

« Aucune solution durable aux grands changements de notre temps, du changement climatique à l'instabilité politique et économique en passant par la pauvreté, ne peut être trouvée sans la participation des femmes et des filles du monde entier. Cela signifie qu'il faut porter une attention toute particulière à la situation des filles dans le monde. Avec ses témoignages et ses appels à l'action, la série de rapports de Plan et la campagne internationale « Parce que je suis une fille » nous aident tous et toutes à prendre individuellement et collectivement nos responsabilités pour faire avancer l'égalité des sexes. »

Michelle Bachelet

Directrice exécutive de l'ONU Femmes

« Peut-être qu'un jour quand mes frères et sœurs seront plus grands je pourrai retourner à l'école. J'apprendrai et je réussirai toutes les matières que j'aurai choisies, et ensuite j'aurai un meilleur travail et une vie meilleure. Parfois, je rêve de devenir enseignante ou peut-être même infirmière. »

Talent, 14 ans, Zimbabwe

La série de rapports

« Parce que je suis une fille » est un rapport annuel édité par Plan qui évalue la situation des filles dans le monde. Alors que les femmes et les enfants sont classés dans des catégories spécifiques, les besoins et les droits propres aux filles sont souvent ignorés. Ces rapports attestent, y compris par le biais de témoignages de ces mêmes filles, des raisons pour lesquelles elles doivent être prises en compte différemment des garçons et des femmes.

Le premier rapport est paru en 2007 et la série doit continuer jusqu'en 2015, dernière année cible pour les objectifs du Millénaire pour le développement fixés par les Nations Unies (OMD). Durant cette même période, dans notre étude « Choix réels, vies réelles », nous suivons également une cohorte de filles dans neuf pays différents nées l'année où nous avons publié notre premier rapport.

En 2007, nous avons donné un aperçu de la situation des filles dans le monde. En 2008, nous nous sommes penchés sur la situation des filles affectées par les conflits : celles qui grandissent « dans l'ombre de la guerre ». Le rapport de 2009 se concentrait sur l'autonomisation économique : « Les filles dans l'économie mondiale : l'heure des comptes ». En 2010, « Nouvelles technologies et villes en mutation : risques et opportunités » portait son regard sur les adolescentes de deux des sphères les plus dynamiques du monde d'aujourd'hui – les villes et les nouvelles technologies – et passait en revue les opportunités et les dangers qu'elles représentent. En 2011 le rapport « Et les garçons dans tout ça? » observait le rôle des hommes et des garçons dans les avancées vers l'égalité des sexes.

becauseiamagirl.org

ISBN: 978-0-9565219-6-5

because
**I am a
Girl**

Gifty, 15 ans, parle de l'importance de l'éducation des filles dans une réunion de village.

MARK PENGELLY



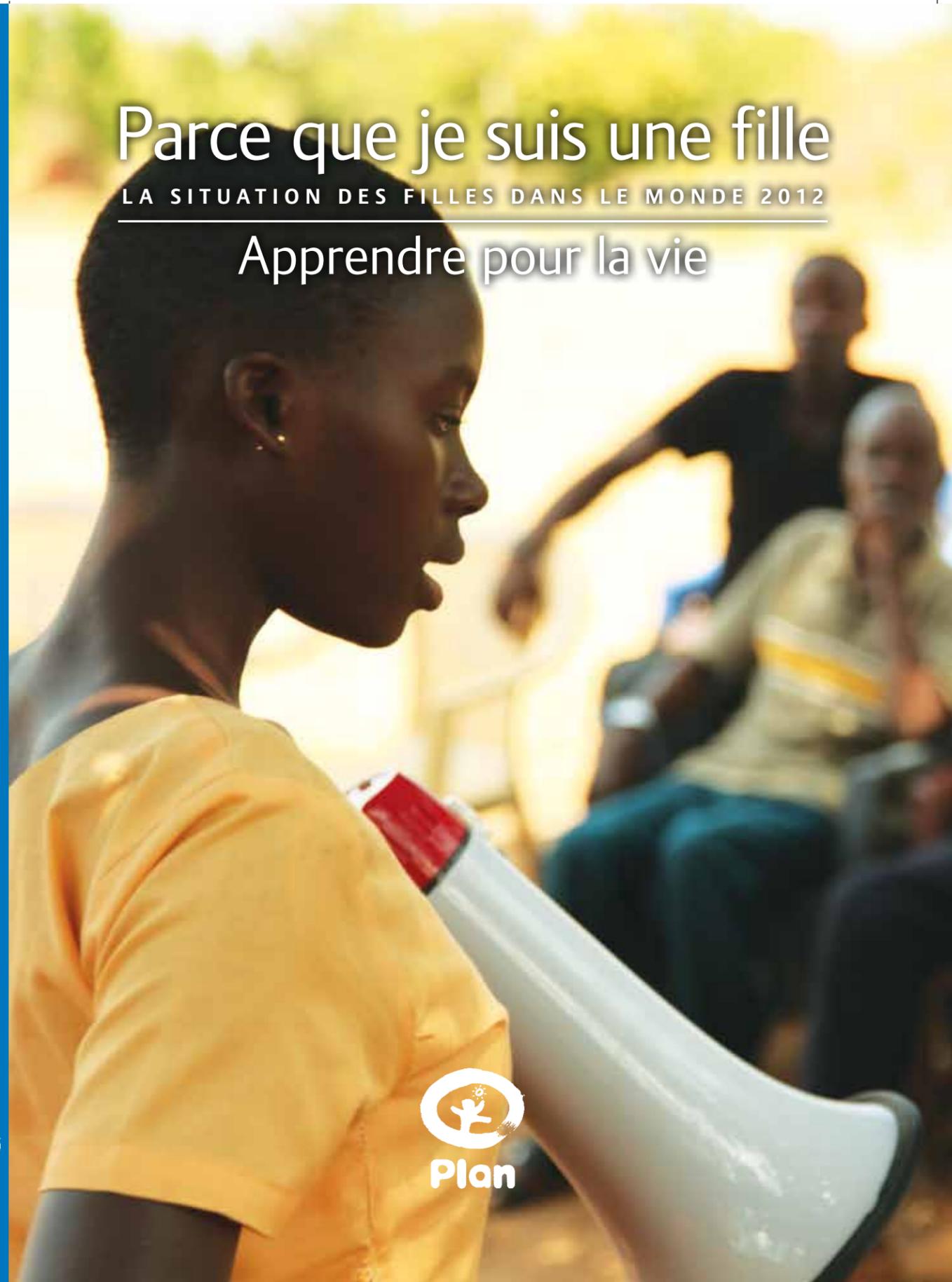
Parce que je suis une fille

LA SITUATION DES FILLES DANS LE MONDE 2012

Parce que je suis une fille

LA SITUATION DES FILLES DANS LE MONDE 2012

Apprendre pour la vie



Parce que je suis une fille

LA SITUATION DES FILLES DANS LE MONDE 2012

Apprendre pour la vie



Parce que je suis une fille

LA SITUATION DES FILLES DANS LE MONDE 2012

Apprendre pour la vie

Remerciements

Ce rapport doit son existence aux conseils et aux contributions de nombreuses personnes et organisations.

Comité consultatif international :

Beau Crowder	Directeur des Programmes, Dubai Cares
Cheryl G Faye	Directrice du secrétariat de l'UNGEI, UNICEF
Claudia Mitchell	Professeure James McGill de Méthodologies basées sur les arts visuels, VIH&sida et changement social, Université McGill
Cynthia Lloyd	Experte en éducation
Cynthia Steele	Vice-présidente exécutive, <i>EM power</i>
David Johnson	Professeur d'éducation comparative et internationale (pays en développement), Doyen et Membre associé du St Antony's College, Université d'Oxford
Diana Rivington	Directrice de l'Égalité entre hommes et femmes, ACDI
Elaine Unterhalter	Professeure d'éducation et de développement international, <i>Institute of Education</i> , Université de Londres
Francisco Cos-Montiel	Spécialiste principal des programmes, Droits de la femme et Citoyenneté, Centre de Recherche sur le Développement International (CRDI)
Julie Hansen Swanson	Chef adjointe, Division de l'Éducation, Bureau d'Afrique, USAID
Lucero Quiroga	Consultant, Expert en genre
Lucy Lake	Directrice exécutive adjointe, Camfed
Maki Hayashikawa	Chef de la Section de l'éducation de base, Division de l'éducation de base à l'enseignement supérieur, UNESCO
Noreen Khan	Directrice, Unité du genre, UNICEF
Prema Clarke	Spécialiste en éducation, Secrétariat EFA FTI
Rebecca Winthrop	Directrice, Centre pour l'éducation universelle, Brookings Institute
Rosario Garcia-Calderon	Spécialiste des Programmes, Unité d'analyse de l'éducation, des indicateurs et des données, Institut de statistique de l'UNESCO
Ruth Pearson	Professeure de développement international, <i>School of Politics and International Studies (POLIS)</i> , Université de Leeds
Sajeda Amin	Associée principale, <i>Population Council</i>
Sally Gear	Conseillère principal en éducation, Département pour le développement international au Royaume-Uni.
Sarah Kambou	Présidente, ICRW
Vernor Muñoz	Ancien rapporteur spécial auprès de l'ONU sur le droit à l'éducation
Anja Stuckert	Conseillère en genre, Plan Allemagne
Alex Munive	Conseiller en genre, Plan Finlande
Deepali Sood	Directrice de la campagne globale « Parce que je suis une fille », Plan International

Groupe de direction

Marie Staunton	PDG, Plan Royaume-Uni
Nigel Chapman	PDG, Plan International
Rosemary McCarney	PDG, Plan Canada

Ont également contribué à ce rapport, entre autres : Andrew Rogerson, Angela Penrose, Angeline Barrett, Roland Angerer (Plan), Leon Tikly.

Comité de pilotage – Plan International : Adam Vink, Alex Munive, Anne-Sophie Lois, Anthony Davis, Bektı Andari, Belinda Portillo, Dena Allen, Don McPhee, Edith Wanjohi, Emily Laurie, Eva Iversen, Fadimata Alainchar, Fiyola Hoosen-Steele, Gorel Bogarde, Hamimu Masudi, Hellen Tombo, Jacqui Gallinetti, Jorn Johansen, Kanwal Ahluwalia, Karen Craggs-Milne, Lydia Domingo, Margaret Akello, Marti Ostrander, Martien Swart, Miriam Ernest, Paula Roberts, Rosario del Rio, Ruth Naylor, Serena Trentini, Silje Budeng, Stephanie Conrad, Stuart Coles, Su Balasubramanian, Sven Coppens, Tanushree Soni, Terence McCaughan, Tinotenda Hondo, Yona Nestel.

Contribution juridique de Peter Tubman.

Un grand merci aussi à : Charley Nussey pour le *School Observation research*, Kirrily Pells du *Young Lives Research Centre*, Alice Behrendt et Natalie Lucas pour les recherches de Plan Afrique de l'Ouest, et le programme international financé par le DFID-PPA « Building Skills for Life for Adolescent girls » .

Rapport de référence préparé pour Plan Royaume-Uni par KIT.

Merci à  pour le financement de la recherche primaire.



À l'école au Ghana.

JANE HAHN

Rédactrice principale : Khadijah Fancy

Contributions rédactionnelles : Elaine Unterhalter, Rosie Peppin Vaughan et Charley Nussey de l'*Institute of Education*, Université de Londres.

Equipe du rapport

Sharon Goulds	– chef de projet et rédactrice en chef
Keshet Bachan	– coordinatrice de projet
Lili Harris	– assistante de recherche
Sarah Hendriks	– conseillère internationale en matière de genre
Feyi Rodway	– coordinatrice de cohorte
Simone Schneider	– recherche d'images

Recherche complémentaire : Harri Lee, Jacquelyn Haver, Laura Burke, Adolf Mavhenneke.

Un grand merci aux familles participant à l'étude de cohorte « Real Choices, Real Lives » et au personnel de Plan qui y participe.

Imprimé en Italie par Graphicom.

ISBN: 978-0-9565219-6-5

Conception et production : New Internationalist Publications Ltd

Malgré tous ses efforts pour garantir l'exactitude des informations contenues dans le présent document au moment de l'impression, Plan ne saurait être tenu responsable en cas d'inexactitudes.

Les commentaires et opinions exprimés dans ce document ne reflètent pas nécessairement la politique officielle de Plan Royaume-Uni ou de Plan.

Des extraits du présent document peuvent être reproduits à des fins de recherche, de sensibilisation et d'éducation, à condition que la source soit citée. Ce document ne peut être reproduit à d'autres fins sans l'accord préalable de Plan.

Sauf indication contraire, les noms ont été modifiés dans les études de cas pour protéger l'identité des individus.

Sauf indication contraire, les valeurs en dollars sont exprimées en dollars US.





ALF BERG

Les tâches ménagères au Guatemala.

Sommaire

Avant-propos de Michelle Bachelet, Directrice Exécutive de l'ONU Femmes 9

Section 1 – Chapitre 1

Mise en contexte 10

1 Donner une instruction aux filles : accomplir le potentiel des filles au 21ème siècle 12

Recherche primaire : les obstacles à l'éducation secondaire 15

2 Relever le défi : remplir nos obligations vis-à-vis des adolescentes 17

Bref historique de la lutte internationale pour l'éducation des filles 18

3 Sortir de l'enfance : faits et chiffres de la question des adolescentes et de l'éducation 20

4 Pouvons-nous soutenir la révolution sociale que représente l'extension des prestations éducatives ? 23

5 Pas seulement des moyens justifiés par une fin : l'importance intrinsèque de l'éducation des filles 26

Dossier complémentaire : Parce que je suis une fille – Enquête en ligne sur l'éducation des filles 28

Études de cas

Les objectifs du Millénaire pour le développement 13

La plus vieille de la classe – l'histoire de Faith 16

Parce que je suis une Moken – surmonter la discrimination et l'exclusion 20

Passer de l'enfance à la vie conjugale du jour au lendemain 22

Pourquoi l'apprentissage pour la vie est-il si important pour les adolescentes ? 22

Après 2015 – Un objectif éducatif pour tous pour le millénaire? 25

Le cadre juridique 26

Des atouts et des compétences capitales pour sauvegarder son avenir 27

5 Pourquoi les adolescentes démissionnent 47

Cadre juridique : Le droit à l'éducation 49

6 Les contraintes persistantes du genre : la place d'une fille est à la maison 59

Dossier complémentaire : Une aide monétaire pour les études 62

Études de cas

La définition élargie de « accès à l'éducation » selon CREATE 41

Contrôler l'assiduité des filles – le téléphone mobile comme instrument de mesure 42

Lettres à un ami qui a quitté l'école : les conseils de quelques filles au Cambodge 43

Une seconde chance pour l'éducation des filles – politiques et programmes pour que les filles retrouvent le chemin de l'école 46

La journée de Sur : comment le ménage, la cuisine et les plantations pèsent sur l'écolière 47

Repas scolaires et rations à emporter, un projet du programme alimentaire mondial, au Ghana 50

Choix réels, vies réelles : L'espoir renaît pour Reaksa 51

Soutien de famille à 14 ans : trop de responsabilités, trop tôt 52

« Tout le village en parlait » : le harcèlement sexuel à l'école 54

Travailler avec les chefs traditionnels pour encourager les parents 55

J'ai très peur : ce qui empêche les filles de retourner à l'école 56

Une école pour jeunes mamans : FAWE, en Zambie 57

« Ma mère m'encourage » : maintenir les filles à l'école au Sud-Soudan 58

Vers une solution : un « indice d'accès » 58

Un mari instruit : le maintien scolaire en Inde 60

L'alphabetisation à distance : comment rendre l'école plus attirante dans le Pakistan rural 60

Chapitre 2

S'inscrire ne suffit pas : l'accès des filles à l'éducation 34

1 Un constat réaliste : la persistance de la pauvreté et des discriminations ... 37

2 Des inégalités masquées : les filles les plus défavorisées et les plus isolées ne sont pas scolarisées ... 38

3 Prendre la mesure des performances : le chiffre des inscriptions est en hausse mais qu'en est-il de la présence ? 41

Qu'avons-nous appris à l'école ? Une recherche primaire portant sur 4 pays 44

4 Initiatives et alternatives : garantir la transition vers l'éducation secondaire 46

Chapitre 3

Apprendre ? L'expérience de l'éducation du point de vue des filles 68

1 Qu'est-ce qu'apprendre ? 70

Cadre juridique : Les droits en éducation 71

2 Qu'est-ce qu'une école ? 72

3 L'addition est-elle correcte ? Améliorer l'apprentissage des filles 73

Dossier : Des sanitaires pour les filles 74

4 Le temps aussi est une ressource 75

5 L'importance des professeurs : Assiduité et formation des enseignants 76

Dialogue avec les enseignants, recherche primaire dans 4 pays 78

Dossier : Un mythe bien commode – le rôle des enseignantes 80

6 Les programmes d'études dans les écoles 81

Dossier : Les livres nous montrent ce qui se passe dans la société 83

7 Une seconde chance – apprendre à l'extérieur de l'école 84

8 Écoles privées contre écoles d'état 87

9 La face cachée du genre 88

Recherche primaire : Choix réels, vies réelles – les dynamiques d'une classe 92

Études de cas

Un condensé global de l'apprentissage : le rapport de l'Institut Brookings 70

Les caractéristiques d'une école mixte équitable 73

Les interventions qui peuvent améliorer les chances d'apprendre d'une fille. ... 75

Les écoles favorables aux filles 76

Les bienfaits d'un démarrage précoce : soins et développement de la petite enfance 81

L'implication de la communauté dans l'éducation d'une fille 82

Un trou dans le mur : l'innovation dans l'apprentissage des filles 84

Un lieu sûr dans le plus grand bidonville d'Afrique 86

Les écoles non-gouvernementales – une option pour les filles ? 87

Gloria la mécanicienne 90

Chapitre 4

La vie après l'école : pour une meilleure société 94

1 C'est mon corps : l'impact de l'éducation sur la santé sexuelle et reproductive. 98

Recherche primaire : Le rôle protecteur de l'éducation 101

2 Ce sont mes relations : l'impact de l'éducation sur les amitiés et la vie de famille. 102

3 Je veux un travail : l'éducation prépare-t-elle les filles au monde du travail? 104

Dossier : L'éducation en Amérique Latine 110

4 J'ai une voix : l'éducation crée-t-elle des citoyens actifs? 114

Cadre législatif : Des droits par le biais de l'éducation. 116

Études de cas

Comment l'éducation équipe les filles pour la vie : l'approche des « capacités » 97

CAMA : des jeunes femmes aux commandes 103

Les bénéfices économiques de l'éducation des filles 104

Instruites et sans emploi : les jeunes femmes en Arabie Saoudite. 105

Les femmes en Malaisie : un pas en avant. 106

Rompres avec les traditions : Les différences de genre vaincues au Victoria 108

« Girls making media » : Plan Ghana, Sierra Leone, Togo et Liberia 114

La tête haute : les filles s'expriment en Tanzanie 117

Chapitre 5

Mettre l'ambition en pratique. . . 120

Plan d'action 122

Recommandation 1 : Le cadre post-OMD doit maintenir une forte priorité sur l'égalité des sexes dans l'éducation. 122

Recommandation 2 : Un examen des plans sectoriels d'éducation devrait garantir que les filles accomplissent au moins neuf ans de scolarité 123

Recommandation 3 : Engager tous les donateurs à améliorer les mécanismes de financement pour soutenir une éducation de qualité pour les filles . 125

L'éducation des filles dans l'arène de la politique internationale. 129

Études de cas

Pratique prometteuse : Plan sectoriel d'éducation au Rwanda 122

La « Scorecard » pour les écoles favorables aux filles 123

Pratique prometteuse : L'initiative pour l'éducation des filles (*Girl-friendly schools*), Égypte 123

Pratique prometteuse : L'initiative de Diphilana (Botswana) pour les jeunes mères du Botswana 124

Pratique prometteuse : Dispositif pour l'égalité des sexes en Afrique du Sud 125

Pratique prometteuse : Le programme d'aide aux filles dans le secondaire au Bangladesh 126

Pratique prometteuse : Augmentation des financements au Costa Rica . . 126

Pratique prometteuse : Programme de réseaux de genres en Tanzanie . . . 127

Un très bon exemple : « *SMS for Literacy* », des SMS pour l'alphabétisme au Pakistan. 128

Section 2 –

Parce que nous sommes des filles : Mise à jour de l'étude de cohorte « Choix réels, vies réelles » – Tout va changer dans sa vie : le changement d'attitude d'une génération de mères peut-il aider à transformer la vie des filles ? . . . 134

1 Petite enfance. 137

2 Adolescence 139

3 La vie de famille aujourd'hui 143

4 L'avenir. 145

Carte de l'étude de cohorte. 148

Études de cas

Mise à jour de « Choix réels, vies Réelles » 137

L'histoire de Marie : le pouvoir des modèles positifs. 139

« Je suis devenue une petite femme à l'âge de 7 ans » : le fardeau du travail domestique 140

Quand j'ai arrêté l'école : la pauvreté en tant qu'obstacle à l'éducation des filles. 141

Éducation sexuelle : le savoir et l'expérience. 143

Section 3 –

Références

La campagne « Parce que je suis une fille » de Plan. 152

Introduction 153

Carte de la réussite scolaire des adolescentes. 154

Carte de la scolarisation des adolescentes dans le secondaire. . . 156

Carte du chômage des adolescentes 158

Études de cas – pratiques prometteuses 160

1 « *Abriendo Oportunidades* » au Guatemala 160

2 « *SMS for Literacy* » au Pakistan 162

3 Plan – autonomiser les filles par le biais de l'éducation 163

4 FAWE-TUSEME (Exprimons-nous) 165

Références. 167

Les filles en ligne. 184

Glossaire 192

L'avenir de Nargis ? 197

Bureaux de Plan et Carte. 198

À propos de Plan International 200

Avant-propos

Michelle Bachelet

Directrice exécutive de l'ONU Femmes

Au cours du siècle dernier, nous avons assisté à la transformation des droits, des performances pédagogiques, et de la participation à la vie publique de la femme. Dans toutes les régions, les pays ont étendu les acquis juridiques des femmes. Aujourd'hui il y a plus de femmes qui assument des responsabilités en politique et dans les affaires, plus de filles scolarisées, et plus de femmes qui survivent à leur accouchement et sont à même de planifier leur famille.

Pourtant malgré des progrès, aucun pays ne peut prétendre être complètement libéré de la discrimination sexiste. Ces inégalités sont apparentes dans les écarts de salaires et les différences d'opportunités entre les sexes, dans la représentation limitée de femmes à des postes décisionnaires, dans le mariage précoce, les violations de droits caractérisées, et la violence généralisée envers les femmes et les filles.

Ces dernières années nous nous sommes tournés vers l'éducation, celle des filles en particulier, car c'est un investissement crucial pour l'avancement de l'autonomisation de la femme et son développement économique. Mais malgré de grands progrès pour ce qui est de scolariser les filles, nous n'avons pas encore réussi à engendrer la transformation nécessaire à l'égalité. En Amérique Latine et dans d'autres pays où les résultats des filles dépassent ceux des garçons, nous n'avons pas obtenu l'égalité au travail, ni celle du statut socioéconomique relatif des hommes et des femmes, ni réussi à mettre fin aux violences envers les femmes et les filles. Dans de nombreux pays, les restrictions légales, les corvées domestiques et le mariage et les grossesses précoces continuent à faire obstacle à l'égalité des chances.

