



RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2020

RAPPORT SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES

Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation



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



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION



2020

Rapport sur l'égalité des genres

UNE NOUVELLE GÉNÉRATION :
25 ANS D'EFFORTS POUR ATTEINDRE
L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

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

Directeur : Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Glen Hertelendy, Ulrich Janse Van Vuuren, Priyadarshani Joshi, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte, Juliana Zapata et Lema Zekrya.

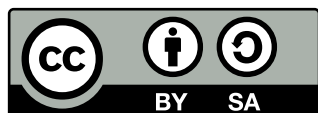
Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation est une publication annuelle indépendante financée par des gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et facilitée et soutenue par l'UNESCO.



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-en>).

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 UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

Titre original en anglais : *Global Education Monitoring Report – Gender Report: A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education.*



Cette publication peut être citée accompagnée de la mention suivante : UNESCO. 2020. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Rapport sur l'égalité des genres : Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation.* 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, 2020
Première édition
Publié en 2020 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 : Optima Design
Mise en page : Optima Design

ISBN: 978-92-3-200224-2
<https://doi.org/10.54676/ISCV9269>

Cette publication et tous les documents connexes peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : Bit.ly/2020genderreport.

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

- | | |
|------|--|
| 2020 | <i>Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation</i> |
| 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 genres 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 : Johanna de Tessières/HI

Légende : Une infection à la naissance a entraîné l'amputation de la jambe de Grace, qui est maintenant appareillée. Après avoir surmonté bien des difficultés au cours des huit premières années de sa vie, la fillette profite maintenant au maximum de ses heures d'école. Elle est en deuxième année à l'école primaire Carmen Salles, l'un des établissements bénéficiaires du projet d'éducation inclusive d'Humanité & Inclusion à Kinshasa.

Mariam, 17 ans, rentre chez elle avec son fils qui a été jouer au football avec ses amis. Enceinte à 12 ans, elle a dû abandonner l'école à cause de sa grossesse. Elle a été encouragée à reprendre ses études par le groupe de mères du projet RTP, qui vise à réduire le nombre de grossesses adolescentes dans le district de Mangochi, au Malawi, grâce à un financement de la NORAD.

CRÉDIT : JONAS GRATZER/SAVE THE CHILDREN



Avant-propos

Ceux qui travaillent dans le secteur de l'éducation le savent : les mesures prises aujourd'hui pour faire face à la pandémie de COVID-19 auront des répercussions dans les années et, sans doute, les décennies à venir.

La fermeture des établissements scolaires à cause de la COVID-19 met les systèmes éducatifs à très rude épreuve. Élément plus préoccupant encore, la pandémie aggrave les difficultés chroniques qui pèsent déjà sur les plus marginalisés, en particulier les filles. Le risque de discrimination entre les genres dans l'attribution des tâches ménagères, de violence fondée sur le genre, de mariage précoce et forcé et de grossesses précoces et non désirées est plus élevé chez les filles.

La conséquence de ces nouveaux obstacles générés par la pandémie est que 11 millions de filles et de jeunes femmes en plus ne vont probablement jamais retourner à l'école.

Aussi l'édition 2020 du *Rapport GEM* sur l'égalité des genres intervient-elle à un moment critique. Elle dresse le bilan des progrès accomplis depuis 1995, date de l'adoption de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing qui matérialise l'engagement historique de la communauté internationale en faveur des droits des femmes. Les progrès sont réels : au cours des 25 dernières années, 180 millions de filles supplémentaires se sont inscrites dans l'enseignement primaire et secondaire, et les résultats d'apprentissage des filles se sont améliorés. Il y a par ailleurs trois fois plus de femmes inscrites dans l'enseignement supérieur.

Cela étant, nous sommes encore loin de l'objectif d'égalité des genres que nous nous sommes engagés à atteindre. Comme l'illustre le présent *Rapport*, les progrès marquent le pas dans un certain nombre de domaines, tandis que, dans d'autres, la crise sanitaire actuelle risque d'exacerber les difficultés. Les trois quarts des enfants en âge d'aller à l'école primaire qui ne fréquenteront peut-être jamais l'école sont des filles. Les femmes continuent de représenter près des deux tiers des adultes ne sachant pas lire, et 515 millions de femmes ne possèdent pas de compétences élémentaires en lecture. Un autre échec au niveau mondial concerne les femmes de milieu pauvre et rural dans les pays à faible revenu qui ne sont actuellement que 2 % à achever le second cycle du secondaire.

Le message est clair : il reste beaucoup à faire pour parvenir à l'égalité des genres dans l'éducation. Nous ne devons pas laisser la pandémie réduire à néant nos efforts ni balayer les progrès enregistrés depuis 1995.

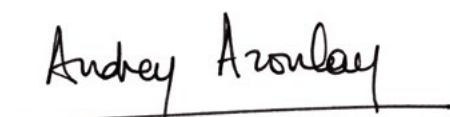
Nous devons agir. Nous le devons aux filles et aux femmes des générations d'aujourd'hui comme de demain. Nous le savons : tout ce que nous faisons maintenant crée avec le temps un cercle vertueux. Les chiffres indiqués dans le *Rapport GEM* montrent que, dans les pays à faible revenu, la durée de scolarité des filles nées dans les années 1980 est allongée de sept mois pour chaque année de plus passée à l'école par leur mère. En d'autres termes, une mère instruite envoie ses filles à l'école plus longtemps. Soutenir cette génération, c'est aussi soutenir la génération suivante, en améliorant la santé, l'autonomisation et la participation.

Il est donc amplement justifié d'utiliser l'éducation comme tremplin pour réaliser les objectifs des six coalitions d'action lancés pour le Forum Génération Égalité prévu en 2021, durant lequel sera produite la prochaine version de la Déclaration de Beijing.

Cette situation sans précédent exige une mobilisation sans précédent pour l'égalité. Nous devons tout faire pour éviter une régression de l'éducation et pour donner à des millions de filles les moyens de choisir leur avenir au lieu de se laisser dicter leur choix par quelqu'un d'autre. Nous devons tirer parti du formidable potentiel qu'offre l'éducation des filles de transformer les sociétés avec autant d'efficacité et de les rendre plus équitables et plus prospères.

Nous appelons les gouvernements à redoubler d'efforts et à porter, au cœur même de leur réponse à la crise actuelle, une attention particulière à l'éducation des filles et des femmes. Tout enfant doit avoir accès à une éducation de qualité, indépendamment de son identité, de son origine, de ses capacités – ou de son genre.

Audrey Azoulay
Directrice générale de l'UNESCO



MESSAGES CLÉS

Au cours des 25 dernières années, l'accès des filles à l'éducation s'est considérablement amélioré, comblant un retard de quatre points de pourcentage dans les taux de scolarisation. Les filles ont également rattrapé ou dépassé les garçons en lecture et en mathématiques.

Pourtant, les filles, en particulier celles qui cumulent les désavantages de la pauvreté et du handicap, restent confrontées aux formes d'exclusion les plus extrêmes dans les pays les plus pauvres du monde.

L'éducation est un puissant levier pour les droits des femmes. Promouvoir l'éducation, notamment celle des filles, peut briser le cycle des désavantages entre les générations, car les enfants tendent à étudier plus longtemps que leurs parents. Mais dans le même temps, le niveau d'éducation des parents continue de déterminer celui des enfants, même si cette influence diminue lentement. Des interventions sont donc nécessaires pour empêcher la persistance des inégalités.

L'égalité des genres dans l'éducation ne peut être le seul fait du secteur de l'éducation. Les normes de genre négatives qui continuent d'imprégner la société font pénétrer les préjugés sexistes dans l'éducation, où ils influencent les attitudes des enseignants et les choix de matières et de carrière, restreignant les chances des femmes dans leur vie ultérieure.

Les pays doivent s'efforcer de rendre les écoles plus inclusives pour tous les élèves, quelles que soient leurs origines, leurs capacités ou leur identité. Cela passe par une amélioration des équipements sanitaires dans les écoles, une vigilance accrue à l'égard de la violence de genre en milieu scolaire, y compris en ligne, et des politiques pour encourager les filles enceintes à réintégrer l'école. Le message en faveur de l'inclusion trouve une forte résonance au moment où la COVID-19 exacerbe les inégalités.

Principales conclusions

Au cours des 25 dernières années, l'accès des filles à l'éducation a connu un saut générationnel.

- Depuis 1995, 180 millions de filles supplémentaires se sont inscrites dans l'enseignement primaire et secondaire.
- Au niveau mondial, on est passé d'environ 90 filles scolarisées dans le primaire et le secondaire pour 100 garçons en 1995 à un nombre égal pour les deux sexes en 2018 ; des augmentations significatives en Asie du Sud, en particulier en Inde, ont alimenté cette croissance.
- La participation des femmes à l'enseignement supérieur a triplé. Au niveau national, on constate des disparités entre les sexes au détriment des hommes dans 74 % des pays disposant de données.
- Entre 1995 et 2018, le pourcentage de pays ayant atteint la parité entre les sexes dans l'éducation est passé de 56 % à 65 % dans le primaire, de 45 % à 51 % dans le premier cycle du secondaire et de 13 % à 24 % dans le second cycle du secondaire.
- Sur les 56 pays disposant de données pour 2000-18, les taux d'achèvement du primaire se sont améliorés plus rapidement chez les filles que chez les garçons. Dans un tiers des 86 pays disposant de données pour 2013-18, les filles étaient plus susceptibles que les garçons d'achever des études primaires.

Les résultats d'apprentissage des filles s'améliorent plus rapidement que ceux des garçons, mais le numérique crée de nouveaux écarts entre les sexes, et les femmes forment toujours la majeure partie des adultes analphabètes.

- Les filles ont augmenté leur avance en lecture sur les garçons dans plus de la moitié des 38 pays et territoires qui ont participé à l'enquête PISA en 2000 et 2018. Les filles et les garçons obtiennent désormais des résultats équivalents en mathématiques dans plus de la moitié des pays, et les filles font mieux dans un quart des pays.

- La maîtrise des TIC fait naître de nouvelles disparités. Dans les 10 pays à revenu faible et intermédiaire disposant de données détaillées, les femmes sont moins susceptibles d'avoir utilisé une formule arithmétique de base dans un tableur dans les 7 pays les plus pauvres, alors que la parité s'observe dans les 3 pays les plus riches.
- La proportion de femmes parmi les jeunes analphabètes a diminué au niveau mondial depuis environ 2005, même si une forte baisse s'observe depuis 1990 en Asie de l'Est et du Sud-Est. Mais leur proportion parmi les adultes analphabètes est restée inchangée au cours des 20 dernières années, à environ 63 %. Et en 2018, on comptait moins de 80 femmes alphabètes pour 100 hommes dans 12 pays, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne.

En dépit des progrès, les filles sont toujours confrontées aux pires formes d'exclusion.

- Au niveau mondial, les trois quarts des enfants en âge de fréquenter le primaire qui ne mettront peut-être jamais les pieds à l'école sont des filles.
- En 2018, on comptait moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons dans 7 pays dans le primaire, 14 pays dans le premier cycle du secondaire et 23 pays dans le second cycle du secondaire.
- Pour 100 garçons, moins de 80 filles avaient achevé une scolarité primaire dans quatre pays, le premier cycle du secondaire dans 15 pays et le second cycle du secondaire dans 22 pays.

L'interaction du genre avec d'autres désavantages exacerbe l'exclusion de l'éducation.

- Dans au moins 20 pays, quasiment aucune jeune femme rurale pauvre n'achève le second cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans 24 des pays participants à la PISA 2018, plus de 70 % des garçons pauvres n'ont pas atteint le niveau minimal de lecture.

- L'accès à l'alphabétisation est encore plus difficile pour les femmes les plus défavorisées. Dans 59 pays, les femmes âgées de 15 à 49 ans issues des ménages les plus pauvres ont un risque quatre fois supérieur d'être analphabètes que celles issues des ménages les plus riches.
- Les femmes handicapées ont tendance à être particulièrement désavantagées. Au Mozambique, 49 % des hommes handicapés savent lire et écrire, contre 17 % des femmes handicapées.

Certaines matières restent dominées par les hommes, avec une incidence négative sur l'égalité dans le travail et les possibilités de formation des adultes.

- Au niveau mondial, la part des femmes dans l'EFTP est passée de 45 % en 1995 à 42 % en 2018.
- Au niveau mondial, le pourcentage de femmes étudiant l'ingénierie, la fabrication et la construction ou les TIC est inférieur à 25 % dans plus des deux tiers des pays.
- La ségrégation sexuelle des domaines d'études limite les choix de carrière des filles. Dans les pays de l'OCDE, seulement 14 % des filles les plus performantes en sciences ou en mathématiques s'attendaient à travailler dans le domaine scientifique ou l'ingénierie, contre 26 % des garçons les plus performants. Les femmes représentent moins de 1 % des candidats aux emplois techniques dans le domaine de l'intelligence artificielle et de la science des données de la Silicon Valley.
- Les expériences d'apprentissage antérieure, la disposition personnelle à apprendre, les circonstances de la vie et les obstacles structurels ont tous un impact sur la participation des adultes à l'éducation. En Europe, les femmes sont presque deux fois plus susceptibles que les hommes de ne pas suivre une formation pour des raisons familiales.

Les interventions politiques peuvent réduire le risque de transmission du désavantage éducatif à la génération suivante.

- L'écart entre les sexes dans la proportion d'enfants qui atteignent un niveau d'éducation supérieur à celui de leurs parents – mobilité intergénérationnelle absolue – a diminué pour chaque cohorte de 10 ans née entre les années

1940 et 1980. Au niveau mondial, un pourcentage légèrement plus élevé de filles (52 %) que de fils (51 %) ont un niveau d'éducation supérieur à celui de leurs parents dans la cohorte des années 1980, mais la mobilité reste inférieure pour les filles dans les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

- Le niveau d'éducation des enfants dépend plus ou moins de celui de leurs parents – mobilité intergénérationnelle relative –, mais les années de scolarité des filles restent plus alignées sur celles de leurs parents, et en particulier sur celles de leurs mères, que les années de scolarité des garçons.
- Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les filles sont plus influencées par le niveau d'éducation de leur mère que par celui de leur père. Dans les pays à faible revenu, une année supplémentaire de scolarité maternelle se traduit par sept mois d'éducation supplémentaires chez les filles de la cohorte des années 1980.
- Les interventions politiques peuvent réduire la transmission du désavantage éducatif à la génération suivante. Parmi les interventions potentiellement efficaces, on peut citer les quotas d'inscription dans l'enseignement supérieur pour les groupes vulnérables, les bourses et les transferts en espèces, et la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement primaire. La corrélation intergénérationnelle entre le niveau d'éducation des mères et celui de leurs enfants a diminué de 12,5 % après l'abolition des frais de scolarité.

Un nombre croissant de lois et de politiques favorisent l'égalité des genres dans l'éducation sur le papier, mais échouent encore souvent dans la pratique.

- Au niveau mondial, la Convention de l'UNESCO de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans l'enseignement a été ratifiée par 105 pays et signée par 23 nouveaux pays depuis 1995.
- Les ministères de l'éducation ont parrainé des lois en faveur de l'égalité des genres dans 50 % des pays et des politiques à cette fin dans 42 % des pays. Environ 46 % des pays disposent d'une législation et 58 % de politiques promouvant l'égalité des genres dans l'éducation sous la tutelle d'autres ministères.

Un engagement politique fort a permis de réduire les taux de grossesse précoce et d'offrir une éducation aux filles enceintes et aux jeunes parents.

- La prévalence des grossesses précoces a diminué d'un tiers entre 1995 et 2020, passant d'environ 60 à 40 naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans.
- Le pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans mariées avant l'âge de 18 ans, un facteur contribuant à la grossesse précoce, est passé de 25 % en 1995 à 20 % en 2013-19.
- En Argentine, une approche globale combinant deux lois, des programmes d'apprentissage flexibles, des crèches dans les écoles, des programmes de réintégration des adolescentes vulnérables et des programmes alternatifs d'enseignement secondaire non formel a permis de protéger le droit à l'éducation des filles enceintes et des jeunes parents ; dans le même temps, le taux de fécondité des adolescentes est passé de 61 en 1995 à 49 en 2018.
- L'activisme et les mécanismes de responsabilisation peuvent contribuer à protéger le droit des filles enceintes à aller à l'école. En Sierra Leone, la politique gouvernementale de 2015 a interdit l'accès de l'école aux filles enceintes. Après plusieurs années d'activisme, cette interdiction a été jugée discriminatoire en 2019 par la Cour de justice de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest et aussitôt levée.
- La coopération multisectorielle et les liens entre les ministères permettent de répondre aux besoins croisés de nombreuses filles et jeunes femmes en âge de procréer. Au Royaume-Uni, les mesures prises pour répondre à ces besoins associent cadre légal protecteur, création d'une unité et stratégie sur les grossesses adolescentes, meilleure prise en charge des enfants, programmes de sensibilisation, interventions auprès des jeunes hommes et soutien du secteur non gouvernemental. Ces mesures ont permis de réduire le nombre de conceptions pour 1 000 jeunes femmes âgées de 15 à 17 ans de 42 à 18 entre 1995 et 2017.

La prévalence des grossesses précoces peut être liée à un manque d'accès à l'éducation en matière de santé sexuelle et reproductive.

- La formulation ambiguë des lois et le manque de responsabilité dans leur application peuvent permettre aux écoles d'éviter d'enseigner une éducation complète à la sexualité. L'Argentine a rendu cette matière obligatoire en 2006, mais seules 16 des 23 provinces ont adhéré à cette politique ou ont adopté leur propre législation sur le sujet, probablement en raison de l'opposition des écoles religieuses.
- En Sierra Leone, le nombre de femmes mariées et sexuellement actives âgées de 15 à 19 ans utilisant des moyens contraceptifs modernes a doublé entre 2008 et 2013, passant de 10 % à 20 %, mais ce chiffre est tombé brutalement à 14 % en 2019, peut-être suite à une décision de 2008 de supprimer l'éducation complète à la sexualité dans les écoles.
- La formulation d'orientations claires sur l'éducation sexuelle peut s'avérer utile. Au Royaume-Uni, l'éducation relationnelle et sexuelle est obligatoire depuis 2019 dans toutes les écoles secondaires. Des guides ont été publiés pour aider les écoles à informer les parents et à communiquer avec eux pour surmonter les résistances.

Une orientation professionnelle soucieuse d'égalité peut rétablir l'équilibre entre les sexes dans le choix des matières.

- Les conseillers favorisent souvent la propagation des stéréotypes sexistes, influençant les choix d'études et de carrière des élèves. Une enquête menée auprès de conseillers d'établissements secondaires dans l'État américain du Wisconsin révèle que, même lorsque les conseillers scolaires estimaient que les filles avaient plus de chances que les garçons de réussir en mathématiques, ils étaient moins enclins à leur recommander les mathématiques plutôt que l'anglais.
- Des stratégies claires tenant compte de la dimension de genre sont nécessaires pour rétablir l'équilibre. Le Botswana s'est doté d'un programme complet d'orientation et de conseil scolaires et d'un Comité de référence sur les questions de genre, mais il lui manque un cadre global sur les moyens d'aider les filles et les femmes désireuses d'étudier dans l'EFTP et les STIM.

- En Allemagne, compte tenu de l'absence de mesures en matière de conseil et d'orientation professionnelle favorables à l'égalité des genres au niveau des États, l'augmentation de la part des filles dans les matières STIM entre 1999 et 2017 est plus probablement liée à l'existence d'une plate-forme d'information en ligne destinée à les orienter vers ces matières et à la collaboration entre le Ministère des femmes et de la jeunesse et le Ministère du travail et des affaires sociales.
- Aux Émirats arabes unis, les stratégies nationales concernant l'EFTP et les STIM ne font aucune référence au genre ou à des pratiques de conseil tenant compte de cette dimension, et les femmes sont toujours sous-représentées dans ces domaines d'études.

Les pays continuent de produire des manuels scolaires empreints de sexisme et dépourvus de références suffisantes aux femmes et aux filles.

- La proportion de femmes dans les textes et les images des manuels du secondaire en langue anglaise était de 44 % en Malaisie et en Indonésie, de 37 % au Bangladesh et de 24 % dans la province du Pendjab, au Pakistan.
 - Pour que la réforme porte ses fruits, des partenariats et des processus participatifs doivent être mis en place à toutes les étapes d'élaboration et de distribution des manuels.
 - Aux Comores, les manuels scolaires n'ont pas été totalement débarrassés des stéréotypes sexistes, entre autres par manque de formation et de sensibilisation des développeurs de manuels.
 - L'Éthiopie a témoigné de son engagement en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation, notamment par une révision des manuels scolaires. Mais des stéréotypes demeurent, ce que l'on peut attribuer à l'exclusion des femmes de la révision et de l'élaboration des manuels scolaires, au manque de formation à ces processus et au peu d'empressement des autorités à remettre en cause les normes discriminatoires.
 - Au Népal, les matériels sont devenus plus sensibles aux questions de genre, grâce à l'adoption de lignes directrices, à la nomination d'un expert en genre chargé de réviser leur contenu, à la réalisation d'audits et d'un examen formel de tous les matériels tous les cinq ans, bien que certaines de ces mesures n'aient pas été pleinement mises en œuvre.
- En Europe, 23 pays sur 49 n'abordent pas explicitement la question de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre dans les programmes scolaires.

Des inégalités entre les sexes existent dans le recrutement des enseignants et leur promotion aux postes de direction, et une formation des enseignants plus sensible au genre est nécessaire.

- Les femmes représentent 94 % des enseignants dans l'enseignement préprimaire, 66 % dans le primaire, 54 % dans le secondaire et 43 % dans l'enseignement supérieur.
- Les femmes visant un poste de direction se heurtent à un plafond de verre. Selon une étude de cas sur les écoles de Brasilia, au Brésil, dans 75 % d'entre elles, la totalité des candidats aux postes de directeur étaient des hommes. Dans ce pays, au cours des 25 dernières années, tous les ministres de l'éducation étaient des hommes. En Bulgarie, depuis 140 ans, seuls 5 ministres de l'éducation sur 96 étaient des femmes.
- Les enseignants continuent d'attendre des filles et des garçons qu'ils aient des aptitudes différentes à l'étude, ce qui a une incidence sur leurs résultats scolaires. En Italie, les filles confiées à des enseignants ayant des préjugés sexistes implicites ont obtenu des résultats insuffisants en mathématiques et, sur les recommandations de ces enseignants, ont choisi des écoles secondaires moins exigeantes.

Des millions d'écoles ne sont pas inclusives, souvent en raison d'infrastructures médiocres et d'environnements d'apprentissage peu sûrs.

- Au niveau mondial, plus du cinquième des écoles primaires ne disposaient pas d'installations sanitaires de base non mixtes en 2018. Quelque 335 millions de filles fréquentent des écoles primaires et secondaires dépourvues des équipements indispensables à l'hygiène menstruelle.
- Même lorsqu'il existe des équipements sanitaires séparés pour les garçons et pour les filles, ils peuvent ne pas être accessibles à tous les élèves : à El Salvador, aux Fidji, en République-Unie de Tanzanie, au Tadjikistan et au Yémen, les sanitaires étaient accessibles dans moins d'une école sur 10 où ils avaient été améliorés.

La violence de genre en milieu scolaire nuit à une éducation inclusive de bonne qualité.

- Les filles sont plus exposées aux actes de harcèlement, d'abus et de violence à caractère verbal et sexuel, tandis que les garçons sont plus souvent victimes de violence physique.
- La violence est souvent dirigée contre ceux dont l'expression de genre ne répond pas aux normes binaires de genre. Au Royaume-Uni, 45 % des élèves lesbiennes, gays et bisexuels et 64 % des élèves transgenres ont été victimes de harcèlement à l'école.
- Les progrès rapides de la technologie ont augmenté les risques de menaces, d'intimidation et de harcèlement. Dans les pays de l'Union européenne, un jeune de 18 à 29 ans sur cinq déclare avoir été victime de cyberharcèlement.

Rien ne changera dans l'éducation tant que les normes de genre inégalitaires ne seront pas éradiquées de la société.

- Dans la dernière Enquête mondiale sur les valeurs, la discrimination à l'encontre des filles et des femmes est considérée comme le problème mondial le plus important par 8 % des adultes.

Le retour aux valeurs traditionnelles est une menace croissante pour les droits des femmes. Entre 2005-2009 et 2010-2014, la proportion de personnes nourrissant un préjugé modéré ou fort contre l'égalité des genres a augmenté dans 15 des 31 pays étudiés.

- Les attitudes à l'égard du fœticide féminin ne se sont pas améliorées avec l'éducation. Dans les zones urbaines de l'Inde, le sex-ratio des enfants est inversement associé à l'éducation des femmes.
- La discrimination sexuelle est une menace pour l'éducation inclusive. Le niveau de discrimination dans les institutions sociales de 11 anciennes républiques de l'Union soviétique et en Mongolie atteint en moyenne 24 %, ce qui a réduit de 16 % le nombre moyen d'années de scolarité des femmes.
- Les stéréotypes sexistes des parents peuvent faire obstacle à l'inclusion. À Sokoto, au Nigéria, certains parents sont persuadés qu'en permettant aux filles de fréquenter l'école secondaire, on les empêchera de se marier. Aux Fidji, les parents attendent des garçons qu'ils soient un soutien pour leur famille et les aident dans les cultures de rapport, ce qui incite les garçons à se désengager de l'école.

Voici l'un des nombreux témoignages de filles qui ont été les premières de leur famille à obtenir un diplôme. Il a été recueilli par le Rapport GEM dans le cadre d'une campagne, #Jesuislatrefille, visant à illustrer les progrès réalisés en matière d'égalité des genres dans l'éducation depuis la Déclaration et le Programme d'action de Beijing, il y a 25 ans.

DIPLÔMÉES DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION :

Andrea (Mexique)

Mon père est né dans une famille pauvre de l'État de Oaxaca. La nourriture et l'éducation manquant, il est monté à Mexico. Il a travaillé pour payer ses études. Quant à ma mère, elle n'a pas pu les achever et s'est embauchée comme secrétaire à 20 ans avant de fonder une famille. Grâce à leur soutien inconditionnel, j'ai réussi à obtenir un diplôme universitaire avec une bourse d'études et aujourd'hui, je vise le master. Aucun de mes cousins ou de mes oncles n'a réussi à faire carrière. Je suis convaincue que l'éducation peut changer une société en profondeur. L'éducation m'a montré qu'il existe d'autres mondes et que la connaissance n'est nullement statique. Grâce aux connaissances que j'ai acquises, j'ai pu également rendre quelque chose à la société qui a permis à mes parents de progresser et partager un peu de ce que je sais avec ma famille, qui continue d'avoir des problèmes financiers.



Shumi, 16 ans, a évité un mariage précoce. Assise sur un lit chez elle à Sylhet (Bangladesh), elle lit un livre. Shumi a bénéficié d'un projet de Save the Children financé par UK Aid.

CRÉDIT : Tom Merilion / Save the Children

Introduction

L'éducation m'a changé la vie. Enfant, dans mon village, je vivais dans la pauvreté et je tentais de survivre à un mariage précoce et à la violence. Aujourd'hui, j'enseigne à l'université, je milite et je plaide en faveur de l'éducation, et j'essaie de promouvoir et de développer l'éducation dans mon pays et d'en faire un instrument de changement. Je crois en l'éducation. De même qu'elle m'a changé la vie, elle peut changer la vie de tous les enfants du monde.

Ahlam, Yemen

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 de l'Organisation des Nations Unies (ONU) exprime l'engagement mondial à ne laisser personne de côté. Dans le cadre de ce programme, la communauté internationale affirme sa volonté de réaliser le quatrième Objectif de développement durable (ODD 4) : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». La cible 4.5 y ajoute la promesse d'« éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation ». Quant à l'ODD 5, il contient l'engagement de « parvenir à l'égalité des genres et autonomiser toutes les femmes et les filles ».

Ces Objectifs et ces cibles traduisent une aspiration à l'égalité, à l'équité et à l'inclusion. L'égalité est un état de choses (quoi) : un résultat observable à travers des intrants, des extrants, des résultats. L'équité est un processus (comment) : des actions ayant pour but d'assurer l'égalité. De son côté, le concept d'inclusion associe à la fois des fins et des moyens. Dans le présent *Rapport*, l'inclusion est avant tout pensée comme un processus relatif à des actions qui valorisent la diversité et créent un sentiment d'appartenance, reposant sur la conviction que toute personne possède une valeur et un potentiel et doit être respectée. Mais l'inclusion est également un état de choses, un résultat, de nature multiforme et, de ce fait, d'autant plus difficile à définir.

Pour mener une analyse exhaustive de l'inclusion dans l'éducation sous l'angle de l'égalité des genres, on ne saurait se satisfaire de rapporter les chiffres de la parité entre les genres (c'est-à-dire un même taux de scolarisation ou de réussite dans différents niveaux et filières d'enseignement). Il faut aussi rechercher les sources de discrimination dans l'éducation pouvant émaner, par exemple, du matériel d'enseignement et d'apprentissage, des installations d'eau et d'assainissement, ainsi que des lois et des politiques. Il faut examiner les autres formes potentielles de désavantage et de discrimination, comme la pauvreté, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique et le handicap, qui, associées à une caractéristique de genre, font que certains garçons, filles, femmes et hommes sont laissés de côté dans l'éducation (**encadré 1**).

Dans le prolongement du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020*, ce *Rapport* traite de la façon dont l'inclusion dans l'éducation peut faire progresser l'égalité des genres dans et par l'éducation, clé essentielle de l'égalité des genres dans la société. L'objectif de l'égalité des genres n'est, évidemment, pas nouveau. Proclamé dans la Convention de 1979 sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, il est repris comme élément central de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing de 1995, dont le 25^e anniversaire est célébré en 2020 (**encadré 2**).

ENCADRÉ 1 :**Le cumul du genre avec d'autres caractéristiques exacerbe l'exclusion scolaire**

Les disparités et les inégalités entre les sexes dans l'éducation sont l'une des manifestations de l'exclusion dans un système éducatif. Dans maints pays, en particulier pauvres, les filles ont moins de chances d'accéder à une éducation, d'être scolarisées et d'achever des études. Dans d'autres pays, riches pour la plupart, les garçons ont un risque plus grand de décrochage scolaire. Les filles et les garçons, les femmes et les hommes ne sont cependant pas des groupes homogènes. Leur expérience de l'exclusion et de la discrimination dans l'éducation n'est pas le résultat du seul facteur genre, mais la résultante de plusieurs facteurs, politiques, économiques, sociaux et culturels qui influent sur les possibilités individuelles et les institutions collectives. Il est donc important de prendre en compte à la fois les expériences au niveau micro, comme le développement de l'identité personnelle et les relations avec autrui, et les facteurs au niveau macro, comme les politiques et les pratiques au sein et en dehors de l'éducation (Grant et Zwier, 2017).

Certaines politiques ne ciblent que la dynamique de l'exclusion liée à une forme unique de division sociale et d'identité associée, comme le genre, le handicap, l'appartenance ethnique ou la pauvreté. Elles ne sont pas toujours suffisamment précises pour permettre de repérer à l'intérieur de chaque groupe les différences qui génèrent des formes particulières d'exclusion. Elles mettent parfois l'accent sur des mesures simples, sans chercher à déterminer si l'échec de mesures analogues à produire les résultats souhaités provient d'inégalités profondément enracinées et par quel mécanisme.

Examiner les politiques à travers le prisme de l'intersectionnalité, qui met en évidence la superposition des différences entre les groupes, analyse l'imbrication des formations institutionnelles de pouvoir et critique les descriptions existantes du genre, de la race, de l'appartenance ethnique ou du handicap, peut être un moyen de remédier à ces lacunes et, par là même, de renforcer l'adhésion aux principes de l'inclusion. En même temps, il faut que les acteurs aient

des connaissances générales plus larges pour mettre en œuvre le type d'action conjointe capable d'insuffler un changement.

Prenons le cas d'une adolescente qui tombe enceinte. Bien des difficultés l'attendent : risque de complications graves de sa santé, manque de soins de maternité, perte de revenus, exclusion de l'éducation et de la participation à la vie politique et marginalisation culturelle. L'accès à des moyens de contraception ou à des informations sur la sexualité et la procréation lui sera plus ou moins facile. Pour une jeune femme enceinte qui n'a pas terminé ses études, l'avenir va dépendre dans une large mesure du soutien financier et affectif que peuvent lui apporter sa propre famille, le père de son enfant et sa belle-famille, des dispositions législatives de son pays en matière de retour à l'école, de l'attitude de ses enseignants et de ses pairs, des structures de santé qui lui sont accessibles, de l'acceptation par la communauté de la maternité hors mariage à l'adolescence et de la perception qu'ont les responsables au pouvoir de la communauté à laquelle elle appartient et de son statut de jeune mère. Toutes ces interactions ont une incidence considérable sur les possibilités qui s'offrent à elles (Unterhalter, 2020).

L'idée centrale du concept d'intersectionnalité est que les inégalités sociales et l'exercice du pouvoir se nourrissent des axes de division sociale dans une société donnée à un instant donné. Ces axes ne fonctionnent pas comme des entités distinctes et mutuellement exclusives ; ils sont synergiques, complémentaires et prennent, selon les lieux, des formes particulières influencées par l'histoire. Ces systèmes d'inégalité, leurs chevauchements et les principes avancés pour les justifier requièrent une démarche de réflexion critique constante afin de comprendre les postulats posés et d'orienter l'action vers des programmes qui promeuvent l'inclusion et l'égalité réelle entre les femmes et les hommes (Piketty, 2019).

Le présent *Rapport* fait le point sur les progrès accomplis depuis 1995 vers l'égalité des genres dans l'éducation, mais aussi dans la mise en œuvre de plusieurs stratégies définies à Beijing. Il s'inspire d'études de cas sur les grossesses précoces, l'orientation scolaire, le matériel d'enseignement et d'apprentissage, la proportion de femmes dans le personnel enseignant et la violence de genre en milieu scolaire, élaborées avec l'appui de l'UNESCO et du Groupe de travail mondial pour stopper la violence fondée sur le genre en milieu scolaire. Il a notamment pour objet de répondre aux questions suivantes :

- En quoi le monde, les régions et les pays ont-ils évolué par rapport à la situation des filles et des femmes à l'école il y a 25 ans ?
- Les progrès accomplis ont-ils profité à tous et, dans le cas contraire, qui est laissé de côté et pourquoi ?
- Comment les pays ont-ils mis en œuvre les objectifs stratégiques visant à améliorer l'éducation et la formation des filles et des femmes ?

ENCADRÉ 2 :**Après Beijing, moment charnière pour l'égalité des genres, des obstacles subsistent**

La Déclaration et le Programme d'action de Beijing de 1995 décrivent un programme visionnaire en faveur de l'autonomisation des femmes. On peut y lire : « La pleine et égale participation des femmes à la vie politique, civile, économique, sociale et culturelle aux échelons national, régional et international, de même que l'élimination de toutes les formes de discrimination fondées sur le sexe constituent des objectifs prioritaires de la communauté internationale » (ONU-Femmes, 2014). La déclaration et le programme forment le cadre de politique mondiale le plus complet sur l'égalité des genres dans 12 domaines critiques, dont l'éducation. Ils formalisent l'engagement de 189 États membres à réaliser six objectifs stratégiques relatifs à l'éducation et à la formation (tableau 1).

L'éducation est aussi mentionnée dans d'autres domaines clés du programme, comme l'objectif stratégique D.1 par exemple, dans lequel les gouvernements s'engagent à prévenir et éliminer la violence à l'égard des femmes, notamment en concevant « des programmes et [mettant] en place des procédures visant à éliminer le harcèlement sexuel et les autres formes de violence à l'égard des femmes dans les établissements d'enseignement » (ONU-Femmes, 2014, p. 84).

Le dernier rapport quinquennal du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies consacré à la mise en œuvre de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing met en avant plusieurs grandes priorités de tous les objectifs stratégiques, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire, parmi lesquelles l'élimination de la violence à l'égard des femmes et des filles ; l'accès aux soins de santé, y compris de santé sexuelle et procréative ; la participation et la représentation politiques ; une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie de bonne qualité. Dans les pays à revenu élevé, une plus grande attention a été accordée au droit des femmes de travailler et à leurs

droits sur le lieu de travail, aux questions des soins non rémunérés et du travail ménager, à la conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale et aux efforts visant à faire évoluer les normes sociales négatives et à en finir avec les stéréotypes de genre. D'une façon générale, les questions qui ont reçu le moins d'attention de la part des pays concernent le renforcement de la participation des femmes à la durabilité environnementale, la prise en compte du genre dans le cadre de la réduction des risques de catastrophe et de la promotion de la résilience, ainsi que l'inclusion numérique et financière (Organisation des Nations Unies, 2020).

TABLEAU 1 :
Objectifs stratégiques de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing dans le secteur de l'éducation et de la formation

| | |
|-----|--|
| B.1 | Assurer un accès égal à l'éducation |
| B.2 | Éliminer l'analphabétisme féminin |
| B.3 | Améliorer l'accès à la formation professionnelle, à l'enseignement scientifique et technique et à l'éducation permanente |
| B.4 | Mettre au point des systèmes d'enseignement et de formation non discriminatoires |
| B.5 | Allouer des ressources adéquates aux réformes du système éducationnel et suivre leur application |
| B.6 | Promouvoir un processus d'éducation et de formation permanentes à l'intention des filles et des femmes |

Source : ONU-Femmes (2014).

- Que reste-t-il à faire pour tenir la promesse de Beijing et continuer à faire progresser l'égalité des genres dans un monde de précarité et d'incertitude ?

En dépit des importantes avancées réalisées ces 25 dernières années sur la voie de l'égalité des genres, les résultats sont inégaux, d'un pays à un autre et dans un même pays. Qui plus est, les progrès enregistrés restent fragiles, et un recul est parfois observé ici ou là. La pandémie de COVID-19 qui risque de creuser les inégalités existantes a également des effets néfastes sur l'égalité des genres dans de nombreux pays.

Cette photo symbolise la force, la puissance et la confiance dont font preuve de nombreuses filles des îles Salomon lorsqu'on leur permet d'achever des études secondaires.

CRÉDIT : Plan International / Adolescentes, îles Salomon



Des progrès indéniables ont été accomplis en matière de parité des sexes dans l'éducation

Vu sous l'angle du genre, le monde de l'éducation était en 1995 bien différent de ce qu'il est aujourd'hui. La discrimination flagrante à laquelle des millions de filles et de femmes étaient soumises dans de nombreuses régions du monde avait des répercussions qui se font encore sentir aujourd'hui : directement, à travers la proportion obstinément élevée de femmes dans la population totale des adultes analphabètes, et indirectement, lorsque les femmes égrènent les innombrables conséquences de n'avoir pas eu leur mot à dire sur les questions liées à la fécondité ou à leur participation aux activités politiques, sociales et économiques.

Une génération plus tard, les filles de ces jeunes femmes récoltent les fruits de l'avancée majeure réalisée vers la parité pour une série d'indicateurs de l'éducation, en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire. Néanmoins, on voit se créer de nouveaux domaines d'inégalité potentiels dans l'accès aux possibilités d'apprentissage numérique : ils devront être surveillés de près et combattus dans les années qui viennent. La présente section examine l'état le plus récent des données ventilées par sexe et certaines de leurs principales tendances dans l'éducation. Elle évalue aussi brièvement l'impact éventuel de la COVID-19 sur certains indicateurs liés à l'éducation.

« Les filles représentent 55 % de l'augmentation totale des effectifs de l'enseignement primaire et secondaire entre 1995 et 2018, soit 180 millions »

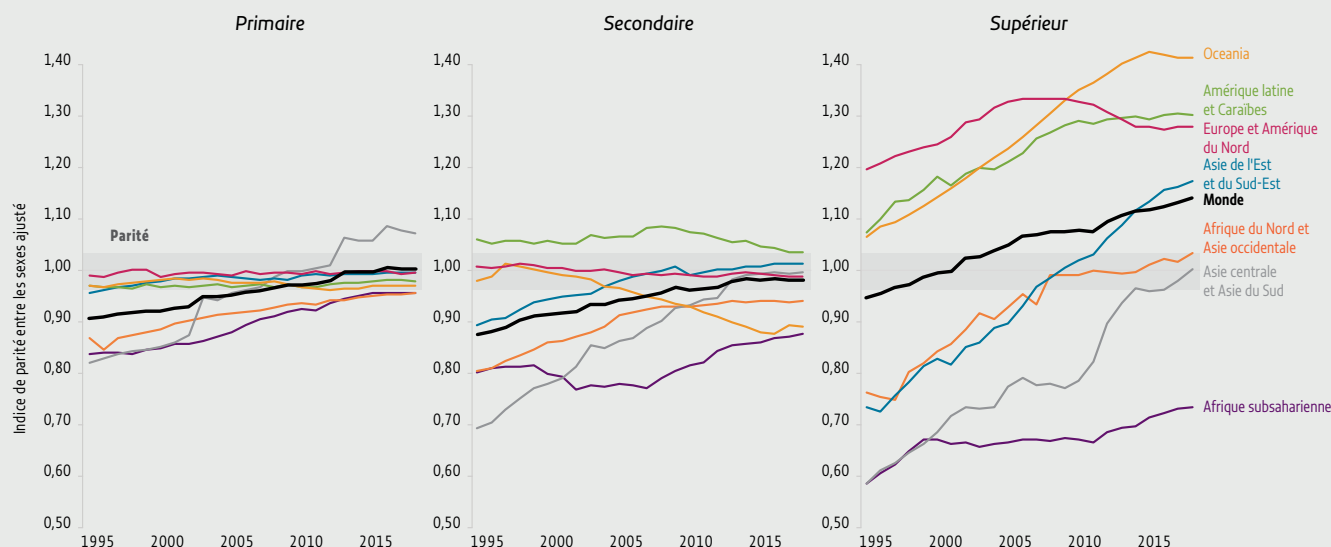
LE NOMBRE DE FILLES QUI VONT À L'ÉCOLE ET TERMINENT LEURS ÉTUDES EST PLUS ÉLEVÉ QUE JAMAIS



Au niveau mondial, les filles représentent 55 % de l'augmentation totale des effectifs de l'enseignement primaire et secondaire entre 1995 et 2018, passant de 469 millions à 649 millions, soit une progression de 180 millions. L'Asie centrale et l'Asie du Sud ont assuré 47 % de l'augmentation, et l'Afrique subsaharienne 38 %. Cette croissance mondiale de la scolarisation des femmes équivaut à une progression de 73 % à 89 % du taux brut de scolarisation combiné dans l'enseignement primaire et secondaire. Le monde a donc évolué vers la parité entre les sexes (**figure 1**). Au niveau mondial, l'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire est passé d'environ 90 filles scolarisées pour 100 garçons en 1995 à un nombre égal pour les deux sexes en 2018. À ces deux niveaux, les tendances mondiales ont été emmenées par l'Asie du Sud, en particulier l'Inde, où on compte maintenant plus de filles que de garçons dans l'enseignement primaire et secondaire. Une amélioration significative a également été observée dans d'autres pays. Ainsi, dans 24 pays, dont le Bhoutan, le Burkina Faso, Djibouti et le Népal, où, en 1995, on comptait moins de 80 filles scolarisées dans le primaire pour 100 garçons, la parité a maintenant été atteinte.

FIGURE 1 :

Les progrès accomplis en matière de parité des sexes ont été inégaux selon les régions et les niveaux d'éducation
Indice de parité entre les sexes ajusté du taux brut de scolarisation, par région et niveau d'enseignement, 1995-2018



Source : Base de données de l'ISU.

Les filles sont toujours plus susceptibles que les garçons de n'avoir jamais mis les pieds dans une salle de classe. Au niveau mondial, sur les 59 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui n'étaient pas scolarisés en 2018, 12 millions, soit 20 %, n'ont jamais été scolarisés et ne le seront probablement jamais si les tendances actuelles se poursuivent. Les filles représentent les trois quarts (9 millions) de ces enfants, et plus de 4 millions d'entre elles se trouvent en Afrique subsaharienne (ISU, 2019).

Entre 1995 et 2018, le pourcentage de pays ayant atteint la parité entre les sexes est passé de 56 % à 65 % dans le primaire, de 45 % à 51 % dans le premier cycle du secondaire et de 13 % à 24 % dans le second cycle du secondaire (**figure 2**).

Néanmoins, il subsiste d'importantes disparités au détriment des filles, principalement dans les pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu. En 2018, on comptait moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons dans 7 pays dans le primaire, 15 pays dans le premier cycle du secondaire et 22 pays dans le second cycle du secondaire. Toujours en 2018, on comptait moins de 90 garçons scolarisés pour 100 filles dans 24 % des 152 pays disposant de données pour le second cycle du secondaire, une situation qui n'avait guère changé depuis 1995.

L'intersection du genre avec d'autres facteurs de désavantage exacerbe ces disparités. Dans un groupe de pays à revenu faible et intermédiaire où il y a des disparités entre les sexes dans la fréquentation du primaire, l'indice de parité était encore plus faible chez les plus pauvres et les élèves des zones rurales, principalement au détriment des filles (**figure 3**). Au Cameroun, en Guinée, au Pakistan et au Yémen, la parité existait chez les 20 % de ménages les plus riches et ceux qui vivaient dans les zones urbaines, mais on relevait de hauts niveaux de disparité entre les sexes chez les 20 % les plus pauvres et ceux qui vivaient dans les zones rurales. Au Pakistan, chez les plus pauvres, seules 70 filles pour 100 garçons fréquentaient l'école primaire en 2018. Dans quelques pays, dont le Lesotho, la République-Unie de Tanzanie et la Sierra Leone, la disparité au détriment des garçons qui s'observe au niveau national est encore exacerbée chez les plus pauvres et les habitants des zones rurales.



