



RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2019

RAPPORT SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES

Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres



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



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

UNGEI
United Nations Girls'
Education Initiative

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2019

Rapport sur l'égalité des genres

BÂTIR DES PONTS POUR
PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ DES GENRES

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

Directeur : Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Laura Stipanovic Ortega, Morgan Strecker, Rosa Vidarte et Lema Zekrya.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante financée par des gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et facilitée et soutenue par l'UNESCO.



MINISTRY FOR FOREIGN
AFFAIRS OF FINLAND



DÉLÉGATION PERMANENTE DE
LA PRINCIPAUTÉ DE MONACO
AUPRÈS DE L'UNESCO



Cette publication est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs acceptent les conditions d'utilisation de l'Archive en libre accès de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Ladite licence s'applique uniquement au texte contenu dans la publication. Pour l'usage de tout autre matériel qui ne serait pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO, une demande d'autorisation préalable est nécessaire auprès de l'UNESCO : publication.copyright@unesco.org ou Éditions l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

Titre original en anglais : *Global Education Monitoring Report – Gender Report: Building bridges for gender equality*.

Cette publication peut être citée accompagnée de la mention suivante : UNESCO. 2019. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 - Rapport sur l'égalité des genres : Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres*. Paris, UNESCO.



Pour plus d'informations, contacter :

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : gemreport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Toute erreur ou omission constatée dans la version imprimée du présent Rapport sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse : www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2019
Deuxième édition
Publié en 2019 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

Composition : UNESCO
Imprimé sur papier recyclé, certifié PEFC,
avec des encres végétales.

Création graphique : FHI 360
Mise en page : FHI 360
ISBN : 978-92-3-200182-5
<https://doi.org/10.54676/SUWQ6393>

Ce résumé et toutes les autres publications de l'équipe GEM peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : bitly.com/2019gemreport.

Série de résumés sur l'égalité des genres du Rapport mondial de suivi sur l'éducation

- | | |
|------|--|
| 2019 | <i>Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres</i> |
| 2018 | <i>Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation</i> |
| 2016 | <i>L'éducation pour l'humanité et la planète : créer des avenir durables pour tous</i> |

Précédentes éditions de la série des résumés sur l'égalité entre les sexes du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

- | | |
|--------|--|
| 2015 | <i>Genre et EPT 2000–2015 : progrès et enjeux</i> |
| 2013/4 | <i>Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous</i> |
| 2012 | <i>Jeunes et compétences : l'éducation au travail</i> |
| 2011 | <i>La crise cachée : les conflits armés et l'éducation</i> |

Photo de couverture : Biju Boro/UNICEF

Légende : École secondaire de filles Hutmura Harimati, Inde.

Avant-propos

L'accès à une éducation durable et de qualité constitue l'un des plus grands défis du monde de demain. En œuvrant non seulement à ce que chaque enfant puisse aller à l'école, mais aussi à ce que nous puissions continuer à apprendre tout au long de notre vie, nous entendons donner à toutes et tous les compétences nécessaires pour contribuer au développement de leurs sociétés.

L'éducation se tient donc au cœur des objectifs que la communauté internationale s'est donnée pour 2030. C'est la raison pour laquelle l'UNESCO fait une **priorité de l'égalité de genre dans et à travers l'éducation**. L'enjeu est double : l'éducation des filles et des femmes est à la fois un droit humain fondamental, et c'est aussi un levier essentiel du développement durable et de paix.

Longtemps, cet enjeu a été interrogé et traité à travers un prisme unique : la parité dans les écoles, considérée comme le critère déterminant dans l'évaluation de l'échec ou de la réussite de l'action pour l'intégration des filles et des jeunes femmes dans les systèmes éducatifs. De ce point de vue, les vingt dernières années ont été les témoins d'une évolution remarquable.

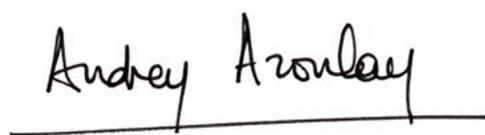
Mais la réalité reste plus complexe : des disparités qui persistent entre les pays, bien sûr, mais aussi la réalité d'un monde où, tout en bénéficiant d'un plus grand accès à l'éducation dans certaines parties du monde, l'inégalité de genre dans l'éducation persiste et les filles et jeunes femmes continuent d'être discriminées, tout particulièrement au regard des opportunités qui leur sont offertes à la sortie de l'école.

Aussi ce Rapport mondial sur l'égalité de genre dans l'éducation insiste-t-il sur la nécessité d'une réflexion et d'une action élargies sur cette question cruciale : si l'accès à l'éducation constitue un enjeu absolument majeur, si nous devons continuer à œuvrer pour l'assurer partout où il n'est pas réalisé ou se trouve compromis, nous ne pouvons le considérer comme la seule dimension pertinente.

Pour réaliser pleinement l'égalité des genres dans et à travers l'éducation, nous devons faire en sorte que les filles, une fois entrées à l'école, y demeurent, et bénéficient d'opportunités similaires à celles des garçons, dans leur parcours éducatif et à la sortie de l'école. Cela implique notamment de faire de l'école un lieu où les stéréotypes de genre soient déconstruits et combattus. C'est toute l'ambition des programmes que soutient l'UNESCO pour faire en sorte que les jeunes filles scolarisées non seulement puissent mener leurs études à leur terme, mais aient également accès à des domaines – tout particulièrement les disciplines scientifiques et techniques – où elles restent encore largement minoritaires.

Ce rapport invite ses lecteurs à évaluer l'ensemble des facteurs qui perpétuent les inégalités de genre à l'école. Il fournit ainsi des outils pour permettre aux gouvernements d'analyser la situation de leur propre pays et d'élaborer des stratégies de changement. Pour la première fois, ce rapport livre en outre une étude des plans nationaux d'éducation centrée sur les pays présentant les plus grandes disparités de genre dans l'éducation.

L'UNESCO se tient prête à accompagner les gouvernements pour élaborer des politiques et des plans d'éducation qui aillent dans le sens de cette inclusion réelle, et pour œuvrer, avec tous les partenaires de développement dont ce rapport souligne la contribution majeure, à la réalisation de cette égalité réelle dans nos sociétés, condition nécessaire au développement et à la paix.



Audrey Azoulay
Directrice générale de l'UNESCO

Messages clés

- En dépit des progrès réalisés, la parité dans la scolarisation n'a été atteinte que par moins de deux pays sur trois dans le primaire, par un pays sur deux dans le premier cycle du secondaire et par un pays sur quatre dans le second cycle du secondaire. Dans 25 % des pays, les disparités au détriment des garçons sont très fortes dans le second cycle du secondaire, une situation qui n'a guère évolué depuis 2000.
- Certaines régions progressent plus rapidement que d'autres, c'est le cas notamment de l'Asie centrale et de l'Asie du Sud, essentiellement grâce aux changements survenus en Inde. En revanche, l'Afrique subsaharienne reste très éloignée de la parité à tous les niveaux d'enseignement.
- Dans les pays ayant un faible taux d'achèvement du primaire et du secondaire, la pauvreté accentue le désavantage relatif des filles.
- De façon générale, les parents font davantage la lecture à leurs filles, un facteur qui est associé aux meilleurs résultats obtenus par les filles en lecture lors des évaluations menées dans le primaire.
- Les programmes techniques et professionnels représentent toujours un bastion masculin tandis que l'enseignement supérieur est majoritairement féminin. Le choix des matières étudiées est également sexospécifique. Les femmes représentent à peine 25 % des étudiants en ingénierie, dans le secteur manufacturier et dans la construction, de même que dans les programmes de l'enseignement supérieur axés sur les technologies de l'information et de la communication.
- Les normes sociales néfastes freinent les évolutions dans l'éducation, les femmes étant souvent encore considérées comme des épouses ou des pourvoyeuses de soins ; ainsi, selon plus de 25 % des personnes interrogées, « il est plus important de faire des études universitaires pour les garçons que pour les filles ». Dans la plupart des pays, la probabilité d'effectuer des travaux domestiques pendant l'enfance est plus de deux fois plus élevée chez les filles que chez les garçons.
- Sans volonté politique ferme, il ne sera pas possible de réaliser l'égalité des genres. La loi doit interdire le mariage des enfants mais autoriser les jeunes filles enceintes à aller à l'école. Le mariage des enfants reste une pratique autorisée dans 117 pays et territoires au moins.
- Les institutions sociales sont parfois discriminatoires et préjudiciables aux progrès en faveur des filles et des femmes. En 2019, dans un pays sur quatre, les niveaux de discrimination étaient très élevés.
- Il convient d'intensifier les efforts pour que le droit des filles à retourner à l'école après une grossesse soit protégé par des mesures législatives et politiques. En Afrique subsaharienne, quatre pays interdisent formellement le retour des filles à l'école après une grossesse.

- La violence sexiste à l'école est préjudiciable à l'assiduité scolaire et à l'apprentissage. Un quart des élèves des pays à revenu élevé et un tiers des élèves des pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire déclarent avoir été victimes de brimades au cours des 12 derniers mois. Dans les contextes de déplacement, la violence est exacerbée.
- L'éducation complète à la sexualité élargit les possibilités éducatives, elle met en cause les normes sexistes et favorise l'égalité des genres, elle se traduit par un comportement sexuel plus responsable et réduit le nombre de grossesses précoces.
- Trop d'écoles ne disposent pas d'installations appropriées pour la prise en charge de l'hygiène menstruelle. En 2016, seules la moitié des écoles étaient équipées d'installations de lavage des mains à l'eau et au savon.
- L'enseignement est généralement une profession à dominante féminine tandis que les hommes occupent les postes de direction. Les femmes représentent près de 94 % des enseignants du pré-primaire mais seulement la moitié environ des enseignants du second cycle du secondaire. Beaucoup de pays peinent à déployer des enseignantes là où elles sont le plus nécessaires, en particulier dans les contextes de déplacement. Les formations à l'enseignement sensible au genre sont rares, ce qui renforce les stéréotypes fondés sur le genre dans les classes.
- L'aide des donateurs en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation doit produire des résultats obtenus grâce à des programmes durables, efficaces, extensibles, transposables et participatifs. Dans les pays membres du CAD de l'OCDE, 55 % de l'aide directe à l'éducation était qualifiée comme visant l'égalité homme-femme, la fourchette allant de 6 % au Japon à 92 % au Canada.
- Dans de nombreux cas, les plans sectoriels font abstraction des mesures prioritaires à mettre en œuvre pour parvenir à l'égalité des genres. Selon une analyse menée dans 20 pays, les transferts en espèces ou en nature, préconisés par trois plans sur quatre, sont des mesures phares. La réforme des programmes et des manuels, la participation des filles aux cours de STEM et un accès sûr à l'école, qui ne figurent que dans 20 % des plans nationaux, sont les mesures les moins plébiscitées.
- Les plans de l'Angola, de la République centrafricaine, de Djibouti et de la Mauritanie évoquent très peu les inégalités entre les genres dans l'éducation, en revanche les plans du Niger, de la Guinée et de la Somalie établissent des feuilles de route solides vers le changement.

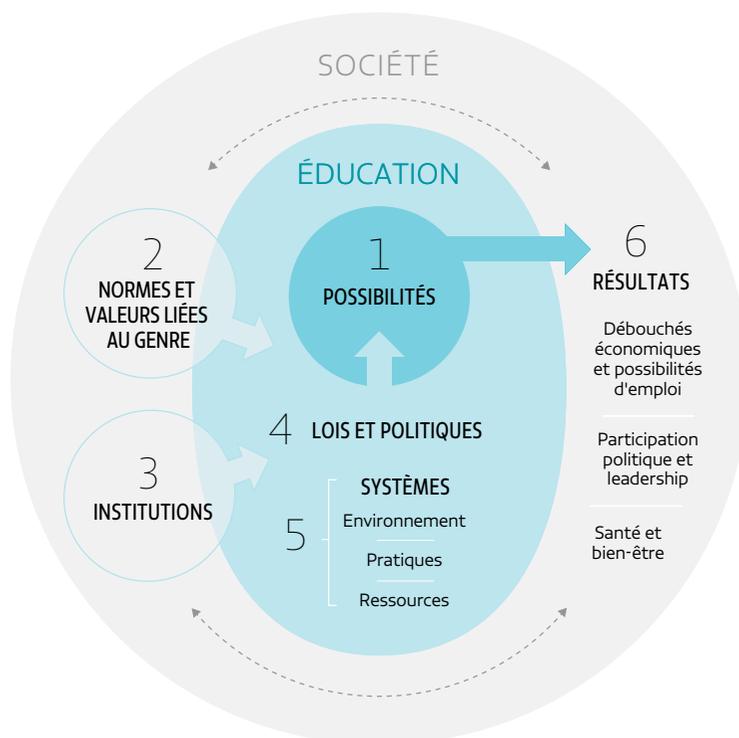
Introduction

La réalisation de l'égalité des genres dans la participation à l'éducation, les processus d'enseignement et d'apprentissage et l'accès aux possibilités sociales et économiques offertes par l'éducation est une ambition majeure portée par deux des Objectifs du Programme de développement durable à l'horizon 2030 : l'ODD 4 relatif à l'éducation et l'ODD 5 relatif à l'égalité des sexes. Cette ambition occupe également une place centrale dans le Cadre d'action Éducation 2030, qui appelle les pays à ne pas se limiter à l'accès à l'éducation pour tous dans les stratégies qu'ils adoptent mais à aborder également les questions de fonds relatives à l'égalité des genres : « 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 ».

Le Rapport 2019 sur l'égalité des genres s'appuie sur le cadre de mesure qui a été utilisé pour la première fois dans l'édition 2016 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Tout en examinant en priorité la parité entre les genres dans la participation à l'éducation et les résultats et les acquis scolaires, le cadre analyse des données sociales et économiques (normes et institutions liées au genre) ainsi que les principales caractéristiques des systèmes éducatifs (lois et politiques, pratiques d'enseignement et d'apprentissage, environnements d'apprentissage et ressources). Le cadre s'intéresse en outre aux rapports entre l'éducation et certains résultats sociaux et économiques précis. Ainsi, une plus grande parité au niveau des résultats scolaires peut accroître le taux de participation des femmes au marché du travail tandis qu'une faible participation féminine au marché du travail renforce les normes existantes et freine le développement des possibilités d'éducation des femmes (**figure 1**).

FIGURE 1 :

L'égalité des genres dans l'éducation est mesurée au moyen d'un cadre de large portée



Source : Équipe du Rapport GEM.

L'analyse des domaines examinés par le cadre de suivi de l'égalité des genres dans l'éducation s'appuie également sur l'examen des rapports entre le genre, l'éducation, la migration et le déplacement. Cet examen s'inspire du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* de 2019 (**encadré 1**)

Enfin, le rapport décrit les différentes mesures prises au cours des dernières années par les donateurs bilatéraux et multilatéraux ainsi que par les organisations non gouvernementales (ONG) afin d'aborder certaines questions prioritaires relatives à l'éducation des filles. Il examine les plans sectoriels de l'éducation de 20 pays affichant de fortes disparités entre les sexes au détriment des filles afin de déterminer si ces pays envisagent d'adopter et d'intensifier ces mesures. Cette analyse enrichit les récents débats, encouragés par la présidence française du G7 2019, sur la nécessité de mettre en place une planification du secteur de l'éducation qui soit sensible au genre.

ENCADRÉ 1 :

Les rapports entre l'éducation, la migration et le déplacement ne sont pas neutres du point de vue du genre

Qu'il s'agisse des migrants ou des personnes déplacées de force, l'incidence du déplacement sur les interventions et les résultats de l'éducation ne sont pas neutres du point de vue du genre. Dans certains cas, les déplacements sont l'occasion de s'affranchir des déterminismes sociaux mais, le plus souvent, ils accentuent la vulnérabilité due au genre. En outre, l'éducation et les compétences que les femmes possèdent ou acquièrent peuvent avoir des répercussions sur leur capacité d'action ou atténuer la vulnérabilité dans les contextes de migration et de déplacement. Il convient donc d'analyser l'éducation au travers du prisme du genre (North, 2019).

L'analyse des tendances migratoires internes dans 58 pays entre 1970 et 2011 montre que le pourcentage des femmes est resté relativement stable au fil des décennies (Abel et Mutarak, 2017). La Chine fait toutefois figure d'exception : alors que les hommes étaient majoritaires parmi les migrants, le rapport hommes-femmes parmi les jeunes travailleurs migrants est désormais plus équilibré (Chiang et al., 2015). Entre 1990 et 2017, la part des femmes dans la population totale de migrants internationaux est restée stable à 50 %. Au-delà des moyennes, certains pays représentent des pôles importants d'émigration sexospécifique, comme les Philippines pour les femmes et le Népal pour les hommes (Département des affaires économiques et sociales, 2017).

Cependant, bien que la part des femmes dans la population migrante ait peu évolué, on constate un pourcentage plus

important de femmes qui migrent seules ou pour des raisons professionnelles, et non plus simplement pour accompagner leur famille : c'est ce que l'on appelle la féminisation de la migration. Les recherches consacrées à ce phénomène montrent que l'offre et la demande de travailleuses migrantes sont soumises à l'influence des normes inéquitables liées au genre sur le marché du travail (Hochschild, 2000 ; Yeates, 2012).

De même, les femmes et les filles représentent environ la moitié des populations déplacées (Liebig et Tronstad, 2018). Dans les situations de conflits, elles sont particulièrement vulnérables du fait du manque d'intimité, de protection et de sécurité (OIT, 2017b ; O'Neil et al., 2016).

Les deux pactes adoptés en décembre 2018 reconnaissent l'importance de l'éducation pour les migrants et les personnes déplacées. Le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières, approuvé par 152 États membres des Nations Unies sur 193, formule un ensemble d'engagements non contraignants sur plusieurs aspects de l'éducation dont l'accès, les contenus et la nécessité de mettre en œuvre des interventions sensibles au genre dans l'éducation non formelle et l'enseignement professionnel (Nations Unies, 2018a). Le Pacte mondial sur les réfugiés, qui défend l'idée selon laquelle les réfugiés doivent être intégrés aux systèmes éducatifs nationaux, souligne explicitement la nécessité de mettre en œuvre des programmes flexibles en faveur des filles (Nations Unies, 2018b).



Monyrath, 7 ans, à l'école à Kampong Cham, Cambodge.

CRÉDIT : Hanna Adcock/Save the Children

En dépit des progrès accomplis, il reste beaucoup de difficultés à surmonter pour atteindre la parité dans les possibilités d'éducation

Au cours des 25 dernières années, d'importants progrès ont été accomplis sur la voie de la parité entre les genres grâce aux efforts soutenus qui ont été menés afin d'améliorer l'éducation des filles, notamment au moyen de politiques et de programmes visant à faire évoluer les attitudes sociales, à offrir une aide financière aux étudiantes et à renforcer l'accessibilité des écoles (UNESCO, 2015). L'objectif 5 du programme de l'Éducation pour tous prévoyait d'atteindre la parité en 2005. Bien que cet objectif ait été manqué, les progrès constants réalisés dans les années 1990 et 2000 ont permis d'atteindre la parité dans l'enseignement primaire et secondaire en 2009 et de s'en rapprocher au plus près dans l'alphabétisation des jeunes en 2016. Les disparités entre les sexes au détriment des femmes subsistent cependant dans l'alphabétisation des adultes, les femmes représentant 63 % des adultes analphabètes. Dans l'enseignement supérieur, les disparités entre les sexes sont préjudiciables aux hommes : dès 2004, les hommes avaient moins de chances que les femmes de participer à ce niveau d'enseignement (**figure 2**).

Bien que la parité entre les genres ait en moyenne été atteinte au niveau mondial, la situation varie selon les régions. En Asie centrale et en Asie du Sud, l'indice de parité entre les sexes, porté par les progrès de l'Inde, s'est amélioré rapidement à ces trois niveaux d'enseignement. À l'inverse, l'Afrique subsaharienne reste éloignée de la parité tous niveaux d'enseignement confondus ; les progrès ont été particulièrement lents dans le second cycle de l'enseignement secondaire. L'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest, où les conflits ont été cause de stagnation, sont les régions les plus éloignées de la parité dans l'enseignement primaire (**figure 3**).

Les moyennes masquent également le fait que beaucoup de pays ont encore un long chemin à parcourir avant d'atteindre la parité entre les genres. Depuis 2000, on constate une augmentation du nombre de pays ayant atteint la parité entre les genres en ce qui concerne la scolarisation dans le primaire, le premier cycle du secondaire et le second cycle du secondaire.

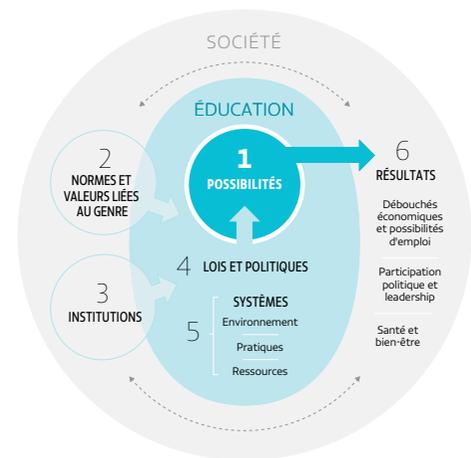
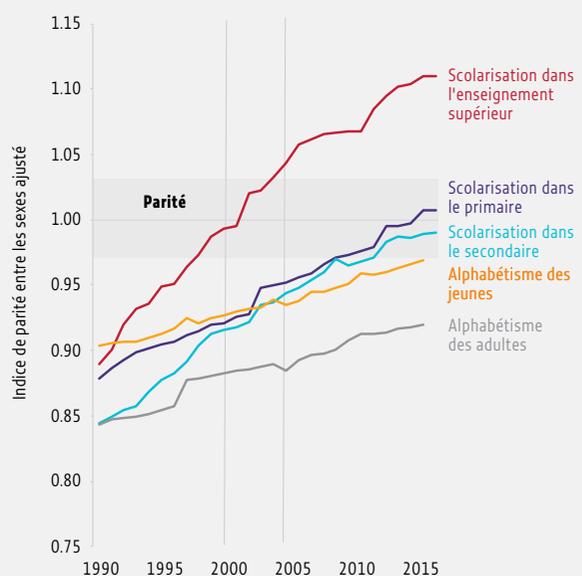


FIGURE 2 :
Depuis plus de 25 ans, on constate une progression régulière vers la parité entre les genres
Indice de parité entre les sexes ajusté de certains taux bruts de scolarisation et taux d'alphabétisme sélectionnés, 1990–2017

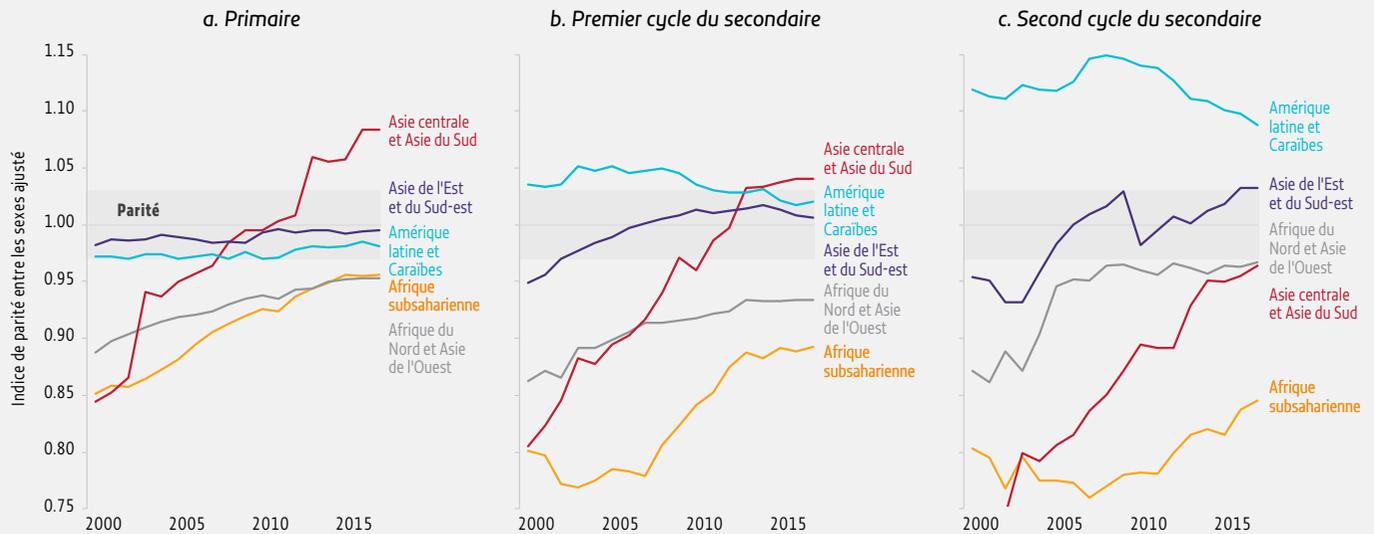


Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 3 :

Les progrès vers la parité entre les genres varient selon les régions

Indice de parité entre les sexes ajusté de certains taux bruts de scolarisation sélectionnés, par régions, 2000–2017

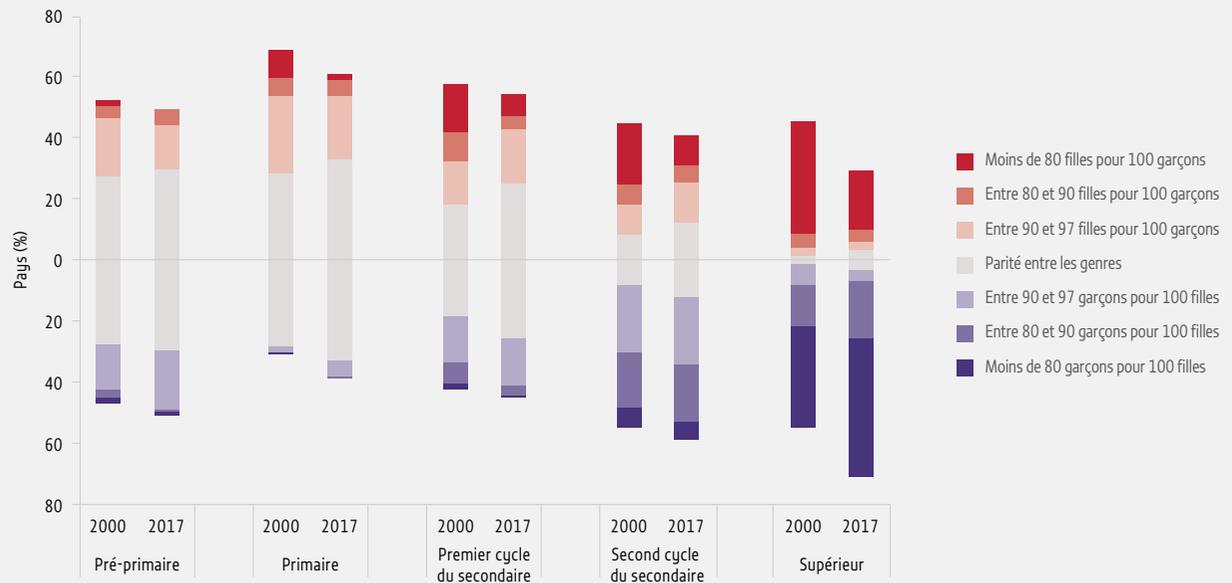


Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 4 :

Beaucoup de pays n'ont toujours pas atteint la parité dans l'enseignement secondaire

Pourcentage de pays ayant atteint la parité entre les genres dans les taux bruts de scolarisation, par niveau d'enseignement, 2000 et 2017



Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données de l'ISU.

Cependant, la parité entre les genres n'a été atteinte que par moins de deux pays sur trois dans le primaire, par un pays sur deux dans le premier cycle du secondaire et par un pays sur quatre dans le second cycle du secondaire. Bien qu'il ait diminué de moitié depuis 2000, le pourcentage de pays affichant de fortes disparités au détriment des filles (soit un indice de parité entre les sexes ajusté inférieur à 0,9) est toujours de 7 % dans le primaire, de 12 % dans le premier cycle du secondaire et de 6 % dans le second cycle du secondaire. Le phénomène inverse, de fortes disparités au détriment des garçons (soit un indice de parité entre les sexes ajusté supérieur à 1,1) est plus rare dans le primaire et le premier cycle du secondaire mais très fréquent dans le second cycle du secondaire (25 %), où aucune amélioration n'a été constatée depuis 2000 (figure 4).

Les filles sont généralement plus défavorisées dans les pays à faible revenu, et ce parfois dès l'admission à l'école, comme en Afghanistan et au Mali. Plus souvent, bien que les garçons et les filles entrent à l'école primaire sur un pied d'égalité, les disparités se creusent peu à peu. Au Togo, par exemple, on ne compte que quatre jeunes femmes inscrites dans l'enseignement supérieur pour dix jeunes hommes. Les garçons sont plus défavorisés dans les pays à revenu intermédiaire (tranche supérieure). Souvent, dans les pays à revenu intermédiaire, comme en République dominicaine, à chaque niveau d'enseignement, les disparités entre les sexes s'accroissent au détriment des jeunes hommes (figure 5).

FIGURE 5 :

Dans beaucoup de pays, les écarts entre les sexes ont tendance à s'accroître progressivement au cours de la scolarité
 Indice de parité entre les sexes ajusté à cinq points de transition clés, 2017 ou année la plus récente



Note : Les pays présentés ici disposent de données pour tous les indicateurs. Les pays sont classés en fonction de leur niveau de revenu.
 Source : Base de données de l'ISU.

LES INTERACTIONS DU GENRE, DE LA PAUVRETÉ ET DU LIEU DE RÉSIDENCE EXACERBENT LES INÉGALITÉS

L'exacerbation des disparités est souvent liée à des normes et institutions fondamentales inéquitables, qui influent différemment sur les garçons et les filles vulnérables compte tenu de facteurs divers. Si la parité entre les genres a en moyenne été atteinte au niveau mondial, on constate toujours des écarts considérables entre les pays ; il en va de même au niveau national. En général, les interactions du genre et de la pauvreté ou du lieu de résidence s'exercent soit au détriment des filles dans les pays pauvres où les taux d'achèvement sont faibles et où, en vertu des attentes sociales, les filles sont censées se marier à un jeune âge, soit au détriment des garçons dans les pays plus riches où les taux d'achèvement sont élevés mais où, en vertu des attentes sociales, les garçons sont censés entrer très tôt sur le marché du travail.

Dans la plupart des pays affichant un taux d'achèvement du primaire inférieur à 60 %, on constate des disparités entre les sexes au détriment des filles, notamment lorsqu'elles sont pauvres et qu'elles vivent dans des régions rurales. En Mauritanie, l'indice de parité entre les sexes ajusté est en moyenne de 0,86 mais il n'est que de 0,63 dans le quintile le plus pauvre, tandis que, dans le quintile le plus riche, la parité a été atteinte. Dans les pays où le taux d'achèvement se situe entre 60 % et 80 %, les disparités entre les sexes sont généralement moins marquées, bien que les disparités au détriment des filles pauvres soient particulièrement fortes au Cameroun, au Nigéria et au Yémen. Les disparités s'exercent au détriment des garçons dans les pays où l'économie pastorale repose sur le travail des garçons, comme en Eswatini, au Lesotho et en Namibie (**figure 6a**).

Dans l'enseignement secondaire, les interactions du genre et de la pauvreté ou le lieu de résidence exacerbent également les disparités. Au Burundi et au Malawi, les disparités entre les sexes relatives au taux d'achèvement du premier cycle du secondaire s'exercent au détriment des filles dans les populations pauvres et rurales et au détriment des garçons dans les populations riches et urbaines (**figure 6b**).

Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne où le taux d'achèvement est inférieur à 20 %, comme au Tchad, en Côte d'Ivoire et en République-Unie de Tanzanie, presque aucune fille issue des milieux pauvres ne termine le second cycle du secondaire. À l'inverse, dans la plupart des pays où le taux d'achèvement est supérieur à 45 %, les disparités s'observent en général au détriment des garçons et c'est parmi les garçons pauvres qu'elles sont les plus marquées dans les pays tels que Belize, la Mongolie, les Philippines et le Viet Nam (**figure 6c**).

Il est impossible de savoir à l'avance à quel rythme les pays réduiront les écarts entre les sexes. Les nouvelles analyses des taux d'achèvement réalisées par l'équipe du Rapport GEM révèlent que certains pays obtiennent de meilleurs résultats que d'autres. Ainsi, en ce qui concerne l'achèvement du primaire, alors que le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire présentaient le même niveau de disparités entre les sexes dans les années 2000, le Burkina Faso a depuis réussi à éliminer les disparités et à atteindre la parité tandis que la Côte d'Ivoire stagne. Dans le premier cycle du secondaire, le Népal a pris le Pakistan de vitesse, le Mali a dépassé le Sénégal et l'Afghanistan a progressé beaucoup plus rapidement que le Soudan du Sud, qui affiche le plus mauvais bilan en termes de disparités entre les sexes (**figure 7**). Ce qui donne à penser que la volonté politique, lorsqu'elle est complétée par des mesures efficaces, est indispensable pour changer la donne et éliminer les disparités.

Les aspects de la migration et du déplacement liés au genre influent sur les possibilités éducatives des enfants

De même que le lieu de résidence et les conditions socio-économiques produisent des effets contrastés sur les possibilités d'éducation des garçons et des filles, les aspects relatifs au genre de la migration et du déplacement ont une incidence variable sur les parcours éducatifs. Ainsi, les résultats scolaires des garçons et des filles n'évoluent pas toujours de façon identique si ce sont le père, la mère ou les deux parents qui migrent (**encadré 2**). Lorsque les parents ou d'autres membres de la famille envoient de l'argent à leurs proches, les sommes consacrées à l'éducation ne sont pas toujours les mêmes pour les filles et les garçons (**encadré 3**). Enfin, dans de nombreux contextes, l'impact du déplacement sur l'accès à l'éducation présente très clairement une dimension sexospécifique (**encadré 4**).

ENCADRÉ 2 :**Les facteurs liés au genre influent sur l'éducation des enfants de parents migrants**

Lorsque les parents migrent sans leurs enfants, l'éducation s'en trouve perturbée de manière différente pour les filles et les garçons. Au Cambodge, les enfants laissés au pays présentent un risque accru de décrochage scolaire, ce risque étant exacerbé dans le cas des filles : 75 % des 600 chefs de famille interrogés indiquent ainsi que, si nécessaire, ils déscolariseraient leur fille plutôt que leur fils (Vutha et al., 2014). Selon une étude portant sur 400 enfants issus de 10 communautés rurales de Chine et ne vivant pas avec leurs parents, les enfants subissent une augmentation de leur charge de stress et de travail conduisant souvent à la dépression. Les filles, qui connaissent de plus grandes difficultés psychologiques en raison de charges de travail plus lourdes, sont particulièrement vulnérables (Jingzhong et Lu, 2011). Au Kirghizistan, dans les familles migrantes, les filles doivent effectuer une part disproportionnée des tâches ménagères non rémunérées (Dávalos et al., 2017). Au Mexique, la migration des parents nuit à l'assiduité scolaire des filles de 16-18 ans, contraintes de contribuer davantage aux tâches ménagères (McKenzie et Rapoport, 2011).

Dans le cas des migrations internes, les effets ne sont pas les mêmes selon que c'est le père ou la mère qui migre. D'après les analyses réalisées en amont du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019* à partir du China Education Panel Survey, les enfants dont la mère est absente obtiennent des résultats beaucoup moins bons en mathématiques, en chinois, en anglais

et aux tests de connaissances que les enfants vivant avec leurs deux parents (Hannum et al., 2018). Les analyses menées à partir des données indonésiennes concernant la période 1993-2014 montrent que lorsque c'est la mère qui migre, les dépenses d'éducation diminuent dans des proportions pouvant aller jusqu'à 30 % et les enfants ont davantage tendance à manquer l'école et à obtenir de mauvaises notes (Bebée, 2017). En Thaïlande, les adultes estiment que la migration de la mère nuit davantage au bien-être des enfants que la migration du père (Jampaklay et al., 2012).

