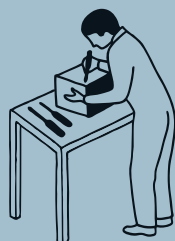
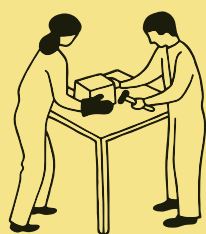




Éducation pour tous

JEUNES ET COMPÉTENCES

L'éducation au travail



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



Synthèse relative
aux questions de genre

Jeunes et compétences :
L'éducation au travail

**Synthèse relative
aux questions de genre**

©UNESCO, 2013
Tous droits réservés
Première édition
Publié en 2013 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France
Création graphique : FHI 360
Mise en page : UNESCO
Imprimé par l'UNESCO

Illustration de couverture
© UNESCO/Sarah Wilkins

Sommaire

Messages.....	1
Objectifs de l'Éducation pour tous	1
Jeunes et compétences : l'éducation au travail	2

Première partie — Suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT	3
Introduction.....	4
La scolarisation des filles se heurte à des obstacles :	5
Les disparités entre les sexes perdurent en matière d'acquis de l'apprentissage.....	12
Agir contre les facteurs qui défavorisent les garçons dans le secondaire et contribuent à les en détourner.....	16
Les disparités dans l'enseignement secondaire s'observent parfois au détriment des garçons.....	16
Pourquoi certains garçons sont défavorisés dans l'enseignement secondaire	20
Désavantage et démotivation des garçons : comment y remédier	23
Conclusion	27

Base de données mondiale sur les inégalités éducatives.....	28
---	----

Deuxième partie — Jeunes et compétences : l'éducation au travail	29
Les jeunes femmes pauvres sont celles qui ont le moins de chances d'avoir les compétences nécessaires pour trouver un travail décent	30
Les disparités de genre sont aggravées par les écarts de richesse	30
Le lieu de résidence pèse sur l'acquisition des compétences fondamentales	31
Il faut que les jeunes femmes aient une deuxième chance d'acquérir des compétences de base pour savoir lire, écrire et compter	32
Le manque de compétences retentit pour toujours sur la vie des jeunes femmes et la croissance de leur pays.....	32
La discrimination selon le sexe, quand elle est présente dans l'éducation, se poursuit au travail.....	33
Beaucoup de jeunes femmes ne figurent pas parmi la population active	34
Beaucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus	36

Enseignement secondaire : préparer le terrain pour les emplois de demain	38
Supprimer les obstacles qui bloquent l'entrée dans l'enseignement secondaire	38
Améliorer la pertinence de l'enseignement secondaire par rapport au monde du travail : remédier à la discrimination dans les stages et l'apprentissage	41
Conclusion	43
Les jeunes citadines sont nombreuses à manquer des compétences fondamentales	44
La discrimination exclut bien des femmes des bons emplois	44
Élargir les possibilités de formation qualifiante pour les jeunes défavorisés	45
Les jeunes rurales sont celles qui ont le plus besoin de compétences	48
Dans les zones rurales, les jeunes femmes sont plus désavantagées que les jeunes hommes	48
Répondre aux besoins de formation de la jeunesse rurale	50
Recommandations	56

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

Figure 1 : Des progrès ont été réalisés dans la réduction des disparités entre les sexes mais l'accès des filles à l'école se heurte encore à des obstacles majeurs	8
Figure 2 : On prévoit que près d'un enfant sur deux non scolarisé ne sera jamais inscrit à l'école	9
Figure 3 : Les filles pauvres ont des chances plus faibles d'aller à l'école primaire	10
Figure 4 : La probabilité de n'être pas scolarisés est plus forte pour les enfants des familles les plus pauvres	11
Figure 5 : Les filles font mieux que les garçons en lecture mais les garçons sont souvent meilleurs en mathématiques	13
Figure 6 : L'écart entre les sexes a augmenté pour la lecture	14
Figure 7 : Pour bon nombre de jeunes, six années de scolarité ne suffisent pas pour acquérir les compétences en matière d'alphabétisme	15
Figure 8 : Dans plusieurs pays, le statut socioéconomique amplifie l'écart entre les sexes pour les résultats en lecture	22
Figure 9 : Les disparités de richesse sont encore aggravées par les disparités de genre	28
Figure 10 : L'écart entre les sexes est souvent plus grand parmi les plus pauvres	31

Figure 11 : Les jeunes des zones urbaines ont plus de chances d'acquérir les compétences fondamentales	31
Figure 12 : Les jeunes femmes sont souvent cantonnées dans des emplois faiblement rémunérés	33
Figure 13 : En Jordanie et en Turquie, de nombreuses jeunes femmes ne sont pas en recherche d'emploi	35
Figure 14 : Les jeunes femmes vivant en zone rurale sont les plus à risque de manquer de compétences fondamentales.....	49

Tableaux

Tableau 1 : Key indicators for EFA goals.....	3
Tableau 2 : Jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ayant pas achevé l'école primaire, par sexe.....	32

Encadrés

Encadré 1 : Désavantage des garçons en ce qui concerne la scolarisation dans le secondaire au Bangladesh	18
Encadré 2 : À la Trinité-et-Tobago, les garçons sont défavorisés dans l'enseignement secondaire.....	20
Encadré 3 : En Inde et au Pakistan, les femmes qui travaillent gagnent à avoir fait davantage d'études.....	36
Encadré 4 : Au Pérou, le programme PROJoven aide les jeunes à trouver un meilleur emploi	46
Encadré 5 : Doter les adolescentes de compétences dans les régions rurales d'Égypte.....	51
Encadré 6 : La formation, riposte du BRAC à toutes les formes de pauvreté	52
Encadré 7 : La Camfed dote les jeunes femmes pauvres des zones rurales de compétences commerciales.....	54



Jordan@UNESCO/T. Habjouqa

Malgré les progrès accomplis vers la parité des sexes dans les écoles primaires de nombreux pays, il subsiste des écarts marqués. La discrimination dans l'éducation et au travail continue à freiner les progrès vers l'égalité entre les sexes.

Objectifs de l'Éducation pour tous

- Le nombre des filles non scolarisées dans le primaire a diminué de moitié entre 1999 et 2010, tandis que celui des adolescentes non scolarisées a diminué d'un tiers.
- Le nombre de pays où les disparités entre les sexes étaient graves a diminué de moitié entre 1999 et 2010, passant de 33 à 17.
- Malgré les progrès vers la parité des sexes, il reste beaucoup à faire. Soixante-huit pays ne sont pas encore arrivés à la parité dans le primaire ; dans soixante d'entre eux, ce sont les filles qui sont défavorisées.
- Les fichiers scolaires de certains pays font apparaître des écarts énormes entre les sexes. Au Pakistan, il y a encore plus de trois millions de filles en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisées. En Afghanistan, malgré d'immenses progrès, les données les plus récentes montrent qu'il n'y a que sept filles pour dix garçons à être scolarisées.
- Au niveau de l'enseignement secondaire, quatre-vingt-dix-sept pays n'ont pas réalisé la parité des sexes ; dans quarante-trois d'entre eux, les filles sont défavorisées. Il y a beaucoup de pays à revenu intermédiaire et élevé où la probabilité est plus forte pour les garçons que pour les filles de n'être pas scolarisés dans le secondaire.
- Les filles lisent mieux que les garçons, aux niveaux primaire comme secondaire, et l'écart se creuse. Dans la plupart des pays, les garçons réussissent mieux en mathématiques, mais certains éléments donnent à penser que cet écart-là pourrait être en train de s'amenuiser.
- Refuser l'accès à l'éducation aux filles et aux jeunes femmes a des effets à long terme. Des 775 millions d'adultes qui ne savent ni lire ni écrire, les deux tiers sont de sexe féminin.
- Les disparités entre les sexes sont encore aggravées par les disparités de revenu. Dans la plupart des pays pauvres, la probabilité est plus forte pour les filles que pour les garçons de n'avoir jamais été scolarisées.

Jeunes et compétences : l'éducation au travail

- À force de négliger l'éducation, on a un déficit de compétences chez les jeunes qui abordent actuellement le monde du travail, et les jeunes femmes sont les plus touchées : il y a dans les pays en développement 116 millions de jeunes femmes âgées de 15 à 24 ans qui n'ont pas achevé l'école primaire et n'ont pas de compétences pour travailler.
- La discrimination dont souffrent les filles et les jeunes femmes dans le monde scolaire se trouve renforcée au travail. Les jeunes femmes risquent beaucoup plus d'être invisibles sur le marché du travail que les hommes ; elles travaillent souvent de longues heures à des tâches domestiques et sur le marché informel, que les décideurs remarquent beaucoup moins.
- Même pour celles qui ont un emploi, le risque est beaucoup plus grand pour les jeunes femmes d'être moins rémunérées que les jeunes gens ayant un niveau d'instruction égal ou inférieur, et de recevoir un salaire qui les laisse en dessous du seuil de pauvreté.



Première partie

Suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT

Tableau 1 : Indicateurs clés pour les objectifs de l'EPT

Progrès vers la parité entre les sexes par objectif de l'EPT

Indicateur			1999		2010	
			Homme	Femme	Homme	Femme
Objectif 1	Taux brut de scolarisation dans le préprimaire (%)	Monde	32	33	48	48
		PFR ¹	11	10	15	15
Objectif 2	Taux net de scolarisation dans le primaire (%)	Monde	85	79	90	88
		PFR	62	55	82	78
	Enfants non scolarisés (millions)	Monde	45,5	62,1	28,6	32,1
		PFR	18,3	20,9	10,3	11,9
Objectif 3	Taux brut de scolarisation dans le secondaire (%)	Monde	62	56	71	69
		PFR	32	26	45	39
	Adolescents non scolarisés (millions)	Monde	46,5	54,6	36,4	34,2
		PFR	10,2	11,6	8,5	9,1
Objectif 4	Taux d'alphabétisme des adultes (%) ²	Monde	82	69	89	80
		PFR	60	42	70	56
	Taux d'alphabétisme des jeunes (%) ²	Monde	88	79	92	87
		PFR	67	53	77	71
Objectif 5	Indice de parité entre les sexes dans le primaire	Monde	0,92		0,97	
		PFR	0,86		0,95	
	Indice de parité entre les sexes dans le secondaire	Monde	0,91		0,97	
		PFR	0,83		0,87	
Objectif 6	Part de personnel enseignant féminin, primaire (%)	Monde	58		62	
		PFR	38		43	
	Part de personnel enseignant féminin, secondaire (%)	Monde	52		52	
		PFR	30		30	

¹ PFR = Pays à faible revenu

² Les progrès concernent les périodes 1985-1994 (colonne de gauche) et 2005-2010 (colonne de droite)

Nombre de pays présentant des disparités en matière de :			2010
Objectif 1 ¹	Enseignement préprimaire, au détriment des	Garçons	40 sur 162
		Filles	28 sur 162
Objectif 2	Enseignement primaire, au détriment des	Garçons	8 sur 176
		Filles	60 sur 176
Objectif 3	Enseignement secondaire, au détriment des	Garçons	54 sur 157
		Filles	43 sur 157
Objectif 4	Taux d'alphabétisme des adultes, au détriment des	Hommes	2 sur 146
		Femmes	81 sur 146
	Taux d'alphabétisme des jeunes, au détriment des	Hommes	11 sur 146
		Femmes	37 sur 146
Objectif 6 ²	Lecture (2009 PISA), au détriment des	Garçons	74 sur 74
		Filles	0 sur 74
	Mathématiques (2009 PISA), au détriment des	Garçons	8 sur 74
		Filles	38 sur 74

¹ L'existence de disparités pour les Objectifs 1 à 4 signifie que l'indice de parité entre les sexes est inférieur à 0,97 ou supérieur à 1,03

² L'existence de disparités pour l'Objectif 6 veut dire qu'il existe un écart statistique significatif entre les résultats moyens des garçons et ceux des filles.



Egypte©UNESCO/Chris Stowers/Panos

Introduction

La parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation constituent un droit humain élémentaire, ainsi qu'un moyen important d'améliorer d'autres résultats socioéconomiques. La réduction de l'écart entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire est l'un des plus grands succès de l'EPT depuis 2000. Malgré cela, certains pays risquent encore de ne pas atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2015. L'objectif va au-delà du nombre de garçons et de filles scolarisés. Il faut s'attacher davantage à faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient un accès équitable aux possibilités d'éducation et qu'ils aient les mêmes chances de réussite scolaire.

Au niveau préprimaire, la parité entre les sexes avait été réalisée, en moyenne, dès 2000, un acquis qui n'a pas été remis en question depuis lors, même si, dans de nombreuses régions du monde, les effectifs restent faibles pour les garçons comme pour les filles. La région des États arabes est la seule où cet objectif n'a pas encore été atteint mais des progrès importants ont été accomplis, l'indice de parité entre les sexes (IPS) passant de 0,77 en 1999 à 0,94 en 2010.

Au niveau du primaire, les États arabes et l'Afrique subsaharienne, avec un IPS se situant à 0,93, n'ont pas encore atteint la parité. Toutefois ces régions ont enregistré d'importants progrès depuis 1999, puisque l'IPS y était alors de 0,87 et 0,85, respectivement. L'Asie du Sud et l'Asie de l'Est ont accompli d'énormes progrès depuis 1999, réalisant la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2010.

Si les filles sont moins nombreuses à être scolarisées, c'est principalement parce qu'elles sont moins susceptibles de commencer l'école. Une fois entrées à l'école, leurs chances de progresser dans le système sont analogues à celles des garçons.

Au niveau du secondaire, le tableau varie selon les régions. La situation est particulièrement préoccupante en Afrique subsaharienne, où l'IPS n'a pas évolué depuis 1999 (0,82). Les filles restent encore défavorisées dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Est. En Amérique latine et dans les Caraïbes, en revanche, l'écart entre les sexes s'inverse, puisque les filles sont plus nombreuses à être scolarisées que les garçons (Regard sur les politiques publiques). Pourtant, les inégalités dans le secondaire – qu'elles concernent l'accès ou les acquis scolaires – peuvent être évitées.

Les disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans le secondaire vont aussi en diminuant. Sur 137 pays disposant de données pour les deux années, le nombre de ceux où l'on comptait moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons en 1999 était de 28, dont 16 en Afrique subsaharienne ; en 2010, ce chiffre était tombé à 22 pays, dont 15 en Afrique subsaharienne.

Dans l'enseignement supérieur, les disparités entre les régions sont encore plus marquées que dans le secondaire : on compte six étudiantes pour dix étudiants en Afrique subsaharienne mais environ huit étudiants pour dix étudiantes en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest.

La parité entre les sexes demeure un défi dans de nombreux pays – mais l'égalité entre les sexes n'implique pas seulement qu'un nombre égal de garçons et de filles entrent à l'école et progressent dans leur scolarité. Il s'agit aussi de faire en sorte qu'ils soient traités sur un pied d'égalité dans le cadre scolaire – en offrant à tous un environnement sûr, sécurisant et propice à l'apprentissage – et qu'ils aient les mêmes chances de réussite scolaire, de façon à pouvoir, une fois devenus adultes, participer dans des conditions

équitable à la vie sociale, économique et politique.

L'analyse des évaluations internationales et régionales des compétences fait apparaître des différences marquées entre les sexes dans les résultats de l'apprentissage selon les matières, ce qui donne à penser que davantage d'efforts doivent être déployés pour prévenir de tels écarts. Les filles réussissent mieux que les garçons en lecture et tout indique que l'écart se creuse. Les garçons conservent l'avantage en mathématiques dans la plupart des pays, mais il semblerait que l'écart aille en se réduisant.

Plusieurs initiatives inédites – notamment le Partenariat mondial pour l'éducation des filles et des femmes et le Panel de haut niveau sur l'éducation des filles et des femmes et l'égalité des genres, lancés l'un et l'autre par l'UNESCO en mai 2011 – offrent de nouvelles possibilités de mettre en lumière et de surmonter les obstacles à la parité et l'égalité pour les filles. Il importe que ces initiatives de haut niveau s'attaquent aux causes profondes de l'inégalité entre les sexes et se traduisent par des actions concrètes qui permettront d'égaliser les chances entre les filles et les garçons.

La scolarisation des filles se heurte à des obstacles :

Au cours de la décennie écoulée, des progrès considérables ont été réalisés pour réduire les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire, mais plusieurs pays ont encore beaucoup de chemin à parcourir. Ils ont raté l'échéance de 2005 et risquent fort de ne pas tenir davantage celle de 2015.

Les raisons pour lesquelles les filles sont défavorisées varient selon les cas mais l'analyse réalisée aux fins du présent Rapport montre que, dans les pays les plus éloignés de l'objectif de la parité, la principale difficulté pour les filles est d'abord d'entrer à l'école. Une fois qu'elles sont inscrites, leurs chances d'achever le parcours primaire sont

généralement les mêmes que celles des garçons.

Le nombre de pays où les filles sont extrêmement défavorisées ou qui affichent un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,70 est tombé de 16 en 1990 à 11 en 2000 puis à 1 seulement – l'Afghanistan – en 2010. Malgré sa place en queue de classement, cependant, l'Afghanistan a surmonté les obstacles les plus colossaux concernant l'éducation des filles qu'aucun pays ait rencontrés : alors que le taux brut de scolarisation des filles était, selon les estimations, inférieur à 4 % en 1999, quand le régime des Taliban avait interdit l'éducation des filles, il est passé

à 79 % en 2010, ce qui a fait bondir l'IPS de 0,08 à 0,69. Mais il reste encore un long chemin à parcourir et le gouvernement doit continuer de s'attaquer aux obstacles qui entravent la scolarisation des filles. Les écoles communautaires situées à proximité du domicile se sont révélées une bonne solution pour remédier au problème de l'insécurité qui perdure dans de nombreuses régions du pays et empêche plus particulièrement l'inscription des filles à l'école (Burde et Linden, 2009).

Les situations d'inégalité prononcée – qui se traduisent par un IPS inférieur à 0,90 – sont aussi moins nombreuses qu'il y a dix ans. Sur 167 pays disposant de données pour 1999 et 2010, 33 avaient un IPS inférieur à 0,90 en 1999, dont 21 en Afrique subsaharienne. En 2010, on ne comptait plus que 17 pays dans ce groupe, dont 12 en Afrique subsaharienne.

Les pays où subsistent de fortes disparités entre les sexes sont aussi plus susceptibles d'avoir globalement des taux de scolarisation plus faibles. Tel est le cas en Afghanistan, en Côte d'Ivoire, en Érythrée, au Mali, au Niger, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, en République centrafricaine, au Tchad et au Yémen : tous ces pays ont un taux brut de scolarisation inférieur à 80% et un IPS inférieur à 0,90.

Mais les pays ayant un taux de scolarisation élevé peuvent aussi connaître des disparités marquées entre les sexes, une situation qui s'explique en partie parce que les écoles accueillent davantage de garçons que de filles ayant dépassé l'âge de la scolarité. Tel est le cas en Angola, au Bénin, au Cameroun, en République dominicaine et au Togo. On ne peut donc pas conclure qu'une augmentation des taux de scolarisation entraînera automatiquement une réduction de l'écart entre les sexes.

Dans certains pays qui n'ont pas réalisé la parité entre les sexes, l'IPS a néanmoins

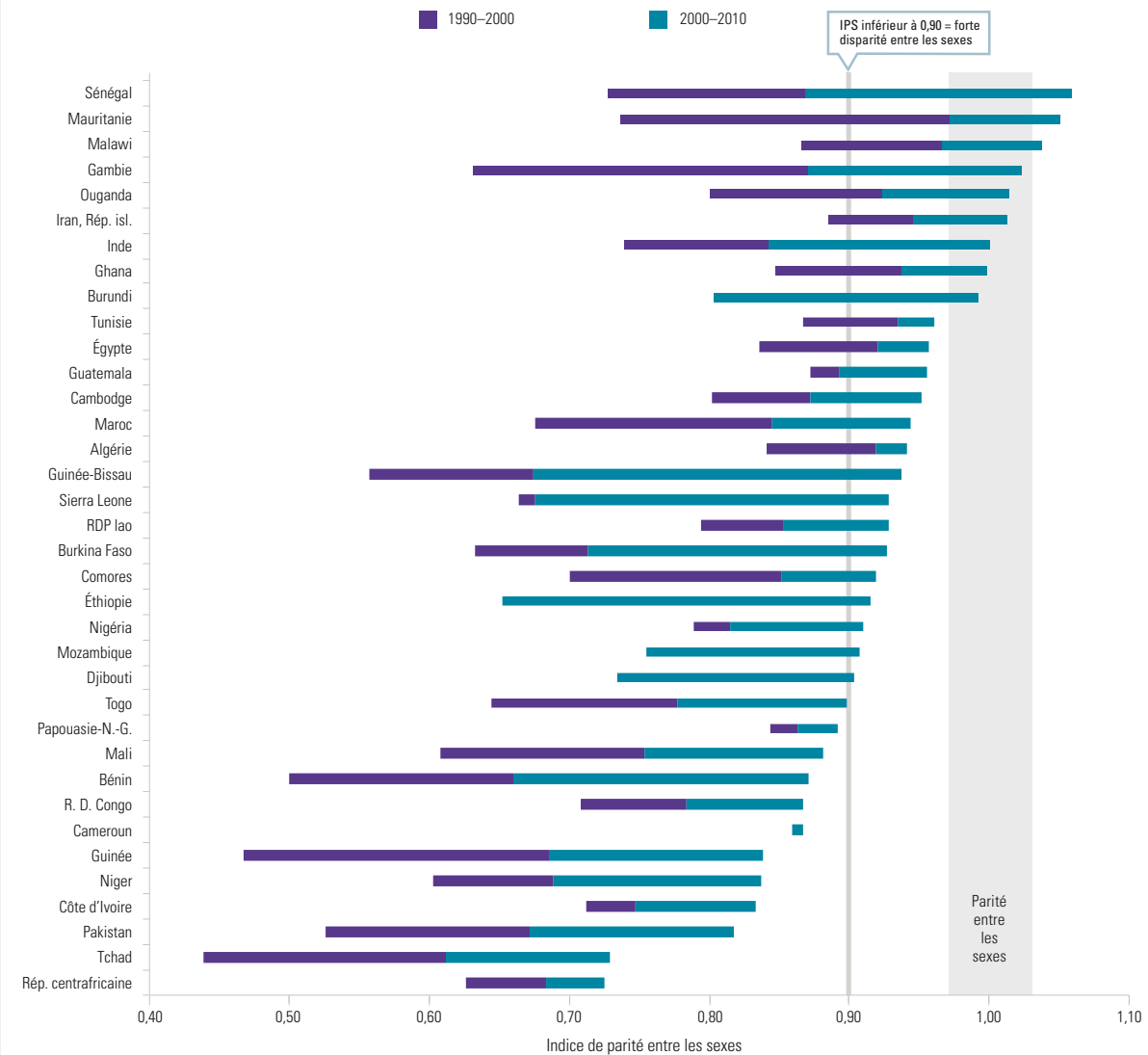
connu une amélioration rapide au cours des dix dernières années. En Éthiopie, par exemple, l'indice est passé de 0,65 en 2000 à 0,91 en 2010. Cette évolution traduit la volonté de l'Éthiopie d'élargir l'accès à l'enseignement primaire tout en luttant contre les inégalités dont sont victimes les filles. La rapidité de ces progrès permet d'espérer que la parité sera atteinte d'ici à 2015 mais il faudra pour cela mener une action concertée afin de battre en brèche les pratiques défavorables aux filles qui perdurent dans certaines régions du pays, en particulier là où les mariages précoces restent la norme.

Dans certains pays, au contraire, les progrès ont été très lents, qu'il s'agisse de pays dans lesquels les taux de scolarisation étaient au départ relativement élevés, comme le Cameroun et la Papouasie-Nouvelle-Guinée, ou de pays où ces taux étaient plutôt faibles, comme la République centrafricaine et la Côte d'Ivoire. La rapidité des progrès accomplis ailleurs donne à penser que ces pays pourraient eux aussi parvenir à la parité s'ils affichaient la même détermination pour agir au cours des prochaines années contre les facteurs qui désavantagent les filles.

Si l'on compare les pays disposant de données pour 1990, 2000 et 2010, on constate que sur les 38 pays où l'indice de parité entre les sexes était inférieur à 0,90 en 1990, 25 avaient franchi ce seuil en 2010. Mais six d'entre eux seulement étaient parvenus à la parité entre les sexes : Burundi, Gambie, Ghana, Inde, République islamique d'Iran et Ouganda. Au Malawi, en Mauritanie et au Sénégal, la scolarisation des filles a tellement progressé qu'il existe maintenant une légère disparité au détriment des garçons (figure 1.39). L'exemple de ces neuf pays montre les résultats qui peuvent être obtenus lorsqu'on met en place des stratégies propres à favoriser la parité tout en augmentant globalement les taux de scolarisation dans le primaire.

