

GENRE ET EPT 2000-2015 : PROGRÈS ET ENJEUX



Éducation pour tous

Résumé sur l'égalité entre les sexes



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

UNGEI!
United Nations Girls'
Education Initiative

GENRE ET EPT 2000-2015

PROGRÈS ET ENJEUX

Résumé sur l'égalité entre les sexes

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* est une publication indépendante que l'UNESCO a fait réaliser au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'équipe du Rapport ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, non plus qu'au tracé de leurs frontières ou limites.

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans cette publication ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation. La responsabilité des vues et opinions exprimées dans le *Rapport* incombe à son directeur.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015

Directeur : Aaron Benavot

Manos Antoninis, Ashley Baldwin, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Emeline Brylinski, Erin Chemery, Marcos Delprato, Joanna Härmä, Cornelia Hauke, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Andrew Johnston, Priyadarshani Joshi, Helen Longlands, Leila Loupis, Giorgia Magni, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, David Post, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Martina Simeti, Emily Subden, Felix Zimmermann et Asma Zubairi.

Anciens membres de l'équipe

Nous voudrions rendre hommage aux précédents directeurs et membres de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* qui ont apporté leurs précieuses contributions au Rapport depuis 2002.

Nous remercions les anciens directeurs Nicholas Burnett, Christopher Colclough, Pauline Rose et Kevin Watkins ainsi que les anciens membres de l'équipe Carlos Aggio, Kwame Akyeampong, Samer Al-Samarrai, Marc Philippe Boua Liebnitz, Mariela Buonomo, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Stuart Cameron, Vittoria Cavicchioni, Mariana Cifuentes-Montoya, Alison Clayson, Hans Cosson-Eide, Roser Cusso, Valérie Djioze, Simon Ellis, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Elizabeth Heen, Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Alison Kennedy, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Agneta Lind, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Karen Moore, Albert Motivans, Hilaire Mputu, Michelle J. Neuman, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Steve Packer, Ulrika Peppler Barry, Michelle Phillips, Liliane Phuong, Pascale Pinceau, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Marisol Sanjines, Yusuf Sayed, Sophie Schlondorff, Céline Steer, Ramya Subrahmanian, Ikuko Suzuki, Jan Van Ravens, Suhad Varin, Peter Wallet et Edna Yahil.

Le présent document a été produit en partenariat avec l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), partenariat multipartite à l'appui des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et des objectifs de l'EPT relatifs à l'éducation des filles et à l'égalité des genres.

Pour plus d'informations sur le Rapport, veuillez contacter :

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : efareport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
efareport.wordpress.com

Les erreurs ou omissions qui pourraient être trouvées à la suite de l'impression du présent document seront corrigées dans la version en ligne à l'adresse unesco.org/gemreport.

Précédentes éditions du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

2015	Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux
2013/4	Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous
2012	Jeunes et compétences : l'éducation au travail
2011	La crise cachée – Les conflits armés et l'éducation
2010	Atteindre les marginalisés
2009	Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance
2008	Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?
2007	Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance
2006	L'alphabetisation, un enjeu vital
2005	Éducation pour tous : l'exigence de qualité
2003/4	Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité
2002	Le monde est-il sur la bonne voie ?

© UNESCO, 2015
Tous droits réservés
Première édition
Publié en 2015 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Library of Congress Cataloging in Publication Data
Data available

Création graphique : FHI 360
Mise en page : Anna Mortreux

Photo de couverture : Tuan Nguyen/EFA Report UNESCO

Sommaire

Liste des encadrés et figures	v
Introduction	1
Messages clés	3
Progrès d'ensemble vers la parité et l'égalité entre les sexes 2000-2015	5
Un engagement international croissant en faveur de la parité et de l'égalité des sexes dans l'éducation depuis 2000	5
Éducation et genre, tendances 2000-2015	7
Progrès vers la parité entre les sexes dans l'éducation	7
La parité entre les sexes est presque atteinte dans le préprimaire	8
De grands progrès dans l'enseignement primaire, mais il reste beaucoup à faire	9
Des progrès ont été accomplis dans les pays où les filles étaient les plus désavantagées	11
Ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le moins de chances d'être scolarisées	12
Si elles ont la chance d'aller à l'école, les filles y réussissent au même rythme que les garçons	12
La pauvreté aggrave les disparités entre les sexes en termes de réussite dans le primaire	14
Les disparités entre les sexes sont plus marquées et plus diverses dans l'enseignement secondaire	16
Les insuffisances de l'achèvement du primaire et les décrochages du secondaire renforcent les disparités	17
Plus de femmes que d'hommes dans l'enseignement supérieur, sauf dans deux régions	20
La parité entre les sexes dans les résultats d'apprentissage reste à réaliser	20
Les évaluations des apprentissages révèlent des écarts de performance selon les disciplines	20
Dans les contextes de pauvreté, les filles restent désavantagées en termes de résultats scolaires	21
Les filles peuvent être désavantagées dans les examens nationaux	22
La parité entre les sexes est faible en ce qui concerne l'alphabétisation	22
Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE)	24
Défis et solutions pour réaliser l'égalité des genres après 2015	26
Des obstacles persistants entravent la réalisation de l'égalité dans l'éducation	26
Les mariages précoces et les grossesses des adolescentes limitent l'éducation des filles	26
La législation a été renforcée, mais elle ne suffit pas à éliminer le mariage des enfants	26
Les mères adolescentes ont du mal à poursuivre leurs études	28
Le travail des enfants est préjudiciable à leurs études	28
Il faut lutter contre les violences de genre en milieu scolaire	29
Réaliser la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation : stratégies et politiques clés	31
La coordination et les campagnes internationales ont promu l'égalité des genres	32
La prise en compte des questions de genre est une stratégie clé	32
Des cadres détaillés des politiques publiques ont favorisé les progrès de l'éducation des filles	33
Les budgets peuvent servir à promouvoir l'égalité des genres	33
Les cadres des politiques peuvent être confrontés à des défis	34
Il faut mobiliser la société civile et les communautés	34
Il est efficace de réduire les coûts de l'éducation	35
Les bourses et les allocations donnent des résultats assez positifs	36

Les transferts en espèces et les programmes de repas scolaires ont des effets généralement positifs	37
Le développement et l'amélioration des infrastructures scolaires est profitable aux filles comme aux garçons	37
Construire davantage d'écoles réduit l'obstacle de l'éloignement	38
Il faut veiller à l'approvisionnement en eau et à l'assainissement pour réaliser l'égalité des genres	38
Le recrutement d'enseignantes a un effet positif sur l'éducation des filles	39
La représentation des femmes dans le corps enseignant diminue à mesure que s'élève le niveau d'enseignement	40
Il faut promouvoir dans la salle de classe des pratiques prenant en compte les questions de genre	41
Il est possible de promouvoir l'égalité des genres au moyen des matériels d'enseignement et d'apprentissage	43
Il faut élaborer des programmes scolaires prenant en compte les questions de genre	43
Une éducation sexuelle complète, incluant le VIH et le SIDA, est importante	43
Il est difficile d'éliminer des manuels les préjugés sexistes	44
Il est possible de répondre aux violences en milieu scolaire par des actions de plaidoyer et des politiques ..	45
Il y a des initiatives efficaces qui favorisent l'égalité des résultats d'apprentissage	46
Il est possible d'encourager la participation et les performances des filles en mathématiques et en sciences	47
Les jeunes non scolarisés devraient pouvoir accéder à d'autres formes d'éducation	48
 Une plus forte impulsion en faveur de l'égalité des genres et de l'autonomisation	 48

Recommandations 48

Liste des encadrés et figures

Encadrés

Encadré 1 : Les objectifs et stratégies de l'EPT selon le Cadre de Dakar	5
Encadré 2 : Conventions internationales appuyant l'égalité des genres	6
Encadré 3 : Moins de la moitié des pays auront atteint la parité dans le primaire et le secondaire en 2015	9
Encadré 4 : Le désintérêt des garçons pour l'école a de larges répercussions sur les relations entre les sexes	27
Encadré 5 : Le conflit laisse un héritage de violences de genre au Libéria	30
Encadré 6 : Les stratégies de Dakar pour réaliser l'égalité des genres dans l'éducation	31
Encadré 7 : La campagne de soutien multipartenaires en faveur de l'éducation des filles en Turquie	35
Encadré 8 : L'égalité des genres et l'agenda du développement durable de 2016	50

Figures

Figure 1 : Les disparités entre les sexes dans la scolarisation sont plus apparentes à mesure que s'élève le niveau d'enseignement	8
Figure 2 : Toutes les régions sauf une ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement préprimaire	9
Figure 3 : Les disparités entre régions dans le primaire ont diminué, et les plus grands progrès ont été accomplis en Asie du Sud et de l'Ouest	9
Figure 4 : La disparité entre les sexes en termes de scolarisation dans le primaire a été réduite, mais il subsiste de grandes disparités dans plusieurs pays	10
Figure 5 : En dépit de progrès en termes de réduction des sévères disparités entre les sexes, les filles continuent à rencontrer des difficultés pour s'inscrire à l'école primaire dans plusieurs pays	12
Figure 6 : Près de la moitié des filles non scolarisées n'iront jamais à l'école	13
Figure 7 : Dans la plupart des pays comptant beaucoup d'enfants non scolarisés, les filles les plus pauvres restent les plus susceptibles de n'avoir jamais été scolarisées	13
Figure 8 : Alors que les filles ont moins de chance d'être scolarisées, les garçons risquent davantage d'abandonner l'école prématurément	14
Figure 9 : Si des progrès ont été réalisés, c'est chez les enfants les plus pauvres que la disparité entre les sexes en termes d'achèvement du primaire est la plus forte	15
Figure 10 : Quelques régions ont accompli de remarquables progrès en ce qui concerne la réduction des disparités entre les sexes dans le secondaire, mais de fortes disparités subsistent	16
Figure 11 : Les disparités entre les sexes dans le secondaire se sont réduites, mais elles restent grandes dans certaines régions	18
Figure 12 : Les disparités entre les sexes se perpétuent et s'accroissent au cours du premier cycle du secondaire	18
Figure 13 : De fortes disparités subsistent dans l'enseignement supérieur	19
Figure 14 : Bien que les écarts de résultats entre les sexes se réduisent, les garçons réussissent mieux en mathématiques, tandis que les filles obtiennent de plus en plus des résultats très supérieurs à ceux des garçons en lecture	21
Figure 15 : Au Pakistan, les filles ont des performances généralement inférieures à celles des garçons en mathématiques et en lecture	22
Figure 16 : L'alphabétisme des femmes reste nettement inférieur à celui des hommes	23
Figure 17 : Les deux tiers seulement des jeunes femmes d'Afrique subsaharienne seront alphabètes en 2015	23
Figure 18 : Depuis 1999, la proportion de femmes dans le corps enseignant du primaire s'est accrue, et dans plusieurs pays elles constituent une part importante des nouveaux enseignants	40

« La discrimination entre les sexes demeure l'un des obstacles les plus insurmontables à l'exercice du droit à l'éducation. Les objectifs de l'EPT ne pourront être atteints que si cet obstacle est vaincu. Les filles constituent la majorité des enfants et des jeunes non scolarisés, même si dans un nombre croissant de pays, les garçons sont désavantagés. Bien que l'éducation des filles et des femmes ait des retombées positives considérables qui se transmettent de génération en génération et qu'elle soit un facteur déterminant de développement social et d'autonomisation des femmes, ce sont des progrès limités qui ont été enregistrés en ce qui concerne la participation des filles à l'éducation de base.

[Le] consensus international... sur la nécessité d'éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire...[exige] que le souci d'équité entre les sexes imprègne l'ensemble du système éducatif, avec l'appui de ressources adéquates et d'une volonté politique ferme. Il ne suffit pas de garantir l'accès des filles à l'éducation ; les environnements scolaires dangereux et les préjugés qui interviennent dans le comportement et la formation des enseignants, dans les processus d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que dans les programmes et les manuels scolaires entraînent souvent des taux de réussite et d'achèvement des études plus bas chez les filles... Pour promouvoir l'éducation des filles, il est important aussi d'améliorer l'alphabétisation des femmes. Il faut donc déployer des efforts systématiques à tous les niveaux et dans tous les domaines pour éliminer toute discrimination sexuelle et promouvoir le respect mutuel entre les représentants des deux sexes. »

Extraits du Cadre d'action de Dakar, *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, adopté au Forum mondial sur l'éducation, à Dakar, Sénégal, en avril 2000, p. 16-17.

Introduction

La vision convenue au Forum mondial sur l'éducation à Dakar, Sénégal, en 2000, était claire et transformative : les préjugés et la discrimination entretenus de longue date compromettent la réalisation de l'éducation pour tous (EPT). Jusqu'à ce que toutes les filles et femmes exercent leur droit à l'éducation et à l'alphabétisation, les progrès de l'EPT seront entravés, et une source dynamique de développement et d'autonomisation sera gâchée. Quinze ans plus tard, le chemin vers la réalisation de la parité entre les sexes et la réduction de toutes les formes d'inégalité entre les sexes dans l'éducation reste long et sinueux. Le présent rapport fournit des informations montrant en détail tout ce qui a été réalisé au cours des 15 années écoulées, mais aussi où il subsiste des problèmes considérables – voire insolubles. Il souligne les progrès notables de la parité dans l'enseignement primaire et secondaire, en particulier en Asie du Sud et de l'Ouest, tout en insistant sur les obstacles persistants qui s'opposent à la réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation. L'absence de progrès en matière d'alphabétisation est spécialement flagrante : en 2015, il est estimé que 481 millions de femmes âgées de 15 ans et plus sont dépourvues de compétences de base en lecture/écriture/calcul et représentent 64% du nombre total d'analphabètes, pourcentage pratiquement inchangé depuis 2000.

Que faire pour éliminer les obstacles tenant au genre dans l'éducation et créer un monde plus juste à cet égard ? Le présent rapport décrit un ensemble d'efforts nationaux, dont certains sont assez efficaces, pour atteindre et dépasser la parité entre les sexes dans l'éducation. Beaucoup de ces politiques et programmes sont centrés sur l'environnement scolaire immédiat dans lequel les filles apprennent. D'autres ciblent les lois informelles et formelles, les normes sociales et les pratiques qui privent les filles de leur droit d'accès et d'achèvement d'un cycle complet d'éducation de base de qualité. Les analyses et les messages clés de Genre et EPT 2000-2015 méritent un examen attentif, alors que le monde entame un agenda de développement durable universel, intégré et encore plus ambitieux dans les années à venir.

Messages clés

Les progrès accomplis vers la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire ont été l'une des plus grandes réussites du secteur de l'éducation depuis 2000.

- Entre 2000 et 2015, le nombre de filles pour 100 garçons est passé de 92 à 97 dans l'enseignement primaire, et de 91 à 97 dans le secondaire.
- Depuis 2000, le nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés a diminué de 84 millions, dont 52 millions de filles.
- Entre 2000 et 2015, le nombre de pays ayant atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire est passé de 36 à 62.

Néanmoins, d'importants défis restent à relever pour atteindre la parité.

- **Moins de la moitié des pays auront atteint l'objectif de l'Éducation pour tous sur la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2015.** Selon les projections, aucun pays d'Afrique subsaharienne ne réalisera la parité aux deux niveaux dans ce délai.
- **Les disparités entre les sexes augmentent à chaque échelon du système éducatif.** Dans l'enseignement préprimaire, 70 % des pays ont atteint la parité entre les sexes, contre environ 66 % dans le primaire, 50 % dans le premier cycle du secondaire, 29 % dans le deuxième cycle du secondaire, et seulement 4 % dans l'enseignement supérieur.
- **Les filles, en particulier les plus pauvres, ont toujours le plus de difficultés à accéder à l'école primaire.** 9 % des enfants dans le monde ne sont pas scolarisés. Parmi eux, près de la moitié des filles ne mettront jamais les pieds dans une salle de classe, soit 15 millions de filles, contre un peu plus d'un tiers des garçons. Toutefois, bien que les filles aient moins de chances d'entrer à l'école primaire, les garçons sont davantage enclins à abandonner l'école prématurément.
- **Les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire s'estompent, mais elles demeurent et ce sont les filles qui en souffrent le plus.** En 2012, au moins 19 pays comptaient moins de 90 filles pour 100 garçons, dont la majorité se trouvaient dans la région des États arabes et en Afrique subsaharienne.
- **Les garçons sont plus susceptibles que les filles d'interrompre leurs études au cours du deuxième cycle du secondaire.** Seuls 95 garçons pour 100 filles achèvent ce niveau, et cette proportion n'a pratiquement pas changé depuis 2000. Dans les pays de l'OCDE, 73 % des filles achèvent leurs études secondaires dans les temps, contre 63 % des garçons.
- **Les femmes scolarisées dans l'enseignement supérieur sont plus nombreuses que les hommes, sauf en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne.** Par ailleurs, les disparités extrêmes à ce niveau augmentent au lieu de diminuer.

- **Les disparités entre les sexes diminuent en ce qui concerne l'alphabétisation des jeunes.**
Toutefois, selon les prévisions, moins de 7 jeunes femmes sur 10 en Afrique subsaharienne auront acquis les compétences de base en lecture et en écriture d'ici à 2015.
- **L'absence de progrès dans l'alphabétisation des femmes adultes est particulièrement frappante :** deux tiers des adultes dépourvus des compétences de base en lecture et en écriture sont des femmes, une proportion inchangée depuis 2000. La moitié des femmes adultes en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne ne savent ni lire ni écrire.

Un changement de perspective est nécessaire pour passer de la parité à l'égalité entre les sexes et permettre à chacun, en particulier aux filles et aux jeunes femmes, de tirer le meilleur parti de l'éducation.

- **Les obstacles structurels et les normes sociales discriminatoires profondément ancrés favorisent les inégalités entre les sexes,** notamment les mariages et la maternité précoces, les violences fondées sur le genre, les pratiques traditionnelles d'isolement, la préférence donnée aux garçons dans l'investissement éducatif des familles, et la répartition des tâches ménagères selon le sexe.
- **Le mariage des enfants est un obstacle persistant à l'éducation des filles.** En 2012, près d'une femme mariée sur cinq étaient âgées de 15 à 19 ans.
- Les longues distances à parcourir et le manque d'eau potable et d'installations sanitaires dans les écoles diminuent considérablement les chances des filles de rester à l'école et d'achever leur éducation. Le fait d'avoir une heure de moins à marcher vers une source d'eau augmente le taux de scolarisation des filles de 18 à 19 % au Pakistan, et de 8 à 9 % au Yémen.
- **Les coûts directs ou indirects de l'éducation peuvent désavantager les filles, en particulier lorsque les ressources des familles sont limitées.** Pourtant, une étude portant sur 50 pays a révélé qu'un quart des ménages avaient dépensé davantage que les gouvernements pour l'éducation.
- **Le fait d'accroître le nombre d'enseignantes et de renforcer la formation des enseignants** tenant compte de l'égalité des genres aide les écoles à surmonter efficacement les stéréotypes liés au genre ainsi que les normes sociales discriminatoires profondément ancrées.
- **Les garçons peuvent eux aussi être affectés par des normes sociales et de genre,** ce qui les amène à se désintéresser de l'école et entraîne une augmentation des taux d'abandon. Cette tendance peut être accentuée par la pauvreté et la nécessité de trouver un emploi.

Progrès d'ensemble vers la parité et l'égalité entre les sexes 2000-2015

Un engagement international croissant en faveur de la parité et de l'égalité des sexes dans l'éducation depuis 2000

En avril 2000, la communauté internationale de l'éducation s'est réunie à Dakar, Sénégal, en vue de définir un agenda pour la réalisation de l'éducation pour tous en 2015 au plus tard. A ce Forum mondial sur l'éducation, des membres des gouvernements de 164 pays, ainsi que les représentants de groupes régionaux, d'organisations internationales, d'organismes donateurs, d'organisations non

gouvernementales (ONG) et de la société civile ont adopté le Cadre d'action (le « Cadre de Dakar ») afin de tenir les engagements relatifs à l'EPT.

Le Cadre de Dakar comprend deux éléments clés : 6 objectifs, et les cibles connexes à atteindre en 2015 au plus tard, la cible de la parité entre les sexes devant être atteinte quant à elle pour 2005, et 12 stratégies auxquelles toutes les parties prenantes contribueraient (**Encadré 1**).

Des préoccupations relatives au genre ont été inscrites dans tous les objectifs du Cadre de Dakar, et trois d'entre eux se réfèrent explicitement au genre. L'objectif 2 est centré sur l'enseignement

Encadré 1 : Les objectifs et stratégies de l'EPT selon le Cadre de Dakar

OBJECTIFS

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour l'objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
4. Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

STRATÉGIES

1. Susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base.
2. Promouvoir des politiques d'éducation pour tous dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement.
3. Faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation.
4. Mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et évaluables.
5. Répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de conflits, de catastrophes naturelles et de situations d'instabilité et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance et à prévenir la violence et les conflits.
6. Mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui prennent en compte la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques.
7. Mettre en œuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida.
8. Créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage et conduise à des niveaux d'acquisition clairement définis pour tous.
9. Améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants.
10. Mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous.
11. Assurer un suivi systématique des progrès accomplis du point de vue des objectifs et des stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international.
12. Renforcer les mécanismes existants pour faire progresser plus rapidement l'éducation pour tous.

Depuis 2000, le ciblage sur la parité a freiné les progrès vers l'égalité des genres

primaire universel et souligne l'importance d'assurer l'accès des filles à l'éducation. L'objectif 4, relatif à l'alphabétisation des adultes, souligne l'importance d'améliorer les niveaux d'alphabétisme, en particulier ceux des femmes. L'objectif 5, spécifiquement consacré au genre, appelle à « éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ».

Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ont été approuvés par les dirigeants mondiaux au Sommet du Millénaire de l'ONU, tenu en septembre 2000. Les OMD constituaient un agenda pour la réduction de la pauvreté et l'amélioration des vies et comprenaient huit objectifs. L'OMD 2 appelait à assurer l'enseignement primaire pour tous, fixant pour cible de donner, au plus tard en 2015, à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens de terminer un cycle complet d'études primaires. L'OMD 3, concernant la promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes, incluait une cible consistant à éliminer

les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005, si possible, et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard. L'inclusion de cette cible concernant l'éducation dans l'OMD 3 impliquait que la réalisation de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire était, plus largement, un élément indispensable de l'égalité des genres.

Malgré l'accent mis sur la parité entre les sexes dans les objectifs de l'EPT comme dans les OMD, la première échéance de 2005 concernant la scolarisation d'un nombre égal de garçons et de filles dans l'enseignement primaire et secondaire n'a pas été tenue. Au Sommet mondial de l'ONU organisé cette année-là, la communauté internationale a réaffirmé son engagement à éliminer les inégalités et les déséquilibres entre les sexes ainsi qu'à renouveler ses efforts pour améliorer l'éducation des filles (Organisation des Nations Unies, 2005).

Les conventions internationales antérieures au Cadre de Dakar et aux OMD appuyaient l'égalité des genres dans l'éducation (**Encadré 2**), mais il faut à l'évidence beaucoup de temps pour atteindre cet objectif.

Encadré 2 : Conventions internationales appuyant l'égalité des genres

La Convention relative aux droits de l'enfant, approuvée par l'Assemblée générale des Nations Unies à New York en 1989, et la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée en 1990 à Jomtien, Thaïlande, réaffirmaient que l'éducation était un droit fondamental de l'être humain, comme l'affirmait déjà la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948. Ces instruments annonçaient un nouvel environnement de la coopération et de la solidarité internationales.

A Jomtien, l'attention était attirée sur le fait que les filles constituaient les deux tiers des enfants privés d'accès à l'enseignement primaire et que les femmes représentaient la majorité des adultes dépourvus de compétences élémentaires en matière de lecture/écriture/calcul. Cette reconnaissance internationale de l'inégalité entre les sexes était fondée sur la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) adoptée par l'ONU en 1979. Cette convention a servi de base à la réalisation de l'égalité entre les femmes et les hommes en assurant l'égalité d'accès et des chances des femmes dans la vie politique et publique, et en proclamant les droits reproductifs des femmes.

En dépit de cette reconnaissance, peu de liens se sont créés entre le mouvement de l'EPT et les groupes de femmes en vue de promouvoir l'agenda de l'égalité des genres dans l'éducation. C'était une occasion manquée, étant donné que les groupes de femmes ont été des acteurs clés du changement social. En 1995, la Déclaration et le Programme d'action de Beijing ont été rédigés à la quatrième Conférence mondiale sur les femmes, à Beijing. Ces documents ont placé l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes au centre de l'agenda du développement et se sont référés spécifiquement, pour la première fois, à la garantie du droit des femmes et des filles à l'éducation. Ils ont aussi mis l'accent sur le principe de partage des pouvoirs et des responsabilités entre hommes et femmes dans les foyers, sur les lieux de travail et dans la société, et plus généralement sur le devoir des femmes et des hommes de « participer pleinement à toute action favorisant l'égalité ».

Le Programme d'action fixait des cibles claires en matière d'égalité des genres. Il appelait les États à prendre l'engagement d'« assurer, d'ici à l'an 2000, l'accès de tous à l'enseignement de base et permettre à 80% au moins des enfants d'âge scolaire d'achever leurs études primaires, assurer un accès égal aux filles et aux garçons à l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 [et] assurer l'enseignement primaire universel dans tous les pays avant 2015 » (par. 80). En 2010, lors du 15e anniversaire de la Conférence de Beijing, cet engagement a été réaffirmé, de même que la promesse de remplir les obligations de la CEDAW de 1979, reconnaissant que les deux ensembles d'engagements « se renforcent mutuellement dans le but d'atteindre l'égalité des sexes et d'assurer l'autonomisation des femmes ».

Sources : UNESCO (2012c) ; Organisation des Nations Unies (1997) ; Organisation des Nations Unies (2000-2009) ; Organisation des Nations Unies (2010).

Éducation et genre, tendances 2000-2015

Depuis 2000, l'agenda de l'EPT concernant l'égalité des genres est limité en raison du ciblage sur la parité entre les sexes dans les OMD, dû à l'accent mis sur l'enseignement primaire universel. Si ce ciblage a conduit à des progrès notables en termes de parité entre les sexes dans les effectifs du primaire, ce cadrage étroit du genre et de l'éducation a signifié que l'élargissement de la discussion et des réalisations a été entravé.

Ainsi, au vu du bilan des progrès enregistrés vers l'égalité des genres entre 2000 et 2015, le monde reste loin de réaliser l'égalité des genres dans l'éducation et une société juste du point de vue du genre, malgré quelques progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT. Si l'on regarde plus précisément chacun des objectifs de l'EPT, on peut pointer quatre tendances importantes.

Premièrement, les progrès notables accomplis vers la réalisation de la parité dans l'enseignement primaire et secondaire ont été un des succès de l'ère post-Dakar. Globalement, les femmes et les filles ont bénéficié d'un meilleur accès aux chances d'éducation que jamais auparavant, aidant à réaliser le droit de toutes les filles à l'éducation. Toutefois, l'amélioration de la parité entre les sexes ne garantit pas forcément une plus grande égalité ou une amélioration de la position sociale et économique des femmes.

Deuxièmement, étant donné que davantage d'enfants, notamment de filles, ont réussi à accéder à l'école, on est devenu plus sensible aux obstacles qui continuent d'empêcher des millions de filles, comme de garçons, de s'inscrire à l'école, de la fréquenter, d'y rester et d'y réussir ; beaucoup de ces obstacles ont une dimension tenant au genre. La reconnaissance accrue des inégalités entre les genres dans l'éducation est une étape nécessaire pour combattre la discrimination fondée sur le genre.

La troisième tendance importante est la reconnaissance croissante de l'importance d'une éducation de qualité. Les facteurs tenant à l'école, dont les salles de classe surpeuplées, les enseignants sans formation, le manque de ressources et les violences de genre, empêchent beaucoup d'enfants de recevoir une éducation de qualité. Une éducation de mauvaise qualité limite les possibilités d'apprentissage des enfants et augmente

les risques qu'ils abandonnent prématurément leur scolarité. Les enfants qui sont déjà confrontés au désavantage et à la discrimination – en particulier les filles – sont ceux qui souffrent le plus d'une éducation de mauvaise qualité (UNESCO, 2014c). De plus, les séquelles de cette crise de l'apprentissage dans l'éducation formelle se prolongent durant l'âge adulte. Les millions d'adultes abandonnés par les systèmes éducatifs, dont la majorité sont des femmes, ont un alphabétisme défaillant et ont du mal à accéder à des soins de santé ou des emplois décentes car ils ne peuvent lire ou écrire – situation à laquelle il n'a pas été remédié durant l'ère de l'EPT.

La quatrième tendance est la reconnaissance du besoin de s'écarter du ciblage dominant sur la parité entre les sexes pour comprendre et défendre l'égalité des sexes dans l'éducation. C'est un défi. Le plaidoyer pour l'égalité des genres n'est pas encore à la hauteur du plaidoyer pour la parité. Cela est compliqué par le fait que l'égalité des genres dans l'éducation est une notion complexe qu'il est plus difficile de mesurer que la parité. Pour évaluer les progrès vers l'égalité des genres, il ne faudra pas se contenter de compter le nombre de garçons et de filles, et d'hommes et de femmes, qui sont scolarisés ou qui ont reçu une éducation. Il faudra explorer comment les idées et les pratiques relatives au genre façonnent la forme et la qualité des expériences éducatives des individus dans la salle de classe et la communauté scolaire, leurs performances éducatives et leurs aspirations pour l'avenir. Il faudra aussi examiner dans quelle mesure l'éducation donne aux individus les moyens de contester les formes de discrimination fondée sur le genre dont ils peuvent faire l'expérience dans leur famille, leur communauté et plus généralement dans la société.

Progrès vers la parité entre les sexes dans l'éducation

La réalisation de la parité entre les sexes dans la scolarisation est une étape importante vers le but de l'égalité des genres dans l'éducation. Pourtant, si la proportion de pays réalisant la parité – mesurée par un indice de parité entre les sexes (IPS) de 0,97 à 1,03¹ – a augmenté depuis 1999, les progrès ont été inégaux selon les niveaux d'enseignement et les disparités n'ont pas été éliminées (**Figure 1**).

1. La parité entre les sexes est officiellement « atteinte » si l'IPS s'établit entre 0,97 et 1,03. Aux fins du présent rapport, une sévère disparité entre les sexes est indiquée par un IPS inférieur à 0,90 (moins de 90 filles pour 100 garçons) ou supérieure à 1,11 (moins de 90 garçons pour 100 filles).

Les progrès vers la réalisation de la parité dans l'enseignement primaire et secondaire ont été un des succès obtenus depuis Dakar

La proportion de pays atteignant la parité dans le préprimaire est passée de 55% en 1999 à 70% en 2012, et relativement peu de pays présentent de grandes disparités entre les sexes dans la scolarisation. Bien que la cible de la réalisation en 2005 de la parité entre les sexes dans les effectifs du primaire ait été manquée, plus des deux tiers des pays disposant de données l'ont atteinte en 2012. Les progrès vers la parité dans le secondaire ont été moins marqués : la moitié des pays disposant de données l'avaient atteinte partiellement dans le premier cycle du secondaire en 2012, mais seulement 29% dans le deuxième cycle. Et bien que le nombre de pays enregistrant de sévères disparités dans le premier comme dans le deuxième cycle du secondaire ait diminué, de grandes disparités subsistent dans la scolarisation et prévalent de plus en plus à mesure que s'élève le niveau d'enseignement. Seuls 4% des pays disposant de données avaient réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement supérieur en 2012.

