



RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2016

Résumé sur l'égalité des genres

CRÉER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS



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



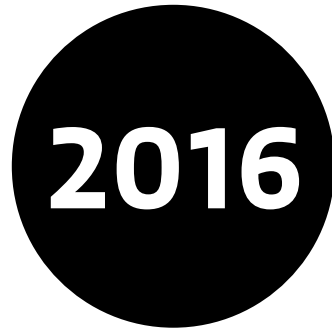
Objectifs de
développement
durable

UNGEI!
United Nations Girls'
Education Initiative



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION



Résumé sur l'égalité des genres :

CRÉER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS

Le présent Rapport est une publication indépendante commandée l'UNESCO au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'équipe du Rapport ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements. L'élaboration du présent Résumé sur l'égalité des genres a été facilitée par le concours généreux du secrétariat de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI). Nous voudrions remercier aussi tout particulièrement Helen Longlands et Louise Wetheridge pour leur contribution à l'établissement de cette synthèse.

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

L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans cette publication ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

La responsabilité des vues et opinions exprimées dans le Rapport incombe à son directeur.

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

Directeur: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Marcos Delprato, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leïla Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Emily Subden, Rosa Vidarte et Asma Zubairi.

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM) est une publication annuelle indépendante. Financé par des gouvernements, des agences multilatérales et des fondations privées, il bénéficie de l'aide et du soutien de l'UNESCO.

Pour plus d'informations, veuillez contacter :

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

Toutes erreurs ou omissions constatées après impression seront rectifiées dans la version en ligne à l'adresse www.unesco.org/gemreport

Première édition

Publié en 2016 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France
Composition : UNESCO
Création graphique : FHI 360
Mise en page : 400 Communications
Illustrations : Toby Morris

Cette publication est disponible en libre accès sous l'Attribution - ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) licence (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de cette publication, les utilisateurs acceptent d'être liés par les conditions d'utilisation du référentiel UNESCO Open Access (<http://www.unesco.org/openaccess/terms-use-ccbysa-en>).

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

2016 - L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous

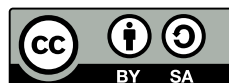
Précédentes éditions de la série des résumés sur l'égalité entre les sexes du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

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

Photographie de couverture : Kate Holt

Jeunes filles se lavant les mains dans une école de Sierra Leone, dans le cadre de l'apprentissage de règles d'hygiène lors de la crise du virus Ebola. Une bonne hygiène dans les écoles, y compris des toilettes séparées pour les garçons et les filles, est indispensable pour inculquer des habitudes de vie saines et répondre aux besoins des jeunes femmes, augmentant ainsi les chances que celles-ci mènent leurs études jusqu'à leur terme.

ISBN: 978-92-3-200105-4



Avant-propos

En mai 2015, le Forum mondial sur l'éducation d'Incheon (République de Corée) réunissait 1 600 participants de 160 pays qui n'avaient qu'un seul objectif en tête : assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous à l'horizon 2030.

La Déclaration d'Incheon – Éducation 2030 a joué un rôle déterminant dans la définition de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation, qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Elle confie à l'UNESCO la direction, la coordination et le suivi de l'Agenda Éducation 2030 et au Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) le soin d'assurer le suivi et de rendre compte en toute indépendance de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation (ODD 4), ainsi que du volet éducatif des autres ODD, pendant les quinze prochaines années.

Ce programme a pour but ultime de ne laisser personne de côté, ce qui nécessite des données solides et un suivi rigoureux. L'édition 2016 du Rapport GEM fournit aux gouvernements et aux décideurs de précieuses informations pour suivre et accélérer les progrès de l'ODD 4, à l'aide des indicateurs et cibles à leur disposition, avec l'équité et l'inclusion comme pierres de touche du succès d'ensemble.

Ce rapport délivre trois messages très clairs.

Tout d'abord, il est urgent d'adopter des approches nouvelles. Au rythme actuel, seuls 70 % des enfants des pays à faible revenu auront achevé l'école primaire d'ici à 2030, un objectif qui aurait dû être atteint en 2015. Il faut une volonté politique, des stratégies, de l'innovation et des ressources pour infléchir cette tendance.

Ensuite, si nous voulons réellement concrétiser l'ODD 4, nous devons agir avec une conscience plus aiguë de l'urgence des mesures à prendre et nous engager sur la durée. En cas d'échec, ce n'est pas seulement l'éducation qui en pâtira, mais les progrès de chacun des objectifs de développement : la réduction de la pauvreté, l'élimination de la faim, l'amélioration de la santé, l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes, la production et la consommation durables, la résilience des villes, et des sociétés plus égalitaires et inclusives.

Enfin, nous devons fondamentalement changer notre façon de concevoir l'éducation et son rôle dans le bien-être de l'humanité et le développement mondial. Aujourd'hui, plus que jamais, il incombe à l'éducation de favoriser les compétences, les attitudes et les comportements les plus favorables à une croissance durable et inclusive.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 nous invite à concevoir des réponses globales et intégrées aux nombreux défis sociaux, économiques et environnementaux auxquels nous sommes confrontés. En d'autres termes, il nous faut dépasser les clivages traditionnels et nouer des partenariats intersectoriels efficaces.

La dignité humaine, l'inclusion sociale et la protection de l'environnement sont les clés d'un avenir durable pour tous, un avenir où la croissance économique ne creuse pas les inégalités mais au contraire bâtit la prospérité au bénéfice de tous ; où les zones urbaines et le marché de l'emploi sont conçus pour autonomiser chaque individu ; et où les communautés et les entreprises mènent leurs activités économiques en tenant compte de l'environnement. Le développement durable repose sur le postulat qu'une planète saine est une condition sine qua non du développement humain. La mise en œuvre des nouveaux ODD exige que nous réfléchissions tous à l'objectif fondamental de l'apprentissage tout au long de la vie. Car, si elle est réussie, l'éducation a plus que toute autre chose le pouvoir de favoriser le développement de citoyens autonomes, capables de réflexion, investis et compétents, aptes à baliser le chemin vers une planète plus sûre, plus verte et plus juste pour tous. Ce nouveau rapport fournit des données utiles pour alimenter ces débats et élaborer les stratégies nécessaires pour réaliser ces objectifs au profit de tous.

Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO



Avant-propos

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016* (Rapport GEM) est tout à la fois magistral et inquiétant. C'est un rapport touffu, exhaustif, approfondi et pénétrant, autant que perturbant. Il affirme que l'éducation est au cœur du développement durable et des ODD (Objectifs de développement durable), tout en démontrant clairement combien nous sommes loin d'atteindre ces objectifs. Il devrait déclencher des signaux d'alarme à travers le monde et conduire à l'adoption de mesures pragmatiques, dont la principale serait à mon avis la création d'un Fonds mondial pour l'éducation.

Le Rapport GEM démontre avec autorité que l'éducation est l'élément le plus indispensable au développement durable dans toutes ses dimensions. Améliorer l'éducation apporte un surcroît de prospérité, une agriculture plus productive, une meilleure santé, un recul de la violence, plus d'égalité entre les hommes et les femmes, une hausse du capital social et un environnement naturel plus sain. L'éducation est essentielle pour aider les gens partout dans le monde à comprendre pourquoi le développement durable est un concept si important pour notre avenir commun. L'éducation nous procure les outils – économiques, sociaux, technologiques, et même éthiques – indispensables pour faire nôtres les ODD et les réaliser. Ces vérités sont énoncées et exposées avec une abondance de détails admirable et exceptionnelle dans le rapport, qui nous offre une mine d'informations dans ses tableaux, ses graphiques et ses parties textuelles.

Cependant le rapport fait également apparaître l'écart phénoménal qui sépare le point où en est actuellement le monde dans le domaine de l'éducation et ce qu'il s'est engagé à accomplir d'ici à 2030. L'écart qui sépare les riches des pauvres et qui existe à l'intérieur des pays et entre les pays est tout simplement sidérant. Dans beaucoup de pays pauvres, les enfants défavorisés doivent faire face à des obstacles presque insurmontables dans la situation présente. Ils n'ont pas de livres à la maison ; ils n'ont pas accès à l'école maternelle ; leurs écoles ne sont pas équipées de l'électricité, de l'eau, de sanitaires et ne possèdent pas d'enseignants qualifiés, de manuels scolaires, ni aucun des autres éléments nécessaires à une éducation de base, à plus forte raison une éducation de qualité. Les conséquences sont atterrantes. Alors que l'ODD 4 appelle à l'achèvement d'un cycle complet d'enseignement secondaire d'ici à 2030, le taux actuel d'achèvement de ce cycle dans les pays à faible revenu ne dépasse pas 14 % (Tableau 10.3 du rapport complet).

Le Rapport GEM se livre à un exercice important qui consiste à estimer combien de pays parviendront à atteindre la cible de 2030 selon leur trajectoire actuelle, voire selon le rythme du pays qui connaît les progrès les plus rapides dans la région. Ses conclusions laissent songeurs, car pour avoir une chance d'atteindre l'ODD 4 nous devons engager sans tarder des efforts sans précédent.

Les cyniques diront peut-être : « on vous avait prévenus, l'ODD 4 est tout simplement irréalisable » et ils en concluront que nous devons accepter cette prétendue réalité. Pourtant, comme le martèle le rapport de bien des manières, une telle suffisance est dangereuse et immorale. Si nous laissons la génération montante privée d'une éducation adéquate, nous les condamnons et nous condamnons le monde à la pauvreté, aux désastres environnementaux, voire à la violence sociale et à l'instabilité pour les décennies à venir. Cette suffisance est inexcusable. Le message que nous délivre ce rapport est que nous devons agir ensemble pour accélérer les progrès de l'éducation comme jamais auparavant.

L'un des principaux instruments de cette accélération est le financement. Là encore, la lecture du rapport s'avère peu encourageante. L'aide au développement consacrée à l'éducation est plus faible aujourd'hui qu'elle ne l'était en 2009 (Figure 20.7 du rapport complet). C'est le signe d'un manque de clairvoyance sidérant de la part des pays riches. Ces pays donateurs croient-ils vraiment qu'ils font des économies en réduisant leurs investissements dans l'aide à l'éducation pour les pays à faible revenu ? Après avoir lu ce rapport, les dirigeants et les citoyens des pays à revenu élevé seront-ils plus conscients qu'investir dans l'éducation est indispensable pour le bien-être de la planète, et que le niveau actuel de l'aide – qui s'élève à environ 5 milliards de dollars des États-Unis par an pour l'enseignement primaire – soit tout juste 5 dollars par personne et par an dans les pays riches – est un investissement ridiculement insuffisant pour garantir le développement durable et la paix future dans le monde.

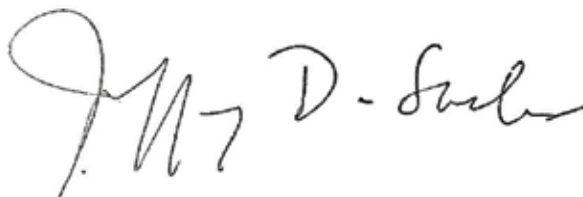
Le Rapport GEM 2016 abonde d'idées, de recommandations et de normes pour aller de l'avant. Il offre des conseils inestimables sur la façon de suivre et de mesurer les progrès accomplis dans la réalisation de l'ODD 4. Il démontre, exemples à l'appui, qu'il est faisable de se doter d'instruments de mesure beaucoup plus fins des ressources, de la qualité et des résultats de l'éducation que les outils souvent grossiers que sont le taux de scolarisation et d'achèvement dont nous nous servons aujourd'hui. En utilisant des données plus abondantes, des instruments d'enquête plus performants, des outils de suivi des installations et des technologies de l'information, nous pouvons parvenir à des mesures nettement plus nuancées du processus et des résultats de l'éducation à tous les niveaux.

Il y a quinze ans, le monde a enfin pris conscience de l'ampleur de l'épidémie de SIDA et d'autres urgences sanitaires et a adopté des mesures concrètes pour intensifier les interventions de santé publique dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le développement. C'est ainsi que sont nés des programmes d'importance majeure comme le Fonds mondial de lutte contre le SIDA, la tuberculose et le paludisme, l'Alliance mondiale pour les vaccins et l'immunisation (aujourd'hui dénommée Gavi, l'Alliance mondiale pour les vaccins) et bien d'autres. Cette intensification des efforts a contribué à une hausse spectaculaire des interventions et des investissements dans le domaine de la santé publique. Si elle n'a pas permis de réaliser tout ce qu'il était possible de faire (principalement parce que la crise financière de 2008 a mis un terme à l'augmentation des financements dans la santé publique), elle a permis de nombreuses avancées dont les effets continuent de se faire sentir aujourd'hui.

Le Rapport GEM 2016 doit être abordé comme un appel similaire à agir en faveur de l'éducation en tant qu'élément central des ODD. Mon avis, que j'ai souvent répété au cours des deux dernières années, est qu'il est urgent de créer un Fonds mondial pour l'éducation qui s'inspirerait des enseignements positifs tirés du Fonds mondial de lutte contre le SIDA, la tuberculose et le paludisme. La question du financement est au cœur même du problème de l'éducation, et ce rapport nous le donne à voir clairement à travers chaque élément de données transnationales et fondées sur les ménages.

Ce document percutant nous incite à répondre à l'opportunité et l'urgence de l'objectif mondial proclamé dans l'ODD 4 : une éducation universelle de qualité pour tous. J'encourage les gens, partout dans le monde, à le lire attentivement et à prendre à cœur ses messages essentiels. Mais surtout à agir ensemble, à tous les niveaux, de la communauté locale à la communauté mondiale.

Jeffrey D. Sachs
Conseiller spécial du Secrétaire général de l'ONU sur les
objectifs de développement durable



RAPPORT SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES

Les filles et les garçons, les femmes et les hommes doivent être égaux dans tous les aspects de la vie si nous voulons vivre dans un monde heureux, pacifique et durable.



L'égalité d'accès à l'éducation permettrait un équilibre entre les sexes dans les écoles, la politique, la loi et nos programmes scolaires, ainsi que l'autonomisation des femmes au sein de leur foyer.



On ne peut pas non plus considérer que les écoles luttent efficacement contre les stéréotypes et les discriminations. Pourquoi personne ne porte davantage attention à ce que nos manuels scolaires nous enseignent ?



Il est temps d'agir ensemble pour mettre fin aux discriminations.



Tout d'abord, nous devons faire en sorte que tous les garçons et les filles aient les mêmes chances d'accès à l'éducation, ce qui n'est toujours pas le cas !



Dans de nombreux pays, ce sont les garçons qui abandonnent l'école et qui y réussissent moins bien, parce qu'ils doivent gagner de l'argent ou parce que ce qu'ils apprennent ne leur est pas utile.





Toutefois, si les femmes avaient les mêmes possibilités d'accès à l'éducation que les hommes, elles auraient davantage de chances de toucher le même salaire et d'obtenir le même respect sur le plan professionnel.

Accorder des bourses aux filles et aux garçons et leur donner des modèles auxquels s'identifier peut permettre d'en finir avec l'idée que certains métiers sont uniquement réservés aux hommes ou aux femmes.

Il faut également des lois protégeant les niveaux de rémunération et permettant aux femmes de conserver leur emploi en cas de grossesse.

Puis-je avoir un congé de paternité?

L'un des plus grands défis pour notre bien-être est la lutte contre la violence, qui peut parfois éclater à l'école et est souvent liée au genre ou à la sexualité.

Il n'y a pas qu'une seule façon d'être soi-même!

L'éducation est importante pour faire comprendre aux garçons et aux hommes ce qu'implique un comportement sexuel responsable et respectueux.

Cela permet non seulement de réduire le nombre d'adolescentes enceintes, mais également d'enrayer la violence domestique.

Lorsque les femmes sont instruites, elles savent s'occuper d'elles-mêmes et de leur famille. Voilà un moyen simple de sauver des enfants!

INTRODUCTION

L'égalité ou l'inégalité entre les genres dépend de la manière dont les individus vivent au quotidien, des relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres, de leurs choix, de leurs décisions et de la liberté qu'ils ont ou non de mener une existence conforme à leurs valeurs. L'égalité des genres relève de la justice sociale et de l'exercice des droits de l'homme. Elle est un moteur du développement et une condition essentielle de l'instauration de sociétés pacifiques, inclusives, résilientes et justes.

Le concept d'égalité entre les femmes et les hommes a été énoncé en 1948 dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, puis approfondi dans des traités internationaux, notamment la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) et la Déclaration et Programme d'action de Beijing (1995). Des progrès ont été accomplis, mais il n'existe toujours pas de véritable égalité entre les genres.

“ Une action transformatrice est nécessaire pour remédier aux inégalités, profondément ancrées et complexes, entre les genres ”

À la 70e session de l'Assemblée générale des Nations Unies, en septembre 2015, la communauté internationale a adopté un nouvel programme mondial pour le développement, « Transformer notre monde : le

Programme de développement durable à l'horizon 2030 – plan d'action pour l'humanité, la planète et la prospérité » qui vise à réaliser les droits de l'homme de tous, ainsi que l'égalité des genres et l'autonomisation de toutes les femmes et de toutes les filles (Nations Unies, 2015a).

Instaurer une égalité véritable et durable entre les sexes exige que l'on entreprenne d'urgence une action audacieuse dans le cadre du nouveau programme (**Encadré 1**), en reconnaissant notamment la manière dont les sociétés créent et renforcent chaque jour des normes, stéréotypes et pratiques discriminatoires à l'égard des femmes. Cela suppose aussi que l'on comprenne ses propres valeurs, les valeurs de la société et de la communauté à laquelle on appartient, et celles

des autres habitants de la planète. De plus, une action transformatrice est nécessaire pour remédier aux inégalités, profondément ancrées et complexes, entre les genres.

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie – compris au sens large comme englobant les apprentissages formel, non formel et informel – jouent un rôle décisif dans la réalisation de l'égalité entre les genres. L'éducation peut être un foyer d'inégalité entre les genres, où les comportements et idées stéréotypés sont renforcés, ou bien un catalyseur du changement, offrant à chacun les occasions et les moyens de contester et faire évoluer les attitudes et pratiques discriminatoires. Au moment où nous entrons dans une nouvelle ère du développement international, conditionnée par les progrès sur la voie des 17 Objectifs de développement durable (ODD), les liens entre éducation et égalité des genres sont clairement reconnus, sur la base de ce constat à l'origine du mouvement en faveur de l'Éducation pour tous (EPT) : améliorer l'éducation des filles et garantir à l'ensemble des garçons et des filles des chances équitables en matière d'éducation est une condition nécessaire de l'instauration de la justice sociale partout dans le monde.

“ L'inégalité entre les genres nous touche tous. Instaurer l'égalité entre les genres est notre responsabilité à tous ”

L'éducation et l'égalité des genres sont des préoccupations essentielles dans le nouveau programme de développement durable. Le Cadre d'action Éducation 2030, approuvé par la communauté

mondiale de l'éducation en novembre 2015 en complément du Programme 2030, reconnaît que l'égalité des genres est indissociable du droit à l'éducation pour tous, et que, pour qu'elle devienne une réalité, il faut adopter une démarche « qui garantisse que les filles et les garçons, les femmes et les hommes non seulement ont le même accès aux différents cycles d'enseignement, jusqu'à leur terme, mais aussi qu'ils ont les mêmes possibilités de s'épanouir dans l'éducation et grâce à l'éducation » (UNESCO, 2016a, p. 8). Femmes, filles, hommes et garçons ont tous besoin que des possibilités leur soient données de participer activement à la vie sociale et de faire entendre leur voix et qu'il soit répondu à leurs besoins (ONU Femmes, 2016a).

Faciliter et permettre la réalisation de cet objectif exige une connaissance et une compréhension mieux étayées par des données factuelles de la manière dont l'égalité des genres peut être assurée dans l'éducation et par l'éducation. Le Résumé sur l'égalité des genres de l'édition 2016 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM) reconnaît les difficultés rencontrées par les filles et les femmes du fait du désavantage global disproportionné auquel elles continuent de se heurter dans leurs études et au-delà, et est grande partie centré sur ces difficultés. Mais il admet aussi que les garçons et les hommes peuvent eux aussi être désavantagés du fait de leur sexe et que l'égalité des genres les concerne et est affaire de relations et d'exercice du pouvoir. L'inégalité entre les genres nous touche tous. Instaurer l'égalité entre les genres est notre responsabilité à tous.

Le Résumé sur l'égalité des genres analyse les tendances mondiales et régionales en matière de parité, d'accès et de participation à l'éducation et d'achèvement du cycle d'études, et pour un certain nombre de résultats d'apprentissage, en notant que de gros progrès restent à accomplir. Il examine ensuite, sur la base de données factuelles, les relations entre éducation, genre et développement durable, du point de vue de l'emploi, de l'engagement civique et politique et de l'accès à des postes de responsabilité, ainsi que de la santé et du bien-être. En conclusion, il s'interroge sur l'action à mener à l'avenir : quelles sont, au vue des données et des faits, les mesures requises pour créer des sociétés plus égalitaires en matière de genre et comment mesurer les progrès accomplis vers l'avènement de telles sociétés.

ENCADRÉ 1

L'égalité des genres et le Programme de développement durable à l'horizon 2030

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 unit dans un même cadre les objectifs mondiaux relatifs au développement et ceux qui ont trait à l'environnement. Il vise à relever les grands défis du XXI^e siècle dans le domaine des droits de l'homme, notamment la pauvreté et les inégalités. On a salué son mode d'élaboration fondé sur de larges consultations et des mécanismes assurant la participation d'organismes des Nations Unies ; de groupes de travail intergouvernementaux, d'universitaires et d'experts techniques, ainsi que d'organisations de défense des droits des femmes et d'autres entités représentant la société civile. Une série de « débats mondiaux » a mis à contribution près de 2 millions de personnes dans 88 pays.

Le Programme 2030 marque une nouvelle ère pour les droits des femmes et l'égalité des genres. Les spécialistes des relations entre genre et développement ont loué son contenu, ainsi que la volonté qu'il traduit de réaliser les droits de l'homme de tous – femmes, filles, garçons et hommes, y compris les plus marginalisés. Le principe inscrit au cœur du Programme qui appelle à « ne laisser personne de côté » repose sur la conviction collective que les fruits du développement doivent être partagés par tous, l'égalité des chances cédant le pas à l'égalité des résultats.

Les cibles de l'ODD 5, objectif autonome sur la question du genre, sont essentielles pour l'instauration de l'égalité entre les sexes et de l'autonomisation des femmes, dont dépend la réalisation de la totalité des ODD, notamment l'ODD 4 – une éducation de qualité pour tous – dont une des cibles a trait à l'égalité des genres dans l'éducation, et l'ODD 8, sur la croissance économique et un travail décent pour tous.

ONU Femmes plaide pour la prise en compte systématique de l'égalité des sexes, présentée comme une stratégie essentielle pour réaliser l'ODD 5 et le développement durable, qui en fasse l'idée centrale se reflétant dans les structures et les pratiques des institutions et de la société tout entière. Au niveau des gouvernements nationaux et locaux, cette prise en compte systématique permet de promouvoir l'égalité des sexes au sein d'un large éventail de secteurs, ainsi que transversalement, en intégrant la problématique du genre dans les politiques, les programmes et le budget de tous les ministères. De telles initiatives exigent des ressources adéquates, et des efforts de sensibilisation et de formation des femmes et des hommes en vue de stratégies attentives à l'égalité des genres et des budgets réactifs.

Pour que le Programme 2030 remplisse pleinement ses promesses et que l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes et des filles deviennent une réalité, il faut, entre autres défis, s'attaquer à des facteurs d'inégalité complexes et se recoupant les uns les autres, abattre les barrières qui font que certains, en particulier les plus marginalisés sont « laissés de côté », mettre au point des politiques solides et efficaces, garantir une répartition adéquate des ressources, constituer des séries de données utiles assorties de systèmes de suivi et d'évaluation, et favoriser une action collective et inclusive.

Sources : Sweetman et al. (2016) ; ONU Femmes (2014, 2016b) ; UNESCO (2015b, 2016a) ; Nations Unies (2015a).

PARITÉ ENTRE LES SEXES EN MATIÈRE D'ACCÈS AUX POSSIBILITÉS D'ÉDUCATION : UN CHANTIER INACHEVÉ

Le cinquième des objectifs de l'EPT portait sur l'égalité et la parité entre les genres, mais les progrès accomplis entre 2000 et 2015 ont été mesurés principalement du point de vue de la participation à l'éducation et de l'achèvement des études, en comparant simplement le nombre de garçons et le nombre de filles aux différents niveaux de l'enseignement. Plusieurs décennies de sensibilisation, de travail sur les politiques et d'investissement ont abouti à des avancées importantes en ce qui concerne la scolarisation des filles et l'amélioration de la parité dans le primaire et le secondaire.

La présente section examine les tendances et les progrès en matière de parité entre les sexes dans l'éducation tout au long de la vie, depuis le développement de la petite enfance jusqu'à l'alphabétisation des adultes et leur apprentissage de l'arithmétique, et dans les efforts pour faire en sorte que la totalité des filles et des garçons, de toutes origines sociales, aient accès à autant de niveaux d'éducation qu'ils le souhaitent et mènent ces études à leur terme, parvenant ainsi à des niveaux d'instruction élevés.

DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE, LA PARITÉ ENTRE LES SEXES EST ATTEINTE, MAIS LES TAUX DE SCOLARISATION SONT TRÈS FAIBLES

L'accès à des programmes de développement de la petite enfance, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés, peut réduire les inégalités en apportant à tous les enfants les bases qui leur permettront de commencer leur scolarité sur un pied d'égalité. Une bonne santé et une bonne nutrition, la stimulation précoce et continue des facultés cognitives et un environnement familial favorable sont des facteurs essentiels d'un apprentissage initial dont les dividendes seront perçus tout au long de la vie

(UNESCO, 2015a). Le Programme 2030 réaffirme le droit de tous les enfants aux bases solides que confèrent une éducation et une protection de la petite enfance de bonne qualité.

En 2014, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire était de 44 % pour l'ensemble du monde. L'Asie du Sud était la région où ce taux était le plus faible (18 %), suivie par l'Afrique subsaharienne (22 %) et l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest (29 %). Les taux sont beaucoup plus élevés en Amérique latine et dans les Caraïbes (73 %), en Asie de l'Est et du Sud-Est (76 %) et en Europe et en Amérique du Nord (85 %).

“ En 2014, 44 % des enfants dans le monde étaient inscrits dans un établissement préprimaire, le taux variant de 20 % environ en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne à 85 % en Europe et en Amérique du Nord

La parité entre les sexes dans l'enseignement préprimaire est presque acquise partout sauf en Asie du Sud, où 94 filles sont scolarisées pour 100 garçons. Environ 63 % de l'ensemble des pays pour lesquels on dispose de données indiquent avoir atteint la parité dans l'enseignement préprimaire. S'agissant des

37 % restants, les filles sont scolarisées en plus grand nombre dans 37 pays, et les garçons dans 22 pays. Le pourcentage de pays parvenus à la parité dans le préprimaire reste inférieur à 50 % dans le Caucase et en Asie centrale, en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, et en Afrique subsaharienne. Djibouti, le Maroc, le Pakistan et le Yémen affichent la plus forte disparité au détriment des filles, avec moins de 90 filles inscrites pour 100 garçons. À l'inverse, moins de 80 garçons sont inscrits dans le préprimaire pour 100 filles en Arabie saoudite, en Arménie et en Mauritanie.