Figure 1 : Des progrès ont été réalisés dans la réduction des disparités entre les sexes mais l'accès des filles à l'école se heurte encore à des obstacles majeurs.

Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation pour les pays où l'IPS était inférieur à 0,90 en 1990, périodes 1990 à 2000 et 2000 à 2010



Note : seuls les pays disposant de données pour 1990, 2000 et 2010 sont pris en compte. Lorsque les informations manquaient pour une année donnée, on a utilisé les informations correspondant aux années antérieures ou postérieures (deux années d'écart maximum). L'Afghanistan et Oman n'ont pas été inclus parce qu'ils ont connu une évolution négative.
Source : base de données de l'ISU.

Dans divers pays qui avaient bien avancé sur la voie de la parité au cours des années 1990, les progrès se sont ralentis. Quelques-uns, comme l'Algérie, l'Égypte, le Maroc et la Tunisie, sont près du but : ces pays doivent s'attaquer aux problèmes qui empêchent

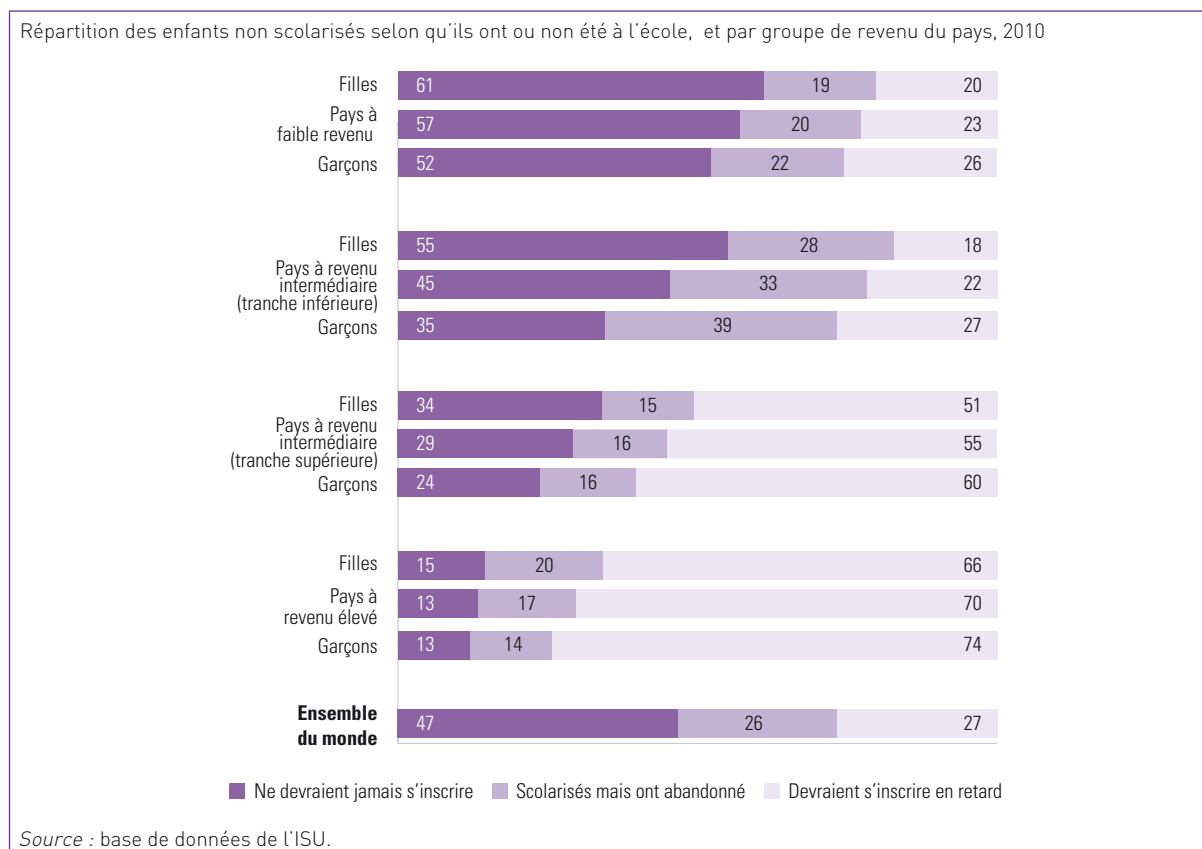
encore les filles les plus marginalisées d'aller à l'école. Le Tchad et la Guinée, où les progrès ont été plus lents au cours de la décennie écoulée, ont encore un certain chemin à parcourir pour atteindre l'objectif.

L'Angola et l'Érythrée suscitent des préoccupations particulières car ils ont régressé entre 1990 et 2010. Alors que dans ces deux pays l'IPS était supérieur à 0,90 en 1990, il s'est établi désormais à 0,81 en Angola et 0,84 en Érythrée : il est donc peu probable que la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire y soit réalisée d'ici à 2015. En Érythrée, non seulement l'écart entre les garçons et les filles s'est creusé mais, de surcroît, le taux brut de scolarisation des filles est tombé de 47 % en 1999 à 41 % en 2010.

Si l'on veut parvenir à la parité entre les sexes, il est indispensable de comprendre les raisons pour lesquelles les filles sont moins scolarisées. Est-ce parce qu'elles ont moins de chances d'accéder à l'école ? Ou bien cela tient-il au fait que les filles, tout en ayant les mêmes possibilités d'aller à l'école que les garçons, sont davantage susceptibles d'abandonner en cours de route ?

Les analyses réalisées par l'Institut de statistique de l'UNESCO permettent de projeter à partir des tendances antérieures la probabilité d'entrée dans le système éducatif des enfants actuellement non scolarisés (ISU, 2008). À l'échelle mondiale, la probabilité était que 47 % des enfants non scolarisés en 2010 n'entrent jamais à l'école. La proportion la plus élevée est celle des pays à faible revenu, où 57 % des enfants risquent de n'être jamais scolarisés. Dans les pays à revenu intermédiaire, où vit la majorité des enfants non scolarisés, la proportion correspondante est importante également, ce qui donne à penser que le revenu seul ne suffit pas à lutter contre ce problème. Dans ce groupe d'enfants difficiles à toucher, la probabilité de ne jamais aller à l'école est plus forte pour les filles que pour les garçons, et la différence est particulièrement marquée dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (Figure 2).

Figure 2 : On prévoit que près d'un enfant sur deux non scolarisé ne sera jamais inscrit à l'école



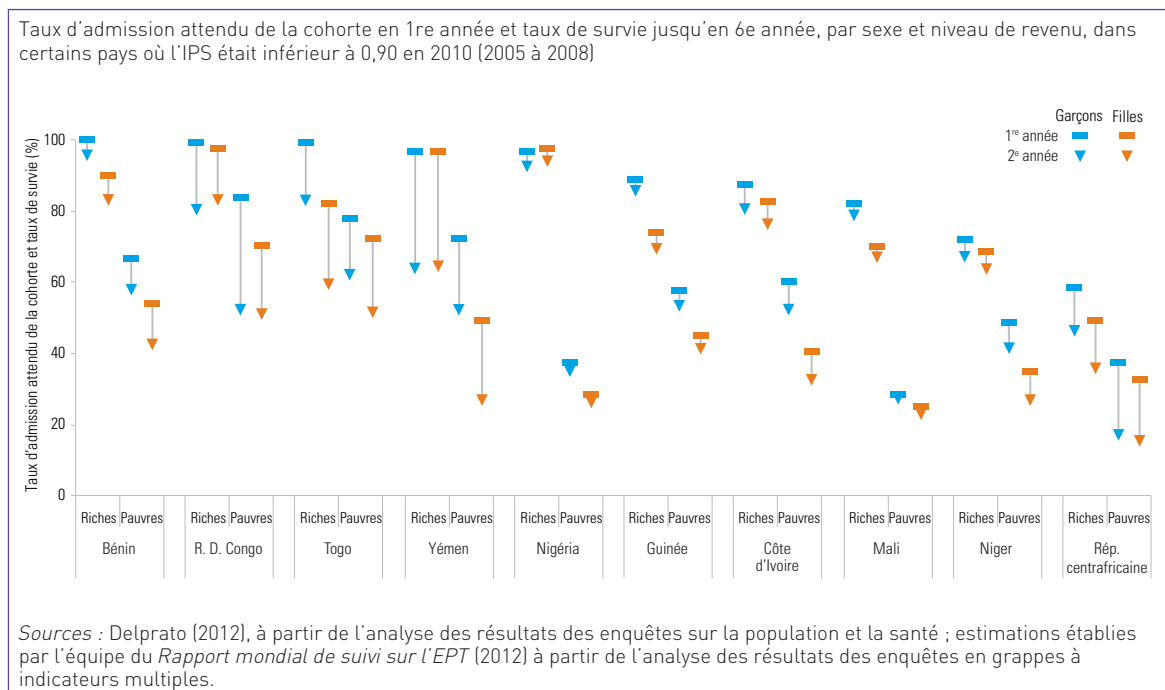
Afin de mieux comprendre les déséquilibres entre les sexes pour l'entrée à l'école et l'abandon scolaire, on a analysé aux fins du présent Rapport les données issues d'enquêtes sur les ménages menées dans neuf des seize pays où les disparités sont les plus fortes.

Il en ressort que les filles se heurtent à des obstacles plus importants pour accéder à l'école primaire. En Guinée, par exemple, 44 % des filles issues des ménages les plus pauvres commencent l'école, contre 57 % des garçons. Dans la plupart des cas, une fois inscrits à l'école, garçons et filles ont des chances égales d'effectuer le parcours scolaire. Par conséquent, si en Guinée 40 % des filles issues de ménages pauvres achèvent le cycle primaire contre 52 % des garçons, c'est en grande partie parce qu'au départ les filles sont moins nombreuses à aller à l'école (Figure 3).

Les enfants de ménages aisés ont une meilleure chance d'aller à l'école que les enfants de ménages pauvres mais les garçons de milieu aisé sont plus nombreux à aller à l'école que les filles de milieu aisé. Au Mali, par exemple, 70 % des filles issues des ménages les plus aisés vont à l'école, contre 81 % chez les garçons.

Il s'agit là d'une tendance d'ensemble, par rapport à laquelle on relève des exceptions. Ainsi, au Yémen, non seulement les filles ont moins de chances d'aller à l'école mais, une fois scolarisées, elles sont aussi moins susceptibles de parvenir en 6^e année. Seulement 49 % des filles pauvres vont à l'école, contre 72 % des garçons pauvres, et seulement 27 % des filles pauvres parviennent en 6^e année, contre 52 % des garçons pauvres.

Figure 3 : Les filles pauvres ont des chances plus faibles d'aller à l'école primaire



Les responsables de la formulation des politiques doivent s'attaquer aux causes de la non-scolarisation des filles en intervenant sur plusieurs fronts à la fois : il leur faut

mobiliser les communautés, avec l'appui des médias et des chefs locaux, pour envoyer les filles à l'école ; proposer un soutien financier ciblé ; élaborer des programmes et des

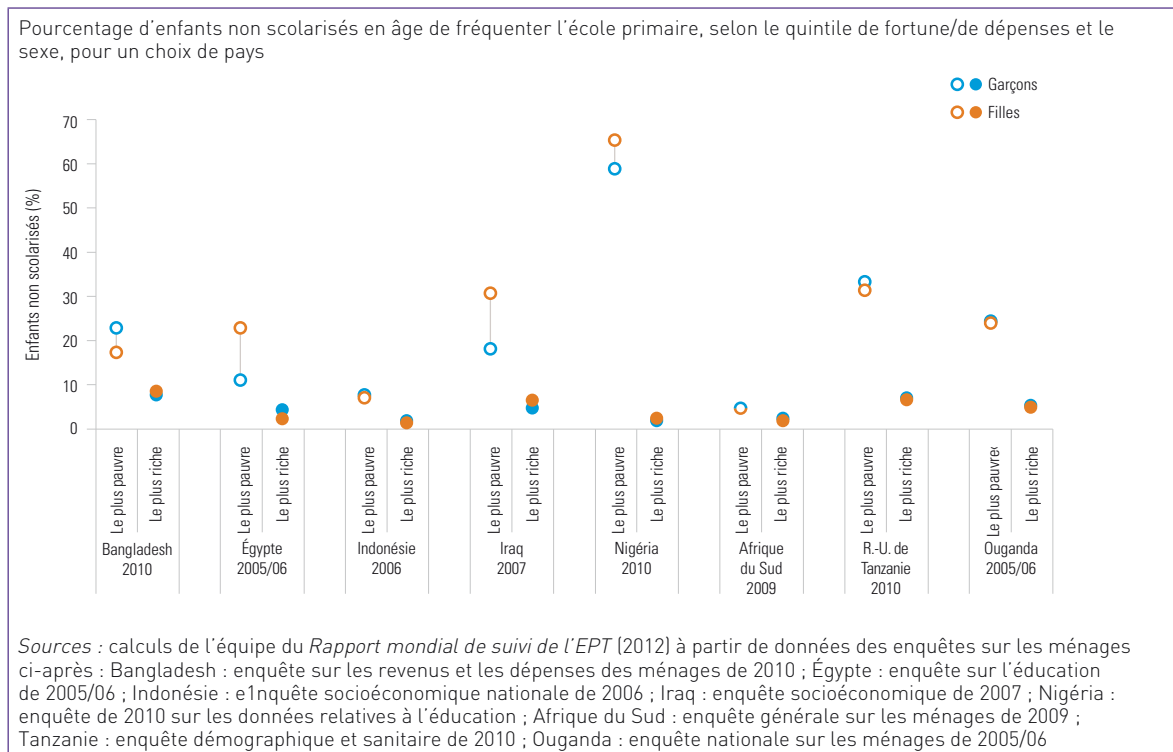
manuels qui prennent en considération les aspects sexospécifiques ; veiller à ce que le recrutement, l'affectation et la formation des enseignants tiennent compte des questions de genre ; s'assurer que les établissements scolaires offrent un environnement sain, sûr et exempt de violence sexiste (Clarke, 2011). Les pays qui ont su prendre les mesures voulues dans ces différents domaines sont aussi ceux qui ont le mieux réussi à réduire l'écart entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire au cours de la décennie écoulée.

Bien que les frais de scolarité ne soient pas la seule raison, ni nécessairement la principale, pour laquelle les filles ne sont pas scolarisées, la discrimination au sein des ménages peut faire qu'on dépense moins pour les filles que pour les garçons. Ce type de discrimination peut fonctionner de diverses manières. Dans

certains pays, il est plus probable que les filles ne soient pas scolarisées, et que pour elles, les dépenses d'enseignement soient donc nulles, surtout dans les ménages les plus pauvres, comme le montrent les cas de l'Égypte, de l'Iraq et du Nigéria (Figure 4).

Une fois les filles entrées à l'école, les dépenses peuvent être moins élevées pour elles que pour les garçons. En Inde par exemple, on a peu de raisons de penser qu'il existe une discrimination pour ce qui est des décisions de scolariser ou non les enfants dans le primaire, mais on en a de supposer que les décisions de dépenses d'enseignement favorisent les garçons dans des États comme l'Andhra Pradesh et le Madhya Pradesh (Azam et Kingdon, 2011 ; Zimmermann, 2012).

Figure 4 : La probabilité de n'être pas scolarisés est plus forte pour les enfants des familles les plus pauvres



Les disparités entre les sexes perdurent en matière d'acquis de l'apprentissage

Réaliser la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation suppose non seulement que les filles et les garçons aient des chances égales d'aller à l'école et d'y rester mais aussi qu'ils bénéficient des mêmes possibilités d'apprentissage.

Les évaluations régionales et internationales des compétences dans le primaire et le secondaire mettent en évidence des tendances nettement différenciées selon les sexes, et variant en fonction de la matière. Les filles réussissent mieux que les garçons en lecture dans tous les pays sauf un, mais les garçons conservent l'avantage en mathématiques dans la plupart des pays. La situation est moins contrastée en ce qui concerne les sciences ; dans beaucoup de pays on n'observe pas de différence significative entre les garçons et les filles (Figure 5). Ces schémas sont sensiblement les mêmes d'un niveau de l'enseignement à l'autre, d'une région à l'autre et, à l'intérieur d'un même pays, d'une catégorie de revenu à une autre.

Les résultats de l'enquête PISA de 2009 montrent, par rapport aux enquêtes précédentes, une supériorité encore plus marquée des filles en lecture, matière où elles réussissent nettement mieux que les garçons dans la totalité des 74 pays ou économies inclus dans l'enquête. Dans les pays de l'OCDE, l'avantage des filles en lecture équivalait en moyenne à une année de scolarité.

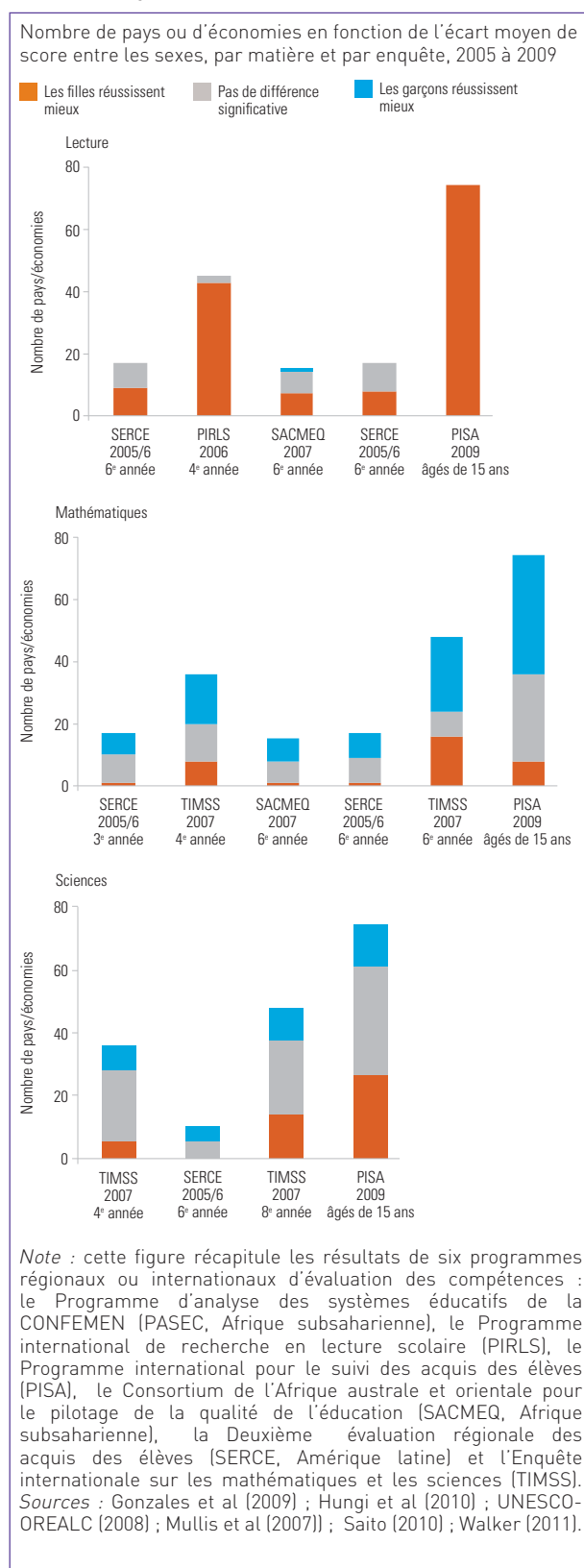
Mais, dans ces pays, les filles n'obtenaient pas toutes de bons résultats : une fille sur huit – et un garçon sur quatre – n'atteignaient pas le niveau 2, considéré comme le seuil à partir duquel les élèves possèdent les compétences en lecture qui leur permettront de participer

de manière efficace et productive à la vie de la société (OCDE, 2010d). Parmi les pays non-membres de l'OCDE inclus dans l'enquête, tels que la Malaisie et la Roumanie, une fille sur trois et un garçon sur deux, en moyenne, n'atteignaient pas ce niveau.

En mathématiques, l'écart est généralement à l'avantage des garçons, mais dans certains pays les filles réussissent aussi bien, voire mieux que les garçons. Les garçons obtenaient de meilleurs résultats que les filles dans 38 pays et, dans 28 pays, on ne relevait pas de différence significative entre les garçons et les filles. Ces dernières réussissaient mieux que les garçons dans 8 pays.

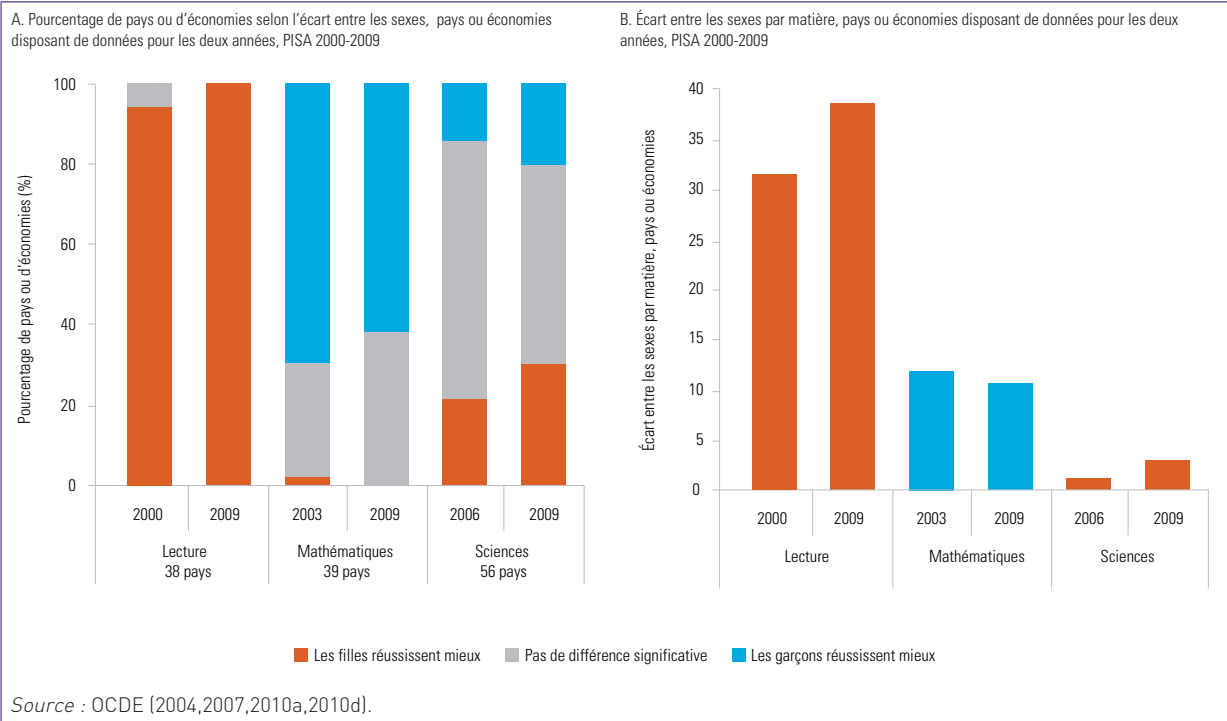
Si la tendance générale en mathématiques est l'inverse de ce que l'on observe pour la lecture, l'écart en faveur des garçons est plus réduit. En outre, on relève peu de différence entre les garçons et les filles s'agissant de ceux qui n'ont pas atteint le niveau minimum requis pour pouvoir utiliser efficacement leurs compétences : dans les pays de l'OCDE, chez les garçons comme chez les filles, près d'un sur cinq n'atteignait pas le niveau 2. Dans les pays non-membres de l'OCDE, près de la moitié des garçons et des filles n'atteignaient pas ce niveau.

En sciences, le tableau est plus nuancé que pour la lecture ou les mathématiques : on voit que dans certains cas, ce sont tantôt les garçons et tantôt les filles qui peuvent faire mieux que l'autre sexe. Dans 13 pays les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles, dans 34 pays on n'a pas relevé d'écart significatif et dans 27 pays les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons.