Si la nécessité de cibler les femmes et les filles est soulignée dans les objectifs 2 et 4, la cible explicite du Cadre de Dakar pour la parité entre les sexes était centrée sur l'enseignement primaire et secondaire. Les projections calculées pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT (GMR) indiquent que bien que des progrès aient été accomplis, en 2015 moins de la moitié des pays auront atteint la parité entre les sexes aux deux niveaux (Encadré 3).

Le reste de cette section du rapport examine plus en détail les tendances de la parité entre les sexes dans l'éducation formelle – en commençant par le

préprimaire, mais en mettant un accent particulier sur l'accès et l'achèvement du primaire et du secondaire. L'examen des différences de résultats éducatifs entre les sexes ne doit pas ignorer le fait que des millions de filles et de garçons ne sont pas scolarisés, qu'ils ne l'aient jamais été ou qu'ils aient abandonné leur scolarité. Il est important de comprendre ce qui est à la base des différences entre les sexes en termes de scolarisation, en particulier dans les pays qui ont encore du mal à développer la scolarisation globalement.

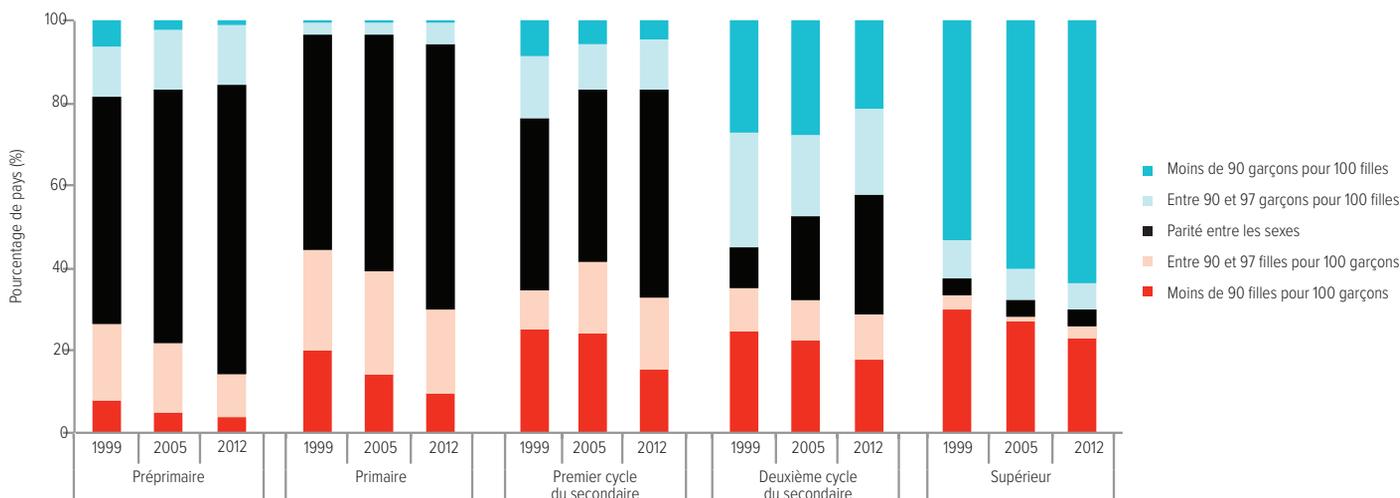
La parité entre les sexes est presque atteinte dans le préprimaire

L'accès à un enseignement préprimaire de qualité a un énorme impact sur les résultats des filles et des garçons dans l'enseignement primaire, augmentant leurs chances d'être scolarisés, d'éviter la déscolarisation et les redoublements et d'acquérir de solides compétences de base (Berlinski *et al.*, 2009 ; Myers, 2004).

Le taux brut global de scolarisation dans le préprimaire est passé de 27% en 1990 à 33% en 1999 et 54% en 2012 ; s'il continue à progresser au même rythme que pendant la période 1999-2012, il atteindra 58% en 2015. La parité entre les sexes a été près d'être atteinte durant toute cette période (Figure 2). En 2012, seule la région de l'Asie de l'Est et du Pacifique a enregistré une disparité entre les sexes dans ce niveau, bien que la parité ait existé en 2000. De notables progrès ont été accomplis dans les États arabes, où seulement 79 filles étaient scolarisées pour 100 garçons en 1999.

Figure 1 : Les disparités entre les sexes dans la scolarisation sont plus apparentes à mesure que s'élève le niveau d'enseignement

Pourcentage de pays par indice de parité entre les sexes (IPS) dans les taux bruts de scolarisation, ensemble des niveaux d'enseignement, 1999, 2005 et 2012



Note : Seuls les pays disposant de données pour les trois années sont pris en considération.
Source : Base de données de l'ISU.

Encadré 3 : Moins de la moitié des pays auront atteint la parité dans le primaire et le secondaire en 2015

L'objectif 5 de l'EPT appelle à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Si les progrès dans le primaire et le secondaire sont souvent évalués séparément, la prise en compte conjointe des deux niveaux permet de déterminer dans quelle mesure l'objectif 5 a été atteint. Les projections des tendances de l'IPS aux deux niveaux d'enseignement dans les 145 pays disposant de données montrent que 62 seulement auront réalisé la parité entre les sexes en termes de scolarisation dans le primaire et le secondaire en 2015.

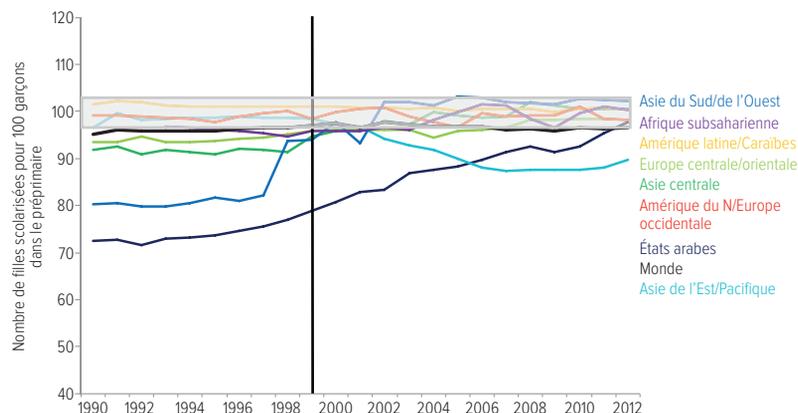
Plus des trois quarts de ces pays se trouvent en Amérique du Nord et Europe occidentale (22), en Europe centrale et orientale (15) et en Asie de l'Est et dans le Pacifique (10) ; 7 pays se trouvent en Amérique latine et dans les Caraïbes, 4 en Asie centrale, 3 dans les États arabes et 1 (l'Inde) en Asie du Sud et de l'Ouest. Aucun pays d'Afrique subsaharienne ne devrait, selon les projections, avoir réalisé la parité entre les sexes dans le primaire et le secondaire en 2015.

Bien que la cible concernant la parité entre les sexes ait été manquée dans plus de la moitié des pays disposant de données, des progrès ont été accomplis et ils se sont accélérés ces 15 dernières années : selon les projections fondées sur les tendances de 1990-1999, seuls 25 pays, au lieu de 62, auraient atteint la parité entre les sexes dans le primaire et le secondaire en 2015.

Source : Bruneforth (2015).

Figure 2 : Toutes les régions sauf une ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement préprimaire

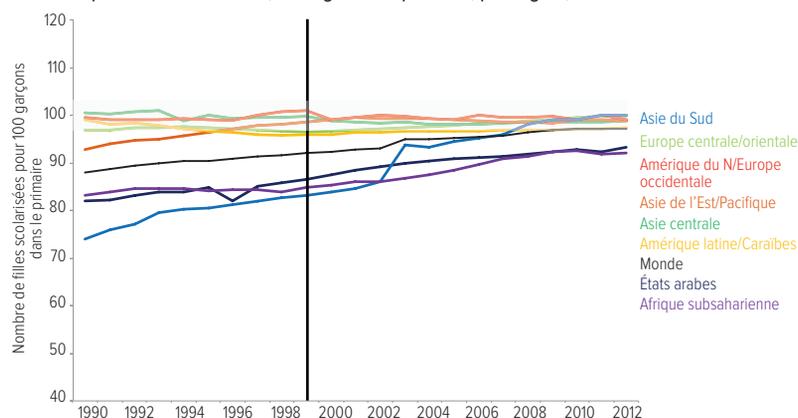
Indice de parité entre les sexes, enseignement préprimaire, par région, 1990-2012



Source : Base de données de l'ISU.

Figure 3 : Les disparités entre régions dans le primaire ont diminué, et les plus grands progrès ont été accomplis en Asie du Sud et de l'Ouest

Indice de parité entre les sexes, enseignement primaire, par région, 1990-2012



Source : Base de données de l'ISU.

De grands progrès dans l'enseignement primaire, mais il reste beaucoup à faire

En 1999, il y avait une très grande disparité dans l'enseignement primaire au niveau mondial, avec seulement 92 filles scolarisées pour 100 garçons. En 2012, la moyenne mondiale était passée à 97, juste au-dessus du seuil fixé pour la parité (Figure 3). Globalement, la disparité entre les sexes a beaucoup diminué depuis 1999 mais elle n'a pas été éliminée. Parmi les pays disposant de données pour 1999, 2005 et 2012, la proportion de ceux qui ont atteint la parité est passée de 52% en 1999 à 57% en 2005 et 65% en 2012 (Figure 1). Sur les 57 pays qui en 2012 devaient encore atteindre la parité, 48 ont moins de filles scolarisées que de garçons et 9 ont moins de garçons scolarisés que de filles.

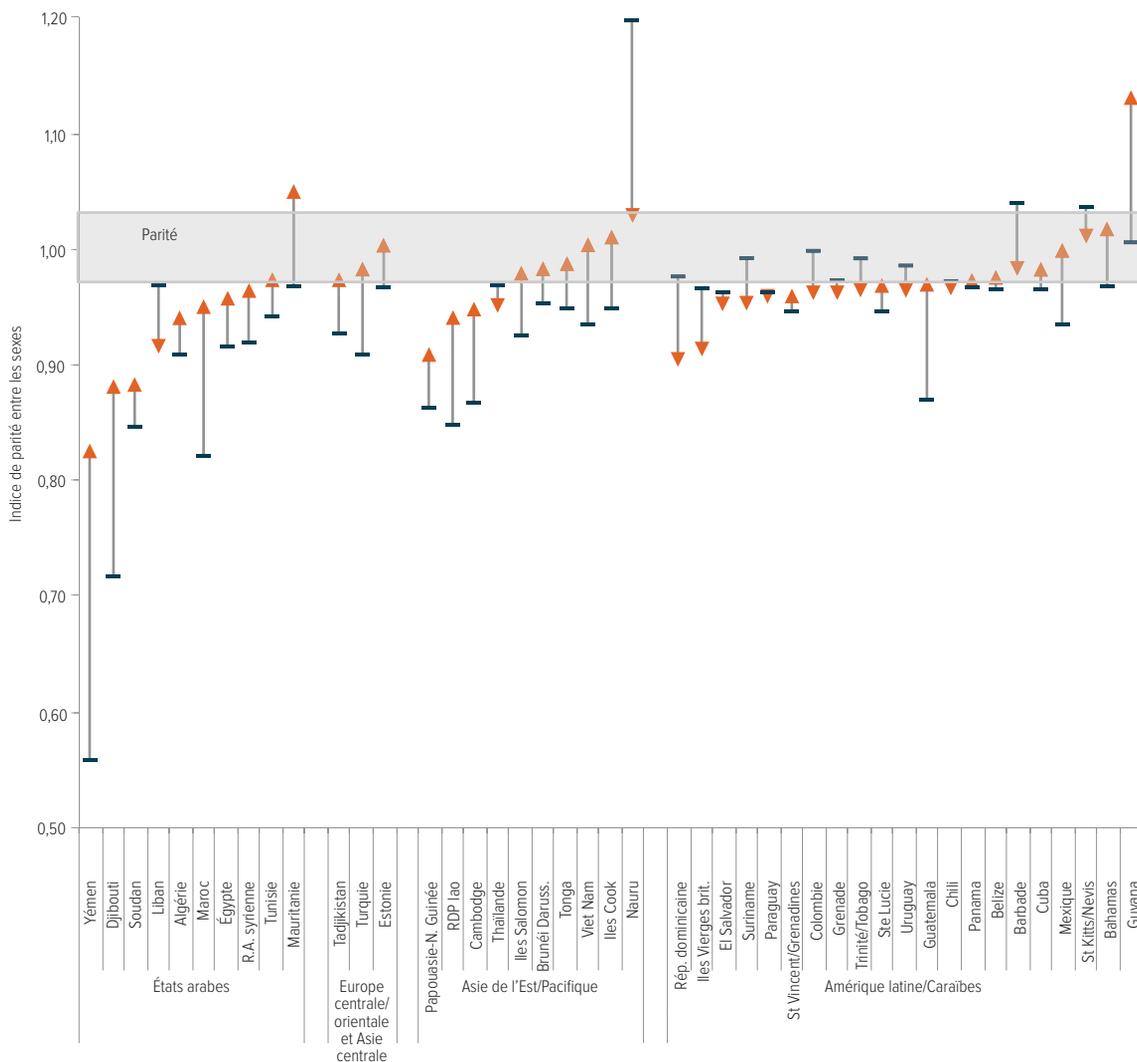
Parmi les régions, c'est l'Asie du Sud et de l'Ouest qui a accompli les plus grands progrès, atteignant la parité en termes de scolarisation dans le primaire en étant partie du plus bas. L'IPS de la région est passé de 0,83 en 1999 à 1,00 en 2012 (Figure 3). Pourtant, cette moyenne dissimule de grandes variations selon les pays de la région. Au cours de la période considérée, seulement 4 pays sur 8 ont atteint la parité : le Bhoutan, l'Inde, la République islamique d'Iran et Sri Lanka. L'Afghanistan n'avait que 72 filles scolarisés pour 100 garçons. Au Népal, en 2012, l'écart entre les sexes avait été inversé, avec plus de filles scolarisées que de garçons dans le primaire.

L'IPS régional pour les États arabes, à savoir 0,93 en 2012, et pour l'Afrique subsaharienne, 0,92,

représente une amélioration par rapport à 1999, mais la parité n'a pas encore été réalisée. Une nette tendance à la réduction des disparités entre les sexes en termes de taux bruts de scolarisation dans le primaire a été enregistrée dans ces deux régions, à partir souvent d'une situation de sévère désavantage pour les filles (**Figure 4**). Les pays qui ont le plus progressé en matière de réduction de la disparité entre les sexes comprennent le Bénin, le Burkina Faso et le Maroc. Au Burundi, où seulement 79 filles étaient scolarisées pour 100 garçons en 1999, la parité était atteinte en 2012. Cependant, ces deux régions restent globalement les plus éloignées de la parité, et sur les 18 pays comptant moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons, 13 se trouvent en Afrique subsaharienne.

Les pays où les disparités entre les sexes ont été inversées font souligner la nature dynamique de la réalisation de la parité. Une analyse attentive des tendances de la scolarisation est nécessaire pour éclairer les futures politiques. En Gambie, au Népal et au Sénégal, l'augmentation du taux de scolarisation des filles par rapport à celui des garçons reflète non seulement l'augmentation du nombre de filles scolarisées mais aussi le décrochage scolaire d'un plus grand nombre de garçons. Au Sénégal, en 1999, les garçons étaient moins nombreux que les filles à abandonner l'école : 81 garçons décrochaient pour 100 filles. En 2011, la tendance s'était inversée et les garçons étaient plus nombreux que les filles à décrocher : 113 garçons pour 100 filles. Il faut donc rester prudent dans

Figure 4 : La disparité entre les sexes en termes de scolarisation dans le primaire a été réduite, mais il subsiste de grandes disparités dans plusieurs pays Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation dans le primaire, choix de pays, 1999 et 2012



Source : Base de données de l'ISU.

l'interprétation des changements de la parité entre les sexes, vu que ces changements peuvent refléter des évolutions indésirables dans le système éducatif ou la société en général. Cependant, ces changements n'impliquent pas de relation de cause à effet : les progrès de la scolarisation et de la rétention des filles ne doivent pas être considérés comme une cause directe de désavantage pour les garçons.

Des progrès ont été accomplis dans les pays où les filles étaient les plus désavantagées

Depuis 1999, de nets progrès ont été faits pour réduire la disparité entre les sexes dans les pays où le taux de scolarisation des filles était

particulièrement bas par rapport à celui des garçons. Sur les 161 pays disposant de données pour 1999 et 2012, 33 – dont 20 en Afrique subsaharienne – comptaient moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons en 1999. En 2012, ce nombre était tombé à 16. L'Afghanistan, pays le plus mal classé en 1999, a surmonté d'immenses obstacles pour porter son taux de scolarisation des filles, estimé de moins de 4% en 1999, à 87% en 2012, faisant ainsi passer son IPS de 0,08 à 0,72.

La **Figure 5** compare les progrès dans les pays disposant de données pour 1990, 1999 et 2012. Sur les 28 pays enregistrant un IPS inférieur à 0,90 en 1999, 16 avaient dépassé ce seuil en 2012. Parmi eux, le Bhoutan, le Burundi et l'Inde ont atteint la

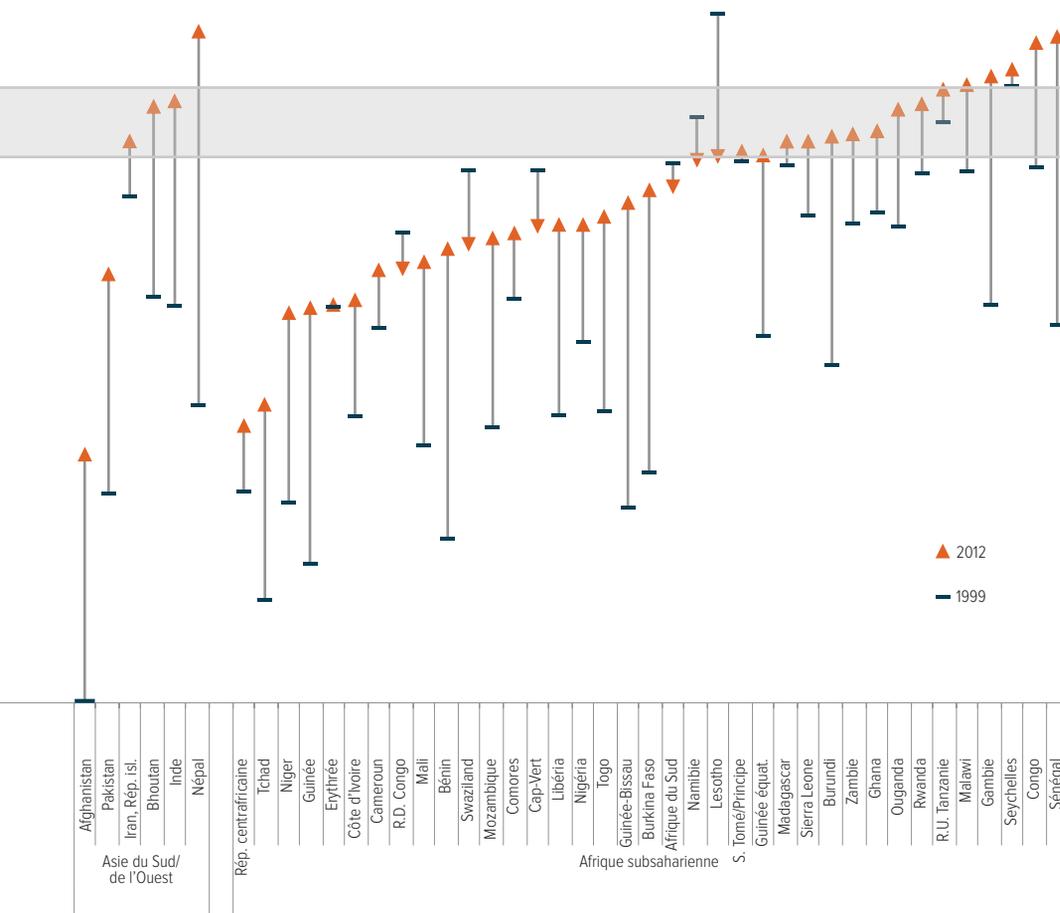
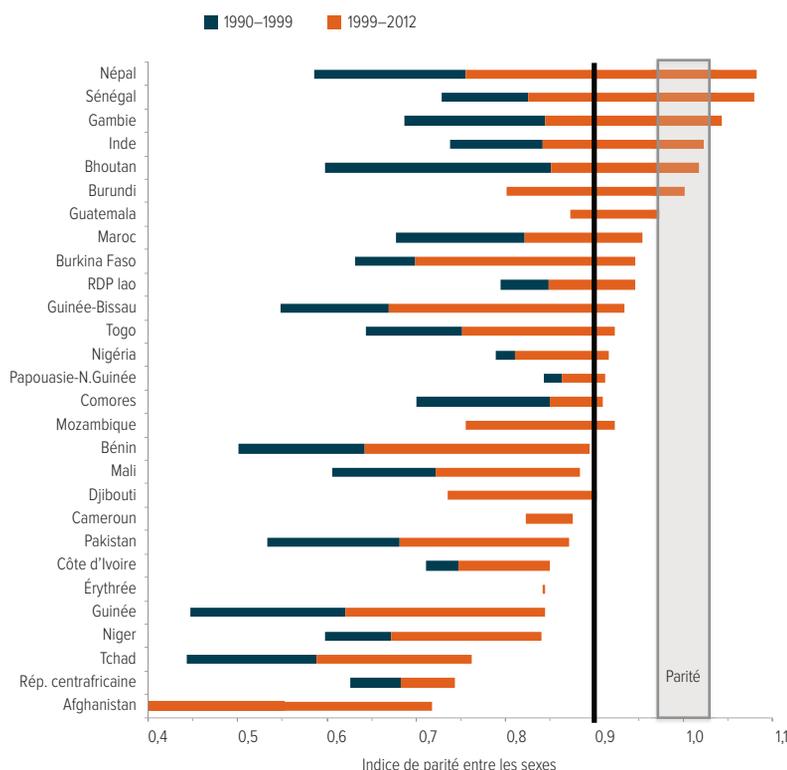


Figure 5 : En dépit de progrès en termes de réduction des sévères disparités entre les sexes, les filles continuent à rencontrer des difficultés pour s'inscrire à l'école primaire dans plusieurs pays

Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation, pays ayant un IPS inférieur à 0,90 en 1999, 1990-1999 et 1999-2012



Source : Base de données de l'ISU.

48% des filles non scolarisées risquent de ne jamais aller à l'école, contre 37% des garçons

parité entre les sexes. Dans certains pays qui n'avaient pas atteint la parité, dont le Bénin, le Burkina Faso et le Maroc, l'indice progressait encore spectaculairement.

Des pays comme le Guatemala et le Maroc, proches de l'objectif de la parité et où la scolarisation est massive, doivent intensifier leurs efforts pour abattre les obstacles à la scolarisation auxquels font face les filles les plus marginalisées. Djibouti, l'Érythrée et le Niger, qui avaient tous un taux brut de scolarisation inférieur à 80% en 2012, sont confrontés à un double défi : accroître le nombre d'enfants scolarisés tout en poursuivant leurs efforts pour réduire une sévère disparité entre les sexes.

Ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le moins de chances d'être scolarisées

En 2012, il était estimé que près de 58 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés, contre 106 millions en

1999. Un peu plus de la moitié vivent en Afrique subsaharienne, contre 40% en 1999. En revanche, l'Asie du Sud et de l'Ouest, où vivaient 35% des enfants non scolarisés du monde en 1999, représentait 17% du total en 2012.

Il y a trois catégories d'enfants non scolarisés : ceux qui finiront par aller à l'école, ceux qui n'y iront jamais et ceux qui, précédemment scolarisés, ont abandonné l'école. Selon les estimations, environ 25 millions, soit 43% des enfants non scolarisés, n'iront jamais à l'école. Cette estimation atteint 50% en Afrique subsaharienne et 57% en Asie du Sud et de l'Ouest.

La disparité entre les sexes est considérable : 48% des filles non scolarisées risquent de ne jamais aller à l'école, contre 37% des garçons. Cependant, davantage de garçons que de filles – 26% contre 20% – risquent de décrocher. Dans les États arabes, il est estimé que la moitié des filles non scolarisées n'iront jamais à l'école, contre seulement un peu plus du quart des garçons (Figure 6).

Les enfants pauvres, notamment les filles, risquent particulièrement de ne pas être scolarisés. Durant les années 2000, 9 pays sur 10 comptant les plus forts pourcentages d'enfants n'ayant jamais été à l'école se trouvaient en Afrique subsaharienne (Figure 7). Et tandis que la proportion globale d'enfants n'ayant jamais été scolarisés baissait, les filles les plus pauvres continuaient d'être les plus défavorisées à cet égard. En Guinée et au Niger, environ 70% des filles les plus pauvres n'avaient jamais été à l'école, contre moins de 20% des garçons les plus riches.

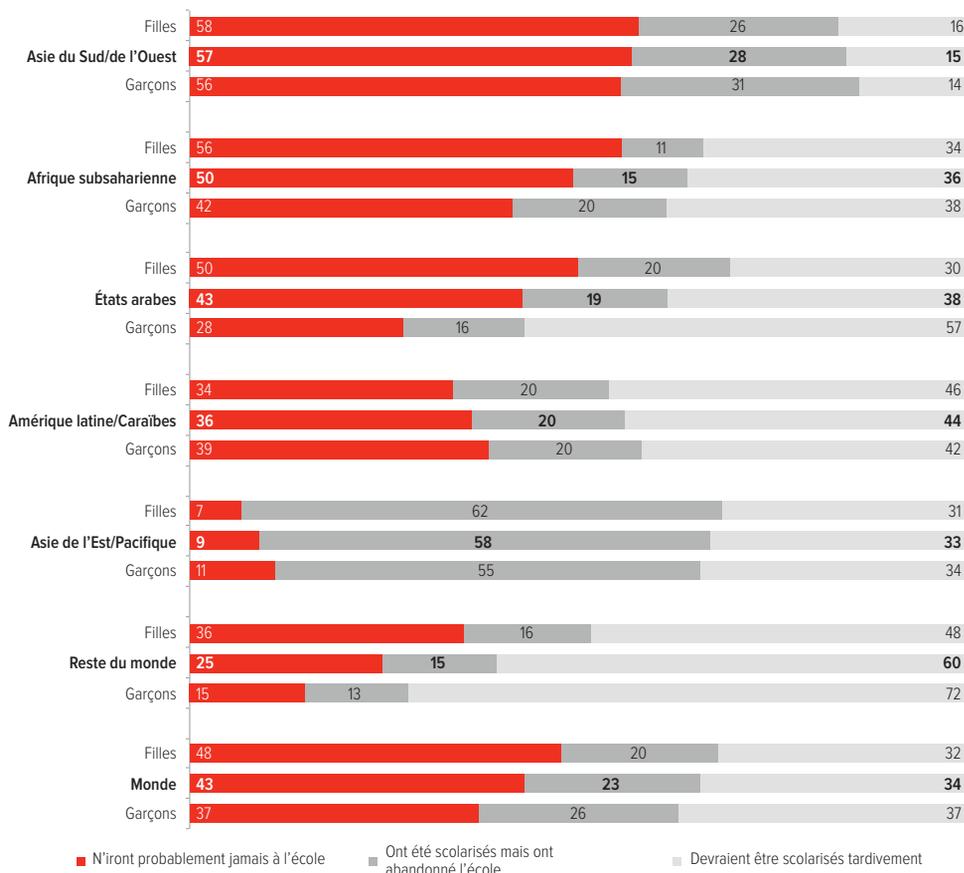
En Éthiopie et au Sénégal, les politiques d'éducation ciblant les filles ont favorisé les progrès en termes de réduction de la disparité entre les sexes parmi les enfants les plus pauvres, bien qu'un grand nombre de garçons comme de filles ne soient quand même pas scolarisés. Au Pakistan, entre 2006 et 2012, il n'y a eu guère de progrès en matière de réduction du nombre d'enfants les plus pauvres qui n'avaient jamais été scolarisés comme en matière de réduction de l'écart de 18 points de pourcentage entre les sexes à cet égard.

Si elles ont la chance d'aller à l'école, les filles y réussissent au même rythme que les garçons

Bien que les filles aient globalement moins de chances que les garçons d'être scolarisées dans le primaire, lorsqu'elles sont scolarisées elles ont une chance égale ou supérieure à celle des garçons de poursuivre leurs études dans les classes suivantes.

Figure 6 : Près de la moitié des filles non scolarisées n'iront jamais à l'école

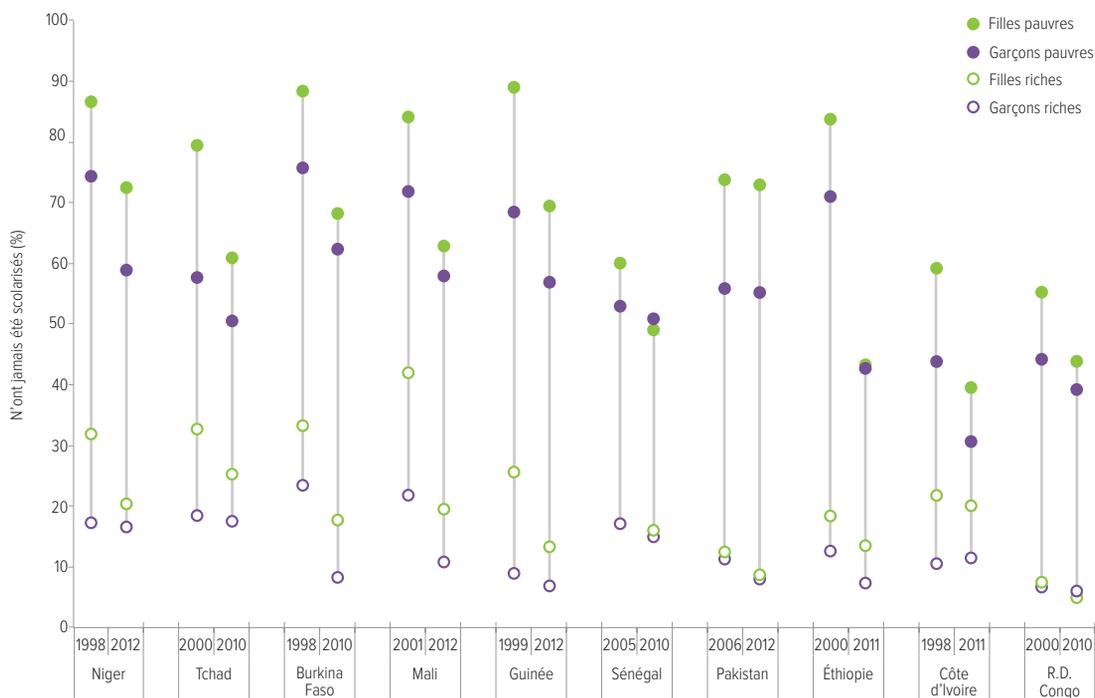
Répartition des enfants non scolarisés par situation vis-à-vis de l'école, par sexe, pour le monde et certaines régions



Source : Base de données de l'ISU.