S'agissant des migrations internationales, on constate également que les effets varient en fonction du parent qui émigre. Dans certains cas, l'émigration maternelle entraîne des effets plus préjudiciables que l'émigration paternelle. Au Nigéria, lorsque la mère émigre et que le père s'occupe des enfants, le bien-être des enfants s'en ressent (Mazzucato et al., 2015). Aux Philippines, par rapport à ceux dont le père a émigré, le risque de prendre du retard dans sa scolarité est supérieur de près de 5 points de pourcentage pour les enfants dont la mère a émigré (Cortes, 2015). Dans d'autres cas cependant, l'éducation des enfants est davantage perturbée lorsque c'est le père qui émigre (Vanore et al., 2015). Au Guatemala, en cas de migration internationale du père, la probabilité d'être scolarisé recule de 37 points de pourcentage (Davis et Brazil, 2016).

ENCADRÉ 3 :**Les aspects liés au genre des transferts de fonds effectués par les migrants ont une incidence sur l'éducation**

Les fonds envoyés par les migrants soulagent les difficultés financières des familles et, dans certains cas, ils accroissent les chances de scolarisation des filles (Ratha, 2013). Cependant, en modifiant la composition de la famille, la migration peut être préjudiciable à la scolarisation des filles, qui écopent d'une charge supplémentaire de travaux ménagers. Ces fonds favorisent en outre une « culture de la migration », dans laquelle les promesses d'enrichissement qui attirent une main-d'œuvre migrante peu qualifiée ou semi-qualifiée peuvent provoquer un abandon scolaire précoce (Kandel et Massey, 2002). Dans la pratique, l'incidence des fonds envoyés à la famille varie en fonction du contexte migratoire et du sexe des expéditeurs et des bénéficiaires. En Jordanie, les fonds envoyés par les migrants

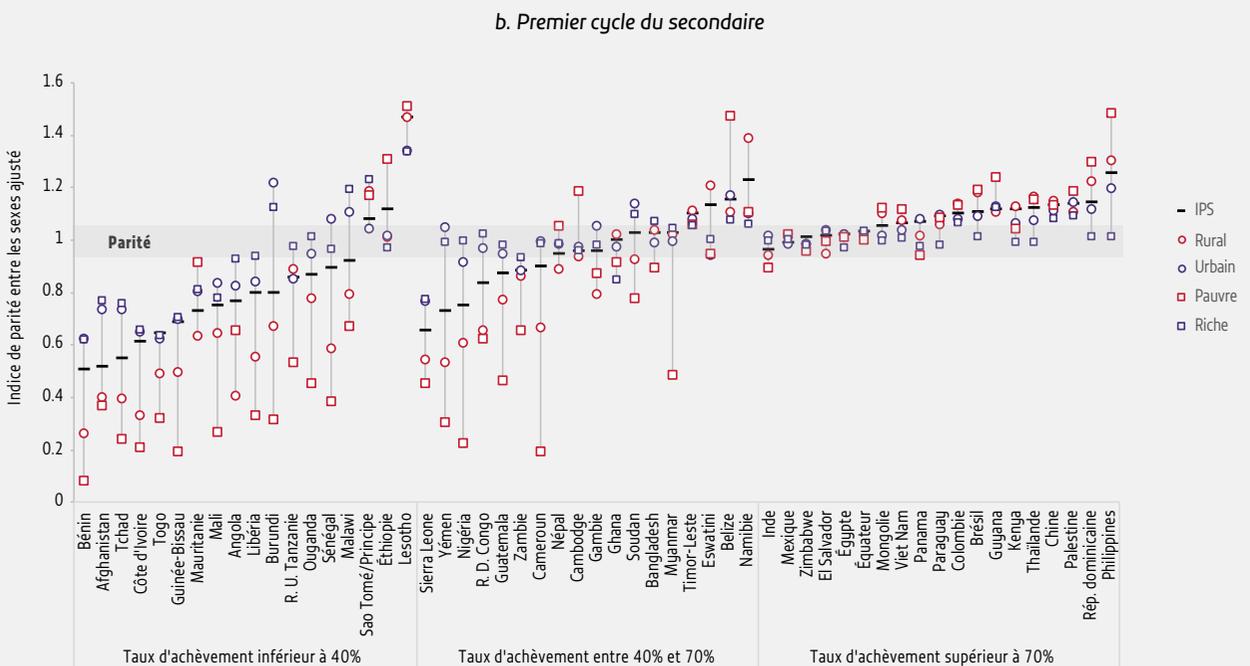
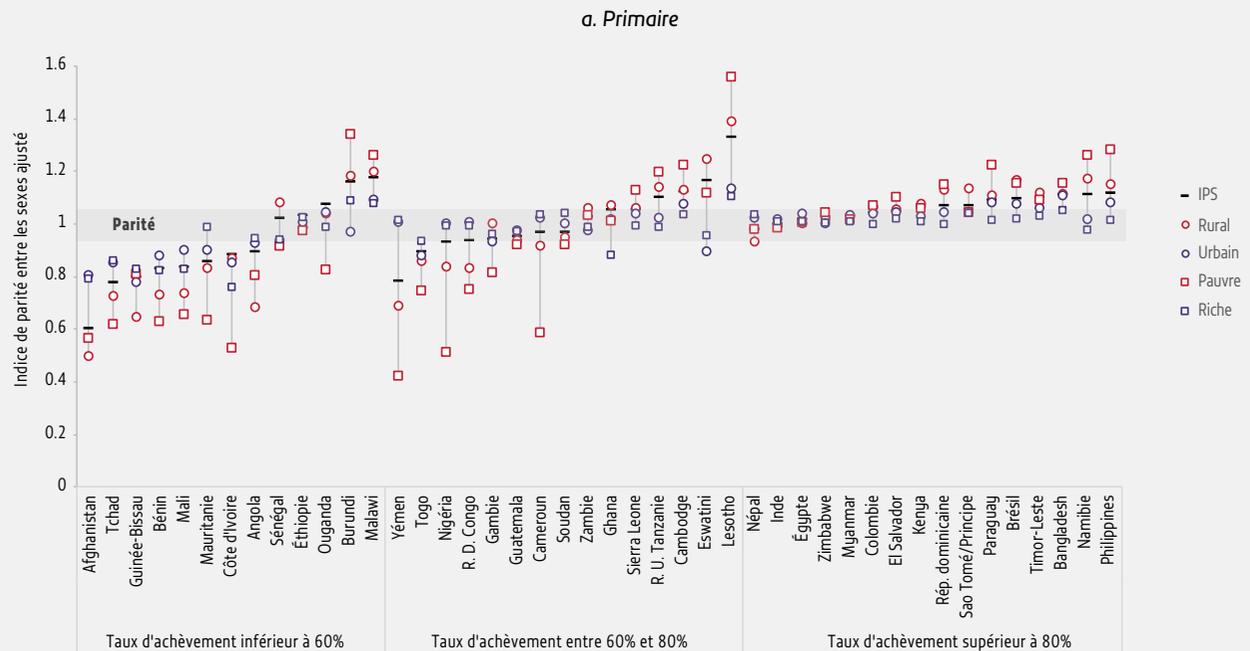
ont eu des effets plus bénéfiques pour les résultats scolaires des hommes que pour ceux des femmes (Mansour et al., 2011).

De façon générale, lorsque les chefs de familles bénéficiaires sont des femmes, les dépenses consacrées à l'éducation ont tendance à augmenter (Pickbourn, 2016 ; Ratha et al., 2011). En Albanie, en cas de migration parentale, les décisions sont prises par les grands-pères, qui valorisent davantage l'éducation des garçons que celle des filles, d'où une augmentation de la probabilité de décrochage scolaire chez les filles (Giannelli et Mangiacavacchi, 2010). Au Mexique, lorsque les hommes émigrent et que les femmes participent davantage aux prises de décisions familiales et à l'attribution des ressources, l'éducation des filles s'améliore (Antman, 2015).

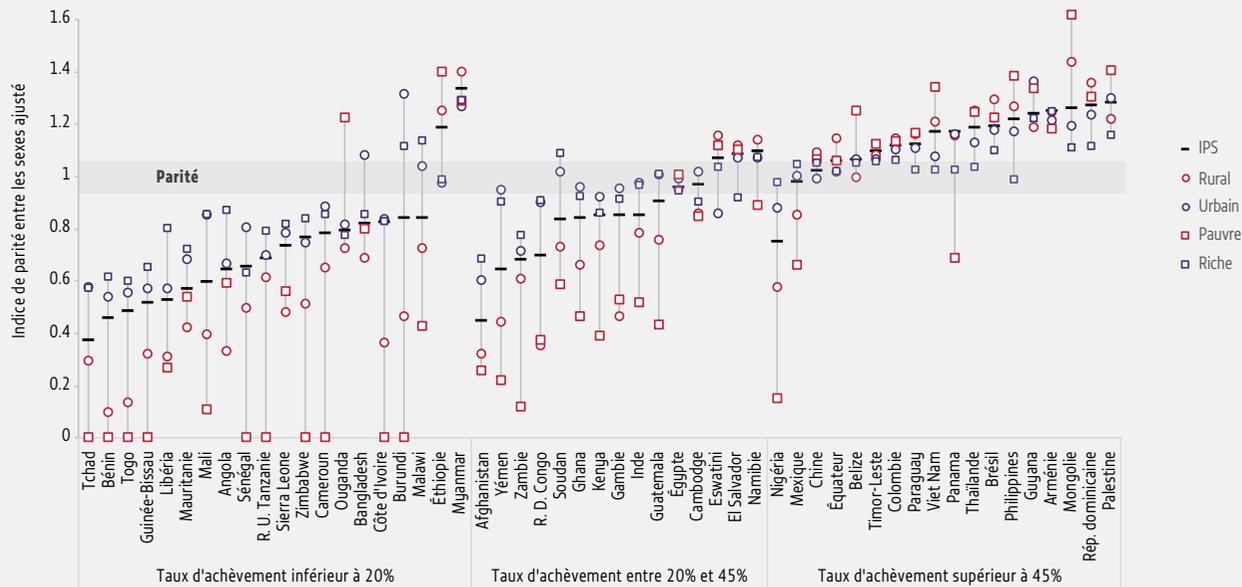
FIGURE 6 :

Dans les pays affichant un faible taux d'achèvement, la pauvreté exacerbe le désavantage relatif des filles

Indice de parité entre les sexes ajusté du taux d'achèvement, moyenne nationale, zones rurales, zones urbaines, quintile le plus pauvre et quintile le plus riche, pays sélectionnés, 2013–2017



c. Second cycle du secondaire

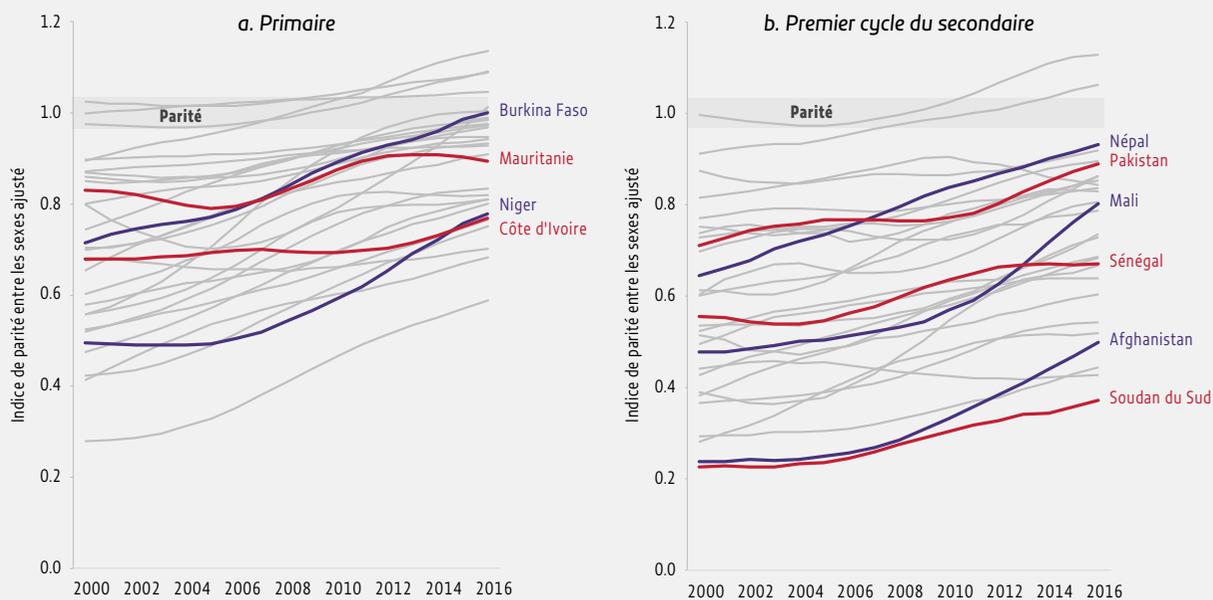


Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir de données issues d'enquêtes sur les ménages.

FIGURE 7 :

Pour atteindre la parité entre les genres, les pays suivent des trajectoires variées

Indice de parité entre les sexes ajusté du taux d'achèvement, pays sélectionnés, 2000–2016



Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir de données issues d'enquêtes sur les ménages.

ENCADRÉ 4 :**Le déplacement exacerbe les déséquilibres entre les genres dans l'éducation**

Dans de nombreuses situations, les conséquences du déplacement sur l'éducation ne sont pas neutres du point de vue du genre. Il convient d'accorder une attention accrue aux vulnérabilités propres aux hommes et aux femmes déplacés et à la façon dont les relations entre les sexes dans les communautés d'origine et dans les communautés de réfugiés influent sur l'expérience du déplacement.

Dans les communautés de réfugiés, l'accès à l'école est rarement équitable. Les filles font face à toutes sortes d'obstacles comme le manque de moyens de transport sûrs, le coût de l'éducation et une formation des enseignants peu sensible au genre. Au Myanmar, selon des participants à un groupe de discussion, des filles déplacées à l'intérieur du pays abandonnent l'école à l'adolescence pour ne pas avoir à côtoyer des hommes et pouvoir aider leur famille à leur domicile (Plan International et REACH, 2015).

En Éthiopie et au Kenya, parmi les enfants réfugiés, pour 10 garçons scolarisés on ne compte que sept filles dans le primaire et quatre dans le secondaire (UNHCR, 2018). Au camp de Dadaab, Kenya, on constate des écarts entre les taux de scolarisation à tous les niveaux : maternelle (48 % de filles et 62 % de garçons parmi les

élèves de 3 à 5 ans), primaire (47 % de filles et 76 % de garçons parmi les élèves de 6 à 13 ans) et secondaire (7 % de filles et 22 % de garçons parmi les élèves de 14 à 17 ans) (Women Educational Researchers of Kenya, 2017). Au Kenya, un programme d'apprentissage accéléré qui diminuait de moitié la durée d'un cursus prévu pour durer huit ans a davantage amélioré l'accès pour les garçons réfugiés que pour les filles (Shah, 2015). En Somalie, selon une analyse portant sur 486 camps répartis dans 17 districts de Mogadishu, seules 22 % des filles déplacées de plus de 5 ans étaient déjà allées à l'école, contre 37 % des garçons (JIPS, 2016).

Les normes et le développement de l'éducation dans les communautés d'accueil ont également une incidence sur l'accès. En 2011, parmi les réfugiés afghans au Pakistan, le taux net de scolarisation dans le primaire était deux fois plus faible chez les filles que chez les garçons. En vertu des normes sociales et culturelles, les adolescentes ne peuvent avoir affaire qu'à des enseignantes or, le nombre de femmes dans le corps enseignant est très réduit. À l'inverse, dans la République islamique d'Iran, grâce à l'attitude plus favorable que suscite l'éducation des filles, le taux d'accès des filles à l'éducation est plus élevé (Nicolle, 2018).

DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL, AINSI QUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, LES ÉCARTS ENTRE LES SEXES SUBSISTENT AU NIVEAU DE L'ACCÈS ET DU CHOIX DES MATIÈRES

Les programmes techniques et professionnels drainent 22 % des effectifs du second cycle du secondaire, dont une grande majorité de garçons. Le pourcentage de femmes scolarisées dans les programmes techniques et professionnels est de 43 % à l'échelle internationale ; au niveau mondial, la fourchette va de 32 % en Asie centrale et en Asie du Sud à 50 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. Dans la plupart des cas, les programmes de formation suivis par les filles portent sur l'alimentation et la nutrition, la cosmétique et la couture. Les normes liées au genre, qui se traduisent souvent par des possibilités d'emploi très segmentées, déterminent dans une large mesure les possibilités d'éducation qui s'offrent aux garçons et aux filles.

Dans l'enseignement supérieur, on compte 111 jeunes femmes inscrites pour 100 jeunes hommes. Cependant, les différences entre les régions sont considérables : tandis qu'en Afrique subsaharienne, les femmes ont moins de chances de suivre des études supérieures que les hommes (72 femmes pour 100 hommes), c'est l'inverse en Océanie (70 hommes pour 100 femmes) ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes (76 hommes pour 100 femmes).

Bien qu'elles soient majoritaires parmi les diplômés de l'université, les femmes sont sous-représentées dans certains programmes. Dans plus de 120 pays, on recense à peine plus de 25 % de femmes dans les programmes d'enseignement supérieur en ingénierie, dans le secteur manufacturier et dans la construction, ainsi que dans les programmes axés sur les technologies de l'information et de la communication (TIC).

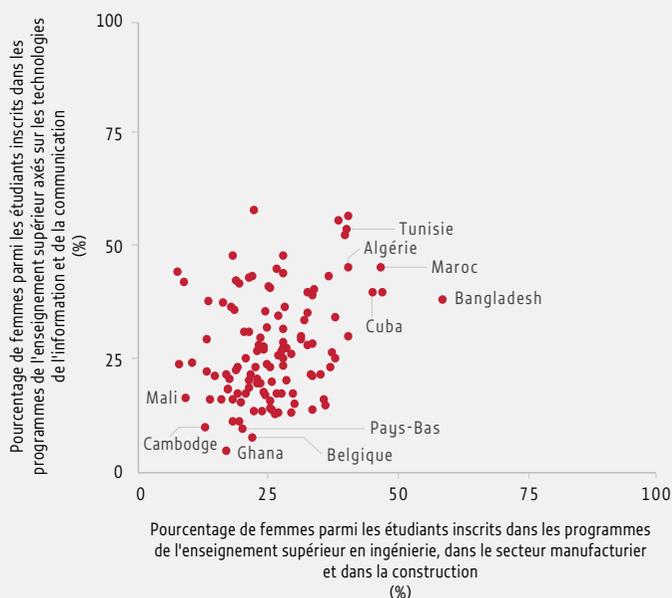
Les pays les plus proches de la parité comprennent l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Les pays où les femmes sont les moins bien représentées dans ces deux types de programme se situent pour l'essentiel en Afrique de l'Ouest (Bénin, Ghana, Mali) et en Europe de l'Ouest (Belgique, Pays-Bas, Suisse) (**figure 8**).

Le choix du domaine d'étude est déterminé par les ambitions professionnelles. Dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les garçons de 15 ans sont deux fois plus nombreux que les filles du même âge à envisager de devenir ingénieurs, scientifiques ou architectes. Seules 0,4 % des filles de 15 ans souhaitent travailler dans les TIC, contre 5 % des garçons. En Finlande, 6,2 % des garçons ambitionnent d'être ingénieurs, scientifiques ou architectes, soit quatre fois plus que les filles (1,4 %). Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne moins de 20 % des nouveaux inscrits dans les programmes d'enseignement supérieur en informatique et environ 18 % des nouveaux inscrits en ingénierie (OCDE, 2017).

FIGURE 8 :

Les jeunes femmes sont sous-représentées dans les programmes d'ingénierie et de TIC de l'enseignement supérieur

Pourcentage de femmes parmi les étudiants en (a) ingénierie, dans le secteur manufacturier et dans la construction et (b) dans les programmes de l'enseignement supérieur axés sur les technologies de l'information et de la communication, 2017 ou dernière année disponible



Source : Base de données de l'ISU.

LES DISPARITÉS RELATIVES AUX COMPÉTENCES EN LECTURE ONT DES CAUSES FAMILIALES

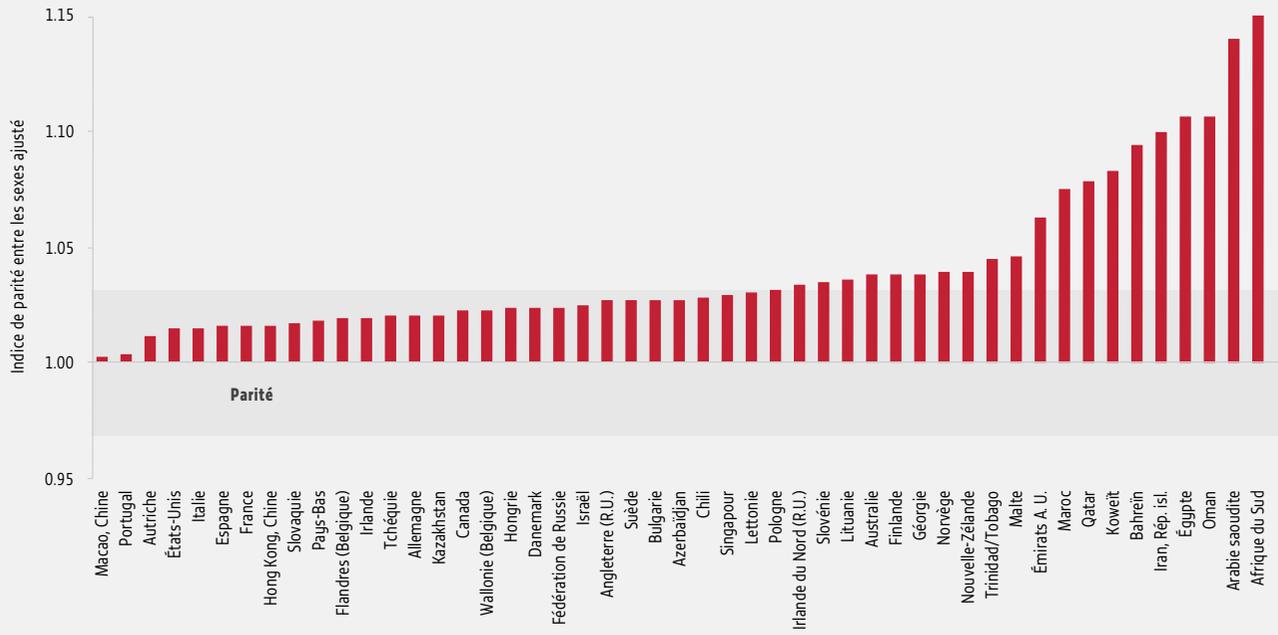
L'évaluation internationale des compétences en alphabétisme la plus récente est le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2016, qui a mesuré les compétences en lecture d'élèves de 4e année dans les systèmes éducatifs de plus de 50 pays ayant un revenu intermédiaire ou élevé. Il en ressort que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, ce qui nous rappelle que les écarts entre les sexes relatifs aux compétences en alphabétisme apparaissent dès les premières années. Cet écart, minime mais significatif dans les pays à revenu élevé d'Europe, s'élargit dans les pays d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Ouest (**figure 9**). En Afrique du Sud, l'écart de 52 points entre les résultats correspond à plus d'une année de scolarité.

Dans les 18 pays, à revenu élevé pour la plupart, qui ont participé aux quatre études PIRLS menées entre 2001 et 2016, les éléments montrent que l'écart se réduit peu à peu. Cette tendance est plus marquée dans certains pays comme la Bulgarie, la Slovaquie et les États-Unis.

Les parents abordent les premières activités menées à la maison autour de la lecture de façon très différente selon qu'ils s'adressent à leur fils ou à leur fille. Dans la plupart des pays, lorsqu'ils sont chez eux, les parents ont davantage tendance à faire la lecture à leurs filles qu'à leurs fils. C'est en Italie que l'écart est le plus prononcé : 54 % des filles participent fréquemment à des activités de lecture à la maison, contre seulement 46 % des garçons (**figure 10**).

FIGURE 9 :

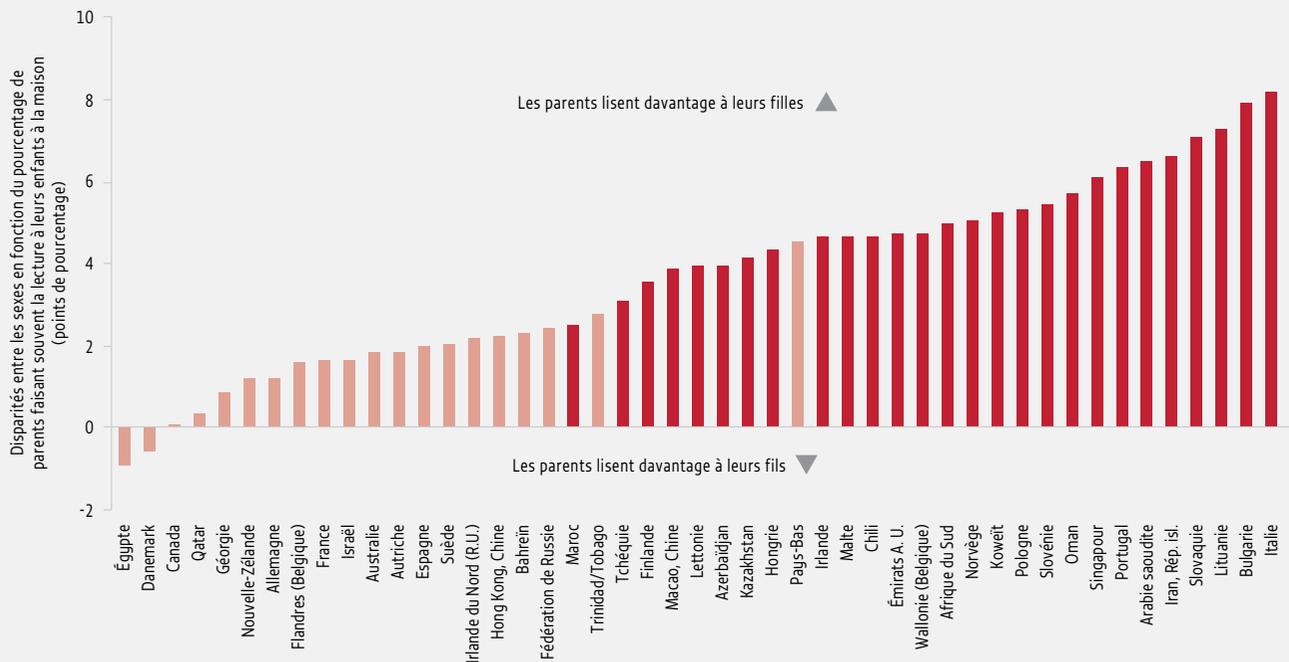
Lors des évaluations des compétences en lecture dans le primaire, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons
 Indice de parité entre les sexes ajusté de l'échelle de notation des tests de lecture des élèves de 4e année, PIRLS 2016



Source : Mullis et al. (2017).

FIGURE 10 :

À la maison, les parents ont plus souvent tendance à faire la lecture à leurs filles qu'à leurs fils
 Écart imputable au genre relatif à la fréquence à laquelle les parents font la lecture à leurs enfants, PIRLS 2016



Note : Les barres plus foncées indiquent que l'écart est statistiquement significatif.
 Source : IEA et UNESCO (2017).

Les compétences en lecture des élèves de 4e année diffèrent en fonction de la fréquence des toutes premières activités d'alphabétisation. Dans la quasi-totalité des pays, les élèves ayant davantage bénéficié de ce genre d'activités au cours de leur petite enfance obtiennent de meilleurs résultats en lecture lors des évaluations du PIRLS. Il semble toutefois que le genre influe sur le rapport entre les activités de lecture précoces et les compétences en lecture. Dans la plupart des pays participants, les garçons sont davantage pénalisés que les filles par l'absence d'activités précoces de lecture. L'écart moyen entre les résultats aux tests de lecture est en moyenne de 64 points entre les garçons à qui leurs parents ont souvent lu des livres au cours de la petite enfance et ceux à qui leurs parents n'ont presque jamais lu de livres, alors qu'il n'est que de 55 points dans le cas des filles, soit un écart de neuf points imputable au genre (IEA et UNESCO, 2017).

EN DÉPIT DES PROGRÈS, LES COMPÉTENCES DES JEUNES ET DES ADULTES MONTRENT DES DISPARITÉS

Les évaluations internationales, d'où il ressort que les filles prennent l'avantage sur les garçons dans les compétences en lecture, ont lieu pour la plupart dans les pays à revenu intermédiaire (tranche supérieure) ou dans les pays à revenu élevé, où la parité entre les genres relative à la participation scolaire a été atteinte de longue date. Dans les pays à revenu intermédiaire (tranche inférieure) ou à faible revenu, où les filles sont défavorisées dans le domaine de la scolarisation, l'indice de parité entre les sexes du taux d'alphabétisme des jeunes, dont la valeur de référence avait été établie à 0,93 en 2000, restait inférieur à 0,97 en 2016, ce qui signifie que l'écart entre filles et garçons ne s'est toujours pas résorbé.

En 2016, le taux d'alphabétisme mondial s'élevait à 86 %, ce qui représente 750 millions d'adultes analphabètes. L'indice de parité entre les sexes du taux d'alphabétisme des adultes est passé de 0,88 en 2000 à 0,92. Dans les pays à faible revenu, le taux moyen d'alphabétisme des femmes reste inférieur de quelque 16 points de pourcentage à celui des hommes, ce qui correspond à un indice de parité entre les sexes de 0,77. En raison du ralentissement des progrès de la scolarisation, à quoi s'ajoutent des tendances démographiques peu favorables, entre 2000 et 2016, le nombre de femmes analphabètes a reculé de 42 millions dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure mais il s'est accru de 20 millions dans les pays à faible revenu.

Les femmes dépourvues de compétences en alphabétisme sont particulièrement vulnérables dans les situations de déplacement, qui surviennent essentiellement dans les pays pauvres. Bien qu'ils ne soient généralement pas prioritaires et qu'ils doivent faire face à d'importants obstacles culturels, les programmes visant à renforcer les compétences en alphabétisme des femmes réfugiées peuvent avoir des effets significatifs pour ces femmes (**encadré 5**).

Les pays à revenu élevé ont atteint la parité entre les genres dans le domaine des compétences en alphabétisme des adultes. Toutefois, les femmes sont défavorisées en ce qui concerne les compétences en calcul. Parmi les 30 pays ayant participé au Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes de l'OCDE (PIAAC), l'écart médian de l'indice de parité entre les sexes des compétences en alphabétisme et des compétences en calcul était d'environ 5 points. L'écart est particulièrement marqué dans des pays tels que la Grèce et l'Italie, où les femmes adultes sont plus susceptibles que les hommes d'avoir un niveau minimum de compétences en alphabétisme mais moins susceptibles qu'eux d'avoir un niveau minimum de compétences en calcul (**figure 11**). Parce qu'elles empêchent les femmes de valoriser leurs compétences en calcul, les inégalités passées ou présentes qui subsistent sur le marché du travail constituent l'une des causes de ces disparités.

ENCADRÉ 5 :

L'enseignement de la résilience et des compétences nécessaires à la vie courante aux populations d'adultes déplacés présente des aspects importants liés au genre

L'éducation des adultes est souvent reléguée à l'arrière-plan par l'aide humanitaire. Lorsque ce n'est pas le cas, ce qui est rare, elle est souvent réduite à l'éducation formelle et fait abstraction de la formation non formelle à la résilience ou aux compétences nécessaires à la vie courante. Ainsi, à Djibouti, un seul cours d'alphabétisation et de langue destiné aux adultes et aux jeunes a été planifié pour un montant de 70.000 dollars EU, sur un budget de 60 millions de dollars EU (Hanemann, 2018). Il convient de réparer cette omission dans la mesure où l'éducation contribue de façon essentielle à renforcer la résilience des femmes et à leur offrir des chances nouvelles. Le déplacement a permis aux femmes dinka qui avaient fui le Soudan du Sud et vécu dans le camp de Kakuma au Kenya de faire des études et, à leur retour au Soudan du Sud, de travailler en dehors de leur domicile, accédant ainsi à des fonctions traditionnellement masculines (Chrostowsky et Long, 2013).

Les barrières linguistiques et l'incapacité à lire et à écrire empêchent les personnes déplacées, et plus particulièrement les femmes, d'accéder à l'information. L'analyse du degré de compréhension de questionnaires sur l'accès aux services dans le nord-est du Nigéria montre que les documents écrits étaient compris par 66 % des hommes déplacés à l'intérieur de leur pays, contre 9 % des femmes seulement (Kemp, 2018). Au Mali, 68 % des femmes déplacées ne savaient ni lire ni écrire, contre 32 % des hommes (JIPS, 2013).

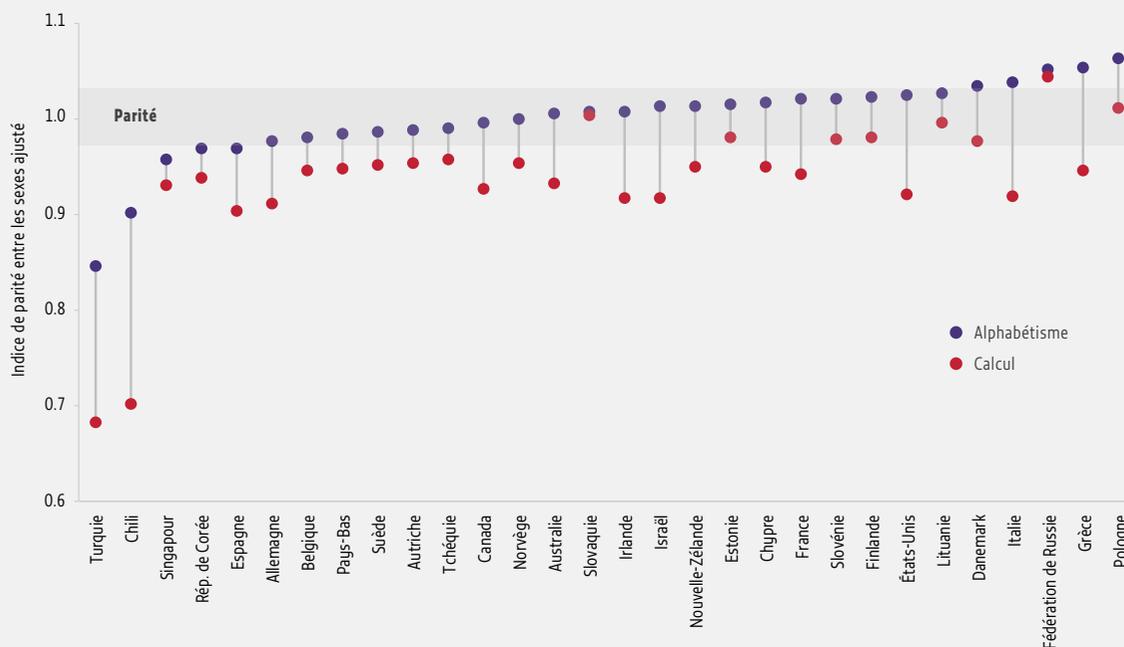
Lorsque des programmes sont mis en œuvre, la participation des femmes se heurte à toutes sortes d'obstacles. Comme le révèle une analyse portant sur les adultes déplacés à Medellín, Colombie, la faible participation féminine à l'éducation est due à des facteurs tels que les obligations familiales, le faible niveau d'alphabétisme et le manque de confiance (Carrillo, 2009 ; Cooper, 2018). Au Caire, Égypte, désireuses d'accéder à l'éducation et à d'autres services, des femmes réfugiées originaires du Soudan du Sud ont été victimes de harcèlement sexuel et de violences au cours de leur trajet jusqu'à l'école.