Figure 5 : Les filles font mieux que les garçons en lecture mais les garçons sont souvent meilleurs en mathématiques

Ces chiffres, qui correspondent à des moyennes, risquent de masquer les différences entre sous-groupes de la population. Ainsi, en Tunisie, on ne relevait pas d'écart entre garçons et filles dans le score moyen en sciences. Cependant, les garçons se situant dans le quartile socioéconomique le plus bas étaient davantage susceptibles que les filles du même groupe d'obtenir un résultat supérieur au niveau 2. À l'inverse, les filles se situant dans le quartile le plus élevé avaient davantage de chances que les garçons d'obtenir un score supérieur à ce niveau (Altinok, 2012b).

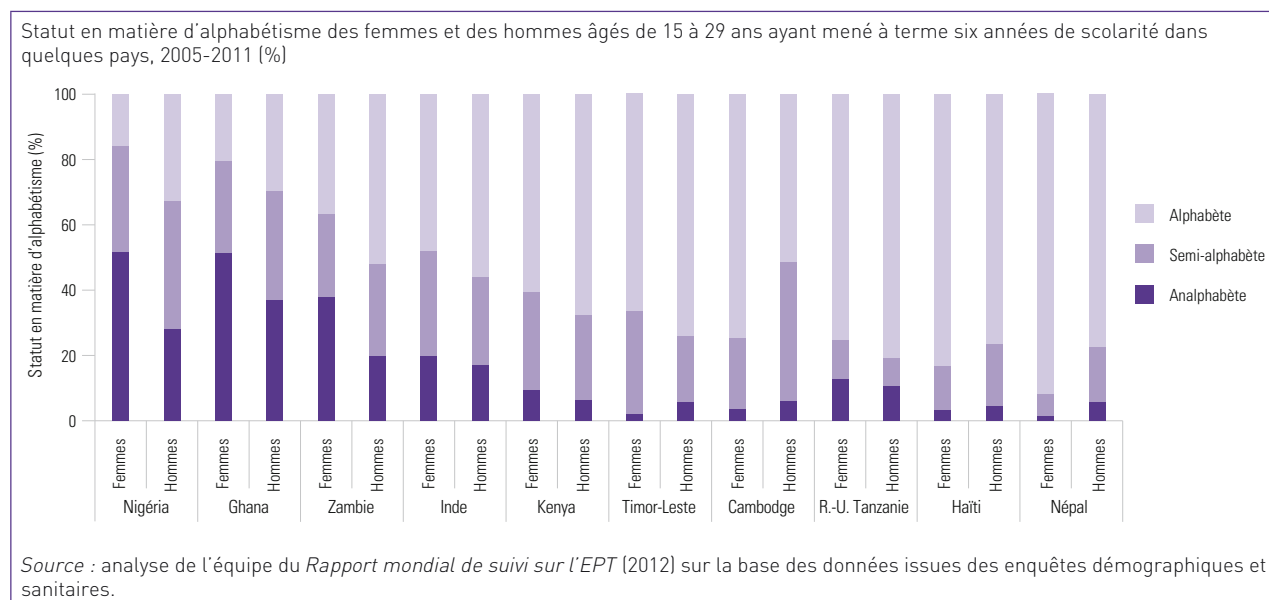
Globalement, il semble que les filles progressent plus en lecture que les garçons. Si l'on compare la situation dans le sous-ensemble des 38 pays qui ont pris part aux deux enquêtes PISA de 2000 et 2009, l'écart entre les filles et les garçons en lecture a augmenté de 7 points au profit des filles. L'augmentation a été importante au Brésil, en France, à Hong Kong (Chine), en Indonésie, en Israël, au Portugal, en République de Corée, en Roumanie et en Suède. En France, en Roumanie et en Suède, le creusement de l'écart s'explique principalement par une baisse des scores obtenus par les garçons (OCDE, 2010a). Si l'écart en faveur des filles s'est creusé pour la lecture, certains éléments montrent que l'amélioration de leurs performances en mathématiques a permis de réduire l'écart avec les garçons dans cette discipline (Figure 6).

Figure 6 : L'écart entre les sexes a augmenté pour la lecture

Bien que globalement, dans les pays à revenu plus élevé, les filles lisent mieux que les garçons, une proportion considérable des adultes qui sont complètement ou en partie analphabètes est constituée de femmes. Au niveau mondial, deux tiers des 775 millions d'adultes qui étaient analphabètes en 2010 étaient de sexe féminin. Une des raisons de cet état de choses est que certaines d'entre elles n'ont jamais été à l'école, ou ont abandonné l'école tôt. Mais ce n'est pas la seule.

Les enquêtes réalisées dans dix pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (tranche inférieure) montrent que nombre de jeunes âgés de 15 à 29 ans n'avaient pas appris à lire et à écrire après avoir achevé six années de scolarité. Dans sept de ces pays, la probabilité était plus forte pour les jeunes filles que pour les jeunes gens d'être analphabètes ou semi-analphabètes. On peut citer l'exemple du Ghana, où 51 % des jeunes femmes qui avaient accompli six années de scolarité étaient analphabètes en 2008, contre 37 % des jeunes gens (figure 7).

Figure 7 : Pour bon nombre de jeunes, six années de scolarité ne suffisent pas pour acquérir les compétences en matière d'alphabétisme



Il n'existe pas de différence foncière quant aux capacités des filles et des garçons en lecture, en mathématiques ou en sciences. Placés dans de bonnes conditions, filles et garçons peuvent réussir aussi bien les uns que les autres dans ces matières. Afin de combler l'écart en lecture, les parents, les enseignants et les responsables de la formulation des politiques devraient trouver des moyens

créatifs d'inciter les garçons à lire davantage, notamment en tirant parti de leur intérêt pour les textes numériques. Pour ce qui est des mathématiques, les progrès de l'équité entre les sexes hors du cadre scolaire, en particulier en termes de perspectives d'emploi, pourraient jouer un rôle majeur pour réduire les disparités (Kane et Mertz, 2012).

Agir contre les facteurs qui défavorisent les garçons dans le secondaire et contribuent à les en détourner



Haiti©UNESCO/E. Abramson

Alors que, dans le monde entier, davantage d'élèves ont la chance d'accéder à l'enseignement secondaire, il est capital de veiller à ce que les filles et les garçons profitent équitablement de cette avancée. Au niveau du primaire, les filles restent beaucoup plus susceptibles d'être défavorisées dans de nombreux pays : il est donc impératif de continuer à focaliser l'action internationale sur l'appui aux filles. Toutefois, au niveau du secondaire, ce sont les garçons qui sont désavantagés dans certains pays.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2012 fait apparaître que quand ce sont les garçons qui sont désavantagés dans le secondaire, les causes ne sont pas les mêmes que quand ce sont les filles, et que les mesures nécessaires pour y remédier sont souvent différentes. La moindre scolarisation des garçons ou leurs résultats moins bons peuvent s'expliquer en partie par le désavantage lié à la pauvreté, et en partie par la démotivation, allant de pair avec la désaffection à l'égard de l'école et le sentiment de ne pas être à sa place dans le milieu scolaire.

Les disparités dans l'enseignement secondaire s'observent parfois au détriment des garçons

Les garçons sont moins susceptibles que les filles d'entrer dans le secondaire et, s'ils accèdent à ce niveau, d'y réussir aussi bien qu'elles, en particulier dans de nombreux pays à revenu moyen supérieur ou à revenu élevé. L'expérience de ces pays est une source d'enseignements pour les pays plus pauvres où les effectifs augmentent dans le secondaire.

Inégalité en matière de participation scolaire : dans certains pays, les filles sont plus nombreuses à être scolarisées que les garçons. Dans plus de la moitié des 97 pays où la parité entre les sexes n'est pas réalisée au niveau du secondaire, le problème tient au fait que les garçons sont moins nombreux que les filles à être scolarisés.

- Dans 54 pays, les disparités en matière de scolarisation dans le secondaire jouent en défaveur des garçons ; dans 15 de ces pays, la disparité est si marquée que l'on compte moins de 90 garçons scolarisés pour 100 filles.
- Dans le premier cycle du secondaire, les garçons sont défavorisés dans 33 pays ; dans 6 de ces pays, on compte moins de 90 garçons scolarisés pour 100 filles.
- Dans le deuxième cycle du secondaire, les garçons sont défavorisés dans 75 pays ; dans 42 de ces pays, on compte moins de 90 garçons scolarisés pour 100 filles.

Dans la plupart des pays où les garçons sont moins scolarisés que les filles dans le premier cycle du secondaire, la disparité s'explique par des taux plus élevés d'abandon scolaire chez les garçons et non par des taux de transition vers le secondaire plus élevés chez les filles. Au Nicaragua, par exemple, la proportion de filles et de garçons qui accèdent au premier cycle du secondaire est sensiblement la même mais, en 2010, les garçons ont été moins nombreux que les filles à achever ce cycle : le taux brut de scolarisation était de 88 % pour les garçons et les filles, alors que le taux brut d'achèvement du premier cycle d'enseignement secondaire général était de 36 % pour les garçons, contre 50 % pour les filles.

La situation est analogue dans le deuxième cycle du secondaire mais le nombre de pays pour lesquels on dispose de données est moindre. Au Paraguay, on relevait en 2008 un écart de deux points de pourcentage en faveur des filles pour le taux brut de scolarisation dans le deuxième cycle d'enseignement secondaire général et un écart de dix points de pourcentage en leur faveur pour le taux brut d'achèvement de ce cycle (base de données de l'ISU).

La moindre scolarisation des garçons est un phénomène plus courant dans les pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé ayant globalement des taux de scolarisation importants. En Colombie, au Costa Rica et au Mexique, pays où les taux bruts de scolarisation dans le secondaire sont tous supérieurs à 80 %, on compte moins de 95 garçons scolarisés pour 100 filles (tableau 1.10). Mais dans certains pays plus pauvres aussi, les garçons sont moins susceptibles d'être scolarisés : tel est le cas dans 15 pays à revenu moyen inférieur et dans trois pays à faible revenu – Bangladesh, Myanmar et Rwanda (encadré 1).

Encadré 1 :

Désavantage des garçons en ce qui concerne la scolarisation dans le secondaire au Bangladesh

Le Bangladesh est l'un des seuls trois pays à faible revenu où l'on compte plus de filles que de garçons dans le secondaire. Cette disparité s'explique en grande partie par les mesures prises pour favoriser la scolarisation des filles, ce qui montre la nécessité de mettre en place des programmes analogues prenant en compte les obstacles - en particulier la pauvreté - auxquels se heurtent les garçons pour suivre un enseignement secondaire. L'écart de scolarisation s'observe dès la première année du primaire et persiste de la sixième à la dixième années du secondaire, le désavantage des garçons s'accroissant au fil du temps (figure 1.43). Dans les onzième et douzième années, la disparité joue en faveur des garçons mais globalement les taux de scolarisation sont extrêmement faibles pour les garçons comme pour les filles.

Cette situation, unique en son genre, est essentiellement la résultante du programme de bourses instauré au début des années 90, qui offre la gratuité de l'enseignement secondaire et le versement d'une somme d'argent à toutes

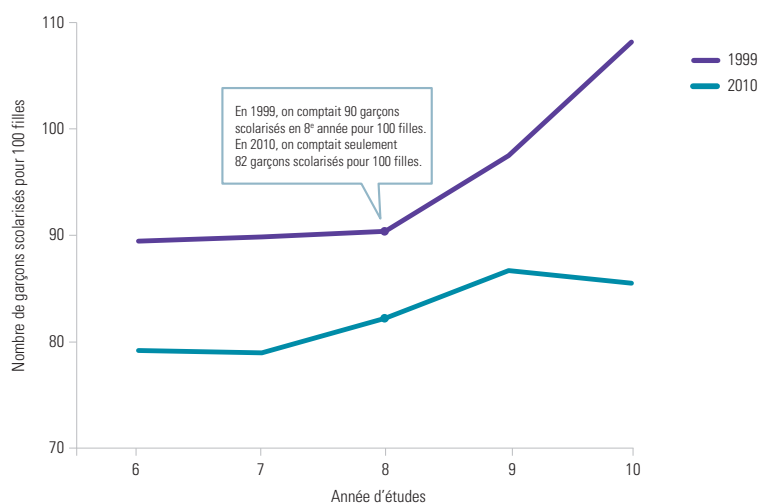
les filles scolarisées, hormis dans les grandes zones urbaines. Conjugué à d'autres politiques et projets, ce programme a été très largement couronné de succès puisqu'il a permis de faire passer les taux de scolarisation féminine dans le secondaire de 25 % (1992) à 60 % en 2005.

L'écart entre les sexes n'est pas imputable à une diminution en valeur absolue du nombre des garçons scolarisés - au pire, les taux de scolarisation des garçons pauvres ont peut-être stagné et il n'est pas certain que cela soit en raison du soutien accordé aux filles. À mesure que les garçons pauvres entrent dans l'adolescence, ils ont plus de possibilités - et davantage besoin - de trouver un travail rémunéré, ce qui les amène à quitter l'école. Afin de mieux cibler la dimension pauvreté dans le cadre du programme, le versement des aides a été étendu aux garçons pauvres dans près d'un quart du pays depuis 2008.

Sources : Antoninis et Mia (2011) ; Asadullah et Chaudhury (2009) ; Banque mondiale (2008).

Au Bangladesh, le nombre de filles scolarisées dans le secondaire continue d'augmenter par rapport à celui des garçons

Nombre de garçons scolarisés pour 100 filles par année d'études, en 1999 et 2010



Source : base de données de l'ISU.

Dans les pays pauvres où le nombre de filles scolarisées dans le secondaire est inférieur

en moyenne à celui des garçons, ces derniers peuvent se trouver défavorisés localement. Ainsi, en Inde, l'Enquête sur la population et la santé de 2005-2006 a montré qu'à l'échelle du pays, parmi les jeunes âgés de 15 à 19 ans et scolarisés, la proportion de garçons était plus élevée (47 % contre 36 % pour les filles) ; mais la proportion de filles était plus élevée dans l'État du Kerala (67 % contre 62 % pour les garçons) et à Delhi (54 % pour les filles contre 49 % pour les garçons) (UNESCO, 2012c).

Dans certaines régions, le désavantage des garçons est plus susceptible d'apparaître comme une constante. Si l'on compare les pays pour lesquels on dispose de données, le nombre de garçons scolarisés est inférieur à celui des filles dans 64 % des pays de la région Amérique latine et Caraïbes et dans 57 % des pays de l'Asie de l'Est et du Pacifique. Dans la plupart des pays où l'on observe une inversion de l'écart entre les sexes, il ne s'agit pas là d'un phénomène nouveau. Ainsi, en République dominicaine, en Afrique du Sud et dans la République bolivarienne du Venezuela, cette tendance perdure depuis une décennie.

Inégalité des résultats : les filles réussissent mieux que les garçons dans de nombreux pays. Les évaluations internationales des apprentissages effectuées dans les pays à revenu moyen et à revenu élevé montrent que les filles sont meilleures que les garçons en lecture. L'enquête PISA de 2009, qui portait sur 34 pays de l'OCDE et 40 pays ou économies partenaires, a montré que les filles âgées de 15 ans obtenaient en lecture des scores nettement plus élevés que les garçons, et ce dans tous les pays. L'écart entre les sexes s'est creusé dans certains pays depuis 2000, essentiellement en raison d'une amélioration plus marquée des performances des filles.

Les garçons continuent à avoir l'avantage en mathématiques dans de nombreux pays mais, globalement, l'écart en leur faveur est moindre que l'avantage des filles en lecture. En sciences, les résultats sont moins asymétriques mais les pays où les filles réussissent nettement mieux sont plus nombreux que les pays où les garçons obtiennent de meilleurs résultats.



South Sudan©UNESCO/B. Desrus

Pourquoi certains garçons sont défavorisés dans l'enseignement secondaire

Les raisons qui expliquent la situation défavorisée des filles dans le secondaire, et qui ont le plus souvent à voir avec la discrimination, ne valent pas en général pour les garçons. Hors du cadre scolaire, la pauvreté et la nature du marché du travail risquent d'affecter les garçons plus que les filles. À l'école, l'environnement scolaire peut contribuer à démotiver les garçons.

Le désavantage des garçons est aggravé par la pauvreté. Les indicateurs, qui sont des moyennes, masquent le fait que les disparités au niveau du secondaire, loin de s'appliquer à tous les garçons, affectent surtout ceux qui sont marginalisés en raison de différents facteurs – pauvreté, classe sociale, appartenance ethnique, situation géographique, etc. Ces garçons sont soumis à des pressions économiques et sociales extrêmement fortes, qui influent de façon disproportionnée sur leur scolarisation et les résultats de leur apprentissage (encadré 2).

Encadré 2 :

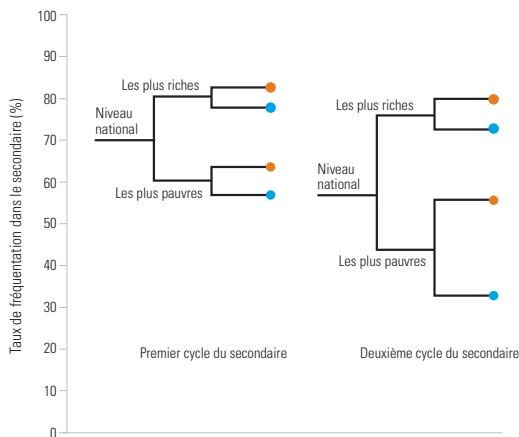
À la Trinité-et-Tobago, les garçons sont défavorisés dans l'enseignement secondaire

Dans les pays des Caraïbes, les garçons risquent plus d'être défavorisés dans le secondaire que les filles. L'exemple de la Trinité-et-Tobago illustre cette tendance, tant pour la fréquentation que pour les résultats scolaires (figure 1.44). Modérés dans le premier cycle du secondaire, les écarts de fréquentation scolaire s'amplifient pour les garçons les plus pauvres dans le deuxième cycle. En ce qui concerne les résultats scolaires, les différences entre les garçons et les filles en zone urbaine sont peu marquées, mais le fait de vivre en

milieu rural accentue le désavantage des garçons. Une fille de milieu aisé, qu'elle vive en ville ou à la campagne, obtient un score supérieur à la moyenne en Allemagne, mais un garçon pauvre vivant en milieu rural obtient un score proche de la moyenne au Tamil Nadu (Inde). Le désavantage des garçons tient, semble-t-il, à la conjugaison de deux facteurs : le marché du travail amène les garçons pauvres de milieu rural à quitter l'école et les niveaux élevés de violence chez les jeunes augmentent les risques que les garçons se détournent de l'école.

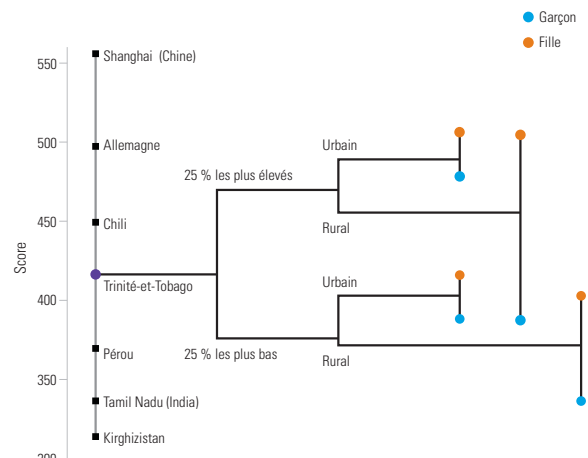
À la Trinité-et-Tobago, les garçons – en particulier ceux qui sont issus des ménages ruraux pauvres – sont extrêmement défavorisés en termes de participation scolaire et de résultats

A. Taux de fréquentation dans le secondaire en fonction du revenu et du sexe, 2006



Source : UNESCO (2012c).

B. Score moyen en lecture en fonction du statut socioéconomique et culturel, du lieu de résidence et du sexe, 2009



Note : les 25 % les plus élevés/les plus bas correspondent au classement des élèves en fonction de l'indice PISA du statut socioéconomique et culturel.
Source : Altinok (2012b), sur la base de l'enquête PISA de 2009.

Dans les pays où les garçons en âge d'être scolarisés dans le secondaire sont plus susceptibles que les filles de travailler hors du foyer, une telle situation risque de se traduire par un désavantage en termes d'éducation. En Amérique latine et dans les Caraïbes, on relève une forte corrélation entre le genre et le travail des enfants. Dans beaucoup de pays de la région, les jeunes garçons sont plus nombreux que les jeunes filles à rejoindre tôt les rangs de la main-d'œuvre et à effectuer un travail rémunéré (Cunningham et al., 2008).

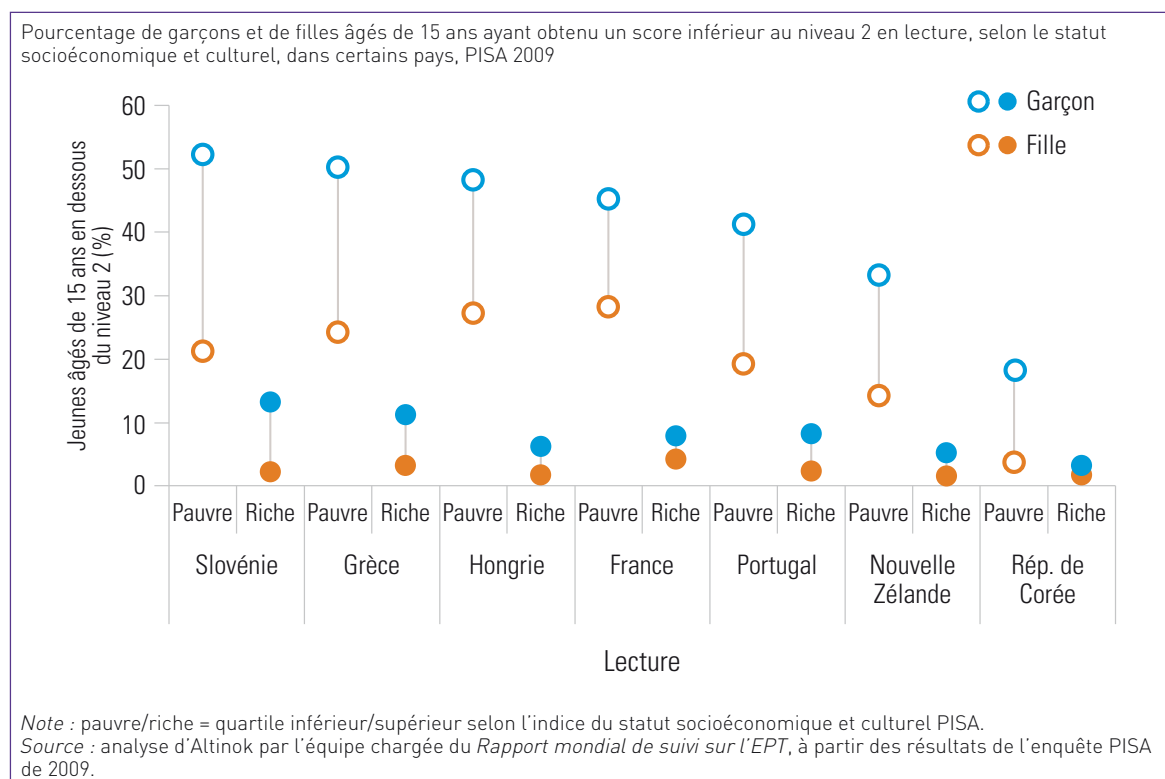
Les garçons qui ont une activité économique sont aussi plus susceptibles de ne pas fréquenter l'école. Les différences apparaissent d'abord parmi les enfants du premier cycle du secondaire mais elles deviennent encore plus marquées parmi les adolescents. Au Honduras, par exemple, l'un des pays où les disparités entre les sexes sont les plus fortes en matière de scolarisation dans le secondaire, 60 % des garçons âgés de 15 à 17 ans avaient une activité économique, contre 21 % chez les filles. Près de 82 % des garçons ayant une activité économique ne fréquentaient pas l'école, contre 61 % des filles (Guarcello et al., 2006). La pauvreté aggrave le désavantage des garçons.

Lorsque le revenu d'un ménage pauvre chute brutalement, la famille risque de réagir en retirant un garçon de l'école secondaire pour qu'il aille gagner de l'argent. Au Brésil, les adolescents de sexe masculin sont plus susceptibles d'abandonner l'école en raison de la nécessité d'entrer sur le marché du travail. En cas de diminution soudaine du revenu familial, la probabilité d'abandonner l'école est presque deux fois plus élevée (46 %) pour les garçons des foyers pauvres que pour les garçons d'autres milieux (Côrtes Neri et al., 2005 ; Duryea et al., 2007). De même, après le passage de l'ouragan Mitch qui dévasta les campagnes au Honduras en 1998, les enfants des familles pauvres risquaient davantage de manquer l'école – et les garçons, plus susceptibles que les filles de trouver un travail, ont été plus fortement pénalisés (Gitter et Barham, 2007).