Pour avancer, nous devons élargir les choix de vie des jeunes femmes. Cela demande une attention toute particulière aux droits des adolescentes et aux défis qu'elles rencontrent. C'est à ce moment de leur vie que la pression augmente ; on a besoin d'elles à la maison, elles sont considérées en fonction de leurs rôles reproductif et domestique et cela met en péril leur



éducation, leur santé et leurs futures opportunités.

Une socialisation précoce peut jouer un rôle clé. Quand j'étais présidente du Chili, nous avons mis en place une éducation de la petite enfance pour que garçons et filles grandissent avec les mêmes valeurs et opportunités. De plus, je pense que d'avoir une femme présidente a enclenché un changement de perceptions et d'attentes chez les enfants – avec le sentiment grandissant que filles et femmes peuvent atteindre les plus hauts niveaux et qu'il n'y a pas de limite à leur réussite potentielle et à leurs capacités de direction.

L'égalité n'est pas une chose qui peut être accomplie par une seule organisation, une seule initiative ou un seul établissement scolaire. L'égalité a besoin de nous tous : du gouvernement qui change ses lois à la communauté qui dit NON à la violence envers les femmes et les filles, en passant par les parents qui apprennent à leur fils et à leur fille que tous les êtres humains devraient être traités équitablement dans la dignité. Nous avons tous besoin d'apprendre ce qu'est l'égalité des sexes et de travailler ensemble pour faire avancer la justice sociale et les droits humains pour tous.

Aucune solution durable aux grands changements de notre ère – du changement climatique à l'instabilité politique et économique en passant par la pauvreté – ne pourra être trouvée sans la participation des femmes et des filles du monde entier. Cela signifie qu'il faut porter une attention toute particulière à la situation des filles dans le monde. Avec ses témoignages et ses appels à l'action, la série de rapports de Plan et la campagne internationale « Parce que je suis une fille » nous aident tous et toutes à prendre individuellement et collectivement nos responsabilités pour faire avancer l'égalité des sexes.



Mise en contexte

1

Introduction

Le rapport « Parce que je suis une fille » de 2012 se concentre sur l'éducation des filles. Il s'intéresse tout particulièrement à ce qui leur arrive lorsqu'elles atteignent l'adolescence et que leurs rôles domestique et reproductif commencent à dominer leur vie aux dépens de leur instruction. Chaque fille a droit à l'éducation mais il y a 39 millions de filles entre 11 et 15 ans qui sont déscolarisées.¹ Bien que la parité ait été atteinte au niveau mondial pour ce qui est des inscriptions dans le primaire*, les taux d'achèvement des filles sont toujours loin derrière ceux des garçons et à l'adolescence, les pressions cumulées de la pauvreté et des discriminations continuent à pousser les filles à quitter l'école : pour aider à la maison, parce que leur famille n'est pas convaincue de la valeur de leur éducation ; parce qu'elles subissent des violences à l'école ; parce qu'elles tombent enceintes ou se marient ; ou parce que l'école est trop éloignée et que les parents s'inquiètent pour leur fille, et sa réputation.

Elles abandonnent l'école simplement parce que ce sont des filles ; leur rôle primordial, et leur valeur aux yeux de leur famille et de leur communauté, est à la maison et en tant que futures mères. C'est injuste ; cela limite la vie des filles et leurs opportunités et affecte leur santé, leur statut, leur potentiel salarial et leurs

relations avec tout leur entourage. Elles n'ont pas vraiment le choix. Cela limite aussi le potentiel de leur communauté et, en termes de croissance économique et de justice sociale, appauvrit le monde. Ce rapport cherchera à établir pourquoi, malgré tant d'efforts et de bonne volonté, les filles sont toujours perdantes à l'école comme à la maison, et comment l'éducation peut se concrétiser pour 39 millions de filles non scolarisées. Comment pouvons-nous faire pour maintenir toutes les filles en éducation, y compris les plus défavorisées et les plus marginalisées, améliorer la qualité de l'éducation qu'elles reçoivent et les autonomiser pour qu'elles puissent prendre la place de citoyenne à part entière qui leur revient de droit ?

Négliger l'instruction des filles revient bien trop cher en termes de produit national brut, de santé infantile et de la création d'une société plus juste et égalitaire. Selon un rapport précédent de Plan², en 2008, pour 65 pays à revenu faible, moyen ou en transition, ne pas donner le même niveau d'éducation aux filles qu'aux garçons a un coût économique exorbitant : 92 milliards de dollars par an.

Les filles et les jeunes femmes, en particulier aux abords de l'adolescence, ont besoin d'autonomie pour réaliser leur potentiel ; un apprentissage de qualité qui les prépare à la vie est au cœur de ce processus.

ALF BERG

* Nations unies. « The Millennium Development Report 2012 ». New York: United Nations, 2012.

1 Éduquer les filles...

« L'éducation est un droit, mais pour trop de femmes et de filles ce n'est toujours pas une réalité. L'éducation nous envoie un message... un message de confiance et d'espoir. Elle dit à chaque enfant : tu as un avenir ; ce que tu penses, c'est important. »

« Initiative mondiale sur l'éducation 2012 »
du Secrétaire Général des Nations unies

« Peut-être qu'un jour, quand mes frères et sœurs seront plus grands, je pourrai retourner à l'école. Je pourrai apprendre et je réussirai dans toutes les matières, comme ça je pourrai avoir un meilleur travail et avoir une vie meilleure. Parfois, je rêve de devenir professeur ou bien peut-être infirmière. »

Talent, 14 ans, Zimbabwe

Le 31 octobre 2011, une petite fille* est née dans un petit village en Inde. Le sept milliardième humain du monde entier.^{3,4} Née dans une communauté pauvre de l'Inde rurale, Nargis aura droit à une éducation, mais c'est une chance exceptionnelle qu'elle aura d'être instruite, d'avoir un bon travail, et la possibilité de choisir avec qui elle se mariera et le nombre d'enfants qu'elle aura. Elle est une exception parmi des millions de filles dans la même situation. Cette petite fille a rejoint un monde dans lequel presque la moitié de la population a moins de 24 ans, dont environ 1,7 million sont des filles et des jeunes femmes.⁵

Ces dernières années les compétences de ces jeunes femmes ont été révélées au grand jour. Elles ont joué un rôle clé dans les protestations et révolutions en allant dans les rues pour faire entendre leur voix aux pouvoirs en place. Du Chili au Royaume Uni, elles ont protesté contre le coût de l'éducation et, à travers le Moyen Orient, elles ont rejoint leurs



PLAN

frères dans les rues pour défier et renverser des gouvernements. Parmi elles se trouve Camila Vallejo. À 23 ans, elle est à la tête du soulèvement populiste de la jeunesse chilienne, appelé aussi « hiver chilien », qui demande au gouvernement un système éducatif plus accessible et plus équitable.⁶ Éloquente et pacifique, ses qualités de leader lui ont servi pour amener un changement constitutionnel au Chili.

En 2011, Tawakkol Karman, du Yémen, est devenue la première femme arabe à obtenir un prix Nobel de la paix et, à 32 ans, la plus jeune lauréate de toute l'histoire de cette récompense.⁷ Karman, journaliste et activiste des droits de la personne, a aussi été à la tête de protestations qui ont mis fin aux 33 ans du régime de Ali Abdullah en 2012.

Il y a aussi des héroïnes du quotidien. Par exemple Genet, 16 ans, orpheline, qui vit à Addis Abeba. Contre toute attente, avec le soutien de son oncle et de sa tante, elle a continué sa scolarité et projetée de la poursuivre jusqu'au bout, après quoi, dit-elle « Je deviendrai docteur ». Genet veut aussi attendre ses 30 ans pour se marier et avoir deux enfants – « un garçon et une fille ». Tout d'abord, cependant,

La petite Nargis dans les bras de ses parents.

elle insiste sur le fait qu'il lui faudra trouver un travail. Elle sait bien qu'il y aura des obstacles : « De nos jours, il y a beaucoup de gens qui finissent leurs études et mettent beaucoup de temps à trouver un travail. Alors peut-être que je n'en trouverai pas. »⁸

Cela fait plus de 60 ans que les gouvernements ont convenu, par le biais d'une déclaration des Nations unies, que garçons et filles ont le même droit à l'éducation. Dans les années 1990 la communauté internationale a reconnu que l'éducation était un droit auquel les populations défavorisées de certaines régions du globe n'avaient toujours pas accès. Huit des objectifs du Millénaire pour le développement ont été fixés dans le but

d'obtenir l'éducation pour tous. Cela a entraîné une augmentation considérable des inscriptions en école primaire.*

Mais des questions importantes sont toujours sans réponse. Qui s'inscrit à l'école ? Qui la fréquente en réalité ? Qu'est-ce qu'on y apprend ? Suffit-il d'être inscrit ?

Les adolescentes sont le groupe qui profite le moins de cette mesure. Celles qui ressortent de communautés défavorisées, celles des zones rurales, celles qui sont marginalisées de par leur appartenance ethnique ou leur langue restent rarement assez longtemps à l'école pour en tirer les apprentissages nécessaires. Elles ont de nombreuses raisons d'abandonner. La pauvreté, la grossesse précoce, la violence au sein de

* Nations unies. 'The Millennium Development Report 2012.' New York: Nations unies, 2012.

OBJECTIFS DU MILLÉNAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT (OMD)

HISTOIRE:

Déclaration du Millénaire des Nations Unies, 2000 : – Les leaders mondiaux adoptent des stratégies mondiales dans le but de réduire l'extrême pauvreté avant 2015 – ce qu'on appelle les objectifs du Millénaire pour le développement.

BUT:

Une mobilisation sans précédent de leaders mondiaux pour cibler huit points critiques dans le but de libérer l'humanité de l'extrême pauvreté, de la faim, de la maladie et de l'analphabétisme d'ici 2015.

STRATÉGIE:

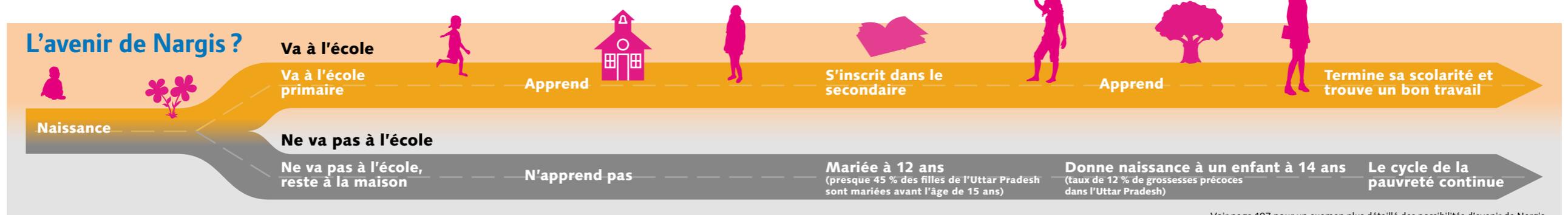
Huit objectifs dont 21 cibles quantifiables mesurables par 60 indicateurs quantifiables ont été identifiés pour s'attaquer aux causes principales de l'extrême pauvreté.

AVANCÉES:

On a fait de grands progrès pour se rapprocher de ces objectifs, mais il y a des écarts considérables et avec l'arrivée imminente de 2015 le succès absolu des OMD n'est pas garanti.

	Objectif 1: Éradiquer l'extrême pauvreté et la faim.
	Objectif 2: Assurer l'éducation primaire pour tous.
	Objectif 3: Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.
	Objectif 4: Réduire la mortalité infantile.
	Objectif 5: Améliorer la santé maternelle.
	Objectif 6: Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies.
	Objectif 7: Préserver l'environnement.
	Objectif 8: Mettre en place un partenariat global pour le développement.

* La petite Nargis est née dans le village de Mall dans l'état de Uttar Pradesh en Inde à 7h25 heure locale le 31 octobre 2011. Fille de Vinita et de son mari Ajay Jumar (un fermier pauvre) elle a vu le jour lundi matin dans un petit hôpital public de ce village à presque 50 kilomètres de la capitale de l'État, Lucknow.



Voir page 197 pour un examen plus détaillé des possibilités d'avenir de Nargis.



JANE HAHN

Les filles au travail au Ghana.

l'école, les responsabilités domestiques, ou le fait que leur éducation n'est pas la priorité de leur famille ou de leur communauté en font partie. Même quand les adolescentes restent scolarisées, la qualité de l'éducation qu'elles reçoivent ne suffit souvent pas à leur apporter les connaissances dont elles auraient besoin... celles qui les équiperont pour l'avenir.

Il se trouve que, alors que certaines jeunes femmes ont œuvré pour le changement en 2011 et 2012, qu'elles ont été éloquentes et se sont battues pour leurs droits, beaucoup d'autres sont toujours reléguées derrière les portes closes que seule une bonne instruction peut ouvrir... sur la liberté, l'expression, la participation. Il y a une vraie chance de changer cela en 2012. Une nouvelle initiative mondiale sur l'éducation, menée par le Secrétaire général des Nations unies, reconnaît qu'il est impératif de protéger les budgets éducatifs quand la conjoncture est difficile. Elle admet aussi que, malgré de grands progrès ces dernières années, « la qualité de l'éducation demeure désespérément faible dans de nombreuses régions du monde ».

C'est le moment de prendre en compte les besoins propres aux adolescentes et de reconnaître les défis spécifiques qui sont les leurs. La parité hommes-femmes dans l'éducation est déjà le sujet d'un large éventail de déclarations internationales (voir page 129). Elle est inscrite dans les constitutions nationales et garantie par les principes de nombreuses organisations internationales. Cependant derrière ces engagements phares, il subsiste un certain manque de clarté au niveau du droit à l'éducation des filles qui entrave sérieusement les tentatives d'aboutissement des objectifs sur l'égalité des sexes.

La création de programmes pour soutenir des adolescentes – entre 10 et 19 ans – est un exercice complexe qui représente un défi tant politique que pratique. Les politiques ne parviennent souvent pas à répondre

directement aux besoins de ces filles car elles les relèguent tantôt dans la catégorie des adultes et tantôt dans celle des enfants. Les problèmes auxquels sont confrontées les adolescentes sont uniques et par conséquent elles devraient être prises en compte séparément.

Par exemple, les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ne sont pas clairement focalisés sur les adolescents. Dans le domaine de l'éducation, OMD 2 se concentre sur l'éducation primaire pour tous mais ne va pas jusqu'à inclure l'accès à d'autres niveaux. Si OMD 3 aspire à augmenter le nombre de jeunes femmes alphabétisées et celui des femmes ayant un siège dans un parlement national, il ne se prononce pas clairement sur l'éducation secondaire et supérieure (sans lesquelles on peut se demander comment les pays pourront atteindre ces objectifs). OMD 5 cible une réduction de la mortalité maternelle*, mais n'a reconnu que récemment que la grossesse précoce est un facteur clé de la mortalité maternelle.⁹ Un nouvel indicateur a été ajouté pour mesurer la fertilité adolescente dans son rapport avec les taux de mortalité maternelle, ce qui pourra peut-être aider à aborder la santé sexuelle et reproductive de l'adolescente.

Les OMD, cependant, ne disent rien des besoins éducatifs des adolescentes. C'est partiellement dû au manque de compréhension et d'analyse détaillée des problèmes que rencontrent les adolescentes dans leur vie quotidienne, et qui peuvent les empêcher d'avoir accès à une éducation de qualité. Il y a beaucoup d'ambiguïté autour des droits des jeunes femmes et des filles et le débat est permanent sur le thème de ce que devrait être « une éducation de qualité ». Ce rapport examinera le critère de qualité du point de vue de la fille adolescente – un point de vue qui fait la lumière sur les problèmes fondamentaux inhérents à tout l'apprentissage de l'enfant et à son épanouissement dans l'éducation.

* Les complications de grossesse et liées à l'enfantement sont une des causes principales de la mort d'adolescentes entre 15 et 19 ans.

LES OBSTACLES À L'ÉDUCATION SECONDAIRE

Dans une étude récente sur sept pays africains, Plan a passé en revue le défi que représente le fait d'aller, ou de rester, à l'école pour les adolescentes. Ces problèmes sont nombreux et complexes.¹⁰

1. Alors que l'école primaire est gratuite dans tous les pays observés, il n'en est pas moins un véritable défi de maintenir les enfants à l'école et de les faire dépasser le niveau primaire. Toutes les familles ont fait remarquer qu'il y a de nombreux frais associés, même au primaire, à l'éducation des enfants, dont le prix des fournitures, des uniformes et du transport. Au Ghana, pour 46 % des enfants interrogés, c'était le manque de fournitures scolaires et d'uniformes qui représentait le plus grand obstacle à leur fréquentation de l'école, tandis que 14 % évoquaient leur incapacité à payer les frais de scolarité.¹¹ 57 % des parents évoquaient un manque de moyens financiers comme raison de ne pas avoir inscrit leurs enfants à l'école, et ce malgré l'existence de la gratuité de l'éducation fondamentale.
2. Les violences et abus sexuels de professeur à élève sont pratique courante dans tous les pays. Questionnés sur la grossesse précoce, 16 % des enfants interrogés par des chercheurs de Plan au Togo ont désigné un professeur comme étant responsable de la grossesse d'une camarade de classe. Ce chiffre était de 15 % au Mali et de 11 % au Sénégal. Au Ghana, 75 % des enfants ont désigné des professeurs comme principaux auteurs de violence à l'école ; au Mali le chiffre était de 80 %.
3. La grossesse précoce est répandue et pousse les filles à abandonner l'école, limitant ainsi pour toujours leurs chances de terminer leur scolarité même si elles la reprenaient. Au Libéria, 61 % des enfants connaissaient au moins une fille qui était tombée enceinte dans les deux dernières années

de scolarité ; seulement 5 % des enfants avaient dit que la ou les fille(s) concernée(s) avait réintégré l'école après la naissance. Dans certains pays, même si c'était mal vu, il était courant que des filles se prostituent pour payer les frais de scolarité et les fournitures. En Guinée-Bissao, 92 % des filles et 100 % des garçons qui avaient dit prendre part à des activités sexuelles transactionnelles ont affirmé avoir reçu de l'argent en échange. Au Ghana, 90 % des filles et 50 % des garçons ont déclaré être

prêts à se vendre pour survivre à leurs besoins. Le fait de croire que le seul rôle possible pour une fille est celui de femme ou de mère a un impact négatif sur son développement social et ses objectifs éducatifs. Au Ghana, 83 % des parents évoquaient la possibilité de grossesse sur la liste des désavantages de la scolarisation des filles. Les mères étaient plus nombreuses (49 %) que les pères (48 %) à convenir de ce qu'il y a certains désavantages à scolariser les filles.

4. Le nombre élevé d'heures qu'elles passent à faire leurs corvées ménagères affecte leur capacité d'apprentissage. En Guinée-Bissao l'étude de Plan a déterminé que les filles travaillent en moyenne huit heures par jour contre trois heures en moyenne pour les garçons. La fatigue et le manque de temps pour les devoirs figuraient sur

la liste des conséquences de ce fardeau que sont les tâches domestiques.

5. De forts taux de pauvreté affectent la nutrition des garçons autant que des filles et il y a peu de programmes de nutrition par le biais de l'école pour pallier cela. Au Mali, un groupe d'enfants a raconté comment leur cantine avait été obligée de fermer par manque de soutien de la part d'ONG ou du gouvernement, et qu'ils ne pouvaient pas rapporter de nourriture de la maison à cause de la mauvaise récolte. Tout cela avait eu un impact considérable sur l'assiduité générale.



Mère adolescente avec son fils en Éthiopie.

ELIAS ASMARE

Ce que les chiffres ne disent pas

« Mes parents sont tous les deux âgés et je suis la seule fille d'une famille de quatre. Je veux devenir médecin quand j'aurai fini l'école. Mon problème c'est que je n'ai pas beaucoup de temps pour faire mes devoirs. C'est moi qui dois faire toutes les corvées pendant que mes frères font leurs devoirs. Mon professeur s'inquiète de mes notes en baisse. Il en a parlé à mes parents mais ils l'ont ignoré. »

Loveness, 17 ans, Zimbabwe¹²

On a tendance à regrouper les jeunes en un groupe commun et les réalités rencontrées par les filles peuvent facilement être occultées. Si l'on regarde derrière les chiffres nationaux et mondiaux, qui montrent une augmentation régulière des inscriptions à tous les niveaux d'éducation, il est clair qu'un nombre significatif de filles continuent à être exclues.

La pauvreté, l'isolement, l'ethnicité, le handicap, la discrimination sexuelle et l'instabilité sociale et politique rendent l'assiduité scolaire quasiment impossible pour beaucoup de filles. Une enquête récente de Plan dans neuf pays du monde a montré que les filles sont plus susceptibles que les garçons de n'avoir jamais été inscrites, ou d'abandonner au milieu ou à la fin du primaire ou après un an à peine d'école secondaire. Globalement, 38 % de filles ont abandonné à la fin du primaire ; au Rwanda ce chiffre est monté à 51 % pour les filles entre 15 et 19 ans qui n'avaient pas terminé leur cycle primaire. Le nombre d'adolescentes non scolarisées dans les neuf pays s'élevait à 26 % comparé à 18 % pour les garçons.¹³ L'âge critique pour les filles était entre 14 et 15 ans, particulièrement si elles étaient en retard par rapport aux autres, si elles étaient encore en primaire ou si la transition avec le secondaire se faisait à cet âge-là.¹⁴

Mais trop de filles, quels que soient leurs rêves et ceux de leurs parents, ne pourront accéder à la plupart des opportunités faute d'une éducation adaptée ou complète. Pour d'autres, c'est l'éducation elle-même qui est l'obstacle, un obstacle qui confirme et renforce les inégalités, l'exclusion et la subordination.

Quand, en 2016, le sept milliardième humain, une fille, arrivera à ses cinq ans et sera sur le point de commencer sa scolarité, il y a de fortes chances pour qu'elle soit une des fortunées à trouver la clé. Mais c'est toujours un jeu de hasard pour les filles, basé sur la chance de sa naissance, malgré tous les engagements pris pour éviter cela. L'éducation des filles est trop importante pour qu'on la laisse au hasard.

LA PLUS VIEILLE DE LA CLASSE – L'HISTOIRE DE FAITH¹⁵

Faith, à 19 ans, vit dans le quartier rural de Chiredzi, au Zimbabwe.* C'est la quatrième de sept enfants. À l'âge de 13 ans elle a dû abandonner l'école parce que sa mère trouvait qu'elle avait eu suffisamment d'instruction primaire. Sa famille ne pouvait plus payer les frais de scolarité s'il leur fallait scolariser ses petits frères et sœurs pour qu'ils aient le même niveau qu'elle.

Après avoir quitté l'école, Faith est allée travailler comme « fille de maison » dans une famille du quartier. Elle devait cuisiner et faire le ménage pour la famille mais aussi les enfants. C'est un moment qui lui évoque

Faith.



ANNIE MPALUME

beaucoup de tristesse car elle a dû se séparer de sa famille ainsi que de ses amis. *« C'était horrible de faire la cuisine et le ménage pour des filles et des garçons d'à peu près mon âge. J'étais triste de les voir partir à l'école tous les matins alors que je restais à la maison pour cuisiner et nettoyer. »*

Venant d'une famille démunie, Faith a dû se battre farouchement contre l'adversité pour retrouver le chemin de l'école.