Les femmes réfugiées ayant bénéficié d'une éducation non formelle semblent cependant indiquer que les interventions de ce genre sont propices à la capacité d'action et à la résilience, même si elles ne répondent pas totalement aux aspirations des femmes –avoir des débouchés économiques et vivre à l'abri de la violence (North, 2019). Après avoir pris des cours d'anglais dans un centre communautaire de Londres, des femmes réfugiées originaires d'Afghanistan, d'Érythrée, d'Irak et de Somalie ont déclaré que ces cours avaient contribué à améliorer le bien être de leur famille et à enrichir leurs réseaux sociaux (Klenk, 2017).

FIGURE 11 :

Dans les compétences en calcul, les hommes conservent l'avantage sur les femmes

Indice de parité entre les sexes ajusté du pourcentage d'adultes atteignant un niveau minimum de compétences en alphabétisme fonctionnel et en calcul, 2015 ou dernière année disponible



Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données tirées du PIAAC.

CONCLUSION

Bien qu'à l'échelle mondiale la parité ait en moyenne été atteinte dans la participation scolaire, c'est encore loin d'être le cas pour les résultats et les acquis de l'éducation. Les différences entre les régions sont considérables : l'Afrique subsaharienne reste éloignée de la parité entre les genres à tous les niveaux d'enseignement tandis que l'Asie du Sud et l'Asie centrale ont accompli des progrès rapides. On constate aussi des différences entre les pays, dont les trois quarts n'ont pas atteint la parité dans l'achèvement du second cycle du secondaire. À l'intérieur des pays, les différences sont tout aussi marquées : ce sont les filles et les garçons les plus vulnérables, que ce soit à cause de la pauvreté ou du lieu de résidence, de la migration ou du déplacement, qui risquent le plus de se laisser distancer. À cela s'ajoutent des différences entre générations, les femmes plus âgées souffrant toujours des inégalités et des discriminations actuelles et passées qui subsistent dans les normes, les possibilités socio-économiques et les systèmes éducatifs et se renforcent mutuellement. Les deux sections suivantes portent sur ces formes d'inégalités.



Mohammad, 6 ans, dans sa classe du jardin d'enfants du camp de réfugiés de Za'atari : "Quand je serai grand je serai policier, et je conduirai les belles voitures qu'ils ont avec plein de lumières et de sirènes."

CRÉDIT : Christopher Herwig/UNICEF

Les inégalités structurelles, un frein à l'égalité des genres dans l'éducation

Les disparités constatées dans les résultats et les acquis de l'éducation ne sont pas dues au hasard. Pour y remédier, les seules interventions éducatives ne suffiront pas. En effet, ces disparités s'enracinent profondément dans les inégalités structurelles qui, au sein des sociétés, ont une influence déterminante sur les choix éducatifs des garçons et des filles, des femmes et des hommes.

Les normes profondément ancrées peuvent compromettre les engagements politiques et juridiques pris en faveur de l'égalité des genres et censés instaurer une responsabilité politique en vue du respect des droits de l'homme, dont le droit à l'éducation pour tous. Au plan international, la reconnaissance des inégalités entre les sexes dans l'éducation s'appuie sur la Convention de 1979 sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, qui a été ratifiée par 189 pays.

Bien que la plupart des pays aient ratifié la Convention, ils sont nombreux à avoir émis des réserves au sujet de certains articles, contredisant ainsi les engagements qu'ils ont eux-mêmes pris afin d'éliminer réellement les discriminations à l'égard des femmes et de promouvoir l'égalité des genres.

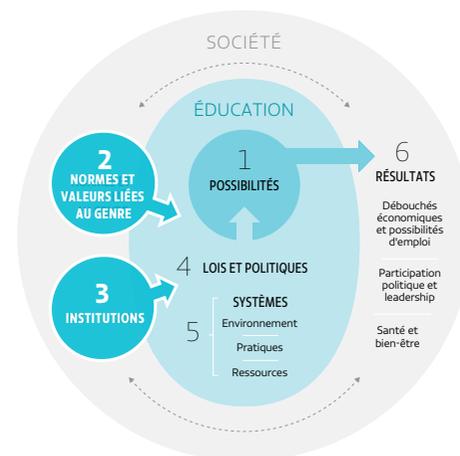
Douze pays ont ainsi formulé des réserves au sujet de l'article 2, qui demande aux parties à la Convention d'adopter des mesures législatives et politiques afin d'éliminer les discriminations à l'égard des femmes. L'Inde, les États fédérés de Micronésie, le Niger et le Qatar ont exprimé leur désaccord avec l'article 5, qui invite les pays à contester et à éliminer les stéréotypes de genre et les pratiques culturelles discriminatoires, y compris lorsqu'elles sont fondées sur l'idée de la subordination et du désavantage des femmes. Les engagements politiques et juridiques en faveur de l'égalité des genres ne doivent souffrir ni exceptions ni réserves. Ils doivent se traduire par des mesures concrètes et efficaces afin de protéger les droits de tous, et plus particulièrement les droits des femmes et des filles.

PERSISTANCE DES NORMES SOCIALES ET DES VALEURS INÉQUITABLES ET PRÉJUDICIALES

Les normes sexistes sont des règles qui ne s'appliquent pas de la même façon aux hommes et aux femmes, et qui par conséquent modèlent les comportements et les attributs attendus (Heslop, 2016). Elles sont fondées sur les rapports de force et sur une conception traditionnelle du rôle et du statut des hommes et des femmes dans la société. Elles façonnent les attitudes sociales, les comportements et les pratiques, elles influent sur les lois et les politiques et font obstacle à tout changement au sein de l'éducation.

La CEDAW fournit des directives claires sur le type de mesures et de politiques que les pays doivent mettre en œuvre afin d'éliminer les discriminations fondées sur le genre, notamment dans l'éducation. Elle souligne que les discriminations à l'égard des filles et des femmes dans l'éducation sont d'ordre idéologique et structurel. Elle appelle les parties à modifier les modèles de comportement social et culturel qui sont fondés sur un « rôle stéréotypé des hommes et des femmes » (articles 5 et 10c). Si les normes, les valeurs et les pratiques sexistes et néfastes qui imprègnent le tissu même de certaines sociétés ne sont pas mises en cause, les filles et les femmes continueront à subir des discriminations et, de même que les garçons et les hommes dans certaines situations, elles ne seront pas en mesure d'exercer leur droit à l'éducation.

Par exemple, selon une opinion largement répandue, le rôle premier des femmes consiste à être des épouses, des maîtresses de maison et des pourvoyeuses de soins, ce qui influence l'éducation à maints égards, y compris



la façon dont les garçons et les filles considèrent l'école. Il ressort ainsi de l'analyse de la sixième édition de l'Enquête mondiale sur les valeurs, réalisée entre 2010 et 2014 dans 51 pays, que la moitié des personnes interrogées étaient d'accord ou entièrement d'accord avec l'énoncé suivant : « quand une femme a un travail rémunéré, les enfants souffrent. » Cette opinion était largement répandue en Inde et dans certains pays d'Asie de l'Ouest tels que la Jordanie et la Palestine, où plus de 80 % des personnes interrogées se sont dites d'accord ou entièrement d'accord avec l'énoncé.

L'opinion selon laquelle « être une épouse est aussi épanouissant qu'avoir un travail rémunéré » était partagée par 63 % des personnes interrogées, et par plus de 80 % d'entre elles dans certains pays d'Asie centrale (Kazakhstan, Ouzbékistan); en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest (Égypte, Yémen); en Europe de l'Est (Fédération de Russie, Ukraine); et en Asie de l'Est et du Sud-est (Japon, Philippines).

De telles opinions risquent de créer un cercle vicieux qui limite les chances d'emploi et d'éducation. Comme nous le verrons dans la section suivante, le Japon affiche l'un des pourcentages les plus faibles de femmes occupant des postes de direction dans l'éducation, ce qui vient renforcer la perception inéquitable du rôle des hommes et des femmes. Quant aux femmes qui émigrent, à l'instar de très nombreuses Philippines, on s'attend souvent à ce qu'elles travaillent dans le domaine des services d'aide ménagère et de travaux domestiques, même s'il en résulte une perte de compétences (**encadré 6**).

ENCADRÉ 6 :

Dans de nombreux contextes, les migrantes sont exposées au risque de déqualification

Les femmes qui migrent pour se marier ou rejoindre leur époux se retrouvent souvent sans emploi ou sous-employées (Morrison et Lichter, 1988). Les analyses menées en Australie montrent que parmi les migrants, les hommes mariés ont plus de chances de réussir leur vie professionnelle que les femmes mariées, dont la carrière risque davantage d'être pénalisée (Preston et Grimes, 2017). Les normes sexistes dans la société, comme les attentes concernant les responsabilités ménagères et la ségrégation professionnelle, déterminent la participation des femmes au marché du travail et la valorisation de leurs compétences.

En Inde, l'analyse de quatre vagues d'enquête nationale par sondage montre que 90 millions de femmes ont migré pour se marier entre 1983 et 2008. Leur faible taux de participation au marché du travail est imputable à leur manque de compétences professionnelles, à l'interruption de leur scolarité avant l'enseignement supérieur et à la charge disproportionnée de soins qui leur incombe, en particulier dans les zones urbaines (Rao, 2017).

La migration féminine due à des raisons professionnelles est associée au travail domestique ou au secteur des soins de santé. Les migrantes représentent une part croissante des travailleurs domestiques. En Espagne, 60 % des travailleurs domestiques étaient des migrants en 2012, contre 5 % en 2000 (Gallotti et Mertens, 2013). Aux États-Unis, 30 % des travailleurs du service des soins à domicile sont des immigrants, 87 % d'entre eux étant des femmes (PHI, 2019); 90 % des femmes nées à l'étranger, ayant au plus un certificat d'études secondaires et exerçant une activité professionnelle occupent un emploi à domicile (Schierholz, 2013).

On évoque à ce sujet la « chaîne mondiale des soins », dans laquelle les migrantes, venant notamment de pays tels que les Philippines, s'occupent des enfants ou des personnes âgées des pays à revenu élevé, consacrant leur salaire à leur famille, y compris à leurs propres enfants restés dans leur

pays d'origine (Cortes, 2015). À l'échelle internationale, dans le secteur du travail domestique, les femmes représentent 73 % des travailleurs migrants et 81 % des travailleurs nationaux (Gallotti, 2015). Dans certains secteurs manufacturiers, la préférence pour les femmes résulte de stéréotypes voulant que les femmes soient plus malléables et dociles et acceptent parfois de travailler pour des salaires moindres, voire dans des conditions relevant de l'exploitation (Caraway, 2007).

Les migrantes sont exposées à des risques accrus de déqualification. Selon une étude portant sur le gaspillage des cerveaux parmi les immigrants hautement qualifiés aux États-Unis, entre 2009 et 2013, 32 % des femmes éduquées à l'étranger et 27 % des hommes éduqués à l'étranger étaient sous-employés ou sans emploi, contre 21 % des hommes et des femmes éduqués aux États-Unis (Batalova et al., 2016).

La déqualification est un phénomène fréquent dans le secteur des soins. Selon une analyse menée au Royaume-Uni, les 60 femmes migrantes interrogées avaient toutes le sentiment d'avoir été déqualifiées. Beaucoup de femmes migrantes qui avaient autrefois été cadres sont descendues sur l'échelle professionnelle, par exemple en devenant auxiliaires de soins de santé, elles sont victimes de discriminations et parfois pénalisées en raison de difficultés linguistiques réelles ou supposées (Cuban, 2013).

Rares sont les interventions qui ont pour but de renforcer les compétences des femmes migrantes. En Argentine, un programme lancé en 2006 visait à donner des compétences professionnelles à des travailleurs domestiques migrants et à leur faire prendre conscience de leurs droits. Au Népal, des établissements privés de formation offrent aux femmes des sessions d'orientation de deux jours sur les lois et les réglementations relatives au trafic d'êtres humains et proposent des programmes de formation de 30 jours (Tayah, 2016).

Les normes patriarcales qui accordent peu ou pas d'importance à l'éducation des filles et des femmes restreignent les chances d'accès à l'éducation dans des conditions d'égalité. Selon près de 27 % des personnes interrogées dans le cadre de l'Enquête mondiale sur les valeurs, « il est plus important de faire des études universitaires pour les garçons que pour les filles », le pourcentage d'opinions concordantes allant de 2 % en Suède à 56 % au Pakistan et jusqu'à 59 % en Haïti (**figure 12**). Les hommes étaient en moyenne plus enclins que les femmes à se rallier à cette opinion, l'écart représentant 10 points de pourcentage et s'élevant à 19 points de pourcentage dans des pays comme l'Algérie et la Palestine, alors même que les femmes sont, et de très loin, majoritaires parmi les diplômés de l'enseignement supérieur. Dans les deux pays où l'éducation des filles suscite les appréciations les plus hostiles, le Pakistan et Haïti, on ne constatait pas d'écart entre hommes et femmes à ce sujet au Pakistan alors qu'en Haïti, l'écart était de 35 points de pourcentage.

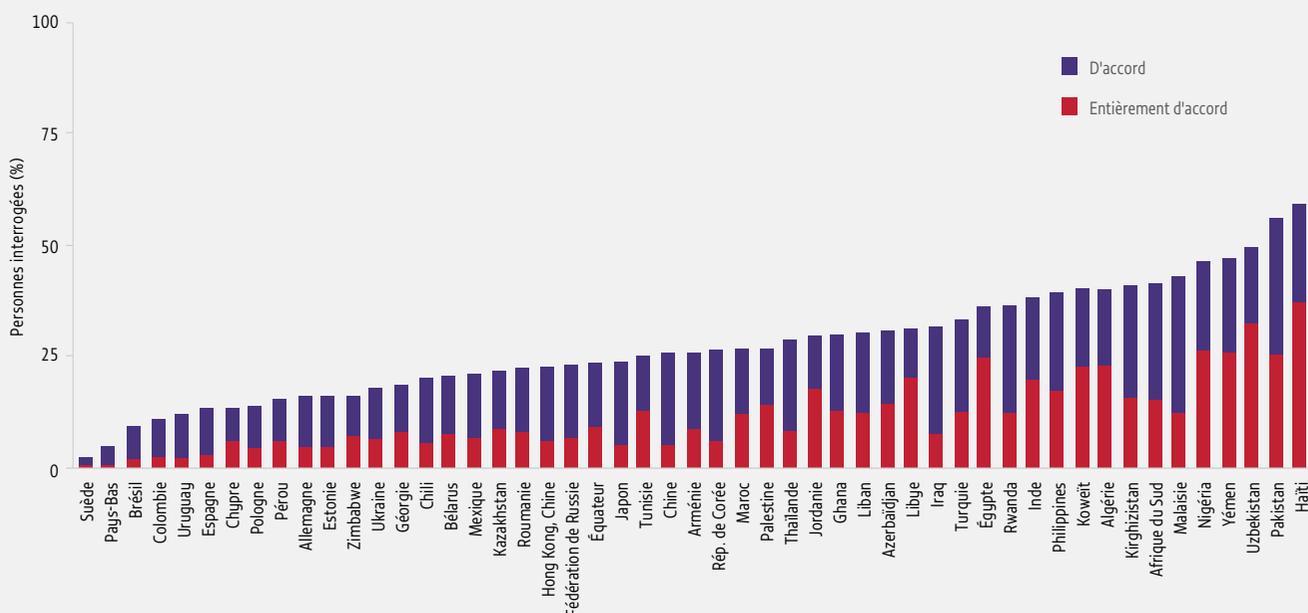
Des attitudes aussi discriminatoires pèsent sur les possibilités éducatives des filles, bien que le rapport de cause à effet n'ait pas été clairement établi. En effet, les opinions les plus hostiles sont parfois défendues dans des pays où l'accès à l'enseignement supérieur est très inégal, comme en Ouzbékistan, mais également dans des pays où les possibilités d'éducation des femmes ont récemment été améliorées, comme en Inde. En d'autres termes, les mesures prises pour que les possibilités d'éducation soient plus égalitaires dans des sociétés où les normes sont inégalitaires entraînent parfois, mais pas toujours, une modification de ces normes.

La remise en cause des normes sexistes suppose de réfléchir avec les adolescents des deux sexes au rôle des hommes et des femmes. À Haryana, Inde, un projet expérimental a été mené sur plusieurs années dans des écoles secondaires afin de modifier les attitudes des adolescents face au genre et de les amener à rejeter les normes sexistes restrictives. Le programme prévoyait des discussions de classe régulières sur l'égalité des genres, complétées par des sessions de renforcement des compétences en communication pour aider les élèves à convaincre leurs interlocuteurs ou, par exemple, à persuader leurs parents de les autoriser à se marier à un âge plus avancé. Selon l'essai randomisé contrôlé, le programme a amélioré l'attitude des adolescents face à la question de l'égalité hommes-femmes. Les participants ont fait état de comportements plus équitables du point de vue du genre, les garçons ayant déclaré participer davantage aux tâches ménagères (Dhar et al., 2018).

FIGURE 12 :

Persistence de normes patriarcales sexistes concernant l'éducation des femmes

Pourcentage de personnes d'accord ou entièrement d'accord avec l'énoncé selon lequel il est plus important de faire des études universitaires pour les garçons que pour les filles, 2010–2016



Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir de l'Enquête mondiale sur les valeurs.

LE TRAVAIL DOMESTIQUE DES ENFANTS EST UNE PRATIQUE DISCRIMINATOIRE FONDÉE SUR LE GENRE ET AYANT DES CONSÉQUENCES POUR L'ÉDUCATION

Les enfants travailleurs domestiques sont parmi les plus exposés au risque d'exclusion de l'éducation. En 2012, près de 17,2 millions d'enfants et d'adolescents âgés de 5 à 17 ans exerçaient un travail domestique rémunéré ou non au domicile de leur employeur. Les deux tiers d'entre eux étaient des filles (OIT, 2017c).

Dans plus de la moitié de pays disposant de données provenant d'enquêtes démographiques et sanitaires et d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples pour la période 2010–2015, le pourcentage des 12–14 ans employés à des travaux domestiques au moins 28 heures par semaine était inférieur à 2 %. En 2014 cependant, ce pourcentage s'élevait à 19 % au Bénin et à 16 % au Tchad. Dans la majorité des pays, la probabilité d'exercer un travail domestique est deux fois plus élevée pour les filles que pour les garçons. Cet écart s'accroît dans les pays où le travail domestique des enfants est globalement plus fréquent, comme au Sénégal (12 %), où la probabilité d'exercer un travail domestique est 3,5 fois plus élevée pour les filles, ainsi que dans des pays où le travail domestique des enfants est globalement peu fréquent, comme au Salvador (1 %), où la probabilité d'exercer un travail domestique est 7 fois plus élevée pour les filles.

Lorsqu'elles consacrent au moins 28 heures par semaine aux travaux domestiques et aux soins, les filles passent 25 % de temps en moins à l'école que celles qui consacrent moins de 10 heures par semaine à ces activités (OIT, 2009). Pour protéger les enfants travailleurs domestiques, les politiques et les interventions à mettre en œuvre passent notamment par la protection du droit à l'éducation via des campagnes de sensibilisation, par une éducation publique de qualité et par la protection sociale. Il convient également de prendre des mesures pour enrayer le travail des enfants et l'emploi d'enfants dans les activités dangereuses (OIT, 2015, 2017a). Ces mesures doivent plus particulièrement cibler les filles qui, souvent non accompagnées, migrent vers les villes pour fuir la pauvreté des zones rurales et n'ont d'autre solution que de devenir travailleuses domestiques, compromettant ainsi leurs chances d'éducation (**encadré 7**).

ENCADRÉ 7 :

Les enfants travailleurs migrants, la pauvreté et l'éducation doivent être considérés à travers le prisme du genre

La pauvreté est souvent un facteur majeur de migration interne. Elle pousse les adultes à partir à la recherche d'un emploi mais aussi les enfants, dont la scolarité est alors perturbée. En Éthiopie, une étude a été réalisée auprès de 5.300 filles déscolarisées originaires de six régions. Après avoir migré seules, en moyenne dès l'âge de 14 ans, peu d'entre elles ont pu reprendre leurs études ; la plupart ont trouvé un emploi rémunéré (Erulkar et al., 2017). En Indonésie, près de 59 % des enfants travailleurs domestiques à Jakarta et dans d'autres métropoles étaient des filles issues de zones rurales. Elles n'avaient pour la plupart pas dépassé le stade de l'enseignement primaire ; 26 % d'entre elles avaient arrêté leurs études en 7^e ou 8^e année (Patunru et Kusumaningrum, 2013). Au Pérou, plus de 95 % des travailleurs domestiques sont des femmes ayant pour la plupart quitté très jeunes les zones rurales pour s'installer en ville. Les recherches ethnographiques menées à Lima montrent que les jeunes filles considèrent le travail domestique comme une passerelle pour quitter les zones rurales et poursuivre leurs études. Cependant, leur charge de travail est telle qu'elles n'ont pas souvent la possibilité de reprendre le chemin de l'école, ce qui limite d'autant leurs perspectives d'emploi (Alaluusua, 2017).

Dans certains pays, les frais de scolarité restreignent l'accès à l'éducation des enfants migrants défavorisés. En Afrique du Sud, où les parents

migrants n'ont pas droit aux exonérations de frais de scolarité auxquelles peuvent prétendre les autres familles pauvres, cette politique a des effets extrêmement préjudiciables pour les filles (Baatjes et al., 2012). À Shenzhen, Chine, les parents font plus de démarches pour obtenir les documents nécessaires afin de scolariser leurs fils. Ils consentent plus volontiers à dépenser de l'argent pour envoyer leurs fils dans des écoles publiques éloignées des communautés migrantes. Par conséquent, les filles sont beaucoup plus susceptibles d'être scolarisées dans les écoles destinées aux migrants, de qualité moindre (Goodburn, 2015).

Il est essentiel que les enfants soient informés de leurs droits. En collaboration avec l'Organisation internationale du travail, un syndicat de République-Unie de Tanzanie a créé dans les villages des comités de surveillance des enfants travailleurs domestiques (OIT, 2013, 2017c). Les enseignants qualifiés ont eux aussi un rôle à jouer pour défendre le droit à l'éducation des enfants travailleurs domestiques. L'ONG Anti-Slavery International a conçu des programmes spécifiques de formation des enseignants au Pérou et en Inde. Aux Philippines, elle organise des visites régulières dans les écoles afin de sensibiliser les enseignants et a désigné des coordinateurs en milieu scolaire qui font la liaison avec les enfants travailleurs domestiques (Anti-Slavery International, 2013).

LES LOIS SUR LE MARIAGE PRÉCOCE CONTRIBUENT À LA RÉALISATION DU DROIT À L'ÉDUCATION

Aujourd'hui dans le monde, quelque 650 millions de filles et de femmes ont été mariées quand elles étaient enfants. Entre 2010 et 2017, 21 % des femmes âgées de 20 à 24 ans ont été mariées avant l'âge de 18 ans. En 2018, à l'échelle mondiale, 16 % des adolescentes âgées de 15 à 19 ans avaient été mariées avant leurs 18 ans, contre 19 % en 2012. L'Afrique subsaharienne est la région du monde où le mariage des enfants est le plus courant : 38 % des femmes âgées de 20 à 24 ans se sont mariées lorsqu'elles avaient moins de 18 ans. Viennent ensuite la sous-région de l'Asie du Sud (30 %), l'Amérique latine et les Caraïbes (25 %) et enfin les sous-régions de l'Europe de l'Est et de l'Asie centrale (11 % chacune) (UNICEF, 2018b). À moins que la tendance ne s'accélère, il faudra plus d'un siècle pour éradiquer le mariage précoce des filles (OCDE, 2018). Afin d'atteindre l'ODD visant à mettre fin au mariage des enfants d'ici à 2030, il faudrait multiplier par 12 le rythme des progrès accomplis au cours des dix dernières années (UNFPA et UNICEF, 2018).

Dans beaucoup de pays à faible revenu où le mariage des enfants est une pratique courante, les filles sont retirées de l'école et mariées une fois pubères. Elles se heurtent dès lors à des obstacles concrets qui les empêchent d'accéder à l'éducation : stigmatisation, exclusion forcée de l'école, normes sociales et morales qui les obligent à rester confinées chez elles. Les pays affichant un taux élevé de mariages précoces sont le plus souvent des États fragiles, victimes de crises humanitaires et de déplacements. Dans de tels contextes, le piège du mariage précoce se perpétue car les familles y voient un moyen de protéger leurs filles, qui courent de grands risques lorsqu'elles vont à l'école, alors même que les débouchés scolaires sont des plus incertains (**encadré 8**).

Bien que l'article 16 de la Convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes interdise au paragraphe 2 le mariage forcé et le mariage des enfants, 20 pays – dont ceux qui affichent une fréquence élevée de mariages d'enfants, comme le Bangladesh et le Niger – ont formulé des réserves au sujet de cet article (Nations Unies, 2014). Au Bahreïn où, en vertu du décret ministériel n° 45 de 2007, l'âge minimal du mariage des musulmans chiites est fixé à 18 ans pour les garçons et à 15 ans pour les filles, des juristes conservateurs ont prétendu que reculer l'âge du mariage serait contraire à la charia (Freedom House, 2010).

Le mariage des enfants est autorisé dans au moins 117 pays et territoires sur 198 (Pew Research Center, 2016). Dans 153 pays et territoires, il est obligatoire d'avoir atteint l'âge de la majorité pour pouvoir se marier légalement mais il existe de nombreuses exceptions ; en Uruguay, par exemple, les enfants peuvent se marier légalement si leurs parents les y autorisent. À une seule exception près, dans les 38 pays où l'âge minimal du mariage n'est pas le même pour les garçons et les filles, la limite d'âge inférieure est fixé pour les filles.

Dans les Émirats arabes unis, bien que l'âge légal du mariage soit fixé à 18 ans pour les femmes comme pour les hommes, les mariages d'enfants persistent en raison de traditions culturelles et tribales profondément enracinées (Musawah, 2015). Beaucoup d'efforts ont cependant été déployés afin de lutter contre ce problème, et des programmes et des stratégies sont mis en œuvre à titre préventif pour favoriser l'éducation et l'emploi des filles et des femmes avant qu'elles ne contractent un mariage et n'entament leur vie de famille (CEDAW, 2015). Par ailleurs, les réglementations adoptées par le Ministre de la justice interdisent aux personnes habilitées à célébrer les mariages de délivrer des actes de mariage aux filles et aux garçons mineurs (HCDH, 2015).

ENCADRÉ 8 :

Les mariages d'enfants ont une probabilité plus élevée dans les contextes de déplacement

Dans neuf cas sur dix, les pays affichant le taux le plus élevé de mariage des enfants se trouvent dans un contexte fragile (Women's Refugee Commission, 2016). Tandis qu'à l'adolescence les garçons abandonnent parfois leurs études pour travailler, les filles, privées de possibilités économiques, deviennent plus dépendantes des hommes, d'où une probabilité plus élevée de grossesse et de mariage précoces (Steinhaus et al., 2016).

En République démocratique du Congo, la plupart des adolescentes fuyant le conflit n'étaient pas scolarisées. Certaines d'entre elles qui avaient été violées ont été contraintes d'épouser le coupable. D'autres ont dû se marier pour trouver une certaine stabilité et parce qu'elles n'avaient pas d'autre solution. Au Liban, les femmes réfugiées originaires de Syrie sont davantage exposées au risque de décrochage scolaire et de mariage précoce en raison des difficultés auxquelles elles se heurtent – trajet à parcourir pour aller à l'école, frais de scolarité et absence de moyens de transport. En Jordanie, dans 25 % des mariages entre réfugiés syriens inscrits au tribunal islamique en 2013, les épouses étaient âgées de 15 à 17 ans, proportion près de deux fois plus élevée que dans la population jordanienne (Women's Refugee Commission, 2016).

Depuis 2014, 15 pays ont renforcé leurs cadres juridiques afin de repousser l'âge du premier mariage (OCDE, 2018). En Gambie, le projet de loi de 2016 portant amendement de la loi sur les enfants criminalise le mariage et les fiançailles d'enfants, passibles d'une peine d'emprisonnement pouvant aller jusqu'à 20 ans. Au Ghana, la campagne nationale visant à mettre fin au mariage des enfants a abouti à la création, en 2016, de l'Unité de coordination sur le mariage des enfants du Ministère du genre, de l'enfance et de la protection sociale. Un cadre national de stratégie décennale a été mis en place, afin notamment d'organiser la campagne pour l'abolition du mariage des enfants. Cependant, les lois en vigueur pour protéger les droits des femmes et des filles et promouvoir l'égalité des genres peuvent être compromises par l'existence de plusieurs systèmes juridiques. C'est ainsi qu'en Gambie et au Ghana, mais aussi dans des pays tels que la Mauritanie et le Nigéria, les règles coutumières et religieuses continuent à autoriser le mariage précoce (Bouchama et al., 2018).

Au Bangladesh également les normes sont en opposition ou en contradiction avec les engagements internationaux ou même nationaux. Bien que le pays ait ratifié la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, il a émis des réserves au sujet des articles 2 et 16 (par. 1), jugés contradictoires avec le code de la famille propre à chacune des communautés religieuses nationales, musulmanes, hindi et chrétiennes. Le code de la famille va à l'encontre des dispositions sur l'âge légal du mariage, fixé à 18 ans pour les femmes et à 21 ans pour les hommes par la loi sur les restrictions au mariage des enfants, de sorte que bien qu'illégal, le mariage des enfants est toléré. Lorsqu'en 2017 le gouvernement a tenté de modifier la loi, le parlement a fait passer un amendement controversé dont l'une des dispositions autorise le mariage des enfants dans des 'circonstances particulières', ce qui revient à légaliser le mariage des enfants dans les faits (De Silva de Alwis, 2018).

LES INSTITUTIONS DISCRIMINATOIRES PERPÉTUENT LES INÉGALITÉS ENTRE LES GENRES, Y COMPRIS DANS L'ÉDUCATION

Outre les normes sociales et les valeurs, les institutions peuvent soit donner aux femmes des possibilités de ressources et d'activité soit les en priver ; elles protègent les femmes des pratiques discriminatoires ou, au contraire, les y exposent. Il ne sera pas possible d'atteindre l'égalité des genres dans l'éducation sans engagement politique fort au niveau institutionnel.

Lorsque les engagements en faveur de l'égalité des genres pris aux niveaux politique et juridique n'entraînent pas d'améliorations réelles pour les filles et les femmes, c'est généralement parce que des discriminations subsistent au sein des institutions sociales. L'indice Institutions sociales et égalité homme-femme (ISE) de l'OCDE mesure les discriminations dans les institutions sociales et économiques à travers quatre dimensions : les droits des femmes au sein de la famille (par ex. le mariage des enfants), l'intégrité physique (par ex. les mutilations génitales féminines, la violence, la santé et les droits sexuels et reproductifs), l'accès aux moyens de production et aux biens financiers (par ex. l'accès à la terre, les droits attachés au lieu de travail) et les droits civils (par ex. la représentation politique). L'ISE tente de déterminer dans quelle mesure les lois, les attitudes et les pratiques contribuent au non-respect et à l'absence de protection des droits des femmes et des filles (OCDE, 2018). La valeur de l'indice va de 0 %, lorsque les hommes et les femmes bénéficient des mêmes droits, à 100 % lorsque le niveau de discrimination envers les femmes et les filles est très élevé.

L'ISE 2019 classe 120 pays en fonction du niveau de discriminations constaté dans les institutions sociales. Ce classement va de la Suisse (8 %) au Yémen (64 %). Il montre que dans 25 % des pays le niveau de discrimination est élevé, voire très élevé, notamment en Afghanistan, au Bangladesh, au Cameroun, en Guinée et aux Philippines. Dans la plupart de ces pays, les discriminations envers les femmes sont encore plus fortes que ne le révélait l'ISE 2014. Ces pays se caractérisent par des cadres juridiques très discriminatoires, des mesures de mise en œuvre déficientes et des pratiques coutumières et des normes sociales qui limitent ou nient les droits des femmes.

L'ISE porte également sur les discriminations contenues dans le code de la famille : la moitié des pays figurant dans sa base de données présentent un niveau élevé ou très élevé de discriminations, leurs scores dépassant parfois la barre des 40 %, 23 pays ayant en outre des scores supérieurs à 80 %, comme le Bahreïn et le Qatar, dont l'indice atteint 92 % (Bouchama et al., 2018).

Il est inévitable que la persistance des discriminations dans les institutions sociales ait des répercussions sur les systèmes éducatifs. Ainsi, ce qui est acceptable dans les programmes et les manuels scolaires fait l'objet d'un accord tacite. L'abolition des lois discriminatoires revêt une importance critique au regard des réactions hostiles à l'égalité des genres observées dans beaucoup de pays et de régions, y compris en Europe centrale et en Europe de l'Est, comme en Autriche, en Roumanie et en Slovaquie. En Pologne, le groupe parlementaire appelé Stop à l'idéologie du genre qui s'est constitué en 2014 a notamment pris pour cible un guide sur l'égalité des genres destiné aux enseignants de maternelle. Les établissements dispensant des cours sur l'égalité des genres sont en butte au harcèlement et à l'hostilité des autorités locales (Juhász et Pap, 2018).

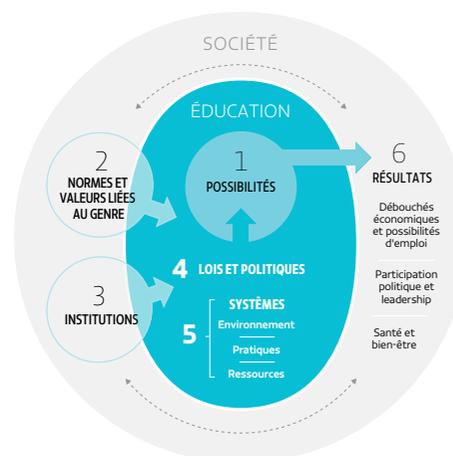


Marta, 16 ans, avec son fils d'un mois, Carlo, chez sa belle-mère à Sinaloa, Mexique. Marta a été contrainte d'interrompre sa scolarité pendant sa grossesse. Elle se demande avec inquiétude comment elle va pouvoir retourner à l'école en raison des difficultés que pose la garde de son enfant et des responsabilités domestiques qui lui incombent en tant qu'épouse.

CRÉDIT : Jonathan Hyams/Save the Children

Les systèmes et les processus éducatifs peuvent être intrinsèquement inégalitaires

Les écarts constatés entre les résultats scolaires sont dus non seulement aux conditions générales d'ordre social et économique mais aussi aux répercussions de ces conditions sur les systèmes éducatifs : politiques, processus et allocation des ressources. En d'autres termes, l'égalité des genres dans les produits et les résultats des systèmes éducatifs dépend dans une certaine mesure de l'égalité des genres dans le choix des intrants. Les réglementations, les politiques générales et éducatives, les programmes d'études et la formation des enseignants doivent être conçus en tenant compte du genre afin de contribuer à l'égalité. Dans la section suivante, plusieurs exemples illustrent ces correspondances.



LES JEUNES FILLES ENCEINTES NE DOIVENT PAS ÊTRE EXCLUES DE L'ÉCOLE

Chez les filles, le décrochage scolaire survient généralement juste avant ou après un mariage précoce ou à la suite d'une grossesse. Près de 90 % des jeunes filles ayant eu un enfant entre 15 et 19 ans ont contracté un mariage ou formé une union. Chaque année dans le monde, environ 16 millions de filles âgées de 15 à 19 ans donnent naissance à un enfant ; 2 millions d'entre elles ont moins de 15 ans (UNFPA, 2015b). Au Tchad, au Mali et au Niger, les taux de mariage d'enfants et de grossesses précoces chez les 15-19 ans sont supérieurs à 160 pour 1 000. Les études montrent que la grossesse est l'un des principaux facteurs d'abandon scolaire et d'exclusion des écoles secondaires. Les données longitudinales provenant de Madagascar confirment que les grossesses précoces sont causes de déscolarisation (Herrera Almanza et Sahn, 2018).