Les stratégies adoptées par les ménages varient en fonction des possibilités d'emploi qui s'offrent. Si les parents considèrent que les emplois disponibles pour les jeunes garçons ne nécessitent pas d'achever les études secondaires, investir dans cet enseignement leur paraîtra moins avantageux qu'une entrée précoce sur le marché du travail. Les garçons et leur famille peuvent estimer que la nature ou la qualité de l'enseignement dispensé n'a aucun rapport avec le genre d'emplois proposés. Au Lesotho, pays rural, la garde du bétail contrarie généralement la scolarité des garçons pauvres, tandis que les filles sont en mesure de fréquenter l'école plus longtemps – encore que les taux de scolarisation féminine dans le secondaire soient eux aussi très faibles. Les activités liées à l'élevage risquent également de contribuer à la non-scolarisation des garçons dans d'autres pays de l'Afrique australe, tels que le Botswana et la Namibie (Jha et Kelleher, 2006).

Dans les pays plus riches, la pauvreté peut aussi avoir un impact négatif sur la scolarité des garçons dans le secondaire mais ce sont alors principalement les résultats scolaires qui s'en ressentent. Un statut socioéconomique plus bas amplifie le handicap des garçons en lecture dans de nombreux pays de l'OCDE (Figure 8). Ainsi, dans 7 pays de l'OCDE, les filles de milieu aisé obtiennent quasiment toutes le niveau 2 en lecture (celui qui, d'après l'OCDE, permettra aux élèves de participer de manière efficace et productive à la vie de la société). Dans ces pays, la plupart des garçons aisés réussissent eux aussi relativement bien, le pourcentage de ceux qui n'obtiennent pas le niveau 2 étant faible (de 3 % à 13 % selon les cas). Toutefois, la disparité entre les sexes est frappante parmi les élèves pauvres. En Grèce, par exemple, 24 % des filles se situant dans le quartile inférieur n'obtenaient pas le niveau 2, contre 50 % des garçons dans la même catégorie.

Figure 8 : Dans plusieurs pays, le statut socioéconomique amplifie l'écart entre les sexes pour les résultats en lecture



L'environnement scolaire peut aussi détourner les garçons de l'école. Dans certains pays où les écarts en matière de scolarisation et de résultats s'observent en défaveur des garçons, les enseignantes sont généralement plus nombreuses que leurs collègues masculins dans les établissements secondaires. Tel est le cas par exemple au Brésil, en Jamaïque et aux Philippines : dans ces pays, on compte de six à sept enseignants pour dix enseignantes. Ce constat a amené certains à se demander si les élèves n'ont pas un meilleur rapport avec les enseignants du même sexe qu'eux et si les professeurs hommes ne sont pas mieux placés pour enseigner à des garçons.

L'absence d'enseignants de sexe masculin susceptibles d'offrir un modèle peut défavoriser les garçons. Ils seraient aussi plus enclins à se détourner de l'école si la famille ne compte aucun adulte de sexe masculin auquel ils puissent s'identifier. Bien qu'aucun

élément ne corrobore de façon probante l'existence d'un tel lien entre la présence de modèles masculins et l'implication scolaire des garçons, les enseignants et les chefs d'établissement sont souvent convaincus de cette corrélation, comme le montre une enquête effectuée à la Trinité-et-Tobago (George et al., 2009).

Dans les Caraïbes, les garçons de milieu plus aisé sont davantage enclins à considérer l'enseignement supérieur et les carrières professionnelles comme des options réalistes, mais on observe qu'un cercle vicieux – désaffection à l'égard de l'école et adoption de conduites à risque – s'est mis en place pour les garçons plus pauvres en Jamaïque ainsi qu'à la Trinité-et-Tobago, où des gangs d'élèves ont fait leur apparition (PNUD, 2012). Les enseignantes peuvent être moins à même de discipliner les garçons dans de tels contextes marqués par la violence et des taux élevés de criminalité.

Les attentes des enseignants quant aux capacités des garçons et des filles peuvent influencer sur les résultats. D'après une étude réalisée en Jamaïque, les garçons, auxquels on répétait qu'ils étaient paresseux, avaient une faible estime d'eux-mêmes ; regroupés dans des classes de rattrapage, ils effectuaient un parcours scolaire médiocre et n'obtenaient pas de bons résultats (MSI, 2005). On a constaté que les enseignants n'attendaient pas grand-chose des garçons sur le plan des performances scolaires en Malaisie, à Samoa, aux Seychelles et à la Trinité-et-Tobago (Page et Jha, 2009).

Si les garçons ont le sentiment que les enseignantes font preuve de discrimination à leur égard, ils peuvent utiliser cela comme un argument pour justifier leur attitude négative envers l'école. Une étude portant sur plus de 200 enseignants et 3 000 élèves adolescents en Finlande a montré que si tous les enseignants avaient une perception plus négative du tempérament et des compétences scolaires des garçons que de ceux des filles,

les différences entre garçons et filles étaient moindres aux yeux des enseignants de sexe masculin qu'aux yeux de leurs collègues femmes (Mullola et al., 2012).

Le sexe de l'enseignant n'explique toutefois que partiellement les écarts observés entre les garçons et les filles en matière de résultats et d'implication. Les attitudes des enseignants à l'égard des modes d'apprentissage des garçons et des filles, de leur comportement et de leur réussite scolaire sont sans doute un facteur plus déterminant. Certains analystes soutiennent que s'il existe des différences entre les façons d'apprendre des garçons et des filles, ces différences sont moins importantes que les similitudes et peuvent être prises en compte dans le cadre pédagogique (Eliot, 2011 ; Hyde, 2005). Les enseignants doivent être conscients de ces différences lorsqu'elles existent et être préparés à adapter en conséquence leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation (Younger et al., 2005).

Désavantage et démotivation des garçons : comment y remédier

Les disparités et l'inégalité entre les sexes dans l'éducation n'ont rien d'inévitable. Dans les pays où les garçons sont défavorisés, les écoles et la société peuvent les aider de différentes façons à améliorer leur scolarisation, leur parcours scolaire et leurs acquis.

Les responsables de la formulation des politiques ont commencé à mieux prendre conscience des problèmes associés à la situation défavorisée des garçons dans le domaine de l'éducation et à leur démotivation. Dans certains contextes, cette évolution a été rendue possible parce qu'on a constaté qu'il existait un rapport entre les moins bonnes performances scolaires des garçons adolescents et l'augmentation de phénomènes tels que l'appartenance à des gangs, la violence, la criminalité, l'accès aux armes et les activités liées à la drogue,

comme dans les Caraïbes (Figuerola, 2010 ; Jha et al., 2012). Dans d'autres situations, l'intérêt accru porté par les médias aux classements des établissements scolaires en fonction de leurs résultats, conjugué à la hausse des taux de chômage chez les jeunes, a contribué à focaliser l'attention sur cette question, comme au Royaume-Uni (Cassen et Kingdon, 2007).

Toutefois, cette prise de conscience accrue ne se traduit pas encore suffisamment par des actions concrètes, parce que les raisons expliquant le désavantage des garçons sur le plan éducatif ne font pas l'objet d'un consensus mais aussi parce que l'on continue à juste titre de mettre l'accent sur les multiples obstacles auxquels les filles se heurtent toujours.



Kosovo@UNESCO/J. Idrizi

S'attaquer au problème de la moindre scolarisation et de la moindre réussite des garçons implique de prendre en compte, selon une démarche globale, le désavantage qui est le leur du fait des exigences du marché du travail ainsi que leur démotivation, imputable aux pratiques scolaires et aux attitudes des enseignants à leur égard.

Une action ciblée sur trois objectifs, qui valent également pour l'éducation des filles, s'impose :

1. réduire l'incidence de la pauvreté sur la scolarisation et la réussite scolaire ;
2. améliorer la qualité et la dimension inclusive de l'école ;
3. offrir une deuxième chance à ceux qui ont abandonné l'école.

Réduire la pauvreté peut favoriser la scolarisation des garçons et faciliter leur réussite. Les programmes de protection sociale peuvent promouvoir la participation scolaire des garçons et des filles et, dans certains cas, contribuer à améliorer les résultats de l'apprentissage (UNESCO, 2010b). De tels programmes doivent prendre en compte les questions de genre. En Jamaïque, le Programme of Advancement through Health and Education (PATH), financé sur fonds publics, prévoit le versement d'allocations en espèces aux familles pauvres sous certaines conditions ainsi que la suppression des frais de scolarité dans le secondaire et la gratuité des manuels. Ce programme a eu des retombées positives sur la fréquentation scolaire mais son impact sur les garçons âgés de 13 à 17 ans n'a pas été plus marqué que chez les filles, alors que la politique mise en œuvre visait précisément à remédier aux taux de scolarisation plus faibles des garçons adolescents (Levy et Ohls, 2007). Depuis 2008, les allocations sont plus élevées pour les garçons que pour les filles et plus importantes dans le secondaire que dans le primaire, compte tenu de la pression qui s'exerce sur les garçons pauvres pour qu'ils trouvent un travail (Fiszbein et al., 2009).

Les évaluations des programmes de versement d'allocations montrent qu'ils ne

profitent pas systématiquement davantage aux garçons dans les pays où ceux-ci sont plus défavorisés. Au Brésil, le programme Bolsa Familia a des effets tangibles sur les résultats scolaires mais il s'est révélé sensiblement plus bénéfique pour les filles dans les établissements du premier cycle du secondaire, se traduisant pour elles par une baisse des taux d'abandon scolaire et une hausse des taux de passage au niveau supérieur (Glewwe et Kassouf, 2012). Au Mexique, la bourse accordée aux ménages dans le cadre du programme Progresa (rebaptisé par la suite Oportunidades) était plus importante pour les filles en âge de suivre un enseignement secondaire. Elle a permis d'accroître la fréquentation scolaire de 7,5 % parmi les garçons âgés de 14 à 17 ans, soit un peu moins que pour les filles (Attanasio et al., 2012 ; Barrera-Osorio et al., 2011). De tels résultats montrent la nécessité de prendre en considération les obstacles à la scolarisation des garçons lorsqu'on conçoit des programmes de ce type.

Des écoles de qualité et inclusives peuvent créer l'environnement adéquat. Différentes approches peuvent contribuer à favoriser l'implication et la réussite des garçons, en promouvant à l'école une éthique de la coopération, le respect des élèves et la lutte contre les stéréotypes sexistes. Certains pays

ont encouragé les établissements à élaborer eux-mêmes leurs propres solutions pour améliorer les résultats des garçons.

En Angleterre, le projet Raising Boys' Achievement a travaillé avec les établissements primaires et secondaires qui avaient réussi à réduire les écarts entre les sexes, afin de définir les stratégies permettant d'améliorer l'apprentissage des garçons et leur investissement dans l'école. Certains établissements privilégiaient une démarche individualisée pour stimuler l'intérêt des garçons et les motiver, par exemple en fixant des objectifs réalistes propres à leur donner davantage confiance en eux.

D'autres établissements, confrontés à la diversité des modes d'apprentissage chez les filles comme chez les garçons, ont réagi en adaptant leurs méthodes pédagogiques. Ils ont notamment valorisé les approches créatives de la littérature et les échanges interactifs en salle de classe. Des démarches institutionnelles ont également été mises en œuvre à l'échelle de tout un établissement. Ainsi, certaines écoles ont promu l'esprit d'équipe afin que les élèves qui réussissent moins bien ne se sentent pas exclus (Younger et al., 2005).

En Australie, un programme analogue, Boys' Education Lighthouse Schools, a documenté les meilleures pratiques en matière d'éducation des garçons dans quelque 350 établissements. Sur cette base, un recueil de matériels pédagogiques a été élaboré à l'intention des enseignants. Dans le cadre d'un projet complémentaire, Success for Boys, des subventions ont été accordées à 1 600 établissements pour améliorer l'éducation des garçons. Le programme conçu à cette fin mettait notamment l'accent sur un enseignement efficace des compétences de base et sur l'utilisation des technologies de l'information pour impliquer plus étroitement les garçons dans un apprentissage actif (Munns et al., 2006).

Cette expérience, à la faveur de laquelle les enseignements tirés ont été mis à profit pour élaborer un programme de formation des enseignants, constitue un exemple assez rare. Peu de pays, semble-t-il, accordent une attention suffisante au développement des compétences pédagogiques visant à réduire l'écart entre les sexes en matière de réussite et à enrayer la désaffection des garçons à l'égard de l'école. Lorsqu'il s'agit des acquis de l'apprentissage, ce qui importe est la capacité des enseignants à stimuler et accompagner cet apprentissage pour les garçons comme pour les filles. D'où la nécessité d'une formation pédagogique de grande qualité qui prépare aussi les enseignants à prendre en compte comme il se doit les questions de genre.

Dans certains pays, le regroupement par classes selon les résultats est pratiqué dans les établissements secondaires, le but étant d'aider les élèves dont les performances laissent à désirer. Toutefois, les conclusions d'un grand nombre d'études menées dans des pays à haut revenu n'ont pas démontré de manière concluante et systématique qu'une telle méthode avait des incidences positives sur les résultats des élèves (Meier et Schütz, 2007 ; OCDE, 2010c). De surcroît, lorsque les garçons ne réussissent pas bien et sont considérés comme difficiles à discipliner, cette pratique peut aboutir à les reléguer en nombre disproportionné dans les classes peu performantes. Le regroupement par niveaux homogènes risque ainsi de renforcer chez les élèves la perception négative de leurs aptitudes et celle qu'en ont les enseignants et les pairs.

Les écoles non mixtes sont une autre solution adoptée pour remotiver les garçons. Si de telles écoles contribuent parfois à améliorer les acquis d'apprentissage des filles ou des garçons, cela tient peut-être au fait qu'elles sont généralement très bien dotées et bien gérées et qu'elles attirent des élèves hautement performants, soutenus par leurs parents (ACCES, 2011 ; Halpern et al., 2011).

À la Trinité-et-Tobago, on a transformé de nombreuses écoles en établissements non mixtes en partant de l'hypothèse que la non-mixité faciliterait la tâche des enseignants pour répondre à la spécificité des modes d'apprentissage des garçons et réduirait la pression exercée par les pairs (Jones-Parry et Green, 2010). Cependant, une étude récente a montré que la plupart des élèves n'obtenaient pas de meilleurs résultats dans les établissements non mixtes à la Trinité-et-Tobago, à l'exception des élèves (en particulier les filles) qui avaient exprimé une forte préférence pour la scolarité dans un établissement de ce type (Jackson, 2011).

Les programmes de mentorat peuvent aider les garçons – en particulier les plus défavorisés – à avoir davantage confiance en eux-mêmes, à améliorer leur comportement et à ne pas rejeter l'école (DuBois et al., 2002). Aux États-Unis, le programme Big Brothers Big Sisters, en place depuis un siècle et qui demande à des mentors bénévoles d'accompagner un enfant trois à cinq heures par semaine pendant au moins une année, a fait ses preuves en termes d'amélioration des comportements. Compte tenu de ce résultat, une variante du programme a été introduite en environnement scolaire. Pour que de telles interventions soient concluantes, il faut que les mentors soient formés, que les interactions fassent l'objet d'un suivi et que les parents s'impliquent étroitement (Smith et Stormont, 2011).

L'une des principales difficultés, lorsqu'on entend remédier au désavantage des garçons en matière d'éducation, est de savoir comment favoriser des attitudes positives concernant les rapports entre les sexes tout en aidant les garçons à se respecter eux-mêmes et à être fiers de se comporter d'une façon responsable, socialement acceptable et non violente. Une telle évolution doit s'accomplir à la maison et au sein de la communauté mais l'école offre aussi un champ d'intervention privilégié. Dans les Caraïbes, un concours organisé

au niveau régional entre différents projets non gouvernementaux a mis en lumière les meilleures façons d'aider les garçons à risque, notamment en développant chez eux un sentiment d'accomplissement grâce à la valorisation des contributions de chacun et en créant un environnement sécurisant et exempt de jugement moral (Orlando et Lundwall, 2010 ; Banque mondiale, 2011b).

Offrir une deuxième chance peut aider les garçons à progresser. Dans certains pays, les garçons ont été la cible de politiques et de programmes destinés à ramener vers l'école des jeunes déscolarisés. Les programmes de la deuxième chance, souvent organisés en marge du système scolaire officiel, peuvent offrir aux garçons la possibilité d'achever leurs études secondaires et d'acquérir des compétences économiques et sociales.

- En Jamaïque, le projet Male Awareness Now (MAN), dirigé par l'ONG Children First, intervient auprès de jeunes de 14 à 24 ans déscolarisés et de leurs parents à Spanish Town, une zone urbaine pauvre en proie à la criminalité. Outre l'acquisition de compétences professionnelles et indispensables à la vie courante, ce projet propose des forums sur la santé, des services de conseil ainsi que des activités culturelles et sportives afin d'aider les garçons et les jeunes gens à accéder à l'école, à la formation ou à l'emploi et à se détourner de la drogue et des armes. Ce projet a contribué à améliorer l'estime de soi et les comportements de la plupart des participants et a permis de faire évoluer les mentalités ; les deux tiers des participants ont mené à bien un cursus axé sur l'acquisition d'une compétence élémentaire spécifique, à l'issue duquel ils ont obtenu un certificat (Christian Aid, 2010 ; Banque mondiale et Secrétariat du Commonwealth, 2009).
- À Samoa, le gouvernement et des organismes religieux dirigent des programmes de la deuxième chance axés sur l'acquisition de compétences de base, professionnelles et nécessaires à la vie

courante, à l'intention des jeunes qui ont quitté tôt l'école, principalement les garçons (Jha et al., 2012 ; ISU, 2012).

- Au Lesotho, une ONG dirige des cours du soir où l'on enseigne l'anglais, le sesotho

et les mathématiques et où un repas chaud est fourni, à l'intention des jeunes gardiens de bétail qui, du fait de leurs responsabilités, ne sont pas en mesure d'aller à l'école (Sentebale, 2011).

Conclusion

Les responsables de la formulation des politiques ne doivent pas perdre de vue l'objectif consistant à faire en sorte que toutes les filles d'âge scolaire soient scolarisées dans le primaire et le secondaire. En même temps, il est indispensable d'intervenir face au problème du décrochage scolaire des garçons dans le secondaire. Mettre l'accent sur la

qualité et le caractère inclusif de l'éducation, tout en contrant l'impact de la pauvreté et en proposant une deuxième chance, peut aider à réduire le désavantage des garçons et à enrayer leur désaffection pour l'école, ce qui contribuera à améliorer la scolarisation et les résultats de tous les enfants.

Base de données mondiale sur les inégalités éducatives

www.education-inequalities.org

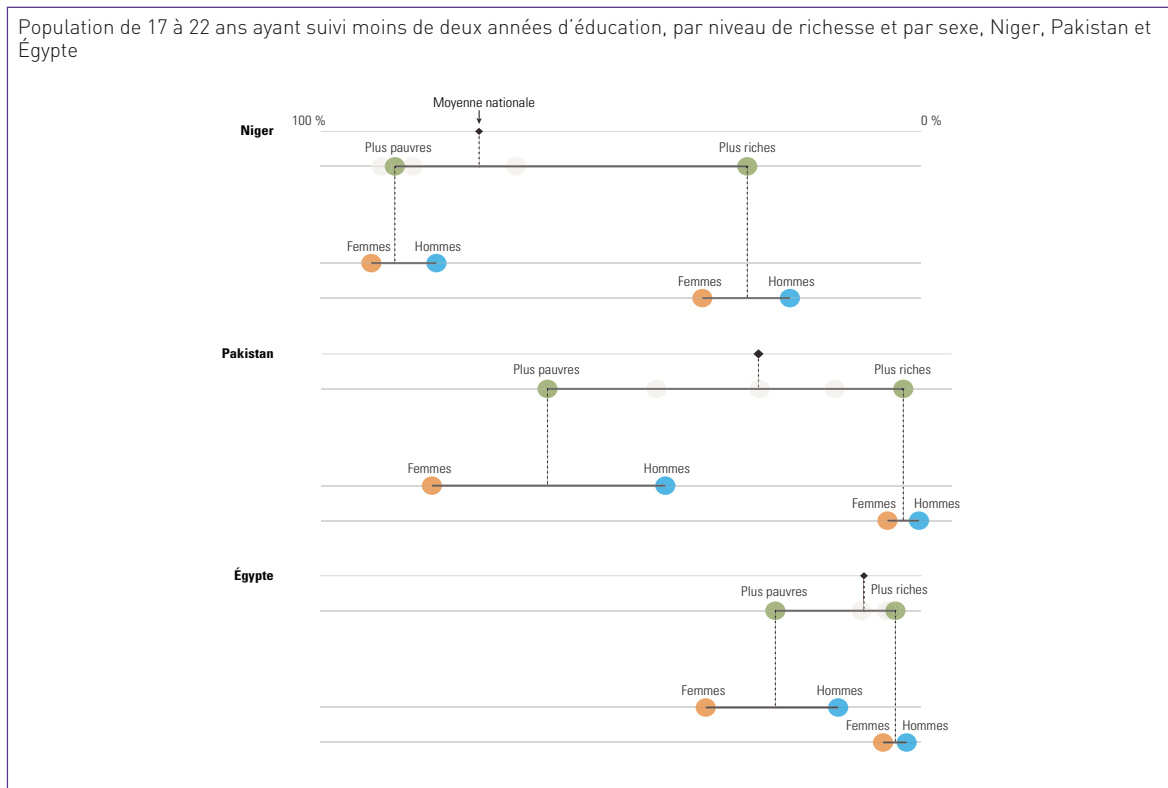


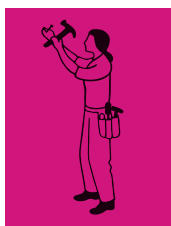
L'Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous a élaboré un nouveau site Web interactif, qui montre l'étendue des inégalités éducatives dans les différents pays. La Base de données mondiale sur les inégalités éducatives (WIDE) réunit les données les plus récentes fournies par les enquêtes démographiques et sanitaires et par les enquêtes en grappes à indicateurs multiples. Les utilisateurs peuvent créer des cartes, des graphiques et des tableaux à partir des données, et les télécharger, les imprimer ou

les partager en ligne. Le site a été conçu par InteractiveThings.

Sur le site WIDE, l'utilisateur peut observer en détail les intersections des formes de désavantage dans un choix de pays. Au Niger, les disparités de richesse, déjà importantes, sont encore aggravées par le genre (Figure 9). Les jeunes femmes les plus pauvres sont les plus touchées : 92 % d'entre elles risquent d'avoir passé moins de deux années à l'école, contre 22 % pour les jeunes hommes les plus riches. Au Pakistan, l'écart est important parmi les plus pauvres, huit jeunes femmes sur dix étant touchées, contre moins de cinq jeunes hommes sur dix. En Égypte, bien que le problème ne soit globalement pas aussi grave, les écarts entre les sexes sont importants : 36 % des jeunes femmes pauvres sont dans une situation de pauvreté éducative extrême, contre 2 % seulement des jeunes hommes les plus riches.

Figure 9 : Les disparités de richesse sont encore aggravées par les disparités de genre





Deuxième partie

Jeunes et compétences : l'éducation au travail

Que quelqu'un me donne les qualifications et la possibilité de travailler, et je suis sûre d'atteindre mes objectifs.

– une jeune femme, Éthiopie

Les progrès obtenus par de nombreux pays pour éliminer les écarts entre les sexes leur ont souvent demandé plusieurs dizaines d'années. On a calculé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2012 que cette lenteur des progrès a fait que 200 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ont pas terminé l'école primaire et n'ont donc pas les compétences dont ils auraient besoin pour travailler. Ce sont les jeunes filles et les jeunes femmes qui sont le plus gravement touchées : **116 millions de jeunes femmes** n'ont pas eu la possibilité d'achever l'école primaire.

La nécessité de développer les compétences des jeunes se fait de plus en plus pressante. Partout dans le monde, les gouvernements se heurtent aux conséquences à long terme de la crise financière et aux défis posés par des économies de plus en plus tributaires du savoir. Pour croître et prospérer dans un monde en rapide mutation, les pays doivent porter une attention redoublée au développement d'une main-d'œuvre qualifiée. Tout jeune, quel que soit son lieu de résidence ou son milieu d'origine, a besoin de qualifications qui le préparent à trouver un emploi décent, pour pouvoir réussir dans l'existence et participer pleinement à la vie de la société.