DES AVANCÉES MAJEURES ONT ÉTÉ FAITES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE, MAIS IL FAUT ALLER BEAUCOUP PLUS LOIN

Dans l'enseignement primaire et secondaire, des progrès réels ont été accomplis sur la voie de la parité, de pair avec une rapide expansion du système éducatif. En 2014, la parité était atteinte au niveau mondial, en moyenne, dans l'enseignement primaire et les deux

TABLEAU 1 :**Plus d'un tiers des pays n'ont pas encore atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire**

Indice de parité entre les sexes du taux de scolarisation, par région et groupe de revenu national, 2014

	Enseignement primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Indices de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indices de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indices de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)
Monde	0,99	63	0,99	46	0,98	23
Faible revenu	0,93	31	0,86	9	0,74	5
Revenu moyen inférieur	1,02	52	1,02	33	0,93	17
Revenu moyen supérieur	0,97	70	1,00	60	1,06	22
Revenu élevé	1,00	81	0,99	59	1,01	37
Caucase et Asie centrale	0,99	100	0,99	83	0,98	29
Asie de l'Est et du Sud-Est	0,99	86	1,01	57	1,01	37
Europe et Amérique du Nord	1,00	93	0,99	67	1,01	31
Amérique latine et Caraïbes	0,98	48	1,03	39	1,13	19
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	0,95	56	0,93	46	0,96	33
Pacifique	0,97	64	0,95	44	0,94	0
Asie du Sud	1,06	29	1,04	25	0,94	38
Afrique subsaharienne	0,93	38	0,88	19	0,82	6

Note : L'indice de parité entre les sexes mesure l'accès à l'éducation relatif des filles et des garçons, obtenu en divisant la valeur de l'indicateur pour les filles par sa valeur pour les garçons. Une valeur inférieure à 1 indique donc une disparité en faveur des garçons et inversement pour une valeur supérieure à 1. Les pays ayant atteint la parité sont ceux dont l'indice de parité se situe entre 0,97 et 1,03.

Source : Base de données de l'ISU, calculs de l'équipe du Rapport GEM.

cycles de l'enseignement secondaire. Mais les moyennes mondiales masquent des disparités persistantes dans de nombreux pays et régions (**Tableau 1**).

MALGRÉ DES TENDANCES GLOBALEMENT POSITIVES, DES DISPARITÉS SUBSISTENT DANS L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, LE PLUS SOUVENT AU DÉTRIMENT DES FILLES

Dans le primaire, où les disparités entre les sexes subsistent dans 37 % des pays, ces disparités sont défavorables aux filles dans 80 % d'entre eux. De tels écarts s'observent principalement en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, où l'on compte seulement 95 filles inscrites pour 100 garçons dans l'enseignement primaire, et en Afrique subsaharienne où le ratio est de 93 filles pour 100 garçons. Ces régions ont toutefois fait d'importants progrès depuis 2000, à partir d'indices de parité de 0,88 et 0,85, respectivement. L'Asie du Sud est la seule région où les filles sont inscrites en plus grands nombres que les garçons dans le primaire, même si les écarts varient considérablement d'un pays à l'autre. En Afghanistan, on compte 70 filles scolarisées pour 100 garçons, mais en Inde près de 90 garçons pour 100 filles.

LES FILLES LES PLUS PAUVRES DEMEURENT CELLES QUI ONT LE MOINS DE CHANCES DE JAMAIS PÉNÉTRER DANS UNE SALLE DE CLASSE

En 2014, 61 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne l'étaient pas, contre 100 millions en 2000. Les filles représentent 53 % de la population mondiale

d'enfants non scolarisés, soit le même pourcentage qu'en 2000, et une fille sur dix, contre un garçon sur douze, n'était pas inscrite à l'école en 2014. C'est en Afrique

“ Une fille sur dix, contre un garçon sur douze, n'était pas inscrite à l'école primaire en 2014 ”

du Nord et en Asie de l'Ouest que les écarts sont les plus marqués entre les sexes. L'analyse montre que, globalement, 47 % des 32 millions de filles qui n'étaient pas scolarisées en

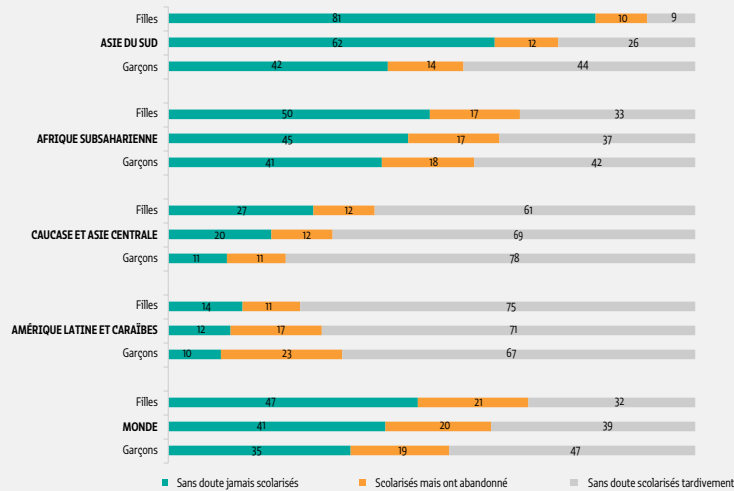
2014 ne le seront probablement jamais, contre 35 % des 29 millions de garçons dans la même situation. Un plus grand nombre de garçons que de filles – 47 % contre 32 % – ont des chances d'être scolarisés tardivement (**Figure 1**).

C'est en Afrique subsaharienne que les filles sont confrontées aux plus forts obstacles. Sur l'ensemble des filles non scolarisées, 50 % (9 millions) ne franchiront jamais le seuil d'une salle de classe, contre 41 % des garçons non scolarisés (6 millions). Les garçons sont 42 % à avoir des chances d'être inscrits à l'école, contre 33 % des filles. On observe des tendances similaires en Asie du Sud, où l'écart entre les sexes est encore plus accentué : 81 % des filles non scolarisées ont peu de chances de commencer des études, contre 42 % de garçons, dont la plupart devraient être scolarisés tardivement (ISU et UNESCO, 2016).

FIGURE 1 :

Sur l'ensemble du globe, 15 millions de filles aujourd'hui non scolarisées ne le seront sans doute jamais

Distribution des enfants non scolarisés, par type de fréquentation, ensemble du monde et choix de régions, 2014



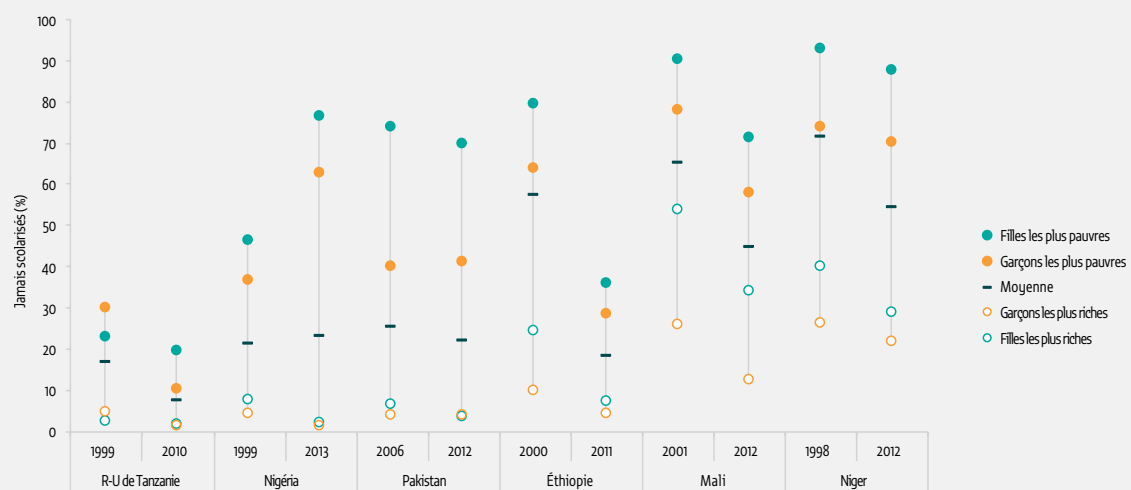
Source : Base de données de l'ISU.

Les données concernant six pays dans lesquels se concentre un tiers de la population mondiale d'enfants non scolarisés confirment les tendances régionales : les enfants pauvres, notamment les filles, présentent un risque particulier d'être exclus de l'enseignement scolaire. Dans les pays affichant de forts pourcentages d'enfants non scolarisés, les filles les plus pauvres continuent d'avoir le moins de chances de jamais l'être. Au Nigéria, où 8,7 millions d'enfants en âge d'être inscrits dans le primaire n'étaient pas scolarisés en 2010, l'accès des filles les plus pauvres à l'éducation s'est amoindri depuis 2000 ; le pourcentage des filles les plus pauvres n'ayant jamais fréquenté l'école est passé de 46 % en 1999 à 76 % en 2013. Même dans des pays qui, comme l'Éthiopie, ont beaucoup progressé depuis 2000, d'importantes disparités demeurent, et les filles les plus pauvres ont toujours les chances les plus faibles d'être scolarisées un jour (**Figure 2**).

FIGURE 2 :

Dans les pays où un grand nombre d'enfants ne sont pas scolarisés, les filles les plus pauvres sont laissées pour compte

Pourcentage de filles et de garçons n'ayant jamais fréquenté l'école, choix de pays, autour de 2000 et 2012



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données d'enquêtes sur les ménages.

DISPARITÉ ENTRE LES SEXES EN MATIÈRE D'ACCROISSEMENT DE LA PARTICIPATION AUX DEUX CYCLES DU SECONDAIRE

“ En 2014, 54 % des pays n'avaient pas atteint la parité dans le premier cycle du secondaire, et 77 % dans le deuxième cycle du secondaire

Les pays sont plus nombreux à présenter des disparités entre les sexes au niveau du secondaire qu'au niveau du primaire. En 2014, 54 % des pays n'étaient pas parvenus à la parité dans le premier cycle du secondaire,

et 77% dans le deuxième cycle du secondaire (Tableau 1).

La disparité entre les sexes revêt des formes plus complexes dans le secondaire. Alors que, dans le primaire, les filles présentent toujours un risque beaucoup plus grand d'être défavorisées, dans le secondaire les disparités peuvent jouer en leur faveur. Elles leur sont défavorables dans le premier cycle du secondaire dans près de 60 % des pays, et dans le deuxième cycle dans 43 % des pays. Les disparités au détriment des filles sont plus courantes dans les pays affichant un faible ratio de scolarisation dans le secondaire. Sept des dix pays dans lesquels moins de 80 filles sont inscrites dans le premier cycle du secondaire pour 100 garçons se situent en Afrique subsaharienne. Dans deux pays récemment touchés par un conflit – la République centrafricaine et le Tchad – les filles inscrites dans le premier cycle du secondaire étaient moins de deux fois moins nombreuses que les garçons en 2014.

Les taux de scolarisation dans le premier cycle du secondaire sont plus souvent défavorables aux garçons

dans les pays où le taux de scolarisation global est élevé. Le Suriname a atteint un taux d'inscription dans le premier cycle du secondaire de 97 % mais compte 86 garçons inscrits pour 100 filles. Dans la plupart des pays où les garçons sont moins nombreux que les filles à ce niveau de l'enseignement, la disparité s'explique par un taux d'abandon supérieur chez les garçons plus que par un taux de passage du primaire au secondaire plus élevé chez les filles.

La situation est similaire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Sur les 23 pays où l'on y dénombre moins de 80 filles pour 100 garçons, 16 se trouvent en Afrique subsaharienne. Les disparités favorables aux filles s'observent dans 25 des 31 pays de l'Amérique latine et des Caraïbes pour lesquels on dispose de données. Au Brésil et en Uruguay, moins de 83 garçons sont scolarisés pour 100 filles dans le deuxième cycle du secondaire.

FAIRE EN SORTE QUE TOUTES LES FILLES ET TOUS LES GARÇONS SUIVENT UN CYCLE COMPLET DE 12 ANNÉES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE : LE CHEMIN EST ENCORE LONG

L'agenda Éducation 2030 fait de l'achèvement par tous les enfants du cycle complet de l'enseignement primaire et secondaire une priorité, mais cet objectif semble hors de portée dans une large partie du monde. L'analyse des données livrées par les enquêtes sur les ménages fait apparaître un taux d'achèvement des études primaires de 51 % dans les pays à faible revenu, de 84 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et de 92 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. Un adolescent sur quatre seulement parvient au terme du premier cycle du secondaire dans les pays à faible revenu, et quatre adolescents sur cinq dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. Même dans les pays à revenu élevé, 84 % seulement des jeunes achèvent le deuxième cycle du secondaire. Le défi est toutefois le plus considérable dans les pays à faible revenu, où ce taux n'est que de 15 % environ (Tableau 2).

TABLEAU 2 :

La parité entre les sexes en matière d'achèvement des études secondaires est un objectif lointain dans la plupart des pays

Taux d'achèvement et indice de parité entre les sexes, par niveau d'éducation, région et groupe de revenu national, 2009-2014

	Enseignement primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Taux d'achèvement (%)	Indice de parité entre les sexes	Taux d'achèvement (%)	Indice de parité entre les sexes	Taux d'achèvement (%)	Indice de parité entre les sexes
Monde	...	...	...	...	43.0	0.96
Faible revenu	50.7	0.93	27.1	0.75	14.5	0.66
Revenu moyen inférieur	83.8	0.99	68.2	0.96	37.9	0.91
Revenu moyen supérieur	91.7	1.03	78.7	1.04	43.2	1.02
Revenu élevé	...	...	...	...	84.3	1.06
Caucase et Asie centrale	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	93.5	1.03	79.2	1.04	47.1	0.99
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	86.2	1.05
Amérique latine et Caraïbes	87.7	1.10	71.9	1.10	41.6	1.10
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	83.7	0.95	65.6	0.94	42.2	0.98
Pacifique	...	...	99.2	1.01	85.0	1.09
Asie du Sud	83.0	0.99	69.0	0.94	31.6	0.89
Afrique subsaharienne	59.9	0.94	37.8	0.82	23.1	0.72

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données d'enquêtes sur les ménages.

Les tendances concernant la parité entre les sexes du taux d'achèvement des études varient, selon les régions, les groupes de revenu et les niveaux. Dans le primaire, la parité n'est atteinte qu'en Asie de l'Est et du Sud-Est et en Asie du Sud. Les filles sont moins nombreuses que les garçons à achever le cycle du primaire en Afrique du Nord, en Asie de l'Ouest et en Afrique subsaharienne. En Amérique latine et dans les Caraïbes, on compte néanmoins 95 garçons menant leurs études primaires jusqu'à leur terme pour 100 filles.

“ Les garçons ont moins de chances que les filles d'achever le premier et le deuxième cycle du secondaire, en particulier en Amérique latine ”

En Asie du Sud et en Afrique subsaharienne, la disparité entre les sexes est plus forte dans le deuxième cycle du secondaire, et les garçons sont plus nombreux

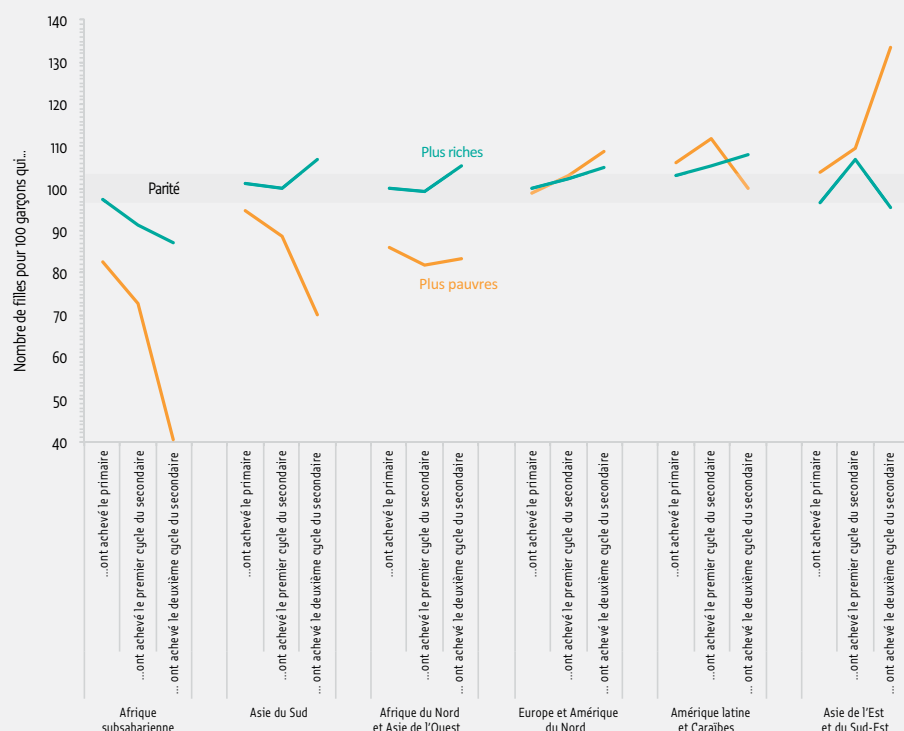
que les filles à achever leurs études secondaires. En Amérique latine et aux Caraïbes, les garçons ont moins de chances que les filles de mener à terme les deux cycles du secondaire. Dans des pays comme le Honduras et le Suriname, moins de 70 garçons pour 100 filles achèvent les deux cycles.

LA PAUVRETÉ ET LE LIEU DE RÉSIDENCE CREUSENT LES DISPARITÉS ENTRE LES SEXES EN MATIÈRE D'ACHÈVEMENT DES ÉTUDES

De graves inégalités en matière d'achèvement des études sont liées à d'autres facteurs. En Afrique subsaharienne, la parité entre les sexes est atteinte pour les 20 % les plus riches qui ont achevé le cycle de l'enseignement primaire, mais parmi les 20 % les plus pauvres, 83 filles seulement l'ont achevé pour 100 garçons, et cette proportion tombe à 73 dans le premier cycle du secondaire et à 40 dans le deuxième cycle. À l'inverse, on note des disparités considérables au détriment des garçons les plus pauvres en Asie de l'Est et du Sud-Est pour ce qui est de l'achèvement des deux cycles du secondaire (Figure 3).

FIGURE 3 :

Les disparités entre les sexes en matière d'achèvement des études sont plus marquées chez les plus pauvres
 Nombre de filles pour 100 garçons, choix d'indicateurs d'achèvement des études, par richesse, choix de régions, 2008-2014



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données d'enquêtes sur les ménages.

Dans bien des pays pauvres, comme le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie, moins de 2 % des jeunes filles issues des familles les plus pauvres ont achevé le premier cycle du secondaire en 2010-2011, contre 35 % des jeunes hommes issus des familles les plus riches.

“ Les taux d'achèvement des adolescents, en particulier les garçons, sont une source de préoccupation croissante dans bon nombre de pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). En 2013, l'enquête EU-SILC

“ a révélé des écarts entre les sexes défavorables aux garçons égaux ou supérieurs à 20 % à Malte et au Portugal. Dans certains pays européens, un statut socioéconomique peu élevé accentue le désavantage des garçons en ce qui concerne l'achèvement du deuxième cycle du secondaire. Pour six pays d'Europe, les écarts sont faibles entre garçons et filles riches, mais saisissants entre garçons et filles pauvres : en Lettonie, 75 % des filles pauvres, mais seulement 55 % des garçons pauvres arrivent au terme du deuxième cycle du secondaire (Figure 4).

“ Dans les zones rurales du Nigéria, du Pakistan et du Yémen, 25 % environ des filles achèvent le premier cycle du secondaire, contre 50 % des garçons

“ Dans bien des pays, le fait de vivre dans une zone rurale ou défavorisée expose les enfants et les adolescents à un risque accru de ne pas mener leurs études à leur terme. Entre 2009 et 2014, 19 % des enfants ruraux des pays à faible revenu ont achevé le premier cycle du secondaire, contre 48 % des enfants vivant en milieu urbain.

“ Dans les zones rurales du Nigéria, du Pakistan et du Yémen, seulement 25 % environ des filles achèvent le premier cycle du secondaire, contre près de 50 % des garçons. En revanche, dans certains pays dont le Mexique, la Mongolie et les Philippines, les garçons des zones rurales ont moins de chances d'achever le premier cycle du secondaire – même si, dans ces pays, les taux d'achèvement globaux tendent à être plus élevés et les écarts entre les sexes plus étroits (Figure 5).

“

“ Au Nigéria, à peine 3 % des jeunes filles rurales pauvres ont achevé le premier cycle du secondaire en 2013, contre 17 % des jeunes hommes de cette même catégorie

“ Les inégalités liées au lieu de résidence, à la richesse et au sexe ne sont pas indépendantes les unes des autres, comme le montre l'analyse des enquêtes sur les ménages réalisées au Brésil, en Inde, au Lesotho et au Nigéria. Dans ce dernier pays, plus de 90 % des adolescents issus de ménages aisés, garçons comme filles,

des zones urbaines comme des zones rurales, avaient en 2013 des chances d'achever le premier cycle du secondaire. Parmi les jeunes filles rurales pauvres, à peine 3 % avaient achevé le premier cycle du secondaire, contre 17 % des jeunes gens de cette même catégorie. En Inde, les taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire atteignaient en moyenne 70 % en 2011 ; le taux moyen était de 26 % pour les garçons pauvres des zones rurales et beaucoup plus faible pour les filles de cette catégorie.

Dans certains pays, les effets combinés du lieu de résidence, du sexe et de la pauvreté sont un puissant facteur d'exclusion pour filles et garçons. Au Lesotho, 4 % en moyenne des garçons pauvres des zones rurales achèvent le premier cycle du secondaire, contre 60 % environ des filles et des garçons issus de familles aisées. Au Brésil, 9 % des garçons pauvres ruraux y parviennent, soit deux fois plus que les filles pauvres rurales.

FIGURE 4 :
Dans les pays plus riches, la pauvreté amplifie l'écart entre les sexes en matière d'achèvement du deuxième cycle du secondaire
 Taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire, par richesse et par sexe, choix de pays, EU-SILC 2013

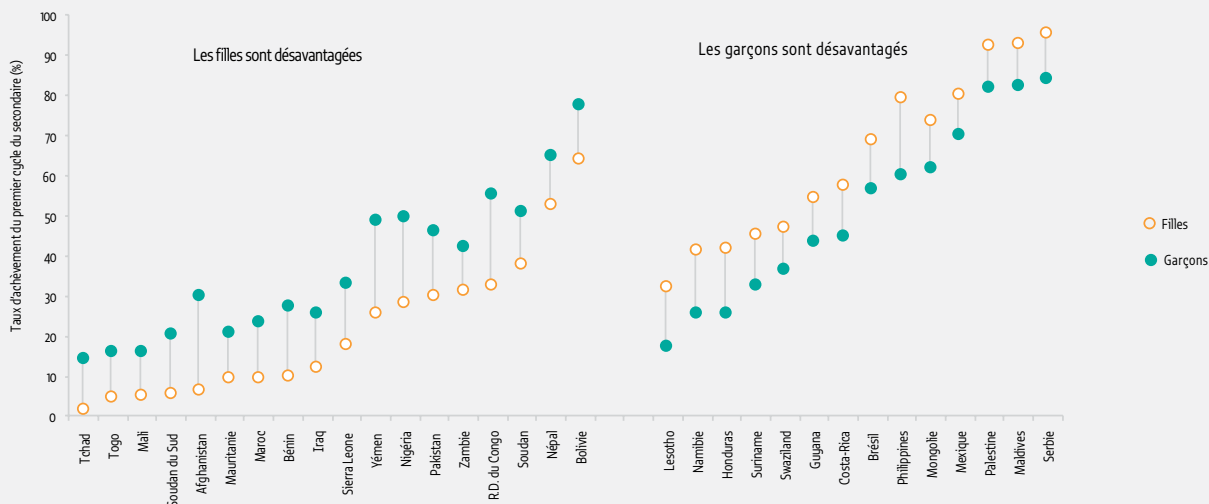


Note : EU-SILC désigne les statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie.
 Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données de l'EU-SILC 2013.

FIGURE 5 :

Dans les pays où les taux d'achèvement globaux sont faibles, les filles des zones rurales sont souvent plus défavorisées que les garçons

Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, par sexe, zones rurales d'un choix de pays, 2009-2014

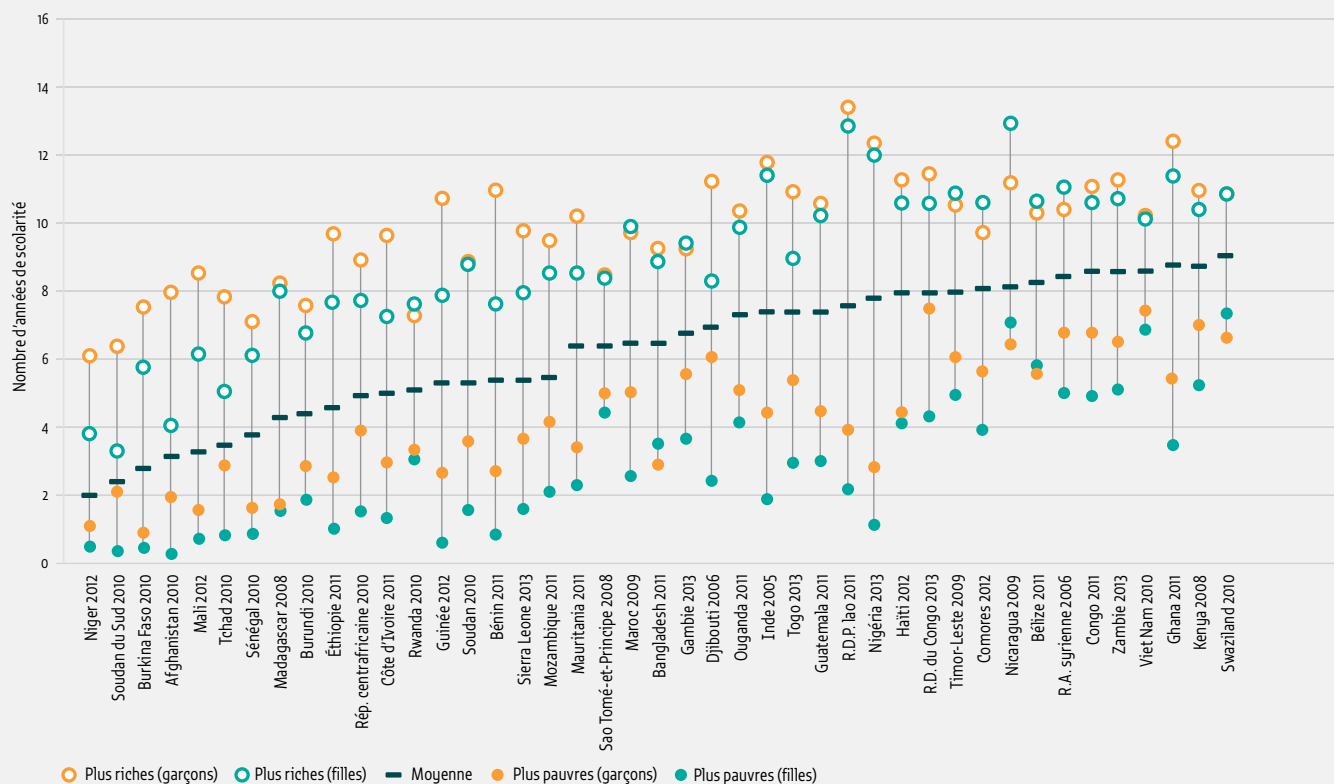


Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données d'enquêtes sur les ménages.