« Beaucoup de mes amis et quelques filles que je connais de l'école sont déjà mariées ; il y en a qui ont à peine 12 ans. Je ne veux pas encore me marier. Je veux rester à l'école et ensuite, une fois que j'aurai réussi à faire quelque chose de ma vie, je penserai au mariage. »

Pour elle, les avantages d'être scolarisée contrebalancent largement tout inconvénient. *« Je suis tellement contente d'être retournée à l'école. Ça m'est égal d'avoir fait quatre heures de marche pour être là ce matin, ou d'être en classe avec des filles beaucoup plus jeunes que moi. Ce qui est important pour moi, c'est d'être à l'école. »*

Faith aimerait continuer l'école pour pouvoir réaliser son rêve : devenir infirmière ou professeur. Pour que son rêve se réalise il ne suffit pas de continuer sa scolarité, mais pour Faith c'est déjà un pas dans la bonne direction.

2 Relever le défi

Chacun des derniers rapports de « Parce que je suis une fille » traitait de l'importance de l'éducation pour rendre les filles autonomes et leur donner les outils nécessaires pour fonctionner dans l'économie mondialisée, pour gérer l'impact des conflits sur leurs vies, pour négocier avec les hommes et les garçons qui les entourent, et pour évoluer dans un monde qui vit de plus en plus à l'heure de l'urbanisation et du numérique. L'éducation peut être la base dont une fille a besoin pour survivre et s'épanouir.

Au-delà de ces attentes, ce rapport considère ce qu'il faudra aux éducateurs et aux gouvernements pour tenir la promesse de l'éducation et honorer les engagements pris envers les adolescentes. Il évalue les défis que rencontrent les filles venant de toutes sortes de mondes différents et qui ont du mal à accéder à l'éducation et à apprendre. Il examine en détail ce qui est enseigné, aussi bien au niveau du programme que dans les attitudes qui sont transmises.

Sans s'arrêter au nombre de filles scolarisées, il étudie la façon dont le pouvoir



PLAN

de l'instruction peut transformer les vies de jeunes femmes et les communautés dans lesquelles elles vivent. Et il observe comment, dans un monde marqué par les inégalités, l'éducation peut subvenir aux besoins des adolescentes tout en favorisant leurs droits et opportunités pour leur permettre de prendre leur place légitime de citoyennes actives à part entière.

Dans ce chapitre, nous donnons une trame de fond à l'argument demandant plus d'éducation, et une meilleure éducation aux filles. Nous nous pencherons tout d'abord sur la façon dont la demande d'un surcroît d'éducation pour les filles a été formulée dans le monde entier dans des cadres internationaux et dans les constitutions nationales. Comme cela a déjà été dit, c'est l'éducation primaire qui a suscité les démarches initiales. C'est ce qui a rendu le respect des droits des filles plus âgées encore plus difficiles à défendre.

Nous nous concentrons sur la période d'adolescence chez les filles, un moment de transition qui peut avoir un profond impact sur l'éducation d'une fille et sur ses projets d'avenir. Nous regarderons en détail où elles en sont à ce stade de leur vie. Malheureusement, dans trop de cas, elles ne sont pas là où elles devraient être : au collège ou au lycée.

Faire ses devoirs au Niger.



PLAN

Bref historique du combat international pour l'éducation des filles

« Si les femmes étaient éduquées pour la dépendance ; c'est-à-dire, pour agir selon la volonté d'un autre être faillible, et se soumettre au pouvoir, fût-il bon au mauvais, où nous arrêterions-nous ? »

Mary Wollstonecraft, écrivaine britannique et pionnière du féminisme

Le mouvement réclamant l'éducation pour toutes les filles et les femmes a plus de 200 ans d'existence. En 1792, à Londres, Mary Wollstonecraft a écrit « Défense des droits de la femme » dans lequel elle défendait la thèse selon laquelle une éducation qui reconnaissait et encourageait les femmes à penser rationnellement pour agir selon leur raison était primordiale pour défier l'idée universellement reçue selon laquelle les femmes faisaient partie des biens du foyer. Cela faisait écho aux appels du mouvement pour l'abolition de l'esclavage,

né à la même période, soutenu activement par l'engagement de femmes. En 1848, la déclaration de Seneca Falls a été adoptée par un rassemblement d'hommes et de femmes dans l'église wesleyenne de Seneca Falls, dans l'état de New York. Elle affirmait qu'il était important que les femmes travaillent ensemble pour participer aux élections, à la vie publique, ainsi qu'à l'apprentissage et à l'enseignement.

Tout au long du 19^e siècle des femmes ont ouvert des écoles et fait campagne pour l'éducation comme moyen de faire avancer les droits politiques et sociaux de la femme. Parmi elles il y avait Raden Ajeng Kartini en Indonésie, Charlotte Maxeke et Olive Scheriner en Afrique du Sud, et Pandita Ramabai Saraswati qui, en 1882, a monté la première *Women's society*, l'*Arya Mahila Samaj*.^{16, 17, 18} Toutes ces activistes de l'éducation réclamaient bien plus que des connaissances de base en lecture et calcul. Elles soulignaient l'importance de ce que Mary Wollstonecraft appelait « un esprit bien agencé » – mêlant l'exercice de la

Des écolières au Niger.

raison, la critique des inégalités courantes et la capacité d'agir pour amener le changement. Les aspirations de ces groupes relativement modestes du 19^e siècle ont été incorporées, au fur et à mesure de l'avancée du vingtième, dans les revendications de groupes de plus d'ampleur. L'éducation pour les filles et les femmes s'est trouvée absorbée dans des campagnes visant à élargir le droit de vote, accroître le développement économique et favoriser l'autodétermination nationale.

Les militants de l'éducation, les analystes et les commentateurs ont continué à poser la question de ce qui devait être enseigné et à qui, de la façon dont les femmes pourraient accéder à l'éducation, et de la raison pour laquelle les femmes étaient moins payées que les hommes. Peu de revendications politiques concernaient l'éducation des filles adolescentes en particulier. Juste après la seconde guerre mondiale, on a pu noter l'émergence graduelle d'un cadre international fait de déclarations, de conventions et d'accords qui énonçaient une série de droits humains interdépendants, universels et indivisibles. Dans ce cadre, dans lequel de nombreux pays ont puisé pour délimiter leurs propres constitutions, les besoins et droits spécifiques des adolescents n'étaient que rarement énoncés.

Certes, quelques accords internationaux s'engagent fermement pour l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes, mais ce n'est pas le cas de tous (voir tableau page 129). En effet, depuis 2000, il y a eu dans ces cadres-là une tendance à s'éloigner des déclarations faisant un lien clair au niveau des aspirations entre l'éducation de jeunes femmes et leurs droits. Au lieu de cela, on s'est concentré sur les cibles et les indicateurs comme les OMD le montrent bien. Au niveau national, bien que la plupart des constitutions garantissent la scolarité primaire pour tous, la garantie d'une éducation postscolaire est bien moindre. Pour l'année scolaire 2009, sur 204 états, 136 ont une constitution nationale qui procure la garantie légale d'éducation primaire gratuite, 54 n'en ont pas, et 14 manquent de données sur le sujet.¹⁹

Malgré cet engagement formel, de nombreuses charges continuent à être imposées aux familles démunies. Une recherche récente de Plan en Afrique de l'Ouest a montré qu'au



TROPENMUSEUM AMSTERDAM

Libéria, malgré l'introduction de l'éducation primaire gratuite en 2010, plus de 36 % des familles payaient toujours des frais de scolarité.²⁰ En ce qui concerne l'éducation secondaire, il y a peu de pays qui la garantissent ou qui en proposent l'accès universel.

Dans les 30 dernières années, avec de plus en plus d'enfants qui reçoivent une éducation primaire, la demande d'opportunités en école secondaire s'est amplifiée. Des enquêtes récentes visant les filles les plus démunies en dernière année d'école primaire en Tanzanie, au Nigéria et au Ghana, montrent bien leur désir de passer dans le secondaire. Consultées sur le niveau d'éducation auxquels elles aspiraient, plus de 95 % des filles interrogées ont dit qu'elles voulaient aller jusqu'au bout du cycle secondaire.²¹

Quelques pays mettent davantage en œuvre pour répondre à ces besoins. Ils font construire plus de collèges et de lycées ; ils agrandissent les écoles primaires locales pour y inclure les premières années du secondaire, et offrent une scolarité gratuite aux filles ou des bourses réservées aux filles*.^{22, 23, 24}

Mais, dans de nombreux pays, les filles continuent à être confrontées à de multiples obstacles quand il s'agit de continuer leur scolarité.

Si l'on ne parvient pas à traiter ces questions, les droits inscrits dans les cadres internationaux et les constitutions nationales seront garantis mais pas appliqués.

À l'école dans les années 50 en Indonésie.

* Par exemple, la Tanzanie a construit 1000 nouvelles écoles secondaires entre 2003 et 2006, suivant le programme de développement de l'éducation secondaire, augmentant ainsi le taux d'inscriptions dans le secondaire durant cette période de 6,3 à 13,4 %. De plus, la Zambie a étendu l'obligation fondamentale d'éducation gratuite du CP à l'équivalent de la cinquième, incluant ainsi les premières années de secondaire dans les années fondamentales. Son gouvernement a soutenu cette politique en investissant dans les extensions de petites écoles locales de façon à ce que plus d'enfants aient accès à la petite école dans les communautés locales. Entre 1996 et 2009, le nombre d'écoles communales est passé de 200 à 3000 ; entre 2005 et 2009 les inscriptions ont franchi la barre du million et la parité filles-garçons s'est améliorée.

3 Sortir de l'enfance

« L'adolescence est une période de grande vulnérabilité pour les filles des pays en développement. Pendant l'adolescence, le monde s'élargit pour les garçons mais se réduit pour les filles. Les garçons gagnent en autonomie, en mobilité, en perspectives professionnelles ; les filles sont systématiquement privées de ces opportunités. Elles ne sont pas libres de leurs mouvements et sont susceptibles d'être mariées trop tôt ou de force et de tomber enceintes prématurément. »

Ngozi Okonjo-Iweala, ancien directeur général de la banque mondiale et ministre des finances de l'actuel gouvernement nigérien.²⁵

Il y a 1,2 milliard d'adolescents entre 10 et 19 ans dans le monde aujourd'hui.²⁶ Presque 75 % d'entre eux vivent en Asie ou en Afrique, et ils composent une grande proportion des populations de ces régions.²⁷

Aujourd'hui ces jeunes passent plus de temps à l'école que jamais. Cela dit, au niveau mondial, seulement 74 % des filles entre 11 et 15 ans sont scolarisées – comparé à 83 % des garçons.²⁸ Ces différences sont très variables – ces moyennes ne donnent pas une idée de la réalité des filles en zone rurale, des filles les plus démunies, ou des filles dans les régions affectées par des conflits.

PARCE QUE JE SUIS UNE MOKEN

Bien que les pays d'Asie soient en pleine croissance économique, on estime qu'ils sont 1,7 milliard à vivre avec moins de 2 dollars par jour dans tout le continent avec parmi eux beaucoup de communautés indigènes. Les enfants autochtones sont souvent soumis à une discrimination et à une exclusion qui s'associent à des taux de mortalité plus élevés, des soins médicaux



DAZA PHOLEK

insuffisants, des taux de scolarité et de réussite scolaire plus bas et le déni de leurs droits fondamentaux. Les filles comme les garçons sont confrontées à des barrières quand il s'agit de faire valoir leurs droits, mais la plupart du temps elles se heurtent à d'autres formes de discrimination de par leur sexe et leur âge. Par exemple elles ont moins de chances d'accéder à l'éducation à cause des restrictions sociales qui les brident, et encourent plus de risques d'être victimes de violences sexistes. Les pratiques culturelles comme le mariage arrangé, forcé ou précoce, une vulnérabilité accrue vis-à-vis de l'exploitation économique et sexuelle comme le trafic de main-d'œuvre bon marché ou l'industrie du sexe, font partie des formes les plus répandues de mauvais traitements infligés aux filles autochtones. Pour relever ces défis, Plan a développé le projet « enfants autochtones et isolés » qui est appliqué au Pakistan, en Thaïlande, au Laos et aux Philippines et couvre neuf groupes tribaux.

En Thaïlande, Plan travaille avec les Moken – plus connus sous le nom de « nomades de la mer ». Depuis le tsunami et l'enfermement des communautés Moken dans des parcs nationaux, il y a davantage d'enfants Moken qui sont scolarisés en écoles mixtes primaires et secondaires.

Green a 14 ans et fait partie d'une communauté Moken indigène de la côte sud de la Thaïlande. « **Je voulais dire à ceux qui étaient cruels avec moi que j'étais normale, que je n'étais pas sale, mais je n'y arrivais pas** », dit-elle. « **J'ai deux amis qui me soutiennent, mais les autres me traitent de "sale gitane".** »

L'histoire de Ta, quatorze ans, est similaire. « **Les autres enfants me harcèlent. Ils chantent des chansons pour se moquer de moi parce que je suis Moken. Moi je me tais.** »

Green (à gauche) et Ta, chez elles.

Green et Ta montrent les photos de leur camp d'activités parascolaires.



ELIAS ASMARE

Mariée à 15 ans en Éthiopie.

Mais je veux faire quelque chose. » Green nous interromp pour dire que Ta pleure parfois à cause de ce harcèlement. Quand on lui demande si elle en a parlé à la maîtresse, Ta hausse les épaules : « **Ça fait quatre ans que ça dure. La maîtresse est thaïlandaise. Elle ne comprend pas ce que c'est.** »

Même leur propre langue est évitée.

« **Si je parle en Moken mes amis vont me mépriser. Déjà qu'il nous mettent à part. Je ne me bats pas avec eux pour ça. Je sais dans mon coeur que je suis digne parce que je suis Moken** », commente Green.

Pour réagir aux pressions subies par les filles Moken à l'école, Plan et son partenaire local le FED ont mis en place un camp interculturel pour que les filles puissent pratiquer les danses traditionnelles locales et apprendre le Moken à d'autres enfants. Grâce à ce camp les filles Moken peuvent se rencontrer, créer des réseaux et échanger leurs expériences. Green nous explique : « **Le camp nous a appris qu'il y a différentes cultures [en Thaïlande] et qu'on devrait être fières. On apprend aussi qu'on peut faire de l'artisanat local, on peut faire des paniers ; on n'a pas besoin de les acheter.** »

Elles pensent qu'en faisant revivre l'identité Moken ce sont les perspectives de la communauté toute entière et même leur propre avenir qu'elles peuvent contribuer à faire évoluer. « **J'aimerais bien devenir chef et ouvrir mon propre restaurant. Un restaurant qui servirait de la cuisine Moken traditionnelle!** » s'exclame Green.

Hors de l'école

Selon l'UNESCO, il y a 39 millions de filles entre 11 et 15 ans qui ne sont pas scolarisées dans le secondaire inférieur.²⁹ Alors où sont ces

adolescentes ? Une sur sept est mariée avant d'avoir 15 ans.³⁰ Près de la moitié de toutes les filles des pays en développement sont mères avant d'avoir 18 ans.³¹ Si la tendance actuelle se perpétue, d'ici dix ans il y aura plus de 100 millions de filles qui seront mariées encore enfants.³²

Des restrictions légales officielles – telles que des lois fixant un âge minimum pour le mariage et le travail – ne sont qu'une faible protection pour les adolescentes. Dans 25 pays il n'y a pas d'âge spécifique pour l'éducation obligatoire et dans 44 pays les filles peuvent se marier plus jeunes que les garçons.³³ Dans 17 pays l'âge légal pour travailler est plus bas que l'âge de la scolarité obligatoire, ce qui annule toute protection légale de l'éducation.³⁴

Alors que 18 ans est l'âge légal du mariage dans la plupart des pays, il y a souvent une réserve qui donne aux parents le droit de consentir au mariage de mineures. En Asie du Sud, 48 % des filles sont mariées avant 18 ans. En Afrique le chiffre est de 42 % et en Amérique Latine et en Caraïbe il est de 29 %, avec des taux de mariage plus élevés dans les communautés rurales et pauvres.³⁵

Une fille adolescente n'est plus une enfant ; elle n'est pas encore une adulte non plus. Elle va vers un surcroît d'indépendance et de responsabilités. Mais elle est encore assez jeune pour avoir besoin d'être soutenue et guidée dans cette voie. Le défi consiste à prodiguer ce soutien et ces conseils dans un esprit de dignité et tout en contribuant à l'avancement de ses droits et opportunités.

Dans certaines cultures le passage d'enfant à adulte, de fille à femme, est brutal et l'idée de l'adolescence comme période de transition nécessaire n'est pas très courante.

PASSER DE L'ENFANCE À LA VIE CONJUGALE DU JOUR AU LENDEMAIN...³⁶

L'adolescence est une période du cycle de vie durant laquelle les enfants se familiarisent avec la pensée abstraite et sont de plus en plus capables de faire le lien entre valeurs et actions et entre actions et conséquences. C'est une période de développement physique, émotionnel, psychologique et cognitif durant lequel l'expérimentation et la prise de risque sont à la fois un processus normal et fondamentalement inscrit dans le développement du processus de décision. Pourtant, ces expériences sont refusées aux filles du Pakistan rural qui passent, pratiquement du jour au lendemain, de l'état d'« enfant », avec un accès extrêmement limité aux informations liées à la santé reproductive, à celui de femme mariée, avec toutes les responsabilités que cela implique.

Les filles ont tendance à se marier très jeunes : parfois dès leur premier cycle menstruel – entre 10 et 14 ans – ce qui est considéré comme l'arrivée de l'âge adulte. Pour les garçons aussi le mariage arrive tôt,



dans la deuxième moitié de l'adolescence, vers 15 ou 16 ans.

Avec le mariage, la transition d'enfant à adulte est instantanée. Pour les filles cela signifiera la fin de la scolarité et le début de la maternité. Le contexte religieux et culturel ne permet pas de passage graduel vers l'âge adulte qui impliquerait la compréhension des questions de santé sexuelle et reproductive avant de mettre la théorie en pratique.

Dans de nombreux cas, l'éducation aide les filles à passer à l'âge adulte. Elle aide à promouvoir la sensibilisation, l'indépendance et la compréhension de la participation qui sont nécessaires à la citoyenneté. Elle procure les informations et la confiance nécessaires à l'exercice de ses droits reproductifs. Elle favorise les compétences et le savoir-faire nécessaires avant d'entrer dans le monde du travail et développe le sens de l'engagement culturel.

Mais pour beaucoup d'autres filles, l'éducation est un obstacle à la transition vers l'âge adulte. L'éducation a alors pour fonction d'inculquer des valeurs qui confirment qu'une fille doit rester humble dans ses relations avec les garçons, les hommes et les femmes plus âgées. Cette forme d'éducation ne remet pas en question l'ordre politique, économique et culturel existant. Son rôle est de garder les filles « en sécurité » dans des contextes ordinaires, de les protéger jusqu'à ce qu'elles puissent devenir des épouses, des mères ou des travailleuses.

En fait l'éducation que les filles reçoivent est souvent un mélange des deux modèles décrits ci-dessus. Leur éducation limite certaines opportunités tout en ouvrant d'autres.

POURQUOI APPRENDRE POUR LA VIE EST-IL SI IMPORTANT POUR LES ADOLESCENTES?

Les adolescentes sont sur le perron de l'âge adulte. D'après une recherche, si une adolescente reste scolarisée et développe de vraies compétences, elle gagnera un meilleur salaire à l'avenir, se mariera plus tard et aura moins d'enfants qui seront en meilleure santé. À long terme, l'éducation secondaire protège les filles du VIH et du sida, du harcèlement sexuel et du trafic d'êtres humains. En bref, l'école secondaire, associée à des ressources et des connaissances pratiques, est un atout essentiel pour l'autonomisation, le développement et la protection des adolescents.

Jeune mère au Pakistan.

4 Pouvons-nous soutenir la révolution sociale que représente l'extension des prestations éducatives ?

Le nombre d'années de scolarité d'un enfant augmente régulièrement dans chaque région depuis 1970. Des études démontrent que, dans le monde entier, les filles peuvent maintenant finir 10 ans de scolarité dans leur vie entière et les garçons au moins 11 ans, avec de grandes disparités suivant les régions. Par exemple, une fille d'Amérique du Nord peut s'attendre à faire un an de plus à l'école qu'un garçon dans la même région, alors que dans l'Afrique subsaharienne les filles peuvent s'attendre à y passer un an de moins qu'un garçon.³⁷

Dans d'autres régions, de grands progrès au niveau national masquent des différences internes marquées, particulièrement au niveau du secondaire et du supérieur. En Chine, où les inscriptions dans le secondaire ont été parmi les plus spectaculaires au monde, seulement 3 à 5 % de la population rurale d'étudiants va à l'université contre 75 % d'étudiants en zone urbaine.³⁸ En Amérique Latine, où l'accès pour tous les étudiants a fortement augmenté, les filles dépassant les garçons pour le nombre d'inscriptions à tous les niveaux, il y a toujours des écarts significatifs entre les enfants des

zones rurales et ceux des zones urbaines. Le fossé entre les inscriptions des enfants issus de la campagne ou de la ville dans le secondaire est de plus de 17 % dans neuf pays et de 35 % dans trois pays.³⁹

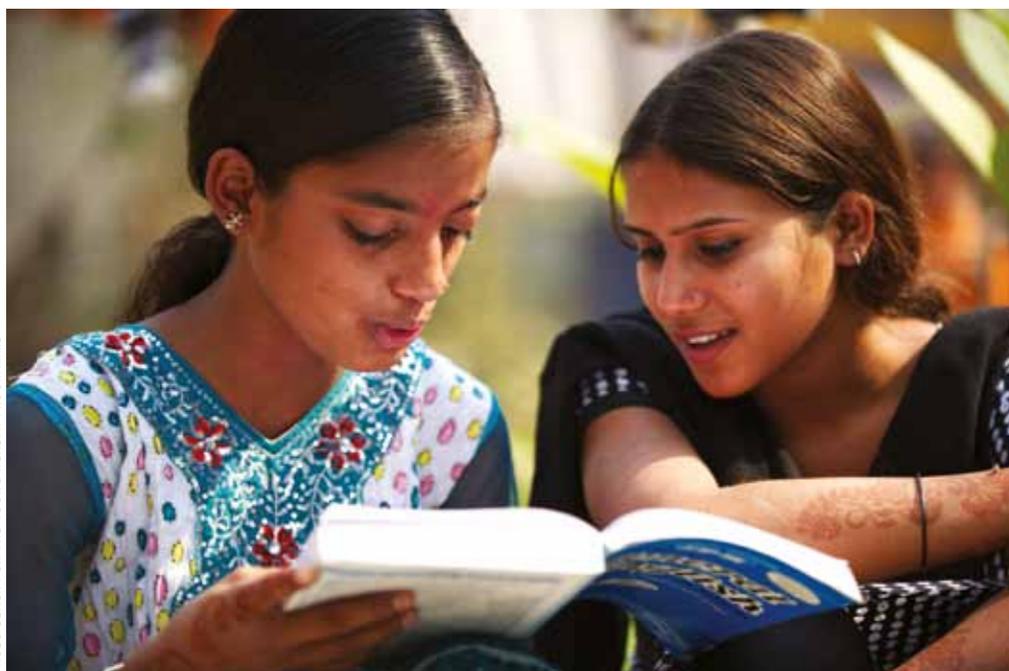
La crise actuelle peut représenter une menace pour l'accroissement des budgets au-delà de l'école primaire. On prédit constamment de fortes réductions de la croissance économique.⁴⁰ En même temps, dans certaines parties du monde, la croissance économique est visible, mais sans répercussion sur les conditions de travail.⁴¹

Quand on a peu de ressources et qu'il faut faire des choix, le développement inclusif orienté vers les plus démunis est souvent perdant car les puissants le présentent comme une concession faite à la croissance.⁴² Même en ce qui concerne l'extension de la scolarité primaire, une politique relativement controversée, un bon nombre d'études montrent à quel point il est difficile pour les fonctionnaires, professeurs et activistes non-gouvernementaux d'obtenir du soutien pour étendre le budget respectant l'égalité des sexes pour les plus démunis.⁴³ En période de difficultés économiques, la tendance politique est aux gains à court terme plutôt qu'à long terme.