Ces nécessités ont été reconnues par la formulation, en 2000, du troisième objectif de l'Éducation pour tous – qui consiste à répondre aux « besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes » –, mais elles n'ont pas fait l'objet d'une attention suffisante de la part des gouvernements, des donateurs d'aide internationale, de la communauté éducative et du secteur privé. Or elles sont aujourd'hui encore plus cruciales.

Pourtant il n'est que trop fréquent de constater l'inégalité de l'accès aux compétences, qui perpétue et exacerbe le désavantage qu'il y a à être pauvre, femme ou membre d'un groupe marginalisé. Les jeunes femmes en particulier butent sur une discrimination qui limite leurs possibilités tant dans l'éducation que sur le marché du travail.

Faute d'offrir la possibilité d'acquérir les compétences voulues, on laisse se perdre le potentiel des jeunes qui pourraient travailler à améliorer leur vie et à apporter leur concours à l'économie et à la société de leur pays. Et les jeunes qui ont les plus mauvais résultats éducatifs, en particulier les jeunes femmes vivant dans la pauvreté en zone rurale, se trouvent cantonnés dans des activités très mal – ou pas du tout – rémunérées.

Les jeunes femmes pauvres sont celles qui ont le moins de chances d'avoir les compétences nécessaires pour trouver un travail décent

Actuellement, je n'ai pas un niveau d'études et de qualifications suffisant, mais si, demain, je pouvais reprendre une formation, je pourrais les acquérir [les compétences de base].

– jeune femme, Éthiopie

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2012 montre qu'il faut aux jeunes des compétences fondamentales, obtenues au moins dans le premier cycle du secondaire, pour être en mesure de trouver un emploi rémunéré de manière décente et de devenir une force

productive dans l'économie. Dans trente pays, sur les cinquante-neuf analysés pour le rapport, la moitié au moins des jeunes âgés de 15 à 19 ans n'avaient pas ces compétences fondamentales, et parmi eux, les jeunes filles étaient en majorité.

Les disparités de genre sont aggravées par les écarts de richesse

Dans la plupart des pays pauvres, les filles ont moins de chances que les garçons d'acquérir les compétences fondamentales. L'interaction du genre et de la richesse dépend en partie des progrès réalisés par les pays, en moyenne, en matière de transmission des compétences fondamentales aux jeunes de 15 à 19 ans.

Au Burkina Faso, en Éthiopie et au Mozambique, où environ un adolescent seulement sur six est dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou achève ce cycle, rares sont les plus pauvres, garçon ou fille, qui atteignent ce niveau (Figure 10). Dans ces pays à faible revenu, même au sein des ménages plus aisés, on est contraint de choisir quel enfant sera envoyé à l'école. Les décisions sont le plus souvent favorables aux garçons. Au Burkina Faso, près de 60 % des garçons riches acquièrent les compétences fondamentales, contre 40 % des filles riches, mais seulement 5 % des pauvres, qu'ils soient filles ou garçons.

Dans les pays qui réussissent mieux en moyenne, comme l'Inde, le Maroc, le Pakistan ou la Turquie, c'est l'inverse qui se vérifie. De fortes proportions de jeunes des ménages riches, garçons et filles, ont la possibilité d'acquérir les compétences fondamentales. C'est au sein des ménages les plus pauvres que s'exerce la discrimination sexuelle. Les riches, quel que soit leur sexe, acquièrent les compétences fondamentales. C'est le cas de 64 % des garçons dans les ménages pauvres, contre environ 30 % seulement des filles les plus pauvres.

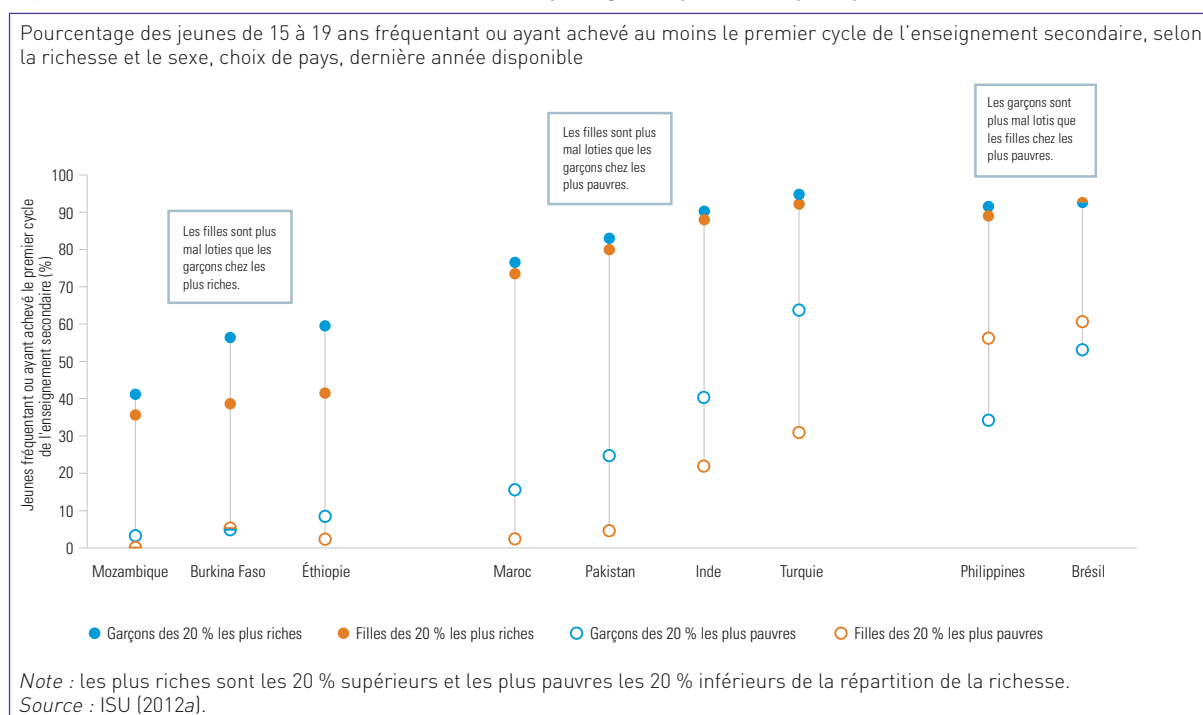
L'écart entre les sexes ne s'opère pas toujours au détriment des filles. Dans un plus petit nombre de pays à moyen revenu, comme le Brésil ou les Philippines, presque tous les garçons et les filles des ménages riches acquièrent les compétences fondamentales. Ce sont les garçons des ménages les plus pauvres qui sont laissés pour compte. Aux Philippines, environ 56 % des filles acquièrent les compétences fondamentales, contre seulement 35 % des garçons.

De telles variations dans le désavantage

lié au sexe appellent des stratégies ciblées différentes. Dans des pays comme le Burkina Faso, l'Éthiopie ou le Mozambique, tous les enfants ont besoin de voir leur niveau relevé. Dans des pays comme l'Inde, le Maroc, le

Pakistan ou la Turquie, les stratégies devraient viser les jeunes femmes des ménages les plus pauvres, tandis qu'au Brésil et aux Philippines, ce sont les jeunes hommes pauvres qu'il faut prendre en considération.

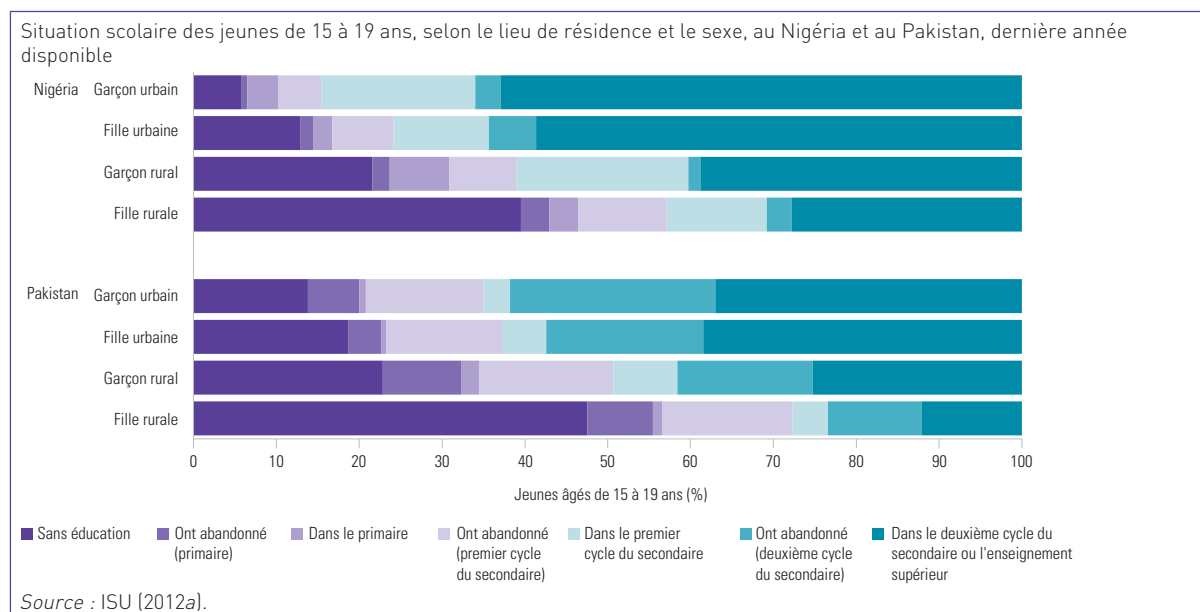
Figure 10 : L'écart entre les sexes est souvent plus grand parmi les plus pauvres



Le lieu de résidence pèse sur l'acquisition des compétences fondamentales

Le lieu de résidence des jeunes peut également déterminer leurs possibilités éducatives, les disparités entre ruraux et urbains ou entre régions étant aggravées par le genre. Ce sont les jeunes femmes des zones rurales qui ont le moins de chances d'acquérir les compétences fondamentales. Au Pakistan, la proportion des 15 à 19 ans

qui sont parvenus jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est à peu près le double dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Près de la moitié des femmes rurales n'ont jamais été scolarisées, contre 14 % seulement des hommes urbains (Figure 11).

Figure 11 : Les jeunes des zones urbaines ont plus de chances d'acquérir les compétences fondamentales

Il faut que les jeunes femmes aient une deuxième chance d'acquérir des compétences de base pour savoir lire, écrire et compter

Je n'ai pas terminé ma scolarité mais on doit me donner une chance. Nous voulons travailler et faire quelque chose de bien pour le pays.

– jeune femme, Égypte

Dans les pays où de nombreux jeunes n'ont jamais eu la possibilité d'aller à l'école ou ont abandonné les études avant d'achever la scolarité primaire, les stratégies de développement des compétences devraient avant tout permettre à tous les jeunes d'acquérir les plus élémentaires – lire, écrire, compter – grâce à des programmes de la deuxième chance. Mais à l'heure actuelle les

stratégies de développement des compétences ne tiennent pas compte de l'ampleur de cette crise, et ne comportent pas les techniques ciblées qu'il faudrait pour toucher ceux qui en auraient le plus besoin. En Afrique subsaharienne par exemple, une jeune femme sur trois n'a pas achevé l'école primaire – il leur faudrait à toutes une deuxième chance (tableau 2).

Tableau 2 : Jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ayant pas achevé l'école primaire, par sexe

Region	Young men needing a second chance		Young women needing a second chance		Total
	Number (millions)	%	Number (millions)	%	Number (millions)
Arab States	4,3	16	6,2	20	10,5
Central and Eastern Europa	1,2	5	1,9	6	3,1
Central Asia	0,3	4	0,4	4	0,7
East Asia and the Pacific	14,4	8	14,4	8	28,8
Latin America and the Caribbean	4,2	8	4	8	8,2
South and West Asia	35,1	21	56	28	91,1
Sub-Saharan Africa	23,3	29	33,3	35	56,6
Total (world)	82,9	15	116,2	19	199,1

Le manque de compétences retentit pour toujours sur la vie des jeunes femmes et la croissance de leur pays

On peut certes s'attendre à ce que les jeunes risquent plus que les gens plus âgés d'être au chômage en attendant de poser le pied sur le premier barreau de l'échelle, mais dans de nombreux pays les obstacles qui les séparent d'un bon emploi sont presque insurmontables pour la majorité des jeunes.

À l'échelle mondiale, un jeune sur huit est sans emploi. Ces taux sont de deux à trois fois environ plus élevés pour les jeunes que pour les adultes, avec des disparités très marquées dans certaines régions. Les jeunes sont nombreux à attendre longtemps avant de trouver un emploi, et la contraction de l'activité économique a encore allongé ce temps d'attente. La mauvaise situation économique risque en fait d'accentuer encore la différence entre gens dont les niveaux

d'instruction sont différents, les plus éduqués ayant plus de chances d'attendre moins longtemps un emploi que ceux qui ont fait moins d'études.

Beaucoup de jeunes ne peuvent se payer le luxe de rester au chômage et sont contraints d'accepter des emplois de piètre qualité : précaires, faiblement rémunérés, avec souvent de longs horaires de travail. On estime à 152 millions au niveau mondial – soit 28 % du total des jeunes travailleurs – le nombre de jeunes gagnant moins de 1,25 dollar E.-U. par jour, ce qui a peu de chances de sortir de la pauvreté ces jeunes et leurs familles. Les jeunes filles et les jeunes femmes, en particulier, se trouvent prises à ce piège, auquel il est difficile d'échapper.

La discrimination selon le sexe, quand elle est présente dans l'éducation, se poursuit au travail

[Un travail satisfaisant], c'est un travail qui me permette de vivre comme il faut, pas en dépensant tout ce que je gagne dans les transports et la cantine, et rien d'autre.

– jeune femme, Égypte

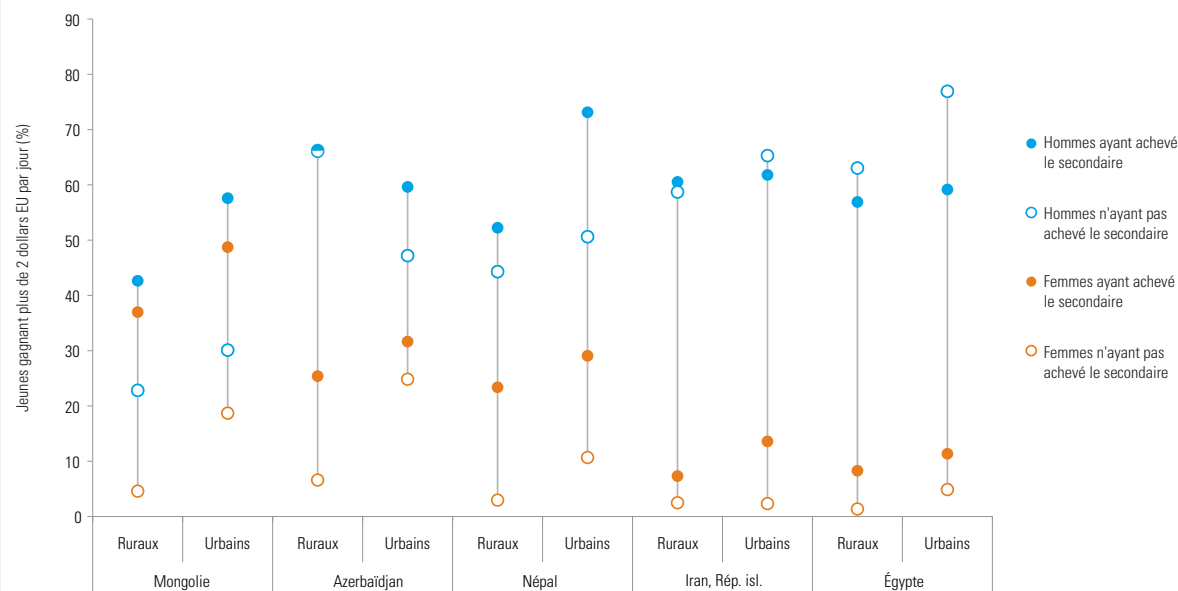
L'influence de l'achèvement des études secondaires sur la garantie que les jeunes possèdent les compétences nécessaires pour trouver un emploi correctement payé varie selon le lieu de résidence et le sexe. Au Népal, moins de 30 % des femmes, tant rurales qu'urbaines, qui ont achevé des études secondaires ont un revenu supérieur au seuil de pauvreté. En revanche, les jeunes hommes qui n'ont pas même achevé les études secondaires ont plus de chances de gagner un salaire satisfaisant que les jeunes femmes mieux éduquées : plus de 40 % touchent un salaire supérieur au seuil de pauvreté (Figure 12).

La même disparité profonde entre les sexes s'observe en Azerbaïdjan, en Égypte, en

Mongolie et en République islamique d'Iran. Les raisons en sont certainement différentes d'un pays à l'autre, et tiennent sans doute en partie au fait que les jeunes femmes qui effectuent les travaux domestiques à la maison ne sont pas payées. Mais dans la mesure où les jeunes femmes, comme les jeunes hommes, des milieux défavorisés ont souvent besoin de ressources pour assurer leur subsistance et celle de leur famille, et que de tels écarts entre les sexes ont des chances de perdurer lorsqu'ils vieillissent, les raisons de ces disparités mériteraient d'être mieux prises en compte par les responsables politiques.

Figure 12 : Les jeunes femmes sont souvent cantonnées dans des emplois faiblement rémunérés

Pourcentage de jeunes (âgés de 15 à 29 ans) dont le revenu salarial est supérieur au seuil de pauvreté (→ 2 dollars E.-U./jour), selon le sexe, le niveau d'éducation atteint et le lieu de résidence en Mongolie, en Azerbaïdjan, au Népal, en République islamique d'Iran et en Égypte, dernière année disponible



Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2012) à partir des données de l'Enquête sur la transition école-travail (OIT, 2011c).

Beaucoup de jeunes femmes ne figurent pas parmi la population active

La plupart du temps, l'environnement de travail [du journalier] n'est pas vraiment adapté aux femmes. Ce sont des emplois généralement pénibles, et réservés aux hommes. Si bien que les femmes n'obtiennent généralement pas le travail qu'elles souhaiteraient. Or pour travailler dans un bureau, on vous demande toujours des papiers [qualifications] et davantage de compétences. Sinon personne ne vous embauche et c'est très difficile. Et des jeunes comme nous, qui n'ont pas achevé leur scolarité, on ne pourra jamais avoir nos papiers. Alors on n'essaie même pas.

– jeune femme, Éthiopie

Les chiffres du chômage masquent le fait que certains jeunes cessent de chercher un emploi parce qu'ils n'ont plus l'espoir d'en trouver. Ceux qui ne sont ni étudiants, ni employés, ni en recherche active d'emploi, sont souvent rangés dans la catégorie des « inactifs », même si cette inactivité est le reflet du marché du travail, plus que de leur motivation personnelle. Lorsqu'on englobe aussi ceux que l'on décourage de participer à la main-d'œuvre, les taux de chômage des jeunes montent en flèche : ils doublent au Cameroun, par exemple, et augmentent d'un quart environ en Jordanie, au Mexique et en Turquie

(Understanding Children's Work, 2012).

Les femmes forment souvent la majorité de ces personnes classées parmi les « inactifs ». Mais la vision qu'elles ont de leurs chances de réussir dans la vie dépend aussi de la réalité des possibilités offertes sur le lieu de travail. Dans les zones urbaines de Chine, jeunes gens et jeunes femmes ont globalement des aspirations très similaires, alors qu'en Égypte et au Népal, où les perspectives d'emploi des femmes sont limitées, les jeunes femmes insistent sur l'importance de la vie de famille, tandis que les jeunes hommes mettent surtout

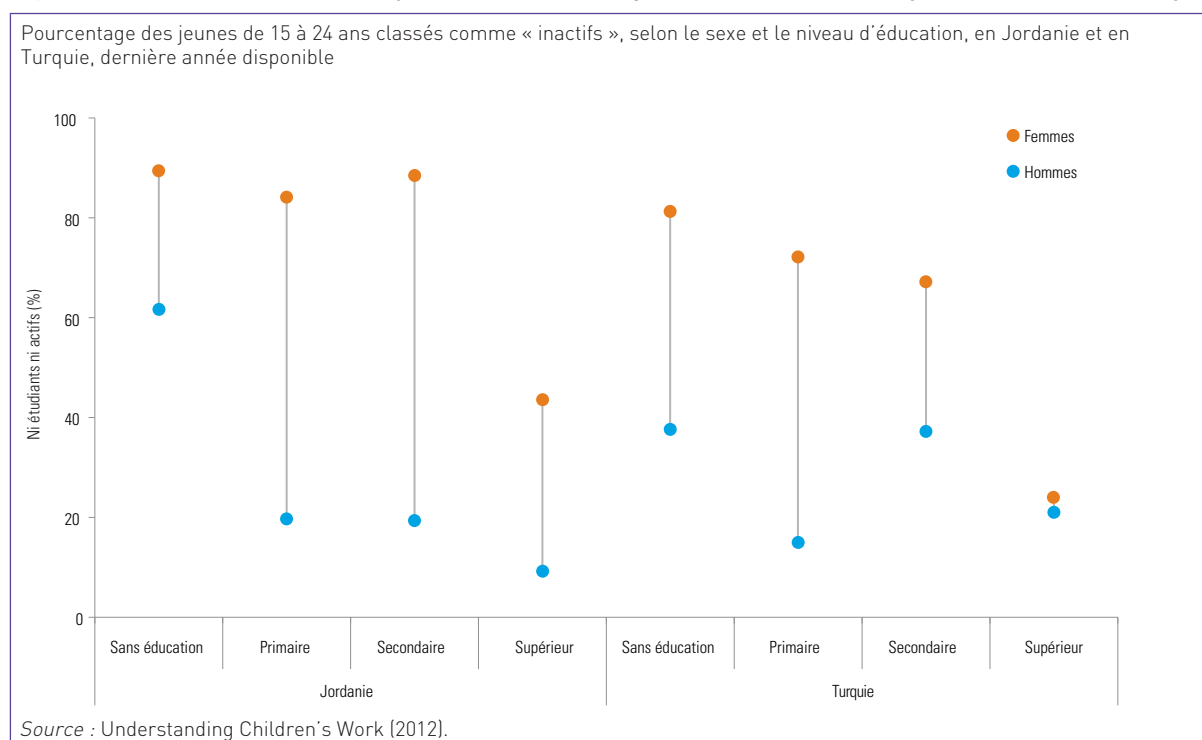
l'accent sur l'argent et l'emploi (Pastore, 2012).

Les jeunes femmes sont souvent astreintes à de longues heures de travail domestique ou informel, moins visible pour les responsables politiques. L'analyse d'études récentes de la population active dans neuf pays réalisée pour (the 2012 EFA Global Monitoring Report) révèle que, dans l'ensemble de ces neuf pays, les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes à être qualifiées d'inactives, avec souvent un écart important entre les

deux (Understanding Children's Work, 2012).

En Jordanie, 37 % des femmes étaient identifiées comme inactives, contre 10 % des hommes. En Turquie, ces chiffres étaient respectivement 52 % et 16 %. Les disparités entre les sexes étaient souvent massives chez les jeunes qui avaient quitté le système éducatif sans dépasser le niveau primaire. En Jordanie, plus de 80 % des jeunes femmes n'ayant qu'un niveau d'éducation primaire n'étaient pas en recherche active d'emploi, contre 20 % des jeunes hommes (Figure 13).

Figure 13 : En Jordanie et en Turquie, de nombreuses jeunes femmes ne sont pas en recherche d'emploi



En excluant les jeunes qui ne sont pas en recherche active d'emploi, les statistiques du chômage ne révèlent rien des raisons pour lesquelles les jeunes femmes n'exercent pas une activité rémunérée. Est-ce à cause des responsabilités familiales, des pressions culturelles ou de la discrimination sur le marché du travail ? À Dar es-Salaam, en République- Unie de Tanzanie, 68 % des jeunes femmes qui ne cherchaient pas activement un travail expliquaient que c'était parce qu'elles ne pensaient pas qu'elles en

trouveraient (Kondylis et Manacorda, 2008). Cela suggère que la discrimination joue ici plus que d'autres facteurs.

Bien souvent, la répartition inégale du travail domestique freine la participation des femmes aux marchés de l'emploi. En Éthiopie, les femmes passent six fois plus de temps que les hommes dans les travaux du ménage, et environ moitié moins de temps que les hommes dans les travaux rémunérés. Quarante-trois pour cent des femmes étaient

des travailleuses familiales non rémunérées, et les femmes employées l'étaient surtout de façon temporaire. Les femmes, et en particulier les jeunes femmes, gagnent moins que les hommes. Les femmes étaient désavantagées par le partage des tâches à la fois au sein du ménage et au sein du marché de l'emploi (Kolev et Robles, 2010 ; Robles, 2010).