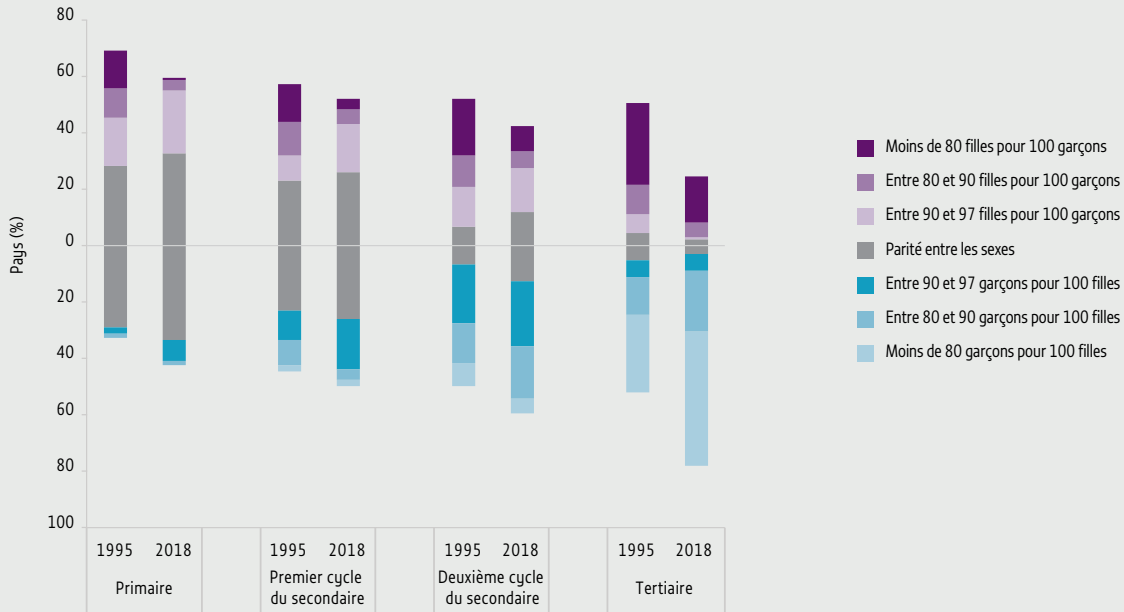
Au Pakistan, chez les plus pauvres, seules 70 filles pour 100 garçons fréquentaient l'école primaire en 2018



FIGURE 2 :

Davantage de pays se sont rapprochés de la parité entre les sexes dans l'éducation de base, mais il reste un long chemin à parcourir dans le second cycle du secondaire et dans le supérieur

Pourcentage de pays ayant atteint la parité entre les genres au niveau mondial par niveau d'enseignement, 1995 et 2018

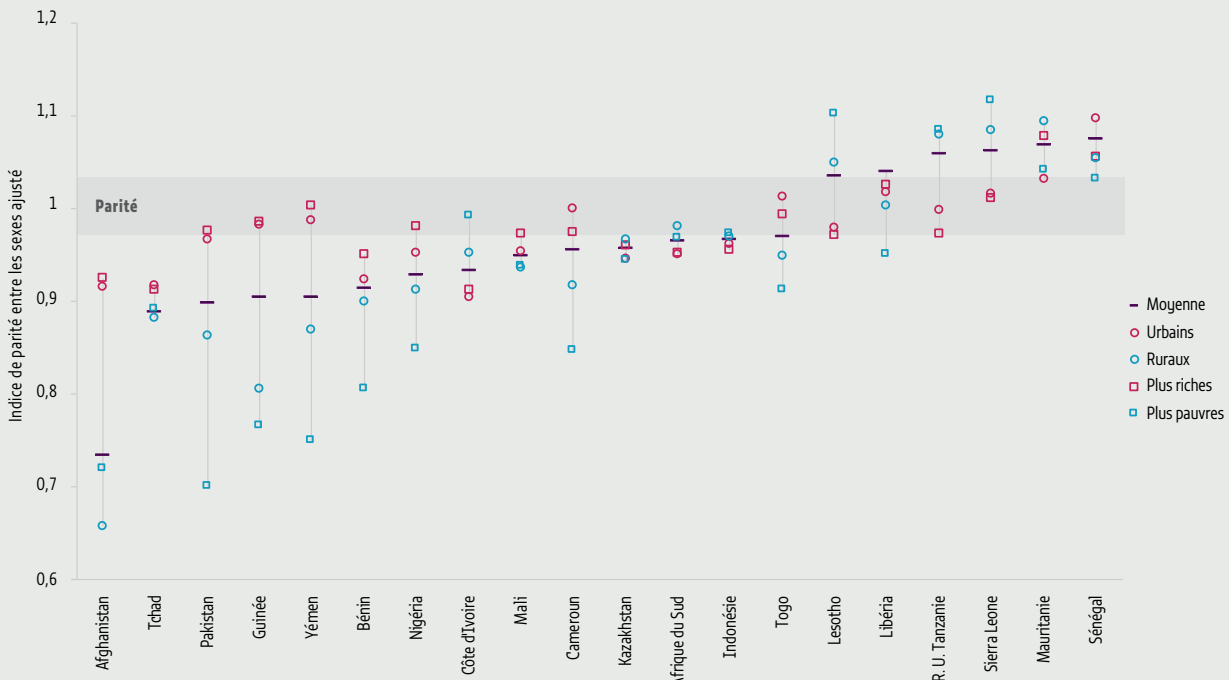


Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 3 :

Chez les enfants pauvres et ruraux des pays à revenu faible et intermédiaire, l'écart entre les sexes dans le primaire est supérieur à la moyenne, généralement au détriment des filles

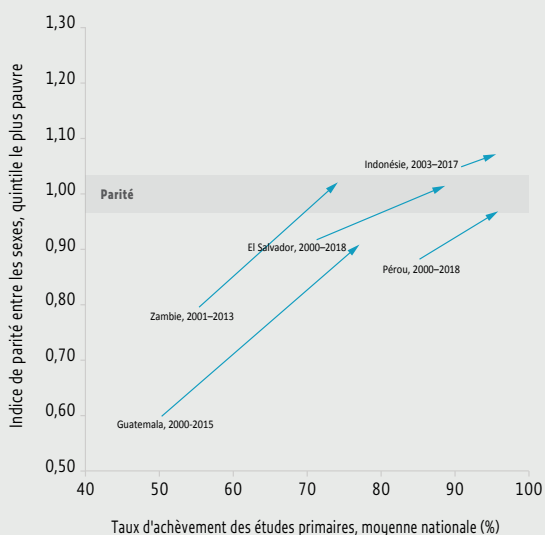
Parité entre les sexes à l'école primaire par lieu de résidence et richesse, choix de pays, 2013-18



Source : Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation.

FIGURE 4 :**Les filles les plus pauvres ont rattrapé leur retard en matière d'achèvement de la scolarité primaire**

Taux d'achèvement de l'enseignement primaire et indice de parité entre les sexes des 20 % les plus pauvres, choix de pays, 2000-18



Source : Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation.

Sur 56 pays disposant de données pour 2000-18, les taux d'achèvement du primaire se sont en moyenne améliorés plus rapidement chez les filles (de 17 points de pourcentage) que chez les garçons (de 15 points de pourcentage). Au Burundi, au Cambodge et en Sierra Leone, ils ont progressé chez les filles de plus de 40 points de pourcentage. Bien que des vulnérabilités qui s'additionnent persistent dans le temps, les taux d'achèvement des études des filles défavorisées ont connu une amélioration relative dans de nombreux pays. Au Guatemala, le taux d'achèvement du primaire des filles les plus pauvres a progressé de 21 % à 54 % entre 2000 et 2015, plus rapidement que le taux des garçons les plus pauvres (de 35 % à 58 %), ce qui s'est traduit par un accroissement de 0,60 à 0,92 de l'indice de parité (**figure 4**).

Dans un tiers des 86 pays disposant de données d'enquêtes auprès des ménages pour 2013-18, les filles étaient plus susceptibles que les garçons d'achever des études primaires. Mais d'importants écarts subsistent dans de nombreux pays au détriment des filles. Pour 100 garçons, moins de 80 filles avaient achevé une scolarité primaire dans quatre pays (l'Afghanistan, la Guinée-Bissau, le Tchad et le Yémen), le premier cycle du secondaire dans 15 pays et le second cycle du secondaire dans 22 pays.

Au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire, les taux d'achèvement des garçons étaient plus du double de ceux des filles en Afghanistan, au Bénin, au Tchad et au Togo. Au Tchad, 14,6 % des garçons et 5,5 % des filles ont achevé le second cycle de l'enseignement secondaire. Dans au moins 20 pays pourvus de données, situés pour l'essentiel en Afrique subsaharienne, mais également au Belize, en Haïti, au Pakistan et en Papouasie-Nouvelle-Guinée, quasiment aucune jeune femme rurale pauvre n'a achevé le second cycle de l'enseignement secondaire (**figure 5**).

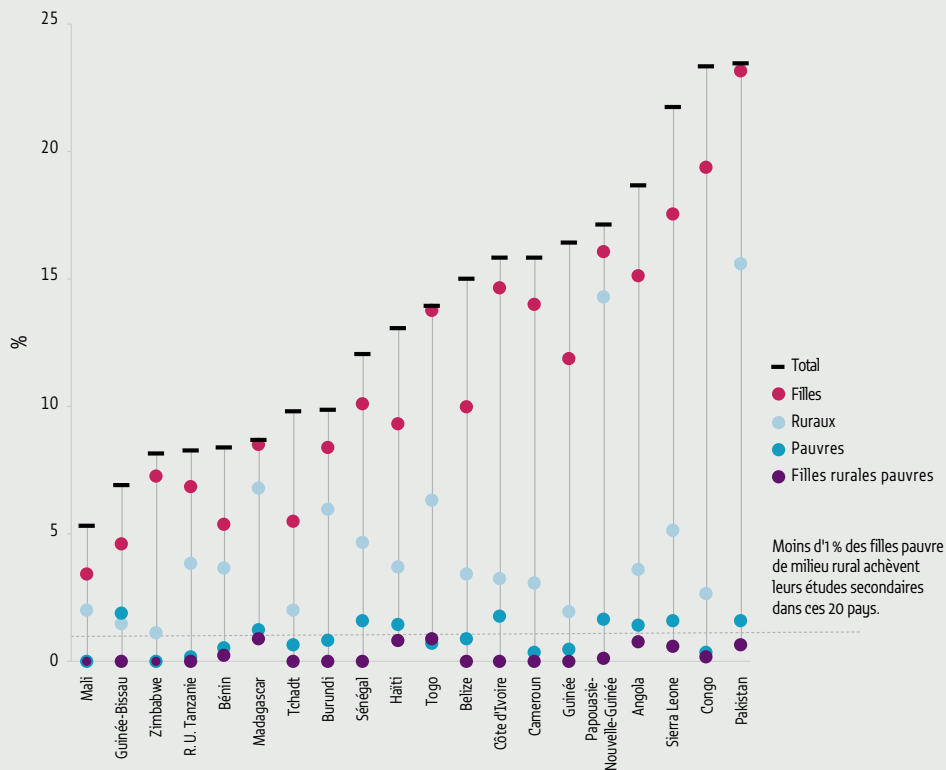
LES FILLES SURPASSENT LES GARÇONS EN LECTURE ET LES ÉGALENT EN MATHÉMATIQUES

Selon les évaluations du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les filles continuent de surpasser les garçons en lecture au niveau mondial. Chez les élèves de 15 ans, 80 garçons pour 100 filles avaient atteint le niveau minimal en lecture dans les 80 pays et territoires participants. Les filles devançaient ainsi très largement les garçons en Macédoine du Nord et en Thaïlande, où environ 60 garçons pour 100 filles ont atteint le niveau de compétence minimal en lecture. Dans plus de la moitié des 38 pays et territoires ayant participé à l'enquête PISA en 2000 et 2018, les filles ont augmenté leur avance en lecture sur les garçons en 2018. En Israël, le nombre de garçons atteignant le niveau minimal en lecture a chuté de 91 à 71 pour 100 filles.

Les filles et les garçons obtiennent des résultats équivalents en mathématiques dans plus de la moitié des pays. Les filles font mieux dans un quart des pays, notamment dans des pays d'Asie du Sud-Est tels que l'Indonésie, les Philippines et la Thaïlande. Les garçons conservent un fort avantage dans des pays d'Amérique latine comme la Colombie et le Costa Rica (**figure 6**). Les garçons (12,3 %) sont plus susceptibles que les filles (9,5 %) de figurer parmi les élèves les plus performants (niveaux 5 et 6 au test PISA) dans l'ensemble des pays de l'OCDE (OCDE, 2019).

FIGURE 5 :

Dans 20 pays au moins, quasiment aucune jeune femme rurale pauvre n'a achevé le second cycle du secondaire
Taux d'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire, par sexe, lieu de résidence, choix de pays, 2013-18

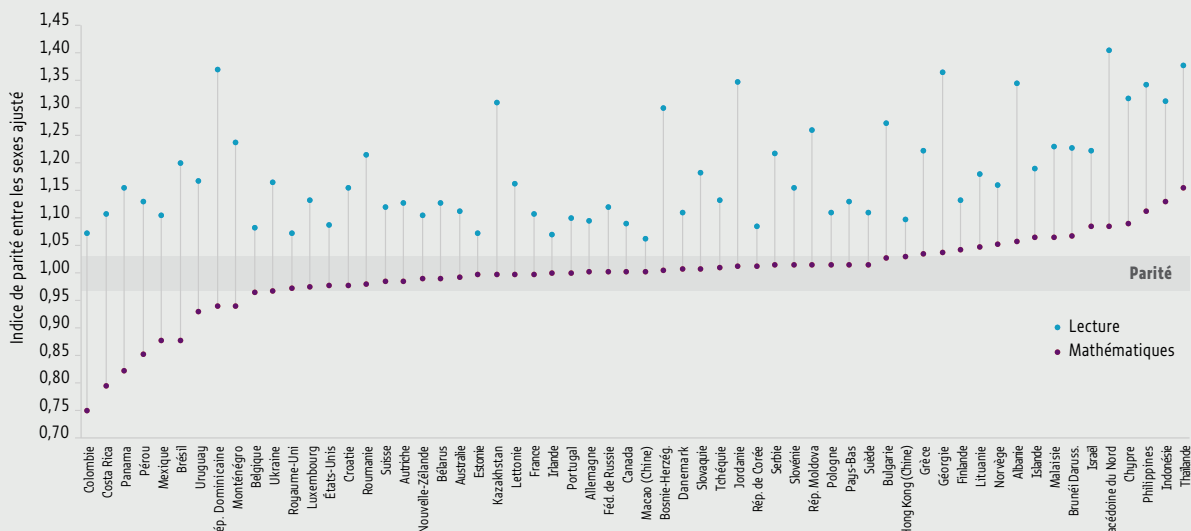


Source : Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation.

FIGURE 6 :

Les filles surpassent les garçons en lecture et sont généralement au même niveau en mathématiques.

Indice de parité entre les sexes ajusté du pourcentage des élèves de 15 ans ayant atteint le niveau de compétence minimal en lecture et en mathématiques, 2018



Source : Base de données de l'ISU.

« Dans 24 pays, en 2018, plus de 70 % des garçons pauvres n'ont pas atteint le niveau minimal de compétences en lecture »

La disparité entre les sexes dans les résultats d'apprentissage recoupe d'autres formes de désavantages. Dans 24 pays, en 2018, plus de 70 % des garçons pauvres n'ont pas atteint le niveau minimal de compétences en lecture (Schleicher, 2019). Des données administratives détaillées concernant les dossiers scolaires ont montré qu'au Danemark et en Floride (États-Unis), les garçons issus de familles défavorisées obtenaient des notes inférieures et avaient moins de chances de terminer leurs études secondaires que les filles issues de milieux similaires (Autor et al., 2019 ; Brenøe et Lundberg, 2018).

Une importante réserve est que l'écart croissant entre filles et garçons dans certains contextes en termes de niveau d'éducation atteint et de maîtrise de la lecture ne semble pas nécessairement entraîner un désavantage pour les hommes en ce qui concerne leurs compétences à l'âge adulte. Selon une étude menée aux États-Unis, les garçons avaient plus de problèmes à l'école que les filles, notamment des aspirations d'apprentissage plus faibles et des suspensions plus fréquentes, lorsqu'ils se trouvaient dans des ménages sans père, dans des écoles de mauvaise qualité et dans des quartiers moins instruits. Toutefois, rien ne prouvait que ce désavantage ait eu un impact plus important sur les études supérieures, l'emploi et les revenus des hommes que sur ceux des femmes (Lei et Lundberg, 2020).

L'ACCÈS À CERTAINS DOMAINES D'ÉTUDES POST-SECONDAIRES RESTE MARQUÉ PAR UNE SÉGRÉGATION DES SEXES

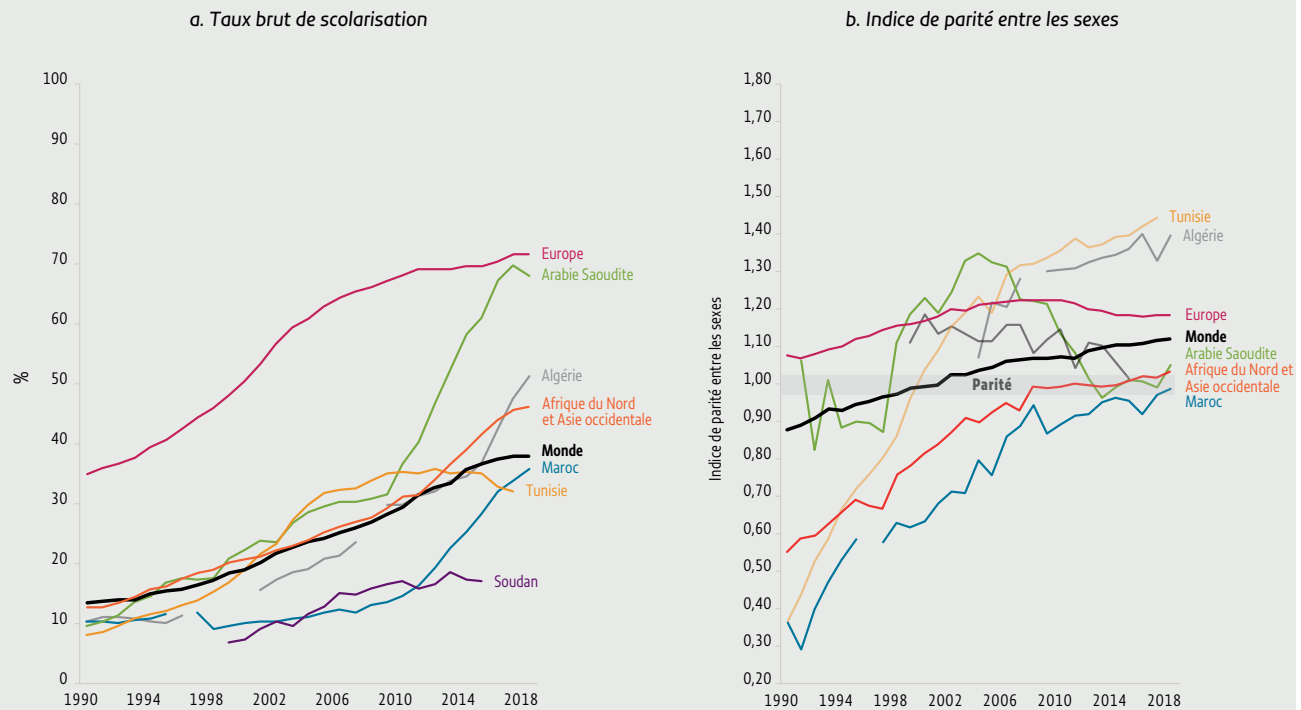
Les possibilités d'éducation des femmes ont augmenté de façon encore plus frappante au niveau de l'enseignement supérieur. Au niveau mondial, le nombre de femmes scolarisées dans l'enseignement supérieur a triplé entre 1995 et 2018, passant de 38 millions à 116 millions, ce qui représente 54 % de l'augmentation totale des effectifs. Le taux brut de scolarisation des femmes y est passé de 15 % à 41 % entre 1995 et 2018, l'indice de parité entre les sexes ajusté progressant de 0,95 à 1,14. Un écart au détriment des hommes est observé dans toutes les régions sauf en Asie centrale et en Asie du Sud, où il y a la parité, et en Afrique subsaharienne, où l'écart au détriment des femmes persiste, avec 73 étudiantes inscrites pour 100 hommes en 2018 (**figure 1**). Au niveau national, on constate des disparités entre les sexes au détriment des hommes dans 74 % des pays disposant de données (**figure 2**).

L'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest ont connu une rapide expansion de la participation à l'enseignement supérieur, dépassant la moyenne mondiale ces dernières années. L'expérience des pays est néanmoins variable. La Tunisie avait récemment, en 2010, l'un des taux de participation les plus élevés, mais elle stagne depuis à environ 35 %. En Arabie saoudite, le taux de scolarisation a plus que doublé entre 2009 et 2017, passant de 32 % à 70 %. Dans certains pays de la région, comme l'Algérie, les femmes ont été les principales bénéficiaires de l'augmentation rapide des inscriptions dans l'enseignement supérieur. En revanche, l'Arabie saoudite, qui présente des niveaux de disparité entre les genres parmi les plus élevés (bien qu'au détriment des hommes), a augmenté son taux de scolarisation tout en réalisant la parité entre les sexes. Le Maroc, qui au début des années 1990 avait l'un des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur les plus inégaux entre les sexes (30 femmes pour 100 hommes), a atteint la parité en 2017. En 2011, il affichait encore un taux de participation aussi faible que le Soudan (16 %), mais alors que ce pays a stagné, le Maroc a plus que doublé en sept ans son taux de participation pour atteindre 36 % (**figure 7**).

La Déclaration et le Programme d'action de Beijing de 1995 ont fait de l'amélioration de l'accès des femmes à la formation professionnelle (**encadré 3**) et à la science et à la technologie un objectif stratégique. Mais si l'expansion mondiale de l'enseignement supérieur a favorisé les femmes, leurs choix de matières sont encore fortement influencés par la perception de leurs capacités à poursuivre certains types d'études. Les filles et les femmes se heurtent à des obstacles qui limitent leur engagement dans des domaines dominés par les hommes (CEDAW, 2017). La perception des sciences, des technologies et des mathématiques comme des disciplines « masculines » transforme les différences entre les sexes en concepts identitaires. À tous les niveaux d'éducation, les filles affichent des valeurs plus faibles d'auto-efficacité – c'est-à-dire de capacités perçues par opposition à leurs capacités réelles – en mathématiques et dans les matières scientifiques, à l'exception des sciences de la vie.

FIGURE 7 :

En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, les schémas d'expansion de l'enseignement supérieur sont variables selon le sexe
Indicateurs de l'enseignement supérieur, choix de pays d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Ouest et moyennes régionales, 1990-2018



Source : Base de données de l'UISU.



La Déclaration et le Programme d'action de Beijing de 1995 ont fait de l'amélioration de l'accès des femmes à la formation professionnelle et à la science et à la technologie un objectif stratégique



Les femmes sont surreprésentées dans l'éducation, la santé, les disciplines artistiques, les sciences humaines et les sciences sociales, et sous-représentées dans certains domaines d'études en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM). Leur présence y varie de moins de 1 % aux Maldives à 41 % à Oman. Dans les pays de l'OCDE, seulement 20 % des nouveaux inscrits dans des programmes post-secondaires à cycle court et 30 % des nouveaux inscrits dans des programmes de premier cycle des filières STIM en 2017 étaient des femmes (OCDE, 2020).

Dans les domaines de l'ingénierie, de la fabrication, de la construction et des technologies de l'information et de la communication (TIC), les études sont fortement dominées par les hommes : au niveau mondial, le pourcentage de femmes étudiant l'ingénierie, la fabrication et la construction ou les TIC est inférieur à 25 % dans plus des deux tiers des pays. Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne moins de 20 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur en informatique et environ 18 % en ingénierie (OCDE, 2017). La part des étudiantes dans les programmes de TIC est d'environ 10 % à 12 % dans les pays à revenu élevé, comme la Belgique, l'Espagne, les Pays-Bas et la Suisse, contre 58 % au Myanmar et 51 % en Tunisie.

ENCADRÉ 3 :**L'enseignement technique et professionnel se caractérise par une ségrégation entre les hommes et les femmes dans de nombreux programmes**

Au niveau mondial, en 2018, seul un élève sur 10 scolarisé dans le secondaire suivait un programme d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP), soit une légère diminution depuis 1995, où le taux de scolarisation dans l'EFTP était de 12 %. La part des filles dans les effectifs de l'EFTP secondaire a baissé, passant de 45 % en 1995 à 42 % en 2018, avec des écarts allant de 29 % en Asie centrale et en Asie du Sud à 52 % en Amérique latine et aux Caraïbes. En Afrique subsaharienne, leur part a progressé de 35 % à 41 % au cours de la même période. Au niveau national, dans 20 des 159 pays disposant de données pour 2018, les pourcentages allaient de zéro à plus de 60 % au Lesotho et en République dominicaine.

D'un pays à l'autre, les évolutions depuis 1995 ont été extrêmement variables. La part des filles dans l'EFTP secondaire a diminué dans 40 des 70 pays pour lesquels on dispose de données pour les deux années. En Allemagne, où elle a régressé de 44 % à 36 %, les filles représentaient 11 % des nouveaux contrats d'apprentis dans des professions liées à l'EFTP en 2018, un pourcentage inchangé depuis deux décennies. Cette contradiction peut s'expliquer, entre autres, par le fait que les filles obtiennent de meilleurs certificats de fin d'études, ce qui les incite à choisir d'aller à l'université et à éviter les métiers liés à l'EFTP, en particulier dans les domaines considérés comme étant à prédominance masculine (Faulstich-Wieland, 2020). En République-Unie de Tanzanie, la part des filles dans l'EFTP a chuté de plus de 40 points de pourcentage, passant de 53 % à 12 %.

La part des filles dans l'EFTP s'est améliorée dans 30 pays, avec de fortes augmentations dans certains pays où elle était nulle en 1995, comme le Pérou et les Philippines, ainsi que dans les Émirats arabes unis, où elle a atteint 38 % en 2017, un changement potentiellement dû au développement des infrastructures d'EFTP visant à soutenir une économie de la connaissance, et à l'évolution des attitudes et

des perceptions sociales et culturelles à l'égard de ces secteurs. La scolarisation des filles n'en reste pas moins relativement faible dans certains domaines (Labid, 2020).

Les filles sont souvent majoritairement scolarisées dans des domaines spécifiques. Au Botswana, la proportion de filles scolarisées dans les « brigades », un programme d'EFTP absorbant les élèves qui ne remplissent pas les critères d'admission dans le second cycle du secondaire, est passée de 18 % à 43 % entre 1995 et 2018. Mais les filles étaient concentrées dans les formations au secrétariat, à la comptabilité, au commerce, aux filières textiles et aux ressources humaines, tandis que les garçons dominaient des programmes comme la mécanique automobile, l'ingénierie, l'électronique, la menuiserie, la soudure et la fabrication (Mokgolodi, 2020). En Allemagne, l'analyse des 30 nouveaux contrats d'apprentissage les plus populaires indique que si les femmes et les hommes privilégient à égalité les professions commerciales, les femmes préfèrent les métiers de la santé et les hommes les métiers artisanaux et techniques (Faulstich-Wieland, 2020).



La part des femmes dans l'enseignement secondaire technique et professionnel

a baissé, passant de 45 % en 1995 à 42 % en 2018

Les résultats de l'Étude internationale sur la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information (ICILS) de 2018, menée auprès d'élèves de 8^e année dans 21 pays essentiellement à revenu élevé, montrent que si les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en termes de compétences numériques, elles sont moins susceptibles de vouloir étudier ou trouver un emploi dans un domaine lié aux TIC (Faulstich-Wieland, 2020).



Les femmes représentent moins de 1 % des candidats aux emplois techniques dans le domaine de l'intelligence artificielle et de la science des données de la Silicon Valley



Les filles sont moins susceptibles que les garçons d'étudier dans les domaines STIM

La ségrégation sexuelle des domaines d'études affecte les perspectives de carrière et l'égalité des chances dans le travail. Dans les 37 pays de l'OCDE ayant participé au cycle PISA 2018, 7 % des filles, contre 15 % des garçons, envisageaient une carrière de scientifique ou d'ingénieur. L'écart entre les sexes était particulièrement important en Colombie (10 % des filles, 25 % des garçons) et au Mexique (11 % des filles, 30 % des garçons). L'enquête soulignait aussi que dans les pays de l'OCDE, moins de 1 % des filles, mais près de 8 % des garçons, déclaraient vouloir embrasser une profession liée aux TIC, avec des écarts particulièrement importants en Bulgarie, en Estonie et en Lituanie, ainsi qu'en Pologne, où 1 % des filles et 19 % des garçons envisageaient de travailler dans le secteur des TIC (OCDE, 2019b).

Ces attentes ne sont pas liées à la performance. Selon les résultats de l'enquête PISA, dans les pays de l'OCDE, seulement 14 % des filles les plus performantes en sciences ou en mathématiques envisageaient de travailler dans le domaine scientifique ou l'ingénierie, contre 26 % des garçons les plus performants (Encinas-Martin, 2020). Chez les meilleurs élèves, l'écart entre les sexes persiste même dans les pays qui obtiennent de bons résultats dans les mesures communes d'égalité des genres, comme la Norvège (12 % des filles, 33 % des garçons) ou la Suède (20 % des filles, 37 % des garçons).

Les femmes représentent moins de 1 % des candidats aux emplois techniques dans le domaine de l'intelligence artificielle et de la science des données de la Silicon Valley. Elles sont largement absentes aux frontières de l'innovation technologique, où l'on attend une croissance de l'emploi et où les salaires sont généralement les plus élevés. À l'échelle mondiale, seuls 6 % des développeurs d'applications mobiles et de logiciels sont des femmes. Chez Google, les femmes occupent 21 % des postes techniques, mais ne représentent que 10 % des employés travaillant sur l'intelligence artificielle (UNESCO, 2019b).

Le manque de diversité des genres peut avoir un grave effet multiplicateur, compte tenu de l'influence grandissante des données de masse et des algorithmes dans la vie quotidienne (Rosenberg, 2017). La technologie reflète les valeurs de ses développeurs, et il est urgent d'éviter les préjugés sexistes dans les systèmes d'apprentissage profond. Une plus grande diversité au sein des équipes de développement des technologies d'intelligence artificielle pourrait contribuer à prévenir les préjugés et à permettre aux femmes de devenir des créatrices numériques (UNESCO, 2019b ; Union européenne, 2016).

Les disparités entre les attentes professionnelles des garçons et des filles sont le produit de normes sexospécifiques profondément ancrées concernant les carrières qui conviennent aux hommes et aux femmes. Elles sont transmises aux enfants par les familles, les enseignants et la société en général (OCDE, 2017). Selon les données de l'enquête PISA 2015, les parents sont plus susceptibles d'attendre de leurs fils adolescents qu'ils aient un emploi dans le domaine des STIM, même lorsque leurs filles obtiennent d'aussi bons résultats que leurs camarades de classe masculins en mathématiques, en sciences et en lecture (OCDE, 2015, 2017).

LE GENRE FAIT OBSTACLE À LA FORMATION DES ADULTES

Selon la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, le taux de participation des adultes à l'enseignement et la formation formels et non formels au cours des 12 mois précédents était inférieur à 10 % dans plus de la moitié des 99 pays pour lesquels on disposait de données pour 2011-18. Les pourcentages allaient de moins de 1 % dans 13 pays, situés principalement en Afrique subsaharienne et en Asie, à plus de 60 % en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse. Les taux de participation des femmes dépassent ceux des hommes dans les États baltes (de 14 points de pourcentage en Estonie, de 9 en Lettonie, par exemple) et dans les pays scandinaves (de 12 points de pourcentage en Finlande, de 9 en Suède, par exemple) (Eurostat, 2019). Une des raisons peut être



Chez les adultes en Afrique subsaharienne, on comptait seulement 81 femmes alphabètes pour 100 hommes en 2018



la ségrégation des sexes dans l'éducation et l'emploi. Dans ces pays, trop peu d'hommes suivent des cours sur la santé, l'éducation ou l'aide sociale : ils sont 9 % en Estonie et 16 % en Finlande, ce qui est bien inférieur à la moyenne de l'Union européenne, qui est de 23 % (Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes, 2019). Dans ces pays, en outre, la ségrégation professionnelle et/ou sectorielle entre hommes et femmes sur le marché du travail est supérieure à la moyenne (Burchell et al., 2014). Les femmes sont plus susceptibles de travailler comme infirmières et aides-soignantes et/ou dans le secteur public, où les possibilités de formation sont plus nombreuses.

L'analyse des barrières liées au sexe qui font obstacle à l'éducation et à la formation des adultes nécessite un cadre méthodologique clair. La manière dont ces obstacles sont classés a son importance. Une classification classique des facteurs dissuasifs (Cross, 1981) distingue les barrières liées à la situation (par exemple, les circonstances de la vie, telles que les obligations familiales ou le manque de temps), à la disposition (déterminées, par exemple, par les expériences d'apprentissage antérieures et la disposition personnelle à apprendre) et aux institutions (par exemple, les conditions structurelles entravant l'accès, telles que le coût, l'absence de soutien, la rigidité des horaires et l'offre limitée) (UIL, 2019). Les barrières liées à la disposition sont moins souvent étudiées dans les enquêtes et donc fréquemment sous-estimées (Rubenson, 2011). Mais lorsqu'elles sont mesurées, elles se révèlent être le principal facteur entravant l'apprentissage des adultes dans la plupart des pays.

En moyenne, dans les pays de l'UE, près de 60 % des adultes interrogés ont déclaré ne pas participer à la formation des adultes, principalement parce qu'ils n'en voyaient pas la nécessité. Le coût et les horaires ou lieux peu pratiques étaient les obstacles institutionnels les plus pressants. Selon les données du Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes et de l'Enquête sur l'éducation des adultes, parmi ceux qui se disaient prêts à participer mais ne l'avaient pas fait, le manque de temps et les obligations familiales étaient les barrières liées à la situation les plus fréquemment citées. Si les hommes étaient légèrement plus nombreux à citer comme obstacle les contraintes de temps, les femmes de tous les pays, à l'exception du Danemark, étaient beaucoup plus nombreuses à invoquer les responsabilités familiales. Cette tendance était plus marquée dans le sud de l'Europe, où jusqu'aux deux tiers des femmes interrogées dans certains pays étaient dans l'impossibilité de participer en raison de leurs obligations familiales (**figure 8**).

Selon une étude comparative basée sur 14 enquêtes concernant l'emploi du temps et 5 enquêtes auprès des ménages dans 19 pays, les hommes consacrent un peu plus de temps à l'apprentissage, aux loisirs et aux activités sociales. C'est en Albanie, au Ghana, au Pakistan et en République de Moldova que les déséquilibres recensés entre les sexes étaient les plus grands : les femmes ghanéennes, par exemple, consacraient presque deux heures de moins que les hommes par jour à ces activités (Rubiano-Matulevich et Viollaz, 2019). Les femmes étaient plus susceptibles de considérer le coût comme un obstacle et moins susceptibles d'avoir des conflits d'horaire, ce qui reflète probablement leur participation plus faible à la population active et leur taux plus élevé d'emploi à temps partiel.

ALPHABÉTISME DES ADULTES : L'ÉCART ENTRE LES SEXES SE RÉDUIT, MAIS SON HÉRITAGE RESTE PESANT

Alors que l'éducation s'est développée partout dans le monde, les progrès en matière d'alphabétisation ont été relativement lents, avant tout parce qu'ils ont été en grande partie annulés par une croissance démographique rapide dans les pays à faible taux d'alphabétisation. Au niveau mondial, le nombre d'adultes analphabètes a diminué de près de 16 %, passant de 916 millions en 1995 à 773 millions en 2018. Le taux d'alphabétisme des adultes a progressé de 76,5 % à 86,3 %. En Asie de l'Est et du Sud-Est, le nombre d'adultes analphabètes a diminué des deux tiers, passant de 228 millions à 78 millions. En revanche, en Afrique subsaharienne, il a augmenté de 46 %, passant de 139 millions à 204 millions d'adultes analphabètes, malgré une progression de 55 % à 66 % du taux d'alphabétisme.

FIGURE 8 :

En Europe, les femmes étaient presque deux fois plus susceptibles que les hommes de ne pas suivre une formation pour des raisons familiales

Adultes citant les responsabilités familiales et l'horaire des cours comme faisant obstacle à leur participation à l'éducation des adultes, par sexe, choix de pays européens, 2016



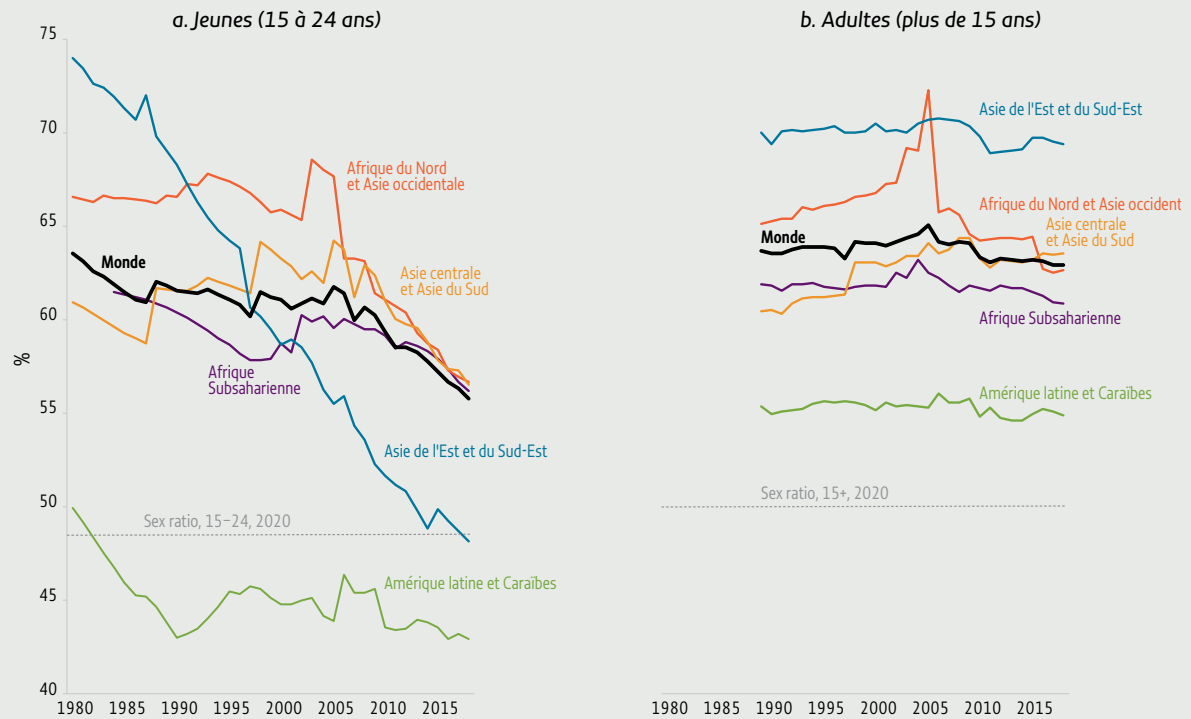
Source : Eurostat (2016).

Des disparités entre les sexes persistent partout dans le monde. Au niveau mondial, l'indice de parité entre les sexes en matière d'alphabétisation des adultes est passé de 0,84 en 1995 à 0,92 en 2018. Mais si la parité a été atteinte en Amérique latine et dans les Caraïbes et est sur le point de l'être en Asie de l'Est et du Sud-Est, les écarts persistent en Asie centrale et en Asie du Sud, de même qu'en Afrique subsaharienne, où, chez les adultes, on comptait seulement 81 femmes alphabètes pour 100 hommes en 2018.

La proportion de femmes parmi les jeunes analphabètes a diminué au niveau mondial depuis environ 2005, même si une forte baisse s'observe depuis 1990 en Asie de l'Est et du Sud-Est (**figure 9a**). La proportion de femmes parmi les adultes analphabètes est toutefois restée inchangée au cours des 20 dernières années, à environ

FIGURE 9 :

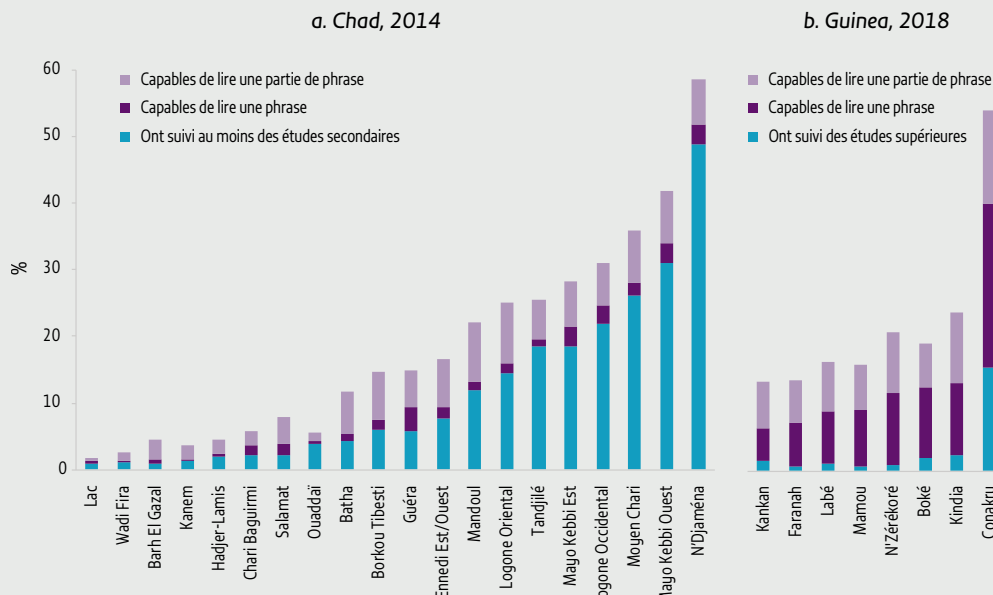
La part des femmes parmi les adultes analphabètes n'a pas évolué depuis 20 ans
 Proportion de femmes analphabètes, par région, 1990-2018



Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 10 :

Au Tchad et en Guinée, dans la plupart des régions, seule une femme sur 10 sait lire une phrase complète
 Taux d'alphabétisme des femmes, adultes âgés de 15 à 49 ans, par région



Source : Rapports des Enquêtes démographiques et de santé.

63 %. L'Asie de l'Est et du Sud-Est, qui affiche le taux d'alphabétisme des femmes adultes le plus élevé, pourrait se rapprocher de la parité, mais elle compte également la plus forte proportion de femmes parmi les adultes analphabètes. Parmi les femmes de plus de 65 ans de la région, 75 % sont analphabètes (**figure 9b**).

En 2018, on comptait moins de 80 femmes alphabètes pour 100 hommes dans 12 pays, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne. En Afghanistan, au Bénin, au Mali, en République centrafricaine et au Tchad, le taux d'alphabétisme des femmes se situait autour ou en dessous de 30 % et l'indice de parité entre les sexes était inférieur à 0,60. Au Tchad, le taux d'alphabétisme des femmes n'était en 2016 que de 14 %, contre 31 % pour les hommes. Ce taux extrêmement faible était confirmé par les évaluations directes de l'alphabétisme : 15 % des femmes âgées de 15 à 49 ans avaient fréquenté l'école secondaire, et étaient donc censées pouvoir lire une phrase simple sans difficulté. Parmi celles qui n'avaient pas fréquenté l'école secondaire, 1,7 % pouvait lire une phrase simple sans difficulté et 5,5 % pouvaient lire une portion de phrase. En Guinée, 4 % des femmes âgées de 15 à 49 ans avaient suivi des études supérieures. Parmi celles qui ne l'avaient pas fait, 11 % lisaient sans difficulté et 9 % pouvaient lire une partie d'une phrase. Dans les deux pays, une femme sur six pouvait lire une phrase sans difficulté. Dans 12 des 20 régions du Tchad, seule une femme sur 10 savait lire, ce chiffre tombant à une sur 100 dans les régions du Lac et du Wadi Fira (**figure 10**).

L'accès à l'alphabétisation est encore plus difficile pour les femmes les plus défavorisées. Dans 59 pays, les femmes âgées de 15 à 49 ans issues des ménages les plus pauvres ont un risque quatre fois supérieur d'être analphabètes que celles issues des ménages les plus riches (ONU Femmes, 2020a). Au Népal, alors que le taux d'alphabétisme des femmes les plus riches (75 %) est plus du double de celui des femmes les plus pauvres (30 %), il reste nettement inférieur à celui des hommes les plus riches (93 %) (UNESCO, 2019). Les femmes handicapées ont tendance à être plus désavantagées. L'écart le plus important a été constaté au Mozambique, où 49 % des hommes handicapés, mais seulement 17 % des femmes handicapées, savent lire et écrire (ISU, 2018).

Plusieurs pays ont tenté d'améliorer l'accès des femmes aux programmes d'alphabétisation des adultes, et d'élargir le contenu de ces programmes pour les rendre plus pertinents. Au Cambodge, un programme destiné aux femmes ne se contente plus de leur apprendre à lire et écrire, mais englobe désormais l'alphabétisation fonctionnelle et l'éducation à l'information, y compris l'éducation financière. En Érythrée, les femmes et les jeunes filles sont les principales cibles des nouveaux programmes d'alphabétisation proposés par le biais des centres d'enseignement locaux, et résultant d'une collaboration avec les communautés des régions reculées. Au Maroc, la priorité a été donnée aux programmes d'alphabétisation des femmes axés sur le développement des compétences socioéconomiques. L'Arabie saoudite a instauré l'égalité d'accès à une éducation de qualité et amélioré le taux d'alphabétisme des femmes : les systèmes ont cessé de se focaliser sur l'éradication de l'analphabétisme pour privilégier la formation continue (UNESCO, 2019).