Figure 7 : Dans la plupart des pays comptant beaucoup d'enfants non scolarisés, les filles les plus pauvres restent les plus susceptibles de n'avoir jamais été scolarisées

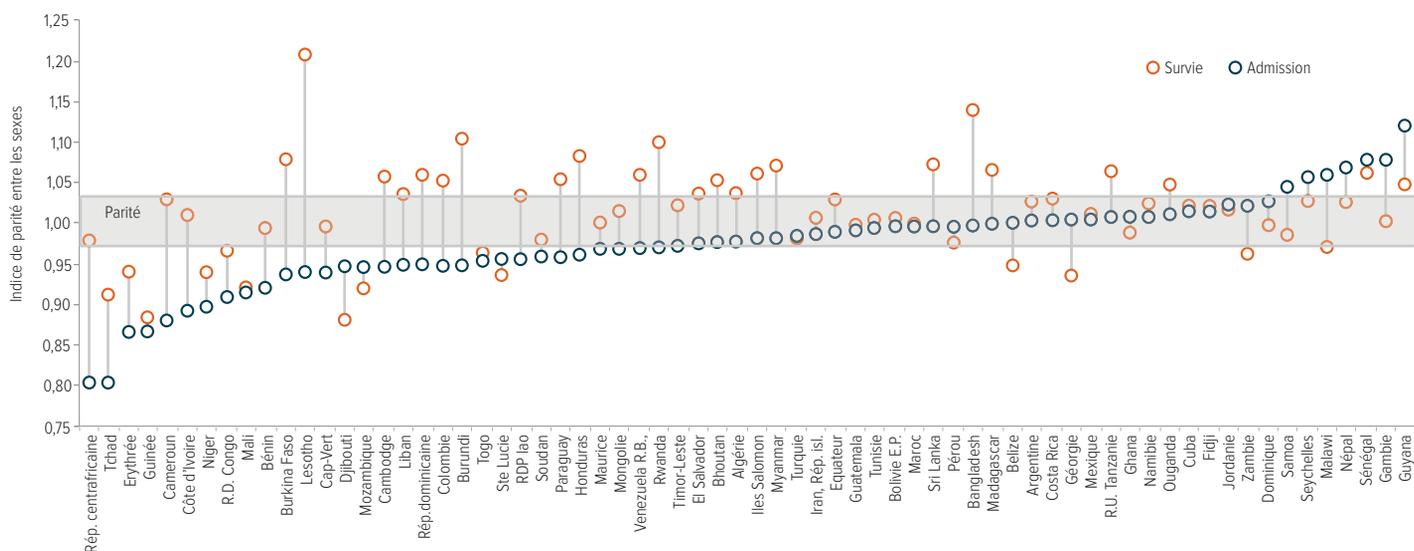
Pourcentage de garçons et de filles qui n'ont jamais été scolarisés, par degré de richesse, choix de pays, vers 2000 et 2010



Note : Les pays choisis étaient ceux comptant les plus forts pourcentages d'enfants n'ayant jamais été scolarisés.

Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2014) utilisant des données des Enquêtes démographiques et de santé et des Enquêtes à indicateurs multiples.

Figure 8 : Alors que les filles ont moins de chance d'être scolarisées, les garçons risquent davantage d'abandonner l'école prématurément
Indice de parité entre les sexes du taux brut d'admission dans le primaire et du taux de survie en 5^e année de l'école primaire, 2011 et 2012



Notes : Le chiffre exclut les pays à revenu élevé. Un IPS inférieur à 0,97 dénote une disparité en défaveur des filles tandis qu'un IPS supérieur à 1,03 dénote une disparité en défaveur des garçons.
Source : Base de données de l'ISU.

Dans beaucoup de pays, les taux de survie en 5^e année d'études des filles ont constamment été égaux ou supérieurs à ceux des garçons. Sur 68 pays disposant de données pour 1999 et 2011, 57 enregistraient soit la parité dans les taux de survie en 5^e année soit un nombre plus grand de filles que de garçons en 1999 ; ce chiffre n'avait pratiquement pas changé en 2011 (58).

Même dans les pays où les filles sont sévèrement désavantagées au stade de l'admission, les taux de survie en 5^e année des enfants scolarisés révèlent généralement des disparités moindres entre les sexes ou aucune disparité. Le Cameroun et la Côte d'Ivoire ont tous deux un IPS inférieur à 0,90 pour les taux bruts d'admission, mais les taux de survie des filles et des garçons affichent la parité (Figure 8).

Dans les quelques pays où les garçons sont défavorisés au stade de l'admission, dont la Gambie, le Malawi et le Népal, les taux bruts de scolarisation restent plus bas pour les garçons que pour les filles. Dans des pays comme le Bangladesh, le Myanmar et la République-Unie de Tanzanie, il n'y a pas de disparité entre les sexes dans les taux d'admission, mais les garçons sont moins nombreux que les filles à survivre en 5^e année d'études, ce qui indique que les garçons risquent relativement davantage de décrocher.

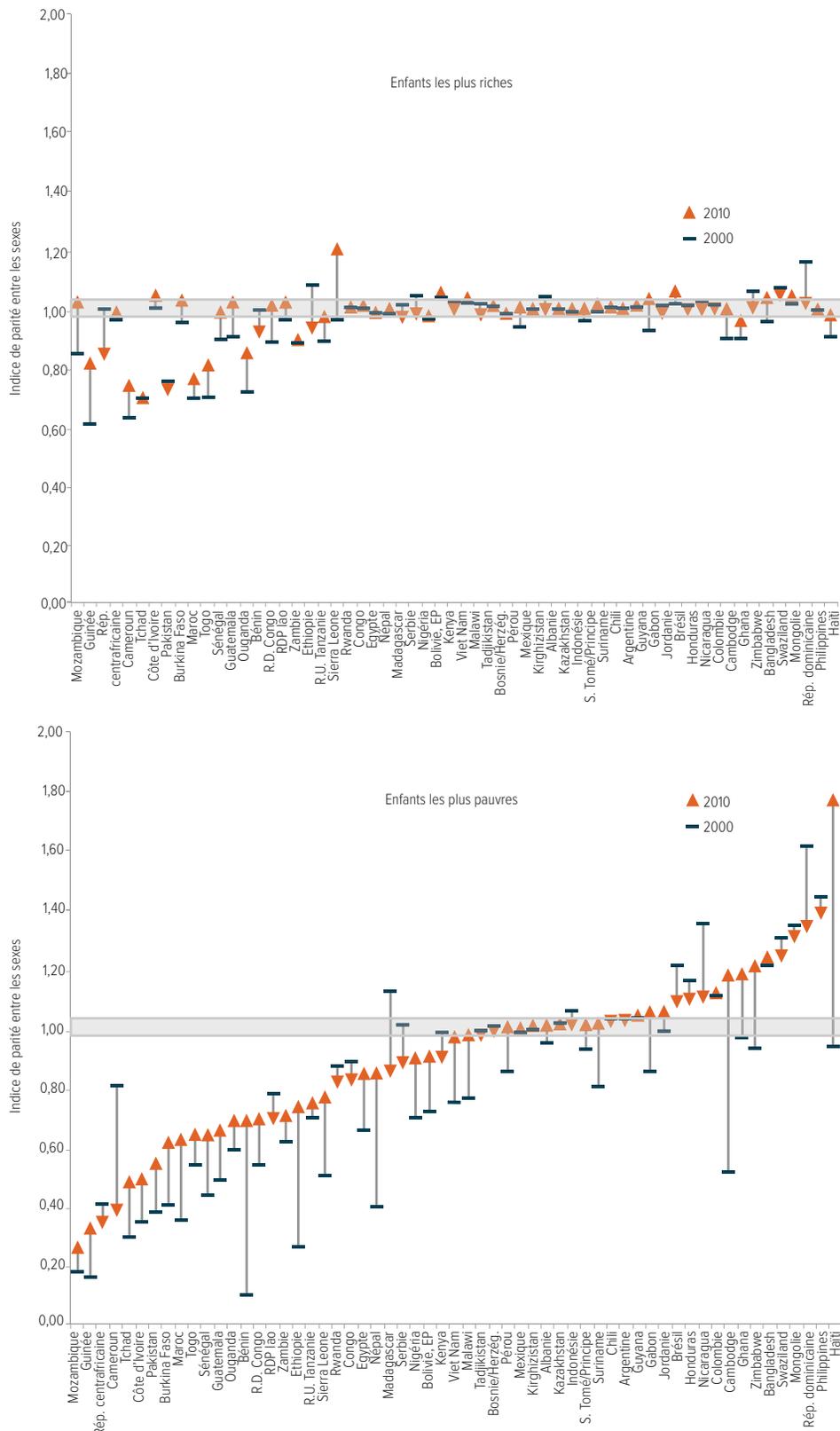
La pauvreté aggrave les disparités entre les sexes en termes de réussite dans le primaire

Si l'on se sert pour mesurer l'achèvement de la scolarité du taux d'achèvement du primaire, qui inclut tous les enfants d'âge scolaire dans une population, et non pas seulement les enfants scolarisés, on peut voir que la disparité entre les sexes est souvent bien plus marquée chez les enfants les plus pauvres que chez les plus riches (Figure 9). Dans les pays comme la République démocratique populaire lao, le Mozambique et l'Ouganda, où la parité entre les sexes en termes d'achèvement du primaire est atteinte depuis 2000 en ce qui concerne les enfants les plus riches, l'achèvement du primaire par les filles les plus pauvres est encore inférieur à celui des garçons les plus pauvres. En République démocratique populaire lao, la proportion de filles les plus riches ayant terminé avec succès le primaire est passée de 88 pour 100 garçons en 2000 à la parité en 2010, tandis que celle des filles les plus pauvres est tombée de 77 à 70 pour 100 garçons.

Des pays comme le Brésil, la République dominicaine et le Nicaragua, où l'achèvement du primaire était particulièrement faible chez les garçons les plus pauvres en 2000 ont depuis progressé vers la parité entre les sexes. Toutefois, dans des pays comme Haïti et le Zimbabwe, de fortes disparités sont apparues et les garçons les plus pauvres ont maintenant moins de chances

Figure 9 : Si des progrès ont été réalisés, c'est chez les enfants les plus pauvres que la disparité entre les sexes en termes d'achèvement du primaire est la plus forte

Indice de parité entre les sexes du taux d'achèvement du primaire, par degré de richesse dans un choix de pays, vers 2000 et 2010

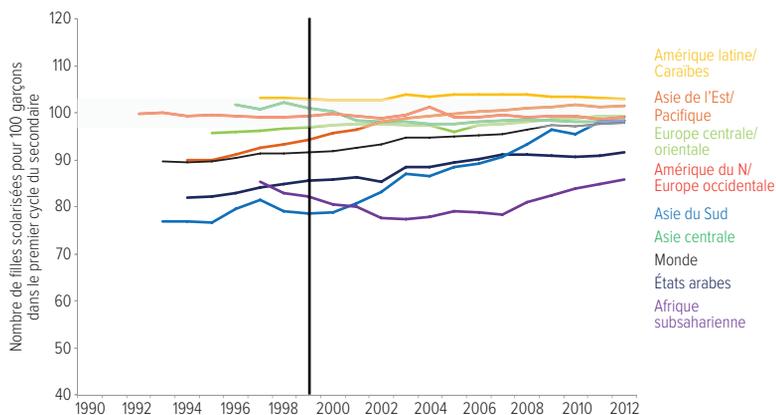


Note : Un IPS inférieur à 0,97 dénote une disparité en défaveur des filles tandis qu'un IPS supérieur à 1,03 dénote une disparité en défaveur des garçons.
 Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2014) utilisant des données des Enquêtes démographiques et de santé et des Enquêtes à indicateurs multiples.

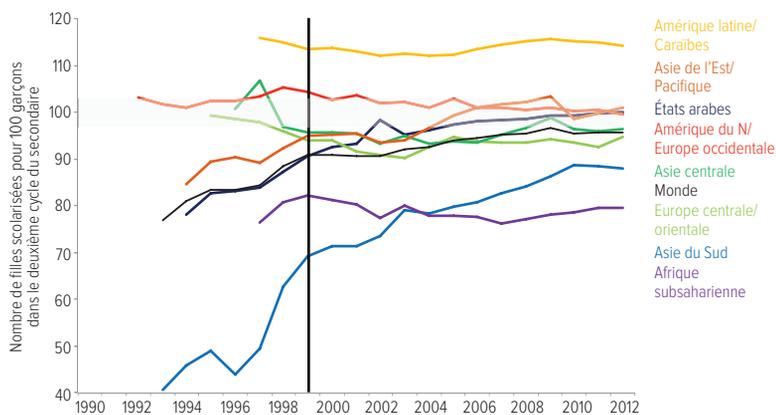
Figure 10 : Quelques régions ont accompli de remarquables progrès en ce qui concerne la réduction des disparités entre les sexes dans le secondaire, mais de fortes disparités subsistent

Indice de parité entre les sexes, par région, 1990-2012

a. Premier cycle du secondaire



b. Deuxième cycle du secondaire



Source : Base de données de l'ISU.

Les disparités entre les sexes sont plus marquées et plus diverses dans l'enseignement secondaire

La participation au premier et au deuxième cycle du secondaire, surtout dans les pays les plus pauvres, a augmenté depuis 1999, du fait de l'amélioration de taux de transition du primaire au secondaire et de la progression des taux de rétention. Entre 1999 et 2012, les effectifs du secondaire ont globalement augmenté de 27% et les filles ont représenté près de 52% de cette progression.

Au niveau mondial, cela se traduit par une réduction de la disparité entre les sexes puisqu'on est passé de 91 filles scolarisées pour 100 garçons en 1999 à près de 97 filles pour 100 garçons en 2012, juste en-dessous du seuil de la parité. La situation varie selon les régions. C'est l'Asie du Sud et de l'Ouest qui a le plus progressé, passant de 75 filles scolarisées pour 100 garçons, niveau le plus bas, à 93, avec des progrès rapides dans le premier comme dans le deuxième cycle (**Figure 10a et b**). Les États arabes ont eux aussi progressé, puisque le nombre de filles scolarisées pour 100 garçons est passé de 87 en 1999 à 95 en 2012. En Afrique subsaharienne, le nombre moyen de filles scolarisées par rapport au nombre de garçons scolarisés n'a augmenté que légèrement depuis 1999, passant à 84 filles pour 100 garçons. En Amérique latine et dans les Caraïbes, il y avait 93 garçons scolarisés pour 100 filles en 2012, proportion qui n'a guère changé depuis 1999.

Globalement, les disparités entre les sexes diminuent. Dans le premier cycle du secondaire, la proportion de pays ayant atteint la parité est passée de 41% en 1999 à 42% en 2005 et 50% en 2012. Dans le deuxième cycle, les proportions correspondantes étaient de 10%, 20% et 29%. Il y a relativement plus de pays enregistrant une disparité en défaveur des filles dans le premier cycle et plus de pays présentant une disparité en défaveur des garçons dans le deuxième cycle.

Dans les deux cycles, sur les 133 pays disposant de données pour les deux années, le nombre de pays comptant moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons est tombé de 30 en 1999 à 19 en 2012, la majorité de ces pays se trouvant dans les États arabes et en Afrique subsaharienne. Le nombre de pays comptant moins de 90 garçons scolarisés pour 100 filles est tombé de 18 à 9 durant la même période (**Figure 11**).

Les cas les plus extrêmes de disparité dans les effectifs du secondaire sont toujours au détriment

que les filles les plus pauvres d'achever leurs études primaires.

Il y a plus de pays enregistrant une disparité au détriment des garçons dans le deuxième cycle du secondaire

Il faut que les stratégies visant à remédier à l'apparition d'un faible achèvement du primaire chez les garçons les plus pauvres examinent pourquoi les garçons décrochent. Dans le même temps, il faut que les pays qui cherchent à améliorer globalement les taux d'achèvement des filles redoublent d'efforts pour faire en sorte que les filles, en particulier celles qui sont pauvres et défavorisées, soient tout d'abord scolarisées, et qu'ils s'occupent des obstacles spécifiques auxquels se heurtent les filles une fois scolarisées, comme on le verra plus loin. Un examen attentif des modalités au stade de l'admission à l'école primaire et dans toutes les classes qui suivent est nécessaire pour garantir une participation et un achèvement équitables du primaire pour les filles comme pour les garçons.

des filles. En 2012, malgré les progrès accomplis depuis 1999, 13 pays comptaient moins de 80 filles scolarisées pour 100 garçons. En Angola, la disparité s'est aggravée, puisqu'on est tombé de 76 filles pour 100 garçons en 1999 à 65 en 2012. En République centrafricaine et au Tchad, deux pays touchés par un conflit, le nombre de filles scolarisées dans le secondaire était à peu près inférieur de moitié à celui des garçons en 2012.

Les changements dans la structure de la scolarisation des garçons dans le secondaire ont varié depuis 1999. Dans un certain nombre de pays à revenu intermédiaire ou élevé affichant des niveaux élevés de scolarisation dans le secondaire, des écarts persistants entre les sexes au détriment des garçons avaient été comblés en 2012, sauf en Finlande et au Luxembourg. En Mongolie et en Afrique du Sud, de grands progrès en matière de réduction des disparités avaient amené ces deux pays au bord de la parité entre les sexes en 2012. Cependant, dans certains pays riches comme l'Argentine, le Suriname et plusieurs pays des Caraïbes, les disparités entre les sexes dans les effectifs du secondaire ont augmenté. Dans quelques pays pauvres comme le Bangladesh, le Myanmar et le Rwanda, de telles disparités ont fait leur apparition. Au Lesotho, seulement 71 garçons étaient scolarisés pour 100 filles en 2012, proportion inchangée depuis 1999.

Les insuffisances de l'achèvement du primaire et les décrochages du secondaire renforcent les disparités

La disparité des sexes dans le nombre d'enfants entrant dans le premier cycle du secondaire et le terminant a diminué, bien que beaucoup de pays soient encore loin de la parité. L'analyse des données des enquêtes sur les ménages de 78 pays pour le GMR 2015 montre que le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est passé de 25% en 1999 à 31% en 2008 dans les pays à faible revenu, de 52 à 64% dans les pays à revenu intermédiaire inférieur et de 81 à 85% dans les pays à revenu intermédiaire supérieur. Elle montre aussi qu'en moyenne, le nombre de filles achevant le premier cycle du secondaire est passé de 81 filles pour 100 garçons en 2000 à 93 en 2010.

L'essentiel de la disparité dans l'achèvement du premier cycle du secondaire dans ces pays est imputé aux disparités initiales au niveau du primaire. Bien que les garçons et les filles ayant achevé le primaire soient en moyenne aussi

destinés les uns que les autres à accomplir la transition vers le premier cycle du secondaire, les filles avaient été moins nombreuses à entrer à l'école primaire au tout début. En conséquence, moins de filles achèvent le primaire et plus de filles sont laissées pour compte.

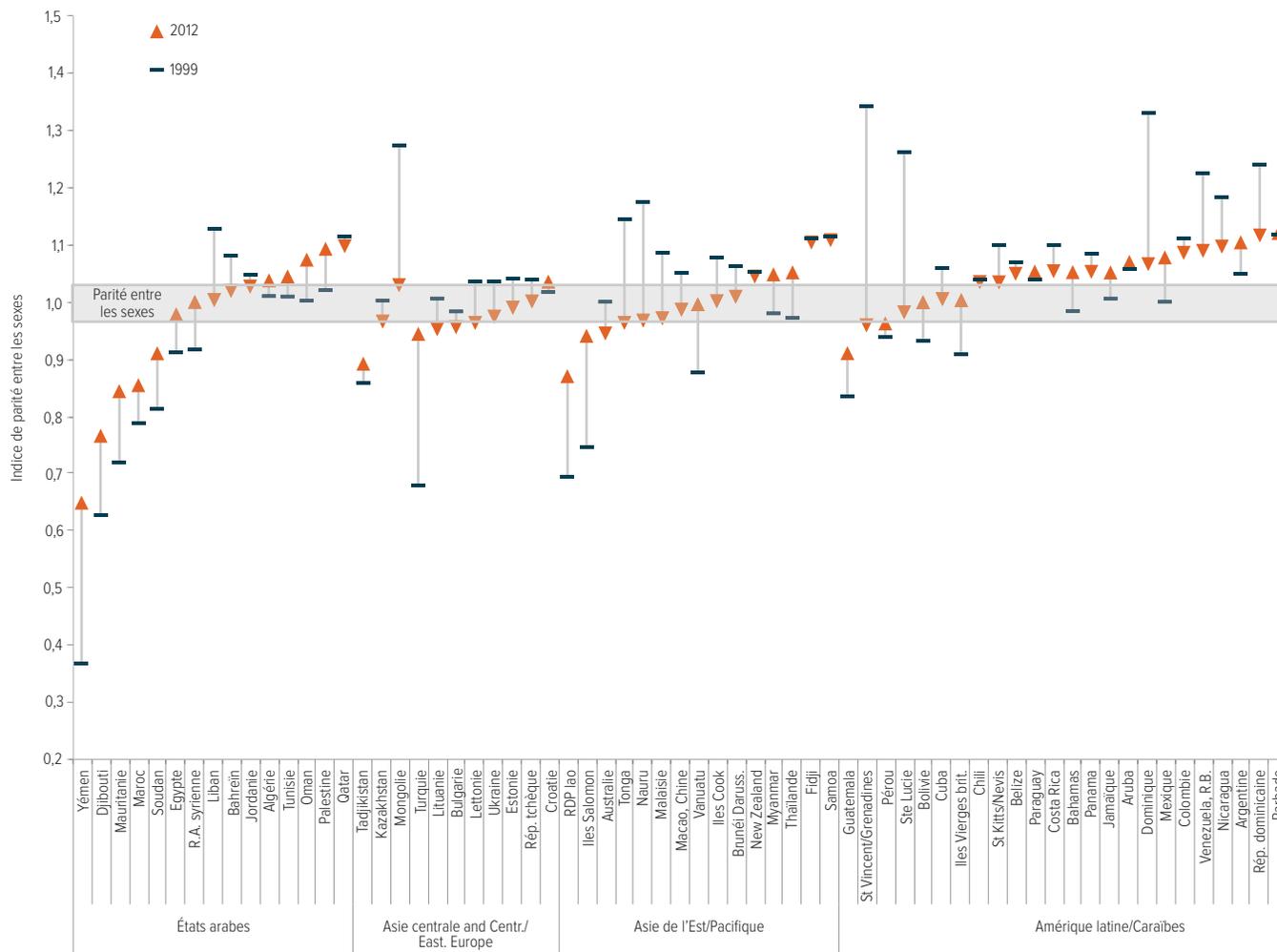
Quelques pays parmi les plus pauvres, comme le Malawi et le Cambodge, ont accompli des progrès considérables vers la parité dans l'achèvement du premier cycle du secondaire, résultant presque exclusivement des progrès faits pour réduire les disparités dans l'achèvement du primaire. Au Cambodge, où seulement 66 filles achevaient le primaire pour 100 garçons en 2000, la parité dans le primaire a été atteinte en 10 ans. Cela a contribué aux progrès vers la parité dans le premier cycle du secondaire, avec un IPS de 0,90 en 2010. Le Malawi a progressé vers la parité dans l'achèvement du primaire mais malgré cela, 90 filles achevaient le primaire pour 100 garçons, 82 filles accédaient au secondaire pour 100 garçons et seulement 72% des filles survivaient jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire pour 100 garçons. Au Malawi comme au Cambodge, les disparités augmentent en ce qui concerne l'admission dans le premier cycle du secondaire et l'achèvement de ce cycle, ce qui indique l'existence de goulets d'étranglement pour les filles (**Figure 12**).

Dans les pays plus riches, tels le Brésil et la Tunisie, l'augmentation des taux de décrochage chez les garçons a eu pour résultat que les filles sont plus nombreuses que les garçons à achever le premier cycle du secondaire. Au Brésil, l'IPS pour l'achèvement de ce cycle est passé de 1,12 en 2000 à 1,18 en 2010. En Tunisie, la parité dans l'achèvement du primaire et l'admission dans le premier cycle du secondaire était atteinte en 2010, alors que précédemment il y avait une disparité au détriment des filles. Toutefois, moins de garçons que de filles réussissent maintenant à parvenir en dernière année du premier cycle du secondaire. Au Viet Nam, la disparité entre les sexes a largement disparu.

Dans le deuxième cycle du secondaire, les garçons risquent plus que les filles de décrocher. Pour les 78 pays disposant de données pour 2010, seulement 95 garçons pour 100 filles achevaient ce cycle, proportion qui n'a guère changé depuis 2000. Dans les pays où les garçons étaient déjà désavantagés pour ce qui est de l'achèvement du premier cycle du secondaire, tels que le Brésil, cela aggravait encore la disparité entre les sexes.

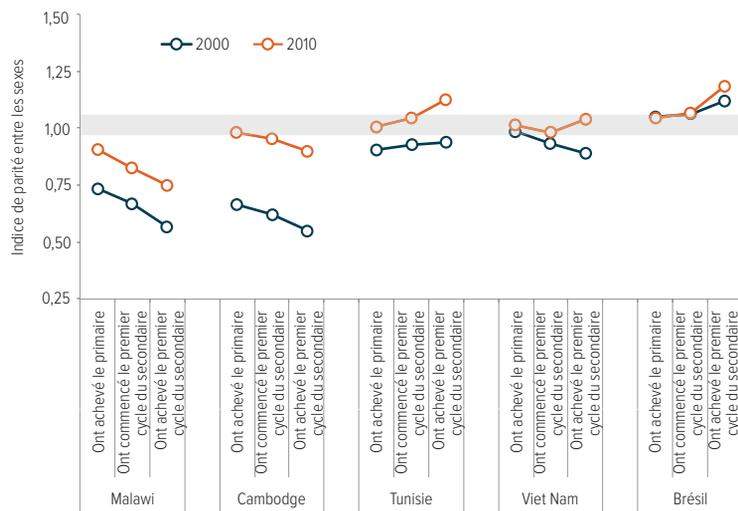
L'essentiel de la disparité dans l'achèvement du premier cycle du secondaire est imputé aux disparités initiales au niveau du primaire

Figure 11 : Les disparités entre les sexes dans le secondaire se sont réduites, mais elles restent grandes dans certaines régions
 Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation dans le secondaire, par région, 1999 et 2012



Source : Base de données de l'ISU.

Figure 12 : Les disparités entre les sexes se perpétuent et s'accroissent au cours du premier cycle du secondaire
 Indice de parité entre les sexes des taux d'achèvement du primaire, de transition vers le premier cycle du secondaire et d'achèvement de ce cycle, choix de pays, vers 2000 et 2010



Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2014) utilisant des données des Enquêtes démographiques et de santé.

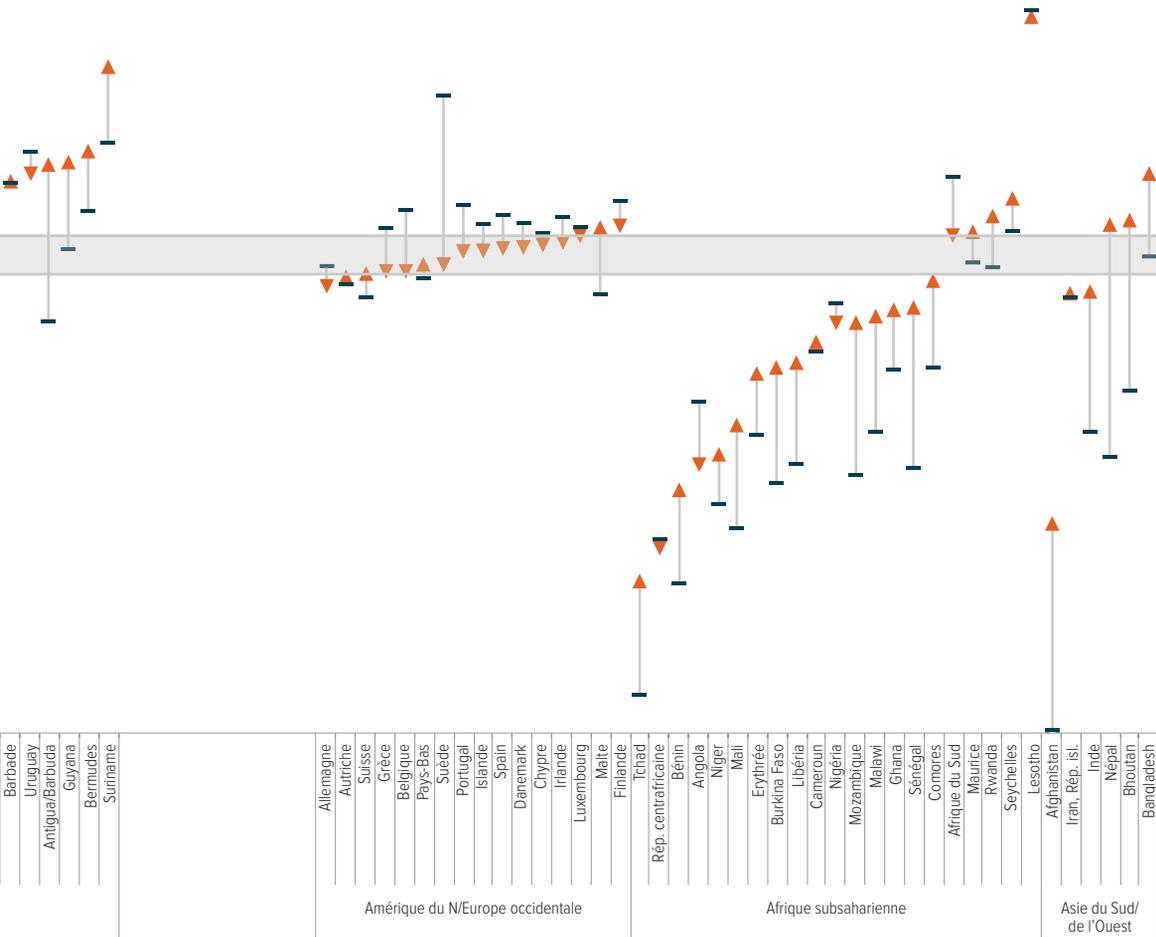
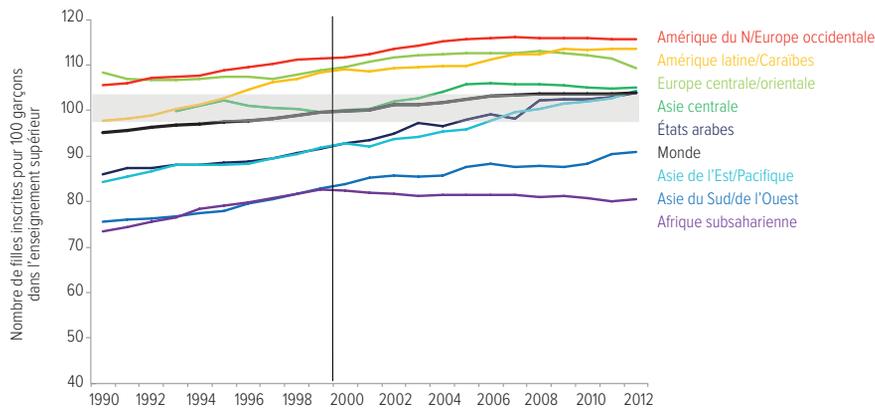


Figure 13 : De fortes disparités subsistent dans l'enseignement supérieur
 Indice de parité entre les sexes, enseignement supérieur, par région, 1990-2012



Source : Base de données de l'ISU.

Les taux d'achèvement des adolescents du sexe masculin sont de plus en plus un sujet de préoccupation dans les pays de l'OCDE où, en 2011, les taux de d'achèvement du deuxième cycle du secondaire des filles dépassaient ceux des garçons dans tous les pays sauf l'Allemagne. En moyenne, 73% des filles contre 63% des garçons achevaient le deuxième cycle du secondaire sans redoublement. Les écarts les plus marqués étaient enregistrés en Islande et au Portugal, où les taux d'achèvement des filles dépassaient de 20% ou plus ceux des garçons (OCDE, 2012b).