Les femmes qui cherchent du travail risquent plus que les jeunes hommes d'avoir longtemps à attendre. En Jordanie, les deux tiers des jeunes femmes sont disponibles pour travailler. Pas moins d'une sur trois sont chômeuses. En revanche, sur les 90 % de jeunes hommes disponibles en 2007, 16 % seulement étaient au chômage (Understanding Children's Work, 2012). Les progrès réalisés en Jordanie ces dernières années en matière d'éducation des femmes, qui ont abouti à des niveaux de scolarisation plus élevés que ceux des hommes, notamment dans les zones urbaines, ne semble donc pas

se traduire par des améliorations dans leurs perspectives d'emploi (Amer, 2012). En Égypte, moins du quart des femmes de 15 à 29 ans sont économiquement actives, soit le tiers de la proportion d'hommes. Les femmes qui parviennent à entrer dans la population active sont confrontées à une plus longue attente, les trois quarts étant encore en recherche d'emploi au bout de cinq ans en 2006 (Assaad et Barsoum, 2007).

Ces résultats suggèrent que non seulement des facteurs culturels maintiennent les jeunes femmes éloignées du marché de la main-d'oeuvre, mais aussi que des pratiques discriminatoires font qu'il leur est plus difficile de trouver du travail. Celles qui y parviennent peuvent s'attendre à être moins bien payées, quoiqu'un niveau d'études plus élevé puisse modifier la donne, comme l'illustre l'expérience de l'Inde et du Pakistan (Encadré 3).

Encadré 3 :

En Inde et au Pakistan, les femmes qui travaillent gagnent à avoir fait davantage d'études

En Inde et au Pakistan, comme dans de nombreux pays en développement, l'emploi salarié régulier ne représente qu'une faible part du marché du travail, qui va même en se contractant. Dans ces deux pays, les femmes risquent plus que les hommes d'être exclues de la population active.

En Inde, 39 % des femmes ne sont pas comptées dans la population active, contre 12 % des hommes. Pour les femmes sans instruction des zones urbaines, ce pourcentage grimpe même à 70 %. Beaucoup de femmes, souvent celles qui sont moins éduquées, sont obligées de travailler dans des emplois peu valorisants. Quant aux Indiennes sans éducation des zones rurales, elles ont environ 55 % de probabilité d'être des travailleuses familiales non rémunérées, et près de 25 % de probabilité d'occuper un emploi occasionnel quelconque.

Au Pakistan, alors que les hommes ont 8 % de probabilité d'être exclus de la population active, ce chiffre est de 69 % pour les femmes, et n'est revu à la baisse que pour les quelques femmes qui ont bénéficié de plus de dix années d'études. Ce n'est le cas que d'une poignée de Pakistanaises : 18 % seulement avaient eu cette chance en 2007.

En Inde, comme au Pakistan, quand les uns et les autres trouvent du travail, les hommes gagnent en moyenne 60 % de plus que les femmes. L'écart des salaires est plus grand pour ceux qui ont un faible niveau d'alphabétisme et de calcul. L'éducation peut cependant améliorer considérablement les revenus des femmes. Au Pakistan, les femmes ayant un niveau d'alphabétisme élevé gagnent 95 % de plus que celles qui ne savent ni lire ni écrire, contre une différence de seulement 33 % chez les hommes.

Ces tendances suggèrent qu'en Inde, comme au Pakistan, on attend culturellement des femmes, y compris de celles qui ont pu étudier davantage, qu'elles restent à la maison pour prendre soin de leur famille. Les années d'études n'ont donc qu'un effet très limité sur la participation des femmes en général à la population active. L'éducation peut pourtant influencer fortement sur leurs niveaux de salaire, ce qui suggère qu'investir dans l'éducation des femmes peut produire des bénéfices, pour peu qu'elles aient la possibilité d'être actives et de trouver du travail.

Source : Aslam et al. (2010).

Beaucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus

Malgré les avantages économiques qui peuvent en résulter, le développement des compétences est souvent négligé dans les programmes nationaux. Même lorsque son importance est reconnue, il ne reçoit fréquemment qu'une priorité assez faible, sans que soit clairement établie la chaîne de responsabilité pour les mesures à prendre en ce domaine, en n'assurant pas une coordination suffisante entre les organismes publics et les prestataires des activités de formation et en accordant une attention réduite aux besoins des jeunes défavorisés. Lorsque les stratégies nationales mentionnent effectivement le développement des compétences, l'objectif primordial est en général d'améliorer la productivité et la croissance plutôt que les conditions d'emploi des pauvres.

Il n'y a qu'un très petit nombre de pays, sur les quarante-six analysés pour ce rapport, à s'être dotés de stratégies spécifiques en vue de répondre aux besoins des groupes vulnérables tels que les femmes et les travailleurs du secteur informel. Si de nombreuses stratégies de développement des compétences soulignent l'importance

de l'équité – et, en particulier, de l'égalité entre les sexes – comme objectif dans leurs orientations générales sur l'accès aux qualifications, la formation et l'aptitude à l'emploi, peu de pays, à l'exception notable du Bangladesh et de l'Éthiopie, établissent en fait des objectifs explicites en ce domaine. Le Bangladesh prévoit d'accroître le taux de scolarisation des filles dans l'éducation technique et professionnelle de 60 % d'ici à 2020 et l'Éthiopie s'est fixée pour but un taux de scolarisation des filles de 50 % dans les filières d'enseignement technique et professionnel en 2014-2015 (Engel, 2012 ; Ministère des finances et du développement économique de l'Éthiopie, 2010).

L'Inde et le Malawi ont mis en place des mesures de discrimination positive visant à accroître la participation des femmes à la formation mais, en l'absence de stratégies complémentaires visant à résoudre les difficultés multiples auxquelles se heurtent les femmes pour obtenir l'accès à la formation, il n'est pas certain que ces mesures permettent d'atteindre les objectifs recherchés (Engel, 2012).

Enseignement secondaire : préparer le terrain pour les emplois de demain

L'enseignement secondaire est un moyen important d'apporter aux jeunes les compétences susceptibles d'augmenter leurs chances d'obtenir un emploi satisfaisant. Offrir un enseignement secondaire d'excellente qualité, répondant au plus large éventail d'aptitudes, d'intérêts et d'origines sociales, est essentiel, non seulement pour préparer les jeunes à entrer dans le monde du travail, mais aussi pour fournir aux pays la main-d'œuvre éduquée dont ils ont besoin pour rivaliser dans le monde actuel fondé sur la technologie. Au-delà du défi que représente l'enseignement primaire universel, de sérieux obstacles bloquent encore l'accès de l'enseignement secondaire à de nombreux jeunes dans les pays les plus pauvres ; 71 millions d'adolescents ne sont pas scolarisés dans le

monde (dont un peu moins de la moitié sont des adolescentes).

Pour garantir aux jeunes de milieux défavorisés comme aux jeunes de milieux riches des chances égales d'accéder à un emploi correct, sur la base du mérite de chacun, et non en vertu d'un privilège, il faut que l'enseignement secondaire devienne plus équitable et plus inclusif. Il faut aussi qu'il offre un choix aussi étendu que possible d'options permettant de répondre à la diversité des aptitudes, intérêts et origines sociales des jeunes. Équité et inclusion sont deux conditions essentielles, non seulement parce que l'éducation est un droit universel, mais aussi parce que, sans une main-d'œuvre éduquée, un pays ne peut prétendre être compétitif dans l'économie mondiale d'aujourd'hui.

Supprimer les obstacles qui bloquent l'entrée dans l'enseignement secondaire

J'étais fiancée à un homme, mais comme il a refusé de me laisser terminer mes études, j'ai arrêté.

– jeune femme, Égypte

Dans de nombreux pays pauvres, le souci prédominant est qu'il y a encore beaucoup d'enfants qui ne terminent pas l'école primaire. Mais pour ceux qui y parviennent, il est vital de rendre le passage du primaire au secondaire aussi facile que possible. L'une des façons de le faciliter est de lier l'école primaire au premier cycle du secondaire. D'autres techniques de lutte contre les inégalités consistent à supprimer les frais de scolarité, et à mettre en place des stratégies permettant de surmonter les obstacles sociaux et culturels, tels que le mariage précoce, qui empêchent les filles d'achever leurs études.



© UNESCO/Marc Hofer

Éliminer les droits de scolarité qui peuvent représenter un gros obstacle pour les groupes défavorisés. On peut arriver à accroître le nombre d'enfants qui font des études secondaires en éliminant les droits de scolarité, comme on a pu le constater dans certains pays d'Asie et d'Afrique. En supprimant les droits de scolarité dans le premier cycle du secondaire, (en 2007) l'Ouganda a notamment enregistré une augmentation du taux d'inscription des filles de familles pauvres dont les chances d'être scolarisées auraient, sans cela, été bien minces. Chez les filles, la probabilité de faire des études secondaires a fait un bond d'environ 49 % entre 2005 et 2009 (Asankha et Takashi, 2011).

Le Kenya est allé plus loin avec le lancement d'un programme ambitieux visant à supprimer les frais de scolarité dans l'ensemble de l'enseignement secondaire. La hausse des inscriptions a été immédiate, mais pas dans tous les groupes de population ; le gouvernement doit veiller à faire en sorte que les investissements supplémentaires qu'il a consentis bénéficient aux filles et aux enfants pauvres des zones rurales en leur donnant les mêmes chances d'accès que les autres. Le Rwanda s'est, lui aussi, engagé dans cette voie en 2012, en se fixant comme objectif d'instaurer, dans les 7 ans à venir, la gratuité pour tous des 12 années de scolarité (Mugisha, 2012 ; Ministère de l'éducation du Rwanda, 2012).

Plutôt que d'abolir pour tous les élèves les droits de scolarité, certains pays ont choisi de les réduire ou de les éliminer seulement pour certains groupes spécifiques, les filles par exemple. Au Bangladesh, les bourses d'études pour l'école secondaire ont eu tant de succès qu'il y a désormais plus de filles que de garçons dans le secondaire.

Les programmes de transfert en espèces sous condition dont les premiers résultats ont été prometteurs dans plusieurs pays d'Amérique latine, tendent à se généraliser. Grâce à ces programmes, la scolarisation

dans le secondaire a progressé en moyenne de 3 à 12 points de pourcentage dans les pays en développement (Slavin, 2009).

Séduits par la réussite de ces programmes en Amérique latine, certains pays d'Afrique subsaharienne cherchent à en imiter le modèle, parfois avec d'excellents résultats. Au Malawi, les transferts en espèces au profit des adolescentes et des jeunes femmes ont fait reculer le taux d'abandon de 11 % à 6 % et multiplié par 2,5 le nombre de filles qui ont repris leurs études, alors qu'elles les avaient interrompues avant le lancement du programme (Baird et al., 2009). Le bilan est également encourageant pour le Cambodge qui a choisi de promouvoir l'accès à l'enseignement secondaire en délivrant des bourses aux filles de familles pauvres à la fin de leur scolarité primaire, ce qui a entraîné une hausse de 30 % de la fréquentation scolaire (Caillods, 2010).

Les jeunes les plus défavorisés ne sont pas toujours informés de leur droit à bénéficier de ces programmes, et les procédures à accomplir pour déposer un dossier risquent de constituer un obstacle pour les familles pauvres. Au Kenya, par exemple, faute d'avoir la possibilité de photocopier un formulaire de demande, certaines familles pauvres de zones rurales n'ont pas pu postuler pour une bourse du gouvernement (Ohba, 2009). Néanmoins, là où elles sont correctement mises en œuvre, les allocations et les bourses sont un puissant levier pour que des jeunes de familles pauvres aient plus de chances d'accéder à des études secondaires.

Soutenir les jeunes mères pour les aider à réintégrer l'école.

Pour les jeunes femmes vivant dans des pays à faible revenu, la pauvreté n'est pas la seule raison pour laquelle certaines d'entre elles abandonnent prématurément leurs études. Des obstacles sociaux, culturels et économiques particulièrement tenaces, tels que le mariage précoce, les empêchent aussi bien souvent de parfaire leur éducation.

En Afrique subsaharienne, en Amérique latine et en Asie du Sud, plus d'une jeune femme âgée de 15 à 19 ans sur 10 est enceinte ou mère, et cette proportion passe à 30 % ou plus dans d'autres pays, comme au Bangladesh, au Libéria et au Mozambique (Banque mondiale, 2010c).

En Colombie, dans l'État plurinational de Bolivie, en Haïti, au Nicaragua, au Pérou, comme en République dominicaine, le nombre d'années de scolarité des mères adolescentes est de 1,8 à 2,8 années inférieur à celui des autres adolescentes et leur probabilité d'abandon est 14 fois plus élevée. Même parmi celles qui fréquentaient l'école avant leur grossesse, jusqu'à 89 % d'entre elles ne sont pas scolarisées, alors que ce chiffre n'est que de 35 % pour les filles n'ayant pas eu d'enfant au cours de leur adolescence (Näslund-Hadley et Binstock, 2010).

L'éducation elle-même est un bon rempart contre le mariage précoce des adolescentes. Par rapport aux femmes qui n'ont pas reçu d'instruction ou qui n'ont pas dépassé le niveau primaire, celles qui ont fait des études secondaires se marient en moyenne plus tard : au moins 2 ans plus tard au Bangladesh et au Nigéria, 3 ans plus tard en Éthiopie et au Mali et 4 ans plus tard au Tchad (Brown, 2012).

L'intégration des compétences nécessaires à la vie courante pour promouvoir la santé sexuelle et génésique et la prévention du VIH s'est révélée efficace pour prévenir les grossesses précoces et réduire le risque de maladies sexuellement transmissibles. En Inde, le Programme Options pour une vie meilleure (Better Life Options Programme) destiné aux adolescentes offre une combinaison de compétences : lecture et écriture, formation professionnelle, préparation à l'entrée dans le système formel avec suivi régulier, éducation à la vie familiale et formation en leadership. Le bilan dressé à l'issue d'une analyse d'impact est très positif. Le pourcentage de femmes

qui se sont mariées à 18 ans ou plus était de 37 % chez les diplômées, contre 26 % seulement dans un groupe témoin ; quant au recours à la contraception, il était également plus répandu chez les diplômées. Parmi les filles célibataires, la probabilité d'avoir des connaissances sur le SIDA, d'une part, et sur les moyens de prévention contre le VIH et le SIDA, d'autre part, était respectivement 65 % plus élevée et 17 % plus élevée chez celles qui avaient un diplôme du secondaire. Ces écarts étaient encore plus prononcés parmi les personnes mariées interrogées (CEDPA, 2001).

Dans plusieurs pays en développement, dont le Botswana, le Malawi, la Namibie, le Swaziland et la Zambie, les filles enceintes sont exclues de l'école pendant une période allant d'un minimum de 6 mois à 18 mois après la naissance de leur enfant. Bien souvent, elles n'ont pas le droit de réintégrer la même école après la naissance de leur bébé. Dans les pays comme l'Afrique du Sud, le Cameroun et la plupart des pays d'Amérique latine, où la réadmission des jeunes mères est une obligation légale pour les établissements scolaires, leur retour à l'école est une démarche difficile à accomplir, en l'absence de soutien éducatif, financier et psychologique, sans compter la stigmatisation sociale (Hubbard, 2008).

Même là où la loi a été modifiée pour garantir le droit à l'éducation des jeunes mères, d'autres efforts sont nécessaires pour leur donner les moyens de faire valoir ce droit. À la Jamaïque, la Women's Centre of Jamaica Foundation a reconnu ce besoin et, depuis 1978, elle apporte un soutien complet, couvrant notamment l'alimentation et les frais de transport, pour aider prioritairement les jeunes filles pauvres de moins de 16 ans, enceintes ou mères, à réintégrer l'école après la naissance de leur enfant. L'État contribue pour partie au financement du programme depuis 1991, malgré des restrictions budgétaires récentes qui ont contraint la fondation à réduire ses activités.

Plus d'un millier de jeunes mères participent chaque année à des programmes axés sur les compétences nécessaires pour la vie courante et sur la reprise des études. Selon des évaluations réalisées à la fin des années 1990, ces programmes ont augmenté les chances des jeunes mères d'achever les études secondaires de 20 % à 32 % (Advocates for Youth, 2012 ; Barnett et al., 1996 ; Drayton et al., 2000 ; CEPALC, 2007 ; Tomlinson, 2011).

Une enquête conduite en Zambie par le Forum des éducatrices africaines montre qu'en agissant sur plusieurs fronts simultanément, par des activités de communication, des réformes législatives et la formation locale des enseignants et des élèves, il est possible de changer les mentalités vis-à-vis de la reprise des études. Les enseignants qui, en 2001, étaient à 69 % opposés à la réintégration des jeunes filles enceintes à l'école, étaient 84 % à s'y déclarer favorables en 2004 après avoir reçu une formation. Dans les rangs des parents également, l'opposition avait faibli, passant de 53 % à 25 % (FAWE, 2004).

Dans les pays développés aussi se pose le problème des filles qui quittent prématurément l'école parce qu'elles sont enceintes. Dans les pays de l'Union européenne, il y a en moyenne 14 % des jeunes qui n'ont achevé au plus que le premier cycle du secondaire. Dans la plupart de ces pays, le risque est plus élevé pour les garçons que pour les filles de quitter prématurément l'école. En Grèce, par exemple, 15 % des garçons n'achèvent pas l'école secondaire, contre 10 % des filles. Mais il y a des circonstances où c'est pour les filles que le risque d'abandon est plus élevé. Les mères adolescentes y sont particulièrement vulnérables. La plupart avaient déjà des résultats scolaires médiocres, et viennent de milieux défavorisés. Au Royaume-Uni, ce sont environ 3,6 % des filles âgées de 15 à 17 ans qui se retrouvent enceintes. La grossesse fait baisser d'un pourcentage allant jusqu'à 24 % la probabilité de fréquenter l'école après 16 ans.

Améliorer la pertinence de l'enseignement secondaire par rapport au monde du travail : remédier à la discrimination dans les stages et l'apprentissage

L'enseignement secondaire devrait renforcer les compétences fondamentales, tout en donnant à tous les jeunes des chances égales de développer des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles leur permettant de trouver un emploi satisfaisant ou de poursuivre leurs études. Dans le premier cycle du secondaire, le tronc commun des programmes contribue à offrir à tous les enfants les mêmes chances de consolider leurs compétences de base. Dans le second cycle du secondaire, les jeunes doivent acquérir des compétences transférables qui facilitent la transition de l'école à la vie active, et des compétences techniques et professionnelles correspondant à des métiers ou à des secteurs d'emploi spécifiques. La combinaison harmonieuse de ces qualifications et leur ajustement aux besoins du marché local crée un programme

équilibré qui peut être profitable à tous.

Parmi les élèves qui poursuivent au-delà du premier cycle du secondaire, les uns entrent dans un établissement secondaire général pour suivre une filière générale ou professionnelle, tandis que d'autres optent pour des établissements techniques et professionnels. Les disparités entre les sexes sont habituellement plus fortes dans les filières techniques et professionnelles que dans la filière générale. Au Bangladesh, la proportion de filles scolarisées dans l'enseignement technique et professionnel s'élève à 21 % seulement, contre 51 % dans l'enseignement secondaire général. Les filles qui sont inscrites dans l'enseignement technique et professionnel choisissent en général des secteurs qui conduisent à des métiers traditionnellement féminins et,

souvent faiblement rémunérés, comme la coiffure, la couture, la vente et les services, ou encore les professions du domaine de la santé (Commission européenne, 2006 ; Gaidzanwa, 2008 ; Solotaroff et al., 2009).

Les jeunes qui ont quitté l'école se retrouvent souvent dans une situation paradoxale : comme ils n'ont pas d'expérience professionnelle, ils ne peuvent pas trouver d'emploi et, tant qu'ils n'ont pas d'emploi, ils ne peuvent pas acquérir d'expérience professionnelle. Pour des jeunes capables de poursuivre des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'un des moyens de sortir de cette impasse est un rapprochement entre l'école et le monde du travail qui permet de faciliter la transition vers la vie active. Grâce aux stages en entreprise et aux formations par apprentissage, les jeunes engrangent des compétences transférables et professionnelles en faisant l'expérience directe du travail.

Les stages en entreprise : une porte qui reste fermée pour les jeunes défavorisés.

Alors que les programmes d'apprentissage formel peuvent durer plusieurs années, les stages en entreprise ne dépassent guère que quelques semaines ou tout au plus quelques mois. Les stages ne sont pas structurés en fonction d'un programme et comportent rarement une évaluation des apprentissages. Le principe n'est pas le même pour l'apprentissage formel dont l'objectif clairement défini est d'apprendre un métier, l'entreprise étant le lieu d'acquisition de compétences reconnues par une qualification.

En général, les stagiaires ne sont pas rémunérés ou n'ont droit qu'à une petite indemnité. Les apprentis, en revanche, perçoivent habituellement une allocation ou un salaire minimum pendant toute la durée de leur formation. Dans l'un et l'autre cas, l'entreprise prend en charge le coût de la formation et l'État finance le coût de la scolarité.

Dans les pays plus pauvres, où la prédominance de petites entreprises du secteur informel et une population importante de jeunes sont chose courante, les stages ne sont guère accessibles qu'à une minorité. Même dans les pays riches, il arrive que les stages qui sont proposés reproduisent la discrimination sur le marché de l'emploi de sorte que les jeunes de milieux défavorisés ont beaucoup de mal à décrocher un contrat pour des raisons liées au sexe, au handicap ou à l'origine ethnique (ECOTEC, 2009).

L'expérience recueillie dans la plupart des régions du monde montre le potentiel que peut receler l'apprentissage formel, en créant des passerelles entre études et travail. Les systèmes d'apprentissage formel rattachés au système scolaire sont les plus répandus dans les pays développés. Ils présentent un double avantage : inciter les jeunes à poursuivre leur scolarité et rassurer les employeurs sur la pertinence du bagage avec lequel les jeunes arrivent sur le marché du travail en termes de compétences et d'expérience.

D'une manière générale, les jeunes en apprentissage sont majoritairement des garçons à cause de la discrimination sur le marché de l'emploi, mais aussi de la nature des métiers dans lesquels il existe des offres d'apprentissage. En 2010, dans un pays comme l'Égypte par exemple, où le système dual de formation est axé sur des métiers traditionnels de l'industrie, la proportion de femmes était faible : 13 % seulement des sortants (Adams, 2010).

Les jeunes femmes qui passent par l'apprentissage sont moins bien rémunérées pendant leur formation, ont plus de difficultés à trouver du travail et, une fois pourvues d'un emploi, touchent un salaire moins élevé (Adams, 2007). Au Royaume-Uni, les jeunes femmes en apprentissage gagnent 21 % de moins, en moyenne, pendant leur formation. En termes de salaire, le gain du passage par l'apprentissage n'était que de 4 % pour une femme, alors que, à parcours identique, il

était de 20 % pour un homme (TUC et YWCA, 2010).

Un modèle qui combine expérience professionnelle et formation scolaire peut contribuer à réduire les inégalités, mais est inopérant dans un pays qui n'a pas de secteur moderne suffisamment développé. Dans maints pays à faible revenu, notamment en Afrique subsaharienne où le secteur informel

est le principal pourvoyeur d'emplois, il est difficile d'offrir aux élèves une expérience professionnelle bien structurée dans des petites entreprises qui, souvent, sont des entreprises à domicile. Dans ces pays, les places d'apprentissage en entreprise sont en nombre limité et l'on peut s'attendre à ce qu'elles soient réservées aux rares privilégiés ayant atteint le deuxième cycle du secondaire, d'où un renforcement des inégalités.

L'orientation professionnelle : favoriser l'accès des jeunes de milieux défavorisés à des formations par apprentissage.

Ce qui m'aiderait beaucoup, je crois, c'est de trouver quelqu'un qui a un bon niveau d'instruction et qui pourrait me guider, m'aider à voir ce qui m'intéresserait. Que quelqu'un me donne les qualifications et la possibilité de travailler, et je suis sûre d'atteindre mes objectifs.

