



RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION
RÉSUMÉ SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES

2018

Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation



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



Objectifs de
développement
durable

UNGEI!
United Nations Girls'
Education Initiative



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2018

Résumé sur l'égalité des genres

TENIR NOS ENGAGEMENTS EN FAVEUR
DE L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

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

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

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

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Directeur: Manos Antoninis

Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Anna D'Addio, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Will Smith et Rosa Vidarte.

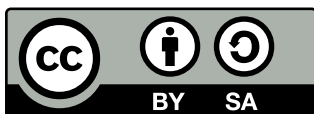
L'équipe tient à remercier son directeur sortant Aaron Benavot, qui a dirigé les travaux de recherche et développement pour ce rapport.

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) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr>). 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-useccbysa-fr>).

Titre original : Global Education Monitoring Report Gender Review 2018: Meeting our commitments to gender equality in education



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 :
<http://fr.unesco.org/gem-report/>

© UNESCO, 2018

Première édition
Publié en 2018 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Création graphique : FHI 360
Mise en page : FHI 360

Bandes dessinées : Godfrey Mwampembwa (GADO)
Composition : UNESCO
ISBN : 978-92-3-200148-1

Ce résumé et toutes les autres publications de l'équipe GEM peuvent être téléchargés aux adresses suivantes : bitly.com/CountOnME and gem-report-2017.unesco.org.

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

- 2018 *Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation*
- 2016 *L'éducation pour l'humanité et la planète : créer des avenir durables pour tous*

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

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

Photo de couverture : Andres Pascoe

Légende : Des élèves étudient dans une école près de Manaus, dans l'État d'Amazonas, Brésil.

Avant-propos

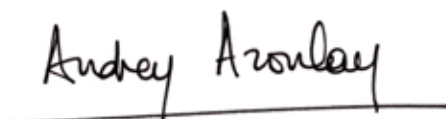
En souscrivant au Programme de développement durable à l'horizon 2030, les pays s'engagent à ne laisser personne de côté. C'est pourquoi aucune cible de ce programme ne peut être considérée atteinte si l'égalité des genres n'est pas obtenue. Créer un monde plus inclusif, plus juste et plus équitable – ce qui est l'essence même du développement durable – implique de veiller à ce que chaque homme et chaque femme, chaque garçon et chaque fille, ait les moyens de vivre dans la dignité. Une éducation inclusive, de qualité et équitable du point de vue du genre est essentielle à la réalisation de cet objectif.

Le Résumé sur l'égalité des genres 2018, sixième édition, élaboré par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, dresse le constat qu'il ne suffit pas de s'intéresser à la parité dans les taux de scolarisation, domaine dans lequel des progrès considérables sont actuellement accomplis, car l'inégalité des genres revêt beaucoup d'autres formes. Notre cadre de suivi et nos mécanismes de collecte de données doivent être plus précis afin de révéler d'autres manifestations de l'inégalité des genres dans l'éducation. Celle-ci peut résider dans la sous-représentation des femmes aux poste de direction du secteur, dans l'inadaptation des infrastructures scolaires ou dans la représentation faussée des genres dans les manuels scolaires.

Le Résumé sur l'égalité des genres s'attache à déterminer qui doit rendre des comptes quand prévaut l'inégalité des genres dans l'éducation. Il nous rappelle que les pays se sont engagés par des traités internationaux à défendre le droit des femmes et des filles à l'éducation. Pour tenir ces engagements, les gouvernements doivent mettre en place des lois et des politiques qui lèvent les obstacles restreignant l'accès des femmes et des filles à l'école et qui préviennent la discrimination dont elles sont l'objet dans le milieu scolaire.

Il convient de comprendre la nature de ces barrières structurelles et de les combattre directement. Cet effort ne nécessite pas uniquement un soutien financier, des capacités suffisantes et des structures d'appui. Le comportement des enseignants, les choix des parents ou les processus décisionnels sont autant de facteurs qui influent sur la probabilité qu'une fille soit scolarisée jusqu'à la fin de ses études dans un environnement d'apprentissage équitable. C'est pourquoi il faut également combattre la discrimination et les rapports de force déséquilibrés qui sont enracinés profondément et de longue date dans d'autres sphères de la vie.

Il incombe à chacun d'entre nous, en tant que membre de la communauté ou professionnel du secteur, de surveiller l'action des gouvernements, des établissements scolaires et des enseignants, afin de garantir que les pratiques et attitudes discriminatoires ne soient pas tolérées. Le Résumé sur l'égalité des genres 2018 expose comment cela peut être accompli aux échelons local, national et mondial.



Audrey Azoulay
Directrice générale de l'UNESCO



Des élèves de North High School
à Des Moines, Iowa, célèbrent la
remise de leurs diplômes.

CRÉDIT: Des Moines Public Schools.

Introduction

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 a ouvert un nouveau chapitre dans la longue lutte en faveur de l'égalité des genres. Son engagement à « ne laisser personne de côté » est l'expression de la conviction que les garçons et les filles, les hommes et les femmes devraient bénéficier du développement sur un pied d'égalité. Il envisage par ailleurs un « monde où l'égalité des sexes soit une réalité pour chaque femme et chaque fille et où tous les obstacles juridiques, sociaux et économiques à leur autonomisation aient été levés.

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

TRANSFORMER NOTRE MONDE : LE PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DURABLE À L'HORIZON 2030 (§ 20)

Alors que le cinquième Objectif de développement durable (ODD) est essentiellement axé sur le genre, les autres objectifs soutiennent également l'autonomisation des femmes. Les relations entre les différents objectifs envoient un message puissant en faveur de la réalisation de l'égalité des genres dans différents domaines. Par exemple, l'égalité des genres dans l'éducation ne peut être obtenue que par des efforts spécifiques à l'éducation, mais elle dépend également d'interventions dans d'autres domaines. Dans le même temps, les progrès réalisés en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation peuvent avoir des effets importants sur l'égalité dans l'emploi, la santé et la nutrition.

Le Cadre d'action Éducation 2030, outil qui vise à aider la communauté internationale à atteindre l'ODD 4 sur l'éducation, reconnaît explicitement l'égalité des genres comme principe directeur lié à la réalisation du droit à l'éducation. Il stipule clairement que les filles et les garçons, les femmes et les hommes, doivent bénéficier des mêmes possibilités « dans et par l'éducation ».

Dans ce sixième résumé sur l'égalité des genres, qui fait partie d'une série qui a commencé en 2011, l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation reste concentrée sur une large conception de l'égalité des genres, qui va au-delà du simple comptage du nombre de filles et de garçons dans les classes. La première partie du résumé examine les disparités en matière de participation et de compétences, aux postes à responsabilité des secteurs éducatif et politique et dans certains aspects des infrastructures et des programmes scolaires. Elle examine également les questions liées au genre dans le cadre de la formation professionnelle, en explorant le rôle de l'éducation dans trois autres ODD concernant l'agriculture, la santé, et l'eau et l'assainissement. La deuxième partie du résumé analyse les institutions, les lois et les politiques afin d'explorer des manières de déterminer et de faire appliquer le principe de responsabilité pour l'égalité des genres dans l'éducation.

Des élèves utilisent une
tablette fournie par le
gouvernement aux écoles
publiques, au sud-ouest
de Caracas, au Venezuela.

CRÉDIT: Rapport GEM/Victor Raïson



Suivi de l'égalité des genres dans l'éducation

En vertu du Programme de développement durable à l'horizon 2030, un nouveau cadre de suivi de l'éducation a été établi. Il remplace le cadre mis en place en vertu des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Le nouveau système utilise des sources d'informations bien plus riches que celui qu'il remplace, élargissant son champ d'action afin de répondre aux ambitions des ODD. Même s'il ne parvient qu'à effleurer la surface de l'enseignement et des questions d'apprentissage tout au long de la vie liées au développement durable, ce nouveau cadre nécessite une mobilisation majeure des ressources afin de définir des normes, déployer les outils appropriés et, plus particulièrement, capturer les différents aspects de l'inclusion et de l'équité.

En évaluant l'égalité des genres, le cadre de suivi de l'ODD 4 franchit une étape importante par rapport à l'OMD 3, illustrée par les 11 indicateurs mondiaux de l'ODD 4 adoptés par l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2017. En vertu de l'OMD 3, la parité des genres ne faisait l'objet d'un suivi qu'au niveau des inscriptions dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire et de l'alphabétisation des adultes. L'ODD 4 prévoit à contrario que tous les indicateurs soient ventilés par sexe dans la mesure du possible (**Tableau 1**). L'indicateur 4.5.1 établit l'exigence d'un indice de parité des genres pour tous les indicateurs pouvant être ventilés, réitérés dans les références à la ventilation « par sexe » dans les autres indicateurs (par exemple, dans l'indicateur 4.1.1, etc.).

TABLEAU 1 :

Indicateurs mondiaux relatifs à l'ODD 4 par organisation chargée de la mise en œuvre et par niveau de classification

Indicateur	Organisation chargée de la mise en œuvre	Niveau
4.1.1 Proportion d'enfants et de jeunes :	ISU	
(a) en cours élémentaire ;		III
(b) en fin de cycle primaire ; et (c) en fin de premier cycle du secondaire		II
qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en i) lecture et ii) mathématiques, par sexe		
4.2.1 Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe	UNICEF	III
4.2.2 Taux de participation à des activités d'apprentissage organisées (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe	ISU	I
4.3.1 Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe	ISU	II
4.4.1 Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication, par type de compétence	ISU / UIT	II
4.5.1 Indices de parité (femmes/hommes , urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés selon l'indicateur	ISU	I / II / III selon l'indicateur
4.6.1 Proportion de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en alphabétisme et b) arithmétique fonctionnels, par sexe	ISU	II
4.7.1 Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l' égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants	ISU	III
4.a.1 Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : a) l'électricité ; b) l'Internet à des fins pédagogiques ; c) des ordinateurs à des fins pédagogiques ; d) des infrastructures et du matériel adaptés aux élèves handicapés ; e) une alimentation de base en eau potable ; f) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes ; g) des équipements de base pour le lavage des mains [conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, Assainissement et Hygiène pour tous (WASH)]	ISU	II
4.b.1 Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation	OCDE	I
4.c.1 Proportion d'enseignants dans : (a) le préscolaire ; (b) le cycle primaire ; (c) le premier cycle du secondaire ; et (d) le deuxième cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (en particulier dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné	ISU	I

Note : Mis en gras par nos soins. Les niveaux de classification sont définis comme suit :

Niveau I : indicateur clair sur le plan conceptuel, doté d'une méthodologie et de normes établies à l'échelle internationale, et pour lequel des données sont régulièrement produites par au moins 50 % des pays et de la population dans toutes les régions où il est pertinent.

Niveau II : indicateur clair sur le plan conceptuel, doté d'une méthodologie et de normes établies à l'échelle internationale, mais pour lequel la production de données par les pays n'est pas régulière.

Niveau III : l'indicateur ne dispose pas encore d'une méthodologie ou de normes établies à l'échelle internationale, mais l'élaboration ou la mise à l'épreuve d'une méthodologie/de normes est en cours (ou prévue).

Source : GIAE-ODD (2017).

Pour bon nombre d'indicateurs mondiaux, il est nécessaire de poursuivre le travail méthodologique. Le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux ODD, créé par la Commission de statistique de l'ONU pour superviser le développement du cadre de suivi des ODD, a adopté une classification à trois niveaux suivant la méthodologie établie et la couverture des données. Pour l'objectif de l'éducation, trois indicateurs sont identifiés comme des indicateurs de niveau I (« méthodologie établie... et données régulièrement communiquées par les pays »), quatre comme des indicateurs de niveau II (« méthodologie établie... mais les pays ne communiquent pas régulièrement leurs données ») et deux comme des indicateurs de niveau III (« absence de méthodologie établie »). Deux indicateurs figurent dans plusieurs catégories. Même lorsque les indicateurs ne sont pas totalement définis, il demeure néanmoins possible de rendre compte de disparités entre les genres.

Malgré ces progrès, le cadre de suivi ne va pas assez loin ; un cadre de suivi complet traitant le défi de l'égalité des genres dans l'éducation aurait besoin d'être beaucoup plus large. Équilibrer les opportunités éducatives entre les hommes et les femmes, en termes de participation et d'apprentissages concrets, notamment, est nécessaire mais insuffisant pour réaliser l'égalité des genres dans l'éducation. Il est nécessaire d'établir des indicateurs pour au moins cinq domaines supplémentaires afin de circonscrire cet enjeu : normes, valeurs et attitudes liées au genre (dont bon nombre peuvent être influencées par l'éducation) ; institutions extérieures au système éducatif ; lois et politiques éducatives ; affectation des ressources ; et pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Unterhalter, 2015).

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2016 a reconnu cette faiblesse et introduit un cadre étendu pour le suivi de l'égalité des genres dans l'éducation (**Tableau 2**). Bien que le traitement systématique des indicateurs dans tous les domaines n'entre pas dans le champ d'application de ce rapport, le résumé aborde de manière sélective certains indicateurs qui ne relèvent pas du domaine des opportunités éducatives.

Cette section du résumé traite des disparités entre les genres dans la participation à l'éducation, à l'apprentissage, au développement de compétences et à l'accès aux postes à responsabilité. Il décrit ensuite le rôle de l'éducation dans certains ODD au-delà de l'ODD 4.

TABLEAU 2 :
Indicateurs potentiels d'inégalité entre les genres dans l'éducation, par domaine

Domaine	Indicateur
Possibilités d'éducation	<ul style="list-style-type: none"> Indice de parité entre les sexes pour les taux de scolarisation, de transition et d'achèvement et les résultats d'apprentissage (seul ou en interaction avec la situation géographique et le niveau de richesse)
Normes, valeurs et attitudes liées au genre p. ex. décisions relatives à la santé sexuelle et reproductive, autonomisation des femmes, violence familiale, décisions relatives aux dépenses du ménage	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage de la population âgée de 20 à 24 ans mariée avant l'âge de 18 ans Pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans ayant donné naissance à un enfant vivant entre 15 et 18 ans ou avant Pourcentage de personnes d'accord avec l'affirmation suivante : « Les études universitaires sont plus importantes pour un garçon que pour une fille » (p. ex. Enquête mondiale sur les valeurs) Pourcentage de personnes d'accord avec l'affirmation suivante : « Si une femme fait brûler le repas, il est justifié que son mari la batte » (p. ex. EDS et MICS) Degré de participation aux décisions relatives à la planification familiale Degré de participation aux décisions relatives aux revenus et aux dépenses du ménage Taux de participation à la population active ou taux d'emploi Pourcentage de femmes occupant un poste de direction dans le secteur politique ou économique
Institutions extérieures au système éducatif p. ex. législation interdisant la discrimination fondée sur le sexe	<ul style="list-style-type: none"> La constitution comporte-t-elle au moins une approche relative à l'égalité des sexes ? Le pays est-il signataire de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) ? Résultats de l'indice Institutions sociales et égalité homme-femme (ISE)
Lois et politiques éducatives p. ex. garanties du droit à l'éducation pour les filles et les femmes	<ul style="list-style-type: none"> La constitution protège-t-elle le droit à l'éducation quel que soit le sexe ? Le pays dispose-t-il d'une politique d'égalité des sexes dans l'éducation ?
Affectation des ressources p. ex. parité entre les sexes en matière de rémunération des enseignants, d'eau et d'assainissement, de formation et de matériel d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage de femmes occupant un poste de direction ou d'encadrement dans un établissement scolaire Parité entre les sexes chez les enseignants diplômés, par secteur et par niveau Parité entre les sexes dans l'emploi des enseignants, par secteur et par niveau Parité entre les sexes en matière de rémunération des enseignants, par secteur et par niveau Pourcentage de toilettes non mixtes Pourcentage de filles ou de garçons pauvres recevant des incitations financières à la scolarité (transferts monétaires, allocations, bourses)
Pratiques d'enseignement et d'apprentissage p. ex. attitudes et interactions des enseignants et des élèves en lien avec le genre	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage d'enseignants ayant été formés à la prise en compte de l'égalité des sexes Pourcentage de pays intégrant des thèmes liés à l'égalité des sexes dans leurs programmes scolaires (discrimination fondée sur le sexe, rôles des hommes et des femmes, violence, et santé sexuelle et reproductive)

Source : Tableau réalisé à partir des travaux de Peppin Vaughan et al. (2016).

Les disparités de fréquentation et d'achèvement scolaires varient selon la catégorie et le niveau d'éducation du pays

Le monde dans son ensemble a atteint l'objectif de la parité des genres à tous les niveaux si ce n'est dans l'enseignement tertiaire. Ce n'est toutefois pas le cas dans chaque région, pays ou catégorie de revenu. Seuls 66 % des pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 45 % dans le premier cycle du secondaire et 25 % dans le deuxième cycle du secondaire (**Tableau 3**).

Entre 2000 et 2015, la part des pays ayant atteint la parité entre les genres dans l'enseignement primaire a augmenté de 8 points de pourcentage et de 14 points de pourcentage pour le deuxième cycle du secondaire (**Figure 1**). En 2015, la part des pays où moins de 80 filles étaient inscrites pour 100 garçons étaient de 1 % dans l'enseignement primaire (Afghanistan et Soudan du Sud), 5 % dans le premier cycle du secondaire et 10 % dans le deuxième cycle du secondaire.

Le monde est encore loin de garantir à tous les enfants, à tous les adolescents et jeunes, quel que soit leur genre, la possibilité de s'inscrire à l'école. En 2015, 264 millions d'enfants en âge d'être inscrits dans le primaire et dans le secondaire n'étaient pas scolarisés. Ce chiffre comprend 61 millions d'enfants en âge d'être inscrits au primaire (de 6 à 11 ans environ ; 9 % du groupe d'âge), 62 millions d'adolescents en âge de suivre le premier cycle du secondaire (de 12 à 14 ans environ ; 16 % du groupe d'âge) et 141 millions de jeunes en âge de suivre le deuxième cycle du secondaire (de 15 à 17 ans environ ; 37 % du groupe d'âge). Après avoir enregistré une baisse au début des années 2000, les taux de non-scolarisation n'ont pas évolué (depuis 2008 dans l'enseignement primaire, 2012 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 2013 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

L'écart entre les sexes constaté dans les taux de non-scolarisation s'est considérablement résorbé ces 15 dernières années. À l'échelle mondiale, il n'existe d'écart que dans l'enseignement primaire : 9,7 % des filles et

TABLEAU 3 :
Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation et pourcentage de pays ayant atteint la parité, par niveau d'enseignement, 2015 ou année plus récente

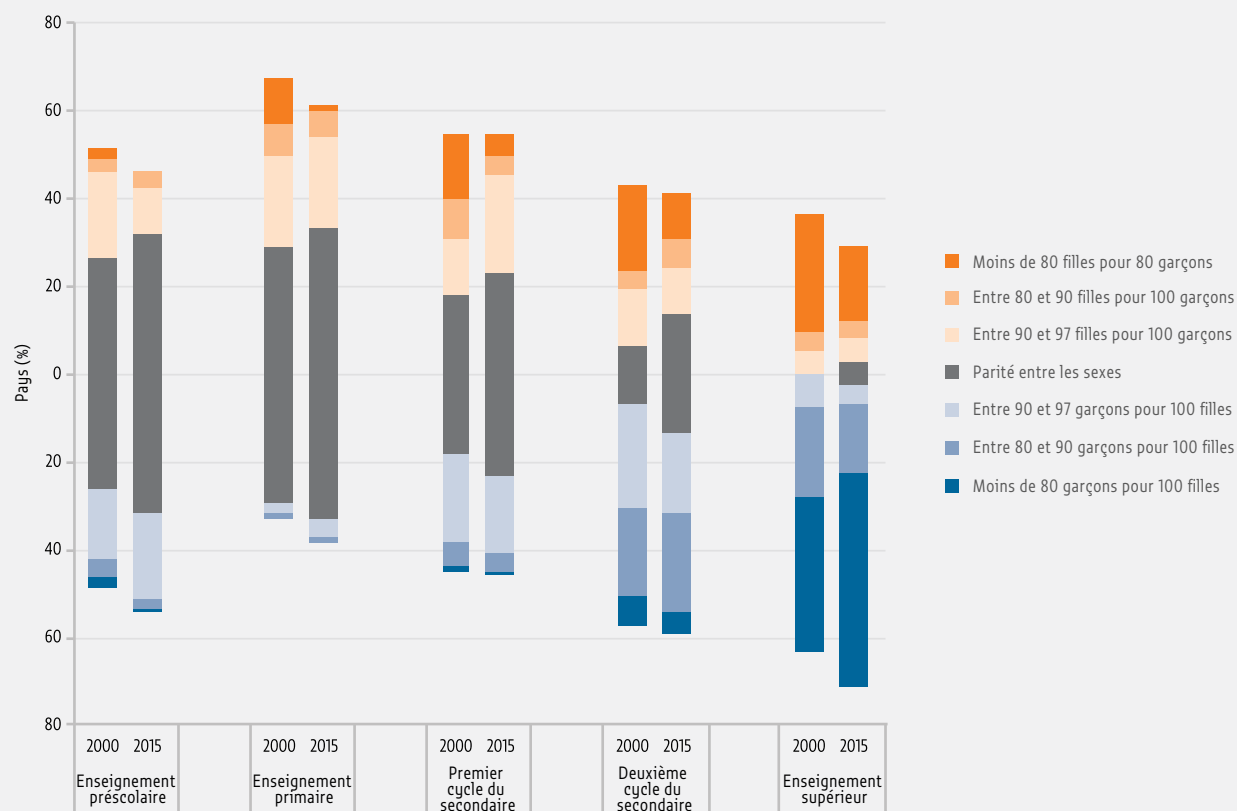
	Enseignement préscolaire		Enseignement primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Enseignement supérieur	
	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)
Monde	0,99	62	1,00	66	0,99	45	0,98	25	1,12	4
Caucase et Asie centrale	1,04	71	0,99	100	0,99	88	1,03	43	1,04	0
Asie de l'Est et du Sud-Est	1,00	46	0,99	88	1,01	47	1,02	40	1,13	7
Europe et Amérique du Nord	0,99	85	1,00	93	0,99	67	1,01	31	1,28	5
Amérique latine et Caraïbes	1,01	66	0,98	61	1,02	41	1,11	17	1,31	5
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	1,01	50	0,95	61	0,93	38	0,96	38	1,01	0
Pacifique	0,98	43	0,97	69	0,95	31	0,94	8	1,38	0
Asie du Sud	0,94	63	1,06	33	1,04	22	0,95	38	0,95	22
Afrique subsaharienne	1,01	49	0,94	36	0,90	26	0,84	9	0,70	0
Pays à faible revenu	1,00	40	0,93	29	0,86	16	0,75	12	0,55	5
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	0,99	50	1,03	63	1,02	33	0,94	23	0,99	6
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	1,00	66	0,98	71	1,00	56	1,06	28	1,18	3
Pays à revenu élevé	0,99	78	1,00	83	0,98	58	1,01	29	1,24	4

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 1 :

Un plus grand nombre de pays ont atteint la parité entre les sexes, mais des disparités subsistent, en particulier dans l'enseignement supérieur

Pourcentage de pays par niveau d'indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation, par niveau d'enseignement, 2000 et 2015



Source : Base de données de l'ISU.

8,1 % des garçons en âge d'être inscrits au primaire ne sont pas scolarisés, ce qui représente 5 millions de filles de plus que de garçons. Dans le premier et le deuxième cycles du secondaire, une parité globale peut être observée, mais des disparités émergent au niveau régional. En Afrique du Nord et en Asie Occidentale, par exemple, 12 % des garçons adolescents et 18 % des filles adolescentes ne sont pas scolarisés. En Asie de l'Est et du Sud-Est, 25 % des jeunes hommes et 19 % des jeunes femmes sont déscolarisés.

Globalement, le pourcentage des pays à parité selon le taux net ajusté de scolarisation, l'indicateur qui sous-tend le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes déscolarisés, est au moins dix points de pourcentage au-dessus de l'indice de parité pour le taux brut d'admission. Par exemple, alors que seulement 66 % des pays sont à parité vis-à-vis du taux brut d'admission dans le primaire, 77 % des pays sont à parité vis-à-vis du taux net ajusté de scolarisation (Figure 2a).

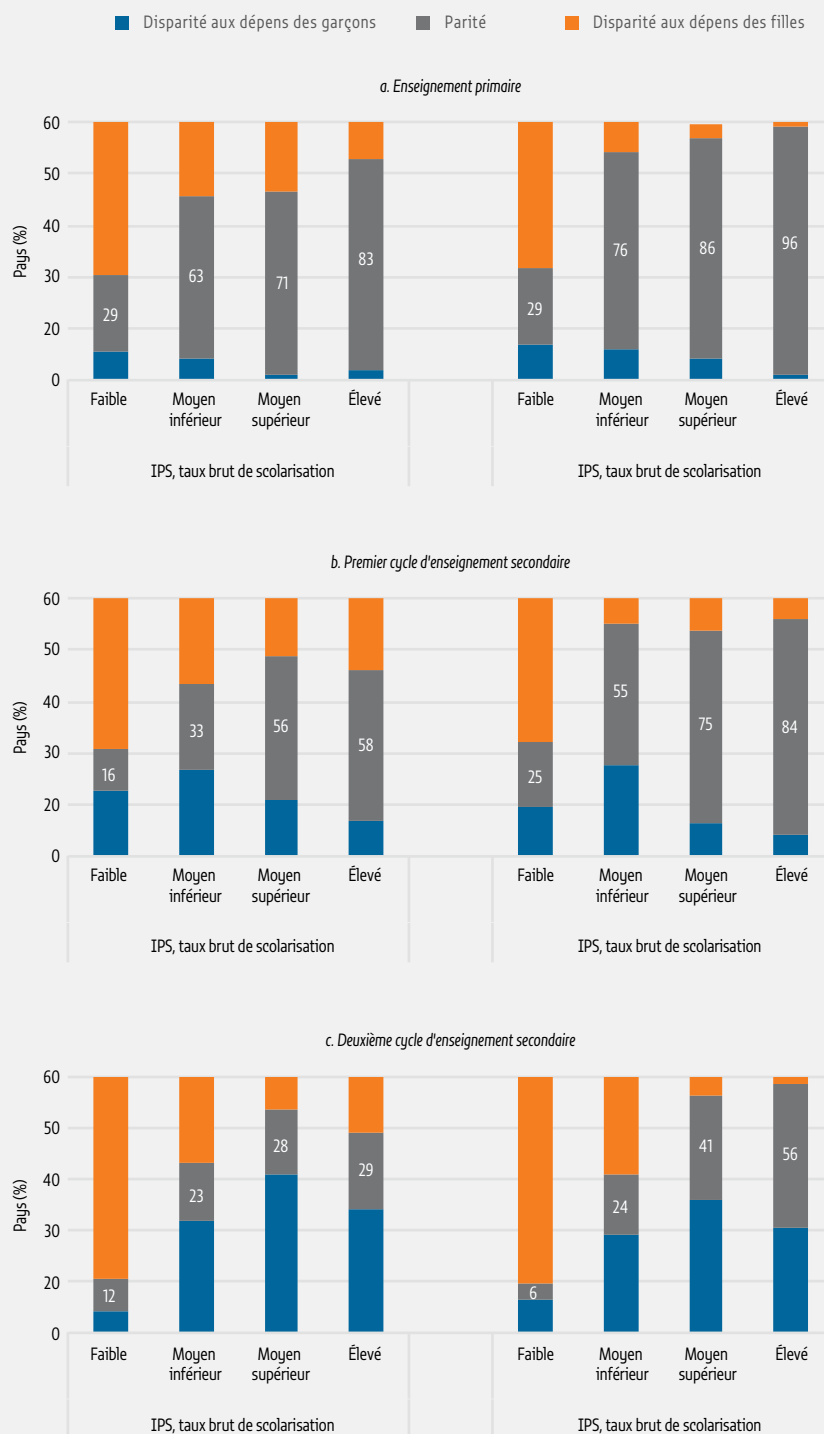
La ventilation des valeurs de l'indice de parité entre les genres par catégorie de revenu des pays montre également qu'au niveau du deuxième cycle secondaire, parmi les pays qui n'ont pas atteint la parité, les disparités sont en très grande majorité aux dépens des filles dans les pays à faible revenu mais aux dépens des garçons dans les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu supérieur (Figure 2c).

L'inscription ne garantit pas l'achèvement. Sur la base de données d'enquêtes sur les ménages réalisées en 2010-2015, les taux d'achèvement étaient de 83 % pour le primaire, de 69 % pour le premier cycle du secondaire et de 45 % pour le deuxième cycle du secondaire. Comme pour les indicateurs de scolarisation,

FIGURE 2 :

Les pays les plus riches sont plus susceptibles d'atteindre la parité entre les genres

Pourcentage de pays par niveau d'indice de parité entre les genres pour le taux brut de scolarisation et le taux net ajusté de scolarisation, par niveau d'enseignement et catégorie de revenu, 2015 ou plus récemment



Sources : Analyse de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation avec la base de données de l'ISU. Les estimations des indices de parité entre les genres du taux net ajusté de scolarisation des pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu supérieur dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont basées sur moins de 50 % des pays dans le groupe respectif et doivent dès lors être abordées avec circonspection.

à l'échelle mondiale, la parité entre les genres a été atteinte pour les taux d'achèvement sur les trois niveaux d'enseignement. Ces résultats masquent toutefois des disparités entre régions et catégories de revenu. Par exemple, 86 filles complètent le premier cycle de l'enseignement secondaire pour 100 garçons en Afrique subsaharienne, tandis que dans la région Amérique latine et Caraïbes, ce taux est de 93 garçons pour 100 filles. De la même manière, 66 filles complètent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour 100 garçons dans les pays à faible revenu, tandis que dans les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu supérieur, ce taux est de 94 garçons pour 100 filles (**Tableau 4**).

Les disparités varient également au niveau des taux d'achèvement chez les enfants, les adolescents et les jeunes. En Asie de l'Est et du Sud-Est et en Amérique latine et Caraïbes, les filles pauvres sont plus nombreuses que les garçons pauvres à compléter le premier et le deuxième cycles de l'enseignement secondaire. En Asie du Sud et en Afrique subsaharienne, les garçons pauvres sont toutefois plus nombreux que les filles pauvres à compléter le premier et le deuxième cycles de l'enseignement secondaire. Dans les pays à revenu faible, tout juste 2 % des filles les plus pauvres et 3 % des garçons les plus pauvres complètent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Pour certains indicateurs, l'indice de parité peut être une mesure trompeuse. Comme le démontre le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016*, la valeur de l'indice sera près de la parité dans les pays proches de l'achèvement universel. Il est par conséquent important de comparer les pays qui sont à peu près au même niveau par rapport à l'indicateur sous-jacent. Par exemple, le Nigeria et la Tunisie ont des taux de réussite similaires dans l'ensemble, mais 75 filles complètent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour 100 garçons au Nigeria, tandis que ce taux est de 75 garçons pour 100 filles en Tunisie. (**Figure 3**).