LE NUMÉRIQUE CRÉE DE NOUVELLES DISPARITÉS ENTRE LES SEXES

En plus de savoir lire, écrire et compter, les compétences de base en TIC sont de plus en plus considérées comme essentielles pour fonctionner et s'orienter dans un monde fondé sur la connaissance. Accéder aux TIC et savoir les utiliser est devenu indispensable dans la vie quotidienne, et plus encore dans des contextes d'urgence tels que la crise de la COVID-19 (**encadré 4**). On note de grandes disparités entre les sexes dans la répartition des compétences en matière de TIC. Au niveau mondial, le nombre de femmes qui possèdent un smartphone est inférieur de 327 millions à celui des hommes. Même lorsque les femmes ont accès à Internet, elles peuvent être moins en mesure de l'utiliser pour diverses raisons liées aux disparités de genre. Ainsi, lorsque plusieurs membres d'un ménage ont besoin d'accéder à des ressources informatiques limitées à la maison, cet accès peut être moindre pour les femmes et les filles (UNESCO, 2020b).

Le sixième cycle de l'Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) comprend un module contenant des questions sur les neuf compétences en TIC faisant l'objet d'un suivi dans le cadre de l'indicateur mondial 4.4.1 des ODD. Ces données couvrent les adultes âgés de 15 à 49 ans et permettent de ventiler les compétences selon des caractéristiques individuelles. Des tendances claires se dégagent sur le plan du genre dans les 10 pays qui ont inclus ce module dans leur enquête. Ainsi, les femmes des sept pays les plus pauvres couverts sont moins susceptibles d'avoir utilisé une formule arithmétique de base dans un tableur, alors que la parité s'observe dans les trois pays les plus riches, la Mongolie, le Suriname et la Tunisie. Ces trois pays présentent deux autres

ENCADRÉ 4 :**La COVID-19 complexifie encore le défi de l'égalité des genres dans l'éducation**

L'incertitude sur la contagiosité et la létalité du COVID-19 a conduit les gouvernements du monde entier à imposer des mesures de confinement, à réduire l'activité économique et à fermer les écoles et les universités. En avril 2020, 91 % de la population mondiale d'apprenants était touchée dans 194 pays. La pandémie de COVID-19 a précipité une crise de l'éducation, alimentée par des formes profondes et multiples d'inégalité. Certaines ont des racines et des implications sexospécifiques. Bien qu'il soit difficile de prévoir avec précision l'ampleur de ces implications, elles doivent être surveillées de près.

La première de ces implications est la crainte que les longues périodes passées par les familles à la maison pendant le confinement n'augmentent les violences liées au genre (Chandan et al., 2020 ; IRC, 2020 ; Taub, 2020). Lorsque ces violences touchent les mères ou les filles, elles ont évidemment des conséquences sur la capacité des filles à poursuivre leur apprentissage.

Deuxièmement, la violence sexuelle et sexiste, couplée à un accès restreint aux services de santé génésique, de police, de justice et d'aide sociale, peut accroître les grossesses précoces (Women's Link Worldwide et al., 2020). Le nombre de grossesses d'adolescentes signalées entre mars et juin dans le comté de Turkana, au Kenya, a triplé par rapport à l'année précédente (Smith, 2020). Pendant l'épidémie d'Ebola de 2014-15, certaines études en Sierra Leone avaient signalé une augmentation localisée des grossesses chez les adolescentes (Elston et al., 2016), même si au niveau national, le taux de femmes âgées de 15 à 19 ans ayant donné naissance à un enfant vivant avait continué à baisser, passant de 26,4 % en 2010 (Statistics Sierra Leone et UNICEF-Sierra Leone, 2011) à 19,3 % en 2017 (Statistics Sierra Leone, 2018). Un programme financé par le Royaume-Uni dans ce pays élabore une émission de radio nationale afin d'améliorer la connaissance et la compréhension des normes de genre, notamment par des messages sur la prévention de la violence sexiste (Boost et al., 2020).

Troisièmement, l'augmentation potentielle des grossesses précoces est probablement due à la multiplication des mariages précoces, conséquence de la pauvreté où s'enfoncent les ménages en

raison de la pandémie. Selon une estimation, la COVID-19 pourrait provoquer 13 millions de mariages d'enfants supplémentaires au cours des 10 prochaines années (UNFPA, 2020). En s'appuyant sur les connaissances antérieures des liens entre la pauvreté et la fréquentation scolaire, on s'est efforcé de projeter l'effet potentiel de la COVID-19 sur les abandons scolaires. L'UNESCO suggère qu'en Afrique subsaharienne, 3,5 % des adolescentes en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire et 4,1 % des jeunes femmes en âge de fréquenter le second cycle de l'enseignement secondaire risquent de ne pas retourner à l'école (UNESCO, 2020e). La Banque mondiale a conclu que dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les filles âgées de 12 à 17 ans étaient plus exposées que les garçons au risque de ne pas réintégrer l'école (Azevedo et al., 2020). Reconnaisant la nécessité de maintenir le contact avec les filles pendant la pandémie pour favoriser ensuite leur retour à l'école, la CAMFED, une ONG internationale, a déployé des travailleurs communautaires dans cinq pays d'Afrique subsaharienne (CAMFED, 2020).

Quatrièmement, le passage à l'enseignement à distance en ligne pourrait désavantager les filles. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les femmes ont 8 % de chances en moins que les hommes de posséder un téléphone mobile et 20 % de chances en moins d'utiliser Internet sur celui-ci (GSMA, 2020 ; Banque mondiale, 2020). En réponse aux effets de la COVID-19 sur l'éducation, l'Afghanistan a procédé à une distribution directe de tablettes et de smartphones aux femmes à la maison (UNESCO, 2020a).

Enfin, les fermetures d'écoles ont entraîné une augmentation des responsabilités en matière de garde d'enfants et de corvées domestiques, ce qui risque de désavantager davantage les filles. Une étude menée en Équateur auprès d'élèves du secondaire pendant le confinement a montré que garçons et filles étaient tout aussi susceptibles de poursuivre leurs études le matin, mais que les filles étaient plus nombreuses à faire des corvées l'après-midi, tandis que les garçons s'adonnaient à des activités de loisirs (Asanov et al., 2020).

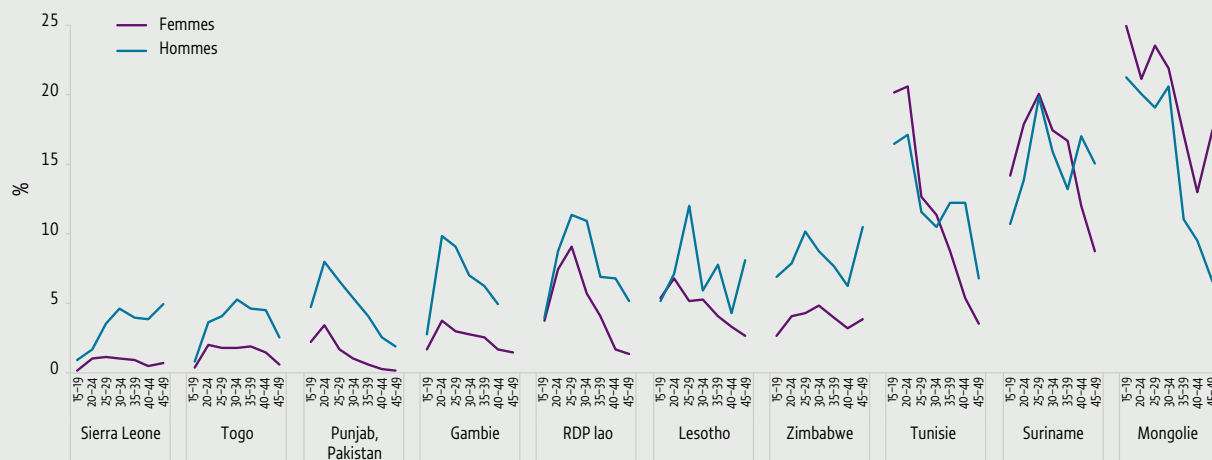
caractéristiques intéressantes. Premièrement, les jeunes femmes sont légèrement plus susceptibles que les hommes de posséder cette compétence. Deuxièmement, il existe un profil d'âge distinct, qui témoigne d'un rythme rapide d'adoption des TIC chez les jeunes (**figure 11**).

Les données révèlent aussi une forte disparité socioéconomique dans la répartition des compétences de base en TIC. Dans les sept pays les plus pauvres, la probabilité que les femmes des 60 % les plus pauvres de la population sachent se servir d'un tableur est inférieure à 1 %. Dans les trois pays les plus riches, 3 % des femmes du quintile le plus pauvre possédaient cette compétence, contre 27 % de celles du quintile le plus riche en Tunisie, 35 % au Suriname et 39 % en Mongolie.

FIGURE 11 :

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, les femmes sont moins susceptibles de savoir maîtriser les TIC

Pourcentage des 15 à 49 ans capables d'utiliser une formule arithmétique de base dans un tableur, par âge et sexe, 2017-19



Source : Rapports sur les résultats de l'enquête MICS.

« Lorsqu'on donne sa chance à une fille, elle fait aussi bien qu'un garçon », affirme Harriet, 14 ans. Dans le camp de réfugiés qui l'accueille en Ouganda, cette élève souriante et confiante montre précisément ce dont les filles sont capables.

CRÉDIT : Louis Leeson / Save the Children

Le cycle de la transmission intergénérationnelle des inégalités devant l'éducation peut être brisé

L'éducation m'a aidée à survivre dans la pauvreté. Grâce aux efforts de ma mère, j'ai pu envisager une autre carrière et obtenir un poste d'enseignante dans mon pays, le Guatemala. En tant que professionnelle, j'ai ensuite aidé mes frères et sœurs à le devenir également.

Lidia, Guatemala

D'une génération à l'autre, les inégalités se reproduisent. Les parents pauvres ont une forte probabilité de transmettre leur désavantage à leurs enfants, compromettant ainsi leurs perspectives en matière de santé, de nutrition et d'éducation. Mais les politiques en matière d'éducation, de soins, de santé, d'immigration et d'autres questions sociales peuvent corriger les inégalités découlant de la transmission intergénérationnelle du revenu, du niveau d'instruction, des relations sociales, des traits de personnalité et des caractères génétiques. Les politiques peuvent limiter l'impact des avantages ou des désavantages hérités dans la détermination du statut socioéconomique (D'Addio, 2007 ; OCDE, 2008).

Les parents transmettent non seulement des gènes, mais aussi un capital humain (par exemple, des connaissances et la santé), un capital culturel (par exemple, des compétences et une sensibilisation qui contribuent à façonner le statut social et les attentes des enfants), un capital social (par exemple, des réseaux qui facilitent la coopération) et un capital financier. Ils le font grâce à des dotations directes (de traits de caractère, de capacités, d'attitudes, de contacts, etc.) et à des investissements reliant le revenu et le bien-être entre les générations. Les parents peuvent notamment transférer des actifs financiers et investir dans le capital humain des enfants. L'éducation agit comme un médiateur de l'influence de nombreux autres facteurs et constitue un canal majeur de transmission intergénérationnelle du statut socioéconomique (Narayan et al., 2018). Une mobilité accrue dans le domaine de l'éducation est associée à une croissance des revenus et à une plus grande égalité des chances (Torche, 2019). À l'opposé, les contraintes financières pesant sur les investissements des familles pauvres dans leurs enfants sont un facteur clé de transmission des désavantages.

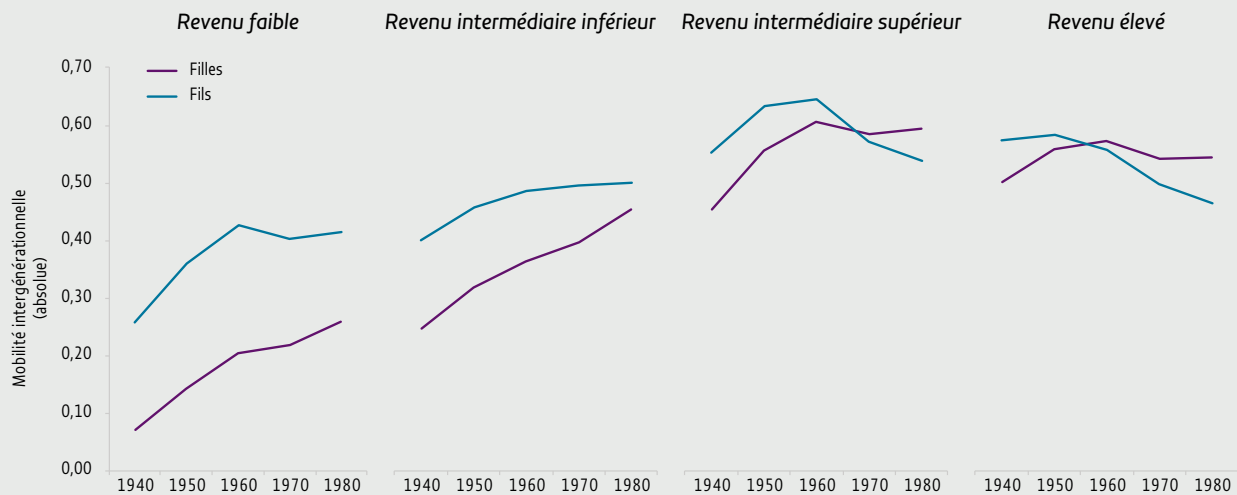
Diverses données et méthodes peuvent être utilisées pour évaluer la relation en matière d'éducation entre les générations. Une des approches consiste à mesurer la proportion d'enfants qui atteignent un niveau d'éducation supérieur à celui de leurs parents, une mesure connue sous le nom de mobilité absolue ou intergénérationnelle. L'analyse, effectuée pour les besoins du présent Rapport, de la Base de données mondiale sur la mobilité intergénérationnelle de la Banque mondiale montre que, au niveau international, l'écart entre les sexes a diminué pour chaque cohorte de 10 ans née entre les années 1940 et 1980. Un pourcentage légèrement plus élevé de filles (52 %) que de fils (51 %) a connu une mobilité absolue dans la cohorte des années 1980. Ce changement s'est d'abord produit dans les pays à revenu élevé pour la cohorte des années 1960 et dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure pour la cohorte des années 1970. Il ne s'est pas encore produit dans les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, bien que l'écart se réduise chez ces derniers (**figure 12**).

Une autre approche consiste à examiner dans quelle mesure le niveau d'éducation des enfants dépend de celui de leurs parents, une mesure connue sous le nom de mobilité relative ou de persistance intergénérationnelle. Plus la valeur de ce coefficient est faible, et plus la persistance est faible, et la mobilité est forte. Au niveau mondial, la mobilité relative a augmenté pour les filles et les fils, mais reste plus faible chez les filles par rapport au niveau d'éducation à la fois maternel et paternel, notamment les années de scolarité de leur mère (**figure 13a**).

FIGURE 12 :

La mobilité absolue du niveau d'éducation a augmenté, mais un écart entre les sexes subsiste dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure

Proportion d'une cohorte générationnelle atteignant un niveau d'éducation supérieur à celui de ses parents (mobilité absolue), par sexe, cohorte et groupe de revenu national



Note : Toutes les mesures de mobilité indiquées sont des moyennes simples non pondérées de la population. Les adultes dont les parents ont suivi des études supérieures ne sont pas pris en compte.

Source : Estimations de l'équipe du Rapport GEM à partir de la Base de données mondiale sur le mobilité intergénérationnelle (Banque mondiale, 2018).

Par rapport aux mères, s'il n'existe pratiquement pas d'écart entre les enfants des deux sexes en termes de mobilité relative dans les pays à revenu élevé, ce n'est pas le cas dans les pays à revenu faible et intermédiaire (**figure 13b**). Dans ces pays, le niveau de scolarité des mères a un impact plus marqué que celui des pères sur le niveau de scolarité atteint par les fils et les filles. Dans le cas de la cohorte des années 1980, une année supplémentaire de scolarité maternelle a une influence plus forte sur les filles que sur les garçons : le coefficient de persistance est de 0,59 pour les filles (équivalant à sept mois) et de 0,54 pour les fils dans les pays à faible revenu, contre 0,29 pour les deux sexes dans les pays à revenu élevé (équivalant à quatre mois).

Dans l'ensemble, la relation entre la mobilité intergénérationnelle absolue et la persistance intergénérationnelle est négative (**figure 14**). Toutefois, il existe des variations considérables en termes de mobilité relative d'un pays à l'autre à un même niveau de mobilité absolue. Par exemple, si en Suède, en Palestine et au Cambodge, 64 % des enfants ont atteint un niveau d'éducation supérieur à celui de leurs parents, les niveaux de mobilité relative sont parmi les plus élevés en Suède et parmi les plus faibles au Cambodge, où le niveau d'éducation des parents détermine celui des enfants.

Cette variation suggère qu'il existe des possibilités d'interventions politiques, et plusieurs d'entre elles se sont révélées utiles dans une série de contextes et à différents niveaux. Certains pays, par exemple, réservent une



La mobilité relative reste plus faible chez les filles par rapport au niveau d'éducation à la fois maternel et paternel, notamment les années de scolarité de leur mère



Les avantages de l'éducation maternelle s'accroissent



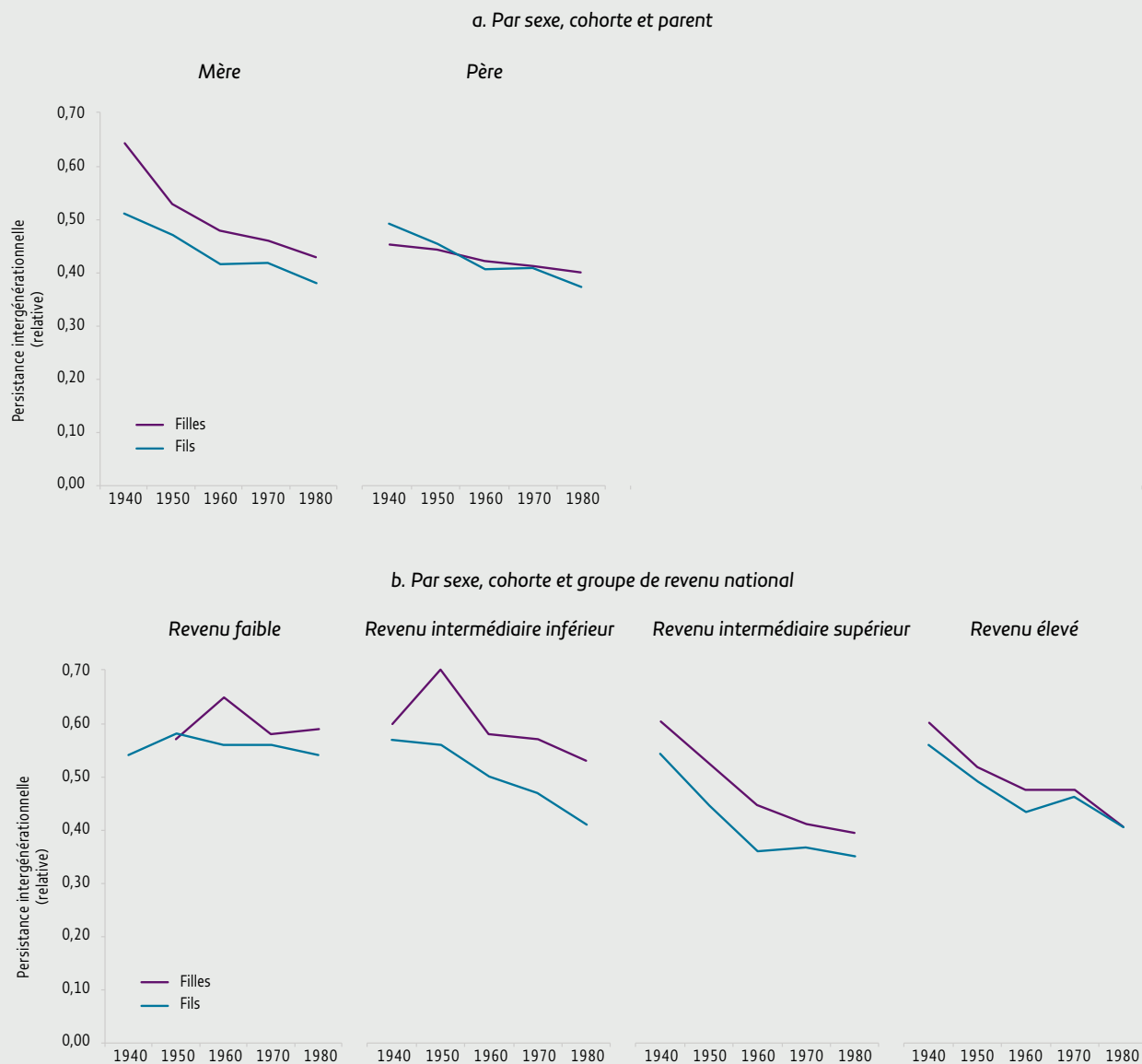
Les filles nées dans les pays à faible revenu dans les années 1980 ont acquis

7 mois supplémentaires
d'éducation pour chaque année de scolarité de leur mère.

FIGURE 13 :

La mobilité relative du niveau d'éducation a augmenté, mais les filles sont à cet égard moins mobiles que les fils

Coefficient de régression des années de scolarité des filles et des fils sur les années de scolarité de leurs parents (mobilité relative)



Note : Toutes les mesures de mobilité indiquées sont des moyennes simples non pondérées par la population. Les adultes dont les parents ont suivi des études supérieures ne sont pas pris en compte. Plus le coefficient est bas, plus la mobilité relative est forte.

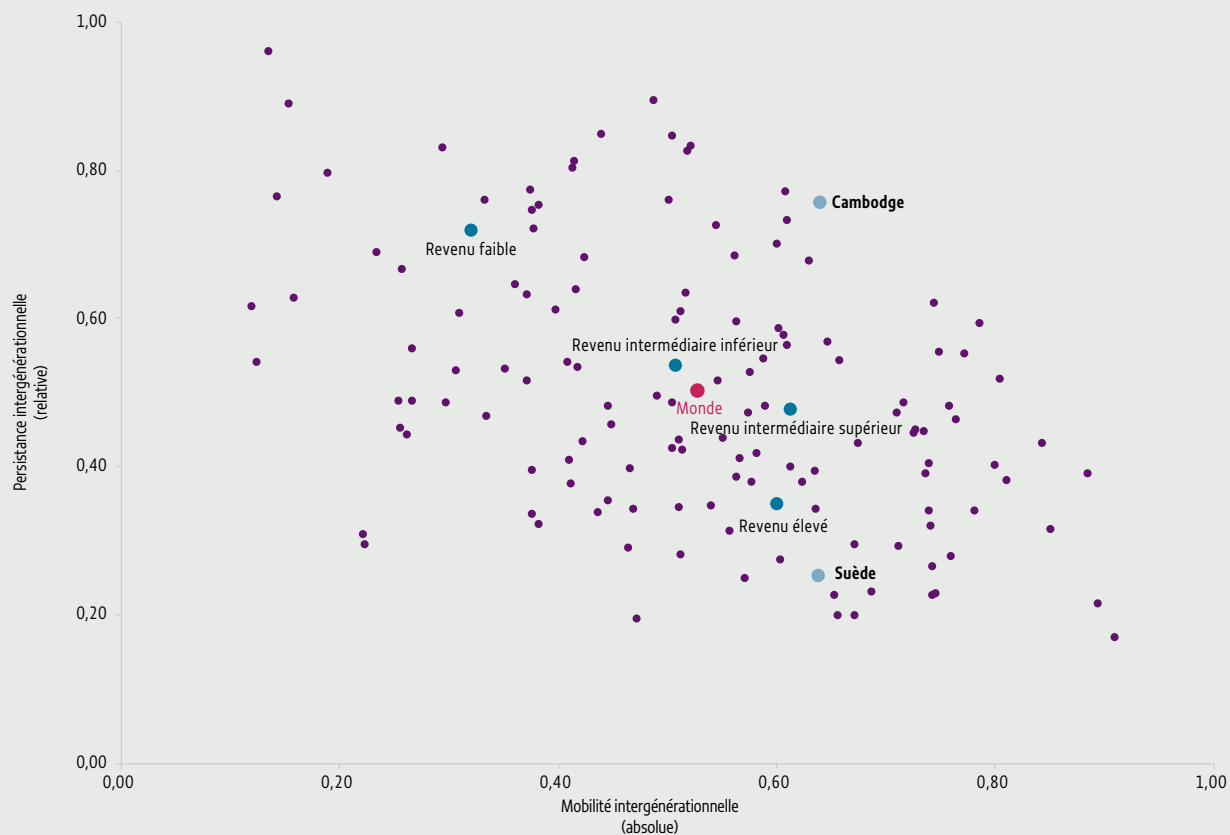
Source : Estimations de l'équipe du Rapport GEM à partir de la Base de données mondiale sur le mobilité intergénérationnelle (Banque mondiale, 2018).

certaines proportions de places dans l'enseignement supérieur aux groupes vulnérables. Les pays qui ont supprimé les frais de scolarité dans l'enseignement primaire ont vu l'effet direct de cette mesure sur la scolarisation, avec une augmentation de l'offre d'éducation et une amélioration de sa répartition. Les gains les plus importants ont été enregistrés pour les mères les moins éduquées, dont les enfants étaient les plus désavantagés au départ : la corrélation intergénérationnelle entre les niveaux de scolarité a diminué de 12,5 % lorsque les frais de scolarité ont été abolis (Bhalotra et al., 2014). Une autre option consiste à réduire les coûts indirects pour les groupes défavorisés par le biais de bourses ou d'aides financières conditionnées à la fréquentation scolaire. Citons l'exemple de Progresar, un programme gouvernemental de transferts en espèces en Argentine, qui soutient les jeunes autochtones pauvres âgés de 18 à 24 ans.

FIGURE 14 :

Malgré une relation claire entre la mobilité absolue et relative, la situation est très variable d'un pays à l'autre

Mobilité absolue et relative de l'éducation, par pays et groupe de revenu national, 2018



Source : Estimations de l'équipe du Rapport GEM à partir de la Base de données mondiale sur la mobilité intergénérationnelle (Banque mondiale, 2018).

Cela dit, pour protéger le droit à l'éducation pour tous, il faut faire beaucoup plus. Les pages restantes du présent Rapport sont consacrées aux mesures supplémentaires qui peuvent être prises. Elles sont censées s'attaquer, entre autres, aux problèmes posés par les grossesses précoces, l'orientation scolaire, les matériels d'enseignement et d'apprentissage, la présence des femmes dans le corps enseignant et les violences sexistes en milieu scolaire, qui peuvent peser sur les chances des filles dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

Voici l'un des nombreux témoignages de filles qui ont été les premières de leur famille à obtenir un diplôme. Il a été recueilli par le Rapport GEM dans le cadre d'une campagne, #Jesuistatrefille, visant à illustrer les progrès réalisés en matière d'égalité des genres dans l'éducation depuis la Déclaration et le Programme d'action de Beijing, il y a 25 ans.

DIPLÔMÉES DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION : Tsogo Bakamoso (Afrique du Sud)

Je suis née et ai grandi dans le township d'Alexandra, l'un des plus pauvres d'Afrique du Sud. Je suis la petite dernière de la famille : j'ai quatre frères et sœurs de mes deux parents et deux sœurs aînées que mon père a eu d'un premier mariage. Ma mère est retraitée, et mon père est mort il y a deux mois. Ma mère était le principal soutien du ménage. Elle a travaillé toute sa vie comme caissière. Mon père est resté des années au chômage, et nous avons toujours eu du mal à joindre les deux bouts.

En 2008, à la fin du secondaire (12^e année), j'ai voulu aller à l'université en Afrique du Sud, mais ma mère n'avait pas les moyens de payer mes études supérieures. Je me suis aussi aperçue que les informations dont j'avais besoin pour accéder à l'université étaient inexistantes. Il m'a fallu longtemps pour m'y retrouver dans toutes les options.

Grâce à des bourses et à un travail acharné, j'ai été la première fille de ma famille à être diplômée. J'ai obtenu plusieurs diplômes avec mention, dont un troisième cycle en éducation (PGCE). Mon PGCE m'a permis d'enseigner au Maryvale College de Johannesburg. Tout en enseignant, j'ai également encadré des élèves de l'école publique du township. J'ai organisé des journées portes ouvertes dans les universités, j'ai aidé les étudiants à choisir leurs cours, je les ai conseillés sur les carrières et j'ai dirigé des programmes de mentorat.

En 2014, à l'âge de 24 ans, j'ai créé une organisation à but non lucratif, la Fondation Tsogo Ya Bokamoso, afin d'aider et d'encourager les jeunes de ma communauté désireux de poursuivre des études. Elle a contribué à donner un avenir à de nombreux jeunes de l'école secondaire KwaBhekilanga, dans le township d'Alexandra, en leur offrant des possibilités de développement académique et professionnel.

Le travail acharné, la détermination et le désir d'apprendre sont les traits de caractère qui m'ont aidé à surmonter toutes les difficultés et les obstacles familiaux. L'accès à l'éducation m'a permis de développer mes compétences et d'élargir mes connaissances. Cela a créé des plates-formes et m'a donné plus de possibilités, y compris une visibilité internationale. L'éducation a déployé mes ailes et m'a aidé à utiliser mon réseau à mon avantage. Elle m'a permis d'accéder à d'innombrables possibilités et m'a donné les moyens de réaliser mes rêves. Aujourd'hui, je fais partie des 15 % des meilleurs étudiants de l'université de Johannesburg, et une revue prestigieuse, Destiny, m'a même choisie pour représenter les femmes de 20 ans. J'ai également fait l'objet d'un article dans un journal local quand j'ai eu mon master au Royaume-Uni.

Ce que je souhaite et espère pour mes enfants, c'est un avenir meilleur, stable et sûr. Je veux qu'ils se prennent en main et soient capables de se débrouiller tous seuls comme je l'ai fait. J'espère qu'ils seront indépendants et ne recevront pas tout sur un plateau d'argent, mais qu'ils travailleront dur et éviteront qu'on leur mâche le travail. J'espère qu'ils ne laisseront pas la peur et le doute les empêcher de réaliser leurs rêves. Qu'ils penseront différemment, qu'ils ne seront pas limités par leur situation, mais qu'ils croiront en eux-mêmes et en leurs rêves. Qu'ils se persuaderont de pouvoir être ce qu'ils voudront être, où que ce soit à travers le monde.

Sanwara Begum vit depuis deux ans au Bangladesh dans un camp de réfugiés rohingyas. Elle n'a pas pu y recevoir une éducation formelle, car le Gouvernement du Bangladesh n'a pas accordé le statut de réfugié aux Rohingyas qui y vivent. Elle estime que « chacun a le droit de poursuivre ses études, dès lors qu'il ou elle en est capable ».

CRÉDIT : Mohammad Rakibul Hasan



Les lois et les politiques promouvant l'égalité des genres dans l'éducation ne sont pas suffisamment appliquées

Les lois et les politiques définissent le cadre pour réaliser l'inclusion dans l'éducation. Au niveau mondial, les aspirations de la communauté internationale sont exprimées dans des instruments juridiques contraignants et des déclarations non contraignantes, sous l'égide des Nations Unies principalement, mais aussi des organisations régionales. Ces accords ont fortement influencé les actions législatives et politiques nationales dont dépend la progression vers l'inclusion.

Cependant, en dépit des bonnes intentions inscrites dans les lois et les politiques sur l'éducation inclusive, les gouvernements ne prennent souvent pas les mesures de suivi nécessaires pour assurer leur mise en œuvre. Les obstacles à l'accès, à la progression et à l'apprentissage restent importants, et touchent de manière disproportionnée les populations les plus défavorisées. Au sein des systèmes éducatifs, celles-ci se heurtent à la discrimination, au rejet et à la réticence à répondre à leurs besoins. La présente section donne un bref aperçu des principaux instruments internationaux et examine l'évolution de l'élaboration des législations et des politiques dans deux domaines ayant une incidence sur l'égalité des genres dans l'éducation : les grossesses précoces et l'orientation scolaire.

DES INSTRUMENTS INTERNATIONAUX ENCADRENT L'INCLUSION ET L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) de 1979 et la Déclaration et le Programme d'action de Beijing de 1995 ont orienté et continuent de guider les initiatives législatives en faveur de l'égalité des genres à travers le monde. Au cours des 10 dernières années, 131 pays ont adopté 274 réformes juridiques et réglementaires dans ce sens. Dans 80 % des pays disposant de données, des plans nationaux visant à atteindre l'égalité des genres sont en place, même si un tiers seulement sont chiffrés et dotés de ressources (ONU Femmes, 2020a).

Des progrès ont été réalisés en vue d'éliminer la discrimination fondée sur le genre dans l'éducation. S'appuyant sur la Convention de l'UNESCO de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans l'enseignement, qui a été ratifiée par 23 nouveaux pays depuis 1995 pour un total de 105 (UNESCO, 2020d), l'article 10 de la CEDAW demande à ses signataires qu'ils « prennent toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation ». Pourtant, de nombreux pays ont émis des réserves lors de la ratification de la Convention (Keller, 2014). Au fil du temps, toutes celles qui concernaient l'article 10 ont été retirées, mais de nombreuses réserves subsistent sur d'autres articles, limitant les possibilités d'éducation des femmes et des filles (Freeman, 2009).

Au total, 90 pays interdisent désormais la discrimination fondée sur le genre dans leur constitution. Une analyse effectuée par l'équipe du *Rapport GEM* montre que les ministères de l'éducation ont parrainé des lois promouvant l'égalité des genres dans 50 % des pays et ont lancé des politiques à cette fin dans 42 % des pays. Par ailleurs, 46 % des pays disposent d'une législation et 58 % de politiques promouvant l'égalité des genres dans l'éducation sous la tutelle d'autres ministères.

« Les ministères de l'éducation ont parrainé des lois promouvant l'égalité des genres dans 50 % des pays et ont lancé des politiques à cette fin dans 42 % des pays »



Le droit à l'éducation inclusive est inscrit dans la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006. En 2016, l'Observation générale 4 du Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a élargi le concept d'inclusion, en déclarant que l'une des caractéristiques essentielles de l'éducation inclusive doit être le respect de la diversité de tous les apprenants, indépendamment non seulement de leur handicap, mais aussi d'autres caractéristiques, comme le sexe. Pourtant, de nombreux gouvernements n'ont pas encore établi ce principe dans leurs lois, politiques et pratiques : 68 % des pays ont défini l'éducation inclusive dans leurs lois et politiques, mais seulement 57 % de ces définitions couvrent de multiples groupes marginalisés. Dans 25 % des pays, la définition de l'éducation inclusive ne couvre que les personnes handicapées ou ayant des besoins spéciaux.

LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES CONTINUENT DE NÉGLIGER LES FILLES QUI ONT DES GROSSESSES PRÉCOCES

La grossesse précoce ou adolescente peut être une conséquence du décrochage scolaire, mais elle est aussi une de ses causes : les filles enceintes et les jeunes mères ne peuvent pas toujours retourner à l'école pour poursuivre ou terminer leurs études, surtout dans les pays pauvres, mais également dans certains pays riches. Les objectifs stratégiques B.1 et B.4 de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing invitaient les pays à éliminer tous les obstacles à l'accès à l'enseignement formel des adolescentes enceintes et des jeunes mères, notamment en favorisant la fourniture de services de garderie d'enfants abordables et faciles d'accès et en assurant une éducation parentale, afin d'encourager celles qui doivent s'occuper de leurs enfants ou de frères et sœurs à reprendre, poursuivre et mener à bonne fin leurs études.

Au niveau mondial, la prévalence des grossesses précoces a diminué d'un tiers entre 1995 et 2020, passant d'environ 60 à 40 naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans (PNUD, 2019). Pourtant, les taux de grossesse précoce restent élevés dans de nombreux pays, notamment en Afrique subsaharienne, où, malgré une baisse globale de 133 à 97 naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans au cours des 25 dernières années, les taux demeurent à des niveaux supérieurs à la moyenne régionale de 1995 dans des pays comme le Mali (157), le Niger (171) et le Tchad (145). Une grossesse précoce est souvent liée à un mariage précoce (**encadré 5**).

ENCADRÉ 5 :

Le mariage précoce reste une préoccupation dans de nombreux pays

Le mariage précoce est à la fois une cause et un effet de la grossesse précoce. À l'échelle mondiale, le pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans mariées avant l'âge de 18 ans est passé de 25 % en 1995 à 20 % en 2013-19 ; 5 % avaient été mariées avant l'âge de 15 ans. En Afrique subsaharienne, 35 % des femmes âgées de cette tranche d'âge ont été mariées avant 18 ans et 11 % avant 15 ans. En Asie du Sud, ces chiffres étaient de 29 % et 8 % respectivement (UNICEF, 2020).

Les plus touchées sont les filles les plus pauvres et celles qui vivent dans les zones rurales. Au Bangladesh, 95 % des femmes rurales les plus pauvres âgées de 20 à 49 ans de la division de Rangpur avaient été mariées avant l'âge de 18 ans, contre 41 % des femmes urbaines les plus riches de la division de Sylhet (ONU Femmes, 2020a). Le mariage précoce existe également en Europe de l'Est, dans le Caucase et en Asie centrale. En Géorgie, au Kirghizistan et au Tadjikistan, 14 % des femmes âgées de 15 à 19 ans sont mariées, divorcées ou veuves (OCDE, 2019d). Cette pratique est

plus répandue dans certains groupes ethniques et religieux. Ainsi, au Belarus, en République de Moldova et en Ukraine, les mariages arrangés procédant du droit coutumier sont pratiqués dans certaines communautés roms, les filles roms étant mariées à l'âge de 15 ans ou moins, souvent à des garçons qui sont également mineurs (Cârstocea et Cârstocea, 2017). En Arménie, où le taux de mariage précoce est de 5 %, celui-ci est plus fréquent chez les Yézidis, pour qui il est considéré comme un aspect de l'identité culturelle (Conseil de l'Europe, 2014 ; UNFPA, 2014).

Alors que l'article 16 de la CEDAW demande aux signataires qu'ils « prennent toutes les mesures nécessaires pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes dans toutes les questions découlant du mariage et dans les rapports familiaux », 27 pays, dont maints pays à forte prévalence de mariages précoces, comme le Bangladesh et le Niger, ont émis des réserves sur cet article en tout ou en partie (Nations Unies, 2020).



Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, les taux de grossesse précoce demeurent à des niveaux supérieurs à la moyenne régionale de 1995



Les études de cas réalisées en Argentine (Ginestra, 2020a), au Royaume-Uni (Freedman, 2020) et en Sierra Leone (Bah, 2020) montrent comment les grossesses précoces entravent l'éducation des filles, et quelles mesures ont été prises pour surmonter ce problème. Un engagement politique fort a permis de progresser en matière de réduction des taux de grossesse précoce et d'éducation des filles enceintes. Pour pouvoir maintenir les adolescentes enceintes dans le système éducatif, il faut leur apporter une aide globale en résolvant les problèmes de garde d'enfants et les problèmes sociaux, sanitaires et psychologiques auxquels elles sont confrontées. Cette aide nécessite une coopération interministérielle, un financement adéquat et une coordination avec différents partenaires.

En Argentine, la législation et des programmes flexibles soutiennent les filles enceintes et les jeunes parents

L'Argentine a enregistré 61 naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans en 1995 ; ce chiffre est tombé à 49 en 2018. Une première baisse a été suivie d'une augmentation entre 2003 et 2011, puis le taux a diminué de nouveau. La plupart des grossesses précoces se produisent chez les 15 à 19 ans, mais elles surviennent aussi chez de plus jeunes filles. Le nombre de naissances pour 1 000 filles âgées de moins de 15 ans est passé de 2,1 en 1995 à 1,4 en 2018 (Ginestra, 2020a). La probabilité d'une grossesse précoce dépend de la région, du niveau d'éducation, du statut socioéconomique et de l'accès aux services et à l'éducation en matière de santé sexuelle et reproductive. En 2011 à/ 12, 18 % des 20 % de femmes âgées de 15 à 19 ans les plus pauvres étaient enceintes, contre 3 % des 20 % les plus riches (UNICEF et Argentine, Ministère du développement social, 2013). En 2017, les jeunes mères représentaient 4,4 % des élèves dans les zones urbaines, mais 8,7 % dans les zones rurales. Les jeunes pères représentaient 3,1 % des élèves dans les zones urbaines et 4,5 % dans les zones rurales (Argentine, Ministère de l'éducation, 2017). Le risque de grossesse précoce des filles est accru par la pauvreté, l'accès limité à des services de santé adaptés, les faibles taux de rétention scolaire, le travail à un âge précoce, les responsabilités de garde d'enfants et l'inégalité générale des chances (Azevedo et al., 2012).

Chez les filles âgées de 15 à 17 ans qui ont été scolarisées, la maternité est la principale raison de l'abandon précoce de l'école, citée par 38 % d'entre elles (UNICEF et Argentine, Ministère du développement social, 2013). Environ 16 % des jeunes de 15 à 29 ans des deux sexes ont cité la grossesse, la maternité, la paternité ou les fiançailles comme la principale raison du non-achèvement de leurs études secondaires. Cependant, si 30 % des femmes ont indiqué que la maternité avait été la cause de leur abandon scolaire, seuls 5 % des hommes ont cité la paternité comme raison (INDEC, 2014).

La proportion de filles enceintes et de jeunes mères diminue à mesure que le niveau d'éducation atteint augmente (UNICEF et Argentine, Ministère du développement social, 2013). Si 57 % des jeunes mères ont terminé le primaire et 38 % le secondaire, seules 4 % ont poursuivi leurs études dans l'enseignement post-secondaire. À l'inverse, 55 % des femmes de 20 à 29 ans qui n'ont pas eu de grossesse précoce ont terminé leurs études secondaires et 15 % ont poursuivi leurs études au-delà du secondaire (UNFPA, 2020).

La grossesse pendant l'adolescence a également un effet néfaste sur les résultats scolaires. Les filles enceintes et les jeunes mères obtiennent de moins bonnes notes et échouent plus souvent que les filles sans enfant. Ainsi, 64 % des jeunes mères n'ont pas atteint le niveau de base en mathématiques, contre 45 % des autres élèves de sexe féminin. Les jeunes parents sont également plus susceptibles de redoubler (Argentine, Ministère de l'éducation, 2017).

On s'est beaucoup moins intéressé à la paternité à l'adolescence qu'à la maternité. Les études qualitatives peinent à trouver un consensus concernant son impact. Certaines recherches indiquent que les jeunes pères quittent l'école pour subvenir aux besoins de leurs enfants (Fernandez Romeral, 2017), alors que d'autres études suggèrent que la plupart d'entre eux avaient déjà quitté l'école et que la grossesse les a encouragés à y retourner (Argentine, Ministère de l'éducation, 2019).

L'Argentine a promulgué deux lois qui protègent le droit à l'éducation des filles enceintes et des jeunes parents. La loi 25584 de 2002 interdit toute action institutionnelle qui empêche les élèves enceintes et les jeunes mères et pères d'entamer ou de poursuivre des études. Ils ont droit à des absences autorisées pendant la grossesse, l'allaitement ou pour toute situation liée à la santé de la mère ou de l'enfant (Argentine, Ministère de la justice et des droits humains, 2002). La loi 26206 de 2006 garantit la participation, la progression et l'achèvement scolaires des adolescentes pendant et après leur grossesse, en mettant à disposition des salles d'allaitement, un enseignement à domicile et à l'hôpital, un régime spécial d'autorisations d'absence et une flexibilité concernant les examens. Elle permet également aux jeunes mères de suivre les cours avec leur enfant et envisage d'accueillir les adolescentes non scolarisées dans l'éducation non formelle avant leur pleine réintégration dans le système scolaire formel (Argentine, Ministère de la justice et des droits humains, 2006).

Des programmes d'apprentissage flexible au niveau provincial permettent aux filles enceintes et aux parents adolescents de retourner à l'école. En 2008, la province de Buenos Aires a lancé en coopération avec l'UNICEF le programme Salas maternas : madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria (Crèches scolaires : mères, pères, frères et sœurs, tous à l'école secondaire). Les crèches sont installées dans les écoles qui peuvent les accueillir ou dans les jardins d'enfants voisins. Pendant que les élèves suivent les cours, leurs enfants sont pris en charge dans un environnement qui stimule l'apprentissage précoce. À l'école, les parents adolescents reçoivent un soutien pour les aider à remplir leur rôle de parent et à poursuivre leurs études. En 2017, la province comptait un total de 82 crèches. Selon une évaluation, la rétention scolaire avait augmenté, générant un meilleur taux d'achèvement des études sans interruption. En outre, l'attitude des parents adolescents à l'égard des études a changé, l'achèvement de la scolarité étant désormais considérée comme leur permettant d'être indépendants de leur famille, de trouver un bon emploi et d'entrer à l'université. Ce programme a ceci de particulier qu'il cible également les jeunes pères (UNICEF, 2017). La Ville autonome de Buenos Aires a également mis en œuvre des interventions visant à remédier aux conséquences éducatives des grossesses précoces (**encadré 6**).

ENCADRÉ 6 :

À Buenos Aires, des programmes d'apprentissage flexible ont permis aux filles enceintes et aux jeunes parents de réintégrer à l'école

En 2001-02, l'Argentine a été secouée par une grave crise financière, aux conséquences sociales dévastatrices. La proportion de personnes vivant sous le seuil de pauvreté est passée de 24 % en 1998 à 57 % en 2002 (OIT, 2011). C'est dans ce contexte que la Ville autonome de Buenos Aires a créé le programme Puentes escolares (Passerelles scolaires), qui vise à donner aux enfants et aux adolescents sans abri et vulnérables un accès à l'éducation et à les préparer à réintégrer le système éducatif grâce à des ateliers organisés par des organisations non gouvernementales (ONG). Le programme accompagne les futurs élèves individuellement, depuis le choix de l'établissement et l'inscription à l'école jusqu'à l'obtention du diplôme, servant d'intermédiaire entre les adolescents et l'éducation formelle ou non formelle. Bien qu'il ne s'adresse pas spécifiquement aux adolescentes enceintes ou aux jeunes parents, ils sont nombreux à participer aux ateliers. Le programme a également contribué à la création d'une crèche dans l'un des centres d'éducation, où les jeunes parents peuvent laisser leurs enfants pendant qu'ils vont eux-mêmes à l'école (Gouvernement de la Ville autonome de Buenos Aires, 2011).