Dans l'ensemble de l'Afrique subsaharienne, des mesures ont été prises pour protéger le droit à l'éducation des jeunes filles enceintes. Dans un rapport publié récemment, l'ONG Human Rights Watch répertorie 18 pays ne disposant d'aucune loi, politique ou stratégie pour protéger le droit des jeunes filles à retourner en classe après une grossesse. En Guinée équatoriale, en Sierra Leone, en République-Unie de Tanzanie et au Togo, les filles enceintes et les jeunes mères ont l'interdiction formelle de fréquenter les écoles publiques.

En revanche, 25 pays ont adopté des mesures pour que les filles puissent poursuivre leurs études. Parmi eux, quatre pays, dont le Cap-Vert et le Gabon, ont élaboré des politiques ou des stratégies en vertu desquelles les filles enceintes peuvent poursuivre leurs études dans leur établissement et ne sont plus obligées de rester chez elles après la naissance de leur enfant. Dans six pays, dont le Bénin et le Lesotho, la loi reconnaît aux filles enceintes le droit de rester à l'école mais, faute de mesures d'application, ce droit n'est pas respecté. En l'absence de directives, les écoles peuvent donc toujours expulser les filles enceintes. Enfin, en vertu des mesures politiques qui ont été adoptées dans 15 pays, les filles enceintes ont le droit de retourner à l'école sous certaines conditions. Au Botswana, en Eswatini et en Zambie, les filles sont exclues de l'école pendant une période comprise entre 6 et 18 mois après la naissance. Il arrive souvent qu'elles ne soient pas autorisées à revenir dans le même établissement (Human Rights Watch, 2018).

Les grossesses précoces sont également une cause majeure de décrochage scolaire chez les adolescentes en Amérique latine. Dans l'État plurinational de Bolivie, des femmes âgées de 15 à 19 ans ont déclaré avoir arrêté leurs études avant le terme de l'enseignement secondaire en raison de leur mariage dans 19 % des cas et d'une grossesse dans 14 % des cas. Au Chili, le fait d'être mère réduit la probabilité de terminer ses études secondaires dans des proportions comprises entre 24 % et 37 % (Kruger et al., 2009). Au Mexique, les femmes de 15 à 29 ans ayant abandonné leurs études en

2013 ont indiqué avoir quitté l'école parce qu'elles étaient enceintes ou qu'elles avaient eu un enfant dans 8 % des cas ou parce qu'elles s'étaient mariées ou avaient formé une union dans 11 % des cas. Face à ce problème, le Ministère mexicain de l'éducation publique a décidé d'allouer des crédits au soutien des étudiants à risque et de proposer des bourses d'études tenant compte du genre afin d'aider les mères adolescentes à poursuivre leurs études à l'école. De 2013 à 2015, il a ainsi offert plus de 700 000 bourses destinées à retenir les filles à l'école (OCDE, 2017).

LES ENVIRONNEMENTS SCOLAIRES NE SONT PAS SOUVENT SÛRS OU INCLUSIFS DU POINT DE VUE DU GENRE

Filles et garçons doivent se sentir appréciés et en sécurité dans l'environnement d'apprentissage. Les gouvernements, les écoles, les enseignants et les élèves, tous ont un rôle à jouer pour que les écoles soient exemptes de violence et de discrimination et qu'elles offrent une éducation sensible au genre et de qualité. À cette fin, il appartient aux gouvernements d'élaborer des programmes non discriminatoires, de promouvoir la formation des enseignants et de mettre en place des installations sanitaires appropriées. C'est aux écoles qu'il incombe de lutter contre la violence en milieu scolaire et de dispenser une éducation complète à la sexualité. Les enseignants, quant à eux, doivent respecter les normes professionnelles relatives aux pratiques disciplinaires et dispenser un enseignement exempt de préjugés. Les élèves doivent adopter un comportement non violent et inclusif.

La violence sexiste à l'école touche des millions de garçons et de filles

Qu'elle soit d'ordre physique, sexuelle ou psychologique, la violence sexiste à l'école touche des enfants et des jeunes partout dans le monde et a des répercussions sur l'assiduité scolaire, le bien-être et l'apprentissage. Lorsqu'ils sont inégalitaires, les normes liées au genre et les rapports de force contribuent aux manifestations de violence à l'intérieur et à l'extérieur des écoles et ont souvent de graves conséquences sur les résultats et la réussite scolaires des garçons et des filles, bien que de façon diverse.

Les écoles devraient ériger des modèles de comportements respectueux mais, trop souvent, des violences physiques y sont commises. Près de 720 millions d'enfants en âge d'être scolarisés vivent dans des pays où la loi ne les protège pas totalement des châtiments corporels à l'école (UNICEF, 2018a). Souvent, même lorsque ces pratiques sont illégales, la loi n'est pas parfaitement appliquée. En Inde, 65 % des élèves au moins sont victimes de châtiments corporels infligés par les enseignants, alors même que ces pratiques sont proscrites à l'école. D'après les recherches menées à Gurugram, état Haryana, des punitions sexospécifiques sont infligées aux enfants défavorisés. Les filles sont victimes de propos sexistes à propos de leur âge, de leur poids, de leur physique et de leurs perspectives de mariage. Les garçons risquent davantage que les filles de subir des châtiments corporels en fin de primaire. La plupart des enseignants recourent régulièrement aux châtiments corporels et, dans leur grande majorité, les parents approuvent et punissent eux-mêmes leurs enfants quand ils apprennent qu'ils ont été battus par les enseignants (Agrasar, 2018).

Les violences sexuelles sont fortement liées aux rapports de force inégaux entre hommes et femmes. Elles sont plus fréquentes dans les contextes de conflit et de déplacement (**Encadré 9**). Cependant, cette forme de violence est particulièrement difficile à surveiller et à dénoncer. Au Kenya, on estime que, parmi les moins de 18 ans, les violences sexuelles touchent une fille sur trois et un garçon sur six. La plupart des victimes ne parlent pas de ce qu'elles ont subi et ne bénéficient d'aucune aide (Population Council, 2018). Parmi les Kenyans âgés de 13 à 17 ans ayant subi des violences sexuelles à une reprise au moins au cours des 12 mois écoulés, les garçons ont déclaré que les violences avaient été commises à l'école, tandis que les filles ont indiqué qu'elles avaient été agressées sur le chemin de l'école. Dans la plupart des cas, les personnes interrogées ayant subi des attouchements sexuels non consentis avant l'âge de 18 ans ont déclaré que le premier incident s'était produit dans l'enceinte de l'école (UNICEF/CDC/Bureau national des statistiques kenyan, 2012).

La violence psychologique est également monnaie courante. Les brimades/harcèlement désignent un comportement intentionnel, agressif et répété dans le temps qui se manifeste dans un contexte de déséquilibre, réel ou perçu, des relations de pouvoir. Des millions d'enfants et de jeunes en sont victimes partout dans le monde, à l'école et, de plus en plus, en ligne. Dans les enquêtes internationales menées par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), 25 % d'élèves adolescents eux dans la plupart des pays à revenu élevé (HBSC, enquête sur les comportements des enfants d'âge scolaire en matière de santé) et un tiers d'entre eux dans la plupart des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (GSHS, enquête mondiale réalisée en milieu scolaire sur la santé des élèves) déclarent avoir fait l'objet de brimades au cours des 12 derniers mois. Dans plusieurs pays, comme la Lituanie, le Myanmar, le Népal et

ENCADRÉ 9 :**Les contextes de déplacement favorisent les violences sexistes**

Dans les contextes de déplacement, les filles sont exposées à des risques de violences sexistes, parfois à caractère sexuel. Au Soudan du Sud, entre décembre 2013 et octobre 2017, la quasi-totalité des 1.200 enfant ayant déclaré avoir subi des violences sexuelles étaient des filles. En Ukraine, les filles sont victimes d'abus commis par les soldats.

Selon l'édition 2018 de « L'éducation prise pour cible » publiée par la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, dans 18 pays, des filles et des femmes ont été prises pour cibles par des groupes armés opposés à l'éducation des femmes. En Afghanistan, l'État islamique a attaqué 94 écoles mixtes entre 2013 et 2016. Selon plusieurs récits, en République démocratique du Congo, alors qu'elles se trouvaient à l'école, des filles ont été enlevées et violées par des combattants. Au Yémen, plusieurs chefs d'établissement et responsables de l'éducation ont reçu des messages par WhatsApp les menaçant d'attentats à la bombe si leur école continuait à accueillir des filles (GCPEA, 2018).

On le sait peu mais les jeunes hommes et les garçons déplacés, en particulier lorsqu'ils ne sont pas accompagnés, passent eux aussi par des épreuves terribles. Dans les contextes de déplacement, les jeunes hommes sont exposés à un taux élevé de violences physiques et sexuelles. Ils n'ont pas le droit de travailler et ne peuvent bénéficier d'aucune protection sociale ; la perte de statut, la vulnérabilité et l'impossibilité de trouver un emploi peuvent avoir des conséquences psychologiques très lourdes. Les garçons déplacés sont souvent logés ensemble, séparés des femmes et de leur famille. L'analyse de la vulnérabilité des garçons réfugiés âgés de 13 à 17 ans en Grèce, en Jordanie, au Liban et en Turquie pointe du doigt les limites imposées à leur liberté de circulation, dans la mesure où ils sont souvent considérés comme représentant une menace à la sécurité et où ils risquent d'être placés en détention. Pour les jeunes garçons réfugiés en Jordanie, la violence constitue une épreuve majeure, c'est la principale raison pour laquelle ils abandonnent leurs études (Presler-Marshall, 2018). Les services spécialisés que propose l'aide humanitaire ciblent souvent les filles et les femmes, ce qui ne fait qu'aggraver les problèmes et renforcer les stéréotypes préjudiciables selon lesquels les garçons sont plus aptes à faire face aux difficultés, qu'ils sont moins vulnérables et qu'ils ont moins besoin de ces services (Brun, 2017).

les Philippines, le taux de prévalence est égal ou supérieur à 50 %. Dans la majorité des pays, les garçons sont plus susceptibles que les filles de déclarer les brimades subies (**figure 13**).

Du fait que la plupart des sources de données comportent une observation simultanée des performances scolaires et de l'incidence des brimades, il est difficile d'établir la cause et l'effet. Néanmoins, des analyses récentes font valoir que les brimades ont des effets préjudiciables sur l'apprentissage des élèves. À Recife, au Brésil, les résultats en mathématiques d'élèves de 6e année ayant subi des brimades sont nettement plus faibles (Oliveira et al., 2018). Au Ghana, où des élèves de 8e année ayant fait l'objet de brimades affichent également de moins bonnes notes en mathématiques, les effets sont plus marqués chez les filles, mais sont atténués quand l'enseignant est une femme (Kibriya et al., 2017).

Toutes les formes de violence fondée sur le genre en milieu scolaire exigent des réponses globales et coordonnées, notamment des règlements appropriés, des stratégies et des orientations politiques, des mécanismes de signalement, des partenariats avec les communautés et les élèves, des systèmes d'évaluation des incidents et l'implication des personnels ou des enseignants (UNESCO, 2017). Les programmes d'éducation conçus pour apprendre aux élèves à communiquer, à comprendre les différences interpersonnelles, à rejeter les normes sexistes et à acquérir d'autres compétences de la vie courante peuvent les aider à lutter contre les brimades, à la fois en tant que victimes et auteurs. Déployé dans plus de 32 000 écoles aux États-Unis en 2016, le programme Second Step a permis à pas moins de 8 millions d'élèves d'acquérir des techniques de communication et de prise de décision pour savoir déjouer des pièges tels que la pression de l'entourage, la toxicomanie et le harcèlement. À la fin du programme, les élèves des écoles participantes de l'Illinois étaient 56 % moins nombreux à signaler des cas d'injures homophobes que leurs camarades des autres écoles (UNESCO/ONU-Femmes, 2016).

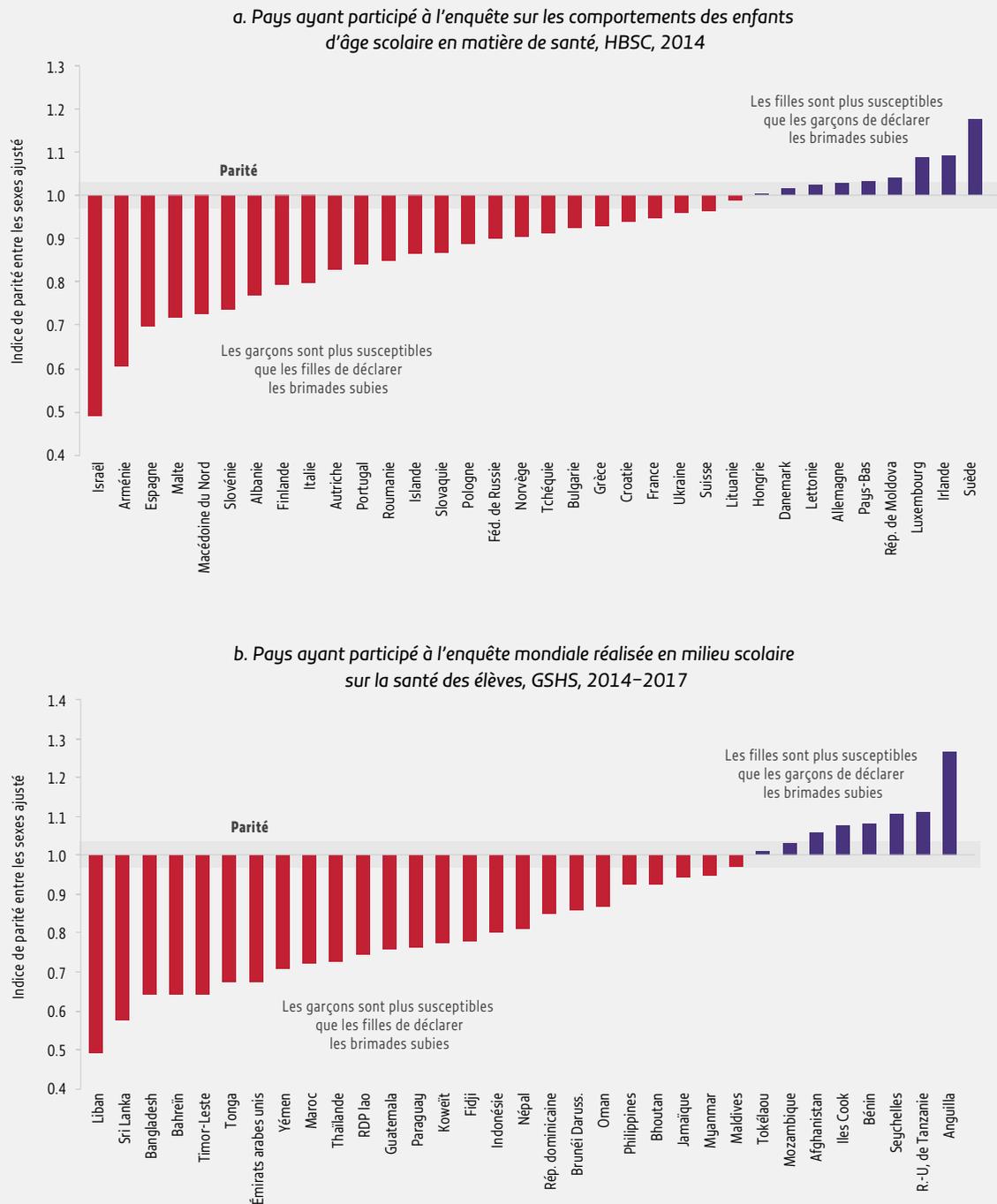
Une éducation de bonne qualité pour les garçons et les filles doit inclure une éducation complète à la sexualité

Une éducation complète à la sexualité est un processus intégré aux programmes scolaires qui, dépassant le cadre plus étiqué des approches utilisées par le passé, repose sur l'enseignement et l'apprentissage des aspects cognitifs, affectifs, physiques et sociaux de la sexualité. Elle améliore les résultats de la santé sexuelle et procréative, comme les

FIGURE 13 :

Les garçons sont plus susceptibles que les filles de déclarer les brimades subies

Pourcentage de garçons et de filles qui ont été victimes de brimades au cours des 12 derniers mois



Source : Base de données de l'ISU.

taux d'infection par le VIH et les taux de grossesse chez les adolescentes, et élargit ainsi les possibilités d'éducation. Elle bouleverse les normes discriminatoires liées au genre et favorise l'égalité des genres, contribuant ainsi à réduire ou prévenir la violence fondée sur le genre et à créer, de ce fait, des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs. Enfin, elle est essentielle à une éducation de qualité : usant d'une approche de l'enseignement et de l'apprentissage active et centrée sur l'élève, elle facilite l'acquisition de compétences comme l'esprit critique, la communication et la prise de décisions qui permettent à l'élève d'être responsable et maître de ses actes et le préparent à devenir un citoyen productif, responsable et en bonne santé.

L'importance de l'éducation complète à la sexualité est reconnue dans le cadre de suivi des Objectifs de développement durable. L'indicateur mondial 5.6.2 de l'ODD 5 concerne spécifiquement le « [N]ombre de pays dotés de textes législatifs et réglementaires garantissant aux femmes âgées de 15 à 49 ans l'accès aux soins de santé sexuelle et procréative, ainsi qu'à des informations et une éducation dans ce domaine ». Au titre de travaux méthodologiques réalisés par le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP) avec l'appui de l'OMS et d'ONU-Femmes, six pays pilotes ont été interrogés sur la couverture des huit thèmes suivants dans leurs programmes scolaires ou directives nationales sur l'éducation sexuelle, à savoir : relations ; valeurs, droits, culture et sexualité ; compréhension du genre ; violence et sécurité ; compétences en matière de santé et de bien-être ; corps humain et développement ; sexualité et comportement sexuel ; santé sexuelle et procréative. En Albanie, Suède et Zambie, tous les thèmes étaient couverts, contre quatre au Mexique, deux au Sri Lanka et aucun en Tunisie.

L'éducation complète à la sexualité conduit à un comportement sexuel plus responsable et plus sain. Aux États-Unis, des élèves âgés de 12 à 17 ans ont bénéficié de cet enseignement qui a porté sur le cycle menstruel, le droit de refuser des rapports sexuels, les méthodes contraceptives, l'abstinence comme moyen de prévention contre les maladies sexuellement transmissibles, la conception de la sexualité comme un aspect naturel de la vie, ainsi que les signes et les symptômes des maladies sexuellement transmissibles. Il ressort que la probabilité d'utiliser des préservatifs est deux fois élevée chez ces jeunes que chez les autres (Green et al., 2017).

L'éducation complète à la sexualité est aussi un facteur important de prévention des grossesses chez les adolescentes. En Inde, une initiative de développement en faveur des adolescentes en bonne santé (Development Initiative Supporting Healthy Adolescents) destinée à étendre leur accès aux services de santé et à une éducation complète à la sexualité et couplée à un programme de mentorat, de soutien communautaire et d'enseignement des compétences de la vie courante a permis de réduire le nombre de mariages précoces et de grossesses chez les adolescentes. L'âge du mariage est passé de 15,9 à 17,9 ans, et l'usage de contraceptifs chez les adolescents mariés a augmenté de près de 60 % (FNUAP, 2015a).

Trop d'écoles manquent d'installations sanitaires

La présence d'infrastructures d'approvisionnement en eau et d'assainissement dans les écoles, en particulier de toilettes séparées pour les garçons et les filles et d'installations de gestion de l'hygiène menstruelle, est essentielle pour garantir aux filles un environnement d'apprentissage respectant la dignité et l'équité des genres, réduire leur absentéisme et améliorer leur rétention scolaire au moment de l'adolescence (UNESCO, 2018a). En 2018, le Programme commun OMS/UNICEF de suivi de l'approvisionnement en eau, de l'assainissement et de l'hygiène a publié un premier rapport mondial de base sur la situation de l'assainissement dans les écoles. Il a révélé qu'en 2016, 18 % des écoles primaires et 13 % des écoles secondaires dans le monde ne disposaient pas d'installations sanitaires. Le pourcentage de ces écoles secondaires sans installations sanitaires atteignait 24 % en Afrique subsaharienne, 19 % en Océanie (exception faite de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande) et 18 % en Asie centrale et méridionale (**tableau 1**).

Ces dernières années, de nombreux pays ont élaboré des directives nationales pour la gestion de l'hygiène menstruelle. Pourtant, en 2016, seules 53 % des écoles dans le monde étaient équipées d'installations de lavage des mains à l'eau et au savon ; autrement dit, environ 335 millions de filles fréquentaient des établissements d'enseignement primaire et secondaire dépourvus de ces matériels de base pour gérer l'hygiène menstruelle. D'après une analyse réalisée en 2017 à l'échelon de l'État en Inde, 62 % des écoles mettaient à disposition des poubelles destinées à recueillir les serviettes hygiéniques et 64 % des écoles dispensaient une éducation à l'hygiène menstruelle. L'accès à des installations sanitaires était, en outre, très variable d'une région à l'autre, les écoles rurales étant généralement moins bien dotées que les écoles urbaines. Au Nicaragua, 64 % des écoles urbaines avaient amélioré leurs services sanitaires de base, contre 32 % d'écoles rurales seulement (UNICEF et OMS, 2018).

Ces données reposent sur des sources indirectes et globales qui ne sont pas toujours complètes ni pleinement validées. Les enquêtes menées sur place révèlent souvent que la réalité est pire. L'observation directe d'indicateurs relatifs à l'accessibilité, la continuité, la qualité, la quantité et la fiabilité des installations d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène pratiquée sur un échantillon aléatoire de 2 270 écoles rurales de six pays d'Afrique subsaharienne montre, qu'en Éthiopie et au Mozambique, à peine 1 % des écoles a amélioré les points d'eau, les installations sanitaires et les dispositifs de lavage au savon et à l'eau dans leurs locaux. Dans les six pays étudiés, moins de 20 % des écoles rurales étaient équipées de quatre au moins des cinq dispositifs d'hygiène menstruelle recommandés (toilettes séparées pour les garçons et les filles avec porte et verrou, eau pour le lavage des bains, poubelles) (Morgan et al., 2017).

Malgré le manque d'éléments probants, la présence d'installations appropriées d'approvisionnement en eau et d'assainissement est associée à une meilleure assiduité scolaire des filles. Dans la province de Nyanza au Kenya, les écoles disposant auparavant d'infrastructures rudimentaires et ayant par la suite bénéficié d'un programme d'approvisionnement en eau, de promotion de l'hygiène, de traitement de l'eau et d'amélioration sanitaire ont vu leurs effectifs féminins progresser de 4 % (Garn et al., 2014).

L'enseignement est généralement un métier de femme, avec des hommes aux postes de direction

L'enseignement est considéré comme un « métier de femme », tout particulièrement aux premiers niveaux de l'éducation scolaire (Mitchell et Yang, 2012). Les hommes ne forment qu'une minorité du personnel de l'éducation de la petite enfance, notamment à cause de la persistance des normes et des stéréotypes liés au genre. Ils sont, en revanche, beaucoup plus nombreux aux niveaux plus élevés de l'enseignement et aux postes de direction des écoles. Quant aux femmes, elles composent près de 94 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais n'en représentent que la moitié dans le deuxième cycle du secondaire. Ces disparités entre les hommes et les femmes dans le corps enseignant se retrouvent à tous les niveaux de l'enseignement, mais aussi dans toutes les régions. La proportion de femmes parmi les effectifs enseignants du primaire dans les pays à faible revenu (41 %) est égale à la moitié de celle de pays à revenu élevé (82 %), une situation qui est la conséquence de multiples facteurs, en particulier des nombreuses années d'inégalités d'accès à l'éducation entre garçons et filles et des normes qui font obstacle à l'emploi des femmes dans l'enseignement (tableau 2).

Beaucoup de pays peinent à déployer des enseignantes là où elles sont le plus nécessaires

Dans les régions rurales, il est souvent difficile d'attirer et de retenir les enseignantes, en particulier les enseignantes. En Inde, la proportion d'enseignantes diminue avec l'éloignement des écoles, tombant de 60 % quand l'école est

TABLEAU 1 :
Pourcentage d'écoles primaires et secondaires sans installations sanitaires, par région, 2016

	Primaire	Secondaire
Monde	18	13
Afrique subsaharienne	36	24
Afrique du Nord et Asie occidentale	10	6
Asie centrale et méridionale	24	18
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	...
Océanie (sauf Australie et Nouvelle-Zélande)	39	19
Amérique latine et Caraïbes	4	3
Europe et Amérique du Nord	0	0

Source : UNICEF et OMS (2018).

TABLEAU 2 :
Proportion de femmes dans le corps enseignant, par région, catégorie de revenu et niveau d'études, 2017

	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur
Monde	94	66	54	42
Afrique subsaharienne	78	46	30	..
Afrique du Nord et Asie occidentale	94	64	50	..
Asie centrale et méridionale	..	54	47	37
Asie de l'Est et du Sud-Est	97	68	54	..
Océanie	86	71	..	..
Amérique latine et Caraïbes	96	78	58	41
Europe et Amérique du Nord	96	86	67	48
À faible revenu	86	41	..	..
À revenu intermédiaire de la tranche inférieure	88	59	43	40
À revenu intermédiaire de la tranche supérieure	97	71	56	..
À revenu élevé	95	82	56	41

Source : Base de données de l'ISU.

située sur le lieu d'implantation des administrations locales à 30 % quand elle en est distante de 30 km (Fagernäs et Pelkonen, 2017) (**figure 14**).

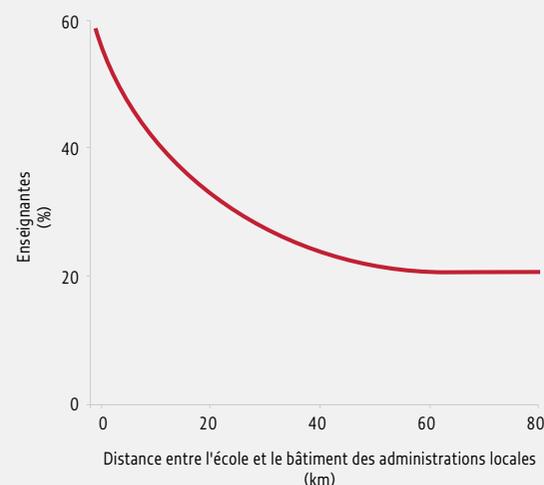
Au Libéria, des cas de harcèlement sexuel ont été dénoncés dans des établissements de formation en zone rurale. Loger convenablement des enseignants en milieu rural est loin d'être simple, surtout lorsqu'il s'agit d'enseignantes pour lesquelles les contraintes de sécurité en matière d'hébergement sont plus complexes que pour leurs collègues masculins (Stromquist et al., 2013). L'Ouganda, la République-Unie de Tanzanie et le Togo rencontrent des difficultés du même ordre (Stromquist et al., 2017). Au Mexique, l'évolution des conditions de travail et la pénurie généralisée d'emplois dans l'enseignement ont conduit à assouplir progressivement une règle non écrite interdisant l'affectation d'enseignantes dans des écoles rurales et fait, par là même, progresser la parité (Luschei et Chudgar, 2017).

Une meilleure équité des genres dans le déploiement des enseignants a une incidence majeure sur les résultats de l'éducation dans des contextes marqués par de fortes disparités au détriment des filles. Dans les campagnes du Pakistan, le recrutement d'enseignantes locales a eu des retombées positives sur l'apprentissage des filles et réduit les écarts de réussite scolaire entre les filles et les garçons (De Talancé, 2017). Le manque d'enseignantes est particulièrement problématique dans des situations de conflit et de déplacement (**encadré 10**).

Malgré le faible volume de données de recherche disponibles, une expérience grandeur nature a été menée dans le Bengale-Occidental en Inde pour mesurer l'incidence de la désignation aléatoire d'une femme à la tête du conseil de village sur les aspirations des adolescents et de leurs parents. Dans les villages dirigés par une femme pendant deux

FIGURE 14 :

En Inde, il est plus difficile de recruter des enseignantes dans les régions isolées
Pourcentage d'enseignantes en fonction de la distance entre l'école et le siège des administrations locales, en Inde, 2011



Source : D'après Fagernäs et Pelkonen (2017).

ENCADRÉ 10 :

Pénurie d'enseignantes dans les situations de déplacement

Dans de nombreuses situations de déplacement, les problèmes de sécurité et les pratiques culturelles entraînent une pénurie de personnel féminin. La proportion d'enseignantes de primaire était respectivement de 10 % dans le camp de Dadaab au Kenya en 2016 et de 16 % dans le camp Dollo Ado en Éthiopie en 2014 (HCR, 2015 ; Women Educational Researchers of Kenya, 2017). À la difficulté de recruter des enseignantes qualifiées s'ajoute l'incapacité de les retenir dans des zones où sévit la violence. Au Pakistan, les enseignantes déplacées à cause des violences hésitent à reprendre leur activité, car elles craignent pour leur sécurité dans des régions où les écoles sont souvent la cible de groupes militants (Ferris et Winthrop, 2011). Il s'ensuit un cercle vicieux : comme peu de filles font des études, elles sont peu nombreuses à devenir enseignantes ; en raison des normes sexistes, l'enseignement des filles ne peut être assuré que par des femmes. Qui plus est, les problèmes de sécurité touchent aussi bien les enseignantes que les filles, ce qui exacerbe la situation (Mendenhall et al., 2018 ; Reeves Ring et West, 2015).

Des stratégies plus ciblées sont nécessaires pour accroître le nombre d'enseignantes dans les camps de réfugiés. Au Tchad, le programme Little Ripples a formé et employé des réfugiées soudanaises pour dispenser une éducation préscolaire basée sur le jeu à quelque 8.000 enfants âgés de 3 à 5 ans dans deux camps de réfugiés (Save the Children et al., 2017). Au Kenya, dans le camp de Dadaab, le projet Borderless Higher Education for Refugees a assuré la formation de 400 enseignants en organisant des cours, sur place et en ligne, pour tous les niveaux d'étude et favorisé la participation des femmes (Crea, 2016 ; Diplo et al., 2013). Quant au projet Teachers for Teachers mis en place dans le camp de Kakuma, il a permis de constituer une cohorte exclusivement féminine en vue de créer un environnement protecteur où les femmes puissent participer et partager leurs expériences (Mendenhall et al., 2018).

cycles électoraux, l'écart entre les aspirations, professionnelles et autres, des hommes et des femmes a diminué de 25 % chez les parents et de 32 % chez les adolescents, par rapport aux villages dirigés par un homme. L'écart entre les aspirations scolaires des filles et des garçons a disparu chez les adolescents (Beaman et al., 2012).

Les normes sexistes sont souvent à l'origine de disparités persistantes aux postes de direction dans le secteur éducatif

Les modèles de disparités liées au genre sont, semble-t-il, différents entre les postes de direction du secteur éducatif et les postes d'enseignement, même si les données sont moins systématiquement disponibles pour les premiers que pour les seconds. Une analyse portant sur 35 pays, en majorité à revenu élevé et ayant, pour la plupart, participé en 2013 à l'Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage, indique que la proportion de femmes à la tête d'établissements de premier cycle du secondaire est, en moyenne, inférieure de 18 points de pourcentage à celle des enseignants. L'écart est supérieur à 30 points de pourcentage dans des pays comme la Finlande, le Japon et le Portugal, et culmine en République de Corée où les femmes représentent 68 % des enseignants contre 13 % des chefs d'établissement (UNESCO, 2018).

De tous les pays à revenu élevé, c'est au Japon que les difficultés pour améliorer l'égalité des genres aux postes de direction de l'éducation sont les plus persistantes : 39 % du corps enseignant au total, mais seulement 6 % des chefs d'établissement sont des femmes. Promouvoir l'emploi des femmes figure à l'ordre du jour de plusieurs politiques nationales, comme la loi de 1985 sur l'égalité des chances face à l'emploi et la loi fondamentale de 1999 pour une société fondée sur l'égalité des genres. Le Bureau pour l'égalité des sexes du Cabinet est chargé de poursuivre les efforts en matière d'égalité des genres. Le Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et des technologies conduit des programmes en faveur de la parité entre les sexes dans le cadre de la politique définie par le Cabinet. Le ministère a lancé plusieurs stratégies nationales destinées à combler l'écart entre les hommes et les femmes, notamment aux postes d'enseignement et aux postes de direction des établissements, par exemple en développant les services de garderie, en fournissant un soutien régulier à l'éducation pour le retour à l'emploi, en développant l'appui universitaire aux chercheuses et en renforçant le soutien pédagogique pour le développement du capital humain.

Cela étant, les progrès sont lents, comme le montrent les dernières données administratives fournies par les préfectures. Entre 2013 et 2017, la proportion de femmes à la tête d'établissements scolaires n'a progressé que d'un demi-point de pourcentage et est restée en deçà de 7 %. Bien qu'elle soit en hausse de cinq points de pourcentage dans trois préfectures, notamment Hiroshima (de 6 % à 11 %), elle a diminué dans d'autres, en particulier Akita (de 8 % à 4 %). La proportion de femmes aux postes de directrice adjointe s'est légèrement améliorée, augmentant de deux points de pourcentage jusqu'à excéder 10 % ; de 3 % à Yamanashi, elle est de 22 % à Okinawa, où elle a presque doublé. En 2017, les hommes avaient toujours plus de chances que les femmes d'accéder à la direction d'un établissement : 7 fois plus dans le primaire et 11 fois plus dans le premier cycle du secondaire (Yurita et al., 2019).

Former les enseignants sur la lutte contre la discrimination sexiste est une nécessité

La formation des enseignants est essentielle : il s'agit de les préparer à créer un environnement sûr et inclusif dans l'enceinte de la classe et de l'école et à enseigner à leurs élèves à se comporter de façon responsable à l'école comme ailleurs. Les matériels de formation doivent aider les enseignants à réfléchir aux moyens de combattre la discrimination et les normes sexistes. Des approches sensibles au genre peuvent être introduites aux principales étapes de leur formation, tant initiale que continue, au moment où sont abordées les méthodes de gestion de classe et de discipline.

Les données comparables d'un pays à l'autre sur la participation des enseignants à des formations sensibles au genre sont limitées. Au vu de données dispersées disponibles au niveau national, la participation à ces formations est relativement rare. En Italie, l'égalité des genres est un thème quasiment absent de la formation des enseignants ; faute d'une formation systématique, les enseignants ne possèdent pas les compétences nécessaires. La formation des enseignants et les initiatives des écoles en matière d'égalité des genres dépendent principalement de l'intérêt et de la motivation des individus. En Roumanie, les données indiquent que les enseignants ne bénéficient d'aucune préparation sur ces questions, et le contenu des manuels comme les processus scolaires renforcent les stéréotypes sexistes (Juhasz et Pap, 2018).

En Ouganda, l'objectif de la politique sectorielle de 2016 consacrée à la question du genre dans l'enseignement est d'élaborer et de mettre en œuvre un programme de formation théorique et pratique des enseignants qui tient compte de la dimension de genre, ainsi que de promouvoir l'utilisation de matériels d'enseignement et d'apprentissage attentifs à cette problématique dans les écoles. En outre, la stratégie nationale 2015-2019 pour l'éducation des filles vise à étendre la formation sur l'égalité des genres aux enseignants du secondaire et à en faire un module intégré et indissociable du programme de formation des enseignants et de l'évaluation de leurs performances. Toutefois, d'après une enquête menée auprès de 70 enseignants du secondaire, environ 45 % d'entre eux n'ont jamais reçu de formation pédagogique soucieuse de l'égalité des genres. Parmi ceux qui en ont bénéficié, 43 % ont indiqué que sa durée n'a pas dépassé une semaine ; quant à la qualité de la formation en général, les informations recueillies sont maigres. De nombreux enseignants ont donc toujours une conception très stéréotypée des filles, considérant qu'elles sont timides et ont une mauvaise estime de soi (Nabbuye, 2018). Les situations de migration et de déplacement accentuent ces difficultés (**encadré 11**).