Dans l'enseignement tertiaire, seulement 4 % des pays ont atteint la parité, le déséquilibre étant de plus en plus aux dépens des hommes : Dans l'ensemble, il y a plus de femmes que d'hommes dans l'enseignement tertiaire dans presque toutes les régions. Si l'Asie du Sud semble en voie de combler cet écart, l'Afrique subsaharienne est la seule région où les femmes sont moins nombreuses que les hommes à s'inscrire ou à obtenir un diplôme dans

TABLEAU 4 :

Indices de parité pour le taux d'achèvement, et taux d'achèvement des garçons et des filles les plus pauvres, par niveau d'enseignement, par région et par groupe de revenu, 2010-2015

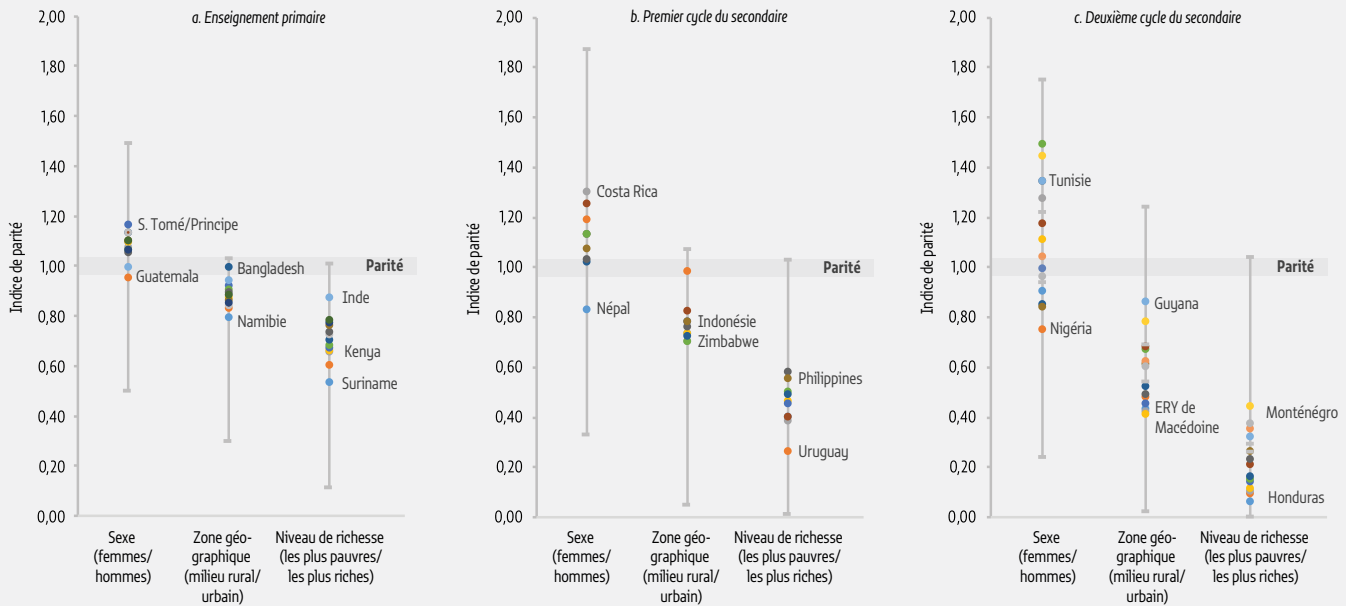
	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
	Indice de parité, taux d'achèvement	Taux d'achèvement, garçons les plus	Taux d'achèvement, filles les plus pauvres	Indice de parité, taux d'achèvement	Taux d'achèvement, garçons les plus	Taux d'achèvement, filles les plus pauvres	Indice de parité, taux d'achèvement	Taux d'achèvement, garçons les plus	Taux d'achèvement, filles les plus pauvres
Monde	1.01	72	71	1.01	54	54	0.99	32	33
Caucase et Asie centrale	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	1.02	88	92	1.14	65	72	1.05	45	48
Europe et Amérique du Nord	...	99	98	1.00	95	96	1.05	77	81
Amérique latine et Caraïbes	1.04	80	86	1.07	56	63	1.13	31	34
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	0.97	69	63	1.03	44	42	1.02	18	16
Pacifique	...	...	...	1.01	97	96	1.09	80	69
Asie du Sud	0.99	75	71	0.94	60	53	0.90	23	16
Afrique subsaharienne	0.99	34	31	0.86	17	13	0.78	8	5
Pays à faible revenu	0.97	31	28	0.79	12	8	0.66	3	2
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	1.00	70	68	0.97	53	47	0.93	21	15
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	1.02	89	93	1.11	69	78	1.07	49	52
Pays à revenu élevé	...	...	...	1.01	89	92	1.07	73	79

Sources : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir de la base de données de l'ISU sur les indicateurs relatifs à la non-scolarisation et au taux brut d'admission en dernière année d'études, sur la base de données administratives ; calculs des taux d'achèvement par l'équipe du Rapport GEM à partir des données des enquêtes auprès des ménages.

FIGURE 3 :

Le degré de disparité varie même entre les pays présentant des taux d'achèvement similaires

Indice de parité par sexe, par zone géographique et par niveau de richesse pour le taux d'achèvement, par niveau d'enseignement, dans un échantillon de pays proches du taux moyen d'achèvement, 2010-2015



Note : Par rapport à la moyenne mondiale, les pays comparés se situent à moins de 5 points de pourcentage pour l'achèvement du primaire et à 10 points de pourcentage pour l'achèvement du premier et du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs les plus élevées et les plus basses sur chaque ligne verticale signalée par un tiret gris indiquent la valeur maximale et minimale de l'indice de parité pour tous les pays.

Source : Calculs de l'ISU et de l'équipe du Rapport GEM d'après des enquêtes auprès des ménages.

BEAUCOUP PLUS DE FEMMES OBTIENNENT UN DIPLÔME, MAIS BEAUCOUP MOINS DANS LES FILIÈRES DES SCIENCES, DE LA TECHNOLOGIE, DE L'INGÉNIERIE ET DES MATHÉMATIQUES



l'enseignement tertiaire. Cependant, dans de multiples pays, bien que les femmes soient plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme, elles sont sous-représentées dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques. Au Chili, au Ghana et en Suisse, moins d'un quart des diplômés de ces filières étaient obtenus par des femmes. En revanche, en Albanie, en Algérie et en Tunisie, les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'obtenir un tel diplôme (Figure 4).

Les enquêtes sur la population active restent la source de données qui présente le potentiel le plus élevé en matière de suivi des taux de participation des adultes aux programmes d'éducation et de formation, bien que les données ne soient disponibles que pour un nombre limité de pays. En Europe, l'enquête européenne sur les forces de travail (EFT-UE), menée chaque trimestre depuis 1983 dans 33 pays, est la source officielle d'informations sur l'éducation des adultes, laquelle englobe « l'ensemble des activités d'apprentissage entreprises [...] pour approfondir ses connaissances, son savoir-faire et ses compétences en vue d'un objectif personnel, civique, social ou professionnel » (Eurostat, 2017b). Elle recense la participation à des programmes d'enseignement et de formation scolaires et non scolaires au cours des quatre semaines précédant l'entretien.

L'analyse des données de 2007 à 2016 permet d'observer des différences notables entre les genres. Les femmes sont plus susceptibles de participer à des programmes d'enseignement et de formation dans tous les groupes

FIGURE 4 :

Les femmes forment la majorité des diplômés du supérieur, mais sont sous-représentées parmi les diplômés obtenus dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques

Pourcentage de femmes diplômées dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques, ainsi que dans l'ensemble des programmes du supérieur, 2015



Source : Base de données de l'ISU.

de population définis par l'âge et la situation, à l'exception de ceux qui ne font pas partie de la population active (Figure 5.a). Les inégalités de la participation par classe d'âge sont considérables. En 2016, 17 % des 25-34 ans ont participé à des programmes d'enseignement et de formation, contre 6 % des 55-64 ans (Figure 5.b).

FIGURE 5 :

En Europe, la participation des adultes à des programmes d'enseignement et de formation est plus élevée chez les femmes, chez les plus jeunes et chez les salariés

Taux de participation des adultes à des programmes d'enseignement et de formation au cours des quatre semaines précédentes, par sexe, dans l'Union européenne, 2007-2016



Source : Eurostat (2017a).

Les disparités entre les genres en matière d'apprentissage et de compétences varient par filière et dans le temps

L'agenda Éducation 2030 a placé les indicateurs des résultats d'apprentissage au cœur de son cadre de suivi. Ce changement par rapport au précédent agenda des OMD est des plus évidents pour l'objectif 4.1, où l'indicateur mondial est une mesure de la maîtrise de la lecture et des mathématiques à trois âges différents. Il n'existe pas encore de norme mondiale pour cette maîtrise, bien que l'Institut de statistique de l'UNESCO ait pris des mesures afin d'en établir une prochainement. La base de données des ODD actuelle comprend des données sur le niveau minimal de compétence tirées des évaluations de l'apprentissage régionales ou internationales, dont les barèmes ne sont pas toujours comparables. Les données disponibles laissent entendre que, dans de nombreux pays, les élèves n'atteignent pas le niveau de compétence minimum fixé par les évaluations. Tel est notamment le cas dans les pays à revenu faible et intermédiaire, qui sont déjà sous-représentés dans la base de données des ODD.

La disparité entre les genres dans les résultats de l'apprentissage émerge sous diverses formes parmi les filières et dans le temps. Dans le cas des mathématiques, les filles affichent un net désavantage dans les écoles primaires d'Amérique latine et d'Afrique subsaharienne. Seulement deux filles pour trois garçons avaient atteint le niveau de compétence minimum en 6e au Tchad et au Niger en 2014, sans même tenir compte de la disparité considérable entre les genres dans les taux d'achèvement du primaire. En 2013, environ 85 filles pour 100 garçons de 6e avaient atteint le niveau de compétence minimum en Colombie, en république Dominicaine et au Pérou (**Figure 6**).

Dans le premier cycle du secondaire, pour un groupe de pays et d'évaluations différent, un plus grand nombre de pays étaient plus proches de la parité en mathématiques. 20 pays observés, en dehors du Costa Rica, maintenaient en moyenne la parité à la fin de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire.

L'avantage des filles dans le domaine de la lecture est bien documenté. Tous les pays dont les résultats des évaluations de l'apprentissage à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire sont publiés dans la base de données des ODD affichaient une disparité entre les genres défavorable aux garçons. En Algérie et en Jordanie, qui ont participé au programme PISA en 2015, seulement 53 et 54 garçons avaient respectivement atteint le niveau de compétence minimum pour 100 filles. Dans les pays de l'Union européenne ayant pris part à la même enquête, l'écart le plus faible était observé en Allemagne (93 garçons pour 100 filles) et le plus grand à Chypre (70 garçons pour 100 filles). Cependant, de nouvelles preuves sèment le doute sur le véritable sens de cet écart (**Encadré 1**).

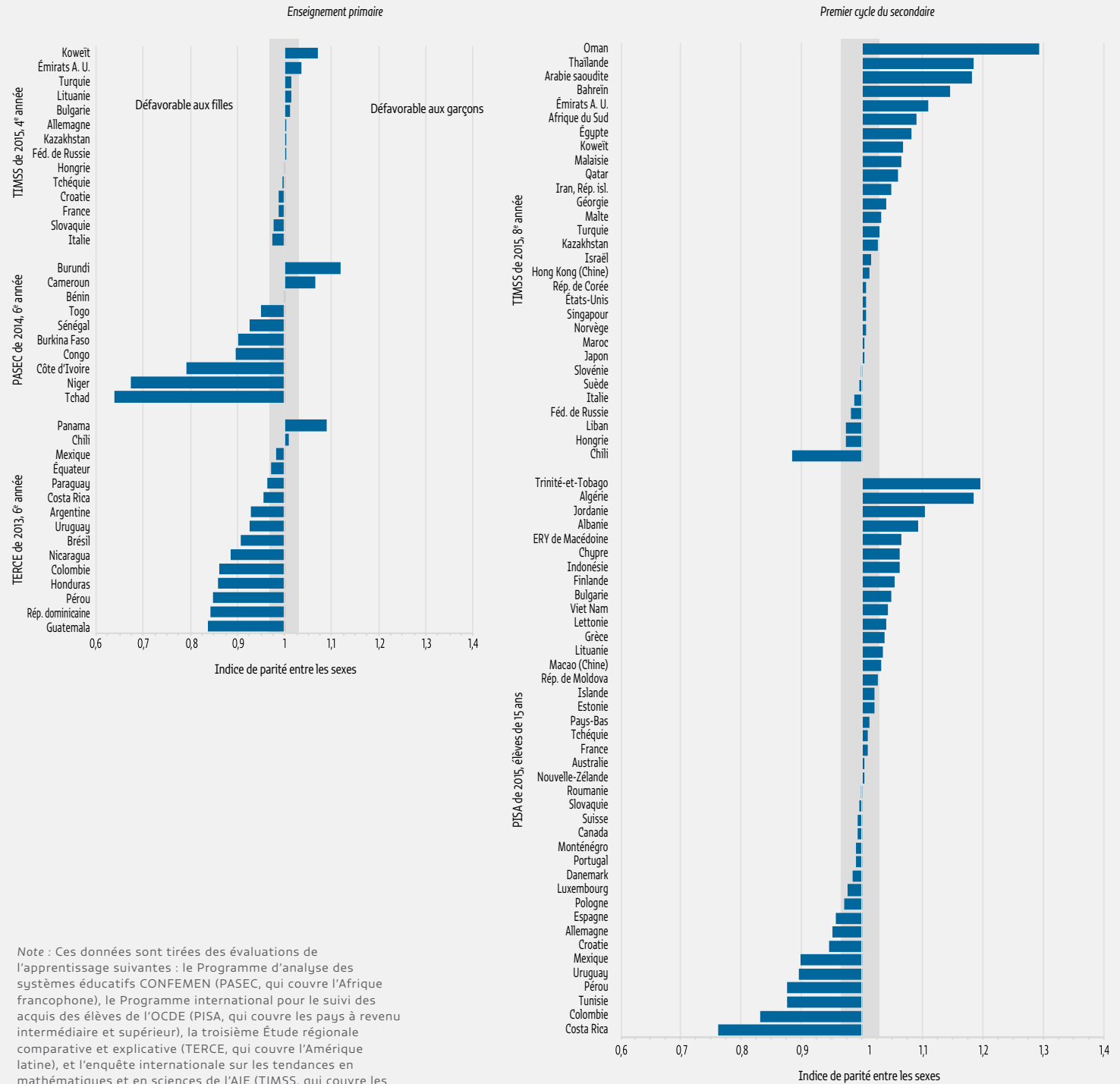
Par contre, il n'y a aucun doute sur la persistance de l'écart entre les genres dans les taux d'alphabétisation des adultes, traditionnellement estimé, pour l'essentiel, par le biais de l'auto-déclaration dans le cadre des recensements de population. Cet écart n'évolue que lentement en raison de l'héritage d'opportunités limitées pour les femmes en matière d'enseignement. Tandis que le taux d'alphabétisation des adultes a augmenté de 81,5 % à 86 % à travers le monde entre 2000 et 2015, la part des femmes dans la population totale d'adultes analphabètes est demeurée constante, à 63 %. La part des femmes dans la population totale de jeunes analphabètes est de 57 %. La disparité entre les genres persiste pour le taux d'alphabétisation des jeunes dans trois régions : l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest, l'Asie du Sud et l'Afrique subsaharienne (**Tableau 5**).

L'objectif 4.4 est axé sur les compétences nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat, une mesure qui couvre un vaste spectre. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation de 2016* évoquait un éventail de compétences à prendre en compte tout en insistant sur le fait que ces compétences variaient en fonction des possibilités professionnelles, lesquelles sont propres à chaque pays. Puisqu'il s'agit d'identifier des compétences qui puissent a) être appliquées à différents marchés du travail, b) être acquises au moyen de programmes d'enseignement et de formation et c) faire l'objet de mesures pertinentes à faible

FIGURE 6 :

La disparité entre les sexes en matière de compétences en mathématiques est défavorable aux filles dans l'enseignement primaire, mais non dans le premier cycle du secondaire

Indice de parité entre les sexes pour les compétences en mathématiques, par niveau d'enseignement et par évaluation de l'apprentissage, 2013-2015



Note : Ces données sont tirées des évaluations de l'apprentissage suivantes : le Programme d'analyse des systèmes éducatifs CONFEMEN (PASEC, qui couvre l'Afrique francophone), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE (PISA, qui couvre les pays à revenu intermédiaire et supérieur), la troisième Étude régionale comparative et explicative (TERCE, qui couvre l'Amérique latine), et l'enquête internationale sur les tendances en mathématiques et en sciences de l'AIE (TIMSS, qui couvre les pays à revenu intermédiaire et supérieur).

ENCADRÉ 1

Porter un nouveau regard sur les disparités entre les genres dans la maîtrise de la lecture

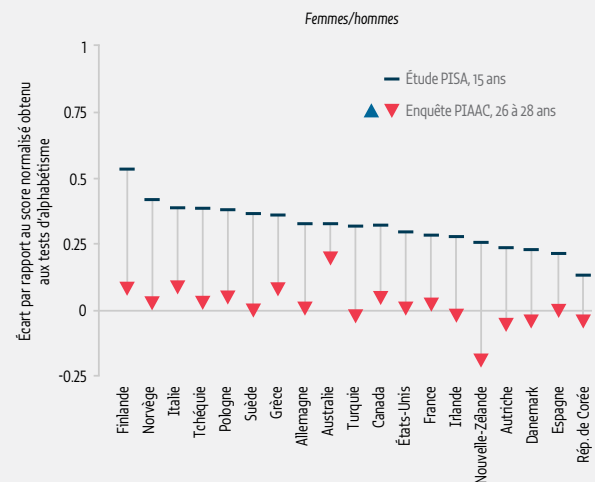
Les enquêtes transnationales mettent en évidence un résultat surprenant, à savoir d'importantes disparités entre les genres en matière d'aptitudes en lecture : le grand écart en faveur des filles a été considéré comme une source d'inquiétude. Mais ces disparités évoluent chez les jeunes adultes. Les jeunes continuent de développer leur apprentissage de la lecture et du calcul après l'enseignement obligatoire, pour atteindre un pic autour de l'âge de 30 ans. La manière dont ces aptitudes se développent est influencée par les nombreux choix de formations et d'emplois et les nombreux chemins suivis par les jeunes. Les résultats peuvent être plus compliqués que ce que laissent entendre les interprétations les plus répandues.

Une comparaison des cohortes qui ont participé à l'enquête PISA à l'âge de 15 ans et à l'enquête du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) 12 ans plus tard a dévoilé une évolution inattendue des disparités. En effet, le vaste écart constaté dans un premier temps entre les filles et les garçons en matière d'alphabétisation avait diminué ou disparu à l'âge adulte. À l'âge de 15 ans, les filles des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) affichaient des performances de lecture supérieures à celles des garçons. À 27 ans, cet écart avait été presque comblé, avec des gains concentrés parmi les garçons aux plus faibles performances (Figure 7).

Une explication possible serait la différence dans la manière dont les garçons abordent les évaluations PISA et PIAAC. La durée plus courte de l'évaluation PIAAC, l'utilisation de la technologie et la présence d'un évaluateur qualifié à domicile peuvent susciter un engagement supérieur chez les garçons que l'évaluation PISA, administrée dans les écoles, et dans laquelle l'influence des pairs peut jouer un rôle. Cette hypothèse est appuyée par la déjà très faible disparité entre les genres en matière d'alphabétisation observée grâce aux évaluations PIAAC auprès des enfants de 16 ans.

FIGURE 7 :
Les disparités entre les hommes et les femmes en matière d'alphabétisme disparaissent pendant les premières années de l'âge adulte

Écart normalisé entre le score obtenu aux tests d'alphabétisme réalisés à l'âge de 15 ans (enquête PISA), puis entre 26 et 28 ans (enquête PIAAC) dans un échantillon de pays, 2000/2003 – 2011/2014



Note : L'axe vertical mesure l'écart par rapport au score normalisé, qui correspond à la différence des moyennes de groupes divisée par l'écart-type moyen des pays participants.
Source : Borgonovi et al. (2017).

coût, le cadre de suivi des ODD a fait la part belle aux compétences en technologies de l'information et des communications (TIC) et à la maîtrise de l'outil informatique.

L'indicateur mondial relatif aux compétences en TIC établit le pourcentage d'individus qui, dans le cadre d'une enquête standard auprès des ménages, déclarent avoir réalisé au moins une activité d'ordre informatique sur neuf au cours des trois mois précédents. Il recourt ainsi à une méthode de mesure indirecte.¹ L'analyse de la base de données issue de l'étude menée en 2014-2016 par l'Union internationale des télécommunications (UIT) a révélé que dans les pays à revenu faible et intermédiaire, la plupart des adultes ne maîtrisaient pas même les opérations les plus simples en matière de TIC. Au Soudan et au Zimbabwe, seuls 4 % des adultes étaient en

1. Les neuf activités suggérées étaient les suivantes : a) copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; b) copier ou couper puis coller des éléments de façon à les dupliquer ou à les déplacer sur l'écran ; c) utiliser des formules arithmétiques de base pour additionner, soustraire, multiplier ou diviser des nombres dans un tableur ; d) rédiger un programme informatique à partir d'un langage de programmation spécialisé ; e) envoyer un courrier électronique comportant une pièce jointe ; f) connecter et installer un nouvel appareil ; g) modifier ou vérifier les paramètres de configuration d'un logiciel ; h) créer des présentations numériques grâce à un logiciel de présentation ; i) transférer des fichiers depuis un ordinateur vers un autre appareil.

mesure de copier et de coller des fichiers. En Égypte, en République islamique d'Iran, en Jamaïque et au Pakistan, seuls 2 % à 4 % des adultes savaient utiliser les formules arithmétiques de base dans un tableur.

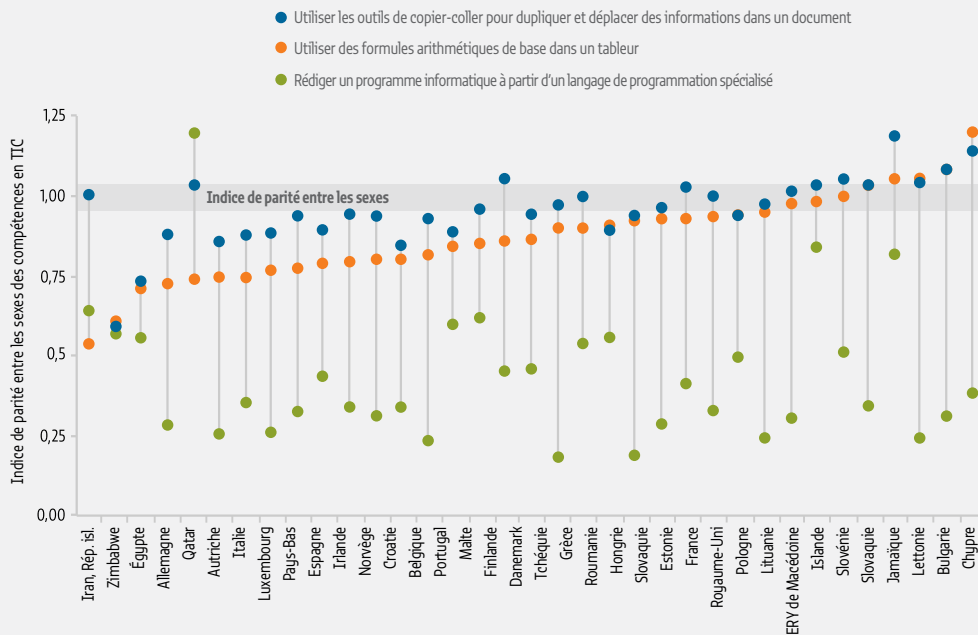
La répartition de ces compétences est particulièrement inéquitable. L'indice de parité entre les sexes en ce qui concerne les aptitudes en programmation est extrêmement faible dans les pays européens, notamment en Autriche, en République tchèque et en Hongrie : ces compétences sont recensées tout au plus chez 25 femmes pour 100 hommes. Rares sont les pays qui atteignent l'objectif de la parité, même en ce qui concerne des compétences plus élémentaires : en Italie, en Allemagne et aux Pays-Bas, environ 75 femmes pour 100 hommes savent utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur (Figure 8).

TABEAU 5 :
Indice de parité entre les genres du taux d'alphabétisation des adultes, 2000 et 2016

	Jeunes		Adultes	
	Indice de parité entre les sexes		Indice de parité entre les sexes	
	2000	2016	2000	2016
Monde	0,93	0,97	0,88	0,92
Caucase et Asie centrale	1,00	1,00	0,99	1,00
Asie du Sud et du Sud-Est	0,99	1,00	0,92	0,97
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	1,01	1,00	0,98	0,99
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	0,89	0,95	0,74	0,85
Pacifique	...	...	...	...
Asie du Sud	0,80	0,94	0,66	0,78
Afrique subsaharienne	0,84	0,89	0,71	0,79
Faible revenu	0,81	0,89	0,69	0,76
Revenu intermédiaire inférieur	0,86	0,95	0,75	0,84
Revenu intermédiaire supérieur	0,99	1,00	0,93	0,97
Revenu supérieur	...	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 8 :
Les compétences en matière de TIC sont beaucoup moins courantes chez les femmes que chez les hommes
Indice de parité entre les sexes chez les adultes ayant réalisé une activité sur ordinateur au cours des trois derniers mois dans un échantillon de pays, 2014-2016



Source : Base de données de l'UIT.

L'inégalité entre les genres persiste dans les postes à responsabilité

La présence de femmes leaders influence l'ampleur de l'accent mis sur l'égalité des genres dans les politiques et dans la pratique (Clots-Figueras, 2012; Smith, 2014). Les femmes qui exercent des responsabilités tendent à favoriser une redistribution équitable des ressources, et les législatures où les femmes sont en moyenne plus nombreuses tendent à soutenir les dépenses de santé, d'éducation et d'aide sociale aux dépens de la défense. Sur 103 pays, les pays qui confient un mandat à un pourcentage de femmes dans leur législature dépensent 3,4 points de pourcentage de plus en aide sociale que les autres (Chen, 2010). Cependant, le maintien de la domination masculine aux postes de décision limite la voix des femmes et leur capacité à influencer la conception de politiques aux niveaux international, central, local, des écoles et des communautés.

LES FEMMES SONT
MOINS
NOMBREUSES
À DIRIGER ET À
PRENDRE DES
DÉCISIONS AU
SOMMET DE LA
HIÉRARCHIE



LES FEMMES SONT SOUS-REPRÉSENTÉES AUX POSTES DE DIRECTION DE L'ONU ET DES ORGANISATIONS HUMANITAIRES

Les femmes sont sous-représentées aux niveaux supérieurs des organisations internationales qui influencent le dialogue sur l'éducation au niveau mondial. L'ONU reconnaît que la parité entre les genres au sein de l'organisation est une « première étape cruciale pour orienter le système en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation » (United Nations, 2017). Même ainsi, les efforts visant à assurer l'égalité de représentation aux postes à responsabilité ne sont pas à la hauteur, avec une relation négative entre ancienneté et part des femmes. L'UNICEF a fait des progrès en exigeant une expertise supérieure en matière d'égalité des genres et en faisant de la parité parmi les hauts dirigeants l'un des cinq points d'évaluation de l'organisation en termes d'égalité des genres (UNICEF, 2015). Un groupe de travail chargé d'examiner l'ONU dans son ensemble a fixé 2026 comme année cible pour la parité à tous les niveaux du système (United Nations, 2017).

Au mois d'octobre 2017, 16 des 21 administrateurs de l'OCDE et 7 des 8 responsables d'agences et entités spéciales étaient des hommes (OECD, 2017c). La Banque mondiale ne fournit pas de données sur les ratios de son personnel ; sa stratégie en matière d'égalité des genres cible l'extérieur et le traitement des iniquités dans les projets qu'elle finance (World Bank, 2015).

Pour ce qui concerne les organismes d'aide bilatérale, la représentation des femmes au sein de trois des dix plus grands donateurs était paritaire en 2015. Aux États-Unis, l'Agence des États-Unis pour le développement international a développé un programme d'incitation pour la promotion des femmes s'intéressant aux questions d'égalité des genres, et 44 % des postes supérieurs des services extérieurs sont occupés par des femmes, qui représentent 53 % de tout le personnel (USAID, 2016). Au Royaume-Uni, seulement 43 % des postes supérieurs de service civil du ministère du Développement international sont occupés par des femmes, qui représentent 55 % de tout le personnel du ministère (DFID, 2016). En Australie, si 57 % de tout le personnel du ministère des Affaires étrangères et du Commerce sont des femmes, seulement 34 % des fonctions exécutives et 27 % des postes de chargés de missions sont occupés par des femmes. L'organisation a identifié des contraintes culturelles internes qui peuvent freiner la candidature des femmes à des postes plus élevés (DFAT, 2015).

LES FEMMES SONT ENCORE MOINS REPRÉSENTÉES DANS LE CADRE DES RESPONSABILITÉS POLITIQUES NATIONALES

Sur le plan national, les femmes sont sous-représentées à tous les postes d'autorité. En octobre 2017, sur 193 pays de l'ONU, 11 avaient une femme chef d'État et 12 une femme à la tête du gouvernement (UN Women, 2017). Dans les parlements, seuls les pays nordiques sont proches d'une représentation paritaire, les femmes occupant 41 % des sièges parlementaires. Dans toutes les autres régions, moins de trois parlementaires sur dix sont des femmes : 28,5 % dans les Amériques, 26 % en Europe (hors pays nordiques), 24 % en Afrique subsaharienne, 19 % en Asie, 18 % dans le Pacifique et 17,5% dans les États Arabes (Inter-Parliamentary Union, 2017).

Plus de 75 pays ont établi des quotas afin de s'assurer que plus de femmes exercent des fonctions dirigeantes (O'Brien and Rickne, 2016). Les premiers pays concernés comprennent l'Ouganda qui, en 1989, a réservé 18 % des sièges de son parlement aux femmes, et l'Argentine qui, en 1991, a exigé que 30 % des candidats des partis soient des femmes (Hughes et al., 2015).

L'examen de 149 pays entre 1989 et 2008 montre que l'adoption de quotas devient de plus en plus courante au fur et à mesure que le mouvement international des femmes se renforce (Hughes et al., 2015). Fin 2015, près de la moitié des pays d'Amérique latine et des Caraïbes avaient adopté des quotas législatifs. Selon des enquêtes réalisées dans 24 pays de la région, les quotas bénéficient d'un soutien global. Au Salvador, 53 % des personnes interrogées sont favorables à la réservation par l'État de places sur les listes de candidats au profit des femmes. Les citoyens des pays connus pour leur bonne gouvernance sont encore plus favorables aux quotas (Barnes and Córdova, 2016).

La fourchette concernée par des quotas varie selon les pays. Au Niger, l'objectif porte sur une représentation de 10 % de femmes au parlement, tandis qu'au Panama, cet objectif est de 50 % (Sojo et al., 2016). En Azerbaïdjan, un décret gouvernemental pris en 2000 prévoyait qu'au moins une femme figure parmi les dirigeants exécutifs de chaque région (Safikhani, 2014). Le Mexique est passé d'un objectif de 30 % de femmes sur les listes de candidats en 2002 à 40 % en 2014 (Sojo et al., 2016).

Les quotas augmentent le nombre de femmes élues dans un pays et entraînent l'élection de représentants mieux qualifiés. Entre 1970 et 2006, sur 103 pays, la proportion de législatrices était, dans les pays ayant adopté des quotas de genres, supérieure de cinq points de pourcentage à celle des autres pays (Chen, 2010). Suite à la mise en œuvre, en 1993, d'un quota exigeant que 50 % des candidats locaux du Parti social-démocrate suédois soient des femmes, la proportion de femmes élues a augmenté de 10 % (O'Brien & Rickne, 2016). En Italie, les quotas municipaux ont entraîné la hausse du nombre de femmes élues ; celles-ci avaient en outre, en moyenne, un niveau d'éducation supérieur à celui des hommes élus (Baltrunaite et al., 2016). Une augmentation du nombre de candidates a également été observée en Ouganda (O'Brien, 2012).