– jeune femme, Éthiopie

L'orientation professionnelle, même lorsqu'elle existe dans certaines écoles, est en général axée sur le choix des études plutôt que sur le choix d'un métier (Watts et Fretwell, 2004). Les choses sont cependant différentes au Japon ; les enseignants ont un rôle plus actif auprès des élèves qui s'orientent vers l'apprentissage pour les

conseiller et les accompagner dans leur recherche d'une entreprise et d'un emploi. Étant mieux informés, les élèves trouvent plus facilement des places qui correspondent à leur centre d'intérêt, contribuant ainsi à réduire le nombre de ruptures de contrat (Brinton, 1998 ; Hori, 2010).

Conclusion

L'enseignement secondaire représente le meilleur espoir pour les jeunes de développer des compétences qui leur assurent l'accès à un emploi correct. De nombreux pays ont fait d'immenses progrès en faveur de la scolarisation primaire. Dans les pays en développement, toutefois, la transition vers l'enseignement secondaire est encore hors de portée de bien des jeunes, ainsi privés de la possibilité de consolider et de mettre à profit leurs compétences de base.

Promouvoir les compétences spécifiques que les employeurs attendent des nouveaux arrivants récemment sortis de l'école sera d'autant plus efficace qu'ils auront déjà eu un premier contact avec le monde du travail, au travers de formations par apprentissage ou d'autres approches novatrices. Mais pour que les jeunes femmes voient les avantages qu'offrent ces opportunités, il faut d'abord que disparaissent les obstacles auxquels elles se heurtent pour achever l'école secondaire, et la discrimination à leur égard sur le marché du travail.

Les jeunes citadines sont nombreuses à manquer des compétences fondamentales

L'urbanisation rapide que l'on observe dans beaucoup de régions du monde est particulièrement marquée dans les pays en développement. Quittant le dénuement rural, les jeunes migrent en grand nombre vers les villes qui leur font miroiter l'espoir d'une plus grande liberté, de meilleures conditions de vie et de perspectives d'emploi accrues. La croissance démographique contribue elle aussi à ce phénomène. La jeunesse urbaine, qui n'a jamais été aussi nombreuse qu'aujourd'hui, a un meilleur niveau d'instruction que les générations précédentes ; c'est une formidable force de changement politique et social, un moteur de la croissance économique.

L'urbanisation a cependant engendré une aggravation de la pauvreté urbaine. Les jeunes forment une part disproportionnée des habitants des quartiers urbains non planifiés où règnent des conditions de vie très difficiles. Ils sont souvent condamnés aux activités de subsistance et à la précarité. Les femmes sont particulièrement désavantagées sur le marché du travail urbain. Ces jeunes ont pour la plupart quitté l'école avant d'acquérir la maîtrise des compétences fondamentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul.

L'urbanisation peut être une chance si les politiques ne sont pas uniquement axées sur le développement économique et la création d'emplois et qu'elles permettent aux jeunes d'acquérir des compétences pertinentes. À moins de bénéficier d'une éducation de la

deuxième chance, il est peu probable que ces jeunes renforcent leurs compétences s'ils ne reçoivent qu'une formation en milieu professionnel, par exemple un apprentissage classique.

L'emploi pour les jeunes citadines est principalement dans le secteur informel

Dans les zones urbaines des pays en développement, les principaux employeurs sont les petites et moyennes entreprises ou encore les microentreprises, opérant sur le mode informel, sans registres officiels, statut juridique ou règlements. Beaucoup de jeunes de par le monde sont employés dans le secteur informel. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, dont la Côte d'Ivoire, le Mali et la Zambie, le secteur informel représente près de 70 % de l'emploi non agricole. Dans cette région, le risque de travailler dans le secteur informel est beaucoup plus élevé chez les femmes que chez les hommes.

La diminution du nombre d'emplois dans le secteur public et le caractère durable du secteur informel ont aggravé l'insécurité de l'emploi pour les jeunes défavorisés. Dans les capitales ouest-africaines, au sein de la population active âgée de 15 à 24 ans, plus de 80 % des hommes et plus de 90 % des femmes travaillaient dans le secteur privé informel au début des années 2000, époque à laquelle le secteur public avait très peu d'emplois à offrir (Nordman et Pasquier-Doumer, 2012).

La discrimination exclut bien des femmes des bons emplois

Les employeurs préfèrent faire travailler des hommes. Ils ne veulent pas des filles. Ils n'embauchent pas les filles, ils ont l'impression qu'ils pourraient avoir des ennuis.

– jeune femme, Inde

Même s'il est possible de surmonter les difficultés auxquelles doit faire face la jeunesse urbaine pauvre, en raison des

discriminations dans l'éducation et sur le marché de l'emploi, certains groupes, comme les jeunes femmes et les personnes

handicapées, ont moins de possibilités que les autres. Il s'agit là d'une question qui exige toute l'attention des responsables politiques. Des normes sociales (telles que le mariage précoce) et des pratiques institutionnelles discriminatoires entravent la mobilité des jeunes femmes, les excluent de l'éducation et de la formation et les empêchent d'avoir un travail rémunéré, alors qu'elles ploient sous un lourd fardeau de tâches non rémunérées et domestiques.

Dans 25 des 39 pays couverts par une étude récente de l'OIT, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à travailler dans le secteur informel ou à occuper un emploi informel dans le secteur formel. Leur éventail d'activités est limité : beaucoup sont reléguées aux emplois à domicile, et elles sont surreprésentées dans les activités

les plus informelles et les plus précaires, comme le ramassage des déchets ou la vente ambulante.

Dans les zones urbaines de Bolivie, où la main-d'œuvre féminine est élevée à l'échelle latino-américaine, la probabilité de travailler pour son propre compte dans le secteur informel est plus grande pour les femmes que pour les hommes, et les femmes perçoivent des revenus beaucoup plus faibles (Banque mondiale, 2009b). Les femmes employées dans le secteur informel sont aussi victimes de discriminations salariales. Dans le grand Buenos Aires, si l'on tient compte du niveau d'éducation, des qualifications, du secteur d'activité et des caractéristiques personnelles, les femmes employées dans les entreprises informelles gagnent 20 % de moins que leurs collègues masculins (Esquivel, 2010).

Élargir les possibilités de formation qualifiante pour les jeunes défavorisés

Les stratégies nationales pour le renforcement des compétences doivent être davantage axées sur la jeunesse urbaine désavantagée

Étant donné leur poids sur le marché de l'emploi et dans la production des zones urbaines, les entreprises informelles devraient être au cœur des stratégies nationales de renforcement des compétences. Mais il n'en est rien (Fluitman, 2009, 2010 ; Walther et Filipiak, 2007b). L'étude réalisée pour le présent Rapport et portant sur 46 pays situés dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne montre que dans la plupart des cas, les stratégies nationales de renforcement des compétences ne tiennent pas compte du secteur informel urbain de manière explicite (Engel, 2012).

L'Inde fait exception, pourtant, car elle met en œuvre une stratégie ambitieuse visant à porter à 500 millions d'ici à 2022 le nombre des travailleurs qualifiés. Un partenariat sans but lucratif conclu entre les pouvoirs publics et le secteur privé, la National Skill

Development Corporation (NSDC), est chargée de réaliser le programme, pour lequel a été créé un fond spécial, le National Skill Development Fund. Les ONG, les syndicats et d'autres mouvements sociaux sont souvent plus actifs que les pouvoirs publics ou les donateurs pour améliorer la situation des gens dont le travail ne leur permet d'assurer que leur subsistance.

Les ONG, les syndicats et autres mouvements sociaux s'engagent souvent plus activement que les gouvernements ou les bailleurs de fonds en faveur des personnes exerçant des activités de subsistance. En Inde, l'Association des femmes employées indépendantes (SEWA), syndicat enregistré en 1972, offre une multitude de services (banque, assurance, assistance juridique, santé et puériculture), tout en proposant des programmes d'alphabétisation, des formations professionnelles et une action politique (Chen et al., 2006 ; Jhabvala et al., n.d.). Parce que les compétences et les aptitudes des femmes pâtissent d'une mauvaise image chez les entrepreneurs du bâtiment, les ingénieurs,

les superviseurs et les clients, les femmes rencontrent de grandes difficultés lorsqu'elles cherchent un nouvel emploi. La SEWA a donc favorisé l'essor d'une coopérative de femmes qui propose des formations techniques et fait le lien avec les employeurs afin de faciliter les embauches (Sudarshan, 2012).

En Afrique du Sud, l'exemple de la SEWA a inspiré la création de l'Union des travailleuses indépendantes (Self-Employed Women's Union, SEWU). La SEWU aide les formateurs à

adapter leurs programmes aux besoins de ses membres, dont elle finance la participation. Les femmes ont ainsi acquis des compétences professionnelles en boulangerie, en conception de mode et en confection, tout en suivant des formations plus générales en gestion et en anglais. La SEWU encourage ses membres à se former à des domaines majoritairement masculins, comme le bâtiment et la pose de fils barbelés (Devenish et Skinner, 2004).

Bien qu'efficaces, les programmes ciblant les jeunes sans emploi pâtitent d'un manque de financement

Les programmes qui, à l'acquisition de compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul, associent une formation professionnelle et d'autres formes d'aide destinées à améliorer l'employabilité ont

fait leurs preuves dans certaines parties du monde, comme en Amérique latine et dans les Caraïbes. Ces programmes ont bénéficié en particulier aux jeunes femmes, comme c'est le cas au Pérou (Encadré 4).

Encadré 4 :

Au Pérou, le programme PROJoven aide les jeunes à trouver un meilleur emploi

Au Pérou comme ailleurs en Amérique latine, beaucoup de jeunes travaillent dans le secteur informel. Si la scolarisation dans le primaire est élevée, de nombreux élèves quittent l'école dépourvus des compétences fondamentales. En 2009, près de 25 % des jeunes n'étaient ni scolarisés ni en cours de formation et n'avaient pas non plus d'emploi, et 76 % des femmes et 66 % des hommes travaillaient dans le secteur informel.

Lorsque PROJoven (Programa de Capacitación Laboral Juvenil/Programme de formation professionnelle des jeunes) a été lancé en 1996 sur le modèle de Jóvenes, la jeunesse pauvre avait une plus faible probabilité de suivre une formation et n'avait accès qu'aux établissements de qualité médiocre. Financé par plusieurs sources nationales et divers bailleurs de fonds, dont la Banque interaméricaine de développement, le programme a été mis en œuvre par le Ministère du travail. Il ciblait les jeunes de 16 à 24 ans au chômage, en situation de sous-emploi ou inactifs et ayant un faible niveau d'instruction et peu d'expérience professionnelle. Presque tous

étaient issus de familles pauvres. La formation était axée sur les compétences fondamentales ou semi-qualifiantes, afin d'améliorer l'employabilité des jeunes à brève échéance. Près de 42 000 jeunes ont participé au programme entre 1996 et 2003. Financés par PROJoven, les cours étaient dispensés dans des centres de formation pendant trois mois et suivis d'un stage de trois mois dans des entreprises privées tenues de verser aux stagiaires une rémunération au moins équivalente au salaire minimum.

En participant au programme, les jeunes ont considérablement accru leurs chances de trouver un emploi rémunéré et ont vu leurs revenus mensuels augmenter. Les effets ont été particulièrement positifs pour les plus jeunes (16 à 20 ans) et pour les femmes. La probabilité de trouver un emploi formel a ainsi été améliorée de 7 à 13 % pour les hommes et de 17 à 21 % pour les femmes. Les bonnes relations entre les centres de formation et les entreprises participant au projet ont sans doute contribué à ce résultat positif.

Sources : Cárdenas et al. (2011); Díaz et Jaramillo (2006); OIT (2011d).

En Colombie, entre 2001 et 2005, le programme Jóvenes en Acción a ciblé les jeunes pauvres de 18 à 25 ans sans emploi ou travaillant dans le secteur informel. Les participants ont pu suivre trois mois de formation en classe et effectuer un stage dans l'une des sept plus grandes villes du pays. Les formations portaient sur un large éventail d'activités correspondant aux demandes du secteur formel. La sélection aléatoire de participants à partir d'un groupe plus nombreux de candidats montre que le programme a produit un impact très positif sur les femmes : elles ont vu leurs chances de trouver un emploi rémunéré augmenter de 7 % et leur salaire progresser de près de 20 %. Les chances de trouver un emploi formel se sont également accrues de façon non négligeable, de 7 % pour les femmes et de 5 % pour les hommes (Attanasio et al., 2011).

Ces programmes présentent néanmoins l'inconvénient d'être souvent onéreux. Le coût varie de 700 à 2 000 dollars E.-U. par participant, ce qui est beaucoup trop élevé pour nombre de pays à faible revenu (Betcherman et al., 2007). En outre, pour que le programme fonctionne, il est nécessaire de réunir un nombre suffisant d'entreprises aptes à y participer, ce qui peut s'avérer difficile dans certaines régions d'Afrique subsaharienne.

Remédier à la discrimination selon le sexe dans l'apprentissage classique

Dans beaucoup de pays, les jeunes sont plus nombreux à suivre un apprentissage classique dans le secteur informel urbain qu'à

fréquenter les établissements de formation formels : il en coûte moins à leur famille, et les conditions d'admission sont moins exigeantes sur le plan éducatif. Cependant, les plus pauvres restent désavantagés, notamment lorsque les apprentis sont recrutés grâce au réseau de la famille ou de la communauté, et les jeunes femmes sont exclues des activités traditionnellement masculines.

Les politiques de développement des compétences doivent avoir pour priorité de rendre les conditions d'accès plus équitables et d'améliorer la qualité de l'apprentissage classique. L'apprentissage classique peut en outre être révélateur des discriminations fondées sur le sexe sur le marché de l'emploi local. Une enquête menée dans les villes de Lindi et Mtwara en République-Unie de Tanzanie montre ainsi que dans le secteur de la confection, 95 % des apprentis étaient des femmes, mais qu'on ne trouvait pratiquement aucune femme dans les autres métiers sur lesquels portait l'étude, comme la menuiserie, la mécanique automobile, l'électricité, la transformation alimentaire, l'artisanat local et la plomberie (Nübler et al., 2009). L'apprentissage concernant surtout des métiers peu choisis par les femmes, les chances de formation des femmes s'en trouvent donc réduites.

Lorsqu'il est mis en œuvre de manière appropriée, l'apprentissage classique apporte beaucoup aux jeunes. Compte tenu des effets positifs qu'il peut entraîner, il faut veiller à en faciliter l'accès aux groupes désavantagés, notamment aux jeunes femmes.

Les jeunes rurales sont celles qui ont le plus besoin de compétences



Republique démocratique du Congo©UNESCO/Tim Dirven/Panos

En dépit d'une urbanisation généralisée, près de 70 % de la population touchée par l'extrême pauvreté, soit 1,4 milliard d'individus, vit en zone rurale (FIDA, 2010). C'est en Afrique subsaharienne et dans l'Asie du Sud que se concentre un milliard de ruraux pauvres, qui tirent l'essentiel de leurs revenus des petites exploitations (et resteront probablement dans cette situation pour l'avenir prévisible). Le dénuement touche particulièrement les zones rurales. La probabilité de vivre dans la pauvreté est au moins deux fois plus élevée pour la population rurale, et ce dans des pays aussi divers que le Brésil, le Maroc, le Népal et l'Ouganda (Nations Unies, 2011a).

Si la jeunesse urbaine pauvre (les jeunes citadines vivant dans la pauvreté) est pénalisée par un faible niveau d'instruction, les jeunes dénués des compétences fondamentales sont encore plus nombreux dans les zones rurales. Et même si certains élèves parviennent jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire, les programmes ne correspondent généralement pas aux besoins de l'économie rurale. En outre, le manque d'infrastructures et la pénurie d'enseignants qualifiés nuisent à la qualité de l'éducation.

Dans les zones rurales, les jeunes femmes sont plus désavantagées que les jeunes hommes

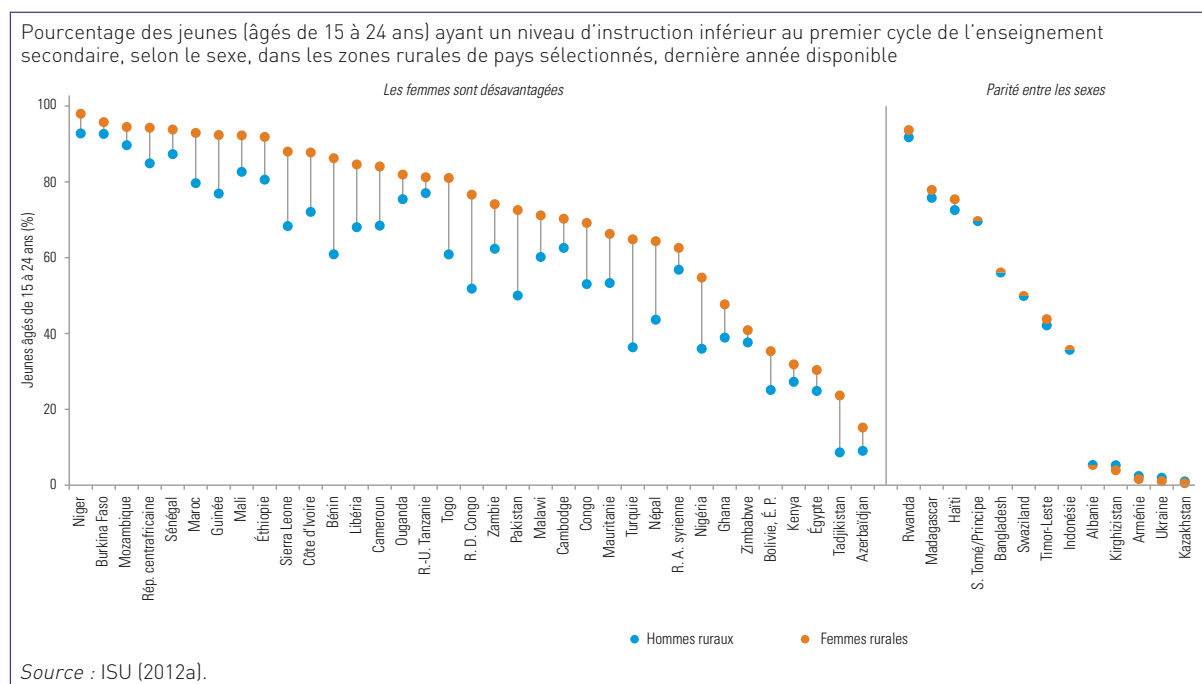
Si la jeunesse urbaine pauvre est pénalisée par un faible niveau d'instruction, les jeunes dénués des compétences fondamentales sont encore plus nombreux dans les zones rurales. Et c'est dans les pays où la majorité des ruraux n'achèvent pas le premier cycle de l'enseignement secondaire que les disparités entre les sexes sont les plus fortes. Dépourvues des compétences fondamentales, certaines femmes n'ont jamais mis les pieds à l'école, et elles sont nombreuses à ne pas avoir achevé l'enseignement primaire. Au

Bénin, au Cameroun, au Libéria et en Sierra Leone, près de 85 % des jeunes femmes vivant en zone rurale, sont dépourvues de compétences fondamentales, contre moins de 70 % des jeunes hommes (Figure 14). Même en Turquie, pays à moyen revenu, les disparités entre les sexes dans les zones rurales sont considérables : 65 % des jeunes femmes, contre 36 % des jeunes hommes, ne parviennent pas au terme du premier cycle de l'enseignement secondaire. La probabilité de ne pas maîtriser les compétences

fondamentales est parfois plus forte chez les jeunes hommes vivant en zone rurale mais, dans les pays où se produit cette situation, le

niveau d'instruction est généralement plus élevé et les disparités entre les sexes moins marquées.

Figure 14 : Les jeunes femmes vivant en zone rurale sont les plus à risque de manquer de compétences fondamentales



Les jeunes femmes pauvres des zones rurales sont désavantagées dès les premières années de la scolarisation, et ce même dans les pays où l'accès à l'enseignement primaire a été considérablement élargi. Ainsi, au Kenya, les enfants des familles riches, filles et garçons confondus, dans les villes comme en zone rurale, ont toutes les chances de suivre au moins quatre années d'étude. La situation est toute différente pour les enfants des familles rurales pauvres et plus encore pour les filles. Au Kenya, dans les zones rurales, 32 % des jeunes femmes pauvres font moins de quatre années d'études, contre 16 % des hommes pauvres (UNESCO, 2012b). Les jeunes femmes issues des minorités ethniques et des peuples autochtones sont elles aussi particulièrement défavorisées dans les zones rurales.

Les normes et les pratiques sociales liées au genre ainsi que la répartition du travail en fonction du sexe influent sur les attentes

des jeunes femmes et sur leur décision éventuelle de participer aux programmes d'éducation et de formation. Ces difficultés sont généralement très fortes dans les zones rurales, et ce pour plusieurs raisons. Les coutumes, les menaces à la sécurité personnelle et l'insuffisance des moyens de transports empêchent souvent les femmes de quitter leur village pour participer à des programmes de formation (Mujahid-Mukhtar, 2008). En Éthiopie, en Inde et au Viet Nam, on s'est aperçu que le moment et le lieu choisis pour la formation avaient une incidence déterminante sur la participation des femmes (Barwa, 2003 ; Danida, 2004 ; Women in Development, 2003).

Les rapports de force au sein de la famille, lorsqu'ils leur sont défavorables, peuvent limiter la participation des femmes aux programmes de formation. En Ouganda par exemple, les règles, conventions et

pratiques qui structurent la division du travail et la répartition des ressources au sein du ménage déterminent de manière cruciale si les femmes vivant en zone rurale disposeront du temps et de l'argent nécessaires pour participer aux programmes de formation agricole (Wedig, 2012).

La probabilité d'être privé de compétences fondamentales est plus grande pour les jeunes femmes vivant en zone rurale, qui risquent aussi d'être astreintes aux emplois les plus pénibles, travaillant de longues heures pour un salaire dérisoire. En Afrique subsaharienne, en Asie du Sud, en Asie du Sud-Est et dans les États arabes, les femmes sont surreprésentées dans les petites exploitations et le travail agricole, ce qui signifie que les filles et les femmes des zones rurales ne bénéficient que de possibilités économiques réduites (FAO et al., 2010).

Même lorsqu'elles ont les compétences requises, les jeunes femmes se heurtent à des discriminations qui limitent à la fois le type d'emploi qu'elles peuvent exercer et leur accès au capital, et rendent donc très difficile toute création d'entreprise (Banque mondiale, 2006b). En Ouganda, les femmes sont surreprésentées dans les emplois mal payés et les petites exploitations agricoles. Dans le secteur agricole, les femmes s'occupent généralement de la commercialisation et de

la vente des produits de la culture vivrière, tandis que les hommes se chargent de la vente des cultures marchandes destinées à l'exportation, comme le café, alors même que ce sont les femmes qui effectuent une grande part des tâches nécessaires à la production du café (Wedig, 2012).

Les programmes de formation qualifiante qui ne tiennent pas compte des difficultés propres aux jeunes femmes sont voués à l'échec. Ainsi, le programme de formation à l'agriculture intégrée en Papouasie-Nouvelle-Guinée d'USAID n'a remporté qu'un succès mitigé faute d'avoir tenu compte des responsabilités familiales des femmes. En effet, les cours se déroulaient loin des villages pendant trois jours pleins, de sorte qu'il a été difficile pour les femmes d'organiser leur déplacement et la garde de leurs enfants (Cahn et Liu, 2008).

L'éducation et la formation renforcées permettraient aux jeunes ruraux, et notamment aux femmes, d'élargir leurs perspectives et d'augmenter leur productivité, ce qui bénéficierait à la fois à leur famille et à l'économie toute entière. Ainsi, dans la Chine rurale, les jeunes employés dans le secteur non agricole et ayant atteint un niveau de scolarité postprimaire touchent un salaire nettement supérieur (Qiang et al., 2005).

Répondre aux besoins de formation de la jeunesse rurale

L'amélioration des compétences en lecture, en écriture et en calcul est une première étape nécessaire qui permettra aux jeunes ruraux, et en particulier aux femmes, d'exploiter au mieux les programmes de renforcement des compétences agricoles et non agricoles. Ce sont souvent les organisations non gouvernementales (ONG) qui proposent des programmes de la deuxième chance flexibles et axés sur les compétences pratiques. Élaborés par des organisations locales de petite taille, ces programmes adaptent généralement

le contenu des formations et les méthodes pédagogiques aux besoins locaux.

Donner une deuxième chance aux jeunes ruraux

L'amélioration des compétences en lecture, en écriture et en calcul est une première étape nécessaire qui permettra aux jeunes ruraux, et en particulier aux femmes, d'exploiter au mieux les programmes de renforcement des compétences agricoles et non agricoles. Ce sont souvent les organisations non gouvernementales

(ONG) qui proposent des programmes de la deuxième chance flexibles et axés sur les compétences pratiques. Élaborés par des organisations locales de petite taille, ces programmes adaptent généralement le contenu des formations et les méthodes pédagogiques aux besoins locaux.