ENCADRÉ 11 :

Former les enseignants est essentiel pour promouvoir l'égalité des genres dans les communautés de migrants et de réfugiés

Les enseignants jouent souvent une multitude de rôles pour aider les enfants migrants et déplacés à s'intégrer et s'épanouir dans le système éducatif et ailleurs (Mendenhall et al., 2018). Dans un contexte de migration interne, par exemple, les enseignants peuvent aider les filles qui s'installent avec leur famille dans des bidonvilles à surmonter le sexisme et à poursuivre leur scolarité. Selon une étude réalisée dans des quartiers informels de Nairobi, au Kenya, les filles sont plus vulnérables à la violence et au harcèlement sexuels à l'école lorsque les enseignants ne sont pas présents (Abuya et al., 2012). Une analyse effectuée auprès d'adolescents ayant migré de la campagne vers la ville à Beijing, en Chine, met en évidence le soutien qu'un enseignant peut apporter pour gérer le sentiment de discrimination et les comportements antisociaux, et les bienfaits plus grands qu'en tirent les filles par rapport aux garçons (Jia et Liu, 2017).

La manière dont le croisement des questions de migration et de genre est abordé dans la formation des enseignants est peu documentée.

En Inde, une boîte à outils a été conçue par l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable et le programme Digital Intercultural Exchange à l'intention des enseignants de collège : elle leur conseille de parler du genre comme un facteur de migration et les invite à stimuler le débat sur l'incidence du genre sur les migrations, les stéréotypes sexistes et l'égalité des genres (MGIEP, 2018).

L'égalité des genres dans le contexte de la migration internationale est fréquemment traitée dans le cadre de la formation des enseignants à la diversité. Dans le cas de l'Autriche, l'acquisition de compétences en matière de diversité sociale et sexospécifique et la qualité des environnements d'apprentissage offerts aux élèves de toutes origines ethniques et culturelles constituent un objectif essentiel de la formation initiale des enseignants (Public Policy and Management Institute, 2017).

Dans des situations de déplacement, comme les camps de réfugiés par exemple, la formation aux approches pédagogiques attentives à l'égalité des genres est en général inexistante. Cependant, certaines stratégies conjuguent formation des enseignants, liens communautaires et appui aux infrastructures pour promouvoir un enseignement qui prend en compte les questions de genre. Au Kenya, dans les camps de Dadaab et de Kakuma, World University Service of Canada et Windle Trust Kenya ont instauré un programme de rattrapage pour les filles qui s'appuie sur des supports didactiques et pédagogiques spécialement conçus et où les enseignants sont des diplômés du secondaire particulièrement brillants. Des animateurs communautaires sont chargés de sensibiliser les parents et la communauté à l'importance du programme. Les résultats sont positifs au niveau de l'attitude des enseignants, de l'appui de la communauté à l'éducation des filles et des interactions entre les garçons et les filles (Kinoti et Philpott, 2011).

Un autre programme en faveur de l'équité dans l'éducation, le Kenya Equity in Education Project (2017-2022), est en place à Dadaab et Kakuma, les plus grands camps de réfugiés situés au nord du Kenya, et dans les communautés d'accueil voisines. Il est financé par le fonds du Girls' Education Challenge du ministère britannique du développement international. Il a pour objet de former des enseignants, en respectant des quotas de femmes et d'hommes, ainsi que des représentants d'administrations locales responsables de la supervision et du perfectionnement professionnel des enseignants, dans le cadre d'un groupe de travail conjoint sur la formation des enseignants. Il est composé de modules fondés sur une pédagogie de base, une éducation inclusive, une pédagogie attentive à l'égalité des genres, un encadrement pédagogique et des cours de rattrapage, et valorise aussi l'évaluation et le retour d'expériences. Cette formation est complétée par une observation trimestrielle en classe et un accompagnement assuré par des consultants locaux à l'appui du perfectionnement professionnel continu.



Des enfants rentrent à pied de l'école dans la vieille ville de Mossoul (Irak).

CRÉDIT : Sam Tarling/Save the Children

Le niveau et le type de soutien apporté à l'égalité des genres dans l'éducation varient d'un donateur à l'autre

L'aide publique au développement peut être une source d'influence majeure pour orienter les politiques nationales vers l'égalité des genres dans les pays où subsistent des normes inégalitaires et de fortes disparités de résultats et de réussite scolaires. Cette section dresse un état rapide des engagements de dépenses des donateurs et des décaissements d'aide en se fondant sur des documents officiels et des données relatives aux projets d'aide identifiés par un « marqueur de l'égalité des genres ». Elle fournit ensuite un aperçu des projets de donateurs à la lumière des réponses apportées par un certain nombre de donateurs bilatéraux, d'organisations internationales et d'organisations non gouvernementales à un questionnaire consacré à leur prise en compte des grandes priorités de l'éducation des filles dans leurs programmes.

LES POLITIQUES D'AIDE N'ACCORDENT PAS TOUTES LA MÊME PRIORITÉ À L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

Le système de notification des pays créanciers (SNPC) du Comité d'aide au développement de l'OCDE (CAD) est l'un des moyens de mesurer le degré de priorité que les donateurs accordent à l'égalité des genres dans leurs projets et programmes. Un filtre permet d'identifier les projets visant l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes. À chaque décaissement déclaré dans le système SNPC est affectée une valeur d'objectif : (i) « principal » si l'égalité homme-femme est un objectif explicite de l'activité et fondamental à sa conception, (ii) « significatif » si l'égalité homme-femme est un objectif important, mais secondaire de l'activité, ou (iii) « non orienté ». L'analyse porte sur les activités de développement et d'aide humanitaire (OCDE, 2016).

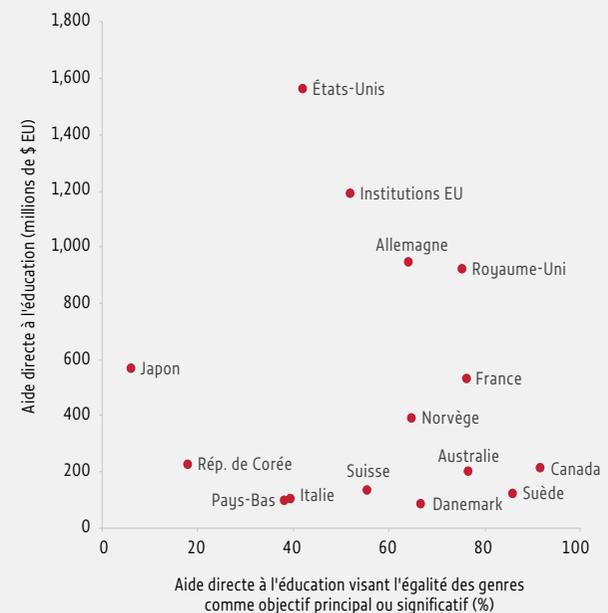
Selon cette classification, un montant de 4,2 milliards de dollars EU, soit la moitié de l'aide totale directement allouée à l'éducation, avait pour objectif principal ou significatif l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes. Presque un quart de ce montant, soit 1,6 milliard de dollars EU, a été affecté à l'enseignement primaire. Environ 600 millions de dollars EU sont respectivement allés à des activités liées à la politique et la gestion de l'éducation, à l'enseignement professionnel et à l'enseignement supérieur.

En moyenne, sur l'ensemble des pays membres du CAD, 55 % de l'aide directe à l'éducation étaient qualifiés comme visant l'égalité homme-femme, la fourchette allant de 6 % au Japon à 92 % au Canada (**figure 15**).

FIGURE 15 :

Le Canada et la Suède axent l'essentiel de leur aide à l'éducation sur l'égalité des genres

Aide directe à l'éducation et part de cette aide visant l'égalité des genres comme objectif principal ou significatif, 15 principaux donateurs, 2017



Source : Analyse effectuée par l'équipe du Rapport GEM à partir de la NCD de l'OCDE (2018).

Cette hiérarchie des priorités offre une bonne image des politiques d'aide des pays concernés. Le Ministère australien des affaires étrangères et du commerce a, par exemple, créé un Fonds pour l'égalité des sexes au service de sa politique des genres et d'autonomisation des femmes (Australia Department of Foreign Affairs and Trade, 2019). Le Canada a adopté une politique d'aide internationale féministe (Global Affairs Canada, 2017). Depuis 2012, le Royaume-Uni a investi dans deux phases de l'ambitieux programme Girls' Education Challenge qui met en œuvre 27 projets dans 15 pays. Deux évaluations de ce programme saluent la place qui est faite à l'égalité des genres, tout en s'interrogeant sur la viabilité des projets et leur incidence réelle sur les résultats d'apprentissage (ICAI, 2016, 2018 ; Coffey, 2017). Les États-Unis, en revanche, n'ont pas actualisé leur stratégie de 2012-2016 sur l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes (USAID, 2012), et les directives thématiques sur le genre et le développement élaborées par l'Agence japonaise de coopération internationale n'ont pas été révisées depuis dix ans (JICA, 2009).

LES DONATEURS USENT DE STRATÉGIES DIFFÉRENTES POUR RÉPONDRE AUX PRIORITÉS DE L'ÉDUCATION DES FILLES

Comme il ressort des raisons décrites dans le présent rapport, un grand nombre de pays, en général les plus pauvres, sont encore très loin de divers objectifs, parmi lesquels l'objectif de parité dans les effectifs scolaires du primaire et du secondaire, sans parler de l'objectif plus ambitieux de non-discrimination dans tous les aspects du système éducatif. L'éducation des filles demeure, par conséquent, un domaine prioritaire pour maints acteurs du développement international et constitue d'ailleurs une priorité de la présidence française du G7 en 2019. Mais quelles sont les stratégies de réponse employées par les donateurs ?

Dans le cadre de la préparation de la Réunion des ministres du G7 en charge de l'éducation et du développement, l'équipe du Rapport GEM et l'UNESCO ont adressé un questionnaire aux organismes d'aide des pays du G7 et à un certain nombre d'organisations internationales et d'ONG les invitant à soumettre leurs projets sur la prise en compte de 12 priorités relatives à l'éducation des filles. Cette section récapitule les réponses par domaine prioritaire. En conclusion, elle appelle à se demander si les stratégies des donateurs sont conformes aux critères d'efficacité de l'aide et, en particulier, si elles peuvent être reprises et déployées à plus grande échelle par les gouvernements.

Les trois premiers domaines prioritaires du questionnaire ont porté sur les normes sexistes.

1

AUTONOMISATION DES FILLES ET DES GARÇONS POUR LUTTER CONTRE LES STÉRÉOTYPES SEXISTES

Certains éléments indiquent que les programmes de mentorat à destination des filles peuvent avoir des effets positifs, en augmentant par exemple leurs chances de poursuivre leur scolarité et d'y progresser, en retardant les mariages précoces et en leur permettant d'acquérir des compétences de la vie courante avec l'aide de leurs mentors. Le projet Jielimishe (« s'éduquer soi-même » en swahili), financé par l'initiative britannique Girls' Education Challenge en partenariat avec SOS Children's Villages, encourage la participation des filles à des clubs et à des activités de mentorat. Il cible 10.000 filles marginalisées qui fréquentent des établissements primaires et secondaires dans les districts de Laikipia, Meru et Mombasa, au Kenya, et s'efforce de leur donner de meilleures chances dans la vie en les aidant (de façon autonome, chez elles, à l'école et au sein de leur communauté) à suivre un cycle complet d'études, puis à passer au cycle suivant. Il a pour but de renforcer l'appui des communautés, des systèmes de gestion scolaire, des enseignants, des infrastructures scolaires et des politiques à l'éducation des filles. L'accent est mis sur l'amélioration de la qualité des enseignants par la formation, l'encadrement et le mentorat et sur la mobilisation des communautés locales en faveur de l'éducation des filles. L'apport d'un soutien à 7.000 garçons fait aussi partie du projet.

Le sport s'impose peu à peu comme un outil de lutte contre les normes sexistes, parce qu'il permet de rassembler des communautés défavorisées en promouvant les aptitudes sportives de chaque individu, tout en renforçant

les compétences nécessaires pour faire face aux exigences et aux défis de la vie quotidienne, telles que l'esprit de coopération, le respect, la résolution de problèmes, l'autonomisation et la communication.

Le Ministère fédéral allemand de la coopération économique et du Développement a soutenu l'initiative régionale pour les sports au service du développement en Afrique (S4D) qui a été mise en œuvre entre 2014 et 2019 en Éthiopie, au Kenya, au Mozambique, en Namibie et au Togo et appliquée, pour partie et à une échelle réduite, au Ghana, au Nigéria, en République démocratique du Congo et au Rwanda. Une approche systémique globale est utilisée pour la mobilisation de ministères (de la jeunesse, de l'éducation, des sports ou du développement par exemple), de centres communautaires et de maisons de jeunes, d'écoles et d'universités, d'organisations nationales et internationales de la société civile et d'institutions sportives locales. Les moyens employés pour combattre les normes sexistes sont variés, allant de la formation des entraîneuses et entraîneurs sportifs à l'intégration de programmes de sports sensibles à la dimension du genre dans les écoles, en passant par la mise en place d'installations de distribution d'eau et d'assainissement lors de la construction ou la remise en état d'équipements sportifs et par la création d'environnements d'apprentissage et de loisirs sûrs pour les filles comme pour les garçons. Des entretiens et des discussions de groupe sont organisés pour évaluer l'impact sur l'acquisition de compétences.

Dans les 9 pays africains participant à l'initiative S4D, plus de 57.000 enfants et jeunes bénéficient de 34 terrains de sports neufs ou rénovés, et 30 % des entraîneurs ayant reçu une formation sont des femmes, entraînant un accroissement de la participation des femmes et des filles aux activités sportives. En Namibie, le Ministère de l'éducation, des arts et de la culture travaille à l'élaboration d'une politique nationale du sport scolaire. Cette initiative s'inscrit dans le sens de l'intégration de la S4D dans les programmes de 10e et 11e années d'études et de la mise au point d'un guide sur l'éducation physique pour la vie à l'usage des enseignants consacré à la formation des professeurs d'éducation physique à l'Université de Namibie.

2

IMPLICATION DES ACTEURS LOCAUX

Atteindre l'égalité des genres dans l'éducation exige d'agir à tous les niveaux pour combattre et modifier les normes négatives et surmonter les barrières culturelles. Rien ne peut changer sans l'implication des familles, des parents, ainsi que des responsables locaux et religieux, dans les campagnes d'éducation et de sensibilisation sociale sur le droit à l'éducation et l'égalité des genres (UNESCO, 2018b ; UNGEI, 2017).

Le Programme mondial FNUAP-UNICEF visant à accélérer la lutte contre le mariage d'enfants bénéficie du soutien de l'Union européenne et des gouvernements de la Belgique, du Canada, de la Norvège, des Pays-Bas et du Royaume-Uni, ainsi que de l'ONG Zonta International. Il touche 200.000 filles et garçons et déploie ses activités dans 12 pays où la prévalence ou l'incidence du mariage précoce est particulièrement élevée, notamment 4 pays d'Afrique occidentale : le Burkina Faso, le Ghana, le Niger et la Sierra Leone. Au Burkina Faso, il a pour objet de protéger les adolescentes les plus vulnérables contre les pratiques préjudiciables telles que les mutilations génitales féminines, le mariage précoce et la violence à l'égard des enfants. Parallèlement aux initiatives destinées à changer les comportements et aux projets conçus pour favoriser le dialogue dans les communautés, le programme met l'accent sur la fourniture, au niveau communautaire, de services intégrés pour les familles et les enfants afin de couvrir leurs besoins dans le domaine de la santé, de l'éducation et de la protection sociale. À ce jour, plus de 800 villages participent au programme et se mobilisent pour renforcer la sensibilisation à des modes de vie sains et donner la parole à des filles et des garçons âgés de 10 à 19 ans. Le programme fait une large place à la scolarisation des filles qui contribue à éviter que ne se perpétuent les mutilations génitales féminines et les mariages d'enfants.

En Éthiopie, en Indonésie, au Kenya, au Malawi, au Mozambique, au Pakistan et en Zambie, le programme Yes I Do a pour but de mettre fin aux normes sexistes et sociales discriminatoires qui sont profondément enracinées dans les pratiques. Financé par le Ministère néerlandais des affaires étrangères, il est mis en œuvre par Plan International Pays-Bas, l'African Medical and Research Foundation, Rutgers, Choice for Youth and Sexuality et le Royal Tropical Institute aux côtés de divers partenaires locaux. Il met à profit le potentiel des mouvements

sociaux en identifiant les acteurs locaux du changement, en faisant mieux connaître les besoins des jeunes en matière de santé sexuelle et procréative, en plaidant en faveur d'un changement des politiques de concert avec les organisations de la société civile et en donnant aux filles et aux garçons les moyens d'agir.

Au Mozambique, le projet est piloté par l'ONGI Plan International en collaboration avec trois ONG nationales. Sur la période 2016–2020, il cible directement 61.000 adolescents (dont 58 % sont des filles) et ambitionne d'en toucher indirectement 310.000 autres. La démarche transformatrice du genre utilisée prend en compte la dimension sexospécifique du point de vue des femmes et des hommes afin de réduire le nombre de mariages et de grossesses précoces. Au titre du projet, une action a été menée afin d'appuyer l'élaboration d'une stratégie nationale pour la fin du mariage des enfants et l'abolition du décret 39/2003, aux termes duquel les filles enceintes étaient obligées de quitter l'école de jour et de suivre des cours du soir. Une contribution a aussi été apportée à la mise au point d'un projet de loi sur la prévention et la lutte contre les mariages précoces et forcés, qui fixe à 18 ans l'âge minimum du mariage et qui prévoit que toute personne qui favorise, permet ou crée des conditions propices à un mariage précoce est passible de sanctions.

3

PARTICIPATION DES FEMMES AUX SCIENCES, TECHNOLOGIE, INGÉNIERIE ET MATHÉMATIQUES

Un moyen important de motiver les filles pour les filières de sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) est de les aider à surmonter leur peur et à acquérir davantage confiance en leurs capacités. Pour qu'elles gagnent en assurance face à leurs choix, il faut que le système éducatif leur propose des services d'orientation et de conseils professionnels de meilleure qualité, ainsi que des modèles d'identification.

En Afrique du Sud, le programme TechnoGirl de l'UNICEF, créé en partenariat avec le Ministère de l'éducation, lutte depuis 2005 contre les disparités entre les genres dans les STEM. Les filles âgées de 15 à 18 ans qui sont scolarisées dans des écoles urbaines et rurales défavorisées et obtiennent de bons résultats scolaires ont accès à des programmes de mentorat d'entreprise et de développement des compétences visant à renforcer leur confiance en soi et à relier l'enseignement scolaire aux compétences dont elles ont besoin pour réussir sur le marché de l'emploi. Elles reçoivent une aide pour faire des choix de carrière éclairés, en particulier dans le secteur des sciences, de la technologie et de l'ingénierie. Des bourses d'études universitaires ou postsecondaires ont par ailleurs été attribuées à plus de 5.000 jeunes femmes. Aujourd'hui, des initiatives TechnoGirl sont mises en œuvre dans les neuf provinces du pays et contribuent à former de futures dirigeantes. Toutefois, selon une évaluation du programme, 11 % seulement des participantes ont déclaré qu'elles auraient probablement fait un autre choix de carrière si elles n'avaient pas suivi le programme ; on est donc en droit de penser qu'il y a beaucoup à faire pour améliorer le ciblage.

Financé par le Japon, le projet de développement d'un enseignement de qualité intégrant la dimension de genre dans les disciplines STEM (Gender-Responsive Quality STEM Education) est né d'un partenariat qui réunit l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation, l'UNESCO, le Centre pour l'enseignements des mathématiques, des sciences et de la technologie en Afrique, le Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique de l'Union Africaine et Microsoft. Douze pays africains francophones sont concernés : Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Comores, Côte d'Ivoire, Djibouti, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal et Tchad. Le programme de formation dure 10 jours pour les formateurs régionaux et 5 jours pour les formateurs nationaux. Il aborde différents thèmes, parmi lesquels les facteurs qui ont une incidence positive ou négative sur le choix d'études STEM par les filles, ainsi que le rôle moteur des administrateurs scolaires, des responsables d'établissements de formation d'enseignants et des représentants de services techniques ministériels pour créer un environnement scolaire propice à une participation équilibrée des filles et des garçons dans les STEM. Les participants sont initiés aux pédagogies interactives intégrant la dimension de genre, se livrent à des exercices d'analyse critique des ressources pédagogiques et apprennent à utiliser les TIC pour améliorer la participation des filles aux STEM.

Les trois domaines prioritaires suivants du questionnaire ont porté sur les politiques visant à améliorer l'accès à l'éducation.

4

PROGRAMMES DE TRANSFERTS EN ESPÈCES ET EN NATURE POUR LES FILLES, EN PARTICULIER LES FILLES ISSUES DE GROUPES DÉFAVORISÉS

Deux types de programmes sociaux ont été utilisés pour lutter contre la pauvreté et faciliter l'accès à l'éducation des groupes vulnérables, notamment des filles vulnérables. Le premier type de programmes concerne les transferts monétaires conditionnels aux ménages vulnérables liés à l'assiduité scolaire. L'une des difficultés en l'occurrence est de définir des critères adaptés pour cibler les bénéficiaires potentiels. Ces critères sont très variables : conditions de ressources, lieu géographique, évaluation des responsables locaux et autosélection. Même si l'instauration de transferts monétaires conditionnels s'est généralisée en Amérique latine où le taux d'abandon scolaire dans le secondaire est plus élevé chez les garçons, leur utilisation est plus répandue dans les pays où les filles sont défavorisées. Comme il s'agit ordinairement de pays pauvres, l'appui des partenaires internationaux est important. Au Pakistan, le programme Benazir de soutien aux revenus qui a pour objectif de réduire la pauvreté et d'améliorer le niveau de vie et de réussite scolaire des familles les plus pauvres attribue régulièrement une allocation aux ménages dirigés par une femme. Un financement du Royaume-Uni doit en étendre la couverture à 315.000 familles supplémentaires d'ici à 2020. Les familles éligibles reçoivent une allocation mensuelle égale à environ 2,10 dollars EU par enfant, à condition que son taux d'assiduité scolaire soit d'au moins 70 % chaque trimestre.

Le second type de programme de protection sociale, Des Vivres pour l'éducation, est d'usage plus courant et concerne plus de 350 millions d'enfants dans 169 pays. En 2012, le Programme alimentaire mondial (PAM) a lancé son projet en faveur des adolescentes dans le département de Mirriah dans la région de Zinder au Niger, touchant ainsi 3.000 bénéficiaires. Dans sa deuxième phase (2016–2020), il est passé à 13.000 bénéficiaires et sa mise en œuvre relève d'un partenariat institué avec l'UNICEF, le FNUAP, l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture et ONU-Femmes. Il s'agissait à l'origine d'un programme mixte d'éducation et de nutrition destiné aux jeunes adolescentes scolarisées dans le primaire et le secondaire. Il comprend trois volets. Au titre du premier volet, une bourse mensuelle de 7 dollars EU est versée aux filles dont le taux d'assiduité scolaire est supérieur à 80 %. Le deuxième volet porte sur la distribution de repas quotidiens enrichis en micronutriments aux garçons et aux filles dans les écoles primaires et sur la fourniture d'une supplémentation hebdomadaire en fer et en acide folique aux garçons et aux filles dans les écoles secondaires. Le troisième volet consiste en des actions de sensibilisation et d'information à destination des garçons, des filles et des communautés sous la forme de messages relatifs à la nutrition, aux pratiques contribuant à améliorer la nutrition et à d'autres compétences de la vie courante. Une évaluation de la première phase montre que le pourcentage de filles scolarisées dans le secondaire ayant achevé leur année d'études a progressé, passant de 32 % en 2013/14 à 68 % en 2014/15. Les connaissances nutritionnelles, la diversité alimentaire et la consommation d'aliments riches en fer ont augmenté, tandis que la prévalence des anémies a diminué.

5

PROGRAMMES DE LA DEUXIÈME CHANCE POUR LES FILLES AYANT QUITTÉ OU RISQUANT DE QUITTER L'ÉCOLE

Grossesses précoces et pauvreté font partie des risques de décrochage scolaire des filles et des garçons à l'adolescence. De façon similaire, la législation et l'aide sociale ne sont que deux des moyens possibles d'éviter le décrochage. Certains programmes sollicitent la contribution de la communauté pour repérer les enfants présentant un risque d'abandon scolaire. D'autres offrent une deuxième chance aux enfants qui ont quitté l'école afin qu'ils achèvent le cycle d'éducation de base et obtiennent des diplômes pour pouvoir, par la suite, réintégrer le système scolaire formel.

Repérer les filles présentant un risque de décrochage scolaire et leur apporter le soutien nécessaire en temps opportun est une tâche essentielle, mais difficile. En Ouganda, le projet School Accountability for Girls Education axé sur la responsabilisation des écoles quant à l'éducation des filles est financé par le Ministère américain des affaires étrangères et administré par World Vision en partenariat avec des ONG locales. Il a été mis en œuvre dans 151 écoles de 10 districts entre 2016 et 2018, à l'intention des filles et des jeunes femmes âgées de 13 à 19 ans ayant abandonné leur scolarité ou risquant de le faire. Il déploie sa stratégie sur deux fronts, avec d'une part un système d'alerte précoce et d'autre part la participation de comités pour le maintien à l'école, en vue de transformer les normes et les pratiques sociales, de réduire les risques de mariage précoce, de grossesse, de violence fondée sur le genre et d'infection par le VIH et d'aider les filles à poursuivre leur scolarité. Cette approche a également été appliquée au Kenya, au Mozambique et dans le Royaume d'Eswatini.

Les programmes de la deuxième chance sont d'une importance cruciale pour les jeunes femmes qui n'ont pas eu accès à l'éducation. Habituellement dispensés dans des contextes non formels, ils ciblent les communautés mal desservies. Financé par le Japon en partenariat avec les administrations de l'État fédéral et des provinces du Pakistan, le projet Advancing Quality Alternative Learning est un programme d'apprentissage non formel qui propose d'autres possibilités d'éducation aux groupes défavorisés, en particulier aux filles et aux femmes. Valorisant les liens entre l'alphabétisation, les compétences de la vie courante et la formation professionnelle, il s'efforce de promouvoir une attitude positive des familles et des communautés à l'égard de l'apprentissage et de l'éducation. Il cherche aussi à renforcer les systèmes d'éducation non formelle à travers l'élaboration de politiques et l'adaptation des normes, des programmes d'études, des matériels d'apprentissage, des données, du suivi, de l'évaluation et de l'analyse de l'alphabétisation des adultes.

6

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Tant que l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) sont considérés comme un choix essentiellement masculin, on prive les filles d'une possibilité cruciale de formation. Au Malawi, le programme Skills and Technical Education axé sur les compétences et l'enseignement technique est issu d'un partenariat forgé entre l'Union européenne, l'UNESCO, le Ministère national du travail, de la jeunesse et du développement de la main d'œuvre, l'établissement d'enseignement technique de Mzuzu et des ONG locales. Il est articulé autour de trois objectifs : équilibrer l'accès à l'EFTP entre les hommes et les femmes, améliorer sa qualité et sa pertinence, renforcer la gouvernance et la gestion des organismes de réglementation et des établissements de formation de l'EFTP. Il prévoit quatre moyens d'améliorer l'accès et la rétention des filles. En premier lieu, un examen des programmes formels et informels de formation est en cours afin d'en accroître la pertinence et d'attirer les étudiantes vers des métiers à dominante masculine et vers d'autres filières. En second lieu, un nouveau programme d'orientation et de conseils est en passe d'être instauré dans des établissements d'enseignement secondaire afin de renforcer la sensibilisation à l'importance des carrières techniques. En troisième lieu, des bourses d'études sont créées pour les étudiantes et les étudiants appartenant à des groupes vulnérables. Enfin, des instructeurs reçoivent une formation pédagogique appropriée.

L'Allemagne et l'Agence de développement de l'Union africaine prêtent leur appui au programme de formation et d'enseignement techniques, professionnels, agricoles pour les femmes en Afrique dans le cadre du Programme détaillé pour le développement de l'agriculture africaine de l'Union africaine. Le projet a été mis en œuvre au Bénin, au Burkina Faso, au Ghana, au Malawi, au Kenya et au Togo. Il s'adresse aux femmes qui suivent une formation professionnelle dans une structure formelle, aux petites exploitantes qui n'ont pas accès à la formation et aux femmes qui dirigent des micro- ou des petites entreprises. L'objectif est de valoriser les possibilités de formation axées sur le marché du travail et génératrices de revenus offertes aux femmes du secteur agroalimentaire dans les systèmes d'EFTP, de manière à les doter des compétences dont elles ont besoin pour gagner leur vie par un travail rémunéré de nature salariée ou non salariée. Prenant en compte la diversité des besoins et des rôles sociaux des femmes, le projet donne accès à des solutions de formation informelles et flexibles, telles que cours du soir et cours de fin de semaine, en articulation avec l'offre locale formelle d'éducation théorique et pratique.

Les trois domaines prioritaires suivants du questionnaire ont porté sur les politiques visant à améliorer les ressources d'enseignement et d'apprentissage.

7

RÉFORMES DES PROGRAMMES ET DES MANUELS SCOLAIRES POUR ÉLIMINER LE PARTI PRIS ET LES STÉRÉOTYPES SEXISTES

Les stratégies conçues pour appuyer les réformes des programmes et des manuels scolaires sont relativement peu nombreuses. Dans le cadre du Fonds Malala de l'UNESCO pour le droit des filles à l'éducation, l'Initiative pour l'égalité des genres et l'égalité des filles au Viet Nam (2015–2017) comprend un volet consacré à l'intégration de la dimension du genre dans la conception des programmes et des manuels scolaires et dans les pratiques pédagogiques. En plus de contribuer à la mise au point du Plan d'action 2016–2020 sur l'égalité des genres du Secteur de l'éducation, le projet vise à faire évoluer les attitudes sur l'intégration du genre dans l'élaboration des programmes et des manuels scolaires par un renforcement substantiel des capacités des concepteurs de programmes, des formateurs, des gestionnaires, des professionnels de l'éducation et des élèves à tous les niveaux et dans l'ensemble du pays. L'un de ses principaux résultats est le programme-cadre révisé pour l'enseignement primaire et secondaire élaboré par le Ministère de l'éducation et de la formation avec la participation de concepteurs de programmes formés dans le cadre du projet. Plus de 15 millions d'étudiants et 850.000 enseignants bénéficieront des nouveaux programmes et manuels scolaires.

Le programme EU4Skills : Better Skills for Modern Ukraine est financé par l'Union européenne, l'Allemagne, la Finlande et la Pologne. Mis en œuvre par l'agence allemande de développement GIZ et le groupe bancaire KfW, il couvre la période 2014–2020. L'objectif général est de réformer et de moderniser le système ukrainien de l'EFTP de telle sorte qu'il soit de meilleure qualité, plus attrayant pour les apprenants des deux sexes et mieux adapté aux besoins du marché du travail, notamment pour lutter contre la ségrégation entre les hommes et les femmes dans l'emploi. Il prévoit par exemple d'intégrer la dimension du genre par l'application de normes de programmes d'EFTP fondées sur les compétences et tenant compte des questions de genre dans l'enseignement professionnel formel et non formel et dans les matériels d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation attentifs à l'égalité des genres. Il propose également des stratégies ciblées en fonction du genre, comme des logements et des installations sanitaires pour les filles dans les établissements professionnels et le renforcement des capacités d'orientation professionnelle tenant compte des sexospécificités pour lutter contre la ségrégation liée au genre dans l'emploi.

8

FORMATION DES ENSEIGNANTS INTÉGRANT LA DIMENSION DE GENRE

Au Viet Nam, avec le soutien de l'Union Européenne, l'Association flamande pour la coopération au développement et l'assistance technique, le Ministère vietnamien de l'éducation et de la formation, les départements de formation théorique et pratique des provinces et des districts, et une ONG locale, le Centre de recherche sur le genre, la famille et l'environnement dans le développement, ont lancé en 2018 un projet d'apprentissage fondé sur le jeu qui prend en compte la dimension de genre. Quinze districts situés dans des régions montagneuses et présentant un niveau élevé de pauvreté, d'insécurité alimentaire, de menace environnementale et de mariages précoces en sont la cible. Le projet s'adresse plus spécialement aux enseignants de maternelle, puisque ce sont durant les premières années de la vie que les bases de l'apprentissage futur sont posées, que le développement du cerveau est remarquablement souple et qu'il est possible de lutter efficacement contre les normes et les stéréotypes sexistes. Quand les enseignants de maternelle appliquent des valeurs traditionnelles liées au genre en classe, le comportement des enseignants et des élèves reflètent les stéréotypes sexistes.

Le choix de l'école maternelle retenue dans chaque district pour participer au projet est fait en collaboration avec les enseignants, les chefs d'établissement, les parents et les tuteurs, dans l'optique d'en faire une école

modèle soucieuse de promouvoir la confiance en soi, l'estime de soi et l'esprit de collaboration chez des enfants de 3 à 5 ans. Le but est de sensibiliser à l'égalité des genres les enseignants, les chefs d'établissement et les fonctionnaires impliqués dans le soutien des 156 maternelles des 15 districts du pays. À cette fin, le projet expérimente une trousse à outils pour l'apprentissage préscolaire fondé sur le jeu et intégrant les questions de genre, et il s'efforce de renforcer les capacités des enseignants du primaire, des chefs d'établissement et des fonctionnaires en la matière. La mise au point d'un modèle de sensibilisation parents-école, plus particulièrement destiné aux pères, est en cours. Enfin, une campagne de sensibilisation nationale est prévue pour intégrer la démarche dans le programme de formation continue des enseignants de maternelle.

Entre 2014 et 2018, au Mozambique, Plan International a mis en place un projet en faveur de meilleures opportunités pour les filles (Support for Better Opportunities for Girls), avec l'appui de Dubai Cares et de divers donateurs canadiens. Destiné à 30.000 filles défavorisées, il entend améliorer le taux d'achèvement du primaire, accroître le taux de transition du primaire vers le secondaire et favoriser le retour à l'école des filles exclues. L'activité principale concerne la lutte contre les inégalités structurelles via le développement professionnel des pairs et le soutien aux enseignants.

9

ENSEIGNANTES EN MILIEU RURAL

Les stratégies appliquées pour améliorer l'offre de personnel enseignant en milieu rural varient selon les pays. Elles consistent, selon le cas, à développer le recrutement local, offrir des incitations financières et améliorer les conditions de travail. Au Malawi, le projet Supporting Female Teachers to Teach in Rural Schools lancé en 2010 pour aider les enseignantes en poste dans des écoles rurales est soutenu par ActionAid, le syndicat d'enseignants au Malawi et des organisations communautaires. Il a contribué à la construction de logements pour les enseignantes en milieu rural dont le rôle est déterminant dans l'identification des filles et l'amélioration de leur rétention scolaire. La construction de chaque logement est soumise à l'accord du comité de gestion scolaire local et d'autres membres de la communauté, de concert avec les responsables du bureau d'éducation du district, sur l'attribution à une femme d'un poste d'enseignant dans l'école.

En République démocratique populaire lao, Basic Education Quality and Access est un programme d'appui multidonateur, financé par l'Union européenne, l'Australie et les États-Unis en partenariat avec l'UNICEF, le Programme alimentaire mondial, l'ONG Plan International, World Vision, Save the Children et ChildFund, et le Ministère national de l'éducation et des sports. Il vise à améliorer la formation initiale et continue des enseignants du primaire. Il prévoit l'octroi de bourses d'études à des membres de minorité ethnique inscrits dans des établissements de formation d'enseignants. Sur les 520 enseignants ayant suivi une formation à ce jour, 70 % sont des femmes. Un grand nombre d'entre eux sont affectés dans des villages isolés.

Les trois derniers domaines prioritaires ont porté sur les politiques visant à améliorer l'environnement d'apprentissage.