Au Pakistan et aux Samoa, des pays où les femmes sont largement sous-représentées aux postes de pouvoir, des progrès marginaux ont été observés suite à la mise en place de quotas minimaux. Dans la province du Pendjab, au Pakistan, les quotas de femmes ont augmenté, passant de 5 % à 15 % en 2016/7 (Agha, 2016). En 2013, le parlement samoan a adopté une loi exigeant que 10 % des parlementaires soient des femmes. Étant toutefois entendu que les parlementaires doivent avoir le titre de chef de famille (matai) et que seulement 11 % des personnes qui en bénéficient sont des femmes, l'accès des femmes au parlement doit faire l'objet d'efforts accrus (Office of the Ombudsman and NHRI Samoa, 2015).

La mise en place légale d'objectifs de quotas peut influencer le niveau de réussite des quotas. Une analyse de 63 pays s'étant fixés des objectifs législatifs a conclu que les pays dotés de mécanismes d'application de quotas plus stricts avaient un pourcentage plus élevé de femmes élues dans les organes législatifs et se rapprochaient plus des objectifs annoncés. En Irak, si l'objectif de 25 % de sièges n'est pas atteint, les femmes non élues ayant recueilli le plus grand nombre de voix sont sélectionnées. En Guyane, une commission électorale indépendante vérifie la conformité des listes de candidats (Sojo et al., 2016).

LES FEMMES SONT CONFRONTÉES À UN PLAFOND DE VERRE AUX POSTES DE DIRECTION DANS LES ÉCOLES ET LES UNIVERSITÉS

La féminisation du corps enseignant dans la plupart des pays est un phénomène bien connu, mais une attention moindre est portée au déséquilibre continu en faveur des hommes aux postes à responsabilité dans l'éducation. Ce déséquilibre a un contexte : Les femmes représentent souvent la majorité des fonctionnaires, mais elles tendent à se concentrer aux postes à moindre responsabilité. Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentaient 57 % de la main d'œuvre des administrations, occupaient 65 % des emplois de secrétariat, exerçaient 35 % des fonctions managériales intermédiaires et 27 % des fonctions managériales supérieures en 2010 (OCDE et EUPAN, 2015).

Dans l'enseignement, les femmes qui occupent des postes à responsabilité jouent le rôle de modèles qui peuvent encourager les étudiantes à poursuivre leurs études (Kagoda, 2011), ce qui est particulièrement important dans les pays où le niveau de réussite des filles dans l'éducation est faible (Mulkeen et al., 2007). Au Malawi, les enseignants du primaire considèrent l'absence de modèles féminins à suivre comme l'une des quatre principales raisons des mauvaises performances des filles, devant les mariages et les grossesses précoces (Mzuza et al., 2014). Le personnel féminin peut également rassurer les parents quant au fait que les écoles offrent un environnement sûr et accueillant, comme en atteste la situation en Guinée et en Sierra Leone (UNGEI, 2017).

La plupart des pays ne recueillent et ne publient pas régulièrement des données sur les genres dans les postes à responsabilité de l'enseignement. Lorsqu'ils le font, elles ne sont pas souvent publiées, ou des données de différentes sources doivent être rapprochées. Lorsque des données de sources nationales sont disponibles, elles ne sont généralement pas facilement comparables d'un pays à l'autre : les définitions et les titres diffèrent autant que les niveaux d'éducation auxquels les données sont agrégées ou publiées. Les tentatives de rapports transnationaux préfèrent montrer les résultats de chaque pays séparément.

Les enquêtes transnationales en milieu scolaire qui sont soumises aux chefs d'établissement, comme l'étude PISA et l'étude TIMSS, ne demandent pas le sexe des personnes sondées. L'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), qui s'adresse principalement aux enseignants du premier cycle du secondaire, est l'une des rares à demander si le chef d'établissement est un homme ou une femme. Bien que l'estimation de TALIS soit basée sur un échantillon, et non sur un recensement des établissements scolaires, elle est globalement conforme aux données administratives publiées par Eurostat concernant le personnel d'encadrement éducatif dans l'UE et dans les pays de l'Espace économique européen. Eurostat inclut les chefs d'établissement, leurs adjoints et l'ensemble du personnel d'encadrement ayant des responsabilités similaires, mais pas le personnel d'appui administratif.

Les données montrent que les inégalités persistent aussi aux postes à responsabilité de l'enseignement dans les pays de l'OCDE. Dans la plupart des pays, la part des hommes parmi les chefs d'établissement est plus élevée que parmi les enseignants. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 68 % des enseignants du premier cycle du secondaire sont des femmes, mais les femmes représentent seulement 45 % des chefs d'établissement (Van Damme, 2017). Les femmes sont surtout sous-représentées dans certains pays : au Japon, 39 % des enseignants du premier cycle du secondaire sont des femmes, mais elles ne représentent que 6 % des chefs d'établissement. En République de Corée, ces parts étaient respectivement de 68 % et 13 % (**Figure 9**).

Lorsque des données sont disponibles pour différents niveaux, la proportion de femmes qui occupent des postes de direction diminue avec l'augmentation du niveau. En Autriche, par exemple, 79 % des chefs d'établissement étaient des femmes dans l'enseignement primaire, pour seulement 32 % dans le premier cycle du secondaire.

En Suède, ces proportions étaient de 73 % dans le primaire et de 45 % dans le deuxième cycle du secondaire (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Au Rwanda, 30 % des chefs d'établissement du primaire et 19 % du secondaire étaient des femmes (USAID, 2014).

La proportion de chefs d'établissement de sexe féminin est néanmoins en hausse. Par exemple, aux États-Unis, le pourcentage de chefs d'établissement de sexe féminin dans l'enseignement public est passé de 35 % en 1993/94 à 52 % en 2011/12 (NCES, 2016). Du fait que les chefs d'établissement sont généralement recrutés au sein du personnel enseignant et que l'expérience augmente la probabilité d'être recruté, la proportion globale de femmes au sein de la direction des établissements scolaires devrait continuer à augmenter.

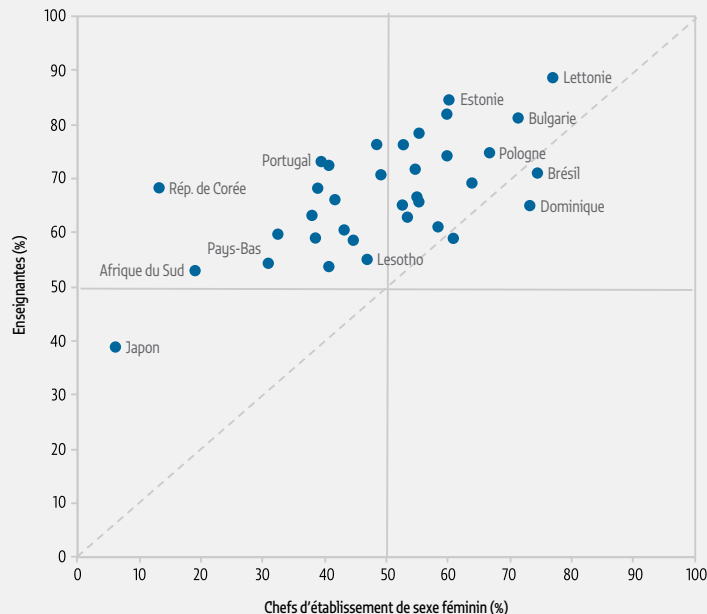
Les femmes sont encore moins nombreuses à occuper des postes de direction dans l'enseignement supérieur. En 2009, seuls 13 % des établissements des 27 pays de l'UE étaient dirigés par des femmes (Morley, 2014). Une enquête menée dans les pays du Commonwealth montre qu'en 2006, 9 % des 107 établissements d'enseignement supérieur d'Inde étaient dirigés par des femmes, et seulement 1 % des 81 établissements d'enseignement supérieur dans les pays anglophones d'Afrique subsaharienne. Les proportions augmentaient pour les postes de niveau inférieur : en Inde, 20 % des doyens et 23 % des chefs ou directeurs de département étaient des femmes, et dans les pays anglophones d'Afrique subsaharienne, les femmes exerçaient 13 % des fonctions de doyen et 18 % des fonctions de chefs ou directeurs de département (Singh, 2008).

En Europe, 18 % de l'ensemble des professeurs d'université sont des femmes (Vernos, 2013), pour 26 % en Inde (Morely and Crossouard, 2014) et 27 % en Australie (Universities Australia, 2017). Aux Pays-Bas, 5 millions d'EUR supplémentaires ont été alloués en 2017 à la réduction des disparités en recrutant 100 femmes professeurs supplémentaires (OECD, 2017b). À l'Université de Makerere, en Ouganda, bien que la part des maîtres-assistants femmes ait augmenté de 19 % en 1996 à 33 % en 2008, le pourcentage de professeurs ou de professeurs assistantes n'a augmenté que de 4 % à 12 % (Kagoda, 2011).

FIGURE 9 :

Au Japon, seuls 6 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire sont des femmes

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire et de chefs d'établissement de sexe féminin dans un échantillon de pays, 2010-2013



Sources : Données de l'enquête TALIS menée par l'OCDE en 2013, complétées par le Secrétariat du Commonwealth et l'UNESCO (2010) pour l'enseignement secondaire en Dominique et au Lesotho, et Wills (2015) pour l'Afrique du Sud

LA PARTICIPATION DES FEMMES AUX COMITÉS DE DIRECTION DES ÉCOLES EST ÉGALEMENT LIMITÉE

Le comité de direction d'une école a de nombreux devoirs. Outre le suivi des performances des enseignants et des étudiants, il peut aussi avoir à prendre des décisions sur le personnel scolaire, les programmes, etc. (Barrera-Osorio et al., 2009; Bruns et al., 2011; Demas and Arcia, 2015). Faire partie de ces comités améliore l'accès des femmes aux informations et leur permet de s'assumer (Masue and Askvik, 2017). En Inde, une présence plus importante des femmes aux postes à responsabilité a été associée à la progression des résultats des évaluations des filles (Beaman et al., 2012).

Les femmes sont toutefois souvent sous-représentées dans les comités de direction et, lorsqu'elles y exercent des fonctions, elles tendent à être affectées à des rôles liés aux questions sociales plutôt qu'exécutives ou financières. Par ailleurs, même lorsqu'elles font partie de ces comités, les femmes peuvent hésiter ou se sentir incapables de participer pleinement aux discussions.

Au Guatemala, la participation des femmes est limitée par une culture machiste où il est considéré que le rôle principal des femmes est de prendre soin des enfants et de la famille. Dans une étude de cas portant sur quatre écoles communautaires, aucune femme ne participait aux comités de direction (Gershberg et al., 2009). Un vaste programme d'amélioration des écoles initié dans six États du Nigeria en 2009 prévoyait des interventions visant à augmenter l'engagement communautaire dans la direction des écoles. La participation des femmes aux comités s'est améliorée, mais est restée faible. Seulement 30 % des écoles ont atteint le point de référence d'une femme participant à au moins deux réunions, pour une fourchette allant de 11 % pour l'État de Jigawa à 72 % pour l'État de Lagos (Daga, 2016).

Des quotas ont été adoptés afin de stipuler une présence proportionnelle dans la direction des écoles. En Inde, la moitié des membres des comités de direction des écoles publiques est censée être composée de femmes. Ce quota est de trois sur dix au Bangladesh. Des quotas ont également été adoptés en République-Unie de Tanzanie. Les hommes restent néanmoins plus nombreux et continuent de dominer le processus décisionnel (Masue, 2014).



Des étudiantes jouent dehors
à Kaboul, en Afghanistan, après
leurs évaluations de fin d'année.

CRÉDIT: Arete / Ivan Armando Flores

L'éducation dans les autres ODD : la question du genre dans la santé, l'eau, l'assainissement et l'agriculture

En contribuant à développer les capacités professionnelles de chaque secteur et parce que l'éducation influence la réalisation des autres résultats de développement, la formation et l'éducation sont des éléments clés de la réalisation des ODD.

L'éducation contribue à développer les capacités des femmes et des hommes à mettre en œuvre des stratégies de développement...

Chaque secteur a besoin de suffisamment de professionnels qualifiés pour assurer la prestation des services et toutes les stratégies en matière de ressources humaines du secteur privé doivent se concentrer sur l'intégration afin que les hommes et les femmes puissent participer à part égale aux effectifs. Une plus grande attention doit être accordée aux obstacles institutionnels auxquels sont confrontées les femmes travaillant dans les secteurs de la santé, de l'eau et de l'assainissement, et de l'agriculture, ainsi qu'aux stéréotypes de genre dans toutes les professions.

...DANS LE SECTEUR DE LA SANTÉ

Les femmes jouent un rôle central dans les effectifs des soins de santé (Langer et al., 2015). Les infirmières, le personnel soignant communautaire et les aides à domicile sont principalement des femmes. Une estimation a suggéré que, dans de nombreux pays, les femmes constituent plus de 75 % des effectifs de la santé (WHO, 2008). L'ODD 3, objectif 3.c, vise à augmenter le financement de la santé et à améliorer le recrutement, le développement, la formation et la rétention du personnel de la santé dans les pays les plus pauvres. En appliquant un seuil minimum de 4,45 médecins, infirmières et sages-femmes pour 1 000 personnes, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a estimé qu'il y avait une pénurie mondiale de 17,4 millions de travailleurs de la santé en 2013, dont une pénurie de 2,6 millions de médecins et de 9 millions d'infirmières et de sages-femmes (WHO, 2016). Les pays qui supportent la plus lourde charge de morbidité sont aussi ceux avec la plus faible densité de professionnels de santé, le même constat s'appliquant à l'intérieur des pays, avec des zones rurales en retard sur les zones urbaines (Crisp and Chen, 2014).

En ce qui concerne les soins infirmiers, la plus récente vision stratégique mondiale privilégie l'éducation et le recrutement, l'amélioration de la participation à l'élaboration des politiques de santé, les partenariats de collaboration, et une volonté politique accrue d'investir dans des soins infirmiers et de sages-femmes efficaces

fondés sur des données probantes (WHO, 2016). La pénurie d'enseignants dans les écoles d'infirmières est également un problème ; l'absence d'incitation adéquate dans les programmes d'études, la réduction des postes équivalents temps plein et la migration mondiale des infirmières sont des facteurs de réduction du personnel formé disponible pour fournir un enseignement en soins infirmiers (Nardi and Gyurko, 2013). Une étude réalisée en 2010 sur les établissements de formation du Kenya a révélé des inégalités entre les genres qui devaient être traitées. Les hommes et les femmes étaient concentrés dans différentes catégories, la pharmacie étant par exemple considérée comme un métier d'homme. Bien que la profession infirmière soit largement féminisée, 80 % des professeurs des établissements spécialisés dans les soins infirmiers étaient des hommes (Newman, 2014).

Dans certains pays, des efforts ont été déployés pour recruter plus d'hommes en soins infirmiers. La nécessité de lutter contre le stéréotype selon lequel le métier d'infirmière est une profession féminine est un obstacle majeur au recrutement d'hommes. Aux États-Unis, des institutions ont été mises en place pour lutter contre les stéréotypes relatifs à la profession. L'American Assembly for Men in Nursing, par exemple, encourage les hommes à s'inscrire aux programmes infirmiers dans le but d'augmenter la participation des hommes de 20 % d'ici 2020 (AAMN, 2018; MacWilliams et al., 2013).

Les agents de santé communautaires qualifiés jouent un rôle important dans la réduction des pénuries de personnel (UNESCO, 2016a). Les agents de santé communautaires sont généralement des résidents locaux qui ont une éducation de base et reçoivent une formation professionnelle. Les stratégies de rémunération varient, allant du bénévolat aux postes rémunérés (Olaniran et al., 2017). Les agents de santé communautaires ont considérablement contribué à la réduction de la mortalité maternelle et infantile à travers le monde. Aux États-Unis, ils contribuent également à réduire la charge de morbidité due aux maladies non transmissibles, telles que l'hypertension et les problèmes cardiovasculaires, en particulier pour les populations difficiles à atteindre (Perry et al., 2014). En ce qui concerne l'acceptation par la communauté, une analyse de la République-Unie de Tanzanie a constaté que les hommes étaient plus susceptibles d'être à l'aise avec des hommes et les femmes avec des femmes pour discuter de questions de santé (Feldhaus et al., 2015).

Au Brésil, en Éthiopie, en Inde et au Pakistan, les programmes en faveur des agents de santé communautaires ont été considérablement renforcés, et les pays ont pris des mesures pour intégrer les travailleurs communautaires dans les systèmes de santé (Zulu et al., 2014). En vertu du programme du service spécial de la santé publique brésilien, par exemple, 240 000 professionnels de la santé rendent visite à domicile à 110 millions de personnes. Au Pakistan, plus de 90 000 travailleurs touchent 70 % de la population rurale grâce au programme des femmes agents de santé. L'Inde a l'un des systèmes les plus développés, qui comprend 800 000 agents sanitaires et sociaux accrédités, 1,2 millions de travailleurs anganwadi (la santé mère-enfant locale) et plus de 200 000 sages-femmes infirmières (Perry et al., 2014). En reconnaissance de l'importance de ce type de programme, 23 pays ont annoncé en 2017 des projets visant à institutionnaliser les systèmes de santé communautaires en collaboration avec l'USAID, l'UNICEF, l'OMS et la Fondation Bill et Melinda Gates (Zambruni et al., 2017).

Plusieurs obstacles doivent être franchis pour améliorer les conditions de travail des professionnels de la santé. Dans les secteurs des soins infirmiers, de la santé communautaire et des soins à domicile, on observe que les femmes doivent s'adapter et faire face, dans leur profession, à des obstacles systémiques qui renforcent les inégalités entre les genres dans le système des soins de santé et la société (George, 2008). Les femmes agents de santé communautaires restent sous-exploitées, sous-payées, surchargées de travail et insuffisamment soutenues (Zambruni et al., 2017). Les agents de santé communautaires souffrent par ailleurs souvent de violences sexistes, et des efforts doivent être faits pour leur fournir un environnement de travail sûr (HIFA, 2017).

...DANS LE SECTEUR DE L'EAU ET DE L'ASSAINISSEMENT

Une plus grande participation des femmes est nécessaire si l'on souhaite atteindre l'objectif 6.b, l'amélioration de la participation des communautés locales à l'amélioration de la gestion de l'eau et de l'assainissement. Parmi les travailleurs de la communauté dans le secteur de l'assainissement, les femmes sont en première ligne, et pourtant, dans certains contextes, les hommes sont les principaux décideurs en termes d'investissements et de construction de latrines.

Le secteur de l'assainissement est confronté à une importante pénurie de professionnels qualifiés. Réalisée en 2012 auprès de 74 pays en développement, l'évaluation annuelle de l'état de l'assainissement et de l'eau potable dans le monde (GLAAS) a montré que les femmes représentaient moins de 10 % de la main-d'œuvre professionnelle dans la moitié des pays étudiés (WHO and UN Water, 2012). Une analyse de 12 pays à revenu faible et intermédiaire a conclu que les femmes représentaient 17 % des effectifs, en moyenne, pour 7 % en Papouasie-Nouvelle-Guinée au plus bas et 35 % au Burkina Faso et en Afrique du Sud au plus haut (International Water Association, 2014).

Les politiques qui visent à améliorer l'équilibre entre les genres dans les services de l'eau doivent inclure des améliorations dans l'éducation, des investissements dans les réseaux et une utilisation accrue des outils juridiques (Das and Hatzfeldt, 2017). Au Pérou, le gouvernement a promulgué une loi d'égalité des chances en 2007 pour aborder la gouvernance et les relations entre les genres. Les gouvernements locaux ont adopté cette loi et, dans les petites villes, les fournisseurs d'eau ont introduit des réformes pour faire en sorte que les hommes et les femmes soient représentés de manière égale dans les conseils de surveillance de la gestion de l'eau. En République-Unie de Tanzanie, la politique nationale de l'eau requiert que les comités de l'eau des communautés locales s'assurent de l'équité de la représentation des hommes et des femmes et mettent en œuvre une politique de recrutement basée sur le mérite et tenant compte des genres. En Ouganda, les réformes entreprises après une évaluation institutionnelle en 2003 ont augmenté la représentation des femmes aux postes de direction du ministère de l'Eau et de l'Environnement de 0 % à 18 % (Water and Sanitation Program, 2010).

En Afrique du Sud, la Politique nationale Genre recommande que les femmes rurales reçoivent une formation sur la gestion et la réparation des pompes et des systèmes d'approvisionnement en eau. Le projet Working for Water a créé 180 000 emplois à plein temps au cours des deux dernières décennies et a permis que 52 % des bénéficiaires tirés des formations et de la génération de revenus profitent aux femmes en exigeant que les ressources soient attribuées en tenant compte des spécificités liées au genre (International Water Association, 2016).

... ET DANS LE SECTEUR AGRICOLE

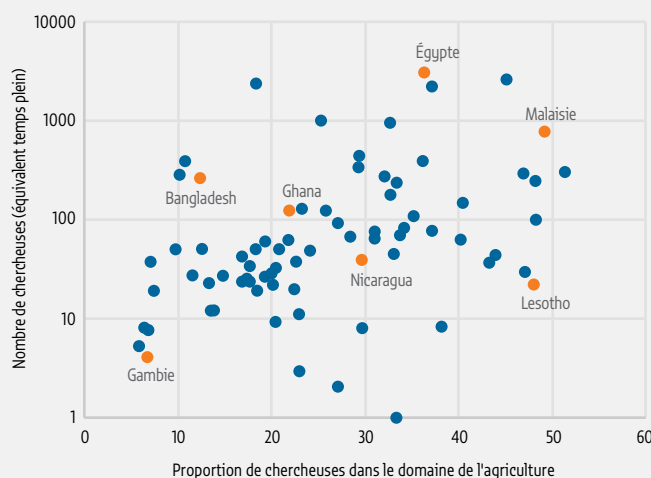
Le travail agricole est souvent considéré comme un domaine masculin, malgré le fait que les femmes représentent environ la moitié des effectifs de ce secteur à travers le monde. Dans les pays riches, il y a eu une résurgence des agricultrices et un intérêt croissant des femmes pour l'enseignement supérieur agricole. Au Royaume-Uni, le nombre de femmes qui dirigent des fermes a augmenté de près de 10 % entre 2010 et 2013, et 28 % des agriculteurs sont des femmes. Les cours liés à l'agriculture dans les universités et collèges ont attiré 25 % plus de femmes que d'hommes en 2015 (UK DEFRA, 2016). En Australie, depuis 2003, les inscriptions de femmes dans les universités agricoles ont dépassé celles des hommes, l'agriculture étant aujourd'hui considérée comme tout aussi appropriée pour les deux sexes (Pratley, 2017).

Les femmes représentent moins de la moitié des chercheurs agricoles employés dans le secteur public, les universités et les organisations à but non lucratif, mais on observe des écarts importants entre les pays (Figure 10). Dans 39 pays d'Afrique subsaharienne, environ 27 % des chercheurs étaient des femmes. Comme dans de nombreux autres secteurs, la participation des femmes aux postes de niveau supérieur diminue et les femmes font face à de nombreux défis avant et pendant leur carrière scientifique (Beintema, 2014).

FIGURE 10:

Les femmes représentent une minorité des effectifs de la recherche agricole

Part des femmes parmi les chercheurs agricoles, 2009-2014



Source : ASTI (2017).

L'éducation a des interactions importantes avec la santé, l'eau et l'assainissement, et l'agriculture

L'éducation influence et est influencée par les défis relatifs au développement. Cette section discute d'exemples de relations entre éducation et résultats dans trois secteurs.

L'éducation influence les comportements de prévention des maladies non transmissibles

En 2012, les maladies non transmissibles dont les cancers, le diabète, et les maladies respiratoires et cardiovasculaires chroniques, ainsi que les maladies liées à l'alcool, au tabac, à la consommation excessive de sodium et à une activité physique insuffisante, étaient responsables de 68 % des décès au niveau mondial, dont les trois quarts étaient recensés dans des pays à revenu faible et intermédiaire (OMS, 2014).

L'influence médiatrice de l'éducation sur les maladies non transmissibles opère via différents canaux. L'éducation affecte les comportements via des processus cognitifs et psychologiques, la richesse et le statut social, et l'autonomisation. Initialement, l'éducation peut avoir une influence négative sur les comportements de santé, dans la mesure où une population mieux éduquée peut s'offrir un style de vie non sain. Avec l'augmentation des informations de santé exactes, la relation entre éducation et comportements sains s'inverse et devient positive, même s'il peut y avoir des variations d'un genre à l'autre (Baker et al., 2017).

L'éducation formelle et non formelle peut contribuer à réduire l'obésité

L'obésité à travers le monde a plus que doublé entre 1980 et 2014. L'épidémie est de plus en plus mondiale, et aucun pays n'a observé de baisse substantielle sur les trois dernières décennies. Parmi les adultes, l'obésité touchait plus de 50 % des femmes des pays d'Afrique du Nord, d'Asie de l'Ouest (Koweït, Libye et Qatar) et du Pacifique (Kiribati, États fédérés de Micronésie, Samoa et Tonga) (Ng et al., 2014). Une analyse systématique de 91 pays a montré que la relation entre le niveau de scolarité et l'obésité variait selon le revenu du pays et la prévalence globale (Cohen et al., 2013). Dans les pays à faible revenu avec une faible prévalence de l'obésité (à quelques exceptions près, comme le Cambodge), les femmes les plus instruites présentaient la plus forte probabilité d'être obèses. L'opposé est vrai pour les pays à revenu intermédiaire ayant une forte prévalence d'obésité, tels que la Colombie, la République Dominicaine et le Pérou (**Figure 11**).

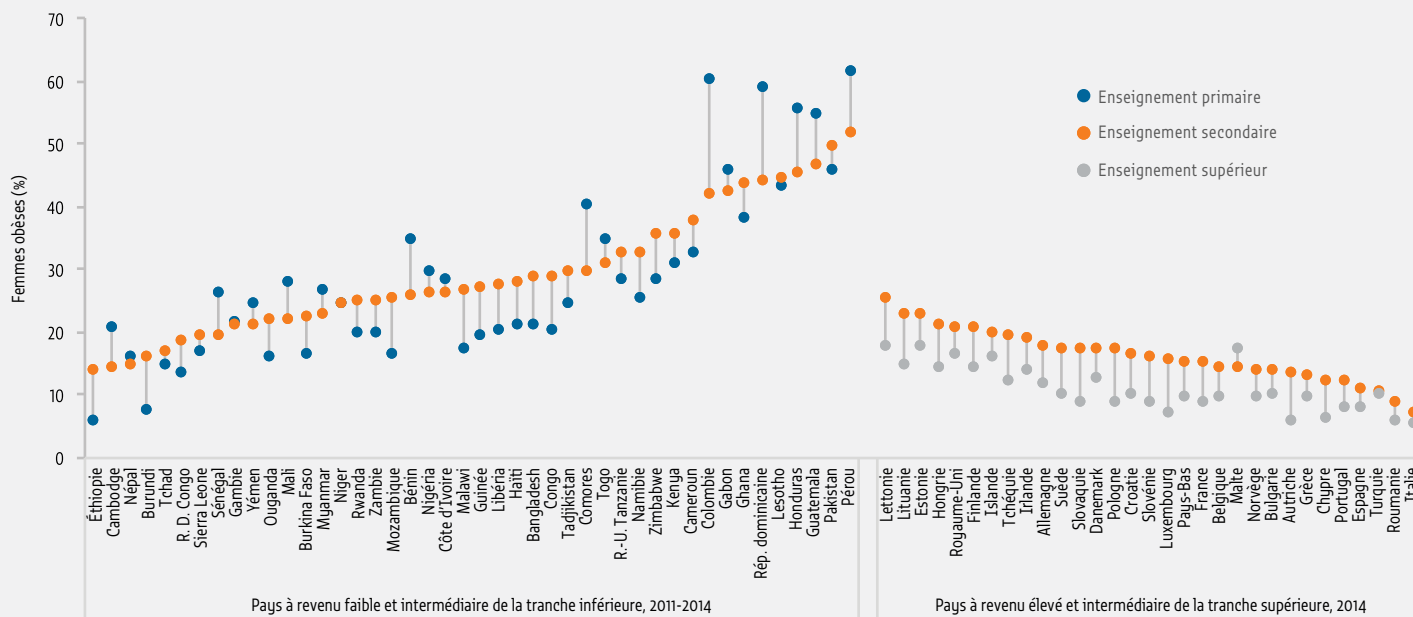
Dans les pays à revenu élevé, l'éducation tertiaire est liée à une plus faible probabilité d'obésité chez les femmes et les hommes. Dans 24 pays de l'OCDE, 19 % des adultes étaient obèses en 2011, et les adultes ayant suivi un enseignement tertiaire étaient deux fois moins susceptibles d'être obèses que ceux qui n'étaient pas allés jusqu'au deuxième cycle supérieur. Parmi les personnes qui ne sont pas allées jusqu'au deuxième cycle supérieur, 28 % des femmes (et 22 % des hommes) étaient obèses, comparativement à 12 % des femmes (et 15 % des hommes) ayant eu une éducation tertiaire (OECD, 2013). Cette conclusion a été appuyée par une analyse de données longitudinales sur les jumeaux hommes identiques en Australie, qui a conclu que l'éducation réduisait également la probabilité d'être en surpoids (Webbink et al., 2010).

Être obèse ou en surpoids est de plus en plus lié aux inégalités socioéconomiques et d'éducation. Une comparaison de 34 pays en Amérique du Nord et en Europe en 2002, 2006 et 2010 a constaté que les inégalités

FIGURE 11:

L'effet de l'éducation sur l'obésité évolue en fonction du niveau de richesse des pays

Pourcentage de femmes obèses, par niveau d'éducation, dans un échantillon de pays, 2011-2014



Source : DHS StatCompiler pour les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure ; Eurostat pour les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure.

socioéconomiques en santé, mesurées par rapport aux niveaux d'activité physique et de masse corporelle, augmentaient (Elgar et al., 2015). Dans les pays de l'OCDE, l'obésité a augmenté rapidement chez les hommes moins scolarisés et chez les femmes moyennement instruites, sauf aux États-Unis. En République de Corée, par exemple, les femmes moins scolarisées étaient cinq fois plus susceptibles en 2010 d'être en surpoids ou obèses que celles qui avaient suivi un enseignement de niveau supérieur, et six fois plus en 2014 (OECD, 2017a).

L'activité physique est un comportement sain important qui peut contribuer à réduire l'obésité. En 2010, plus de 80 % des adolescents scolarisés âgés de 11 à 17 ans n'étaient pas suffisamment actifs, c'est-à-dire, ne faisaient pas au moins 60 minutes d'exercice physique modéré à vigoureux par jour. Dans la plupart des pays, les filles étaient moins actives physiquement que les garçons (WHO, 2014).

Dans certains cas, l'activité physique et les mouvements des adolescentes sont restreints par les normes juridiques et culturelles. En Arabie saoudite, l'obésité est un problème de santé publique, mais un problème plus grave chez les filles que chez les garçons, ce défi étant au moins en partie lié aux restrictions sur l'activité physique et l'éducation pour les femmes et les filles (Mahfouz et al., 2011). À Philadelphie, aux États-Unis, les adolescentes étaient beaucoup moins susceptibles d'être actives que les garçons (28 % des filles étaient sédentaires, pour 11 % des garçons) (Lenhart et al., 2012).