D'après une étude on estime que pour arriver à la parité hommes-femmes dans l'éducation primaire par le biais de l'inscription universelle



Une classe en Chine.



À deux sur un livre d'école en Inde.

il suffirait d'augmenter la dépense publique sur l'éducation primaire d'un peu plus de 3 % par an en Asie du Sud, au Moyen Orient et en Afrique du Nord, mais de 30 % par an dans l'Afrique subsaharienne. Et il y est noté que pour atteindre de tels résultats dans l'éducation secondaire il faudrait encore davantage d'investissement.⁴⁴

Un journal de la Banque mondiale qui faisait des recherches sur les coûts pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD 3) – promouvoir l'égalité entre hommes et femmes et autonomiser les femmes – a observé que les gouvernements ne peuvent espérer atteindre aucun de ces objectifs sans accorder l'attention nécessaire aux interventions, actions et investissements spécifiques nécessaires pour atteindre les femmes laissées pour compte dans leur population. Selon ce rapport, investir dans les OMD 3 est primordial pour atteindre tous les autres objectifs du Millénaire car plus de 90 % des investissements pour l'accès à l'égalité hommes-femmes sont, en fait, mis en œuvre par le truchement d'autres objectifs OMD.⁴⁵

En 1992 la Banque mondiale a calculé les coûts de l'accouchement, de la mortalité infantile et de la mortalité maternelle en termes d'effets sur la santé, qui pourraient être évités par le biais de l'éducation des filles. En se servant du Pakistan comme exemple, ils sont arrivés à la conclusion qu'une année de dépenses pour l'éducation de 1000 filles – pour un coût estimé à 30 000 dollars (USD)

sur les 15 prochaines années – le Pakistan économiserait 48 000 USD en évitant 60 morts infantiles, 33 000 USD en évitant 5000 grossesses, et 7500 USD en évitant des décès maternels. Les économies sont donc de presque trois fois le coût de l'éducation de 1000 filles.⁴⁶ C'est un calcul un peu rudimentaire qui a toutefois eu pour effet d'encourager l'investissement dans l'éducation des filles.

Après tout, en 2004, la somme requise était moindre que celle que les États-Unis et l'Europe avaient dépensée en crème glacée (31 milliards de dollars) et pas beaucoup plus que leurs dépenses en cosmétiques (18 milliards de dollars).⁴⁷ Mieux encore, ce n'est que le 70ème des 1,6 billion de dollars que le monde a dépensé en armes en 2010.⁴⁸ Ce n'est pas juste un problème d'argent ; c'est une question de volonté politique et de clairvoyance.

Les objectifs des OMD sont sensés être atteints d'ici 2015. On s'attend globalement à ce que, malgré des bénéfices considérables, les objectifs éducatifs et d'égalité des sexes ne soient pas atteints.⁴⁹ On discute déjà beaucoup dans les organismes internationaux, nationaux, universitaires et non-gouvernementaux du programme de développement post-2015. Une partie de la discussion porte sur la possibilité qu'un seul ensemble d'objectifs communs – en se concentrant sur l'apprentissage plutôt que l'accès – puisse être la meilleure solution pour avancer, à moins que des objectifs régionaux particuliers ne soient plus adaptés.⁵⁰

APRÈS 2015 – UN OBJECTIF ÉDUCATIF UNIVERSEL POUR LE MILLÉNAIRE ?

En 2006, trois économistes d'Harvard ont proposé un nouvel objectif éducatif pour le Millénaire (*Millennium Learning Goal* ou MLG) pour remplacer les deux objectifs éducatifs actuels.⁵¹ Ils ont suggéré la mise en place de tests d'aptitude standardisés pour les enfants de chaque cohorte d'âge comme principale mesure éducative dans chaque pays. Un objectif éducatif pour le Millénaire permettrait de montrer les mesures éducatives et les standards internationaux sous un nouvel angle. Les pays ne comptabiliseraient plus le nombre d'enfants scolarisés mais ils essaieraient plutôt de déterminer combien d'enfants atteignent le niveau d'apprentissage requis pour chaque groupe d'âge.

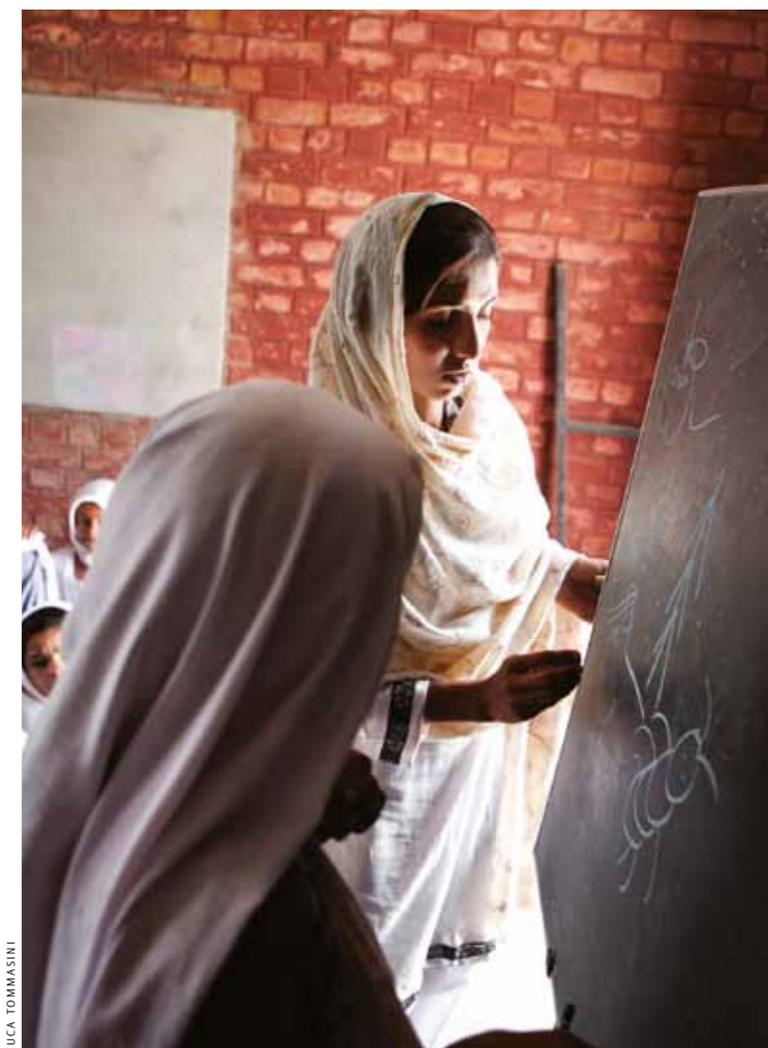
La communauté mondiale a en effet besoin de s'assurer que les enfants sortent de l'école en sachant lire, écrire, compter et exercer leur esprit critique. Cependant, l'alphabétisme pour l'alphabétisme, ce n'est pas suffisant. Le fait qu'un enfant sache lire ne veut pas pour autant dire qu'il ou elle sera automatiquement à même de trouver du travail ou de prendre des décisions qui apporteront le changement social dans sa communauté. Faire des tests est un moyen rapide de déterminer si ces compétences/savoirs peuvent être utilisés pour analyser, synthétiser, évaluer et créer des idées/du changement. Le problème n'est pas lié strictement aux tests et évaluations, mais à la façon dont ces tests sont structurés. Si un enfant est capable de lire quelques phrases, on considère qu'il ou elle sait lire et écrire et que l'apprentissage est fait. C'est une idée fautive. Si les tests (ou d'autres moyens d'évaluation) évaluaient aussi la compréhension, l'analyse, l'application et la synthèse de ce qui est lu, nous pourrions alors juger plus précisément de ce qui est appris.

Les tests « d'apprentissage » pourraient bien avoir pour effet de détourner les investisseurs des interventions qui visent tout ce qui entoure les filles dans l'éducation, et de se concentrer plutôt sur l'apprentissage ciblé pour réussir les tests.⁵² On a démontré à de nombreuses occasions que lorsque les tests sont le seul ou même le principal outil de mesure de la qualité de l'éducation, cela peut avoir un impact négatif sur l'environnement éducatif plus large, particulièrement pour les filles en difficulté.⁵³ En effet, la recherche originelle de Plan UK à partir d'une étude de base dans neuf pays d'Afrique, d'Asie et

d'Amérique Latine montre que les examens sélectifs sont une des barrières qui empêchent les filles, plus que les garçons, de passer aux classes supérieures.

En 2011, le « *Global Learning Compact* » de l'Institut Brookings a aussi souligné l'importance de l'apprentissage par rapport au nombre d'inscriptions.⁵⁴ Il reconnaît que la crise d'apprentissage est pire pour les filles et pour les enfants marginalisés, particulièrement pour ceux qui vivent dans des états fragiles et instables. Brookings en appelle à une plus grande variété d'engagement dans la qualité de l'éducation, y compris l'enseignement de compétences en matière de leadership ainsi que des créations de partenariats transversaux pour soutenir l'apprentissage.

Une école de filles au Pakistan.



5 Pas seulement des moyens justifiés par une fin

« Si une fille va au collège, elle sera plus instruite et ne se laissera pas faire pas les garçons, et cela pourra créer un problème dans la société. Les filles seront incontrôlables... elles pourront faire n'importe quel travail. »

Pêcheur, village de Mehar Parai, Pakistan

« L'éducation n'est pas seulement un arrangement fait pour former à développer des compétences (même si c'est important), c'est aussi la reconnaissance de la nature du monde, avec sa diversité et sa richesse, et l'appréciation de l'importance de la liberté et du raisonnement »

Amartya Sen⁵⁵

Pendant plus de 200 ans, un argument moral fort s'est élevé pour soutenir l'éducation pour les filles, fondé sur les droits de la personne et de l'égalité. Tout argument pour obtenir plus d'éducation et une éducation de meilleure qualité pour toutes les filles doit reconnaître, par conséquent, l'importance intrinsèque de celle-ci dans leur autonomisation, pas simplement dans sa valeur de répétition générale pour les futures travailleuses et mères du monde.⁵⁶

L'argument de l'autonomisation met l'accent sur la façon dont l'éducation devrait soutenir la dignité et le bien-être de chaque fille individuellement. C'est un encouragement supplémentaire à améliorer l'éducation pour qu'elle soit la clé des droits pour tous. Elle donne un point de vue sur l'éducation qui est associé de très près avec la dignité humaine, et n'est plus seulement un moyen d'arriver à une fin plus générale. Le pêcheur cité ci-dessus est peut-être horrifié par l'idée que des filles puissent être « incontrôlables », qu'elles puissent « faire n'importe quel travail » – autrement dit qu'elles dérangent l'équilibre des pouvoirs en place – mais on pourrait aussi voir cela comme l'une de finalités premières de l'éducation des filles et des jeunes femmes.

Le deuxième argument voit l'éducation des filles non pas pour elles, fondamentalement, mais pour les bénéfices que les autres en tirent par le biais de leur fertilité réduite, du soutien à l'éducation de leurs enfants, d'un plus grand potentiel de salaire, ou de la participation à la gouvernance. Cet argument « instrumental » ne fait pas le procès de l'éducation comme clé ou frein dans la vie d'une fille. Vue sous cet angle, l'éducation a une valeur et tient ses promesses dans la mesure où elle permet de débloquent des bénéfices économiques et sociaux pour la majorité.

Bien que les valeurs instrumentales et intrinsèques soient souvent contrastées quand il s'agit de l'éducation des filles et des femmes, en pratique elles se retrouvent fréquemment côte à côte. Ce rapport rassemble les deux côtés de l'argument en reliant certains aspects liés à des choix politiques pragmatiques avec une approche centrée sur déclarations et cadres des droits de la personne.

CADRE JURIDIQUE⁵⁷

- Droits à l'éducation : accès et participation.
- Droits au sein de l'éducation : environnements, procédés et résultats dans le respect de l'égalité des sexes.
- Droits au travers de l'éducation : soutien à l'égalité des sexes amenant une plus grande justice sociale.

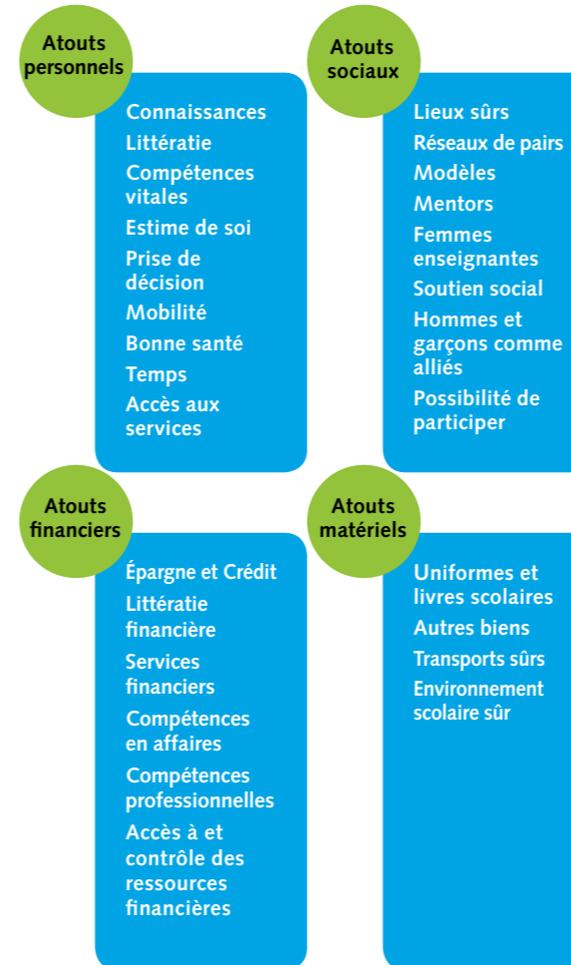
Il est aussi important de reconnaître qu'en cherchant à faire valoir leurs droits à l'éducation, au sein de l'éducation et à travers l'éducation, elles évoluent dans un réseau plus large de relations hommes-femmes dans leur communauté, leur famille et la société dans laquelle elles vivent.⁵⁸ L'éducation n'opère donc pas en vase clos et, même si les droits éducatifs des enfants peuvent être assurés, on ne peut être sûr qu'il en résultera un changement social plus important.

En faisant en sorte que ce rapport se penche à la fois sur les promesses que représente l'éducation des filles et sur les difficultés qu'elles rencontrent, nous nous sommes donc servis de cette structure pour analyser leur droit à l'éducation et dans l'éducation. Cela nous permet d'examiner ce qui se passe à l'intérieur et autour de l'école et de voir comment ces processus influent sur l'égalité et l'inégalité des sexes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

Les droits des filles sont inestimables, mais il est tout aussi important qu'elles aient les outils pour les exercer. Cette approche nous permet de nous concentrer sur leur autonomisation – c'est-à-dire le fait qu'une fille agisse et assume ses choix – plutôt que sur ce qu'elles réussissent. De cette façon, nous pouvons étudier leur façon d'opérer dans le monde en fonction de leur instruction – et en particulier si celle-ci leur donne la capacité de surmonter des obstacles qui les empêcheraient de vivre la vie qu'elles ont choisie.

DES ATOUTS ET DES COMPÉTENCES CAPITALLES POUR SAUVEGARDER SON AVENIR⁵⁹

Les atouts qui peuvent faciliter l'autonomisation et les droits des adolescentes, par le biais de l'acquisition d'un large éventail de compétences requises pour prendre leurs décisions et participer pleinement à la société qui les entoure :



En utilisant le cadre juridique, le chapitre 2 se concentrera sur l'accès pour toutes les filles et sur ce qu'il signifie, particulièrement pour celles qui sont en difficulté. Le chapitre 3 examinera l'expérience de l'éducation telle qu'elle est vécue par les filles, y compris la façon dont les processus d'apprentissage et d'enseignement peuvent répondre à leurs besoins.

En s'appuyant sur l'approche des « capacités », le Chapitre 4 étudiera la façon dont l'éducation aide les filles à construire leur capacité à garantir une meilleure santé,

développer des relations respectueuses, trouver un bon travail, et prendre part au processus de décision et à la politique.

Dans chaque chapitre l'analyse, bien qu'appliquée à l'expérience des filles et à l'éducation-même, étudiera le réseau plus large des relations hommes-femmes au sein desquels écoles et enfants agissent, l'impact du monde extérieur, et les processus associés qui contribuent à l'égalité des filles.

La vraie promesse de l'égalité

La discrimination affecte la vie des filles et des femmes de l'enfance à l'âge adulte. Elle contribue à un fort taux de mortalité infantile, à une réussite scolaire faible, et aux échecs quant à la protection des enfants. Elle affecte aussi la survie économique de familles et la participation des enfants et des jeunes aux décisions familiales et communautaires. Beaucoup de violations des droits des enfants trouvent leur source dans l'inégalité hommes-femmes, dans l'exclusion et l'injustice. Ce rapport défendra la position selon laquelle l'éducation devrait jouer un rôle à la fois protecteur et transformateur dans la construction d'une société qui respecte les droits de tous ses membres. En se concentrant sur l'expérience d'adolescentes et les obstacles particuliers qui les empêchent d'accéder à une éducation de qualité, nous plaiderons non seulement pour leurs droits en tant qu'individus mais pour leur droit à être des membres actifs et créatifs des communautés qui sont les leurs. Les filles que nous avons rencontrées et à qui nous avons parlé au cours de notre recherche nous ont montré leurs capacités, leur enthousiasme et leur détermination. Elles connaissent la valeur de l'instruction, et dans les histoires de Faith, Talent, Suri et Harika nous voyons bien qu'elles se battent pour les choix qu'elles désirent. En soutenant des filles comme elles nous soutenons aussi quelque chose de plus grand – l'engagement pour l'égalité.

Des étudiants au Vietnam.



NICHOLAS JACKA

PARCE QUE JE SUIS UNE FILLE : ENQUÊTE EN LIGNE SUR L'ÉDUCATION DES FILLES

INTRODUCTION

Avant de préparer ce rapport sur l'éducation des filles, l'équipe de « Parce que je suis une fille » a fait un sondage en ligne pour pouvoir fournir des indications sur la façon dont les experts de l'éducation et du développement voient les challenges de l'éducation des filles et les réactions qu'elle provoque. Ce sondage nous a permis de retracer certains des points cohérents qui, sur plusieurs régions, nous ont prouvé qu'il y a des questions qui transcendent cultures et zones géographiques. Par exemple presque la moitié d'entre eux considéraient que la pauvreté était l'obstacle principal à la scolarité tandis que 24 % citaient la sous-évaluation des filles.

Quand on leur a demandé de choisir un seul obstacle, les personnes interrogées trouvaient que l'enquête ne prenait pas assez en compte la nature complexe de ce qui fait obstruction à l'éducation des filles, la façon dont pauvreté et culture interagissent et se renforcent mutuellement. Nous faisons ressortir cette difficulté dans les nombreux commentaires cités ici.

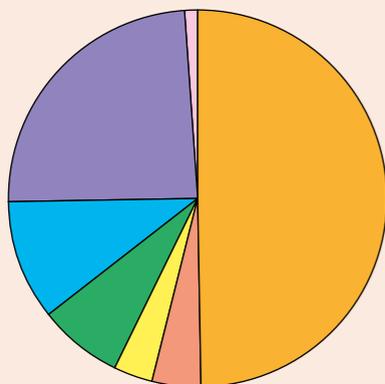
Résultats de l'enquête

Informations générales :

- Le nombre total de personnes interrogées était de 264
- Les trois-quarts d'entre elles étaient des femmes ; un quart était des hommes
- Plus d'un tiers des sondés (39 %) travaillaient en Afrique, d'autres en Europe/Amérique du Nord (26 %) et en Asie (21 %). Seuls 3 % venaient d'Amérique Latine, 2 % du Moyen Orient et idem pour l'Océanie.
- Les personnes qui ont répondu cumulaient un total de 4 540 années d'expérience dans l'éducation et le développement.

LES OBSTACLES À L'ÉDUCATION DES FILLES

Question 1 : Selon vous, quel est l'obstacle principal à la scolarité des filles ?



- Carence économique (pauvreté du ménage)
- Poids des corvées ménagères
- Distance de l'école
- Qualité de l'école
- Attitude négative des parents vis-à-vis de l'école
- Pas de valeur accordée aux filles
- Conflits en cours ou agitation civile

Presque la moitié des interrogés (49 %) ont cité une **carence économique** – la pauvreté des ménages – comme étant le principal obstacle à la scolarité des filles ; la sous-évaluation des filles arrivait tout de suite après (24 %). Quelques-uns ont sélectionné les conflits ou l'instabilité civile.

On doit noter que la plupart des sondés ont répondu « tous les éléments proposés » pour signifier qu'il n'y avait pas un seul obstacle, mais plusieurs ; que plusieurs facteurs entraînent en jeu.

Quazi Afroz Jahanara, Université de Dhaka : « Au Bangladesh, mis à part des attitudes négatives, les écoles ne sont pas attentives au genre. Les gens n'attribuent pas de valeur aux filles ; le dénuement économique, la discrimination sexuelle et la forme de harcèlement sexiste appelée « *Eve teasing* » sont les freins majeurs à l'entrée des filles à l'école. »

Ijeoma Ebere-Uneze, Commission nationale des universités, Abuja, Nigéria : « Les obstacles à la scolarité des filles ne peuvent pas être les mêmes partout parce que les circonstances de chaque lieu sont aussi uniques que le lieu en question. Par exemple au Nigéria on peut trouver que c'est à cause d'une attitude parentale négative dans le Nord Est et le Nord Ouest, alors qu'il s'agirait plutôt de la pauvreté dans le Sud Est, et le Sud Ouest. »

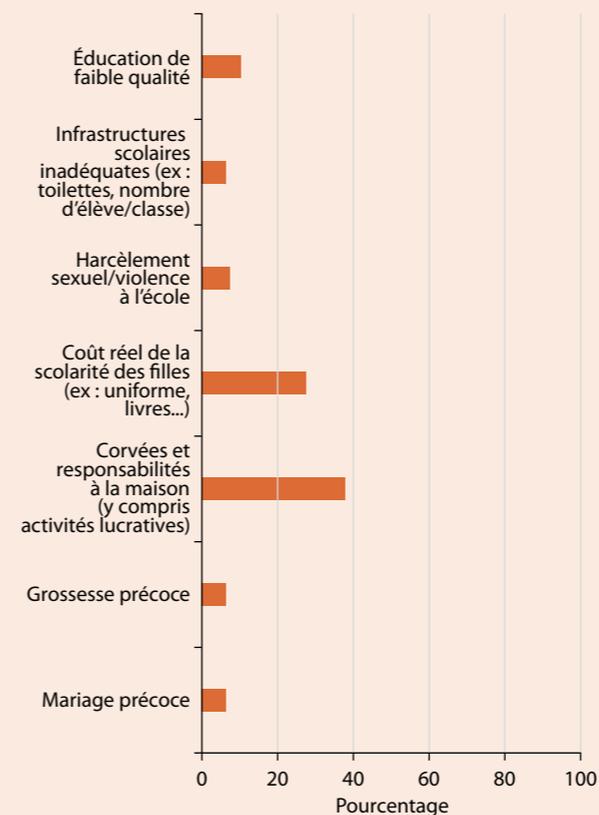
Albert Motivans, Institut de statistique de l'UNESCO :

« Cela dépend du contexte et de la façon dont les différents facteurs (culture/valeurs/tradition/rôles, retard économique, flexibilité des budgets de l'éducation) interagissent, mais en général j'aurais tendance à trouver que dans les pires cas il s'agit d'un lien avec la culture/le rôle des filles/femmes. La pauvreté empêche aussi les garçons d'aller à l'école, mais quand c'est combiné avec des opinions traditionnelles sur la place des filles, cela peut accentuer encore le désavantage. »

Dr Leemamol Mathew, Institut du Management Rural Anand (IRMA), Inde :

« Un de mes derniers travaux de terrain dans le village isolé de Gujarat m'a donné quelques raisons, comme la distance par rapport à l'école, le dénuement économique, les abus sexuels, et l'attitude des parents vis-à-vis du mariage des filles à un très jeune âge. »

Question 2 : Quels sont selon vous les principaux problèmes qui affectent l'assiduité et le maintien en milieu scolaire des adolescentes ?