Lorsqu'ils se déroulent à temps partiel et localement, les programmes, mieux adaptés aux contraintes locales en termes de temps, de mobilité et de ressources, favorisent une meilleure participation. La flexibilité des programmes conçus localement bénéficie tout particulièrement aux jeunes femmes rurales, souvent forcées de concilier la formation avec

d'autres engagements et donc astreintes à de longues heures de travail.

Pour tenir compte des discriminations et autres contraintes spécifiques aux femmes, il faut généralement concevoir à leur intention des formes d'aide plus ciblées. En Égypte, le programme Ishraq illustre avec succès la possibilité de renforcer les compétences des jeunes femmes dans un contexte particulièrement conservateur. Si le programme a fait ses preuves, c'est notamment parce qu'il s'est appuyé sur une forte participation locale et qu'il a adapté le mode d'enseignement à la situation locale (Encadré 5).

Encadré 5 :

Doter les adolescentes de compétences dans les régions rurales d'Égypte

Il n'y a jamais eu autant d'adolescents en Égypte qu'aujourd'hui : plus de 13 millions de garçons et de filles ont entre 11 et 19 ans. En dépit des grands progrès de la scolarisation dans le primaire, de nombreux jeunes, et surtout les filles et les femmes des zones rurales, ont été presque totalement négligés. En 2008, 20 % des femmes rurales âgées de 17 à 22 ans avaient fait moins de deux années d'études. Beaucoup de femmes risquent d'être mariées à un âge précoce.

Le programme Ishraq a été lancé en 2001 par une coalition d'ONG internationales sous la forme d'un projet pilote visant à donner une formation qualifiante à 277 filles déscolarisées de 13 à 15 ans. Les concepteurs du programme se sont rendu compte que, dans ce contexte extrêmement conservateur, il était indispensable d'obtenir l'accord des parents sur le type de compétences enseignées aux filles. L'écriture, la lecture et le calcul comptaient parmi les compétences les mieux acceptées et les plus prisées. Chaque communauté a procuré un « lieu sûr » où les jeunes filles se sont retrouvées quatre fois par semaine pendant les 30 mois que durait le projet afin d'apprendre à devenir des membres actifs de la communauté et à gagner leur vie.

Le programme a également axé son action pédagogique sur les garçons, les parents et les dirigeants des communautés pour les inciter à accorder plus de liberté aux filles et à leur permettre de faire des études et d'entrer dans le monde du travail. Ishraq a en outre sollicité l'aide des ministères au niveau provincial et national.

La participation au programme pilote a permis de renforcer considérablement les compétences en écriture, en lecture et en calcul. Quarante-deux pour cent des participantes au programme ayant passé le test d'alphabétisation national ont été reçues et 69 % de celles ayant achevé le programme ont intégré ou réintégré le système éducatif formel. Les croyances négatives profondément ancrées chez les jeunes filles elles-mêmes et dans leur famille ont reculé. Les jeunes filles ont acquis une plus grande liberté. Avant le programme, 26 % d'entre elles déclaraient vouloir se marier avant l'âge de 18 %, un pourcentage tombé à 2 % parmi les jeunes filles parvenues au terme de la formation. Au total, les filles ont été jugées plus autonomes, prêtes à devenir des membres actifs de leur famille et de leur société.

Seules 18 % des 277 participantes se sont ensuite orientées vers une formation professionnelle. Comme il a été reconnu lors d'une évaluation, cet aspect du programme doit être amélioré. Si quelques jeunes filles se sont dites intéressées par la réparation des appareils électriques, la plupart étaient attirées par des métiers traditionnellement plus féminins, comme la coiffure.

Compte tenu de sa réussite globale, le programme a été étendu et touche actuellement 2 500 jeunes filles au moins dans 50 villages. Étant donné le grand nombre de jeunes filles des régions rurales d'Égypte qui, aujourd'hui encore, ne vont pas jusqu'au bout de l'enseignement primaire, le défi du programme sera d'atteindre encore plus de participantes.

Sources : Brady et al. (2007); Ishraq (2010); UNESCO (2012b).

Pour surmonter les désavantages multiples, la formation qualifiante doit être associée à d'autres formes d'aide

Pour combattre les désavantages multiples qui enferment les populations rurales dans la pauvreté, la stratégie consistant à associer le microcrédit et la protection sociale aux programmes de renforcement des compétences (formation de base en écriture, en lecture et en calcul et compétences nécessaires à la subsistance) offre des perspectives intéressantes. Lorsqu'ils acquièrent des compétences adaptées grâce à des programmes efficaces, les pauvres exploitent leurs capitaux de façon

plus diversifiée et renforcent leur accès aux marchés ; leur existence s'en trouve transformée.

Une action combinée associant formation qualifiante et services de microfinancement ou de protection sociale permet également de renforcer les compétences des jeunes ruraux dans les domaines de l'emploi non agricole et de l'entreprise. BRAC, ONG bangladaise, fait œuvre de pionnier à cet égard. Ses programmes, qui comprennent une aide destinée à faire face aux besoins immédiats, une formation qualifiante ainsi que des subventions modiques et des transferts d'actifs, sont parvenus à faire décoller de petites entreprises (Encadré 6).

Encadré 6 :

La formation, riposte du BRAC à toutes les formes de pauvreté

Le BRAC a fait œuvre de pionnier en élaborant des stratégies novatrices via une multiplicité de programmes destinés à surmonter simultanément les nombreuses difficultés qui empêchent les jeunes d'échapper à la pauvreté rurale. Ces programmes font une large place aux besoins des jeunes femmes, particulièrement défavorisées. En s'appuyant sur les succès obtenus au Bangladesh, le BRAC étend désormais ses programmes à d'autres régions du monde, comme en Afrique subsaharienne.

Au Bangladesh, près de 20 % des ménages ruraux vivent dans l'extrême pauvreté. Continuellement menacés d'insécurité alimentaire, ils ne possèdent ni terre cultivable ni capitaux et sont généralement analphabètes et exposés aux maladies. Les femmes souffrent souvent de discriminations fondées sur le sexe, ce qui réduit leurs possibilités d'exercer des activités rémunératrices. Un nombre disproportionné de familles parmi les plus pauvres ont à leur tête une femme seule.

Partant du constat qu'il était difficile pour les familles les plus pauvres de participer aux projets de microcrédit et d'en tirer profit, le BRAC a élaboré le programme Challenging the Frontiers of Poverty Reduction (Repousser les frontières de la réduction de la pauvreté). Les personnes vivant avec moins d'un dollar EU par jour représentent moins de la moitié des bénéficiaires des microcrédits et ont en outre besoin de formation pour tirer un avantage quelconque des crédits ou des capitaux ainsi obtenus. Il s'agit donc d'accorder aux ruraux les plus pauvres du Bangladesh (vivant avec moins de 0,30 dollars EU par jour) un capital, qui sera en général remis aux femmes de la

famille, et de leur offrir une formation qui les aidera à exploiter au mieux leur capital. Par exemple, une femme extrêmement pauvre obtiendra une vache et une petite allocation hebdomadaire pendant une courte période, ou jusqu'à ce que son capital commence à générer un revenu. Elle bénéficiera en outre d'une formation sur la commercialisation des produits et sur la manière d'utiliser les microcrédits. Le programme a été mis en œuvre à grande échelle : après une phase pilote commencée en 2002 auprès de 5 000 familles dans trois districts, il a été étendu à 15 districts et 100 000 familles au cours des quatre années suivantes.

Les évaluations effectuées entre 2002 et 2008 montrent que le programme avait durablement modifié les conditions économiques des participants. Les familles bénéficiaires ont été correctement ciblées dès le lancement du programme, les augmentations de revenus ont été importantes et n'ont pas diminué sur la durée. Le revenu par tête au sein des ménages a presque triplé entre 2002 et 2008.

Ce succès s'explique en grande partie par la formation. Il a par exemple fallu faire comprendre aux bénéficiaires que les vaches Jersey produisent plus de lait que les vaches de race sud-asiatique auxquelles ils sont habitués. Il apparaît également que les formations à la gestion d'entreprise et au marketing aident les bénéficiaires à optimiser les hausses de revenu. Pour que les cours soient bien assimilés, une aide par la formation est proposée pendant une durée maximale de deux ans.

Le BRAC cible également les adolescentes, en particulier les jeunes filles déscolarisées, à qui sont proposées diverses formes d'aide, dont une formation qualifiante. D'abord mis en œuvre au Bangladesh, ce programme a ensuite été appliqué à des régions rurales pauvres d'Afrique subsaharienne. En Ouganda, le programme Empowerment and Livelihoods for Adolescents (Autonomisation et moyens de subsistance des adolescents) avait pour but de renforcer ou de réapprendre la lecture, l'écriture et le calcul tout en procurant aux jeunes filles un « lieu sûr ». Les participantes ont été formées aux compétences nécessaires dans la vie courante et aux compétences leur permettant d'assurer leur subsistance. Elles ont également pu suivre des cours pour apprendre à gagner de l'argent et à gérer leurs revenus dans des métiers comme la coiffure, la confection, les technologies de l'information, l'agriculture, l'élevage de volailles et le petit commerce. Six cent quatre-vingt-dix clubs pour adolescents accueillant les jeunes femmes de 13 à 22 ans ont été mis en place dans les régions ciblées.

Pendant les deux années de mise en œuvre du programme, le nombre de participants exerçant des activités rémunératrices a doublé, cette progression n'étant que de 4 % à peine chez les non participants. Les jeunes filles se sont lancées dans l'élevage de volailles, la transformation des aliments et le petit commerce. Elles ont approfondi leurs compétences financières. Dans le cadre de leurs activités rémunératrices, elles ont emprunté et épargné davantage. Ainsi, 23 % des jeunes filles déclaraient épargner de l'argent avant de participer au programme, contre 34 % après la formation. Le programme semble avoir eu un effet très positif sur la capacité à entreprendre des participants, dont certains ont même pu prêter de l'argent à leur famille.

Sources : Abed (2009) ; Bandiera et al. (2011) ; BRAC (2011a, 2011b) ; Improving Institutions for Pro-Poor Growth (2011) ; Krishna et al. (2010) ; Portail de la pauvreté rurale (2012a, 2012b).

L'association du microcrédit et de la formation bénéficie particulièrement aux femmes, à qui elle permet de gérer davantage les ressources. Au Népal, le Project for Agriculture Commercialization and Trade (projet pour la commercialisation et le commerce des produits agricoles) a été lancé dans les années 90 grâce au financement de la Banque mondiale. L'un des sous-projets, le Women's Empowerment Program (programme d'autonomisation des femmes), visait à doter les femmes issues des communautés rurales des compétences en écriture, en lecture, en calcul et en finance afin de les rendre indépendantes des hommes de leur famille. Le projet a facilité la mise en place de groupes d'épargne et de crédit destinés aux femmes. Une formation a permis aux femmes de faire fonctionner ces groupes au profit de leurs membres. Les cours d'alphabétisation constituaient une partie intégrante de l'aide et de la formation proposées. En termes d'épargne et d'emprunt, le programme s'est révélé très efficace : seuls 4 % des groupes n'ont pas remboursé leurs emprunts. Le programme a duré trois ans, l'objectif étant que les groupes deviennent alors autonomes. Sur 130 000 participantes au programme, plus de 74 000 sont devenues alphabètes (Ashe et Parrott, 2001).

Dans les régions rurales de l'Ouganda, les femmes mariées ont eu la possibilité d'emprunter par le biais d'une banque villageoise commerciale fonctionnant sur le modèle du microcrédit. Favorisé par le gouvernement, ce modèle s'est considérablement répandu. Une étude approfondie a été réalisée sur une petite « banque villageoise » appartenant à ses membres et utilisée et contrôlée par eux, bien que conservant une optique commerciale. Le programme dispensait une formation sur les règles et les procédures de crédit, l'épargne et la gestion d'entreprise. Les femmes ont alors pu créer leur propre entreprise, et on a constaté qu'elles dépendaient moins de leur mari, à qui elles ont même parfois pu procurer un emploi. De nombreuses femmes se sont formées à l'emprunt et à l'épargne sur le modèle du microcrédit tout en mettant en place diverses stratégies d'épargne, par exemple en achetant du bétail également utilisé comme bien productif. Elles ont aussi choisi d'investir dans l'éducation de leurs enfants, peut-être grâce à leurs nouvelles compétences en finance et en gestion (Lakwo, 2006).

Entreprises et microentreprises, des compétences nécessaires pour le travail rural non agricole

Beaucoup de petits exploitants ont besoin pour survivre d'exercer des activités non agricoles, et plus encore lorsque la taille des exploitations diminue. Les personnes déjà pourvues de compétences de base en lecture, en écriture et en calcul sont celles qui bénéficient généralement le plus des formations à l'entrepreneuriat, comme l'illustre le programme de la Camfed, une ONG qui intervient en Afrique auprès des filles et des femmes (Encadré 7).

En acquérant des compétences entrepreneuriales, les jeunes ruraux se donnent les moyens de tirer un plus grand profit des activités non agricoles. Plusieurs programmes novateurs visant à apporter des compétences en matière d'entreprise et de microentreprise aux jeunes défavorisés

(aux jeunes femmes, notamment), y compris aux jeunes autochtones, ont été développés à grande échelle dans les zones rurales d'Amérique latine. Beaucoup ont produit des résultats impressionnants.

Les jeunes femmes rurales étant souvent très défavorisées sur le plan de l'éducation comme dans le domaine du travail, il est indispensable d'intervenir pour les aider à améliorer leurs moyens de subsistance. Dans les régions rurales du Mexique, les femmes travaillant dans des domaines tels que la vente de nourriture et l'artisanat ont pu suivre six semaines de formation pratique afin d'améliorer leurs compétences commerciales et financières. Si elles maîtrisaient le calcul de base, elles ignoraient en revanche comment calculer leur bénéfice ou fixer leurs prix. Après la formation, leur comptabilité était mieux tenue et elles affichaient une hausse de leur bénéfice quotidien allant jusqu'à 80 % (Calderon et al., 2011).

Encadré 7 :

La Camfed dote les jeunes femmes pauvres des zones rurales de compétences commerciales

La Camfed, ONG internationale de premier plan, intervient depuis des années auprès des jeunes filles pour les aider à reprendre le chemin de l'école et à terminer l'enseignement secondaire. Lancé plus récemment, le programme Seed Money s'adresse aux anciennes élèves pauvres, rurales et économiquement inactives, pour les aider à trouver un moyen de gagner leur vie dans les villages où les possibilités sont rares. Le programme offre une formation et des fonds de départ aux jeunes filles pour les rendre financièrement autonomes et améliorer leur condition au sein de leur famille et de leur communauté.

Le programme Seed Money propose aux jeunes femmes rurales une formation à la gestion d'entreprise (comptabilité, concurrence sur les marchés et marketing), une subvention pour les aider à créer leur entreprise, des évaluations par des pairs pour soutenir l'entreprise à ses débuts et l'accès à des microcrédits à faibles taux d'intérêt dès lors que l'entreprise fonctionne bien. Lancé au Zimbabwe en 1998, le programme a depuis été étendu au Ghana, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie.

En 2007, au Zimbabwe, le programme comptait 13 614 participants pour un coût unitaire de 6,20 dollars EU. En dépit des conditions économiques extrêmement

défavorables dues à la crise qui frappe le pays depuis 2008, le programme a fait ses preuves. Les femmes ont créé des entreprises dans les domaines de l'entretien de jardins, de l'élevage, de la vente de produits et de plats cuisinés, de la couture et de la coiffure. Dès 2010, 93 % des entreprises créées grâce aux subventions de la Camfed affichaient des bénéfices. La quasi-totalité des femmes ont réinvesti une partie de leurs bénéfices dans leur entreprise. Celles qui ont été interrogées ont déclaré que l'entreprise avait radicalement changé leur vie, que leur niveau de vie s'était amélioré et qu'elles jouissaient d'un plus grand respect dans leur famille et dans leur communauté.

De 2009 à 2011, la Camfed a également mis en œuvre un programme d'éducation financière destiné aux jeunes femmes des régions rurales de Zambie. Dans le cadre de ce programme, très différent du précédent, 10 701 jeunes filles, soit beaucoup plus que le nombre de participantes au programme Seed Money, ont suivi une journée de cours intensifs sur la gestion de l'argent, le budget, l'épargne, le risque de crédit et les services bancaires. Les questions de la confiance, de l'honnêteté et de l'intégrité personnelle ont également été abordées.

Le programme fonctionnait selon le modèle de formation en cascade, dans lequel 20 formateurs principaux ont suivi une formation intensive de deux semaines, avant de former eux-mêmes 160 pairs formateurs. Les participantes ont vu leurs revenus annuels augmenter de façon significative, de 74 à 94 dollars EU en moyenne. Grâce à la formation, les jeunes femmes ont appris à mieux apprécier leur aptitude à épargner et sont devenues plus autonomes

sur le plan financier. Une évaluation montre cependant qu'il serait préférable d'étendre la formation à deux jours et d'octroyer des subventions aux participantes afin de les aider à appliquer leurs nouvelles compétences, dans la mesure où elles ne suivent pas de formation pratique sur la gestion de l'argent.

Sources : Kasonka et Mutelo (2011); Mak *et al.* (2010).

Une formation est d'autant plus pertinente qu'elle est adaptée au contexte local

Les programmes de renforcement des compétences adaptés au contexte local grâce à l'évaluation du marché local et de ses besoins ont plus de chances d'obtenir des résultats positifs. Conçu par l'Organisation internationale du travail, le programme TREE (Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales) encourage le développement et la production de revenus au niveau local en ciblant les groupes défavorisés. Il offre une formation professionnelle et des compétences à l'entrepreneuriat et à la gestion dans une optique de production de revenus, ainsi que des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, dont beaucoup de populations rurales pauvres sont dépourvues.

Entre 2002 et 2007, TREE a été mis en œuvre dans la province du Khyber Pakhtunkhwa au Pakistan et dans l'île méridionale de Mindanao aux Philippines, à chaque fois avec des résultats positifs. Ces régions comptent parmi les plus pauvres de ces deux pays, et toutes deux ont été touchées par des conflits. Au Pakistan, plus de 3 072 personnes ont reçu une formation, alors que le nombre de bénéficiaires visés avait été fixé à 2 400 ; aux Philippines, 1 897 personnes ont été formées, pour un objectif initial de 1 220 (ILO, 2005). Les femmes, les jeunes hommes marginalisés et les personnes handicapées étaient ciblés, ainsi que les anciens combattants de la région centrale de Mindanao. Dans un pays comme dans l'autre, la quasi-totalité des participants ont fait fructifier leurs nouvelles compétences,

soit en trouvant du travail soit en créant une microentreprise dans les trois à cinq mois suivant la fin du programme. Un peu plus du tiers des participants pakistanais, dont une grande majorité de femmes, ont commencé à gagner un revenu en argent pour la première fois de leur vie. Les compétences qu'ils ont apprises leur ont permis d'avoir davantage confiance en eux et d'améliorer leur condition sociale (ILO, 2005).

Le programme a été appliqué avec succès dans d'autres pays d'Afrique et d'Asie. Au Bangladesh, TREE a aidé les femmes à exercer des métiers non traditionnels comme la réparation d'appareils et d'ordinateurs. Le programme combine formation technique et commerciale et formation aux questions de genre, en organisant des sessions de sensibilisation à l'équité entre hommes et femmes à l'intention des familles et des communautés des stagiaires, ainsi que des organisations partenaires (ILO, 2009b).

Le programme doit son succès aux partenariats associant le gouvernement, les communautés locales et les groupes d'employeurs et de travailleurs sur lesquels il s'appuie. Il s'efforce de rendre les groupes cibles de la communauté plus autonomes et encourage les bénéficiaires et les partenaires à s'approprier le projet, ce qui contribue à sa viabilité. Grâce à ces bases solides, le programme est adapté aux besoins locaux, comme le montre le taux élevé de réussite parmi les stagiaires, et les formations qu'il propose présentent un grand degré de pertinence (ILO, 2009b).

Recommandations

Je n'ai pas achevé mes études, mais il faut me donner une chance. Nous voulons travailler et être utiles pour notre pays.

– jeune femme, Égypte

La nécessité d'agir pour promouvoir le développement des compétences des jeunes a gagné en urgence. Dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2012 sont présentés divers moyens que les pouvoirs publics, les donateurs d'aide et le secteur privé devraient utiliser pour que tous les jeunes, quels que soient leur sexe, leur situation de fortune ou l'endroit où ils vivent, acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour trouver du travail dont la rémunération leur permette de se nourrir avec leur famille :

- Pour garantir que le cinquième objectif de l'EPT soit véritablement atteint, les gouvernements et les décideurs doivent s'attaquer à la discrimination à laquelle se heurtent les filles et les jeunes femmes dans l'éducation et au travail.
- Il faut que les pays commencent par examiner les obstacles qui empêchent les filles et les jeunes femmes de participer, et de progresser dans leurs études au moins jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. Il leur faudra s'attaquer aux normes et pratiques faisant des distinctions entre les sexes, de même qu'à la division du travail selon le sexe, qui influent sur les attentes des jeunes femmes et les opportunités qui leur sont offertes. Il faudra modifier les législations, et poursuivre des stratégies pour changer les mentalités face au retour à l'école des jeunes femmes enceintes et des mères. Les bourses d'études et les transferts en espèces peuvent éliminer les coûts de la scolarité, qui perpétuent les désavantages touchant les filles et les jeunes femmes. Des possibilités de flexibilité, enseignement à distance et enseignement ouvert notamment, peuvent réduire le risque d'abandon scolaire des filles causé par des responsabilités familiales ou de travail.
- Pour mobiliser l'action mondiale, il faudrait fixer un objectif mondial afin de faire en sorte que tous les jeunes achèvent le premier cycle du secondaire, le but étant de parvenir d'ici à 2030 à l'éducation universelle de qualité au niveau du premier cycle du secondaire. Dans les plans à long terme, il faudra définir en matière d'éducation les stratégies et les ressources financières nécessaires pour atteindre cet objectif, notamment des stratégies ciblées visant les groupes défavorisés.
- Les jeunes femmes qui parviennent à achever leurs études secondaires doivent être aidées pour la transition vers l'emploi ; il faut leur ouvrir plus largement des possibilités égales d'apprentissage et d'orientation professionnelle, afin que la discrimination qu'elles ont connue au cours de leurs études ne les poursuive pas au travail.
- Les 116 millions de jeunes femmes d'âge à travailler qui n'ont pas terminé l'école primaire ont besoin que les gouvernements leur offrent d'urgence des programmes de deuxième chance beaucoup plus larges, convenablement coordonnés et suffisamment financés. Avec le soutien des donateurs d'aide, les gouvernements devraient en faire une priorité de leurs politiques, en incluant ces programmes dans la planification stratégique du secteur de l'éducation, avec des objectifs concrets et les prévisions budgétaires correspondantes.

- Le présent rapport montre que les programmes ciblés visant les causes multiples de désavantage auxquelles se heurtent les jeunes femmes ont fait leurs preuves : ils leur permettent de se doter des compétences dont elles ont besoin pour travailler. Offrir aux jeunes femmes un microfinancement, des actifs leur assurant des moyens d'existence et des bourses d'étude jusqu'au moment où ces actifs commencent à générer un revenu, tout en les dotant des compétences nécessaires pour tirer le maximum de ces avoirs, leur donne plus de contrôle sur leurs propres ressources, ce qui leur bénéficie à elles-mêmes et à leur famille.
- Ces changements ne peuvent être obtenus sans financement supplémentaire. Il est urgent, surtout dans les pays pauvres, que des ressources assurent à tous les jeunes, sans distinction de sexe, des bases éducatives solides allant au moins jusqu'au premier cycle du secondaire.

Prière de se reporter au texte intégral du *Rapport mondial de suivi* de 2012 pour la bibliographie.
Voir www.efareport.unesco.org (le texte français intégral du rapport est à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf>)

Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous*, réalisé par une équipe indépendante et publié par l'UNESCO, est un ouvrage de référence faisant autorité : son but est d'informer, d'influencer, et de soutenir un engagement authentique en faveur de l'Éducation pour tous.



Bangladesh@UNESCO/G.M.B. Akash/Panos

Site web : www.efareport.unesco.org

Blog : efareport.wordpress.com

Twitter : [@efareport#youthskillswork](https://twitter.com/efareport#youthskillswork)