FIGURE 6 :

Il existe au sein des pays d'importantes disparités en ce qui concerne le niveau d'éducation par richesse et par sexe

Nombre d'années d'études accomplies dans les pays à faible revenu et revenu élevé parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans, choix de pays, 2005-2014



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir d'enquêtes démographiques et sanitaires, d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples et de données provenant d'enquêtes nationales sur les ménages.

TRÈS PEU DE JEUNES FEMMES ET DE JEUNES HOMMES DANS LE MONDE ONT ACCOMPLI AU MOINS 12 ANNÉES D'ÉTUDES

Parmi les 90 pays à revenu faible ou intermédiaire pour lesquels on dispose de données, 10 seulement affichent un nombre d'années d'études moyen égal au moins à 12 parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans (Figure 6). Dans bien des pays de l'Asie du Sud et de l'Afrique subsaharienne, dont l'Afghanistan, le Bénin, l'Éthiopie, la Guinée, le Pakistan, le Soudan du Sud et le Tchad, les jeunes femmes les plus pauvres ont accompli moins d'une année d'études, contre environ deux ans ou plus pour les jeunes hommes les plus pauvres.

Cela étant, les jeunes hommes ont fait moins d'années d'études que les jeunes femmes dans bon nombre de pays d'Amérique latine et des Caraïbes et d'Europe et d'Amérique du Nord, où le nombre moyen d'années d'études est au moins égal à 9, alors que cela n'est le cas que dans seulement 3 des 60 pays où ce nombre moyen est inférieur à 9.

Dans les régions et les groupes ethniques défavorisés, la disparité entre les genres en matière de nombre d'années d'études est généralement plus marquée (Figure 7). Au Cameroun, où les jeunes adultes de la région de l'Extrême-Nord ont accompli en moyenne 3,2 années d'études, les jeunes femmes ont un niveau d'instruction égal à moins de la moitié de celui des jeunes hommes, alors que le ratio national de parité entre les genres est de 0,8. En Serbie, le niveau d'éducation des jeunes femmes rom représente les deux tiers de celui des jeunes hommes de ce même groupe, alors qu'à l'échelle nationale, les jeunes femmes ont en moyenne un niveau d'instruction supérieur à celui des jeunes hommes. Au Brésil, en revanche, les jeunes hommes autochtones ont un niveau d'études inférieur à celui des jeunes femmes de ce groupe, ce qui correspond aux tendances nationales.

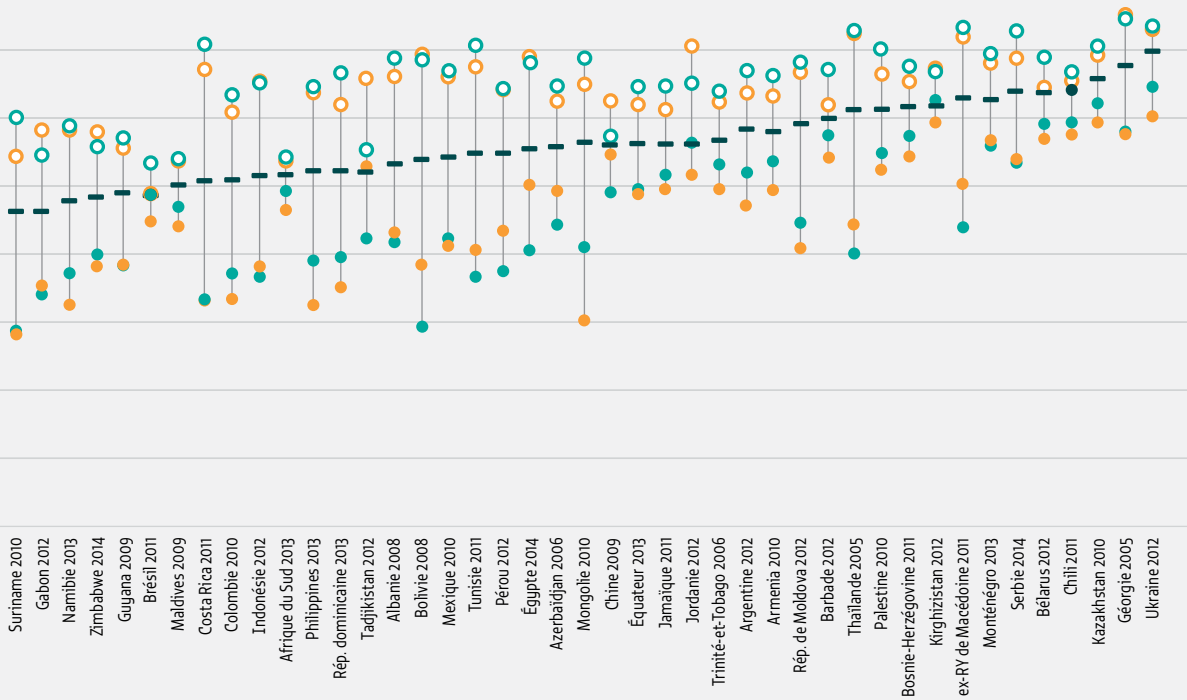
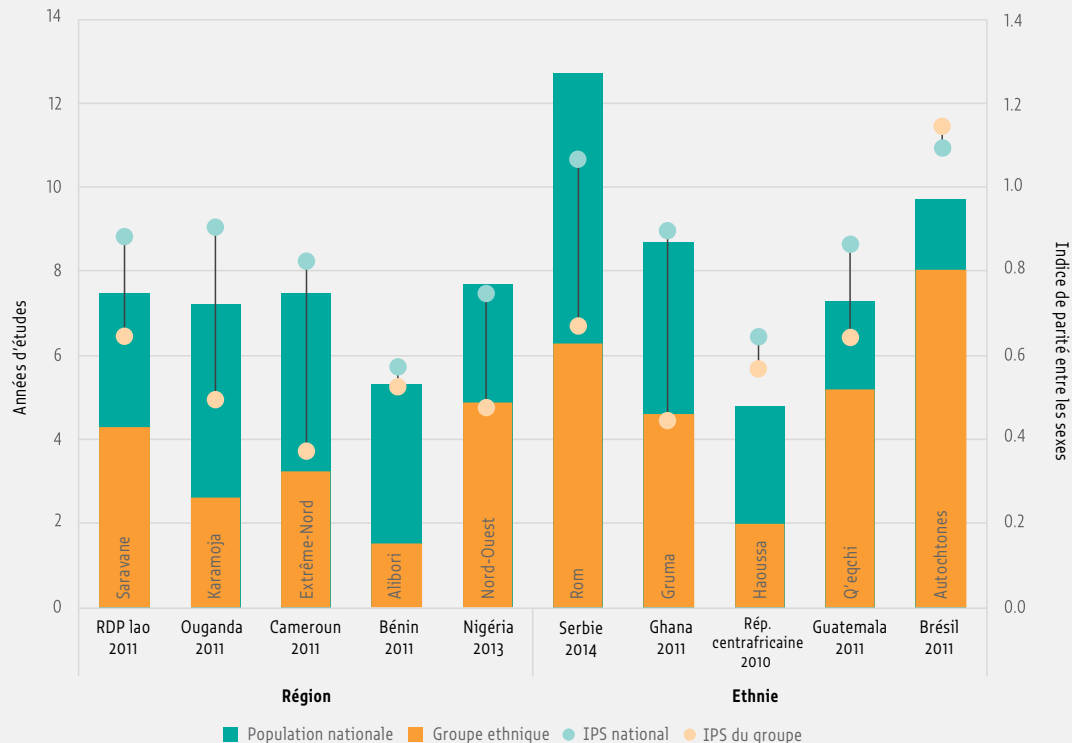


FIGURE 7 :

La marginalisation éducative est aggravée par les paramètres ethniques et régionaux, en particulier chez les femmes
Années d'études chez les jeunes adultes (20-24 ans) et indice de parité entre les sexes (IPS)



Note : En-dessous de 0,97, l'IPS indique une disparité défavorable aux filles et au-dessus de 1,03 une disparité défavorable aux garçons.

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir d'enquêtes démographiques et sanitaires, d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples et de données provenant d'enquêtes nationales sur les ménages.

LES ZONES TOUCHÉES PAR UN CONFLIT SE CARACTÉRISENT PAR UN DÉSAVANTAGE EXTRÊME EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

“ La proportion d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire qui ne vont pas à l'école est passée de 29 % en 2000 à 35 % en 2014 dans les pays touchés par un conflit

Dans l'ensemble des pays touchés par un conflit, 21,5 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne vont pas à l'école. Au cours de la dernière décennie, le problème des enfants non scolarisés s'est de plus en plus concentré dans les pays touchés par

un conflit, où leur proportion est passée de 29 % en 2000 à 35 % en 2014 ; en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, la progression a été de 63 % à 91 % (ISU et UNESCO 2016).

Les conflits renforcent l'inégalité entre les genres. Les filles qui vivent dans un pays touché par un conflit présentent près de deux fois et demie plus de risques de ne pas être scolarisées (UNESCO, 2015c). Les filles réfugiées ont moins de chances d'achever le cycle primaire, puis d'être admises dans le secondaire et de mener ces études à leur terme. Les déplacements jettent les enfants dans des environnements moins protecteurs et leurs familles peuvent recourir à des mécanismes d'adaptation qui défavorisent les filles, notamment le travail domestique des enfants et les mariages d'enfants. Dans les camps de Kakuma au Kenya, les filles ne représentaient en 2015 que 38 % seulement des élèves du primaire (UNHCR, 2015).

RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE : LA PARITÉ ENTRE LES SEXES N'EST PAS ENCORE ATTEINTE

Les résultats scolaires des filles et des garçons diffèrent sur le plan des performances globales et par matière. Les évaluations de l'apprentissage réalisées au niveau régional et international dans le primaire et le secondaire font apparaître des différences considérables entre les genres.

Les filles continuent d'obtenir de meilleurs résultats que les garçons en lecture et en langue. L'enquête réalisée en 2012 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dans 34 pays de l'OCDE et 31 pays et économies partenaires a montré que les filles âgées de 15 ans obtenaient partout des notes en lecture sensiblement plus élevées que les garçons. Dans certains pays, dont la Bulgarie, la France et le Portugal, l'écart entre les sexes s'était creusé depuis 2000, en grande partie du fait d'une amélioration plus marquée des performances des filles (UNESCO, 2015a).

L'analyse des résultats de la troisième Étude explicative et comparative régionale (TERCE) a révélé une forte disparité entre les sexes dans les pays de l'Amérique latine. Les filles ont obtenu de meilleures notes en lecture que les garçons en troisième et sixième année d'études, leur avantage dans ce domaine apparaissant déjà clairement en troisième année et se renforçant en sixième année. L'écart dans les performances en lecture était supérieur à 20 points en Argentine, au Chili et au Panama (UNESCO, 2016b).

“ Les garçons ont toujours été meilleurs que les filles en mathématiques à tous les niveaux du primaire et du secondaire, mais cela est en train de changer

” Les garçons ont toujours été meilleurs que les filles en mathématiques à tous les niveaux du primaire et du secondaire, mais cela est en train de changer. Les résultats de l'enquête PISA

2012 montrent les garçons réussissant mieux que les filles en mathématiques dans une majorité de pays, mais perdant du terrain dans certains, comme la Norvège et la Slovaquie (UNESCO, 2015a). Dans les pays participant à l'étude TERCE, on n'a constaté aucun écart en mathématiques parmi les élèves de troisième année de l'un et l'autre sexe, les écarts n'apparaissant qu'à des niveaux d'études supérieurs.

Au Costa-Rica, au Nicaragua et au Pérou, les garçons obtenaient des résultats sensiblement meilleurs que les filles, alors qu'en Argentine, au Brésil et en République dominicaine, les filles étaient meilleures qu'eux. Mais les notes de mathématiques en sixième année d'études ont mis en évidence des écarts très caractéristiques entre les deux sexes. Dans la plupart des pays, à l'exception du Chili, du Panama, du Paraguay et de l'Uruguay, les filles faisaient nettement moins bien que les garçons (UNESCO, 2016b).

Filles et garçons peuvent obtenir des résultats tout aussi bons en lecture, en mathématiques ou en science dans des conditions favorables : il n'y a pas entre eux de différences intrinsèques sur le plan des capacités. Pour resserrer l'écart en lecture, les parents, les enseignants et les décideurs doivent inciter les garçons à lire davantage. S'agissant de l'écart en mathématiques, des progrès en matière d'égalité des genres hors des salles de classe, en ce qui concerne notamment les perspectives d'emploi, pourraient grandement contribuer à réduire les disparités.



CREDIT: Fotolia

SI LES TENDANCES ACTUELLES PERSISTENT, L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE UNIVERSEL NE SERA PAS ATTEINT D'ICI 2030

Les nouvelles analyses réalisées pour le Rapport GEM 2016 montrent que, si les tendances passées persistent, même l'objectif d'achèvement universel de l'enseignement primaire adopté dans le cadre de l'EPT, et dans les Objectifs du Millénaire pour le développement, risque de ne pas être atteint d'ici 2030.

“ À l'échéance des ODD en 2030, on estime que seulement 33 % des garçons et 25 % des filles auront mené à leur terme leurs études de deuxième cycle du secondaire ”

cycle du secondaire, et 69 % au terme du deuxième cycle du secondaire (**Tableau 3**).

L'objectif d'achèvement universel de l'enseignement secondaire est clairement hors de portée. Si les taux de progression passés n'évoluent pas, seulement 84 % des filles et des garçons âgés de 15 à 19 ans parviendront au terme du premier

Aux taux de progression passés, les pays à faible revenu ne devraient pas réaliser l'enseignement primaire et secondaire universel avant la fin du siècle. En 2030, la moitié environ des filles âgées de 15 à 19 ans devraient achever le premier cycle du secondaire dans les pays à faible revenu, et seulement 33 % des garçons et 25 % des filles le deuxième cycle du secondaire.

L'achèvement universel des études secondaires est un objectif qui exige une rupture immédiate et sans précédent avec les tendances passées. Les projections montrent que la disparité entre les sexes demeurera très marquée au niveau de l'enseignement secondaire. Au niveau du primaire, 127 pays (81 %) atteindront la parité d'ici à 2030. Selon ces mêmes projections, 66 % des pays pour lesquels on dispose de données devraient néanmoins atteindre la parité dans le premier cycle du secondaire, mais seulement 30 % d'entre eux dans le deuxième cycle du secondaire.



CREDIT: Kate Holt/GEM Report

TABLEAU 3 :

Au vu des tendances passées, même l'achèvement universel des études primaires risque de ne pas être atteint d'ici 2030

Projections des taux d'achèvement en 2030 et année de réalisation de l'achèvement universel au vu des tendances passées

	Taux d'achèvement dans le primaire d'ici à 2030 (%)	Pays atteignant la parité d'ici à 2030 (%)	Taux d'achèvement dans le premier cycle du secondaire d'ici à 2030 (%)	Pays atteignant la parité d'ici à 2030 (%)	Taux d'achèvement dans le deuxième cycle du secondaire d'ici à 2030 (%)	Pays atteignant la parité d'ici à 2030 (%)
Monde	91.5	81	84.4	66	68.6	30
Faible revenu	69.6	42	50.0	27	29.0	8
Revenu moyen inférieur	93.2	70	86.8	62	71.8	23
Revenu moyen supérieur	99.1	95	96.1	74	75.2	21
Revenu élevé	99.6	98	98.7	82	94.9	53
Caucase et Asie centrale	99.8	100	99.4	100	96.4	86
Asie de l'Est et du Sud-Est	99.3	100	96.9	79	76.5	21
Europe et Amérique du Nord	99.7	100	99.5	95	96.8	68
Amérique latine et Caraïbes	96.6	93	90.0	61	72.7	7
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	92.3	81	87.0	56	77.1	6
Pacifique	99.7	100	99.3	40	96.8	40
Asie du Sud	95.1	86	89.0	57	73.5	14
Afrique subsaharienne	77.1	41	62.1	30	42.4	10

Source : Barakat et al. (2016).

LES DISPARITÉS ENTRE LES SEXES SONT PLUS MARQUÉES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR QU'AUX NIVEAUX INFÉRIEURS

Dans le monde, le nombre de femmes inscrites dans des établissements d'enseignement supérieur était plus élevé que celui des hommes en 2014, alors que l'indice de parité entre les sexes moyen était de 1,11 ;

“ Dans certains pays, notamment en Afghanistan, au Bénin, en République centrafricaine, au Tchad et au Niger, il y avait moins de 40 femmes inscrites dans l'enseignement supérieur pour 100 hommes

en 2000, on dénombrait autant de femmes que d'hommes (Tableau 4). Les disparités entre les sexes en faveur des femmes sont plus fréquentes que dans l'enseignement secondaire, mais suivent des schémas similaires. Le nombre de femmes inscrites était supérieur dans les pays à revenu moyen supérieur

et élevé, tandis que les hommes étaient plus nombreux dans les pays à revenu faible. Le taux de participation des femmes était plus élevé en Europe et en Amérique du Nord, en Amérique latine et dans les Caraïbes et le Pacifique, et les étudiantes étaient beaucoup moins nombreuses dans l'enseignement supérieur en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne. Dans certains pays, notamment en Afghanistan, au Bénin, en République

centrafricaine, au Tchad et au Niger, il y avait moins de 40 femmes inscrites dans l'enseignement supérieur pour 100 hommes.

Dans la plupart des pays, les disparités au détriment des hommes s'aggravent entre l'accès à l'enseignement supérieur et l'achèvement des études. Au Costa Rica, on comptait 80 hommes inscrits mais 55 diplômés pour 100 femmes en 2014. Dans les pays des Caraïbes, notamment à Aruba, ainsi qu'en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, notamment au Koweït, les femmes diplômées de l'enseignement supérieur étaient près de trois fois plus nombreuses que les hommes.



CREDIT: Nicolas Axelrod/Ruom

TABLEAU 4 :

Indicateurs de participation dans l'enseignement supérieur

	Inscriptions (000)		Taux brut d'inscription (%)		Indice de parité entre les sexes	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
Monde	99 516	207 272	19	34	0.99	1.11
Faible revenu	1 237	4 460	3	8	0.43	0.53
Revenu moyen inférieur	24 996	58 642	11	22	0.79	0.97
Revenu moyen supérieur	24 798	78 729	14	41	0.94	1.16
Revenu élevé	48 485	65 441	55	74	1.17	1.25
Caucase et Asie centrale	1 427	1 956	22	24	0.95	1.04
Asie de l'Est et du Sud-Est	24 213	67 351	15	39	0.83	1.11
Europe et Amérique du Nord	39 940	51 870	56	75	1.25	1.28
Amérique latine et Caraïbes	11 318	23 845	22	44	1.17	1.29
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	6 854	15 261	20	37	0.83	0.99
Pacifique	1 044	1 748	46	62	1.26	1.39
Asie du Sud	12 162	38 097	9	23	0.66	0.93
Afrique subsaharienne	2 557	7 145	4	8	0.66	0.70

Source : Base de données de l'ISU.

Dans les quelques rares pays où les disparités en matière d'inscriptions sont au détriment des femmes, les disparités en termes d'achèvement sont moindres. En 2014 en Égypte, 90 femmes pour 100 hommes étaient inscrites dans l'enseignement supérieur, mais les taux d'achèvement indiquaient des disparités entre les sexes moins marquées. L'aggravation des disparités entre les taux d'inscription et d'achèvement est moins courante. En 2013 au Rwanda, il y avait 79 femmes inscrites mais 53 diplômées pour 100 hommes (**Figure 8**).

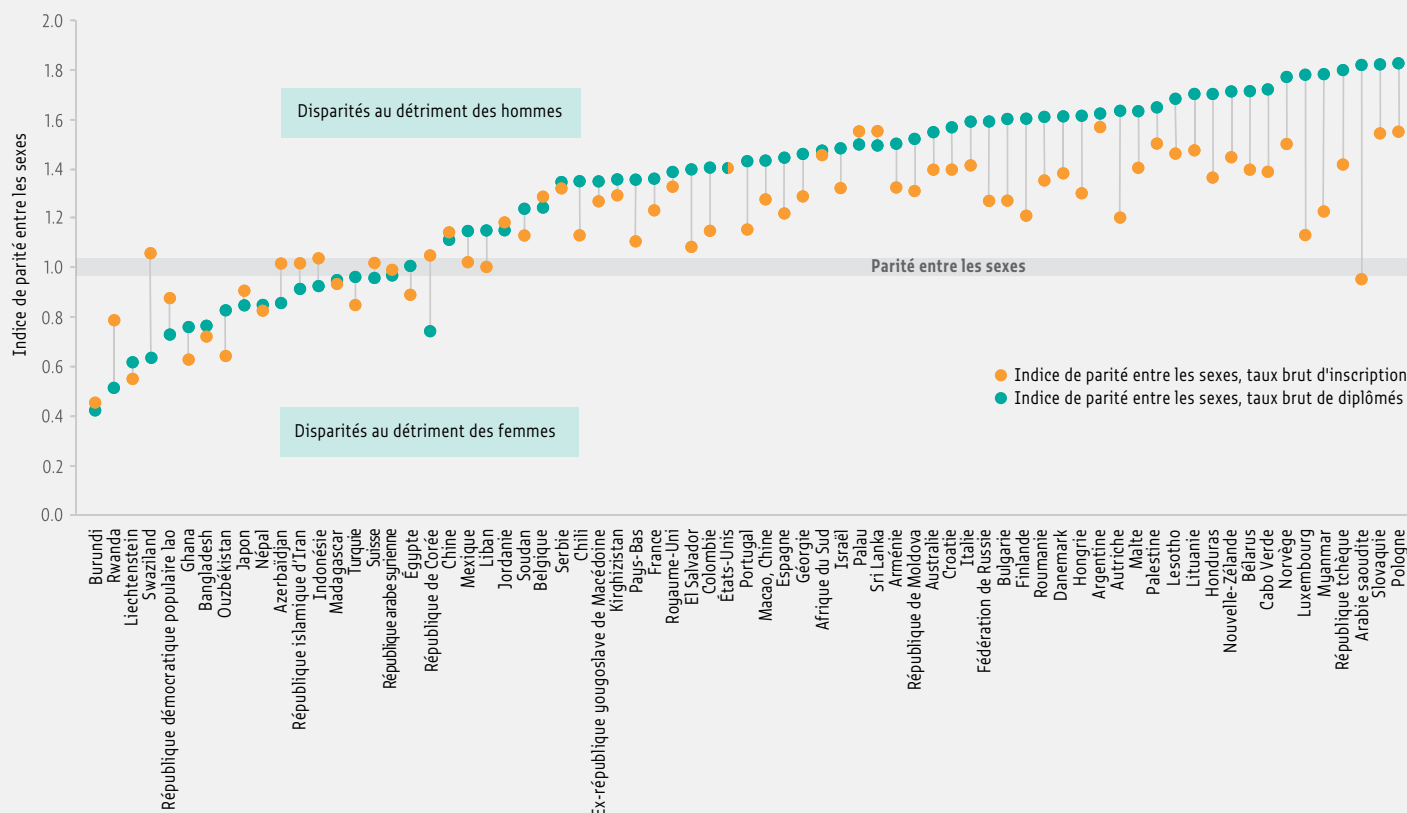
L'ANALPHABÉTISME DES FEMMES RESTE MARQUÉ

L'alphabétisme ouvre la porte à une meilleure qualité de vie, à une meilleure santé et à des opportunités plus vastes. Elle permet aux individus, en particulier aux femmes, de jouer un rôle actif dans leurs communautés et de construire un avenir plus sûr pour leurs familles. Les enfants ayant des parents alphabètes disposent d'immenses atouts en termes d'accès à l'éducation et de réussite scolaire. En revanche, l'analphabétisme peut enfermer des foyers dans la pauvreté et réduire leurs opportunités, et porter atteinte à la prospérité nationale.

En 2014, le taux d'analphabétisme des adultes dans le monde était de 15 %, ce qui représente 758 millions d'adultes (**Tableau 5**) ; 63 % des adultes analphabètes sont des femmes, et cette proportion n'a presque pas évolué depuis 2000. En Asie du Sud, près d'un adulte sur trois est analphabète. En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, la proportion est d'environ un sur cinq.

FIGURE 8 :

Les disparités au détriment des hommes s'intensifient entre la participation dans l'enseignement supérieur et l'achèvement des études
Indice de parité entre les sexes du taux brut d'inscription et du taux brut de diplômés dans les programmes de premier cycle de l'enseignement supérieur, choix de pays, 2013 ou année la plus récente disponible



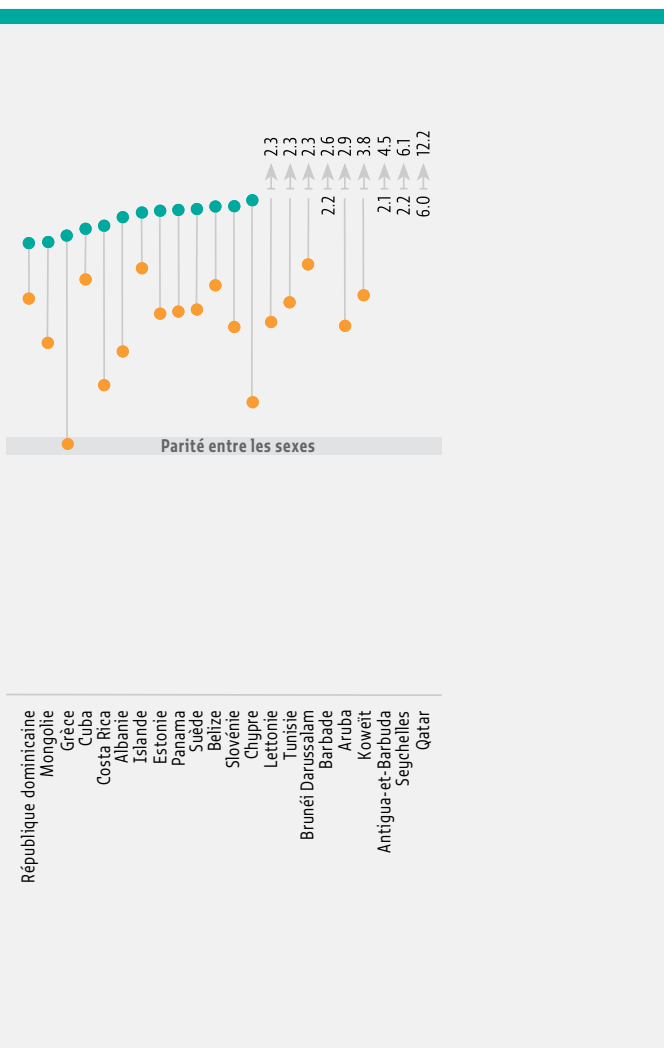
Source : Base de données de l'UISU.