La corvée de bois au Niger.

Plus d'un tiers du panel (35 %) ont répondu que pour eux c'étaient les corvées et les responsabilités domestiques – y compris les activités pécuniaires – qui représentaient le problème le plus crucial dans l'assiduité et le maintien en milieu scolaire des adolescentes. 27 % d'entre eux ont donné le coût même de la scolarité – par exemple l'uniforme, les livres, le transport, la cantine – comme réponse.

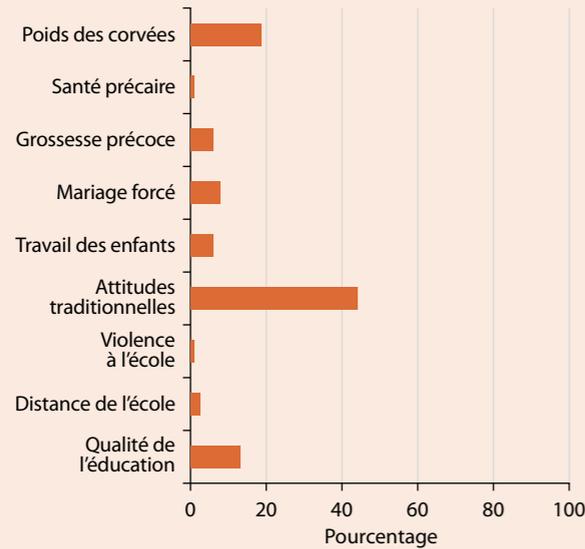
Là encore, la plupart des personnes interrogées ont répondu « tous les éléments proposés », indiquant ainsi qu'ils trouvaient qu'il n'y avait pas une seule réponse singulière mais que c'était plutôt une multitude de facteurs spécifiques au contexte qui avaient un impact sur l'assiduité et le maintien à l'école.

Ron Watt, CARE Cambodge : « Nos recherches ont révélé que tous les éléments proposés sont des problèmes significatifs rencontrés par les filles autochtones au niveau de l'accès au secondaire. »

Hélène Rama-Niang, Aide et Action : « Ce sont les politiques inadaptées, parce que la participation des femmes et des filles dans les processus de développement de tout pays dépend de la démocratisation réelle de l'école ; et surtout, l'assiduité et le maintien en scolarité des filles au regard des politiques favorables – le soutien matériel, technique et financier – qui existent. »

Nancy Kendall, Université de Wisconsin-Madison : « Ce sont tous des problèmes, même si je pense que les trois derniers sont les plus importants. Je les décrirais moi-même comme la « sexualisation des étudiantes adolescentes ». »

Question 3 : Quel est selon vous l'obstacle le plus important au maintien des filles à l'école pendant au moins neuf ans ?



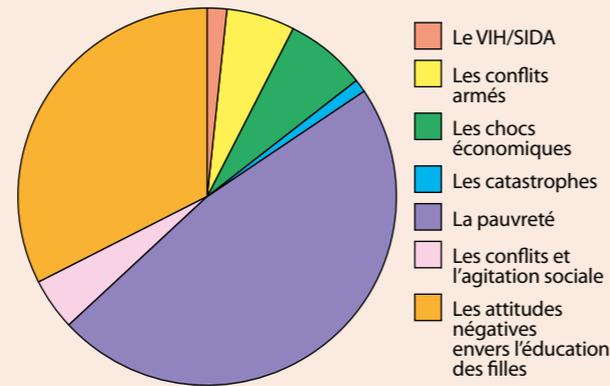
Quelques 44 % des personnes interrogées ont trouvé que les attitudes traditionnelles étaient un des obstacles les plus importants au maintien des filles à l'école durant un minimum de neuf ans ; 18 % ont trouvé que c'était la lourdeur des corvées ménagères.

Samantha French, WaterAid : « Dans une étude au Burkina Faso nous avons trouvé que c'était dû aux attitudes traditionnelles/manque de valeur donnée aux filles, associés à la pauvreté. »

Luz Maceira Ochoa, Espacio Feminista : « Beaucoup de gens au Mexique ne restent pas à l'école aussi longtemps. Presque 33 % de la population mexicaine n'a pas atteint un niveau basique d'éducation. L'état ne procure pas de dispositif à cet effet. »



Question 4 : Dans votre expérience, quel est le problème international qui selon vous entraînerait l'abandon de la scolarité chez les filles ?



Presque la moitié des personnes interrogées (47.5 %) ont répondu que c'était la pauvreté qui était la cause principale de l'abandon de la scolarité chez les filles, suivie par 32 % qui l'attribuaient aux attitudes négatives envers l'éducation des filles.

L'ÉDUCATION DES FILLES – GÉNÉRALITÉS

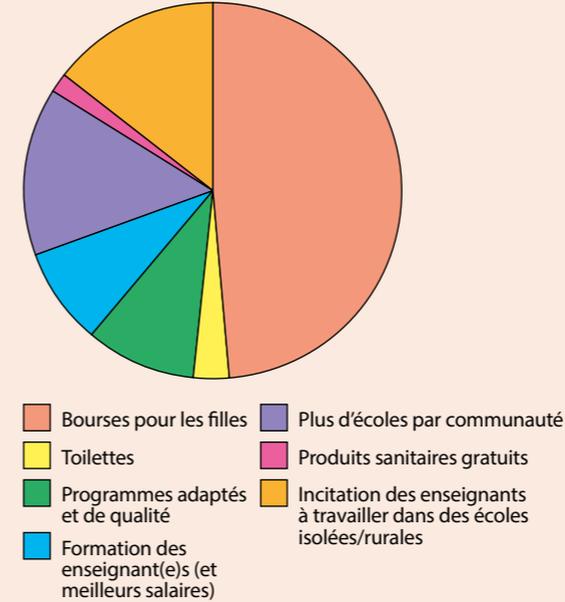
Question 5 : À votre avis, quel est le groupe de filles le plus susceptible d'être exclu de l'école ?



Un tiers des personnes interrogées (31 %) a répondu que c'étaient les filles du quintile économique le plus bas qui étaient les plus susceptibles d'être exclues de la scolarité, suivies par les filles vivant dans des régions isolées et reculées (21 %) et les filles vivant avec un handicap (20 %).

L'ÉDUCATION DES FILLES – SOLUTIONS

Question 6 : Quelle est selon vous la meilleure intervention pour maintenir les filles en scolarité ?



Selon la moitié des personnes interrogées (48 %), ce sont les bourses pour les filles qui représentent l'intervention la plus importante pour le maintien des filles à l'école. Après cela, ils ont donné autant d'importance aux démarches incitatives encourageant les professeurs à enseigner dans des communautés rurales (14 %) et le développement de plus d'écoles communautaires. Peu de personnes ont répondu que la gratuité des produits sanitaires était une intervention qui permettrait de maintenir les filles à l'école.

Prof Lynn Davies, Centre for International Education and Research, Université de Birmingham : « Les bourses fonctionnent bien dans les zones pauvres ; ailleurs je dirais : des écoles accueillantes pour les enfants combinant tous les éléments proposés ci-dessous. »

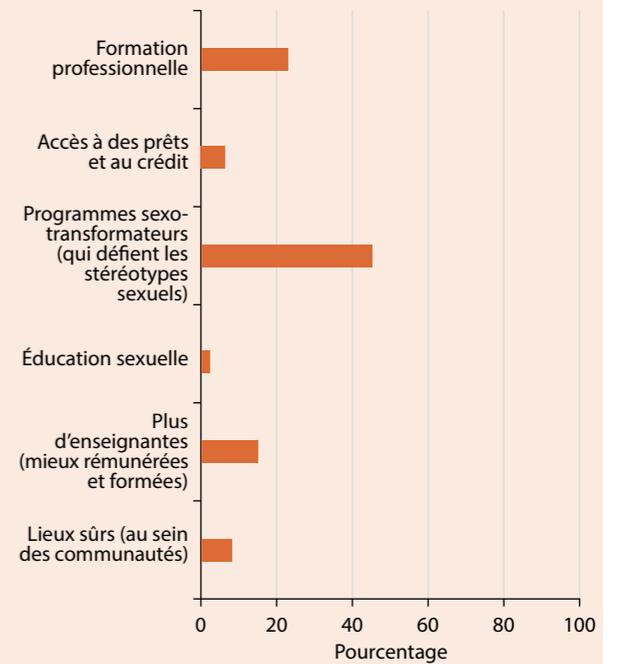
Kamba, Rooftops Canada Foundation : « Il faut créer de la stabilité politique là où il y a conflit, et promouvoir les changements culturels. »

Bridget McElroy, IFESH (Afrique) : « Il y a un grand besoin de formation pédagogique qui sensibilise au genre pour de nouveaux professeurs JEUNES et sans formation. De plus, il faut absolument réduire le nombre d'élèves par enseignant dans les classes. »

Wezi Moyo, Action Aid International, Malawi : « Il faut combattre la violence à l'école qui mène à l'intérêt malsain pour la fille en tant qu'objet sexuel. »

Question 7 : Quelle est selon vous la meilleure intervention pour faire en sorte que les filles développent les compétences dont elles ont besoin pour réussir dans la vie ?

Beaucoup des personnes interrogées ont répondu que des programmes agissant sur la perception du genre qui remettent en question les stéréotypes sont le meilleur moyen de faire en sorte que les filles développent les compétences nécessaires pour réussir dans la vie.



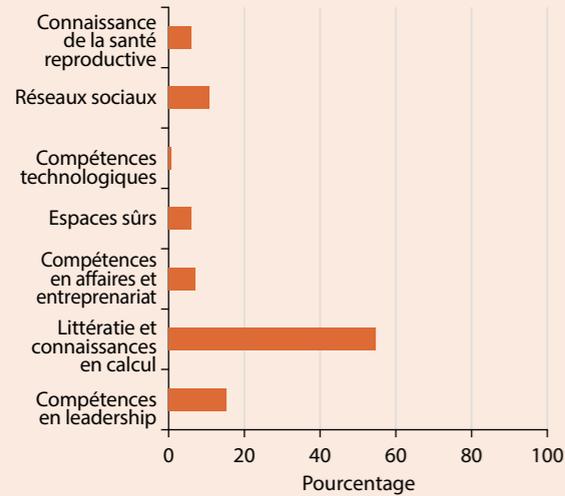
Lesley Brewer, Université de Nottingham : « La sensibilisation des leaders politiques aux problèmes de genre et à l'importance d'instruire les filles pour leur vie. Cela peut mener à tous les éléments proposés ci-dessus. »

SY Agathe, Plan Burkino Faso : « Il faut introduire des modules de formation à l'éducation primaire et secondaire sur des sujets tels que "améliorer la confiance en soi"; "les droits de la personne : l'égalité entre l'homme et la femme"; "valeurs éducatives"; "apprendre à diriger". »

Dr Leemamol Mathew, IRMA, Anand, Inde : « Comme beaucoup de femmes sont victimes de tromperies à cause de leur illégitimité, je pense qu'il faudrait que, tout en leur donnant une formation professionnelle ou une formation pratique, les écoles s'assurent qu'elles sachent lire et écrire avant de quitter l'école. »

Question 8 : Qu'est-ce qui d'après vous est le plus grand bénéfice de l'école pour les filles ?

Plus de la moitié des personnes interrogées (54 %) ont choisi la lecture et le calcul comme étant le plus grand bénéfice pour les filles. On trouvait ensuite les compétences en matière de direction (15 %) et les réseaux sociaux (10 %), tandis que seules 0,6 % ont choisi les compétences techniques.



Ogochukwu Ekwonchi, Maître de conférences, Afrique : « Avec une qualification et un travail, une fille est financièrement tirée d'affaire, mariée ou non. »

Lois Cochrane, The School Club, Zambie : C'est forcément une combinaison de tous les éléments proposés. Par exemple, les jeunes femmes ont besoin de comprendre la santé reproductive, de savoir lire, écrire et compter, tout en ayant la confiance en elles nécessaire pour démarrer leur propre entreprise si c'est ce qu'elles veulent faire (car il y a tellement d'opportunités économiques qui éclosent à l'intérieur de la collectivité locale).

Wezi Moyo, Action Aid International, Malawi : « Une femme instruite va forcément prendre des décisions indépendantes, elle est moins vulnérable à la violence envers les femmes et au VIH et au sida. »

Question 9 : Quel est, selon vous, le pays qui a le plus progressé au niveau du taux de scolarité des filles dans le secondaire, et pourquoi ?

Presque un dixième des personnes interrogées ont nommé le Bangladesh comme pays à la pointe des inscriptions, suivi de près par le Rwanda (7 %) et le Kenya (5 %). Le panel a mentionné l'île Maurice, qui a obtenu la parité hommes-femmes au niveau universitaire, et l'Afghanistan qui était prometteur en 2002 et 2003, puis qui s'est délité petit à petit.

Le Bangladesh : Les personnes interrogées ont mentionné les programmes solides de protection sociale mis en place par le gouvernement, les incitations financières telles que des allocations, des cours gratuits et la mobilisation sociale comme autant de raisons pour lesquelles elles avaient choisi le Bangladesh comme pays qui avait le plus progressé au niveau de la scolarité des filles. Cependant Nitya Rao, de l'Université d'East Anglia, suggère que « la qualité de l'éducation au Bangladesh n'est pas très bonne, et l'éducation ne joue pas forcément un rôle transformatif. »

Le Rwanda : Le panel a noté le remarquable rétablissement après le génocide, le système politique, et les politiques et programmes développés au travers de partenariats collaboratifs avec des organisations telles que le FAWE et l'UNICEF.

Le Kenya : Le panel a cité les campagnes de sensibilisation, la politique de gratuité de l'éducation primaire, et la présence d'une avocate nationale des droits des filles en tant que raisons de citer le Kenya comme le pays le plus avancé en termes de scolarité.

Classe de primaire au Bangladesh.



AFM SHAMSUZZAMAN



Des écolières au Ghana.

JANE HAHN

RÉSUMÉ

Les résultats de cette courte enquête ont peint le triste paysage de l'état des lieux de l'éducation des filles autour du globe. Des obstacles multiples, y compris la culture, les privations économiques, les conflits et le manque de volonté politique ont fait que beaucoup des personnes interrogées ont fait remarquer qu'il n'y a pas de quoi se féliciter malgré les progrès.

« Il doit y avoir une volonté de tous les pays de faire fonctionner une politique. À moins de cela, j'ai bien peur qu'une déclaration de victoire ne soit, dans la guerre contre le manque de fréquentation des écoles par les filles, bien prématurée. »

Ogochukwu Ekwonchi
Maître de conférences, Afrique

Des experts ont souligné que certains sujets, comme la violence, continuent à être délaissés et demandent une législation ad-hoc. « Je travaille en Namibie, où les filles n'ont pas le droit de continuer l'école si elles tombent enceintes. De plus, le fort taux de violence contre les femmes et les filles y est oppressant et prohibitif. Les filles dans mes classes disent que quand les hommes les battent, c'est qu'ils les aiment », a dit le Dr Tara Elyssa, conférencière à la retraite et administratrice.

D'autres ont répondu à l'appel pour accroître l'attention sur la violence contre les filles : « En dépit de tous les facteurs qui vont contre l'éducation des filles, la violence reste ce qu'il y a de plus commun, et il y aurait beaucoup à faire de la part des institutions et des états pour endiguer ce phénomène : que ce soit au foyer, à l'école ou dans la société en général. Mais surtout, la quête de l'éducation pour les filles devrait se faire avec l'aide des filles elles-mêmes dans tous les pays, avec la possibilité de tisser de nouveaux réseaux pour partager les expériences et le savoir », dit Ngende Nathalia Dibando de Plan International.

Cependant, malgré ces difficultés, tous ont été d'accord sur un point : l'éducation est absolument essentielle pour atteindre l'égalité des sexes. « L'accès à l'éducation est une noble entreprise qui ouvre des horizons, et cela plus encore pour les femmes qui pourraient transmettre et avoir un impact sur leurs propres familles et sur la société en général. » a conclu Mary Getui de l'Université catholique d'Afrique de l'Est et du Conseil national de lutte contre le SIDA, en Afrique.



S'inscrire ne suffit pas : l'accès des filles à l'éducation

2

- Des inégalités masquées : les filles les plus défavorisées et les plus isolées ne sont pas scolarisées.
- La mesure du succès : les chiffres des inscriptions augmentent, mais qu'en est-il de l'assiduité ?
- Qu'avons-nous appris à l'école ? Recherche primaire dans 4 pays.
- Pourquoi les adolescentes abandonnent l'école.
- Les contraintes persistantes du genre : la place d'une fille est à la maison

"Les bénéfices de son passage à l'école ne se voient pas encore... Une fois qu'elle aura toute l'instruction qu'il lui faut, elle trouvera probablement un emploi, ce qui m'aidera à résoudre mes problèmes."

Mère de Biritu, 15 ans, Éthiopie rurale¹

ANNIE MPALUME
Une adolescente sur quatre n'arrive pas au secondaire inférieur ; beaucoup abandonnent

dès le primaire, d'autres pendant la transition du primaire au secondaire.² Beaucoup vont à peine à l'école. Une recherche récente de Plan a montré que sur une étude portant sur neuf pays presque 8 % des filles n'avaient jamais été inscrites à l'école et que l'inscription n'était pas en soi une mesure fiable de l'assiduité des élèves.³ On ne peut pas vraiment savoir combien d'adolescentes fréquentent régulièrement l'école et on en sait encore moins sur ce qui pourrait aider à les scolariser durablement.

Ce chapitre se propose d'explorer la réalité derrière les statistiques d'inscriptions mondiales et les progrès faits pour aller vers la parité filles-garçons dans l'éducation. Durant l'adolescence, l'engagement des filles dans le système formel d'éducation, ou dans quelque forme de scolarité que ce soit, est parfois imprévisible. Le temps dont disposent les jeunes filles est de plus en plus limité en grandissant. Leur rôle domestique et reproductif est susceptible de prendre la priorité sur leur scolarité.

Les systèmes de bourses, de transferts monétaires conditionnels, les écoles communautaires et l'enseignement fait par des femmes ont tous été cités comme initiatives permettant d'aller vers l'accès à une éducation

qui fait sens. Mais en réalité, les preuves sont limitées – on ne peut pas être sûr de ce qui pourrait fonctionner, ni où et comment cela pourrait fonctionner.

Il en est ainsi en dépit du fait que dans les 10 dernières années beaucoup de pays ont fait de grands pas vers l'accès à l'éducation pour tous les enfants, et pour les filles en particulier. Quelques 91 pays sont en bonne voie pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement de l'accès à l'éducation primaire et de la parité filles-garçons à ce niveau d'ici 2015.⁴ Aujourd'hui, plus que jamais, les jeunes passent une grande partie de leur adolescence scolarisés. Les adolescentes en 2009 ont atteint une moyenne de 6 ans d'éducation dans leur vie entière – contre moins de 4 ans en 1990.⁵ Les tendances mondiales au niveau de l'augmentation de la population, des améliorations de la santé et du développement de l'urbanisation ont toutes contribué à atteindre ces chiffres, mais ces résultats sont surtout dus à l'augmentation considérable des investissements et de l'engagement à l'accès à l'éducation tout autour du globe.⁶

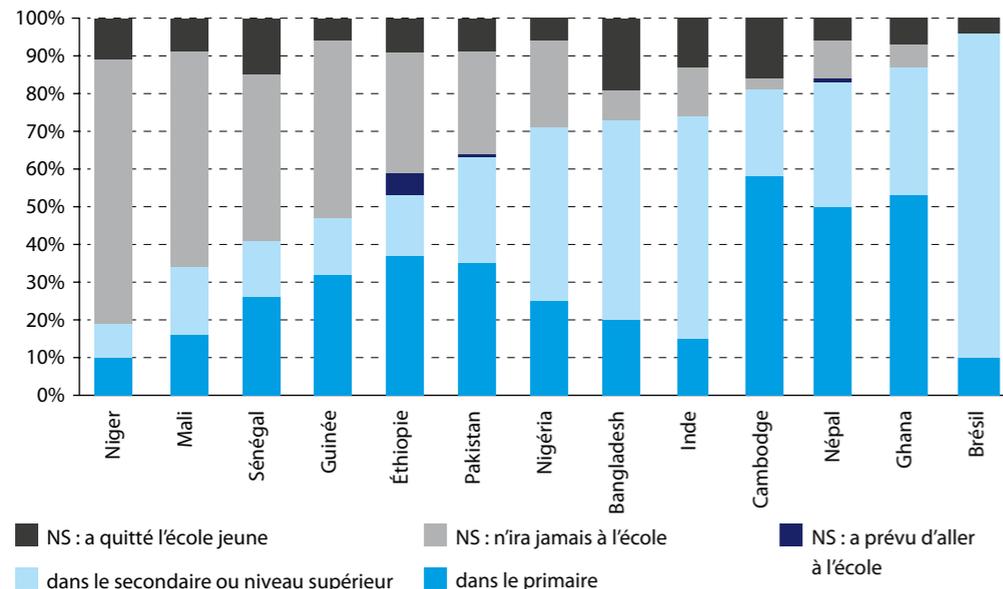
Il est juste qu'on se réjouisse de ces résultats, de même qu'on se félicitera en 2015 quand les chefs d'états se réuniront aux Nations unies pour faire le rapport des progrès des OMD – mais ce n'est qu'une pièce du puzzle.