Un examen des programmes d'activité physique scolaires basé sur 44 études a démontré que la documentation pédagogique et la modification des programmes scolaires en faveur de l'activité physique avaient des résultats positifs en matière de santé et réussissaient à augmenter la durée de l'activité physique chez les élèves (Dobbins et al., 2013). Les campagnes officielles et officieuses ont également un impact. Au Tonga, la stratégie nationale de prévention et de contrôle des maladies non transmissibles a été utilisée pour promouvoir l'activité physique chez les femmes et les encourager à jouer au netball. Depuis 2012, elle communique les dernières informations sur la mobilisation de la communauté, les campagnes publicitaires et l'éducation interpersonnelle (WHO, 2014).

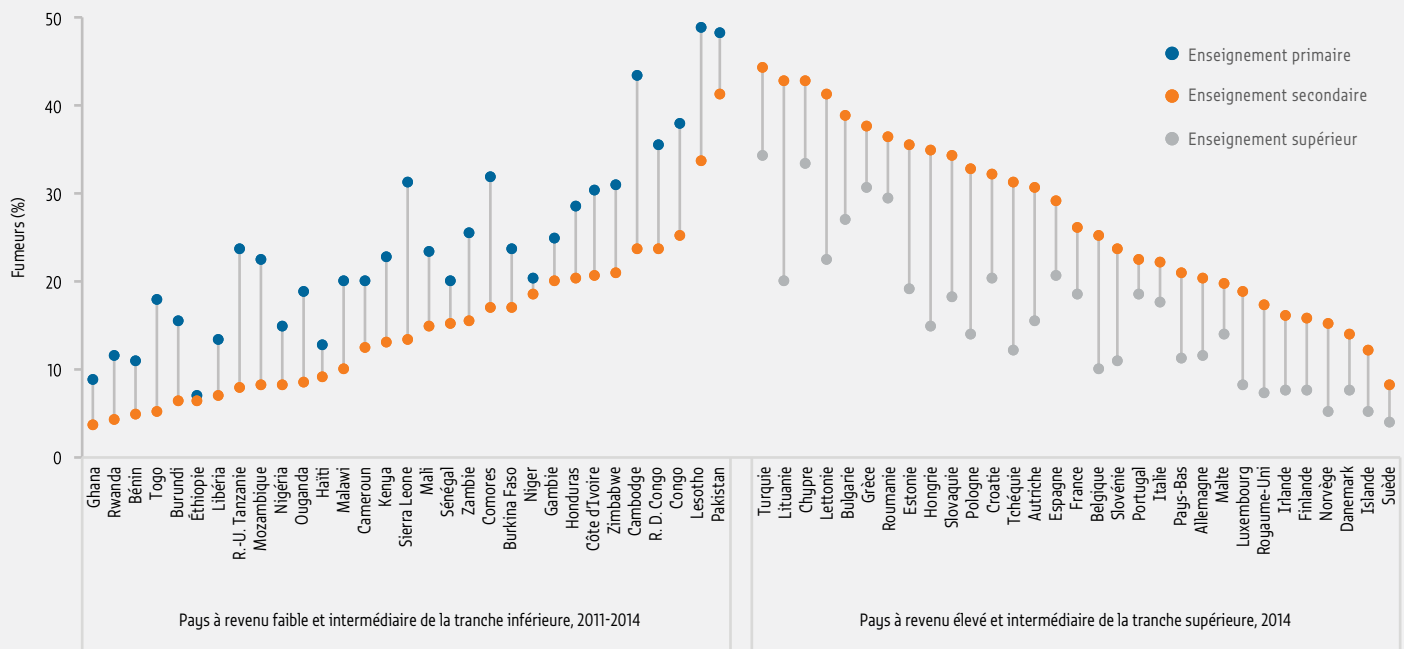
L'ÉDUCATION A UN LIEN AVEC UNE BAISSÉ DE LA CONSOMMATION DE TABAC

Le tabac est l'une des principales causes de décès évitables dans le monde ; 6,4 millions de personnes sont mortes à cause du tabagisme en 2015. Mondialement, en 2012, 21 % des adultes fumaient : 36 % des hommes et 7 % des femmes. Parmi les pays de l'OCDE, 23 avaient des données sur le tabagisme montrant que 44 % des hommes et 32 % des femmes n'ayant pas suivi d'enseignement du deuxième cycle du secondaire fumaient, contre 24 % d'hommes et 19 % de femmes ayant eu une éducation tertiaire. L'impact reste fort même après prise en compte des effets du revenu et de l'âge (OCDE, 2013). La ventilation des données sur le tabagisme par niveau d'éducation montre que dans les pays pauvres comme dans les pays riches, les hommes les plus instruits sont moins susceptibles de consommer du tabac (Figure 12).

La prévalence de la cigarette à travers le monde a augmenté parmi les femmes avec un certain retard, avec l'évolution des normes culturelles. Le tabagisme a une corrélation négative avec l'éducation, et cette relation s'est accrue au fil des cohortes d'âge et est différente pour les hommes et les femmes. En France, dans la cohorte la plus âgée, les hommes moins instruits étaient 1,5 fois plus susceptibles de fumer que les plus instruits ; dans la cohorte la plus jeune, les hommes moins scolarisés étaient 5 fois plus susceptibles de fumer que les plus instruits. Chez les femmes, les femmes les plus instruites de la cohorte la plus âgée étaient deux fois plus susceptibles de fumer que les moins instruites ; dans la cohorte la plus jeune, les femmes les moins instruites étaient 3,7 fois plus susceptibles de fumer que les femmes plus instruites (Pampel et al., 2015).

Les compagnies de tabac ont tourné leur attention vers les pays les plus pauvres du monde, où la consommation continue d'augmenter. Les données des enquêtes sur le tabagisme à l'échelle mondiale montrent que le nombre d'adolescentes qui fument du tabac dans les pays africains dépasse largement le nombre de femmes adultes, en raison d'un marketing accru et d'un accès plus large au tabac. En Gambie, par exemple, 3 % des femmes adultes mais 37 % des adolescentes consomment des produits du tabac (Good Business, 2016). Il est nécessaire de mettre en œuvre une réponse tenant compte des genres pour lutter contre le tabagisme. La plupart des lignes directrices nationales pour traiter la dépendance au tabac sont toutefois neutres du point de vue du genre (Bottorff et al., 2014).

FIGURE 12:
Le niveau d'éducation est inversement proportionnel à la consommation de tabac
 Pourcentage d'hommes fumeurs, par niveau d'éducation, dans un échantillon de pays, 2011-2014



Sources : DHS StatCompiler pour les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure ; Eurostat pour les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure.

L'industrie du tabac a systématiquement mis sur le marché des cigarettes en différenciant les genres, en faisant appel à des qualités féminines ou masculines dans leurs campagnes pour plaire aux différentes cibles démographiques. Historiquement, l'industrie de la publicité a par exemple dépensé des milliards pour attirer les femmes en laissant entendre que fumer les ferait maigrir (Amos and Haglund, 2000; Cole and Fiore, 2014; Marine-Street, 2012). En Indonésie, un pays où le taux de tabagisme chez les hommes est l'un des plus élevés au monde, la publicité pour le tabac est très répandue, et le tabagisme est fortement associé à l'identité masculine (Ng et al., 2006; Nichter et al., 2009).

L'éducation informelle peut avoir une incidence sur le tabagisme. Les mises en garde percutantes sur la santé font partie des moyens de dissuasion les plus efficaces. Entre janvier 2009 et juin 2014, le nombre de pays ayant déployé des campagnes de communication anti-tabac nationales dans tous les médias pendant au moins trois semaines est passé de 23 à 39 (WHO, 2015b).

Le meilleur moyen d'éduquer les jeunes par le biais de publicités qui s'adressent à eux consiste à appliquer les mêmes méthodes marketing que celles qui ont été employées avec succès par l'industrie du tabac (Barbeau et al., 2004). Dans certains pays, l'image du père et de l'homme dévoué à sa famille a été utilisée pour contester l'association entre tabagisme et masculinité afin d'encourager les hommes à arrêter de fumer (Bottorff et al., 2014). Au Botswana, une intervention sur les réseaux sociaux a encouragé les filles à utiliser des phrases particulières pour affirmer leur décision de ne pas fumer. Cette campagne fait aujourd'hui partie intégrante de la vie sociale des adolescents et est également très populaire sur Facebook (Good Business, 2016).

LES PROBLÈMES D'EAU ET D'ASSAINISSEMENT ONT UN IMPACT NÉGATIF SUR LES FILLES ET LES FEMMES

La qualité de l'eau et de l'assainissement a des effets importants sur le développement cognitif de l'enfant et sur le fonctionnement du cerveau et, par conséquent, sur la capacité d'apprentissage tout au long de la vie (Piper et al., 2017). Mais il existe aussi d'autres liens entre l'eau, l'assainissement et l'éducation.

Les filles et les femmes sont très souvent chargées du transport de l'eau, en particulier dans les zones rurales. L'absence d'accès facile à l'eau pour l'utilisation du ménage a par conséquent un effet négatif sur la présence à l'école (UNESCO, 2015a). Au Ghana, une analyse de quatre séries de données tirées d'enquêtes démographiques et de santé réalisées entre 1993 et 2008 a montré que la réduction de moitié du temps nécessaire pour aller chercher de l'eau augmentait le taux de présence des filles à l'école d'environ 7 points de pourcentage (Nauges, 2017). Une analyse de 24 pays d'Afrique subsaharienne a estimé que 13,5 millions de femmes et 3,4 millions d'enfants passent plus de 30 minutes chaque jour à aller chercher de l'eau pour un usage domestique ; dans tous les pays, les filles étaient plus susceptibles que les garçons d'avoir la responsabilité d'aller chercher de l'eau (Graham et al., 2016).

Le changement climatique et la croissance de la population augmentent l'insécurité liée à l'eau et en intensifient l'impact sur l'éducation. Au Botswana, par exemple, plus de la moitié des filles passaient plus de temps à aller chercher de l'eau pour usage domestique lors des sécheresses (Chigwanda, 2016). Dans les États du Gujarat et du Rajasthan, en Inde, un sondage réalisé auprès d'élèves du secondaire de 500 familles et de 8 écoles secondaires a révélé que plus de 90 % des personnes interrogées considéraient les pénuries d'eau souterraine comme un problème majeur affectant leur éducation. En moyenne, 60 % des élèves manquaient environ deux jours d'école par mois. Au Rajasthan, les filles manquaient au moins cinq jours d'école par mois, pour des taux de deux à dix fois plus élevés que les garçons (Kookana et al., 2016).

Les politiques axées sur l'amélioration de l'accès aux infrastructures liées à l'eau sont importantes pour réduire le temps consacré à ces corvées. Au Népal, un projet communautaire d'approvisionnement en eau et d'assainissement a ciblé l'accès aux latrines pour un environnement plus sûr pour les femmes et réduire le temps nécessaire pour gérer l'approvisionnement en eau des ménages. Le temps moyen pour aller chercher de l'eau a été réduit de 3,8 à 2 heures par jour, ce qui a permis de libérer du temps pour les activités pédagogiques (Asian Development Bank, 2015). En Chine, un vaste programme dédié au traitement de l'eau lancé dans les années 1980, a bénéficié aux filles des zones rurales dans la mesure où l'écart entre les genres en matière d'éducation dans les villages traités a été éliminé (Zhang and Xu, 2016).

Les bidonvilles sont également confrontés à des pénuries d'eau. Dans les zones d'habitation à faible revenu de Blantyre, au Malawi, les populations des zones périurbaines n'ont pas accès à un approvisionnement en eau potable. Dans les zones non aménagées, les filles manquent souvent l'école pour aider leur mère à aller chercher de l'eau (Chipeta, 2009). 20 % des habitants de Delhi, en Inde, vivent dans des bidonvilles et des établissements humains. Les mères ont déclaré que les filles manquaient l'école en raison de différentes corvées ménagères telles que la collecte de l'eau, une situation qui a empiré en raison de l'augmentation de la population des bidonvilles, des sécheresses accrues et de l'imprévisibilité des précipitations (Kher et al., 2015).

La gestion de l'hygiène menstruelle est une question clé dans la scolarisation des filles

L'hygiène menstruelle est une question de santé publique qui nécessite de meilleurs aménagements (Mahon and Fernandes, 2010). La question a globalement gagné en visibilité ces dernières années (Sommer and Sahin, 2013). Cependant, des mesures politiques de financement cohérentes sur l'assainissement n'étaient destinées aux femmes que dans 11 des 74 pays étudiés (WHO and UN Water, 2017).

Le manque de soins sanitaires adéquats pour les adolescentes a plusieurs conséquences pour l'éducation. Au Bangladesh, une étude nationale de 2013 a révélé que 41 % des jeunes filles âgées de 11 à 17 ans manquaient 2,8 jours d'école par cycle menstruel (Alam et al., 2017).

Une récente analyse de la documentation politique dans les écoles de 21 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire a conclu à une faible attention portée à la question de l'hygiène menstruelle dans les plans sectoriels d'enseignement (Sommer et al., 2017). Une étude des zones rurales d'Éthiopie, du Kenya, du Mozambique, du Rwanda, de l'Ouganda et de la Zambie a révélé que moins de 20 % des écoles disposaient d'au moins quatre des cinq services d'hygiène menstruelle recommandés (des latrines séparées avec portes et verrous, de l'eau à disposition, des poubelles) (Morgan et al., 2017).

Une étude de faisabilité réalisée dans les zones rurales du Kenya a examiné les installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement de 62 écoles primaires dans le cadre de visites inopinées. Elle a constaté que 60 % proposaient de l'eau pour le lavage des mains, 13 % de l'eau pour le lavage des mains dans les latrines et seulement 2 % du savon (Alexander et al., 2014). Les données sur les dépenses en eau, assainissement et hygiène dans 89 écoles primaires rurales du Kenya montrent que les dépenses atteignent en moyenne 1,83 USD par élève et par an, alors que le coût estimé pour répondre aux normes de base était de 3,03 USD par élève et par an (Alexander et al., 2016).

La prise de conscience politique de la question s'améliore dans certains pays. En Inde, le gouvernement a proposé en 2010 un nouveau programme de distribution de serviettes hygiéniques dans les zones rurales (Garg et al., 2012). En Inde, l'analyse de 28 états et de 4 territoires de l'Union réalisée entre 2007 et 2015 a conclu que le fait de fournir des toilettes séparées pour les filles dans les écoles est positivement associé au taux d'inscription et de participation au deuxième cycle du primaire. Cependant, cela n'améliore pas la situation des populations de la caste répertoriée, ce qui préfigure de nouveaux enjeux d'équité liés à l'intouchabilité (Ray and Datta, 2017).

Les autres enjeux comprennent la lutte contre les attitudes négatives à l'égard des menstruations et l'amélioration de la diffusion d'informations sur la santé et des installations dans les écoles (Sommer et al., 2015). En Bolivie rurale, les filles recevaient peu d'informations sur l'hygiène menstruelle de la part des enseignants et des parents, ce qui suggère que le sujet devrait figurer dans les programmes scolaires et les politiques nationales (Johnson et al., 2016).

DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES SONT NÉCESSAIRES POUR ATTEINDRE LES AGRICULTRICES

Améliorer la productivité agricole est un objectif clé de l'ODD 3. En 2010, les femmes représentaient environ 50 % de la main-d'œuvre agricole en Afrique subsaharienne. La productivité des femmes par hectare serait inférieure à celle des hommes, ce qui est principalement dû à un accès limité aux terres, aux technologies et à d'autres intrants. Si les femmes avaient le même accès aux ressources, leur rendement augmenterait de 20 % à 30 % (FAO, 2011).

Les intrants disponibles (engrais inorganiques, variétés de graines et services de vulgarisation) sont plus importants pour les hommes que pour les femmes (Peterman et al., 2014). Dans le nord du Nigeria, les femmes produisaient 28 % de moins que les hommes. Après prise en compte des facteurs de production observés, il n'y avait pas de différence dans le sud (Oseni et al., 2015). Un différentiel de productivité entre les hommes et les femmes a également été observé en Éthiopie (Aguilar et al., 2015). En Ouganda, une étude a conclu que les hommes utilisaient plus d'intrants, et que la principale différence entre les hommes et les femmes était liée aux responsabilités maternelles (Ali et al., 2016).

L'écart de productivité suggère la nécessité d'améliorer la formation et l'assistance. On sait depuis longtemps que les services de vulgarisation et de conseil agricoles ne touchent pas souvent les femmes. Une analyse de l'accès aux services de vulgarisation réalisée en Éthiopie en 2010 a constaté que les femmes chefs de ménages sont moins susceptibles d'avoir accès à ces services (Ragasa et al., 2013). Une analyse antérieure au Nigéria a constaté que les agricultrices supervisées par des agents de vulgarisation femmes étaient plus susceptibles d'avoir un meilleur accès aux services de vulgarisation et d'afficher des niveaux de sensibilisation et de participation plus élevés, ce qui laisse entendre que les organisations de vulgarisation devraient recruter plus d'agents femmes (Lahai et al., 1999). Une analyse de la qualité des conseils reçus par les femmes au Sri Lanka a constaté que les femmes avaient plus de discussions sur leurs cultures avec des femmes spécialistes des plantes (Lamontagne-Godwin et al., 2017).

Il a toutefois également été suggéré que, pour s'orienter vers un contrôle des biens et des ressources équitable entre les genres, l'accent devrait être mis sur la collaboration entre les hommes et les femmes plutôt que de cibler uniquement les femmes (Russell et al., 2015). Dans l'est de la République démocratique du Congo, il a été observé que la participation des hommes et des femmes aux programmes de vulgarisation agricole entraînait une plus forte adoption des technologies telles que l'amélioration des variétés de légumineuses, les semis en ligne et les engrais minéraux, que les efforts ciblant uniquement les agricultrices (Lambrecht et al., 2014).

D'autres recherches indiquent que les responsabilités, les ressources et les contraintes liées au genre doivent être prises en compte par les programmes de développement agricole si l'on souhaite qu'ils bénéficient aux hommes et aux femmes agriculteurs actionnaires. Les mesures de la productivité agricole ventilées par sexe reposent sur de nombreuses hypothèses, ce qui signifie qu'il est difficile de confirmer que la productivité est réellement plus faible chez les femmes que chez les hommes. Mais étant donné que les femmes réalisent une part plus importante d'autres tâches ménagères, certains affirment que l'amélioration de la productivité agricole des femmes trouvera des réponses au-delà du secteur agricole, dans des interventions susceptibles d'alléger les corvées des femmes, grâce à l'amélioration de l'accès à l'eau, de la santé infantile et de l'éducation, par exemple (Doss, 2017).



Une jeune fille, dont la communauté a été soutenue par Action Aid pendant l'épidémie d'Ebola, à Gollu, en Sierra Leone.

CRÉDIT: Rapport GEM/Kate Holt

Rendre des comptes en matière d'égalité des genres dans l'éducation

Bien que presque tous les pays se soient engagés, par le biais de traités internationaux et de la législation nationale, à assurer l'égalité des genres, le présent résumé a montré que le principe d'égalité est souvent bafoué à travers le monde. Pour prendre des mesures et corriger le problème, il est important de déterminer qui est responsable de l'obtention de l'égalité dans l'éducation, et de demander à ce que les responsables rendent compte de la manière dont ils s'acquittent de leurs responsabilités.

Réaliser l'égalité des genres dans l'éducation implique des processus complexes et les efforts de nombreux acteurs. La responsabilisation peut contribuer à garantir que tout fonctionne comme il se doit. La responsabilisation est un processus qui aide les personnes ou les institutions à exécuter leurs responsabilités et à atteindre leurs objectifs. Aux fins du présent résumé, elle peut être interprétée comme étant composée de trois éléments principaux : premièrement, les responsabilités de l'acteur doivent être clairement définies ; deuxièmement, l'acteur doit être tenu de rendre compte de la façon dont les responsabilités ont été exécutées ; et troisièmement, il doit y avoir une justification juridique, politique, sociale ou morale de l'obligation de rendre compte.

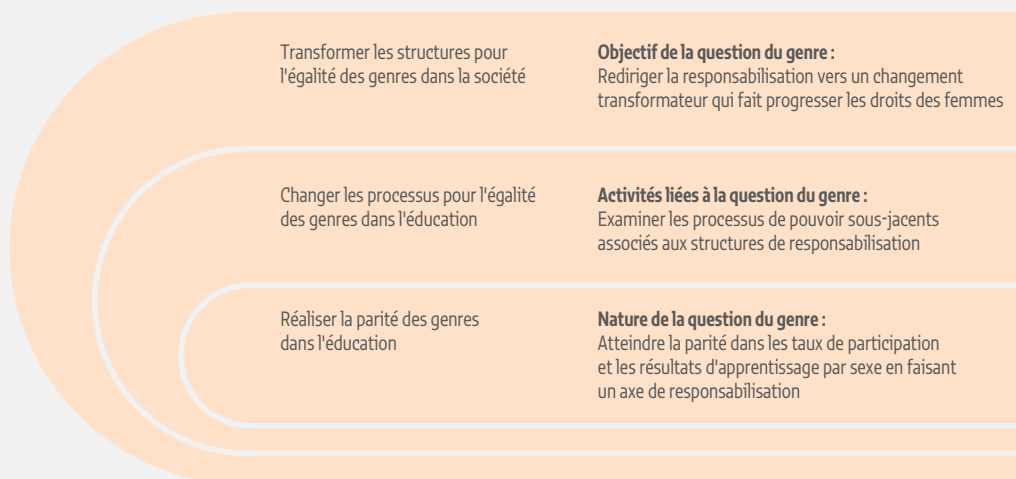
La manière dont les responsabilités sont définies et attribuées change en fonction de la façon dont le genre est conceptualisé. Trois manières de penser l'inégalité des genres, chacune avec une perspective progressivement plus large, offrent des implications différentes pour la nature, l'accent et les limites de la responsabilisation (Unterhalter et al., 2018) (**Figure 13**) :

- Le niveau le plus étroit et le plus descriptif se concentre sur l'examen des responsabilités afin de veiller à la parité des genres dans la participation à l'éducation et les résultats d'apprentissage, en mettant de côté les questions de dynamiques de pouvoir qui déterminent l'inégalité entre les genres.
- Le niveau suivant, d'un point de vue plus analytique, cherche à exposer et à interroger les relations et les processus associés à l'exercice du pouvoir qui mènent à l'inégalité entre les genres.
- Le niveau le plus large concerne les aspirations normatives relatives à la justice ou à l'égalité dans la société au-delà de l'éducation seule.

Ces trois approches sont valables, et les différences de conceptualisation devraient être intégrées. Une compréhension de tous les niveaux est nécessaire pour remettre en question les stéréotypes, les processus pédagogiques et les résultats de l'enseignement et pour comprendre si un système éducatif déploie un agenda favorable aux droits de l'homme ou s'il participe à leur compromission.

Par exemple, le gouvernement est un acteur responsable dans la prestation de l'enseignement. Au niveau le plus étroit, la responsabilité du gouvernement peut être définie en termes d'achèvement de la parité entre les genres dans les taux de participation, d'attribution de financements et de représentation dans les organes de décision. Ici, les mécanismes de responsabilisation devraient se concentrer sur l'obtention de données ventilées pour surveiller les disparités et soutenir les programmes de discrimination positive pour réaliser la parité. Au niveau suivant, le gouvernement est responsable et devrait être tenu responsable de la définition des processus d'élaboration des politiques éducatives dans lesquels les inégalités trouvent leurs racines. Enfin, au

FIGURE 13:
Les différentes conceptualisations du genre ont des implications différentes en matière de responsabilisation



Source : Basé sur Unterhalter et al. (2018).

plus haut niveau, le gouvernement est responsable de l'analyse de la façon dont les politiques clés influent sur l'exercice égal des droits sur le long terme. Les mécanismes de responsabilisation exigent une preuve qualitative documentant l'intersection entre genre et pouvoir.

Assurer l'égalité des genres dans l'éducation est une entreprise collective dans laquelle tous les acteurs (et pas seulement le gouvernement) doivent travailler ensemble pour s'acquitter de leurs responsabilités. Par exemple, les écoles et les enseignants ne travaillent pas en vase clos ; ils dépendent de l'action des autres, des décisions gouvernementales aux influences sociales, pour s'acquitter de leurs responsabilités en matière d'égalité des genres. Cette interdépendance peut limiter l'efficacité des mécanismes de responsabilisation visant une personne seule ou des acteurs institutionnels dans la réalisation de l'égalité des genres dans l'éducation.

Même ainsi, les responsabilités liées à des personnes ou à des institutions peuvent être identifiées, et les responsables peuvent s'attendre à devoir rendre compte de leurs actions, même si les problèmes et les solutions diffèrent par leur contexte. Ce résumé aborde divers outils de responsabilisation dans divers contextes et examine la façon dont ils ont ou n'ont pas motivé les acteurs à modifier leur comportement pour réaliser l'égalité des genres dans l'éducation (**Tableau 6**).

Dans les systèmes démocratiques, par exemple, le vote permet à tous les citoyens d'exercer leur pouvoir de responsabilisation des politiciens, y compris ceux qui sont responsables de l'éducation et de l'égalité des genres, bien que dans certains contextes, l'opportunisme politique peut également s'opposer à la promotion des objectifs d'égalité des genres. Les acteurs de l'éducation peuvent se tenir mutuellement responsables en invoquant les lois et les règlements. Les mécanismes peuvent aller du contrôle du respect des règles en interne par le gouvernement à différents niveaux et dans différents organes, à l'examen de la parité des salaires et des indemnités par des institutions indépendantes. Les codes de conduite formels ou, le plus souvent,

TABLEAU 6:
Mécanismes de reddition de comptes en matière d'égalité des genres dans l'éducation

Mécanisme	Description	Incitation potentielle
Électoral/ Politique	Les citoyens votent pour élire ou ne pas réélire des responsables politiques	Révocation
Juridique/ Réglementaire	Les citoyens votent pour élire ou ne pas réélire	Disciplinary action
Fondé sur les performances	Les autorités évaluent les données relatives aux performances par rapport aux processus, aux réalisations ou aux résultats	Sanctions or rewards
Social	Les individus ou les communautés s'appuient sur leur expérience ou sur d'autres informations pour faire pression sur les prestataires éducatifs afin qu'ils adoptent un comportement approprié et conforme aux normes	Devoir moral Pression publique
Professionnel	Les pairs observent et examinent les autres membres de leur groupe pour s'assurer qu'ils partagent des normes et des attentes communes	Devoir professionnel Pression des pairs

Source : Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation.

informels, constituent le fondement de la responsabilisation sociale et professionnelle dans l'éducation ; ces codes exigent que les personnes respectent les normes de responsabilité acceptées par leurs communautés et leurs pairs. Bien que les mécanismes liés au rendement soient de plus en plus courants pour les résultats éducatifs liés aux résultats de tests, ils ne sont pas encore systématiquement utilisés pour garantir la conformité avec les objectifs d'égalité des genres.

Certains acteurs peuvent demander des comptes à travers différentes approches. La communauté internationale peut par exemple appliquer des outils juridiques lorsqu'elle met en mouvement les mécanismes de suivi d'un traité juridiquement contraignant, des outils de performances lorsqu'elle retient l'aide financière extérieure d'un pays en raison de sa mauvaise réputation en matière d'égalité des genres, ou des outils sociaux lorsqu'elle critique ouvertement les politiques discriminatoires.

Les approches possibles en matière de responsabilisation sont nombreuses, et la mesure dans laquelle les pays les emploient varie énormément. Dans certains pays, un sérieux manque de contrôle et d'équilibre est symptomatique de la négligence dans l'exercice des devoirs gouvernementaux ou professionnels. Les mécanismes de responsabilisation limitée ont été identifiés comme « l'obstacle principal à l'intégration effective de la dimension du genre » dans les pays de l'OCDE (OECD, 2014). Dans d'autres pays, les mécanismes de responsabilisation pour l'égalité des genres dans l'éducation sont de plus en plus intégrés. Cependant, la preuve de l'efficacité des mécanismes de responsabilisation pour l'égalité des genres dans l'éducation est mitigée. Certains pays en développement atteignent les objectifs en matière d'éducation sans mettre explicitement l'accent sur les mécanismes de responsabilisation. Dans d'autres pays, les mécanismes de responsabilisation ont favorisé un regain d'attention sur ce qui compte et ont empêché des violations.

Cette partie du résumé examine les données probantes sur les mécanismes mis en place pour responsabiliser les principaux acteurs chargés d'assurer l'égalité des genres dans l'éducation. Elle se compose de quatre sections. La première section examine la manière dont les responsabilités des pays en termes d'égalité des genres dans l'éducation sont définies au niveau mondial et la manière dont elles sont appliquées. La deuxième section porte sur les obligations légales applicables aux gouvernements pour créer un plan d'éducation qui ne soit pas discriminatoire. Les deux dernières sections examinent les responsabilités des principaux acteurs de l'éducation pour assurer l'égalité des genres dans l'accès à l'école et pour obtenir l'égalité des genres par l'école.

Les pays ont également pris des engagements politiques et juridiques en matière d'égalité des genres dans l'éducation

La communauté internationale s'est engagée à réaliser l'égalité des genres au moins depuis l'établissement des Nations Unies : Le Chapitre I de la Charte des Nations Unies décrit l'effort visant à réaliser la coopération internationale en « développant et en encourageant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinctions de race, de sexe, de langue ou de religion » comme l'un des objectifs de l'organisation (Nations Unies, 1945). Depuis lors, les pays ont augmenté leur engagement politique et juridique envers l'égalité des genres dans l'éducation.

LES PAYS ONT PRIS UN ENGAGEMENT POLITIQUE FORT EN FAVEUR DE L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 engage les pays envers l'égalité des genres dans les 17 Objectifs de développement durable (ODD). Les objectifs individuels accordent plus d'importance à l'égalité des genres dans l'éducation, y compris l'ODD 4, qui appelle à une éducation inclusive et équitable de bonne qualité,

et l'ODD 5, qui vise à réaliser l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes et des filles. Les objectifs de l'ODD 5 comprennent l'élimination de toutes les formes de discrimination, la violence fondée sur le genre et le mariage infantile, l'augmentation de la participation des femmes à tous les niveaux de prise de décision et l'accès universel aux services de santé sexuelle et reproductive (CESR, 2017).

Le Cadre d'action Éducation 2030, la feuille de route de la communauté internationale vers la réalisation de l'ODD 4, reconnaît que l'égalité des genres est essentielle si l'on souhaite étendre le droit à l'éducation à tous. Le cadre déclare que les gouvernements doivent mettre en place des politiques, des plans et des environnements d'apprentissage sensibles au genre. Cela implique d'éliminer la discrimination et la violence fondées sur le genre et de former et d'aider les enseignants à pourvoir un enseignement équitable entre les genres. L'égalité des genres est intégrée à l'ODD 4 à l'aide d'indicateurs ventilés par sexe. L'objectif 4.5 appelle en outre à l'élimination des disparités entre les genres dans l'éducation ; l'objectif 4.7 inclut l'éducation visant à l'égalité des genres comme une composante nécessaire de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale ; et les moyens de mise en œuvre 4.a visent à contrôler la sécurité et la sensibilité au genre des environnements d'apprentissage.

L'Agenda 2030 n'est toutefois pas juridiquement contraignant. En outre, bien que la responsabilisation ait été au départ mise en lumière lors de la rédaction des objectifs, elle a ensuite été remplacée par un processus de suivi et d'examen affaibli, essentiellement basé sur des évaluations nationales volontaires offrant peu d'espace à la société civile et peu de reconnaissance à l'importance de contrôles externes indépendants. Sur les 22 évaluations nationales volontaires réalisées en 2016, par exemple, seulement 4 ont été présentées par une délégation diversifiée composée de représentants des syndicats, d'organisations de la société civile et du secteur privé ainsi que des acteurs du gouvernement (Finlande, Allemagne, Norvège et Suisse) (CESR, 2017).