Suite à la crise de 2001, un programme d'enseignement secondaire alternatif, les Bachilleratos populares (Baccalauréats populaires), a été mis en place dans les quartiers vulnérables, à destination, essentiellement, des familles à faibles revenus. La plupart des élèves de sexe féminin sont des mères jeunes ou adultes exclues des écoles ordinaires en raison de leur maternité précoce (Peker, 2006). Les principaux avantages du programme sont la flexibilité et le contact étroit entre les enseignants et les élèves. Sa durée est de trois ans, pour une participation de quatre heures par jour, cinq fois par semaine, généralement le soir pour répondre aux besoins du travail et de la garde des enfants des élèves (Sverdllick et Costas, 2007). Bien que la plupart de ces Bachilleratos aient débuté en tant que programmes d'apprentissage non formels, 40 ont reçu en 2011 une reconnaissance officielle, assurant à leurs élèves la délivrance d'un certificat d'éducation formelle. En 2016, on comptait 2 293 diplômés pour 93 Bachilleratos, dont 20 % offraient des aires de jeux pour les enfants (GEMSEP, 2015).



En Sierra Leone, au moins 20 % des filles d'âge scolaire ne sont pas scolarisées en raison d'une grossesse



La Sierra Leone a annulé l'interdiction de scolariser les filles enceintes et les jeunes mères

En Sierra Leone, le pourcentage de femmes de 15 à 19 ans ayant accouché est passé de 34 % en 2008 à 21 % en 2019. Les adolescentes des zones rurales (29 %) sont plus nombreuses que celles des zones urbaines (14 %) à avoir des grossesses précoces, et les adolescentes des 20 % de ménages les plus pauvres (33 %) plus susceptibles d'avoir des enfants que celles des 20 % de ménages les plus riches (11 %). Les taux de grossesse précoce diminuent avec le niveau d'éducation : 44 % des adolescentes sans instruction ont déjà eu un enfant, contre 17 % de celles qui ont fait des études secondaires.

Au moins 20 % des filles d'âge scolaire ne sont pas scolarisées en raison d'une grossesse (Statistics Sierra Leone et ICF, 2019). Lorsqu'une fille enceinte quitte l'école, c'est rarement par manque de motivation ou d'intérêt, mais plutôt parce qu'elle manque de soutien social, d'aide à la garde d'enfants et de moyens financiers légitimes pour subvenir à ses besoins. Elle peut devenir plus dépendante des hommes, ce qui augmente le risque de grossesses à répétition rapide, mettant en danger sa santé et celle de ses enfants.

La pratique habituelle pendant la grossesse, ancrée dans les normes sociétales et les pratiques culturelles liées au genre, a longtemps été l'exclusion forcée de l'école. On a fait état de traitements dégradants des filles, tels que les tests d'urine et les examens médicaux dans les écoles, depuis au moins les années 1990. Avant 2010, l'expulsion était répandue mais pas universelle ; de nombreux établissements et directeurs d'école permettaient aux filles de rester à l'école et de passer des examens, et il n'existait aucune politique écrite ou interdiction empêchant les filles enceintes de fréquenter l'école, bien qu'il leur ait été difficile de faire face aux attitudes et aux comportements négatifs des enseignants, des pairs, des parents et des communautés concernant la grossesse des adolescentes.

Pourtant, en août 2010, le Gouvernement de la Sierra Leone a accepté que le Ministre de l'éducation, de la jeunesse et des sports émette une directive empêchant les filles enceintes d'aller à l'école et de passer des examens. Cette interdiction est devenue une politique officielle en avril 2015, au moment même où les écoles ont rouvert après l'épidémie d'Ebola de 2014. Elle est restée en vigueur jusqu'en 2019. À l'époque, en Afrique subsaharienne, la Sierra Leone, la Guinée équatoriale et la République-Unie de Tanzanie interdisaient totalement aux filles enceintes et aux jeunes mères l'accès aux écoles publiques (Human Rights Watch, 2019). En outre, 20 pays n'avaient aucune loi, politique ou stratégie soutenant le droit des filles à retourner à l'école après leur grossesse (Human Rights Watch, 2018).

Des activistes ont porté plainte contre la Sierra Leone devant la Cour de justice de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest, qui a jugé l'interdiction discriminatoire en décembre 2019 et ordonné sa levée immédiate. En mars 2020, le Gouvernement s'est conformé à cette décision, et a annulé l'interdiction de 2010 et annoncé deux nouvelles politiques axées sur l'« inclusion radicale » et la « sécurité globale » de tous les enfants dans le système éducatif, qui prendront effet à partir de l'année scolaire 2020/21 (Sierra Leone, Ministère de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire, 2020).

Au Royaume-Uni, la lutte contre les grossesses précoces a nécessité une coopération des divers services et ministères

Le taux de grossesses précoces a diminué de plus de moitié au Royaume-Uni : le nombre de conceptions pour 1 000 femmes âgées de 15 à 17 ans est passé de 42 en 1995 à 18 en 2017, même si ce niveau reste supérieur à celui des autres pays d'Europe occidentale. L'article 7 de la loi sur l'éducation de 1996 oblige les parents de jeunes femmes qui tombent enceintes pendant leurs études à s'assurer que leur fille reçoit une éducation à temps plein jusqu'à ses 16 ans.

Cependant, malgré ce cadre légal, de nombreuses adolescentes qui tombent enceintes sont encore de facto exclues des établissements d'enseignement en raison de leur manque d'accès aux services de garde d'enfants ou



Au Royaume-Uni, les femmes qui ont des enfants avant 18 ans sont 20 % plus susceptibles que les autres femmes de ne pas être diplômées avant l'âge de 30 ans



aux aménagements scolaires, ainsi que d'attitudes discriminatoires et stigmatisantes. Les femmes qui ont des enfants avant 18 ans sont 20 % plus susceptibles que les autres femmes de ne pas être diplômées avant l'âge de 30 ans (Cook et Cameron, 2015). La combinaison du manque de qualifications scolaires et des exigences de la maternité se traduit par des possibilités d'emploi plus faibles et une probabilité accrue de vivre dans la pauvreté (Department for Children, Schools and Families, 2007).

La Stratégie sur les grossesses adolescentes, déployée de 1999 à 2010, a été une initiative importante pour prévenir les grossesses précoces et répondre aux besoins des jeunes parents. Elle s'inscrivait dans le cadre d'efforts plus larges visant à lutter contre l'exclusion sociale, et adoptait une approche globale de grande envergure : campagne nationale de sensibilisation ; meilleure coordination entre les ministères et les niveaux de gouvernement ; meilleure prévention des causes de grossesse chez les adolescentes par des mesures telles qu'une meilleure éducation à l'école et en dehors ; accès à la contraception et ciblage des groupes à risque, y compris les jeunes hommes ; importance accordée au retour des jeunes mères dans le système scolaire grâce à une aide à la garde des enfants. Une structure a été mise en place au niveau national et local pour mettre cette stratégie en œuvre, dont une Unité nationale de prévention des grossesses adolescentes, créée grâce à un financement interministériel et composée d'une équipe de fonctionnaires et d'experts externes du secteur non gouvernemental.

L'éducation complète à la sexualité est un mode de prévention crucial des grossesses précoces

Si la plupart des grossesses précoces sont le fruit de mariages ou d'unions, leur prévalence peut indiquer un manque d'accès à l'éducation et aux services en matière de santé sexuelle et reproductive pour prévenir les grossesses non désirées. Les données mondiales montrent que les programmes d'éducation complète à la sexualité peuvent aider les jeunes à choisir de retarder le début de l'activité sexuelle, de réduire la fréquence des rapports non protégés et de mieux se protéger contre les grossesses non désirées et les infections sexuellement transmissibles (UNESCO, 2018).

En Argentine, 83 % des filles et 74 % des garçons scolarisés dans le secondaire ont déclaré en 2017 que le sujet qu'ils aimeraient le plus voir aborder à l'école était la santé sexuelle et reproductive (Argentine, Ministère de l'éducation, 2017). Cet enseignement est obligatoire dans les écoles publiques et privées à tous les niveaux depuis 2006, et un programme national d'éducation complète à la santé sexuelle a débuté en 2008 (Argentine, Ministère de la justice et des droits humains, 2006). Toutefois, comme le montrent les réponses des élèves, l'offre dans les écoles reste variable et n'est que partielle. Sur 23 provinces, 16 adhèrent à la loi nationale ou ont adopté leur propre législation ; Formosa, Mendoza et Jujuy ont adopté des résolutions ministérielles au lieu de lois provinciales ; Córdoba a formé une commission pour renforcer l'offre d'éducation à la santé sexuelle et reproductive dans les écoles et a créé un programme provincial en 2009 ; Salta, Santiago del Estero, Tucumán et Terre de Feu n'ont pas de législation sur l'éducation à la santé sexuelle et reproductive, bien que leurs taux de grossesse précoce soient parmi les plus élevés du pays.

Le nombre important d'écoles religieuses (catholiques pour la plupart) opposées à la loi est un obstacle majeur à sa mise en œuvre. Certains gouvernements provinciaux ont également manqué d'engagement politique pour des raisons religieuses. L'incohérence des lois provinciales en matière d'éducation religieuse contribue à l'inégalité de l'offre d'éducation à la santé sexuelle et génésique : alors que certaines provinces encouragent l'enseignement catholique dans les écoles, d'autres soutiennent un enseignement pluraliste, non dogmatique, scientifique et laïque. En outre, la loi nationale sur l'éducation à la santé sexuelle et reproductive est quelque peu ambiguë. Bien qu'elle fixe un contenu de programme obligatoire pour chaque niveau d'éducation, elle dit aussi que chaque école peut adapter ce contenu en fonction de son contexte socioculturel, de son idéologie et de ses croyances, sans aucune explication sur la manière dont ceux-ci doivent être conciliés (Esquivel, 2013).

L'Argentine dispose d'un éventail remarquable de mesures destinées à garantir le droit des adolescents aux services de santé sexuelle et reproductive. Toutefois, certaines ne sont que partiellement mises en œuvre, tandis que d'autres manquent de mécanismes de responsabilisation et de transparence (Human Rights Watch, 2010).

En Sierra Leone, la sensibilisation et l'accès des filles et des femmes aux contraceptifs restent d'énormes défis. Entre 2008 et 2013, la proportion de femmes mariées et sexuellement actives âgées de 15 à 19 ans utilisant des moyens de contraception modernes a doublé, passant de 10 % à 20 %. Mais en 2019, ce chiffre est tombé brutalement à 14 %, peut-être en lien avec une décision du Gouvernement en 2008 de purement et simplement supprimer l'éducation complète à la sexualité dans les écoles. La réduction de l'accès aux services dans tout le pays en raison de l'épidémie d'Ebola pourrait être un autre facteur (Bah, 2020), et la fermeture des écoles due à la pandémie de COVID-19 fait renaître cette inquiétude (**encadré 4**).

Au Royaume-Uni, la loi de 2017 sur les enfants et l'action sociale a introduit l'éducation relationnelle obligatoire dans les écoles primaires, et l'éducation relationnelle et sexuelle obligatoire dans les établissements secondaires depuis septembre 2019. La législation qui en découle devait entrer en vigueur en septembre 2020, ses orientations s'appliquant à tous les établissements d'enseignement, y compris les free schools ou écoles libres, les écoles publiques académiques et les écoles confessionnelles. Elles obligent les établissements à augmenter le temps consacré à l'enseignement de la santé menstruelle et du consentement éclairé, traitent des risques liés aux médias sociaux et à Internet, tels que le « sexting » et les atteintes à la vie privée par diffusion d'images à caractère sexuel, et précisent ce que les élèves doivent savoir à la fin de chaque niveau de scolarité. Deux guides à l'intention des parents ont été publiés afin de les informer et de permettre aux écoles de communiquer avec eux pour surmonter les résistances.

Pour la prochaine génération de filles, je veux moins de tabous ! Parlons de la sexualité ! Parlons de la contraception ! Parlons de la grossesse ! Parlons des règles ! Parlons du genre ! Parlons des MGF et de la VBG ! Parlons-en ! Ouvertement. Ensemble. Et sans avoir honte.

Corinna, Pays-Bas

LA DIMENSION DU GENRE N'EST PAS SUFFISAMMENT PRISE EN COMPTE DANS LES POLITIQUES D'ORIENTATION SCOLAIRE

L'objectif stratégique B.1 de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing a appelé les pays à offrir des programmes d'orientation professionnelle non discriminatoires et non sexistes, propres à encourager les filles à choisir des matières classiques et techniques afin d'élargir la gamme des professions qu'elles pourront exercer par la suite et de leur assurer un accès égal à l'éducation. L'influence des pratiques pédagogiques et des perceptions des enseignants sur l'orientation scolaire des garçons et des filles a été bien étudiée, mais on s'est peu intéressé au rôle des conseillers scolaires et aux mesures prises par les pays pour rendre cette institution plus sensible aux questions de genre.

Dans le cadre d'un système général de soutien, les conseillers peuvent jouer un rôle important en dirigeant les jeunes vers l'enseignement post-secondaire et en les aidant à faire les meilleurs choix pour leurs études et leur carrière futures. Pourtant, trop peu d'élèves en bénéficient. Aux États-Unis, le nombre médian d'élèves par conseiller est de 455, soit près du double du niveau recommandé de 250 (American School Counselor Association, 2019 ; Chrisco Brennan, 2019). L'accès aux conseillers est encore plus limité en France, avec 1 200 élèves par conseiller dans certains établissements secondaires (Mayer *et al.* 2019). La charge de travail élevée limite le temps que les conseillers passent avec les élèves et leur capacité à fournir une orientation scolaire. Selon une enquête menée en 2018 par le Centre national d'étude des systèmes scolaires, la moitié des 18 à 25 ans sont insatisfaits des conseils reçus au lycée et ne se sentent pas soutenus par l'institution à ce stade critique (Hoibian et Millot, 2018).

Une autre difficulté de taille concerne la reconnaissance et l'acceptation de la diversité. Les perceptions, les partis pris socioculturels et les stéréotypes sexistes des conseillers peuvent avoir une incidence sur les choix d'études et de carrière des élèves (États-Unis, Ministère de l'éducation, 2018). Une enquête aléatoire en ligne menée auprès de conseillers d'établissements secondaires dans l'État américain du Wisconsin révèle que, même lorsque les conseillers scolaires estimaient que les filles obtenaient de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques et avaient plus de chances de réussir, ils étaient moins enclins à leur recommander les mathématiques plutôt que l'anglais (Welsch et Windeln, 2019).

L'orientation scolaire et professionnelle manque souvent de prise en compte des questions de genre. Les initiatives et les programmes visant à aider les élèves à faire des choix éclairés, sans préjugés sexistes, sur leurs futurs domaines d'étude et de carrière proviennent en général de l'extérieur des systèmes éducatifs. Cela est confirmé par des études de cas en Allemagne (Faulstich-Wieland, 2020), au Botswana (Mokgolodi, 2020) et aux Émirats arabes unis (Labib, 2020).

Les schémas de scolarisation des garçons et des filles dans l'EFTP et en STIM y ont évolué à des degrés divers au cours des 25 dernières années, ces pays ayant appliqué diverses approches du conseil scolaire afin d'orienter davantage de filles et de femmes vers ces domaines d'études.

Au Botswana, la part globale des femmes dans l'EFTP a légèrement augmenté au cours de la période 1995-2018, passant de 31 % à 35 %. Leur nombre reste également faible dans les matières STIM, malgré une amélioration sur la période. Ces dernières années, les femmes ont été plus nombreuses que les hommes dans l'enseignement post-secondaire : en 2017, elles représentaient 59 % de la population étudiante. Toutefois, en 2018, les femmes représentaient encore une part plus faible des inscrits en sciences (40 %), et encore plus faible dans l'ingénierie, la fabrication et la construction (29 %).

Un Comité de référence sur les questions de genre a été créé en 2006, avec des représentants de tous les départements du Ministère de l'éducation et du développement des compétences, afin de mener des campagnes de sensibilisation à l'égalité des genres et de rendre l'éducation sensible à cette question. Son travail a été guidé par les recommandations formulées dans le 10^e Plan national de développement et la Politique nationale révisée de l'éducation de 1994, laquelle plaidait en faveur d'une éducation inclusive et d'une orientation professionnelle adaptée au monde du travail (Botswana, Ministère de l'éducation, 1994 ; 1996). Depuis 1995, un programme complet et obligatoire d'orientation et de conseil, qui comprend des matériels sur les stéréotypes liés au genre, est proposé à tous les niveaux, de l'enseignement préprimaire à l'enseignement supérieur (Gysbers et Henderson, 2014). Le cursus en a été développé en 1995, et une formation à l'orientation et au conseil tant initiale que continue a été proposée aux enseignants.

En 2011, le Comité a revu sa stratégie en vue de renforcer la participation des femmes aux carrières traditionnellement dominées par les hommes et d'améliorer la compréhension et la participation des parties prenantes. À cette fin, il a élaboré une politique, un plan d'action et une campagne d'affichage. En partenariat avec l'industrie et les établissements d'enseignement supérieur, il a organisé des salons des sciences et des mathématiques, des salons des carrières, et des forums concernant la place des filles dans les mathématiques et les sciences, afin de faire évoluer les mentalités sur les carrières et le genre. Le Conseil sur le développement des ressources humaines, l'organe semi-autonome responsable du développement des compétences dans le pays, dispense une formation annuelle pour aider les conseillers scolaires et professionnels à fournir une orientation de carrière exempte de préjugés et de stéréotypes sexistes. Malgré ces structures, politiques, plans et initiatives de coordination, il manque encore un cadre global sur les moyens de faciliter l'intégration des filles et des femmes dans l'EFTP et les formations aux STIM.



La Déclaration et du Programme d'action de Beijing ont appelé les pays à offrir des programmes d'orientation professionnelle non discriminatoires et non sexistes



En Allemagne, la proportion de filles dans les disciplines STIM a augmenté, passant de 12 % en 1999 à 19 % en 2017. L'Allemagne est une république fédérale dans laquelle l'éducation relève des États. Depuis 2010, il revient aux écoles d'orienter et de conseiller les élèves en matière de formation professionnelle et de carrière. Toutefois, la question du genre n'occupe pas une place centrale dans ces mesures, et les autorités régionales de l'éducation laissent à chaque école, enseignant ou conseiller le soin de déterminer s'il doit mener des activités tenant compte du genre et de quelle manière. Le conseil scolaire ne semble pas, jusqu'à présent, avoir beaucoup d'effet sur les orientations de carrière des filles et des femmes.

Néanmoins, deux activités nationales soutenues par le Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche visent à améliorer la situation. La première, Komm-mach-MINT (Viens, essaie les STIM), est une plate-forme en ligne destinée à aider les jeunes filles et les femmes dans leurs choix d'étude et de carrière. Elle fournit des informations sur les STIM aux filles et aux femmes scolarisées dans le secondaire et à l'université, aux parents, aux enseignants et aux organisations (Pacte national pour l'accès des femmes aux métiers STIM, 2019 ; Großkopf et Struwe, 2019). La seconde, Klischeefrei (Sans cliché), est une collaboration entre le Ministère fédéral de la famille, des personnes âgées, des femmes et de la jeunesse et le Ministère fédéral du travail et des affaires sociales. Lancée en décembre 2017, elle vise à éliminer les stéréotypes sexistes dans tous les parcours professionnels et d'études des filles et des garçons, depuis le niveau préprimaire jusqu'à l'université et l'emploi. Elle propose des matériels que les enseignants et les conseillers peuvent utiliser dans leurs cours.

Aux Émirats arabes unis, l'accès et la participation des femmes à l'EFTP et aux STIM ont augmenté entre 1995 et 2017. Néanmoins, les femmes y sont encore sous-représentées, notamment dans l'ingénierie et la construction. Si la proportion d'hommes et de femmes est égale dans les TIC, les femmes sont surreprésentées dans certains domaines des STIM, notamment la santé et les mathématiques.

Le Gouvernement a développé les infrastructures éducatives et lancé des stratégies nationales de promotion de l'enseignement des STIM et de l'EFTP pour les élèves des deux sexes. La stratégie 2010-2020 du Ministère de l'éducation a établi une structure et un programme formels de conseil aux élèves devant être mis en œuvre dans les écoles (EAU, Ministère de l'éducation, 2020). En 2014, le Bureau national d'admission et de placement du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a commencé à fournir des conseils annuels d'orientation aux élèves du secondaire et à leurs parents dans les établissements tant publics que privés (EAU, Ministère de l'éducation, 2014, 2015). Cependant, ni cette stratégie, ni sa mise en œuvre, ne font référence au genre ou à la prise en compte du genre dans les programmes, ainsi que dans la formation et le soutien des conseillers d'orientation. Il en va de même des politiques plus récentes et des plans à long terme élaborés au niveau fédéral, notamment la Stratégie Éducation 2020, la Vision 2021 des EAU, la Stratégie nationale pour l'enseignement supérieur à l'horizon 2030 et la Stratégie nationale pour l'innovation de pointe de 2018.

Parmi les initiatives, citons une collaboration entre la Dubai Society of Engineers, un organisme semi-public qui joue un rôle actif en faveur de la participation des femmes émiraties à la science, à la technologie, à l'ingénierie et à la robotique, et la section nationale du Comité des femmes en ingénierie de l'Institut des ingénieurs électriciens et électroniciens (IEEE), qui coordonne des événements et des activités destinés à inciter les jeunes élèves émiraties à embrasser les domaines STIM (Margheri, 2016).

Les pays doivent prévoir des services obligatoires d'orientation scolaire et professionnelle sensibles aux questions de genre afin de déconstruire l'image fautive de la technologie et sa corrélation biaisée avec les stéréotypes de genre. Il faut pour cela favoriser les talents des filles en matière de STIM et d'EFTP et leur intérêt pour ces disciplines. La formation des enseignants et des conseillers à une orientation sensible à la dimension



Les pays doivent prévoir des services obligatoires d'orientation scolaire et professionnelle sensibles aux questions de genre afin de déconstruire l'image fautive de la technologie et sa corrélation biaisée avec les stéréotypes de genre



de genre en est un élément clé (Driesel-Lange, 2011). Les programmes d'orientation professionnelle devraient viser à sensibiliser les parents, qui sont les agents de socialisation les plus influents, pour qu'ils puissent jouer leur rôle de soutien sans idées préconçues sur les carrières applicables aux garçons et aux filles. Les expériences pratiques et les stages peuvent permettre aux jeunes femmes et aux jeunes filles de constater qu'elles possèdent des compétences précieuses pour les métiers techniques (Neuhof, 2013). L'impact de l'orientation scolaire a nécessairement ses limites, car elle ne peut pas changer les réalités du marché du travail où la responsabilité de l'embauche incombe aux entreprises, mais elle peut jouer un rôle important en encourageant les jeunes femmes et les jeunes filles à franchir les barrières et à réaliser leur potentiel dans des domaines traditionnellement dominés par les hommes.

Voici l'un des nombreux témoignages de filles qui ont été les premières de leur famille à obtenir un diplôme. Il a été recueilli par le Rapport GEM dans le cadre d'une campagne, #Jesuistatrefille, visant à illustrer les progrès réalisés en matière d'égalité des genres dans l'éducation depuis la Déclaration et le Programme d'action de Beijing, il y a 25 ans.

DIPLÔMÉES DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION :

Rabia (Pakistan)

Je viens d'un petit village isolé du sud du Pendjab. Quand j'avais 3 ans, j'avais tellement hâte d'aller à l'école, que je suis allée toute seule jusqu'à celle qui se trouvait au bout de la rue pour demander qu'on m'y prenne. J'y suis entrée à l'âge de 4 ans et j'ai eu d'excellents résultats. À la fin du secondaire, j'ai décidé de faire des études d'ingénieur. L'idée n'a pas vraiment plu à mes parents et aux gens du village qui trouvaient qu'il valait mieux que j'étudie la médecine et que je me marie.

Leur ai tenu tête et je me suis inscrite en ingénierie à l'université de Lahore. J'aurai mon diplôme l'an prochain, ce qui fera de moi, pour ma plus grande fierté, la première fille et la deuxième diplômée de la famille, mais aussi le premier enfant du village à devenir ingénieur. J'ai aussi obtenu une bourse, qui m'a permis de payer mes frais de scolarité et mes dépenses de la vie courante.

À l'université, un des enseignants du département de génie électrique m'a prise sous son aile. C'est lui qui m'a encouragée à m'inscrire en mastère, puis en doctorat, ce que je ferai dès j'aurai mon diplôme. J'ai gagné un concours pour devenir ambassadrice culturelle du Pakistan et j'ai ainsi pu voyager dans 10 États d'Amérique et y parler de mon pays. Une expérience inoubliable qui m'a permis de vraiment comprendre comment je pouvais aider mon pays et ma communauté grâce à mon diplôme d'ingénieure.

Une jeune fille de 12 ans en septième année d'études au collège de Doulatdia. Son père travaille dans le bâtiment et sa mère est femme au foyer.

CRÉDIT : GMB Akash / Save the Children



Les pays ne parviennent toujours pas à élaborer des manuels scolaires exempts de stéréotypes sexistes

« —————
La Déclaration et le Programme d'action de Beijing ont invité les pays à élaborer des programmes, des manuels scolaires et du matériel didactique exempts de stéréotypes sexuels, à tous les niveaux d'enseignement, y compris à celui de la formation des enseignants
————— »

Lorsqu'ils associent certaines caractéristiques à certains groupes de population, les manuels scolaires peuvent perpétuer les stéréotypes. Devant des images et des descriptions inappropriées, des élèves appartenant à un groupe non dominant peuvent avoir le sentiment d'être incorrectement décrits, mal compris, frustrés et mis à l'écart.

Les manuels scolaires sont un facteur puissant de construction des identités de genre. Ils transmettent des connaissances et présentent des normes sociales et de genre, modelant la vision du monde des enfants et des jeunes. Les normes et les valeurs liées au genre ne façonnent pas seulement les attitudes et les pratiques, elles influencent également les aspirations et dictent les comportements et les traits qui sont attendus des hommes et des femmes (Heslop, 2016). Dans certains contextes, les manuels scolaires sont les premiers – et parfois les seuls – livres que lit un jeune, et ils peuvent donc avoir une influence durable sur sa perception du monde. Il est par conséquent possible, par le biais des manuels, de remettre en question les normes et les valeurs discriminatoires. L'objectif stratégique B.4 de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing a invité les pays à élaborer des programmes, des manuels scolaires et du matériel didactique exempts de stéréotypes sexuels, à tous les niveaux d'enseignement, y compris à celui de la formation des enseignants, en association avec toutes les parties concernées – éditeurs, enseignants, pouvoirs publics et associations de parents d'élèves.

LES FEMMES SONT SOUS-REPRÉSENTÉES DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Dans maints pays, les filles et les femmes sont sous-représentées dans les manuels scolaires, ou, lorsqu'elles y figurent, c'est pour apparaître dans des rôles traditionnels. En Afghanistan, dans les années 1990, les femmes étaient quasiment absentes des manuels scolaires de 1^{re} année. Depuis 2001, elles y sont plus présentes, mais c'est pour endosser les rôles passifs et domestiques de mère, de soignante, de fille ou de sœur. Elles sont surtout représentées comme des personnes dépendantes, l'enseignement étant la seule carrière qui leur soit ouverte (Sarvarzade et Wotipka, 2017). En République islamique d'Iran, dans un examen de 95 manuels de l'enseignement primaire et secondaire obligatoire, les femmes ne représentaient que 37 % des images. La moitié environ avaient trait à la famille et à l'éducation, un environnement de travail n'apparaissant que dans moins de 7 % des cas. Il n'y avait pas d'images de femmes dans environ 60 % des manuels de persan et de langues étrangères, 63 % des manuels de sciences et 74 % des manuels de sciences sociales (Paivandi, 2008).

En Hongrie, le Gouvernement a révisé les manuels scolaires de la 1^{re} à la 8^e année en 2013, afin d'y supprimer les stéréotypes sexistes et d'y sensibiliser à l'égalité des genres. On trouve maintenant dans les manuels de biologie des chapitres qui décrivent le travail des femmes scientifiques, illustrant la contribution des femmes à la science (OCDE, 2017). En Inde, le bureau de l'État du Maharashtra chargé de la production des manuels et de la recherche sur les programmes scolaires a révisé en 2019 une bonne part des images contenues dans les manuels scolaires.



La proportion de femmes dans les textes et les images des manuels du secondaire en langue anglaise était de 44 % en Malaisie et en Indonésie, de 37 % au Bangladesh et de 24 % dans la province du Pendjab, au Pakistan



Désormais, les manuels de 2^e année montrent, par exemple, des hommes et des femmes partageant les tâches ménagères, ainsi qu'une femme médecin et un homme cuisinier. Les élèves sont invités à étudier ces images et à les commenter (News18, 2019).

La proportion de femmes dans les textes et les images des manuels du secondaire en langue anglaise était de 44 % en Malaisie et en Indonésie, de 37 % au Bangladesh et de 24 % dans la province du Pendjab, au Pakistan. Les femmes y étaient associées à des métiers moins prestigieux et qualifiées de passives et d'introverties (Islam et Asadullah, 2018). Un manuel d'école primaire malaisien suggérait que les filles risquaient d'être déshonorées et ostracisées si elles ne faisaient pas preuve de décence. Le Ministère de l'éducation a reconnu une défaillance du contrôle qualitatif et envoyé un autocollant pour couvrir le graphique concerné (Lin *et al.*, 2019).

En République de Corée, les répondants à une consultation publique sur la discrimination sexuelle dans les manuels scolaires ont souligné que les médecins et les scientifiques y étaient essentiellement des hommes, tandis que les danseuses, les mères au foyer et les infirmières y étaient essentiellement des femmes. Dans les manuels d'éducation de la petite enfance, les lapins et les renards sont des personnages féminins, et les lions et les tigres des personnages masculins (République de Corée, Ministère de la famille et de l'égalité des genres, 2018). Aux États-Unis, une étude des manuels d'introduction à l'économie a montré que 18 % seulement des personnages mentionnés étaient des femmes, la plupart étant associées à l'alimentation, à la mode ou au divertissement (Stevenson et Zlotnick, 2018). Selon un rapport sur la place de l'histoire des femmes dans les manuels de sciences sociales du préprimaire, du primaire et du secondaire, 53 % des mentions des femmes faisaient référence aux rôles domestiques et familiaux et 2 % seulement à l'entrée dans la vie active (Maurer *et al.*, 2018).

Au Chili, les manuels d'histoire des élèves de 4^e année comptaient 2 personnages féminins pour 10 figures masculines, et les contributions historiques des femmes étaient représentées par des illustrations stéréotypées liées aux tâches domestiques. Le manuel de sciences de 6^e année affichait 2 personnages féminins pour 29 personnages masculins (Covacevich et Quintela-Dávila, 2014). Cette sous-représentation des femmes s'observait aussi en Italie, malgré la participation de ce pays à un projet de l'Union européenne au titre duquel les éditeurs de manuels scolaires avaient convenu d'un code en faveur de l'égalité des genres (Scierri, 2017). En Espagne, la part des personnages féminins était de 10 % dans les manuels primaires et de 13 % dans les manuels secondaires. Sur plus de 12 000 illustrations, un cinquième seulement montraient des femmes (López Navajas et López García-Molins, 2009).

Au Maroc, une analyse indique que 71 % des illustrations des manuels préscolaires représentant des femmes les montrent dans des activités bénévoles, 10 % seulement dans un travail rémunéré (Cobano-Delgado et Llorent-Bedmar, 2019). En Turquie, les manuels du primaire dépeignent résolument des rôles sociaux inégaux et une conception patriarcale de la famille, le sexisme s'exprimant aussi dans les textes des manuels de l'enseignement secondaire, malgré une légère atténuation de ces problèmes après la réforme des programmes scolaires de 2004 (Çayır, 2014). Des préjugés subsistent dans les manuels de mathématiques quant aux rôles sociaux attribués aux femmes (İncikabi et Ulusoy, 2019). En Ouganda, les manuels de physique du secondaire n'indiquent généralement pas le sexe des objets et des sujets. Cependant, l'utilisation de noms (tels que « garçon ») et de pronoms (tels que « il ») sexués donnait au texte des connotations de genre, tandis que les illustrations faisaient largement référence aux hommes (Namatende-Sakwa, 2018).

LES PAYS ONT TENDANCE À NE PAS RESPECTER LEUR ENGAGEMENT À ÉLIMINER LES PRÉJUGÉS DES MANUELS SCOLAIRES

On favorise l'inclusion par une approche d'élaboration des manuels scolaires fondée sur l'emploi d'un langage inclusif, la représentation d'identités diverses et l'intégration des droits humains. Mais plusieurs facteurs doivent être coordonnés pour qu'une réforme des manuels visant à favoriser l'inclusion porte ses fruits. Un renforcement des capacités est nécessaire pour faciliter la collaboration et la planification stratégique entre les parties prenantes. La mise en place de partenariats est essentielle pour permettre à toutes les parties de s'approprier le processus et d'œuvrer à la réalisation d'objectifs communs. Ces processus participatifs doivent se poursuivre pendant tout le temps de la conception, de l'élaboration et de la mise en œuvre.

Les pays ont adopté une série de stratégies pour rendre leur matériel d'enseignement et d'apprentissage plus sensible à la dimension de genre. Les études de cas des Comores (Ballini, 2020), de l'Éthiopie (Melesse, 2020) et du Népal (Bhattarai, 2020) révèlent des progrès mitigés. Aux Comores et en Éthiopie, aucun changement significatif n'a été réalisé en ce qui concerne la représentation des sexes dans les textes, les illustrations ou la répartition des rôles. Au Népal, en revanche, les matériels d'apprentissage sont devenus beaucoup plus sensibles aux questions de genre, même si des progrès restent à faire, car certains stéréotypes sexistes perdurent.

Aux Comores, les matériels d'enseignement et d'apprentissage étaient autrefois importés de France. La production nationale de manuels scolaires, financée par l'Union européenne et gérée par l'UNICEF, a débuté en 2015. Le Ministère de l'éducation a donné la priorité au nombre de manuels par élève plutôt qu'à leur contenu. Alors que son objectif est de promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation, il n'a fourni aucune orientation explicite sur la manière d'en tenir compte dans les programmes et les manuels scolaires. Cependant, le personnel des entités impliquées dans la production a insisté pour qu'une dimension de genre soit intégrée dans les matériels. L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres a distribué des manuels de formation des enseignants sensibles au genre et a financé la participation des responsables de l'éducation à un programme régional de formation conduit par l'UNESCO, qui vise à favoriser la participation des filles aux matières STIM. Les légères améliorations de la prise en compte du genre depuis 2015 sont en grande partie le résultat d'engagements individuels ; de même, l'absence de nouveaux progrès peut être attribuée à la difficulté, pour les développeurs de manuels scolaires, de résister aux influences personnelle, familiale, sociale et religieuse. Les efforts ont encore été entravés par le manque de possibilité de sensibiliser ou de former les développeurs de manuels à l'élimination des stéréotypes sexistes (Ballini, 2020 ; Hassani, 2019).

En Éthiopie, le Gouvernement a manifesté son engagement en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation par des programmes de développement du secteur de l'éducation, des cadres curriculaires et des réformes des politiques. Dans le cadre de ces efforts de réforme, des manuels scolaires ont été élaborés et révisés, les enseignants ont bénéficié d'un développement professionnel tenant compte des questions de genre, et une pédagogie sensible au genre a été intégrée dans les établissements de formation des enseignants. Entre autres institutions, l'Agence des États-Unis pour le développement international, le Forum des éducatrices africaines, l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique et Plan International ont financé des interventions en faveur de l'égalité des genres, notamment en matière de recherche, de formation communautaire, de développement professionnel en cours d'emploi et de conseils aux décideurs politiques. Toutefois, des études montrent que des stéréotypes sexistes persistent (FAWE, 2019 ; Mehari, 2016 ; Tesema et Braeken, 2018).

Les manuels scolaires éthiopiens sont dominés par les hommes, qu'ils présentent régulièrement dans des rôles de dirigeant, de médecin, d'ingénieur et d'homme politique puissants, sûrs d'eux et intelligents. Face à eux, les femmes sont dépeintes comme étant faibles, passives et soumises et surtout représentées dans des tâches domestiques ou comme dispensatrices de soins et de soutien. Selon une étude des manuels de sciences sociales de la 5^e à la 8^e année, seuls 12 % des prénoms qui s'y trouvent sont féminins. Les pronoms utilisés sont principalement masculins, les pronoms féminins ne représentant que 25 % (Wondifraw, 2017). Les histoires de rois africains, de combattants de la liberté et de dirigeants masculins abondent, et les manuels oublient les femmes ayant participé activement au combat pour l'indépendance. Une analyse du manuel d'anglais de 8^e année conclut à son caractère sexiste au détriment des femmes. La plupart des illustrations et des récits narrent les exploits, les contributions et les réalisations des hommes, et les rôles modèles sont presque exclusivement masculins (Mulugeta, 2019). Les femmes n'ont pas participé à l'élaboration ou à la révision des manuels scolaires, la



En Éthiopie, malgré l'engagement du Gouvernement à réduire les préjugés sexistes dans les manuels scolaires, les femmes n'ont pas participé aux réformes et une étude sur les manuels de sciences sociales de la 5^e à la 8^e année a révélé que seuls 12 % des prénoms qui s'y trouvent sont féminins



formation à ces processus fait défaut et les autorités ne se sont guère engagées à remettre en cause les normes sociales et de genre discriminatoires. Les processus de révision des manuels scolaires engagés depuis 1995 ne se sont guère appuyés sur les données fournies par les études ou les recherches sur le genre (Melesse, 2020).

Le Népal a adopté en 1999 des lignes directrices pour la production de matériels d'enseignement et d'apprentissage sensibles au genre dans les classes de 9^e et 10^e année en anglais, en népalais, en histoire et en sciences sociales (Ministère de l'éducation et des sports, 2000). Un expert en genre a été nommé la même année et chargé d'examiner la sensibilité des manuels scolaires à cette problématique. Les lignes directrices prévoient que les manuels scolaires représentent les hommes et les femmes de la même manière. Les termes sexistes désignant un chef d'établissement, un président ou un vendeur doivent être remplacés par des termes sexuellement neutres (Ministère de l'éducation et des sports, 2002). Elles ont depuis été appliquées à d'autres niveaux d'enseignement et accompagnées d'audits de la question du genre et de la nomination d'un responsable chargé d'assurer la liaison. Une politique introduite en 2007 prévoit que tous les matériels soient examinés tous les 5 ans et révisés tous les 10 ans.

Grâce à ces réformes, les manuels scolaires sont devenus beaucoup plus sensibles aux questions de genre. Les manuels actuels font largement appel à des images de femmes pour représenter l'ensemble des professions. Toutefois, il manque encore un examen général et approfondi de tous les stéréotypes de genre. Des qualificatifs tels qu'« intelligent » ou « responsable » sont souvent utilisés uniquement pour les hommes, tandis que les femmes sont présentées comme passives et soumises. En études sociales, en sciences, en anglais et dans divers domaines d'éducation de 1^{re}, 3^e et 5^e année, par exemple, la représentation des femmes les montre dans des emplois comme le traitement des malades, la cuisine, les soins aux nourrissons et la gestion communautaire (UNESCO, 2017). Même en 2017, la plupart des auteurs de manuels scolaires étaient des hommes, et les audits de genre n'ont été réalisés que deux fois depuis 1999 (Bhattarai, 2020).

La production de matériels d'enseignement et d'apprentissage soucieux d'égalité des genres exige un leadership national fort et doit être intégrée dans les politiques générales d'égalité des genres dans l'éducation. Des audits de l'égalité de traitement des hommes et des femmes dans ces matériels doivent être effectués régulièrement. Les processus de révision des manuels scolaires doivent être inclusifs, de sorte que la participation égale des femmes soit assurée et leurs points de vue entendus. Les révisions doivent s'appuyer sur la recherche et les participants recevoir la formation nécessaire. La dimension de genre doit être explicitement inscrite dans les appels d'offres, les cahiers des charges et les contrats de rédaction des matériels d'enseignement et d'apprentissage. Enfin et surtout, les enseignants doivent être formés à l'utilisation de matériels pédagogiques prenant en considération l'égalité des genres.

EN MATIÈRE DE RECONNAISSANCE DE L'ORIENTATION SEXUELLE, DE L'IDENTITÉ DE GENRE ET DE L'EXPRESSION DE GENRE, LES PROGRÈS SONT MITIGÉS

Maints pays dans le monde s'efforcent d'aborder la question de l'orientation sexuelle, de l'identité de genre et de l'expression de genre dans les programmes et les manuels scolaires, qui ont tendance à ne pas intégrer ces identités et réalités de manière positive. Selon un indice sur l'éducation inclusive couvrant 49 pays européens, 19 pays avaient des programmes nationaux inclusifs qui rendaient obligatoire la prise en compte de l'orientation sexuelle, 7 la rendaient facultative et 23 n'abordaient pas explicitement la question (Ávila, 2018).

De nombreux programmes d'études ignorent l'homosexualité, la bisexualité et les identités de genre non-binaires ou les traitent comme déviantes ou anormales. Couplée aux stéréotypes et aux discriminations qui s'expriment dans le quotidien scolaire, cette attitude peut avoir des effets négatifs sur les élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes (LGBTI). Aux États-Unis, l'enquête du réseau GLSEN sur le climat scolaire de 2017 a révélé que les deux tiers des élèves n'étaient pas exposés à la représentation des personnes LGBTI et de leur histoire à l'école. Elle a également conclu que les élèves d'écoles dotées de programmes inclusifs étaient moins susceptibles de se sentir en danger à l'école en raison de leur orientation sexuelle (42 % contre 63 %) ou d'être souvent ou régulièrement la cible de propos discriminatoires (52 % contre 75 %) (Kosciw et al., 2018).

Au Japon, selon une enquête menée auprès de 6 000 enseignants, entre 63 % et 73 % d'entre eux estimaient que l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression du genre devaient figurer dans les programmes (Doi, 2016). Les programmes scolaires actuels ne reflètent pas correctement la diversité des orientations sexuelles. La révision des programmes opérée en 2016 a manqué l'occasion d'aborder cette question (Doi et Knight, 2017). Une étude sur les programmes de 10 pays d'Afrique orientale et australe réalisée en 2011 indique qu'aucun ne traitait de la diversité sexuelle de manière appropriée (UNESCO et FNUAP, 2012). En Namibie, le programme consacré aux compétences de la vie courante de 8^e et 12^e année fait au moins référence à la question de la diversité des orientations sexuelles (UNESCO, 2016b).

Dans le monde entier, les pays se rendent compte de la nécessité d'intégrer l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression du genre dans les programmes scolaires. Les pays à revenu élevé jouent un rôle moteur à cet égard. Suite aux recommandations de son groupe de travail sur l'éducation inclusive des LGBTI, l'Écosse (Royaume Uni) a annoncé qu'elle serait « la première » à intégrer cet enseignement dans le programme de tous les établissements publics d'ici 2021 (Gouvernement de l'Écosse, 2018). En Allemagne, l'État de Berlin s'est concentré sur des concepts comme la différence, la tolérance et l'acceptation pour introduire la diversité sexuelle dans le programme d'enseignement primaire. Au Canada, dans la province de l'Ontario, les élèves de 8^e année apprennent à relier l'orientation sexuelle et l'identité de genre au principe de respect de l'autre (UNESCO, 2016).

Aux États-Unis, la Californie a été le premier État à adopter un cadre réglementaire pour l'inclusion des contributions des personnes LGBTI dans les programmes d'histoire et de sciences sociales. Elle a été rejointe en 2019 par le Colorado, l'Illinois, le New Jersey et l'Oregon (Illinois Safe Schools Alliance, 2019). Sept autres États américains ont, en revanche, des lois discriminatoires à cet égard. Les directives du conseil scolaire de Caroline du Sud sur l'éducation sexuelle prévoient que « le programme d'enseignement (...) ne peut pas mentionner d'autres modes de vie sexuelle que les relations hétérosexuelles » (South Carolina Code of Laws, 2013). Le Code de la santé et de la sécurité du Texas stipule que le contenu de l'éducation sexuelle doit souligner « que l'homosexualité n'est pas un mode de vie acceptable pour le grand public et que la conduite homosexuelle constitue une infraction pénale » selon une loi de cet État qui a été jugée inconstitutionnelle en 2003 mais qui est toujours en vigueur (Texas Health and Safety Code, 2018). Ce langage discriminatoire se retrouve également dans le règlement de l'éducation et les directives relatives aux programmes scolaires du même État (Rosky, 2017). Dans l'Utah, la mobilisation de la société civile a conduit à l'abrogation de l'interdiction légale de tout « plaider en faveur de l'homosexualité », ce qui représente un pas vers l'élimination des discriminations fondées sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre dans les écoles publiques (Wood, 2017).

Certains pays à revenu faible et intermédiaire ont des programmes inclusifs qui traitent de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre. En Mongolie, les comportements et la diversité sexuels sont inscrits au programme de santé sexuelle et reproductive de la 6^e à la 9^e année. Au Népal, le programme de santé et d'éducation physique de la 6^e à la 9^e année traite de la santé et du bien-être des apprenants divers sur le plan de la sexualité et du genre, en accordant une place particulière aux hijras, un groupe de personnes transsexuelles et intersexes reconnu en Asie du Sud comme un troisième genre (UNESCO, 2015). En Thaïlande, la diversité sexuelle est incluse depuis mai 2019 dans le programme et les manuels d'éducation physique et sanitaire de la 1^{re} à la 12^e année (Thai PBS News, 2019).



Grâce au programme de repas scolaires et de distribution alimentaire, Kabukabu, 9 ans, fréquente maintenant régulièrement l'école.

CRÉDIT : Malama Mwila / Save the Children

L'attitude des enseignants sur les questions de genre rejaille sur l'expérience des élèves

Dans leur objectif stratégique B.1, la Déclaration et le Programme d'action de Beijing ont invité les pays à rendre les systèmes éducatifs sensibles à la dimension du genre, à prendre des mesures pour accroître la proportion de femmes participant à l'élaboration des politiques et à la prise de décision, et à augmenter la proportion d'enseignantes à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'éducation, y compris dans les disciplines STEM qui sont traditionnellement l'apanage des hommes. Les éducateurs doivent également être ouverts aux choix des garçons et des filles et aider chacun à se connaître, à nouer des liens avec ceux qui l'entourent, à acquérir confiance en soi et bien-être et à obtenir l'acceptation de ses pairs et le soutien social (Lahelma, 2011). Le message selon lequel les élèves pourront choisir ce qu'ils voudront faire et qui ils voudront être ne doit pas être affaibli par leur expérience scolaire.