10

SÉCURITÉ ET PROTECTION DES ÉCOLES ET DES TRAJETS SCOLAIRES CONTRE LES ATTAQUES

La sécurité des élèves sur le trajet de l'école doit être une priorité. Il est essentiel que les garçons et les filles puissent développer leur sentiment d'appartenance à leur école et s'épanouir grâce à leur expérience éducative. Mais cela peut se révéler difficile, en particulier dans les situations d'urgence et de conflit où l'instabilité constitue, dans l'enceinte de l'école comme lors des trajets, un facteur d'insécurité et de vulnérabilité à la violence généralisée et aux attaques de groupes armés.

L'Afghanistan est le pays où les inégalités d'accès à l'école entre garçons et filles sont les plus marquées. Il est particulièrement difficile d'y remédier en raison de la gravité de la menace sécuritaire, du poids des normes

négligées et de la rareté des ressources. La création des écoles communautaires s'est avérée une solution prometteuse pour faciliter l'accès des filles à l'éducation. Depuis 2006, le Canada a contribué à l'implantation de plus de 9.200 écoles, dans lesquelles les filles représentent 80 % des 273.000 élèves. Outre l'augmentation de leurs effectifs, ces écoles sont parvenues à améliorer les résultats d'apprentissage des élèves, en particulier des filles, à réduire les obstacles systémiques à l'éducation des filles causés par l'éloignement et l'insécurité, à accroître le recrutement et le déploiement des enseignantes et à renforcer la confiance dans la valeur et la légitimité des prestataires de services publics.

Depuis 2018, les modèles d'écoles communautaires sont placés sous le contrôle du service en charge de la transition vers l'éducation communautaire au sein du ministère de l'Éducation. Les politiques et les directives communautaires de 2018 reconnaissent que les écoles communautaires font partie du système éducatif formel. Il est stipulé que, si une école publique est située à plus de 3 kilomètres et que les menaces qui pèsent sur la sécurité interdisent l'accès à une école publique, il y a lieu de remettre en état les centres communautaires et de les transformer en écoles communautaires. Celles-ci doivent disposer de points d'eau, d'installations sanitaires et d'hygiène appropriés et privilégier le recrutement et la formation d'enseignantes.

Au Bangladesh, le fonds l'Éducation ne peut pas attendre (ECW) a appuyé le projet de soutien à l'éducation des enfants de réfugiés rohingyas et de communautés d'accueil sur 12 mois dans les camps de Cox's Bazar. Plus de 270 centres d'apprentissage ont été construits et 50 autres verront bientôt le jour. Au moins 25.000 enfants réfugiés âgés de 4 à 14 ans ont ainsi pu accéder à un environnement d'apprentissage sûr et protecteur. Pour encourager la participation des parents et des membres de la communauté, des activités de sensibilisation à la scolarisation, l'hygiène et l'assainissement de même qu'à l'importance d'un environnement d'apprentissage sécurisé ont été menées auprès de quelque 20.000 personnes. En collaboration avec le gouvernement bangladais, l'UNICEF, l'UNESCO et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, le programme ECW a lancé une nouvelle subvention en 2018 au profit de 88.500 enfants et adolescents de réfugiés et de communautés d'accueil supplémentaires. L'objectif est de rattacher cette subvention pluriannuelle à d'autres initiatives dans les années à venir de façon à atteindre plus de 500.000 jeunes réfugiés et des communautés d'accueil et 9.800 enseignants.

11

VIOLENCE SEXISTE À L'ÉCOLE

Le Ministère français de l'Europe et des affaires étrangères a financé le projet de lutte contre la violence sexiste à l'école qui a été mis en œuvre par l'UNESCO en partenariat avec l'UNICEF et Plan International, au Cameroun, au Sénégal et au Togo entre 2016 et 2018. Pour ce projet, réalisé en collaboration avec les Ministères de l'éducation et de la protection sociale, une approche multisectorielle axée sur l'instauration de diverses mesures à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles a été appliquée. Des mesures ont été prises pour étoffer les cadres juridiques, les règlements internes et les codes de conduite officiels. Des programmes de formation ont été mis au point pour la communauté éducative en vue de renforcer la sensibilisation à la violence sexiste et à l'égalité des genres en milieu scolaire. Les élèves, les membres de la communauté et leurs responsables ont été associés au projet à travers une approche participative afin de mener des programmes de sensibilisation sur la non-violence, les droits de l'enfant, l'égalité des genres et l'autonomisation des filles. Enfin, pour évaluer les résultats des activités de prévention de la violence, des mécanismes de collecte de données, de signalement, d'orientation et de suivi de la violence fondée sur le genre ont été mis en place, à l'intérieur et à l'extérieur des écoles, grâce à une coordination intersectorielle.

En 2013, sous l'égide de l'ONUSIDA, 21 pays d'Afrique orientale et australe ont adopté un engagement ministériel en faveur de l'accès à l'éducation à la sexualité et aux services de santé sexuelle et reproductive. En 2016, une feuille de route, un cadre régional de responsabilité, une stratégie de participation de la société civile et un plan d'action pour la responsabilisation des jeunes ont été mis au point afin d'aider la Communauté d'Afrique de l'Est et la Communauté de développement de l'Afrique australe à suivre les progrès des pays et à atteindre leurs objectifs à l'horizon 2020. Avec le soutien de la Suède, l'UNESCO et ses partenaires œuvrent

en faveur de la réalisation de ces objectifs grâce au Programme O3, Nos droits, nos vies, notre avenir, pour la période 2018–2020 qui vise à assurer une éducation complète à la sexualité de bonne qualité. L'objectif est de toucher 10,7 millions d'élèves et 186 000 enseignants entre 2018 et 2020. Il couvrira 30 millions de personnes supplémentaires grâce à des activités d'engagement communautaire et 10 millions de jeunes par le biais des réseaux sociaux et des nouveaux médias.

12

INSTALLATIONS ADÉQUATES ET APPROPRIÉES D'APPROVISIONNEMENT EN EAU ET D'ASSAINISSEMENT

Le projet WASH in Schools for Girls (WinS4Girls), financé par le Canada, a été mis en œuvre au Burkina Faso, au Ghana, au Niger et au Nigéria entre 2015 et 2018. Au Ghana, le projet, conduit en partenariat avec l'Université du Ghana et le Forum des éducatrices africaines, a permis d'aider le gouvernement à élaborer et mettre en place un ensemble précis de normes minimales nationales intégrant la dimension de genre. Des latrines séparées pour les filles ont été construites dans les écoles, et plus de 500 établissements scolaires ont été équipés de vestiaires pour promouvoir la gestion de l'hygiène menstruelle. Le projet vise à faire évoluer les comportements en favorisant l'acquisition de notions de base sur les cycles menstruels. Un grand nombre de filles ignorent tout de la menstruation jusqu'à leurs premières règles, et les membres de la communauté croient souvent que les filles et les femmes qui ont leurs règles ne peuvent pas accomplir leurs tâches quotidiennes habituelles. La campagne nationale « Be Amazing. Period ! », conçue pour aider les filles à se sentir à l'aise pendant leurs règles, a pour but de donner confiance aux filles et d'expliquer aux garçons que le cycle menstruel est un processus naturel et positif qui fait partie du développement des filles.

L'AIDE EN FAVEUR DE L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION DOIT PRODUIRE DES RÉSULTATS DURABLES

Faire une large place à l'égalité des genres dans les programmes d'aide est un bon indicateur du niveau d'engagement, mais ne suffit pas à changer les choses. La diversité des approches adoptées par les donateurs pour résoudre le problème de l'éducation des filles qui ont été présentées ci-dessus ne prétend ni être représentative de toutes les stratégies menées dans les domaines prioritaires, ni nécessairement indiquer ou suggérer de bonnes pratiques de conception et/ou de mise en œuvre. Pour déterminer si le projet ou le programme d'un donateur repose sur de bonnes pratiques, il importe de l'examiner à l'aune de différents critères, par exemple :

- La réponse apportée à une ou plusieurs priorités a-t-elle été efficace et a-t-elle eu un effet positif avéré sur l'égalité des genres – par exemple, les taux d'achèvement, le nombre d'enseignantes qualifiées, l'amélioration des résultats d'apprentissage
- Est-il extensible et reproductible, autrement dit, bien qu'il ait été conçu pour un contexte donné, peut-il aussi, sous une forme ou une autre, contribuer à résoudre des problèmes à une plus grande échelle en tant que programme gouvernemental et/ou dans un contexte différent
- Sa conception ou sa mise en œuvre a-t-elle été fondée sur une approche participative et sollicité le soutien des autorités nationales et locales, de la société civile, des organisations communautaires et du secteur privé.

Pour la plupart des stratégies qui ont été présentées, évaluer le respect des critères d'efficacité, d'extensibilité et de participation n'entraîne pas dans le cadre du présent rapport. Quant aux informations permettant de savoir si les concepteurs avaient anticipé la possibilité d'extension voire de mise en œuvre de ces stratégies en tant que programmes nationaux, elles sont insuffisantes.

Lors de la conception de stratégies axées sur l'égalité des genres, il convient de prévoir un plan exposant clairement les changements attendus au moment du passage d'un projet d'échelle relativement réduite, conduit selon des modalités définies par le donateur et sous l'autorité d'un organisme d'exécution, à un programme national entièrement financé et dirigé par le gouvernement. À la nécessité d'une théorie appropriée du changement s'ajoute celle d'une pratique mûrement réfléchie du changement. Plusieurs aspects sont à prendre en considération, par exemple :

- Un plan a-t-il été établi pour définir la façon dont la stratégie sera reprise par le gouvernement ? Y a-t-il eu suffisamment de négociations entre le donateur, l'exécutant et les autorités ?
- Est-il possible de ramener le coût du programme par habitant, qui est inévitablement plus élevé durant la phase pilote, à un niveau plausible pour que le gouvernement paye l'addition ?
- Le gouvernement peut-il raisonnablement assurer la gestion du programme en activant les dispositifs budgétaires et de financement existants ?
- Le gouvernement peut-il raisonnablement assurer la gestion du programme avec les mécanismes administratifs dont il dispose, par exemple en matière de surveillance ou de formation ?
- Le contenu du programme est-il suffisamment adapté aux réalités du pays ou faut-il prévoir d'autres ajustements ? Son efficacité risque-t-elle d'en être diminuée ?
- Le programme prévoit-il (et le gouvernement peut-il continuer à appliquer) des outils de ciblage appropriés pour faire en sorte d'atteindre ceux qui en ont le plus besoin ?
- Un cadre de suivi a-t-il été établi pour permettre de collecter les données nécessaires concernant les coûts, la mise en œuvre et les résultats ?
- Une évaluation solide a-t-elle démontré le bien-fondé d'une extension ? Cette évaluation a-t-elle bénéficié d'un degré d'indépendance suffisant et pris suffisamment en compte les conséquences d'une telle extension pour garantir, avec une absolue certitude, la fiabilité des conseils donnés au gouvernement ?

Il est essentiel d'examiner attentivement toutes ces questions avant de considérer qu'un projet est extensible, car les projets en concurrence se disputent des ressources limitées. Le niveau actuel de financement de l'éducation dans la majorité des pays concernés n'est pas suffisant pour justifier de gaspiller les ressources des donateurs ou des gouvernements ou courir le risque que l'épuisement du financement extérieur marque la fin d'un projet.

Tanzanie. Les écoliers et enseignants burundais ont cruellement besoin de ressources d'apprentissage.

CRÉDIT : UNHCR/Georgina Goodwin



Les pays présentant de fortes disparités entre les genres dans l'éducation doivent mieux prendre en compte la dimension du genre dans leurs plans sectoriels de l'éducation

Concevoir un programme qui tient dûment compte de l'égalité des genres dans l'éducation et le déployer à grande échelle relève d'une responsabilité partagée. S'agissant des donateurs, il leur appartient d'agir avec la diligence voulue et de recueillir les données pertinentes indispensables pour démontrer la viabilité de leurs stratégies. Pour ce qui est des gouvernements, il leur incombe de faire preuve d'ouverture aux idées efficaces et inspirées des réalités nationales de l'éducation et de prendre toutes les mesures requises pour les adopter et les diffuser. La première étape consiste à transposer ces idées dans les plans nationaux d'éducation pour montrer la volonté d'intégrer la dimension de genre dans le cycle d'élaboration des politiques et de planification de l'éducation (UNESCO, 2018a).

L'équipe du Rapport GEM a cherché à déterminer si les gouvernements prenaient en considération l'efficacité des stratégies des donateurs en matière d'égalité des genres dans l'éducation et, dans l'affirmative, s'ils retenaient les meilleures d'entre elles pour les inclure dans leurs plans sectoriels de l'éducation. Les plans sectoriels de l'éducation doivent mettre en évidence la façon dont les gouvernements envisagent de remédier aux principaux problèmes en vue d'atteindre des objectifs clés. Ces plans n'ont évidemment pas vocation à dresser une liste détaillée de toutes les actions prévues, mais ils doivent spécifier les programmes dont les gouvernements feront leur principal outil au service de la réalisation de leurs objectifs, ainsi que leur coût. Si les inégalités entre hommes et femmes présentes dans les normes, institutions, politiques, environnements et règles d'allocations des ressources sont un obstacle majeur à la réalisation des objectifs d'un pays dans le domaine de l'éducation, le plan doit préciser clairement les solutions envisagées pour y remédier.

Au vu de la diversité des stratégies engagées et financées par les donateurs pour lutter contre les inégalités entre les hommes et les femmes dans l'éducation, l'équipe du Rapport GEM a sélectionné 20 pays dans lesquels les écarts de participation à l'éducation étaient les plus marqués. Elle s'est ensuite appliquée à évaluer la prise en compte de ces priorités dans leur plan sectoriel de l'éducation et à identifier les éléments de nature à illustrer leur volonté de répondre à ces besoins. L'analyse a porté sur les plans sectoriels de l'éducation de 17 pays, auxquels s'ajoutent le plan national de l'éducation et 4 plans provinciaux de l'éducation d'un pays fédéral (Pakistan), la stratégie nationale de l'éducation de la République démocratique du Congo et le plan national de développement (c'est-à-dire qui n'est pas spécifiquement consacré au secteur de l'éducation) de l'Angola.

Ces pays sont situés dans cinq groupes géographiques plus ou moins contigus et sans réelle cohésion : Sahel, littoral de l'Afrique occidentale, Afrique centrale, au sein et autour de la Corne de l'Afrique, Asie méridionale (**figure 16**). Ils ont été sélectionnés en fonction de leur indice de parité entre les sexes pour les taux bruts de scolarisation dans le primaire, le premier cycle du secondaire et le second cycle du secondaire, par recoupement avec les données relatives à la parité entre les sexes pour les taux d'achèvement. L'inclusion de certains pays au détriment d'autres est inévitablement marginale, du fait que les données sont, dans certains cas, parcellaires. D'autre part, dans les pays caractérisés par de faibles disparités en matière de scolarisation, il arrive que des normes très inégalitaires et des pratiques d'exclusion dans le domaine de l'éducation perdurent.

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et l'Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles ont publié un guide à l'intention des planificateurs de l'éducation qui établit des critères permettant de définir ce qu'est un plan sectoriel de l'éducation tenant compte de la problématique du genre (GPE et UNGEI, 2017). Ce guide contient une liste de contrôle comprenant 19 questions dans 7 domaines qui ont pour objet de déterminer si le plan

est : (1) fondé sur une analyse de genre, (2) le fruit d'un processus de consultations participatif et respectueux de l'égalité des sexes avec les parties concernées, (3) le reflet des stratégies de genre et des enseignements de l'expérience permettant la prise en compte de l'égalité des sexes dans tous ses aspects, (4) étayé par des ressources financières suffisantes, (5) retraduit dans le plan opérationnel, (6) appuyé par les capacités institutionnelles nécessaires et (7) consolidé par un suivi-évaluation sur l'égalité des sexes.

Tous ces aspects ont, dans la mesure du possible, été examinés, certes dans une optique parfois globale. Il n'a pas été possible de déterminer avec précision si un processus de consultations participatif et respectueux de l'égalité des sexes avait été appliqué, même lorsque les documents fournissaient des informations. Le Libéria et le Togo mentionnent, par exemple, la participation des ministères en charge des questions de genre et de représentants d'associations féminines. La Somalie indique le pourcentage de femmes ayant participé aux consultations, mais leur participation ne garantit en aucune façon que leur voix a été entendue et prise en compte. Le Tchad, quant à lui, a suivi un processus inclusif, mais rien ne dit que ce processus a aussi été sensible au genre. D'autres pays, comme le Soudan du Sud, n'ont pas fourni de précisions sur l'application d'un processus sensible au genre dans leurs plans ; pour autant, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas eu de consultation. Pour obtenir une évaluation plus complète de la situation, il aurait fallu contacter tous les participants, mais l'investissement aurait alors été prohibitif, d'un point de vue tant financier que pratique, compte tenu de la longueur de la phase d'élaboration des plans qui, pour certains, datent de 2010.

Évaluer l'existence de ressources financières suffisantes affectées à l'égalité des genres pour étayer un plan sectoriel de l'éducation est également d'une grande complexité. Le budget du plan établi au Mali, par exemple, n'est pas suffisamment détaillé pour permettre une évaluation. En Guinée, les activités destinées à promouvoir l'égalité des genres sont budgétisées, mais il n'y a pas assez d'information pour déterminer si le budget est suffisant. En effet, il faudrait connaître non seulement les montants budgétés en valeur absolue, mais aussi les coûts unitaires, pour établir s'ils sont réalistes et viables, et plus particulièrement les dépenses effectives et leur répartition. Les plans opérationnels ne sont pas toujours inclus dans les plans sectoriels de l'éducation ou leurs annexes. Dans ce cas, une vérification des plans du programme ou des cadres de résultats a été effectuée pour s'assurer que les plans comportaient des activités visant l'égalité des genres.

Enfin et surtout, le degré d'anticipation et de prise en compte des stratégies dans un plan sectoriel d'éducation en lien avec les stratégies des donateurs ne prouve pas nécessairement que les gouvernements se sont appropriés ces idées. Certains plans ont à l'évidence été rédigés avec une aide extérieure, ce qui soulève quelques interrogations quant à l'appropriation nationale.

Pour que des plans sectoriels de l'éducation tiennent compte de la problématique du genre dans la pratique, et pas uniquement sur le papier, ils doivent s'inspirer de programmes et de projets efficaces, financés par des donateurs et axés sur l'égalité des genres. L'équipe du Rapport GEM a analysé la présence dans ces plans (ou l'absence) d'actions engagées en réponse aux 12 domaines prioritaires relatifs à l'égalité des genres dans l'éducation abordés dans la section précédente.

DE NOMBREUX DOMAINES PRIORITAIRES DE L'ÉGALITÉ DES GENRES SONT DÉLAISSÉS DANS LES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION

Parmi ces domaines prioritaires, les transferts en espèces et en nature sont les plus courants : ils sont préconisés dans trois plans sur quatre, même s'il est difficile de mesurer l'étendue de la couverture et le niveau de soutien. Au Tchad,

FIGURE 16 :

Les pays présentant de fortes disparités entre les genres dans la participation à l'éducation sont concentrés dans certaines zones géographiques

Vingt pays dont les plans sectoriels de l'éducation ont été examinés du point de vue de l'égalité des genres



Source : Équipe du Rapport GEM.

par exemple, le Plan intermédiaire du secteur de l'éducation 2018–2020 propose des bourses, des aides au transport et la fourniture de kits, vêtements et trousse de toilette pour les filles. Au Soudan du Sud, le Plan sectoriel de l'éducation 2017–2022 prévoit le versement de dotations aux écoles et des transferts en espèces aux filles scolarisées en second cycle du primaire et dans le secondaire.

En revanche, certains domaines prioritaires sont délaissés, notamment la réforme des programmes et des manuels scolaires, la participation des filles aux cours de STEM et la sécurité d'accès à l'école, qui ne sont cités dans les plans que par un pays sur cinq environ. La République démocratique du Congo fait état de l'élimination des stéréotypes sexistes dans les programmes et manuels scolaires ; le Bénin évoque la question de l'équilibre entre les genres dans le choix des matières ; en Afghanistan, des stratégies communautaires conçues pour améliorer la sécurité sont prévues.

Il n'est pas facile d'effectuer une comparaison qualitative de ces exemples, et la simple mention des thèmes ne débouche pas sur l'établissement d'une feuille de route claire et précise. Toutefois, à la lumière de cette analyse, certains plans livrent des analyses et des stratégies d'action plus concrètes. Au Niger, le Plan intermédiaire du secteur de l'éducation 2015–2016 est étayé par une analyse sexospécifique, s'appuie sur des stratégies attentives à l'égalité des genres et est assorti d'un cadre de résultats correspondant. Il propose une grande diversité d'actions : construction de toilettes séparées pour les garçons et les filles, orientation des filles vers des filières scientifiques ou industrielles pour l'obtention de bourses d'études dans le secondaire, l'EFTP et l'enseignement supérieur, attribution de bourses au mérite aux filles de ménages pauvres et octroi d'allocations scolaires aux filles vulnérables scolarisées dans le secondaire, notamment des transferts en espèces et en nature, mesures visant à sensibiliser les communautés à la scolarisation des filles, en particulier instauration de modules sur le genre dans la formation des enseignants et campagnes radiodiffusées sur des thèmes suscitant de vives résistances chez les responsables religieux et traditionnels.

En Guinée, le Programme de développement du secteur de l'éducation 2015–2017 comporte des éléments d'analyse, de suivi et d'évaluation en lien avec la problématique du genre qui sont particulièrement intéressants. Il accorde une place prioritaire à la rétention des filles au primaire dans les régions où les disparités entre les genres sont les plus marquées, tout en soulignant la nécessité d'agir également dans le secondaire, dans l'EFTP et dans l'enseignement supérieur. Il propose, entre autres, de créer dans chaque district éducatif un numéro de téléphone spécial à appeler pour signaler un cas de violence en milieu scolaire, d'instituer des établissements d'enseignement secondaire général et technique d'excellence pour les filles, ainsi que de pérenniser ou multiplier les cantines scolaires et d'offrir des paniers-repas gratuits aux filles.

En Somalie, le Plan sectoriel de l'éducation 2018–2020 envisage divers programmes comme : l'attribution de bourses d'études aux filles sous forme de transferts monétaires directs ou de subventions en espèces aux écoles, des installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement sensibles au genre, le recrutement d'enseignantes du secondaire dans les régions rurales et mal desservies selon des critères d'équité et le versement d'allocations pour conditions de vie difficiles aux enseignantes affectées dans des zones à risque élevé, des activités de sensibilisation de l'opinion publique via un programme de jeunes ambassadrices avec des modèles de référence et des clubs de filles, ainsi que des campagnes annuelles de sensibilisation des communautés destinées aux responsables communautaires et aux fonctionnaires.

À l'autre extrémité du spectre, l'Angola, Djibouti, la Mauritanie et la République centrafricaine ne mentionnent dans leurs plans qu'un petit nombre de mesures concrètes pour promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation. Le Plan de transition du secteur de l'éducation 2014–2017 de la République centrafricaine ne propose pas d'action significative pour améliorer l'éducation des filles, hormis la gratuité de l'enseignement primaire et des mesures pour promouvoir la présence de conseillères pédagogiques dans le primaire. En Mauritanie, le Plan sectoriel de l'éducation 2011–2020 propose seulement trois études destinées à analyser les causes du problème et les mesures correctives à adopter et trois campagnes de sensibilisation à mener dans trois zones.

Les plans sectoriels de l'éducation doivent exprimer une vision claire et des priorités partagées concernant la lutte contre les inégalités entre les genres dans les pays où les filles sont défavorisées. Il convient d'identifier les stratégies qui offrent un véritable potentiel de déploiement, de les soutenir et d'encourager leur adoption à l'échelle nationale. Les plans doivent indiquer les modalités de leur intégration dans les mécanismes administratifs et de financement du gouvernement. Leur incidence en termes de coût et de suivi doit être prise en compte.

Conclusion

Des progrès notables ont été accomplis vers la parité entre les sexes dans l'éducation, signe que les engagements internationaux peuvent inciter les pays à l'action. Néanmoins, comme le montre le présent rapport, les progrès se transforment parfois en mirage. Dans certains cas, la parité établie sur un calcul de moyennes masque des disparités persistantes entre les pays et au sein d'un même pays. Fait plus préoccupant, les progrès réalisés dans des domaines visibles, comme la scolarisation, contrastent avec l'inaction dans des domaines moins visibles. Les enseignants qui bénéficient d'une formation sur la prise en compte des questions d'égalité des genres en classe sont peu nombreux. Certains pays continuent d'interdire l'accès de l'école aux filles enceintes. Dans les quelques pays disposant de données ventilées par sexe sur les chefs de famille, il existe de fortes disparités d'accès aux postes de direction dans l'éducation au détriment des femmes. Dans les contextes difficiles, notamment les situations de migration et de déplacement, les filles et les femmes sont pénalisées en raison de normes négatives et préjudiciables enracinées de longue date.

S'inscrivant dans le cadre général de suivi de l'égalité des genres dans l'éducation qu'il a défini, le présent rapport s'est appliqué à produire une synthèse des différentes dimensions de cette quête de l'égalité des genres, à l'intérieur comme à l'extérieur du système éducatif, en examinant les intrants, les produits et les résultats. Même si les données demeurent fragmentaires dans plusieurs régions, le rapport a tenté de faire ressortir les progrès possibles dans divers domaines. Cette approche entend inciter les pays à ne pas s'arrêter aux seuls indices de parité qui restent, parfois, à la surface des questions fondamentales relatives à l'égalité des genres dans l'éducation. L'examen des projets et programmes des donateurs a mis en lumière la prise de conscience renforcée parmi les organismes de la nécessité d'une conception plus structurée des stratégies engagées pour réaliser l'égalité des genres et leur mise en œuvre.

Au-delà de cet aspect, le rapport a attiré l'attention sur les questions suivantes : les programmes financés par l'aide préparent-ils correctement le terrain pour que les initiatives qui ont fait leurs preuves soient reprises par les gouvernements ? Et, dans le cas de programmes extensibles, les gouvernements choisissent-ils de les intégrer dans les politiques nationales ? Bien que des éléments probants supplémentaires soient nécessaires pour mieux cerner ces questions, il semble que des améliorations s'imposent des deux côtés. Du côté des donateurs, rares sont ceux qui conçoivent explicitement leurs programmes pour être déployés à plus grande échelle en tenant compte des coûts unitaires, de la théorie du changement et de l'évaluation des résultats. Et, lorsque ces conditions sont réunies, du côté des gouvernements, rares sont ceux qui semblent prêts et disposés à transformer des projets pilotes en programmes de portée nationale.

L'édition 2019 du Rapport sur l'égalité des genres énonce les recommandations suivantes :

- Les pays doivent accepter un élargissement du suivi de l'égalité des genres dans l'éducation conformément au cadre utilisé par le Rapport GEM. Les disparités de réussite et de résultats scolaires observées, en particulier à partir des données ventilées en fonction de caractéristiques comme la pauvreté et l'emplacement géographique, donnent une bonne idée de la situation actuelle et des tendances passées, mais ne sont pas suffisantes pour passer à l'action. Ce meilleur suivi fournira un cadre très utile pour les analyses sexospécifiques à mener dans les plans d'éducation et les budgets.
- Les donateurs ont besoin de cadres stratégiques actualisés sur l'égalité des genres dans l'éducation, et l'exemple de pays chefs de file comme l'Australie et le Canada est d'un grand profit. Mais ce n'est qu'un point de départ. La question centrale à se poser au niveau de la programmation est de savoir comment transformer des projets intéressants et innovants en politiques nationales. Le respect des principes d'efficacité de l'aide et de coordination des donateurs exige des organismes qu'ils prennent en compte les aspects relatifs à la viabilité, au renforcement des capacités et à l'évaluation afin de permettre l'identification et la mise en œuvre rapides des bonnes pratiques.
- Les pays présentant de fortes disparités entre les genres doivent veiller à ne pas réduire leur plan sectoriel de l'éducation à un simple exercice consistant à cocher des cases pour satisfaire aux exigences des donateurs et accéder ainsi aux ressources de l'aide. Ils doivent comprendre que l'élaboration d'un plan sectoriel de l'éducation tenant compte de l'égalité des genres est un exercice qui touche au cœur même de leur engagement en faveur d'une éducation équitable, inclusive et de qualité pour tous à l'horizon 2030 – pour pouvoir, par là même, accélérer les progrès vers la réalisation de tous les Objectifs de développement durable.

Nada, adolescente syrienne de 14 ans, s'est vue refuser par trois fois l'inscription à l'école à cause de problèmes physiques et mentaux.

Sans jamais abandonner, elle a poursuivi sa quête d'une école prête à lui ouvrir ses portes.

Ses efforts ont été récompensés : elle avait alors 10 ans.

CRÉDIT : Nour Wahid/Save the Children

Cadre de suivi de l'égalité des genres dans l'éducation

De réels progrès ont été accomplis en matière de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, même si les moyennes mondiales et régionales masquent des disparités persistantes au niveau national, et dans les pays eux-mêmes au détriment de certains groupes, comme les pauvres. Mais l'égalité des genres dans l'éducation est une question beaucoup plus vaste. Bien que ne figurant pas dans l'intitulé de la cible 4.5, elle est explicitement reconnue dans le Cadre d'action Éducation 2030 comme un principe directeur, lié à la réalisation du droit à l'éducation et à la nécessité pour les garçons et les filles, les hommes et les femmes, d'avoir non seulement « le même accès » à l'école, mais aussi « les mêmes possibilités de s'épanouir grâce à l'éducation ».

Si la parité d'accès est un premier pas crucial vers l'égalité des genres dans l'éducation et la réalisation du droit intrinsèque de tous à l'éducation, les écoles peuvent aussi reproduire les inégalités de genre au lieu de les remettre en question. Cela peut se manifester dans le comportement des enseignants, leurs attentes et leurs interactions avec les élèves des deux sexes, dans les normes des groupes de pairs, le contenu des programmes (selon qu'ils abordent explicitement ou non la question du genre), la distribution des ressources éducatives, et la structure, l'organisation et la gestion des établissements scolaires.

C'est pourquoi une éducation promouvant l'égalité des genres doit non seulement combler les disparités dans la participation à l'école et l'achèvement des études, mais aussi donner aux filles ou aux garçons désavantagés, selon le contexte, les connaissances et les compétences nécessaires à leur autonomie. Élèves et enseignants doivent réfléchir aux normes et traditions existantes et être incités à les remettre en cause. La discrimination et la violence fondées sur le sexe doivent être combattues. Le choix d'un mode de vie sain doit être encouragé, y compris en matière de santé sexuelle et procréative. Différentes interventions peuvent être mises en place à cet effet, notamment en réformant la formation des enseignants et les programmes scolaires.

Pour répondre à ces besoins, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* utilise un cadre de suivi de l'égalité des genres dans l'éducation portant sur six domaines (**figure 1**). Différents indicateurs permettent d'évaluer les progrès accomplis vers l'égalité dans chacun d'eux à partir des données disponibles, souvent comparables au niveau mondial (**tableau I.1**).

- 1. Possibilités d'éducation.** Ce domaine concerne essentiellement la parité entre les sexes dans la participation et l'apprentissage. Mais l'indice de parité, adopté par le Groupe d'experts et interagences sur les indicateurs des ODD pour le suivi des aspects de la cible 4.5 concernant l'égalité des sexes, élargit son champ d'application au-delà des taux de scolarisation pour couvrir l'ensemble des indicateurs de l'éducation, y compris les résultats d'apprentissage.
- 2. Normes et valeurs liées au genre.** On dispose d'indicateurs bien établis concernant les normes, isolant les facteurs contextuels ayant un impact direct sur l'égalité des genres dans l'éducation. Ceux-ci vont du taux de mariage des enfants et des opinions exprimées dans l'Enquête mondiale sur les valeurs sur l'éducation des femmes et leur participation à l'enseignement post-secondaire aux violences sexuelles subies au cours de la vie au sein du couple.
- 3. Institutions extérieures au système éducatif.** Les rapports nationaux annuels sur la mise en œuvre de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes fournissent des informations sur les législations interdisant toute discrimination fondée sur le sexe. L'indice Institutions sociales et égalité hommes-femmes de l'OCDE renseigne sur les lois formelles et informelles qui restreignent l'accès des femmes et des filles à la justice, leurs droits et leurs possibilités d'émancipation dans 180 pays.

4. **Lois et politiques éducatives.** Il existe des critères pour évaluer la réponse apportée par les plans du secteur de l'éducation aux inégalités de genre. La mesure dans laquelle les lois et politiques nationales protègent et facilitent l'accès à l'éducation des adolescentes enceintes est un indicateur d'engagement envers l'égalité des genres dans l'éducation. Le pourcentage d'écoles dispensant une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences de la vie courante est un indicateur reconnu dans le cadre thématique de l'ODD 4.
5. **Systèmes éducatifs.** Différentes mesures permettent d'évaluer l'égalité des genres dans les environnements d'apprentissage (par ex. eau et assainissement, violence liée au genre en milieu scolaire), les enseignants et l'enseignement (par ex. pourcentage de femmes occupant un poste de direction ou d'encadrement dans un établissement scolaire, formation des enseignants aux questions de genre) et le financement (par ex. pourcentage de l'aide à l'éducation destinée à promouvoir l'égalité des genres).
6. **Résultats du développement.** L'éducation est l'un des principaux facteurs influençant d'autres résultats du développement, comme les possibilités en matière économique et d'emploi (par ex. taux de participation à la main d'œuvre par sexe), la participation des femmes à la vie politique et à la direction des affaires publiques (par ex. proportion de sièges occupés par des femmes dans les parlements) et la santé et le bien-être (par ex. la proportion de femmes adultes prenant, en connaissance de cause, leurs propres décisions concernant les soins de santé procréative).

TABLEAUX STATISTIQUES

Les efforts se poursuivent pour élaborer de meilleures mesures de l'égalité des genres dans l'éducation. Un processus est en cours, impliquant notamment l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles et l'ONU-Femmes, afin de partager les stratégies relatives aux progrès mondiaux de l'évaluation. Les deux tableaux statistiques ci-dessous sont une contribution à ce débat. Le tableau 1 concerne le premier domaine du cadre de suivi de l'égalité des genres dans l'éducation, le tableau 2 présentant un choix d'indicateurs concernant les quatre autres domaines. Des notes explicatives par indicateur facilitent l'interprétation des données (**tableau I.2**).

Les données proviennent de l'ISU, sauf mention contraire en note de bas de page. Les données de l'ISU les plus récentes présentées dans les tableaux proviennent des données sur l'éducation publiées en février 2019 et concernent l'année scolaire ou l'exercice s'achevant en 2018. Soit 2017–2018 pour les pays dans lesquels l'année scolaire s'étale sur deux années civiles, et 2018 pour les pays dans lesquels l'année scolaire correspond à l'année civile. Les données relatives à l'éducation fournies à l'ISU sont conformes à la Classification internationale type de l'éducation (CITE) révisée en 2011. Les niveaux d'enseignement définis par les pays ne correspondent pas forcément à la CITE 2011. Les écarts entre les statistiques de l'éducation nationales et internationales sont dus non seulement à des raisons démographiques (voir ci-dessus) mais aussi à l'utilisation de niveaux d'enseignement nationaux au lieu des niveaux de la CITE.