LES PAYS ONT ÉGALEMENT PRIS DES ENGAGEMENTS JURIDIQUES ENVERS L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

Les obligations juridiques des États envers l'éducation découlent de traités internationaux juridiquement contraignants qui définissent les responsabilités qu'ont les gouvernements de respecter, de protéger et d'appliquer le droit à l'éducation. Pour respecter le droit à l'éducation, l'État ne doit pas interférer avec l'exercice de ce droit par les citoyens. Pour le protéger, l'État doit veiller à ce que des tiers ne limitent pas la capacité d'autrui à accéder et à jouir de l'éducation dans des conditions d'égalité. Pour l'appliquer, l'État doit adopter des mesures entre autres d'ordre législatif, administratif, budgétaire et judiciaire visant à assurer la pleine application du droit. Tous les pays ont ratifié au moins un traité de ce type.

Trois traités internationaux concernent particulièrement l'égalité des genres dans l'éducation. Premièrement, la Convention de 1979 sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) est le traité le plus précis et détaillé en matière de contenu normatif et d'obligations légales des États vis-à-vis de l'égalité des genres dans l'éducation. L'article 1 du traité définit ce qu'est la discrimination à l'égard des femmes. Les articles 2 et 3 présentent des mesures que devraient prendre les États pour éliminer la discrimination. L'article 5 engage les États à éliminer l'intégralité des stéréotypes, préjugés et pratiques discriminantes relatifs au genre. L'article 7 appelle



les États à concevoir et à mettre en œuvre leur politique et leurs lois en gardant à l'esprit l'égalité des genres. L'article 10 présente les obligations de l'État et établit des normes acceptables, notamment sur l'égalité face à l'accès à l'enseignement et à sa qualité, la réduction des taux d'abandon chez les femmes, les programmes pour les femmes et les filles ayant abandonné prématurément l'école, et l'accès à l'information éducative relative à la santé et à la planification de la famille. L'article 16 interdit les mariages d'enfants. Même si 189 États ont ratifié la Convention, nombre d'entre eux ont formulé des réserves, ce qui sape leur engagement (**Encadré 2**).

ENCADRÉ 2

Les réserves émises à l'encontre des traités internationaux sapent l'engagement des États dans l'égalité des genres.

Une réserve est une déclaration unilatérale par laquelle un État émet une réserve sur ses obligations à remplir certaines dispositions d'un traité. De nombreux États ont formulé des réserves sur les traités, symbole de leur réticence à être assujettis à des dispositions les obligeant à prendre des mesures visant à assurer l'égalité des genres dans l'éducation, ou à des dispositions qui pourraient avoir des répercussions sur le droit à l'éducation des femmes et des filles.

Aucun État n'a émis de réserve sur l'article 10 de la CEDAW, qui définit les obligations en matière d'égalité dans l'éducation. Néanmoins, 27 États (soit 14 % des signataires) ont formulé 44 réserves sur d'autres dispositions qui pourraient avoir des répercussions sur le droit à l'éducation des femmes et des filles. Les articles 2 et 16 sont ceux qui ont fait le plus fréquemment l'objet de réserves (**Tableau 7**).

Les réserves formulées au sujet de l'article 2, qui traite de l'élimination des lois et politiques discriminantes, posent problème car elles impliquent que le droit des femmes et des enfants à l'enseignement ne peut pas être protégé par voie légale. L'article 2 stipule :

2. Les États parties condamnent la discrimination à l'égard des femmes sous toutes ses formes, conviennent de poursuivre par tous les moyens appropriés et sans retard une politique tendant à éliminer la discrimination à l'égard des femmes et, à cette fin, s'engagent à :

(f) Prendre toutes les mesures appropriées, y compris des dispositions législatives, pour modifier ou abroger toute loi, disposition réglementaire, coutume ou pratique qui constitue une discrimination à l'égard des femmes ;

De nombreux États ont objecté que les réserves formulées au sujet de cet article vont à l'encontre de l'« objet et du but » du traité (ce qui est interdit par l'article 19 de la Convention de Vienne sur le droit des traités).

Les réserves formulées à l'égard de l'article 16, qui traite de la discrimination et des inégalités de traitement envers les femmes et les jeunes filles en ce qui touche au mariage ou à la vie de famille, peuvent avoir un effet délétère sur l'enseignement des jeunes filles.

En adressant ses réserves à la CEDAW, le Comité pour l'élimination de la discrimination a déclaré que les « réserves faites sur les articles 2 et 16 perpétuent le mythe de l'infériorité des femmes et renforcent les inégalités dans les vies de millions de femmes dans le monde entier. Elles continuent d'être considérées comme inférieures aux hommes dans leur vie privée aussi bien que publique, et subissent de graves violations de leurs droits dans toutes les sphères de leur vie. »

TABLEAU 7 :
Réserves affectant l'égalité des genres dans l'éducation, par article de la CEDAW

Article	Description	Pays avec réserve
Article 2	Définit des mesures légales et politiques que les États devraient prendre pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes	12 Algérie ; Bahamas ; Bahreïn ; Bangladesh ; Égypte ; Émirats arabes unis ; États fédérés de Micronésie ; Irak ; Maroc ; Niger ; République arabe syrienne ; Singapour.
Article 5	Engage les États à éliminer les stéréotypes, préjugés et pratiques culturelles discriminantes relatifs au genre ; toutes les pratiques basées sur l'idée qu'un genre est supérieur à l'autre	4 États fédérés de Micronésie ; Inde ; Niger ; Qatar
Article 11(1)(c)	Reconnait le droit à la formation et à la reconversion professionnelles	1 Singapour
Article 16	Définit les droits des femmes en matière de mariage et de vie de famille, garantit qu'elles bénéficient des mêmes droits au mariage que les hommes, interdit les mariages forcés et les mariages d'enfants, et exige des États qu'ils définissent un âge minimal pour le mariage	20 Algérie ; Bahreïn ; Bangladesh ; Égypte ; Émirats arabes unis ; États fédérés de Micronésie ; Inde ; Irak ; Israël ; Jordanie ; Liban ; Malaisie ; Maldives ; Malte ; Mauritanie ; Niger ; Oman ; République arabe syrienne ; Singapour
Généralités	Réserves générales qui affectent plusieurs dispositions substantielles de la Convention associées à l'égalité des genres dans l'éducation	7 Arabie saoudite ; Brunei Darussalam ; Mauritanie ; Monaco ; Oman ; Pakistan ; Tunisie

Source : Initiative pour le droit à l'éducation (2018).

Deuxièmement, la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (CADE : Convention against Discrimination in Education), le seul traité dédié spécifiquement au domaine de l'éducation et le plus complet en ce qui touche à la discrimination dans le domaine de l'enseignement. La Convention interdit la discrimination sous toutes ses formes, y compris selon le genre, et traite de la discrimination aussi bien en termes d'accès que de qualité de l'enseignement. L'article 2 autorise les établissements d'enseignement séparés pour les élèves des deux sexes si tant est qu'ils présentent la même qualité, permettent de suivre les mêmes programmes, et respectent les mêmes normes que les établissements mixtes (Right to Education Initiative, 2018).

Enfin, les articles 13 et 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) sont souvent considérés comme les fondations du droit légal à l'enseignement. En définissant dans l'article 13 ce qu'est la garantie de l'enseignement pour tous sans discrimination, le comité du traité a défini des pratiques d'État nécessaires pour garantir réparation quelle que soit la discrimination, toutes ces pratiques nécessitant une étroite surveillance et des données ventilées pour identifier des modèles de discrimination (Right to Education Initiative, 2018).

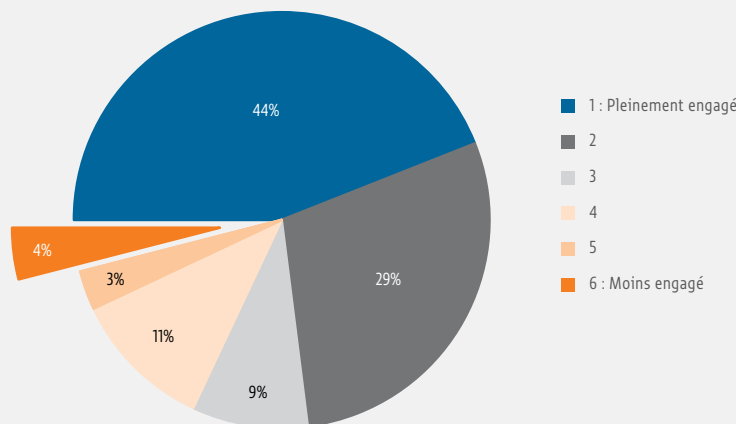
Les niveaux d'engagement juridique des pays envers l'égalité des genres dans l'éducation peuvent être indirectement hiérarchisés selon les ratifications de ces trois traités. Les pays les moins engagés sont ceux qui n'ont pas ratifié la CEDAW, la CADE ni le PIDESC ; les plus engagés ont signé la CEDAW sans réserve, mais aussi la CADE et le PIDESC (Figure 14).

Au total, 189 États, soit 96 % des membres de l'ONU, ont ratifié la CEDAW, mais 27 d'entre eux ont formulé des réserves touchant à l'égalité des genres dans l'éducation. Au total, 44 % des États sont considérés comme étant pleinement engagés, tandis que 29 % font partie du deuxième niveau, signifiant qu'ils ont ratifié la CADE ou le PIDESC en plus d'être pleinement engagés dans la CEDAW. Sept États n'ont pas ratifié la CEDAW et font partie de la dernière catégorie : les petits États insulaires en développement de Nioué, Palau et Tonga, la République islamique d'Iran, la Somalie, le Soudan, et les États-Unis d'Amérique.

Les États-Unis comptent souvent parmi les absents des traités internationaux ; il s'agit entre autres du seul pays à ne pas avoir signé la Convention des Droits de l'Enfant. Ils n'ont ratifié ni la CEDAW, ni la CADE, ni le PIDESC, et leur constitution ne garantit pas le droit à l'enseignement, ce qui signifie que les citoyens des États-Unis n'ont pas accès à ce recours essentiel en cas de violation de ce droit.

FIGURE 14 :
Seuls 44 % des pays sont pleinement engagés envers l'égalité des genres dans l'éducation

Classification des pays par niveau de ratification des trois traités portant sur l'égalité des genres dans l'éducation



Note : L'engagement de jure nominal peut être évalué selon les critères suivants :

Niveau	État partie à la CEDAW	Réserve(s) à la CEDAW	État partie à la CADE	État partie au PIDESC
1	✓	X	✓	✓
2	✓	X	État partie à la CADE, au PIDESC ou les deux	
3	✓	X	X	X
4	✓	✓	État partie à la CADE, au PIDESC ou les deux	
5	✓	✓	X	X
6	X	Non applicable	Non applicable	Non applicable

Source : Initiative pour le droit à l'éducation (2018).

Un score élevé à cette mesure indirecte n'est pas suffisant pour garantir l'égalité des droits en matière d'enseignement. L'Afghanistan a par exemple ratifié les trois traités, mais fait partie des pays dans lesquels le niveau d'inégalité entre les genres reste le plus élevé en matière d'éducation. En République unie de Tanzanie, le président John Magufuli a déclaré en 2017 que tant qu'il serait en poste « aucune étudiante enceinte ne sera autorisée à retourner à l'école ». (Right to Education Initiative, 2017) Et le haut niveau d'engagement de certains pays en matière de ratification des traités ne se reflète pas toujours dans les plans sectoriels d'enseignement. Si les plans du Burkina Faso et du Zimbabwe ventilent les données par genre, ceux du Nicaragua et de l'Ouzbékistan ne comprennent quant à eux aucun élément explicite en la matière (GPE, 2017).

PLUSIEURS VOIES SONT DISPONIBLES LORSQUE LE DROIT À L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION EST VIOLÉ

Même lorsque les États ont officiellement accepté la responsabilité de garantir le droit à l'égalité des genres dans l'éducation, des pratiques discriminatoires sexistes peuvent persister. Pour faire entendre leurs voix et demander des comptes au gouvernement, les citoyens et organisations non gouvernementales peuvent utiliser des voies aussi bien officielles qu'officieuses. Les voies officielles passent notamment par les parlements, institutions indépendantes et organes relatifs aux droits de l'homme. Et de manière officieuse, certains grands mouvements sociaux traitent des problèmes de respect des droits auxquels font face les femmes.

Les mécanismes internationaux officiels tiennent les gouvernements comme responsables des violations

En fonction du traité, les gouvernements peuvent être tenus responsables de trois manières différentes. Tout d'abord, les parties autorisées peuvent être en mesure de porter plainte directement devant le comité de surveillance du traité. Deuxièmement, le traité peut exiger des pays qu'ils fassent état au comité de leurs progrès relatifs à la réalisation des engagements pris. Troisièmement, durant le processus d'examen d'un pays, des tiers peuvent être en mesure de déposer des rapports informatifs à l'intention du comité.

Les gouvernements sont principalement tenus responsables de leurs engagements en matière de droit à l'éducation par le biais de dépôts de plaintes, de communications, de pétitions ou de réclamations par toute personne estimant faire les frais d'une violation des droits de l'homme par l'État. Les comités de surveillance des CEDAW, PIDESC et CADE proposent tous des mécanismes de dépôt de plainte ne nécessitant pas de passer par un avocat (**Tableau 8**).

Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes surveille la mise en œuvre de la CEDAW, ce qui en fait l'organe des Nations Unies le plus susceptible de recevoir une plainte relative à une inégalité entre les genres dans l'éducation. Il convient de souligner que même si les organes du traité de l'ONU se sont occupés

TABLEAU 8 :
Conditions au dépôt de plainte auprès des comités de surveillance des principaux traités internationaux sur l'égalité des genres dans l'éducation et résultats potentiels

	CEDAW	PIDESC	CADE
Conditions au dépôt de plainte	<ul style="list-style-type: none"> La plainte est déposée par écrit et n'est pas anonyme Les recours internes ont été épuisés, ou ces recours prennent un temps dépassant les limites du raisonnable ou sont peu susceptibles de déboucher sur une réparation effective 	En plus des conditions de la CEDAW : <ul style="list-style-type: none"> Les plaintes doivent être déposées dans l'année suivant l'épuisement de tous les recours internes Les plaintes ne peuvent pas être basées exclusivement sur des rapports des médias 	En plus des conditions de la CEDAW : <ul style="list-style-type: none"> Les plaintes doivent être déposées dans un délai raisonnable une fois les faits connus Les communications ne peuvent pas être basées exclusivement sur des rapports des médias
Résultats potentiels	<ul style="list-style-type: none"> Mesures provisoires pour éviter les dommages irréparables pendant que les plaintes sont entendues Recommandations adressées à l'État, nécessitant une réponse de celui-ci dans les six mois au sujet des solutions prévues 	<ul style="list-style-type: none"> Règlements amiables entre les parties 	<ul style="list-style-type: none"> Recommandations adressées à l'État suite à l'examen confidentiel de la communication par le comité et discussion avec le gouvernement en question

Source : Initiative pour le droit à l'éducation (2018).

de quelques plaintes et communications en rapport au droit à l'enseignement, aucun organe de l'ONU n'a pour l'instant statué sur un cas spécifique de discrimination entre les genres dans l'éducation. Néanmoins, le Comité a pris des décisions qui affectent l'égalité des genres dans l'éducation. Dans une communication affirmant que plusieurs dispositions de la CEDAW avaient été violées par un décret de Manille sur la régulation de l'accès à la contraception, le Comité a mené une enquête et conclu que le décret violait le droit à la santé (article 12) et le droit à l'accès à l'information relative à la santé sexuelle (article 10 (h)). Cette dernière conclusion a incité le Comité à recommander au gouvernement des Philippines d'intégrer l'éducation sexuelle et reproductive dans les programmes scolaires, de manière adaptée à chaque groupe d'âge (Right to Education Initiative, 2017).

Les pays doivent faire régulièrement faire état des mesures qu'ils ont prises pour remplir leurs obligations. Dans les derniers rapports remis à la CADE en 2013, 40 pays sur 59 ont fait état de changements politiques importants. En Australie, la loi de 2011 modifiant la législation sur la discrimination fondée sur l'âge et le genre protège légalement les étudiants de tout âge contre le harcèlement sexuel, notamment par le biais des technologies modernes telles que les SMS et les réseaux sociaux. Au Bahreïn, des crèches ont été ouvertes dans des centres de formation continue pour s'occuper des enfants pendant que leurs parents poursuivent leur formation. Au Bangladesh, un programme d'allocations pour les femmes a été étendu au deuxième cycle du secondaire, permettant à 3,9 millions d'étudiantes de recevoir une aide pour poursuivre leur formation. Dans le cadre de son plan national pour l'égalité, l'Éthiopie a adopté des mesures de discrimination positive à des points de transition clé de l'enseignement et mis en place un système de tutorat pour les étudiantes entrant dans l'enseignement supérieur. Au Luxembourg, le projet Girls' Day - Boys' Day a cherché à lutter contre les stéréotypes de genre en encourageant les étudiants à s'intéresser aux métiers traditionnellement associés au genre opposé (UNESCO, 2014).

L'examen d'un pays est l'occasion pour les acteurs non gouvernementaux de présenter des documents sur l'état des différents droits dans celui-ci. Les rapports des ONG sont considérés comme des rapports alternatifs ou parallèles, qui permettent de faire entendre les voix locales sur la scène internationale. En 2016, en réponse à l'un de ces rapports, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, qui supervise le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, a recommandé au Gouvernement de la République dominicaine « d'inscrire [...] un enseignement complet et adapté à chaque tranche d'âge sur les droits de l'homme, l'égalité des sexes et la santé sexuelle et procréative » dans les programmes scolaires et de garantir l'accès à tous les niveaux d'enseignement aux enfants d'ascendance haïtienne et à ceux dont la naissance n'a pas été enregistrée ou qui ne possèdent pas de document d'identité (CESCR, 2016 ; CLADEM/Colectiva Mujer y Salud, 2016).

Le Conseil des droits de l'homme est constitué de 47 États membres de l'ONU élus par l'Assemblée générale des Nations Unies. Il n'est associé à aucun traité, mais il examine les questions et problèmes liés aux droits de l'homme et fait le suivi des progrès des États par le biais de l'Examen périodique universel, un processus qui se répète tous les quatre ans et demi, et pendant lequel tous les États membres de l'ONU font l'objet d'un examen de leurs performances en matière de droits de l'homme. À l'occasion de l'Examen périodique universel, chaque État indique les actions prises pour remplir ses obligations envers les droits de l'homme, permettant ainsi aux autres États de critiquer, de questionner ou de louer ses performances en la matière. En moyenne, 3400 plaintes sont déposées chaque année (Right to Education Initiative, 2018). En 2015 et en 2016, 49 des 51 recommandations relatives aux droits à l'enseignement des filles ont été acceptées (UN Human Rights Council, 2017). En 2014, le Portugal a par exemple recommandé au Bhoutan de « prendre de nouvelles mesures propres à remédier à la baisse de la scolarisation des filles », ce que le Bhoutan a accepté de faire (UN Human Rights Council, 2014).

Les traités internationaux ont ouvert de nombreuses voies permettant de tenir les pays responsables de l'égalité des genres dans l'éducation, mais celles-ci restent sous-exploitées. Malgré l'absence d'une autorité d'exécution, limite potentielle à la quantité de rapports nationaux traitant des objectifs du traité, la pression normative à respecter ses engagements a permis à certains pays de faire des progrès. Les citoyens et les organisations de la société civile pourraient faire un meilleur usage de ces voies pour aborder les problèmes de discrimination et de ségrégation, étant donné que les recommandations du comité, combinées à la vigilance publique, peuvent pousser un gouvernement à prendre les mesures qui s'imposent.

Les mécanismes nationaux officiels permettent également de responsabiliser les gouvernements

Les institutions indépendantes et les agences gouvernementales sont d'autres voies par lesquelles les citoyens peuvent se plaindre. Les institutions nationales des droits de l'homme (INDH), et notamment le bureau du médiateur, sont chargées de faire rapport des plaintes impliquant des violations des droits de l'homme par les gouvernements et de recommander des actions correctives. En 2010, 118 pays comptaient un bureau du médiateur (Finkel, 2012).

L'alliance mondiale des institutions nationales des droits de l'homme a encouragé ses membres à donner la priorité à l'égalité des genres dans leurs travaux (CESR, 2017). Les INDH de plusieurs pays ont pris des mesures visant à intégrer les objectifs d'égalité entre les genres ; l'Australie a nommé un commissaire spécial dédié à la discrimination sexuelle, et l'Inde a mis en place une commission spécialisée dans les droits des femmes (CESR, 2017). Dans d'autres parties du monde, le Bhoutan dispose d'une Commission nationale pour les femmes et les enfants, l'Éthiopie et la Turquie ont nommé un médiateur dédié aux femmes et aux enfants, et le Sierra Leone compte une unité spécialisée dans les droits des femmes et des enfants au sein de sa Commission des droits de l'homme (CRIN, 2017).

En Finlande, le médiateur pour l'égalité supervise la conformité à la loi sur l'égalité entre les femmes et les hommes. Le bureau traite des requêtes et plaintes relatives aux questions de genre dans les domaines de l'emploi, de l'enseignement, du logement, de la protection sociale et de la santé, et en ce qui touche aux produits et services. En 2015, 644 requêtes ont été présentées au médiateur, qui a ouvert et traité 369 dossiers pendant l'année (Equinet, 2017). En Azerbaïdjan, le bureau du Commissaire pour les droits de l'homme (médiateur) a sensibilisé le public en organisant des événements sur le droit à l'enseignement dans le cadre du Plan d'action nationale de prévention contre la violence sexiste. Les efforts du médiateur ont également permis la création d'un cours d'introduction aux genres dans le programme de la faculté de droit de l'université d'État de Bakou (Safikhanli, 2014).

Les audits de genre réalisés par des institutions d'audit indépendantes peuvent également faire pression sur un gouvernement. Dans l'État de Victoria, en Australie, le rapport de l'Auditeur général a attiré l'attention sur un large écart favorable aux filles en matière de lecture et montré que les performances des garçons en matière d'écriture déclinaient beaucoup plus vite que celles des filles (Rowe, 2017). Les conclusions du rapport de 2015 de l'Auditeur général du Canada ont permis de créer un plan d'action pour 2016–2020, développé en collaboration avec Condition féminine Canada, le Bureau du Conseil privé et le Secrétariat du Conseil du Trésor, pour résorber les écarts entre hommes et femmes (OECD, 2017b).

En République démocratique populaire lao, le ministère de l'Éducation et des Sports a chargé Plan International de réaliser un audit de genre pour l'examen de mi-parcours du plan sectoriel d'enseignement 2011–2015. Le rapport a mis en valeur des contradictions entre ce plan et d'autres documents. Bien que le plan contienne des données ventilées par sexe, un manque de données par lieu ou ethnie limite son utilité pour l'identification des disparités. L'audit a également souligné l'absence de femmes dans les postes décisionnels, bien que les politiques nationales soulignent l'importance de leur inclusion (Edwards and Girgis, 2015).

L'action sociale informelle et l'activisme continuent à faire pression pour l'égalité des genres

Les systèmes de responsabilité sociale, notamment les mouvements sociaux durables, forment une voie informelle d'expression des plaintes pour les citoyens. Dans de nombreux pays, les groupes féministes ont joué un rôle important pour demander à leur gouvernement de rendre des comptes sur ses engagements (Cornwall and Edwards, 2015; Sen and Mukherjee, 2014; Weldon and Htun, 2013). Une analyse des politiques de lutte contre la violence à l'égard des femmes en place entre 1975 et 2005 dans 70 pays a révélé que même en prenant compte des niveaux de revenu, l'existence d'un fort mouvement féministe interne joue un rôle clé sur les changements politiques (Weldon and Htun, 2013).

Des campagnes sur les droits des femmes sont souvent organisées par des ONG, parfois en partenariat avec le gouvernement. Par exemple, la Plateforme de coordination des ONG spécialisées dans l'éducation au Rwanda (RENCP) est une coalition regroupant plus de 70 organisations, internationales comme locales. Ses membres doivent contribuer à l'un des cinq groupes de travail du RENCP, alignés sur les priorités gouvernementales. Avec le soutien du ministère de l'Éducation, un groupe de travail se concentre sur l'éducation des filles (Williams, 2015).

Au Bangladesh, les ONG ne sont pas officiellement intégrées au processus de prise de décision du gouvernement, mais elles sensibilisent sur les questions liées au genre, par le biais par exemple de rapports de recherche et de programmes de micro-crédits, et elles encouragent les femmes à tirer profit des systèmes de quotas appliqués aux postes des gouvernements locaux (Panday and Feldman, 2015). Avec le soutien de leaders religieux et locaux convaincus de l'importance de l'enseignement des filles, une évolution des mentalités a été observée dans certaines communautés afghanes, népalaises et pakistanaises (UNGEI, 2017).

Les progrès peuvent également être encouragés par les ONG internationales spécialisées dans les questions de genre, comme la CAMFED (Campagne en faveur de l'éducation des filles), l'alliance MenEngage et Women Deliver, ainsi que des campagnes mondiales comme Determined du Fonds Mondial pour les Femmes ou encore Planète 50-50 d'ici 2030 : Franchissons le pas pour l'égalité des sexes par ONU Femmes. La campagne #HeForShe lancée par ONU Femmes en 2014 invite les hommes à devenir des agents du changement et à contribuer à la réalisation de l'égalité des genres. Dans le cadre de cette campagne, le projet Impact 10x10x10 a encouragé dix gouvernements, dix entreprises et dix universités à s'engager publiquement pour l'égalité des genres. Par exemple, les dix champions de l'enseignement supérieur se sont engagés à mettre en œuvre des cursus sensibles à la dimension de genre et à concevoir des programmes traitant de la violence sexiste dans leurs universités (HeForShe, 2018).

Les réseaux sociaux sont de plus en plus utilisés pour attirer l'attention sur les problèmes de genre, pour responsabiliser les organisations et les individus et pour permettre à chacun de s'exprimer, quel que soit son statut. L'activisme par hashtag peut attirer l'attention internationale sur certaines préoccupations locales. La campagne #BringBackOurGirls a par exemple éveillé l'intérêt du monde entier sur l'enlèvement de plus de 250 lycéennes dans l'État de Borno au Nigéria en 2014 (Chittal, 2015).

Des plans d'enseignement crédibles clarifient les engagements envers l'égalité des genres dans l'éducation

Les gouvernements ont comme obligations politiques et légales de planifier et de mettre en œuvre des politiques éducatives, dans les limites de leurs contraintes budgétaires. Ils doivent aussi bien protéger le droit à l'égalité des genres dans l'éducation que proposer des services d'enseignement équitables pour les deux genres. Aucune solution universelle ne permet aux gouvernements d'assurer l'égalité des genres dans l'éducation. Une situation rendue encore plus complexe par le fait que les gouvernements ne sont pas des acteurs uniformes ; ils sont composés de nombreux secteurs, départements, niveaux et autorités, tous présentant des niveaux variables d'autorité. Les États fragiles, sortant d'un conflit ou d'une catastrophe, tendent à être dans une position plus faible pour promulguer et appliquer des politiques.

Les plans d'enseignement crédibles, qui identifient clairement les responsabilités, avec des coûts bien évalués et un budget transparent, sont un instrument clé pour tenir un gouvernement responsable de ses promesses en matière d'égalité des genres dans l'éducation. Les plans d'enseignement facilitent la coordination entre les entités et peuvent rassembler plusieurs ministères afin de relever le vaste éventail de défis qui entrave souvent l'éducation des filles. L'implication de différentes parties prenantes peut aider à assurer que les plans comprennent et financent de manière adéquate des stratégies et politiques favorisant l'égalité des genres.

Une étude réalisée par le Partenariat mondial pour l'éducation a conclu que 25 des 42 plans sectoriels d'enseignement étudiés étaient sensibles à la dimension de genre, un résultat obtenu sur la base de trois critères : le plan comprenait des données ventilées par sexe ainsi qu'une analyse des obstacles à l'éducation des filles et donnait des informations sur la mise en œuvre de stratégies ciblées sur la question du genre. Dans neuf pays : la République centrafricaine, le Tchad, les Comores, la Guyane, Haïti, Madagascar, le Nicaragua, la République de Moldavie et l'Ouzbékistan, les plans étudiés ne répondaient à aucun de ces trois critères (GPE, 2017).

L'existence d'un plan qui respecte certains critères n'est en aucun cas une garantie de réussite. L'Afghanistan dispose d'un plan sensible à la dimension de genre, qui reconnaît l'importance des enseignantes pour aider à la scolarisation des filles tout en soulignant la difficulté d'en recruter. Le ministère de l'Éducation a introduit des mesures d'incitation pour attirer plus d'enseignantes, en particulier dans les zones rurales. Malheureusement, la stratégie n'a porté que peu de fruits : 80 districts (environ un sur cinq) ne comptent pas une seule enseignante (GPE, 2017).

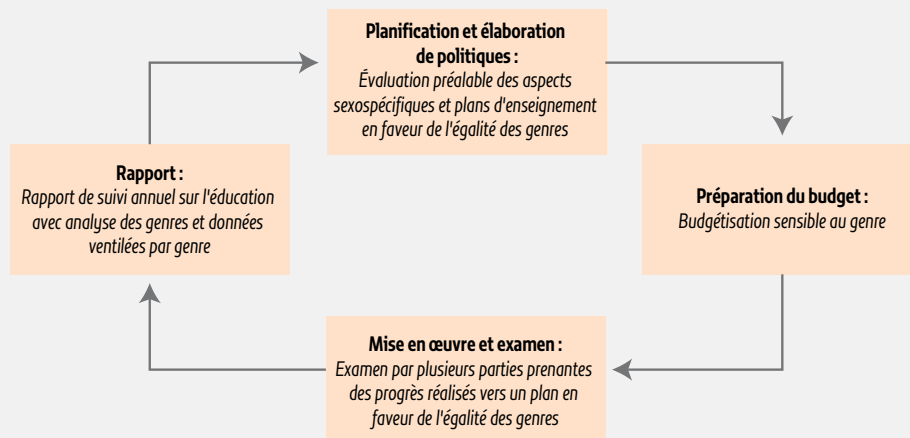
Chaque étape du plan doit être examinée à travers le prisme du genre (**Figure 15**). Premièrement, une évaluation des aspects sexospécifiques doit se pencher sur les implications de la politique en matière de genres. Deuxièmement, la budgétisation sensible au genre doit garantir que les ressources sont correctement ciblées et distribuées de manière équitable. Troisièmement, de nombreuses parties prenantes doivent être impliquées dans l'examen du plan ou de la politique en fonction de son intention d'origine, et dans l'identification de tout préjudice ou de toute discrimination explicite ou caché. Enfin, un rapport sur la mise en œuvre et les résultats de la politique, contenant une analyse de la question du genre et des données ventilées, doit être rédigé et publié (GPE and UNGEI, 2017).

Dans certains pays, par exemple en Belgique et en France depuis 2013, une évaluation des aspects sexospécifiques est nécessaire avant la finalisation d'un politique. Le Canada, l'Espagne, l'Islande et le Mexique se sont également engagés à évaluer leurs politiques du point de vue du genre avant de les adopter. Au Danemark, le gouvernement a mis en place des ateliers visant à développer les capacités des ministères à adopter une approche sensible à la dimension de genre dans leurs travaux (OECD, 2017b).

Des processus de consultation nationaux et transnationaux peuvent aider à identifier les défis liés à la promotion de l'égalité des genres. Des conférences régionales périodiques sur les femmes sont tenues en Amérique latine et dans la région caribéenne depuis 1977. En 2016, après un large processus de consultation impliquant des organisations de la société civile et des spécialistes issus de mouvements féministes et d'institutions universitaires, la 13e édition de ces conférences a débouché sur la rédaction de la Stratégie de Montevideo pour la mise en œuvre de l'Agenda régional pour l'égalité des sexes dans le cadre du développement durable à l'horizon 2030 (CESR, 2017).