L'augmentation considérable du nombre de jeunes inscrits à l'école secondaire est dominée au niveau mondial par celle de deux pays : la Chine et l'Inde. Entre 1970 et 2009, les inscriptions au collège sont passées de 52 à 100 millions en Chine et de 21 à 102 millions en Inde.⁷ Ces chiffres représentent, avec la Chine et l'Inde, presque la moitié de l'augmentation mondiale des inscriptions dans le secondaire de cette génération – de 196 millions en 1970 à 531 millions d'élèves en 2009 – ce qui occulte le peu ou l'absence de progrès d'autres pays.⁸

Si le rythme auquel les inscriptions des filles augmentent en Asie du Sud, Afrique subsaharienne et Asie orientale a été significatif – et plus rapide que celles des garçons, il faut préciser que celles qui augmentent le plus appartiennent plutôt à des milieux urbains et riches.⁹ Même dans les pays qui s'alignent progressivement sur les objectifs de nombre d'inscriptions et de parité hommes-femmes dans le monde, les filles ressortant des communautés les plus démunies, les plus inaccessibles et les plus victimes de discrimination sont toujours en reste.¹⁰

Comme le montre le tableau ci-dessous, il y a d'énormes différences entre pays selon que les filles sont scolarisées ou non, et selon leur niveau.¹¹

Pourcentage de filles entre 11 et 16 ans (en âge d'être dans le secondaire inférieur) scolarisées ou non, par pays, dernière année de référence disponible



1 Un constat réaliste

« La vie ici c'était dur! L'éducation des filles n'était pas une priorité pour la majorité des gens. La plupart des gens mariaient leurs jeunes filles pour échapper à la misère noire. L'eau, la santé et la nourriture étaient les besoins les plus pressants des communautés. »

Ayesha, 14 ans, Sud-Soudan

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, la vie des adolescentes est dynamique, affectée par leur niveau de maturité, par leur lieu de vie, les saisons, l'évolution de leur santé, de leur bien-être et du revenu du reste de leur famille, ainsi que par les traditions et pratiques néfastes.¹² Bien que l'éducation leur offre potentiellement de nouvelles opportunités, une pauvreté qui dure et des stress récurrents tels que la maladie ou des chocs environnementaux poussent certaines familles à faire une série de compromis. Il leur faut trouver un équilibre entre le besoin de survie dans le présent et tout gain potentiel dans le futur pouvant éventuellement découler du maintien de leur enfant à l'école.¹³ En termes de financement gouvernemental mais aussi d'attitude et d'attentes parentales, des progrès ont été faits ; nous savons grâce à l'étude de cohorte « Choix réels, vies réelles » de Plan que beaucoup de parents veulent l'instruction pour leurs filles aussi bien que pour leurs fils.¹⁴ Cependant, les

réalités de la vie quotidienne peuvent prendre le dessus sur leur engagement personnel aussi bien que sur l'efficacité de la législation et de la disposition nationales.

Dans ce chapitre nous explorerons, tout d'abord, ce que cachent les chiffres nationaux et mondiaux, en nous concentrant sur les filles qui ne sont pas prises en compte par les méthodes de suivi internationales – celles qui sont marginalisées de par leur lieu de vie, leur appartenance ethnique et leur extrême pauvreté. Nous examinerons aussi la façon dont les succès sont mesurés et dont ces mesures, qui ne s'attachent qu'aux inscriptions, contribuent à dissimuler les vraies expériences de bien des adolescentes. Enfin, nous regarderons en détail les raisons qu'ont certaines filles de ne pas s'inscrire, d'abandonner l'école, et ce qui est fait pour traiter ces problèmes.

Pour beaucoup de garçons, l'adolescence est un moment de plus grande liberté et de plus grande indépendance. Pour les filles cela peut être le contraire et l'éducation, le fait même d'aller à l'école, peut représenter une chance de conserver leur place dans le monde hors du foyer familial, et d'y contribuer.

« Je préférerais être un garçon. Ils peuvent aller où ils veulent sans crainte... leurs parents ne s'inquiètent pas autant... C'est mieux d'être un garçon. Ils souffrent moins dans leur vie. »

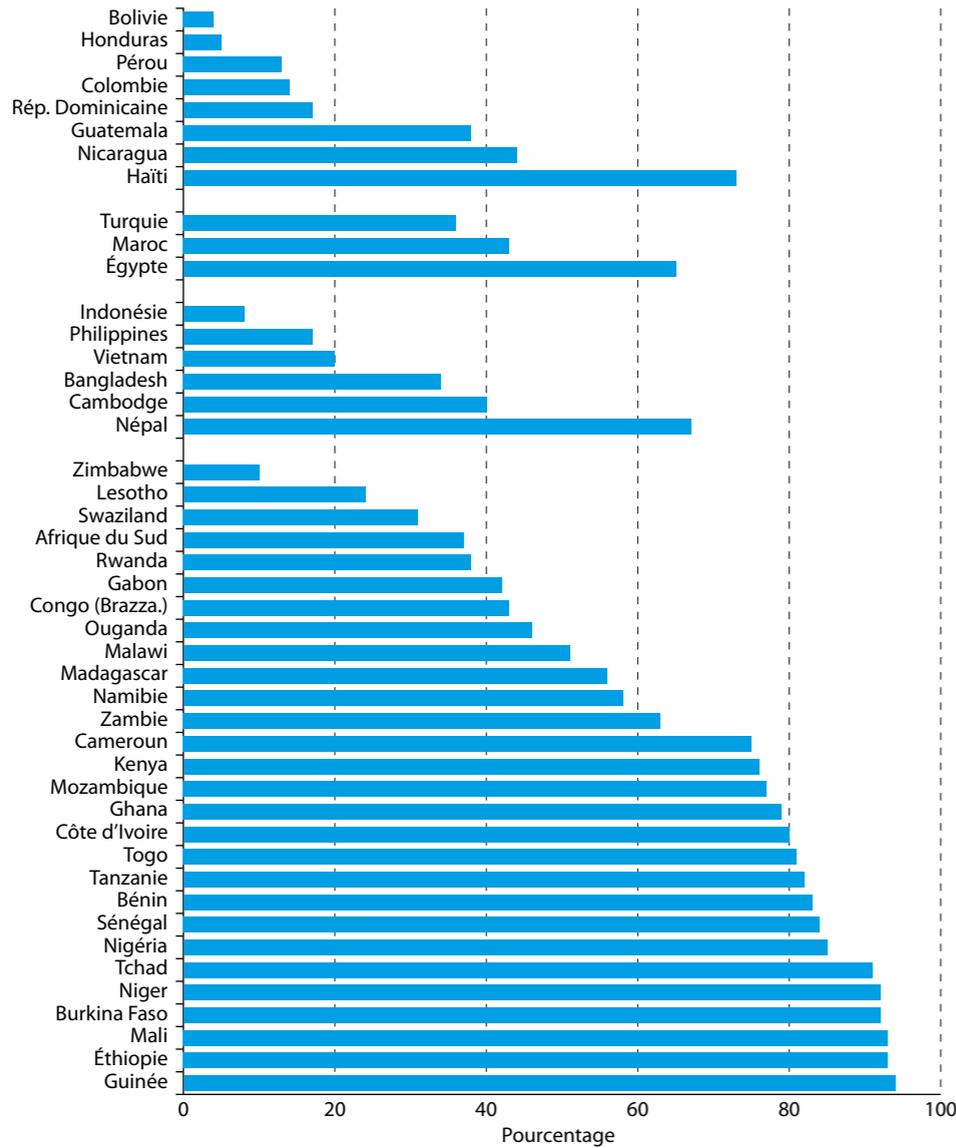
Sur, 13 ans, Thaïlande



Sur et sa petite sœur à la lessive.

Pourcentage des filles entre 10 et 14 ans qui n'ont jamais été scolarisées sur la totalité des filles entre 10 et 14 non scolarisées

La plupart des filles non-scolarisées (entre 10 et 14 ans) n'ont jamais été scolarisées dans le système éducatif formel



2 Des inégalités masquées

« Dans beaucoup d'environnements défavorisés les parents sous-investissent dans la scolarité de leurs enfants même quand il n'y a pas de frais et que les résultats sont bons. C'est parce que pour la survie de base ils ont besoin de la participation de leurs enfants dans le travail nécessaire à la subsistance de la famille. »

Cynthia B Lloyd, Spécialiste en matière d'éducation¹⁵

Lorsqu'on décortique les statistiques nationales pour examiner les différents aspects de la vie de famille et la façon dont, avec la société au sens large, ils se répercutent sur l'éducation des filles, c'est une histoire toute différente des progrès de l'éducation qui émerge. Il y a au cœur de bien des pays des inégalités sociales profondément incrustées, et les filles en sont les plus affectées.

En 2009, 48 millions de jeunes non scolarisés dans le secondaire vivaient en Asie du Sud et en

Afrique subsaharienne : cela représente 68 % de tous les enfants du monde qui ne profitent pas du collège. Ce sont aussi les deux régions dans lesquelles on trouve le plus grand écart entre filles et garçons au niveau des inscriptions dans l'éducation secondaire.^{16,17}

À l'intérieur des pays de ces régions du monde, et ailleurs, nous distinguons trois facteurs communs aux filles qui ont le moins de chances d'aller à l'école et de s'y maintenir. Elles sont pauvres, elles vivent dans des zones rurales, et elles viennent de groupes ethniques qui sont rejetés ou exclus. Dans certains cas ce sont les trois. Beaucoup d'entre elles vivent dans une région ou un pays en conflit.

Au niveau mondial, les enfants les plus démunis sont plus susceptibles d'être déscolarisés ou en difficulté scolaire que les plus riches. Parmi les 20 % des foyers les plus pauvres seuls 64 % des enfants en âge d'être scolarisés le sont, comparé à 90 % des enfants dans les 20 % de foyers les mieux lotis.¹⁸ Quand on ajoute une dynamique de genre à cette statistique on obtient un triste tableau. Ce sont les filles des foyers les plus démunis qui sont les plus susceptibles de n'avoir tout bonnement pas accès à l'école.¹⁹

Lorsque des parents défavorisés doivent décider duquel de leurs enfants est le plus susceptible de profiter d'une instruction, ce qui représente un investissement à long terme, l'immédiate utilité d'une fille à la maison, sa valeur en tant qu'épouse, ou sa contribution à travers le travail domestique ou autre peuvent être considérées comme plus avantageux qu'un bénéfice incertain et aléatoire qui pourrait être retiré de son éducation future.²⁰

« Au Malawi, en particulier dans les zones rurales, c'est un vrai challenge pour les filles et parce que je suis une fille j'aimerais me battre pour mes droits mais aussi pour les droits des filles. Nous aussi nous sommes des êtres humains qui avons besoin de respect. »

Elizabeth, collégienne au Malawi²¹

Les filles pauvres de la campagne, dans presque tous les pays, ont un taux d'inscription à l'école plus bas que leurs congénères plus aisées en milieu urbain. Une étude menée sur 40 pays a montré qu'elles avaient moins de 50 % de taux de fréquentation dans tous ces pays sauf dans trois.²² La Jordanie, l'Arménie et l'Égypte étaient les seuls pays sélectionnés dans lesquels les filles défavorisées de zone rurale atteignaient plus de 50 % de fréquentation du collège. En effet, dans deux pays sur 40, ces filles étaient scolarisées moins de 10 % du temps.²³



OLLIVIER GIRARD

On peut en conclure que le revenu familial est un facteur primordial pour déterminer si une fille ira à l'école ou s'y maintiendra.

La gestion du quotidien au Bénin.

L'endroit où elle vit aussi est crucial. Les filles qui vivent dans les zones rurales s'inscrivent, vont à l'école et s'y maintiennent en nombres bien plus bas que leurs congénères de la ville. Au Pakistan, une fille très défavorisée de la campagne a 16 fois plus de chances d'être déscolarisée qu'un garçon riche de la ville.²⁴

Les raisons pour lesquelles les filles de la campagne vont moins à l'école que les filles aisées de la ville se trouvent dans nombre de facteurs liés à la vie rurale. Par exemple, dans les Andes péruviennes, la recherche a établi que la pauvreté en milieu rural appuie inégalement sur le temps libre des filles, ce qui entraîne une participation scolaire très faible. La difficulté croissante de trouver de l'eau et du bois est un facteur aggravant, les filles étant forcées de passer plus de temps à la recherche de ces ressources essentielles.²⁵

Entre les questions de genre et le manque de ressources, si l'on ajoute l'isolement géographique et l'appartenance à une ethnie minoritaire, on obtient des désavantages et des inégalités encore plus marqués.

Au Nigéria par exemple, les filles issues de ménages ruraux défavorisés comptabilisent, en moyenne, moins de trois ans d'éducation alors que dans les zones urbaines les filles dans la même catégorie pécuniaire en auront plus de six à leur actif. Si une adolescente est, de plus, issue d'une minorité, elle recevra alors moins d'un an d'instruction, contre une moyenne de presque dix si elle venait d'un des foyers les plus riches en zone rurale ou de tout autre groupe ethnique du même pays.²⁶



KAREN ROBINSON/PANOS PICTURES

« Les filles doivent aider leurs parents dans la maison et aux travaux de la ferme. Elles ont pour devoir de faire ce qu'on leur dit de faire. Les garçons ne sont pas obligés d'aider... Cela fait que parfois les garçons vont à l'école plus longtemps que les filles. »

Responsable communautaire, village de Houay How, Laos²⁷

La recherche de Plan international montre que dans les communautés minoritaires isolées de Lahu, Khmu et Hmong, les filles sont confrontées à de nombreux obstacles quand il s'agit d'aller dans le secondaire et que leur taux d'admission est bien plus bas que la moyenne nationale.²⁸ Dans certaines des collectivités impliquées dans cette recherche, aucune des filles n'avait terminé le cycle secondaire. Selon les pratiques traditionnelles, on les encourage à se marier entre 14 et 16 ans, et les femmes mariées ne sont pas envoyées à l'école. Qui plus est, les parents de la fille reçoivent une dot et celle-ci devra aller vivre dans la famille de son mari. Instruire une fille ne représente donc pas une contribution à l'avenir de la famille. En définitive, le travail domestique de la fille a bien plus de valeur que son éducation.²⁹

Les filles Rom d'Europe de l'Est sont aussi confrontées à des formes de discrimination au niveau de l'éducation de par leur statut de minorité :

- En Slovaquie, seulement 9 % de filles Roms, par rapport aux 54 % de filles Slovaques, vont au collège.³⁰
- En Roumanie, 39 % des filles Roms de plus de 10 ans n'ont pas été scolarisées, comparé à 6 % du reste de la population, et seulement une fille Rom sur 60 Roumaines ne va pas à l'université.

- Au Kosovo, seulement 56 % des femmes Roms entre 15 et 24 ans savent lire et écrire, alors que c'est le cas pour 98 % de la population. De plus, seuls 25 % des enfants Roms vont au collège et 1,4 % seulement finira ses études secondaires.

Cette analyse montre clairement que le problème ne réside pas seulement dans l'égalité du nombre de filles et de garçons qui s'inscrivent à l'école mais, de façon cruciale, dans ce qu'il advient de groupes particuliers de filles à des moments clés de leur éducation. Si les filles plus riches et celles des villes peuvent profiter de l'expansion de l'éducation, leurs congénères des foyers plus pauvres, des zones rurales, et de certains groupes ethniques en sont exclues.

Fiancée à 10 ans en Roumanie.

Porter l'eau au Laos.



PLAN

3 Prendre la mesure des performances

Si l'on regarde les différences d'effectifs à l'intérieur des pays, selon des critères de richesse, de fraction campagne-ville, et de marginalisation de groupes, on peut voir plus clairement ce qu'il en est des droits des adolescentes à l'éducation. Mais même cela n'est pas suffisant.

Malgré les demandes des responsables politiques et universitaires qui voudraient des évaluations plus nuancées de l'accès à l'éducation, la plupart des pays continuent en réalité à se contenter de comptabiliser les inscriptions. Mais celles-ci ne donnent qu'une mesure erronée de cet accès. Elles sont notées sur une journée – parfois la toute première – de l'année scolaire et se limitent à montrer que les enfants étaient à l'école ce jour-là.³¹ En servant de ce système de mesure, les éducateurs ne peuvent qu'espérer que les enfants continueront à venir tous les jours de l'année.

On a développé un certain nombre de mesures différentes (voir encadré ci-dessous) pour essayer de saisir une dimension significative de l'accès à l'éducation. Cette liste

Définition élargie de l'accès à l'éducation selon CREATE³²

Un accès valable à l'éducation n'aura un impact sur le développement que quand :

- 1 Tous les enfants seront inscrits à l'âge de 6 ans
- 2 Tous les enfants seront présents au moins 80 % du temps et les enseignants seront là pour enseigner au moins aussi fréquemment
- 3 Aucun enfant ne prendra plus de 2 ans de retard à l'école, ce qui signifie que les redoublements seront rares et gérés avec soin
- 4 Tous les enfants atteindront le niveau requis dans la limite de deux ans après redoublement
- 5 Tout changement clé – tel que le ratio élève / enseignant, la taille des classes et l'accès au matériel d'apprentissage – témoignera d'un investissement plus égalitaire ou même orienté spécifiquement vers les plus défavorisés.



PLAN

étend le suivi au-delà du premier jour ainsi que la présence du professeur et les « acquis » d'apprentissage.

Bien que les mesures suggérées contribuent à faire évoluer les conceptions du suivi et des taux d'assiduité, elles laissent de côté d'autres mesures importantes comme les dynamiques liées au genre dans les classes et les taux de violence sexiste, qui sont des critères essentiels dans l'éducation des filles.

Présente et comptabilisée – après inscription

L'assiduité est un chaînon manquant critique dans la compréhension de l'accès à l'éducation. En observant les façons dont la présence varie tout au long de l'année, des facteurs tels que le mode de vie pastoral et les schémas de travail saisonnier commencent à émerger. Par exemple, dans certaines régions d'Éthiopie, les campements autochtones sont éparpillés et la mobilité est cruciale pour la survie économique. Dans d'autres cas, le mariage des filles entre 13 et 15 ans est un facteur à prendre en compte dans les schémas de présence et d'abandon précoce de l'école par les filles.³³ Si l'on ne vérifie pas la présence des élèves tout au long de l'année, ce problème n'apparaîtra pas aux décideurs politiques et le mariage précoce passera inaperçu.

D'autres facteurs qui peuvent contribuer à l'absentéisme et à l'abandon précoce sont le travail des enfants et les corvées domestiques. Un rapport social pour le secteur de l'Éducation en Éthiopie a trouvé que : « Le travail des enfants contribue largement aux retards, à l'absentéisme et aux abandons à tous les niveaux de scolarité, et les taux de démission chez les filles sont très élevés. Les filles participent à plusieurs aspects du travail à la maison – la cuisine, aller chercher l'eau et le bois, s'occuper des enfants – et doivent aussi aller au marché. La participation à l'artisanat

Un lourd fardeau sur les épaulées en Éthiopie.

et à l'industrie familiale fait aussi partie des raisons de manquer l'école. »³⁴

Si l'on regarde les raisons du manque d'assiduité et de la démission précoce des filles on obtient un tableau bien plus réaliste de tout le travail qu'il reste à faire pour s'assurer que les droits à l'éducation des adolescentes, en particulier celles des familles les plus pauvres issues des zones rurales, profitent d'un soutien et d'une promotion solides.

Une des méthodes de suivi pratiquées par les organismes de développement passe par des technologies innovantes qui permettent une cartographie et un enregistrement immédiats des schémas scolaires des filles.

CONTRÔLER L'ASSIDUITÉ DES FILLES³⁵

Une avancée technologique récente au niveau des applications de mobiles permet un suivi numérique de l'assiduité scolaire des filles. Camfed équipe ses bénévoles au Ghana d'un « système de recueil de données et d'analyses numériques de bout-à-bout » conçu pour donner aux collectivités les outils et les compétences requises pour suivre les ressources, contrôler la qualité de l'éducation et exiger que gouvernements et établissements scolaires prennent leurs responsabilités par le biais de données opérationnelles. En utilisant EpiSurveyor, le logiciel téléphonique, les bénévoles peuvent récolter dans les écoles des données des parents, des professeurs et des élèves sur les ressources qu'ils reçoivent – comme les uniformes, les chaussures et les livres – aussi bien que des informations sur les résultats et l'assiduité. Les données sont renvoyées en temps réel à la base de données Salesforce, accessible aux managers locaux, qui peuvent analyser les données et examiner les tendances. Suite à une expérience pilote de cette technologie en Zambie, le Ghana a été choisi pour le lancement initial car il bénéficie d'une bonne couverture de réseau dans les zones rurales mais aussi parce que Camfed Ghana avait déjà commencé à utiliser le SMS pour communiquer avec les écoles et les bénévoles dans cette région.

Camfed Ghana a sélectionné des membres de chacun des 14 comités éducatifs de districts en début d'année ainsi que des bénévoles du réseau des jeunes femmes de la Camfed (CAMA) pour qu'ils soient formés en téléphonie mobile. Chaque bénévole formé visite les écoles partenaires de la Camfed dans leur quartier et recueille des informations chaque semestre. « Les filles sont plus à l'aise pour parler de des



PLAN

membres de la Camfed parce qu'ils ont quelque chose en commun, » dit Charles Atia, le chef des opérations de la Camfed. « C'est aussi très stimulant et ça donne un vrai sentiment d'autonomie de savoir se servir de ce logiciel ». Ce logiciel permet la capture et le contrôle immédiats de la présence et des résultats de l'apprentissage des filles, ce qui garantit la détection immédiate d'abandons précoces ou progressifs.

En pleine concentration au Cambodge.

Trop âgée et trop en retard

Être trop âgée pour sa classe est un autre facteur inhibant pour l'engagement et la réussite scolaire des adolescentes. Quand les filles ne commencent pas leur scolarité au bon âge et au bon moment de leur vie, elles ont encore moins de chances de valider leurs études.³⁶ Beaucoup de filles sont inscrites sur le tard ou doivent redoubler et la recherche de Plan a montré que si une fille est trop en retard dans sa scolarité à l'âge critique de 13 ou 14 ans elle risque de laisser tomber et de ne jamais y retourner. Même si elle continue jusqu'au collège, elle ne va pas beaucoup plus loin. Le taux d'abandon était particulièrement élevé au Cambodge et au Mali où environ un quart des filles inscrites en sixième, cinquième n'arrivaient pas jusqu'à la quatrième.³⁷

Au Malawi et au Mozambique, environ 60 % des élèves disaient avoir redoublé une classe.³⁸ D'après des recherches, le redoublement n'améliore pas les résultats aux examens ni les connaissances, mais signifie plutôt des performances faibles et une motivation déclinante pour les enfants forcés de redoubler.³⁹

Lettres à un ami qui a quitté l'école⁴⁰

Mon ami s'il te plaît reviens à l'école. Je suis à l'école et très content d'étudier et de jouer avec les amis et quand on a du temps on peut aider les parents à travailler. Quand tu reviendras et que tu feras un effort on pourra y arriver. On va réaliser notre rêve. Je pense que je veux devenir professeur et je vais travailler dur pour y arriver. Allez, reviens à l'école s'il-te-plait mon ami.

Pisei, Fille de 13 ans, Cambodge

Je suis très heureuse parce que mon professeur m'apprend plein de choses. Allez, n'arrête pas tes études et reviens à l'école. Elle est bien développée maintenant. L'école c'est un puits de savoir, c'est comme si tu économisais pour ton avenir. J'espère que tu reviendras à l'école.

Sopheak, Fille de 12 ans, Cambodge

Mon ami, reviens à l'école parce qu'on y est très bien et on peut travailler ensemble et puis jouer ensemble. On voudrait vraiment que tu reviennes à l'école. On revient tous ensemble tous les jours et c'est vraiment super. Quand on est à l'école on peut aussi aider nos parents après quand on rentre. Mon ami, reviens à l'école, tu me disais toujours que tu voulais devenir prof ? Comment tu vas y arriver si tu reviens pas ? J'espère que tu vas bientôt revenir.