Plus de femmes que d'hommes dans l'enseignement supérieur, sauf dans deux régions

Dans le monde, plus de femmes que d'hommes étaient inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur en 2012. L'IPS moyen était de 1,04, alors qu'en 1999 il y avait la parité entre hommes et femmes. Toutefois, il y a des variations selon les régions. En 2012, en moyenne, il n'y avait que 8 femmes inscrites dans l'enseignement supérieur pour 10 hommes en Afrique subsaharienne, tandis qu'il y avait moins de 9 hommes inscrits pour 10 femmes à ce niveau en Amérique du Nord et Europe occidentale et en Amérique latine et Caraïbes (**Figure 13**)

Seulement 4% des pays avaient atteint la parité dans l'enseignement supérieur en 2012, pourcentage qui est resté inchangé depuis 1999. De plus, le pourcentage de pays comptant moins de 90 hommes inscrits dans l'enseignement supérieur pour 100 filles a augmenté, passant de 53% en 1999 à 60% en 2005 et 64% en 2012 (**Figure 1**).

La parité entre les sexes dans les résultats d'apprentissage reste à réaliser

La réalisation de l'égalité des genres dans l'éducation exige non seulement que filles et garçons aient les mêmes chances d'accéder et de participer à l'éducation, mais aussi que leur réussite éducative ne soit pas compromise par leur sexe. Il faut davantage de recherches pour comprendre les facteurs ayant une incidence sur les disparités entre les sexes en termes de performances dans les diverses matières et aux étapes clés du cycle éducatif.

Les évaluations des apprentissages révèlent des écarts de performance selon les disciplines

Les évaluations régionales et internationales des apprentissages dans le primaire et le secondaire – PISA, TIMSS, Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) et SERCE – indiquent que les performances varient selon le sexe et la discipline. L'analyse présentée dans le GMR 2012, utilisant des données de diverses évaluations régionales et internationales des apprentissages effectuées durant la période 2005-2009, montre que globalement les filles étaient plus performantes en lecture, et les garçons plus performants en mathématiques dans la plupart des pays, bien que l'écart diminue. Les performances en sciences étaient plus variées, sans différence notable entre garçons et filles dans de nombreux pays (UNESCO, 2012b).

Les études du PISA, qui évaluent les performances des élèves de 15 ans, révèlent une aggravation de la disparité en lecture, les filles étant sensiblement plus performantes que les garçons dans tous les pays étudiés (**Figure 14a**). Une comparaison portant sur le sous-ensemble des pays ayant participé à l'étude en 2000 et en 2012 montre que l'écart entre les sexes en lecture avait augmenté dans 11 pays, dont la Bulgarie, la France, l'Islande, Israël, le Portugal et la Roumanie, surtout en raison du recul des performances des garçons. Les garçons peu performants sont particulièrement désavantagés étant donné qu'ils sont fortement surreprésentés parmi les élèves qui n'atteignent pas le niveau de compétence élémentaire en lecture (OCDE, 2014a).

Les résultats du PISA montrent aussi un écart de performances en mathématiques, matière où les garçons réussissent mieux que les filles dans la majorité des pays, bien que l'écart ait diminué dans plusieurs pays, dont le Monténégro, la Norvège et la Slovaquie (**Figure 14b**). Dans l'étude PISA de 2012, les filles des pays de l'OCDE ont enregistré des scores inférieurs de 11 points, en moyenne, à ceux des garçons. Les données montrent que les filles étaient sous-représentées parmi les élèves ayant enregistré les scores les plus élevés dans la plupart des pays, indiquant un éventuel problème pour obtenir à l'avenir une participation égale aux professions touchant la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (OCDE, 2014a).

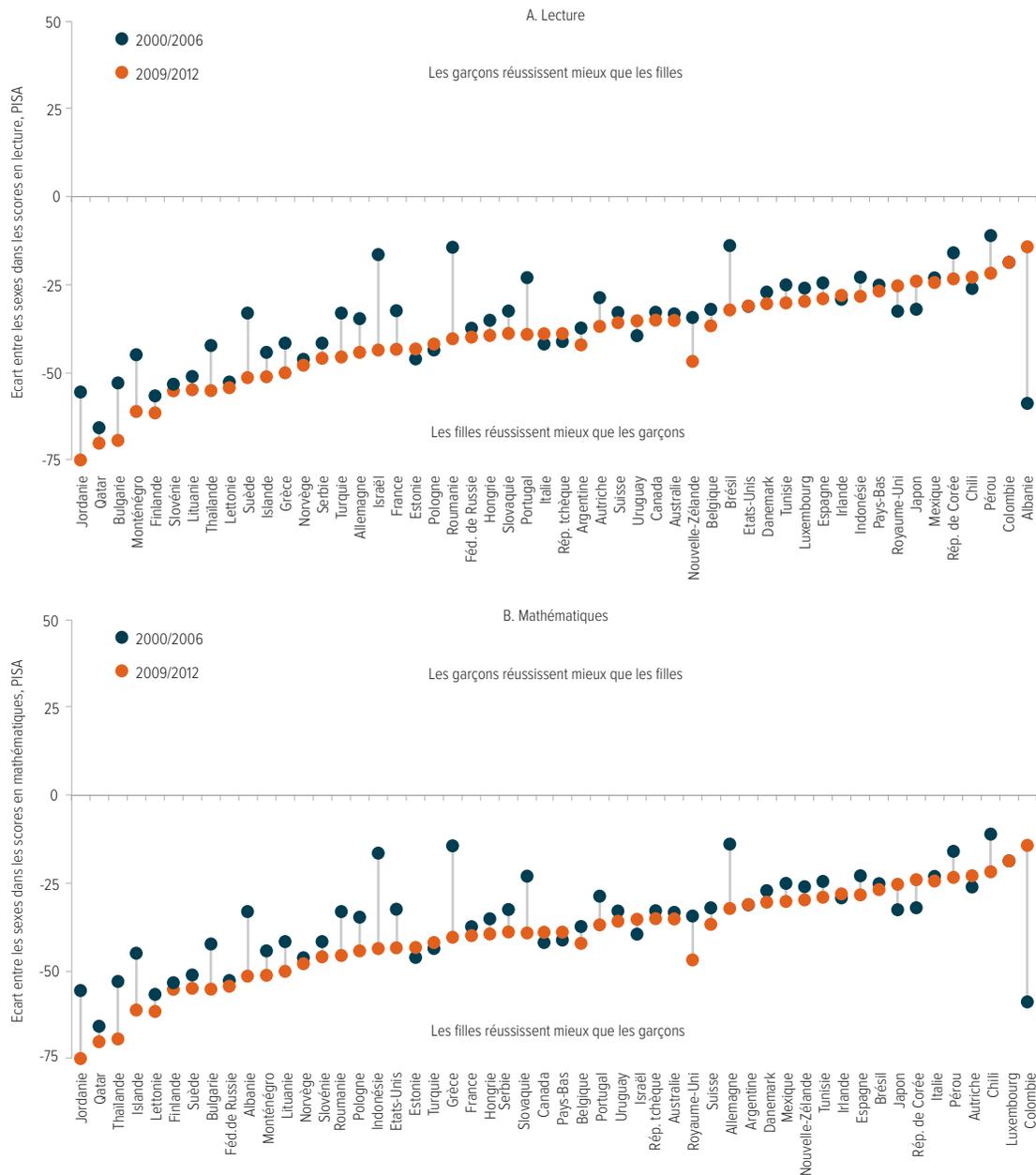
Dans les contextes de pauvreté, les filles restent désavantagées en termes de résultats scolaires

Dans certains des pays les plus pauvres où elles se heurtaient traditionnellement à des obstacles à l'égalité de participation à l'éducation, les filles continuent d'être désavantagées en termes d'acquisition des compétences de base importantes. Une analyse plus poussée montre que les disparités

entre les sexes en matière d'apprentissage peuvent être sous-estimées lorsque les évaluations n'incluent que les enfants qui fréquentent l'école. L'analyse de l'Annual Status of Education Report (ASER) 2014 dans les zones rurales du Pakistan évalue les compétences en lecture, écriture et calcul des enfants de 5 à 16 ans qui vont à l'école et de ceux qui ne sont pas scolarisés. Elle montre que les écarts entre les sexes sont faibles chez les élèves

Figure 14 : Bien que les écarts de résultats entre les sexes se réduisent, les garçons réussissent mieux en mathématiques, tandis que les filles obtiennent de plus en plus des résultats très supérieurs à ceux des garçons en lecture

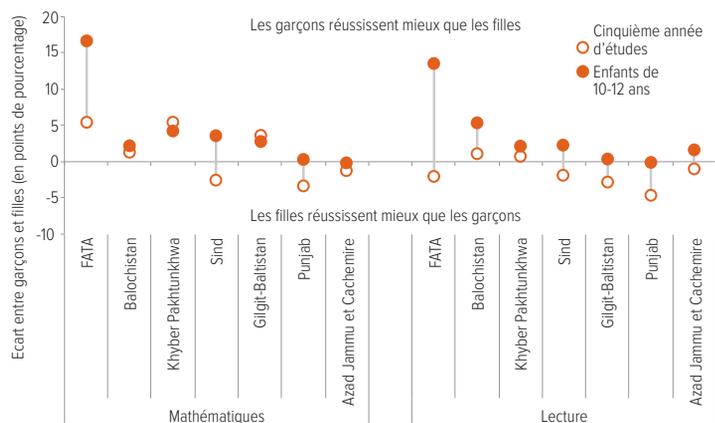
Écart entre les sexes dans les scores en lecture et mathématiques, PISA, 2000/2006 et 2009/2012



Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2014) utilisant des données du PISA.

Figure 15 : Au Pakistan, les filles ont des performances généralement inférieures à celles des garçons en mathématiques et en lecture

Ecart entre les sexes pour deux indicateurs de l'apprentissage, élèves de 5e année d'études et enfants de 10-12 ans, zones rurales du Pakistan, 2014



Notes : L'indicateur pour les mathématiques est le pourcentage d'enfants capables faire une division ; l'indicateur pour la lecture est le pourcentage d'enfants capables de lire une histoire en ourdou, en sindi ou en pachtou. Les deux indicateurs ont été calculés pour deux groupes : (i) tous les élèves en 5e année d'études et (ii) tous les enfants âgés de 10 à 12 ans.

Source : Calculs de l'équipe ASER Pakistan fondés sur l'étude ASER 2014.

scolarisés en 5^e année d'études, et parfois en faveur des filles. Toutefois, les performances relatives des filles sont plus médiocres chez les enfants de 10-12 ans évalués, qu'ils aillent à l'école ou non, en particulier dans les provinces et territoires les plus pauvres et les moins développés. Dans le Baloutchistan, le pourcentage de filles en 5^e année d'études capables de lire un passage en ourdou, en sindi ou en pachtou était en moyenne presque égal à celui des garçons en 5^e année, mais chez les enfants de 10-12 ans, il y avait un écart de 5 points de pourcentage entre les filles et les garçons. Dans les Zones tribales sous administration fédérale (FATA), l'écart atteignait 14 points de pourcentage en défaveur des filles (Figure 15).

Les filles peuvent être désavantagées dans les examens nationaux

Des recherches limitées donnent à penser que dans certains des pays les plus pauvres, les filles sont plus désavantagées que les garçons face aux examens nationaux, ce qui les empêche de poursuivre leurs études. Même si en 6^e année d'études les filles obtenaient des scores supérieurs à ceux des garçons dans l'évaluation des apprentissages SACMEQ III de 2007, les taux de réussite des filles lors des examens nationaux au Kenya et au Zimbabwe étaient sensiblement inférieurs à ceux des garçons (Mukhopondhyay *et al.*, 2012). Les examens nationaux à l'issue du cycle primaire peuvent faire partie de

processus de sélection critiques dans lesquels l'échec ou un résultat insuffisamment satisfaisant interdit d'accéder au premier cycle du secondaire. Au Kenya et au Malawi, les résultats obtenus aux examens du certificat d'études primaires déterminent l'admission dans les écoles secondaires publiques (Mukhopondhyay *et al.*, 2012).

La parité entre les sexes est faible en ce qui concerne l'alphabétisation

Globalement, près de 781 millions d'adultes étaient dépourvus de compétences élémentaires en lecture/écriture/calcul en 2012, et près de 64% de ces adultes étaient des femmes, pourcentage inchangé depuis 2000. Dans le monde, le taux moyen d'analphabétisme des adultes est tombé de 24 à 18% entre 1990 et 2000. Cependant, le rythme de ce recul s'est ralenti et les estimations semblent indiquer que ce taux n'a que faiblement diminué, tombant à 16% en 2012 ; selon les projections, il devrait s'établir à 14% en 2015. Cela représente une diminution de 23% seulement du nombre d'adultes analphabètes dans le monde depuis 2000 ; on est donc bien loin de la cible de 50% fixée à Dakar, et l'écart entre hommes et femmes n'a pas changé.

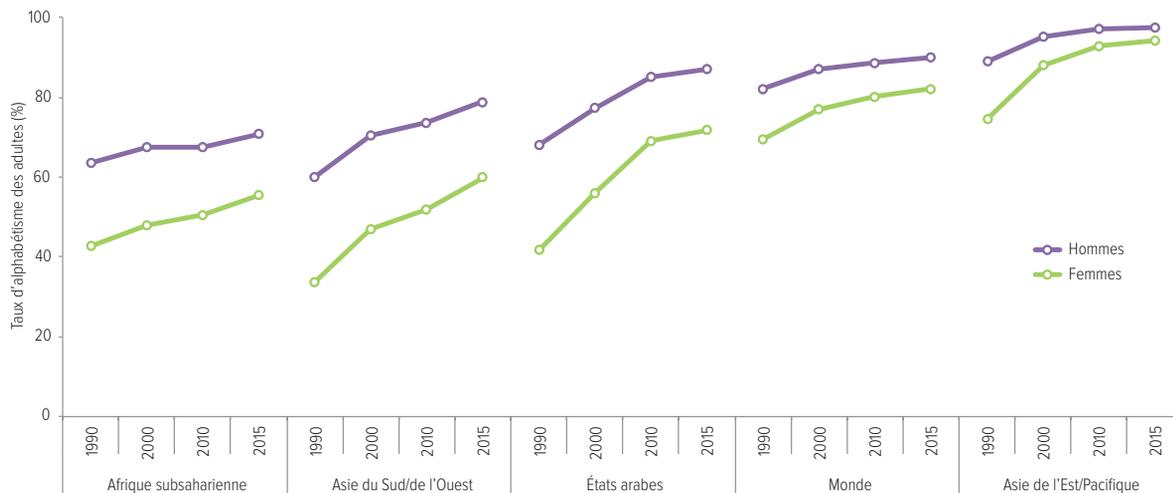
Les progrès ont été inégaux dans les régions où les femmes étaient les plus à la traîne. Des progrès rapides ont été enregistrés dans les États arabes au cours des années 2000, étant donné que les taux d'alphabétisme des femmes adultes est passé de 56% en 2000 à 69% en 2010, tandis que l'indice de parité entre les sexes dans les taux d'alphabétisme est passé de 0,73 à 0,81. Cependant, on s'attend à ce que ces progrès se soient ralentis en 2015 (Figure 16). L'Afrique subsaharienne était la région présentant l'avant-dernier taux d'alphabétisme des femmes en 2010 – à peine 50% – et devait atteindre 55% en 2015, époque à laquelle il était aussi projeté que bien moins de femmes seraient alphabètes : 78 femmes pour 100 hommes. L'Asie du Sud et de l'Ouest reste la région enregistrant la plus forte disparité entre les sexes, même si son taux d'alphabétisme des femmes adultes devrait avoir dépassé celui de l'Afrique subsaharienne. Le taux d'alphabétisme des femmes adultes de la région est passé de 47% en 2000 à 52% en 2010 et il devrait atteindre 60% en 2015, alors que la projection de l'indice de parité entre les sexes prévoit une valeur de 0,76.

Les taux d'alphabétisme des jeunes sont globalement plus élevés que ceux des adultes, ce qui reflète les récents gains dans l'accès à

l'enseignement primaire et secondaire. Le plus récent taux d'alphabétisme des jeunes, estimé en 2012, s'établit à 89%. En 2015, le taux d'alphabétisme des jeunes femmes d'Asie du Sud et de l'Ouest devrait selon les projections atteindre 85% contre 90% pour les jeunes hommes – soit une progression spectaculaire par rapport au taux de 66% en 2000 et à peine 5 points de pourcentage de moins que la moyenne mondiale. De grands progrès et une

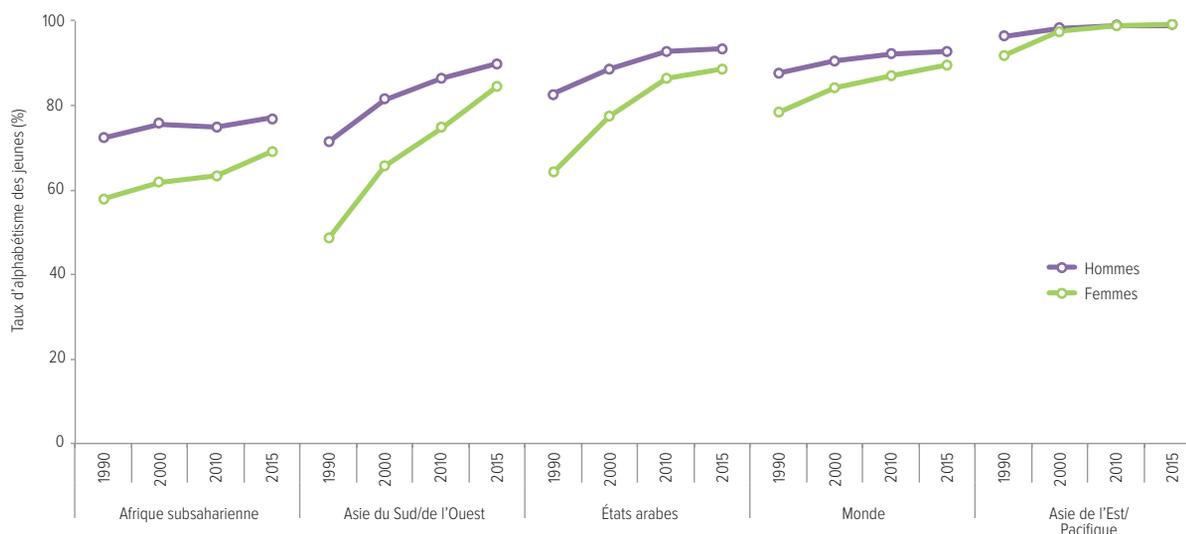
réduction de l'écart entre les sexes ont aussi été enregistrés dans les Etats arabes, où le taux d'alphabétisme des jeunes femmes devrait selon les projections atteindre en 2015 89% contre 94% pour les jeunes hommes. Les progrès ont été beaucoup plus lents en Afrique subsaharienne, où seulement 69% des jeunes femmes devraient être alphabètes en 2015, soit une progression de seulement 11 points de pourcentage depuis 1990 (Figure 17).

Figure 16 : L'alphabétisme des femmes reste nettement inférieur à celui des hommes
Taux d'alphabétisme des adultes par sexe, monde et choix de régions, 1990, 2000, 2010 et 2015 (projection)



Note : Les données relatives à l'alphabétisme ne sont pas collectées annuellement. Les données régionales et mondiales se réfèrent donc aux décennies de recensement. 1990 se réfère aux données de la décennie de recensement 1985-1994, 2000 à la décennie 1995-2004 et 2010 aux données de la période 2005-2012.
Source : Recensement de l'ISU.

Figure 17 : Les deux tiers seulement des jeunes femmes d'Afrique subsaharienne seront alphabètes en 2015
Taux d'alphabétisme des jeunes par sexe, monde et choix de régions, 1990, 2000, 2010 et 2015 (projection)

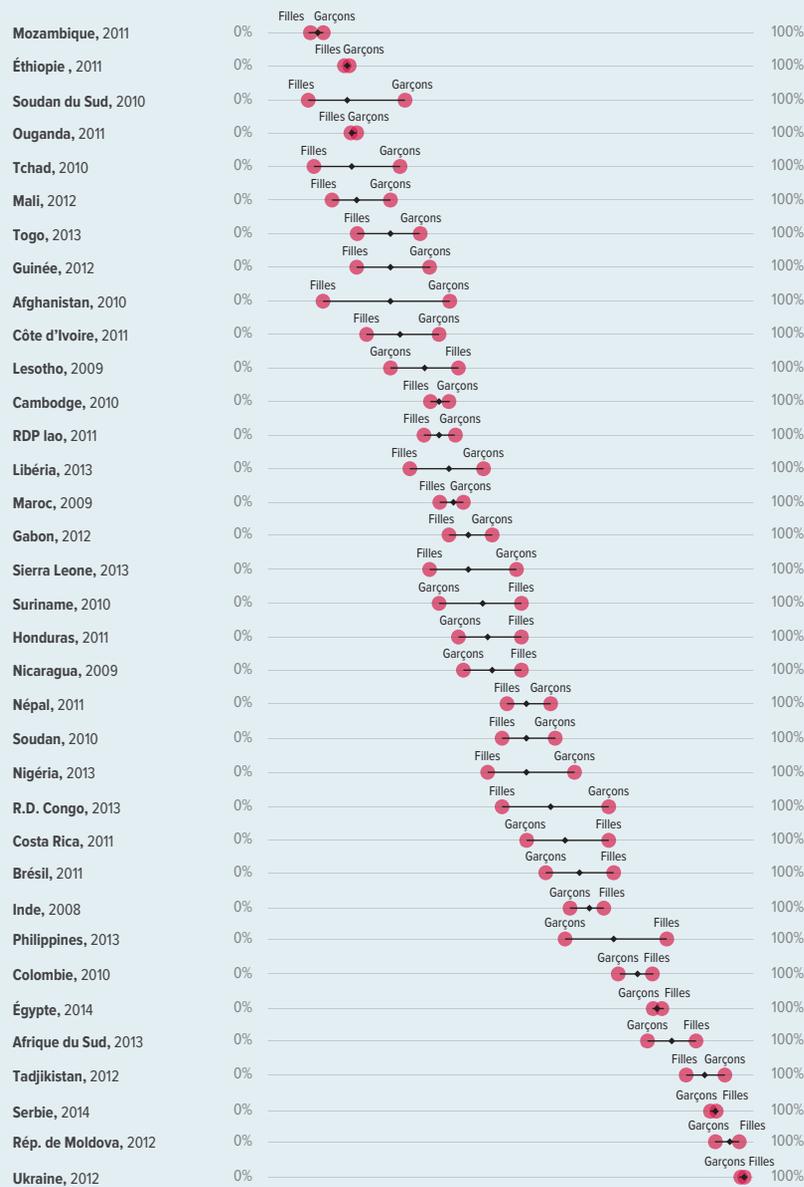


Note : Mêmes observations que pour la figure 16.
Source : Recensement de l'ISU.

L'Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT a continué à développer et actualiser un site web interactif qui montre l'ampleur des inégalités en matière d'éducation dans les pays. La Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation rassemble les données les plus récentes des Enquêtes démographiques et de santé, des Enquêtes à indicateurs multiples et autres enquêtes nationales sur les ménages ainsi que des enquêtes sur les acquis d'apprentissage scolaires.

Les disparités entre les sexes restent fortes dans plusieurs pays

Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, par sexe (%)



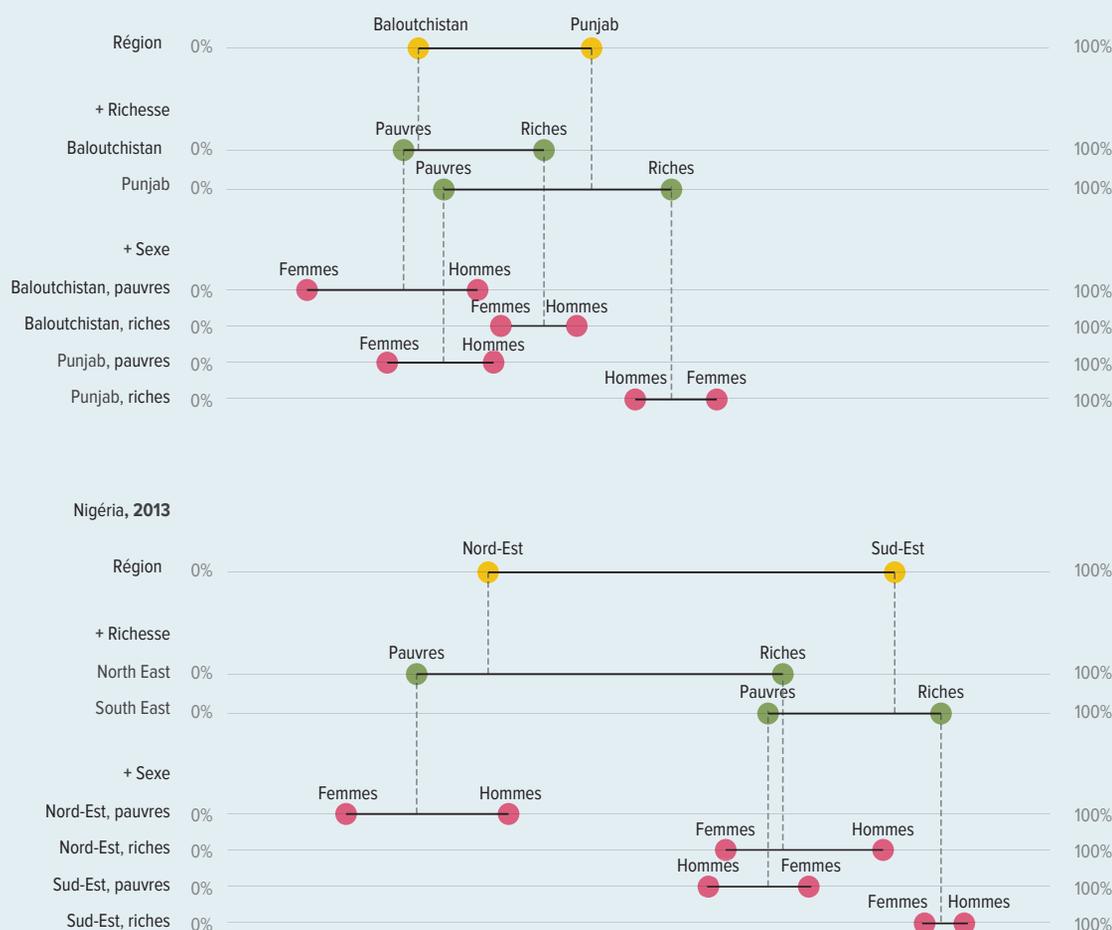
La figure indique le pourcentage de jeunes hommes et femmes qui ont achevé le premier cycle du secondaire dans 35 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Elle montre que les disparités entre les sexes existent dans beaucoup de pays – mais elles ne sont pas inévitables. En cliquant sur les points sur le site web, les pourcentages apparaissent. Par exemple, le Tchad et l'Ouganda ont le même taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (17%) mais alors qu'il n'y a pas de disparité entre les sexes en Ouganda, le taux d'achèvement des jeunes hommes est trois fois plus élevé que celui des jeunes femmes au Tchad. Les disparités entre les sexes peuvent aussi évoluer dans le sens inverse : au Mali, il y a un écart de 12 points de pourcentage en défaveur des jeunes femmes - mais au Nicaragua le même écart est en défaveur des jeunes hommes.

sur les inégalités dans l'éducation (WIDE)

Les visiteurs du site web peuvent comparer les groupes à l'intérieur des pays en fonction de divers indicateurs de l'éducation, et en fonction des facteurs associés aux inégalités, dont la richesse, le genre, l'origine ethnique, la religion et le lieu. Les utilisateurs peuvent créer des cartes, des diagrammes et des tableaux à partir des données et les télécharger, les imprimer ou les partager en ligne. Le site a été conçu par InteractiveThings.

Les disparités de richesse sont encore aggravées par les disparités entre les sexes

Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, par région, degré de richesse et sexe (%)



Sur le site de WIDE, l'utilisateur peut examiner en détail l'intersection des structures du désavantage à l'intérieur des pays. Au Pakistan, dans la province du Baloutchistan, seulement 21% des pauvres achèvent le premier cycle du secondaire. Toutefois, les disparités entre les sexes sont grandes à l'intérieur de ce groupe : seulement 10% des jeunes femmes pauvres achèvent le premier cycle du secondaire contre 31% des jeunes hommes pauvres. Dans le Punjab, la disparité entre les sexes est dans l'autre sens chez les riches. Au Nigéria, les inégalités sont très prononcées entre la région du Nord-Est, en proie à des conflits, et la région prospère du Sud-Est. Dans le Nord-Est, il y a de fortes disparités entre les sexes chez les pauvres comme chez les riches, au détriment des jeunes femmes ; dans le Sud-Est, les disparités entre les sexes sont moins grandes – mais chez les pauvres elles sont en défaveur des jeunes hommes.

Défis et solutions pour réaliser l'égalité des genres après 2015

Des obstacles persistants entravent la réalisation de l'égalité dans l'éducation

Des obstacles multiples et parfois conjugués empêchent toujours des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes d'accéder à une éducation de qualité, équitable du point de vue du genre, et d'en tirer profit. Cette section examine ces contraintes.

Les institutions sociales – les lois formelles et informelles et les normes et pratiques sociales et culturelles – peuvent aider à expliquer pourquoi la parité et l'égalité entre les genres n'ont pas été atteintes dans certains pays. Une analyse fondée sur l'indice 2012 sur les institutions sociales et l'égalité hommes-femmes (SIGI) de l'OCDE révèle que les pays présentant les niveaux les plus élevés de discrimination contre les femmes étaient généralement mal classés au regard des indicateurs du développement, dont l'éducation (OCDE, 2012a).

Les obstacles structurels et les normes sociales discriminatoires enracinées réduisent la demande d'éducation des filles, limitent l'accès et affaiblissent les bienfaits de l'amélioration de l'accès des filles et des jeunes femmes à l'éducation. Ces normes sont reflétées dans des pratiques telles que les mariages précoces, les violences de genre, les pratiques traditionnelles de claustration qui empêchent d'aller à l'école, la préférence donnée aux garçons dans les investissements éducatifs des familles et la division des travaux domestiques en fonction du genre. À l'école ou dans les programmes non formels, les normes de genre discriminatoires et les stéréotypes – transmis dans les ressources et pratiques d'enseignement et d'apprentissage – peuvent affecter l'estime de soi des apprenantes et limiter leurs attentes et leurs performances, et aussi renforcer les inégalités dans la société en général. Les normes sociales et de genre peuvent aussi avoir

une incidence sur l'éducation des garçons. Dans certaines communautés et groupes, la poursuite de l'éducation des garçons et des jeunes hommes est mal considérée, ce qui fait qu'ils s'en désintéressent et abandonnent l'école (**Encadré 4**). La pauvreté et le besoin ou le désir de travailler sont aussi à la base des contraintes pesant sur l'achèvement des études des garçons.