FIGURE 15:

Le prisme du genre doit être pris en compte à tous les niveaux de la politique d'enseignement et du cycle de planification



Source : Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation.

La budgétisation sensible au genre – soit l'analyse des budgets du point de vue du genre – peut clarifier la manière dont sont définies les priorités et renforcer la responsabilisation. Cette pratique a vu le jour en Australie en 1984, et a permis d'augmenter de plus de 25 % les aides accordées aux familles avec enfants dix ans après son application (OECD, 2014). En 2016, cette pratique était appliquée dans 12 des 34 pays de l'OCDE. Une loi belge de 2007 a par exemple introduit la budgétisation sensible au genre et l'utilisation de données ventilées par genre (Quinn, 2016). La budgétisation sensible au genre est obligatoire à tous les niveaux du gouvernement autrichien depuis 2009. Tous les ministères israéliens doivent analyser leur budget dans une perspective de genre depuis 2014. La budgétisation sensible au genre est intégrée à la phase de planification en Italie et est à l'étude en République tchèque et en Turquie. (OECD, 2017b).

À ce jour, plus de 80 pays se sont essayés à une forme ou une autre de budgétisation sensible au genre (Stotsky, 2016). Au Timor-Leste, l'obligation légale de procéder à une budgétisation sensible au genre a permis de mettre en place des programmes de bourses pour favoriser l'égalité des genres dans l'enseignement supérieur (Christie and Thakur, 2016). En Ouganda, la budgétisation sensible au genre a donné lieu à l'attribution de ressources pour faire le suivi des efforts faits pour améliorer la participation et la rétention des filles dans les écoles (Stotsky et al., 2016).

Les examens des plans d'enseignement doivent impliquer de nombreuses parties prenantes. Dans les pays soutenus par le Partenariat mondial pour l'éducation, les ministères de l'Éducation invitent entre autres les donateurs et les organisations de la société civile à réaliser un examen sectoriel conjoint des progrès de l'ensemble du secteur. Néanmoins, les ministères des Affaires sociales et du Genre n'ont participé qu'à 26 % de ces examens (Martinez et al., 2017). Ceux-ci se limitent souvent à des débats sur l'activité et l'exécution du budget. Les substantielles questions de genre ont plus de chance d'être débattues quand des indicateurs de genre sont intégrés aux plans et aux budgets, comme au Rwanda par exemple (Holvoet and Inberg, 2015).

En Inde, une mission de révision conjointe du principal programme d'enseignement de base est organisée deux fois par an, et ses travaux sont complétés par des évaluations du NCERT (Conseil national pour la recherche et la formation pédagogiques) (NCERT, 2014). Une évaluation du programme d'éducation inclusive pour l'enseignement secondaire a recommandé plusieurs améliorations, notamment d'accorder plus d'importance aux filles (Julka et al., 2013). Au Rwanda, le Conseil de l'éducation opère aussi bien au niveau du secteur que du district. Il examine les plans pour le secteur et pour les écoles, analyse les données et recommande des améliorations. En plus des représentants du gouvernement, des écoles et des enseignants, le Conseil de l'éducation accueille également des représentants du Conseil national des femmes (Honeyman, 2017).

Afin d'informer le public, et de lui permettre de demander des comptes, les gouvernements doivent préparer un rapport de suivi annuel sur l'éducation traitant des progrès réalisés en matière d'égalité des genres, entre autres objectifs du plan national d'éducation. Néanmoins, seul un pays sur deux a publié au moins un rapport de suivi national depuis 2010, et seul un sur six de manière annuelle (UNESCO, 2017a).

Le rapport de performance annuel du ministère de l'Éducation et des Sports de l'Ouganda fait état des performances au niveau de l'enseignement pré-primaire à tertiaire, et évalue les réalisations des politiques par rapport à leurs objectifs d'origine. L'une de ses sections est dédiée au genre. Parmi les huit principaux enjeux politiques figurent la persistance des obstacles socio-économiques et culturels pour l'éducation des filles et une infrastructure inadéquate, notamment en ce qui concerne les installations sanitaires des filles. En 2013/14, l'Ouganda s'est penché sur les problématiques de genre en concentrant ses efforts sur la réduction des mariages et grossesses précoces, la réduction de la discrimination envers les filles enceintes, et l'élaboration d'un plan stratégique complet sur le genre dans l'enseignement. Une année de travail qui a entraîné entre autres une amélioration de 4 pour cent du taux de réussite dans le secondaire pour les filles, de meilleures capacités en matière de budgétisation sensible au genre et une plus grande collaboration entre les ministères compétents, les ONG et les partenaires de développement en ce qui concerne les questions de genre. (Uganda MOES, 2014).

Égalité des genres face à l'accès à l'école : veiller à l'égalité en matière de scolarisation et d'assiduité

Garantir que tous les garçons et toutes les filles soient scolarisés et assidus est un effort commun. Les gouvernements sont responsables des lois, réglementations et politiques donnant les mêmes opportunités à tous en matière d'éducation. Les parents, les étudiants et les communautés ont tous leurs rôles à jouer pour garantir l'assiduité.

Dans de nombreux pays, certaines lois font obstacle à l'éducation – en particulier celles qui autorisent les mariages précoces ou qui autorisent les écoles à renvoyer les filles enceintes. Selon une étude portant sur 15 pays, l'Indonésie et la République unie de Tanzanie sont les environnements les plus discriminants pour les filles. En République démocratique du Congo, l'exclusion des filles enceintes de leur école reste fréquente. Le mariage précoce augmente les risques de sortie prématurée du système scolaire, mais il était encore pratiqué dans de nombreux pays en 2016, notamment en Afghanistan, au Bangladesh, au Népal, au Soudan du Sud, en République unie de Tanzanie et au Yémen (HRW, 2016).

Au Zimbabwe, les familles peuvent se sentir forcées de marier leur fille pour préserver l'honneur de la famille si celle-ci tombe enceinte, si elle a passé la nuit hors du domicile ou même, si elle a été vue en compagnie d'un petit ami. Selon une estimation, près d'un tiers des filles du pays sont mariées avant l'âge de 18 ans, et 4 % avant l'âge de 15 ans (HRW, 2016). Et lorsque des lois sont en place, elles ne sont pas toujours efficaces. La clé du problème est de sensibiliser les communautés sur la question en adaptant le discours à la culture locale, pour que les acteurs assument collectivement la responsabilité de la persévérance scolaire des filles (**Encadré 3**).

Dans certains pays, les jeunes filles enceintes sont exclues des écoles, une tentative malencontreuse d'adopter un comportement moral. Des tests de grossesse sont réalisés régulièrement en République unie de Tanzanie, et chaque année, plus de 8000 jeunes femmes sont exclues de leur école pour cause de grossesse (HRW, 2016). D'autres pays, par exemple Fidji, proposent une voie de retour pour les jeunes femmes ayant abandonné leurs études car elles étaient enceintes (UNESCO, 2015c). Une méthode également appliquée par le Mexique, qui remet une bourse aux jeunes filles de 12 à 18 ans pour les aider à terminer leurs études (UN Human Rights Council, 2017).

Les garanties légales relatives à l'accès à l'école ne suffisent pas toujours à assurer une assiduité normale. Les coûts de l'éducation et les difficultés financières peuvent amener les parents à donner la priorité à l'éducation de certains de leurs enfants, souvent sur la base de normes sociales favorisant les garçons. Certains pays ont promulgué des lois sur l'absentéisme pour essayer d'améliorer l'assiduité, dans l'idée que la menace d'une amende ou d'une peine de prison pousserait les parents à prendre les mesures nécessaires. Néanmoins, aucune preuve tangible ne laisse supposer que ces lois permettent de réduire l'absentéisme chronique (Atkinson, 2016). En outre, ces sévères sanctions désavantagent de manière disproportionnée les familles à faibles revenus (Hutchinson et al., 2011). La plupart des parents isolés étant des femmes, les versions anglaises et galloises de ces lois tendent à entraîner principalement des poursuites pour les mères, respectivement 59 % et 63 % des sentences entre 2002 et 2006. Ce type de solution considère à tort les mères célibataires comme étant responsable du caractère marginal de leur situation socio-économique et les stigmatisent comme étant incapables d'être de bons parents (Donoghue, 2011).

Les programmes de transfert monétaire conditionnel fournissent une assistance financière ou en nature aux familles démunies tant que leurs enfants vont bien à l'école. Issue d'Amérique latine, ce type d'initiative s'est

ENCADRÉ 3

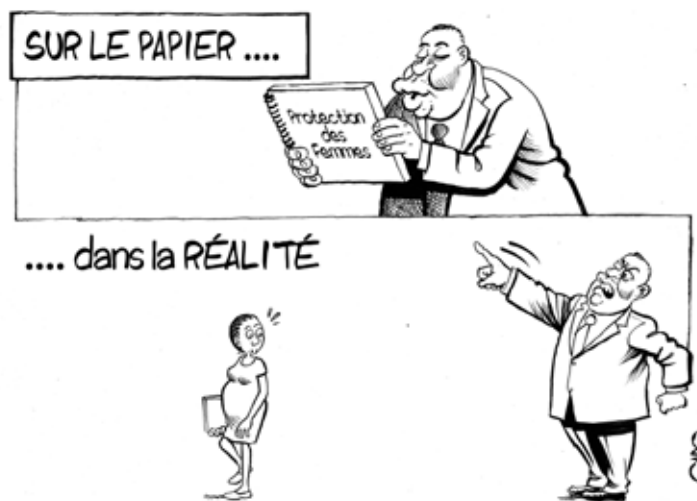
Au Malawi, une action communautaire soutenue par une ONG cherche à éliminer les mariages d'enfants

Au Malawi, 50 % des femmes se marient avant leurs 18 ans, mais la responsabilité de la persévérance scolaire des filles est partagée. Sous la direction de responsables communautaires et avec le soutien d'une organisation de la société civile, des parents, écoles et responsables de gouvernements locaux d'une communauté rurale proche de Zomba ont consigné leur perception de la qualité de l'école. Des fiches de résultats ont été utilisées pour lancer le débat et soulignaient clairement l'impact du mariage précoce sur la déscolarisation des filles. Le mariage étant déjà interdit pour les moins de 18 ans au Malawi, la voie réglementaire ne pouvait pas être une solution viable.

Les chefs traditionnels sont de puissants leaders à l'autorité légitime et disposant d'un significatif pouvoir de rassemblement. Traditionnellement, ce sont également eux qui célèbrent les cérémonies de mariage. Suite à une réunion de la communauté, le principal chef de la région a regroupé tous les chefs de village et d'autres parties prenantes. En consultation avec des conseillers pour l'enseignement primaire, il a été décidé que tout chef de village autorisant un mariage précoce dans la région serait démis de ses fonctions par le chef principal, et que les parents autorisant le mariage de leur enfant auraient également à en subir les conséquences. Une décision approuvée par le commissaire de district et le responsable de l'éducation du district. Cette opposition collective au mariage d'enfants a entraîné une réduction du taux d'abandon scolaire, le faisant passer de 25 % à 5 %, et favorisé le retour de 74 jeunes filles mariées à l'école.

Sources : (GPSA, 2016; HRW, 2014; UNFPA, 2012; World Vision, 2015) (GPSA, 2016; HRW, 2014; UNFPA, 2012; World Vision, 2015).

depuis développée dans des pays à revenu faible ou intermédiaire d'autres régions du monde (Barrientos et al., 2010; Garcia and Moore, 2012). Au Mali, le programme Bourses Maman remet des bourses aux mères pour garantir que leurs filles aillent à l'école, en compensant partiellement les potentielles activités génératrices de revenus de celles-ci (UN Human Rights Council, 2017). Les transferts monétaires conditionnels s'adressent souvent aux mères, non seulement pour favoriser l'émancipation des femmes, mais également car elles sont plus susceptibles d'investir cette somme dans le capital humain de leur enfant (McGuire, 2013).

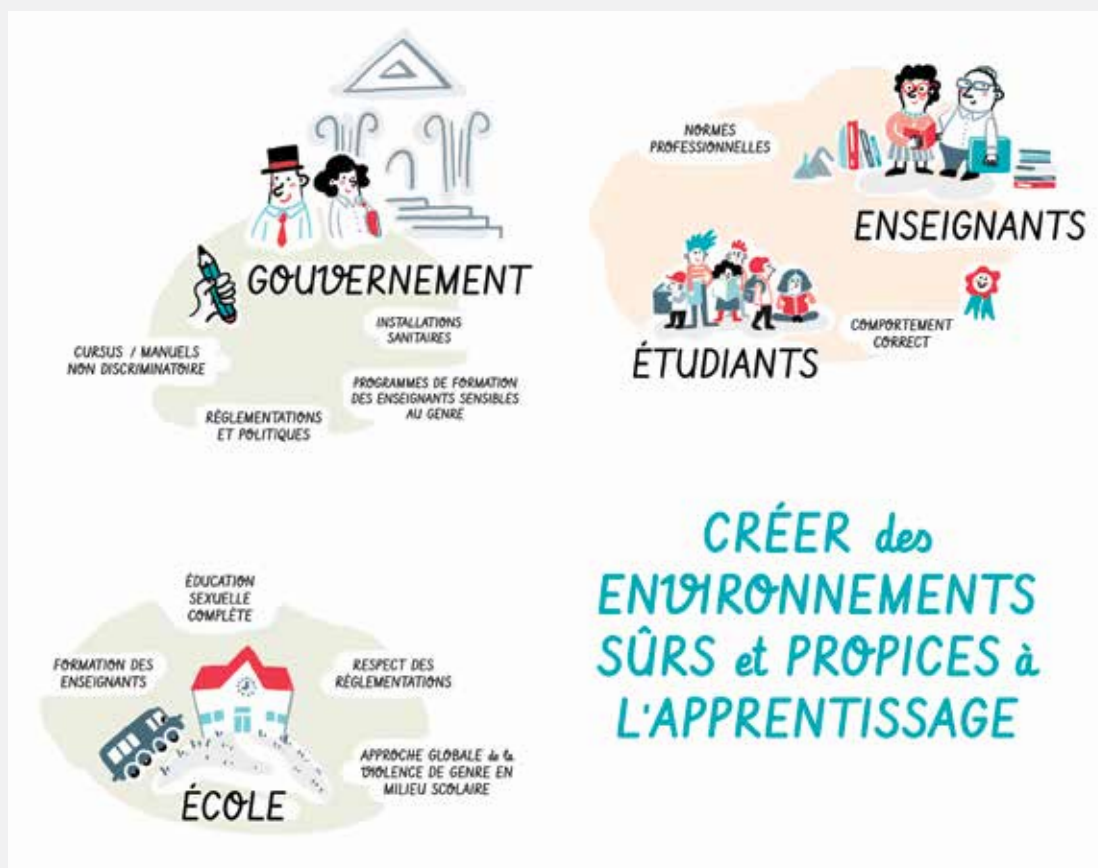


L'introduction de ces programmes de transfert monétaire conditionnel a eu un impact positif sur la scolarisation, l'assiduité et la rétention des jeunes filles, notamment au Bangladesh, au Burundi, au Pakistan, en Somalie et en Turquie (Fiszbein and Schady, 2009; UNGEI, 2017). Au Bangladesh, un programme d'allocations pour les femmes dans le secondaire a non seulement permis d'augmenter la durée des études des femmes éligibles de 2,7 ans mais aussi d'augmenter cette durée de près de 10 % pour leurs frères et sœurs (Begum et al., 2017). Au Zimbabwe, une aide ciblant les orphelines pour couvrir les frais, le matériel et assurer une aide complémentaire a permis de réduire de près de 50 % le taux d'abandon du public éligible (Iritani et al., 2016).

Égalité des genres grâce à l'école : fournir un environnement pédagogique sûr et inclusif

Les garçons comme les filles doivent se sentir les bienvenus dans un environnement pédagogique sûr et inclusif. Les gouvernements, les écoles, les enseignants comme les étudiants ont tous un rôle à jouer pour garantir que les écoles soient exemptes de violence et de discrimination, et fournissent une éducation de qualité, sensible à la dimension de genre (Figure 16). Pour y arriver, les gouvernements peuvent concevoir des cursus non discriminants, favoriser la formation des enseignants et veiller à l'adéquation des installations sanitaires. Les écoles ont entre autres responsabilités le devoir de lutter contre la violence en milieu scolaire et de proposer une éducation complète en matière de santé. Les enseignants doivent quant à eux respecter les normes professionnelles en matière de pratiques disciplinaires acceptables et adopter une conduite impartiale. De leur côté, les étudiants doivent se comporter de manière non violente et inclusive.

FIGURE 16:
Responsabilités de chacun pour garantir l'égalité des genres en milieu scolaire



Source : Adapté d'une illustration de Housatonic Design Network.

DES POLITIQUES NATIONALES ET SCOLAIRES DOIVENT CIBLER LA VIOLENCE SEXISTE À L'ÉCOLE

La violence à l'école est un problème omniprésent dans certains pays. Celle-ci peut aussi bien être physique que psychologique ou sexuelle ; elle peut avoir lieu dans l'enceinte de l'école, pendant les trajets ou dans le cyberspace ; elle peut prendre la forme de harcèlement moral, de châtiments corporels, de sévices verbaux et psychologiques, d'intimidation, de harcèlement et d'agression sexuelle, d'activités de gangs et de la possession d'armes parmi les étudiants. Elle est bien souvent perpétrée du fait de normes et de stéréotypes sexistes et dans le cadre d'un rapport de force inégal. Il a été estimé qu'à l'échelle mondiale, environ 246 millions de filles et de garçons ont eu à faire face à une forme de violence à l'école depuis 2014 (UNGEI, 2017).

Si la vaste majorité des enseignants sont des professionnels diligents faisant passer l'intérêt de leurs étudiants avant tout, certains abusent de leur position de pouvoir. Dans les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale, l'abus et l'exploitation sexuels par les enseignants, le personnel de l'école et autres détenteurs de l'autorité, restent des pratiques communes (Antonowicz, 2010). La violence sexuelle est fréquente dans de nombreuses écoles d'Afrique du Sud mais ces crimes font rarement l'objet d'une enquête et de poursuites judiciaires (HRW, 2016). En République unie de Tanzanie, plus de la moitié des jeunes filles et garçons à avoir subi des violences physiques ont identifié leur enseignant comme étant l'agresseur (HakiElimu, 2017). Au Samoa, 41 % des enfants interrogés en 2013 ont indiqué avoir fait l'objet de violence par leur enseignant (Office of the Ombudsman and NHRI Samoa, 2015).

Certains pays, notamment le Chili, Fidji, la Finlande, le Pérou, la République de Corée et la Suède, ont adopté des lois contre la violence dans les établissements scolaires (UNESCO, 2015c, 2017b). La loi anti-harcèlement adoptée par les Philippines en 2013 oblige toutes les écoles à adopter des politiques de prévention et de lutte contre le harcèlement. Elle fait explicitement référence au harcèlement sexiste, décrit comme un acte humiliant ou excluant une personne sur la base de l'orientation et l'identité sexuelles, perçues ou réelles. Et pourtant dans l'année qui a suivi, seules 38 % des écoles avaient adopté des politiques de protection des enfants et de lutte contre le harcèlement. Un faible résultat qui s'explique par un manque de communication et un cadre de suivi insuffisant. Face à cette situation, le département de l'éducation a formulé un mémorandum afin de clarifier les exigences de la loi, et œuvre actuellement à renforcer la capacité de mise en œuvre (UNESCO, 2015c).

La formation des enseignants et l'utilisation de codes de conduites peuvent participer à l'évolution des attitudes et des comportements. Au Soudan du Sud, le programme de l'UNICEF Communities Care s'est rapproché d'enseignants pour remettre en question les normes favorisant la violence sexuelle et ainsi améliorer dans une certaine mesure leur attitude et leur comportement (UNGEI, 2017). Le programme Doorways réalisé au Burkina Faso, au Ghana et au Malawi a formé des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire sur les droits et responsabilités des enfants, sur des pratiques d'enseignement alternatives, leur a transmis des compétences de base en matière de conseil et d'écoute, et les a sensibilisés au harcèlement sexuel à l'école et au code de conduite des enseignants (DevTech Systems, 2008; Queen et al., 2015). Le projet Communication pour le changement a formé des enseignants de la République démocratique du Congo à être les premiers intervenants lorsqu'ils sont témoins de violence sexiste à l'école. La part d'enseignants participants pour savoir comment éviter la violence sexiste à l'école est passée de 56 % à 95 % grâce à cette intervention. (C-Change, 2013)

Les codes de conduite des enseignants sont généralement rédigés par des syndicats du secteur afin d'orienter leurs membres. Ils font la promotion de la responsabilité professionnelle en donnant à leurs pairs un moyen de se considérer comme mutuellement responsable du respect des normes (Poisson, 2009). Une récente enquête d'Éducation Internationale a révélé que des codes de conduite des enseignants existaient dans 26 des 50 pays étudiés (EI, 2017). Une autre enquête portant sur 24 pays a découvert que selon plus de la moitié des enseignants, le code de conduite avait un impact très significatif sur la réduction des comportements inadéquats (McKelvie-Sebileau, 2011).

Ces codes de conduite peuvent être efficaces pour réduire la violence sexiste à l'école s'ils font explicitement référence à la violence et aux abus et proposent un système clair de signalement et des protocoles d'application.

En Mongolie, le Code de déontologie des enseignants d'établissements d'enseignement général et de maternelles comprend une section sur les normes éthiques applicables aux enseignants. Il y est mentionné que les enseignants doivent protéger la santé et le bien-être de leurs étudiants, notamment en ce qui concerne les abus sexuels, et doivent veiller à une participation égale et sans discrimination, notamment sexiste (Steiner-Khamsi and Batjargal, 2017). Le Kenya a prévu plusieurs sanctions pour les manquements à l'éthique professionnelle, avec notamment des peines de suspension de fonction et d'interdiction d'exercer. Les enseignants jugés coupables d'atteintes sexuelles à l'encontre des étudiants sont radiés (Kenya Teachers Service Commission, 2013). Néanmoins, lorsqu'ils existent, ces codes ne sont pas toujours bien diffusés. En Éthiopie, la mise en œuvre du code de conduite sur la prévention de la violence sexiste à l'école s'est avérée inégale. Certains membres du personnel auraient fait preuve d'un faible engagement envers le code, ou ne se le serait pas approprié (Parkes et al., 2017).

Les étudiants ont également la responsabilité de veiller à ce que leur comportement ne nuise pas au droit à l'éducation de leurs camarades (UNICEF and UNESCO, 2007). Les écoles mettent de plus en plus fréquemment en place des modèles de prévention pour apprendre aux étudiants des stratégies acceptables d'interaction avec leurs pairs (Horner et al., 2010). Ces modèles définissent des lignes directrices claires pour les étudiants et des pratiques cohérentes en ce qui concerne l'instruction, l'enregistrement des informations et le suivi à l'intention des enseignants et des autres adultes tels que le personnel de surveillance, les surveillants de la cour de récréation, les employés de la cafeteria et les volontaires parmi les parents et les membres de la communauté (Lewis et al., 2014).

Les étudiants ont plus de chance de faire preuve d'un comportement positif et de réduire les comportements négatifs après la mise en œuvre de programmes de ce type (Durlak et al., 2011). Un nombre grandissant de preuves établit un lien entre la qualité des compétences sociales et la réussite scolaire (Horner et al., 2010). Si ces codes de conduite sont principalement utilisés en Europe et en Amérique du Nord (Sklad et al., 2012), certains pays asiatiques, notamment Singapour, commencent à les adopter (Durlak et al., 2011).

DES INSTALLATIONS SENSIBLES À LA DIMENSION DE GENRE PEUVENT AUGMENTER LE TEMPS QUE PASSENT LES FILLES À L'ÉCOLE

Des installations sanitaires inadaptées aux filles pendant leurs règles pourraient avoir un effet néfaste sur leur assiduité. Sur 145 pays proposant des données sur le sujet, l'accès à des installations sanitaires de base était inférieur à 50 % dans 28 pays, dont 17 en Afrique subsaharienne. En ce qui concerne les installations séparées pour les filles, les données disponibles restent limitées, sans même parler du caractère opérationnel ou de l'entretien de celles-ci. Dans seulement 9 pays sur 44, plus de 75 % des écoles primaires ont des installations séparées ; un chiffre qui tombe en dessous de 5 % au Bénin et aux Comores. Selon certaines estimations, une jeune Africaine sur dix manque l'école pendant ses règles (HRW, 2016).



Des réglementations exigeant des toilettes séparées pour les garçons et les filles peuvent atténuer le problème. Néanmoins, l'analyse des réglementations de 71 systèmes éducatifs par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation a démontré que seuls 61 % d'entre eux exigent des toilettes séparées pour les écoles publiques et 66 % pour les écoles privées (UNESCO, 2017a).

Seules, les réglementations ne suffisent pas à assurer qu'une quantité acceptable d'installations de ce type soit disponible. Bien que des installations sanitaires séparées

soient obligatoires selon les réglementations du Bangladesh, une étude a révélé qu'en 2014, seules 12 % des filles faisaient état de toilettes unisexes avec de l'eau et du savon. Combiné au manque de poubelles, la médiocrité des installations contribue à l'absentéisme des filles pendant leurs règles. Deux filles sur cinq ont été absentes à cause de leurs règles pendant en moyenne trois jours par cycle (Alam et al., 2014). Des jeunes filles de Haïti ont déclaré devoir rentrer chez elles pour changer de protection hygiénique, résultant en une perte de temps de formation (HRW, 2016).

Les inspections jouent un rôle crucial pour garantir que les écoles se plient à ces réglementations. Néanmoins, elles ne prennent pas toujours en compte les problèmes relatifs au genre. En Suède, l'égalité des genres est prise en considération par l'inspection scolaire (Heikkilä, 2016) et au Royaume-Uni, les inspecteurs évaluent l'égalité des opportunités dans les classes et si l'école offre un environnement inclusif pour les garçons comme pour les filles (Rogers, 2014). Au Bangladesh par contre, les problèmes relatifs au genre sont rarement pris en considération lors des inspections, et les installations sanitaires unisexes rarement contrôlées (Chatterley et al., 2014). Dans tous les cas, les inspections sont sévèrement mises à mal par le manque de ressources de nombreux pays pauvres. Dans le district de Mvomero en République unie de Tanzanie par exemple, bien que 80 % des écoles soient supposées être inspectées une fois par an, seule une école sur cinq a été contrôlée en 2013 (Holvoet, 2015).

L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION NÉCESSITE DES CURSUS ET DES MANUELS IMPARTIAUX

Pour favoriser une éducation tenant compte du genre, les cursus et les manuels doivent être exempts de préjugés sexistes et promouvoir l'égalité dans les relations entre les genres. La manière dont les étudiants se perçoivent et dont ils projettent leur rôle dans la société est façonnée dans une certaine mesure par ce qu'ils découvrent à l'école, y compris par leurs représentations dans les manuels.

Éducation sexuelle complète

Les programmes d'éducation sexuelle complète en milieu scolaire permettent aux enfants et aux jeunes d'acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes favorisant leur autonomie. Dans de nombreuses situations, les programmes sont presque exclusivement axés sur le VIH et visent à retarder les premiers rapports sexuels ainsi qu'à réduire le nombre de partenaires sexuels et la fréquence des rapports (Fonner et al., 2014). Cependant, les normes et directives internationales, ainsi que les données émergentes sur les facteurs qui influencent l'efficacité des programmes, mettent de plus en plus l'accent sur l'intérêt d'une approche globale, axée sur le genre et les droits de l'homme (Ketting et Winkelmann, 2013). Un examen de 22 études montre que les programmes d'éducation sexuelle complète qui abordent les relations de pouvoir entre les sexes sont cinq fois plus susceptibles que les autres de réduire les taux d'infections sexuellement transmissibles et de grossesses non désirées (Haberland, 2015).

En 2009, l'UNESCO et d'autres organismes des Nations Unies ont publié les *Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle*, qui fournissent une série de thèmes et d'objectifs d'apprentissage fondés sur des données probantes et adaptés à l'âge pour les programmes d'éducation sexuelle complète destinés aux enfants et aux jeunes âgés de 5 à 18 ans (UNESCO, 2009). En 2010, la Fédération internationale pour la planification familiale a adopté une approche fondée sur les droits dans son *Cadre pour une éducation sexuelle intégrée* et le Bureau régional de l'Organisation mondiale de la Santé pour l'Europe a publié les *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe*, un cadre destiné aux responsables politiques et aux autorités éducatives et sanitaires (Bureau régional de l'OMS pour l'Europe et BZgA, 2010). Près de dix ans après le rapport d'origine, la version révisée des principes généraux de l'UNESCO s'est étoffée pour couvrir à la fois les programmes scolaires et extrascolaires, en mettant un accent marqué sur les droits de l'homme, l'égalité des genres et le renforcement des compétences. Ces principes généraux peuvent servir aussi bien comme outil de plaidoyer que de responsabilisation pour les responsables de programme, les ONG et la jeunesse (UNESCO, 2018).

Une étude menée en 2015 sur le statut de l'éducation sexuelle complète dans 48 pays montre que près de 80 % disposaient de politiques ou stratégies de soutien. Malgré cette volonté politique, l'écart entre les politiques et leur mise en œuvre reste important (UNESCO, 2015b). En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, l'Outil d'examen et d'analyse de l'éducation sexuelle de l'UNESCO a été utilisé pour évaluer 10 programmes nationaux d'éducation sexuelle sur 13. Moins de la moitié de ces programmes répondaient aux normes internationales

concernant le contenu adapté à tous les groupes d'âge, les normes sociales et en matière de genre étant les domaines les plus négligés (Herat et al., 2014 ; UNESCO et UNFPA, 2012).

Des études menées récemment au Ghana et au Kenya mettent en évidence des écarts en matière de contenu et d'enseignement. L'étude menée au Kenya porte sur 78 établissements secondaires publics et privés. Alors que 75 % des enseignants indiquent avoir enseigné l'ensemble des thèmes du programme d'éducation sexuelle complète, seuls 2 % des élèves déclarent avoir étudié l'ensemble de ces thèmes. Seuls 20 % des élèves ont étudié les différents types de méthodes contraceptives et ils sont encore moins nombreux à savoir comment les utiliser et où les obtenir (**Figure 17**).

Dans certains cas, des informations incomplètes, voire parfois erronées, ont été transmises. Près de 60 % des enseignants ont indiqué à tort que les préservatifs seuls n'étaient pas efficaces pour prévenir la grossesse (Sidze et al., 2017). De plus, 71 % des enseignants ont présenté l'abstinence

comme la meilleure, voire la seule, méthode permettant de prévenir la grossesse et les maladies sexuellement transmissibles, et la plupart ont décrit la sexualité comme une pratique dangereuse ou immorale pour les jeunes. Parmi les obstacles à la mise en œuvre efficace des programmes complets figurent le manque d'enseignants correctement formés, le soutien insuffisant aux écoles, la fragilité de la réglementation et du contrôle de la mise en œuvre des politiques, l'opposition des groupes religieux et conservateurs, et le tabou culturel qui entoure la sexualité. Dans le cadre de l'étude menée au Ghana, 77 % des enseignants ont indiqué manquer de ressources ou de supports pédagogiques. Une proportion plus faible a fait état de conflits, d'une gêne ou d'une opposition de la communauté ou des élèves pour des raisons morales ou religieuses (Awusabo-Asare et al., 2017).