TABLEAU 5 :

Dans le monde, 479 millions de femmes sont analphabètes, soit deux tiers de la population mondiale d'adultes analphabètes
 Taux d'alphabétisme, indice de parité entre les sexes et nombre d'analphabètes, par région et par groupe de revenu national

	Taux d'alphabétisme des jeunes	Indice de parité entre les sexes	Jeunes analphabètes (000)	Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Indice de parité entre les sexes	Adultes analphabètes (000)
	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014
Monde	91	0.96	114 127	85	0.91	757 920
Faible revenu	68	0.85	35 027	57	0.74	134 811
Revenu moyen inférieur	86	0.93	72 405	74	0.83	493 776
Revenu moyen supérieur	99	1.00	5 854	94	0.95	114 350
Revenu élevé	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale	100	1.00	15	100	1.00	120
Asie de l'Est et du Sud-Est	99	1.00	3 217	95	0.96	84 135
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	98	1.00	2 266	93	0.99	33 373
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	93	0.96	6 073	82	0.86	52 878
Pacifique	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud	84	0.91	52 848	68	0.76	389 408
Afrique subsaharienne	71	0.86	48 765	60	0.76	188 315

Source : Base de données de l'ISU.



“ 63 % des adultes analphabètes sont des femmes, et cette proportion n’a presque pas évolué depuis 2000 ”

Les disparités entre les sexes dans les taux d’alphabétisme des adultes sont importantes dans l’ensemble des trois régions. En Afghanistan, les taux d’alphabétisme des hommes sont plus de deux fois plus élevés que ceux des femmes. Au Yémen, 47 % des femmes adultes et 16 % des hommes sont analphabètes. En République démocratique du Congo, au Mozambique et au Togo, le risque d’être analphabète est deux fois plus élevé chez les femmes que chez les hommes.

Dans l’ensemble, les taux d’analphabétisme des jeunes sont plus faibles que ceux des adultes, ce qui reflète un meilleur accès des plus jeunes générations à l’enseignement primaire et secondaire. Environ 9 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans dans le monde, soit 114 millions de personnes, sont incapables de lire ou d’écrire une phrase. Dans toutes les régions, les disparités entre les sexes chez les jeunes sont moins marquées que chez les adultes.

LES DISPARITÉS ENTRE LES SEXES EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION SONT RENFORCÉES PAR DES DÉSAVANTAGES PLUS GÉNÉRAUX

Les jeunes issus des foyers les plus pauvres ont beaucoup moins de chances de posséder les savoirs fonctionnels nécessaires pour la vie courante. Parmi les individus défavorisés, les jeunes femmes ont le plus de risques d'être laissées de côté, tandis que les jeunes hommes, ainsi que les femmes des ménages plus riches, pourront probablement acquérir des compétences de base en lecture et en écriture (**Figure 9**). Au Pakistan, 15 % seulement des jeunes femmes pauvres de 15 à 24 ans savent lire dans la vie quotidienne contre 64 % des jeunes hommes pauvres.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, notamment au Burkina Faso, au Niger et au Sénégal, les individus de 15 à 24 ans acquièrent des niveaux très bas de compétences alphabétiques, et les filles des ménages riches et pauvres savent généralement moins lire et écrire.

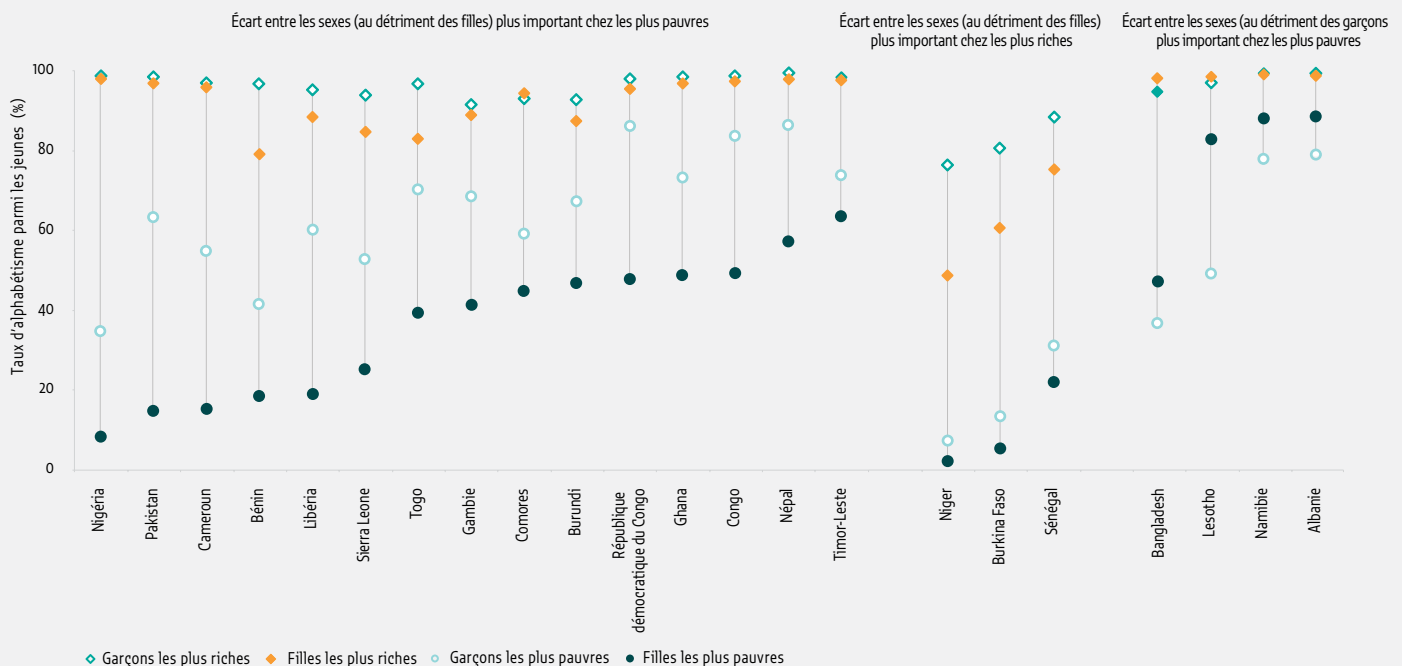
Au Niger, 77 % des jeunes hommes riches possèdent des compétences de base en lecture et écriture, contre 49 % des jeunes femmes riches, 7 % des hommes pauvres et 2 % des femmes pauvres.

Ces désavantages dans les apprentissages de base s'aggravent sous le poids combiné de la pauvreté, du lieu de résidence et de l'origine ethnique. Au Nigéria, 4 % seulement des jeunes femmes pauvres dans la région du Nord-Ouest savent lire, contre 99 % des jeunes femmes riches dans le Sud-Est. En Indonésie, la quasi-totalité des jeunes femmes riches de la province de Bali savent lire et écrire, alors que 60 % seulement des jeunes femmes pauvres de la province de Papouasie sont alphabétisées. En Éthiopie, les jeunes femmes Afar font partie des plus défavorisées en termes d'alphabétisation de base (**Figure 10**).

FIGURE 9 :

Les jeunes femmes les plus pauvres sont les plus susceptibles d'être analphabètes

Taux d'alphabétisme des jeunes, par sexe et niveau de revenu, choix de pays, 2008-2014



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM (2016) sur la base d'enquêtes auprès des ménages.

UN GRAND NOMBRE D'HOMMES ET DE FEMMES DANS LES PAYS LES PLUS RICHES ONT DE FAIBLES COMPÉTENCES EN LECTURE ET CALCUL

L'analphabétisme n'est plus considéré comme un problème dans les pays qui ont atteint l'enseignement primaire universel depuis longtemps. Pourtant, les faibles niveaux d'alphabétisme des adultes dans les pays les plus riches sont plus répandus qu'on ne l'imagine généralement. Parmi les 33 pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé qui ont participé aux cycles 2012-2015 de l'enquête du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes de l'OCDE (PIAAC), on a évalué qu'environ 20 % des femmes et des hommes âgés de 16 à 65 ans avaient un faible niveau d'alphabétisation, atteignant le niveau 1 ou inférieur sur l'échelle de compétences du PIAAC.¹ Dans

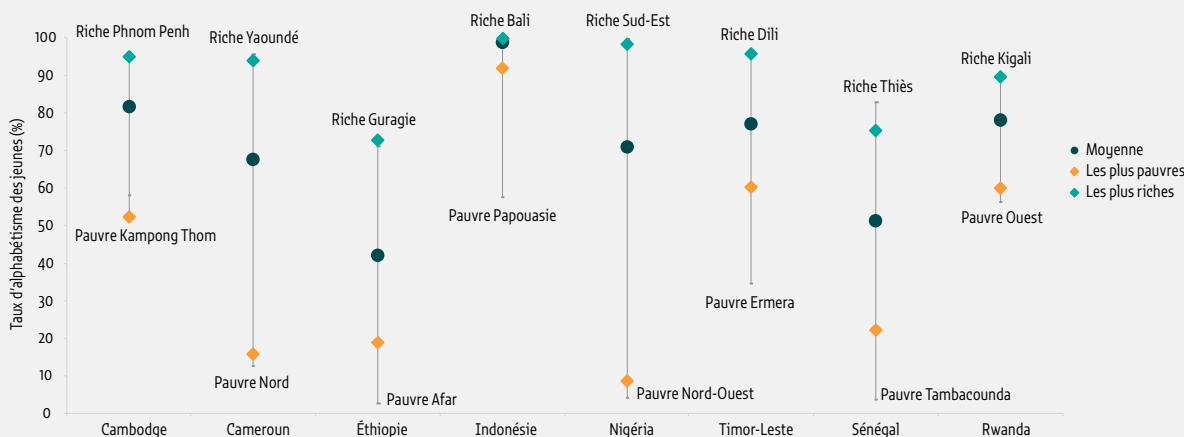
la plupart des pays, l'écart entre les sexes en matière d'alphabétisme n'était pas important ; même dans les pays où les différences étaient significatives sur le plan des statistiques, il était relativement faible.

La situation est différente en ce qui concerne les compétences en calcul. Dans tous les pays participants, à l'exception de la Fédération de Russie, les hommes adultes obtenaient de meilleurs résultats que les femmes, les écarts les plus importants entre les sexes ayant été observés au Chili, en Allemagne, en Irlande du Nord (Royaume-Uni), en Espagne et en Turquie, un pays où 59 % des femmes possèdent de faibles compétences en calcul, contre 42 % des hommes, et où les femmes sont moins nombreuses que les hommes à atteindre les plus hauts niveaux de numératie² (OCDE, 2016c).

FIGURE 10 :

Les chances d'apprendre des jeunes femmes dépendent du niveau de revenu, du lieu de résidence et de l'appartenance ethnique

Taux d'alphabétisme des jeunes femmes par niveau de revenu, lieu de résidence et appartenance ethnique, choix de pays, 2008–2014



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM (2016) sur la base d'enquêtes auprès des ménages.

DES CHANGEMENTS MAJEURS SONT NÉCESSAIRES POUR ATTEINDRE L'ÉGALITÉ DES GENRES

La réalisation de l'égalité des genres dans la santé, le leadership politique et économique et l'emploi, et non seulement de la parité entre les sexes dans l'éducation, est à la base du programme de développement durable. Cette section analyse les questions liées aux inégalités et à l'égalité entre les sexes en mettant l'accent sur trois thèmes – l'emploi et la croissance économique ; le leadership et la participation ; et les relations et le bien-être – qui ont tous trait à l'éducation, au genre et au développement durable. La section met en lumière un certain nombre de défis, pratiques et tendances liés au genre en matière d'éducation, ainsi que d'autres dimensions du développement durable qui doivent être prises en compte afin de pouvoir faire avancer l'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes.

ÉDUCATION, GENRE ET EMPLOI

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie de qualité peuvent permettre aux femmes et aux hommes de participer sur un pied d'égalité à l'emploi décent, à la promotion de la croissance économique, à la réduction de la pauvreté et au bien-être pour tous.

Le développement durable suppose une croissance économique inclusive axée sur le bien-être humain et la survie de la planète. Pour atteindre la cohésion sociale et le changement transformateur, la prospérité doit être conçue de manière à ne laisser personne de côté.

COMBATTRE LES INÉGALITÉS DE GENRE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Les inégalités généralisées, notamment les discriminations endémiques fondées sur le sexe sur le marché du travail, ont un impact significatif sur la participation des femmes et des hommes dans l'emploi formel et informel. En moyenne, les femmes sont moins bien loties que les hommes lorsque les opportunités d'emploi sont évaluées par des indicateurs utilisés

comme mesure indirecte du travail décent, servant par exemple à déterminer si les individus ont un emploi stable, formel, garantissant leur sécurité au travail et la protection sociale de leurs familles, ou un emploi offrant un salaire supérieur au seuil de pauvreté (OIT, 2007).

“ Les femmes sont moins bien loties que les hommes lorsque la mesure du travail décent est utilisée pour faire des comparaisons ”

Dans de nombreux contextes, les femmes travaillent de manière disproportionnée dans l'économie informelle – qui échappe en partie à la réglementation et à la fiscalité gouvernementales – dans les pays qui présentent

des niveaux élevés d'informalité (**Figure 11**), ainsi que dans l'agriculture, sans qu'elles ne possèdent de terres ni d'actifs. Les femmes ont également tendance à être surreprésentées dans les emplois précaires, travaillant à leur compte ou avec un ou plusieurs partenaires, ou en tant qu'aides familiales non rémunérées. Il est nécessaire d'éliminer les désavantages socio-économiques des femmes pour réaliser l'égalité matérielle entre les sexes (ONU-Femmes, 2015c).

“ La part de l'emploi informel est la plus élevée chez les hommes en Europe de l'Est et en Asie centrale, mais plus importante chez les femmes en Amérique latine et en Afrique subsaharienne ”

Les disparités entre les sexes dans l'emploi informel et précaire varient souvent d'un pays et d'une région à l'autre. Une analyse effectuée pour le Rapport GEM 2016 sur la base des données issues de l'enquête de la Banque mondiale sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité

(STEP) portant sur les populations urbaines de 12 pays à revenu faible et moyen a révélé que la part de l'emploi informel était la plus élevée chez les hommes en Asie centrale et en Europe de l'Est, mais plus importante chez les femmes en Amérique latine et en Afrique subsaharienne (Chua, 2016). Le travail salarié n'est peut-être même pas suffisant pour échapper à la pauvreté. Parmi les 12 pays, les femmes ont plus de risques que les hommes d'être classées dans la catégorie des travailleurs pauvres (Chua, 2016). En moyenne, la

pauvreté chez les femmes est deux fois plus importante que chez les hommes. De vastes disparités sont également observées dans de nombreux pays de l'OCDE, notamment en Autriche, en Finlande, en République de Corée et en Suisse, où deux fois plus de femmes que d'hommes touchent de bas salaires (OCDE, 2016a).

L'éducation peut fournir des compétences pour l'emploi...

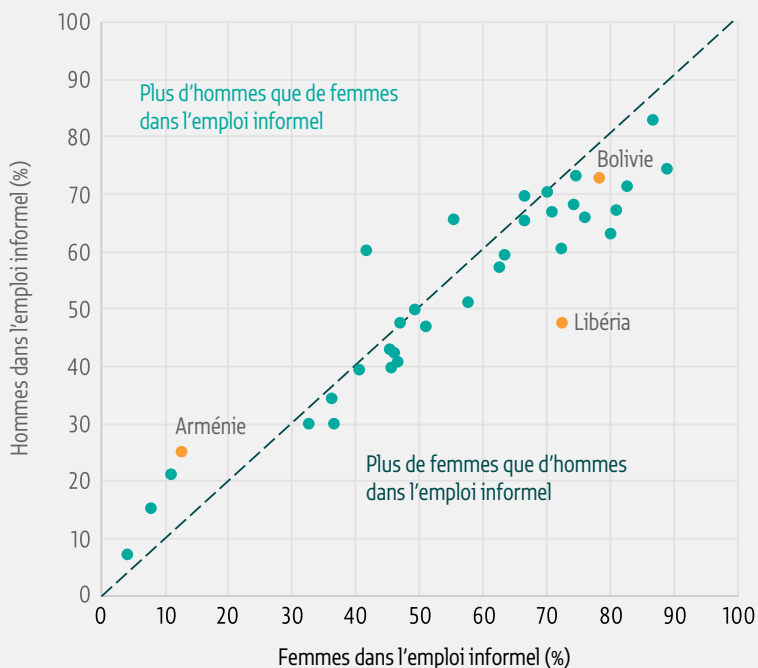
L'impact de l'éducation sur les revenus est bien établi. Les taux de rendement de l'éducation sont plus élevés dans les régions les plus pauvres, telles que l'Afrique subsaharienne, ce qui montre la rareté des travailleurs qualifiés (Montenegro et Patrinos, 2014). L'éducation formelle de qualité fournit aux individus les compétences et les connaissances nécessaires pour devenir plus productifs. L'achèvement de la scolarité peut aussi être un signe d'aptitude pour les employeurs, donnant accès à des opportunités de travail décent, quelles que soient les connaissances et les compétences effectivement acquises durant les études.

Dans les pays de l'OCDE, les différences en termes de compétences cognitives représentaient 23 % de l'écart salarial entre les sexes en 2012 (OCDE, 2015b). Les différences marquées dans les résultats obtenus sur le marché du travail, telles que les taux de chômage et les salaires, ont tendance à diminuer chez les hommes et les femmes ayant un niveau d'instruction supérieur et similaire (Ñopo et al., 2012; UNESCO, 2014). Mais les différences de niveau scolaire comptent pour une part importante des disparités en matière d'emploi dans certains pays STEP où les femmes sont plus désavantagées du point de vue éducatif. L'analyse suggère que l'égalisation des niveaux d'instruction pourrait réduire les écarts dans l'emploi informel de 50 % au Ghana et de 35 % au Kenya, et faire chuter la pauvreté des travailleurs de 14 % et 7 %, respectivement (Chua, 2016).

FIGURE 11 :

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à avoir un travail non rémunéré, et ont souvent plus de risques d'être employées dans le secteur informel

Part de l'emploi informel des hommes et des femmes dans l'emploi total, 2004-2010



Source : BIT et WIEGO (2014) ; Organisation des Nations Unies (2015b).

...mais les liens entre l'éducation des filles et la participation au marché du travail ne sont pas évidents

La réalisation de la parité entre les sexes dans l'éducation, bien qu'étant importante, n'est pas forcément synonyme d'égalité des genres dans l'activité économique et les opportunités d'emploi. Les pays qui ont connu une croissance rapide du niveau d'éducation des filles n'ont pas observé d'augmentation proportionnelle du travail décent (**Figure 12**). Au Sri Lanka, les améliorations significatives dans la participation et la réussite scolaire des filles ne s'est pas accompagnée d'avantages sur le marché du travail ; la participation des femmes sur le marché du travail a plutôt stagné ou diminué (Gunewardena, 2015). En Amérique latine et dans les Caraïbes, les améliorations dans l'éducation des filles à tous les niveaux ont joué un rôle important dans l'augmentation de la participation des femmes au marché du travail, alors qu'au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, seul l'enseignement supérieur a eu un impact significatif sur l'augmentation de l'emploi (OIT, 2012). De même, dans les pays d'Asie à revenu élevé tels que le Japon et la République de Corée, la participation des femmes sur le marché du travail est limitée malgré de hauts niveaux d'éducation (Kinoshita and Guo, 2015).

“ L'autonomisation des femmes nécessite des réformes de l'éducation associées à un meilleur accès aux emplois du secteur public, ou des lois garantissant que les employeurs privés offrent des emplois décents

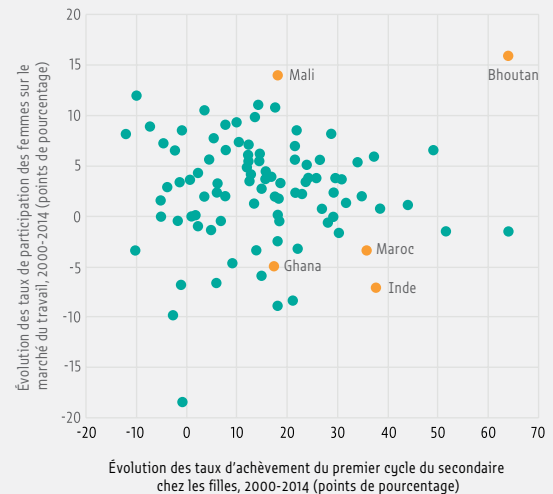
L'analyse de l'enquête STEP a révélé que, parmi les pays de l'échantillon, l'écart entre les sexes dans la réussite scolaire n'expliquait pas les différences de genre dans l'emploi informel ; d'autres facteurs, tels que la discrimination et les normes sexospécifiques, étaient susceptibles de contribuer au fait que les femmes n'aient pas le même

accès aux emplois stables et décents (Chua, 2016). Au Ghana, l'éducation et la participation des femmes au marché du travail se sont améliorées depuis le milieu des années 1990. Pourtant, leur taux d'emploi salarié a stagné et leur taux de chômage a augmenté, de même que leur représentation dans l'activité économique informelle et le travail indépendant. Des années d'éducation supplémentaires augmentaient leurs chances de trouver un emploi salarié (Sackey, 2005). Il ressort de l'enquête que l'autonomisation des femmes nécessite des réformes de l'éducation associées à un meilleur accès aux emplois du secteur public, ou des lois garantissant que les employeurs privés offrent des emplois décents (Darkwah, 2010).

FIGURE 12 :

L'augmentation des taux d'achèvement des études secondaires chez les filles n'est pas toujours liée à une meilleure participation des femmes sur le marché du travail

Évolution des taux de participation des femmes sur le marché du travail et des taux d'achèvement du premier cycle du secondaire chez les filles, 2000-2014



Source : OIT (2016b) et base de données de l'ISU.

L'éducation non formelle peut aider à fournir des compétences pour l'emploi

Les possibilités d'éducation non formelle adaptées aux besoins locaux – programmes communautaires de deuxième chance, initiatives de micro-financement ou formation professionnelle et apprentissage informel – peuvent fournir des compétences essentielles aux jeunes adultes qui ont été mis en échec par des systèmes éducatifs de mauvaise qualité. Les femmes et les filles, en particulier, peuvent bénéficier de ces programmes, étant donné que les femmes représentent près des deux tiers des 758 millions d'adultes analphabètes dans le monde (UNESCO, 2016d).

En Égypte, le programme Females for Families a identifié les services d'éducation et de santé inappropriés, l'analphabétisme, les mariages précoces et les attitudes négatives à l'égard des filles comme étant les principaux défis auxquels font face les communautés locales. Des formations communautaires ont été proposées aux filles afin de leur fournir des compétences en matière d'alphabétisation et de santé, entre autres. Les filles ont ensuite mis en place des cours d'alphabétisation à domicile répondant aux problèmes quotidiens ; donné des renseignements sur la santé, l'hygiène et la planification familiale ; formé des personnes à la cuisine, à l'artisanat ou à l'agriculture ; encouragé les

enfants à retourner à l'école ; et aidé les membres des communautés et des familles à obtenir de petits prêts ainsi que des cartes d'identité et d'électeur. Elles sont devenues des chefs de communauté (UNESCO, 2016c).

Dans de nombreux pays, en particulier dans les pays pauvres d'Asie et d'Afrique, les femmes représentent une part importante des agriculteurs et des ouvriers agricoles, mais ont moins de chances que les hommes d'accéder aux services de développement et de conseil agricoles (FAO, 2014). En Inde, plus de 250 000 agricultrices ont bénéficié d'un soutien depuis le lancement en 2010 du projet gouvernemental Mahila Kisan Sashaktikaran Pariyojana (Appui aux agricultrices), qui forme des personnes-ressources dans les communautés afin de valoriser, soutenir et renforcer les capacités des femmes en vue d'une production agricole durable (Centre d'éducation environnementale, Inde, 2016).

LUTTER CONTRE LES NORMES DE GENRE SOCIOCULTURELLES POUR UNE PROSPÉRITÉ ÉCONOMIQUE INCLUSIVE

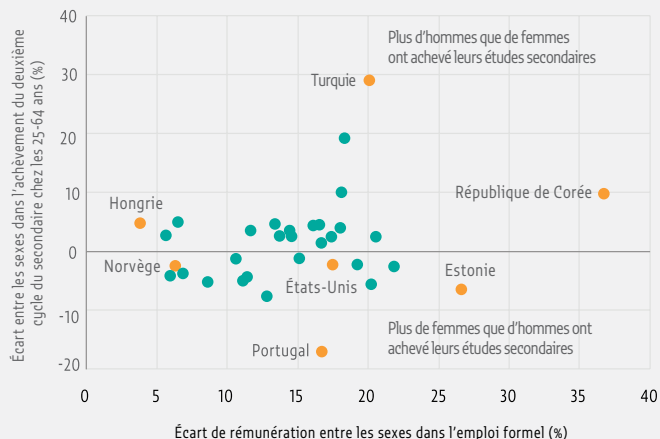
Les différences en matière de participation des hommes et des femmes sur le marché du travail sont déterminées non seulement par la réussite scolaire mais aussi par d'autres facteurs qui influencent les niveaux de salaires : types d'emplois disponibles, accès aux ressources, et préjugés dans les marchés et les institutions (OIT, 2016c ; Banque mondiale, 2011). Les normes culturelles et les discriminations limitent les possibilités pour les femmes hautement qualifiées d'accéder à des postes mieux rémunérés et de s'élever dans la hiérarchie professionnelle (Banque mondiale, 2011). Au sein des institutions, les femmes peuvent rencontrer des difficultés à atteindre les postes de haut niveau, se heurtant à un « plafond de verre ». Les femmes sont relativement peu nombreuses à occuper des postes de direction dans les grandes institutions économiques. À travail égal, des écarts de salaires importants existent entre les hommes et les femmes dans pratiquement tous les métiers (ONU-Femmes, 2015c). Bien que le taux d'achèvement du secondaire soit désormais plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays de l'OCDE, les écarts de salaires en faveur des hommes restent significatifs dans de nombreux pays membres (Figure 13).

L'ÉDUCATION PEUT ÉLIMINER LES PRÉJUGÉS SEXISTES DANS LE MONDE DU TRAVAIL

L'analyse des tendances professionnelles et éducatives montre que les hommes et les femmes continuent d'être concentrés dans des secteurs différents du marché du travail, tels que l'enseignement (femmes) et les technologies de l'information et de la communication (TIC) (hommes), souvent avec des niveaux différents

FIGURE 13 :
Les femmes sont toujours moins bien rémunérées que les hommes dans les pays de l'OCDE, même lorsque l'écart entre les sexes dans l'achèvement du secondaire est en leur faveur

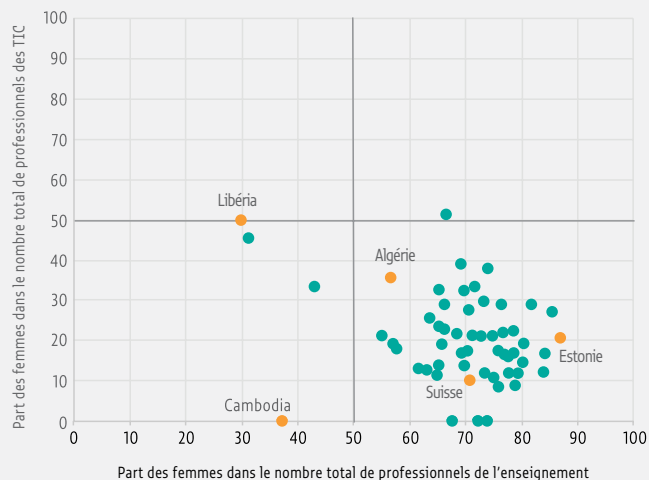
Écart entre les sexes dans l'achèvement du deuxième cycle du secondaire et salaires dans l'emploi formel, vers 2014



Source : OCED (2016b).