Les mariages précoces et les grossesses des adolescentes limitent l'éducation des filles

Les mariages et les grossesses précoces limitent l'accès des adolescentes à l'éducation et entravent la poursuite de leurs études. L'assiduité scolaire est souvent incompatible avec les responsabilités et les attentes qu'imposent le mariage et la maternité (Mensch *et al.*, 2005 ; Omoeva *et al.*, 2014). Cependant, ce n'est pas une relation à sens unique car l'absence de chances d'éducation et/ou l'existence de facteurs particuliers qui font que certaines filles abandonnent l'école peuvent aussi conduire à des mariages précoces (Lloyd et Mensch, 2006). Comme le note le GMR 2013/14, nombre d'éléments probants montrent que la participation des filles à l'éducation formelle est un facteur important pour retarder le mariage et la maternité (UNESCO, 2014c). Les décisions relatives à l'éducation, à l'âge du mariage et aux grossesses peuvent être le résultat d'une combinaison de causes sous-jacentes telles que la pauvreté, les normes de genre, la composition de la famille ainsi que l'accessibilité et la qualité des services d'éducation (Psaki, 2015a). Les conflits et les crises humanitaires aggravent aussi la vulnérabilité des filles aux mariages précoces (Lemmon, 2014).

La législation a été renforcée, mais elle ne suffit pas à éliminer le mariage des enfants

Le droit international relatif aux droits de l'homme interdit le mariage des enfants. Les signataires du

Encadré 4 : Le désintérêt des garçons pour l'école a de larges répercussions sur les relations entre les sexes

Les besoins de millions de garçons dans le monde ne sont pas adéquatement satisfaits par les systèmes d'éducation formelle ; cela est parfois négligé compte tenu des désavantages globaux disproportionnés dont continuent à souffrir les filles. Cependant, si les filles continuent à avoir moins de chances que les garçons d'entrer à l'école, dans beaucoup de pays, les garçons risquent davantage de ne pas progresser et achever leur scolarité dans le secondaire.

Il est important de noter qu'un risque accru de décrochage scolaire précoce des garçons ne se traduit pas par un avantage pour l'éducation des filles, et qu'il n'est pas non plus le résultat d'une amélioration des chances d'éducation des filles. De plus, il a pour contexte des sociétés patriarcales où les hommes continuent massivement d'occuper des positions de pouvoir, y compris comme directeurs d'écoles, dans les commissions scolaires et dans les ministères de l'éducation.

De nombreux garçons quittent l'école prématurément en raison de la pauvreté et de l'obligation ou du désir de travailler. Cela est souvent amplifié par une admission tardive, de mauvais résultats et en conséquence un désintérêt pour l'école – et des facteurs additionnels tels que l'origine ethnique et autres formes de marginalisation.

Le manque de motivation chez les garçons pour réussir scolairement n'est pas simplement une question de choix individuel : les mauvais résultats des garçons et leur décrochage peuvent être liés aux normes sociales et aux stéréotypes sexistes qui incitent les garçons à se désintéresser de l'école. Des recherches menées dans les pays de l'OCDE relient l'insuffisance des performances des garçons, particulièrement en lecture/écriture/calcul, à une idéologie de la masculinité qui déconsidère la réussite scolaire et le travail scolaire.

Outre les implications relatives aux droits de l'homme pour les garçons qui, pour une raison quelconque, souffrent d'un accès inadéquat à l'éducation, le désengagement scolaire et les taux élevés d'abandon chez les garçons ont des répercussions plus larges pour l'égalité des genres. Les données provenant de l'International Men and Gender Equality Survey (IMAGES) (Enquête internationale sur les hommes et l'égalité des genres) menée en 2009 et 2010 au Brésil, au Chili, en Croatie, en Inde, au Mexique et au Rwanda, révèlent que les hommes moins instruits expriment des opinions discriminatoires à l'égard des femmes, ont davantage tendance à se montrer violents chez eux et s'occupent généralement moins de leurs enfants. Les hommes ayant fait des études secondaires adoptent des attitudes et des pratiques dénotant un plus grand souci d'équité entre les sexes.

Sources : Barker *et al.* (2011) ; Epstein et Morrell (2012) ; Hunt (2008) ; Jha *et al.*, (2012) ; Kimmel (2010) ; OCDE (2015).

Programme d'action adopté à la Conférence sur la population et le développement de 1994 sont convenus d'appliquer des lois interdisant le mariage des enfants. Différents traités régionaux, comme le Charte africaine des droits de l'homme et des peuples ou le Protocole africain relatif aux droits des femmes (2004) engagent les gouvernements à empêcher le mariage des enfants. Sur les 55 pays en développement disposant de données, entre 1990 et 2000, l'âge légal du mariage a été retardé pour les femmes dans 23 pays et pour les hommes dans 20 pays. En 2010, 158 pays avaient des lois qui fixaient à 18 ans l'âge légal du mariage sans consentement parental pour les filles (Loaiza et Wong, 2012).

L'élimination du mariage des enfants progresse lentement dans le monde. En 2012, 17% des femmes, en moyenne, se mariaient entre 15 et 19 ans (OCDE, 2012b). Les données des enquêtes sur les ménages pour 2010-2011 indiquent que dans 41 pays, 30% ou plus des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou vivaient maritalement depuis l'âge de 18 ans (Loaiza et Wong, 2012).

Une récente analyse des données des enquêtes sur les ménages a conclu que si les lois existantes sur l'âge du mariage étaient appliquées, il en résulterait une augmentation globale de 15% de la durée de

la scolarité en Asie du Sud et de l'Ouest et une augmentation de 39% en Afrique subsaharienne (Delprato *et al.*, 2015). Cependant, les données dont on dispose actuellement ne suffisent pas à montrer si la législation peut à elle seule avoir un effet dissuasif sur les mariages précoces (Psaki, 2015a). Au Bangladesh, la loi fixe l'âge minimum du mariage à 18 ans, mais elle prévoit des exceptions et le taux de mariage des enfants, estimé à 66%, est l'un des plus élevés dans le monde (Brown, 2012 ; Loaiza et Wong, 2012). En Indonésie, selon une évaluation de la Loi nationale de 1974 sur le mariage, l'adoption de cette loi n'a pas eu d'incidence notable sur la tendance au mariage des enfants (Lee-Rife *et al.*, 2012). Au Yémen, une loi de 2009 a fixé l'âge minimum du mariage à 17 ans, mais en raison des objections des députés conservateurs et des religieux la loi n'a pas été appliquée (AlAmodi, 2013).

La fréquence du mariage des enfants a été considérablement réduite dans quelques pays dont la Bolivie, l'Éthiopie et le Népal. En Éthiopie, où les niveaux d'instruction ont aussi progressé, il est estimé que le taux de mariages précoces a reculé de plus de 20% entre 2005 et 2011 (Loaiza et Wong, 2012). Ce résultat a été obtenu grâce à un cadre global de réforme de la législation, de plaidoyer et de campagnes de mobilisation communautaire.

Les mères adolescentes ont du mal à poursuivre leurs études

Les grossesses et les maternités précoces sont des sujets de préoccupation pour les pays développés comme pour les pays en développement, mais les taux sont plus élevés dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. En 2010, dans les pays en développement, 36,4 millions de femmes âgées de 20 à 24 ans ont indiqué avoir donné naissance à un enfant avant l'âge de 18 ans et 2 millions avant l'âge de 15 ans (UNFPA, 2013a).

Dans les pays en développement, on estime que dans 90% des cas, les adolescentes enceintes sont mariées (UNFPA, 2013a). Par rapport à celles qui sont célibataires, les jeunes filles mariées ont davantage tendance à avoir des rapports sexuels et à ne pas recourir à la contraception, et elles subissent en outre des pressions pour concevoir rapidement après le mariage (Pressler-Marshall et Jones, 2012). Il est donc possible de réduire les grossesses des adolescences par des politiques et des programmes efficaces visant à retarder les mariages.

Au niveau mondial, le risque de grossesse précoce et non désirée a augmenté (Hindin et Fatusi, 2009 ; Mensch *et al.*, 2006 ; Pressler-Marshall et Jones, 2012). Si la fréquence du mariage des enfants a diminué en Afrique subsaharienne entre 1994 et 2004, la fréquence des rapports sexuels avant le mariage et avant l'âge de 18 ans a augmenté dans 19 des 27 pays étudiés (Mensch *et al.*, 2006).

La grossesse a été identifiée comme une cause majeure de décrochage et d'exclusion chez les filles faisant des études secondaires dans les pays d'Afrique subsaharienne (Makamare, 2014), dont le Cameroun (Eloundou-Enyegue, 2004) et l'Afrique du Sud (Geisler *et al.*, 2009). Dans les pays d'Amérique latine, le taux élevé de grossesses chez les adolescentes est un sérieux sujet de préoccupation pour les pouvoirs publics. Au Chili, la maternité réduit de 24 à 37% la probabilité d'achever le secondaire (Kruger *et al.*, 2006).

Depuis la fin des années 1990, plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont adopté des politiques favorisant la réadmission des filles après la naissance d'un enfant (Makamare, 2014). Cependant, ces politiques, là où il en existe, ont souvent des effets limités car les prestataires de services éducatifs et les communautés ne les connaissent pas ou ne sont pas favorables à la réadmission des filles. À l'école, la stigmatisation et la discrimination

dont font l'objet les filles enceintes et les mères adolescentes sont chose courante (UNESCO, 2014b). En Afrique du Sud, la loi interdit aux écoles d'exclure les jeunes filles enceintes mais seule une adolescente sur trois environ reprend ses études après la naissance de son enfant. Celles qui reviennent se heurtent souvent à des attitudes et à des pratiques négatives des enseignants et de leurs camarades (Bhana *et al.*, 2010).

Le travail des enfants est préjudiciable à leurs études

Le travail des enfants est un obstacle profondément enraciné à l'Éducation pour tous et ses dimensions tenant au genre méritent d'être notées. Dans la plus grande partie du monde, le travail rémunéré des enfants et des adolescents est associé à la pauvreté des ménages, et la fréquence du travail des enfants est plus élevée dans les pays les plus pauvres. L'obligation de travailler peut en premier lieu empêcher les enfants d'accéder à l'école. Si combiner le travail et l'école représente une amélioration par rapport à ne pas aller du tout à l'école, cette situation a quand même des effets sur l'éducation des enfants. Plus le nombre d'heures hebdomadaire travaillées par les enfants est élevé, moins de chances ils ont de fréquenter l'école et ceux qui vont à l'école risquent davantage d'être en retard dans leur scolarité (Comprendre le travail des enfants, 2015). Les données moyennes comparant âge et année d'études montrent que les enfants âgés de 13 ans qui travaillent et vont à l'école sont en retard par rapport à leurs condisciples qui ne travaillent pas, en termes de progression d'année en année dans presque tous les pays, probablement en raison de redoublements dus à de mauvais résultats scolaires, à une admission tardive et à un absentéisme plus élevé. Le travail non rémunéré est aussi un sérieux obstacle à l'éducation de millions d'enfants.

Dans beaucoup de pays, les filles consacrent plus de temps au travail domestique que les garçons (Lyon *et al.*, 2013), tandis que ceux-ci ont plus tendance que les filles à faire partie de la main d'œuvre rémunérée. Les filles combinent aussi plus souvent scolarité et tâches ménagères (Lyon *et al.*, 2013). Dans les pays où le travail des enfants est très répandu, comme l'Inde, les filles mènent souvent de front scolarité et tâches ménagères, ce qui les désavantage doublement et leur fait risquer davantage de redoubler des années d'études ou de décrocher. Et dans de nombreux pays, les filles qui combinent tâches ménagères et emploi risquent davantage, semble-t-il, de contracter un mariage précoce (Lyon *et al.*, 2013).

La grossesse est une cause majeure de décrochage et d'exclusion chez les filles faisant des études secondaires dans les pays d'Afrique subsaharienne

Le travail domestique interfère avec la scolarité, et les filles passent généralement plus de temps à leurs tâches ménagères que les garçons (UNICEF, 2013a). Une analyse des données des enquêtes sur les ménages de 13 pays d'Asie, d'Amérique latine et des Caraïbes, et d'Afrique subsaharienne montre que les filles risquaient plus que les garçons de se voir assigner des tâches ménagères dans tous les pays (Comprendre le travail des enfants, 2015). Dans les pays pauvres en ressources tels que le Ghana, le Kenya et le Malawi, il y a une corrélation négative entre le nombre d'heures consacré à la collecte de combustibles et au transport d'eau et la probabilité que les filles aillent à l'école (Dreibelbis *et al.*, 2013 ; Nankumi et Findeis, 2004 ; Nauges et Strand, 2013). Une réduction d'une heure du temps consacré à aller chercher de l'eau accroissait les taux de scolarisation des filles d'environ 8 à 9% au Yémen et de 18 à 19% au Pakistan (Koolwal et van de Walle, 2010). En l'absence de services de puériculture abordables et sûrs, la fréquentation de l'école par les enfants plus âgés – en particulier les filles – est associée à un coût d'opportunité élevé pour les familles les plus pauvres (Keilland, 2015). Dans les pays sévèrement touchés par le VIH/SIDA, les femmes et les filles sont souvent les principales aidantes pour les membres de la famille souffrant d'une maladie chronique, ce qui les empêche de participer à l'école ou aux programmes d'éducation (Evans et Becker, 2009). Cependant, le travail domestique des enfants est généralement toléré socialement ; pratiquement invisible, il ne risque guère d'être atteint par les lois sur le travail des enfants et ne reçoit guère d'attention de la part des décideurs (OIT, 2013a ; UNESCO, 2008).

Le besoin ou le désir de beaucoup de garçons de trouver un travail rémunéré les conduit à abandonner précocement leurs études (Barker *et al.*, 2012). Dans des pays d'Afrique australe comme le Botswana, le Lesotho et la Namibie, les garçons sont retirés de l'école pour surveiller les troupeaux (Jha et Kelleher, 2006). En Mongolie, le taux d'abandon des garçons issus de familles d'éleveurs est généralement élevé, et ces garçons restent le groupe rural le plus défavorisé du point de vue de l'éducation (Steiner-Khamsi et Gerelmaa, 2008). Au Brésil et en Jamaïque, les garçons issus de milieux urbains à faible revenu abandonnent souvent l'école parce qu'ils considèrent que l'éducation ne leur offre aucune garantie d'emploi, alors que les emplois manuels ou semi-qualifiés, dans le secteur de la construction par exemple, n'exigent pas que l'on ait achevé le secondaire (Barker *et al.*, 2012). Les familles les plus pauvres peuvent aussi réagir aux difficultés économiques en retirant les garçons de l'école pour qu'ils travaillent. Au Brésil,

le risque d'abandon scolaire chez les garçons de familles pauvres à la suite d'une chute brutale du revenu familial est supérieur de 46% à ce risque chez les garçons des familles moins défavorisées (Duryea *et al.*, 2007).

Il faut lutter contre les violences de genre en milieu scolaire

Le Cadre d'action de Dakar appelle les gouvernements à déployer des efforts exhaustifs pour éliminer les préjugés et les discriminations sexistes. Il invite les parties prenantes à garantir la sécurité des élèves et note que les filles sont particulièrement vulnérables aux mauvais traitements et au harcèlement à l'école et pendant les trajets entre le domicile et l'école.

Les violences de genre en milieu scolaire constituent une des pires manifestations de la discrimination fondée sur le genre et elles compromettent gravement les efforts visant à réaliser l'égalité des genres dans l'éducation (Leach *et al.*, 2014). Les violences de genre en milieu scolaire désignent les actes ou les menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique se produisant à l'intérieur ou aux abords des écoles et des lieux d'éducation en raison de normes et de préjugés sexistes et de rapports de pouvoir inégaux (Greene *et al.*, 2013). Elles comprennent les menaces et les actes de violence et de harcèlement physiques, les brimades, le harcèlement verbal ou sexuel, les attouchements non consentis, la coercition et les agressions sexuelles, et le viol (Leach *et al.*, 2014). Les châtiments corporels et les sanctions disciplinaires à l'école prennent souvent une forme sexiste et discriminatoire. D'autres actes implicites découlent de pratiques scolaires quotidiennes qui renforcent les stéréotypes et l'inégalité entre les sexes et favorisent les environnements violents ou dangereux.

Les filles comme les garçons peuvent être victimes ou auteurs de violences de genre en milieu scolaire, mais pas au même degré et sous les mêmes formes. Les distinctions ne sont pas tranchées mais ce qu'on sait donne à penser que les filles risquent davantage d'être victimes de violence, de harcèlement et d'exploitation sexuelles, perpétrées à des degrés divers par des élèves et des enseignants de sexe masculin (Pinheiro, 2006 ; UNICEF, 2014), tandis que les garçons risquent plus d'être victimes de violences physiques fréquentes et sévères. Les garçons sont aussi plus souvent les auteurs de brimades physiques, et les filles ont plus tendance à recourir à des formes de violence verbales ou psychologiques (Pinheiro, 2006). Pourtant, les filles commettent elles aussi des actes de violence (Bhana, 2008) et les garçons

Les violences de genre en milieu scolaire compromettent gravement les efforts visant à réaliser l'égalité des genres dans l'éducation

subissent eux aussi des violences sexuelles (Nandita *et al.*, 2014). Les brimades et le harcèlement homophobes ainsi que le cyber-harcèlement sont des sujets de préoccupation (Fancy et Fraser, 2014 ; UNESCO, 2012a).

Les violences de genre en milieu scolaire ont des conséquences à court et à long terme pour les garçons comme pour les filles. Outre les traumatismes physiques et psychologiques, les expériences d'insécurité et de violence à l'école peuvent avoir un impact négatif sur la réussite et les acquis scolaires des garçons et des filles (Mullis *et al.*, 2012 ; UNESCO, 2008). Une analyse des données de la TIMSS 2001 a constaté que dans nombre de pays, les élèves de 8^e année d'études qui avaient signalé avoir été victimes de brimades enregistraient des scores en mathématiques inférieurs à ceux de leurs pairs. En Jordanie, à Oman, en Palestine et en Roumanie, les garçons en 8^e année d'études victimes de brimades étaient ceux qui avaient le moins de chances d'atteindre au moins le niveau 1 en mathématiques ; au Chili, au Ghana et dans la République islamique d'Iran, les filles victimes de brimades étaient en moyenne les moins performantes (UNESCO, 2015b). Des études qualitatives ont montré que les violences de genre contribuent aux mauvais résultats des filles et à leur décrochage (Dunne *et al.*, 2005b). Le viol ou les rapports sexuels sous contrainte peuvent conduire à des grossesses précoces et non désirées et, en conséquence, à un risque accru d'interruption de la scolarité des filles (Psaki, 2015b).

Depuis 2000, des recherches de plus en plus nombreuses font état de la fréquence des violences de genre dans les contextes scolaires, surtout en Afrique subsaharienne. Les éléments d'information disponibles indiquent que les violences de genre sont quelque chose de profondément ancré dans les environnements scolaires caractérisés par un fort degré d'autoritarisme et de sexisme (Dunne *et al.*, 2005a). Profitant de leur position, les garçons les plus âgés abusent des filles. Au Cameroun, 30% des violences sexuelles subies par les filles sur le chemin de l'école étaient commises par des élèves du sexe masculin (Devers *et al.*, 2012). Des enseignants sont aussi coupables de violences et d'exploitation sexuelles, souvent dans l'impunité. Au Malawi, 20% des enseignants interrogés ont déclaré avoir eu connaissance de cas où certains de leurs collègues avaient contraint des élèves du sexe féminin à des rapports sexuels (Burton, 2005). En Sierra Leone, des enseignants étaient coupables de près d'un tiers des cas signalés de rapports sexuels

Encadré 5 : Le conflit laisse un héritage de violences de genre au Libéria

La guerre civile de 14 ans qui a sévi au Libéria a laissé des niveaux élevés de crimes violents et de violences de genre. Une étude de 2012 met en évidence les effets sur les garçons et les filles des violences de genre en milieu scolaire. Plus de 20% des élèves ont indiqué avoir subi des violences de la part d'enseignants ou de membres du personnel scolaire, et 18% des filles et 13% des garçons ont déclaré que des enseignants leur avaient demandé des rapports sexuels en échange de meilleures notes. Les opinions des garçons et des filles sur les violences de genre reflètent des attitudes sociétales profondément enracinées, près de 50% des garçons et 30% des filles convenant que les violences sexuelles faisaient normalement partie des relations interpersonnelles. Il y a une culture de l'impunité au Libéria : à peu près un tiers seulement des élèves déclarant avoir été victimes de violences de genre signalaient aussi l'incident.

Sources : IBIS *et al.* (2014) ; Postmus *et al.* (2014).

imposés à des filles en échange d'argent, de biens ou de bonnes notes (ACPF, 2010).

En Amérique latine et dans les Caraïbes, les études s'intéressent principalement à la violence physique et en particulier aux effets d'entraînement des violences de gangs sur les écoles (Jones *et al.*, 2008). Au Brésil, les garçons et les jeunes hommes des quartiers les plus pauvres courent davantage de risques en tant qu'auteurs et victimes de violences (Parkes, 2015). Une grande tolérance au sein de la société pour les violences familiales et communautaires, notamment lorsqu'elles ciblent les femmes, crée un contexte social favorable aux violences sexuelles exercées sur les filles par les élèves et les enseignants de sexe masculin (Leach *et al.*, 2014). Une étude sur les adolescentes victimes de violences sexuelles en Équateur montre que 37% des auteurs de ces violences appartenaient au corps enseignant (Jones *et al.*, 2008).

Dans les pays asiatiques, les tabous sociaux compliquent les recherches sur les violences de genre et les cas de violence sont rarement signalés. Toutefois, des études menées à petite échelle en Asie du Sud et de l'Ouest révèlent que les enseignants adoptent envers les filles des comportements sexualisés (Pawlak, 2014). Les résultats d'une étude récemment effectuée dans cinq pays asiatiques mettent en évidence les violences sexuelles dont sont victimes les garçons et les filles. Au Viet Nam, 21% des filles et 17% des garçons âgés de 12 à 17 ans déclaraient avoir subi des violences sexuelles à l'école (Nandita *et al.*, 2014).

Les enfants vivant dans des pays en proie à des conflits risquent particulièrement d'être victimes de violences de genre

Les violences physiques, dont les châtiments corporels, présentent aussi des dimensions sexospécifiques (Parkes, 2015). Dans certains pays, les garçons sont considérés comme durs et indisciplinés, et en conséquence ils risquent plus de subir des châtiments corporels, tandis que les filles sont plutôt la cible de châtiments prenant une forme psychologique et verbale (Pinheiro, 2006). Une récente étude réalisée dans l'État d'Andhra Pradesh en Inde, où les châtiments corporels sont interdits, a constaté que durant la semaine précédente, 41% des garçons et 27% des filles âgés de 14 et 15 ans avaient subi des châtiments corporels (Morrow et Singh, 2014). En Indonésie, 27% des garçons âgés de 12 à 17 ans déclaraient avoir subi des châtiments corporels infligés par un enseignant au cours des six mois précédents, contre 9% des filles (Nandita *et al.*, 2014).

Les enfants vivant dans des pays en proie à des conflits risquent particulièrement d'être victimes de violences de genre. De plus, les effets directs et indirects des violences sexuelles généralisées peuvent perdurer longtemps après les conflits (**Encadré 5**). La vulnérabilité des enfants aux violences de genre en milieu scolaire s'accroît également s'ils sont handicapés, expriment une orientation sexuelle différente ou appartiennent à un groupe déjà défavorisé. En Thaïlande, 56% des élèves lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres déclaraient avoir subi des brimades au cours du mois précédent (UNESCO, 2014d). La pauvreté, les inégalités entre les genres et le handicap interagissent pour exposer particulièrement les filles à des risques. Selon une enquête portant sur 3 706 écoliers du primaire âgés de 11 à 14 ans en Ouganda, 24% des filles handicapées indiquaient avoir subi des violences sexuelles à l'école, contre 12% des filles non handicapées (Devries *et al.*, 2014).

Les violences de genre en milieu scolaire ne se limitent pas aux pays les plus pauvres. Une enquête déjà ancienne portant sur 2 000 élèves du secondaire aux États-Unis montrait que plus de 80% d'entre eux avaient été victimes de harcèlement sexuel à l'école (Harris Interactive, 2001). Une étude récente menée aux Pays-Bas indique que 27% des élèves ont été victimes d'actes de harcèlement sexuel de la part du personnel scolaire (Mncube et Harber, 2013). Dans des pays comme le Japon et la Nouvelle-Zélande, l'accès à la technologie en ligne est le moteur de formes nouvelles de violences de genre, dont le cyber-harcèlement (Pawlak, 2014).

Réaliser la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation : stratégies et politiques clés

À Dakar en 2000, la nécessité d'élaborer une approche multiforme et intégrée pour atteindre les objectifs de l'EPT a été soulignée, et des stratégies clés ont été identifiées dans le Cadre de Dakar (**Encadré 6**). Depuis 2000, l'engagement mondial, régional et national face aux questions de genre dans l'éducation n'a fait qu'augmenter ; cet engagement prend la forme de la réforme des législations et des politiques, de la prise en compte de la dimension de genre et de l'intensification de la mobilisation et du soutien de la société civile et de la communauté.

Encadré 6 : Les stratégies de Dakar pour réaliser l'égalité des genres dans l'éducation

Au titre de l'impulsion donnée à la mise en œuvre de stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui reconnaissent la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques, le Cadre d'action de Dakar exprime les demandes suivantes :

- Atteindre l'objectif de l'EPT implique un engagement au plus haut niveau et priorité doit être donnée à l'égalité entre les sexes. Les écoles, les autres structures d'apprentissage et les systèmes éducatifs sont habituellement le reflet de la société dans son ensemble. L'action en faveur de la parité doit comporter des initiatives spécifiques visant à combattre la discrimination résultant des attitudes et pratiques sociales, ainsi que du statut économique et des habitudes culturelles.
- L'ensemble du système éducatif doit montrer une volonté de favoriser l'apparition d'attitudes et de comportements imprégnés du souci de l'équité entre les sexes et révélant une sensibilisation aux disparités à cet égard. Les systèmes éducatifs doivent aussi agir de manière explicite pour faire disparaître les préjugés sexistes. A cette fin, ils doivent notamment veiller à ce que les politiques adoptées et leur mise en œuvre favorisent l'apprentissage des filles et des garçons. Le corps enseignant et le personnel de surveillance doivent être équitables et transparents et les règles et règlements, notamment en ce qui concerne la promotion et les mesures disciplinaires, doivent avoir les mêmes conséquences pour les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Il faut prêter attention aux besoins des garçons dans les situations où ils sont défavorisés.
- Dans le milieu d'apprentissage, les contenus, les méthodes, les processus et le contexte éducatifs, débarrassés des préjugés sexistes, doivent encourager et favoriser l'égalité et le respect. Cela vaut pour l'attitude des enseignants, la teneur des programmes et des manuels, les activités scolaires et les rapports entre élèves. Des efforts doivent être faits pour garantir la sécurité des personnes : bien souvent, les filles sont particulièrement exposées aux mauvais traitements et au harcèlement pendant les trajets entre le domicile et l'école, ou à l'école.

Il ne suffit pas de changer les lois pour garantir la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Les politiques de nombreux pays ont accordé une particulière attention à l'éducation des filles. Dans le récent tableau des mesures prises à l'appui du droit à l'éducation dressé par l'UNESCO, 40 des 59 États membres ayant fourni des informations se réfèrent explicitement à la garantie du droit à l'éducation des filles et des femmes ou à l'interdiction de la discrimination fondée sur le genre dans les constitutions, les lois ou les politiques spécifiques des pays (UNESCO et ONU-Femmes, 2014).

Les progrès vers une plus grande égalité entre les genres dans l'éducation ont été favorisés par des engagements politiques visant à lutter contre les obstacles qui empêchent les filles et les garçons de recevoir une éducation de qualité. La présente section passe en revue les efforts déployés depuis Dakar par diverses parties prenantes aux niveaux international, national et local pour réaliser l'égalité des genres dans l'éducation.

La coordination et les campagnes internationales ont promu l'égalité des genres

Au niveau mondial, le Cadre de Dakar a demandé que des organes de coordination, des initiatives et des campagnes soutiennent l'engagement politique en faveur de l'EPT, promeuvent l'échange d'idées, de données et d'expertise, influencent et renforcent les politiques et les pratiques nationales, mobilisent des ressources financières, et assurent un suivi et des rapports indépendants sur les progrès accomplis (voir le GMR 2015). Le présent rapport met en lumière de nombreux exemples d'interaction entre les interventions mondiales et les processus nationaux qui montrent que les actions des partenaires de l'EPT au niveau mondial ont aidé à maintenir les préoccupations tenant au genre à une place suffisamment visible sur l'agenda de l'EPT pour contribuer à progresser vers l'égalité des genres dans l'éducation.

L'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), partenariat multipartite créé à Dakar en 2000, a été l'initiative mondiale la plus visible associée à l'égalité des genres et à l'EPT. Ses activités ont inclus : une action de plaidoyer visant à sensibiliser à l'importance de l'éducation des filles et à influencer les politiques et les plans du secteur de l'éducation ; l'identification et la diffusion de bonnes pratiques ; le développement institutionnel de l'approche de partenariat aux niveaux mondial, régional et national. Une évaluation de l'UNGEI réalisée en 2011 a reconnu l'importance de sa contribution à la politique, au dialogue et au plaidoyer au niveau mondial et son

engagement avec les partenariats nationaux au niveau des pays (UNGEI, 2012). L'UNGEI a noué des liens étroits avec le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE, précédemment l'Initiative de mise en œuvre accélérée) afin de traduire les priorités convenues au niveau mondial par des initiatives au niveau national. Le GPE appuie spécifiquement l'éducation des filles, qui est un de ses cinq objectifs (GPE, 2012).

Les autres initiatives internationales notables promouvant l'égalité des genres dans l'éducation comprennent la campagne Parce que je suis une fille lancée par Plan International en 2006, le Girls' Education Challenge, financé et lancé en 2012 par le Ministère britannique du développement international, et la Global Clinton Initiative CHARGE (Collaborative for Harnessing Ambition and Resources for Girls' Education) lancée en septembre 2014 en vue d'améliorer les possibilités d'apprentissage et de leadership des jeunes femmes et des filles.

Outre les initiatives propres à l'éducation, de récentes campagnes internationales ayant un grand retentissement ont attiré l'attention plus largement sur les préoccupations tenant à l'égalité des genres. Ce sont l'Initiative de prévention des violences sexuelles lancée par le gouvernement du Royaume-Uni en 2012 et la campagne d'ONU-Femmes HeForShe lancée en 2014 pour aider à éliminer toutes les formes de violence et de discrimination à l'égard des femmes et des filles en engageant activement les hommes et les garçons à réaliser l'égalité entre les genres. Ces campagnes apportent un soutien non négligeable à l'amélioration de l'égalité des genres dans l'éducation en contribuant à la lutte contre les normes sociétales de genre et les attitudes discriminatoires qui ont un impact sur les expériences éducatives des filles et des garçons.

La prise en compte des questions de genre est une stratégie clé

Dans la perspective de la parité et de l'égalité entre les sexes, les gouvernements et les autres parties prenantes doivent intégrer les questions de genre dans tous les aspects de l'élaboration des politiques et de la planification. Un cadre essentiel pour les politiques est celui de la prise en compte des questions de genre. Le Cadre de Dakar appelle les gouvernements à s'engager à intégrer les préoccupations d'égalité entre les sexes dans tout le système éducatif, compte tenu du fait que les efforts pour réaliser l'égalité des genres dans l'éducation sont voués à l'échec si les institutions, les normes et les pratiques sociales sont discriminatoires. Il ne

suffit pas de changer les lois. La prise en compte des questions de genre vise à faire de l'égalité des genres un idéal central incarné dans les structures et les pratiques des institutions et de toute la société. Cela doit systématiquement impliquer l'intégration d'une perspective d'égalité des genres dans la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de toutes les politiques et de tous les programmes d'éducation (UNESCO, 2013 ; ONU, 1997).