Sron, Fille de 14 ans, Cambodge

Réussir la transition

Les plus grandes difficultés à surmonter pour les adolescentes sont la transition du primaire au secondaire et l'achèvement des niveaux du collège et du lycée. Par exemple, un rapport de l'UNESCO a observé de grandes disparités au niveau de la transition du primaire au secondaire en Tanzanie : pour chaque centaine de garçons issus de familles aisées de zone urbaine qui terminent le primaire, il n'y a que 53 filles défavorisées de zone rurale.⁴¹ Les causes sont variables, mais la recherche de Plan au Kenya, pays voisin, suggère que les attentes minimales et le peu de soutien de la part des parents pour

l'éducation des filles, associés à des examens aux enjeux élevés auxquelles elles n'ont pas de bons résultats, constituent des facteurs clés qui les empêchent de faire la transition du primaire au secondaire.⁴² Dans cette recherche qui porte sur neuf pays différents, dans tous les cas sauf au Salvador, il y a moins de filles que de garçons qui réussissent les épreuves transitoires. Ces faibles taux de réussite aux examens sélectifs font probablement partie des raisons pour lesquelles peu de filles passent d'un cycle d'éducation à l'autre, et l'écart entre les genres s'élargit progressivement, à mesure qu'on monte dans le système éducatif.



ANNIE MPALUME

Du primaire au secondaire au Zimbabwe.

« CHOIX RÉELS, VIES RÉELLES »

QU'AVONS-NOUS APPRIS À L'ÉCOLE ?

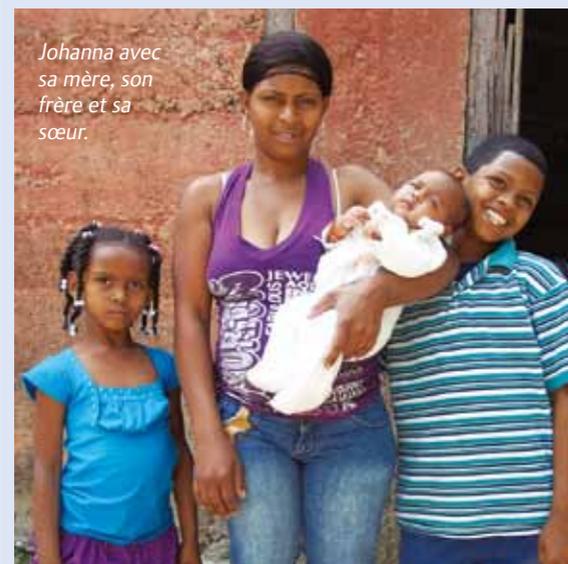
« Nous avons de bons professeurs et nous apprenons tout le temps. Le problème c'est qu'ils ne nous donnent pas beaucoup à manger ici. J'aime apprendre, mais pas avoir faim. »

Martha, 16 ans, Ouganda

« En ce qui concerne la pauvreté, il y a beaucoup de choses qu'ils ne peuvent pas faire pour des raisons financières. Ils viennent à l'école sans avoir déjeuné, parfois ils n'ont même pas les cinq pesos pour s'acheter à manger... c'est déprimant pour eux, et après ça fait qu'on retrouve des enfants qui ne se développent pas bien. »

Arelis, enseignant, République Dominicaine

Au cours des six dernières années, l'étude de cohorte « Choix réels, Vies réelles » de Plan a suivi 142 filles et leur famille, qui vivent dans neuf pays en développement dans le monde. Cette année beaucoup de filles de la cohorte ont commencé l'école primaire et leurs parents ont exprimé leurs grands espoirs pour leur avenir. En fait, beaucoup de parents espèrent que leur fille sera scolarisée au moins jusqu'au niveau secondaire, trouvera un bon travail et vivra sa vie sans être touchée par la pauvreté et les difficultés – des opportunités qu'ils n'ont, dans de nombreux cas, pas eues eux-mêmes. Sans école secondaire garantissant une éducation de qualité, ces grands espoirs ont peu de chances d'être réalisés. Pour découvrir le type d'instruction qui pouvait attendre ces écolières dans un laps de temps de six ans, nous avons fait des recherches d'observation⁴³ dans sept écoles sur quatre pays différents – l'Ouganda, le Brésil, la République Dominicaine et le Cambodge – dans un



Johanna avec sa mère, son frère et sa sœur.

certain nombre d'écoles primaires et secondaires des zones les plus proches des familles de cohortes.

Cette recherche a été conduite dans chacune de sept écoles pendant quelques jours, sur une semaine. Dans le cadre de cette enquête, nous avons réuni des données administratives concernant la présence, les redoublements et les niveaux de qualification des professeurs. Les chercheurs ont aussi observé deux leçons dans chaque école. Par la suite, nous avons conduit des entretiens approfondis avec les enseignants (des leçons observées) ainsi que les directeurs de ces écoles. Nous leur avons posé une série de questions pour savoir entre autres comment ils étaient devenus enseignants, où ils avaient scolarisé leurs propres enfants et comment ils vivaient l'enseignement aux filles par rapport aux garçons. Enfin, nous avons aussi interrogé des élèves des sept écoles concernées.

Une des découvertes les plus importantes était liée à l'impact de la pauvreté sur ces écoles, et en particulier vis-à-vis des frais supplémentaires demandés aux étudiants pour faire imprimer les feuilles d'examen dans deux écoles brésiliennes le jour de l'enquête. Les chercheurs ont remarqué que ces demandes de contribution financière affectaient la leçon : « Le groupe était très agité à cause des 10 cents (équivalent d'un cent américain) qu'ils devaient fournir pour obtenir les copies du contrôle de Portugais de la semaine suivante. D'après l'élève chargé de recueillir l'argent, seules les filles avaient amené leur contribution. »

Dans les quatre pays, les familles ont dit qu'elles dépensaient une part considérable de leur salaire pour payer des frais liés à l'éducation.

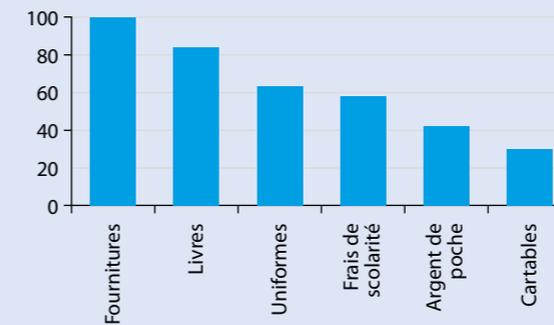
Au Brésil, au Cambodge et en Ouganda, toutes les familles des cohortes ont rapporté des coûts cachés dans les dépenses associées à l'éducation des enfants tels que l'achat obligatoire d'un uniforme, de livres et de fournitures. Bien que le salaire moyen soit très variable, les dépenses associées de la nourriture et de l'éducation constituent entre 40 et 50 % des frais hebdomadaires d'une famille moyenne.

Revenu hebdomadaire moyen (en dollars USD)



Les familles brésiliennes dépendent 41 % de leur salaire hebdomadaire pour la nourriture, ce qui laisse 59 % pour le loyer, la santé, les faux frais et l'éducation.

Brésil : % de familles ayant déclaré des dépenses pour l'éducation, par article



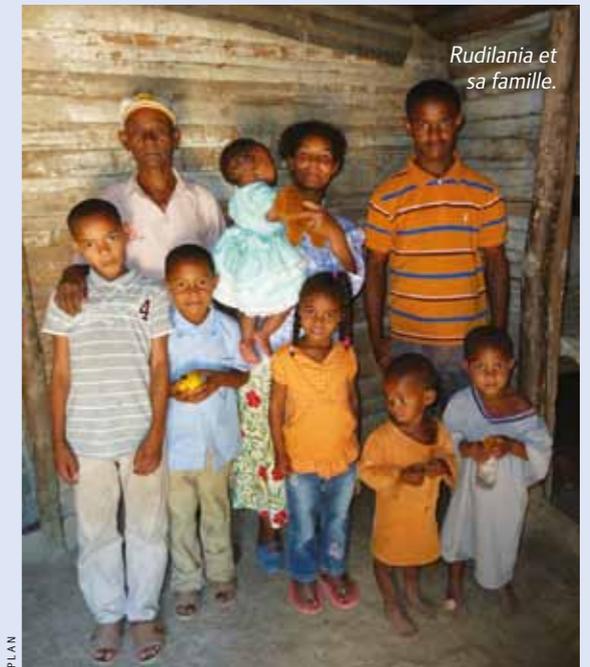
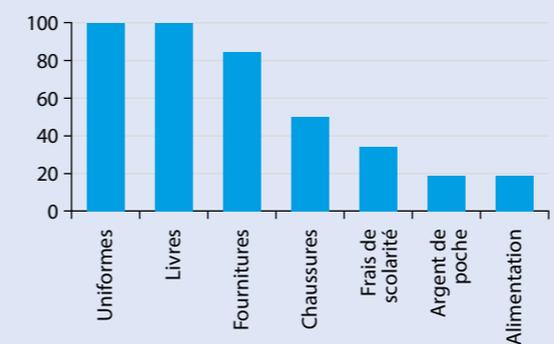
Les familles cambodgiennes dépendent 40 % de leur salaire hebdomadaire pour la nourriture, ce qui laisse 60 % pour le loyer, la santé, les faux frais et l'éducation.

Cambodge : % de familles ayant déclaré des dépenses pour l'éducation, par article



Les familles ougandaises gagnent en moyenne 14 dollars par semaine et dépendent 57 % de cette somme en nourriture et 14 % en loyer, ce qui laisse 29 % pour les frais dont l'éducation et la santé. Comme le montre le tableau ci-dessous, toutes les familles de cohorte en Ouganda ont dit avoir dépensé de l'argent pour livres et uniformes.

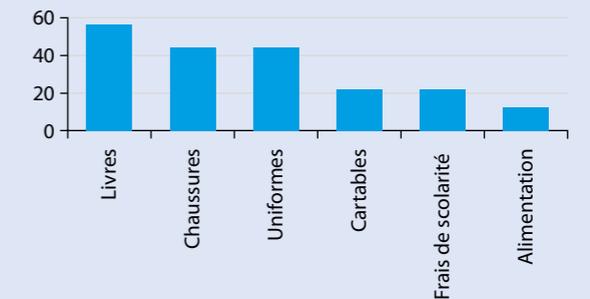
Ouganda : % de familles ayant déclaré des dépenses pour l'éducation, par article



Rudilania et sa famille.

Seulement 12 % des familles de République Dominicaine ont déclaré n'avoir rien dépensé pour l'éducation. En moyenne, les familles de cohorte de la République Dominicaine dépendent 50 % de leurs revenus hebdomadaires pour manger, ce qui laisse seulement la moitié de leurs salaires combinés pour le loyer, la santé, les faux frais et l'éducation. La famille de Johanna a expliqué que la pauvreté les a empêchés d'acheter les fournitures nécessaires à la scolarité de leurs enfants.

République Dominicaine : % de familles ayant déclaré des dépenses pour l'éducation, par article



La mère de Johanna nous a dit : « Je ne pouvais pas acheter d'uniforme, la situation était trop mauvaise ; ils y sont allés avec les uniformes de l'année d'avant. » La famille de Rudilania, par contre, a déclaré que les fournitures étaient procurées par l'école ; le père de Rudilania nous a expliqué que les uniformes et les livres étaient « commandés [...] par l'école ... Le professeur les leur donne. »

4 Initiatives et alternatives

« Les filles retirent d'énormes bénéfices de l'éducation post-primaire y compris des compétences qui se traduisent par un emploi et plus d'autonomie. De plus, il y a une corrélation entre l'éducation après l'école primaire et une meilleure santé des familles ainsi que des taux de fertilité plus bas. »

UNICEF 2010⁴⁴

De nombreuses initiatives ont mis en avant le problème de la transition entre le primaire et le secondaire, en particulier pour les filles pauvres habitant les zones rurales. Parmi les efforts fournis pour y remédier on trouve l'offre faite aux filles comme aux garçons de passer l'étape du primaire plus vite et sans formalité. L'ABE en Éthiopie, le COBET en Tanzanie et le BRAC au Bangladesh en sont des exemples.⁴⁵

UNE SECONDE CHANCE POUR L'ÉDUCATION DES FILLES

Des accès alternatifs et complémentaires – qui donnent la priorité aux démarches permettant de remettre les filles sur la voie de l'éducation avec leurs congénères – ont connu un grand succès en Tanzanie et au Bangladesh, pays qui ont fait de grands pas en avant vers les Objectifs du Millénaire pour le développement.

La Tanzanie s'est engagée à offrir l'accès au primaire pour tous les enfants dès son indépendance. La transition du primaire au secondaire est un problème qui a émergé quelques années plus tard et le ministère de l'éducation et l'UNICEF ont lancé le *Complementary Basic Education for Tanzania* (COBET) en 2001.⁴⁶ Ce programme donne une seconde chance aux enfants, particulièrement aux adolescentes mariées, par le biais d'un apprentissage participatif, centré sur l'apprenant, et en faisant participer la communauté à sa planification, sa surveillance et son évaluation. Il encourage aussi l'intégration par le biais de modules sur la santé, la nutrition, l'eau et les conditions sanitaires, le HIV/SIDA, et développe une plus grande flexibilité qui correspond aux besoins des filles.

En 2006, environ 556 000 étudiants déscolarisés – près de 8 % de la population en âge d'aller en primaire – ont été inscrits dans des centres COBET. EN 2001, presque 60 % des enfants entrés au CP avaient abandonné avant le CE2 ; en 2006 les taux d'abandon étaient descendus à 17 %.⁴⁷

Au Bangladesh, le problème des filles qui abandonnent l'école ou n'y vont jamais est



NIELS BUSCH

Écolières au Kenya.

endémique, en particulier dans les zones rurales isolées et au sein des minorités ethniques. Et donc bien qu'on puisse dire que le Bangladesh est un exemple de succès pour « l'éducation pour tous » grâce à une grande augmentation d'inscriptions depuis 1990, il reste que 1,3 millions d'enfants sont toujours déscolarisés, que les abandons sont légion et que l'assiduité est limitée.⁴⁸

Dans ce contexte, depuis 1985, le BRAC met en place au Bangladesh des centres de la deuxième chance pour les enfants des campagnes, surtout les filles, qui ont très peu accès au primaire. Le BRAC travaille aujourd'hui dans les 64 districts du Bangladesh. Il touche 0.05 million d'enfants par an et 4.95 millions d'entre eux (dont 65.53 % filles) ont obtenu un diplôme d'une de leurs écoles depuis le début de ce programme.⁴⁹ Environ 93 % des élèves du BRAC passent dans le secondaire après avoir terminé leur scolarité primaire, et il y a moins de 6 % de taux d'abandon. Qui plus est, 96 % des élèves de BRAC réussissent l'examen national de fin de CM2. Ces centres enseignent avec succès les mêmes compétences que les écoles gouvernementales – avec de meilleurs résultats – à des populations difficiles d'accès, 65 % des enfants concernés étant des filles issues de ménages défavorisés en zone rurale.⁵⁰

D'autres pays proposent maintenant la gratuité de l'éducation de base, ont agrandi les écoles primaires pour y inclure toutes les classes d'apprentissage fondamental dans un endroit plus proche de là où vivent les filles, et ont mis en place des bourses pour filles défavorisées et autres enfants vulnérables.^{51, 52, 53}

5 Pourquoi les adolescentes abandonnent l'école

« [J'aimerais] bien travailler à l'école... avancer vers l'avenir... il doit y avoir un but à la vie... parfois j'ai l'impression que les difficultés [à la maison] viennent du fait que je fais des études. J'ai envie d'abandonner... si les conditions de vie à la maison sont dures, c'est dur d'étudier. »

Triveni, orpheline qui vit avec sa grand-mère à Andhra Pradesh, en Inde⁵⁴

Chaque année les filles avancent un peu plus dans leur scolarité, et leur fonction au sein de la famille évolue progressivement, puis à l'adolescence elles commencent à se déscolariser. Une recherche de Plan portant sur 6 pays d'Afrique de l'Ouest et un pays en Afrique de l'Est donne une liste non exhaustive des obstacles à la scolarité secondaire des adolescentes :⁵⁵

- les frais associés à l'éducation ;
- une mauvaise santé et nutrition des filles ;
- les fortes exigences des corvées ménagères et du travail de soins à la famille à la maison ;
- le manque de soutien parental ;
- les violences et l'exploitation de la part des enseignants à l'école ;
- les mariages et grossesses précoces ;
- les limites posées à ce que les filles sont autorisées à faire.⁵⁶

Dans cette section, nous examinons certains de ces obstacles à l'éducation de la perspective des filles, pour faire la lumière sur leurs raisons de rester ou non à l'école, et sur quelques-unes des initiatives heureuses qui renversent la tendance.

Trop onéreux

« Les garçons et les filles sont égaux, et les parents ne devraient pas défavoriser les filles par rapport aux frais de scolarité. »

Justice, 16 ans, Zimbabwe

Une des raisons principales de la déscolarisation des adolescentes est le prix que cela coûte. Grâce à l'attention donnée à l'éducation primaire et à l'accès universel au travers des objectifs internationaux de développement, un capital et des ressources énormes ont été investis dans l'accès au primaire gratuit et pour tous. Malgré cela, de nombreux frais – souvent cachés – continuent à être appliqués. Cet investissement au niveau du primaire veut aussi dire que le même niveau de ressources n'a pas été mis en œuvre pour le secondaire qui, dans la plupart des pays, est loin de ne rien coûter.

Au Cambodge, parents et élèves citent les « frais » comme étant les raisons les plus répandues pour la déscolarisation des enfants,

même s'il n'y a pas d'accusation officielle.⁵⁷ Dans une enquête portant sur 50 bidonvilles de Delhi, ce sont les contraintes financières qui sont citées comme raisons principales pour que les enfants ne soient pas à l'école ou l'abandonnent, bien que l'éducation soit gratuite, en principe.⁵⁸

« Si je n'avais pas beaucoup de ressources, j'enverrais mon fils et pas ma fille ; les fils ça peut sortir et puis ils restent avec nous quand on est vieux. »

Un père, en Afghanistan⁵⁹

De plus, il y a souvent des coûts considérables qui s'ajoutent sans être visibles, comme les cours particuliers ou les heures supplémentaires requises pour préparer un élève avant des examens.⁶⁰ Même au niveau primaire, pour lequel les frais de scolarité officiels ne sont pas applicables, ces coûts additionnels peuvent être prohibitifs. En Thaïlande, par exemple, les familles les plus pauvres peuvent dépenser chaque année presque 50 % de leurs revenus pour l'éducation de leur enfant.⁶¹ Quand on considère le peu de valeur que les parents peuvent accorder à l'éducation des filles, les chances d'une scolarité sont bien minces pour une enfant issue d'un ménage très défavorisé.

Les dures décisions auxquelles les familles démunies sont confrontées en conséquence se précisent à l'adolescence. Le coût de la scolarité des filles s'accroît avec l'âge. Le travail domestique et productif des filles est crucial pour la survie de ces familles dans le besoin. Les parents peuvent par exemple compter sur leur fille pour s'occuper des plus petits ou de membres de la famille en mauvaise santé pour qu'eux puissent aller travailler.⁶² Des études ont montré que l'éducation des filles souffre davantage quand les parents n'ont pas assez d'argent pour financer la scolarité de tous leurs enfants.⁶³ De plus, les frais de scolarité étant souvent de trois à cinq fois plus élevés qu'au primaire, la pauvreté joue un rôle prépondérant dans les faibles taux de passage des filles du primaire au secondaire, et le fait qu'elles abandonnent l'éducation.⁶⁴

LA JOURNÉE DE SUR

Sur a 13 ans et elle est réfugiée birmane vivant en Thaïlande. Elle veut écrire et illustrer des



VANESSA WHYTE/MJ DELANEY

Sur au travail.

livres pour enfants et a récemment participé à un concours de contes de fées qu'elle a gagné.

Mais sa vie est bien loin d'être un conte de fées : elle se lève à cinq heures du matin et prépare le déjeuner de midi. Elle passe sa journée à l'école mais quand elle rentre l'après-midi elle fait la cuisine à nouveau ainsi que le ménage, puis va se coucher. Le weekend, elle travaille aux champs avec ses parents toute la journée. **« Je n'aime pas travailler ; le soleil tape fort et je me fatigue beaucoup. »** Elle sait que ses parents ont besoin de l'argent qu'elle gagne mais pour elle **« le travail est trop dur pour mon âge. Je veux étudier, pas travailler comme ça. »**

Son rêve est d'aller à l'université mais elle ne pense pas pouvoir dépasser la troisième, pour ses 15 ans, « parce qu'on n'a pas d'argent ».

Trop loin de l'école

« Les écoles secondaires ne se trouvent pas dans les environs proches. Garçons et filles doivent parcourir de grandes distances pour y aller. À cause du manque de transports et d'argent c'est dur pour eux, et surtout pour les filles, de faire tout ce chemin dans un environnement si hostile. Si les écoles étaient plus près ce serait peut-être plus facile pour les filles d'être scolarisées. »

Un père, district de Muzafargarh, Pakistan⁶⁵

La distance est un obstacle considérable à la fréquentation de l'école par les filles. Entre le temps qu'il faut pour y aller, les dangers sur la route, les risques et le coût de l'internat, tout s'accorde à rendre plus difficile la décision quotidienne pour l'adolescente ou ses parents d'aller ou pas à l'école.⁶⁶



PLAN

Dans les zones rurales, il y a souvent une école primaire locale mais il y a peu d'écoles secondaires et elles sont souvent bien plus éloignées. Pour aller jusqu'au collège les filles doivent souvent s'accommoder de frais supplémentaires pour le voyage ou pour le pensionnat, affronter les dangers des routes non-protégées, et passer de plus longues périodes loin de la maison, ce qui prend du temps sur les corvées domestiques, les activités lucratives ou les devoirs.

Au Pakistan, une augmentation d'un demi-kilomètre de la distance entre le foyer et l'école fait descendre le taux d'inscriptions à l'école de 20 %.⁶⁷ De plus, une recherche récente du « *Population Council* » au Pakistan a suggéré qu'une école primaire dans un rayon d'un kilomètre ferait monter le taux de présence à l'école à 73 % pour les enfants de 5 à 9 ans et à 65 % s'il y avait un collège ou un lycée assez proche pour les 10-14 ans. Si l'école primaire est située à plus de 4 kilomètres, les probabilités de fréquentation chutent à 3 % et dans le cas du collège à 54 %.⁶⁸ Quand les filles commencent à atteindre la puberté et les familles s'inquiètent de plus en plus pour leur sauvegarde et la protection de leur virginité et de leur maturité sexuelle, le problème de la distance est d'autant plus justifié.

Un travail positif a été accompli pour faire face à cette situation. Camfed, Plan International et d'autres organismes ont mis en place des infrastructures d'hébergement communautaire pour filles près des écoles secondaires qui ont un impact manifeste non seulement sur l'assiduité des filles et leur inscription en collège, mais aussi sur leurs résultats scolaires.⁶⁹

À l'école en bicyclette, au Laos.

Sur le chemin de l'école, au Pakistan.