FIGURE 14 :
Les hommes et les femmes travaillent dans des secteurs d'activité formels différents

Part des femmes dans le nombre total de professionnels des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'enseignement



Note : Les données les plus récentes disponibles concernent les années 2009 à 2014.
Source : OIT (2016a).

de statut, de rémunération et de sécurité (Figure 14). Selon l'Organisation internationale du Travail (OIT), cette ségrégation professionnelle a diminué jusque dans les années 1990, puis n'a cessé d'augmenter (OIT, 2012, 2016c). Cette ségrégation a globalement favorisé les hommes en termes de statut et de rémunération (OIT, 2016c), mais tous les hommes n'en profitent pas.

“ Dans les pays disposant de données, la part moyenne des femmes dans l'enseignement supérieur étudiant la pédagogie dépassait 68 %, mais elle n'était que de 25 % dans l'ingénierie, la fabrication et la construction ”

En particulier dans les pays en développement où les normes de sécurité et de santé professionnelles sont moins rigoureuses, les hommes ont plus de risques que les femmes d'exercer des professions dangereuses, par exemple dans l'exploitation minière et la construction, où les taux de blessures, de maladies liées

au travail et de mortalité sont supérieurs à ceux des autres professions (OIT, 2009).

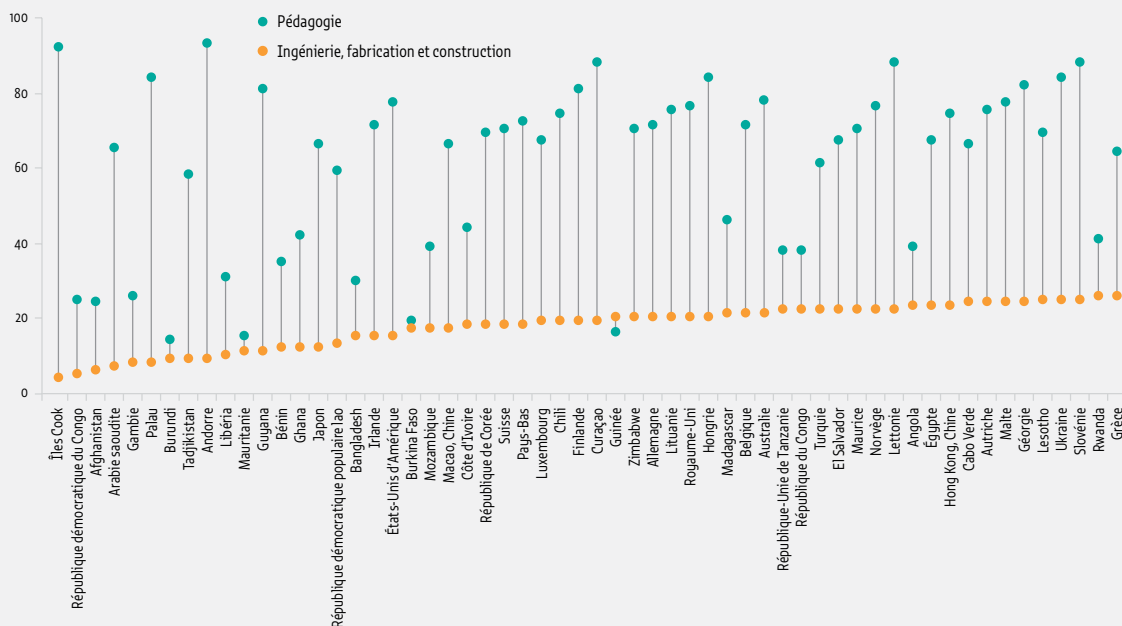
La ségrégation professionnelle est liée à l'éducation de base reçue et au choix des disciplines dans l'enseignement supérieur, qui sont toujours marquées par de fortes différences entre les sexes. Dans les pays de l'OCDE, seulement 14 % des jeunes femmes accédant pour la première fois à l'enseignement supérieur en 2012 choisissaient des matières scientifiques, contre 39 % des jeunes hommes. Les filles sont beaucoup moins susceptibles d'envisager une carrière dans l'informatique, la physique ou l'ingénierie – des secteurs clés dans l'économie du savoir (OCDE, 2015a). Aux États-Unis en 1983/84, 37 % des titulaires de licences en informatique étaient des femmes, mais en 2010/11, leur part avait chuté à 18 % (Département de l'éducation des États-Unis). Dans les pays disposant de données sur le choix des matières dans l'enseignement supérieur, la proportion moyenne de femmes parmi les étudiants en pédagogie dépassait 68 %, contre 25 % dans l'ingénierie, la fabrication et la construction (Figure 15).

Ces disparités limitent l'accès des femmes à des professions clés. Elles réduisent également le vivier de talents potentiels pour développer l'innovation verte durable (UNESCO, 2016d).

Les rôles et les attentes stéréotypés liés au genre à l'école et à la maison expliquent en partie la ségrégation éducative et professionnelle. Les processus de socialisation, notamment une mauvaise orientation professionnelle, l'absence de modèles, les

FIGURE 15 :
Les femmes dans l'enseignement supérieur sont plus nombreuses à étudier la pédagogie que l'ingénierie, la fabrication et la construction

Part des femmes étudiant la pédagogie et l'ingénierie, la fabrication et la construction dans l'enseignement supérieur, 2014



Source : Base de données de l'ISU.

attitudes familiales négatives, l'incapacité perçue en mathématiques et la peur d'appartenir à un groupe minoritaire, peuvent influencer sur la volonté des filles de choisir telle ou telle discipline.

Les enseignants peuvent influencer le choix des matières. Les cours peuvent permettre aux étudiants de réfléchir

de manière critique aux normes de genre, ce qui peut aider à briser les stéréotypes professionnels et à lutter contre la ségrégation fondée sur le sexe. Des initiatives ciblées peuvent encourager l'équité entre les sexes dans le choix des disciplines scolaires telles que la science, les mathématiques et l'informatique (**Encadré 2**).

ENCADRÉ 2

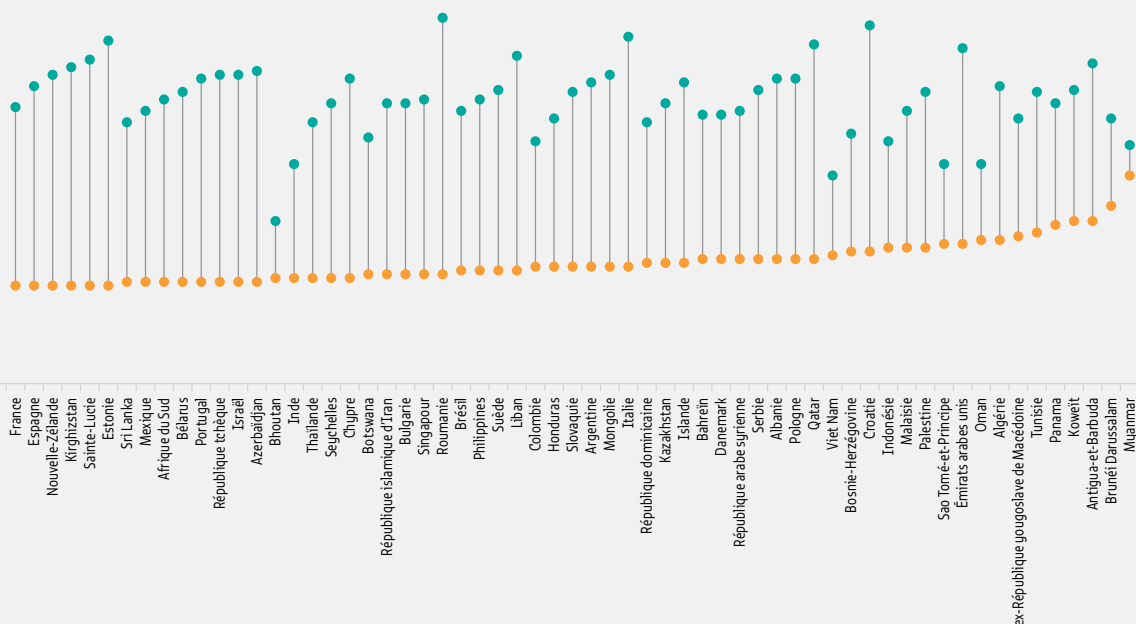
Initiatives en faveur de la participation des filles aux STEM et STEAM

Durant les dernières décennies, des initiatives nationales ont encouragé les filles et les femmes à s'orienter vers les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques, qu'on appelle les matières STEM.

Lancée en 1984, la campagne Women in Science and Engineering au Royaume-Uni soutient la mise en place de programmes d'apprentissage en ingénierie, de bourses pour les étudiantes en ingénierie, d'ateliers sur les carrières dans la construction et l'ingénierie, de ressources pour les enseignants des matières STEM dans les écoles ainsi que d'opportunités de réseaux régionaux pour aider à créer des liens entre les écoles, les universités et l'industrie. Le programme TechWomen utilise le tutorat, l'échange de connaissances et les réseaux pour mettre en relation et soutenir les femmes dans les STEM en Afrique, en Asie centrale et au Moyen-Orient. Les participantes s'engagent dans des programmes de tutorat basés sur des projets dans de grandes sociétés de technologie aux États-Unis et ont pour mission d'encourager d'autres filles et femmes de leurs communautés à suivre leurs ambitions. Depuis 2011, 333 femmes originaires de 21 pays, dont l'Algérie, le Cameroun, le Liban, le Kazakhstan, le Kenya et le Zimbabwe, ont participé.

En Juin 2016, la Mission des États-Unis auprès de l'UNESCO et ses partenaires a lancé une approche globale de l'enseignement des « STEAM », intégrant les « arts » (et le design) dans l'acronyme afin d'encourager les compétences et les initiatives innovantes et interdisciplinaires.

Sources : TechWomen (2016) ; WISE (2016) ; Commission nationale des États-Unis pour l'UNESCO (2016).



Les politiques peuvent encourager l'emploi des femmes

Bien que les compétences et l'éducation puissent aider à réduire les écarts de salaires entre les hommes et les femmes, d'autres interventions politiques sont nécessaires, en particulier pour les femmes ayant des emplois faiblement rémunérés, plus précaires, souvent dans le secteur informel, qui bénéficieraient le plus d'une réglementation du marché du travail portant par exemple sur le salaire minimum et les restrictions au droit de licenciement.

“
Seulement 28 % des femmes employées dans le monde ont la possibilité de recevoir des allocations de maternité

De plus en plus de pays mettent en place des lois et des politiques visant à égaliser le statut des hommes et des femmes sur le marché du travail. Presque tous les pays disposent d'un certain type de législation sur

le congé maternité ; la plupart interdisent également les discriminations liées à la maternité, telles que le harcèlement ou les pressions exercées sur les travailleuses enceintes ou sur les jeunes mères pour les forcer à démissionner (OIT, 2014).

Ce type de mesures permet d'améliorer les opportunités et les expériences professionnelles des femmes, de réduire la mortalité infantile et d'améliorer la santé maternelle (OIT, 2015). Toutefois, leur application pose problème. Des données récentes montrent que seulement 28 % des femmes employées dans le monde reçoivent une protection efficace sous la forme d'allocations de maternité (OIT, 2015). Pour la plupart des femmes ayant des emplois informels, la législation en matière de congé de maternité n'existe pas.

L'OIT recommande de mettre en place des mesures de protection de la maternité ainsi que des investissements publics pour la conciliation travail-famille, qui aident à améliorer les chances des femmes de trouver des emplois de qualité et à combattre les stéréotypes de masculinité qui sous-estiment l'engagement des hommes dans leur rôle d'éducation (OIT, 2014). Une comparaison entre la Finlande et la Norvège et le Japon et la République de Corée a révélé que les politiques favorables aux familles et les formules de travail flexibles pouvaient permettre à davantage de femmes et d'hommes d'équilibrer leur vie professionnelle et leur vie de famille, de favoriser la fertilité et d'encourager le maintien des femmes sur le marché du travail (Kinoshita et Guo, 2015). Certains pays, comme le Costa Rica, l'Éthiopie, le Mexique et l'Afrique du Sud, répondent aux besoins des plus vulnérables

en termes d'équilibre travail-famille en fournissant des services publics de garde d'enfants (OIT, 2014). Le congé de paternité devrait également favoriser le partage égal des responsabilités familiales entre les parents. En 2013, les hommes ayant un emploi salarié bénéficiaient d'un certain type de congé parental dans 78 des 167 pays. La rémunération du congé de paternité, lorsqu'elle existe, est souvent faible (OIT, 2014). Des études menées dans des pays tels que le Brésil, l'Afrique du Sud et le Royaume-Uni montrent que de nombreux hommes hésitent à prendre un congé de paternité en raison de la perte de revenus ou par peur que cela nuise à leur carrière (Levtov et al., 2015 ; Williams, 2013). Les indemnités réduites et le faible recours au congé de paternité peuvent être liés aux stéréotypes persistants qui veulent que les femmes s'occupent des enfants et que les hommes soient les soutiens de famille.

Le partage des responsabilités parentales peut remettre en question la division basée sur le genre des tâches dans l'éducation des enfants, favoriser l'émancipation économique des femmes et améliorer l'égalité entre les sexes sur le marché du travail en aidant les mères à accéder à l'emploi salarié ou à y retourner, ou à achever leurs études (Ferrant et al., 2014 ; Morrell et al., 2012 ; ONU-Femmes, 2008).

Les femmes et les filles continuent d'accomplir plus de tâches de soins non rémunérées

“
Dans de nombreux pays, les femmes effectuent au moins deux fois plus de travaux non rémunérés que les hommes

Les schémas sexospécifiques des tâches domestiques et de soins non rémunérés sont profondément enracinés, et semblent peu affectés par les niveaux croissants d'éducation des femmes. Une

étude portant sur l'augmentation des taux de scolarisation des filles au Bangladesh et au Malawi n'a révélé aucun impact sur le partage inégal des travaux domestiques entre les filles et les garçons (Chisamya et al., 2012). Certains voient en ce déséquilibre la cause profonde des inégalités entre les sexes et de l'accès inéquitable à l'éducation, à l'emploi et aux services publics (Razavi, 2016). Dans de nombreux pays, notamment en Italie, au Japon, au Mexique et au Pakistan, les femmes effectuent au moins deux fois plus de travaux non rémunérés que les hommes (Figure 16) et travaillent un plus grand nombre d'heures que les hommes dans presque tous les pays en combinant les heures de travail rémunérées et non rémunérées (ONU-Femmes, 2015c).

Les filles et les femmes assument une part disproportionnée du fardeau des tâches ménagères, y compris des tâches qui prennent beaucoup de temps, telles que la collecte de l'eau et du bois de chauffage, même lorsqu'elles vont à l'école. Cette situation a une incidence sur la participation des filles et leur niveau de scolarité, réduisant ainsi l'égalité dans les résultats. Au Ghana, une étude portant sur quatre cycles de l'Enquête démographique et sanitaire (DHS) (1993/94 à 2008) a révélé qu'en réduisant de moitié le temps consacré à la collecte de l'eau, la participation scolaire augmentait en moyenne de 2,4 % chez les filles âgées de 5 à 15 ans, avec un plus fort impact dans les régions rurales (Nauges et Strand, 2013).

Certaines mesures à petite échelle ont réussi de façon limitée à améliorer les attitudes sensibles au genre et la répartition des travaux non rémunérés des femmes. Un programme d'alphabétisation des adultes mis en œuvre dans les régions rurales au Népal a permis d'accroître la reconnaissance des tâches non rémunérées des femmes par les familles et les communautés en faisant participer les femmes et certains hommes à la collecte de données sur l'emploi du temps des femmes. Ce programme a aidé à obtenir une répartition plus équitable des tâches de soins non rémunérées des femmes dans certaines communautés (Marphatia et Moussié, 2013).

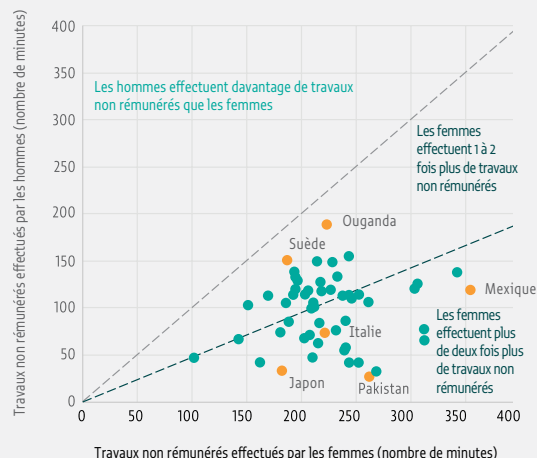
Les filles adolescentes effectuent davantage de tâches domestiques que les garçons, ce qui peut les empêcher de terminer leurs études secondaires. Dans l'ensemble, les données d'une enquête auprès des ménages semblent indiquer qu'entre 40 % et 80 % des adolescents

accomplissent des tâches ménagères (jusqu'à 28 heures par semaine) dans les 17 pays à revenu faible et moyen disposant de données ; la part des filles adolescentes qui participent aux travaux domestiques est partout supérieure à celle des garçons.³

FIGURE 16 :

Les femmes effectuent davantage de travaux non rémunérés que les hommes

Temps consacré au travail non rémunéré par les femmes et les hommes



Note : Les données les plus récentes disponibles concernent les années 1999 à 2013.
Source : Nations Unies (2015b).



CREDIT: V Makhorov/GEM Report

Le travail décent pour tous exige une perspective d'apprentissage tout au long de la vie

Les politiques de soutien peuvent favoriser l'égalité des genres sur le marché du travail et devraient faire partie d'une approche intégrée contribuant à l'égalité entre les sexes dans et par la scolarité formelle et donnant accès à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous.

L'éducation formelle, non formelle et informelle tout au long de la vie peut contribuer à l'égalité matérielle entre les hommes et les femmes en offrant à tous, femmes et filles, hommes et garçons, des possibilités d'apprentissage en temps opportun, adaptées et pertinentes. Les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie de qualité sont particulièrement importantes pour les filles et les femmes et pour ceux qui ont été exclus de l'éducation formelle, qui représentent la majorité des individus non scolarisés et/ou dépourvus des compétences de base en lecture et en écriture dans le monde.

Les écarts entre les sexes en matière de compétences de base telles que le calcul sont beaucoup plus importants chez les femmes plus âgées. Dans les pays de l'OCDE, les écarts entre les hommes et les femmes en calcul sont plus faibles chez les 16-24 ans que chez les groupes plus âgés, même après correction des résultats en fonction du niveau d'éducation. En Italie, l'écart ajusté selon le sexe pour les femmes âgées de 46 à 65 ans est de 11 points ; chez les femmes âgées de 16 à 24 ans, l'écart diminue (**Figure 17**).

Les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie peuvent combler les lacunes résultant d'une scolarité formelle inadaptée par l'acquisition de compétences en lecture et en calcul. La formation professionnelle peut

fournir des compétences pour l'emploi, faciliter l'accès à l'emploi salarié, améliorer le statut des femmes au travail et égaliser les conditions de rémunération et de travail, par exemple en permettant aux femmes d'obtenir des qualifications professionnelles en dehors du système éducatif formel. L'apprentissage tout au long de la vie peut améliorer l'autonomie financière, la confiance en soi et l'indépendance des femmes, ainsi que leur participation à d'autres sphères de la vie (UNESCO, 2006).

En Algérie, le programme Alphabétisation, Formation et Insertion des Femmes (AFIF) permet aux femmes d'acquérir des qualifications professionnelles dans des métiers tels que l'informatique, la couture et la coiffure. Il a formé et responsabilisé plus de 23 000 femmes âgées de 18 à 25 ans, en les aidant à s'intégrer sur le marché du travail ou en leur donnant les moyens de générer leurs propres revenus avec le soutien du gouvernement (UNESCO, 2016c).

Le Projet de réforme de l'EFTP au Bangladesh, lancé en 2006, a fourni aux femmes des formations qui leur ont permis d'acquérir des compétences pour l'emploi traditionnel et non traditionnel, par exemple dans l'entretien de motocyclettes. Le projet comprenait une stratégie pour les femmes handicapées, qui a amélioré leur accès physique aux établissements de formation et ainsi renforcé leur confiance en soi, leur emploi et leur statut économique. Les réformes ont donné lieu au lancement, en 2012, de la Stratégie nationale du Bangladesh pour la promotion de l'égalité des genres dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), qui visait à éliminer les stéréotypes sexistes et à créer un environnement favorable et sensible au genre (Commission européenne, 2014 ; OIT, 2013).

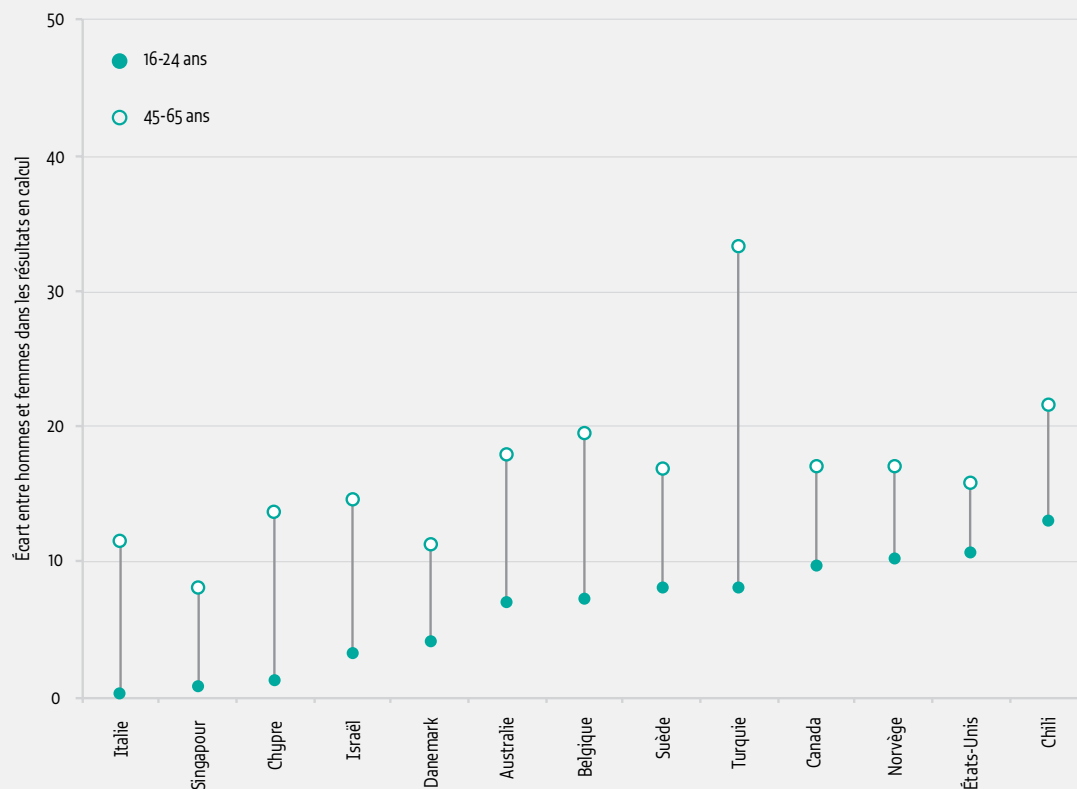


CREDIT: Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

FIGURE 17 :

Les femmes plus âgées ont plus de risques d'avoir de très faibles compétences en calcul

Écart entre les hommes et femmes ajusté dans les résultats moyens obtenus en calcul, par groupe d'âge, 2012 ou 2015



Note : Les données pour la Belgique ne concernent que la région flamande.
Source : OCDE (2016c).

ÉDUCATION, GENRE ET PARTICIPATION

L'éducation peut aider les filles et les garçons à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour participer activement à la société et jouer un rôle de premier plan dans la vie publique.

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie aident à former des enfants et des adultes des deux sexes qui soient autonomes, dotés d'un esprit critique, attentifs et compétents et capables de participer activement à la conduite des processus de transformation sociale, comportementale et environnementale, aux niveaux individuel et social, en faveur du développement durable.

L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS LE LEADERSHIP ET LA PRISE DE DÉCISION

L'implication véritable et équitable des femmes et des hommes en tant que leaders et décideurs dans la définition des politiques et des processus aux

niveaux mondial, national et local contribue de manière significative à l'égalité des genres dans la société. Elle est par nature indispensable pour réaliser l'égalité des genres en termes d'égalité des opportunités, tel qu'il est explicitement formulé dans la cible de l'ODD 5.5 sur l'égalité des sexes et l'autonomisation. Elle améliore également la compréhension des différents besoins et situations des femmes et des hommes, et donc la probabilité d'aboutir à des changements répondant à ces besoins (Brody, 2009 ; O'Neill et Domingo, 2016).

Malheureusement, les inégalités entre les sexes dans la gouvernance publique sont très visibles, reflétant et renforçant les normes existantes concernant la participation des femmes dans la vie politique et économique. La participation limitée des femmes dans les structures de gouvernance où sont prises les décisions sur les questions de politique et les allocations de ressources a souvent un impact négatif sur leurs opportunités politiques, économiques et sociales.

Les hommes continuent d'occuper la plupart des postes à responsabilités

À travers le monde, les hommes continuent d'occuper la plupart des postes de direction et de décision dans la sphère politique, économique et publique (**Figure 18**). Seulement 20 % des membres des organes législatifs subsidiaires ou individuels, 19 % des chefs d'État ou de gouvernement et 18 % des ministres sont des femmes. Dans l'ensemble des 43 pays disposant de données, à l'exception de la Finlande, de la Norvège et de la Suède, les femmes occupent moins de 25 % des sièges dans les conseils exécutifs des sociétés privées. Leur part est inférieure à 2 % dans 8 pays d'Asie de l'Est et de l'Ouest (Nations Unies, 2015b). En outre, les femmes sont souvent absentes ou en marge de la prise de décision dans la plupart des cultures, des organisations sociales et des institutions mondiales, dans les familles et dans les grandes religions (Domingo et al., 2015).

Ces dernières années, la représentation politique des femmes s'est améliorée. Les données les plus récentes indiquent un nombre record de femmes élues au sein des parlements nationaux ; la moyenne mondiale a augmenté et s'établissait à 22,7 % au 1er juin 2016, une situation loin d'être égalitaire mais en amélioration par rapport aux 13,8% en 2000 (Union interparlementaire, 2016).