Les manuels traitent plus fréquemment de la question du genre mais les progrès restent insuffisants.

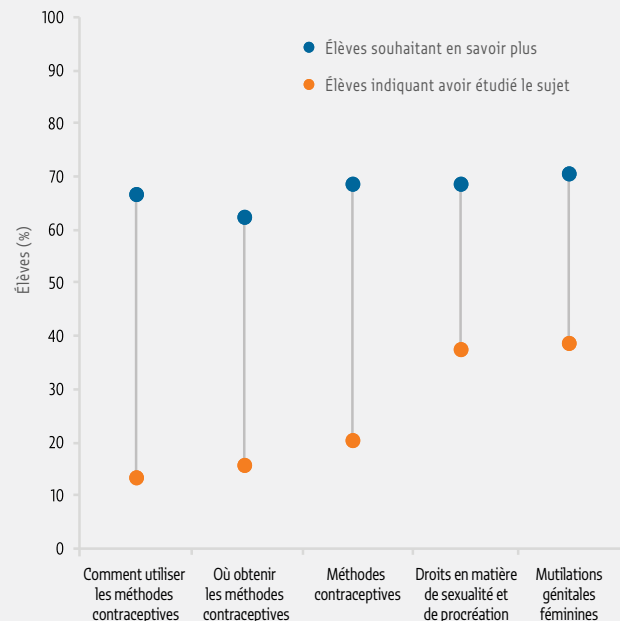
Des rapports soumis spontanément par les gouvernements de Cuba, d'Espagne, d'Estonie, de Finlande, du Mexique, du Nicaragua et de Slovaquie indiquent que l'égalité des genres est intégrée dans les cursus des écoles nationales (UN Human Rights Council, 2017). Le ministère de l'Éducation, de la Culture, de la Science et des Sports de Mongolie a identifié le respect de l'égalité des genres comme une valeur clé de son nouveau cursus de base (Steiner-Khamsi and Batjargal, 2017).

Au cours des 50 dernières années, les femmes et leurs droits ont été de plus en plus fréquemment mentionnés dans les manuels (Bromley et al., 2016; Nakagawa and Wotipka, 2016). Néanmoins, dans de nombreux pays, les femmes restent sous-représentées ou, quand elles le sont, reléguées à des rôles traditionnels de ménage ou maternels (UNESCO, 2016a). En 2006-2007, les femmes n'apparaissaient que sur 37 % des images des manuels du primaire et du secondaire en République islamique d'Iran (Paivandi, 2008), et sur neuf manuels d'histoire en Jordanie, seules 21 % des images comprenaient des femmes. De la Suède à la République arabe syrienne, bien que les gouvernements aient explicitement souligné l'importance de l'égalité des genres dans les manuels, les femmes et les hommes étaient encore fréquemment représentés de manière stéréotypée (Bromley et al., 2016).

FIGURE 17 :

Au Kenya, seul un élève sur cinq indique avoir étudié les méthodes contraceptives

Pourcentage d'élèves du secondaire qui indiquent avoir étudié ou souhaiter en savoir plus sur certains sujets liés à la santé sexuelle et reproductive, 2015



Source : Sidze et al. (2017).

Les gouvernements comme la société civile peuvent agir pour réduire la présence de préjugés dans les manuels. Le Conseil des droits de l'homme a clairement énoncé que les états ont l'obligation d'« examiner et réviser régulièrement les programmes scolaires, les manuels et les programmes et méthodes d'enseignement afin d'en éliminer les stéréotypes sexistes préjudiciables » (UN Human Rights Council, 2017). Certains États ont également inclus une analyse des genres à leurs processus de création et d'examen des manuels. Au Viet Nam, la Stratégie nationale sur l'égalité des genres pour 2011-2020 précise que les contenus des manuels doivent subir un examen pour garantir qu'ils ne contiennent pas de stéréotypes sexistes (UNESCO, 2016c). Au Ghana, la politique de développement et de distribution des manuels de niveau préuniversitaire considère la sensibilité au genre comme l'un des principaux critères à évaluer dans un manuel. (Ghana MOE, 2001) En comparaison, la politique et le plan d'action relatifs aux manuels et au matériel d'apprentissage du Pakistan ne mentionnent pas le genre comme étant un critère à examiner, évoquant plutôt la « qualité du contenu, la présentation, le niveau de langue et la couverture spécifique à la province » (Pakistan MOE, 2007).

L'examen des manuels par les parents et la société civile peut également s'avérer efficace. En Afrique du Sud, une question d'un parent diffusée sur Facebook en juillet 2016 a abouti à une pétition qui a amené un éditeur de manuels scolaires à modifier des contenus invitant à blâmer les victimes d'agressions sexuelles et à s'excuser (Davies, 2016).

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PEUT AIDER À LUTTER CONTRE DES PRÉJUGÉS SEXISTES PROFONDÉMENT ANCRÉS

Outre l'influence des manuels et des cursus officiels, la pratique des enseignants dans la salle de classe est partiellement façonnée par leurs présomptions et stéréotypes sur les genres, qui à leur tour influent sur les convictions et les apprentissages des étudiants. En Australie, les enseignantes se sont senties beaucoup plus responsables des échecs scolaires des garçons qu'elles encadrent que leurs collègues masculins (Hodgetts, 2010). Aux États-Unis, l'anxiété exprimée par les enseignantes de mathématiques a été associée à la conviction des étudiantes que les garçons sont meilleurs en mathématiques (Beilock et al., 2010).

La formation des enseignants peut aider les enseignants à réfléchir à leurs préjugés et à les surmonter. Des initiatives officielles de formation des enseignants se concentrant sur la question du genre ont été mises en œuvre en Italie, en République de Moldavie et au Soudan (OHCHR, 2015). En Espagne, l'université d'Oviedo exige des candidats aux postes d'enseignement qu'ils suivent un cours obligatoire sur le genre et l'éducation. (Bourn et al., 2017) À Ankara, Turquie, les enseignants en formation qui ont suivi une formation d'un semestre sur l'égalité des genres ont adopté des attitudes plus sensibles au genre (Erden, 2009).



Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les programmes de formation des enseignants sont souvent financés de l'extérieur. Le Bureau régional de l'UNESCO à Bangkok a récemment financé un projet sur cinq ans dénommé « Renforcer le droit des femmes et des filles à une éducation de qualité par le biais d'une élaboration de politiques sensible à la question du genre, la formation des enseignants et la pédagogie », visant à former des participants du Cambodge, du Myanmar, du Népal, d'Ouzbékistan et du Sri Lanka à conduire des évaluations du respect de l'égalité des genres en matière de formation des enseignants (UNESCO, 2016b).

Dans la région de Karamoja, en Ouganda, le programme Socialisation entre les genres dans les écoles de l'UNICEF a formé plus de 1000 enseignants du primaire pour améliorer leurs connaissances, leurs attitudes et leurs pratiques en ce qui touche à la promotion de l'égalité des genres et à la résolution des conflits. La formation initiale s'étalait sur deux jours et était suivie de deux sessions de mise à niveau. Certains des enseignants ont également reçu des SMS de renfort leur rappelant des exemples de bonne pratique. Néanmoins, si le programme a amélioré les connaissances et l'attitude des enseignants en ce qui concerne l'égalité des genres, les pratiques en salles de classe ne sont pas devenues plus sensibles aux genres (American Institutes for Research and UNICEF, 2016; El-Bushra and Smith, 2016).

Le Nigeria a remis à jour son programme de formation des enseignants en 2012, en partie pour traiter les problèmes relatifs au genre (Unterhalter et al., 2015). Si une politique est en place pour assurer des normes minimales en matière d'égalité des genres, une enquête réalisée en 2014 auprès de 4 500 enseignants en formation a démontré que très rares étaient ceux à avoir une compréhension profonde de ce que pouvait signifier l'égalité des genres dans l'éducation, mais que nombre d'entre eux étaient hostiles à la participation des femmes à la vie publique et à toute forme d'engagement social. Parmi les répondants employés suite à l'obtention de leur diplôme, les enseignants ont rapporté n'avoir reçu aucune formation professionnelle sur le genre, un point confirmé par d'autres collègues des établissements dans lesquels ils travaillent. Les enseignants aux idées les plus égalitaires se considèrent comme les plus frustrés des répondants, et ont déclaré être incapable de donner vie à leurs idées (Unterhalter et al., 2017).

Les exemples de l'Ouganda et du Nigeria soulignent certains défis à relever pour changer les pratiques d'enseignement. Pour être efficaces, l'éducation et la formation des enseignants doivent être la cible d'efforts continus, en toute connaissance du temps nécessaire à l'évolution de ces pratiques. D'autres parties prenantes doivent également être invitées à participer pour contribuer à créer un environnement plus favorable.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PEUT CONTRIBUER À LUTTER CONTRE DES PRÉJUGÉS SEXISTES EXPLICITES



Recommandations

Le Résumé sur l'égalité des genres de cette année a présenté les progrès et les reculs dans la lutte pour l'égalité des genres dans l'éducation et s'est demandé qui doit être tenu responsable de cet objectif. Afin d'accélérer les progrès dans le domaine, il a formulé les recommandations suivantes.

IDENTIFIER ET ÉLIMINER LES OBSTACLES À L'ÉGALITÉ DES GENRES

Pour améliorer nos connaissances sur l'égalité des genres dans l'éducation, le cadre de suivi doit être amélioré. Comme le suggère le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016* (voir également le tableau 2 du présent résumé), le cadre ne doit pas se contenter de mesurer les disparités en matière d'opportunités d'éducation entre les hommes et les femmes. Il devrait également traiter des lois, institutions et politiques internes comme externes au système d'éducation, de la distribution des ressources, et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Certains obstacles de base limitent l'accès des filles à l'école. Plus de 75 % des écoles primaires ont des toilettes unisexes dans seulement 9 des 44 pays étudiés présentant des données. Ainsi, on estime qu'une étudiante africaine sur dix manque l'école pendant ses règles faute d'installations sanitaires adaptées. Les plans d'éducation devraient donc considérer comme prioritaire l'installation de toilettes unisexes dans toutes les écoles. Les inspections scolaires devraient veiller à ce que les écoles respectent les réglementations obligatoires.

Mais les obstacles les plus importants en matière d'égalité des genres résident principalement au sein même de l'école ; ils sont liés à une discrimination sexiste et à des relations de pouvoir bien enracinées. Les gouvernements doivent étudier et réviser périodiquement les cursus, manuels et programmes de formation des enseignants pour garantir qu'aucun ne perpétue de stéréotypes sexistes.

Pour faire face à la disparité entre les genres selon les filières, les gouvernements doivent se pencher sur la promotion des programmes d'apprentissage, du mentorat, du réseautage et des bourses d'études pour les femmes dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques. Il ne s'agit là que d'un premier pas dans la lutte contre le déséquilibre des genres en matière d'emploi dans d'autres secteurs, comme la santé, l'eau ou l'assainissement.

La violence sexiste à l'école doit être traitée par des cadres juridiques et politiques et complétée par un robuste processus de suivi et de rédaction de rapports. Des programmes d'éducation sexuelle complets doivent par exemple être créés, mais pour améliorer leur efficacité et réduire les taux d'infections sexuellement transmissibles et les grossesses involontaires, il est également nécessaire de veiller à ce qu'ils abordent la question des relations de pouvoir entre les genres.

Pour faire évoluer les attitudes et les comportements sexistes, il est nécessaire de rédiger des codes de conduite pour les étudiants comme pour les enseignants. Une enquête portant sur 24 pays a découvert que selon plus de la moitié des enseignants, le code de conduite avait un impact très significatif sur la réduction des comportements inadéquats. Des approches prenant en compte tous les aspects de l'école doivent être utilisées pour lutter contre les comportements d'étudiants nuisant au droit à l'éducation de leurs pairs.

RESPONSABILISER CHACUN SUR LES INÉGALITÉS DE GENRE DANS L'ÉDUCATION

L'égalité des genres dans l'éducation est une entreprise collective dans laquelle tous les acteurs – et non pas uniquement les gouvernements – doivent s'efforcer de concert à remplir leurs responsabilités.

Néanmoins, la responsabilité face au respect du droit à l'égalité des genres dans l'éducation doit être initiée par les gouvernements. Pour acquitter leurs engagements, les États doivent respecter, protéger et appliquer le

droit à l'éducation, ce qui nécessite de ne pas interférer avec l'exercice de ce droit par les citoyens, de veiller à ce que des tiers ne limitent pas la capacité d'autrui à accéder et à jouir de l'éducation dans des conditions d'égalité et d'adopter des mesures entre autres d'ordre législatif, administratif, budgétaire et judiciaire visant à assurer la pleine réalisation du droit. Les gouvernements doivent nommer et protéger des médiateurs indépendants ou d'autres institutions nationales des droits de l'homme pour travailler sur la question de l'égalité des genres. Néanmoins, seuls 44 % des pays sont pleinement engagés envers l'égalité des genres dans l'éducation.

En cas de violations, les individus comme les organisations de la société civile peuvent, par le biais de dépôts de plaintes, de communications, de pétitions ou de réclamations, avertir les comités de surveillance des trois principaux traités sur le droit à l'éducation des femmes et des filles : la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. De telles plaintes peuvent forcer un gouvernement national à prendre les mesures qui s'imposent. Les groupes de la société civile doivent prendre une position active contre la discrimination sexiste. Dans 70 pays étudiés sur la période de 1975 à 2005, l'existence d'un fort mouvement féministe autonome sur place a joué un rôle clé sur les changements politiques visant à protéger les femmes contre la violence.

Les gouvernements devraient élaborer des plans sectoriels d'enseignement sensibles à la question du genre dont tous les indicateurs seraient ventilés par sexe et qui analyseraient les obstacles à l'éducation des garçons et des filles. Seuls 25 des 42 plans d'éducation examinés par le Partenariat mondial pour l'éducation étaient sensibles au genre. Les gouvernements devraient non seulement observer toutes les étapes de leur plan d'éducation à travers le prisme du genre, mais également réaliser une évaluation des aspects sexospécifiques des implications de la politique et examiner les implications de l'allocation de ressource sur les deux genres.

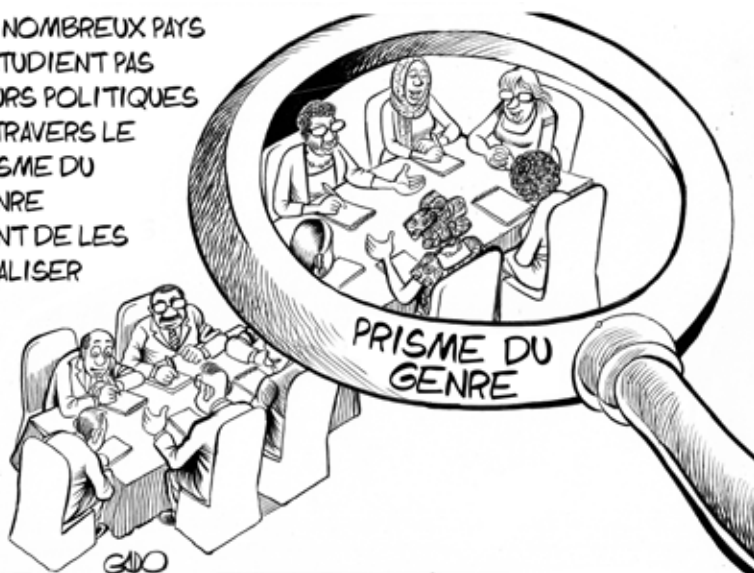
Les disparités entre les genres, dans les écoles comme au niveau des postes à responsabilités, forment l'un des principaux problèmes au cœur des pratiques et politiques d'éducation sexistes. Malgré le caractère lacunaire des données, un signe en soi du peu d'intérêt accordé à la question, dans la plupart des pays, la proportion d'enseignantes est supérieure à celle des chefs d'établissement. En ce qui concerne la représentation politique, selon une étude portant sur 103 pays de 1970 à 2006, la proportion de législatrices était, dans les pays ayant adopté des quotas de genres, supérieure de cinq points de pourcentage à celle des autres pays.

Au final, les gouvernements devraient réaliser un rapport annuel de suivi de l'éducation traitant des progrès accomplis par rapport aux objectifs fixés, notamment en ce qui concerne l'égalité des genres. Seul un pays sur deux a publié au moins un rapport de suivi national depuis 2010, et un sur six seulement de manière annuelle. Dans les pays disposant de capacités suffisantes pour en réaliser, des audits de performances indépendants sur la question du genre ont permis d'apporter des réponses étayées par les preuves disponibles. Dans l'État de Victoria,

en Australie, un audit de genre a identifié un recul des performances des garçons en matière d'écriture, un problème qui a donc pu être traité dans le plan d'action quadriennal suivant.

La réalisation de l'agenda 2030 dépend de la capacité mondiale à créer un terrain équitable pour les garçons et les filles, pour les hommes et les femmes, dans l'éducation comme dans les autres domaines. Des engagements ont déjà été pris ; l'objectif est maintenant d'y donner suite et de les respecter en faisant tomber les barrières et en veillant à ce que tous les acteurs jouent leur rôle dans cette entreprise.

DE NOMBREUX PAYS
N'ÉTUDIENT PAS
LEURS POLITIQUES
À TRAVERS LE
PRISME DU
GENRE
AVANT DE LES
FINALISER



Références

- AAMN. 2018. *20 x 20 Choose Nursing*. Lexington, Ky, American Association for Men in Nursing. www.aamn.org/resources/aamn-resources/20x20-choose-nursing. (Consulté le 5 février 2018.)
- Agha, N. 2016. Gender inequality. *Dawn*, 11 July. www.dawn.com/news/1269984. (Consulté le 5 octobre 2017.)
- Aguilar, A., Carranza, E., Goldstein, M., Kilic, T. and Oseni, G. 2015. Decomposition of gender differentials in agricultural productivity in Ethiopia. *Agricultural Economics*, Vol. 46, No. 3, pp. 311–34.
- Alam, M.-U., Halder, A. K., Luby, S. P., Islam, M. K., Opel, A., Shoab, A. K., Ghosh, P. K., Sarkar, S., Mahon, T. and Unicomb, L. 2014. *Menstrual hygiene management knowledge, facilities, and practices associated with school absence among Bangladeshi adolescent school girls*. Paper for Water & Health Conference: Where Science Meets Policy, University of North Carolina, Chapel Hill, 13–17 October.
- Alam, M.-U., Luby, S. P., Halder, A. K., Islam, K., Opel, A., Shoab, A. K., Ghosh, P. K., Rahman, M., Mahon, T. and Unicomb, L. 2017. Menstrual hygiene management among Bangladeshi adolescent schoolgirls and risk factors affecting school absence: results from a cross-sectional survey. *BMJ Open*, Vol. 7, No. 7, e015508.
- Alexander, K. T., Mwaki, A., Adhiambo, D., Cheney-Coker, M., Muga, R. and Freeman, M. C. 2016. The life-cycle costs of school water, sanitation and hygiene access in Kenyan primary schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 13, No. 7, p. 637.
- Alexander, K. T., Oduor, C., Nyothach, E., Laserson, K. F., Amek, N., Eleveld, A., Mason, L., Rheingans, R., Beynon, C. and Mohammed, A. 2014. Water, sanitation and hygiene conditions in Kenyan rural schools: are schools meeting the needs of menstruating girls? *Water*, Vol. 6, No. 5, pp. 1453–66.
- Ali, D., Bowen, D., Deininger, K. and Duponchel, M. 2016. Investigating the gender gap in agricultural productivity: evidence from Uganda. *World Development*, Vol. 87, pp. 152–70.
- American Institutes for Research and UNICEF. 2016. *Evaluation of the Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding*. Washington, DC, American Institutes for Research.
- Amos, A. and Haglund, M. 2000. From social taboo to “torch of freedom”: the marketing of cigarettes to women. *Tobacco Control*, Vol. 9, No. 1, pp. 3–8.
- Antonowicz, L. 2010. *Too Often in Silence: A Report on School-based Violence in West and Central Africa*. New York, UNICEF.
- Asian Development Bank. 2015. *Gender Equality Results Case Study: Nepal – Community-Based Water Supply and Sanitation Sector Project*. Manila, Asian Development Bank.
- ASTI. 2017. *Agricultural Science and Technology Indicators: ASTI database*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. www.asti.cgiar.org. (Consulté le 11 novembre 2017.)
- Atkinson, T. 2016. A fine scheme: how municipal fines become crushing debt in the shadow of the new debtors' prisons. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 189–238.
- Awusabo-Asare, K., Stillman, M., Keogh, S., Doku, D. T., Kumi-Kyereme, A., Esia-Donkoh, K., Leong, E., Amo-Adjei, J. and Bankole, A. 2017. *From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Ghana*. New York, Guttmacher Institute.
- Baker, D. P., Smith, W. C., Muñoz, I. G., Jeon, H., Fu, T., Leon, J., Salinas, D. and Horvatek, R. 2017. The population education transition curve: education gradients across population exposure to new health risks. *Demography*, Vol. 54, No. 5, pp. 1873–95.
- Baltrunaite, A., Casarico, A., Profeta, P. and Savio, G. 2016. *Let the Voters Choose Women*. Munich, Germany, Center for Economic Studies. (CESifo Working Paper 5693.)
- Barbeau, E. M., Leavy-Sperounis, A. and Balbach, E. 2004. Smoking, social class, and gender: what can public health learn from the tobacco industry about disparities in smoking? *Tobacco Control*, Vol. 13, No. 2, pp. 115–20.
- Barnes, T. D. and Córdova, A. 2016. Making space for women: explaining citizen support for legislative gender quotas in Latin America. *The Journal of Politics*, Vol. 79, No. 3, pp. 670–86.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A. and Santibáñez, L. 2009. *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, DC, World Bank.

- Barrientos, A., Nino-Zarazua, M. and Maitrot, M. 2010. *School Assistance in Developing Countries: Database Version 5.0*. Manchester, UK, University of Manchester. (Brooks World Poverty Institute Working Paper.)
- Beaman, L., Duflo, E., Pande, R. and Topalova, P. 2012. Female leadership raises aspirations and education attainment for girls: a policy experiment in India. *Science*, Vol. 335, No. 6068, pp. 582–86.
- Begum, L., Islam, A. and Smyth, R. 2017. Girl power: stipend programs and the education of younger siblings. *The Journal of Development Studies*, Vol. 53, No. 11, pp 1882–98.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. and Levine, S. C. 2010. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 107, No. 5, pp. 1860–63.
- Beintema, N. 2014. Enhancing female participation in agricultural research and development: rationale and evidence. Quisumbing, A. R., Meinzen-Dick, R., Raney, T. L., Croppenstedt, A., Behrman, J. A. and Peterman, A. (eds), *Gender in Agriculture*, Cham, Switzerland, Springer, pp. 393–409.
- Borgonovi, F., Pokropek, A., Keslair, F., Gauly, B. and Paccagnella, M. 2017. *Youth in Transition: How Do Some of the Cohorts Participating in PISA Fare in PIAAC?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 155.)
- Bottorff, J. L., Haines-Saah, R., Kelly, M. T., Oliffe, J. L., Torchalla, I., Poole, N., Greaves, L., Robinson, C. A., Ensom, M. H. and Okoli, C. T. 2014. Gender, smoking and tobacco reduction and cessation: a scoping review. *International Journal for Equity in Health*, Vol. 13, No. 1, p. 114.
- Bourn, D., Hunt, F. and Bamber, P. 2017. *A Review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Brollo, F. and Troiano, U. 2016. What happens when a woman wins an election? Evidence from close races in Brazil. *Journal of Development Economics*, Vol. 122, pp. 28–45.
- Bromley, P., Lerch, J. and Jimenez, J. 2016. *Education for Global Citizenship Education and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2016*.)
- Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. A. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.
- Bush, T. and Glover, D. 2016. School leadership and management in South Africa: findings from a systematic literature review. *International Journal of Educational Management*, Vol. 30, No. 2, pp. 211–31.
- C-Change. 2013. *C-Change Final Report*. Washington, DC, C-Change/FHI 360.
- CESCR. 2016. *Concluding Observations on the Fourth Periodic Report of the Dominican Republic*. Geneva, Switzerland, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (E/C.12/D.M/CO/4.)
- CESR. 2017. *Seeking Accountability for Women's Rights through the Sustainable Development Goals*. New York, Center for Economic and Social Rights.
- Chatterley, C., Javernick-Will, A., Linden, K. G., Alam, K., Bottinelli, L. and Venkatesh, M. 2014. A qualitative comparative analysis of well-managed school sanitation in Bangladesh. *BMC Public Health*, Vol. 14, No. 6.
- Chen, L.-J. 2010. Do gender quotas influence women's representation and policies? *The European Journal of Comparative Economics*, Vol. 7, No. 1, pp. 13–60.
- Chigwanda, E. 2016. *Is climate change the weakest link in girls' education programming?* Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/09/20/is-climate-change-the-weakest-link-in-girls-education-programming. (Consulté le 27 novembre 2017.)
- Chipeta, L. 2009. The water crisis in Blantyre City and its impact on women: the cases of Mabyani and Ntopwa, Malawi. *Journal of International Women's Studies*, Vol. 10, No. 4, pp. 17–33.
- Chittal, N. 2015. How social media is changing the feminist movement. MSNBC. www.msnbc.com/msnbc/how-social-media-changing-the-feminist-movement (Consulté le 17 janvier 2018.)
- Christie, T. A. L. and Thakur, D. 2016. *Caribbean and Pacific Islands: A Survey of Gender Budgeting Efforts*. Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper WP/16/154.)
- CLADEM/Colectiva Mujer y Salud. 2016. *Alternative Report to the Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR): On the Occasion of the Dominican Republic Presenting Its Periodic Report No. 4 to the Committee*. Geneva, Switzerland, Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres/Colectiva Mujer y Salud. (Periodic Report, 4.)
- Clots-Figueras, I. 2012. Are female leaders good for education? Evidence from India. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 4, No. 1, pp. 212–44.
- Cole, H. M. and Fiore, M. C. 2014. The war against tobacco: 50 years and counting. *JAMA*, Vol. 311, No. 2, pp. 131–2.
- Commonwealth Secretariat and UNESCO. 2010. *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London/Paris, Commonwealth Secretariat/UNESCO.

- Cornwall, A. and Edwards, J. 2015. *How Feminist Activism Can Make States More Accountable for Women's Rights*. Geneva, Switzerland, United Nations Research Institute for Social Development. www.unrisd.org/beijing+20-cornwall-edwards. (Consulté le 1er décembre 2017.)
- CRIN. 2017. *Global List of National Human Rights Institutions Specifically for Children*. London, Child Rights International Network. www.crin.org/en/library/publications/global-list-national-human-rights-institutions-specifically-children. (Consulté le 1er novembre 2017.)
- Crisp, N. and Chen, L. 2014. Global Supply of Health Professionals. *New England Journal of Medicine*, Vol. 370, pp. 950–57.
- Daga, R. 2016. *ESSPIN Composite Survey 3: Gender and Inclusion Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.
- Das, M. B. and Hatzfeldt, G. 2017. *The Rising Tide: A New Look at Water and Gender*. Washington, DC, World Bank.
- Davies, R. 2016. South African textbook asks pupils how victim's behaviour led to rape. *The Guardian*, 8 September.
- Demas, A. and Arcia, G. 2015. *What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 96450.)
- DevTech Systems. 2008. *Safe Schools Program Final Report*. Arlington, Va., DevTech Systems.
- DFAT. 2015. *Women in Leadership Strategy: Promoting Equality and Dismantling Barriers*. Canberra, Department of Foreign Affairs and Trade.
- DFID. 2016. *Diversity and Inclusion: Annual Report 2015-16*. London, Department for International Development.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K. and LaRocca, R. L. 2013. School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2013, Issue 2, Article CD007651.
- Donoghue, J. 2011. Truancy and the prosecution of parents: an unfair burden on mothers? *The Modern Law Review*, Vol. 74, No. 2, pp. 216–44.
- Doss, C. R. 2017. Women and agricultural productivity: reframing the issues. *Development Policy Review*, Vol. 36, No. 1, pp. 35–50.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, Vol. 82, No. 1, pp. 405–32.
- Edwards, J. and Girgis, M. 2015. Practical lessons from gender audit of an education sector plan in Laos PDR. *Development in Practice*, Vol. 25, No. 5, pp. 747–53.
- EI. 2017. *Survey on the Implementation of Professional Standards for the Teaching Profession*. Brussels, Education International.
- El-Bushra, J. and Smith, E. R. 2016. *The Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding: Pilot Programme and Impact Evaluation in Karamoja, Uganda*. Washington, DC, American Institutes for Research/UNICEF.
- Elgar, F. J., Pförtner, T.-K., Moor, I., De Clercq, B., Stevens, G. W. and Currie, C. 2015. Socioeconomic inequalities in adolescent health 2002–2010: a time-series analysis of 34 countries participating in the Health Behaviour in School-aged Children study. *The Lancet*, Vol. 385, No. 9982, pp. 2088–95.
- Equinet. 2017. *Finland: Ombudsman for Equality*. Brussels, European Network of Equality Bodies. www.equineteurope.org/Ombudsman-for-Equality. (Consulté le 1er novembre 2017.)
- Erden, F. T. 2009. A course on gender equity in education: does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, No. 3, pp. 409–14.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Eurostat. 2017a. *Education and Training Database*. Luxembourg, Eurostat. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>. (Consulté le 15 mai 2017.)
- _____. 2017b. *Participation in Education and Training (based on EU-LFS) (trng_lfs_4w0): Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS)*. Luxembourg, Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_lfs_4w0_esms.htm. (Consulté le 15 mai 2017.)
- FAO. 2011. *The State of Food and Agriculture: Women in Agriculture – Closing the Gender Gap for Development*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Feldhaus, I., Silverman, M., LeFevre, A. E., Mpembeni, R., Mosha, I., Chitama, D., Mohan, D., Chebet, J. J., Urassa, D. and Kilewo, C. 2015. Equally able, but unequally accepted: gender differentials and experiences of community health volunteers promoting maternal, newborn, and child health in Morogoro Region, Tanzania. *International Journal for Equity in Health*, Vol. 14, No. 1, pp. 70.