Des cadres détaillés des politiques publiques ont favorisé les progrès de l'éducation des filles

Avant Dakar, le Programme d'action de Beijing avait reconnu dans la prise en compte des questions de genre un outil essentiel pour le respect de l'engagement en faveur de l'égalité des genres, avec pour objectif l'intégration d'une perspective de genre dans l'élaboration des politiques, des programmes et des budgets dans les différents ministères (ONU-Femmes, 2002 ; ONU, 1995). Depuis Beijing, de nombreuses politiques d'intégration des questions de genre dans le secteur de l'éducation ont été adoptées (Unterhalter *et al.*, 2010). Au Burkina Faso, le plan d'éducation du gouvernement pour 2001-2010 a mis en place des stratégies visant à renforcer la Direction pour la promotion de l'éducation des filles au sein du Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (UNESCO, 2008). Au Yémen, afin de mettre en œuvre la Stratégie nationale pour l'éducation des filles, l'Unité de participation communautaire et le Secteur de l'éducation des filles ont été créés respectivement en 2003 et 2006 au sein du Ministère de l'éducation (Kefaya, 2007). Au Burkina Faso, le taux brut de scolarisation des filles dans le primaire a progressé de 47% entre 1999 et 2005 ; au Yémen, la progression a été de 46%.

Plusieurs pays qui ont réduit de grands écarts entre les sexes dans l'éducation, dont le Burkina Faso, le Ghana et le Maroc, ont intégré une perspective de genre dans leurs plans nationaux d'éducation, leurs plans stratégiques ou leurs politiques, y compris la promotion du droit des filles à l'éducation et des réponses ciblées à la faible scolarisation des filles (UNESCO et ONU-Femmes, 2014). Une analyse des plans nationaux du secteur de l'éducation dans 30 pays effectuée pour le GMR 2015 a révélé que les pays qui avaient inclus un objectif relatif au genre dans leurs plans en 2010 et 2012 avaient sensiblement progressé vers la parité entre les sexes dans les effectifs du primaire. Ces pays comprennent le Mozambique et la Sierra Leone. En Gambie, en Mauritanie et au Sénégal, la scolarisation des filles a progressé durant cette période jusqu'à atteindre

plus de la moitié du total des élèves inscrits dans le primaire, inversant ainsi l'écart entre les sexes (UNESCO-IIPE, 2014).

D'autres pays ont réalisé des progrès substantiels pour ce qui est de réduire des écarts importants entre les sexes dans l'éducation, au moyen de cadres détaillés des politiques publiques sous-tendus par des réformes législatives combinant diverses mesures visant à améliorer l'accès à l'éducation, surtout pour les filles, par exemple en réduisant le coût de la scolarité et en employant davantage d'enseignants. Des politiques efficaces combattent les obstacles par de multiples stratégies.

En Inde et en Turquie, les écarts entre les sexes dans le primaire et le premier cycle du secondaire ont été comblés. En Inde, de multiples stratégies ont aidé à améliorer l'accessibilité et la qualité de l'éducation des filles dans le primaire et le secondaire : gratuité des manuels pour les filles, camps de « retour à l'école », cours de remise à niveau, recrutement d'enseignantes et programmes destinés à promouvoir la demande de scolarisation des filles rurales et défavorisées (Govinda, 2008). En Turquie, la réforme législative et la construction d'écoles pour renforcer la participation au primaire et au premier cycle du secondaire ont été complétées par des mesures incitatives en direction des filles issues des ménages pauvres ainsi que par une campagne nationale de sensibilisation visant à accroître la scolarisation des filles (Sasmaz, 2015a).

Le Burundi et l'Éthiopie ont nettement amélioré la parité entre les sexes dans le primaire tout en développant rapidement la scolarisation globale. Ces deux pays ont mis en place des mesures incitatives pour que les filles soient scolarisées en 1^{ère} année à l'âge prescrit et puissent achever le primaire avant la puberté ; au Burundi, les frais de scolarité à la charge des parents ont été supprimés pour les filles inscrites en 1^{ère} année du primaire. Les interventions visant à promouvoir l'éducation des filles comprennent la création de groupes de mères au Burundi (Vachon, 2007) et des campagnes de sensibilisation des communautés en Éthiopie (Bines, 2007). En Éthiopie, la réforme législative adoptée pour réduire le mariage des enfants a aidé à créer un environnement politique favorable (Psaki, 2015a).

Les budgets peuvent servir à promouvoir l'égalité des genres

ONU-Femmes préconise de tenir compte des questions de genre dans l'établissement des budgets de 60 pays (ONU-Femmes, 2012b). Cette

Le Burundi a supprimé les frais de scolarité à la charge des parents pour les filles inscrites en 1^{ère} année du primaire afin d'améliorer la parité entre les sexes

approche examine les pratiques budgétaires des gouvernements pour déterminer les effets spécifiques qu'elles ont sur les hommes et les femmes, les filles et les garçons. Elle permet en outre aux groupes de la société civile de demander des comptes aux gouvernements qui ont pris des engagements en faveur de l'égalité des genres (Campagne mondiale pour l'éducation et RESULTS Education Fund, 2011). En République-Unie de Tanzanie, la Gender Budgeting Initiative (initiative de budgétisation en fonction du genre) a aidé à reconnaître et réduire le temps consacré par les filles aux tâches ménagères, en améliorant l'approvisionnement en eau des communautés (Plan International, 2012 ; ONU-Femmes, 2012a). Les recherches donnent à penser qu'un financement adéquat des stratégies d'intégration des questions de genre dans l'ensemble du système éducatif aide à assurer l'égalité des genres dans les établissements d'enseignement (Unterhalter, 2014).

Les cadres des politiques peuvent être confrontés à des défis

Pourtant, dans de nombreux pays, la prise en compte des questions de genre s'est heurtée à des difficultés, et provoquer un changement transformatif dans les contextes institutionnels demeure un défi de taille : les ressources pour réaliser le changement sont inadéquates, les unités s'occupant des questions de genre sont marginalisées au sein des institutions, les actions de plaidoyer ne sont pas assez soutenues et la mise en œuvre est limitée par les formes enracinées de discrimination (Subrahmanian, 2006 ; Unterhalter *et al.*, 2010). Le succès du projet Shiksha Karmi dans le Rajasthan, en Inde, qui visait à impliquer les hommes et les femmes de communautés isolées dans l'amélioration de l'accès de leurs enfants à l'éducation, a été compromis par la persistance des attitudes discriminatoires de certains responsable du projet à l'égard des femmes (Jain, 2003).

Par ailleurs, les politiques d'éducation ciblant spécifiquement l'éducation des garçons restent peu nombreuses et il est rare qu'elles forment, comme dans le cas des filles, des cadres globaux et multiniveaux. Pourtant, il faut des politiques distinctes pour les filles et des garçons afin que tous les enfants et tous les jeunes puissent être scolarisés et achever leurs études.

Les politiques d'éducation des pays en développement se soucient en général assez peu d'améliorer la scolarisation des garçons et l'achèvement de leurs études dans le primaire et le

secondaire, et ce même dans les pays où les garçons sont particulièrement désavantagés (Jha *et al.*, 2012). Par exemple, au Lesotho ou au Swaziland, on ne trouve dans les documents de politique nulle trace de stratégies visant à réduire la disparité entre les sexes et à pallier les obstacles à la réussite scolaire des garçons (Ministère de l'éducation du Lesotho, 2002 ; Ministère de l'éducation et de la formation du Swaziland, 2011). Pourtant, l'extrême disparité entre les sexes dans le secondaire, où l'on recense plus de 140 filles pour 100 garçons, est restée pour l'essentiel inchangée depuis 1999. Aux Philippines et en Thaïlande, où les disparités de scolarisation au détriment des garçons apparaissent dans le secondaire, les mécanismes et politiques en faveur de l'égalité des genres sont essentiellement axés sur les femmes et les filles (Hepworth, 2013). S'il est important de ne pas compromettre les gains obtenus en ce qui concerne l'éducation des filles, il faut aussi élaborer des politiques qui s'attaquent aux problèmes auxquels doivent faire face beaucoup de garçons.

Il faut mobiliser la société civile et les communautés

Afin de promouvoir l'éducation en tant que de droit humain et d'accroître la demande d'éducation, particulièrement d'éducation des filles, il faut améliorer la sensibilisation à la valeur économique et socioculturelle de l'éducation pour les individus, les familles, les communautés et les sociétés. Des campagnes nationales de plaidoyer et de mobilisation communautaire ont été utilisées dans des cadres de politique plus larges en vue de changer les attitudes communautaires et parentales et de susciter un mouvement de fond en faveur de l'éducation des filles. Des efforts sont aussi nécessaires pour obtenir un appui à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation de la petite enfance.

Au niveau mondial, la Campagne mondiale pour l'éducation (CME) a été fondée en octobre 1999 par ActionAid, Oxfam International, Internationale de l'éducation et la Marche mondiale contre le travail des enfants lors de la préparation de la conférence de Dakar. La Campagne aide à mobiliser la pression du public sur les gouvernements afin qu'ils tiennent leurs promesses d'offrir une éducation gratuite et de qualité à tous, et en particulier aux femmes (Culey *et al.*, 2007). La CME est depuis lors à la tête du mouvement de la société civile en faveur de l'EPT, présent maintenant dans 150 pays, et fait activement campagne pour l'égalité des genres dans l'éducation (Campagne mondiale pour l'éducation, 2014).

Au niveau national, les premières campagnes de mobilisation sociale à grande échelle menées dans les années 1990 au Burkina Faso (Hickson *et al.*, 2003), en Éthiopie (Bines, 2007) et au Malawi (Rugh, 2000) ont contribué à susciter un large soutien des communautés à l'éducation des filles. Au Tadjikistan, la Stratégie nationale de développement de l'éducation (NSED) 2015 a prévu des campagnes de promotion de l'éducation des filles à la radio et à la télévision. La SNED 2020, plus récemment, continue à recourir aux campagnes médiatiques mais vise spécifiquement à améliorer le taux particulièrement faible de scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire non obligatoire (UNICEF, 2013b), qui était en 2012 de 90 filles pour 100 garçons.

Les coalitions nationales pour l'éducation, qui représentent la société civile dans les forums politiques, peuvent soutenir les actions de plaidoyer en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité des genres. La CME travaille avec plus de 80 coalitions nationales pour l'éducation (Campagne mondiale pour l'éducation, 2014 ; Verger et Novelli, 2012). Sa campagne sur le thème « Scolarité des filles » (« Make it Right ») préconise des plans gouvernementaux robustes élaborés en collaboration avec la société civile et dotés de ressources afin de réaliser l'égalité des genres dans l'éducation (Campagne mondiale pour l'éducation et RESULTS Education Fund, 2011). Une de ces coalitions, la Coalition nationale de campagne pour l'éducation, au Ghana, a obtenu du Ministère de l'éducation l'engagement d'élaborer une politique d'éducation prenant en compte les questions de genre dans le cadre du programme du gouvernement pour 2012 (Campagne mondiale pour l'éducation, 2012) afin de lutter contre la disparité entre les sexes dans le secondaire, où l'on comptait 91 filles pour 100 garçons.

Des stratégies de mobilisation communautaire ont aussi été intégrées dans de nombreux programmes non gouvernementaux et petits projets de soutien à l'éducation des filles. Au Burkina Faso, ces stratégies étaient un élément d'un projet visant à promouvoir des écoles de qualité accueillantes pour les filles (Kazianga *et al.*, 2013). En Inde, le Programme d'enseignement primaire de district a soutenu des initiatives précoces ayant pour but de développer la scolarisation des filles en mobilisant et organisant les femmes au moyen d'un projet de plaidoyer des femmes (Unterhalter, 2007).

Les campagnes qui se sont révélées particulièrement efficaces mobilisent des partenaires dans de multiples

Encadré 7 : La campagne de soutien multipartenaires en faveur de l'éducation des filles en Turquie

En Turquie, la campagne « Allez les filles, à l'école ! » a soutenu les efforts déployés par le gouvernement pour améliorer l'accès à l'éducation et développer la scolarisation des filles. La campagne a été lancée en 2003 dans les 10 provinces turques enregistrant les plus fortes disparités entre les sexes en termes d'accès à l'éducation de base.

Comme le Ministère de l'éducation nationale ne disposait pas d'informations suffisamment précises sur les enfants non scolarisés, un comité directeur a envoyé des consultants dans les 10 provinces afin d'évaluer les besoins et d'informer les parties prenantes locales au sujet de la campagne. Cette initiative a rencontré un succès limité en raison de la structure hiérarchique du système éducatif turc : les consultants ont été considérés comme des inspecteurs et la campagne a suscité un accueil réservé.

A la suite d'un changement d'approche, la campagne a établi un nouveau modèle de relations entre les diverses parties prenantes aux niveaux central et régional, ce qui a permis aux responsables de se réunir fréquemment pour résoudre les problèmes rencontrés par les équipes locales. Agents de l'État et enseignants ont été étroitement associés au porte-à-porte, stratégie efficace pour convaincre les familles d'envoyer les filles à l'école. Les organisations locales de la société civile ont elles aussi fait partie intégrante de la campagne.

Au final, la réduction des disparités entre filles et garçons a été plus forte dans les 10 provinces sélectionnées au début de la campagne que dans les autres provinces turques. On estime qu'au cours de la campagne, qui a duré quatre ans, jusqu'à 350 000 enfants ont été scolarisés.

Sources : Beleli (2012) ; Sasmaz (2015b).

secteurs, sont appuyées par la planification et la politique nationales et impliquent directement les organisations et les communautés locales (Parkes et Heslop, 2013). En Turquie, l'inclusion de multiples parties prenantes dans une campagne nationale de promotion de l'éducation des filles a fait progresser la scolarisation dans les districts ciblés (**Encadré 7**). Toutefois, malgré les progrès de la scolarisation des jeunes femmes, favorisés par la campagne, les attitudes à l'égard de l'égalité des genres ne se sont pas améliorées plus largement (Dincer *et al.*, 2014). Les droits des femmes ne sont toujours pas pleinement protégés dans la constitution et le code pénal turcs. Le niveau des violences familiales dont sont victimes les femmes demeure élevé et la participation des femmes à la vie politique et au marché du travail reste faible (Pasali, 2013).

Il est efficace de réduire les coûts de l'éducation

Durant toute l'ère de l'EPT, on a cherché dans le monde à lutter contre les disparités entre les sexes dans la scolarisation et l'achèvement de la scolarité en réduisant les coûts directs et indirects de l'éducation pour les familles, principalement dans

l'enseignement primaire et secondaire. La réduction des coûts peut être particulièrement bénéfique pour les filles parce que quand les ressources familiales sont limitées, elles tendent à être allouées d'abord aux garçons. Les mesures visant à réduire les coûts comprennent la suppression des frais de scolarité, les bourses et les allocations.

La suppression des frais de scolarité a été la principale stratégie utilisée par les gouvernements pour développer la scolarisation des filles et des garçons dans le primaire et le secondaire. La décennie qui a suivi Dakar a été marquée par de grands progrès de la scolarisation.

En principe, dans la plupart des pays, la scolarité est aujourd'hui gratuite dans le primaire. Selon les recherches effectuées pour le GMR, les progrès ont été particulièrement impressionnants en Afrique subsaharienne où, depuis 2000, 15 pays ont adopté une législation prescrivant la suppression des frais de scolarité dans le primaire : 7 en vertu de garanties constitutionnelles et 8 en vertu d'autres formes de législation. Huit autres les ont supprimés au moyen de mesures non législatives. En 2014, 40 pays avaient aussi institué un enseignement préprimaire obligatoire, bien que certains doivent encore développer les services publics et perçoivent encore des frais de scolarité. Au Kenya et en République-Unie de Tanzanie, des lois imposent l'adjonction de sections préprimaires dans toutes les écoles primaires mais des frais de scolarité sont demandés dans les deux pays (Banque mondiale, 2012).

Au Bénin, le gouvernement a supprimé en 2000 les frais de scolarité pour toutes les filles fréquentant les écoles primaires des zones rurales (Ministère de l'éducation et de la recherche scientifique du Bénin, 2000). Cette mesure, conjuguée avec des stratégies de mobilisation communautaire visant à accroître la demande d'éducation des filles, a permis de réduire substantiellement les disparités entre les sexes dans le primaire, l'IPS passant de 0,64 en 1999 à 0,89 en 2012. En Ouganda, il a été constaté que la suppression des frais de scolarité dans le primaire a fait diminuer les admissions tardives, stimulé la scolarisation et réduit les abandons scolaires, en particulier dans le cas des filles et des enfants des zones rurales (Deininger, 2003 ; Grogan, 2009 ; Nishimura *et al.*, 2009). En 2006, le Yémen a introduit une dispense de frais de scolarité et d'uniforme pour toutes les filles scolarisées dans le primaire (Kefaya, 2007).

Dans le premier cycle du secondaire, comme dans le primaire, la suppression des frais de scolarité a

entraîné une progression de la scolarisation. Une analyse des documents de la base de données de l'UNESCO sur le droit à l'éducation indique que 94 des 107 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire ont édicté la gratuité du premier cycle du secondaire (UNESCO, 2014b). Parmi eux, 66 ont adopté des garanties constitutionnelles, tandis que 28 ont pris d'autres mesures juridiques. En 2015, seules quelques nations perçoivent des frais de scolarité dans le premier cycle du secondaire, dont le Botswana, la Guinée, le Papouasie-Nouvelle-Guinée, l'Afrique du Sud et la République-Unie de Tanzanie.

Malgré la généralisation de la suppression des frais de scolarité dans le primaire et le premier cycle du secondaire, la scolarité est rarement gratuite. Il y a beaucoup d'autres coûts indirects que doivent supporter les familles, dont les uniformes scolaires, les transports entre domicile et école, et les déjeuners à l'école. Une analyse du GMR montre que dans 50 pays à faible revenu, à revenu intermédiaire et à revenu élevé de toutes les régions disposant de données pour 2005-2012, les dépenses consacrées par les ménages à l'éducation représentaient en moyenne 31% du total des dépenses nationales d'éducation. Dans près du quart des pays, les ménages dépensaient plus pour l'éducation que les gouvernements ; en général, plus pauvre était le gouvernement, plus lourd était le fardeau pesant sur les ménages.

Les bourses et les allocations donnent des résultats assez positifs

Aux termes du Cadre de Dakar, « il faut recourir à des mesures incitatives, des interventions et des politiques sociales plus larges pour alléger les coûts d'opportunité indirects qu'entraîne la scolarisation ». Les stratégies visant à développer la demande parentale de scolarisation par des mesures incitatives, en particulier pour les filles, comprennent les dispenses ciblées de frais de scolarité pour compenser – là où il en existe encore – les coûts directs de la scolarité pour les familles, et les allocations en espèces pour réduire les coûts additionnels.

Les bourses et les allocations bien ciblées ont été efficaces pour ce qui est d'améliorer l'éducation des filles. Au Cambodge, les bourses accordées aux filles passant du primaire au premier cycle du secondaire, à condition qu'elles soient assidues et passent régulièrement dans la classe supérieure, ont fait progresser de 22 à 32 points de pourcentage le taux de scolarisation des filles dans les écoles secondaires ciblées ; c'est sur les filles venant des milieux les plus défavorisés que l'impact de cette mesure a été le

plus fort (Filmer et Schady, 2008). Dans la province du Punjab au Pakistan, le programme de bourses scolaires pour les filles mis en place en 2008 ciblait les filles de la 6^e à la 8^e année d'études dans les écoles publiques des districts enregistrant les taux d'alphabétisme les plus faibles. Dans les quatre années qui ont suivi le lancement du programme, la progression des taux de scolarisation pour toutes les cohortes a été de 11 à 32% (Independent Evaluation Group, 2011). En revanche, au Népal, les bourses n'ont pas toujours été suffisantes pour couvrir tous les coûts, tels que les matériels d'éducation, et elles n'ont donc pas réussi à inciter les familles les plus pauvres à envoyer leurs filles à l'école (Ridley et Bista, 2004).

Si les bourses, allocations ou réductions des frais de scolarité tentent de remédier aux disparités dans l'accès à l'école, elles peuvent avoir pour conséquences d'autres formes d'inéquité. Au Pakistan, les données disponibles montrent que dans les familles où les filles remplissent les conditions requises pour bénéficier des bourses prévues uniquement pour les écoles publiques, les garçons ont plus de chances d'être scolarisés dans des écoles privées, qui souvent dispensent une éducation de meilleure qualité (Independent Evaluation Group, 2011). En Inde, une analyse des dépenses des ménages a montré que les familles dépensent moins pour les filles ; la tendance est de les scolariser dans les écoles publiques gratuites et d'inscrire les garçons dans des écoles privées (Azam et Kingdon, 2013). La réduction des frais de scolarité peut aussi entraîner des inégalités. Au Bangladesh, un programme bien accueilli de versement d'allocations aux filles rurales scolarisées dans les écoles secondaires, introduit en 1991, a permis d'accroître la scolarisation des filles mais a semble-t-il profité de manière disproportionnée aux filles de ménages prospères, propriétaires de terres (Khandker *et al.*, 2003). Les garçons peuvent aussi être désavantagés : un programme d'allocations dans le primaire qui a été mis en œuvre au Bangladesh de 2000 à 2006 a eu un impact négatif sur la progression de classe en classe des garçons appartenant à des familles pauvres. Comme les garçons ne remplissaient pas les conditions requises pour recevoir une allocation supplémentaire versée aux filles dans le secondaire, les familles avaient tendance à les laisser dans le primaire plus longtemps (Baulch, 2011).

Les transferts en espèces et les programmes de repas scolaires ont des effets généralement positifs

Depuis 2000, les transferts en espèces au profit des ménages vulnérables constituent une initiative populaire dans plusieurs pays d'Amérique latine et à faible revenu. Les recherches indiquent que les

programmes ciblant spécifiquement les enfants qui en ont le plus besoin et subordonnés à l'assiduité scolaire sont plus efficaces que les transferts inconditionnels pour améliorer la scolarisation des enfants (Akresh *et al.*, 2013 ; Baird *et al.*, 2013 ; Unterhalter *et al.*, 2014). Toutefois, une comparaison directe entre les transferts en espèces conditionnels et les transferts inconditionnels au Malawi a montré que si les transferts conditionnels étaient plus performants que les transferts inconditionnels pour améliorer l'assiduité et la scolarisation, ces derniers étaient beaucoup plus efficaces pour prévenir les grossesses des adolescentes et les mariages précoces car les filles qui perdaient leurs transferts conditionnels en raison de leur décrochage étaient plus susceptibles de se marier (Baird *et al.*, 2011). En Jamaïque, un programme gouvernemental d'octroi d'allocations d'études aux ménages les plus pauvres a introduit des versements plus élevés pour les garçons scolarisés dans le secondaire. Ce programme visait à améliorer la réussite scolaire des garçons en réduisant le risque de décrochage (Fiszbein et Schady, 2009).

Les programmes de repas scolaires représentent une autre stratégie visant à améliorer l'assiduité et la réussite scolaires et à réduire les abandons, mais les avis sont partagés quant à leur efficacité (Behrman *et al.*, 2013 ; Lister *et al.*, 2011). Bien que ces programmes puissent favoriser la scolarisation, en particulier celle des filles, comme cela a été le cas en Inde rurale (Afridi, 2011), une augmentation spectaculaire des effectifs peut avoir pour résultat des salles de classe surpeuplées et un environnement d'apprentissage appauvri, comme au Bangladesh (Ahmed et Arends-Kuenning, 2006). Une récente analyse de 12 études rigoureusement évaluées portant sur des programmes de repas scolaires et de rations à emporter, mis en œuvre au Burkina Faso, au Chili, en Jamaïque, en Ouganda, au Pérou, aux Philippines et en République démocratique populaire lao, a conclu à un impact positif sur la scolarisation, allant de 6 à 26 points de pourcentage dans plusieurs de ces pays, avec des effets plus prononcés sur les filles. D'autre part, le programme de repas scolaires de l'Ouganda a réduit de 20 points de pourcentage le taux de redoublement des garçons (Behrman *et al.*, 2013).

Le développement et l'amélioration des infrastructures scolaires est profitable aux filles comme aux garçons

Les progrès vers la parité et l'égalité entre les sexes ont aussi été favorisés directement et indirectement par des politiques de soutien aux investissements dans les infrastructures scolaires. L'augmentation de l'offre d'écoles et l'amélioration des installations

scolaires profitent à l'éducation des filles comme des garçons, mais dans certains cas elles sont particulièrement bénéfiques pour les filles.

Construire davantage d'écoles réduit l'obstacle de l'éloignement

La construction d'écoles dans les communautés mal desservies est une stratégie évidente et efficace pour atténuer les obstacles à la scolarité dus à l'éloignement. En Égypte, le Programme de promotion de l'éducation, exécuté par le gouvernement égyptien entre 1996 et 2006 avec un financement additionnel de l'Union européenne et de la Banque mondiale, comprenait des investissements importants dans de nouvelles écoles, ciblant les zones rurales défavorisées où la scolarisation des filles était traditionnellement faible (Iqbal et Riad, 2004 ; Banque mondiale, 2015). En 1990, il y avait 84 filles scolarisées dans le primaire pour 100 garçons en Égypte ; en 1999, ce nombre était passé à 92 filles et en 2012 à 96. Dans la province de Ghor, en Afghanistan, dans un projet mis en œuvre par les Catholic Relief Services et financé par l'USAID, des villages dépourvus d'accès facile aux écoles publiques ont été sélectionnés de manière aléatoire pour recevoir une école primaire communautaire en 2007. En conséquence, le taux de scolarisation dans l'ensemble de ces villages a augmenté de 42 points de pourcentage, celui des filles augmentant de 17 points de pourcentage de plus que celui des garçons, comblant ainsi l'écart existant entre les sexes (Burde et Linden, 2012).

Cependant, les gouvernements confrontés à une diminution des populations d'âge scolaire ont décidé de réduire le nombre d'écoles dans les zones reculées. Cela peut avoir des effets involontaires sur la disparité entre les sexes. En Chine, une étude portant sur 102 communautés rurales de 7 provinces a montré que la présence d'une école primaire locale augmentait de 17 points de pourcentage le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire chez les filles (Li et Liu, 2014). Pourtant, la politique gouvernementale consistant à fusionner les écoles primaires rurales a fait tomber le nombre des écoles rurales de 440 000 en 2000 à 253 000 en 2008.

Les recherches indiquent que l'existence d'écoles post-primaires peut avoir une influence sur l'efficacité d'autres stratégies visant à améliorer la parité entre les sexes dans le primaire et le secondaire. Une étude longitudinale menée au Pakistan a constaté une forte corrélation positive entre la possibilité d'une scolarité post-primaire et la rétention des filles à l'école primaire (Lloyd *et al.*, 2006). Au Bangladesh, où les allocations

versées aux filles ont entraîné une énorme croissance des effectifs des écoles secondaires, la décision prise par le gouvernement, dix ans plus tôt, d'intégrer les écoles coraniques dans le secteur de l'éducation formelle a permis d'augmenter le nombre de places disponibles (Asadullah et Chaudhury, 2009).

Il faut veiller à l'approvisionnement en eau et à l'assainissement pour réaliser l'égalité des genres

La mise en place d'installations sanitaires adéquates et séparées pour les filles est une stratégie clé soulignée dans le Cadre de Dakar pour promouvoir des environnements scolaires plus équitables et améliorer la fréquentation scolaire des filles. L'équipe spéciale créée sur le thème « Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace », lancée à Dakar, a plaidé en faveur de l'approvisionnement en eau et de la mise en place d'installations sanitaires adéquates et de toilettes dans les écoles, en particulier pour répondre aux besoins des adolescentes (Joerger et Hoffmann, 2002 ; UNESCO, 2015). Ces dernières années, le partenariat mondial WASH in Schools a continué à promouvoir ces efforts. Une considération essentielle à la base de ce mouvement en faveur de l'amélioration des installations sanitaires est la compréhension du fait que les préoccupations des adolescentes concernant le respect de leur vie privée, en particulier durant la menstruation, influencent leurs décisions en matière d'éducation et peuvent faire obstacle à leur assiduité scolaire (Adukia, 2014).

L'approvisionnement des écoles en eau et la mise en place d'installations sanitaires se sont améliorés depuis 2000, mais les progrès ont été lents. Beaucoup d'enfants continuent à fréquenter l'école dans des conditions qui ne sont pas propices à l'apprentissage – absence d'eau potable, de lavabos pour se laver les mains et de toilettes sûres et propres. Dans 126 pays disposant de données, le pourcentage moyen d'écoles primaires équipées d'installations sanitaires adéquates est passé de 59% en 2008 à 68% en 2012 ; dans 52 des pays les moins développés et autres pays à faible revenu, ce pourcentage est passé de 35 à 50% (UNICEF, 2013d).

Une étude portant sur 44 plans nationaux d'éducation de pays en développement ou en transition pour la période 2005-2009 a constaté que 25 comprenaient des stratégies visant à développer l'approvisionnement en eau et les installations sanitaires dans les écoles et 11 de ces plans étaient explicitement reliés aux objectifs concernant le genre. Ces stratégies prévoient avant tout la construction de latrines séparées pour les garçons et pour les filles (UNESCO-IIPE, 2009). En

2012, 60% des fonds du Programme de réformes du secteur de l'éducation du Punjab étaient réservés à l'amélioration des installations des écoles de filles, avec pour première priorité l'installation de toilettes (ASER Pakistan, 2014).

On ne dispose que de données limitées sur la quantité d'installations sanitaires séparées pour les filles et sur la question de savoir si elles sont bien entretenues ou même si elles fonctionnent. Curieusement, on ne dispose que de très peu de données concernant l'impact des toilettes réservées aux filles sur la scolarisation de celles-ci et sur leur achèvement des études, ainsi que sur l'efficacité de cette mesure lorsqu'elle est prise isolément pour améliorer l'assiduité scolaire des filles (Birdthistle *et al.*, 2011). Les données disponibles dressent un tableau nuancé. Au Kenya, les recherches donnent à penser que la propreté et l'entretien adéquat des toilettes des écoles primaires sont peut-être plus importants que leur quantité pour ce qui est d'améliorer l'assiduité (Dreibelbis *et al.*, 2013). En Inde, cependant, une étude fondée sur un programme de construction de latrines au début des années 2000 indique que la fourniture de latrines, séparées ou non, a été très bénéfique pour les garçons et les filles les plus jeunes. D'autre part, l'installation de toilettes réservées aux filles a sensiblement fait progresser la scolarisation des adolescentes, ce qui donne à penser que les questions de menstruation et de respect de la vie privée pourraient bien être un facteur déterminant de la fréquentation scolaire des filles en Inde. La construction de toilettes séparées a aussi eu un impact positif sur la proportion d'enseignantes dans les écoles, ce qui peut aussi avantager indirectement les filles (Adukia, 2014).

Il faut approfondir les recherches pour déterminer l'impact de l'installation de toilettes dans le cadre d'interventions associant la mise en place d'infrastructures et la formation, l'action extérieure et l'éducation à l'hygiène, dont l'hygiène menstruelle. Cependant, qu'il soit ou non un facteur important de la réussite scolaire des filles, l'accès à des installations de meilleure qualité et le soutien ont des chances d'avoir des effets positifs sur la dignité des filles et la qualité générale de leur expérience scolaire (Unterhalter *et al.*, 2014).

Le recrutement d'enseignantes a un effet positif sur l'éducation des filles

Comme l'a noté le GMR 2013/14, souvent la profession enseignante n'attire pas le juste équilibre entre hommes et femmes, et les personnes handicapées

ou d'origines ethniques différentes (UNESCO, 2014c). Dans les pays où les filles se heurtent à des difficultés particulières pour participer à l'éducation en raison d'obstacles culturels et sociaux, il a été montré qu'une plus grande présence d'enseignantes a un effet positif sur l'éducation des filles.