“ Les femmes représentent 20 % des organes législatifs, 19 % des chefs d'État ou de gouvernement et 18 % des ministres ”

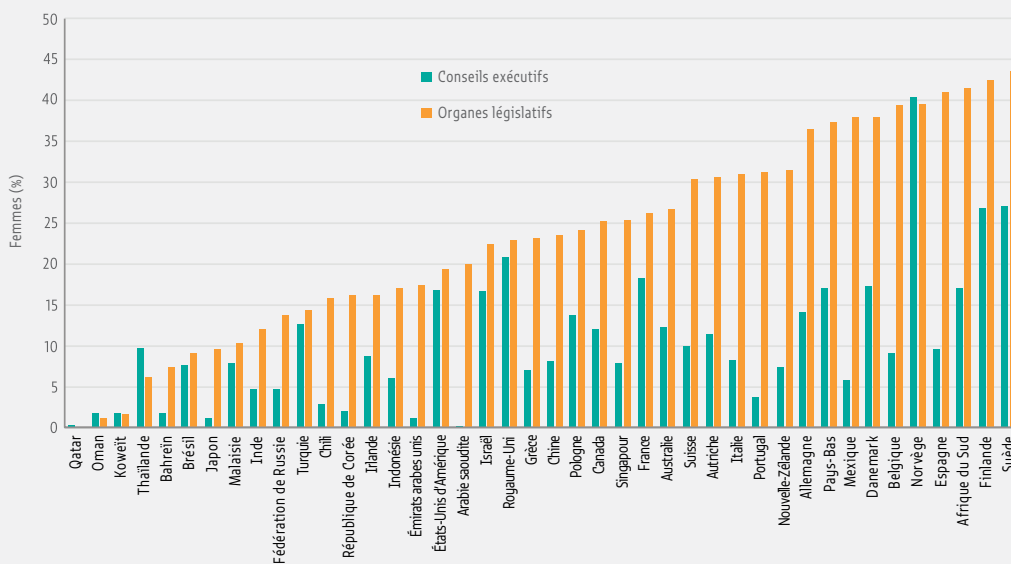
Les exigences officielles pour la représentation des femmes dans l'administration locale, telles que les programmes de réservations en Inde et la représentation municipale en Afrique du Sud, peuvent améliorer la

visibilité des femmes (Deining et al., 2011). Leur impact sur la dynamique du pouvoir sous-jacente n'est toutefois pas évident (Beall, 2010), et la représentation ne se traduit pas automatiquement en autorité, influence ou autonomie réelle (O'Neill et Domingo, 2016), souvent davantage en raison des préjugés sexistes que des capacités effectives des femmes. Même lorsqu'elles sont choisies pour des postes ministériels, les femmes reçoivent plus souvent les domaines politiques autres que régaliens, tels que l'éducation, la santé, l'égalité des genres et la culture, plutôt que les postes considérés comme plus influents, tels que les finances et la défense (Krook et O'Brien, 2012).

FIGURE 18 :

Les femmes sont peu nombreuses à occuper des postes de direction dans les sociétés et les gouvernements dans les pays à revenu moyen et élevé

Pourcentage de femmes siégeant dans les conseils exécutifs et les organes législatifs



Note : Les données sur la part des femmes dans les organes législatifs concernent l'année 2015. Les données sur la part des femmes dans les conseils exécutifs proviennent de sources concernant les années 2010 à 2014. Source : Nations Unies (2015b).

L'éducation est indispensable mais pas suffisante pour faciliter la participation des femmes aux postes de direction

De la société civile aux conseils communautaires, aux bureaux nationaux et aux organes internationaux, les opportunités d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie aident à fournir aux femmes les compétences nécessaires pour occuper un poste dans la direction publique. L'éducation de base peut permettre aux femmes d'acquérir les compétences fondamentales telles que la lecture, et aider à favoriser la confiance et les aptitudes en communication. Les femmes doivent souvent continuer leurs études et suivre une formation professionnelle, technique et juridique pour être considérées comme des dirigeantes de haut niveau et des décideurs crédibles et influents (O'Neill et Domingo, 2016 ; Sperling et Winthrop, 2015). Une étude portant sur les dirigeantes à différents niveaux d'administration dans huit pays, dont le Brésil, l'Égypte, le Ghana et la Palestine, a révélé que celles qui avaient un niveau élevé d'éducation occupaient des postes aux échelons supérieurs (Tadros, 2014).

L'amélioration du niveau de scolarité des femmes ne garantit pas pour autant une meilleure égalité des genres dans la participation politique. En Malaisie, le taux de scolarisation des filles a augmenté, en particulier dans l'enseignement supérieur, mais la participation politique des femmes est restée stable au cours des 10 dernières années (Salleh, 2012 ; Banque mondiale, 2015). Certains pays où le niveau d'éducation des filles et des femmes a toujours été élevé, comme le Royaume-Unis et les États-Unis, ont moins de femmes aux postes politiques supérieurs que d'autres pays où le taux de scolarité des filles est plus faible (Banque mondiale, 2011).

“ Lorsque les dirigeants sont des femmes, les aspirations et les progrès des filles dans l'éducation s'améliorent ”

Néanmoins, un niveau de scolarité plus élevé, en particulier un niveau secondaire ou supérieur, peut renforcer les compétences et les connaissances pour la participation aux postes de direction

et améliorer les attitudes en matière d'égalité des genres. Les écoles peuvent également offrir aux jeunes des occasions intéressantes de participer activement dans des rôles de leadership, par exemple dans les clubs et les comités scolaires de filles et de garçons (Lloyd, 2013 ; Sperling et Winthrop, 2015). Les initiatives non formelles peuvent offrir des opportunités similaires (**Encadré 3**).

L'égalité accrue entre les sexes dans le leadership et la prise de décision au sein des institutions publiques

ENCADRÉ 3

Former de jeunes leaders pour promouvoir l'égalité des genres par le biais de l'éducation non formelle

L'éducation non formelle peut offrir aux jeunes l'occasion de développer les compétences en leadership nécessaires pour promouvoir l'égalité des genres auprès de leurs groupes d'amis et de leurs communautés ainsi que dans tous les domaines de leur vie.

Le programme « Action pour les filles adolescentes » (2013-2017) soutient des interventions dans 12 pays, dont l'Éthiopie, le Guatemala, l'Inde, le Niger, le Yémen et la Zambie, pour développer des réseaux locaux de jeunes leaders féminins en formant les jeunes femmes et les filles plus âgées à agir en tant que leaders dans leurs communautés, et mener des programmes pour les jeunes adolescentes. Le programme dispense une éducation en matière de santé sexuelle et reproductive ainsi qu'une formation aux compétences pour la vie courante, tout en mobilisant les communautés et en menant des activités de plaidoyer visant à promouvoir les droits des filles.

Deux projets, intitulés « Power to Lead Alliance » et « Innovation through Sports: Promoting Leaders, Empowering Youth » ont atteint 196 000 filles et 136 000 garçons âgés de 10 à 14 ans dans les 8 pays suivants : Bangladesh, Égypte, Honduras, Inde, Kenya, Malawi, République-Unie de Tanzanie et Yémen. Mis en œuvre en 2008, les projets ont ciblé les filles mais encouragé également les garçons à modifier leurs attitudes et comportements vis-à-vis du genre, en permettant aux participants de promouvoir l'égalité des genres et les droits des filles. Ces derniers ont renforcé leurs compétences en leadership, notamment la prise de décision et la confiance en soi, en s'engageant dans des groupes et activités communautaires tels que des clubs de sport, de théâtre et de protection de l'environnement. Les évaluations finales ont révélé que la majorité des participants valorisaient davantage l'égalité des genres et montraient des attitudes plus positives à l'égard des responsabilités et des normes sociales sexospécifiques.

En mars 2016, à la 60e session de la Commission de la condition de la femme au Siège des Nations Unies, à New York, un forum des jeunes a été organisé pour la première fois, reconnaissant que les jeunes femmes et les jeunes hommes devaient participer activement à la mise en œuvre du Programme 2030 et à la réalisation de l'égalité des genres.

Sources : Adolwa et al. (2012) ; ONU-Femmes (2016c) ; UNFPA (2014).

doit être activement recherchée. En Inde, lorsque les dirigeants sont des femmes, les aspirations et les progrès des filles dans l'éducation s'améliorent. Parmi les 16 plus grands États indiens, une augmentation de 10 % du nombre de femmes engagées dans la politique de quartier entraînerait une augmentation de près de 6 % de la probabilité d'achever l'enseignement primaire, avec un plus grand impact sur l'éducation des filles (Burchi, 2013).

La représentation égale des femmes enseignantes et responsables du secteur de l'éducation est nécessaire

Les études confirment l'importance des modèles féminins dans les écoles et les professions. Il a été observé que les étudiantes aux États-Unis obtenaient de meilleurs résultats dans l'enseignement de base en mathématiques et en sciences si leurs enseignants étaient des femmes, et qu'elles avaient plus de chances de poursuivre des carrières dans les domaines des STEM (Carrell et al., 2009). Le fait d'observer et d'interagir avec des experts de sexe féminin améliorerait les attitudes des étudiantes vis-à-vis de ces domaines (Stout et al., 2011).

La proportion d'enseignants de sexe féminin est un indicateur important du progrès vers l'égalité des genres, en particulier dans les pays à faible revenu.

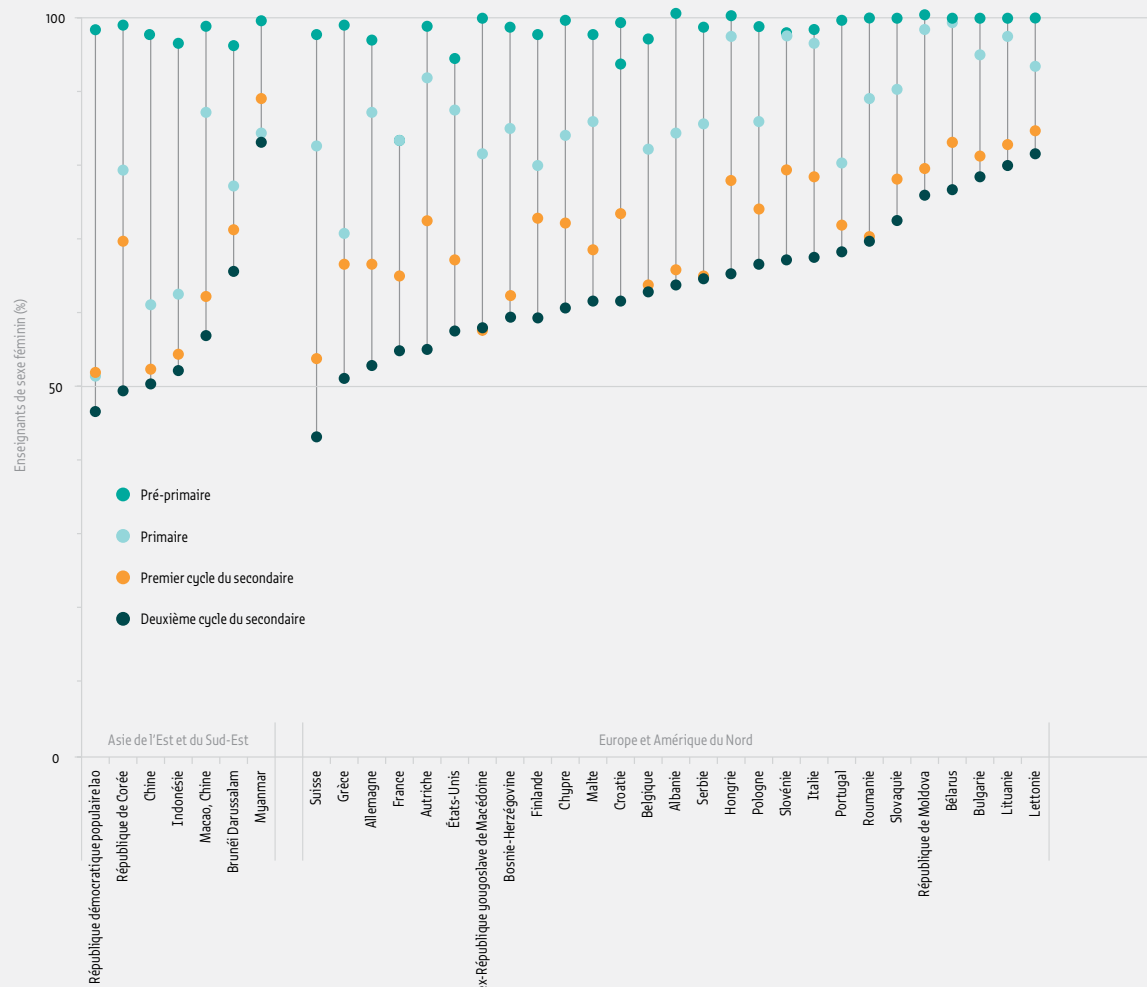
Dans les pays où les normes de genre sont plus rigides, les enseignantes peuvent attirer les filles à l'école et améliorer leurs résultats d'apprentissage (UNESCO, 2015a). Pourtant, il existe un fort déséquilibre dans le nombre d'enseignantes entre les niveaux d'éducation et entre les pays (**Figure 19**). À l'échelle mondiale, 94 % des enseignants du pré-primaire sont des femmes, contre 64 % dans le primaire, 56 % dans le premier cycle du secondaire et 50 % dans le deuxième cycle du secondaire. Au niveau du deuxième cycle du secondaire, la part des femmes dans le personnel enseignant varie d'un maximum de 83 % au Myanmar à un minimum de 4 % au Libéria.

L'égalité des genres aux postes de direction est une préoccupation majeure de l'éducation. Les femmes

FIGURE 19 :

La part des femmes dans le personnel enseignant diminue entre les niveaux du pré-primaire et du deuxième cycle du secondaire dans la plupart des pays

Part des femmes dans le personnel enseignant, par niveau d'éducation, 2014



Source : Base de données de l'ISU.

“ En 2015, 69 postes de ministres de l'éducation étaient occupés par des femmes ”

pauvres (UNESCO, 2015b). En 2015, seulement 69 des 191 postes de ministres de l'éducation étaient occupés par des femmes (Union interparlementaire et ONU-Femmes, 2015).

Même dans les pays où les femmes constituent la majorité des enseignants, elles sont proportionnellement

continuent d'être sous-représentées aux postes de cadres supérieurs, dans les commissions scolaires et les ministères de l'éducation, tant dans les pays riches que dans les pays

moins nombreuses que les hommes à accéder à des postes dirigeants (UNESCO, 2015b). Dans les pays disposant de données, le pourcentage de femmes dans le personnel d'encadrement scolaire est très élevé dans l'enseignement pré-primaire mais diminue fortement aux niveaux du primaire et du premier et du deuxième cycles du secondaire, même dans les pays connus pour être plus soucieux de l'égalité des genres, comme la Finlande. L'écart moyen dans la part des femmes dans le personnel d'encadrement scolaire entre les niveaux du pré-primaire et du deuxième cycle du secondaire s'élève à 45 %. En République de Corée, la part des femmes dans cette catégorie chute de 93 % dans le pré-primaire à 23 % dans le premier cycle du secondaire et à 9 % dans le deuxième cycle du secondaire en 2013 (Figure 20).

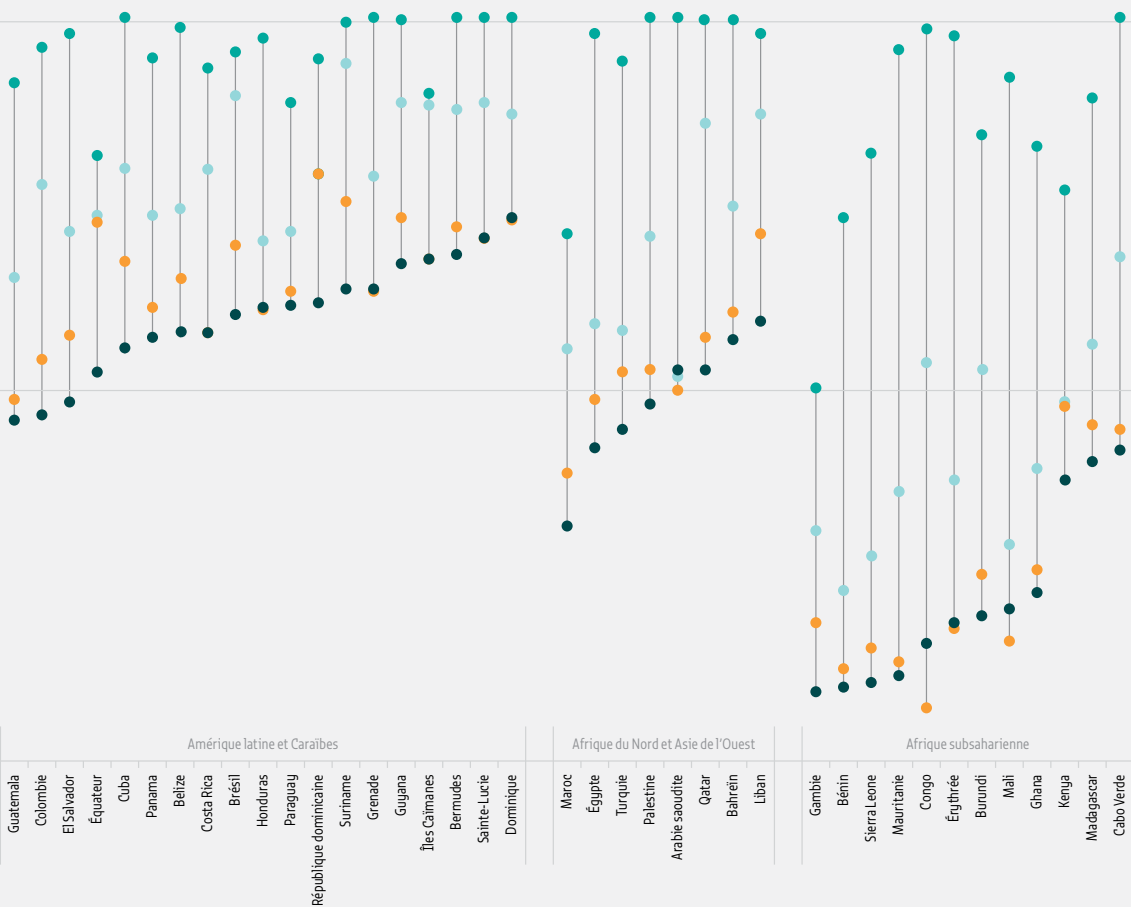
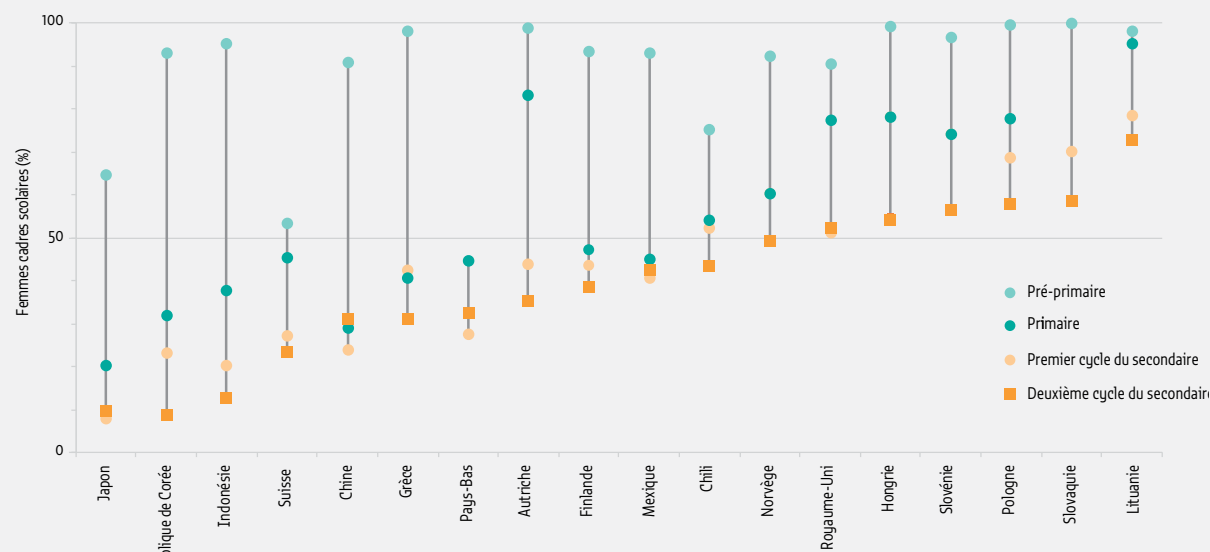


FIGURE 20 :

Le nombre de femmes aux postes d'encadrement scolaire diminue entre le pré-primaire et le deuxième cycle du secondaire
Part des femmes dans le personnel d'encadrement scolaire par niveau d'éducation, choix de pays, 2014



Note : Données de 1999 à 2013.
Sources : Base de données de l'ISU.

Ces tendances ont de nombreuses implications pour les filles et les garçons et pour les enseignants. La faible proportion d'enseignants de sexe masculin aux niveaux d'éducation inférieurs perpétue les stéréotypes selon lesquels il revient aux femmes de s'occuper de jeunes enfants, et contribue aux perceptions des enfants vis-à-vis du genre. Le fait que les directeurs ou administrateurs d'établissements de sexe masculin soient plus nombreux que les enseignants du même sexe indique également que les hommes ont plus de chances que les femmes d'être promus à des postes de direction (Kubacka, 2014).

L'engagement des hommes et des garçons est essentiel pour remettre en question et modifier les structures de pouvoir fondées sur le genre

Bien qu'il soit essentiel d'impliquer les femmes dans le leadership et la prise de décision, les hommes aux postes d'influence peuvent et doivent remettre en question la dynamique de pouvoir inégale fondée sur le sexe qui opère dans et entre les secteurs et dans les institutions formelles, ainsi qu'au sein des communautés, des familles, des groupes d'amis et des relations intimes (MenEngage Alliance et al., 2015). Les hommes et les garçons peuvent s'élever contre la violence et les discriminations sexistes (UNESCO, 2015b) et aider à construire des sociétés plus justes et inclusives.

L'Afrique subsaharienne fournit deux exemples utiles. Fondé en 2006, le Centre de ressources pour les hommes du Rwanda encourage la « masculinité positive » et cherche à remédier aux inégalités entre les sexes. Il a formé 3 000 élus locaux de sexe masculin et féminin à tous les niveaux de l'administration locale, qui sont influents au sein de leurs communautés, à combattre la violence (ONU-Femmes, 2013a). L'initiative de formation MenEngage Africa, mise en place en 2012, vise à créer un réseau de leaders et de défenseurs de l'égalité entre les sexes afin de promouvoir l'égalité des genres et les droits de l'homme. Elle a organisé des séances de formation annuelles sur le genre, la santé publique et les droits de l'homme pour 75 femmes et hommes dans plus de 20 pays africains, notamment des activistes, des jeunes leaders, des responsables gouvernementaux et des défenseurs des médias (Sonke Gender Justice, 2016).

L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS LA PARTICIPATION POLITIQUE

La compréhension des inégalités de genre et l'acquisition des compétences pour y remédier sont nécessaires non seulement pour le leadership mais aussi pour participer aux processus politiques dans la vie courante, par exemple pour voter, avoir accès aux services et faire valoir ses droits sociaux et légaux.

L'éducation contribue à faciliter la participation et la représentation politiques

L'éducation formelle peut fournir aux jeunes des informations sur les principaux processus sociaux et politiques et sur leur droit d'y prendre part. L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie sont essentiels pour acquérir des connaissances politiques.

Le vote est une forme de participation politique directe, qui peut prévenir et atténuer les tensions sociales en offrant une alternative démocratique à la protestation ou à la violence ouvertes. Il est également le signe de sociétés démocratiques et représentatives, des femmes comme de tous les autres groupes. Dans plusieurs jeunes démocraties pourtant, les femmes sont moins susceptibles de voter que les hommes, ce qui peut être lié à une réalisation relativement récente du droit de vote des femmes, en particulier au Moyen-Orient. Un faible niveau d'éducation, des problèmes d'accès à l'information et un manque de sensibilisation ou de compréhension de l'importance du vote peuvent également limiter la capacité des femmes (et des hommes) à voter. D'autres obstacles au vote des femmes sont liés à l'obligation de rester à la maison pour s'occuper de la famille, aux normes culturelles qui restreignent la capacité des femmes à se déplacer aux bureaux de vote, et aux membres masculins de la famille qui votent pour le candidat de leur choix (Brody, 2009).

“ Au Pakistan, les femmes ayant participé à une campagne de sensibilisation des électeurs avant les élections nationales de 2008 étaient 12 % plus enclines à aller voter ”

Les initiatives d'éducation non formelle peuvent aider à améliorer la sensibilisation et les connaissances. Au Pakistan, avant les élections nationales de 2008, une campagne de porte-à-porte non partisane visant à sensibiliser les électeurs a fourni aux femmes des informations sur l'importance du vote

et de sa confidentialité. Les femmes ayant reçu ces informations étaient 12 % plus enclines à aller voter que les autres, et étaient beaucoup plus susceptibles de choisir un candidat de manière indépendante (Giné et Mansuri, 2011). Au Kenya, un programme de bourses au mérite ciblant les filles des groupes ethniques marginalisés du point de vue politique a entraîné une augmentation de leur participation dans l'enseignement secondaire et amélioré leurs connaissances politiques (Friedman et al., 2011).

La participation inclusive est nécessaire dans tous les processus sociaux et politiques

Le vote est une forme de participation politique importante, mais les élections n'ont lieu généralement que tous les quatre ou cinq ans. L'engagement et la participation politiques ne doivent pas être encouragés qu'en période d'élections. L'éducation renforce la probabilité que les citoyens mécontents expriment leurs préoccupations par le biais de mouvements civiques non violents, tels que des protestations, des boycotts, des grèves, des rassemblements, des manifestations politiques et des actions de non-coopération et de résistance sociales (Østby et Urdal, 2010 ; Shaykhutdinov, 2011).

Du Printemps arabe au mouvement Occupy et aux protestations de masse dans les rues au Brésil et en Turquie, les individus ont de plus en plus recours à des tactiques pacifiques pour s'opposer à des systèmes politiques et économiques oppressifs, corrompus et inéquitables. La participation active et inclusive aux processus politiques permet aux différentes voix de s'exprimer et aide à la fois les hommes et les femmes à comprendre les causes sous-jacentes des problèmes sociaux à l'échelle locale, nationale et mondiale et à y remédier pacifiquement. Elle contribue également à rendre l'électorat et les régimes politiques plus représentatifs de la société, responsabilise plus efficacement les gouvernements et aide à appliquer des droits garantis par la constitution (UNESCO, 2016d).

Les travaux de Shack/Slum Dwellers International (SDI), un réseau mondial de fédérations communautaires de bidonvilles de 33 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine sont un autre exemple de participation politique non traditionnelle. Ce réseau œuvre pour les droits des citoyens pauvres par le biais d'une approche participative, qui les implique dans les processus de décision communautaires et civiques, et qui cherche à améliorer la participation des femmes. Ces dernières, considérées comme des décideurs publics et des acteurs du changement, sont encouragées à mettre en place des groupes d'épargne communautaires pour promouvoir les femmes dirigeantes, et à prendre part au recensement et à la cartographie des établissements « sauvages », et à les rendre plus visibles. En participant à ces processus, les femmes obtiennent des informations claires sur les priorités et les besoins des communautés, et leurs interactions avec la municipalité sont facilitées (Bradlow, 2015 ; Patel et Mitlin, 2010).

UNE PARTICIPATION INCLUSIVE AUX ACTIVITÉS DE SENSIBILISATION À L'ENVIRONNEMENT ET À SA PRÉSERVATION

Il est nécessaire, pour atteindre un développement pacifique, stable et durable, de faire face au changement climatique et aux pressions exercées sur les ressources naturelles. Les stratégies pour y parvenir doivent se fonder sur la coopération et la solidarité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons d'une société à l'autre, malgré les différences de contexte et d'idéologie, ainsi que sur la prise en considération et l'intégration de diverses connaissances et expériences.

