.efareport.unesco.org

DASEN, P. R. (2000). Développement humain et éducation informelle. in P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? (pp. 107-123). Bruxelles: DeBoeck Université, Collection « Raisons éducatives » vol. 3. Disponible sur le site :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/TexteRE7.html>

DUNLOP, J. E., & VELKOFF, V. A. Women and the economy in India. U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. Bureau of the census, January 1999. Disponible sur le site :

<http://www.census.gov/ipc/prod/wid-9802.pdf>

GAUTAM, B. India Gender Profile, Report commissioned for Sida. Report No 62

BRIDGE (development - gender), Institute of Development Studies, University of Sussex, August 2001.

Disponible sur le site: <http://www.ids.ac.uk/bridge>

GOVINDA, R. & VARGHESE, N. V., Quality of primary schooling in India, A case study of Madhya Pradesh, IIEP research and studies programme, UNESCO 1993

International Center for Research on Women. Violence against women in India: Evidence from rural Gujarat. Report in Brief for PROWID (Promoting Women in Development Program, 1999. Disponible sur le site:

www.icrw.org

JEFFREY, C. & al. Degrees without Freedom :The Impact of Formal Education on Dalit Young Men in North India, in: *Development and Change* 35(5), pp. 963-986 (2004).Institute of Social Studies 2004. Oxford: Blackwell Publishing.

KURIEN, C. T. The costs of education, in: *Frontline*, Friday 9 April 2004. Disponible sur le site: www.india.eu.org

LODZINSKI, S. In pursuit of equality. Education and social structure in independent India, in: *Afryca*, tome 70, 1993, pp. 115-131.

MAJUMDAR, S. In India, domestic violence raises with education, le 11 juin 2003. Disponible sur le site internet « *Women's e news* », www.womenenews.org

MORRISSON, C. avec la participation de FRIEDRICH, S. La condition des femmes en Inde, Kenya, Soudan et Tunisie. Document de travail no 235. Centre de développement de l'OCDE, août 2004.
www.oecd.org/dataoecd/41/48/33645983.pdf

PRATHAM, Annual Status of Education Report 2005. (2006), Disponible sur le site internet:
<http://indiatogether.org/2006/jan/edu-aser.pdf>

PLANNING COMMISSION, Government of India. (2002), National Human Development Report 2001. Disponible sur le site Internet:
<http://planningcommission.nic.in/reports/genrep/nhdrep/nhdreportf.htm>

PROBE TEAM. Public Report on Basic Education in India, Oxford University Press, 1999.

RAJYALAKSHMI, C. & SINGH, A., K., Status of Tribal Women in India, in: *Social Change*, Dec. 1993, p. 3-18. Disponible sur le site : www.hsph.harvard.edu

SAWANT, S.T. Child labour in India, in: *Asian-Pacific Newsletter*, February 2000.

SAGLIO-YATZIMIRSKY, M. C. La pauvreté en Inde : une question de castes ? in : *Cultures & Conflits*, « *Quelle place pour le pauvre ?* » automne 1999. Disponible sur le site www.conflits.org

SUDARSHAN, R. Le droit et la démocratie en Inde, in : *Revue Internationale des Sciences Sociales*, no 152, juin 1997, pp. 304-305.

United Nations Children's Fund. Department of Women & Child Development. Multiple Indicator Survey Multiple Indicator Survey – 2000 (MICS - 2000) INDIA Summary Report, *November 2001*.

VAN WILLIGEN, J. Law, custom and crimes against women : the problem of the dowry death in India , in : *Human organization*, vol 50, no 2, 1991, pp 369-377.

VLISSOF, C. Hope or despair? Rising education and the status of adolescent females in rural India, in: *Educational development*, vol 14, no 1, 1994, pp. 3-12.