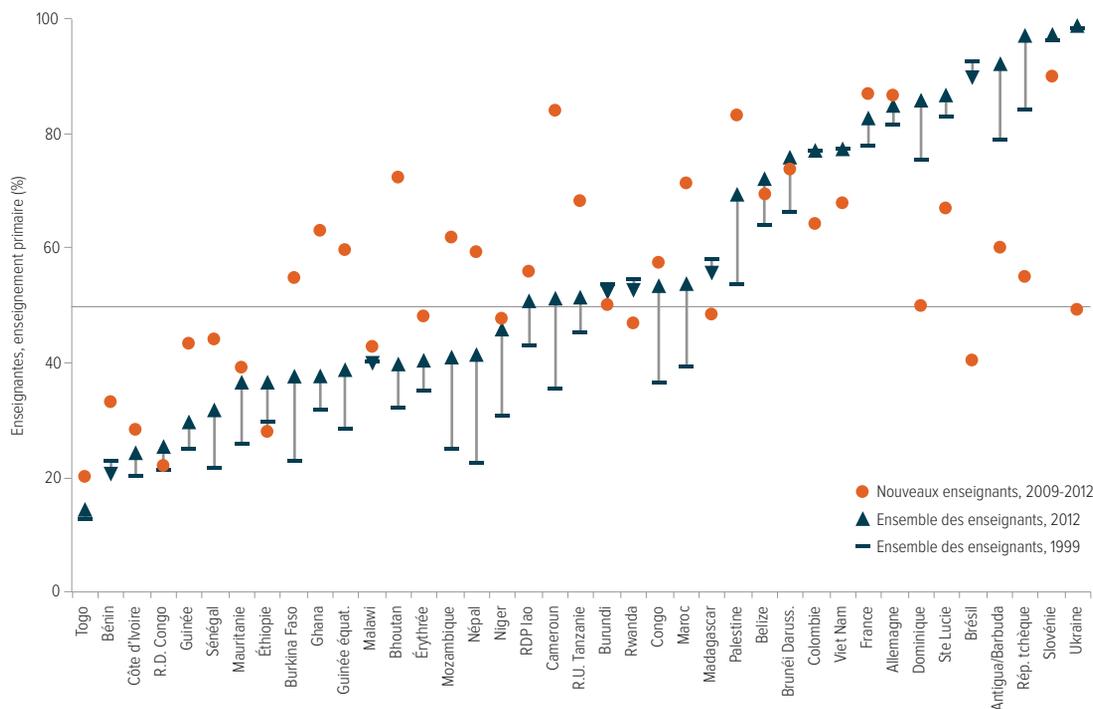
La présence d'enseignantes peut rassurer les parents craignant pour la sécurité de leurs enfants et contribuer à stimuler la demande d'éducation des filles. Il ressort d'une étude menée dans 30 pays en développement que l'accroissement de la proportion d'enseignantes dans un district augmentait la scolarisation et la rétention des filles dans l'éducation, en particulier dans les zones rurales (Huisman et Smits, 2009a, 2009b). En Tunisie, où la parité entre les sexes dans les effectifs du primaire a été atteinte en 2012, une corrélation positive a été constatée entre l'accroissement du nombre d'enseignantes et la moyenne des notes des filles ainsi que leurs résultats aux examens de fin d'études primaires (Baliamoune-Lutz, 2011 ; Lockheed et Mete, 2007). En revanche, la recherche n'a pas mis en évidence de corrélation entre l'insuffisance des résultats des garçons ou leur faible participation à l'école et le sexe de leurs enseignants (Kelleher, 2011).

Entre 1999 et 2012, des progrès substantiels ont été accomplis vers l'équilibre entre hommes et femmes parmi les enseignants du primaire dans plusieurs pays où les enseignantes étaient minoritaires. Au Népal, qui a mis en œuvre des politiques explicites de recrutement d'enseignantes, la part des femmes dans le corps enseignant du primaire est passée de 23% en 1999 à 42% en 2012. De même, au Maroc, cette part est passée de 39 à 54% (**Figure 18**).

La proportion croissante de femmes parmi les nouveaux enseignants dans des pays comme le Bhoutan, le Burkina Faso, le Cameroun, le Mozambique et le Népal témoigne d'un réel effort : les femmes sont maintenant majoritaires parmi les nouveaux enseignants. Entre 2009 et 2012, les femmes ont représenté en moyenne 60% des nouveaux enseignants au Népal et 62% au Mozambique. Avec l'augmentation du nombre de femmes entrant dans la profession enseignante, les chances d'atteindre pour 2015 l'équilibre entre les sexes parmi les enseignants du primaire se sont grandement améliorées.

En Afghanistan, où des communautés conservatrices n'autorisent pas les hommes à enseigner à des filles, deux plans nationaux ont inclus des objectifs clairs en matière de

Figure 18 : Depuis 1999, la proportion de femmes dans le corps enseignant du primaire s'est accrue, et dans plusieurs pays elles constituent une part importante des nouveaux enseignants
Pourcentage d'enseignantes dans le primaire, 1999 et 2012 ; pourcentage de femmes parmi les nouveaux enseignants, 2009-2012



recrutement d'enseignantes afin de remédier aux faibles niveaux de scolarisation des filles. Ces plans comprenaient des stratégies visant à accroître de 50% en 2010 le nombre d'enseignantes dans le primaire et le secondaire (Ministère afghan de l'éducation, 2007) et de recruter et former 50 000 diplômés de 12^e année d'études, dont 45% de femmes (Ministère afghan de l'éducation, 2014). Jusqu'à une époque récente, le défaut d'éducation des filles signifiait que très peu de femmes avaient les qualifications requises pour enseigner. Cependant, les possibilités s'améliorent et entre 1999 et 2012, le pourcentage de femmes parmi les enseignants du primaire est passé de 10 à 15%.

L'influence grandissante des prestataires non publics est une tendance internationale importante en matière de recrutement des enseignants. L'essor de l'éducation non formelle et des services éducatifs privés a fait progresser le recrutement de femmes. Dans les pays à faible revenu où la mobilité des femmes est traditionnellement limitée, cela a offert aux femmes d'autres voies pour devenir enseignantes, en particulier dans les zones rurales. En Afghanistan, l'ONG BRAC a recruté essentiellement, au niveau local, des femmes mariées auxquelles elle donne une formation pour

qu'elles enseignent dans les premières classes du primaire (Anwar et Islam, 2013). Au Pakistan, des écoles primaires privées peu coûteuses emploient des jeunes femmes célibataires sans formation appartenant aux communautés locales (Andrabi *et al.*, 2008).

La représentation des femmes dans le corps enseignant diminue à mesure que s'élève le niveau d'enseignement

Il faut assurer l'égalité des genres dans la profession enseignante, en attirant et retenant de bonnes enseignantes dans tous les niveaux d'enseignement. Pour y parvenir, il faut que les décideurs encouragent le recrutement dans différents secteurs de la société, déploient les enseignants plus équitablement dans les zones rurales et urbaines, prévoient des mesures incitatives sous la forme de salaires appropriés et créent des cheminements de carrière excluant les préjugés sexistes.

Dans les pays de l'OCDE, les deux tiers des enseignants, en moyenne, sont des femmes, mais leur part diminue à mesure que s'élève le niveau d'enseignement : elles représentent 97% des enseignants dans le préprimaire, 82% dans le primaire,

68% dans le premier cycle du secondaire et 56% dans le deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2013a).

Au Ghana, où il subsiste des écarts entre les sexes dans les effectifs du secondaire, bien que la parité ait été atteinte dans le primaire, les femmes représentaient jusqu'à moins du quart des enseignants du secondaire en 2013. En République centrafricaine, au Tchad, en Guinée et au Mali, qui enregistrent de sévères disparités entre les sexes dans l'éducation, moins de 12% des enseignants du secondaire étaient des femmes en 2012.

Les inégalités entre les genres dans le corps enseignant sont liées aux préoccupations concernant l'égalité des genres plus généralement. La prédominance des enseignantes dans le préprimaire et les premières classes du primaire dans les pays développés comme dans les pays en développement peut être associée à des idées reçues qui considèrent les soins aux jeunes enfants comme un travail féminin. Cela se traduit dans la plupart des pays par des rémunérations inférieures et par un moindre professionnalisme et un moindre respect (Kelleher, 2011). Selon une étude réalisée en Jordanie, où les femmes représentent 88% du personnel des écoles privées, les enseignantes employées dans des écoles privées gagnaient 42% de moins que leurs collègues masculins (OIT, 2013b).

L'amélioration du statut de l'enseignement est associée à une meilleure motivation et une plus grande satisfaction professionnelle, ce qui accroît la rétention et les performances des enseignants ainsi que l'apprentissage des élèves. Lorsque la condition de la profession enseignante est peu considérée – quel que soit le niveau d'enseignement – il en résulte des difficultés de recrutement et de rétention. Dans le préprimaire, le taux de renouvellement du personnel est souvent élevé, les conditions de vie des enseignants sont médiocres, il est difficile d'attirer des enseignants qualifiés et des enseignants sans formation sont souvent employés, perpétuant ainsi le faible prestige de l'enseignement préprimaire (Mathers *et al.*, 2014).

La recherche sur les programmes d'alphabétisation des femmes montre que la condition des alphabétiseurs des adultes est aussi médiocre, le recrutement et la formation étant largement considérés comme le point le plus faible des programmes d'alphabétisation. Les alphabétiseurs – en majorité des femmes – manquent souvent de perspectives de carrière car la plupart des programmes sont à court terme, ce qui aggrave

la médiocrité de leur condition (Robinson-Pant, 2014). De nombreux systèmes continuent aussi à s'appuyer sur des bénévoles, comme le programme Alfabetizado au Brésil et le Programme national d'alphabétisation au Ghana.

L'égalité des genres dans l'éducation ne sera pas réalisée si l'on ne lutte pas contre les inégalités entre les genres dans les systèmes éducatifs, y compris dans la gestion et la direction des établissements scolaires. Dans les pays riches comme dans les pays pauvres, la discrimination fondée sur le genre est largement évidente dans les structures de gestion des écoles, où les femmes sont sérieusement sous-représentées au niveau des directions. Les femmes sont encore aussi fortement sous-représentées dans les commissions scolaires et les ministères de l'éducation ; en 2014, seulement 69 postes de ministres de l'éducation étaient occupés par des femmes (ONU-Femmes, 2014).

Même dans les contextes où la majorité des enseignants sont des femmes, celles-ci sont proportionnellement moins nombreuses que les hommes à être promues à des postes de direction. Dans les pays de l'OCDE, les hommes ont plus de chances d'être des directeurs d'école que des enseignants. Au Portugal et en République de Corée, moins d'un tiers des enseignants du premier cycle du secondaire sont des hommes et pourtant ceux-ci représentent jusqu'à 61 et 87%, respectivement, des directeurs d'école (OCDE, 2014b). Les données de 12 pays étudiés dans le projet SACMEQ III montrent l'existence d'un très net parti pris en faveur de la promotion d'enseignants du sexe masculin aux postes de direction des écoles. Au Kenya et en République-Unie de Tanzanie, alors que près de la moitié des enseignants du primaire étaient des femmes, celles-ci représentaient moins de 20% des directeurs d'école (UNESCO-IIEP, 2011).

Il faut promouvoir dans la salle de classe des pratiques prenant en compte les questions de genre

La promotion dans les salles de classe de pratiques prenant en compte les questions de genre offre un cadre d'une importance considérable pour réaliser l'égalité des genres. La formation initiale et en cours de service des enseignants concernant l'inclusion et la pédagogie prenant en compte les questions de genre, de même que la gestion de la classe peut réduire les préjugés des enseignants et construire des environnements scolaires plus favorables. A tous les niveaux des systèmes éducatifs en commençant par

le préscolaire, les enseignants jouent un rôle critique dans la formation de la compréhension par les jeunes des rôles liés au genre. Les attitudes des enseignants, leurs pratiques et leurs attentes différenciées concernant les garçons et les filles à l'école peuvent reproduire les stéréotypes sexistes et avoir une incidence sur la motivation des filles et des garçons, leur participation et leurs résultats d'apprentissage. Les enseignants qui comprennent les dimensions de genre peuvent lutter contre la discrimination fondée sur le genre et les violences de genre de sorte que les écoles soient des lieux plus sûrs et plus équitables pour tous les enfants.

Dès un très jeune âge, les enfants incorporent des messages sexués dans leurs pratiques quotidiennes et acquièrent une compréhension de ce que signifie être un garçon ou une fille dans la société (Kelleher, 2011). Dans de nombreux contextes, l'observation de la classe montre que les enseignants des deux sexes interagissent davantage avec les garçons, encourageant ainsi une certaine passivité chez les filles (Eurydice, 2010). Les recherches menées en République de Corée montrent que les élèves garçons des écoles élémentaires et des écoles du premier cycle du secondaire dominent les interactions avec les enseignants, qu'ils soient appelés plus souvent à répondre à des questions ou qu'ils prennent l'initiative d'intervenir en classe (Jung et Chung, 2006). Dans d'autres contextes, il a été constaté que les enseignants infligent des châtiments plus sévères aux garçons, considérés comme durs et indisciplinés. Une étude récente réalisée en Mongolie établit un lien entre la plus grande probabilité de violences contre les garçons à l'école et les abandons scolaires des garçons, en particulier de ceux qui sont déjà défavorisés par les difficultés économiques (Hepworth, 2012).

Une formation aux questions de genre qui donne aux enseignants les moyens de diversifier les styles d'enseignement et d'évaluation et de promouvoir chez les élèves des attitudes et des comportements positifs peut garantir une égale participation des filles et des garçons à la classe (Postle, 2013). La recherche montre que les méthodes pédagogiques collaboratives centrées sur l'apprenant peuvent aider à améliorer l'apprentissage des garçons comme des filles (Jha *et al.*, 2012 ; Oloyede *et al.*, 2012).

Avant 2000, la réforme de l'éducation concernant la pratique de la salle de classe tendait à se concentrer sur l'amélioration des méthodes pédagogiques pour améliorer les performances des élèves dans une matière donnée. On n'accordait que relativement peu

d'attention aux questions de genre dans la formation, même dans les pays qui s'efforçaient de lutter plus largement contre les inégalités entre les sexes, tels que la Belgique, la France et la Suisse (Baudino, 2007). L'évolution a été lente. Une étude de 2010 constatait que la formation aux questions de genre, en tant qu'instrument de gestion de la classe, était mise en pratique dans un tiers des pays européens (Eurydice, 2010). Selon une étude distincte portant sur les politiques d'éducation de 40 pays en développement, les politiques visant à intégrer la formation aux questions de genre dans la formation des enseignants étaient rares (Hunt, 2013).

Dans les pays en développement, la formation aux questions de genre a été essentiellement financée par des donateurs ou des ONG internationales, soit sous la forme de programmes complémentaires soit dans le cadre de réformes sectorielles de plus grande envergure. Le modèle de pédagogie prenant en compte les questions de genre, par exemple, est un modèle de formation complémentaire mis au point par le Forum des éducatrices africaines (FAWE) dont ont bénéficié plus de 6 600 enseignants depuis 2005 (FAWE, 2013). En Indonésie, une formation aux questions de genre a été intégrée dans la réforme de l'éducation de base décentralisée soutenue par l'USAID en tant que stratégie visant à améliorer la qualité de l'éducation (USAID, 2008). En partenariat avec l'UNICEF, le Commonwealth of Learning appuie l'intégration dans la formation initiale et en cours de service des enseignants d'approches pédagogiques prenant en compte les questions de genre et adaptées aux besoins des enfants au Botswana, au Lesotho, au Malawi, au Rwanda, en Afrique du Sud, à Sri Lanka, au Swaziland, à la Trinité-et-Tobago et en Zambie (Umar *et al.*, 2012).

Certains gouvernements s'efforcent d'intégrer une formation aux questions de genre dans la politique et les programmes formels de formation des enseignants. Au Bangladesh, un cours de préparation au certificat d'éducation, d'une durée de 12 mois, comprend une unité portant sur les questions de genre, qui donne aux enseignants les moyens d'analyser leurs propres pratiques et d'adopter des approches plus inclusives (Heijnen-Maathuis, 2008). Le Programme de soutien au secteur de l'éducation 2005-2010 du Kenya contenait des stratégies explicites pour la formation des enseignants aux questions de genre (gouvernement du Kenya, 2005). Au Mexique, le plan national d'éducation 2013-2018 promeut une approche prenant en compte les questions de genre dans la formation des enseignants (gouvernement mexicain, 2007) ; des programmes de formation en

cours de service peuvent soutenir les pratiques de la salle de classe prenant en compte les questions de genre, mais ils sont facultatifs. En Papouasie-Nouvelle-Guinée, le Plan stratégique pour l'équité entre les sexes demande que l'équité entre les sexes guide toutes les formations des enseignants, initiales et en cours de service (Ministère de l'éducation de la Papouasie-Nouvelle-Guinée, 2009).

Cependant, même là où de telles stratégies sont en place, le manque de clarté, l'inadéquation des ressources et les insuffisances de la mise en œuvre, de la supervision et de l'évaluation limitent souvent leur efficacité. De plus, on ne sait pas encore précisément dans quelle mesure les enseignants et leurs formateurs utilisent la formation aux questions de genre et comment les apprenants y réagissent.

Il est possible de promouvoir l'égalité des genres au moyen des matériels d'enseignement et d'apprentissage

Le Cadre de Dakar a souligné la nécessité de contenus et de matériels d'apprentissage qui encouragent et favorisent l'égalité et le respect entre les sexes. En 2010, l'UNGEI a réaffirmé l'importance d'éliminer les préjugés sexistes des matériels d'enseignement et d'apprentissage à l'école et appelé à accorder plus d'attention à cette question de politique (UNGEI, 2010).

Dans les écoles, à tous les niveaux du système éducatif, l'enseignement prenant en compte les questions de genre est guidé non seulement par les approches pédagogiques, mais aussi par le contenu des programmes, les manuels et autres matériels d'apprentissage, qui constituent des instruments de socialisation (Brugeilles et Cromer, 2009). L'école peut être un excellent point de départ pour promouvoir des relations équitables entre les sexes et divers rôles possibles pour les hommes et les femmes. Les programmes scolaires peuvent encourager les enfants à mettre en question les stéréotypes sexistes et à promouvoir des comportements équitables. À l'inverse, les normes de genre discriminatoires contenues dans les manuels ou autres ressources des programmes peuvent être préjudiciables à l'estime de soi des enfants, affaiblir leur participation et limiter leurs attentes (Espen, 2009).

Il faut élaborer des programmes scolaires prenant en compte les questions de genre

Les programmes scolaires prenant en compte les questions de genre reconnaissent et abordent les

questions d'inclusion, promeuvent un apprentissage respectueux de l'équité entre les genres et aident garçons et filles à contester les stéréotypes sexistes traditionnels. L'analyse des programmes à travers le prisme du genre a contribué à sensibiliser les opinions et à favoriser l'évolution vers des contenus et des ressources qui prennent en compte les questions de genre. En République-Unie de Tanzanie, les programmes nationaux du secondaire, révisés en 2010, contiennent des thèmes se rapportant au genre. En éducation civique, près de 25% des cours de 2^e année sont consacrés au genre, ceux de 4^e année incluent le genre dans l'étude de la culture et l'examen d'éducation civique de 2010 contenait des questions sur les inégalités entre les genres (Miske, 2013).

Les programmes scolaires prenant en compte les questions de genre qui développent des compétences transférables ont le pouvoir de favoriser l'apprentissage et de promouvoir des relations positives entre les sexes. Le Mouvement pour l'équité entre les sexes à l'école, projet mis en œuvre à Mumbai, en Inde, a élaboré pour les élèves de 6^e et 7^e années d'études un programme complémentaire comportant des contenus relatifs aux rôles des hommes et des femmes, aux violences de genre et à la santé sexuelle et reproductive. Les diplômés ont démontré de plus grandes compétences en matière de résolution des problèmes et une plus grande confiance en eux-mêmes, ainsi que des attitudes plus positives et une plus grande sensibilité aux questions de genre (Achyut *et al.*, 2011). Un programme interdisciplinaire élaboré pour le Sistema de Aprendizaje Tutorial, programme du secondaire destiné aux filles des zones rurales du Honduras, y compris celles qui appartiennent à des communautés autochtones, utilise un apprentissage centré sur l'élève et fondé sur le questionnement, qui met l'accent sur le dialogue. Son contenu met en question les structures de pouvoir dominantes et conteste les préjugés sexistes (Miske, 2013).

Une éducation sexuelle complète, incluant le VIH et le SIDA, est importante

En 2000, à l'époque de Dakar, le SIDA était un danger grave et qui s'amplifiait. En 2001, lors de sa session extraordinaire consacrée à ce problème, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté une Déclaration d'engagement sur le VIH/sida et établi un indicateur de base (l'indicateur 11) pour le suivi des compétences de la vie courante fondé sur l'éducation au VIH à l'école (UNESCO, 2014a). Les progrès réalisés ont été évalués dans 17 pays

d'Afrique subsaharienne en comparant les données des enquêtes sur les ménages dans lesquelles les jeunes étaient interrogés sur leur connaissance du VIH et du SIDA, semblant indiquer que cette connaissance s'était améliorée chez les jeunes hommes dans 9 pays et chez les jeunes femmes dans 13 pays. Cependant, le traitement inadéquat des droits de l'homme et de l'égalité des genres dans les programmes scolaires a été identifié comme un problème dans les réponses éducatives au VIH (Équipe de travail interinstitutions de l'ONUSIDA sur l'éducation, 2006).

Dans les années qui ont suivi Dakar, l'éducation sexuelle complète a acquis un large soutien en tant que plateforme pour la prévention du VIH, et des pressions internationales s'exercent de plus en plus pour considérer cette éducation comme un droit humain fondamental (UNESCO, 2014a). L'éducation sexuelle complète donne aux jeunes les moyens de prendre des décisions éclairées sur leur sexualité et leur santé sexuelle et reproductive (UNFPA, 2014). C'est un domaine critique du programme scolaire pour promouvoir parmi les jeunes une plus grande sensibilisation aux questions de genre et une plus grande égalité des genres. L'accent mis aujourd'hui sur une sexualité saine plutôt que sur les risques associés aux rapports sexuels illustre une évolution par rapport aux approches moralisantes du passé, fondées sur la peur et considérant les apprenants comme des récepteurs passifs d'informations (UNESCO, 2014a).

Pourtant, à ce jour, de nombreuses écoles continuent à appliquer des programmes d'éducation sexuelle plus limités qui ne traitent pas de la dynamique des rapports entre hommes et femmes, indissociable de la santé sexuelle et reproductive (Stromquist, 2007). Une étude des programmes d'éducation sexuelle dans 10 pays d'Afrique orientale et australe a montré que dans tous ces pays sauf deux, il y avait de sérieuses lacunes dans les sujets relatifs au genre. Les violences de genre étaient passées sous silence dans de nombreux programmes scolaires et l'approche globale des questions de genre était jugée faible et parfois contradictoire (UNICEF, 2013c). En revanche, la Suède applique depuis longtemps un programme scolaire qui enseigne la sexualité dans ses dimensions psychologiques, éthiques et sociales et dans le contexte des relations interpersonnelles, et qui encourage le partage égal des décisions relatives à la sexualité entre filles et garçons (Stromquist, 2007).

Il est difficile d'éliminer des manuels les préjugés sexistes

Les préjugés sexistes que l'on trouve dans les manuels scolaires constituent depuis longtemps un problème. Autour de 2000, malgré les révisions déjà opérées dans beaucoup de pays, les manuels scolaires partout dans le monde contenaient toujours diverses formes de préjugés sexistes : les femmes y étaient souvent sous-représentées ou en étaient absentes, et les descriptions des hommes, que ce soit dans la sphère professionnelle ou dans le milieu familial, étaient conformes aux stéréotypes sexistes traditionnels (Blumberg, 2007). Dans les manuels de langue et de littérature en espagnol, on trouvait deux fois moins d'images montrant des femmes que d'images montrant des hommes (González et Entonado, 2004). Dans les textes d'études sociales utilisés en Chine en 2000, tous les scientifiques étaient des hommes (Yi, 2002).

Le mouvement de l'EPT a suscité chez les donateurs et les gouvernements un nouvel élan en faveur de la lutte contre les préjugés sexistes dans l'éducation. Une des trois stratégies définies par le plan d'action 2001-2015 pour l'EPT du Pakistan, visant à promouvoir la parité et l'égalité entre les sexes, était un appel à appliquer des programmes et des manuels scolaires excluant les préjugés sexistes (Mirza, 2004). Les organismes internationaux ont promu des politiques et des initiatives visant à lutter contre les préjugés sexistes dans les pays à faible revenu. Entre 1998 et 2005, la Banque mondiale a réorienté le ciblage de ses dépenses consacrées aux interventions en matière d'éducation des filles vers l'amélioration de la qualité des ressources éducatives, y compris l'élimination des préjugés sexistes. Plusieurs grandes initiatives dans le domaine de l'éducation – notamment au Bangladesh, au Tchad, au Ghana, en Guinée et au Népal – comportaient des composantes explicites visant à l'élimination des préjugés sexistes des programmes et/ou des manuels scolaires (Blumberg, 2007). L'UNESCO a financé des audits, centrés sur le genre, des manuels scolaires, notamment en Jordanie (Alayan et Al-Khalidi, 2010) et au Pakistan (Mirza, 2004). En Chine, la Fondation Ford a financé des recherches sur les préjugés sexistes dans les manuels scolaires et soutenu l'élaboration de plans d'éducation, d'activités et de matériels de référence destinés à promouvoir l'égalité des genres (Blumberg, 2007).

Cependant, selon des études récentes, malgré les efforts déployés pour assurer un meilleur équilibre entre les sexes dans les manuels scolaires, les

préjugés demeurent largement répandus dans beaucoup de pays, dont la Géorgie, la République islamique d'Iran, le Nigéria et le Pakistan (Asatoorian *et al.*, 2011 ; Foroutan, 2012 ; Mustapha, 2012 ; Shah, 2012) et quelques pays à revenu élevé comme l'Australie (Lee et Collins, 2009). L'absence de volonté politique et de soutien de l'ensemble de la société freine l'adoption de réformes des politiques pour éliminer les préjugés sexistes dans les ressources éducatives. Dans certains cas, les recommandations formulées au niveau international n'ont pas rencontré un appui suffisant au niveau national, d'où la lenteur des progrès. Alors que les résultats de l'étude réalisée par la Fondation Ford ont été largement diffusés en Chine, certaines parties prenantes ont exprimé leur scepticisme quant à l'importance de plaider pour le changement (Blumberg, 2007). Au Pakistan, la résistance au sein des institutions chargées de réformer les programmes est en partie responsable du faible rang de priorité donné, sur le plan politique, à la révision des manuels scolaires ; cette tendance a été renforcée par le manque de soutien du public (Blumberg, 2015). Un autre problème, rencontré en Géorgie, est que les professionnels clés chargés de donner des orientations en matière de production des manuels et d'approuver l'utilisation de ceux-ci ne possèdent pas les connaissances voulues pour prendre en compte les questions de genre (Asatoorian *et al.*, 2011 ; Blumberg, 2007).

Les programmes qui travaillent directement avec les jeunes ont montré des effets positifs dans la lutte contre les normes et les pratiques sociales de genre. Les clubs réservés aux filles – et ceux qui travaillent avec les garçons – peuvent offrir un espace sans risque où il soit possible de discuter des questions concernant l'égalité des genres, dont la santé sexuelle et reproductive, le mariage des enfants et les grossesses précoces, les violences de genre et les droits humains (Bandiera *et al.*, 2014). Les études semblent indiquer que la fréquentation régulière de ces clubs peut aider les filles à se sentir plus autonomes, ce qui les encourage à avoir plus confiance en elles-mêmes et à s'affirmer dans la lutte contre les inégalités et la discrimination fondée sur le genre (Leach *et al.*, 2012).

Des clubs bien organisés, appliquant des conditions d'adhésion équitables, gérés par des mentors bien formés et en harmonie avec la culture scolaire au sens large et avec le contexte local, paraissent offrir le meilleur potentiel. Les recherches montrent que des activités extrascolaires formelles et informelles telles que le théâtre, les débats et les ateliers

peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage des filles lorsqu'elles sont liées à des expériences scolaires formelles (Unterhalter *et al.*, 2014). Selon les éléments d'information disponibles, on peut aussi attribuer une influence positive à la formation des filles dans le cadre des clubs, aux ateliers de sensibilisation aux questions de genre et de gestion de ces questions destinés au personnel scolaire, ainsi qu'aux possibilités offertes aux membres des clubs de participer à des activités de plaidoyer et de dialogue avec les communautés (Parkes et Heslop, 2013).

Selon une évaluation du projet d'ActionAid « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire », les clubs de filles avaient des effets positifs sur les connaissances des filles, leurs attitudes et leurs pratiques en matière d'identification des violences et de gestion de celles-ci. Les clubs travaillaient avec les communautés et les écoles en vue d'améliorer les relations entre les garçons, les filles, les parents et les autres membres des communautés et de faire en sorte que les canaux soient en place pour signaler les cas de discrimination et de violences fondées sur le genre (Parkes et Heslop, 2013).

Le projet *Abriendo Oportunidades* destiné aux filles des communautés autochtones au Guatemala collabore avec les dirigeants communautaires et forme les filles à la gestion des clubs de filles, ce qui donne une formation aux compétences de la vie courante et au leadership à des filles âgées de 8 à 18 ans. En 2011, le projet avait touché 3 500 filles et produit des résultats positifs. Selon une évaluation effectuée en 2010, toutes les participantes avaient terminé avec succès leur sixième année d'études, contre 82% des filles inscrites dans cette classe au niveau national, et 97% n'avaient pas eu d'enfant durant le projet, contre 78% des non participantes (Catino *et al.*, 2013).

Il est possible de répondre aux violences en milieu scolaire par des actions de plaidoyer et des politiques

Les campagnes, les rapports, le plaidoyer et le lobbying peuvent épauler les efforts visant à prévenir les violences à l'école par la sensibilisation et la promotion d'une meilleure connaissance du droit des enfants à une éducation sans risque. Le Rapport mondial des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants, paru en 2006, a présenté les violences commises contre les enfants à l'école

comme un phénomène mondial (Pinheiro, 2006). Après sa publication, il y a eu une accélération des initiatives mondiales et régionales visant à lutter contre les violences à l'école. Parmi les autres campagnes notables ayant eu un grand retentissement, on peut citer l'Initiative mondiale pour mettre fin à tous les châtimements corporels des enfants, lancée en 2001, la campagne Apprendre sans peur de Plan International, lancée en 2011, et la campagne Un sur cinq lancée en 2010 par le Conseil de l'Europe en vue de protéger les enfants contre l'exploitation et les violences sexuelles. Au Brésil, la campagne Ne frappez pas, éduquez, fait appel à des groupes de discussion, à la musique et au théâtre pour sensibiliser les communautés. En 2014, le Brésil est devenu le 38^e pays à interdire toutes les formes de châtimements corporels (Instituto Promundo, 2015).