Les normes de genre et les stéréotypes sexistes s'apprennent dès la petite enfance. Or peu de pays prêtent attention à l'égalité des genres dans l'enseignement et l'apprentissage à cette période de la vie. En Australie et en Norvège, ainsi qu'à Hong Kong (Chine), les enseignants du préscolaire manifestent les valeurs traditionnelles qu'ils attachent au genre dans la salle de classe (Chi, 2018). Aux États-Unis, une étude menée auprès d'enfants de 6 ans a montré qu'ils avaient des opinions stéréotypées et pensaient que les garçons étaient meilleurs que les filles en robotique et en programmation. Il n'y avait pourtant pas d'écart, en termes d'intérêt et d'auto-efficacité technologiques, entre les garçons et les filles de première année à qui l'on avait proposé l'expérience de programmation (Master et al., 2017). Le Forum des éducatrices africaines a fait dans plusieurs pays la promotion d'une pédagogie intégrant la dimension du genre, encourageant les enseignants à sensibiliser les classes afin de renforcer l'estime de soi des filles. Au Malawi, l'attention s'est concentrée sur la petite enfance, pour surmonter les contraintes créées par des attentes sociétales plus faibles qui affectent négativement le développement des filles avant l'adolescence (Banda, 2018).

Le genre détermine la perception qu'ont les enseignants des capacités et des comportements des élèves sur le plan scolaire (Bettie, 2002 ; Ispa-Landa, 2013 ; Cherng et Han, 2018). Les enseignants sont par exemple plus susceptibles de qualifier le comportement des garçons de perturbateur, par rapport à celui des filles (Jones et Myhill, 2004 ; Schaeffer et al., 2006). Selon une étude menée auprès de 527 enseignants dans 27 écoles primaires de trois provinces chinoises, les enseignantes jugeaient les garçons plus perturbateurs et plus inattentifs en classe que les filles, les différences d'évaluation étant plus faibles chez les enseignants (Caldarella et al., 2009). L'attitude des enseignants peut refléter les préjugés de la société. Au Mexique, les attitudes négatives des enseignants concernant l'intégration des enfants mayas, ainsi que leurs comportements discriminatoires à l'égard des filles mayas à la peau plus foncée, réduisent l'estime de soi des filles et leur capacité à se concentrer en classe (Osorio Vázquez, 2017). Aux États-Unis, une étude des établissements secondaires culturellement diversifiés a montré que les enseignants blancs pensaient que les garçons noirs étaient plus bavards en classe, venaient en retard et enfreignaient le code vestimentaire ; en conséquence, les garçons noirs étaient systématiquement victimes d'insultes raciales et d'invalidation (Hotchkins, 2016).

Même lorsqu'elle n'est pas explicite, l'attitude des enseignants a une incidence sur les résultats des élèves. En Italie, les filles confiées à des enseignants ayant des préjugés sexistes implicites ont obtenu des résultats insuffisants en mathématiques et, sur les recommandations de ces enseignants, ont choisi des écoles secondaires moins exigeantes (Carlana, 2019). L'attitude des enseignants entraîne également une augmentation des mesures disciplinaires et des suspensions. Aux États-Unis, en 2013/14, les garçons noirs ont été suspendus 2,4 fois plus souvent que les garçons blancs et les filles noires trois fois plus souvent que les filles blanches (National Center for Education Statistics, 2019), ce qui suggère que l'intersection du sexe et de la race a plus d'influence pour les femmes que pour les hommes (Crenshaw et al., 2015).



La Déclaration et le Programme d'action de Beijing ont invité les pays à rendre les systèmes éducatifs sensibles à la dimension du genre et à prendre des mesures pour accroître la proportion de femmes participant à l'élaboration des politiques éducatives et à la prise de décision

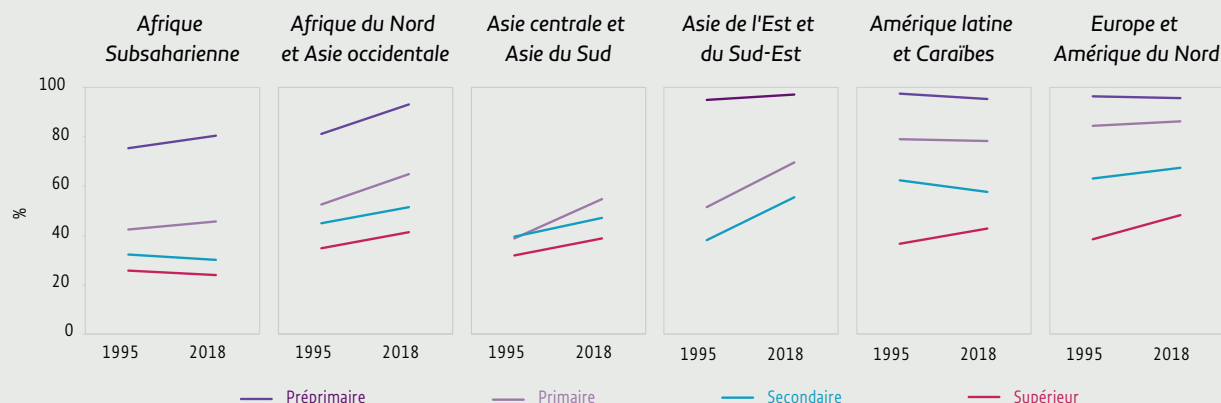


Les enseignants ont donc besoin d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour régler des problèmes d'inclusion pressants comme l'égalité des genres. Au Chili, le Plan Éducation pour l'égalité des genres 2015-2018 a introduit une formation continue des enseignants au niveau national sur le genre, la discrimination, l'école inclusive, la sexualité et la diversité sexuelle en classe (Chili, Ministère de l'éducation, 2017). Le programme d'éducation sexuelle de Cuba vise à renforcer la formation des enseignants sur la sexualité, ainsi que sur la prévention du VIH et d'autres infections sexuellement transmissibles, en appliquant une approche de genre et de droits sexuels dans l'ensemble du programme de base, des cours optionnels et de la formation post-universitaire (Cuba, Ministère de l'éducation, 2011). Au Népal, le Centre national de développement de l'éducation a intégré un module de sensibilisation à l'égalité des genres dans son programme de développement professionnel des enseignants (HCDH, 2017). En Ouganda, la politique nationale des enseignants de 2019 a élaboré et expérimenté des lignes directrices visant à leur apporter des connaissances de base sur les concepts de genre et des compétences pour une pédagogie prônant l'égalité des genres dans les STIM (UNESCO, 2019c).

Les approches scolaires globales peuvent être encore plus efficaces que celles qui s'adressent uniquement aux enseignants. Le programme Lifting Limits a été expérimenté en 2018/19 dans cinq écoles primaires de Londres. Utilisant une approche globale de l'école, il visait à sensibiliser et à fournir à 270 membres du personnel et à 1 900 élèves des outils pour reconnaître et corriger les préjugés sexistes involontaires susceptibles de limiter les aspirations et les attentes. Une évaluation indépendante a montré qu'il avait entraîné une plus grande prise de conscience de la diversité des rôles possibles des filles et des garçons, pour eux-mêmes et pour les autres, ainsi qu'une capacité critique accrue à remettre en question les stéréotypes sexistes. Ainsi, la part des élèves âgés de 7 à 11 ans déclarant que la profession d'infirmier est « pour tout le monde », plutôt que « pour les garçons » ou

FIGURE 15 :

Le pourcentage de femmes aux postes d'enseignement est en augmentation dans le monde entier à tous les niveaux
 Pourcentage de femmes dans l'enseignement, par région et niveau d'enseignement, 1995 et 2018



Note : Les données concernant le pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne sont celles de 2016.
 Source : Base de données de l'ISU.



En 2018, au niveau mondial, les femmes représentaient 94 % des enseignants dans le préprimaire, 66 % dans le primaire, 54 % dans le secondaire et 43 % dans l'enseignement supérieur



« pour les filles », est passée de 35 % à 71 %. La proportion de garçons déclarant qu'ils pourraient être enseignants est passée de 24 % à 42 %, tandis que la proportion de filles déclarant qu'elles pourraient être footballeuses est passée de 36 % à 47 %. Les principaux moteurs de ce changement ont été l'approche globale de l'école, la formation efficace du personnel, la désignation d'un champion de l'égalité des genres dans les écoles et la diversité et la qualité des ressources du programme (Lifting Limits, 2019). Cet exemple montre qu'une approche globale de l'école est nécessaire pour changer les normes de genre que les garçons et les filles apprennent dès leur plus jeune âge.

L'ÉQUILIBRE ET LA DIVERSITÉ DES SEXES DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA GESTION SONT UN FACTEUR CLÉ D'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION



La représentation des sexes aux postes de direction dans l'enseignement et l'éducation est caractérisée par une forte ségrégation. Les femmes sont surreprésentées dans le personnel enseignant aux niveaux d'enseignement inférieurs, leur présence étant nettement plus faible dans le second cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur (ségrégation verticale). Elles sont également sous-représentées dans certains domaines d'études, notamment dans les programmes professionnels traditionnellement dominés par les

hommes et dans les STIM (ségrégation horizontale). Il en va de même aux postes de gestion des écoles et d'élaboration et de décision en matière de politiques éducatives.

En 2018, au niveau mondial, 94 % des enseignants de l'enseignement préprimaire étaient des femmes. Les femmes représentaient 66 % des enseignants dans le primaire, 54 % dans le secondaire et 43 % dans l'enseignement supérieur. Si la proportion d'enseignantes dans l'enseignement préprimaire est restée plus ou moins la même depuis 1995, elle a augmenté aux autres niveaux dans la quasi totalité des régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où elle a diminué dans le secondaire (de 32 % à 30 %) et dans l'enseignement supérieur (de 26 % à 24 %), alors qu'elle était déjà la plus faible au monde à ces deux niveaux (**figure 15**). Même dans l'enseignement primaire, la proportion d'enseignantes était en 2018 inférieure à 30 % au Bénin, aux Comores, à Djibouti et en Sierra Leone, et inférieure à 20 % au Togo. Les données provenant des pays africains montrent que les filles ont plus de chances d'aller à l'école et que les parents sont plus disposés à les y envoyer et à les y maintenir quand les enseignants sont des femmes, car elles constituent des rôles modèles importants pour les filles (Haugen et al., 2014).

Ailleurs, ce sont les modèles masculins qui font défaut. En Allemagne, une initiative a été lancée en 2010 pour accroître le nombre d'hommes travaillant dans l'éducation et la protection de la petite enfance, notamment au moyen du programme Mehr Männer in Kitas (Plus d'hommes dans les crèches) en 2011-13, et en 2015-20 de Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas (Voie latérale – Des hommes et des femmes dans les crèches), un programme qui vise à réorienter les hommes qui cherchent à changer de carrière (OCDE, 2019a). La part des hommes travaillant dans l'éducation et la protection de la petite enfance est passée de 3,1 % en 2006 à 6,6 % en 2019, mais la parité est encore loin d'être atteinte (Koordinationsstelle Chance Quereinstieg, 2019).

Dans certains pays, la diversité peut aussi être freinée par des pratiques d'embauche corrompues. En Afghanistan, de nombreux postes seraient obtenus par corruption ou népotisme. Les obstacles au recrutement d'ordre financier ou autre peuvent effectivement barrer la route à des candidats issus de milieux

socioéconomiques divers et peuvent aussi exacerber les disparités entre les sexes. Pour 100 hommes dans ce pays, on compte 66 femmes enseignantes et cette proportion tombe à 10 dans certaines provinces, comme Oruzgan ou Zabol. Cela fait obstacle à l'éducation des filles dans les régions où les valeurs traditionnelles interdisent qu'elles reçoivent l'enseignement des hommes. Le Ministère de l'éducation a pris des mesures pour réduire la corruption dans le recrutement des enseignants (Bakhshi, 2020).

Dans beaucoup de pays, les femmes sont sous-représentées au sein du personnel enseignant et des organes de décision de l'enseignement supérieur. Si cette situation reflète le fait que les femmes ont toujours eu un accès plus limité à l'éducation, elle est aussi souvent le signe de cultures institutionnelles qui ne sont ni inclusives, ni orientées vers un changement social et culturel plus large instaurant davantage d'égalité entre les genres. Les processus classiques de recrutement du personnel enseignant récompensent les trajectoires académiques linéaires, à plein temps et ininterrompues, contribuant à la sous-représentation des femmes aux postes universitaires de haut niveau, même lorsqu'elles sont plus nombreuses que les hommes parmi les étudiants. Les femmes sont plus susceptibles d'être désavantagées par des normes qui ne tiennent pas compte d'engagements concurrents tels que les responsabilités de soins. En Australie, les grandes universités du Groupe des huit ont adopté en 2010 le principe de recrutement et d'évaluation des professeurs au mérite. Ce système favorise une évaluation holistique et multidimensionnelle des performances universitaires qui déborde de la seule comptabilisation du nombre de publications et prend en considération les interruptions de carrière, les autres engagements et la situation personnelle (Rafferty et al., 2010).

Les orientations officielles de l'Union européenne approuvent les mesures d'incitation et les sanctions juridiques pour encourager l'utilisation de quotas par sexe et d'objectifs de parité dans les universités (Commission européenne, 2018). En Irlande, dans le cadre de « contrats de performance », les établissements d'enseignement supérieur s'exposent à perdre jusqu'à 10 % de leur financement public annuel s'ils n'atteignent pas certains objectifs, dont certains sont liés à l'égalité des genres. Entre 2019 et 2021, 45 postes de professeurs réservés aux femmes doivent être créés (Commission européenne, 2019).

L'éducation n'est pas le seul secteur dans lequel l'interaction du genre avec d'autres facteurs exacerbe davantage les disparités au détriment des femmes dans les postes de direction et de gestion. Malgré certains progrès, les femmes, à l'échelle mondiale, n'occupent que 25 % des sièges parlementaires et 36 % des postes de direction du secteur privé (Forum économique mondial, 2020).

Aux États-Unis, la proportion de femmes occupant des postes de direction dans les écoles a augmenté régulièrement, passant de 25 % en 1987/88 à 52 % en 2011/12, mais la proportion de chefs d'établissement hispaniques n'a progressé que de 3 % à 7 % et celle des chefs d'établissement noirs de 8,5 % à 10 % (Hill et al., 2016). Une étude sur les Américaines d'origine asiatique au poste de directrice d'école montre qu'elles ont dû négocier leurs aspirations à la direction et à l'avancement en fonction d'attentes liées au sexe et à la race. Beaucoup ont choisi une carrière dans l'administration scolaire compte tenu de leurs obligations familiales. Elles n'avaient pas cherché à occuper des postes de direction lorsqu'elles ont commencé à enseigner, mais y ont été encouragés par des tiers, notamment des mentors qui ont reconnu leur potentiel (Liang et al., 2018). Les syndicats d'enseignants ont un rôle à jouer pour promouvoir l'égalité des genres en renforçant le dialogue social (Pavlovaite et Weber, 2019).

Le manque de diversité des enseignants peut s'expliquer en partie par des facteurs structurels, reflet des disparités et de l'exclusion au sein de l'éducation. La faible représentation d'un groupe parmi les étudiants de l'enseignement supérieur ou dans des domaines spécifiques se traduit par sa faible représentation parmi les nouveaux enseignants diplômés, ce qui contribue ensuite à sa faible représentation au sein de la profession (UNESCO, 2020c). Le manque d'enseignantes dans les matières liées aux STIM est mentionné comme un facteur de faible participation des femmes dans ces domaines (UNESCO, 2016). Mais c'est aussi une conséquence de la faible représentation des femmes dans les domaines liés aux STIM.

DANS L'ÉDUCATION, LA FÉMINISATION COEXISTE AVEC UN PLAFOND DE VERRE QUI BLOQUE L'ACCÈS AUX POSTES DE DIRECTION

Les pays ont appliqué diverses stratégies pour promouvoir l'équilibre vertical et horizontal entre les sexes dans l'enseignement et la gestion de l'éducation. Des études de cas au Brésil (Louzano et Pitombera, 2020) et en Bulgarie (Delinesheva, 2020) montrent qu'il y a encore beaucoup à faire pour atteindre l'égalité entre les femmes et les hommes au sein des personnels de l'éducation, malgré quelques évolutions positives depuis 1995.

Depuis 1995, le Brésil n'a pas adopté de politique, de programme ou de mesure spécifique pour accroître la part des femmes dans l'enseignement, où elles sont déjà surreprésentées à tous les niveaux, à l'exception de l'enseignement supérieur. La proportion de femmes parmi les professeurs d'université est passée de 41 % en 1999 à 46 % en 2018.

La féminisation de l'enseignement aurait dû amener un plus grand nombre de femmes aux postes de direction dans l'éducation. C'est effectivement le cas au Brésil, où, en 2019, 82 % des directeurs d'écoles étaient des directrices. Cependant, plus le niveau d'enseignement est élevé, moins il y a de femmes à la tête des établissements : selon les données de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, les femmes représentent 77 % des directeurs dans le premier cycle du secondaire, mais 68 % des directeurs dans le second cycle du secondaire. Selon une étude de cas sur la sélection des directeurs d'écoles secondaires de premier et de second cycles dans le district fédéral de Brasilia, où 76 % des enseignants sont des femmes, la totalité des candidats aux postes de directeur étaient des femmes dans seulement 11 % des écoles. Dans 75 % des écoles, la totalité des candidats aux postes de directeur étaient des hommes (de Freitas, 2019).

Dans l'ensemble, les femmes brésiliennes sont aussi qualifiées que les hommes, sinon plus, pour occuper des postes de direction dans l'enseignement supérieur, or en 2018, seulement 28 % des présidents d'universités fédérales étaient des femmes. En outre, les femmes occupent 72 % des postes de direction dans l'éducation au niveau municipal, mais seulement un tiers des postes de secrétaire d'État à l'éducation. Au cours des 25 dernières années, aucune femme n'a occupé le poste de ministre fédéral de l'éducation (Louzano et Pitombera, 2020).

En Bulgarie, la proportion de femmes dans le personnel enseignant est passée de 81 % en 1995 à 85 % en 2018, où elle s'échelonnait de 98 % dans l'enseignement préprimaire à 80 % dans l'enseignement secondaire. Les femmes dominent dans les postes de gestion scolaire, dont elles forment plus de 96 % dans le préprimaire, 80 % dans le primaire et 75 % dans le secondaire. Elles constituent également 73 % des directeurs d'école, 85 % des directeurs adjoints ayant des responsabilités d'enseignement et 74 % des directeurs adjoints sans responsabilités d'enseignement.

Dans l'enseignement supérieur bulgare, la proportion de femmes occupant un poste universitaire est passée de 41 % en 1995 à 50 % en 2018, soit d'environ 8 000 à 11 000. Cependant, un examen plus approfondi révèle un tableau plus nuancé. En 2015, les femmes représentaient la majorité du personnel universitaire en sciences humaines (60 %), en médecine (55 %) et en sciences naturelles et sociales (54 %), mais une minorité en ingénierie et en technologie (34 %), malgré une augmentation significative depuis 2000 (16 %). Et la ségrégation verticale se poursuit, en dépit d'améliorations considérables. Entre 1995 et 2018, la proportion de femmes parmi les assistants est passée de 44,5 % à 53 %, parmi les enseignants associés de 28 % à 47 % et parmi les professeurs de 12,5 % à 40 %. L'effet « plafond de verre » est plus fort aux postes de décision et de direction. Les femmes représentaient 21 % des postes de recteurs d'université en 2018, contre 8 % en 2000. Depuis la création du ministère en 1879, seuls 5 des 96 ministres de l'éducation ont été des femmes. Depuis 1995, il y a eu quatre femmes ministres, avec une durée totale de service de deux ans et huit mois.



Au Brésil, au cours des 25 dernières années, aucune femme n'a occupé le poste de ministre fédéral de l'éducation



La Bulgarie a développé un plan d'action national afin de respecter ses engagements de Beijing (Gouvernement de la Bulgarie, 1996). En matière d'éducation, il s'agissait de garantir l'égalité d'accès à l'éducation et d'encourager l'enseignement professionnel des filles. Le plan ne fait aucune référence à la féminisation de la profession d'enseignant, ni à la domination masculine dans l'enseignement supérieur. Si, au niveau universitaire, la part des femmes dans des postes à responsabilités a augmenté de manière significative, les postes de direction sont encore majoritairement occupés par des hommes. En 2017/18, le Gouvernement a procédé à une première phase d'augmentation des salaires des enseignants (de 15 %), visant à les doubler d'ici 2021. Cette mesure a entraîné un accroissement du nombre d'étudiants dans les facultés d'éducation, en particulier dans les programmes de mastère préparant au diplôme d'enseignant : l'augmentation a été de 19 % (de 4 866 à 5 775) en 2018/19, même si on ne dispose pas de données ventilées par sexe (Delinesheva, 2020).

La féminisation du personnel enseignant est enracinée dans les attentes traditionnelles concernant le rôle des femmes dans la société. L'enseignement est considéré comme une profession féminine, qui permet aux femmes de remplir leurs obligations d'épouses et de mères. L'environnement familial influence fortement l'éducation et les choix professionnels des femmes. Les hommes ne veulent pas devenir enseignants parce que la profession est perçue comme typiquement féminine, sous-payée et peu prestigieuse. Les femmes n'en sont pas moins confrontées dans l'éducation à des préjugés concernant leur capacité et leur compétence, et les attitudes sexistes face à l'échec et à la concurrence influent également sur les attentes en matière de carrière. Dans presque tous les pays qui ont participé en 2018 à l'enquête PISA, les filles ont déclaré plus souvent que les garçons qu'elles avaient peur de l'échec, un état d'esprit pouvant freiner leur ambition. Dans plus de 80 % des 79 pays, les filles avaient une attitude moins positive que les garçons face à la concurrence (OCDE, 2020). Pourtant, le plafond de verre bloquant la progression des femmes dans les carrières de l'éducation n'est pas considéré comme faisant partie de l'agenda des politiques de l'éducation.

Voici l'un des nombreux témoignages de filles qui ont été les premières de leur famille à obtenir un diplôme. Il a été recueilli par le Rapport GEM dans le cadre d'une campagne, #Jesuistatrefille, visant à illustrer les progrès réalisés en matière d'égalité des genres dans l'éducation depuis la Déclaration et le Programme d'action de Beijing, il y a 25 ans.

DIPLÔMÉES DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION :

Monika Sharma (Inde)

Je suis née en Inde dans une famille modeste de trois enfants. Mon père était sans travail, tout en ayant fait des études : il a tenté plusieurs fois, vainement, de créer une entreprise. Ma mère s'est mariée alors qu'elle était en 10^e année d'études et a donc abandonné l'école. Notre seule source de revenus était mon grand-père, qui avait un emploi.

Je suis titulaire d'un master d'anglais, d'une licence en éducation et je prépare un master en action sociale. Le principal obstacle à ma poursuite d'études a été le manque de moyens financiers et la rigidité de la société. Mon grand-père a voulu que je me marie quand j'étais en 8^e année, mais mon père n'a cessé de me protéger et ma mère a économisé autant qu'elle a pu. Chaque fois que ses parents voulaient lui faire un cadeau, elle demandait qu'on lui donne de l'argent pour pouvoir le dépenser dans notre éducation. Plus tard, j'ai commencé à en gagner par mes propres moyens en donnant des cours. J'en ai donné aussi pendant que je préparais mon master. Cela surprenait beaucoup les autres. Lorsque je me suis inscrite en sciences de l'éducation dans une autre ville, ma sœur les a donnés à ma place et a ainsi gagné de l'argent de mes études.

Aujourd'hui, j'enseigne dans une école primaire publique et suis également syndicaliste. Je préside la section féminine de mon syndicat au niveau de l'État. Tout cela est possible grâce aux efforts

conjoints de ma famille et de moi-même. J'en suis reconnaissante à mes parents et à ma sœur.

L'éducation mène toujours à une vie meilleure. Il en a donc été de même pour moi. Elle a changé ma façon de penser, mon point de vue sur la vie, mon attitude, ma personnalité et mon mode de vie. Maintenant, j'ai un travail et une position respectables dans la société. Je n'ai pas besoin de me battre comme ma mère l'a fait tout au long de sa vie. Grâce à mes études, et à elles seules, je suis maintenant indépendante.

J'ai fait en sorte que mes enfants bénéficient d'une éducation de qualité. Je leur enseigne moi-même tous les jours. Je n'ai pas de grands rêves pour eux, je veux juste qu'ils soient des êtres bons, capables de ressentir la douleur des autres. Je ne vais pas les forcer à devenir médecin ou à occuper un autre poste prestigieux. Je leur ai demandé de travailler dur pour obtenir ce qu'ils veulent et ce qu'ils peuvent faire de mieux.



Adam, 12 ans, étudie l'anglais dans le centre Makani dont il dépend. Il s'y rend le matin et travaille l'après-midi. « Je ne vais pas à l'école, mais je viens ici apprendre l'anglais et l'arabe », dit-il. « Je joue au foot avec mes potes et les profs sont supers. Ils m'encouragent et c'est vraiment trop bien ».

CRÉDIT : Christopher Herwig / UNICEF

Il faut des infrastructures et un environnement scolaires plus inclusifs

Dans une école inclusive, tous les élèves sont les bienvenus, se sentent à leur place, réalisent leur potentiel et contribuent à la vie scolaire quotidienne. Les écoles inclusives font en sorte que tous les élèves, quelles que soient leurs origines, leurs capacités ou leur identité, trouvent la motivation et la réussite en étant présents, en participant et en apprenant. Or, de nombreuses écoles ne sont pas à la hauteur, y compris en termes d'inclusion des genres, pour des raisons qui vont des infrastructures médiocres à des environnements d'apprentissage peu sûrs.

Au niveau mondial, en 2018, 78 % des écoles primaires disposaient d'installations sanitaires de base non mixtes, leur



disponibilité variant cependant selon le niveau d'éducation : elles sont moins courantes dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires, avec un écart entre les deux de plus de 10 points de pourcentage au niveau mondial. En Afghanistan, en Jordanie et au Sénégal, le pourcentage d'établissements du second cycle du secondaire qui disposent de toilettes séparées pour les garçons et pour les filles est environ trois fois supérieur à celui des écoles primaires (**figure 16**). Au total, quelque 335 millions de filles fréquentent des écoles primaires et secondaires

dépourvues des équipements indispensables à l'hygiène menstruelle (UNICEF, 2019).

Les Philippines ont des difficultés à assurer une gestion adéquate de l'hygiène menstruelle (Harver et al., 2013). Selon la base de données de l'ISU, en 2016, seulement 39 % des écoles disposaient d'installations sanitaires de base et 46 % d'installations d'hygiène de base. Le Ministère de l'éducation surveille la mise en œuvre de son programme de 2016, qui engage les écoles à veiller à ce que les conditions de gestion de l'hygiène menstruelle soient respectées.

En 2018/19, plus du tiers des 35 000 écoles n'avaient pas d'eau pendant toutes les heures de cours. En outre, on compte en moyenne 125 filles par toilette fonctionnelle, ce qui est bien supérieur à la norme nationale de 50 élèves par toilette. Toutefois, des améliorations ont été signalées par rapport à 2017-18 en ce qui concerne des indicateurs de qualité comme l'éclairage, la ventilation, la sécurité et l'intimité, ainsi que la disponibilité des sachets et des systèmes d'élimination des déchets (Philippines, Ministère de l'éducation, 2020).

Même lorsqu'il existe des équipements sanitaires séparés pour les garçons et pour les filles, ils peuvent ne pas être accessibles à tous les élèves. Selon la base de données du Programme commun de suivi OMS-UNICEF, qui fournit des informations sur l'accessibilité des élèves handicapés dans 18 pays, à El Salvador, aux Fidji, en République-Unie de Tanzanie, au Tadjikistan et au Yémen, les sanitaires étaient accessibles dans moins d'une école sur 10 où ils avaient été améliorés.

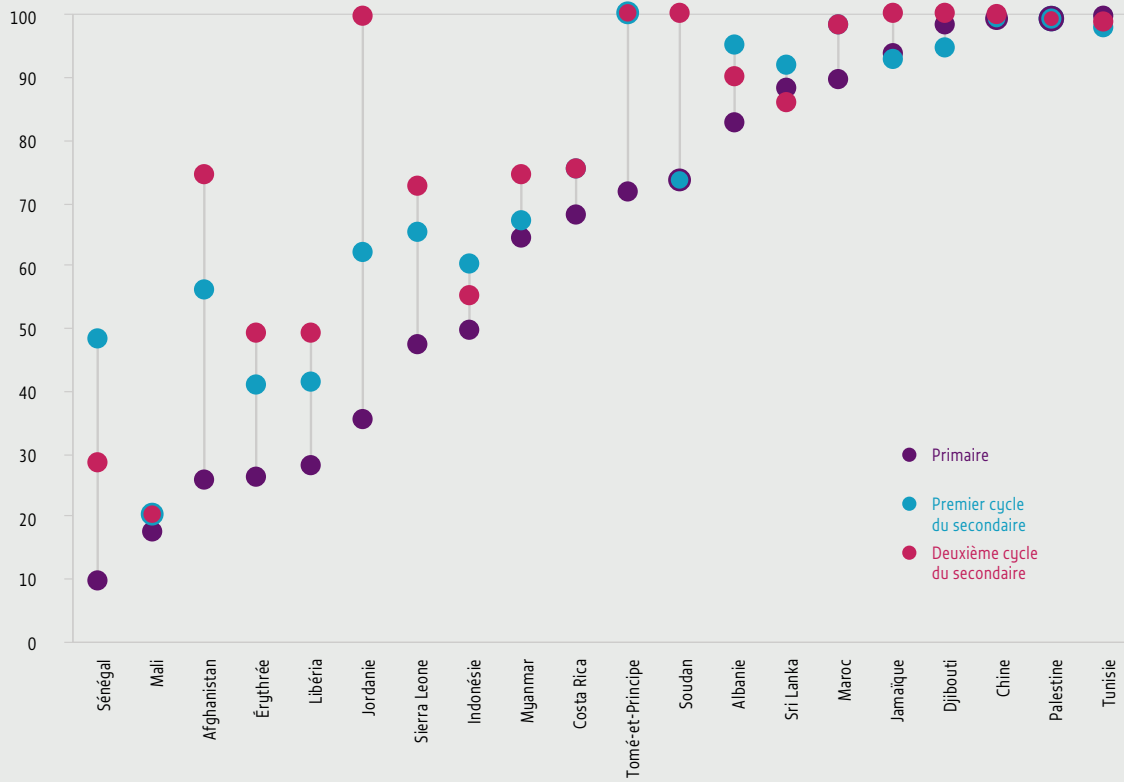


En 1995, la Déclaration et le Programme d'action de Beijing ont invité les gouvernements à "prendre des mesures en vue d'éliminer les incidents de harcèlement sexuel dont sont victimes les filles dans les établissements d'enseignement et autres"



FIGURE 16 :**Le nombre d'écoles primaires équipées de toilettes séparées a baissé**

Pourcentage d'écoles pourvues d'installations sanitaires de base séparées pour les hommes et les femmes, par niveau d'éducation, choix de pays, 2018 ou dernière année disponible



Source : Base de données de l'ISU.

LA VIOLENCE DE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE COMPROMET L'INCLUSIVITÉ DE L'ÉDUCATION

La violence de genre reste omniprésente, même si moins de 40 % des femmes qui la subissent la signalent ou demandent de l'aide (ONU Femmes, 2020c). En milieu scolaire, cette violence de genre consiste en actes ou en menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique perpétrés dans les écoles et leur environnement, résultant de normes et stéréotypes de genre, et imposés par des rapports de force inégaux (UNESCO et ONU Femmes, 2016). Dans leur objectif stratégique L.7, la Déclaration et le Programme d'action de Beijing appelaient les gouvernements non seulement à « prendre des initiatives et des mesures efficaces en vue de promulguer et de faire appliquer une législation visant à protéger les filles contre toute forme de violence sur le lieu de travail, notamment en mettant en œuvre des programmes de formation et des programmes d'appui », mais aussi à « prendre des mesures en vue d'éliminer les incidents de harcèlement sexuel dont sont victimes les filles dans les établissements d'enseignement et autres ».

Malgré cet engagement, des millions d'enfants et de jeunes, filles et garçons, sont victimes de la violence sexiste à l'école et aux alentours, ainsi que sur Internet. Les filles sont plus exposées aux actes de harcèlement, de maltraitance et de violence à caractère verbal et sexuel, tandis que les garçons sont plus souvent victimes de violence physique, y compris les châtimements corporels.

De nombreuses enquêtes donnent l'apparence physique comme le motif de harcèlement le plus fréquent, les filles risquant davantage de subir ce type de brimade (UNESCO, 2019a). En Argentine, les enfants obèses âgés de 9 à 10 ans y sont nettement plus exposés, les garçons étant plus souvent victimes de brimades physiques que les filles (Kovalskys et al., 2016). Aux États-Unis, 30 % des filles et 24 % des garçons en surpoids en dernière année du primaire

sont quotidiennement exposés aux taquineries, au harcèlement ou au rejet en raison de leur embonpoint, ces taux atteignant 63 % pour les filles et 58 % pour les garçons dans le secondaire (Stevelos, 2011). La perception de soi comme étant en sous-poids ou en surpoids et l'insatisfaction quant à son apparence personnelle sont en corrélation positive avec l'expérience du harcèlement. Les adolescentes sont plus susceptibles que les garçons de se percevoir comme étant en surpoids (Lin et al., 2017).

Les filles sont les principales victimes des attouchements sexuels non désirés et des tentatives de rapports sexuels non consentis perpétrés, respectivement, par les camarades de classe et les enseignants. En Afrique subsaharienne, selon les témoignages des filles, des enseignants de sexe masculin ont exigé des faveurs sexuelles en échange de bonnes notes, d'un traitement préférentiel en classe, d'argent et de cadeaux (VACS, 2020). Au Ghana, au Kenya et au Mozambique, elles ont déclaré qu'il leur était difficile de refuser les propositions des enseignants car elles craignaient des représailles (Heslop et al., 2015).

La violence est souvent dirigée contre les élèves lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres et d'autres apprenants ayant des identités de genre non binaires. Au Royaume-Uni, 45 % des élèves lesbiennes, gays et bisexuels et 64 % des élèves transgenres ont été victimes de harcèlement à l'école (Bradlow et al., 2017). Aux États-Unis, 17 % des élèves hétérosexuels ont déclaré avoir été victimes de harcèlement, contre 24 % de ceux qui n'étaient pas sûrs de leur identité sexuelle et 33 % des élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes (CDC, 2017).

La technologie a créé de nouveaux espaces où les enfants et les jeunes peuvent être menacés, intimidés et harcelés. Dans les pays de l'Union européenne, un jeune de 18 à 29 ans sur cinq déclare avoir été victime de cyberharcèlement (ONU Femmes, 2020b). Selon les données de l'Enquête de l'OMS sur le comportement des enfants d'âge scolaire en matière de santé de 2013/14 (UNESCO, 2018) et du projet plus récent Global Kids Online (couvrant l'Afrique du Sud, la Bulgarie, le Chili, le Ghana, l'Italie, le Monténégro, la Nouvelle-Zélande, les Philippines et l'Uruguay) (UNICEF, 2020), les filles sont particulièrement exposées à la violence en ligne. D'après Global Kids Online, 54 % des filles ont été victimes de harcèlement en ligne, contre 48 % des garçons. Parmi les victimes, 36 % ont indiqué que les incidents se sont produits sur des réseaux sociaux comme Facebook et Twitter, 18 % ont déclaré avoir reçu des messages textuels malveillants et 14 % avoir été harcelées sur leurs téléphones mobiles. Les filles risquaient davantage d'être traitées de manière blessante ou méchante par le biais des réseaux sociaux (38 %), des messages textuels (21 %), des appels sur téléphone mobile (16 %) et des forums de discussion (5 %), tandis que les garçons ont déclaré avoir été maltraités surtout dans les jeux en ligne (10 %) et sur des plates-formes de partage (5 %) comme YouTube, Instagram ou Flickr (Global Kids Online 2020 ; Ginestra, 2020b).

La violence de genre à l'école nuit au bien-être et à l'apprentissage

La violence de genre en milieu scolaire compromet la réalisation d'une éducation inclusive et équitable de bonne qualité pour tous les enfants et les jeunes. Elle peut provoquer de graves dommages sanitaires et psychologiques, une grossesse, une infection par le VIH ou d'autres infections sexuellement transmissibles. Et elle peut aussi entraîner une perte d'intérêt pour l'école, une perturbation des études ou un abandon scolaire précoce. Au Honduras, 55 % des filles ont déclaré ne pas être allées à l'école à un moment donné en raison de violences physiques perpétrées par les enseignants, tandis qu'au Malawi, 22 % des filles ont déclaré avoir manqué l'école en raison d'expériences sexuelles non désirées (VACS, 2017). Les victimes qui poursuivent néanmoins leurs études ont souvent de mauvais résultats scolaires, car elles tentent de se soustraire à l'attention des enseignants et de leurs pairs (Ginestra, 2020b). Selon les données de l'enquête PISA de 2018, les élèves victimes de harcèlement dans les pays de l'OCDE ont obtenu en moyenne 21 points de moins en lecture que leurs camarades qui n'avaient pas été victimes (OCDE, 2019c).

Des lois, politiques, programmes et initiatives ont été adoptés par les pays pour lutter contre la violence de genre à l'école. En Namibie, le Ministère de l'éducation, des arts et de la culture, avec le soutien de l'UNICEF, a produit en 2018 un Cadre national pour des écoles sûres comprenant sept normes de sécurité pour les espaces d'apprentissage et d'enseignement. L'une d'elles concerne la prévention et la lutte contre la violence et les automutilations en milieu scolaire, par des mesures de sécurité dans les écoles et l'encouragement de la communauté scolaire à signaler les actes de violence. Ce type de cadre national est censé se traduire par des actions locales. Cependant, l'expérience du Ghana, du Kenya et du Mozambique montre que celles-ci sont souvent inégales, car le manque de clarté des lois et des programmes empêche le personnel scolaire d'avoir accès aux outils nécessaires (UNESCO, UNGEI et UNICEF, 2019).

Modifier les programmes scolaires peut permettre de prévenir et de combattre la violence sexiste à l'école, en remettant en question les normes de genre pour contribuer à créer une culture de la non-violence. On peut ainsi



A Right to Play, un programme scolaire mis en œuvre à Hyderabad, au Pakistan, utilise le sport et le jeu pour enseigner aux élèves à lutter contre la violence à l'école et à changer les normes de genre ; il a permis de réduire la victimisation par les pairs de 33 % chez les garçons et de 59 % chez les filles



encourager les élèves à réfléchir à leurs propres préjugés et à leur rôle dans la société, et les aider à comprendre les différentes identités de genre. Connect with Respect, un programme mis en place en République-Unie de Tanzanie, au Royaume d'Eswatini, en Thaïlande, au Timor-Leste, au Viet Nam, en Zambie et au Zimbabwe, aide les élèves à remettre en question les pratiques néfastes par le biais d'activités d'apprentissage pratique faisant appel à la pensée critique, à la réflexion en petits groupes et aux jeux de rôle (UNESCO, UNGEI et UNICEF, 2019). Le projet Lights4Violence, élaboré en 2017 par un groupe d'universités en Espagne, en Italie, en Pologne, au Portugal, en Roumanie et au Royaume-Uni, vise à prévenir la violence sexiste chez les adolescents en développant des compétences en matière de communication, de gestion de la colère et de résolution non violente des conflits (Vives-Cases et al., 2019).

Ces mesures peuvent être intégrées aux programmes d'études existants et utilisées en classe ou dans le cadre des activités extrascolaires. A Right to Play, un programme scolaire mis en œuvre à Hyderabad, au Pakistan, utilise le sport et le jeu pour enseigner aux élèves à lutter contre la violence à l'école et à changer les normes de genre. En 2018, il avait touché 8 000 enfants dans 40 écoles publiques et permis de réduire la victimisation par les pairs de 33 % chez les garçons et de 59 % chez les filles. Les symptômes de dépression avaient diminué de 10 % chez les filles et de 7 % chez les garçons (Heslop et al., 2017).

L'accès à une éducation complète à la sexualité est un moyen essentiel de prévenir les violences sexistes à l'école. L'éducation complète à la sexualité favorise des attitudes égalitaires chez les élèves, et en particulier la compréhension et le respect des autres identités sexuelles ; elle renforce les compétences de la vie quotidienne, en apprenant aux élèves à négocier les conditions de leur activité sexuelle, à comprendre l'importance du consentement et à résister aux pressions des pairs qui les poussent à se livrer à la violence ou à l'accepter ; elle modifie l'attitude des enseignants et des parents en les associant aux interventions scolaires ; et elle encourage à signaler les incidents violents et à y répondre en fournissant des informations et en expliquant l'importance de la coordination avec d'autres organisations et services (Plan International UK et SDDirect, 2015). Le programme H, par exemple, est une intervention développée par l'ONG brésilienne Promundo, qui réunit les jeunes hommes dans le cadre d'activités participatives, pour les inciter à changer des normes de masculinité inégales et violentes par une réflexion critique et un dialogue sur l'égalité des genres. Ce programme a été mis en œuvre dans 9 pays depuis 2002, et 26 autres pays ont réalisé des sessions de formation, des activités ou des adaptations partielles. Selon les évaluations menées dans huit pays d'Afrique, d'Amérique latine, d'Asie et d'Europe du Sud-Est, on note des changements positifs dans les attitudes à l'égard de l'égalité des genres, ainsi que dans l'autodéclaration de comportements comme la communication au sein du couple, la violence, l'utilisation du préservatif ou la prestation de soins (Promundo et al., 2013).

Il arrive que la violence soit considérée comme normale et acceptée comme inhérente à la vie scolaire par les élèves et les autorités, si bien qu'elle est sous-déclarée et n'est pas punie. Les élèves craignent la victimisation, la punition ou le ridicule, et les enseignants peuvent décourager les plaintes afin de protéger des collègues (UNGEI et al., 2018). Des mécanismes de signalement confidentiels, indépendants et aisément accessibles peuvent offrir aux victimes et aux témoins un moyen sûr de signaler les incidents de violence sexiste. Ils peuvent prendre la forme de points focaux dans les écoles, de boîtes à suggestions, de lignes d'assistance téléphonique, de conseils confidentiels et de méthodes de signalement en ligne, reliés à de solides systèmes d'orientation et de soutien (UNESCO, UNGEI et UNICEF, 2019).

Au Népal, le Programme Tolérance zéro utilise une boîte à suggestions comme mécanisme pour encourager les élèves à signaler tout incident aux autorités. Ainsi, les élèves hésitent moins à partager leurs préoccupations et leurs suggestions, ce qui a eu pour effet de changer l'état d'esprit et l'attitude des enseignants à leur égard et leurs pratiques pédagogiques (USAID, 2018). Le Pérou a lancé en 2013 le programme Si se ve (Oui je le vois), qui associe une plate-forme Internet et une ligne d'assistance téléphonique encourageant le signalement des violences scolaires. Cet outil permet aux écoles d'éviter d'engager des enseignants qui ont été sanctionnés pour avoir commis un acte de violence. En 2013-2018, le programme a répondu à plus de 26 000 cas de violence signalés par les 53 000 écoles participantes (Pérou, Ministère de l'éducation, 2019). Au Sénégal, une approche innovante mise en œuvre à Pikine facilite les signalements



Les élèves, les parents, les communautés et les syndicats d'enseignants devraient être formés à mener une réflexion critique sur leurs attitudes et leurs valeurs en matière d'égalité des genres



et met les enfants victimes en contact avec les services de protection. Plus de 700 bénévoles ont été formés et organisés en réseau, en liaison avec les services d'aide sociale. Grâce à ce programme, les cas de protection de l'enfance signalés sont en augmentation et un système de suivi en temps réel a été mis en place via un tableau de bord en ligne (UNICEF, 2018b).

Les programmes devraient également apprendre aux jeunes à intervenir dans les cas de violence. L'approche par le spectateur consiste à enseigner aux élèves des compétences pratiques qui leur permettent d'identifier ou de signaler des incidents violents, ou de solliciter une intervention extérieure. À Hong Kong, en Chine, un projet de formation positive des adolescents par le biais de programmes sociaux holistiques vise à apprendre aux élèves du secondaire à devenir des spectateurs sociaux utiles. Il propose des activités de sensibilisation sur le harcèlement, un espace de réflexion personnelle et un entraînement à de nouveaux comportements. L'adoption d'une perspective d'égalité des genres dans la conception du programme a été jugée essentielle, car les garçons sont plus susceptibles d'abandonner ce type de formation dans une société dominée par les modèles masculins (Tsang, Hui et Law, 2011).

Le personnel scolaire reproduit parfois les normes de genre en vigueur dans les salles de classe. Il est donc important de former les enseignants à mener une réflexion critique sur leurs attitudes et leurs valeurs en matière d'égalité des genres et à développer de l'empathie envers leurs élèves. Il convient aussi d'associer ces derniers, ainsi que les parents, les communautés et les syndicats d'enseignants à cette formation. Un programme visant à faire des enseignants des agents actifs du changement en vue de mettre fin à la violence de genre en milieu scolaire a été mis en œuvre par les syndicats d'enseignants en Afrique du Sud, en Éthiopie, en Gambie, au Kenya, en Ouganda, en Sierra Leone et en Zambie. Entre 2016 et 2018, plus de 30 000 participants ont bénéficié d'ateliers de sensibilisation dans les écoles et les réunions syndicales (UNGEI et al., 2018).