Les femmes doivent participer activement au renforcement de la résilience et de la durabilité environnementale

“ Selon des recherches, les pays où les femmes sont davantage représentées au parlement auraient plus de chances de ratifier les traités environnementaux internationaux ”

Selon des recherches, les femmes se diraient plus préoccupées que les hommes par l'environnement et soutiendraient davantage les politiques écologiques. En outre, les pays où les femmes sont davantage représentées au parlement auraient plus de chances de

ratifier les traités environnementaux internationaux (PNUD, 2011, 2012). Le Bureau des Nations Unies pour la prévention des catastrophes (UNISDR) préconise d'intégrer les questions relatives à l'égalité des genres dans la planification des politiques et dans la mise en œuvre des programmes de réduction des risques de catastrophe, reconnaissant que les femmes, au même titre que les hommes, doivent participer activement à la prévention de la dégradation de l'environnement. Au Viet Nam, l'initiative « Renforcer les capacités institutionnelles pour la gestion des risques de catastrophe » vise à ce que les femmes soient effectivement représentées et entendues à tous les niveaux de la gestion des risques de catastrophe, y compris aux postes de direction. En 2014, plus de 200 femmes ont été formées pour effectuer des évaluations communautaires des risques de catastrophe et contribuer aux plans locaux de contrôle et de prévention des catastrophes naturelles (PNUD, 2016).

Femmes, filles, garçons et hommes, tous possèdent des compétences et des capacités importantes s'agissant de se préparer aux crises, d'y faire face et de s'en remettre, ainsi que d'initier le changement en renforçant la résilience et en gérant les risques (HFA2, 2014 ; UNISDR, 2016). Il est nécessaire de mettre en place des processus véritablement participatifs pour permettre à

tous les membres de la communauté de s'exprimer et pour promouvoir un exercice de l'autorité représentatif. Wachuga, une organisation féminine locale du Honduras, forme les dirigeantes à identifier les enjeux de la réduction des risques de catastrophe, à mettre en place une gestion durable des ressources naturelles et à participer à la sensibilisation politique de manière collective. Grâce à une démarche fondée sur la collaboration, les femmes réduisent la vulnérabilité des communautés en utilisant les connaissances et les pratiques culturelles locales pour faire face aux enjeux écologiques locaux. À ce jour, 3 200 personnes ont bénéficié directement du travail de Wachuga au Honduras, et 16 000 en ont bénéficié indirectement (Commission Huairou, 2015).

L'éducation formelle est importante pour améliorer la connaissance de l'environnement et changer les comportements

Une éducation formelle de qualité peut aider à atténuer le changement climatique et à modifier les comportements. Elle peut aider les individus à se préparer au changement climatique et à faire face à ses effets. L'éducation peut doter les jeunes des compétences et des connaissances nécessaires pour s'intéresser aux problèmes environnementaux, pour les comprendre et pour entreprendre les actions requises pour y faire face, telles que le recyclage, la réalisation d'économies d'énergie, et l'utilisation efficiente de l'eau.

“ Les pays qui ont une plus forte proportion de femmes ayant suivi au moins un enseignement secondaire, en particulier, connaissent des taux de décès liés à des catastrophes bien plus bas ”

EL'éducation peut mieux préparer les individus aux catastrophes naturelles. Les informations relatives au niveau d'instruction de ceux qui sont touchés par des catastrophes naturelles sont très peu nombreuses, mais lorsqu'elles existent, elles tendent

à indiquer que les individus plus instruits ont davantage accès aux ressources socio-économiques, sont davantage conscients des risques, sont mieux préparés et ont des réactions plus appropriées, et connaissent en moyenne moins de pertes lorsque survient une catastrophe. Une analyse approfondie récemment menée à l'échelle mondiale au sujet de la vulnérabilité aux catastrophes a révélé que les pays qui ont une plus forte proportion de femmes ayant suivi au moins un enseignement secondaire connaissent des taux de décès liés à des catastrophes bien plus bas (Lutz et al., 2014), peut-être en raison du rôle que les femmes jouent en favorisant la communication et l'échange d'informations entre les membres de la famille et de la communauté (Muttarak et Pothisiri, 2013).

Mobiliser les communautés locales améliore la sensibilisation à l'environnement

L'éducation formelle n'est pas le seul moyen d'améliorer la sensibilisation à l'environnement. Les savoirs traditionnels, locaux et autochtones se sont avérés précieux pour les systèmes d'alerte précoce relatifs aux catastrophes, pour le fonctionnement des écosystèmes, et pour l'adaptation et la résilience face au changement climatique (Sheil et al., 2015). Les femmes jouent un rôle important en transmettant les savoirs. Les femmes du groupe Arakmbut, en Amazonie péruvienne, transmettent aux jeunes générations les connaissances relatives aux méthodes de conservation, à une utilisation durable des ressources et aux signes annonciateurs de phénomènes naturels (Magni, 2016). Il est important d'apprendre des communautés autochtones pour s'adapter au changement climatique, développer une plus grande résilience aux catastrophes et aider à prévenir une plus grande dégradation de la planète.

Des projets innovants s'inspirent des savoirs autochtones et locaux tout en développant les compétences des femmes et en augmentant leur participation aux initiatives environnementales (Centre pour l'éducation environnementale d'Australie, 2016). Depuis 2002, une campagne intitulée « Healthy Kids, Healthy Forests » a permis de former plus de 14 000 femmes issues de 800 villages d'Amérique centrale en les dotant de compétences relatives au traitement de la noix-pain, afin de réintroduire cette denrée alimentaire ancienne, et de donner des informations sur les bienfaits de cette noix pour la santé et l'importance de la préservation de la forêt (Bovarnick et al., 2010). Depuis 2013, plus de 800 femmes issues de 64 pays d'Afrique, d'Asie, d'Amérique latine et du Moyen-Orient ont été formées par le biais du Programme d'ingénieur en énergie solaire du Barefoot College. Cette formation de six mois apprend aux aînées dans les campagnes à utiliser un équipement solaire pour électrifier leurs villages (Remedios et Rao, 2013). En Éthiopie, dans le cadre d'un programme mis en œuvre dans la région du Tigré, où la déforestation, une mauvaise gestion des terres et des ressources en eau provoque la dégradation des terres, les femmes défavorisées ont reçu une formation pour améliorer leurs compétences en matière de production de bétail, de sylviculture et de conservation des sols, ce qui a accru le rendement des cultures et amélioré la sécurité hydrique et alimentaire (PNUD, 2013).

ÉDUCATION, ÉGALITÉ DES GENRES ET BIEN-ÊTRE

Une vie saine, des relations équitables et pacifiques et des communautés inclusives sont des conditions essentielles au bien-être des individus et des sociétés.

Des relations équitables dans les sphères privées et publiques peuvent aider à promouvoir l'égalité des

genres dans la participation aux principales activités économiques, politiques et sociales, ainsi que dans l'accès aux services essentiels. En retour, cela améliore la santé et le bien-être des individus et des sociétés.

DES RELATIONS FONDÉES SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES SONT ESSENTIELLES POUR LA SANTÉ DES INDIVIDUS ET DES SOCIÉTÉS

Travailler avec les jeunes par le biais de l'éducation relative à l'égalité des genres, à la sexualité, et à la santé sexuelle et reproductive est très bénéfique pour le bien-être des individus, des familles et des communautés. Cela peut avoir des effets intergénérationnels, les familles et les nouveaux parents transmettant leurs connaissances et leurs compétences pour améliorer la santé et le bien-être des enfants.

Associer les adolescents à des initiatives éducatives formelles et non formelles est crucial pour promouvoir des relations équitables

Nouer le dialogue avec les adolescents et répondre à leurs besoins sont des conditions essentielles pour l'égalité des sexes. L'adolescence est une période de risques et de possibilités, les jeunes façonnant leurs idées et leurs comportements à l'égard de la question du genre (Peacock et Barker, 2014) et étant sujets à une pression accrue s'agissant de commencer une activité sexuelle et d'avoir des relations intimes.

“ Une meilleure application des lois relatives au mariage précoce permettrait d'augmenter de 39 % le nombre moyen d'années de scolarité atteint en Afrique subsaharienne ”

Les décisions relatives à l'éducation, au mariage et à la grossesse peuvent résulter d'une combinaison de facteurs structurels, tels que la pauvreté, les normes sociales discriminatoires, la composition des ménages et l'accessibilité et la qualité de l'offre éducative. Le

mariage précoce et la grossesse limitent l'accès des adolescentes à l'éducation et la poursuite de leur scolarité. Une meilleure application des lois relatives au mariage précoce permettrait d'augmenter de 39 % le nombre d'années de scolarité en Afrique subsaharienne (Delprato et al., 2015). Les cas de mariage précoce ont diminué à travers le monde, mais environ 15 millions de filles sont mariées chaque année avant l'âge de 18 ans (UNICEF, 2014). Nombre d'entre elles viennent des familles et des zones rurales les plus pauvres d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud. En 2012, au Niger, 60 % des femmes âgées de 15 à 19 ans étaient mariées (ONU, 2015c).

Au vu des tendances actuelles, d'ici à 2030, près de 950 millions de femmes auront été mariées alors qu'elles étaient enfants, elles sont plus de 700 millions aujourd'hui (UNICEF, 2014).

L'éducation formelle doit transmettre des attitudes à l'égard des relations et du comportement sexuel qui respectent l'égalité entre les genres. Une éducation complète en matière de sexualité promeut la sensibilisation aux disparités entre les sexes et l'égalité entre les hommes et les femmes. Elle fournit des informations, des compétences et des valeurs adaptées au contexte culturel, scientifiquement exactes et exemptes de jugement pour permettre aux jeunes femmes et aux jeunes hommes d'exercer en toute sécurité leurs droits en matière de sexualité et de procréation. En 2009, l'UNESCO a publié avec des partenaires une étude mondiale sur l'éducation à la sexualité, ainsi que des principes directeurs à appliquer dans le cadre des initiatives scolaires et extrascolaires (UNESCO, 2009). Des données récentes indiquent qu'une telle éducation aide à prévenir les conséquences négatives pour la santé sexuelle et reproductive, promeut des relations respectueuses et non violentes et offre un cadre pour discuter des questions liées au genre et aux droits de l'homme (Instituto Promundo et al., 2012). L'éducation à la sexualité la plus efficace donne aux jeunes les moyens d'être acteur de leur vie et de jouer un rôle de chef de file dans leur communauté, et souligne l'importance de l'égalité entre les sexes et des droits de l'homme (Haberland et Rogow, 2015 ; UNFPA, 2014). Mener une action éducative auprès des garçons et des hommes en matière de santé sexuelle et reproductive peut garantir une grossesse plus sûre et une maternité sans risques, notamment par l'accès à de meilleurs soins de santé pour leur partenaire enceinte (Kato-Wallace et al., 2016 ; ONU-Femmes, 2008).

Les programmes qui combinent de multiples interventions peuvent s'avérer particulièrement efficaces pour modifier les comportements et les attitudes des jeunes (Barker et al., 2007). Comme examiné dans le Rapport mondial de suivi 2015, le projet Young Men as Equal Partners a coopéré avec des communautés pour garantir que les jeunes hommes et les jeunes femmes adoptaient des comportements sexuels responsables grâce à l'éducation et à la sensibilisation dans le domaine de la sexualité, ainsi qu'à des services de santé, à la fourniture de conseils et à la distribution de préservatifs (UNESCO, 2015a).

Le fait que les mères et les pères soient instruits améliore la santé et le bien-être des familles

L'éducation a des bienfaits intergénérationnels considérables et durables (UNESCO, 2014). L'expansion de l'éducation de base a une dimension transgénérationnelle importante pour la santé publique, comme le montre la relation à long terme entre l'éducation des mères et la santé des enfants.

Il est important d'instruire et d'aider les nouvelles mères et les nouveaux pères pour leur santé et leur bien-être comme pour ceux de leurs enfants. Les programmes de soutien aux mères de jeunes enfants peuvent aider à réduire la dépression maternelle, à améliorer les connaissances sur le développement de l'enfant et à

“ Une brève sensibilisation à l'allaitement augmentait la proportion moyenne de mères recourant à l'allaitement exclusif de 43 % le jour de la naissance et de 90 % du deuxième au sixième mois selon une analyse portant sur 66 études ”

bénéficier à la santé et à la nutrition à court terme et à long terme des enfants, ce qui, en retour, peut améliorer les résultats scolaires (UNESCO, 2015a). L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) recommande l'allaitement exclusif pour les bébés jusqu'à 6 mois au moins pour une croissance optimale. Une analyse systématique de 66 études, dont

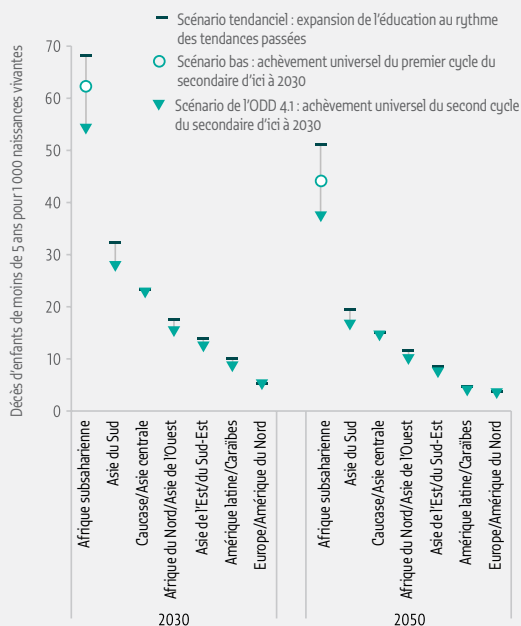
27 de pays à faible revenu, a montré qu'une brève sensibilisation à l'allaitement augmentait la proportion moyenne de mères recourant à l'allaitement exclusif de 43 % le jour de la naissance, de 30 % au cours du premier mois et de 90 % du deuxième au sixième mois, les augmentations les plus fortes étant notées dans les pays à faible revenu (Haroon et al., 2013).

Des mères plus instruites ont davantage tendance à demander des soins prénatals, l'assistance d'un praticien médical qualifié pour l'accouchement, la vaccination et des soins médicaux modernes pour leurs jeunes enfants – et sont mieux à même de les protéger des risques sanitaires, par exemple en faisant bouillir l'eau et en évitant les aliments douteux. Des données du Guatemala, du Mexique, du Népal, du Venezuela et de Zambie montrent que l'alphabétisation présage de l'aptitude des mères à lire les messages de santé imprimés, à comprendre les messages radio, à demander des soins médicaux et à expliquer l'état de santé de leur enfant à un professionnel de la santé (LeVine et Rowe, 2009).

Le Rapport GEM a commandé des projections au niveau des pays qui confirment le fait qu'universaliser l'enseignement secondaire pour les femmes aiderait à sauver la vie de millions d'enfants d'ici à 2050, en particulier en Afrique subsaharienne. L'analyse indique qu'universaliser le premier cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 pour les femmes en âge de procréer réduirait le taux de mortalité des moins de 5 ans de 68 décès pour 1 000 naissances vivantes à 62 en 2030 et de 51 décès

FIGURE 21 :**Accroître le niveau d'instruction des femmes en âge de procréer sauverait la vie de millions d'enfants**

Taux de mortalité des moins de 5 ans selon les scénarios « tendanciel », « bas » et de « l'ODD 4.1 » par région, en 2030 et en 2050



Source : Barakat et al. (2016).

pour 1 000 naissances vivantes à 44 en 2050. Les estimations prévoyant la naissance de 25 millions d'enfants chaque année dans la région d'ici à 2050, cela équivaldrait à une baisse de 300 000 à 350 000 décès d'enfants par an d'ici à 2050 (Figure 21).

La présence des pères et leur implication active dans la famille et les responsabilités liées au soin des enfants peuvent compter pour le bien-être des enfants et des mères, mais aussi des pères eux-mêmes, qui profitent de relations plus affectueuses avec leurs enfants. Selon des recherches, les pères qui prennent le temps de s'impliquer dans le processus de l'accouchement avant, pendant et après la naissance ont davantage tendance à s'occuper de leurs jeunes enfants sur le long terme (Huerta et al., 2013 ; Levto et al., 2015), ce qui peut jouer un rôle dans le développement de l'enfant et le bien-être de la famille. Des formations sur la paternité et des campagnes d'information peuvent répondre aux doutes des hommes sur les exigences de la paternité et les aider à percevoir les bienfaits d'une participation active à la vie familiale (MenEngage Alliance et al., 2015).

Lancée en 2011, MenCare est une campagne sur la paternité qui touche 40 pays et utilise un type d'éducation

non formelle pour promouvoir une participation active, équitable et non violente des hommes en tant que pères et fournisseurs de soins par le biais de campagnes médiatiques, de groupes sur l'éducation des enfants et de la mobilisation de la communauté (MenCare, 2016a). Les pères ayant participé aux initiatives nicaraguayennes indiquent que leur relation avec leurs enfants et leur partenaire s'est améliorée, et qu'ils participent davantage aux tâches ménagères et aux soins des enfants (MenCare, 2016b). En Afrique du Sud, une évaluation du « Fatherhood Project » (Projet paternité), qui encourage les hommes à s'occuper activement de leurs enfants et à les protéger, a révélé que les participants passaient plus de temps avec leurs enfants, étaient moins violents à l'égard de leur partenaire, et assumaient plus de responsabilités ménagères (Jain et al., 2011).

DES RELATIONS FONDÉES SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES SONT ESSENTIELLES POUR LE BIEN-ÊTRE DES INDIVIDUS ET POUR DES SOCIÉTÉS PACIFIQUES

Les femmes comme les hommes tirent avantage d'une vie dans une société pacifique où les relations communautaires, les amitiés et les relations intimes sont fondées sur l'égalité et sur le respect et une attention mutuels plutôt que sur la peur, la domination et la violence.

Les violences interpersonnelles et les conflits armés sont des obstacles importants à l'égalité des genres

Le coût des violences interpersonnelles et des conflits armés est élevé. Les différends entre les individus, notamment la violence domestique, feraient neuf fois plus de victimes que les guerres et autres conflits (Hoeffler et Fearon, 2014). Aussi bien les femmes que les hommes subissent la violence à travers le monde, mais ce sont majoritairement les hommes qui détiennent et utilisent la violence (Connell, 2005). Cela ne veut pas dire que tous les hommes sont violents ou que tous les garçons deviendront violents en grandissant, mais les notions socialement construites de la masculinité et du droit à la sexualité des hommes jouent un rôle central en entretenant la violence (Fulu et al., 2013 ; Wright, 2014).

La violence à l'égard des femmes est un problème majeur dans les pays pauvres comme dans les pays riches. Environ un tiers des femmes à travers le monde ont subi des violences physiques et/ou sexuelles de la part d'un partenaire intime, ou des violences sexuelles d'une autre personne, à un moment de leur vie ; et moins de 40 % d'entre elles ont demandé de l'aide à un moment (ONU, 2015b). Un grand nombre des violences faites aux femmes ont lieu dans le cadre du domicile, mais l'expérience ou la peur du harcèlement sexuel et d'autres

formes de violence sexuelle peuvent limiter la liberté individuelle dans les espaces publics, y compris l'accès à l'école et aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie dans les zones urbaines et rurales, en particulier pour les filles et les femmes (ONU-Femmes, 2015a).

Avec le développement de l'urbanisation, il faut garantir des espaces privés et publics sûrs pour tous. Les caractéristiques d'un quartier, y compris l'accès, la sécurité et la proximité des transports publics, des institutions éducatives et des espaces publics peuvent influencer sur la capacité des individus à se rendre à l'école ou au travail, à obtenir un accès à des services essentiels, à participer la vie publique et à bénéficier d'activités de loisir, tous ces éléments étant essentiels pour le bien-être, la santé et les perspectives d'avenir. La planification urbaine devrait tenir compte des problématiques liées au genre de sorte que les besoins des femmes, des filles, des garçons et des hommes soient pris en considération dans tous les aspects du développement des infrastructures publiques et de l'économie (ONU-Habitat, 2012 ; ONU-Femmes, 2015a).

La violence sexuelle accompagne souvent les conflits armés, ce qui a des effets dévastateurs sur la santé et l'éducation des adolescentes. Les 51 pays ayant connu un conflit entre 1987 et 2007 ont signalé des actes de violence sexuelle à l'encontre d'adolescentes (Bastick et al., 2007). La violence intime peut être normalisée pendant et après une situation de conflit. L'instabilité, la migration et le fait de vivre ou d'assister très jeunes à ce type de violence entraînent un risque élevé que les hommes la perpétuent (Peacock et Barker, 2014 ; Wright, 2014).

L'éducation, la question du genre et la violence se recoupent de multiples façons

Le recoupement entre violence et éducation est complexe : l'éducation peut inciter à la violence ou aider à l'empêcher ; les écoles peuvent être des lieux de violence ; et le conflit et la violence localisée peuvent avoir un impact fortement négatif sur l'éducation des enfants. Les menaces qui pèsent sur la sécurité des enfants sur leur trajet pour aller à l'école et en revenir, mais aussi dans le cadre scolaire, gênent l'accès des filles et des garçons à l'éducation. La destruction délibérée des installations éducatives est une pratique exécutée depuis longtemps lors de conflits. Les attaques visant des écoles ont été multipliées par 17 entre 2000 et 2014, et les écoles de filles ont été trois fois plus ciblées que celles de garçons (National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism, 2016 ; Rose, 2016).

De nombreuses formes de violence et de conflit perturbent la scolarité. Dans 18 pays d'Afrique subsaharienne, la violence à l'égard des femmes – telle que mesurée par la violence des partenaires intimes, le mariage précoce et les

mutilation génitales féminines – a eu un impact négatif sur la scolarité des filles (Koissy-Kpein, 2015).

L'expérience des mères en matière de violence sexiste et leur attitude à l'égard de cette question pèsent sur les résultats éducatifs de leurs enfants. Si une femme accepte la violence lorsqu'elle se dispute avec son mari, la fréquentation scolaire de leur fille diminuera. Aux Comores, au Mozambique et en Sierra Leone, la probabilité d'aller à l'école était, respectivement, 42 %, 25 % et 15 % plus basse pour les filles dont les mères faisaient part de violences de la part de leur partenaire intime par rapport aux autres filles (Koissy-Kpein, 2015).

Selon des données, les hommes ayant des idées plus rigides sur la masculinité risquent davantage d'avoir recours à la violence contre les femmes et les filles, et d'adopter un comportement autodestructeur, tel que la toxicomanie, l'alcoolisme et la conduite à des vitesses dangereuses (Kato-Wallace et al., 2016). Lorsque de nombreux jeunes ne peuvent accéder à une éducation de qualité, la pauvreté, le chômage et le désespoir qui en résultent peuvent conduire les garçons et les hommes à adopter des modes de vie risqués.

“ L'Organisation mondiale de la Santé estime qu'à l'échelle mondiale, en 2012, les hommes ont représenté 82 % du total des victimes d'homicide

Une analyse ayant porté sur 120 pays pendant 30 ans a révélé que les pays ayant une population élevée de jeunes hommes avaient moins de risques de connaître un conflit violent si leur population avait un niveau d'éducation plus élevé (Barakat

et Urdal, 2009). En Sierra Leone, les jeunes sans instruction avaient neuf fois plus de risques de rejoindre un groupe rebelle que ceux qui avaient suivi un enseignement secondaire ou plus (Humphreys et Weinstein, 2008). Au Brésil, le nombre des violences et des morts violentes est particulièrement élevé pour les jeunes hommes des zones urbaines, où le manque d'éducation et de perspectives d'emploi peuvent les conduire à entrer dans des gangs et à participer au commerce de la drogue (Imbusch et al., 2011). L'OMS estime qu'à l'échelle mondiale, en 2012, les hommes ont représenté 82 % du total des victimes d'homicide, et les hommes âgés de 15 à 29 ans étaient six fois plus nombreux à être victimes d'homicide que les femmes âgées de 15 à 39 ans (OMS, 2014).

Les violences sexistes en milieu scolaire doivent être éliminées

Les violences sexistes qui s'exercent au sein et aux alentours des écoles sont graves et répandues. Les actes de violence ou les menaces en milieu scolaire comprennent les violences psychologiques, physiques et sexuelles. Elles ont lieu au sein de l'école mais aussi sur le trajet aller et retour, au domicile et en ligne. Des enquêtes scolaires transnationales à grande échelle sont de plus en plus utilisées pour recueillir des données sur les violences en milieu scolaire. Certains pays disposent de mécanismes de suivi bien établis, mais dans l'ensemble, il existe très peu de données cohérentes sur la prévalence mondiale des violences en milieu scolaire (Leach et al., 2012).

Les violences sexistes en milieu scolaire nuisent gravement à l'égalité des sexes. Elles pèsent sur la fréquentation scolaire et sur les résultats des filles et des garçons dans les pays pauvres comme dans les pays riches (UNESCO, 2015d). Par exemple, les élèves victimes de harcèlement en Afrique du Sud, au Botswana et au Ghana ont des résultats scolaires inférieurs à ceux qui n'en sont pas victimes (Kibriya et al., 2016). De tels actes de violence sont souvent différents selon le sexe : les garçons sont davantage exposés à certaines formes de violences psychologiques et physiques, telles que le harcèlement et les châtiments corporels, et au fait d'être impliqués dans des bagarres, tandis que les filles risquent

d'avantage d'être victimes de violences sexuelles (Kibriya et al., 2016 ; Leach et al., 2012 ; UNESCO, 2015d).

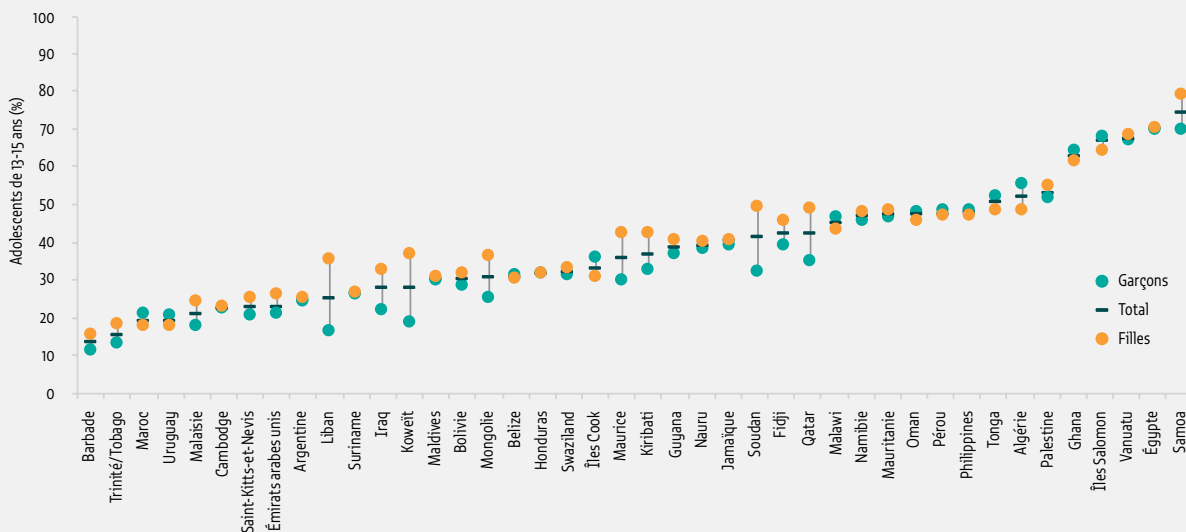
L'Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire a révélé que de nombreux adolescents, filles et garçons, étaient victimes de harcèlement. Entre 2010 et 2012, les taux auxquels les enfants rapportaient être victimes de harcèlement au cours des 30 jours précédents variaient considérablement, de 11 % des garçons et 15 % des filles à la Barbade, à 69 % des garçons et 79 % des filles au Samoa. Le fait d'être harcelé diffère entre les pays en termes de genre. Au Koweït, au Liban et au Soudan, les faits de harcèlement sont plus élevés chez les filles que chez les garçons d'environ 17 % à 19 %, tandis qu'aux Îles Cook et en Algérie, les faits rapportés par les garçons sont plus élevés respectivement de 5 % et 7 % (Figure 22).