Les efforts pour répondre aux violences de genre à l'école décrites plus haut s'appuient sur ces campagnes de caractère plus général. Certains pays d'Afrique subsaharienne ont élaboré des politiques pour lutter contre les violences de genre, et en particulier les violences sexuelles. Le Libéria, pays sortant d'un conflit, a préconisé l'élaboration d'un programme scolaire sur les violences de genre à l'intention des éducateurs qualifiés dans les établissements scolaires (Antonowicz, 2010). En Afrique du Sud, les stratégies de lutte contre les violences de genre s'appuient sur un robuste cadre juridique et politique, ainsi que sur des principes directeurs, destinés aux écoles, sur la prévention du harcèlement et des violences sexuelles (Parkes, 2015).

Dans beaucoup d'autres pays d'Afrique subsaharienne, les ONG internationales travaillent avec les gouvernements pour renforcer les législations et les principes directeurs sur la lutte contre les violences de genre à l'école (Parkes, 2015). Au Kenya, le gouvernement et ActionAid ont collaboré avec les syndicats d'enseignants à la rédaction d'un projet de loi ayant pour but de renforcer les mécanismes de signalement des violences sexuelles et de garantir que les enseignants coupables soient révoqués et non pas simplement mutés dans d'autres écoles (Leach *et al.*, 2014). Au Ghana et au Malawi, le projet Écoles sûres s'est appuyé sur les réseaux nationaux de plaidoyer pour faire pression en faveur de la révision du Code de conduite des enseignants et appeler à une mise en œuvre plus énergique des règlements relatifs aux fautes commises par les enseignants (DevTech Systems Inc., 2008).

Toutefois, pour assurer l'efficacité des mesures adoptées, il faut qu'elles soient renforcées par

des cadres juridiques et politiques aux niveaux du gouvernement central, des districts et des écoles, qu'elles soient largement diffusées et que leur application soit garantie par un leadership efficace. En Afrique du Sud, les stratégies de lutte contre les violences de genre en milieu scolaires s'appuient sur un robuste cadre juridique et politique et sur des directives détaillées destinées aux écoles. Cependant, les écoles ne sont pas juridiquement tenues d'adopter les directives nationales et les directeurs d'école ont été réticents à signaler les violences commises sur des élèves par des membres du personnel de l'école (Brock *et al.*, 2014). Selon une récente enquête nationale dans ce pays, 7,6% des filles avaient été victimes d'agressions graves ou de viol dans les écoles secondaires (Burton et Leoschut, 2013).

Globalement, on ne dispose guère d'éléments d'information montrant que la sensibilisation accrue à la fréquence des violences de genre en milieu scolaire se traduit par une action efficace pour changer les comportements et réduire les niveaux de violence. Les lois sont souvent mal appliquées, les systèmes de signalement et d'aiguillage insuffisants et la mise en œuvre des politiques incomplète, en partie en raison des normes sociales et de genre profondément ancrées au niveau des districts, des communautés et des écoles. Il reste aussi un manque de connaissances sur ce qui est efficace pour réduire la fréquence des violences de genre à l'école, et les interventions revêtent généralement la forme de projets de petite taille, à court terme, qu'il est difficile de développer (Leach et Dunne, 2014).

Il y a des initiatives efficaces qui favorisent l'égalité des résultats d'apprentissage

L'insuffisance des résultats d'apprentissage des garçons, surtout en lecture et en langues, suscite une préoccupation croissante depuis 2000. Les recherches récentes de l'OCDE montrent que les garçons consacrent à leurs devoirs à la maison une heure de moins par semaine que les filles, qu'ils sont moins enclins à lire pour le plaisir et qu'ils sont deux fois plus nombreux à estimer que l'école est une perte de temps (OCDE, 2015). Pourtant, parmi les pays où les disparités sont les plus marquées, rares sont ceux qui ont adopté des cadres de politique globaux. Des économies et des pays européens comme la Communauté flamande de Belgique, l'Irlande et le Royaume-Uni ont fait de la lutte contre l'insuffisance des résultats scolaires des garçons une priorité. Les préoccupations des gouvernements ont essentiellement été motivées par les résultats des évaluations nationales et internationales telles que le PISA, qui ont mis en lumière l'aggravation de l'écart des

scores en lecture et ont notablement attiré l'attention des médias dans certains pays. Le « choc du PISA » en 2000 – lorsque certains pays ont été surpris par les scores relativement faibles de leurs élèves – a conduit l'Autriche à adopter des initiatives de promotion de la lecture et des performances des garçons (Eurydice, 2010 ; OCDE, 2012b). En Angleterre (Royaume-Uni), une série de projets ont ciblé les écarts de réussite scolaire entre les sexes (Batho, 2009 ; Eurydice, 2010 ; National Literacy Trust, 2012).

Certaines stratégies et interventions à petite échelle en matière d'enseignement et d'apprentissage peuvent être employées pour lutter contre l'insuffisance des résultats des garçons. Elles consistent à mettre l'accent sur les compétences transférables et à encourager les approches en salle de classe privilégiant l'apprentissage actif, le mentorat individuel et la fixation d'objectifs individuels, et un éthos scolaire promouvant le respect et la coopération (Jha *et al.*, 2012). Aux Seychelles, le très large écart entre filles et garçons en lecture mis en évidence par les évaluations SACMEQ II et III – cet écart au détriment des garçons atteignait 48 points dans SACMEQ III – était imputé à la répartition des élèves par groupes de niveau (Hungu, 2011), pratique accusée d'étiqueter négativement les élèves des classes plus faibles et de renforcer l'insuffisance des performances (Leste *et al.*, 2005). Les efforts tendant à décroiser les classes de sorte que les groupes d'élèves contiennent des élèves aux aptitudes diverses et assurent un meilleur équilibre entre les sexes auraient initialement rencontré un certain succès (Reid, 2011). Selon une étude récente menée aux États-Unis, les garçons comme les filles réussissent mieux quand il y a plus de filles dans la classe (DiPrete et Buchmann, 2013).

Il est possible d'encourager la participation et les performances des filles en mathématiques et en sciences

L'existence d'un agenda mondial visant à promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation et à améliorer les chances des femmes sur le marché du travail a concentré l'attention sur l'amélioration des performances et de la participation des filles en mathématiques et en sciences. Selon les évaluations, les écarts de résultats ayant diminué en mathématiques et étant largement éliminés en sciences, le défi majeur depuis 2000 concerne la motivation des filles et leurs choix de domaines d'études. Les résultats du PISA 2012 montrent que même lorsqu'elles réussissent aussi bien que les garçons en mathématiques, les filles tendent

à se déclarer moins motivées pour apprendre les mathématiques, à avoir moins confiance dans leurs capacités et à éprouver une plus grande anxiété à l'égard de cette discipline. Elles ont aussi plus tendance que les garçons, en cas d'échec en mathématiques, à s'en prendre à elles-mêmes plutôt qu'à attribuer cet échec à des facteurs extérieurs (OCDE, 2013b).

Ce phénomène paraît avoir pour causes les normes culturelles et les pratiques discriminatoires qui se manifestent dès le plus jeune âge. Une analyse internationale portant sur les scores aux tests de mathématiques dans 10 pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire montre ainsi un écart très net des résultats en mathématiques à l'avantage des garçons, et révèle aussi qu'entre la 4^e et la 8^e année d'études, cet écart a quasiment doublé. L'infériorité des performances des filles était étroitement associée à leurs propres estimations de leurs capacités en mathématiques – qui étaient plus pessimistes de celles des garçons. Les stéréotypes sexistes et les attentes sociétales font que les filles ont moins confiance en leurs capacités en mathématiques, ce qui a une incidence sur leurs résultats d'apprentissage (Bharadwaj *et al.*, 2012). Une étude menée aux États-Unis sur des filles de la 1^{ère} à la 5^e année d'études montre que l'anxiété suscitée par les mathématiques pouvait être atténuée si les enseignantes étaient davantage formées à l'enseignement des mathématiques et si elles s'attaquaient aux stéréotypes attribuant aux hommes et aux femmes des capacités d'apprentissage différenciées (Antecol *et al.*, 2012).

En Afrique du Sud, la Stratégie nationale en faveur des mathématiques et des sciences, lancée en 2001, avait pour but d'accroître la participation et d'améliorer les performances aux examens de 12^e année d'études dans ces matières, en mettant l'accent sur les élèves filles. Les mesures incitatives en faveur des filles comprenaient un accès préférentiel aux écoles dispensant un enseignement de qualité en mathématiques et en sciences (Ministère sud-africain de l'éducation, 2001). En trois ans, les écoles participantes ont obtenu une progression de 30% en physique et de 22% en mathématiques (Ministère sud-africain de l'éducation, 2004).

Les organismes internationaux et les ONG ont apporté leur soutien aux initiatives lancées dans plusieurs pays en développement pour améliorer la participation et les performances des filles en mathématiques et en sciences. Au Népal, le programme de renforcement des capacités d'initiation à la science et à la technologie, soutenu par l'UNESCO, avait pour but de

faire mieux connaître et de promouvoir les approches de l'enseignement des mathématiques et des sciences prenant en compte les questions de genre (Koirala et Acharya, 2005). Plusieurs programmes de plus modeste envergure ont aussi été mis en œuvre, tels que le Camp scientifique pour les filles, financé par l'USAID, qui s'est tenu en 2006 à Zanzibar, République-Unie de Tanzanie, en partenariat avec le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle et la Fondation Aga Khan (USAID, 2008). Cependant, les informations concernant le retentissement de ces initiatives et leur impact restent rares.

Une orientation professionnelle mise en œuvre dans une perspective de genre peut mettre en question les stéréotypes sexistes qui perdurent dans les cultures scolaires et chez certains élèves et employeurs concernant les choix de domaines d'études et de carrières. Prévoir un apprentissage lié au travail dans les établissements d'enseignement secondaire peut stimuler l'intérêt des élèves pour des matières spécifiques (Rolfé et Crowley, 2008).

Les jeunes non scolarisés devraient pouvoir accéder à d'autres formes d'éducation

L'amélioration de l'enseignement secondaire pour tous les jeunes peut aider à atténuer des problèmes tels que les mariages et les grossesses précoces, et elle est cruciale pour réaliser une plus grande égalité des genres dans la famille, sur le marché de l'emploi et dans la société en général (Lloyd et Young, 2009 ; UNESCO, 2012b). Comme le note le GMR 2012, l'inégalité dans l'accès aux études secondaires condamne beaucoup de jeunes, notamment les jeunes femmes appartenant à des familles pauvres et/ou à des communautés marginalisées, à une vie défavorisée (UNESCO, 2012b).

En l'absence d'un enseignement secondaire inclusif, une éducation alternative peut aider les jeunes déscolarisés à poursuivre leurs études. Les programmes non formels de la deuxième chance, en Angola et au Malawi, permettent aux mères adolescentes de suivre les cours accompagnées de leur enfant (Jere, 2012 ; Save the Children, 2012). En Jamaïque, où les adolescentes enceintes étaient systématiquement exclues de l'école jusqu'à une réforme législative en 2013, le Programme pour les mères adolescentes offre aux mères de moins de 17 ans des services de conseil, de formation des compétences et d'orientation en matière de contraception et les aide à réintégrer le système éducatif formel (UNFPA, 2013b).

En Inde, la Pratham Open School of Education (POSE) cible les jeunes filles et les femmes qui sont restées en marge du système éducatif, leur donnant une deuxième chance d'achever leur scolarité. Fondé en 2011 et aujourd'hui étendu à sept États, ce programme éducatif dispense en internat une formation élémentaire de six mois qui a pour objectif de servir de passerelle entre les notions de base et les programmes du secondaire (Pratham Education Foundation, 2015).

Le programme de la deuxième chance *Ishraq* (« lever de soleil ») en Haute-Égypte dispensait des cours d'alphabétisation et une formation aux compétences de la vie courante à des filles âgées de 12 à 15 ans, dans des « espaces sûrs » accueillants pour les filles, afin de les préparer à réintégrer le système éducatif formel. Selon une évaluation de 2013, les jeunes femmes ayant participé à ce programme avaient acquis une plus grande estime de soi et une plus grande confiance en soi dans leurs décisions que les non-participantes. Elles avaient aussi acquis des attitudes différentes quant au nombre d'enfants qu'elles désiraient et avaient davantage tendance à ne pas vouloir se marier avant d'avoir au moins 18 ans. L'action menée à l'extérieur auprès des communautés avait en outre permis au programme d'obtenir le soutien des parents à l'éducation des filles (Selim *et al.*, 2013).

Une plus forte impulsion en faveur de l'égalité des genres et de l'autonomisation

Comme on l'a décrit en détail dans le présent rapport, des progrès ont été accomplis depuis 2000 vers la parité et l'égalité entre les genres dans l'éducation à travers le monde. Ces progrès sont cruciaux pour garantir le droit de tous les enfants à une éducation de qualité qui leur donnera des bases solides pour le reste de leur vie. Les progrès réalisés ont été favorisés par l'intégration des questions de genre dans les établissements d'enseignement, par un soutien et un plaidoyer accrus de la société civile et par la mobilisation des communautés. Ce mouvement a été sous-tendu par un renforcement des politiques publiques et des lois ainsi que par l'allocation de ressources additionnelles destinées à garantir l'application des lois et des mesures au niveau des districts, des écoles et des communautés.

Cependant, comme le présent rapport l'a aussi souligné, des obstacles sérieux et persistants continuent d'entraver l'égalité des genres dans l'éducation. Les violences de genre et la discrimination dans les écoles et les salles de classe contredisent les expériences et les résultats éducatifs positifs et perpétuent l'inégalité dans les rapports entre les sexes. Et même dans les pays où les filles et les garçons ont des niveaux similaires de réussite scolaire, les femmes sont toujours sous-représentées et confrontées à des désavantages disproportionnés dans la vie politique, économique et sociale.

L'absence de femmes aux postes de direction et de décision, y compris en tant que ministres de l'éducation et directrices d'écoles, est une conséquence du défaut d'équité dans la société ; c'est un obstacle sérieux aux progrès, contre lequel il faut lutter. Les hommes qui occupent aujourd'hui des positions de pouvoir doivent assumer un leadership critique au service de l'égalité des genres par leurs rôles en tant que décideurs, personnalités publiques et faiseurs d'opinion en dénonçant les violences et les discriminations contre les femmes. Pour avancer, les hommes comme les femmes doivent être engagés dans le processus de changement.

L'éducation peut et doit jouer un grand rôle dans la lutte contre les préjugés sexistes et pour l'autonomisation des femmes et des hommes afin de vivre une vie meilleure. Avec une meilleure éducation, femmes et hommes ont accès à des choix différents, sont mieux armés pour mettre en question et contester les normes de genre traditionnelles et les inégalités entre les genres, et ils sont ainsi mieux placés pour prendre des décisions différentes concernant leur vie et celle des autres. L'éducation doit aussi jouer un rôle pour ce qui est de donner aux garçons et aux hommes les moyens de penser à d'autres possibilités et à des avenir qui soient moins violents, plus soucieux d'autrui et plus équitables du point de vue du genre. L'éducation des femmes aide aussi leurs familles : tout indique qu'avec une meilleure éducation, les femmes sont plus enclines à promouvoir l'importance d'une bonne nutrition, d'une bonne santé et d'une bonne éducation pour leurs propres enfants.

L'amélioration de la disponibilité et de l'accessibilité de l'éducation grâce à la réduction des coûts de la scolarité et à l'amélioration des infrastructures a aidé à développer la scolarisation des filles et à réduire les écarts entre les sexes. Toutefois, globalement, les cibles de l'EPT, y compris celles qui concernent l'égalité des genres, ont souffert du manque de clarté de leurs paramètres ou de leurs résultats escomptés. De sérieuses inégalités entre les genres dans l'achèvement des études subsistent et même, dans le cas du désavantage des garçons, apparaissent. Et les échecs notables connexes comprennent le fait que des millions d'adultes, en particulier de femmes, continuent d'être privés de leur droit à l'alphabétisme et à la numératie.

L'éducation peut faire partie d'un processus de transformation sociale associant hommes et femmes, garçons et filles, qui conduise vers une société plus juste du point de vue du genre. L'objectif de développement durable (ODD) 4, qui appelle à « assurer une éducation inclusive et équitable et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », conserve une cible spécifique relative à l'élimination des disparités entre les sexes dans l'accès à l'éducation (cible 4.5). Toutefois, si l'on veut que l'ODD 5 proposé sur l'égalité des sexes et l'autonomisation soit atteint, il faut que l'éducation joue un rôle majeur. Alors que l'on s'achemine vers l'ère du développement durable post-2015, il faut pour garantir l'égalité des genres dans l'éducation – et plus généralement dans la société – des approches transformatives englobant des services éducatifs formels et non formels pour les apprenants de tous âges (**Encadré 8**). Dans le nouvel agenda, il est crucial que les intérêts des garçons et des filles, et des hommes et des femmes, soient alliés et non opposés les uns aux autres.

Dans la Déclaration de Beijing de 1995, la pleine et égale participation des hommes et des femmes à la société était reconnue comme cruciale pour des sociétés pacifiques et les sociétés pacifiques comme cruciales pour le développement durable. La réalisation de l'égalité des genres dans l'éducation fera beaucoup pour atteindre ce but et il faut qu'elle soit un objectif central du nouvel agenda des ODD.

Encadré 8 : L'égalité des genres et l'agenda du développement durable de 2016

Dans la période qui a précédé la tenue, en septembre 2015, du Sommet de l'ONU sur le développement durable, des déclarations sur l'égalité des genres ont été incluses dans les grandes réunions internationales de la communauté de l'éducation. En voici quelques exemples :

« Nous affirmons que l'agenda pour l'éducation post-2015 doit se fonder sur les droits de l'homme et refléter une perspective reposant sur l'équité et l'inclusion, veillant en particulier à l'égalité des genres et à surmonter toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. » (Accord de Mascate, 2014)

« Nous reconnaissons l'importance de l'égalité des genres dans la réalisation du droit à l'éducation pour tous. Par conséquent, nous prenons l'engagement de soutenir les politiques, la planification et les environnements d'apprentissage attentifs au genre, d'intégrer les questions de genre dans la formation des enseignants et dans les programmes d'enseignement, ainsi que d'éliminer les discriminations et la violence fondées sur le genre à l'école. » Forum mondial sur l'éducation, Déclaration d'Incheon, 2015)

« Le secteur privé, la société civile, les parents et les communautés locales sont encouragés à établir de nouveaux partenariats pour faire en sorte que les filles soient scolarisées et atteignent des niveaux d'éducation plus élevés. Nous sommes résolus à éliminer les différences dans la qualité de l'éducation donnée aux filles et aux garçons. Nous reconnaissons la nécessité de politiques d'éducation, d'environnements d'apprentissage et de programmes d'enseignement qui soient attentifs au genre. De plus, il existe des synergies inexploitées, en particulier pour les filles, en termes d'interventions combinées dans les domaines de la santé et de l'éducation, surtout dans le domaine de la santé sexuelle et reproductive. » (Sommet d'Oslo, Déclaration du Président, 2015)

Le mouvement en faveur de l'élimination de toutes les formes de discrimination et de préjugés à l'endroit des femmes et des filles trouve une nouvelle impulsion dans l'agenda du développement pour l'après 2015. L'objectif proposé sur l'égalité des genres aborde les violences contre les femmes, l'élargissement des choix et des possibilités offertes aux femmes et le besoin de garantir que les femmes fassent entendre leur voix dans leur ménage et dans les domaines des décisions publiques et privées. Dans le texte final proposé du document qui doit être approuvé au Sommet de l'ONU, l'égalité des genres est mentionnée dans les passages suivants :

« Nous sommes résolus à éliminer la pauvreté et la faim partout dans le monde d'ici à 2030 ; à combattre les inégalités qui existent dans les pays et d'un pays à l'autre ; à édifier des sociétés pacifiques et justes, où chacun a sa place ; à protéger les droits de l'homme et à favoriser l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes et des filles ; à protéger durablement la planète et ses ressources naturelles. Nous sommes résolus également à créer les conditions nécessaires à une croissance économique soutenue qui profitera à tous et s'inscrira dans la durée, au partage de la prospérité et au respect du principe d'un travail décent pour tous, compte tenu des différents niveaux de développement national et des capacités des pays. (par. 3)

Nous aspirons à un monde où soient universellement respectés les droits de l'homme et la dignité humaine, l'état de droit, l'égalité et la non-discrimination. Un monde où la race, l'origine ethnique et la diversité culturelle soient respectées. Un monde où règne l'égalité des chances, pour que le potentiel humain soit pleinement réalisé et la prospérité partagée. Un monde qui s'investisse dans ses enfants et où chacun d'eux grandisse à l'abri de la violence et de l'exploitation. Un monde où l'égalité des sexes soit une réalité pour chaque femme et chaque fille et où tous les obstacles juridiques, sociaux et économiques à leur autonomisation aient été levés. Un monde juste, équitable, tolérant et ouvert, où les sociétés ne fassent pas de laissés-pour-compte et où les besoins des plus vulnérables soient satisfaits. (par. 8)

Réaliser l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes et des filles apportera une contribution capitale à la réalisation de l'ensemble des objectifs et des cibles. La pleine satisfaction du potentiel humain et du développement durable ne sera pas possible tant que la moitié de l'humanité continuera de se voir refuser la plénitude de ses droits humains et de ses chances. Les femmes et les filles doivent avoir accès, sur un pied d'égalité avec les hommes et les garçons, à une éducation de qualité, aux ressources économiques et à la vie politique active, et avoir les mêmes chances d'accéder à l'emploi, aux postes de direction et à la prise de décisions à tous les niveaux. Nous nous efforcerons d'investir beaucoup plus dans la réduction des inégalités entre les sexes et dans le renforcement des institutions qui soutiennent l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes aux plans mondial, régional et national. Toutes les formes de discrimination et de violence à l'égard des femmes et des filles seront éliminées, y compris avec le soutien actif des hommes et des garçons. Il est crucial que le principe d'égalité des sexes soit systématiquement intégré dans la mise en œuvre du Programme. (par. 20)

D'une importance critique est le fait que l'égalité des genres est consacrée comme un des 17 principaux ODD (ODD 5), dont le but est de « parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles ». Cet objectif comporte six cibles et trois moyens de mise en œuvre.

Dans l'objectif proposé pour l'éducation (ODD 4), la parité entre les sexes est explicitement mentionnée dans diverses cibles comme dans la cible de l'équité. Il est clair que même dans les pays où sont intervenues des réductions notables des disparités entre les sexes dans l'éducation, cela s'est rarement traduit plus largement par l'égalité des sexes. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016* visera à déterminer quels mécanismes sous-jacents influencent l'égalité des genres dans l'éducation, et comment les dirigeants politiques et les décideurs peuvent agir sur ces mécanismes. Il décrira aussi les contextes éducatifs qui créent des environnements scolaires attentifs aux questions de genre ; promouvra, par des programmes scolaires et un enseignement appropriés, des connaissances, des attitudes et des compétences transférables favorisant l'égalité des sexes ; abordera la discrimination et les violences de genre ; et contribuera à des choix de vie sains, y compris la santé sexuelle et reproductive. Le *Rapport GEM 2016* cherche à démêler les liens complexes entre les politiques, les pratiques et les processus de l'éducation formelle et non formelle qui influent sur les progrès vers l'égalité des genres.

On peut trouver les références au présent rapport à l'adresse
bitly.com/genderref

Recommandations

PARITÉ : Nous devons renforcer les efforts visant à maintenir ou à atteindre la parité entre les sexes à tous les niveaux de l'éducation, du préprimaire au supérieur.

1 L'éducation devrait être gratuite. Vraiment gratuite.

Il faut abolir les frais de scolarité et prendre en charge les coûts des manuels, des uniformes et des transports, ainsi que les frais indirects, volontaires ou administratifs. Les incitations, telles que les allocations et les bourses, en particulier au niveau secondaire, peuvent aider à compenser les frais de scolarité directs pour les familles et à améliorer l'éducation des filles. Des allocations sous conditions et des programmes d'alimentation scolaire peuvent aider à cibler les filles qui en ont le plus besoin.

2 Des politiques doivent être élaborées afin de remédier aux difficultés auxquelles sont confrontés de nombreux garçons et filles pour accéder à l'éducation et terminer leurs études. Les désavantages des garçons dans l'éducation sont plus difficiles à comprendre et à résoudre.

Les solutions politiques peuvent consister à mettre l'accent sur les compétences transférables, ainsi que sur l'élaboration d'approches en classe favorisant l'apprentissage actif, la mise en place d'un tutorat individuel et la définition d'objectifs adaptés à chaque élève. Donner des conseils d'orientation professionnelle, selon une approche tenant compte du genre, peut aider les élèves à y voir plus clair sur les possibilités de carrières.

3 Des solutions d'enseignement secondaire alternatives devraient être proposées aux élèves déscolarisés

Des solutions de « deuxième chance » devraient être mises en place pour aider ceux qui ont quitté l'éducation formelle à cause de la pauvreté,

d'un mariage ou d'une maternité précoce ou d'autres difficultés, à poursuivre leur éducation. Ces programmes peuvent également aider les jeunes femmes dépourvues des compétences les plus élémentaires en lecture et en écriture à recevoir une éducation.

ÉGALITÉ : Il faut accorder plus d'importance à l'égalité des sexes dans l'éducation.

1 Les gouvernements devraient intégrer les questions de genre dans tous les aspects des politiques et de la planification, non seulement dans le domaine de l'éducation mais dans tous les secteurs.

Par exemple, ils devraient améliorer les contenus, la qualité et la formulation des matériels pédagogiques et fournir si besoin des moyens de transport, afin que les enfants puissent se rendre à l'école en toute sécurité. Ces mesures devraient s'accompagner d'une budgétisation adaptée, afin de s'assurer que des fonds suffisants soient alloués aux activités en faveur de l'égalité des genres. Cela pourrait supposer de construire davantage d'écoles et de fournir des services de distribution d'eau et des installations sanitaires de bonne qualité.

2 Un cadre global de réformes législatives et de campagnes de sensibilisation et de mobilisation communautaire est nécessaire pour mettre fin au mariage des enfants, réduire le nombre de grossesses précoces et créer une vague de soutien en faveur de l'éducation des filles.

En outre, des politiques visant à soutenir la rescolarisation des filles suite à la naissance d'un enfant doivent être appliquées par les acteurs de l'éducation et les communautés.

3 Les gouvernements, les organisations internationales et les acteurs de l'éducation doivent combattre ensemble toutes les formes de violences liées au genre en milieu scolaire.

Une définition des violences liées au genre en milieu scolaire (VGMS) complète et convenue au niveau international est nécessaire. La recherche et le suivi sur cette question devraient être renforcés et harmonisés. Les directeurs d'école, les enseignants, les parents, les communautés et les responsables gouvernementaux doivent participer à l'élaboration de solutions efficaces. Les gouvernements doivent faire preuve de volonté et de responsabilité à ce sujet, en l'intégrant dans les politiques et les plans d'action nationaux. Les clubs et les associations peuvent donner aux filles les moyens d'agir et les encourager à lutter contre les inégalités et les différentes formes de discriminations liées au genre.

4 Les gouvernements devraient recruter, former et aider efficacement les enseignants afin de lutter contre les disparités entre les sexes à l'école.

Ils devraient améliorer la rémunération et la formation des enseignants et assurer un juste équilibre entre les enseignants et les enseignantes dans les écoles à tous les niveaux, y compris au niveau de la direction. Tous les enseignants devraient recevoir une formation initiale ou continue de qualité en matière de pratiques sensibles au genre, afin de pouvoir remettre en question les normes sociales ainsi que leurs propres comportements vis-à-vis du genre. La formation devrait être conçue de manière à répondre aux contextes locaux, et inclure l'éducation sexuelle complète. Les enseignants devraient par ailleurs pouvoir s'appuyer sur des matériels d'enseignement et d'apprentissage luttant contre les stéréotypes liés au genre et encourageant les comportements équitables.

GENRE ET EPT 2000-2015 : PROGRÈS ET ENJEUX

La perspective adoptée à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar, au Sénégal, en 2000, était claire et porteuse de changement : les préjugés et les discriminations sexistes qui perdurent compromettent la réalisation de l'Éducation pour tous (EPT). Tant que les filles et les femmes ne pourront pas exercer leur droit à l'éducation et à l'alphabétisation, les progrès en faveur de la réalisation de l'EPT seront bridés, et une source dynamique de développement et d'autonomisation sera sous-exploitée. Quinze ans plus tard, le chemin à parcourir pour atteindre la parité entre les sexes et réduire toutes les formes d'inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation reste encore long et ardu.

Cette publication du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* présente des données détaillées sur les résultats obtenus ces quinze dernières années mais indique également les domaines dans lesquels des difficultés considérables – parfois assez complexes – restent à résoudre. Elle souligne les progrès notables accomplis en matière de parité entre les sexes au sein de l'enseignement primaire et secondaire, notamment en Asie du Sud et de l'Ouest, tout en appelant l'attention sur les obstacles persistants qui empêchent de parvenir à l'égalité entre les sexes dans l'éducation. L'absence de progrès en matière d'alphabétisation des femmes adultes est particulièrement frappante : en 2015, on estime que 481 millions de femmes âgées de 15 ans et plus sont dépourvues des compétences élémentaires en lecture et en écriture, soit 64 % du nombre total d'analphabètes, un pourcentage qui n'a pratiquement pas évolué depuis 2000.

Le présent rapport décrit toute une série de mesures nationales, certaines très efficaces, visant à atteindre et à dépasser la parité entre les sexes dans l'éducation. La plupart de ces politiques et de ces programmes mettent l'accent sur l'environnement scolaire immédiat d'apprentissage des filles. D'autres se consacrent à la législation formelle et au droit coutumier, aux normes sociales et aux pratiques qui privent les filles de leur droit d'accéder à une éducation de base de qualité et d'aller jusqu'au bout de ce cycle. Les analyses et les messages clés figurant dans *Genre et EPT 2000-2015 : progrès et enjeux* méritent un examen attentif à l'heure où le monde s'engage en faveur d'un programme de développement durable universel, intégré et encore plus ambitieux pour les années à venir.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est une publication indépendante sur le plan éditorial qui se fonde sur des données factuelles. C'est un outil indispensable aux gouvernements, aux chercheurs, aux spécialistes de l'éducation et du développement, aux médias et aux étudiants. Depuis 2002, il évalue les progrès de l'éducation dans près de 200 pays et territoires à un rythme quasi-annuel. Ce travail se poursuivra pendant toute la mise en œuvre du programme de développement durable pour l'après-2015, sous la forme d'un Rapport mondial de suivi de l'éducation.

Dans les zones rurales, le mariage précoce et d'autres formes de discrimination – envoyer les filles apprendre un métier, par exemple – continuent à peser sur l'éducation des filles. Alors que les garçons du village peuvent aisément combiner les activités d'élevage et d'agriculture avec leur scolarité, les filles doivent en revanche se rendre tous les jours de l'année à leur travail.

– Daniel, enseignant au Nigéria

Parmi les changements positifs observés par le secteur de l'éducation lors de ces quatorze dernières années, on constate que les filles sont désormais encouragées à aller à l'école, même si dans certaines zones rurales du pays, les choses pourraient encore s'améliorer à cet égard.

– Abdullah, enseignant au Pakistan

Depuis 2000, on observe dans les salles de classe une augmentation croissante du nombre de filles par rapport au nombre de garçons, y compris au niveau universitaire. Les femmes gagnent en considération sociale, exercent de plus en plus de responsabilités politiques, ce qui contribue à modifier les complexes socioculturels négatifs d'infériorité.

– Hassana, enseignante au Cameroun

Il n'existe plus de matière considérée comme spécifiquement réservée aux garçons ou aux filles. Ainsi, de nombreux garçons choisissent désormais la profession d'infirmier ou de sage-femme.

– Eunice, enseignante au Botswana



Éditions
UNESCO



www.unesco.org/publishing

www.unesco.org/gemreport