Les tableaux statistiques répertorient 209 pays et territoires, tous États membres ou Membres associés de l'UNESCO. La plupart fournissent des données à l'ISU au moyen de questionnaires normalisés fournis par l'Institut. Dans le cas de 49 pays, cependant, les données relatives à l'éducation sont recueillies par l'ISU via les questionnaires de l'ISU/OCDE/Eurostat (UOE). Les tableaux statistiques reprennent la classification régionale établie par la Division de statistique des Nations Unies (UNSD) pour les ODD en y apportant quelques modifications. La classification de l'UNSD comprend tous les territoires, qu'ils constituent des entités nationales indépendantes ou qu'ils fassent partie d'entités plus vastes. Cependant, la liste de pays présentée dans les tableaux statistiques n'inclut que les États membres à part entière et les membres associés de l'UNESCO, ainsi que les Bermudes et les Îles Turques et Caïques, États non membres figurant néanmoins dans les tableaux statistiques de l'Éducation pour tous. L'ISU ne collectant pas de données pour les Îles Féroé, ce territoire n'est pas couvert par le Rapport GEM bien qu'il ait le statut de Membre associé de l'UNESCO.

TABLEAU I.1 :
Choix d'indicateurs du cadre de suivi de l'égalité des genres dans l'éducation

Indicateur des ODD	Domaine et indicateur
1	Possibilités d'éducation
4.5.1	Indice de parité entre les sexes ajusté
(4.3.2)	• Taux brut de scolarisation, par niveau d'enseignement
(4.1.5)	• Taux d'achèvement, par niveau d'enseignement
	• Taux de transition (par ex. du primaire au premier cycle du secondaire)
(4.1.1)	• Proportion d'enfants et de jeunes ayant atteint au moins un niveau d'aptitudes minimales en (i) lecture et (ii) mathématiques (2e ou 3e année, fin de cycle primaire, fin de premier cycle du secondaire)
(4.6.2)	• Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes
(4.4.2)	• Adultes ayant des compétences en technologies de l'informatique et de la communication
	Proportion de femmes dans les programmes techniques et professionnels de l'enseignement secondaire
	Proportion de femmes dans les programmes de sciences, technologie, ingénierie et mathématiques de l'enseignement supérieur
2	Normes liées au genre et valeurs
	Adultes se déclarant d'accord avec des affirmations telles que :
	• « Les études universitaires sont plus importantes pour un garçon que pour une fille »
	• « Le premier rôle d'une femme est de s'occuper du ménage »
	• « Lorsqu'une femme exerce un travail rémunéré, ses enfants pâtissent »
5.3.1	Proportion de femmes âgées de 20 à 24 ans qui se sont mariées avant l'âge de 18 ans
	Pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans qui ont donné naissance à un enfant vivant entre 15 et 18 ans
	Pourcentage d'adolescents âgés de 12 à 14 ans qui participent aux tâches domestiques à raison d'au moins 28 heures par semaine, par sexe
	Pourcentage d'enfants âgés de 5 à 14 ans qui travaillent, par sexe
3	Institutions
	Signature et état de ratification des instruments internationaux contraignants, par ex. la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, et exceptions
	Dispositions générales de lutte contre la discrimination fondée sur le genre dans les constitutions nationales
5.1.1	Présence d'un cadre juridique visant à promouvoir, faire respecter et suivre l'application des principes d'égalité des sexes et de non-discrimination fondée sur le sexe
4	Lois et politiques éducatives
	Plans du secteur de l'éducation promouvant l'égalité des sexes
	Intégration de thèmes liés à l'égalité des sexes (discrimination fondée sur le sexe, rôles des hommes et des femmes, violence, santé et droits sexuels et reproductifs) dans les programmes et les manuels scolaires
	Lois et politiques protégeant et facilitant l'accès des adolescentes enceintes à l'éducation
	Lois et politiques combattant la violence liée au genre en milieu scolaire
	Lois et politiques protégeant les enfants contre le travail des enfants et ses conséquences sur l'éducation
4.7.2	Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences de la vie courante
5	Systèmes éducatifs
	Environnements
4.a.1	Proportion d'établissements scolaires disposant d'installations sanitaires de base adéquates, y compris des toilettes séparées pour hommes et femmes
4.a.2	Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtiement corporel, de harcèlement, de violence, de discrimination et d'abus sexuels, par sexe
	Enseignants et enseignement
	Pourcentage d'enseignants par sexe et par niveau d'enseignement
	Pourcentage de chefs d'établissement et d'administrateurs scolaires par sexe et par niveau d'enseignement
	Pourcentage d'enseignants formés aux questions de genre
	Financement
	Transferts monétaires conditionnés par la fréquentation scolaire et différenciés par sexe
	Pourcentage d'aide à l'éducation destinée à la promotion de l'égalité des sexes, par donateur

Indicateur des ODD	Domaine et indicateur
6	Résultats
	Taux de participation à la main d'œuvre de la population âgée de 15 ans ou plus, par sexe
	Écart de salaire entre les hommes et les femmes, par profession
5.2.1	Proportion de femmes et de filles âgées de 15 ans ou plus ayant vécu en couple victimes de violences physiques, sexuelles ou psychologiques infligées au cours des 12 mois précédents par un partenaire intime
5.2.2	Proportion de femmes et de filles âgées de 15 ans ou plus victimes de violences sexuelles infligées au cours des 12 mois précédents par une personne autre que leur partenaire intime
5.5.1	Proportion de sièges occupés par des femmes dans les parlements nationaux et les administrations locales
5.5.2	Proportion de femmes occupant des postes de direction
5.6.1	Proportion de femmes âgées de 15 à 49 ans prenant, en connaissance de cause, leurs propres décisions concernant leurs relations sexuelles, l'utilisation de contraceptifs et les soins de santé procréative

TABLEAU I.2 :
Notes sur les indicateurs mentionnés dans les tableaux statistiques

Indicateur	
Tableau 1	
	<p>Indice de parité entre les sexes ajusté, par indicateur</p> <p>L'indice de parité entre les sexes (IPS) est le rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Si la valeur correspondant au sexe féminin est inférieure ou égale à la valeur correspondant au sexe masculin, l'IPS et l'IPSA sont identiques. Si la valeur correspondant au sexe féminin est supérieure à la valeur correspondant au sexe masculin, l'IPSA = 2 – 1/IPS. Par conséquent, l'IPSA est symétrique autour de 1 et ses valeurs sont comprises entre 0 et 2. Un IPSA égal à 1 indique que la parité entre les femmes et les hommes a été atteinte.</p>
A	<p>Taux brut de scolarisation, par niveau, 2018 ou dernière année disponible</p> <p>Nombre total d'élèves inscrits à un niveau d'enseignement donné, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Ce taux peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.</p> <p>Source : base de données de l'ISU.</p>
B	<p>Taux d'achèvement, par niveau, 2013–2018</p> <p>Pourcentage d'enfants ayant trois à cinq années de plus que l'âge officiel d'admission en dernière année d'un niveau d'enseignement donné étant parvenu à la dernière année de ce niveau. Par exemple, dans un pays où le cycle dure six ans et où l'âge officiel d'admission en dernière année est fixé à 11 ans, le taux d'achèvement du primaire correspond au pourcentage d'élèves âgés de 14 à 16 ans ayant atteint la 6e année.</p> <p>Source : analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données d'enquêtes auprès des ménages.</p>
C	<p>Pourcentage d'étudiants atteignant un niveau d'aptitudes minimales, par niveau d'enseignement, 2017 ou dernière année disponible</p> <p>Le niveau d'aptitudes minimales en lecture et en mathématiques est défini par chaque évaluation. Il convient d'interpréter les données avec prudence en raison des difficultés que pose la comparaison de différentes évaluations. Lorsqu'il n'y a pas eu d'évaluation pendant l'année de référence, on utilise des enquêtes sur les résultats d'apprentissage des élèves provenant de l'année précédente ou suivante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture à la fin du primaire et à la fin du premier cycle du secondaire • Mathématiques à la fin du primaire et à la fin du premier cycle du secondaire. <p>Source : base de données de l'ISU à partir d'évaluations nationales et internationales.</p>
D	<p>Pourcentage de femmes diplômées de l'enseignement supérieur, 2018 ou dernière année disponible :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans les programmes de formation à l'ingénierie, l'industrie manufacturière et la construction • dans les programmes de formation aux technologies de l'information et de la communication. <p>Source : base de données de l'ISU.</p>

TABLEAU I.2 : Suite

Indicateur	
Tableau 2	
A	<p>Normes liées au genre : perceptions</p> <p>Pourcentage de personnes qui se déclarent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « Les études universitaires sont plus importantes pour un garçon que pour une fille »</p> <p>Source : calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir du sixième volet de l'Enquête mondiale sur les valeurs (2010–2016).</p>
B	<p>Normes liées au genre : travail des enfants</p> <p>Indice de parité entre les sexes ajusté du pourcentage d'enfants âgés de 5 à 14 ans qui travaillent</p> <p>Source : UNICEF https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/Child-labour-database_Nov-2017.xls (2010–2017).</p>
C	<p>Normes liées au genre : mariages précoces</p> <p>Pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans qui se sont mariées avant l'âge de 18 ans</p> <p>Source : UNICEF https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/Child-marriage-database_Mar-2018.xlsx (2010–2017).</p>
D	<p>Normes liées au genre : grossesses précoces</p> <p>Pourcentage de femmes âgées de 15 à 19 ans qui ont des enfants ou qui sont actuellement enceintes</p> <p>Source : Banque mondiale https://datacatalog.worldbank.org/teenage-pregnancy-and-motherhood-women-ages-15-19-who-have-had-children-or-are-currently-pregnant-q2.</p>
E	<p>Institutions extérieures à l'éducation : législation internationale</p> <p>Classification des pays par niveau de ratification des trois traités portant sur l'égalité des genres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) • Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (CADE) • Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) <p>Les pays ont été classés en conséquence :</p> <p>Catégorie 1 : État ayant ratifié la CEDAW, la CADE et le PIDESC sans réserve</p> <p>Catégorie 2 : État ayant ratifié la CEDAW, et soit la CADE, soit le PIDESC</p> <p>Catégorie 3 : État ayant ratifié la CEDAW uniquement</p> <p>Catégorie 4 : État ayant ratifié la CEDAW avec des réserves, et soit la CADE, soit le PIDESC</p> <p>Catégorie 5 : État ayant ratifié la CEDAW avec des réserves</p> <p>Catégorie 6 : État n'ayant pas ratifié la CEDAW</p> <p>Source : Initiative pour le droit à l'éducation (2018).</p>
F	<p>Lois et politiques éducatives : éducation à la sexualité</p> <p>Pourcentage d'écoles dispensant une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences de la vie courante, 2017 ou dernière année disponible</p> <p>Source : base de données de l'ISU.</p>
G	<p>Systèmes éducatifs : violence liée au genre en milieu scolaire</p> <p>Indice de parité entre les sexes ajusté du pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, 2017 ou dernière année disponible</p> <p>Source : base de données de l'ISU.</p>
H	<p>Systèmes éducatifs : enseignants</p> <p>Pourcentage d'enseignants de sexe féminin, 2017 ou dernière année disponible</p> <p>Source : base de données de l'ISU.</p>
I	<p>Systèmes éducatifs : chefs d'établissement</p> <p>Différence entre les pourcentages d'enseignants du premier cycle du secondaire et de chefs d'établissement de sexe féminin (2010–2013). Un chiffre positif indique que la proportion de femmes dans le corps enseignant est plus élevée que la proportion de femmes chefs d'établissement.</p> <p>Source : calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) et d'autres enquêtes nationales.</p>
J	<p>Systèmes éducatifs : assainissement</p> <p>Pourcentage d'établissements secondaires dépourvus de services d'assainissement (services absents ou non améliorés), 2016 ou dernière année disponible</p> <p>Source : Programme conjoint de suivi de l'UNICEF et de l'OMS https://washdata.org/report/jmp-2018-wash-in-schools-final.</p>

TABLEAU 1 : Possibilités éducatives

Pays ou territoire	A			B			C				D	
	IPS concernant le taux brut de scolarisation			IPS concernant le taux d'achèvement			IPS concernant les élèves ayant atteint un niveau d'aptitudes minimales				Femmes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (%)	
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Fin de la primaire		Fin du premier cycle du secondaire		TIC	Ingenierie
						Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques			
Afrique subsaharienne												
Angola	0.86	0.59	0.79	0.89	0.76	0.65	...	...	...	...	38	22
Bénin	0.94	0.85	0.53	0.83	0.51	0.46	0.97	1	...	...	55	55
Botswana	0.97	0.95	...	...	...	...	...	...	1.19	1.11	...	...
Burkina Faso	0.98	1.04	0.7	...	...	...	0.96	0.9	...	...	...	18
Burundi	1	1.16	0.82	1.16	0.8	0.84	1.18	1.11	...	...	27	8
Côte d'Ivoire	0.93	1.01	1.19	...	...	...	...	...	...	...	38	22
Cabo Verde	0.9	0.88	0.82	0.97	0.9	0.78	1.15	1.06	...	...	...	...
Cameroun	0.76	0.68	0.58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	0.78	0.5	0.38	0.78	0.55	0.37	0.78	0.64	...	...	...	...
Tchad	0.96	1.04	1.09	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comores	...	...	...	...	...	...	1.1	0.9	...	...	...	...
Congo	0.91	0.77	0.7	0.88	0.62	0.82	1.05	0.79	...	...	...	...
République démocratique du Congo	0.99	0.66	0.62	0.93	0.84	0.7	...	...	...	...	37	10
Djibouti	0.89	0.84	0.82	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	0.99	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	0.86	0.88	0.94	...	...	...	...	...	...	...	0	28
Eswatini	0.92	1	0.95	1.17	1.13	1.07	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	0.91	0.89	0.98	1.03	1.12	1.18	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	1.08	1.1	...	0.94	0.96	0.85	...	...	...	...	...	...
Ghana	1.01	1	0.93	1.05	1	0.84	1	0.94	...	...	11	14
Guinée	0.82	0.67	0.63	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	0.8	0.69	0.52	...	...	...	...	...	...
Kenya	1	1.01	...	1.06	1.12	0.85	1.06	1.03	...	...	30	19
Lesotho	0.97	1.25	1.3	1.33	1.46	1.32	...	...	...	...	23	21
Libéria	0.92	0.81	0.74	0.9	0.8	0.53	...	...	...	...	...	...
Madagascar	1	1.04	0.94	...	...	...	...	...	...	...	23	19
Malawi	1.03	0.99	0.75	1.18	0.92	0.84	...	...	...	...	...	...
Mali	0.89	0.87	0.69	0.84	0.75	0.6	0.93	1.02	...	...	...	...
Mauritanie	1.05	0.97	0.93	0.86	0.73	0.57	...	...	...	...	41	12
Maurice	1.02	1	1.13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	0.93	0.95	0.82	...	...	...	...	...	...	...	27	24
Namibie	0.97	1.06	...	1.11	1.23	1.1	...	...	...	...	43	34
Niger	0.87	0.76	0.64	...	...	...	0.85	0.68	...	...	42	14
Nigéria	0.94	0.92	0.88	0.98	0.84	0.79	...	...	...	...	...	...
Rwanda	0.99	1.13	1.07	1.22	1.16	0.84	...	...	...	...	35	25
Sao Tomé-et-Principe	0.96	1.09	1.19	1.07	1.08	1.43	...	...	...	...	...	...
Sénégal	1.14	1.11	1.02	1.02	0.9	0.66	0.98	0.93	...	...	...	...
Seychelles	1.01	0.98	1.18	...	...	...	...	...	...	...	33	29
Sierra Leone	1.01	0.99	0.88	1.05	0.66	0.74	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	0.96	1.05	1.11	...	...	...	...	...	...	1.08	37	32
Soudan du Sud	0.71	0.59	0.45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	0.95	0.78	0.58	0.89	0.64	0.49	1.1	0.95	...	...	...	...
Ouganda	1.03	...	...	1.07	0.87	0.79	1.01	0.85	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	1.02	1.03	0.67	1.1	0.86	0.69	...	...	...	...	...	...
Zambie	1.02	0.97	...	1.03	0.88	0.68	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	0.98	1.04	0.93	1.03	1.01	0.77	...	...	...	...	46	20
Afrique du Nord et Asie occidentale												
Algérie	0.95	...	...	...	...	...	...	...	1.31	1.13	54	41
Arménie	1	1.02	1.1	1	1.05	1.25	...	1.01	...	...	31	12
Azerbaïdjan	1.02	1	...	...	...	...	...	...	...	...	47	28
Bahrein	1	1.01	1.01	...	...	...	...	...	...	1.13	48	33
Chypre	1	0.99	0.99	...	0.99	1.1	...	...	1.23	...	31	33
Égypte	1	1	0.96	1.01	1.02	0.96	...	...	...	1.08	37	21
Géorgie	1.01	1	1.03	...	1	1	...	...	1.28	1.11	25	17
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	1.01	1.01	1.02	...	...	...	...	...	1.11	1	...	...
Jordanie	...	0.99	1.15	...	...	...	...	...	1.32	1.16	...	...

TABLEAU 1 : Suite

Pays ou territoire	A			B			C				D	
	IPS concernant le taux brut de scolarisation			IPS concernant le taux d'achèvement			IPS concernant les élèves ayant atteint un niveau d'aptitudes minimales				Femmes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (%)	
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Fin de la primaire		Fin du premier cycle du secondaire		TIC	Ingénierie
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques								
Koweït	1	...	...	...	...	...	...	...	...	1.07	...	25
Liban	0.92	0.98	1	...	...	...	...	...	1.1	0.97	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	0.95	0.86	0.95	...	...	...	...	...	...	1	45	46
Oman	1.03	0.92	1.02	...	...	...	...	...	...	1.23	74	39
Palestine	1	1.05	1.25	1.01	1.14	1.28	...	...	...	...	48	32
Qatar	0.99	1.05	1.33	...	...	...	...	...	1.25	1.06	38	37
Arabie saoudite	0.98	0.79	0.76	...	...	...	...	...	...	1.15	46	6
Soudan	0.94	0.98	1.06	0.97	1.02	0.83	...	...	...	...	...	46
République arabe syrienne	0.97	0.97	1.1	...	...	...	...	...	...	...	57	44
Tunisie	0.97	0.98	1.21	...	...	...	...	...	1.22	0.87	61	45
Turquie	0.99	1.02	0.94	0.99	0.96	1.05	...	1.01	1.16	1.03	34	27
Émirats arabes unis	0.97	0.98	0.89	...	...	...	...	...	1.24	1.1	58	35
Yémen	0.87	0.75	0.7	0.78	0.73	0.64	...	...	...	...	...	...
Asie centrale et méridionale												
Afghanistan	0.69	0.59	0.55	0.6	0.52	0.45	...	...	...	...	...	4
Bangladesh	1.07	1.22	1.05	1.11	1.02	0.82	1.01	...	1	0.84	28	46
Bhoutan	1	1.13	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	25
Inde	1.14	1.05	0.97	1	0.96	0.85	...	...	...	...	50	31
Iran (République islamique d')	1.03	0.99	1.04	...	...	...	...	...	...	1.05	42	20
Kazakhstan	1.02	1.01	1.01	1	1	1.02	...	1	1.13	1.02	39	29
Kirghizistan	0.99	0.99	1.02	1	1.02	1.03	...	...	...	...	45	30
Maldives	1	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	1.06	1.07	1.13	0.98	0.95	...	...	...	...	...	...	14
Pakistan	0.86	0.85	0.76	...	...	...	1.04	1.03	...	...	...	...
Sri Lanka	0.99	0.99	1.11	...	...	...	...	...	...	1.12	39	26
Tadjikistan	0.99	0.97	0.75	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	0.98	0.99	0.91	1	1	1.03	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	0.98	0.99	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est												
Brunéi Darussalam	0.99	0.99	1.03	...	...	...	...	...	...	...	46	48
Cambodge	0.98	1.08	0.99	1.12	0.96	0.97	...	...	1.3	1.22	8	15
Chine	1.01	1.01	1.05	1.02	1.08	1.15	...	...	1.06	1	...	...
République populaire démocratique de Corée	1	1	1.02	...	...	...	...	...	...	...	36	17
Hong Kong (Chine)	0.98	0.95	0.96	...	...	...	...	...	1.07	1.02	...	...
Indonésie	0.96	1.02	1.04	...	...	...	...	...	1.2	1.06	35	23
Japon	1	1	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	14
République démocratique pop. lao	0.97	0.95	0.91	...	...	...	...	...	...	...	35	17
Macao (Chine)	0.99	0.95	1.05	...	...	...	...	...	1.09	1.03	19	14
Malaisie	1.01	1.01	1.08	...	...	...	...	...	1.22	1.06	45	32
Mongolie	0.98	0.99	1.06	1.01	1.05	1.26	...	...	...	...	31	32
Myanmar	0.95	1.05	1.18	1.03	1.03	1.33	...	...	...	...	...	...
Philippines	0.97	1.07	1.14	1.12	1.25	1.22	...	...	...	...	48	24
République de Corée	1	1.01	1	...	...	...	...	...	1.11	1.05	29	21
Singapour	1	0.98	1	...	...	...	...	...	1.05	1.01	33	27
Thaïlande	1	0.9	1.02	1	1.12	1.19	...	...	1.22	1.03	48	17
Timor-Leste	0.97	1.07	1.09	1.1	1.1	1.1	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	1	1.01	...	1.01	1.06	1.17	...	...	1.1	1.04	26	37
Océanie												
Australie	1	0.88	0.9	...	...	...	1.04	1.02	1.1	1	19	23
Îles Cook	0.94	0.96	1.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	0.99	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	1.06	1.13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	1.02	1.06	1.16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	1	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	1.03	1.01	1.08	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	1	0.99	1.12	...	...	...	...	...	1.1	1	23	29
Nioué	0.95	0.98	0.86	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 1 : Suite

Pays ou territoire	A			B			C				D	
	IPS concernant le taux brut de scolarisation			IPS concernant le taux d'achèvement			IPS concernant les élèves ayant atteint un niveau d'aptitudes minimales				Femmes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (%)	
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Fin de la primaire		Fin du premier cycle du secondaire		TIC	Ingénierie
						Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques			
Palaos	0.96	1.04	1.05	...	...	...	...	...	...	...	...	8
Papouasie-Nouvelle-Guinée	0.91	0.82	0.64	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1	1.02	1.14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	0.99	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	0.88	0.89	1.56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0.97	1.02	1.17	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	0.97	1.2	1.23	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0.98	1.05	1.08	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	...	...	...	...	...	1.22	1.23	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	0.97	0.84	1.18	...	...	...	1.33	1.14	...	...	...	...
Argentine	1	0.99	1.11	...	...	...	1.1	0.95	1.1	0.86	31	41
Aruba	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	1.05	1.04	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	0.98	1.02	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	0.95	1.01	1.15	1.01	1.15	1.06	...	...	...	...	19	9
Bolivie (État plurinational de)	0.98	0.93	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bésil	0.97	0.97	1.14	1.09	1.1	1.19	1.04	0.99	1.15	0.79	15	37
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili	0.97	0.98	1.02	1	1.01	1.05	1.03	1	1.07	0.88	13	18
Colombie	0.97	1.02	1.13	1.04	1.1	1.12	1.02	0.98	1.02	0.96	25	35
Costa Rica	1.01	0.97	1.17	...	...	...	1.02	1.01	1.1	0.76	23	35
Cuba	0.95	0.94	1.1	1	1.01	1.01	...	...	...	...	33	42
Curaçao	0.96	1.03	1.11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	0.97	0.93	1.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	0.93	1	1.18	1.07	1.14	1.27	1.12	0.99	1.24	0.95	39	38
Équateur	1.01	1.02	1.04	1	1.03	1.06	1.05	1	1.06	0.93	37	21
El Salvador	0.97	0.97	1.03	1.05	1.02	1.08	...	...	...	...	26	19
Grenade	0.95	1.06	1.04	...	...	...	...	...	...	...	22	13
Guatemala	0.97	0.9	1.05	0.95	0.87	0.91	1.12	0.91	...	...	21	35
Guyana	...	...	...	1.03	1.11	1.24	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	1	1.06	1.21	...	...	...	1.06	0.94	...	...	30	37
Jamaïque	...	1.04	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	1.01	1.1	1.05	1	0.99	0.98	1.22	1.06	1.13	0.9	32	28
Montserrat	...	...	...	...	...	...	1	1.36	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	1.04	0.95	...	...	...	...
Panama	0.98	0.98	1.09	1.01	1.07	1.17	1.08	0.98	...	...	56	40
Paraguay	...	...	1.08	1.09	1.09	1.12	1.08	1.02	...	...	...	...
Pérou	1	0.99	1.01	...	...	...	...	...	1.1	0.88	50	26
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	0.99	1.03	...	...	...	1.15	1.04	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les Grenadines	0.98	0.87	1.12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75	...
Suriname	1	1.16	1.45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	1.22	1.14	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	0.98	...	...	1.01	1.16	0.72	1.05	0.96	1.14	0.89	20	48
Venezuela (République bolivarienne du)	0.97	1.04	1.12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord												
Albanie	0.97	0.97	0.91	...	...	...	...	...	...	...	47	40
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...
Autriche	1	0.98	0.93	...	0.98	1.01	1.08	...	1.1	0.93	14	22
Bélarus	1	1.01	0.94	...	...	...	...	...	...	...	24	23
Belgique	1	1.02	1.15	...	1.03	0.99	...	...	1.06	0.97	6	25
Bermudes	0.98	1.02	1.17	...	...	...	...	...	...	...	9	0
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27	38
Bulgarie	0.99	0.96	0.98	...	1.01	0.9	...	1.01	1.2	1.04	40	30

TABLEAU 1 : Suite

Pays ou territoire	A			B			C				D	
	IPS concernant le taux brut de scolarisation			IPS concernant le taux d'achèvement			IPS concernant les élèves ayant atteint un niveau d'aptitudes minimales				Femmes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (%)	
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Fin de la primaire		Fin du premier cycle du secondaire		TIC	Ingénierie
						Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques			
Canada	1	1.02	1.01	...	...	...	...	...	1.06	0.99	30	20
Croatie	1.01	1.04	1.05	...	1.02	0.98	...	0.99	1.1	0.94	21	34
Tchéquie	1.01	1	1.02	...	1	1	...	...	1.11	1.01	15	33
Danemark	0.99	1	1.05	...	1.01	1.08	...	...	1.06	0.98	24	29
Estonie	1	0.99	1.03	...	1.01	1.1	...	...	1.07	1.02	27	32
Finlande	1	0.99	1.14	...	1	1.08	...	...	1.1	1.05	21	22
France	0.99	0.99	1.03	...	1.01	1.12	...	...	1.1	1.01	16	26
Allemagne	0.99	0.97	0.9	...	0.99	1.03	...	1	1.06	0.95	18	20
Grèce	1	0.95	0.93	...	0.98	0.99	...	...	1.16	1.03	39	34
Hongrie	1	0.97	1.01	...	1	0.95	...	1	1.1	0.97	19	29
Islande	1	1	1.01	...	1	1.29	...	...	1.14	1.02	...	...
Irlande	0.99	1	1.05	...	1.03	1.03	...	...	1.04	1	21	18
Italie	1	0.98	0.98	...	1	1.09	...	...	1.07	0.99	16	32
Lettonie	1	0.98	1	...	1.02	1.05	...	...	1.13	1.04	24	27
Liechtenstein	0.96	0.96	0.64	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	1	0.96	0.94	...	0.99	1.05	...	1.01	1.15	1.03	12	25
Luxembourg	1	0.98	1.07	...	1.04	1.07	...	...	1.09	0.98	20	20
Malte	1.04	0.96	1.09	...	1.02	1.05	...	...	1.17	1.03	16	23
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	0.99	0.99	1	1	1.01	1.04	...	...	1.18	0.99	...	...
Pays-Bas	1	0.96	1.07	...	0.98	1.21	...	...	1.08	1.01	17	24
Macédoine du Nord	1	0.98	0.98	...	...	...	...	...	1.29	1.06	34	42
Norvège	1	0.98	0.94	...	0.99	1.11	...	...	1.11	1.04	16	23
Pologne	1.01	0.97	0.97	...	1.03	1.04	...	...	1.1	0.97	18	42
Portugal	0.96	0.97	0.98	...	0.98	1.21	...	...	1.07	0.99	23	33
République de Moldova	1	0.99	0.99	...	...	...	...	...	1.25	1.02	30	29
Roumanie	0.99	0.98	1.01	...	1.02	1.01	...	...	1.09	1	33	35
Fédération de Russie	1	1.02	0.92	1	1	1	...	1	1.09	0.99	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	1	0.99	1.03	1	1	1.15	...	1.04	...	...	26	37
Slovaquie	0.99	0.99	1.04	...	1	1.01	...	0.97	1.15	1	12	28
Slovénie	1	0.99	1.03	...	1	1.04	...	...	1.12	1	16	24
Espagne	1.01	0.97	1.04	...	1	1.19	...	...	1.07	0.96	14	26
Suède	1.03	1.03	1.16	...	0.99	1.02	...	1.02	1.12	1	28	32
Suisse	0.99	0.99	0.94	...	0.99	0.94	...	...	1.1	0.99	9	15
Ukraine	1.02	1	0.92	...	...	...	...	...	...	...	19	23
Royaume-Uni	1	1.12	1.08	...	1	1.06	...	...	1.07	0.97	19	23
États-Unis d'Amérique	1	0.96	1.03	1	1	1.03	...	...	1.08	0.98	24	20

A Indice de parité entre les sexes ajusté concernant le taux brut de scolarisation par niveau d'enseignement

B Indice de parité entre les sexes ajusté concernant le taux d'achèvement par niveau d'enseignement [Source : analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes auprès des ménages.]

C Indice de parité entre les sexes ajusté concernant le pourcentage d'élèves ayant atteint au moins un niveau d'aptitudes minimales en lecture et en mathématiques

D Pourcentage de femmes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur en a) en ingénierie, dans le secteur manufacturier et dans la construction b) technologies de l'information et de la communication

Note : Sauf indication contraire, les données proviennent de l'ISU.

TABLEAU 2 : Normes, institutions, lois, politiques et systèmes

Pays ou territoire	A Adultes estimant que les études universitaires sont plus importantes pour les garçons que pour les filles (%)	B IPS des adolescents qui participent aux tâches ménagères	C Taux de mariages précoces (%)	D Taux de grossesses précoces (%)	E Engagement international du gouvernement en faveur de l'égalité des genres	F Écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité (%)		G IPS des élèves victimes d'intimidation	H Enseignantes (%)		I Écart entre la proportion de femmes dans le corps enseignant et la proportion de femmes chefs d'établissement (points de pourcentage)	J Établissements secondaires dépourvus d'installations sanitaires (%)
						Primaire	Premier cycle du secondaire		Primaire	Secondaire		
Afrique subsaharienne												
Angola	...	1	30	34	catégorie 2	...	...	...	47	29	...	...
Bénin	...	1	26	16	catégorie 1	...	...	1.08	25	10	...	24
Botswana	...	...	...	...	catégorie 3	...	...	...	74	...	...	0
Burkina Faso	...	1	52	27	catégorie 1	2	0	...	47	17	...	24
Burundi	...	1	20	12	catégorie 2	100	100	...	53	26	...	0
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	catégorie 2	75	100	...	72	47	...	0
Cabo Verde	...	1	31	25	catégorie 2	...	...	...	54	35	...	29
Cameroun	...	1	68	...	catégorie 1	...	...	...	19	47	...	23
République centrafricaine	...	1	67	36	catégorie 2	...	...	...	18	7	...	...
Tchad	...	1	32	11	catégorie 3	...	...	...	20	9	...	65
Comores	...	...	27	33	catégorie 1	...	...	...	54	9	...	25
Congo	...	1	27	30	catégorie 1	...	...	...	30	16	...	12
République démocratique du Congo	...	1	37	27	catégorie 2	0	0	...	29	12	...	...
Djibouti	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	...	27	26	...	4
Guinée équatoriale	...	...	30	...	catégorie 2	...	...	...	44	...	...	4
Érythrée	...	...	41	...	catégorie 2	...	...	...	39	22	...	27
Eswatini	...	1	5	...	catégorie 1	100	97	0.94	69	49	...	14
Éthiopie	...	1	40	12	catégorie 2	...	...	...	37	24	...	46
Gabon	...	1	22	28	catégorie 2	...	...	...	53	...	...	...
Gambie	...	1	30	18	catégorie 2	...	...	...	36	19	...	0
Ghana	30	1	21	18	catégorie 2	...	...	1.04	41	25	...	8
Guinée	...	1	51	34	catégorie 1	...	...	...	31	5	...	8
Guinée-Bissau	...	1	24	...	catégorie 2	...	...	...	22	...	...	...
Kenya	...	...	23	19	catégorie 2	...	...	...	50	42	...	...
Lesotho	...	...	17	19	catégorie 2	...	...	...	75	55	...	...
Libéria	...	...	36	34	catégorie 1	...	...	...	14	5	...	...
Madagascar	...	1	41	39	catégorie 1	...	...	...	55	43	...	24
Malawi	...	1	42	29	catégorie 2	...	...	...	42	31	...	32
Mali	...	1	52	38	catégorie 1	...	...	...	31	14	...	30
Mauritanie	...	...	37	...	catégorie 4	...	...	0.96	38	11	...	66
Maurice	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.7	77	58	...	0
Mozambique	...	...	48	46	catégorie 3	...	...	1.03	45	31	...	...
Namibie	...	...	7	19	catégorie 2	...	...	0.95	68	54	...	...
Niger	...	1	76	40	catégorie 4	6	100	...	53	22	...	44
Nigéria	46	1	44	32	catégorie 1	...	...	...	48	48	...	...
Rwanda	36	1	7	7	catégorie 1	100	100	...	54	31	...	0
Sao Tomé-et-Principe	...	1	35	...	catégorie 2	50	100	...	55	33	...	0
Sénégal	...	1	31	16	catégorie 1	100	84	...	33	27	...	16
Seychelles	...	...	...	...	catégorie 1	93	86	1.11	89	61	...	0
Sierra Leone	...	1	39	35	catégorie 1	21	43	...	27	14	...	...
Somalie	...	...	...	...	catégorie 6	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	39	...	...	...	catégorie 1	...	...	...	79	58	...	...
Soudan du Sud	...	...	52	...	catégorie 3	...	...	...	15	13	...	30
Togo	...	1	22	16	catégorie 1	...	...	...	16	...	...	...
Ouganda	...	1	40	24	catégorie 1	...	...	...	43	24	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	1	30	27	catégorie 1	...	...	1.11	51	35	...	0
Zambie	...	...	31	28	catégorie 2	62	...	...	50	...	...	...
Zimbabwe	16	...	32	22	catégorie 1	...	...	...	56	46	...	6
Afrique du Nord et Asie occidentale												
Algérie	37	1	2	...	catégorie 4	0	0	1.13	76	...	...	0
Arménie	25	0	5	4	catégorie 1	...	...	0.6	...	...	...	...
Azerbaïdjan	31	...	11	...	catégorie 2	...	...	...	91	73	...	0
Bahreïn	...	...	...	...	catégorie 4	...	...	0.64	75	57	...	0
Chypre	14	...	...	...	catégorie 1	...	...	...	83	66	...	...
Égypte	36	1	17	11	catégorie 4	0	0	0.99	61	47	...	0
Géorgie	18	0	14	...	catégorie 1	...	...	...	91	80	...	...
Iraq	31	1	24	...	catégorie 4	...	...	0.68	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	catégorie 4	...	...	0.49	85	...	24	0

TABLEAU 2 : Suite

Pays ou territoire	A Adultes estimant que les études universitaires sont plus importantes pour les garçons que pour les filles (%)	B IPS des adolescents qui participent aux tâches ménagères	C Taux de mariages précoces (%)	D Taux de grossesses précoces (%)	E Engagement international du gouvernement en faveur de l'égalité des genres	F Écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité (%)		G IPS des élèves victimes d'intimidation	H Enseignantes (%)		I Écart entre la proportion de femmes dans le corps enseignant et la proportion de femmes chefs d'établissement (points de pourcentage)	J Établissements secondaires dépourvus d'installations sanitaires (%)
						Primaire	Premier cycle du secondaire		Primaire	Secondaire		
Jordanie	29	0	8	4	catégorie 4	...	...	...	78	59	...	...
Koweït	36	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.77	90	56	...	0
Liban	31	...	...	...	catégorie 4	...	...	0.49	88	68	...	1
Libye	32	...	...	...	catégorie 1	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	20	...	...	...	catégorie 4	...	...	0.72	58	36	...	6
Oman	...	...	...	...	catégorie 5	...	...	0.87	70	68	...	...
Palestine	27	1	15	...	catégorie 2	...	...	...	71	52	...	1
Qatar	28	...	4	...	catégorie 5	100	100	0.71	81	53	...	0
Arabie saoudite	...	...	...	...	catégorie 4	100	100	...	53	51	...	...
Soudan	...	1	34	...	catégorie 6	...	...	...	...	...	...	30
République arabe syrienne	...	...	...	...	catégorie 4	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	24	1	2	...	catégorie 4	...	...	...	62	51	...	0
Turquie	32	0	15	...	catégorie 2	...	...	...	59	50	...	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	catégorie 5	...	...	0.67	90	68	...	...
Yémen	45	...	32	11	catégorie 2	...	...	0.71	33	...	...	...
Asie centrale et méridionale												
Afghanistan	...	1	35	12	catégorie 1	...	...	1.06	34	32	...	...
Bangladesh	...	1	59	31	catégorie 4	0	0	0.64	61	22	...	3
Bhoutan	...	1	26	...	catégorie 3	...	...	0.93	40	42	...	3
Inde	35	...	27	8	catégorie 4	...	...	...	51	43	...	21
Iran (République islamique d')	...	1	17	...	catégorie 6	...	...	...	67	54	...	...
Kazakhstan	22	...	7	...	catégorie 1	...	...	...	99	77	...	...
Kirghizistan	41	1	12	6	catégorie 1	100	100	...	98	77	...	...
Maldives	...	...	...	...	catégorie 4	0	100	0.97	70	...	...	...
Népal	...	1	40	17	catégorie 2	...	...	0.81	44	23	...	...
Pakistan	51	...	21	8	catégorie 4	...	...	...	55	61	...	9
Sri Lanka	...	0	...	...	catégorie 1	...	100	0.57	87	70	...	0
Tadjikistan	...	...	12	7	catégorie 1	...	...	...	76	46	...	...
Turkménistan	...	0	6	...	catégorie 2	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	49	...	...	...	catégorie 1	...	...	...	91	60	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est												
Bruné Darussalam	...	...	...	...	catégorie 4	...	...	0.86	77	69	...	...
Cambodge	...	1	18	12	catégorie 2	...	...	0.99	57	...	...	31
Chine	22	...	...	...	catégorie 1	...	...	...	66	54	...	...
République populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	...	84	45	...	...
Hong Kong (Chine)	23	...	...	...	...	100	95	...	77	56	...	0
Indonésie	...	...	14	10	catégorie 1	...	...	0.8	66	55	...	12
Japon	16	...	...	...	catégorie 2	...	...	...	...	...	33	...
République démocratique pop. lao	...	1	35	...	catégorie 2	...	...	0.74	52	51	...	...
Macao (Chine)	...	...	...	...	...	...	...	...	83	58	...	0
Malaisie	43	...	...	...	catégorie 5	100	100	0.74	70	67	21	0
Mongolie	...	1	5	...	catégorie 1	...	...	0.7	96	73	...	15
Myanmar	...	1	16	6	catégorie 3	...	...	0.95	82	86	...	...
Philippines	39	1	15	10	catégorie 1	...	...	0.92	88	73	...	7
République de Corée	26	...	...	...	catégorie 2	...	...	...	78	59	55	0
Singapour	26	...	...	...	catégorie 5	...	...	...	80	65	12	0
Thaïlande	29	...	22	...	catégorie 2	...	...	0.73	71	64	...	...
Timor-Leste	...	...	19	7	catégorie 2	...	...	0.64	40	29	...	...
Viet Nam	...	1	11	...	catégorie 2	...	...	1	73	...	...	...
Océanie												
Australie	4	...	...	...	catégorie 1	...	...	...	...	...	21	0
Îles Cook	...	...	...	...	catégorie 3	0	32	1.08	90	58	...	0
Fidji	...	...	...	...	catégorie 3	...	...	0.78	59	57	...	...
Kiribati	...	...	...	...	catégorie 3	...	...	0.76	82	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	catégorie 3	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	catégorie 5	...	...	...	56	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	catégorie 3	...	50	0.95	78	50	...	...