“ À travers 96 pays, environ un milliard d'enfants âgés de 2 à 17 ans ont été victimes d'une forme de violence au cours de l'année passée ”

Une analyse des enquêtes internationales menées sur les violences à l'encontre des enfants au cours de l'année précédente dans 96 pays suggère que jusqu'à un milliard d'enfants âgés de

FIGURE 22 :
De nombreuses adolescentes et adolescents sont victimes de harcèlement à travers le monde

Pourcentage des 13-15 ans rapportant avoir été victimes de harcèlement au moins une fois au cours des 30 derniers jours, 2010-2012



Note : Les données de la Palestine concernent la Cisjordanie.

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM (2016) basée sur les données de L'Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire pour 2010-2012.

2 à 17 ans, soit environ la moitié de la population mondiale de cette tranche d'âge, avaient été victimes d'une forme de violence (Hillis et al., 2016). Les violences sexuelles incluent le harcèlement verbal et psychologique, l'agression sexuelle, le viol, les relations sexuelles sous contrainte, l'exploitation et la discrimination à l'école et autour. Elles touchent de manière disproportionnée les filles et les femmes et ont un impact négatif et destructeur sur leur expérience de l'éducation et sur leur santé et leur bien-être en général. L'Enquête sur la violence contre les enfants communique les données de neuf pays et montre qu'entre 27 % et 38 % des femmes ont été victimes de violences sexuelles avant l'âge de 18 ans (Sommarin et al., 2014). Dans de nombreux pays, les médias sociaux créent de nouveaux espaces d'intimidation et de harcèlement sexuel, notamment de harcèlement homophobe (Parkes et Unterhalter, 2015), dans le cadre duquel filles et garçons sont, au même titre, à la fois auteurs et victimes des violences et des brutalités. Selon des données récentes, de nombreux élèves lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres (LGBT) sont confrontés à des violences homophobes et transphobes à l'école, ces violences allant de 16 % au Népal à 85 % aux États-Unis. Les élèves qui ne sont pas LGBT mais qui ne correspondent pas aux normes liées au genre peuvent aussi constituer des cibles. En conséquence, de nombreux élèves ne se sentent pas en sécurité dans leur école et ont plus de risques de manquer des cours ou d'abandonner leur scolarité (UNESCO, 2016e).

LES CONTENUS ÉDUCATIFS ET L'ENSEIGNEMENT INFLUENT SUR LES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS CONCERNANT L'ÉGALITÉ DES GENRES

Les messages sur l'égalité des genres délivrés par le biais des contenus éducatifs peuvent favoriser des relations basées sur l'égalité des sexes ou au contraire les fragiliser (**Encadré 4**). Il est ressorti d'une évaluation approfondie menée dans dix pays d'Afrique orientale et australe que nombre de programmes scolaires n'accordaient aucune place aux violences sexistes et aux violences exercées par un partenaire intime. Et tandis qu'un grand nombre de programmes portaient sur les droits de l'homme, très peu abordaient les questions des droits sexuels ou de la diversité sexuelle. La question du mariage des enfants était omise ou peu traitée dans de nombreux pays où il est très répandu, notamment au Kenya, au Lesotho et au Malawi (UNESCO et UNFPA, 2012).

La perpétuation des inégalités entre les genres dans le cadre de la scolarité peut être réduite grâce à la mise en place de formations de qualité avant l'emploi et en cours d'emploi destinées aux enseignants. Ces formations sur l'égalité des genres permettent aux enseignants de s'interroger sur leur propre attitude à l'égard de la

question du genre, sur les perceptions et les attentes des enfants, et d'apprendre des façons de diversifier leur enseignement et leurs styles d'évaluation. Il est nécessaire d'observer les classes pour évaluer dans

“ Il a été constaté au Malawi que 28 % de près de 5 000 enseignants de la première à la troisième années n'utilisaient pas un langage approprié et respectueux de l'égalité entre les sexes ”

quelle mesure les approches pédagogiques tiennent compte de la problématique du genre, cependant les observations sont souvent coûteuses et difficiles à généraliser. Au Malawi, dans le contexte d'un projet de lecture dans les premières classes, près de

5000 enseignants de la première à la troisième années ont fait l'objet d'observations dans 11 secteurs en 2014 ; il a été constaté que 28 % d'entre eux n'utilisaient pas un langage approprié et respectueux de l'égalité entre les sexes. Dans les États de Bauchi et Sokoto, au nord du Nigéria, 25 % des enseignants ne donnaient pas les mêmes chances de s'exprimer en classe aux filles et aux garçons (RTI International, 2016).

Une éducation de qualité tenant compte des genres peut mettre en échec la violence et aider à construire des sociétés pacifiques et inclusives

Un niveau d'instruction global plus élevé peut considérablement réduire la probabilité d'être auteur de violences sur un partenaire intime ou d'en être victime (Capaldi et al., 2012 ; Peacock et Barker, 2014 ; ONU, 2015b). L'Enquête internationale sur les hommes et l'égalité des sexes (International Men and Gender Equality Survey) est un questionnaire transnational complet rempli par les ménages concernant les attitudes et les pratiques des hommes à l'égard de l'égalité des genres. Cette enquête a été menée dans plusieurs pays dont le Brésil, la Croatie, l'Inde, le Mali, le Mexique et le Rwanda. Il en est ressorti que les hommes ayant suivi un enseignement secondaire avaient des attitudes et des pratiques plus respectueuses de l'égalité des sexes, tandis que les hommes moins instruits exprimaient des avis plus discriminatoires sur la question du genre et avaient tendance à être plus violents au sein de la famille (Barker et al., 2011 ; Promundo, 2016a).

Le contenu et la qualité de l'éducation et du savoir fournis sont essentiels pour réduire la violence, et une éducation formelle et non formelle peuvent aider les femmes, les filles, les garçons et les hommes à comprendre, mettre en doute et contester les normes et les comportements relatifs au genre qui sont à l'origine de formes de violence. Les enseignants et

les autres éducateurs peuvent promouvoir et valider des notions de la masculinité fondées sur une plus grande attention, favorisant l'égalité entre les genres et remettant en cause la validation de la domination et de la violence (Wright, 2014). Les élèves doivent acquérir des compétences utiles pour faire face aux circonstances qui peuvent mener à des conflits ou à des violences, telles que l'aptitude à exprimer ses sentiments de façon non-violente. En outre, ils ont besoin de structure d'accompagnement pour les aider à prendre position contre les tendances et les croyances discriminatoires et pour les aider à gérer les conséquences potentielles d'une telle prise de position (Plan International, 2011).

« Voices against Violence », un programme coéducatif non formel conçu pour les 5-25 ans, donne aux jeunes les outils et les connaissances nécessaires pour comprendre les causes profondes de la violence, prôner la fin des violences au sein des communautés, et apprendre comment trouver de l'aide s'ils sont victimes de violences. S'appuyant sur des animateurs qualifiés et des responsables de mouvements de jeunesse, l'initiative vise à atteindre 800 000 jeunes à travers 27 pays au sein des écoles et des communautés, en partenariat avec des organisations de jeunes et des gouvernements (ONU-Femmes, 2013b, 2015d).

ENCADRÉ 4

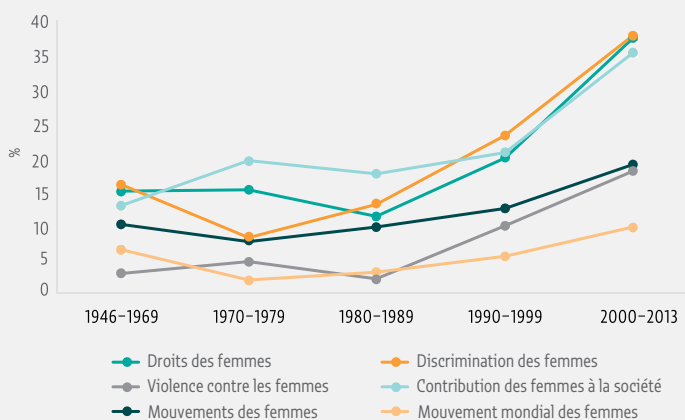
Évaluer l'égalité des genres dans les programmes et les manuels scolaires

Un enseignement qui tient compte de la problématique hommes-femmes est guidé par le contenu des programmes scolaires, des manuels et d'autres matériels pédagogiques, lesquels socialisent les enfants (Brugeilles et Cromer, 2009) et peuvent servir à remettre en cause les stéréotypes liés au genre. Cependant, la plupart des programmes ne traitent pas des questions relatives à l'égalité des genres. Plus de 110 documents cadres de programmes scolaires nationaux pour l'enseignement primaire et secondaire ont été passés en revue dans 78 pays⁴ pour la période 2005-2015 aux fins du Rapport GEM. Cette analyse s'est concentrée sur cinq thèmes de la cible 4.7 : les droits de l'homme ; l'égalité des sexes ; la paix, la non-violence et la sécurité humaine ; le développement durable ; et la citoyenneté mondiale/l'interdépendance (BIE, 2016). Il est ressorti de l'analyse que moins de 15 % des pays intégraient des notions clés telles que l'autonomisation des femmes, la parité entre les sexes ou la prise en considération de la problématique hommes-femmes, tandis que la moitié mentionnait l'égalité des sexes.

L'analyse du contenu des manuels de l'enseignement secondaire en histoire, instruction civique, études sociales et géographie⁵ semble indiquer que les thèmes liés à l'égalité des genres sont davantage traités avec le temps (Bromley et al., 2016). La proportion de manuels mentionnant les droits des femmes est passée de 15 % entre 1946 et 1969 à 37 % entre 2000 et 2013. La part de ceux qui font référence aux violences contre les femmes est passée de 3 % à 18 % (Figure 23).

Source : Bromley et al. (2016).

FIGURE 23 : Quelques progrès ont été constatés en matière d'inclusion des questions concernant la parité entre les sexes dans les livres scolaires. Pourcentage de livres scolaires qui incluent une déclaration explicite sur les droits des femmes



Notes : Tailles de l'échantillon pour chaque période : 54 manuels pour la période 1950-1959 ; 88 manuels pour la période 1960-1969 ; 108 manuels pour la période 1970-1979 ; 103 manuels pour la période 1980-1989, 131 manuels pour la période 1990-1999 et 219 manuels pour la période 2000-2011 et 2000-2013. Les derniers ensembles de données sur les droits des femmes et leur discrimination sont pour la période 2000-2013 ; concernant les autres types de déclarations, les ensembles de données sont pour la période 2000-2011.

Source : Bromley et al. (2016).

Le Programme H, programme éducatif non formel, cible les hommes âgés de 15 à 24 ans dans le but de remettre en cause et de transformer les attitudes et les comportements stéréotypés en fonction du sexe par le biais de sessions de groupe, de campagnes menées par des jeunes et d'activités de militantisme. Lancé en 2002, il est appliqué dans plus de 22 pays, a été adopté par les ministères de la santé de pays incluant le Brésil, le Chili, la Croatie et le Mexique, et a été mis en œuvre dans plus de 25 000 écoles en Inde. Les jeunes participants ont fait part d'une amélioration de leurs relations, de taux plus faibles d'actes de harcèlement sexuel et de violence contre les femmes, et d'attitudes plus soucieuses de l'égalité des sexes en ce qui concerne les tâches ménagères et la fourniture de soins. En 2006, le Programme M a été lancé pour travailler avec les femmes sur des questions similaires. Les deux programmes promeuvent une réflexion critique sur la diversité sexuelle et l'homophobie (Promundo, 2016b).

“ Les chances d'empêcher un conflit augmentent lorsque l'égalité des genres est prise en considération dans les processus de consolidation de la paix

”

L'éducation peut promouvoir des contributions utiles à la consolidation de la paix, à l'accès à la justice et à la protection contre la violence, qu'elle soit à grande échelle ou intime. Cependant, atteindre les sociétés pacifiques essentielles au développement

durable nécessite des citoyens et des dirigeants engagés en faveur de l'égalité des sexes. Les chances d'empêcher un conflit augmentent lorsque l'égalité des genres est prise en considération dans les processus de consolidation de la paix. Les initiatives qui luttent contre les formes néfastes de la masculinité et promeuvent les formes non violentes qui valorisent le respect et l'égalité sont nécessaires ; elles devraient associer les individus et les institutions à tous les niveaux, au sein des secteurs et entre eux (Messerschmidt, 2010 ; Wright, 2014).

1. Le PIAAC définit six niveaux de compétence : le niveau inférieur au niveau 1, et les niveaux 1 à 5. En matière d'alphabétisation, les individus maîtrisant le niveau 1 peuvent lire des textes courts sur des sujets familiers et « trouver une information précise de forme identique à celle de la question ou de la consigne ». En matière de calcul, les adultes qui atteignent le niveau 1 peuvent effectuer des opérations mathématiques de base dans des contextes communs et concrets, par exemple, des opérations simples ou à une étape qui impliquent de compter, de trier, d'accomplir des calculs arithmétiques de base et de comprendre des pourcentages simples (OCDE, 2016c).
2. Aux niveaux les plus élevés (4 et 5) en termes de calcul, les adultes comprennent une grande variété d'informations mathématiques qui peuvent être complexes, abstraites ou apparaître dans des contextes mal connus.
3. Le travail domestique des enfants renvoie à des tâches ménagères telles que la cuisine, le ménage et le fait de s'occuper des enfants, mais aussi de ramasser du bois de chauffage et d'aller chercher de l'eau (rapports de pays MICS). Les données sont disponibles dans les tables statistiques du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016.
4. 18 pays d'Amérique latine et des Caraïbes, 16 d'Europe et d'Amérique du Nord, 15 d'Afrique subsaharienne, 11 du Pacifique, 7 d'Asie de l'Est et du Sud-Est, 6 d'Asie du Sud, 3 d'Afrique du Nord et d'Asie occidentale, et 2 du Caucase et d'Asie centrale.
5. La grande majorité des manuels était issue de la collection de manuels la plus importante au monde, celle de l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires (Allemagne).

ALLER DE L'AVANT

IL FAUT AMÉLIORER SENSIBLEMENT LES MÉTHODES DE MESURE ET DE SUIVI DE L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

Le présent Résumé sur l'égalité des genres a montré que la parité entre les sexes, en vertu de laquelle filles et garçons sont scolarisés en nombres à peu près égaux à tous les niveaux du système éducatif, était loin d'être acquise, surtout en ce qui concerne les niveaux supérieurs, l'alphabétisation des adultes et les résultats de l'apprentissage. Une avancée récente propre à faciliter la parité est l'adoption par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable d'un indice de parité dont l'application ne se limite pas aux ratios de scolarisation mais s'étend à l'ensemble des indicateurs relatifs à l'éducation, y compris ceux qui ont trait aux résultats de l'apprentissage. Mais si cette meilleure couverture des indicateurs de la parité est un pas important en avant, les données et les faits suggèrent la nécessité d'une batterie plus complète d'indicateurs rendant compte de l'égalité des genres. De fait, le présent Résumé montre aussi que l'égalité des genres dans le domaine de l'éducation est toujours hors de portée et doit donc faire l'objet d'un suivi dans le cadre de l'ODD 4.

“ Un suivi systématique des normes, valeurs et attitudes en matière d'égalité des genres est indispensable, ainsi qu'un meilleur accès aux possibilités d'éducation

Pour être propice à l'égalité des genres, l'éducation doit être de bonne qualité et développer les connaissances et les compétences de tous les enfants, y compris les plus marginalisés, afin de faciliter leurs projets et leur autonomisation.

Des indicateurs sont donc nécessaires

dans six domaines : a) suivi systématique des normes, valeurs et attitudes en matière de genre, b) meilleur

accès aux possibilités d'éducation, c) promotion, tout aussi essentielle, de l'égalité des genres par les institutions extérieures au système éducatif, d) lois et politiques concernant le système éducatif, e) distribution ciblée des ressources, et f) amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Unterhalter, 2015).

Il importe de plaider vigoureusement pour un cadre de mesure et un ensemble d'indicateurs qui permettent de contrôler ce qu'il en est de l'égalité des genres dans ces six domaines (**Tableau 6**).

Il est essentiel d'acquérir une meilleure compréhension des pratiques en vigueur dans la salle de classe, et cela nécessite un suivi additionnel. Des données plus détaillées sur les aspects relatifs au genre des programmes, des manuels, des évaluations et de la formation des enseignants sont nécessaires. Il faut aussi parvenir à un consensus sur les éléments de la prise en compte de l'égalité des genres dans la pratique pédagogique que devraient surveiller les outils d'observation des classes. Il serait bon que ces efforts s'inscrivent dans le cadre d'une planification sectorielle attentive à la question du genre, comme cela a été le cas de la récente collaboration entre le Partenariat mondial pour l'éducation et l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI).

Étant donné que l'égalité des genres dans l'éducation est indissociable des enjeux plus généraux en matière d'égalité entre les hommes et les femmes, il convient que les responsables de l'élaboration d'indicateurs de la parité entre les sexes dans le domaine de l'éducation travaillent en liaison plus étroite avec ceux qui définissent les indicateurs de l'égalité des genres en général (ONU Femmes, 2015b). Les discussions avec les organismes internationaux compétents en matière de droits des femmes et les conclusions de ces organismes devraient être plus largement diffusées. La Commission de la condition de la femme apparaît comme une instance appropriée où discuter des moyens d'articuler plus étroitement l'ODD 5 avec les réformes de l'enseignement.

Pour arriver à un consensus sur la meilleure manière de prendre la véritable mesure de l'égalité des genres dans l'éducation et mettre sur pied un mécanisme de collaboration et de partage des pratiques, il conviendrait de créer un groupe de travail chargé des méthodes de mesure, auquel participeraient l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'UNGEI et ONU Femmes, ainsi qu'un réseau transnational permettant aux groupes s'occupant d'égalité entre les sexes dans l'éducation de mettre en commun leurs stratégies pour des progrès mondiaux en matière de mesures. De tels réseaux ont été créés avec succès dans d'autres domaines, comme la violence familiale et le VIH.

TABLEAU 6 :**Indicateurs potentiels d'inégalité entre les genres dans l'éducation, par domaine**

Domaine	Indicateurs potentiels
Possibilités d'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Indice de parité entre les sexes des taux d'inscription, de passage et d'achèvement et des résultats de l'apprentissage (où le sexe est un paramètre considéré isolément ou combiné au lieu de résidence et à la richesse)
Normes, valeurs et attitudes Par exemple, décisions concernant l'hygiène sexuelle et en matière de procréation, l'autonomisation des femmes, la violence familiale et les dépenses des ménages	<ul style="list-style-type: none"> • Pourcentage de la population âgée de 20 à 24 ans ayant contracté un mariage avant l'âge de 18 ans • Pourcentage des femmes âgées de 20 à 24 ans ayant donné naissance à un enfant vivant avant 15-18 ans • Pourcentage de personnes convenant que "Les études universitaires sont plus importantes pour un garçon que pour une fille" (par exemple dans les enquêtes mondiales sur les valeurs) • Pourcentage de personnes convenant que "Un mari a raison de battre sa femme si elle a laissé brûler le repas" (par exemple dans les enquêtes sur les ménages et les rapports MICS) • Degré de participation aux décisions concernant la planification familiale • Degré de participation aux décisions concernant les revenus et les dépenses du ménage • Taux de participation à la population active ou taux de chômage • Pourcentage de femmes exerçant des fonctions de direction dans les sphères politique et économique
Institutions extérieures au système éducatif Par exemple, législation prosolvant la discrimination fondée sur le genre	<ul style="list-style-type: none"> • La Constitution contient-elle au moins une disposition traitant de l'égalité des genres ? • Le pays a-t-il signé la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes ? • Résultats pour l'Index "Institutions Sociales et Egalité homme-femme"
Lois et politiques touchant le système éducatif Par exemple, garanties du droit à l'éducation des filles et des femmes	<ul style="list-style-type: none"> • La Constitution protège-t-elle le droit à l'éducation quel que soit le genre ? • Le pays a-t-il une politique en matière d'égalité des genres dans l'éducation ?
Distribution des ressources Par exemple, parité entre les sexes en ce qui concerne la rémunération des enseignants, l'eau et l'assainissement, la formation, les matériels d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Pourcentage des femmes occupant des postes de direction ou de gestion dans les écoles • Parité entre les sexes en ce qui concerne les enseignants diplômés par secteur et par niveau • Parité entre les sexes en ce qui concerne les conditions d'emploi des enseignants par secteur et par niveau • Parité entre les sexes en ce qui concerne la rémunération des enseignants par secteur et par niveau • Pourcentage de toilettes séparées pour les garçons et pour les filles • Pourcentage de filles (ou de garçons) pauvres bénéficiant d'incitations à la scolarisation (allocations, indemnités, bourses)
Pratiques d'enseignement et d'apprentissage Par exemple, attitudes et interactions des enseignants et des élèves en ce qui concerne l'égalité des genres	<ul style="list-style-type: none"> • Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation à la prise en compte de l'égalité des genres • Pourcentage de pays incluant des sujets sur l'égalité des genres dans les programmes d'études (discrimination fondée sur le genre, rôles de chaque sexe, violence, hygiène sexuelle et en matière de procréation)

Source : A partir de données de Peppin Vaughan et al. (2016), avec contribution de l'équipe du Rapport GEM.

LA PROMOTION DE L'ÉGALITÉ DES GENRES EST LA CLÉ D'UN DÉVELOPPEMENT DURABLE POUR TOUS

Le présent Résumé fait valoir que l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes et des filles sont des aspects fondamentaux – quoique difficiles à réaliser – d'un développement durable inclusif, et qu'une éducation de bonne qualité et l'apprentissage tout au long de la vie en sont des conditions essentielles. Il s'agit d'offrir à chacun les moyens et les possibilités de participer pleinement et utilement à toutes les dimensions – économique, politique et sociale – de l'existence. Mais, plus que cela, il s'agit aussi de permettre aux femmes et aux hommes, aux filles et aux garçons, de contribuer à une société plus égalitaire.

Réaliser l'égalité des genres et le développement durable exige toutefois que l'on combatte des discriminations et des relations de pouvoir déséquilibrées qui sont profondément et depuis longtemps ancrées dans les mentalités, notamment dans le domaine de l'éducation. Cela nécessite des ressources financières et autres affectées en quantités suffisantes à cet objectif, une volonté politique et des structures d'appui qui facilitent le développement de synergies et la collaboration dans

chacun des secteurs et entre eux, y compris l'éducation, la santé et l'environnement, afin de faire face aux enjeux transversaux et intersectoriels.

Les obstacles structurels auxquels se heurtent les femmes et les filles pour l'ensemble des objectifs et des cibles doivent être compris et levés de façon que toutes puissent bénéficier dans des conditions égales de la totalité des interventions (Rosche, 2016). Les systèmes de collecte de données, de suivi et d'évaluation visant à mesurer l'égalité des genres dans l'éducation doivent être développés à plus grande échelle et rendus plus efficaces et plus complets. Les communautés, les sociétés et les institutions doivent tisser des réseaux, partager les meilleures pratiques, planifier leurs interventions et mobiliser pour des actions aux niveaux local, régional, national et mondial.

L'engagement de ne laisser personne de côté inscrit dans le Programme 2030 signifie qu'aucune cible des ODD ne sera atteinte si l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes demeurent lettre morte (Stuart et Woodroffe, 2016). La pleine intégration de ces questions dans les politiques internationales de développement n'a été que trop longtemps différée. Créer un monde plus inclusif, plus juste et plus équitable – soit l'essence même du développement durable – implique de faire en sorte que chacun, quel que soit son genre, ait les moyens de vivre dans la dignité.

Les références peuvent être téléchargées ici:

<https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/2016GenderReviewReferences.pdf>

L'éducation pour les peuples et la planète

CRÉER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS

En septembre 2015, la communauté internationale a adopté un nouveau programme de développement - Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 » comprenant 17 Objectifs de développement durable (ODD) et 169 cibles. Ce plan d'action marque l'aube d'une ère nouvelle pour l'égalité des genres et appelle à créer un monde plus inclusif et plus équitable au nom de la justice sociale et de la survie de notre planète.

Ce Résumé sur l'égalité des genres, le cinquième publié par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM), illustre les progrès accomplis sur la voie de l'équité et de l'égalité entre les genres dans le domaine de l'éducation et les défis qui restent à relever à travers des analyses fondées sur des données factuelles. Cette édition 2016 répond à la vision ambitieuse du Programme 2030 –une égalité des genres et un développement durable véritables – en mettant en évidence le rôle décisif d'une éducation de bonne qualité et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le Résumé sur l'égalité des genres décrit tout d'abord les tendances mondiales et régionales en matière de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur et l'éducation des adultes. Il confirme que les jeunes femmes les plus pauvres sont celles qui risquent le plus d'être dépourvues des compétences fondamentales. S'appuyant sur des analyses inédites, il montre que si les tendances actuelles persistent, seulement 33 % des garçons et 25 % des filles achèveront le cycle complet des études secondaires à l'échéance des ODD (2030) dans les pays à faible revenu.

Il examine ensuite les inégalités entre les sexes dans l'éducation au regard des trois grands piliers du Programme 2030 : l'emploi et la croissance économique, l'accès aux fonctions de direction et la participation, et les relations et le bien-être. Les inégalités se manifestent et se perpétuent pour chacun de ces piliers ; le rôle de l'éducation comme vecteur de ces inégalités ou moyen de les combattre est analysé, ainsi que les solutions formelles et informelles qui permettraient de relever ces défis.

Le Résumé sur l'égalité des genres va beaucoup plus loin que les considérations antérieures sur l'égalité des sexes dans et par l'éducation. Il examine les mesures significatives et transformatrices nécessaires pour corriger des inégalités profondément ancrées et complexes qui affectent les individus dans le système éducatif et au-delà et font obstacle à l'égalité des genres. De la capacité d'une société de se réformer et se transformer par de telles mesures dépendent l'autonomisation des femmes et des filles et, au bout du compte, le développement durable.

Le changement requis pour mettre fin à des inégalités profondément enracinées doit se produire au sein du secteur éducatif, mais aussi dans le cadre d'initiatives transsectorielles fondées sur la collaboration. Des changements véritables supposent que toutes les parties s'engagent aux côtés des femmes et des hommes, des filles et des garçons, se mettent à leur écoute et répondent à leurs besoins.

Éditorialement indépendant et fondé sur des données d'observation, le Rapport GEM est un outil indispensable pour les gouvernements, les chercheurs, les spécialistes de l'éducation et du développement, les médias et les étudiants. Précédemment intitulé Rapport mondial de suivi de l'EPT, il évalue tous les ans environ depuis 2002 les progrès accomplis dans plus de 200 pays et territoires.