Des codes de conduite sont en préparation. En Sierra Leone, le Gouvernement et le syndicat des enseignants ont élaboré un code de conduite au moyen de consultations multipartites prenantes organisées dans l'ensemble des régions, qui ont servi à le légitimer comme outil de soutien au professionnalisme des enseignants (UNESCO et ONU Femmes, 2016). En Afrique du Sud, le code de conduite des enseignants a été révisé en vue d'identifier les moyens de traiter les auteurs de violences (UNGEI et al., 2018). En Zambie, le Ministère de l'éducation générale a adopté en 2019 des normes professionnelles destinées à ses enseignants. La norme 1.5 exige d'eux qu'ils promeuvent un environnement scolaire sûr et inclusif, exempt de violence sexiste, et soient capables de prévenir et d'identifier les incidents violents et d'y répondre (Zambie, Ministère de l'éducation générale et UNESCO, 2019).

Modifier ou adapter l'environnement scolaire peut prévenir la violence et améliorer la sécurité des élèves. Lancé en 2010 aux États-Unis en réponse aux niveaux élevés de violence entre adolescents des deux sexes dans les écoles américaines, le programme *Shifting Boundaries* repose sur l'augmentation des personnels dans les lieux où, selon les signalements des élèves et des enseignants, la violence est susceptible de se produire. Selon une évaluation menée à New York, ce programme a contribué à réduire de 50 % la victimisation sexuelle dans les fréquentations, de 47 % l'agression sexuelle par les pairs et de 34 % le harcèlement sexuel (Holditch Niolon et al., 2017).

Les progrès réalisés ces dernières années en matière de reconnaissance de la violence de genre en milieu scolaire et des réponses qu'on peut lui apporter en ont élargi la compréhension. Toutefois, une plus grande attention doit être portée à la violence entre filles et à celle que les filles exercent sur les garçons, et il convient de revoir la dichotomie femme victime/homme agresseur. Des recherches supplémentaires sont également nécessaires sur la violence dirigée contre les élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes et sur les interventions pour y répondre. Les mécanismes de suivi et d'évaluation doivent être renforcés si l'on veut améliorer la compréhension de l'efficacité des programmes. Lorsque les systèmes éducatifs et les établissements scolaires font un effort concerté pour lutter contre la violence de genre, ils contribuent à des efforts sociétaux plus larges visant à éliminer cette violence et à promouvoir l'égalité et le respect. Les écoles doivent être un lieu où les élèves se sentent en sécurité et bienvenus, ce qui n'est pas possible si elles restent des espaces de violence et d'inégalité entre les genres (Ginestra, 2020b).

Un groupe de filles fait cercle lors d'un atelier géré par les pairs visant à informer et autonomiser les filles dans un village du district de Sylhet, au Bangladesh.

CRÉDIT : Tom Merilion / Save the Children

Des partenariats sont nécessaires pour lutter contre les normes de genre inégalitaires dans l'éducation

Les normes de genre façonnent les croyances sur la manière dont les hommes et les femmes sont censés se comporter et déterminent les attitudes et les comportements. Bien que ces normes puissent évoluer, celles qui bénéficient du statu quo sont souvent trop profondément ancrées (Harper, 2020a). Les filles et les femmes sont victimes de discrimination dans les sphères sociales, économiques et politiques, ce qui a des effets négatifs sur leur position et leur rôle dans la société.

« Dans la dernière Enquête mondiale sur les valeurs, la discrimination à l'encontre des filles et des femmes est considérée comme le problème mondial le plus important par 8 % des adultes »

L'Enquête mondiale sur les valeurs (World Values Survey) fournit des données sur la discrimination sexuelle et l'évolution des normes de genre inégalitaires. Si la discrimination à l'encontre des filles et des femmes se classe au dernier rang des cinq problèmes mondiaux, après la pauvreté (58 %), l'environnement (12 %), l'éducation (12 %) et la santé (10 %), elle est considérée comme le problème mondial le plus important par 8 % des adultes (10 % des femmes et 6 % des hommes), les proportions allant de moins de 1 % au Japon à 19 % au Pakistan.

Des progrès indéniables ont été accomplis depuis l'adoption de la CEDAW il y a 40 ans et de la Déclaration de Beijing il y a 25 ans. Mais on est encore loin du compte. À cela s'ajoute que les droits des femmes se sont érodés dans certains pays au nom d'un retour aux valeurs traditionnelles (Roggeband et Krizsan, 2019 ; ONU Femmes, 2020a). Les attitudes négatives à l'égard des femmes ne sont pas uniquement dirigées contre elles, elles visent aussi l'identité et l'expression de genre (**encadré 7**). L'Indice des normes sociales relatif à l'égalité des genres du Programme des Nations Unies pour le développement, basé sur l'Enquête mondiale sur les valeurs, montre qu'entre 2005-09 et 2010-14, la proportion de personnes nourrissant un préjugé modéré ou fort contre l'égalité des genres a augmenté dans 15 des 31 pays étudiés. La proportion d'hommes exempts de préjugés sexistes a augmenté dans des pays comme l'Argentine, l'Australie, les États-Unis et les Pays-Bas, mais elle a diminué en Afrique du Sud, en Inde, en Roumanie et en Suède. Près de 50 % des hommes et des femmes à travers le monde pensent que les hommes font de meilleurs dirigeants politiques, plus de 40 % qu'ils sont de meilleurs chefs d'entreprise et 28 % qu'il est normal qu'un homme batte sa femme (PNUD, 2020).

La forme la plus extrême de discrimination sexuelle est l'avortement sélectif, dont on estime qu'il a entraîné une diminution de 45 millions de naissances de femmes, principalement en Chine et en Inde, mais aussi dans 10 autres pays, notamment dans le Caucase (Chao et al., 2019). Les attitudes à l'égard du foeticide féminin ne se sont pas améliorées avec l'éducation. Dans les zones urbaines de l'Inde, le sex-ratio des enfants est inversement associé à l'alphabétisme des femmes et à leur activité économique. Selon une analyse des attitudes des femmes à Patna, en Inde, les femmes ayant un niveau d'études inférieur à l'enseignement post-secondaire justifient l'avortement sélectif en fonction du sexe par la coercition de leur belle-famille ou de leur mari, tandis que les femmes ayant au moins un niveau d'études supérieures le justifient comme étant leur propre choix, en le comparant à de la planification familiale (Kumari, 2015). Le déclin de la fécondité souhaitée chez les femmes instruites en Inde a peut-être en fait accru leur désir d'avoir un seul enfant, un fils (Jayachandran, 2017).

Les attentes sociales supposent généralement que les hommes ne doivent pas assumer de responsabilités de soins et que les femmes doivent être confinées à des rôles reproductifs. En Ouzbékistan, 28 % des adultes pensent qu'il n'est pas acceptable qu'une femme exerce un travail rémunéré hors de chez elle. En Géorgie, 65 % des adultes déclarent que les enfants dont les mères travaillent sont en souffrance. En Azerbaïdjan, 79 % pensent que lorsque les emplois sont rares, les hommes devraient avoir davantage droit à un emploi que les femmes (OCDE, 2019d). Au Liban, 77 % des élèves de l'enseignement secondaire ont déclaré que les femmes devraient surtout s'efforcer

ENCADRÉ 7 :**En Europe et en Amérique latine, les attitudes négatives à l'égard de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre favorisent les oppositions à l'éducation complète à la sexualité**

Les attitudes négatives à l'égard de l'égalité des genres influent aussi sur les attitudes à l'égard de l'orientation sexuelle, de l'identité de genre et de l'expression de genre, non seulement dans les pays où les relations homosexuelles sont illégales, mais même dans des pays d'Europe et d'Amérique latine où elles sont autorisées.

Selon l'Eurobaromètre, 76 % des adultes européens pensent que les personnes LGBTI devraient jouir des mêmes droits, mais ces pourcentages chutent à 39 % en Bulgarie, 38 % en Roumanie et 31 % en Slovaquie (Commission européenne, 2019). La Pologne tente de faire passer un projet de loi pénalisant l'éducation sexuelle (Amnesty International, 2020). Au Royaume-Uni, après le vote du Parlement en faveur de l'éducation sexuelle et relationnelle obligatoire dans les écoles en 2019, des manifestations ont commencé devant une école primaire de Birmingham qui avait introduit des cours sur les relations homosexuelles. Après que 400 parents aient signé une pétition et menacé de retirer leurs enfants de l'école, ces cours ont été suspendus (Stewart, 2019 ; *The Economist*, 2019 ; *The Guardian*, 2019). La contestation s'est répandue dans tout le pays, visant de nombreuses écoles. L'Ofsted, le bureau des normes éducatives, a soutenu le programme, arguant que tous les enfants devraient recevoir un enseignement sur les relations homosexuelles, quelle que soit leur appartenance religieuse (Freedman, 2020). Les parents ont le droit de retirer leurs enfants des cours d'éducation sexuelle et relationnelle, mais leur décision doit recevoir l'aval du chef d'établissement. Les autorités éducatives locales ont élaboré des stratégies pour soutenir les écoles. La ville de Nottingham a préparé différents supports d'information destinés aux médias sociaux et adopté une stratégie de communication autorisant la municipalité à répondre aux

médias au nom des écoles en cas de problème (Local Government Association, 2019).

Au Pérou, l'introduction explicite d'une perspective de genre dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques à une époque où les groupes conservateurs gagnaient en influence a provoqué un conflit politique et juridique sur le traitement de la sexualité et des relations de genre qui a entravé le processus de production des matériels. Le Pérou a réformé son programme scolaire national en 2016, en y intégrant une approche d'égalité des genres fondée sur l'idée que chaque personne a les mêmes possibilités d'apprendre et de s'épanouir pleinement, indépendamment de son identité sexuelle. On peut y lire que le « féminin » et le « masculin », tout en étant basés sur des différences biologiques, sont en réalité des concepts que les individus construisent jour après jour dans le cadre de leurs interactions (Pérou, Ministère de l'éducation, 2016).

Un collectif de parents, Padres en Acción, a fait valoir que le programme encourageait une « idéologie du genre » et détruisait le concept de famille. Il a intenté un procès au Ministère de l'éducation en arguant que les familles n'avaient pas été consultées dans l'élaboration des programmes, alors que la réglementation du pays ne prévoit pas une telle participation (Barea et Dador, 2018). La première chambre civile du Pérou a donné raison au collectif et demandé le retrait de la référence à l'approche de genre dans le programme scolaire. Le ministère a temporairement rétabli le programme de 2009 (Pérou, Ministère de l'éducation, 2017). Mais en avril 2019, la Cour suprême a jugé que la demande du collectif n'était pas fondée et que le nouveau programme devait être maintenu sans modification (OREI, 2019).

de devenir de bonnes épouses et de bonnes mères et 66 % qu'il y avait de nombreux emplois que les femmes ne devraient pas occuper (UNESCO et Université La Sagesse, 2012).

L'analyse pour l'indice Institutions sociales et égalité homme-femme de l'OCDE a évalué à 24 % le niveau de discrimination dans les institutions sociales de 11 anciennes républiques de l'Union soviétique et en Mongolie. Cette discrimination a notamment pour effet de réduire de 16 % le nombre moyen d'années de scolarité des femmes (OCDE, 2019d).

Je suis née dans une communauté autochtone, et j'ai grandi dans un milieu relativement imprégné de normes et de stéréotypes de genre, où j'ai subi plusieurs formes de violence. L'éducation m'a fait prendre conscience qu'il pouvait en être autrement et que je pouvais aussi aider d'autres femmes et d'autres filles à accéder à une autre vie.

Tania, Mexique

L'ATTITUDE DES PARENTS INFLUE SUR LES POSSIBILITÉS D'ÉDUCATION DES FILLES

Les attitudes à l'égard de l'éducation des femmes restent très variables d'un pays à l'autre, mais globalement, elles s'améliorent. Selon l'Enquête mondiale sur les valeurs, le pourcentage de parents estimant que « la formation universitaire est plus importante pour un garçon que pour une fille » a baissé de 40 % en 2001 à 11 % en 2011 au Maroc et de 29 % en 2004 à 8 % en 2013 en Irak. En Égypte, en revanche, le pourcentage est passé de 16 % en 2001 à 26 % en 2012.

Des facteurs sociaux et culturels influent sur l'attitude des parents à l'égard de l'éducation des filles (Opoku, 2020). Dans les zones rurales de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire, les filles sont censées se marier et assumer des rôles domestiques, ce qui entrave leur éducation, comme c'est le cas, par exemple, chez les filles autochtones au Guatemala et au Mexique (Bonfil, 2020). À Sokoto, au Nigéria, certains parents sont persuadés qu'en permettant aux filles de fréquenter l'école secondaire, on les empêchera de se marier (Onoyase, 2018). Au Pakistan, dans le Penjab rural, des parents ont justifié leur parti pris en faveur de l'éducation des garçons en déclarant que plus d'éducation rendrait les filles rebelles et enclines à remettre en question le statu quo de la société (Purewal et Hashmi, 2015). Pour changer ces normes de genre, les institutions juridiques doivent protéger les droits des filles et l'éducation doit fournir à chacun des possibilités et des compétences lui permettant de développer sa pensée critique. La réalisation de cet objectif dépend de nombreux facteurs, tels que la présence d'organisations de la société civile susceptibles de promouvoir le changement, l'existence d'un contexte qui leur soit favorable et la volonté des parties prenantes d'y contribuer (Harper, 2020b). Les défenseurs de l'égalité des genres peuvent également donner l'impulsion nécessaire (**encadré 8**).

L'attitude des parents peut également influencer le choix de carrière des enfants. En Allemagne, les parents ayant un statut socioéconomique élevé soutiennent leurs filles dans le choix de professions en lien avec de l'EFTP ou les STIM, mais ne soutiennent pas leurs fils dans le choix de professions à prédominance féminine, essentiellement parce que ces dernières tendent à être moins bien rémunérées (Helbig et Leuze, 2012). Selon une enquête, 10 % des parents souhaitaient que leurs fils exercent des professions techniques et 8 % des métiers artisanaux, mais ils n'étaient que 2 % à désirer que leurs filles fassent carrière dans ces domaines. Par contre, 9 % des parents voulaient que leurs filles occupent des emplois de bureau et 6 % des postes médicaux, mais seulement 3 % et 2 %, respectivement, voulaient voir leurs fils exercer ces professions. Les pères veulent que leurs fils choisissent des carrières à haut revenu avec des possibilités d'avancement, mais considèrent ces caractéristiques comme moins pertinentes lorsqu'il s'agit de leurs filles (Speich, 2014).

Aux Émirats arabes unis, les choix des femmes en ce qui concerne les études supérieures se font essentiellement en consultation avec la famille et sont conformes aux traditions patriarcales (Labib, 2020). Les perceptions socioculturelles des carrières appropriées se divisent généralement en deux grandes catégories : celles qui sont perçues comme convenant aux femmes et celles qui sont valorisées et hautement considérées dans la société (Labib, 2019). En général, les carrières des femmes sont conformes aux normes culturelles et religieuses et aux règles de la décence, permettent de concilier travail et famille et se déroulent dans des environnements professionnels protégés. Les parents découragent et désapprouvent les carrières impliquant un travail physique et de nombreuses interactions avec les hommes, comme celles dans les TIC et le génie civil ou mécanique (Houjeir et al., 2019 ; Labib, 2019).

Les normes de genre et les attentes des parents peuvent aussi amener les garçons à renoncer aux études. Aux Fidji, les parents attendent des garçons qu'ils soient un soutien pour leur famille et les aident dans les cultures de rapport, ce qui incite les garçons à se désengager de l'école (Ali, 2020). En Jamaïque, les garçons n'aiment

ENCADRÉ 8 :**Des champions de l'égalité des genres aident à lutter contre les stéréotypes dans l'éducation**

Les rôles modèles, en particulier ceux qu'offrent les femmes dirigeantes, peuvent avoir un impact important sur l'éducation des filles. Le leadership féminin ne se traduit pas automatiquement par des améliorations pour les filles, mais les femmes dirigeantes peuvent changer les normes sociales et de genre, à la fois en prenant des mesures législatives et politiques et en servant d'exemples visibles de ce que les filles peuvent accomplir (Rose et al., 2020). Cependant, la défense de l'égalité des genres et de l'inclusion dans l'éducation est une tâche universelle, et toute personne qui défend les droits ou offre des possibilités d'éducation là où elles sont inexistantes contribue à sa réalisation. Si l'on veut, à terme, parvenir à l'égalité des genres, il faut qu'elle soit soutenue par les hommes tout autant par que les femmes. Si de nombreux garçons et hommes peuvent résister au changement dans les relations entre les sexes, d'autres peuvent au contraire s'en réjouir, considérant que cette égalité est bonne pour le bien-être de leur communauté et conforme à leurs principes (Connell, 2011).

Les parents qui protègent le droit de leurs enfants à l'éducation jouent un rôle important, en particulier pour les filles. En Afghanistan, Mia Khan parcourt chaque jour 12 kilomètres en moto pour emmener ses filles à l'école et attend de les ramener à la maison. Il veut s'assurer qu'elles bénéficient des mêmes possibilités d'éducation que ses fils. Bien qu'il soit analphabète et qu'il vive avec un salaire journalier, il considère que l'éducation de ses filles est précieuse pour elles et leur communauté. Il espère que l'une d'entre elles deviendra médecin, car son village manque de femmes médecins.

Christinah Hambira, enseignante au Botswana, est animée par le désir de s'assurer que les filles et les garçons restent à l'école quoi qu'il leur arrive dans leur vie. Son travail de plaidoyer pour aider les jeunes parents à terminer leurs études lui a permis de conseiller le Gouvernement de son pays et de parcourir le monde pour promouvoir des campagnes pour la scolarisation des adolescentes en cas de grossesse précoce et inattendue.

Au Brésil, Cristiane Cerdera dirige un laboratoire extrascolaire qui organise des débats et des activités visant à faire mieux

comprendre la situation des élèves LGBTI. Elle met en contexte les facteurs liés au genre, à la race et à la situation socioéconomique pour aider les élèves à comprendre les complexités auxquelles leurs camarades sont confrontés. Son laboratoire forme les enseignants à aborder l'identité et l'expression de genre dans leurs classes. Le but de Cristiane Cerdera est de présenter la diversité non comme une menace, mais comme une opportunité pour l'apprentissage.

Vilma Saloj est une directrice d'école au Guatemala qui offre une éducation gratuite aux filles autochtones marginalisées. Elle n'engage comme enseignantes que des femmes autochtones, car elle pense que la meilleure façon de motiver ses élèves est de leur montrer que la réussite professionnelle des filles est possible et de les exposer à des femmes ayant réussi qui parlent des langues différentes, enseignent les mathématiques et détiennent des diplômes universitaires. Dans une société qui privilégie l'éducation des garçons par rapport à celle des filles, Vilma Saloj, elle-même une femme autochtone originaire d'une zone défavorisée, note que le soutien de son père a été déterminant pour son développement professionnel.

En République-Unie de Tanzanie, Lidya Wilbard est cofondatrice de la section nationale d'un réseau panafricain de jeunes femmes africaines instruites, et dirige également l'action nationale de la Campagne pour l'éducation des femmes (CAMFED), une importante ONG internationale. Elle offre un modèle pour aider les filles marginalisées à apprendre et à promouvoir le changement.

Des conseils pratiques peuvent orienter les décisions du Gouvernement en matière d'éducation inclusive. En Zambie, Barbara Chilangwa s'est rendu compte, au cours de sa carrière d'enseignante, que le Gouvernement écoutait ses conseils sur les possibilités d'éducation à offrir aux filles qui ont dû quitter l'école en raison d'une grossesse ou pour aider leur famille à la maison. Elle est passée de l'enseignement à un rôle de décideur politique, et défend des politiques visant à supprimer les obstacles qui conduisent à l'exclusion des enfants.

pas l'école, qu'ils considèrent comme une activité féminine. Cette résistance se traduit parfois par un refus de développer un haut niveau de compétence en lecture, considérée comme le domaine des filles. Comme le dit un garçon, « les vrais hommes n'aiment pas lire » (Clarke, 2020).

Non seulement les préjugés sexistes prolifèrent en dehors de l'école, mais ils sont involontairement renforcés à l'intérieur des systèmes éducatifs par les programmes d'études, les matériels et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et les interactions quotidiennes avec les adultes et les pairs.

Voici l'un des nombreux témoignages de filles qui ont été les premières de leur famille à obtenir un diplôme. Il a été recueilli par le Rapport GEM dans le cadre d'une campagne, #Jesuistatrefille, visant à illustrer les progrès réalisés en matière d'égalité des genres dans l'éducation depuis la Déclaration et le Programme d'action de Beijing, il y a 25 ans.

DIPLÔMÉES DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION :

Mary Otieno (Kenya)

Je m'appelle Mary Otieno. Je suis née au Kenya, dans le comté de Kisumu, l'aînée de six enfants. J'ai grandi avec mes parents et mes frères et sœurs dans un petit village de ce comté. Ma mère était femme au foyer et mon père était tailleur et le seul soutien de famille. Je suis allée à l'école primaire dans une région rurale du Kenya. Ça n'a pas été facile. À l'âge de 8 ans, je faisais chaque jour quatre kilomètres à pied pour aller à l'école et en revenir. J'ai galéré pendant mes études primaires car je devais jongler avec les devoirs scolaires et les tâches ménagères. J'ai parfois dû manquer l'école parce que nous ne pouvions pas payer les frais de scolarité.

C'est à cette époque que ma grand-mère Siprosa Anyango, qui est décédée depuis, m'a prise en charge. Elle m'a guidée pendant toute ma scolarité, m'a soutenue financièrement et m'a conseillée sur des questions sensibles comme l'hygiène. Elle m'a appris à me mettre en valeur et à prendre soin de moi, à devenir une femme instruite et autonome. J'ai terminé avec succès l'école primaire, mais les difficultés ont continué tout au long des études secondaires. Très souvent, je restais à la maison parce que mon père ne pouvait pas payer les frais de scolarité. Heureusement, mes oncles et tantes nous ont aidés financièrement. À l'époque, la plupart de mes camarades qui étaient des filles n'ont jamais terminé le lycée : elles tombaient souvent enceintes et se mariaient ou abandonnaient l'école. C'est grâce au soutien et aux conseils de ma grand-mère que j'ai non seulement terminé le lycée, mais aussi commencé des études supérieures et obtenu un doctorat en planification et en économie de l'éducation. Je suis également ancienne élève du programme Echidna Global Scholars de la Brookings Institution.

Je vis et travaille maintenant à Nairobi. J'ai été la première de ma famille et la première fille de mon village (sur une population de 1 200 familles) à obtenir un diplôme universitaire (une licence en éducation). Ces études m'ont permis de créer l'école Siprosa à Nairobi, qui offre une éducation de haute qualité aux enfants, d'où qu'ils viennent. J'éduque des jeunes filles, mais aussi de jeunes garçons, pour qu'ils deviennent des hommes qui n'auront pas peur de travailler, de se marier et de vivre avec ces femmes fortes et autonomes !

Ma réussite académique a changé ma vie et celle de mes frères et sœurs, de mes enfants et de ma communauté. Grâce à mes encouragements, mes frères et sœurs ont également fait de bonnes études. Mes enfants valorisent les femmes parce que je les ai soutenues tout au long de leur éducation et de leur développement. Une de mes cousines, qui s'est mariée tôt, s'est réinscrite en 8^e année et a obtenu un diplôme en sciences vétérinaires. Une autre cousine avait abandonné en raison d'une grossesse précoce, mais elle a repris ses études et obtenu une licence en éducation. J'ai brisé le cercle vicieux !

Mes enfants sont fiers de moi. Ils soutiennent l'éducation des filles en raison des formidables avantages qu'elle peut leur apporter. Je gagne suffisamment pour entretenir ma famille. J'ai le respect de ma communauté grâce à mon doctorat. J'aide les adolescentes à prendre leur destin en mains. Le plus jeune de mes fils, Andrew, dit toujours : « Oh ! maman, tu es un défi positif pour la famille ! »

En tant que femme instruite, je rends à la société ce qu'elle m'a donné. Je suis une femme autonome qui a persévéré dans des circonstances difficiles grâce à son travail acharné et à sa détermination ! J'offre aux jeunes esprits la possibilité de révéler leurs talents, de stimuler leur curiosité et d'exprimer leur plein potentiel dans un établissement préscolaire de qualité afin qu'ils aient une base solide pour leur scolarité future. J'aide les familles pauvres à briser le cercle vicieux de la pauvreté !

Sara, 9 ans, dans l'école, soutenue par Save the Children, du village où elle a été déplacée avec sa famille à l'ouest d'Alep, au nord-ouest de la Syrie.

CRÉDIT : Syria Relief



Conclusion

L'éducation des filles a connu un saut générationnel. Entre 1995 et 2018, la cohorte d'enfants, d'adolescents et de jeunes en âge de fréquenter les niveaux primaire et secondaire a grossi de 190 millions. L'accroissement des effectifs scolarisés a, toutefois, été de 150 millions chez les garçons et de 180 millions chez les filles, donnant lieu à une hausse de 75 % à 89 % du taux brut de scolarisation avec une parité entre les genres. Dans l'enseignement supérieur, le nombre de femmes inscrites pour 100 hommes est passé de 95 en 1995 à 114 en 2018. D'autre part, non seulement les filles réussissent mieux en lecture que les garçons, mais elles les rattrapent aussi en mathématiques.

Les systèmes éducatifs ont commencé par ouvrir de nouvelles possibilités aux populations privilégiées ; les populations victimes de marginalisation, de discrimination et d'exclusion, comme les filles, les personnes vivant dans les zones rurales et les pauvres, sont venues ensuite. Les plus pénalisées sont les personnes qui cumulent différents facteurs de désavantage et qui n'ont même pas démarré une scolarité. D'après le *Rapport*, dans au moins une vingtaine de pays, aucune jeune femme de milieu pauvre et rural ne mène ses études secondaires jusqu'à leur terme ; or, il s'agit d'un objectif que tous les jeunes, hommes et femmes, doivent atteindre d'ici à 2030. Les pays réussissent plus ou moins rapidement à combler les écarts en matière d'éducation. Certains y parviennent en un temps record. L'Inde, où l'on recensait 75 filles scolarisées en primaire et en secondaire pour 100 garçons en 1995, a atteint la parité en 2009. Le Maroc est aujourd'hui parvenu à la parité, alors que l'on y comptait à peine 30 femmes scolarisées pour 100 hommes à l'époque de la Déclaration de Beijing. Ces évolutions ne sont pas automatiques. Plusieurs facteurs expliquent la vitesse à laquelle l'écart d'éducation entre les sexes est comblé au niveau mondial.

Certains mécanismes sont endogènes : l'éducation est un tremplin qui permet à la génération suivante de faire davantage d'études et dont les bienfaits s'additionnent pour être partagés entre le plus grand nombre. Grâce à l'éducation que des femmes ont reçue au cours des générations précédentes, elles ont pu faire entendre leur voix sur la question du mariage et de la procréation, ce qui a entraîné une transition démographique vers une diminution de la taille des familles. Par l'instruction, les femmes ont gagné non seulement en autonomie, mais aussi en capacité de prendre de meilleures décisions pour la survie et la santé de leurs enfants, concourant ainsi à accélérer cette transition. Ayant moins d'enfants à leur charge, les familles ont eu les moyens de les envoyer tous à l'école, y compris ceux pour lesquels elles auraient éventuellement fait un choix discriminatoire dans le passé, comme les filles. Des familles moins nombreuses, c'est également plus de possibilités pour les femmes de travailler en dehors de leur domicile, la perspective d'un emploi rémunéré qui renforce leur position de négociation au sein du foyer, tout en incitant les familles à investir dans l'éducation de tous leurs enfants. Prenant de l'ampleur dans et entre les pays, ces évolutions économiques et sociales ont conduit à des évolutions culturelles plus larges concernant les normes de genre. De nombreux gouvernements ont appuyé ces mutations culturelles en adoptant des cadres législatifs et politiques progressistes qui encouragent l'égalité des genres.

Pour autant, les progrès n'ont pas nécessairement été motivés par de bonnes raisons. Les intentions qui ont animé l'action des gouvernements ont parfois été autres que le respect du droit à l'éducation de toutes les filles ou la promotion du développement social. Les familles qui ont investi dans l'éducation de leurs filles n'ont pas forcément souscrit avec enthousiasme au principe de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes ; il est possible qu'elles aient été davantage intéressées par la perspective d'un meilleur mariage ou de l'argent que le travail d'une fille rapporterait à la famille. Dans certains pays, l'amélioration de la situation des filles est peut-être simplement le résultat d'une lente amélioration de la situation des garçons, en particulier ceux de familles pauvres, contraints de rejoindre le marché du travail.

Le plus important, au-delà des chiffres mondiaux, est que les progrès accomplis depuis 1995 sont inégaux. Les disparités dans et entre les pays persistent. Les filles sont toujours plus susceptibles de subir les formes les plus extrêmes d'exclusion ; à titre d'exemple, elles représentent les trois quarts des enfants qui ne mettront peut-être jamais les pieds dans une salle de classe. Moins de 8 jeunes femmes pour 10 jeunes hommes sont inscrites en second cycle du secondaire dans 9 % des pays et dans l'enseignement supérieur dans 16 % des pays. Leur situation est fragilisée par la pandémie de COVID-19 qui risque de creuser les inégalités existantes. Depuis 25 ans,

le pourcentage de femmes dans la population mondiale d'adultes analphabètes est resté inchangé à 63 %. Dans bon nombre de pays à revenu faible et intermédiaire, les femmes sont défavorisées à cause d'un déficit de compétences dans un nouveau domaine, le numérique.

Pour 335 millions d'étudiantes, les conditions minimales d'eau, d'assainissement et d'hygiène ne sont pas remplies. Pour beaucoup d'autres élèves, l'établissement scolaire n'est pas un environnement d'apprentissage sûr, du fait que les filles sont plus exposées au risque de harcèlement verbal et sexuel, de maltraitance et de violence. Les filles qui tombent enceintes ne reçoivent souvent ni soutien ni encouragement à poursuivre leurs études. Le contenu éducatif perpétue les stéréotypes liés au genre en véhiculant une représentation des filles et des femmes dans un rôle passif. La question des préjugés sociaux et sexistes, implicites et explicites, n'étant pas abordée de front, certains enseignants ne sont pas suffisamment préparés pour aider les filles à surmonter les obstacles. Les possibilités de carrière ultérieure restent, par conséquent, limitées. En tout état de cause, il est clair que les femmes occupent moins de postes de direction, que ce soit dans l'éducation ou dans d'autres secteurs.

RECOMMANDATIONS

Le Forum Génération Égalité, prévu en 2021, a pour mission d'élaborer un nouveau texte qui s'appliquerait, en remplacement de la Déclaration de Beijing, à la prochaine génération de filles et de femmes. Six coalitions d'action portant sur les thèmes suivants ont été définies : violence, justice et droits économiques, santé et droits en matière de sexualité et de procréation, justice climatique, technologies et innovation, mouvements et leadership féministes. Si l'éducation n'en fait pas partie, elle n'en figure pas moins, accolée aux financements, normes de genre, lois et politiques, données, intersectionnalité des discriminations et transformations systémiques, dans la liste des thèmes transversaux à prendre en compte pour atteindre les objectifs de chaque coalition d'action.

Au vu des réalisations de la dernière génération de filles et de femmes, est-il souhaitable que la communauté internationale modifie ses objectifs stratégiques pour parvenir à l'égalité des genres, dans et par l'éducation, et, dans l'affirmative, comment ? Avancer sur la voie de l'égalité des genres s'inscrit dans un processus d'inclusion. Tous les domaines de l'activité humaine dans toutes les sociétés doivent aller dans le sens de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, plutôt que d'une discrimination à leur encontre. Les 25 dernières années ont été marquées par des avancées dans de multiples domaines, par une stagnation dans d'autres et parfois, malheureusement, par une régression. Le programme d'action fixé à Beijing reste d'actualité, avec peut-être une différence de degré : si la distance qui reste à parcourir jusqu'à l'objectif de l'égalité s'est réduite dans un certain nombre de régions et de pays, elle demeure inchangée dans d'autres. Les progrès enregistrés ici ou là autorisent à se montrer plus ambitieux sur plusieurs points du programme d'action jugés, il y a quelques années, peu prometteurs. De surcroît, il n'est plus possible de restreindre les progrès à une évaluation superficielle de la parité entre les genres.

À la lumière du chemin parcouru et du contexte actuel, le *Rapport* établit six recommandations destinées à cibler les efforts de planification, de budgétisation, de mise en œuvre et de suivi en vue d'appuyer le processus conduisant à l'égalité des genres dans et par l'éducation pour la prochaine génération. Leur fondement réside dans l'appel lancé dans le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020* pour inciter les pays à élargir leur compréhension de l'éducation inclusive et à considérer la diversité des apprenants comme une force. Les systèmes éducatifs doivent répondre aux besoins de tous les enfants, jeunes et adultes afin qu'ils puissent apprendre et donner la pleine mesure de leurs capacités. Le genre, qu'il s'agisse d'une caractéristique unique dans ses différentes expressions de l'identité ou qu'il se conjugue avec d'autres caractéristiques, telles que l'âge, le lieu de résidence, la pauvreté, le handicap, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le statut de migrant ou de déplacé, l'orientation sexuelle, l'incarcération, les croyances et les attitudes, ne doit être pour personne une cause de discrimination dans sa participation à l'éducation ou dans son expérience éducative.

Toutes les filles doivent suivre une scolarité d'au moins 12 ans, et la parité entre les genres doit être réalisée à tous les niveaux d'éducation et d'alphabétisation, conformément aux engagements énoncés dans les cibles 4.1, 4.5 et 4.6 de l'ODD 4.

Éliminer les inégalités entre les sexes dans l'accès, la participation et l'achèvement en matière d'éducation. On compte moins de neuf filles inscrites pour 10 garçons dans 4 % des pays en primaire, 9 % en premier cycle du secondaire, 15 % en second cycle du secondaire et 21 % dans l'enseignement supérieur. La discrimination, qu'elle soit affichée consciemment ou qu'elle résulte de l'inertie de la discrimination passée, est la cause profonde du problème auquel sont confrontées les filles et les femmes dans ces pays, contrairement au cas plus fréquent des pays où les hommes sont défavorisés dans le second cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur. Ces écarts doivent être comblés par l'adoption de mesures conçues pour éviter le décrochage scolaire, notamment par des programmes d'aide et de protection sociales à destination des familles défavorisées, où les filles sont particulièrement vulnérables aux normes inéquitables liées au genre et condamnées, de ce fait, aux tâches familiales et domestiques. Réduire les écarts d'éducation entre les sexes est une condition, certes insuffisante, mais nécessaire pour réaliser la justice économique.

Les femmes doivent avoir accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel et supérieur, conformément à l'engagement énoncé dans les cibles 4.3 et 4.4 de l'ODD 4.

Garantir une représentation équilibrée des filles et des femmes dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques. La proportion d'étudiantes en ingénierie ou en TIC dans l'enseignement supérieur est inférieure à 25 % dans plus des deux tiers des pays. Le pourcentage d'étudiantes dans les filières techniques et professionnelles est tombé de 45 % en 1995 à 42 % en 2018, et le choix des matières est très sexospécifique. Les femmes sont tout aussi absentes des carrières dans les technologies de l'information et de la communication, bien que leurs résultats en mathématiques et en sciences soient au moins aussi bons que ceux des garçons dans la majorité des pays. Ce décalage fait ressortir l'urgence de prendre des mesures concrètes pour que les enseignants, les conseillers et l'ensemble de la communauté scolaire prennent en considération l'égalité des genres dans leurs propositions d'orientation professionnelle et sachent déconstruire l'image faussée de la technologie et sa corrélation biaisée avec les stéréotypes de genre. Il faut, sans tarder, mettre en place des programmes pour corriger ces déséquilibres de façon à promouvoir la technologie et l'innovation en faveur de l'égalité des genres et empêcher l'apparition d'écarts de culture numérique entre les hommes et les femmes.

L'enseignement des connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable doit prendre en compte l'égalité des genres conformément à la cible 4.7 de l'ODD 4, et ce, dès la petite enfance, ainsi que le prévoit la cible 4.2 de l'ODD 4.

Éliminer les stéréotypes et les partis pris sexistes dans les matériels d'enseignement et d'apprentissage. Les manuels scolaires demeurent empreints de sexisme. La proportion de femmes dans les textes et les images des manuels en langue anglaise dans le secondaire était de 44 % en Indonésie, 37 % au Bangladesh et 24 % dans la province du Pendjab au Pakistan. Les filles et les femmes sont sous-représentées ; lorsqu'elles ne le sont pas, on leur attribue souvent des rôles traditionnels, ce qui dénote l'inertie de la discrimination passée, car les manuels évoluent lentement alors même que la société, autour d'eux, s'efforce de changer. Or, les manuels scolaires sont parfois les seuls livres que peuvent lire les enfants et constituent, à ce titre, un puissant levier pour promouvoir les droits des femmes. L'image qui est livrée des femmes est la passivité, la dépendance et l'accomplissement des tâches domestiques. Élaborer des matériels d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte de l'égalité des genres et veiller à ce que des audits de l'égalité de traitement des hommes et des femmes dans ces matériels aient lieu régulièrement exige un leadership fort. Les processus de révision des manuels scolaires doivent être inclusifs de telle sorte que les femmes puissent y participer sur un pied d'égalité et faire entendre leur voix. Ils doivent aussi être étayés par des recherches et par une formation appropriée des spécialistes des programmes et des manuels scolaires. La dimension de genre doit être explicite dans les appels d'offres, les cahiers des charges et les contrats de rédaction des matériels d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants doivent être formés à l'utilisation de matériels pédagogiques prenant en considération l'égalité des genres.

Les établissements d'enseignement doivent être attentifs à l'égalité des genres et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace, conformément à l'engagement énoncé dans la cible 4.a de l'ODD 4.

Faire de l'école un lieu sûr pour toutes les filles et tous les garçons et exempt de violence fondée sur le genre.

Les rapports de force inégaux entre les genres s'expriment également sous la forme d'une violence sexiste et compromettent gravement les efforts déployés pour parvenir à l'égalité des genres. La violence en milieu scolaire fait obstacle à l'éducation secondaire universelle et perpétue les inégalités de normes entre les hommes et les femmes. La lutte contre cette violence passe par une philosophie scolaire inclusive, le respect de règles claires sur ce qui est acceptable, une formation des enseignants et des chefs d'établissement pour qu'ils soient capables d'un examen critique de leurs attitudes et de leurs valeurs et prêts à défendre l'égalité des genres, et une mobilisation de la communauté, en particulier pour que le signalement d'actes de violence et la réaction à ces incidents soient plus efficaces. Les installations sanitaires doivent être améliorées en vue de renforcer le sentiment d'intimité et de sécurité.

S'engager à dispenser une éducation complète à la sexualité à tous les niveaux d'enseignement. À la violence liée au genre en milieu scolaire, s'ajoutent les mariages et les grossesses précoces qui sont aussi des freins à l'éducation secondaire universelle. Les taux de grossesses précoces restent élevés : en 2019, 14 % des femmes âgées de 20 à 24 ans dans le monde avaient donné naissance à un enfant avant l'âge de 18 ans et 25 % en Afrique subsaharienne. Il est nécessaire, mais nullement suffisant, d'abolir les lois ouvertement hostiles qui interdisent aux filles enceintes l'accès à l'école ou de sensibiliser davantage les environnements politiques au bien-être des filles enceintes et des jeunes mères. Il est impératif de lutter contre les communautés qui nourrissent des préjugés, ferment les yeux sur le mariage des enfants et tolèrent la violence. Il incombe aux gouvernements de mettre en œuvre une éducation complète à la sexualité qui protège l'autonomie physique ainsi que la santé et les droits en matière de sexualité et de procréation. Parallèlement, il leur faut se préparer à surmonter deux obstacles. Le premier est la persistance de conceptions erronées et dénuées de fondement probant d'un contenu éducatif approprié, qui sont souvent entretenues et propagées par des groupes organisés d'opposition et de pression. Le second est la nécessité pour les gouvernements de gérer la complexité des besoins en matière de financement, de formation des enseignants, de contenu des programmes, d'appréciation, de suivi et d'évaluation et d'assurer une collaboration intersectorielle, notamment entre les autorités éducatives et sanitaires.

Les femmes doivent pouvoir accéder sur un pied d'égalité aux postes de direction et de gestion dans l'éducation, parallèlement aux engagements de garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés énoncés dans la cible 4.c de l'ODD 4.

Garantir une représentation équilibrée des femmes aux postes de direction et de gestion de l'éducation. Dans certains pays à faible revenu, notamment dans les zones rurales, les femmes sont trop peu nombreuses à ces postes, et cette situation héritée d'un long passé de discrimination dans l'éducation des filles a un effet dissuasif sur la génération actuelle des filles, en particulier dans des contextes où les normes traditionnelles continuent de prédominer. Pourtant, le métier d'enseignant est, dans l'ensemble, un secteur fortement féminisé. Cette ségrégation entre les hommes et les femmes est en contradiction avec les engagements en faveur de l'égalité des genres sur le marché du travail. Elle découle souvent de l'idée que l'enseignement est une carrière qui convient mieux aux femmes et perpétue dès lors l'inégalité des normes entre hommes et femmes sur le marché de l'emploi. Cette inégalité des normes est aussi visible dans les limites que rencontrent les femmes pour accéder à des postes de direction et de gestion de l'éducation. Dans 48 pays à revenu intermédiaire et élevé, il existe un écart de 20 points de pourcentage entre les hommes et les femmes parmi les enseignants et les chefs d'établissement en premier cycle du secondaire. Des mesures visant à promouvoir l'égalité des genres à des postes de direction et de gestion dans le secteur de l'éducation se répercuteraient dans d'autres secteurs, dans la ligne de l'appel aux mouvements et au leadership féministes lancé par le Forum Génération Égalité. Elles feraient, en outre, écho à l'appel à l'action féministe pour la justice climatique, car un déséquilibre de représentation dans les organes et les processus essentiels de décision est l'un des freins à la durabilité et l'équité des décisions pertinentes qui sont prises.

Voici l'un des nombreux témoignages de filles qui ont été les premières de leur famille à obtenir un diplôme. Il a été recueilli par le Rapport GEM dans le cadre d'une campagne, #Jesuistalarefille, visant à illustrer les progrès réalisés en matière d'égalité des genres dans l'éducation depuis la Déclaration et le Programme d'action de Beijing, il y a 25 ans.

DIPLÔMÉES DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION : Gifty (Ghana)

Mes parents étaient tous deux des paysans qui vivaient dans un petit village de la région du Haut-Ghana oriental. Je suis l'une des deux seules filles qui ont survécu sur 14 enfants. Tous sont morts avant l'âge d'un an : je suis l'aînée des deux enfants survivants. Mon père est mort quand j'avais 12 ans, et ma mère ne s'est jamais remariée. La vie sans mon père n'a jamais été facile. Ma sœur a dû abandonner l'école. Moi, en revanche, j'ai une licence et un mastère en études du travail.

Cela n'a pas été facile d'en arriver là sur le plan tant financier que culturel et émotionnel. J'ai été encouragée et soutenue par ma mère, ma sœur et tous mes enseignants. Mais ma volonté a été le facteur décisif. Elle m'a décidée à quitter mon village. J'ai maintenant un emploi stable. Mon statut social s'est amélioré, ainsi que ma vision du monde. Je suis en mesure de contribuer au développement de mon pays et de tous ceux qui m'entourent. Cela m'a aidé à garder ma famille en bonne santé. J'ai quatre enfants qui ont tous obtenu un mastère et entendent bien poursuivre leurs études. Je veux qu'ils montent encore plus haut et qu'ils soient capables de soutenir leur famille et la société dans son ensemble.

Taslima, 10 ans, lève la main pour répondre à l'école communautaire de Sylhet, au Bangladesh.