- Finkel, E. 2012. The authoritarian advantage of horizontal accountability: ombudsmen in Poland and Russia. *Comparative Politics*, Vol. 44, No. 3, pp. 291–310.
- Fiszbein, A. and Schady, N. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.
- Fonner, V. A., Armstrong, K. S., Kennedy, C. E., O'Reilly, K. R. and Sweat, M. D. 2014. School based sex education and hiv prevention in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, Vol. 9, No. 3, e89692.
- Garcia, M. and Moore, C. 2012. *The Cash Dividend: The Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.
- Garg, R., Goyal, S. and Gupta, S. 2012. India moves towards menstrual hygiene: subsidized sanitary napkins for rural adolescent girls – issues and challenges. *Maternal and Child Health Journal*, Vol. 16, No. 4, pp. 767–74.
- GBD 2015 Tobacco Collaborators. 2015. Smoking prevalence and attributable disease burden in 195 countries and territories, 1990–2015: a systematic analysis from the Global Burden of Disease Study 2015. *The Lancet*, Vol. 389, pp. 1885–906.
- George, A. 2008. Nurses, community health workers, and home carers: gendered human resources compensating for skewed health systems. *Global Public Health*, Vol. 3, No. 51, pp. 75–89.
- Gershberg, A. I., Meade, B. and Andersson, S. 2009. Providing better education services to the poor: accountability and context in the case of Guatemalan decentralization. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, pp. 187–200.
- Ghana MOE. 2001. *Textbook Development & Distribution Policy for Pre-Tertiary Education*. Accra, Ghana Ministry of Education.
- Good Business. 2016. *Using Social Marketing for Prevention: Insights from Expert Practitioners*. London, Good Business.
- GPE. 2017. *Girls' Education and Gender in Education Sector Plans and GPE-funded Programs*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- GPE and UNGEI. 2017. *Guidance for Developing Gender-Responsive Education Sector Plans*. Washington, DC/New York, Global Partnership for Education/United Nations Girls' Education Initiative.
- GPSA. 2016. *Global Partners Forum 2015: Compilation of Case Studies Presented at the GSPA Forum 2015, "Social Accountability for Citizen-Centric Governance: A Changing Paradigm"*. Washington, DC, Global Partnership for Social Development.
- Graham, J. P., Hirai, M. and Kim, S.-S. 2016. An analysis of water collection labor among women and children in 24 sub-Saharan African countries. *PLoS one*, Vol. 11, No. 6, e0155981.
- Haberland, N. A. 2015. The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: a comprehensive review of evaluation studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, Vol. 41, No. 1, pp. 311–51.
- HakiElimu. 2017. *The State of Accountability in Education Sector in Tanzania: The Case of Primary Education Development Program*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- HeForShe. 2018. *Impact 10x10x10*. New York, UN Women. www.heforshe.org/~media/HeForShe/Files/impactchampion/HeForShe_IMPACT10X10X10_Brief.pdf. (Consulté le 5 février 2018.)
- Heikkilä, M. 2016. Gender equality in preschools and schools in Sweden. Heikkinen, M. (ed.), *Promising Nordic Practices in Gender Equality Promotion in Basic Education and Kindergartens*. Oulu, Finland, University of Oulu, pp. 105–19.
- Herat, J., Hospital, X., Kalha, U., Alama, A. and Nicollin, L. 2014. *Missing the Target: Using Standardised Assessment Tools to Identify Gaps and Strengths in Sexuality Education Programmes in West and Central Africa*. Paper for 20th International AIDS Conference, Melbourne, Australia, 20–25 July.
- HIFA. 2017. *1st International Symposium on Community Health Workers*. Kampala, Healthcare Information for All. (Final symposium report.)
- Hodgetts, K. 2010. Boys' underachievement and the management of teacher accountability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 31, No. 1, pp. 29–43.
- Holvoet, N. 2015. *Local Governance in the Education Sector in Tanzania: Monitoring and Evaluation Actors, Activities and Use in Selected Villages of Mzumbe Ward, Mvomero District*. Antwerp, Institute of Development Policy and Management, University of Antwerp.
- Holvoet, N. and Inberg, L. 2015. Gender mainstreaming in sector budget support: the case of the European Commission's sector support to Rwanda's agriculture sector. *Journal of International Women's Studies*, Vol. 16, No. 2, pp. 155–69.

- Honeyman, C. A. 2017. *Accountability Practices and Policies in Rwanda's Education System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Horner, R. H., Sugai, G. and Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, Vol. 42, No. 8, pp. 1–14.
- HRW. 2014. 'I've Never Experienced Happiness': *Child Marriage in Malawi*. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2016. *The Education Deficit: Failures to Protect and Fulfill the Right to Education in Global Development Agendas*. New York, Human Rights Watch.
- Hughes, M. M., Krook, M. L. and Paxton, P. 2015. Transnational women's activism and the global diffusion of gender quotas. *International Studies Quarterly*, Vol. 59, pp. 357–72.
- Hutchinson, T., Dickson, E. and Chappel, D. 2011. Juvenile justice and truancy legislation: the move towards parental responsabilisation in Queensland. *Alternative Law Journal*, Vol. 36, No. 2, pp. 104–09.
- IAEG-SDGs. 2017. *Tier Classification for Global SDG Indicators*. New York, Inter-agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators, United Nations Statistical Commission.
- Inter-Parliamentary Union. 2017. *Women in Parliaments: World Classification*. <http://archive.ipu.org/wmn-e/world.htm>. (Consulté le 5 octobre 2017.)
- International Water Association. 2014. *An Avoidable Crisis: WASH Human Resource Capacity Gaps in 15 Developing Economies*. London, International Water Association.
- _____. 2016. *The Untapped Resource: Gender and Diversity in the Water Workforce*. London, International Water Association.
- Iritani, B. J., Cho, H., Rusakaniko, S., Mapfumo, J., Hartman, S. and Halfors, D. D. 2016. Educational outcomes for orphan girls in rural Zimbabwe: effects of a school support intervention. *Health Care Women International*, Vol. 37, No. 3, pp. 301–22.
- Johnson, L., Calderón, T., Hilari, C., Long, J. and Vivas, C. 2016. *Menstrual Hygiene Management Impacts Girls' School Experience in the Bolivian Amazon*. La Paz, Bolivia, UNICEF/Save the Children.
- Julka, A., Bansal, I. K., Sharma, M., Salim, D., Singh, A., Kumar, V. and Ranjan, A. 2013. *Evaluation of the Implementation of the Scheme IEDSS in India*. New Delhi, Department of Education of Groups with Special Needs, National Council of Educational Research and Training.
- Kagoda, A. M. 2011. *Assessing the effectiveness of affirmative action on women's leadership and participation in education sector in Uganda*. Conference Paper for Gender Equality in Education: Looking Beyond Parity, Paris, 3–4 October.
- Kenya Teachers Service Commission. 2013. *Code of Regulations for Teachers*. Nairobi, Teachers Service Commission.
- Ketting, E. and Winkelmann, C. 2013. New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, Vol. 56, No. 2, pp. 250–55.
- Kher, J., Aggarwal, S. and Punhani, G. 2015. Vulnerability of poor urban women to climate-linked water insecurities at the household level: a case study of slums in Delhi. *Indian Journal of Gender Studies*, Vol. 22, No. 1, pp. 15–40.
- Kookana, R. S., Maheshwari, B., Dillon, P., Dave, S. H., Soni, P., Bohra, H., Dashora, Y., Purohit, R. C., Ward, J. and Oza, S. 2016. Groundwater scarcity impact on inclusiveness and women empowerment: insights from school absenteeism of female students in two watersheds in India. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 20, No. 11, pp. 1155–71.
- Lahai, B. A., Goldey, P. and Jones, G. 1999. The gender of the extension agent and farmers' access to and participation in agricultural extension in Nigeria. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol. 6, No. 4, pp. 223–33.
- Lambrecht, I., Vanlauwe, B. and Maertens, M. 2014. *What is the sense of gender targeting in agricultural extension programs? Evidence from eastern DR Congo*. Leuven, Belgium, University of Leuven, Department of Earth and Environmental Sciences, Division of Bioeconomics. (Bioeconomics Working Paper 2014/4.)
- Lamontagne-Godwin, J., Williams, F., Bandara, W. M. P. T. and Appiah-Kubi, Z. 2017. Quality of extension advice: a gendered case study from Ghana and Sri Lanka. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol. 23, No. 1, pp. 7–22.
- Langer, A., Meleis, A., Knaul, F. M., Atun, R., Aran, M., Arreola-Ornelas, H., Bhutta, Z. A., Binagwaho, A., Bonita, R. and Caglia, J. M. 2015. Women and health: the key for sustainable development. *The Lancet*, Vol. 386, No. 9999, pp. 1165–210.
- Lenhart, C. M., Hanlon, A., Kang, Y., Daly, B. P., Brown, M. D. and Patterson, F. 2012. Gender disparity in structured physical activity and overall activity level in adolescence: evaluation of youth risk behavior surveillance data. *ISRN Public Health*, Vol. 2012.

- Lewis, T. J., Mitchell, B. S., Trussell, R. and Newcomer, L. 2014. School-wide positive behavior support. Emmer, E. T. and Sabornie, E. J. (eds), *Handbook of Classroom Management*. Abingdon, UK, Routledge.
- MacWilliams, B. R., Schmidt, B. and Bleich, M. R. 2013. Men in nursing. *AJN The American Journal of Nursing*, Vol. 113, No. 1, pp. 38–44.
- Mahfouz, A. A., Shatoor, A. S., Khan, M. Y., Daffalla, A. A., Mostafa, O. A. and Hassanein, M. A. 2011. Nutrition, physical activity, and gender risks for adolescent obesity in Southwestern Saudi Arabia. *Saudi Journal of Gastroenterology: Official Journal of the Saudi Gastroenterology Association*, Vol. 17, No. 5, p. 318.
- Mahon, T. and Fernandes, M. 2010. Menstrual hygiene in South Asia: a neglected issue for WASH (water, sanitation and hygiene) programmes. *Gender & Development*, Vol. 18, No. 1, pp. 99–113.
- Marine-Street, N. 2012. *Stanford researchers' cigarette ad collection reveals how big tobacco targets women and adolescent girls*. Stanford, Calif., Stanford University, The Clayman Institute for Gender Research. <http://gender.stanford.edu/news/2012/stanford-researchers%E2%80%99-cigarette-ad-collection-reveals-how-big-tobacco-targets-women-and>. (Consulté le 27 novembre 2017.)
- Martinez, R., Irving, M. and Salgado, V. 2017. *Effective Joint Sector Reviews as (Mutual) Accountability Platforms*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (Working Paper 1.)
- Masue, O. S. 2014. Empowerment of school committees and parents in Tanzania: delineating existence of opportunity, its use and impact on school decisions. Ph.D. dissertation, University of Bergen, Norway.
- Masue, O. S. and Askvik, S. 2017. Are school committees a source of empowerment? Insights from Tanzania. *International Journal of Public Administration*, Vol. 40, No. 9, pp. 780–91.
- McGuire, J. W. 2013. *Conditional Cash Transfer in Bolivia: Origins, Impact, and Universality*. Paper for 2013 Annual Meeting of the International Studies Association, San Francisco, Calif., 3–6 April.
- McKelvie-Sebileau, P. 2011. *Patterns of Development and Use of Codes of Conduct for Teachers in 24 Countries*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Morely, L. and Crossouard, B. 2014. *Women in Higher Education Leadership in South Asia: Rejection, Refusal, Reluctance, Revisioning*. Sussex, UK, University of Sussex, Centre for Higher Education and Equity Research.
- Morgan, C., Bowling, M., Bartram, J. and Kayser, G. L. 2017. Water, sanitation, and hygiene in schools: status and implications of low coverage in Ethiopia, Kenya, Mozambique, Rwanda, Uganda, and Zambia. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, Vol. 220, No. 6, pp. 950–9.
- Morley, L. 2014. Lost leaders: women in the global academy. *Higher Education Research and Development*, Vol. 33, No. 1, pp. 114–28.
- Mulkeen, A., Chapman, D. W., DeJaeghere, J. G. and Leu, E. 2007. *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (African Human Development Series, World Bank Working Paper 99.)
- Mzuza, M. K., Yudong, Y. and Kapute, F. 2014. Analysis of factors causing poor passing rates and high dropout rates among primary school girls in Malawi. *World Journal of Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 48–61.
- Nakagawa, M. and Wotipka, C. M. 2016. The worldwide incorporation of women and women's rights discourse in social science textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review*, Vol. 60, No. 3, pp. 501–29.
- Nardi, D. A. and Gyurko, C. C. 2013. The global nursing faculty shortage: status and solutions for change. *Journal of Nursing Scholarship*, Vol. 45, No. 3, pp. 317–26.
- Nauges, C. 2017. Water hauling and girls' school attendance: some new evidence from Ghana. *Environmental and Resource Economics*, Vol. 66, No. 1, pp. 65–88.
- NCERT. 2014. *ICT@Schools Scheme Implementation in the States: An Evaluation*. New Delhi, Central Institute of Educational Technology, National Council of Educational Research and Training.
- Newman, C. 2014. Time to address gender discrimination and inequality in the health workforce. *Human Resources for Health*, Vol. 12, No. 1, p. 25.
- Ng, M., Fleming, T., Robinson, M., Thomson, B., Graetz, N., Margono, C., Mullany, E. C., Biryukov, S., Abbafati, C. and Abera, S. F. 2014. Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *The Lancet*, Vol. 384, No. 9945, pp. 766–81.
- Ng, N., Weinehall, L. and Öhman, A. 2006. 'If I don't smoke, I'm not a real man': Indonesian teenage boys' views about smoking. *Health Education Research*, Vol. 22, No. 6, pp. 794–804.
- Nichter, M., Padmawati, S., Danardono, M., Ng, N., Prabandari, Y. and Nichter, M. 2009. Reading culture from tobacco advertisements in Indonesia. *Tobacco Control*, Vol. 18, No. 2, pp. 98–107.
- O'Brien, D. 2012. Quotas and qualification in Uganda. Franceschet, S., Krook, M. L. and Piscopo, J. M. (eds), *The Impact of Gender Quotas*. New York, Oxford University Press, pp. 57–71.

- O'Brien, D. and Rickne, J. 2016. Gender quotas and women's political leadership. *American Political Science Review*, Vol. 110, No. 1, pp. 112–26.
- OECD. 2013. *Education at a Glance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *Women, Government and Policy Making in OECD Countries: Fostering Diversity for Inclusive Growth*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017a. *Obesity Update 2017*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017b. *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017c. *Who Does What*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/about/whodoeswhat. (Consulté le 1er octobre 2017.)
- OECD and EUPAN. 2015. *Managing a Diverse Public Administration and Effectively Responding to the Needs of a More Diverse Workforce: 2015 EUPAN Survey*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development/European Public Administration Network.
- Office of the Ombudsman and NHRI Samoa. 2015. *State of Human Rights Report*. Apia, Samoa, Office of the Ombudsman.
- OHCHR. 2015. *Evaluation of the Implementation of the Second Phase of the World Programme for Human Rights Education*. New York, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Olaniran, A., Smith, H., Unkels, R., Bar-Zeev, S. and van den Broek, N. 2017. Who is a community health worker? A systematic review of definitions. *Global Health Action*, Vol. 10, No. 1, p. 1272223.
- Oseni, G., Corral, P., Goldstein, M. and Winters, P. 2015. Explaining gender differentials in agricultural production in Nigeria. *Agricultural Economics*, Vol. 46, No. 3, pp. 285–310.
- Paccagnella, M. 2016. *Age, Ageing and Skills: Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 132.)
- Paivandi, S. 2008. *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. New York, Freedom House.
- Pakistan MOE. 2007. *National Textbook and Learning Materials Policy and Plan of Action*. Islamabad, Pakistan Ministry of Education, Curriculum Wing.
- Pampel, F., Legleye, S., Goffette, C., Piontek, D., Kraus, L. and Khlal, M. 2015. Cohort changes in educational disparities in smoking: France, Germany and the United States. *Social Science & Medicine*, Vol. 127, pp. 41–50.
- Panday, P. K. and Feldman, S. 2015. Mainstreaming gender in politics in Bangladesh: role of NGOs. *Asian Journal of Political Science*, Vol. 23, No. 3, pp. 301–20.
- Parkes, J. L. N., Johnson Ross, F., Heslop, J., Westerveld, R. and Unterhalter, E. 2017. *Addressing School-related Gender-based Violence in Côte d'Ivoire, Togo, Zambia and Ethiopia: A Cross-country Report*. London, University College London, Institute of Education.
- Perry, H. B., Zulliger, R. and Rogers, M. M. 2014. Community health workers in low-, middle-, and high-income countries: an overview of their history, recent evolution, and current effectiveness. *Annual Review of Public Health*, Vol. 35, pp. 399–421.
- Peterman, A., Behrman, J. A. and Quisumbing, A. R. 2014. A review of empirical evidence on gender differences in nonland agricultural inputs, technology, and services in developing countries. Quisumbing, A. R., Meinzen-Dick, R., Raney, T. L., Croppenstedt, A., Behrman, J. A. and Peterman, A. (eds), *Gender in Agriculture*, Cham, Switzerland, Springer, pp. 145–86.
- Piper, J. D., Chandna, J., Allen, E., Linkman, K., Cumming, O., Prendergast, A. J. and Gladstone, M. J. 2017. Water, sanitation and hygiene (WASH) interventions: effects on child development in low- and middle-income countries. *Cochrane Database of Systematic Reviews 2017*, Issue 3, Article CD012613.
- Poisson, M. 2009. *Guidelines for the Design and Effective Use of Teacher Codes of Conduct*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Pratley, J. E. 2017. *Agriculture: from macho to gender balance*. Paper for 18th Australian Society of Agronomy Conference, Ballarat, Australia, 24–28 September.
- Queen, E. F., Gonzalez, L. and Meehan, S. 2015. Doorways: preventing and responding to school-related, gender-based violence in West Africa. Stacki, S. L. and Baily, S. (eds), *Educating Adolescent Girls Around the Globe: Challenges and Opportunities*. New York, Routledge, pp. 96–117.
- Quinn, S. 2016. *Europe: A Survey of Gender Budgeting Efforts*. Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper WP/16/155.)
- Ragasa, C., Berhane, G., Tadesse, F. and Taffesse, A. S. 2013. Gender differences in access to extension services and agricultural productivity. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol. 19, No. 5, pp. 437–68.

- Ray, R. and Datta, R. 2017. Do separate female toilets in primary and upper primary schools improve female enrollment? A case study from India. *Children and Youth Services Review*, Vol. 79, pp 263–73.
- RESULTS Educational Fund. 2016. *Right to Education Index*. Washington, DC, RESULTS Educational Fund. www.rtei.org/en. (Consulté le 15 novembre 2017.)
- Right to Education Initiative. 2017. *Tanzania: Stop threatening rights groups. International organisations urge respect for free expression, association*. www.right-to-education.org/news/tanzania-stop-threatening-rights-groups. (Consulté le 1er novembre 2017.)
- _____. 2018. *Country Commitments to Gender Equality in Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report: Gender Review 2017/8*.)
- Rogers, J. 2014. Aspirational practice: gender equality – the challenges of gender and heterosexual stereotypes in primary education. *The STeP Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 58–68.
- Rowe, E. 2017. *Australia Country Case Study*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Russell, N., Karlsson, K., Ashby, J. and Mascarenhas, M. 2015. *Change in the Making: Progress Reports on CGIAR Gender Research: Issue No. 1. Toward gender-equitable control over productive assets and resources*. Cali, Colombia, CGIAR Gender and Agriculture Research Network, CGIAR Consortium Office and International Center for Tropical Agriculture.
- Safikhani, A. 2014. *The Role of the Azerbaijani Ombudsman in the Protection of Women's Rights and Ensuring Gender Equality*. Paper for Human Dimension Implementation Meeting, Organization for Security and Co-operation in Europe, Warsaw, 22 September–3 October. (HDIM.DEL/0168/14.)
- Sen, G. and Mukherjee, A. 2014. No empowerment without rights, no rights without politics: gender-equality, MDGs and the post-2015 development agenda. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, Vol. 15, No. 2–3, pp. 188–202.
- Sidze, E. M., Stillman, M., Keogh, S., Mulupi, S., Egesa, C. P., Leong, E., Mutua, M., Muga, W., Bankole, A. and Izugbara, C. O. 2017. *From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Kenya*. New York, Guttmacher Institute.
- Singh, J. K. S. 2008. *Whispers of Change: Female Staff Numbers in Commonwealth Universities*. London, Association of Commonwealth Universities.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. and Gravesteyn, C. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in Schools*, Vol. 49, No. 9, pp. 892–909.
- Smith, A. R. 2014. Cities where women rule: female political incorporation and the allocation of community development block grant funding. *Politics & Gender*, Vol. 10, No. 3, pp. 313–40.
- Sojo, V. E., Wood, R. E., Wood, S. A. and Wheeler, M. A. 2016. Reporting requirements, targets, and quotas for women. *The Leadership Quarterly*, Vol. 27, No. 3, pp. 519–36.
- Sommer, M., Ackatia-Armah, N., Connolly, S. and Smiles, D. 2015. A comparison of the menstruation and education experiences of girls in Tanzania, Ghana, Cambodia and Ethiopia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 45, No. 4, pp. 589–609.
- Sommer, M., Figueroa, C., Kwauk, C., Jones, M. and Fyles, N. 2017. Attention to menstrual hygiene management in schools: an analysis of education policy documents in low- and middle-income countries. *International Journal of Educational Development*, Vol. 57, pp. 73–82.
- Sommer, M. and Sahin, M. 2013. Overcoming the taboo: advancing the global agenda for menstrual hygiene management for schoolgirls. *American Journal of Public Health*, Vol. 103, No. 9, pp. 1556–9.
- Steiner-Khamsi, G. and Batjargal, B. 2017. *Mongolia Case Study on Accountability in Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Stotsky, J. G. 2016. *Gender Budgeting: Fiscal Context and Current Outcomes*. Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper WP/16/149.)
- Stotsky, J. G., Kolovich, L. and Kebhaj, S. 2016. *Sub-Saharan Africa: A Survey of Gender Budgeting Efforts*. Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper WP/16/152.)
- Uganda MOES. 2014. *The Education and Sports Sector Annual Performance Report (FY 2013/14)*. Kampala, Uganda Ministry of Education and Sports.
- UK DEFRA. 2016. *Environment Secretary Salutes Britain's Women Farmers*. London, Department for Environment, Food and Rural Affairs. www.gov.uk/government/news/environment-secretary-salutes-britains-women-farmers. (Consulté le 20 novembre 2017.)
- UN Human Rights Council. 2014. *Report of the Working Group on the Universal Periodic Review: Bhutan*. New York, United Nations Human Rights Council. (A/HRC/27/8.)

- ____. 2017. *Realization of the Equal Enjoyment of the Right to Education for Every Girl*. New York, United Nations Human Rights Council. (A/HRC/35/11.)
- UN Women. 2017. *Facts and Figures: Leadership and Political Participation*. New York, United Nations Women. www.unwomen.org/en/what-we-do/leadership-and-political-participation/facts-and-figures. (Consulté le 5 octobre 2017.)
- UNESCO. 2009. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators*. Paris, UNESCO. (Volume II: Topics and Learning Objectives.)
- ____. 2014. *Girls' and Women's Right to Education: Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Girls and Women – Reported by Member States*. Paris, UNESCO.
- ____. 2015a. *EFA Global Monitoring Report 2015: Gender and EFA 2000-2015 – Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.
- ____. 2015b. *Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education: A Global Review*. Paris, UNESCO.
- ____. 2015c. *From Insult to Inclusion: Asia-Pacific Report on School Bullying, Violence and Discrimination on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity*. Paris/Bangkok, UNESCO.
- ____. 2016a. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
- ____. 2016b. *Regional Training on Gender Assessment in Teacher Education in Asia*. Bangkok, UNESCO Bangkok. www.unescobkk.org/education/teacher-education-and-training/regional-training-on-gender-assessment-in-teacher-education-in-asia-2016. (Consulté le 15 novembre 2017.)
- ____. 2016c. *Textbooks Pave the Way to Sustainable Development*. Paris, UNESCO. (GEM Report Policy Paper 28.)
- ____. 2017a. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.
- ____. 2017b. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Paris, UNESCO.
- ____. 2018. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach*. Paris, UNESCO.
- UNFPA. 2012. *Profiles of 10 Countries with the Highest Rates of Child Marriage*. New York, United Nations Population Fund.
- UNGEI. 2017. *Addressing Threats to Girls' Education in Contexts Affected by Armed Conflict*. New York, United Nations Girls' Education Initiative. (Policy Note.)
- UNICEF. 2015. *Annual Report on the Implementation of the UNICEF Gender Action Plan*. New York, UNICEF. (E/ICEF/2015/8.)
- ____. 2016. *UNICEF Data: Monitoring the Situation of Children and Women: Child Marriage*. New York, UNICEF. <http://data.unicef.org/child-protection/child-marriage.html>. (Consulté le 12 mai 2016.)
- UNICEF and UNESCO. 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A Framework for the Realization of Children's Right to Education and Rights Within Education*. New York/Paris, UNICEF/UNESCO.
- United Nations. 1945. *Charter of the United Nations*. New York, United Nations. (1 UNTS XVI Article1.)
- ____. 2017. *System-wide Strategy on Gender Parity*. New York, United Nations.
- United States NCES. 2016. *Characteristics of School Principals*. Washington, DC, National Center for Education Statistics.
- Universities Australia. 2017. *2016 Selected Inter-Institutional Gender Equity Statistics*. Canberra, Universities Australia.
- Unterhalter, E. and Heslop, J. 2012. *Transforming Education for Girls in Nigeria and Tanzania: Cross Country Analysis of Endline Research Studies*. London, University College London, Institute of Education.
- Unterhalter, E., Jegede, P., Ezegwu, C., Shercliff, E. and North, A. 2015. *Student Teachers, Gender Equality and Some Problems about Sustainability for EFA in Five Nigerian States*. Paper for UKFIET International Conference on Education and Development, Oxford, UK, 15–17 September.
- Unterhalter, E., North, A., Ezegwu, C. and Shercliff, E. 2017. *Teacher Education, Teacher Practice, Approaches to Gender and Girls' Schooling Outcomes: A Study of Five Nigerian States*. Abuja, British Council.
- Unterhalter, E., North, A. and Ward, O. 2018. *Gender Equality in Education and Accountability*. (Background paper for Global Education Monitoring Report: Gender Review 2017/8.)
- USAID. 2014. *Gender Analysis for USAID/Rwanda: Learning Enhanced Across Rwanda Now!* Washington, DC, US Agency for International Development.
- ____. 2016. *Ethnicity, Race and Gender Direct Hire Workforce Statistics*. Washington, DC, US Agency for International Development. [www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1874/USAID_U.S_Direct_Hire_Workforce_Demographics_as_of_03.30.2016_\(Mid_Fiscal_Year_2016\).pdf](http://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1874/USAID_U.S_Direct_Hire_Workforce_Demographics_as_of_03.30.2016_(Mid_Fiscal_Year_2016).pdf). (Consulté le 5 octobre 2017.)

- Van Damme, D. 2017. *Why Do So Many Women Want to Become Teachers?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2017/03/why-do-so-many-women-want-to-become_1.html. (Consulté le 15 novembre 2017.)
- Vernos, I. 2013. Research management: quotas are questionable. *Nature*, Vol. 495, No. 7439, p. 39.
- Water and Sanitation Program. 2010. *Mainstreaming Gender in Water and Sanitation: Gender in Water and Sanitation*. Nairobi, World Bank. (Water and Sanitation Program Working Paper.)
- Webbink, D., Martin, N. G. and Visscher, P. M. 2010. Does education reduce the probability of being overweight? *Journal of Health Economics*, Vol. 29, No. 1, pp. 29–38.
- Weldon, S. L. and Htun, M. 2013. Feminist mobilisation and progressive policy change: why governments take action to combat violence against women. *Gender & Development*, Vol. 21, No. 2, pp. 231–47.
- WHO. 2008. *Gender and Health Workforce Statistics*. Geneva, World Health Organization. (Spotlight on Statistics.)
- _____. 2014. *Global Status Report on Noncommunicable Diseases*. Geneva, World Health Organization.
- _____. 2015a. *Global Health Observatory Data Repository: Tobacco Use*. Geneva, World Health Organization. <http://apps.who.int/gho/data/view.main.1805WB?lang=en>. (Consulté le 5 février 2017.)
- _____. 2015b. *WHO Report on the Global Tobacco Epidemic, 2015: Raising Taxes on Tobacco*. Geneva, World Health Organization.
- _____. 2016. *Global Strategic Directions for Strengthening Nursing and Midwifery 2016-2020*. Geneva, World Health Organization.
- WHO and UN-Water. 2012. *UN-Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking Water (GLAAS) 2012: The Challenge of Extending and Sustaining Services*. Geneva, World Health Organization.
- _____. 2017. *Financing Universal Water, Sanitation and Hygiene under the Sustainable Development Goals: UN-Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking-Water (GLAAS) 2017 Report*. Geneva, World Health Organization.
- WHO Regional Office for Europe and BZgA. 2010. *Standards for Sexuality Education in Europe: A Framework for Policy Makers, Educational and Health Authorities and Specialists*. Cologne, Germany, Federal Centre for Health Education, BZgA.
- Williams, T. P. 2015. *Platform for Engagement: The Impact of Civil Society on Education in Rwanda – The Case of the RENCP*. Kigali, Three Stones Consulting, Ltd. (Report commissioned by UNICEF.)
- Wills, G. 2015. *A Profile of the Labour Market for School Principals in South Africa: Evidence to Inform Policy*. Stellenbosch, South Africa, University of Stellenbosch. (Economics Working Paper 12/15.)
- World Bank. 2015. *World Bank Group Gender Strategy (FY16-23): Gender Equality, Poverty, Reduction and Inclusive Growth*. Washington, DC, World Bank.
- World Vision. 2015. *Changing Lives through Social Accountability: Case Studies from World Vision's UK Government's Department for International Development (DFID) Programme Partnership Arrangement*. Milton Keynes, UK, World Vision UK.
- Zambruni, J. P., Rasanathan, K., Hipgrave, D., Miller, N. P., Momanyi, M., Pearson, L., Rio, D., Romedenne, M., Singh, S. and Young, M. 2017. Community health systems: allowing community health workers to emerge from the shadows. *The Lancet Global Health*, Vol. 5, No. 9, pp. e866–e67.
- Zhang, J. and Xu, L. C. 2016. The long-run effects of treated water on education: the rural drinking water program in China. *Journal of Development Economics*, Vol. 122, pp. 1–15.
- Zulu, J. M., Kinsman, J., Michelo, C. and Hurtig, A.-K. 2014. Integrating national community-based health worker programmes into health systems: a systematic review identifying lessons learned from low-and middle-income countries. *BMC Public Health*, Vol. 14, No. 1, p. 987.

Résumé sur l'égalité des genres

TENIR NOS ENGAGEMENTS EN FAVEUR DE L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 a ouvert un nouveau chapitre dans la longue lutte en faveur de l'égalité des genres. Son engagement à « ne laisser personne de côté » est l'expression de la conviction que les garçons et les filles, les hommes et les femmes devraient bénéficier du développement sur un pied d'égalité. Il envisage par ailleurs un « monde où l'égalité des sexes soit une réalité pour chaque femme et chaque fille et où tous les obstacles juridiques, sociaux et économiques à leur autonomisation aient été levés ».

Alors que le cinquième Objectif de développement durable (ODD) est essentiellement axé sur le genre, les autres objectifs soutiennent également l'autonomisation des femmes. Les relations entre les différents objectifs envoient un message puissant en faveur de la réalisation de l'égalité des genres dans différents domaines. Par exemple, l'égalité des genres dans l'éducation ne peut être obtenue que par des efforts spécifiques à l'éducation, mais elle dépend également d'interventions dans d'autres domaines. Dans le même temps, les progrès réalisés en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation peuvent avoir des effets importants sur l'égalité dans l'emploi, la santé et la nutrition.

Le Cadre d'action Éducation 2030, outil qui vise à aider la communauté internationale à atteindre l'ODD 4 sur l'éducation, reconnaît explicitement l'égalité des genres comme principe directeur lié à la réalisation du droit à l'éducation. Il stipule clairement que les filles et les garçons, les femmes et les hommes, doivent bénéficier des mêmes possibilités « dans et par l'éducation ».

Dans ce sixième résumé sur l'égalité des genres, qui fait partie d'une série qui a commencé en 2011, l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation reste concentrée sur une large conception de l'égalité des genres, qui va au-delà du simple comptage du nombre de filles et de garçons dans les classes. La première partie du résumé examine les disparités en matière de participation et de compétences, aux postes à responsabilité des secteurs éducatif et politique et dans certains aspects des infrastructures et des programmes scolaires. Elle examine également les questions liées au genre dans le cadre de la formation professionnelle, en explorant le rôle de l'éducation dans trois autres ODD concernant l'agriculture, la santé, et l'eau et l'assainissement. La deuxième partie du résumé analyse les institutions, les lois et les politiques afin d'explorer des manières de déterminer et de faire appliquer le principe de responsabilité pour l'égalité des genres dans l'éducation.