TABLEAU 2 : Suite

Pays ou territoire	A Adultes estimant que les études universitaires sont plus importantes pour les garçons que pour les filles (%)	B IPS des adolescents qui participent aux tâches ménagères	C Taux de mariages précoces (%)	D Taux de grossesses précoces (%)	E Engagement international du gouvernement en faveur de l'égalité des genres	F Écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité (%)		G IPS des élèves victimes d'intimidation	H Enseignantes (%)		I Écart entre la proportion de femmes dans le corps enseignant et la proportion de femmes chefs d'établissement (points de pourcentage)	J Établissements secondaires dépourvus d'installations sanitaires (%)
						Primaire	Premier cycle du secondaire		Primaire	Secondaire		
Nouvelle-Zélande	5	...	...	...	catégorie 1	...	...	...	84	63	...	...
Nioué	...	...	...	...	catégorie 6	0	100	...	92	57	...	0
Palaos	...	...	...	...	catégorie 6	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	...	49	38	...	19
Samoa	...	...	11	...	catégorie 3	0	0	0.88	77	57	...	...
Îles Salomon	...	1	21	...	catégorie 1	...	...	1.05	43	33	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	1.01	73	...	...	...
Tonga	...	...	6	...	catégorie 6	...	...	0.67	72	58	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	catégorie 3	...	...	0.37	82	56	...	...
Vanuatu	...	1	21	...	catégorie 3	...	...	0.98	57	42	...	...
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	1.26	75	68	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	catégorie 3	98	100	...	91	74	...	...
Argentine	17	1	...	...	catégorie 1	...	...	0.98	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	85	59	...	...
Bahamas	...	...	...	...	catégorie 4	...	...	0.89	90	71	...	...
Barbade	...	1	11	...	catégorie 1	...	...	0.71	77	65	...	0
Belize	...	0	26	...	catégorie 1	...	...	1.03	74	63	...	...
Bolivie (État plurinational de)	...	...	19	...	catégorie 2	...	...	0.89	66	52	...	...
Bésil	9	1	...	...	catégorie 1	...	...	...	89	64	-3	2
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	91	67	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	88	67	...	...
Chili	20	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.88	81	60	9	...
Colombie	11	0	23	17	catégorie 2	...	...	...	77	51	...	...
Costa Rica	...	1	21	...	catégorie 1	0	74	...	79	57	...	5
Cuba	...	...	26	...	catégorie 2	...	...	...	81	64	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	catégorie 1	100	100	...	87	73	...	0
République dominicaine	...	1	36	20	catégorie 1	...	...	0.85	81	63	...	...
Équateur	23	1	...	...	catégorie 1	...	...	...	76	57	...	...
El Salvador	...	0	26	...	catégorie 2	...	...	1.14	74	55	...	...
Grenade	...	...	...	...	catégorie 2	100	100	...	81	65	...	...
Guatemala	...	0	30	21	catégorie 1	...	...	0.75	64	49	...	...
Guyana	...	1	30	...	catégorie 2	...	...	0.91	89	71	...	...
Haïti	60	1	18	14	catégorie 2	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	0	34	24	catégorie 1	...	...	1	74	59	...	...
Jamaïque	...	1	8	...	catégorie 1	...	...	0.94	89	71	...	...
Mexique	21	1	26	...	catégorie 2	...	...	...	68	50	13	4
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	87	64	...	...
Nicaragua	...	...	35	...	catégorie 1	...	...	...	77	55	...	...
Panama	...	0	26	...	catégorie 1	...	...	...	77	59	...	...
Paraguay	...	1	22	...	catégorie 2	...	...	0.76	71	62	...	...
Pérou	14	1	22	13	catégorie 1	...	...	1.03	69	45	...	3
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	catégorie 3	...	...	0.82	92	69	...	...
Sainte-Lucie	...	1	8	...	catégorie 3	...	...	...	86	72	...	0
Saint-Vincent-et-les Grenadines	...	...	...	...	catégorie 1	100	100	...	84	68	...	0
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	90	58	...	...
Suriname	...	1	19	...	catégorie 2	...	...	...	95	73	...	...
Trinité-et-Tobago	6	...	11	...	catégorie 2	...	...	0.73	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	92	60	...	...
Uruguay	9	...	25	...	catégorie 1	100	100	1.13	...	...	...	...
Venezuela (République bolivarienne du)	...	...	...	...	catégorie 1	100	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord												
Albanie	...	1	...	...	catégorie 1	...	...	0.77	85	66	...	...
Andorre	...	...	...	...	catégorie 3	100	100	...	85	62	...	0
Autriche	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	0.83	92	66	...	...
Bélarus	21	1	3	...	catégorie 1	...	...	...	99	80	...	0
Belgique	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	...	82	63	...	...

TABLEAU 2 : Suite

Pays ou territoire	A Adultes estimant que les études universitaires sont plus importantes pour les garçons que pour les filles (%)	B IPS des adolescents qui participent aux tâches ménagères	C Taux de mariages précoces (%)	D Taux de grossesses précoces (%)	E Engagement international du gouvernement en faveur de l'égalité des genres	F Écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité (%)		G IPS des élèves victimes d'intimidation	H Enseignantes (%)		I Écart entre la proportion de femmes dans le corps enseignant et la proportion de femmes chefs d'établissement (points de pourcentage)	J Établissements secondaires dépourvus d'installations sanitaires (%)
						Primaire	Premier cycle du secondaire		Primaire	Secondaire		
Bermudes	...	...	...	...	...	46	100	...	88	67	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	4	...	catégorie 1	...	...	...	87	61	...	...
Bulgarie	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.92	94	79	10	...
Canada	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	1.15	...	...	...	...
Croatie	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.94	94	70	14	...
Tchéquie	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.91	97	66	28	...
Danemark	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	1.02	69	56	27	0
Estonie	16	...	...	...	catégorie 2	...	...	0.95	91	76	24	0
Finlande	...	...	...	...	catégorie 1	100	100	0.79	79	67	32	0
France	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.95	83	59	24	0
Allemagne	16	...	...	...	catégorie 1	...	...	1.03	87	63	...	0
Grèce	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	0.93	71	60	...	...
Hongrie	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	1	97	70	...	0
Islande	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	0.86	82	...	17	...
Irlande	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	1.09	85	...	...	...
Italie	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.8	96	69	23	0
Lettonie	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	1.02	93	83	12	0
Liechtenstein	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	...	78	54	...	...
Lituanie	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	0.99	97	82	...	...
Luxembourg	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	1.09	76	54	...	...
Malte	...	...	...	...	catégorie 4	...	...	0.71	85	65	...	...
Monaco	...	...	...	...	catégorie 4	100	100	...	83	58	...	0
Monténégro	...	1	4	...	catégorie 1	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	5	...	...	...	catégorie 1	...	...	1.03	87	53	24	0
Macédoine du Nord	...	1	7	...	catégorie 1	...	...	0.73	81	59	...	...
Norvège	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.9	75	63	3	0
Pologne	12	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.89	86	69	8	...
Portugal	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.84	81	70	34	0
République de Moldova	...	...	12	...	catégorie 1	100	100	1.04	98	79	...	0
Roumanie	21	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.85	90	72	5	...
Fédération de Russie	23	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.9	99	82	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	...	91	78	...	...
Serbie	...	1	3	...	catégorie 1	...	...	...	86	65	10	...
Slovaquie	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.87	90	74	22	0
Slovénie	8	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.74	97	74	...	0
Espagne	12	...	...	...	catégorie 1	...	...	0.7	76	57	14	0
Suède	3	...	...	...	catégorie 1	...	...	1.17	77	64	12	...
Suisse	...	...	...	...	catégorie 2	...	...	0.96	83	49	...	0
Ukraine	18	1	9	...	catégorie 1	...	...	0.96	97	80	...	...
Royaume-Uni	...	...	...	...	catégorie 1	...	...	...	85	63	...	...
États-Unis d'Amérique	6	...	...	...	catégorie 6	...	...	...	87	63	...	0

- A Pourcentage d'adultes se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que les études universitaires sont plus importantes pour les garçons que pour les filles [Source : Enquête mondiale sur les valeurs]
- B Pourcentage d'adolescents qui participent aux tâches ménagères, indice de parité entre les sexes ajusté [Source : UNICEF]
- C Pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans qui se sont mariées ou étaient en couple avant l'âge de 18 ans [Source : UNICEF]
- D Pourcentage de femmes âgées de 15 à 19 ans ayant donné naissance à un enfant ou sont enceintes [Source : Banque mondiale]
- E État de ratification des instruments internationaux sur l'égalité des genres. La catégorie 1 indique le degré d'engagement le plus élevé et la catégorie 6 le plus faible [Source : Initiative pour le droit à l'éducation]
- F Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité par niveau d'enseignement
- G Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, indice de parité entre les sexes ajusté
- H Pourcentage d'enseignantes par niveau d'enseignement
- I Différence entre la proportion de femmes dans le corps enseignant et la proportion de femmes chefs d'établissement dans le premier cycle du secondaire [Source : OCDE/TALIS et sources nationales]
- J Pourcentage d'établissements secondaires dépourvus d'installations sanitaires [Source : UNICEF et OMS]

Note : sauf indication contraire, les données proviennent de l'ISU.

Références

- Abel, G. and Muttarak, R. 2017. *Who is moving? Exploring internal migration by gender and education across 58 countries*. Paper presented at the Population Association of America.
- Abuya, B. A., Onsomu, E. O. and Moore, D. 2012. Educational challenges and diminishing family safety net faced by high-school girls in a slum residence, Nairobi, Kenya. *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 1, pp. 81–91.
- Alaluu, S. 2017. *Rural to urban migration and young female domestic workers in the 21st century Lima, Peru*. Conference paper for Migrating out of Poverty: From Evidence to Policy, London, March 28–29 2017.
- Anti-Slavery International. 2013. *Small Grants, Big Change: Influencing Policy and Practice for Child Domestic Workers*. London, Anti-Slavery International.
- Antman, F. M. 2015. Gender discrimination in the allocation of migrant household resources. *Journal of population economics*, Vol. 28, No. 3, pp. 565–92.
- Baatjes, I., Mondli Hlatshwayo, Kara Mackay, Sehlaphi Sibanda, Carol Anne Spreen and Vally, S. 2012. *The Education Rights of Migrants, Refugees and Asylum Seekers in South Africa*. Johannesburg, South Africa, Centre for Education Rights and Transformation, University of Johannesburg.
- Batalova, J., Fix, M. and Bachmeier, J. D. 2016. *The Costs of Brain Waste among Highly Skilled Immigrants in the United States*. Washington, DC, Migration Policy Institute/ New American Economy/World Education Services.
- Berbée, P. P. L. 2017. *A Matter of Gendered Investment: Impacts of Internal Migration on Child Education in Indonesia*. Lund University School of Economics and Management, Lund, Sweden.
- Bouchama, N., Ferrant, G., Fuiet, L., Meneses, A. and Thim, A. 2018. *Gender inequality in West African social Institutions*. Paris, OECD Publishing. (West African Papers.)
- Brun, D. 2017. *Men and Boys in Displacement: Assistance and Protection Challenges for Unaccompanied Boys and Men in Refugee Contexts*, CARE International/Promundo.
- Caraway, T. L. 2007. *Assembling women: The feminization of global manufacturing*. Cornell University Press.
- Carrillo, A. C. 2009. Internal displacement in Colombia: humanitarian, economic and social consequences in urban settings and current challenges. *International Review of the Red Cross*, Vol. 91, No. 875, pp. 527–46.
- CEDAW. 2015. *Consideration of reports submitted by States parties under article 18 of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women: List of issues in relation to the combined second and third periodic reports of the United Arab Emirates - Addendum, Replies of the United Arab Emirates to the list of issues*. (CEDAW/C/ARE/Q/2-3/Add.1, Item 4 of the provisional agenda, Sixty-second session, 26 October-20 November 2015)
- Chiang, Y.-L., Hannum, E. and Kao, G. 2015. It's not just about the money: Gender and youth migration from rural China. *Chinese Sociological Review*, Vol. 47, No. 2, pp. 177–201.
- Chrostowsky, M. and Long, D. E. 2013. Transnational Educational Capital and Emergent Livelihoods. Bartlett, L. and Ghaffar-Kucher, A. (eds), *Refugees, Immigrants, and Education in the Global South: Lives in Motion*. New York/Oxon, Routledge, pp. 85 - 98.
- Cooper, S. J. 2018. *Adult Education of Internally Displaced Persons in Medellin, Colombia: Factors Affecting Access and Participation*. Master's in Adult Learning and Global Change, Linköping University, Linköping, Sweden.
- Cortes, P. 2015. The feminization of international migration and its effects on the children left behind: Evidence from the Philippines. *World Development*, Vol. 65, pp. 62–78.
- Crea, T. M. 2016. Refugee higher education: Contextual challenges and implications for program design, delivery, and accompaniment. *International Journal of Educational Development*, Vol. 46, pp. 12–22.
- Cuban, S. 2013. *Deskilling migrant women in the global care industry*. Springer.
- Dávalos, J., Karymshakov, K., Sulaimanova, B. and Abdieva, R. 2017. Remittances and labor supply of the left-behind youth: Evidence from Kyrgyzstan. *Asian and Pacific Migration Journal*, Vol. 26, No. 3, pp. 352–80.

- Davis, J. and Brazil, N. 2016. Disentangling fathers' absences from household remittances in international migration: The case of educational attainment in Guatemala. *Int J Educ Dev*, Vol. 50, pp. 1–11.
- De silva de Alwis, R. 2018. *Making laws, Breaking Silence: Case Studies from the Field*. Sustainable Development Goal Fund (SDGF), Penn Law, UNESCO.
- De Talancé, M. 2017. Better teachers, better results? Evidence from rural Pakistan. *The Journal of Development Studies*, Vol. 53, No. 10, pp. 1697–713.
- Dhar, D., Jain, T. and Jayachandran, S. 2018. *Reshaping Adolescents' Gender Attitudes: Evidence from a School-Based Experiment in India*.
- Dippo, D., Orgocka, A. and Giles, W. 2013. *Reaching Higher: The Provision of Higher Education for Long-Term Refugees in the Dadaab Camps, Kenya*. Toronto, Canada, The Borderless Higher Education for Refugees Partnership/ York University.
- Erukhar, A., Medhin, G. and Negeri, L. 2017. *The Journey of Out-of-School Girls in Ethiopia: Examining Migration, Livelihoods, and HIV*. Addis Ababa, Population Council.
- Fagernäs, S. and Pelkonen, P. 2017. *Where's the Teacher? How Teacher Workplace Segregation Impedes Teacher Allocation in India*. Bonn, Germany, IZA - Institute of Labour Economics. (IZA Discussion Paper No. 10595.)
- Ferris, E. and Winthrop, R. 2011. *Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons affected by Conflict*. Paris, Background paper for EFA Global Monitoring Report 2011. (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011.)
- Freedom House. 2010. *Women's Rights in the Middle East and North Africa: Bahrain*.
- Gallotti, M. 2015. *Migrant Domestic Workers Across the World: Global and Regional Estimates*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Based on the ILO Report on "Global Estimates on Migrant Workers", 2015.)
- Gallotti, M. and Mertens, J. 2013. Promoting integration for migrant domestic workers in Europe: A synthesis of Belgium, France, Italy and Spain.
- GCPEA. 2018. *Education Under Attack 2018*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
- Giannelli, G. C. and Mangiavacchi, L. 2010. Children's schooling and parental migration: Empirical evidence on the 'left-behind' generation in Albania. *Labour*, Vol. 24, pp. 76–92.
- Goodburn, C. 2015. Migrant girls in Shenzhen: gender, education and the urbanization of aspiration. *The China Quarterly*, Vol. 222, pp. 320–38.
- Green, J., Oman, R. F., Vesely, S. K., Cheney, M. and Carroll, L. 2017. Beyond the Effects of Comprehensive Sexuality Education: The Significant Prospective Effects of Youth Assets on Contraceptive Behaviors. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 61, No. 6, pp. 678–84.
- Hanemann, U. 2018. *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Hannum, E., Hu, L.-C. and Shen, W. 2018. *Being Left-Behind in China: The Short and Long-Term Consequences on Education, Well-Being and Life Opportunities*, Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.
- Heslop, J. 2016. *Engaging communities in dialogue on gender norms to tackle sexual violence in and around schools*. London, University College of London, Institute of Education. (Technical Brief.)
- Hochschild, A. R. 2000. Global care chains and emotional surplus value. *On the edge: Living with global capitalism*, pp. 130–46.
- ILO. 2009. *Give Girls a Chance, Tackling Child Labour, a Key for the Future*. Geneva, Switzerland, International Labour Organisation.
- _____. 2013. *Domestic Workers Across the World: Global and Regional Statistics and the Extent of Legal Protection*. Geneva, International Labour Organization.
- _____. 2015. *World Report on Child Labour 2015: Paving the Way to Decent Work for Young People*. Geneva, Switzerland, International Labour Organisation.
- _____. 2017a. *Global Estimates of Child Labour: Results and Trends, 2012–2016*. Geneva, Switzerland, International Labour Organisation.
- _____. 2017b. *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage*. Geneva, International Labour Organization and Walk Free Foundation.

- _____. 2017c. *Tackling Child Labour in Domestic Work: a Handbook for Action for Domestic Workers and their Organisations*. Geneva, International Labour Organisation.
- Jampaklay, A., Vapattanawong, P., Tangchonlatip, K., Richter, K., Ponpai, N. and Hajeeteh, C. 2012. *Children Living Apart from Parents due to Internal Migration*. Bangkok, Institute for Population and Social Research, Mahidol University.
- Jia, X. and Liu, X. 2017. Perceived discrimination and antisocial behaviour among Chinese rural-to-urban migrant adolescents: Mediating effects of social support. *International Journal of Psychology*, Vol. 52, No. 4, pp. 327–35.
- Jingzhong, Y. and Lu, P. 2011. Differentiated childhoods: impacts of rural labor migration on left-behind children in China. *The Journal of Peasant Studies*, Vol. 38, No. 2, pp. 355–77.
- JIPS. 2013. *Mali, Mopti - 2013*. Geneva, Joint IDP Profiling Service. (Profile at a Glance.)
- _____. 2016. *Internal Displacement Profiling in Mogadishu*. Geneva, Joint IDP Profiling Service.
- Juhasz, B. and Pap, E. 2018. *Backlash in Gender Equality and Women's and girls' rights*. Brussels, European Union.
- Kandel, W. and Massey, D. S. 2002. The culture of Mexican migration: A theoretical and empirical analysis. *Social Forces*, Vol. 80, No. 3, pp. 981–1004.
- Kemp, E. 2018. *Mind your language: Communicating with Internally Displaced People in Northeast Nigeria*. Conference paper for Getting to 2030: Internal Displacement and Sustainable Development, Geneva, Switzerland, Translators Without Borders.
- Kinoti, T. and Philpott, L. 2011. *Remedial Education Program: An Innovation to Improve Girls' Academic Performance in Refugee Contexts*. Ottawa, ON, World University Service of Canada. (Promising Practices in Refugee Education.)
- Klenk, H. 2017. An Alternative Understanding of Education and Empowerment: Local-Level Perspectives of Refugee Social Integration in the United Kingdom. *European Education*, Vol. 49, No. 2–3, pp. 166–83.
- Kruger, D. I., Berthelon, M. and Navia, R. 2009. *Adolescent Motherhood and Secondary Schooling in Chile*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 4552.)
- Liebig, T. and Tronstad, K. R. 2018. *Triple Disadvantage? A First Overview of the Integration of Refugee Women*. (OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 216.)
- Luschei, T. F. and Chudgar, A. 2017. Demand-side Explanations for Inequitable Teacher Distribution. *Teacher Distribution in Developing Countries*, Springer, pp. 43–85.
- Mansour, W., Chaaban, J. and Litchfield, J. 2011. The impact of migrant remittances on school attendance and education attainment: Evidence from Jordan. *International Migration Review*, Vol. 45, No. 4, pp. 812–51.
- Mazzucato, V., Cebotari, V., Veale, A., White, A., Grassi, M. and Vivet, J. 2015. International parental migration and the psychological well-being of children in Ghana, Nigeria, and Angola. *Social Science & Medicine*, Vol. 132, pp. 215–24.
- McKenzie, D. and Rapoport, H. 2011. Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico. *Journal of Population Economics*, Vol. 24, No. 4, pp. 1331–58.
- Mendenhall, M., Gomez, S. and Varni, E. 2018. *Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers*. Paris, Background paper for GEM Report 2019. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- MGIEP. 2018. *How to Talk About Migration in Your Classroom? A Toolkit for Middle School Teachers*. New Delhi, UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Mitchell, C. and Yang, K.-H. 2012. *Woman+ Teacher+ Rural: Bringing Gender into the Policy Framework on Teacher Deployment in Rural Areas*. *Policy Brief to Canadian International Development Agency*. Montreal, QC: Institute for Studies in International Development at McGill University.
- Morrison, D. R. and Lichter, D. T. 1988. Family migration and female employment: the problem of underemployment among migrant married women. *Journal of Marriage and the Family*, pp. 161–72.
- Musawah. 2015. *Musawah Thematic Report on Article 16 & Muslim Family Law: United Arab Emirate*. Geneva, Switzerland, Musawa For Equality in the Muslim Family. (62nd CEDAW Session, November 2015.)
- Nabbuye, H. 2018. *Gender-sensitive Pedagogy. The Bridge to Girls' Quality Education in Uganda*. Washington, DC, Brookings Institute.

- Nicolle, H. 2018. *Inclusion of Afghan Refugees in the National Education Systems of Iran and Pakistan*. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2019.)
- North, A. 2019. *Gender, Migration and Non-Formal Learning for Women and Adolescent Girls*. (Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report Gender Report.)
- O'Neil, T., Fleury, A. and Foresti, M. 2016. *Women on the Move: Migration, Gender Equality and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. London, Overseas Development Institute.
- OECD. 2016. *Handbook on the OECD-DAC Gender Equality Policy Marker*. Paris, OECD.
- _____. 2017. *The Pursuit of Gender Equality: an Uphill Battle*. Paris, OECD.
- _____. 2018. *Social Institutions and Gender Index (SIGI) 2019 Results*. Paris, OECD Development Centre.
- OHCHR. 2015. *Committee on the Rights of the Child examines report of the United Arab Emirates*. <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=16428&LangID=E>
- Patunru, A. A. and Kusumaningrum, S. 2013. *Child Domestic Workers (CDW) in Indonesia: Case Studies of Jakarta and Greater Areas*. Jakarta, International Labour Organisation/Pusat Kajian Perlindungan Anak.
- PHI. 2019. *U.S. Home Care Workers: Key Facts (2018)*. New York, PHI National.
- Pickbourn, L. 2016. Remittances and Household Expenditures on Education in Ghana's Northern Region: Why Gender Matters. *Feminist Economics*, Vol. 22, No. 3, pp. 74–100.
- Plan International and REACH. 2015. *Joint Education Sector Needs Assessment, North Rakhine State, Myanmar*, Plan International
- REACH.
- Population Council. 2018. *If we ask, will they tell? And then, what? Screening for sexual violence against children in Kenyan primary schools*. Conference paper for Global Network to End SRGBV Webinar, 11 October.
- Presler-Marshall, E. 2018. *Adolescent Boys in Jordan: The State of the Evidence*. London, GAGE Programme, Overseas Development Institute. (Evidence Review)
- Preston, K. and Grimes, A. 2017. *Migration and Gender: Who Gains and in Which Ways?* (Motu Working Paper, 17–08.)
- Public Policy and Management Institute. 2017. *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education - Final Report*. Brussels, European Commission.
- Rao, S. 2017. Women and the Urban Economy in India: Insights from the Data on Migration. *Gender and Time Use in a Global Context*, Springer, pp. 231–57.
- Ratha, D. 2013. *The Impact of Remittances on Economic Growth and Poverty Reduction*. Washington, DC, Migration Policy Institute. (Policy Brief, 8.)
- Ratha, D., Mohapatra, S. and Scheja, E. 2011. *Impact of migration on economic and social development: A review of evidence and emerging issues*. The World Bank.
- Reeves Ring, H. and West, A. R. 2015. Teacher retention in refugee and emergency settings: the state of the literature. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, Vol. 14, No. 3, pp. 106–21.
- Save the Children, UNHCR and Pearson. 2017. *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. London, Save the Children, UNHCR, Pearson.
- Shah, R. 2015. *Norwegian Refugee Council's Accelerated Education Responses: A meta-evaluation*. Oslo, NRC.
- Steinhaus, M., Gregowski, A., Stevanovic Fenn, N. and Petroni, S. 2016. *"She Cannot Just Sit Around Waiting to Turn Twenty": Understanding Why Child Marriage Persists in Kenya and Zambia*. Washington, DC, International Center for Research on Women.
- Stromquist, N. P., Jing, L., Corneilse, C., Klees, S. J., Choti, T. and Haugen, C. S. 2013. Women teachers in Liberia: Social and institutional forces accounting for their underrepresentation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 5, pp. 521–30.
- Stromquist, N. P., Klees, S. J. and Jing, L. 2017. *Women Teachers in Africa: Challenges and Possibilities*. New York, Routledge.
- Tayah, M.-J. 2016. *Skills Development and Recognition for Domestic Workers Across Borders*. Geneva, International Labour Organization. (Research Series.)

- UNDESA. 2017. *World Population Prospects: The 2017 Revision*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA), Population Division (Accessed.)
- UNESCO. 2015. *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015 — Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.
- _____. 2017. *School Violence and Bullying. Global Status Report*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018a. *Global Education Monitoring Report Gender Review 2018 - Meeting Our Commitments to Gender Equality in Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018b. *Global Education Monitoring Report's Gender Review: Meeting our Commitments to Gender Equality in Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO/UN Women. 2016. *Global Guidance on School-Related Gender-Based Violence*. Paris, UNESCO/UN Women.
- UNFPA. 2015a. *Girlhood, not Motherhood, Preventing Adolescent Pregnancy*. New York, United Nations Population Fund.
- _____. 2015b. *Girlhood, Not Motherhood: Preventing Adolescent Pregnancy*. New York, UNFPA.
- UNFPA and UNICEF. 2018. *2017 Annual Report: Accelerating and Amplifying Change – UNFPA-UNICEF Global Programme to accelerate Action to end Child Marriage*. New York, UNFPA, UNICEF.
- UNGEI. 2017. *Addressing Threats to Girls' Education in Contexts Affected by Armed Conflict*. New York, United Nations Girls' Education Initiative. (Policy Note.)
- UNHCR. 2015. *Ethiopia Refugee Education Strategy 2015–2018*. Geneva, UNHCR.
- _____. 2018. *Her Turn: It's Time to Make Refugee Girls' Education a Priority*. Geneva, Switzerland, The UN Refugee Agency.
- UNICEF. 2018a. *An Everyday Lesson, #ENDviolence in Schools*. New York, United National Children's Fund.
- _____. 2018b. *Global database on child marriage*. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/>. (Accessed.)
- UNICEF and WHO. 2018. *Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Global Baseline Report 2018*. New York, United Nations Children's Fund/World Health Organization.
- UNICEF/CDC/Kenya National Bureau of Statistics. 2012. *Violence against Children in Kenya: Findings from a 2010 National Survey. Summary Report on the Prevalence of Sexual, Physical and Emotional Violence, Context of Sexual Violence, and Health and Behavioral Consequences of Violence Experienced in Childhood*. Nairobi, United Nations Children's Fund Kenya Country Office, Division of Violence Prevention/National Center for Injury Prevention and Control, U.S. Centers for Disease Control and Prevention/Kenya National Bureau of Statistics.
- United Nations. 2014. *Report of the Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences, Rashida Manjoo*, Human rights Council. (A/HRC/26/38/Add.2, Twenty-sixth session, Agenda Item 3.)
- _____. 2018a. *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. Geneva, Switzerland, The United Nations/International Organization for Migration.
- _____. 2018b. *Global Compact on Refugees*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- Vanore, M., Mazzucato, V. and Siegel, M. 2015. 'Left behind'but not left alone: parental migration & the psychosocial health of children in Moldova. *Social Science & Medicine*, Vol. 132, pp. 252–60.
- Vutha, H., Pide, L. and Dalis, P. 2014. *The Impacts of Adult Migration on Children's Well-being: The Case of Cambodia*. Phnom Penh, Cambodia Development Resource Institute.
- Women's Refugee Commission. 2016. *A Girl No More: The Changing Norms of Child Marriage in Conflict*. New York, Women's Refugee Commission.
- Women Educational Researchers of Kenya. 2017. *Out Of School Children Assessment Dadaab Refugee Camp*. Nairobi, UNHCR.
- Yeates, N. 2012. Global care chains: a state-of-the-art review and future directions in care transnationalization research. *Global Networks*, Vol. 12, No. 2, pp. 135–54.
- Yurita, M., Kagawa, N. and Oda, I. 2019. *Evidence for Building Dialogue: Gender Equity and Equality in Public School System*, National Institute for School Teachers and Staff Development. (Project Report.)

Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le cadre d'action afférent, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* « constituera le mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD » et devra « [rendre] compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ce Rapport est préparé par une équipe indépendante qui siège à l'UNESCO.

Les désignations employées dans cette publication ainsi que 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, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Le choix et la présentation des données contenues dans cette publication et les opinions qui y sont exprimées sont ceux de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ; ils ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Le Directeur du Rapport assume la responsabilité globale des opinions et des points de vue qui y sont exprimés.

Rapport sur l'égalité des genres

BÂTIR DES PONTS POUR PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ DES GENRES

Pour le Rapport sur l'égalité des genres 2019, l'apparente amélioration de la parité filles-garçons dans les écoles ne rend pas réellement compte des progrès accomplis en matière d'égalité des sexes dans l'éducation.

Beaucoup continuent de penser que les études universitaires conviennent mieux aux hommes qu'aux femmes. Les enseignants sont rarement formés à promouvoir l'égalité des genres dans les salles de classe. Certains pays interdisent toujours l'accès de l'école aux jeunes filles enceintes. L'enseignement est souvent une profession féminine encadrée par des hommes. Une approche plus large est donc nécessaire.

C'est pourquoi le présent rapport se concentre sur le cadre de suivi de l'égalité des genres dans l'éducation inauguré dans l'édition 2016 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Outre la parité des sexes dans la participation à l'éducation, les niveaux d'instruction et les résultats d'apprentissage, il passe au crible différentes dimensions de l'égalité des genres. Il le fait à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation, étant entendu que les changements dans l'éducation ne peuvent se produire si des normes de genre néfastes continuent d'imprégner la société, ou s'ils ne sont pas portés par une volonté politique suffisante.

Puisant aux données du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019*, la présente publication s'enrichit d'une analyse des intersections entre le genre, l'éducation, les migrations et les déplacements. Elle examine comment les relations interpersonnelles, tant dans les communautés d'origine que dans les pays d'accueil, influencent la manière dont les femmes et les hommes vivent leur situation de migrants ou de réfugiés, ainsi que le rôle de l'éducation.

Enfin, ce rapport évalue l'importance accordée à l'égalité des sexes dans l'aide à l'éducation, présentant différents programmes financés par les donateurs qui ciblent l'éducation des filles. Il appelle les bailleurs à réévaluer leur programmation liée au genre pour garantir la pérennité de leurs projets et leur intégration dans les politiques nationales. Nourrissant les débats encouragés par la présidence française du G7 2019, il analyse aussi dans quelle mesure les plans du secteur éducatif de certains pays parmi les plus inégalitaires sont une contribution suffisante à l'égalité des genres.



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

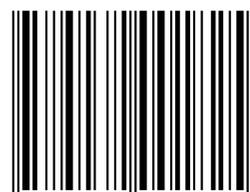


Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Objectifs de
développement
durable



Objectifs de
développement
durable



9 789232 001825