CRÉDIT : Tom Merilion/Save the Children



TABLEAU 1 : Possibilités de formation

| Pays ou territoire | A | | | B | | | C | | | | D | |
|--|-----------------------------------|------------|-----------|--------------------------|-----------------------------|------------------------------|---|---------------|------------------------------------|---------------|---|------------|
| | IPS du taux brut de scolarisation | | | IPS du taux d'achèvement | | | IPS des élèves ayant atteint un niveau minimum de compétences | | Fin du premier cycle du secondaire | | Femme titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (%) | |
| | Primaire | Secondaire | Tertiaire | Primaire | Premier cycle du secondaire | Deuxième cycle du secondaire | Fin de l'enseignement primaire | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | TIC | Ingenierie |
| Afrique subsaharienne | | | | | | | | | | | | |
| Afrique du Sud | 0,97 | 1,08 | 1,3 | 1,03 | 1,06 | 1,13 | ... | 1,14 | ... | ... | 38 | 32 |
| Angola | 0,87 | 0,64 | 0,83 | 0,89 | 0,76 | 0,64 | ... | ... | ... | ... | 38 | 22 |
| Bénin | 0,94 | 0,76 | 0,44 | 0,87 | 0,54 | 0,45 | 0,78 | 1,1 | ... | ... | 55 | 55 |
| Botswana | 0,98 | ... | 1,3 | ... | ... | ... | ... | 1,15 | ... | ... | ... | ... |
| Burkina Faso | 0,98 | 1,00 | 0,58 | ... | ... | ... | 0,88 | 0,74 | ... | ... | ... | 22 |
| Burundi | 1,01 | 1,10 | 0,45 | 1,16 | 0,75 | 0,7 | 1,3 | 1,47 | ... | ... | 27 | 8 |
| Cabo Verde | 0,93 | 1,09 | 1,33 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 44 | 33 |
| Cameroon | 0,90 | 0,86 | 0,81 | 0,94 | 0,88 | 0,78 | 1,17 | 0,94 | ... | ... | ... | 25 |
| Comores | 1,00 | 1,06 | 0,81 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Congo | ... | ... | 0,67 | 1,04 | 0,79 | 0,69 | 1,11 | 1,01 | ... | ... | 27 | 16 |
| Côte d'Ivoire | 0,93 | 0,77 | 0,69 | 0,89 | 0,61 | 0,85 | 1,15 | 0,71 | ... | ... | ... | ... |
| Djibouti | 1 | 1,03 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Érythrée | 0,86 | 0,91 | 0,71 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 28 |
| Eswatini | 0,92 | 0,99 | ... | 1,17 | 1,13 | 1,07 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Éthiopie | 0,91 | 0,96 | 0,48 | 1,01 | 0,96 | 1,11 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Gabon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Gambie | 1,09 | ... | ... | 1,12 | 1,09 | 0,90 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Ghana | 1,01 | 1 | 0,77 | 1,05 | 1 | 1,02 | ... | ... | ... | ... | 20 | 16 |
| Guinée | 0,82 | 0,65 | 0,43 | 0,75 | 0,61 | 0,51 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Guinée équatoriale | 0,99 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Guinée-Bissau | ... | ... | ... | 0,78 | 0,69 | 0,49 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Kenya | 1 | ... | 0,74 | 1,06 | 1,12 | 0,85 | ... | ... | ... | ... | 30 | 19 |
| Lesotho | 0,95 | 1,26 | 1,35 | 1,25 | 1,40 | 1,29 | ... | ... | ... | ... | 31 | 18 |
| Libéria | 0,99 | 0,77 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Madagascar | 1,01 | 1,03 | 0,95 | 1,14 | 0,98 | 0,97 | ... | ... | ... | ... | 34 | 19 |
| Malawi | 1,01 | 0,98 | ... | 1,18 | 0,92 | 0,84 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Mali | 0,90 | 0,82 | 0,42 | 0,81 | 0,84 | 0,43 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Mauritanie | 1,05 | 1,02 | 0,5 | 0,85 | 0,85 | 0,66 | ... | ... | ... | ... | 41 | 12 |
| Maurice | 1,03 | 1,05 | 1,29 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 32 | 25 |
| Mozambique | 0,93 | 0,89 | 0,81 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 21 | 29 |
| Namibie | 0,97 | ... | 1,49 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 38 | 34 |
| Niger | 0,86 | 0,75 | 0,41 | ... | ... | ... | 1,16 | 0,71 | ... | ... | 23 | 7 |
| Nigéria | 0,94 | 0,9 | ... | 1,00 | 0,9 | 0,76 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Ouganda | 1,03 | ... | 0,73 | 1,07 | 0,87 | 0,79 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| R. D. Congo | 0,99 | 0,64 | 0,56 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 37 | 10 |
| République centrafricaine | 0,78 | 0,67 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| République-Unie de Tanzanie | 1,03 | 1,05 | 0,54 | 1,1 | 0,86 | 0,69 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Rwanda | 0,99 | 1,11 | 0,81 | 1,22 | 1,16 | 0,84 | ... | ... | ... | ... | 39 | 27 |
| Sao Tomé-et-Principe | 0,97 | 1,13 | 1,04 | 1,08 | 1,1 | 1,46 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Sénégal | 1,12 | 1,09 | 0,68 | 1,06 | 0,85 | 0,69 | 0,97 | 0,75 | 1,11 | 0,86 | ... | ... |
| Seychelles | 1,06 | 1,06 | 1,52 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 21 | 14 |
| Sierra Leone | 1,03 | 0,97 | ... | 1,03 | 0,89 | 0,64 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Somalie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Soudan du Sud | 0,71 | 0,54 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Tchad | 0,77 | 0,46 | 0,29 | 0,78 | 0,55 | 0,37 | 0,72 | 0,32 | ... | ... | ... | ... |
| Togo | 0,96 | 0,73 | 0,51 | 0,89 | 0,64 | 0,49 | 1,14 | 0,87 | ... | ... | ... | ... |
| Zambie | 1,02 | ... | ... | 1,03 | 0,92 | 0,80 | ... | ... | 1,46 | 1,26 | ... | ... |
| Zimbabwe | ... | ... | 0,84 | 1,06 | 1,08 | 0,79 | ... | ... | ... | ... | 46 | 20 |
| Afrique du Nord et Asie occidentale | | | | | | | | | | | | |
| Algérie | 0,95 | ... | 1,40 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,46 | 1,16 | 49 | 48 |
| Arabie saoudite | 1,01 | 0,94 | 1,05 | ... | ... | ... | ... | 1,44 | 0,91 | ... | 46 | 3 |
| Arménie | 1,00 | 1,04 | 1,25 | 1 | 1,01 | 1,04 | ... | 1,04 | ... | 1,07 | 38 | 22 |
| Azerbaïdjan | 1,01 | 1 | 1,13 | ... | ... | ... | 1,06 | ... | ... | ... | 46 | 27 |
| Bahreïn | 0,99 | 1,06 | 1,45 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,17 | 47 | 31 |
| Chypre | 1,00 | 0,98 | 1,16 | 1 | 1 | 1,09 | ... | ... | 1,32 | 1,09 | 28 | 33 |
| Émirats arabes unis | 0,98 | 0,92 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,33 | 1,07 | 55 | 33 |
| Égypte | 1,00 | 0,99 | 1,03 | 1,01 | 1,02 | 0,97 | ... | ... | ... | 1,13 | 37 | 21 |
| Géorgie | 1,01 | 1,01 | 1,12 | 1,00 | 1,00 | 1,08 | ... | ... | 1,37 | 1,04 | 21 | 16 |
| Iraq | ... | ... | ... | 0,94 | 1,01 | 1,19 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

TABLEAU 1 : Suite

| Pays ou territoire | A | | | B | | | C | | | | D | |
|--|-----------------------------------|------------|-----------|--------------------------|-----------------------------|------------------------------|---|---------------|--------------------------------|---------------|-------------------------------------|------------|
| | IPS du taux brut de scolarisation | | | IPS du taux d'achèvement | | | IPS des élèves ayant atteint un niveau minimum de compétences | | Fin de l'enseignement primaire | | Fin de l'enseignement supérieur (%) | |
| | Primaire | Secondaire | Tertiaire | Primaire | Premier cycle du secondaire | Deuxième cycle du secondaire | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | TIC | Ingénierie |
| Israël | 1,01 | 1,02 | 1,29 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,22 | 1,09 | ... | ... |
| Jordanie | 0,98 | 1,03 | 1,16 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,35 | 1,01 | ... | 35 |
| Koweït | 1,09 | 1,06 | 1,53 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,84 | ... | ... |
| Liban | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,22 | 0,95 | ... | ... |
| Libye | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Maroc | 0,96 | 0,91 | 0,99 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,31 | 1,07 | 41 | 42 |
| Oman | 1,09 | 0,92 | 1,53 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,27 | 76 | 43 |
| Palestine | 1,00 | 1,09 | 1,36 | 1,01 | 1,14 | 1,28 | ... | ... | ... | ... | 46 | 33 |
| Qatar | 1,01 | ... | 1,87 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,41 | 1,03 | 53 | 37 |
| République arabe syrienne | ... | ... | 1,12 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 57 | 44 |
| Soudan | 0,94 | 1,01 | 1,02 | 0,96 | 1,02 | 0,85 | ... | ... | ... | ... | ... | 46 |
| Tunisie | 0,99 | 1,13 | 1,45 | 1,03 | 1,15 | 1,30 | ... | ... | 1,28 | 0,87 | 56 | 44 |
| Turquie | 0,99 | 0,95 | ... | ... | ... | ... | ... | 0,98 | 1,14 | 1,05 | 34 | 27 |
| Yémen | 0,87 | 0,73 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Asie centrale et méridionale | | | | | | | | | | | | |
| Afghanistan | 0,67 | 0,57 | 0,35 | 0,56 | 0,49 | 0,46 | ... | ... | ... | ... | ... | 4 |
| Bangladesh | 1,07 | 1,14 | 0,71 | 1,11 | 1,02 | 0,82 | ... | ... | 0,98 | 0,84 | 27 | 46 |
| Bhoutan | 1,00 | 1,11 | 0,99 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Inde | 1,13 | 1,04 | 1,07 | 1 | 0,96 | 0,85 | 1,04 | 1 | ... | ... | 46 | 31 |
| Iran (République islamique d') | 1,05 | 0,96 | 0,86 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01 | 39 | 23 |
| Kazakhstan | 1,02 | 1,01 | 1,19 | 1 | 1 | 1,02 | 1,01 | 1,02 | 1,31 | 1,00 | 30 | 28 |
| Kirghizistan | 0,99 | 1,00 | 1,23 | 1,00 | 1,00 | 0,95 | ... | ... | ... | ... | 47 | 18 |
| Maldives | 1,02 | ... | 1,72 | 1,02 | 1,09 | 1,29 | ... | ... | ... | ... | 10 | 10 |
| Népal | 1,02 | 1,07 | 1,07 | 0,99 | 0,97 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Ouzbékistan | 0,99 | 0,99 | 0,70 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 18 | 18 |
| Pakistan | 0,84 | 0,85 | 0,87 | 0,87 | 0,82 | 0,97 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Sri Lanka | 0,99 | 1,04 | 1,33 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 38 | 28 |
| Tadjikistan | 0,99 | ... | 0,76 | 0,99 | 0,97 | 0,79 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Turkménistan | 0,98 | 0,96 | 0,64 | 1 | 1 | 1,03 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Asie de l'Est et du Sud-Est | | | | | | | | | | | | |
| Brunéi Darussalam | 1,01 | 1,02 | 1,36 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,23 | 1,07 | 42 | 52 |
| Cambodge | 0,98 | ... | 0,90 | 1,12 | 0,96 | 0,97 | ... | ... | 1,31 | 0,83 | 8 | 15 |
| Chine | 1,01 | ... | 1,18 | 1,02 | 1,08 | 1,15 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Hong Kong (Chine) | 1,04 | 0,97 | 1,10 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,10 | 1,03 | ... | ... |
| Indonésie | 0,97 | 1,02 | 1,13 | 1,02 | 1,05 | 1,03 | ... | ... | 1,31 | 1,13 | 35 | 25 |
| Japon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,09 | 1,01 | ... | 14 |
| Macao (Chine) | 0,99 | 1,00 | 1,26 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,06 | 1,00 | 23 | 20 |
| Malaisie | 1,01 | 1,08 | 1,18 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,23 | 1,07 | 46 | 27 |
| Mongolie | 0,98 | ... | 1,29 | 1,02 | 1,10 | 1,13 | ... | ... | ... | ... | 38 | 31 |
| Myanmar | 0,96 | 1,08 | 1,29 | 1,03 | 1,03 | 1,33 | ... | ... | ... | ... | 67 | 42 |
| Philippines | 0,96 | 1,1 | 1,24 | 1,06 | 1,15 | 1,11 | ... | ... | 1,34 | 1,11 | 48 | 24 |
| RDP lao | 0,96 | 0,93 | 1,07 | 1 | 0,98 | 0,97 | ... | ... | ... | ... | 41 | 18 |
| République de Corée | 1 | 0,99 | 0,79 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,08 | 1,01 | 24 | 20 |
| République populaire démocratique de Corée | 1,00 | 1,01 | 0,51 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 36 | 17 |
| Singapour | 1 | 0,99 | 1,13 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,07 | 1,03 | 32 | 28 |
| Thaïlande | 1,00 | 0,98 | 1,29 | 1 | 1,12 | 1,19 | ... | ... | 1,38 | 1,16 | 48 | 17 |
| Timor-Leste | 0,96 | 1,08 | ... | 1,1 | 1,1 | 1,1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Viet Nam | 1,02 | ... | 1,2 | 1,01 | 1,07 | 1,18 | ... | ... | 1,11 | 1,04 | 26 | 37 |
| Océanie | | | | | | | | | | | | |
| Australie | 1 | 0,89 | 1,3 | ... | 1 | 1,04 | ... | 0,97 | 1,11 | 0,99 | 22 | 23 |
| Fidji | 0,98 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Cook | 0,98 | 1,04 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Marshall | 1 | 1,06 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Salomon | 1,00 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Kiribati | 1,07 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Micronésie (États fédérés de) | 0,98 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Nauru | 0,95 | 1,02 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Nouvelle-Zélande | 1 | 1,06 | 1,3 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,11 | 0,99 | 23 | 29 |
| Nioué | 1 | 1,18 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

TABLEAU 1 : Suite

| Pays ou territoire | A | | | B | | | C | | | | D | | | |
|--|-----------------------------------|------------|-----------|--------------------------|-----------------------------|------------------------------|---|---------------|--------------------------------|---------------|------------------------------------|------------|---|--|
| | IPS du taux brut de scolarisation | | | IPS du taux d'achèvement | | | IPS des élèves ayant atteint un niveau minimum de compétences | | Fin de l'enseignement primaire | | Fin du premier cycle du secondaire | | Femme titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (%) | |
| | Primaire | Secondaire | Tertiaire | Primaire | Premier cycle du secondaire | Deuxième cycle du secondaire | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | TIC | Ingénierie | | |
| Palaos | 0,88 | 1,1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | 0,91 | 0,73 | ... | 1,02 | 1 | 0,88 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Samoa | 1,00 | 1,09 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Tokélaou | 0,83 | 0,91 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Tonga | 0,99 | 1,03 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Tuvalu | 0,92 | 1,12 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Vanuatu | 0,97 | 1,03 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Amérique latine et Caraïbes | | | | | | | | | | | | | | |
| Anguilla | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Antigua-et-Barbuda | 0,99 | 0,96 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Argentine | 1 | 1,04 | 1,4 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,11 | 0,78 | ... | ... | | |
| Aruba | 0,97 | ... | 1,48 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Bahamas | 1,00 | 1,06 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Barbade | 0,96 | 1,04 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Belize | 0,95 | 1,04 | 1,38 | 1,13 | 1,27 | 1,23 | ... | ... | ... | ... | 19 | 9 | | |
| Bolivie (État plurinational de) | 0,99 | 0,98 | ... | 1,01 | 0,99 | 1,03 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Bésil | 0,97 | 1,03 | 1,27 | 1,09 | 1,1 | 1,19 | ... | ... | 1,20 | 0,88 | 15 | 37 | | |
| Îles Vierges britanniques | 0,96 | 1,1 | 1,44 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Îles Caïmanes | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Chili | 0,97 | 1 | 1,13 | 1 | 1,01 | 1,05 | ... | ... | 1,13 | 0,74 | 13 | 18 | | |
| Colombie | 0,97 | 1,05 | 1,14 | 1,04 | 1,1 | 1,12 | ... | ... | 1,07 | 0,75 | 23 | 35 | | |
| Costa Rica | 1,01 | 1,07 | 1,18 | 1,02 | 1,05 | 1,16 | ... | ... | 1,11 | 0,80 | 20 | 35 | | |
| Cuba | 0,96 | 1,02 | 1,37 | 1 | 1,01 | 1,03 | ... | ... | ... | ... | 33 | 42 | | |
| Curaçao | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Dominique | 0,97 | 0,99 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Équateur | 1,02 | 1,03 | 1,14 | 1,00 | 1,01 | 1,05 | ... | ... | 1,09 | 0,71 | 37 | 21 | | |
| El Salvador | 0,97 | 0,99 | 1,12 | 1,05 | 1,02 | 1,08 | ... | ... | ... | ... | 26 | 19 | | |
| Grenade | 0,98 | 1,03 | 1,20 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 24 | 13 | | |
| Guatemala | 0,97 | 0,95 | 1,15 | 0,95 | 0,87 | 0,91 | ... | ... | 1,15 | 0,84 | 21 | 35 | | |
| Guyana | ... | ... | ... | 1,03 | 1,09 | 1,23 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Haïti | ... | ... | ... | 1,16 | 1,17 | 0,97 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Honduras | 1 | 1,13 | 1,27 | 1,07 | 1,09 | 1,24 | ... | ... | 1,11 | 0,66 | 27 | 39 | | |
| Îles Turques et Caïques | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Jamaïque | 0,96 | 1,03 | 1,43 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Mexique | 1 | 1,07 | 1,02 | 0,99 | 0,99 | 0,97 | ... | ... | 1,11 | 0,88 | 28 | 28 | | |
| Montserrat | 1,09 | 1,11 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Nicaragua | ... | ... | ... | 1,22 | 1,17 | 1,3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Panama | 0,98 | 1,05 | 1,36 | 1,01 | 1,07 | 1,11 | ... | ... | 1,16 | 0,82 | 44 | 40 | | |
| Paraguay | ... | ... | ... | 1,07 | 1,09 | 1,13 | ... | ... | 1,12 | 0,56 | ... | ... | | |
| Pérou | 0,97 | 0,95 | 1,05 | 1,00 | 1,01 | 1,01 | ... | ... | 1,13 | 0,85 | 50 | 47 | | |
| République dominicaine | 0,94 | 1,07 | 1,44 | 1,07 | 1,15 | 1,27 | ... | ... | 1,37 | 0,94 | 39 | 38 | | |
| Saint-Kitts-et-Nevis | 0,97 | 1,03 | 1,5 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Sainte-Lucie | 1,01 | 1,00 | 1,49 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Saint-Vincent-et-les Grenadines | 0,99 | 1,03 | 1,4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Sint Maarten | 1,01 | 0,95 | 1,7 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 75 | ... | | |
| Suriname | 1,00 | 1,24 | ... | 1,11 | 1,27 | 1,35 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Trinité-et-Tobago | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,28 | 1,16 | ... | ... | | |
| Uruguay | 0,98 | 1,1 | ... | 1,02 | 1,13 | 1,27 | ... | ... | 1,17 | 0,93 | 18 | 46 | | |
| Venezuela (République bolivarienne du) | 0,98 | 1,07 | ... | 1,02 | 1,13 | 1,15 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Europe et Amérique du Nord | | | | | | | | | | | | | | |
| Albanie | 1,04 | 1,01 | 1,36 | 1,01 | 1 | 1,02 | ... | ... | 1,35 | 1,06 | 44 | 38 | | |
| Andorre | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | |
| Autriche | 1 | 0,96 | 1,16 | 1 | 1,02 | 0,98 | 1,01 | ... | 1,13 | 0,99 | 14 | 22 | | |
| Bélarus | 1,00 | 0,99 | 1,16 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,13 | 0,99 | 23 | 23 | | |
| Belgique | 1 | 1,11 | 1,23 | 1,02 | 1,02 | 1,04 | ... | ... | 1,08 | 0,97 | 10 | 23 | | |
| Bermudes | 0,98 | 1,11 | 1,33 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 33 | 6 | | |
| Bosnie-et-Herzégovine | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,30 | 1,01 | 28 | 39 | | |
| Bulgarie | 0,99 | 0,97 | 1,19 | ... | 0,99 | 1,01 | 1,02 | 1,03 | 1,27 | 1,03 | 39 | 29 | | |
| Canada | 1 | 1,01 | 1,26 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,09 | 1,00 | 30 | 20 | | |
| Croatie | 1 | 1,05 | 1,27 | 1 | 0,99 | 1 | ... | 0,92 | 1,16 | 0,98 | 21 | 36 | | |
| Tchéquie | 1,01 | 1,01 | 1,29 | 1 | 1,01 | 1,08 | ... | ... | 1,13 | 1,01 | 16 | 34 | | |

TABLEAU 1 : Suite

| Pays ou territoire | A | | | B | | | C | | | | D | |
|-----------------------|-----------------------------------|-------------------|-----------|--------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|---------------|------------------------------------|---------------|---|------------|
| | IPS du taux brut de scolarisation | | | IPS du taux d'achèvement | | | Fin de l'enseignement primaire | | Fin du premier cycle du secondaire | | Femme titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (%) | |
| | Primaire | Secondaire | Tertiaire | Primaire | Premier cycle du secondaire | Deuxième cycle du secondaire | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | TIC | Ingénierie |
| Allemagne | 1 | 0,94 | 1,01 | ... | 0,97 | 1,06 | 1,01 | 0,98 | 1,10 | 1,00 | 19 | 21 |
| Danemark | 0,99 | 1,01 | 1,27 | 1 | 1 | 1,19 | ... | ... | 1,11 | 1,01 | 24 | 29 |
| Espagne | 1,02 | 1,01 | 1,16 | 0,94 | 1,03 | 1,05 | ... | ... | 1,08 | 1,00 | 13 | 27 |
| Estonie | 1 | 1,02 | 1,35 | 1 | 1,03 | 1,08 | ... | ... | 1,07 | 1,00 | 29 | 32 |
| États-Unis d'Amérique | 0,99 | 0,99 | 1,26 | 1 | 1,01 | 1,03 | ... | ... | 1,09 | 0,98 | 24 | 20 |
| Fédération de Russie | 1 | 0,98 | 1,16 | ... | ... | ... | 1,01 | 1 | 1,12 | 1,00 | ... | ... |
| Finlande | 0,99 | 1,09 | 1,15 | 1 | 1 | 1,08 | ... | ... | 1,13 | 1,04 | 21 | 22 |
| France | 0,99 | 1,01 | 1,19 | ... | 1,02 | 1,05 | 1,02 | 0,97 | 1,11 | 1,00 | 16 | 26 |
| Grèce | 1 | 0,94 | 1,01 | 1 | 1,01 | 1,01 | ... | ... | 1,22 | 1,04 | 36 | 34 |
| Hongrie | 0,99 | 1 | 1,2 | ... | 0,98 | 1,04 | 1,01 | 0,99 | 1,12 | 0,95 | 17 | 30 |
| Islande | 1 | 0,99 | 1,46 | 1 | 1 | 1,32 | ... | ... | 1,19 | 1,07 | ... | ... |
| Irlande | 1 | 0,98 | 1,1 | 1 | 1,01 | 1,04 | ... | ... | 1,07 | 1,00 | 21 | 18 |
| Italie | 0,97 | 0,99 | 1,26 | 1 | 1 | 1,02 | ... | ... | 1,11 | 0,96 | 16 | 32 |
| Lettonie | 1 | 0,99 | 1,31 | 0,99 | 1,02 | 1,14 | ... | ... | 1,16 | 1,00 | 23 | 27 |
| Liechtenstein | 0,97 | 0,81 | 0,63 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Lituanie | 1 | 0,96 | 1,27 | ... | 0,99 | 1,12 | 1,01 | 1,03 | 1,18 | 1,05 | 17 | 25 |
| Luxembourg | 0,99 | 1,02 | 1,1 | ... | 0,97 | 1 | ... | ... | 1,13 | 0,97 | 20 | 20 |
| Macédoine du Nord | 1 | 0,97 | 1,24 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,41 | 1,09 | 35 | 48 |
| Malte | 1 | 1 | 1,27 | ... | 1,02 | 1,05 | ... | ... | 1,26 | 1,03 | 16 | 28 |
| Monaco | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Monténégro | 0,95 | 1,01 | 1,26 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,24 | 0,94 | ... | ... |
| Norvège | 1 | 0,96 | 1,33 | 1 | 0,99 | 1,05 | ... | 0,99 | 1,16 | 1,05 | 15 | 24 |
| Pays-Bas | 1 | 1,01 | 1,13 | 1 | 1,05 | 1,03 | ... | ... | 1,13 | 1,02 | 14 | 23 |
| Pologne | 1 | 0,97 | 1,34 | 1 | 1 | 1,02 | ... | ... | 1,11 | 1,02 | 21 | 42 |
| Portugal | 0,97 | 0,98 | 1,11 | 1,01 | 1 | 1,1 | ... | ... | 1,10 | 1,00 | 17 | 32 |
| République de Moldova | 1 | 0,99 ⁱ | 1,25 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,26 | 1,02 | 23 | 30 |
| Roumanie | 0,99 | 1 | 1,21 | ... | 1 | 0,98 | ... | ... | 1,22 | 0,98 | 33 | 35 |
| Royaume-Uni | 1 | 1,03 | 1,27 | 1 | 1 | 1,1 | ... | ... | 1,07 | 0,97 | 19 | 23 |
| Saint-Marin | 1,14 | 0,89 | 0,74 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 36 |
| Serbie | 1 | 1,01 | 1,28 | 1 | 1,01 | 1,02 | ... | 1,01 | 1,22 | 1,01 | 29 | 39 |
| Slovaquie | 0,99 | 1,01 | 1,34 | 1 | 0,99 | 1,01 | 1,01 | 0,93 | 1,18 | 1,01 | 12 | 28 |
| Slovénie | 1 | 1,02 | 1,3 | 1 | 1 | 1,03 | ... | ... | 1,16 | 1,01 | 14 | 27 |
| Suède | 1,01 | 1,06 | 1,36 | 1 | 1 | 1,06 | ... | ... | 1,11 | 1,02 | 30 | 33 |
| Suisse | 0,99 | 0,96 | 1,02 | 1 | 1 | 0,96 | ... | ... | 1,12 | 0,99 | 10 | 16 |
| Ukraine | 1,02 | 0,98 | 1,13 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,16 | 0,97 | 17 | 25 |

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

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

C Indice ajusté de parité entre les sexes du pourcentage d'étudiants ayant atteint au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques

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

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

(i) Estimation et/ou couverture partielle

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 de la participation des adolescents aux tâches domestiques | C Taux de mariages précoces (%) | D Taux de grossesses précoces (%) | E Niveau des discriminations fondées sur le genre selon l'indice Institutions sociales et égalité hommes-femmes (ISE) | F Écoles dispensant une éducation au VIH et à la sexualité (%) | | G IPS des élèves victimes d'actes de harcèlement | H Enseignantes (%) | | I Écart entre la proportion d'enseignantes par rapport aux femmes chefs d'établissement (points de pourcentage) | J Établissement du premier cycle du secondaire ne disposant pas d'installations sanitaires (%) |
|--|--|---|------------------------------------|--------------------------------------|--|---|-----------------------------|---|-----------------------|------------|--|---|
| | | | | | | Primaire | Premier cycle du secondaire | | Primaire | Secondaire | | |
| Afrique subsaharienne | | | | | | | | | | | | |
| Angola | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 47 | 29 | ... | ... |
| Afrique du Sud | 39 | 1,25 | 6 | 15 | Faible | ... | ... | ... | 79 | 58 | 38 | ... |
| Bénin | ... | ... | ... | ... | Moyen | ... | ... | 1,08 | 26 | 10 | ... | ... |
| Botswana | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 74 | ... | ... | ... |
| Burkina Faso | ... | 1,68 | 52 | 28 | Moyen | 2 | 21 | ... | 47 | 17 | ... | 35 |
| Burundi | ... | 1,32 | 19 | 13 | - | 99 | 100 | ... | 50 | 26 | ... | 18 |
| Cabo Verde | ... | ... | ... | 22 | - | 59 | 100 | ... | 71 | 47 | ... | 2 |
| Cameroun | ... | 1,62 | 31 | 28 | Très élevé | ... | ... | ... | 53 | 35 | ... | ... |
| Comores | ... | 1,47 | 32 | 17 | - | ... | ... | ... | 29 | 17 | ... | ... |
| Congo | ... | 1,05 | 27 | 26 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Côte d'Ivoire | ... | 1,62 | 27 | 25 | Élevé | ... | ... | ... | 30 | 16 | ... | 0 |
| Djibouti | ... | ... | 5 | ... | - | ... | ... | ... | 29 | 26 | ... | 5 |
| Érythrée | ... | ... | 41 | 19 | - | ... | ... | ... | 39 | 24 | ... | 59 |
| Eswatini | ... | 1,16 | 5 | 17 | - | 100 | 100 | ... | 68 | 49 | ... | 3 |
| Éthiopie | ... | 1,16 | 40 | 21 | Faible | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Gabon | ... | 1,13 | 22 | 28 | Élevé | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Gambie | ... | ... | 30 | 19 | - | ... | ... | ... | 36 | 19 | ... | 14 |
| Ghana | 30 | 1,74 | 21 | 17 | Moyen | ... | ... | ... | 43 | 25 | ... | ... |
| Guinée | ... | 1,37 | 51 | 37 | Très élevé | ... | ... | ... | 31 | ... | ... | ... |
| Guinée-Bissau | ... | 1,62 | 24 | 28 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Guinée équatoriale | ... | ... | 30 | 42 | - | ... | ... | ... | 44 | ... | ... | ... |
| Kenya | ... | ... | 23 | 23 | Moyen | ... | ... | ... | 50 | 42 | ... | ... |
| Lesotho | ... | ... | 17 | 14 | Moyen | ... | ... | ... | 75 | 55 | ... | ... |
| Libéria | ... | 1,81 | 36 | 37 | Élevé | ... | ... | ... | 18 | 6 | ... | 59 |
| Madagascar | ... | ... | 41 | 36 | Élevé | ... | ... | ... | 53 | 42 | ... | 52 |
| Malawi | ... | 1,53 | 42 | 31 | Élevé | ... | ... | ... | 44 | 23 | ... | ... |
| Mali | ... | 1,44 | 50 | 33 | Élevé | ... | ... | ... | 32 | 14 | ... | 80 |
| Maurice | ... | ... | ... | ... | - | 0 | 0 | ... | 79 | 59 | ... | 0 |
| Mauritanie | ... | 1,49 | 37 | 22 | - | 0 | 0 | ... | 33 | 13 | ... | 68 |
| Mozambique | ... | ... | 53 | 40 | Faible | ... | ... | 1,03 | 46 | 31 | ... | ... |
| Namibie | ... | ... | 7 | 15 | Faible | ... | ... | ... | 68 | 54 | ... | ... |
| Niger | ... | 1,31 | 76 | 48 | - | 6 | 100 | ... | 53 | 22 | ... | 42 |
| Nigéria | 46 | 1,20 | 44 | 31 | Élevé | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Ouganda | ... | 1,61 | 34 | 28 | Élevé | 0 | 0 | ... | 43 | 24 | ... | ... |
| République centrafricaine | ... | 1,40 | 68 | 45 | Élevé | ... | ... | ... | 19 | 47 | ... | ... |
| République démocratique du Congo | ... | 1,62 | 37 | 27 | Moyen | 0 | 0 | ... | 29 | 12 | ... | ... |
| République-Unie de Tanzanie | ... | 1,45 | 31 | 22 | Élevé | ... | ... | 1,11 | 50 | 33 | ... | ... |
| Rwanda | 36 | 1,29 | 7 | 6 | Faible | 100 | 100 | ... | 55 | 28 | ... | 28 |
| Sao Tomé-et-Principe | ... | 1,20 | 35 | 27 | - | 50 | 100 | ... | 55 | 33 | ... | 0 |
| Sénégal | ... | 1,73 | 29 | 16 | Moyen | 100 | 76 | ... | 32 | 27 | ... | 52 |
| Seychelles | ... | ... | ... | ... | - | 90 | 81 | 1,11 | 89 | 58 | ... | 0 |
| Sierra Leone | ... | 1,20 | 30 | 30 | Élevé | 23 | 53 | ... | 30 | 14 | ... | 35 |
| Somalie | ... | ... | 45 | ... | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Soudan du Sud | ... | ... | 52 | 28 | - | ... | ... | ... | 15 | 13 | ... | ... |
| Tchad | ... | 1,51 | 67 | 51 | Élevé | ... | ... | ... | 18 | 7 | ... | ... |
| Togo | ... | 1,41 | 22 | 8 | Élevé | ... | ... | ... | 17 | ... | ... | 17 |
| Zambie | ... | 1,09 | 31 | 31 | Moyen | 62 | ... | ... | 50 | ... | ... | ... |
| Zimbabwe | 16 | ... | 32 | 22 | Moyen | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Afrique du Nord et Asie occidentale | | | | | | | | | | | | |
| Algérie | 37 | 1,32 | 3 | 1 | - | 0 | 0 | ... | 81 | ... | ... | ... |
| Arabie saoudite | ... | ... | ... | ... | - | 100 | 100 | ... | 52 | 51 | 1 | 0 |
| Arménie | 25 | 1,64 | 5 | 1 | Faible | 0 | 100 | 0,60 | 100 | 80 | ... | ... |
| Azerbaïdjan | 31 | ... | 11 | 4 | Faible | ... | ... | ... | 93 | 74 | ... | 0 |
| Bahrein | ... | ... | ... | ... | - | 100 | 100 | 0,64 | 74 | 58 | ... | 0 |
| Chypre | 14 | ... | ... | ... | Faible | ... | ... | ... | 84 | 66 | 22 | ... |
| Égypte | 36 | 1,82 | 17 | 7 | - | 0 | 0 | ... | 61 | 48 | ... | 0 |
| Émirats arabes unies | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | 0,67 | 90 | 68 | 11 | 0 |
| Géorgie | 18 | 1,58 | 14 | 6 | Faible | ... | ... | ... | 91 | 80 | 23 | 0 |
| Iraq | 31 | 1,84 | 28 | 14 | Très élevé | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

TABLEAU 2 : Suite

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | | G | H | | I | J |
|--|---|--|-------------------------------|---------------------------------|---|--|-----------------------------|--|------------------|------------|---|--|
| | Adultes estimant que les études universitaires sont plus importantes pour les garçons que pour les filles (%) | IPS de la participation des adolescents aux tâches domestiques | Taux de mariages précoces (%) | Taux de grossesses précoces (%) | Niveau des discriminations fondées sur le genre selon l'indice Institutions sociales et égalité hommes-femmes (ISE) | Écoles dispensant une éducation au VIH et à la sexualité (%) | | IPS des élèves victimes d'actes de harcèlement | Enseignantes (%) | | Écart entre la proportion d'enseignantes par rapport aux femmes chefs d'établissement (points de pourcentage) | Établissement du premier cycle du secondaire ne disposant pas d'installations sanitaires (%) |
| | | | | | | Primaire | Premier cycle du secondaire | | Primaire | Secondaire | | |
| Israël | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | 0,49 | 85 | ... | 25 | 0 |
| Jordanie | 29 | 1,81 | 8 | 5 | Très élevé | ... | ... | ... | 79 | 57 | ... | 38 |
| Koweït | 36 | ... | ... | ... | - | ... | ... | 0,77 | 89 | 57 | ... | 0 |
| Liban | 31 | ... | 6 | ... | Très élevé | ... | ... | 0,49 | 88 | 68 | ... | ... |
| Libye | 32 | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Maroc | 20 | ... | 13 | 8 | Très élevé | ... | ... | 0,72 | 57 | 37 | ... | 2 |
| Oman | ... | ... | 4 | 2 | - | 0 | 99 | 0,87 | 71 | 69 | ... | 0 |
| Palestine | 27 | 1,78 | 15 | 22 | - | ... | 3 | ... | 75 | 57 | ... | 1 |
| Qatar | 28 | ... | 4 | ... | - | 100 | 100 | ... | 80 | 54 | ... | 0 |
| République arabe syrienne | ... | ... | 13 | 9 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Soudan | ... | 1,41 | 34 | 22 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 27 |
| Tunisie | 24 | 0,83 | 2 | 1 | Élevé | ... | ... | ... | 64 | 54 | ... | 2 |
| Turquie | 32 | ... | 15 | 6 | Faible | ... | ... | ... | 61 | 53 | 49 | ... |
| Yémen | 45 | ... | 32 | 17 | Très élevé | ... | ... | 0,71 | 33 | ... | ... | ... |
| Asie centrale et méridionale | | | | | | | | | | | | |
| Afghanistan | ... | 1,58 | 35 | 20 | Très élevé | ... | ... | 1,06 | 36 | 36 | ... | 44 |
| Bangladesh | ... | ... | 59 | 36 | Très élevé | 0 | 100 | 0,64 | 61 | 22 | ... | 4 |
| Bhoutan | ... | 1,51 | 26 | 15 | - | ... | ... | 0,93 | 39 | 42 | ... | ... |
| Inde | 35 | ... | 27 | 9 | Moyen | ... | ... | ... | 51 | 43 | ... | 6 |
| Iran (République islamique d') | ... | ... | 17 | 5 | Très élevé | ... | ... | ... | 67 | 54 | ... | ... |
| Kazakhstan | 22 | ... | 7 | 2 | Faible | ... | ... | ... | 95 | 75 | 23 | ... |
| Kirghizistan | 41 | 1,08 | 12 | 4 | Faible | 100 | 100 | ... | 99 | 77 | ... | ... |
| Maldives | ... | ... | 4 | 1 | - | 0 | 100 | 0,97 | 70 | ... | ... | 0 |
| Népal | ... | 1,57 | 40 | 16 | Moyen | ... | ... | 0,81 | 45 | 24 | ... | ... |
| Ouzbékistan | 49 | ... | 7 | 2 | - | ... | ... | ... | 92 | 61 | ... | 9 |
| Pakistan | 51 | ... | 21 | 7 | Très élevé | ... | ... | ... | 54 | 60 | ... | ... |
| Sri Lanka | ... | ... | 10 | 4 | Élevé | ... | 100 | 0,57 | 88 | 71 | ... | 8 |
| Tadjikistan | ... | ... | 9 | 1 | Moyen | ... | ... | ... | 76 | ... | ... | ... |
| Turkménistan | ... | ... | 6 | 1 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Asie de l'Est et du Sud-Est | | | | | | | | | | | | |
| Brunéi Darussalam | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | 0,86 | 78 | 68 | ... | ... |
| Cambodge | ... | 1,74 | 19 | 7 | Faible | ... | ... | ... | 57 | ... | ... | ... |
| Chine | 22 | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 67 | 55 | ... | 1 |
| Hong Kong (Chine) | 23 | ... | ... | ... | - | 100 | 95 | ... | 77 | 56 | ... | 0 |
| Indonésie | ... | ... | 11 | 7 | Élevé | ... | ... | 0,80 | 68 | 56 | ... | 40 |
| Japon | 16 | ... | ... | ... | Faible | ... | ... | ... | ... | ... | 35 | ... |
| Macao (Chine) | ... | ... | ... | ... | - | 100 | 100 | ... | 82 | 59 | ... | 0 |
| Malaisie | 43 | ... | ... | ... | - | 97 | 100 | ... | 70 | 67 | ... | 0 |
| Mongolie | ... | 1,20 | 5 | 3 | Faible | ... | ... | ... | 95 | 73 | ... | ... |
| Myanmar | ... | ... | 16 | 5 | Élevé | 84 | 85 | 0,95 | 80 | 86 | ... | 33 |
| Philippines | 39 | ... | 17 | 11 | Très élevé | ... | ... | 0,92 | 88 | 71 | ... | ... |
| République de Corée | 26 | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 78 | 60 | 48 | 0 |
| République démocratique populaire lao | ... | 1,07 | 33 | 18 | Faible | ... | ... | 0,74 | 52 | 51 | ... | ... |
| République populaire démocratique de Corée | ... | ... | ... | ... | Faible | ... | ... | ... | 82 | 40 | ... | ... |
| Singapour | 26 | ... | ... | ... | Faible | ... | ... | ... | 81 | 65 | 16 | 0 |
| Thaïlande | 29 | ... | 23 | 9 | Moyen | ... | ... | 0,73 | 71 | 71 | ... | ... |
| Timor-Leste | ... | ... | 15 | 7 | - | ... | ... | 0,64 | 41 | 37 | ... | ... |
| Viet Nam | ... | 1,43 | 11 | 5 | Faible | ... | ... | ... | 78 | ... | 38 | ... |
| Océanie | | | | | | | | | | | | |
| Australie | 4 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0 |
| Fidji | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | 0,78 | ... | ... | ... | ... |
| Îles Cook | ... | ... | ... | ... | - | 0 | 32 | 1,08 | 90 | 58 | ... | 0 |
| Îles Marshall | ... | ... | 26 | 21 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Salomon | ... | 1,31 | 21 | 15 | ... | ... | ... | ... | 44 | 33 | ... | ... |
| Kiribati | ... | ... | 20 | 9 | - | ... | ... | ... | 82 | ... | ... | ... |
| Micronésie (États fédérés de) | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 56 | ... | ... | ... |
| Nauru | ... | ... | 27 | 22 | - | ... | 50 | ... | 78 | 50 | ... | 50 |
| Nouvelle-Zélande | 5 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | ... | 84 | 63 | 12 | ... |

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 de la participation des adolescents aux tâches domestiques | C Taux de mariages précoces (%) | D Taux de grossesses précoces (%) | E Niveau des discriminations fondées sur le genre selon l'indice institutions sociales et égalité hommes-femmes (ISE) | F Écoles dispensant une éducation au VIH et à la sexualité (%) | | G IPS des élèves victimes d'actes de harcèlement | H Enseignantes (%) | | I Écart entre la proportion d'enseignantes par rapport aux femmes chefs d'établissement (points de pourcentage) | J Établissement du premier cycle du secondaire ne disposant pas d'installations sanitaires (%) |
|--|--|---|------------------------------------|--------------------------------------|--|---|-----------------------------|---|-----------------------|------------|--|---|
| | | | | | | Primaire | Premier cycle du secondaire | | Primaire | Secondaire | | |
| Nioué | ... | ... | ... | ... | - | 0 | 100 | ... | 92 | 57 | ... | 0 |
| Palaos | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | ... | ... | 21 | 14 | ... | ... | ... | ... | 49 | 38 | ... | ... |
| Samoa | ... | ... | 11 | 6 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0 |
| Tokélaou | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01 | 73 | ... | ... | ... |
| Tonga | ... | ... | 6 | 2 | ... | ... | ... | 0,67 | 72 | 58 | ... | ... |
| Tuvalu | ... | ... | 10 | 3 | ... | ... | ... | ... | 80 | 55 | ... | ... |
| Vanuatu | ... | 0,47 | 21 | 13 | ... | ... | ... | ... | 57 | 42 | ... | ... |
| Amérique latine et Caraïbes | | | | | | | | | | | | |
| Anguilla | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | 1,26 | ... | ... | ... | ... |
| Antigua-et-Barbuda | ... | ... | ... | ... | - | 100 | 100 | ... | 92 | 73 | ... | 0 |
| Argentine | 17 | ... | ... | 12 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Aruba | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Bahamas | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 93 | 74 | ... | ... |
| Barbade | ... | ... | 11 | 7 | - | ... | ... | ... | 77 | 66 | ... | 0 |
| Belize | ... | 1,56 | 34 | 17 | - | ... | ... | ... | 75 | 63 | ... | ... |
| Bolivie (État plurinational de) | ... | ... | 20 | 20 | Faible | ... | ... | ... | 65 | 52 | ... | ... |
| Bésil | 9 | ... | 26 | ... | Faible | ... | ... | ... | 89 | 64 | -8 | ... |
| Chili | 20 | 1,18 | ... | ... | Moyen | ... | ... | ... | 81 | 60 | 15 | ... |
| Colombie | 11 | 1,74 | 23 | 20 | Très faible | ... | ... | ... | 77 | 51 | 18 | ... |
| Costa Rica | ... | 1,83 | 21 | 13 | Faible | 0 | 73 | ... | 79 | 60 | ... | 24 |
| Cuba | ... | ... | 26 | 6 | - | 100 | 100 | ... | 81 | 63 | ... | 0 |
| Curaçao | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Dominique | ... | ... | ... | ... | - | 100 | 100 | ... | 87 | 73 | ... | 0 |
| El Salvador | ... | 1,65 | 26 | 18 | Faible | ... | ... | ... | 74 | 55 | ... | ... |
| Équateur | 23 | ... | 20 | ... | Faible | ... | ... | ... | 77 | 58 | ... | ... |
| Grenade | ... | ... | ... | ... | - | 73 | 92 | ... | 82 | 65 | ... | ... |
| Guatemala | ... | ... | 30 | 20 | Faible | ... | ... | 0,75 | 65 | 49 | ... | ... |
| Guyana | ... | 1,26 | 30 | 16 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Haïti | 60 | 0,67 | 15 | 14 | Moyen | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Honduras | ... | ... | 34 | 22 | Faible | ... | ... | ... | 74 | 59 | ... | ... |
| Îles Caïmanes | ... | ... | ... | ... | - | ... | 100 | ... | 90 | 68 | ... | 0 |
| Îles Turques et Caïques | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 90 | 66 | ... | 0 |
| Îles Vierges britanniques | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 91 | 67 | ... | 0 |
| Jamaïque | ... | 0,68 | 8 | 15 | Faible | 100 | 0 | 0,94 | 90 | 72 | ... | 7 |
| Mexique | 21 | 0,94 | 26 | 21 | Faible | ... | ... | ... | 68 | ... | 21 | ... |
| Montserrat | ... | ... | ... | ... | - | 0 | 0 | ... | 93 | 69 | ... | 0 |
| Nicaragua | ... | ... | 35 | 28 | Très faible | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Panama | ... | ... | 26 | ... | - | ... | ... | ... | 77 | 59 | ... | ... |
| Paraguay | ... | 1,56 | 22 | ... | Moyen | ... | ... | 0,76 | ... | ... | ... | ... |
| Pérou | 14 | 1,29 | 19 | 16 | Faible | ... | ... | ... | 67 | 45 | ... | ... |
| République dominicaine | ... | 1,53 | 36 | 21 | Très faible | ... | ... | 0,85 | 81 | 63 | ... | ... |
| Saint-Kitts-et-Nevis | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 92 | 69 | ... | ... |
| Sint Maarten | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | ... | 58 | ... | ... |
| Sainte-Lucie | ... | 0,38 | 8 | ... | - | ... | ... | ... | 87 | 71 | ... | 0 |
| Saint-Vincent-et-les Grenadines | ... | ... | ... | ... | - | 100 | 96 | ... | 84 | 68 | ... | 4 |
| Suriname | ... | 0,77 | 19 | ... | - | ... | ... | ... | 95 | 73 | ... | ... |
| Trinité-et-Tobago | 6 | ... | 11 | ... | Faible | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Uruguay | 9 | 1,61 | 25 | ... | Faible | 100 | 100 | ... | ... | ... | ... | ... |
| Venezuela (République bolivarienne du) | ... | ... | ... | 24 | - | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Europe et Amérique du Nord | | | | | | | | | | | | |
| Albanie | ... | 1,73 | 12 | 3 | Faible | 79 | 95 | 0,77 | 85 | 67 | ... | 5 |
| Allemagne | 16 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 1,03 | 87 | 63 | ... | 0 |
| Andorre | ... | ... | ... | ... | - | 100 | 100 | ... | 80 | 67 | ... | 0 |
| Autriche | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,83 | 92 | 66 | 21 | ... |
| Bélarus | 21 | ... | 3 | 3 | Faible | ... | ... | ... | 99 | 80 | ... | 0 |
| Belgique | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | ... | 82 | 63 | 26 | ... |
| Bermudes | ... | ... | ... | ... | - | 46 | 100 | ... | 88 | 67 | ... | ... |
| Bosnie-Herzégovine | ... | ... | 4 | ... | Faible | ... | ... | ... | 87 | 62 | ... | ... |
| Bulgarie | ... | ... | ... | 5 | Faible | ... | ... | 0,92 | 94 | 79 | 7 | ... |
| Canada | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 1,15 | ... | ... | ... | ... |

TABLEAU 2 : Suite

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | | G | H | | I | J |
|-----------------------|---|--|-------------------------------|---------------------------------|---|--|-----------------------------|--|------------------|------------|---|--|
| | Adultes estimant que les études universitaires sont plus importantes pour les garçons que pour les filles (%) | IPS de la participation des adolescents aux tâches domestiques | Taux de mariages précoces (%) | Taux de grossesses précoces (%) | Niveau des discriminations fondées sur le genre selon l'indice Institutions sociales et égalité hommes-femmes (ISE) | Écoles dispensant une éducation au VIH et à la sexualité (%) | | IPS des élèves victimes d'actes de harcèlement | Enseignantes (%) | | Écart entre la proportion d'enseignantes par rapport aux femmes chefs d'établissement (points de pourcentage) | Établissement du premier cycle du secondaire ne disposant pas d'installations sanitaires (%) |
| | | | | | | Primaire | Premier cycle du secondaire | | Primaire | Secondaire | | |
| Croatie | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,94 | 94 | 70 | 26 | ... |
| Danemark | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 1,02 | 69 | 56 | 25 | 0 |
| Espagne | 12 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,70 | 77 | 58 | 13 | 0 |
| Estonie | 16 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,95 | 90 | 76 | 27 | 0 |
| États-Unis d'Amérique | 6 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | ... | 87 | 63 | 17 | ... |
| Fédération de Russie | 23 | ... | ... | ... | Faible | ... | ... | 0,90 | 96 | ... | 16 | ... |
| Finlande | ... | ... | ... | ... | Très faible | 100 | 100 | 0,79 | 80 | 67 | 23 | 0 |
| France | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,95 | ... | ... | 24 | 0 |
| Grèce | ... | ... | ... | ... | Faible | ... | ... | 0,93 | 71 | 61 | ... | ... |
| Hongrie | ... | ... | ... | ... | Faible | ... | ... | 1,00 | 97 | 70 | 16 | 0 |
| Islande | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | 0,86 | 82 | ... | 13 | ... |
| Irlande | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 1,09 | ... | ... | ... | ... |
| Italie | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,80 | 96 | 70 | 9 | 0 |
| Lettonie | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 1,02 | 92 | 83 | 5 | 0 |
| Liechtenstein | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 78 | 59 | ... | ... |
| Lituanie | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,99 | 97 | 82 | 28 | ... |
| Luxembourg | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | 1,09 | 76 | 54 | ... | ... |
| Malte | ... | ... | ... | ... | Faible | ... | ... | 0,71 | 86 | 64 | 24 | ... |
| Monaco | ... | ... | ... | ... | - | 100 | 100 | ... | 82 | 58 | ... | 0 |
| Monténégro | ... | 2,00 | 5 | 3 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Macédoine du Nord | ... | 1,46 | 7 | 2 | - | ... | ... | 0,73 | 84 | 59 | ... | ... |
| Norvège | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,90 | 75 | 63 | 10 | 0 |
| Pays-Bas | 5 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 1,03 | 87 | 53 | 15 | 0 |
| Pologne | 12 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,89 | 85 | 69 | ... | 0 |
| Portugal | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,84 | 81 | 70 | 30 | 0 |
| République de Moldova | ... | ... | 12 | 4 | Faible | 100 | 100 | 1,04 | 98 | 78 | ... | 0 |
| Roumanie | 21 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,85 | 90 | 72 | 12 | ... |
| Royaume-Uni | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | ... | 85 | 61 | ... | ... |
| Saint-Marin | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... | 92 | 72 | ... | 0 |
| Serbie | ... | 1,58 | 3 | 1 | Très faible | ... | ... | ... | 86 | 66 | ... | ... |
| Slovaquie | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,87 | 90 | 74 | 16 | 0 |
| Slovénie | 8 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,74 | 97 | 74 | 16 | 0 |
| Suède | 3 | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 1,17 | 76 | 64 | -3 | ... |
| Suisse | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,96 | 83 | 50 | ... | 0 |
| Tchéquie | ... | ... | ... | ... | Très faible | ... | ... | 0,91 | ... | ... | 24 | ... |
| Ukraine | 18 | 1,02 | 9 | 4 | Faible | ... | ... | 0,96 | 97 | 81 | ... | ... |

- 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 âgés de 10 à 14 ans qui, au cours de la semaine de référence, ont passé au moins 21 heures à effectuer des tâches domestiques non rémunérées, indice ajusté de parité entre les sexes [Source : UNICEF]
- C Pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 qui s'étaient mariées ou vivaient maritalement avant l'âge de 18 ans [Source : UNICEF]
- D Pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans qui avaient donné naissance à un enfant avant l'âge de 18 ans [Source : UNICEF]
- E Indice Institutions sociales et égalité hommes-femmes (ISE) [Source : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2019]
- F Pourcentage d'écoles dispensant une éducation au VIH et à la sexualité, par niveau d'enseignement
- G Pourcentage d'élèves victimes d'actes de harcèlement, indice ajusté de parité entre les sexes
- H Pourcentage d'enseignantes, par niveau d'enseignement
- I Écart entre la proportion de femmes dans le corps enseignant et la proportion de femmes chefs d'établissement, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire [Source : OCDE/TALIS et sources nationales]
- J Pourcentage d'établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire ne disposant pas d'installations sanitaires

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

Références

- Ali. 2020. Root Causes and Nature of Boys Disadvantage in and Disengagement from Education: A Fiji Case Study. Paris, UNESCO. (Unpublished.)
- American School Counselor Association. 2019. *Student-to-School-Counselor Ratio 2016-2017*. Alexandria, Va., American School Counselor Association.
- Amnesty International. 2020. *Poland: Abortion ban and regressive sexuality education laws must not be rushed through under cover of COVID-19*. London, Amnesty International. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2020/04/poland/> (Accessed 2 September 2020.)
- Argentina Ministry of Education. 2017. *Sistema Abierto de Consulta Aprender*. Buenos Aires, Ministry of Education. <http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/> (Accessed 2 September 2020.)
- _____. 2019. *Embarazo y Maternidad en la Adolescencia. Datos y Hallazgos para Orientar Líneas de Acción. [Pregnancy and Maternity in Adolescence. Data and Findings to Guide Lines of Action]*. Buenos Aires, Ministry of Education, Ministry of Health and Social Development and UNFPA. (Documento técnico 5)
- Argentina Ministry of Justice and Human Rights. 2002. *Ley 25.584. Prohíbese en los Establecimientos de Educación Pública Toda Acción Institucional que Impida el Inicio o Continuidad del Ciclo Escolar a Alumnas Embarazadas [Law 25.584. Prohibition in Public Education Establishments of any Institutional Action that Prevents the Beginning or Continuity of the School Year for Pregnant Students]*. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- _____. 2006. *Ley 26.206. Ley de Educación Nacional [Law 26.206. National Education Law]*. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. and Schulte, M. 2020. *Remote-learning, Time-Use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine*. Washington DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9252.)
- Autonomous City of Buenos Aires Government. 2011. *Una Década Tendiendo Puentes Socioeducativos [A Decade Building Socio-educational Bridges]*. Buenos Aires, Ministry of Education.
- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J. and Wasserman, M. 2019. Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 11, No. 3, pp. 338-81.
- Ávila, R. 2018. *LGBTQI Inclusive Education Report*. Brussels, International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth and Student Organisation.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. and Geven, K. 2020. *Simulating the Potential Impacts of Covid-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Washington, DC, World Bank.
- Bah, C. 2020. *Sierra Leone Case Study: Implementation of Beijing Education Commitments at the National Level, 1995-2020*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Bakhshi, P. 2020. *Unpacking Inclusion in Education: Lessons from Afghanistan for Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- Ballini, D. 2020. *Études sur les manuels d'enseignement et d'apprentissage dans l'Union des Comores [Study on Textbooks in the Union of the Comoros]*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Banda, J. 2018. *From Day One: Why Supporting Girls Aged 0-10 Is Critical to Change Africa's Path*. Washington, D.C., Center for Global Development.
- Barea, P. and Dador, J. 2018. *El currículo: escenario de disputa por la igualdad de género [The curriculum: dispute scenario for gender equality]*. Lima, Educación. <https://www.educacionperu.org/curriculo-escenario-disputa-la-igualdad-genero/> (Accessed 2 September 2020.)
- Bettie, J. 2002. *Women without Class: Girls, Race and Identity*. Oakland, Calif., University of California Press.
- Bhalotra, S., Harttgen, K. and Klasen, S. 2014. *The Impact of School Fees on Educational Attainment and the Intergenerational Transmission of Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for Education for All Global Monitoring Report 2013/4.)

- Bhattarai, S. 2020. *Gender Mainstreaming on Nepal's Pedagogy from 1995-2020*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Bonfil, P. 2020. *Estudio de Caso: Niñas Indígenas e Inclusión Escolar en México y Guatemala [Case Study: Indigenous Girls and School Inclusion in Mexico and Guatemala]*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report Latin America and Caribbean 2020.)
- Boost, E., Jones, N. and Kwauk, C. 2020. *Life Skills for Adolescent Girls in the COVID-19 Pandemic*. London, Girls' Education Challenge, Gender and Adolescence Global Evidence, and Brookings Institution.
- Botswana Ministry of Education. 1996. *Policy Guidelines on the Implementation of Guidance and Counselling in Botswana schools*. Gaborone, Government Printers.
- Brenøe, A. A. and Lundberg, S. 2018. Gender gaps in the effects of childhood family environment: do they persist into adulthood? *European Economic Review*, Vol. 109, pp. 42-62.
- Bulgaria Government. 1996. *National Action Plan in Implementation of the Commitments of the Republic of Bulgaria Undertaken at the UN Fourth World Conference on Women, Beijing, 1995*. Sofia, Council of Ministers.
- Burchell, B., Hardy, V., Rubery, J. and Smith, M. 2014. *A New Method to Understand Occupational Gender Segregation in European Labour Markets*. Brussels, European Commission, Directorate-General for Justice.
- Caldarella, P., Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Richardson, M. J. and Shatzer, R. H. 2009. Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, Vol. 29, No. 2.
- CAMFED. 2020. *Leading community action for vulnerable girls: young African women at the forefront of COVID-19*. Cambridge, UK, CAMFED. <https://camfed.org/latest-news/african-women-leading-community-action-vulnerable/> (Accessed 16 May 2020.)
- Carlana, M. 2019. Implicit stereotypes: evidence from teachers' gender bias. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 134, No. 3, pp. 1163-224.
- Cârstocea, A. and Cârstocea, R. 2017. *The Roma in Moldova*. Vienna, European Centre for Minority Issues. (Report 69.)
- Çayir, K. 2014. *Who are We? Identity, Citizenship and Rights in Turkey's Textbooks*. Istanbul, Tarih Vakfi, History Foundation Publications. (Human Rights in Textbooks.)
- CEDAW. 2017. *General Recommendation No. 36 (2017) on the Right of Girls and Women to Education*. New York, United Nations Committee on the Elimination of Discrimination against Women.
- Chandan, J. S., Taylor, J., Bradbury-Jones, C., Nirantharakumar, K., Kane, E. and Bandyopadhyay, S. 2020. COVID-19: a public health approach to manage domestic violence is needed. *The Lancet Public Health*, Vol. 5, No. 6.
- Chao, F., Gerland, P., Cook, A. R. and Alkema, L. 2019. Systematic assessment of the sex ratio at birth for all countries and estimation of national imbalances and regional reference levels. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 116, No. 19, pp. 9303-11.
- Cherng, S. and Han, W.-J. 2018. *Who Teaches and How do they View Different Groups of Students and Parents? The Case of China*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019.)
- Chi, J. 2018. *Pathways for Gender Equality Through Early Childhood Teacher Policy in China*. Washington, Brookings Institution. (Echidna Global Scholars Program Discussion Paper.)
- Chile Ministry of Education. 2017. *Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018 [Education for Gender Equality Plan 2015-2018]*. Santiago, Ministry of Education.
- Chrisco Brennan, L. 2019. *When it comes to college and career support, the counselor shortage is only part of the problem*. New York, Hechinger Report. <https://hechingerreport.org/opinion-when-it-comes-to-college-and-career-support-the-counselor-shortage-is-only-part-of-the-problem/> (Accessed 11 December 2019.)
- Clarke, C. 2020. *Boys and Inclusion in Education in the Caribbean*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report Latin America and Caribbean 2020.)
- Cobano-Delgado, V. C. and Llorent-Bedmar, V. 2019. Identity and gender in childhood: representation of Moroccan women in textbooks. *Women's Studies International Forum*, Vol. 74, pp. 137-42.
- Connell, R. W. 2011. *Confronting Equality: Gender, Knowledge and Global Change*. New York, Wiley.
- Cook, S. and Cameron, S. 2015. Social issues of teenage pregnancy. *Obstetrics, Gynaecology and Reproductive Medicine*, Vol. 25, No. 9, p. 6.

- Council of Europe. 2014. *Children and Youth Belonging to Minority Groups and Freedom of Religion in Armenia*. Strasbourg, Council of Europe. <https://rm.coe.int/16807023b6>
- Covacevich, C. and Quintela-Dávila, G. 2014. *Desigualdad de Género, el Currículo Oculto en Textos Escolares Chilenos [Gender Inequality, the Hidden Curriculum in Chilean Textbooks]*. Washington, DC, Education Division, Inter-American Development Bank. (Technical Note 694.)
- Crenshaw, K. W., Ocen, P. and Nanda, J. 2015. *Black Girls Matter: Pushed out, overpoliced and underprotected*. New York African American Policy Forum and Center for Intersectionality and Social Policy Studies.
- Cross, K. P. 1981. *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass.
- Cuba Ministry of Education. 2011. *Resolucion Ministerial n. 134/2011 [Ministerial Resolution 134/2011]*. La Habana, Cuba, Ministry of Education.
- D'Addio, A. C. 2007. *Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility Across Generations?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Social Employment and Migration Working Paper 52.)
- de Freitas, O. C. R. 2019. *Feminização da educação e ocupação dos espaços de poder na escola: a força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão escolar [Feminization of education and occupation of power spaces at school: the strength of sexist discourse and the role of women in school management]*. Conference paper for Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 and 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis.
- Delinesheva, M. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: Women in the Education Workforce in Bulgaria*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Department of Children Schools and Families. 2007. *Teenage Parents Next Steps - Guidance for Local Authorities and Primary Care Trusts: Improving Outcomes for Teenage Parents and their Children*. Nottingham, UK, Department of Children, Schools and Families.
- Doi, K. 2016. *Japan's Chance at an LGBT-Inclusive Curriculum - School Guidelines Should Address Sexual Orientation, Gender Identity*. New York, Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2016/10/12/japans-chance-lgbt-inclusive-curriculum> (Accessed 11 December 2019.)
- Doi, K. and Knight, K. 2017. *Japan's Missed Opportunity to Support LGBT Children at Least 10 More Years of Official Silence on LGBT Lives in Schools*. New York, Human Rights Watch.
- Elston, J. W. T., Moosa, A. J., Moses, F., Walker, G., Dotta, N., Waldman, R. J. and Wright, J. 2016. Impact of the Ebola outbreak on health systems and population health in Sierra Leone. *Journal of Public Health*, Vol. 38, No. 4, p. 6.
- Encinas-Martin, M. 2020. *Why do gender gaps in education and work persist?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://oecdeditoday.com/gender-gaps-education-work-persist/> (Accessed 2 September 2020.)
- European Commission. 2018. *Guidance to Facilitate the Implementation of Targets to Promote Gender Equality in Research and Innovation*. Brussels, European Commission Directorate-General for Research and Innovation.
- _____. 2019a. *2019 Report on Equality Between Women and Men in the EU*. Brussels, European Union.
- _____. 2019b. *Discrimination in the European Union*. Brussels, European Union. (Special Eurobarometer 493.)
- European Institute for Gender Equality. 2019. *B1b. Proportion of men graduates in tertiary (ISCED levels 5-8) and vocational (ISCED levels 3-4) education and training in the field of education, health and welfare (EHW) – of all graduates in the study field*. Vilnius, Lithuania, European Institute for Gender Equality. https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/indicator/bpfa_b_offic_b1__ue_share_stem_ehw2 (Accessed 11 December 2019.)
- European Union. 2016. *European Union. 2016. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council*. Brussels, European Union.
- Eurostat. 2019. *Participation rate in education and training by sex*. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_aes_100&lang=en (Accessed 11 December 2019.)
- Faulstich-Wieland, H. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: Case Study on School Counselling and Vocational or Career Orientation to Improve Girls' Access in Secondary TVET and Women's Access in STEM in Higher Education in Germany*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)

- FAWE. 2019. *Gender Responsive Pedagogy. A Toolkit for Teachers and Schools*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists.
- Freedman, J. 2020. *Early Pregnancy and Education in UK*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Freeman, M. A. 2009. *Reservations to CEDAW: An Analysis for UNICEF*. New York, UNICEF.
- Ginestra, C. 2020a. *Education and Early Pregnancy in Argentina: Implementation of Beijing Declaration Commitments at the National Level (1995-2020)*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- _____. 2020b. *School-related Gender-based Violence (SRGBV): A Human Rights Violation and a Threat to Inclusive and Equitable Quality Education for All*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Global Kids Online Research Network. 2020. *Global Kids Online (2016–2018). Survey of children's digital use. Unpublished raw data. Data generated by the Global Kids Online research network, led by UNICEF Office of Research – Innocenti and the London School of Economics. The network comprises UNICEF country offices and academic partners around the world*. Florence, UNICEF.
- Grant, C. and Zwier, E. 2017. Intersectionality and Education. *Oxford Bibliographies*, <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0188.xml>
- Großkopf, I. and Struwe, U. 2019. Netzwerke - vielfältige Beziehungen als Motor für den Berufsein- und -aufstieg. Das bundesweite Netzwerk Komm, mach MINT [Networks - diverse relationships as a motor for career entry and career advancement. The nationwide network Come, do STEM]. Haffner, Y. and Loge, L. (eds), *Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung - Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte [Women in Technology and Science: A Question of Fit - Current Findings and Insights into Orientation Projects]*. Opladen/Berlin/Toronto, Verlag Barbara Budrich, pp. 146-63.
- GSMA. 2020. *The Mobile Gender Gap Report 2020*. London, GSMA.
- Gysbers, N. C. and Henderson, P. 2014. *Developing and Managing Your School Guidance and Counselling Program*. New York, Wiley.
- Harper, C. 2020a. *Historical Lessons on Gender Norm Change, with Case Studies from Uganda and Nepal*. London, Overseas Development Institute. (Advancing Learning and Innovation on Gender Norms.)
- _____. 2020b. *Why Look Back? It's Not Where we Are Going. The Value of History in Understanding Gender and Development*. London, Overseas Development Institute. (Advancing Learning and Innovation on Gender Norms.)
- Hassani, A., S. . 2019. Étude sur les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires dans l'Union des Comores [Study on Sexist Stereotypes in Textbooks in the Union of the Comoros]. (Unpublished.)
- Haugen, C. S., Klees, S. J., Stromquist, N. P., Lin, J., Choti, T. and Corneilse, C. 2014. Increasing the number of female primary school teachers in African countries: effects, barriers and policies. *International Review of Education*, Vol. 60, No. 6, pp. 753-76.
- Haver, J., Caruso, B. A., Ellis, A., Murat Sahin, J., Villasenor, M., Andes, K. L. and Freeman, M. C. 2013. *WASH in Schools Empowers Girls' Education in Masbate Province and Metro Manila, Philippines: An Assessment of Menstrual Hygiene Management in Schools*. New York UNICEF.
- Heslop, J. 2016. *Engaging Communities in Dialogue on Gender Norms to Tackle Sexual Violence in and around Schools*. London, Institute of Education, University College of London. (Technical Brief.)
- Hill, J., Ottem, R. and DeRoche, J. 2016. *Trends in Public and Private School Principal Demographics and Qualifications: 1987–88 to 2011–12*, U.S. Department of Education.
- Hoibian, S. and Millot, C. 2018. *Aider les Jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation des 18-25 ans [Helping Young People to Better Identify their Personal Tastes and Motivations: A Lever for Improving Guidance. Guidance Survey for 18-25 year olds]*. Paris, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.
- Hotchkins, B. K. 2016. African American males navigate racial microaggressions. *Teachers College Record*, Vol. 118, pp. 1-36.
- Houjeir, R., Al-Kayyali, R. A.-A., Alzyoud, S. and Ahmad-Derweesh, B. 2019. *UAE females in STEM higher education*. Conference paper for Advances in Science and Engineering Technology International Conferences, Dubai, Institute of Electrical and Electronics Engineers.

- Human Rights Watch. 2010. *Illusions of Care: Lack of Accountability for Reproductive Rights in Argentina*. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2018. *Africa: Pregnant Girls, Young Mothers Barred from School - African Governments Should Ensure Right to Education*. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2019. *Africa: Pregnant Girls, Young Mothers Denied School Education, Humanitarian Plans Should Include All Students*. New York, Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2019/06/16/africa-pregnant-girls-young-mothers-denied-school> (Accessed 2 September 2020.)
- Illinois Safe Schools Alliance. 2019. *LGBTQ Inclusive Curriculum Bill Approved by Illinois Gov. JB Pritzker*. Chicago, IL, Illinois Safe Schools Alliance, Public Health Institute of Metropolitan Chicago. <https://www.ilsafeschools.org/latest-news/lgbtq-inclusive-curriculum-bill-approved> (Accessed 11 December 2019.)
- Incikabi, L. and Ulusoy, F. 2019. Gender bias and stereotypes in Australian, Singaporean and Turkish mathematics textbooks. *Turkish Journal of Education*, Vol. 8, No. 4, pp. 298-317.
- IRC. 2020. *IRC data shows an increase in reports of gender-based violence across Latin America*. New York, International Rescue Committee. <https://www.rescue.org/press-release/irc-data-shows-increase-reports-gender-based-violence-across-latin-america> (Accessed 2 September 2020.)
- Islam, K. M. M. and Asadullah, M. N. 2018. Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS one*, Vol. 13, No. 1.
- Ispa-Landa, S. 2013. Gender, race, and justifications for group exclusion: urban black students bussed to affluent suburban schools. *Sociology of Education*, Vol. 86, No. 3, pp. 218-33.
- Jayachandran, S. 2017. Fertility decline and missing women. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 9, No. 1, pp. 118-39.
- Jones, S. and Myhill, D. 2004. Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No. 5.
- Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., Lowry, R., Chyen, D., Whittle, L., Thornton, J., Lim, C., Bradford, D., Yamakawa, Y., Leon, M., Brener, N. and Ethier, K. A. 2018. Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017. *Surveillance Summaries*, Vol. 67, No. 8, p. 113.
- Keller, L. M. 2014. The impact of states parties' reservations to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women. *Michigan State Law Review*, Vol. 2014, p. 309.
- Kenya Ministry of Labour and Social Protection. 2019. *Kenya Violence Against Children Survey: Findings from a National Survey, 2019*. Nairobi, Department of Children's Services, Ministry of Labour and Social Protection.
- Koordinationsstelle Chance Quereinstieg. 2019. *6,6% Männer in Kitas [6.6% men in day care centres]*. Berlin, Koordinationsstelle Chance Quereinstieg. https://www.chance-quereinstieg.de/aktuelles/detailansicht?tx_ttnews%5Btt_news%5D=1658&cHash=1d193228e0d38d269911e5bb39bfd1f1 (Accessed 2 September 2020.)
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M. and Truong, N. L. 2018. *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York, GLSEN.
- Kovalskys, I., Rausch Herscovici, C., Indart Rougier, P., Añez, E. V., Zonis, L. N. and Orellana, L. 2016. Childhood obesity and bullying in schools of Argentina: analysis of this behaviour in a context of high prevalence. *Journal of Childhood Obesity*, Vol. 1, No. 11.
- Kumari, D. 2015. Autonomy of educated urban women and their attitude towards female foeticide in India. *Human Geographies*, Vol. 9, No. 1, p. 17.
- Labib, N. 2019. *The Role of Parents in the Higher Education and Career Choices of Women of Arab Descent: A Comparative Study of Australia and the UAE*. Doctoral dissertation, University of Sydney.
- Labib, N. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: School Counselling and Career Education Programmes to Improve Girls and Women Access to Secondary TVET and STEM in Higher Education in the United Arab Emirates*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Lahelma, E. 2011. Gender Awareness in Finnish Teacher Education: An Impossible Mission? *Education Enquiry*, Vol. 2, No. 2.
- Lei, Z. and Lundberg, S. 2020. *Vulnerable Boys: Short-Term and Long-Term Gender Differences in the Impacts of Adolescent Disadvantage*. Bonn, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12944.)

- Liang, J. G., Sottile, J. and Peters, A. L. 2018. Understanding Asian American women's pathways to school leadership. *Gender and Education*, Vol. 30, No. 5, pp. 623-41.
- Lifting Limits. 2019. 'We can all be what we want to be': A Whole School Approach to Challenge Gender Stereotypes and Promoting Gender Equality in Primary Schools. *Independent Evaluation of the Lifting Limits Pilot Year 2018-2019*. London, Lifting Limits.
- Lin, M. M. 2019. Malaysia revises 'victim-shaming' school text book. *BBC News*.
- Lin, Y. C., Latner, J. D., Fung, X. C. C. and Lin, C. Y. 2017. Poor health and experiences of being bullied in adolescents: self-perceived overweight and frustration with appearance matter. *Obesity*, Vol. 26, No. 2, pp. 397-404.
- Local Government Association. 2019. *Engaging with Schools and Communities to Support Inclusive Teaching of Relationships and Sex Education*. London, Local Government Association, <https://www.local.gov.uk/engaging-schools-and-communities-support-inclusive-teaching-rse>
- López Navajas, A. and López García-Molins, Á. 2009. *La Presencia de las Mujeres en la E.S.O [The Presence of Women in Compulsory Secondary Education]*. University of Valencia. <http://meso.uv.es/informe/index.php> (Accessed 2 September 2020.)
- Louzano, P. and Pitombera, D. 2020. *A Case Study of the Implementation of the Beijing Education Commitments in Brazil – Women in the Education Work Force: Changes from 1995 to 2020*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Margheri, L. 2016. Women in engineering, science, and technology in the United Arab Emirates. *IEEE Robotics and Automation Magazine*, June, pp. 102-104.
- Master, A., Moscatelli, A. and Meltzoff, A. N. 2017. Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 160, pp. 92-106.
- Maurer, E. L., Patrick, J., Britto, L. M. and Millar, H. 2018. *Where are the Women? A Report on the Status of Women in the United States Social Studies Standards*. Alexandria, Va. National Women's History Museum.
- Mayer, A. K., Kalamkarian, H. S., Cohen, B., Pellegrino, L., Boynton, M. and Yang, E. 2019. *Integrating Technology and Advising: Studying Enhancements to Colleges' iPASS Practices*. New York.
- Mehari, Y. G. 2016. Gender construction through textbooks: the case of an Ethiopian primary school English textbook. *Africa Education Review*, Vol. 13, No. 3-4, p. 21.
- Melesse, T. 2020. *Gender Responsive Teaching and Learning Materials Development and Revision in Ethiopia*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Mokgolodi, H. L. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: Botswana Case Study on School Counselling and Scientific Education in Higher Education*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Mulugeta, Y. W. 2019. Analyzing curriculum materials from a gender perspective: grade eight English textbook of Ethiopia in focus. *Bahir Dar Journal of Education*, Vol. 19, No. 2, pp. 138-55.
- Namatende-Sakwa, L. 2018. Networked texts: discourse, power and gender neutrality in Ugandan physics textbooks. *Gender and Education*, Vol. 31, No. 3, pp. 362-76.
- National Center for Education Statistics. 2019. *Indicator 15: Retention, Suspension, and Expulsion*. Washington, DC, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_RDA.asp (Accessed 3 March 2020.)
- News18. 2019. Goodbye, gender stereotypes: Maharashtra school textbooks do away with 'traditional' roles. *News18*.
- OECD. 2008. *Growing Unequal: Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017. *The Pursuit of Gender Equality: an Uphill Battle*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2019a. *OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Skills Studies.)
- _____. 2019b. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- _____. 2019c. *PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries Volume I, II & III*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2019d. *SIGI 2019 Regional Report for Eurasia* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Social Institutions and Gender Index.)
- OHCHR. 2017. *Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 18 of the Convention - Sixth Periodic Report of States Parties due in 2015: Nepal*, New York, United Nations Committee on the Elimination of Discrimination Against Women.
- Onoyase, A. 2018. Attitude of parents toward female-child secondary education in Sokoto State, Nigeria: implications for counselling. *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 8, No. 2, pp. 21-28.
- Opoku, M. 2020. *Parental Attitude Towards Inclusive Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- OREI. 2019. *Perú: Sentencia de la Corte Suprema falla a favor de la inclusión del enfoque de género en el Currículo Nacional de Educación Básica [Peru: Supreme Court ruling rules in favor of the inclusion of the gender approach in the National Curriculum of Basic Education]*. São Paulo, Observatorio Regional de Educación Inclusiva. https://orei.redclade.org/post_leyes/peru-sentencia-de-la-corte-suprema-falla-a-favor-de-la-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-el-curriculo-nacional-de-educacion-basica/ (Accessed 2 September 2020.)
- Osorio Vázquez, M. C. 2017. *Understanding Girls' Education in Indigenous Maya Communities in the Yucatán Peninsula: Implications for Policy and Practice*. Washington, DC, Brookings Institution. (Echidna Global Scholars Program Policy Brief.)
- Paivandi, S. 2008. *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Washington DC, Freedom House.
- Pavlovaite, I. and Weber, M. 2019. *Education Trade Unions Addressing Gender Equality through Social Dialogue*. Brussels, European Trade Union Committee for Education. (Research Report.)
- Peru Ministry of Education. 2016. *Aprueban el Currículo Nacional de la Educación Básica, Resolución Ministerial 281-2016-MINEDU [Approval of National Basic Education Curriculum, Ministerial Resolution 281-2016-MINEDU]*. Lima, Ministry of Education.
- _____. 2017. *Los 6 Mitos Del Currículo Nacional [The Six Myths of the National Curriculum]*. Lima, Ministry of Education.
- _____. 2019. *Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar: Sí se Ve - Informe 2013-2018 [Specialized System for Reporting School Violence Cases: Yes, You See - 2013-2018 Report]*. Lima, Ministry of Education.
- Philippines Department of Education. 2020. *WASH in Schools: Three Star Approach - Menstrual Hygiene Management WinS Monitoring Results Philippines School Year 2017/2018 to 2018/2019*. Manila, Department of Education.
- Piketty, T. 2019. *Capital and Ideology*. Boston, Mass., Harvard University Press.
- Purewal, N. and Hashmi, N. 2015. Between returns and respectability: parental attitudes towards girls' education in rural Punjab, Pakistan. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 36, No. 7.
- Rafferty, L., Dalton, B., Hill, B., Saris, I., Atkinson-Barrett, L. and Maynard, L. 2010. *Consideration of Merit Relative to Opportunity in Employment-Related Decisions*. Group of Eight HR Directors Staff Equity Subcommittee Project.
- Republic of Korea Ministry of Gender Equality and Family. 2018. *교과서 속의 성차별, 이렇게 바꿔주세요! [Gender discrimination in textbooks, change it like this!]*. Seoul, Ministry of Gender equality and Family. http://www.mogef.go.kr/nw/enw/nw_enw_s001d.do?jsessionid=RAKBAWd9vBTYlyW8VGCwsAkLmogef21?mid=mda700&bbtSn=706569 (Accessed 11 December 2019.)
- Roggeband, C. and Krizsan, A. 2019. *Democratic backsliding and backlash against women's rights: understanding the current challenges for feminist politics*. New York, UN Women. (Discussion Paper 35.)
- Rose, P., Gordon, R., Marston, L., Zubairi, A. and Downing, P. 2020. *Transformative Political Leadership to Promote 12 Years of Quality Education for All Girls*. Cambridge, Cambridge University and UNGEI.
- Rosenberg, S. 2017. *Voice assistants aren't so easy to fire: Alexa, Google, and Siri will get to know all about you; but if you want to switch, you'll have to start again at square one*, Wired. <https://www.wired.com/story/voice-assistants-arent-so-easy-to-fire/> (Accessed 2 September 2020.)
- Rosky, C. 2017. Anti-Gay Curriculum Laws. *Columbia Law Review*, Vol. 117, pp. 1461-541.
- Rubenson, K. 2011. *Adult Learning and Education*. Academic Press.
- Rubiano-Matulevich, E. and Viollaz, M. 2019. *Gender Differences in Time Use: Allocating Time between the Market and the Household*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 8981.)

- Sarvarzade, S. and Wotipka, C. M. 2017. The rise, removal, and return of women: gender representations in primary-level textbooks in Afghanistan, 1980–2010. *Comparative Education*, Vol. 53, No. 4, pp. 578-99.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Jalongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J. and Kellam, S. 2006. A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive behavior trajectories across elementary school: prediction to young adult antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 74, No. 3, pp. 500-11.
- Schleicher, A. 2019. *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Scierri, I. D. M. 2017. Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria [Gender stereotypes in supplementary reading in primary schools]. *Gender Rivista internazionale di studi di genere*, Vol. 6, No. 12.
- Scotland Government. 2018. *LGBTI Education: Scotland Will Lead the Way in Inclusive Education*, Scottish Government. <https://www.gov.scot/news/lgbti-education/> (Accessed 11 December 2019.)
- Sierra Leone Ministry of Basic and Senior Secondary Education. 2020. *The Ministry of Basic and Senior Secondary Education hereby announces that the 2010 decision of the government of Sierra Leone preventing pregnant girls from attending school is overturned*. Freetown.
- Smith, E. 2020. Dramatic rise in Kenya early pregnancies amid school closures, IRC data suggests. *Devex*, 14 August.
- South Carolina Code of Laws. 2013. *Title 59 - Education; Chapter 32 - Comprehensive Health Education Program; Section 59-32-30. Local School Boards To Implement Comprehensive Health Education Program; Guidelines And Restrictions*. Columbia, S.C., South Carolina Legislature.
- Speich, M. 2014. *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland [School, and Then? Challenges in the Vocational or Career Orientation of Students in Germany]*. Düsseldorf, Allensbach Institute for Demoscopy for the Vodafone Stiftung.
- Statistics Sierra Leone. 2018. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2017: Survey Findings Report*. Freetown, Statistics Sierra Leone.
- Statistics Sierra Leone and ICF. 2019. *Sierra Leone Demographic and Health Survey 2019: Key Indicators*. Freetown/Rockville, Md., Statistics Sierra Leone and ICF.
- Statistics Sierra Leone and UNICEF-Sierra Leone. 2011. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2010: Final Report*. Freetown, statistics Sierra Leone and UNICEF-Sierra Leone.
- Stevens, J. 2011. *Bullying: Bullycide and Childhood Obesity*. Tampa, FL, Obesity Action Coalition. <https://www.obesityaction.org/community/article-library/bullying-bullycide-and-childhood-obesity>
- Stevenson, B. and Zlotnick, H. 2018. Representations of men and women in introductory economics textbooks. *AEA Papers and Proceedings*, Vol. 108, No. May 2018, pp. 180-85.
- Stewart, H. 2019. LGBT education in the UK must not stop with children when adults are part of the problem. *Euronews*.
- Taub, A. 2020. A new Covid-19 crisis: domestic abuse rises worldwide. *New York Times*, 6 April.
- Tesema, T. and Braeken, J. 2018. Regional inequalities and gender differences in academic achievement as a function of educational opportunities: evidence from Ethiopia. *International Journal of Educational Development* Vol. 60, pp. 51-59.
- Texas Health and Safety Code. 2018. *Chapter 163. Education Program About Sexual Conduct And Substance Abuse; Sec. 163.002. Instructional Elements*. Austin, Tx., Texas Legislature Online.
- Thai PBS News. 2019. *สำเร็จ! บรรจุหลักสูตร “ความหลากหลายทางเพศ” ตั้งแต่ ป.1 [Success! Packing course 'Sexual Diversity' from Primary 1]*. Bangkok, Thai PBS News. <https://news.thaipbs.or.th/content/280153>
- The Economist. 2019. British Muslim parents oppose LGBT lessons in primary school. *The Economist*.
- The Guardian. 2019. Birmingham School stops LGBT Lessons after Parents protest. *The Guardian*.
- UAE Ministry of Education. 2014. *Higher Education and Scientific Research organizes workshops for high school students*. Abu Dhabi, Ministry of Education. <https://www.moe.gov.ae/En/MediaCenter/archive/mohesr/news/Pages/Higher-Education-and-Scientific-Research-organizes-workshops-for-high-school-students.aspx> (Accessed 2 September 2020.)
- _____. 2015. *Higher Education holds workshops for parents of 12th grade students*. Abu Dhabi, Ministry of Education. <https://www.moe.gov.ae/En/MediaCenter/archive/mohesr/news/Pages/Higher-Education-holds-workshops-for-parents-of-12th-grade-students.aspx> (Accessed 2 September 2020.)

- ____. 2020. *The Ministry of Education Strategy 2010-2020: Aiming in Accomplishing a Score of 10/10 in All of its Initiatives*. Abu Dhabi, Ministry of Education.
- UIL. 2019. *4th Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIS. 2018. *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 49.)
- ____. 2019. *New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School*. Montreal, UIS. (Fact Sheet 56.)
- UN Women. 2014. *Beijing Declaration and Platform for Action: Beijing+5 Political Declaration and Outcome*. New York, UN Women.
- ____. 2020a. *Gender Equality: Women's Rights in Review 25 Years After Beijing*. New York, UN Women.
- ____. 2020b. *Violence against women and girls: the shadow pandemic*. New York, UN Women. <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-during-pandemic> (Accessed 2 September 2020.)
- UNDP. 2020. *2020 Human Development Perspectives: Tackling Social Norms - A Game Changer for Gender Inequalities*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO. 2015. *From Insult to Inclusion - Asia-Pacific Report on School Bullying, Violence and Discrimination on the basis of Sexual Orientation and Gender Identity*. Bangkok, UNESCO.
- ____. 2016a. *Closing the Gender Gap in STEM: Drawing More Girls and Women into Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Bangkok, UNESCO. (UNESCO Asia-Pacific Education Thematic Brief.)
- ____. 2016b. *Out in the Open*. Paris, UNESCO.
- ____. 2018a. *International Technical Guidance on Sexuality Education. An Evidence-informed Approach*. Paris, UNESCO.
- ____. 2018b. *School Violence and Bullying: Global Status and Trends, Drivers and Consequences*. Paris, UNESCO.
- ____. 2019a. *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris, UNESCO.
- ____. 2019b. *I'd Blush if I Could: Closing Gender Divides in Digital Skills through Education*. Paris, UNESCO.
- ____. 2019c. *Strengthening gender responsive pedagogy for STEM in Uganda*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/news/strengthening-gender-responsive-pedagogy-stem-uganda> (Accessed 23 September 2019.)
- ____. 2020a. *COVID-19 Education Response Webinar: Addressing the Gender Dimensions of COVID-related School Closures*. Paris, UNESCO. <https://apa.sdg4education2030.org/sites/apa.sdg4education2030.org/files/2020-04/UNESCO%20COVID-19%20webinar-Addressing%20the%20gender%20dimensions%20of%20school%20closures.pdf>
- ____. 2020b. *Gender equality and the empowerment of women and girls must remain a priority during the COVID-19 pandemic*. Paris, UNESCO.
- ____. 2020c. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education - All Means All*. Paris, UNESCO.
- ____. 2020d. *Her Atlas: Atlas of girls' and women's right to education*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/education/girls-women-rights> (Accessed 2 September 2020.)
- ____. 2020e. *UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students Are at Risk of not Returning to School?* Paris, UNESCO.
- UNESCO and UNFPA. 2012. *Sexuality Education: A Ten-Country Review of School Curricula in East and Southern Africa*. Paris, UNESCO and UNFPA.
- UNFPA. 2014. *Child Marriage in Eastern Europe and Central Asia: Regional Overview*. New York, United Nations Population Fund.
- ____. 2020. *Impact of the COVID-19 Pandemic on Family Planning and Ending Gender-based Violence, Female Genital Mutilation and Child Marriage*. New York, United Nations Population Fund.
- UNICEF. 2017. *Maternidad y Paternidad Adolescente. El Derecho a la Educación Secundaria. Estudio Sobre una Experiencia Educativa de la Provincia de Buenos Aires [Maternity and Adolescent Paternity. The Right to Secondary Education. Study on an Educational Experience of the Province of Buenos Aires]*. Buenos Aires, UNICEF.
- ____. 2019. *Guidance on Menstrual Health and Hygiene*. New York, UNICEF.
- ____. 2020. *Child marriage*. New York, UNICEF. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/> (Accessed 2 September 2020.)

- UNICEF and Argentina Ministry of Social Development. 2013. *Encuesta Sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia: Principales Resultados 2011-2012 [Survey on Living Conditions of Children and Adolescents: Main Results 2011-2012]*. Buenos Aires, UNICEF and Ministry of Social Development.
- UNICEF, USAID and Botswana Ministry of Local Government and Rural Development. 2019. *Report on Violence Against Children Survey (VACS): National Survey on Life Experiences and Risk of HIV Infection Among 13-24 Year Old Males and Females in Botswana Gaborone*, Ministry of Local Government and Rural Development.
- United Nations. 2020a. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. New York, United Nations Treaty Collection. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-8&chapter=4 (Accessed 2 September 2020.)
- _____. 2020b. *Review and Appraisal of the Implementation of the Beijing Declaration and Platform for Action and the Outcomes of the Twenty-third Special Session of the General Assembly: Report of the Secretary-General*. New York, United Nations.
- United States Department of Education. 2018. *The Guidance Counselor's Role in Ensuring Equal Educational Opportunity*. Washington, DC, Department of Education, Office of Civil Rights. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/hq43ef.html> (Accessed 11 December 2019.)
- UNPD. 2019. *2019 Revision of World Population Prospects*. New York, United Nations Population Division. <https://population.un.org/wpp/> (Accessed 2 September 2020.)
- Unterhalter, E. 2020. *Making Gender Equality Inclusive and Equitable in and through Education*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020)
- Vives-Cases, C. 2019. *After two-year of Lights, Cameras and Actions against Dating Violence, here we are!* Alicante, Spain, Lights4Violence. <http://www.lights4violence.eu/content/after-two-year-lights-cameras-and-actions-against-dating-violence-here-we-are> (Accessed 2 September 2020.)
- Vives-Cases, C., Davo-Blanes, M. C., Ferrer-Cascales, R., Sanz-Barbero, B., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Lillo-Crespo, M., Bowes, N., Neves, S., Mocanu, V., Carausu, E. M., Pyżalski, J., Forjaz, M. J., Chmura-Rutkowska, I., Vieira, C. P. and Corradi, C. 2019. Lights4Violence: a quasi-experimental educational intervention in six European countries to promote positive relationships among adolescents. *BMC Public Health*, Vol. 19, No. 1, pp. 389-400.
- Welsch, D. M. and Windeln, M. 2019. Student gender, counselor gender, and college advice. *Education Economics*, Vol. 27, No. 2, pp. 112-31.
- Women's Link Worldwide, Amnesty International and IPPF. 2020. *Guidelines for Protecting the Rights of Women and Girls During the Covid-19 Pandemic*. Women's Link Worldwide, Amnesty International and International Planned Parenthood Federation.
- Wondifraw, D. 2017. A survey of gender representation in social studies textbooks of Ethiopian primary schools. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, Vol. 21, No. 1, p. 7.
- Wood, B. 2017. Senate approves lifting ban on 'advocacy of homosexuality' in Utah schools. *The Salt Lake Tribune*.
- World Bank. 2018. *Global Database on Intergenerational Mobility*. Washington, DC, World Bank (Accessed 2 September 2020.)
- _____. 2020. *Gender Dimensions of the COVID-19 Pandemic: Policy Note*. Washington, DC, World Bank.
- World Economic Forum. 2020. *Global Gender Gap Report 2020*. Geneva, World Economic Forum.
- Zambia Ministry of General Education and UNESCO. 2019. *Standards of Practice for the Teaching Profession in Zambia*. Lusaka, Ministry of General Education.

Rapport sur l'égalité des genres

UNE NOUVELLE GÉNÉRATION : 25 ANS D'EFFORTS POUR ATTEINDRE L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

Le *Rapport 2020* sur l'égalité des genres dresse le bilan des progrès réalisés en matière de parité et d'égalité des genres dans l'éducation de la petite enfance à l'âge adulte. Il souligne les avancées majeures, mais aussi les cas de stagnation ou de régression. Il met en lumière les bonnes politiques et pratiques visant à protéger le droit à l'éducation pour tous, ainsi que les domaines qui méritent une attention particulière dans le contexte de la pandémie de COVID-19.

Coincitant avec le 25^e anniversaire de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing, un programme visionnaire en faveur de l'autonomisation des femmes adopté en 1995 par 189 gouvernements, le présent *Rapport* s'interroge sur la mobilité des niveaux d'éducation entre les générations. Il évalue la mise en œuvre de certaines des stratégies convenues à Beijing, en s'appuyant sur des études de cas nationales sur les grossesses précoces, l'orientation scolaire, les matériels d'enseignement et d'apprentissage, la place des femmes dans le personnel enseignant et dans les postes de gestion et de direction de l'éducation, et la violence de genre à l'école.

Nourrie par cet aperçu des progrès réalisés en matière d'égalité des genres dans et par l'éducation au cours des 25 dernières années, l'analyse livrée ici montre que tous n'en ont pas bénéficié et que beaucoup sont encore laissés pour compte, en particulier lorsqu'il y a intersection du genre avec d'autres caractéristiques comme la pauvreté, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique ou le handicap. S'appuyant sur le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020*, cette édition montre comment le principe d'inclusion dans l'éducation peut faire progresser l'égalité des genres dans l'éducation et au-delà.

Il énonce aussi une série de recommandations à vocation politique visant à guider les rédacteurs d'un nouveau texte, qui sera arrêté lors du Forum Génération Égalité de 2021 et pourrait remplacer la Déclaration de Beijing pour la prochaine génération de filles et de femmes.



9 789232 002242