LE DROIT À L'ÉDUCATION

Les adolescentes n'ont pas accès à l'éducation pour un nombre de raisons qui peuvent être réglées par le biais de législation et de politiques. Par exemple, l'Argentine a passé en 2005 une Loi pour la protection intégrale des enfants et des adolescents qui s'intéressait notamment aux besoins éducatifs des adolescents de zones urbaines et rurales marginalisées, des enfants autochtones, et des enfants issus de l'immigration, et en particulier ceux d'immigrés clandestins.⁷⁰

Dans un cas marquant à Hong Kong la Cour Suprême a décrété que les mesures de sélection pour l'entrée au collège classant les élèves par sexe étaient discriminatoires car elles empêchaient certaines des mieux notées d'être acceptées dans les meilleurs établissements. La Cour a confirmé que c'était une violation de l'Ordonnance relative à la discrimination fondée sur le sexe (*Sex Discrimination Ordinance*) et du Comité pour l'élimination de toute forme de discrimination envers les femmes (CEDAW).

Elle a aussi souligné que l'Article 10 du CEDAW crée une obligation pour les gouvernements d'éliminer les stéréotypes de genre et a rappelé que les arguments non-étayés selon lesquels les garçons et les filles ont un développement différent ne justifiaient en rien la discrimination envers les filles.⁷¹

Le CEDAW a récemment félicité le gouvernement du Togo d'avoir offert de diminuer les frais de scolarité pour les filles. Mais le *Universal Periodic Review* du Togo devant le conseil des Nations Unies a rappelé qu'une circulaire du Ministère de l'Éducation persiste à interdire l'accès de l'école aux filles enceintes.^{72,73}

Chaque année, des milliers de filles sont forcées d'abandonner leur scolarité parce qu'elles sont mariées avant leur majorité, tombent enceintes ou sont sous le joug d'obligations domestiques. Dans des pays dont le Libéria, le Mali, le Nigéria, le Swaziland, la Tanzanie, le Togo, l'Ouganda et la Zambie, les filles enceintes peuvent être exclues de l'école en cas de grossesse hors mariage. Un retour à l'éducation par la suite est d'autant plus difficile à envisager que ce type d'exclusion se fonde sur des principes culturels ou religieux.

Le fait de forcer des filles enceintes à quitter l'école est en contradiction avec le précepte fondamental de la Convention des Droits de l'Enfant des Nations

unies (1989) vouée à la protection de « l'intérêt supérieur » de l'enfant et de l'adolescent aussi bien que le droit d'être accepté dans le secondaire selon ses « capacités » plutôt que son statut familial ou tout autre facteur.^{74,75} De plus, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant reconnaît explicitement le droit à l'instruction des mineures enceintes.⁷⁶ Des pays tels que le Kenya, la Zambie, le Botswana et le Malawi ont par conséquent reconnu de façon explicite le droit des filles à la réintégration de la scolarité après l'accouchement.⁷⁷ La Tanzanie a modifié ses lois en 2010 de façon à autoriser les jeunes mères à réintégrer l'école et a fait paraître des directives sur les moyens de réintégrer les mères adolescentes dans l'éducation. Des programmes ont ainsi été mis en place pour sensibiliser aux droits des adolescents.^{78,79}

Cependant, il se peut que certaines familles cherchant à protéger les filles d'une grossesse précoce s'appuient sur de nouvelles mesures qui en fait les exposent à ce risque. Par exemple au Cameroun, un pays qui compte un taux élevé de 33 % de grossesses précoces, la pratique du « repassage des seins » s'est récemment développée, les familles essayant ainsi de cacher le développement sexuel de leur fille.⁸⁰ Le Comité du Droit économique, social et culturel a reconnu cette nouvelle pratique dans sa session de 2011, et a noté qu'il y avait un « vide juridique » en ce qui concerne cette pratique.⁸¹ Le Cameroun s'est engagé à faire passer un projet de loi sur les violences envers les femmes.⁸²

Le mariage précoce peut aussi avoir un effet négatif sur les droits de l'adolescente à l'éducation. En Tanzanie le droit permet toujours aux adolescentes de se marier à 14 ans. Alors que la Tanzanie a atteint l'éducation primaire universelle cinq ans avant la date butoir des Objectifs du Millénaire pour le développement, le mariage est l'une des raisons principales des abandons et de l'exclusion des filles de l'éducation secondaire.⁸³ C'est à la fois une indication de la faible qualité de l'éducation proposée au niveau primaire et de l'importance de l'éducation secondaire dans la prévention des mariages et grossesses précoces. Suite à la promulgation en 2009 de la loi de protection des enfants (*Law of the Child Act*) des groupes de sociétés civiles ont fait valoir la solution de l'éducation secondaire contre le mariage précoce.⁸⁴

* Voir aussi la Conférence Internationale sur les populations et le développement du Caire, 1994, Principe n°10 : « Chacun a droit à l'éducation, qui devra avoir pour but le plein développement des ressources humaines, et de la dignité et du potentiel humains, avec une attention particulière pour les femmes et les filles... Les intérêts supérieurs de l'enfant seront les principes directeurs de ceux qui sont responsables de leur éducation et de leur orientation ; cette responsabilité est tout d'abord celle des parents. »

**Selon l'article 11 (6) : « 6. Les États parties à la présente Charte auront toutes les mesures appropriées pour s'assurer que les mineures qui tombent enceintes avant d'avoir terminé leur éducation auront une chance de continuer leurs études sur la base de leurs capacités individuelles. »

Santé et nutrition

« Le porridge que je prends au petit-déjeuner à l'école est mon premier repas de la journée normalement parce qu'on a rarement assez à manger à la maison. L'après-midi, j'ai du porridge avec des légumes secs et ça m'encourage à venir à l'école tous les jours... »

Lerato, 11 ans, Bokong, Lesotho⁸⁵

« Si je n'étais pas revenue à l'école, j'aurais fini à la rue. Les biscuits m'ont donné une raison de continuer ma scolarité et de suivre mon rêve. »

Rehena, 13 ans, district de Bagerhat, Bangladesh⁸⁶

Un autre facteur clé de la déscolarisation des filles est leur santé. Dans la cohorte de filles de six ans que Plan suit depuis la naissance, la santé a toujours été une question importante. Dans les pays aux indicateurs de santé les plus bas de cette étude – le Togo, le Bénin et l'Ouganda – les filles sont non seulement confrontées au challenge journalier de la mauvaise alimentation, mais elles doivent de surcroît se battre contre les assauts constants de la maladie et des affections diverses. Dans une famille cambodgienne (voir page 51), le manque de nourriture a représenté une lutte pour la mère aussi bien que ses filles.

La discrimination contre les filles à l'intérieur des familles peut aussi contribuer à leur sous-alimentation. Et quand les filles arrivent à l'adolescence, que leur corps change et qu'elles commencent à avoir leurs règles, la sous-alimentation peut entraîner une anémie (carence en fer). Le taux d'anémie chez les filles de 15 à 19 ans est de 55 % en moyenne en Inde (et frôlant les 70 % dans certaines régions), 68 % au Mali et presque 50 % en Tanzanie, ce qui témoigne de la persistance d'une alimentation insuffisante chez les filles.^{87,88} L'anémie peut entraîner une fatigue accrue, une concentration déficiente et des capacités cognitives réduites. Ainsi une mauvaise santé nuit aux possibilités qu'aurait une fille de se rendre à l'école et d'y réussir si elle y arrive. De même, les parents touchés par l'insécurité alimentaire sont plus susceptibles d'envoyer leur fille à l'école s'ils savent qu'elle aura au moins un bon repas dans la journée sans avoir à entamer le budget familial. Quand des rations pour la maison sont fournies en plus de celles consommées à l'école, les familles défavorisées sont encouragées à envoyer leur fille à l'école et à l'y maintenir.⁸⁹



PLAN

REPAS SCOLAIRES ET RATIONS À EMPORTER, PROGRAMME ALIMENTAIRE MONDIAL, GHANA

Au Ghana, le Programme Alimentaire Mondial (PAM) a lancé une campagne d'alimentation scolaire qui combine des repas servis à l'école et des rations à ramener chez soi qui sont assujettis aux taux d'assiduité des filles. Ce programme a eu un énorme impact sur le taux d'inscription de filles à l'école qui a augmenté de 46 % en une seule année, sur les taux de fréquentation, qui doivent être de 85 % pour qu'une élève puisse obtenir les rations pour la maison, et sur le maintien en scolarité qui a plafonné à 99 %.⁹⁰

Ce qui résume le mieux le succès de ce programme de repas scolaires c'est moins les statistiques que le témoignage de Rashidatu, une élève de l'école primaire Our Lady of Peace de Bimbilla, au Ghana. Elle a dit au PAM qu'auparavant il y avait beaucoup d'élèves qui s'évanouissaient de faiblesse pendant les assemblées matinales de l'école. Depuis le début du programme de repas scolaires, cependant, elle a remarqué que ces incidents ont pratiquement cessé. D'autres mesures telles que des potagers au sein de l'école, se sont aussi révélées utiles pour faire en sorte que filles et garçons puissent avoir un repas nutritif par jour à l'école.

Le déjeuner, au Ghana.

CHOIX RÉELS, VIES RÉELLES

L'ESPOIR RENAÎT POUR REAKSA⁹¹

Reaksa, six ans, est la fille aînée de Teur et Teh, fermiers de la province Siem Reap au Cambodge. La mère de Reaksa, Teur, a perdu ses parents pendant le génocide Khmer Rouge et n'a en conséquence reçu aucune instruction. Reaksa, premier enfant de Teur, est née à la maison. Elle pesait à peine 2,7 kilos à la naissance, ce qui suggère que Teur était probablement sous-alimentée durant sa grossesse. D'ailleurs, petit à petit, les parents de Reaksa ont expliqué que, comme beaucoup d'autres familles de la campagne cambodgienne, ils n'avaient pas bien nourri leur famille tout au long de l'année. Le revenu principal de la famille provient de leur mère, Teur, qui fait 15 kilomètres chaque jour pour travailler comme ouvrière agricole.

Depuis notre première rencontre avec Reaksa et sa famille, elle a eu des infections pulmonaires et parfois des convulsions aggravées par une succession de maladies graves. En 2009 Reaksa a été emmenée à l'hôpital pour enfants de Siem Reap, à 50 kilomètres de chez elle, où on lui a découvert de multiples infections – la méningite, la dengue et une infection



Reaksa et sa mère.

PLAN

respiratoire aigüe. Puis elle a failli mourir en 2010 à cause d'une mauvaise réaction aux médicaments. La petite sœur de Reaksa, Sophea, qui a quatre ans, n'est pas en bonne santé non plus et marche difficilement. Teur a estimé que Sophea était malade trois semaines par mois.

Bien que les traitements médicaux soient gratuits au Cambodge pour les familles les plus défavorisées, le fait que l'hôpital le plus proche se trouve à presque 50 kilomètres de chez Reaksa signifie que sa famille doit s'acquitter de frais de transports très lourds – environ 5 dollars par voyage. En 2009, Teur a fini par devoir 50 dollars à son employeur, ayant dû lui demander une avance de salaire pour pouvoir aller voir Reaksa à l'hôpital. Teur nous a confirmé que « le plus dur quand on élève des enfants c'est de trouver l'argent pour les nourrir et les aider quand ils sont malades ».

Quand les chercheurs sont allés voir la famille cette année, Teur leur a expliqué que la situation de sa famille s'était bien améliorée. Son travail actuel, pour lequel elle est payée 50 kilos de riz par mois, lui a permis de faire en sorte que sa famille soit mieux nourrie. Malgré tous les challenges qui les attendent, Teur est bien déterminée à envoyer ses filles à l'école. Reaksa nous a dit qu'elle voulait devenir enseignante. Cependant, jusqu'à cette année, sa santé fragile ne lui avait pas encore permis d'aller régulièrement à la maternelle. Teur trouve qu'elle va mieux cette année ; elle est inscrite et y va régulièrement. Reaksa doit commencer l'école primaire en septembre. Teur nous explique : « Je suis fière de mes petites parce qu'elles sont très intelligentes. »



Reaksa.

PLAN

Le fardeau du ménage et des soins apportés aux autres

« Envoyer une grande fille à l'école c'est perdre une opportunité. A quoi ça sert, une fille, si elle ne peut pas aider sa mère ? »

Une grand-mère, au Mali

« Je veux vraiment étudier. J'ai été à l'école jusqu'en CM1 mais à cause des circonstances ma famille me garde à la maison maintenant. Je fais les tâches ménagères et je travaille à la ferme. Mes grands frères ont été jusqu'en cinquième... mais ma grande sœur, qui a 20 ans, n'a jamais été à l'école. Personne dans ma famille ne soutient mes études. Si j'avais des cahiers, je pourrais peut-être étudier. Si les autres faisaient le ménage, j'aurais le temps d'apprendre. »

Munni, 13 ans, Uttar Pradesh, Inde

Ce n'est pas seulement leur propre santé qui a un impact sur le fait d'être inscrite ou d'aller régulièrement à l'école, mais c'est aussi la santé de la famille. Dans la plupart des pays du monde, ce fardeau retombe sur les épaules des filles et des femmes.

Dans 15 pays d'Afrique du Sud et de l'Ouest, par exemple, les élèves étaient absents un jour et demi par mois en moyenne. Plus de 55 % de ces élèves disent qu'ils ont manqué l'école parce qu'ils étaient malades ou devaient voir un médecin. Mais 15 % supplémentaires ont justifié leur absence par le fait qu'ils devaient s'occuper d'un membre de la famille malade.⁹² Selon UNAIDS, 90 % des soins envers des personnes atteintes du sida se font à la maison.⁹³ La recherche a démontré que ce type de soins est plus susceptible d'être effectué par des adolescentes, ce qui a des répercussions graves sur leur éducation.⁹⁴

Les soins prodigués ne s'adressent pas forcément à des membres de la famille en mauvaise santé ou séropositifs, comme le montre l'histoire de Talent. Une recherche en Afrique du Sud, par exemple, a découvert que presque un quart de tous les enfants interrogés de moins de 15 ans étaient orphelins, et avaient soit perdu leur mère soit leurs deux parents, leur laissant la responsabilité du foyer.⁹⁵

Des recherches sur la fertilité et la scolarité au Ghana ont aussi montré que chaque frère ou sœur plus jeune accroît de façon significative les probabilités d'abandon de scolarité chez la grande sœur, en particulier si les plus jeunes ont moins de six ans.⁹⁶



ANNIE MPALUME

Talent.

SOUTIEN DE FAMILLE À 14 ANS⁹⁷

Talent, du Zimbabwe, s'occupe de ses jeunes frères et sœurs :

« C'est moi le chef de famille ; mon père et ma mère sont tous les deux partis un jour quand j'avais huit ans sans dire au-revoir. Je ne sais pas où ils sont partis, mais ils m'ont laissée seule pour m'occuper de mes frères et sœurs, et je n'ai pas eu de leurs nouvelles depuis qu'ils sont partis. Donc c'est à mes frères et sœurs et moi de nous débrouiller pour manger. »

Tous les jours pendant la haute saison je me réveille très tôt avant le lever du jour pour essayer d'aller travailler dans les champs pour trouver assez d'argent pour nous nourrir, mes frères et sœurs et moi. C'est très dur. Je reste à travailler dur dans les champs jusqu'à environ 4 heures de l'après-midi. En basse saison, j'ai du mal à trouver du travail. Je fais aussi la plupart de la cuisine et du ménage, mais parfois mon petit frère m'aide, même s'il n'a que sept ans.

Je ne vais plus à l'école – je n'y ai pas été depuis 2009. Il n'y a pas assez d'argent pour payer mes frais de scolarité. Peut-être qu'un jour quand mes frères et sœurs seront plus grands je pourrai y retourner. J'apprendrai et je réussirai dans toutes les matières, et je pourrais trouver un meilleur travail et avoir une vie meilleure. Parfois, je rêve de devenir enseignante ou peut-être infirmière. »

Au Pakistan, plus il y a de jeunes frères ou sœurs, plus les filles adolescentes ont de travail domestique à la maison.⁹⁸ Dans ces cas-là, des programmes de protection et de développement de la petite enfance ou bien des crèches peuvent être bénéfiques pour libérer du temps pour ces filles et s'assurer que leurs petits frères et sœurs soient gardés pendant qu'elles sont à l'école.

De même, dans beaucoup de pays, le travail des garçons et des filles n'est pas le même – les garçons ont tendance à faire du travail comme rassembler les troupeaux alors que les filles font des travaux domestiques.⁹⁹ C'est la charge de temps des corvées qui pose un problème – l'étude de Plan « *Building Skills for Life* » (des compétences pour la vie) a établi que les filles scolarisées utilisent 65 % de leur temps passé à la maison à accomplir des tâches domestiques.¹⁰⁰ Ce chiffre augmentait encore – 74 % – pour les filles déscolarisées des mêmes pays.¹⁰¹ Et quand au besoin d'aide à la maison s'ajoute la préférence donnée aux garçons pour l'éducation, les filles ont encore plus de risques que les garçons de ne jamais atteindre le secondaire, ou de démissionner.

La pauvreté est aussi un facteur significatif. Une enquête en Égypte a fait état d'une relation très forte entre la pauvreté des ménages, le fait que les filles font de longues heures de travaux domestiques et la fréquentation réduite de l'école.¹⁰²



ALF BERG



ALF BERG

La violence envers les filles

« Nous n'avons pas d'indication précise du nombre de filles qui se font violer à l'école. Ça ne fait pas partie de ce qui est évalué. Donc ce qui n'est pas mesuré n'existe pas... Ce que nous avons remarqué c'est que ce sont [les] indicateurs qui déterminent l'importance accordée à un phénomène... Et c'est là que vont les subventions. »

Fonctionnaire sud-africaine, 2009¹⁰³

« Mon professeur de maths m'a demandé de tomber amoureuse de lui, mais j'ai trouvé ça vraiment difficile. C'est devenu un problème entre nous. A chaque fois que je me trompais ou que je faisais une bêtise je suis presque toujours punie. C'est aussi pour ça que je déteste l'école et que j'ai abandonné. »

Adolescente, Sierra Leone¹⁰⁴

Dans le monde entier, la violence envers les filles à l'école est toujours très présente, notamment la violence sexuelle perpétrée par les autres élèves et les enseignants. Il est très difficile de trouver les chiffres exacts, mais l'Organisation mondiale de la santé a estimé que ne serait-ce qu'en 2002 quelques 150 millions de filles et 73 millions de garçons de moins de 18 ans ont subi un rapport sexuel forcé ou d'autres formes de violence sexuelle.¹⁰⁵ Des études montrent que les filles sont plus susceptibles d'être agressées en rentrant de ou en allant à l'école, dans les toilettes ou ses abords, dans des classes vides, dans les salles d'informatique, les bibliothèques ou les dortoirs ou près du périmètre de l'école.¹⁰⁶

Chef de famille au Rwanda.

La violence au sein des écoles est induite en partie par des croyances et des attitudes culturelles profondément ancrées.¹⁰⁷ Une enquête interne effectuée en 2007 sur tous les pays dans lesquels opère Plan a trouvé que les principaux problèmes de violence scolaire affectant les enfants sont les châtiments corporels, la violence sexuelle et le harcèlement.¹⁰⁸ Ces résultats ont poussé Plan à créer « *Learn without Fear* » (apprendre sans peur), une campagne pour mettre fin à la violence contre les enfants à l'école, avec un effort particulier au niveau des problèmes principaux identifiés ci-dessus.

Learn Without Fear a constaté qu'il y a un tel nombre de professeurs coupables d'avoir manœuvré pour obtenir des faveurs sexuelles que les enfants ont développé leurs propres expressions pour décrire ce phénomène. Par exemple, au Gabon, au Cameroun et à travers l'Afrique de l'Ouest ils parlent de « moyennes sexuellement transmissibles » et au Mali de « la menace du bic rouge » – un chantage à la mauvaise note si les filles n'acceptent pas les avances sexuelles de leur professeur.¹⁰⁹

« TOUT LE VILLAGE EN PARLAIT »

« Je réussissais bien à l'école, mais il a fallu que je parte à cause d'un de mes professeurs – il m'a demandée en mariage et j'ai refusé son offre. Comme ça ne lui a pas plu, il s'est mis à me gronder tout le temps devant mes camarades de classe et c'était insupportable. J'en ai parlé à ma mère qui a voulu influencer ma décision mais j'ai fait mon choix et je ne voulais pas revenir dessus. Comme ma mère savait que je ne changerais pas d'avis elle a fini par accepter de me laisser quitter l'école. Tout le village en parlait et du coup le professeur a été changé d'école. C'est vrai que le professeur n'est plus là mais moi j'avais déjà arrêté l'école. Mon père n'est pas content depuis que je n'y suis plus et n'arrête pas de me dire qu'il faut que je décide entre me marier ou faire des études. A ce moment-là je sortais avec un garçon du village, mais un de mes cousins que je n'aimais pas essayait de sortir avec moi. Et quand j'ai arrêté l'école, une semaine après, mon père m'a donnée en mariage à ce cousin sans prévenir. J'ai décidé de me sauver mais je n'avais pas d'argent et mon petit ami m'a conseillé de rester parce que c'est lui qu'on accuserait si je partais. J'ai décidé de rester et de suivre ses conseils mais je savais que je ne tiendrais pas longtemps dans ce mariage. J'ai perdu ma virginité avec mon petit ami avant de me marier. Après le

mariage je suis allée vivre avec mon mari mais je me disputais avec lui tous les jours parce que je refusais de coucher avec lui et il me frappait. Tous les voisins savent qu'il me frappe tout le temps. Avant-hier les voisins l'ont dit à ma mère et elle est venue me chercher tout de suite. Depuis je vis chez mes parents et je veux divorcer et me marier avec mon amoureux parce que c'est lui que j'aime. Tout ça c'est à cause de mon professeur. »

Jeune fille de 17 ans, Sénégal

Soutien parental et aspirations

Il y a des raisons complexes derrière le manque de soutien des parents pour l'éducation de leur fille, comme le montrent les questions de frais, de santé et de sécurité étudiées jusqu'à présent dans ce chapitre ainsi que les problèmes de qualité analysés dans le suivant.

Les attentes et aspirations des parents pour les filles changent à mesure qu'elles grandissent, et que la charge du travail ménager, l'inquiétude au sujet de leur santé et de leur protection et les pressions pour qu'elles se marient commencent à augmenter. Une étude sur de nombreux pays différents de Plan UK a établi que les ambitions très faibles des parents pour les filles avaient un effet significatif sur la réussite de celles-ci.¹¹⁰ Alors que la plupart des adolescents – filles et garçons – disent que les adultes pensent que l'école est importante, seuls la moitié d'entre eux ont trouvé qu'ils avaient été encouragés à s'impliquer à l'école.

Les filles au Pakistan, en Sierra Leone et au Mali avaient une attitude moins positive envers l'école et leurs professeurs de par les attitudes négatives de leur famille et de leur communauté vis-à-vis de la scolarité.

Les parents et communautés de tous les pays ont tendance à cautionner l'éducation. Cependant, on a trouvé que les adultes encourageaient plus les garçons que les filles à réussir leur scolarité. Au Rwanda il y a considérablement plus de garçons (50 %) que de filles (21 %) qui ont été poussés à aller à l'école. Cela concordait avec les conclusions tirées dans un certain nombre de pays dont le Pakistan, le Mali, le Salvador et le Malawi où les parents n'avaient pas le sentiment que l'éducation pouvait avoir un effet bénéfique sur les chances d'une fille de faire la transition vers un emploi rémunérateur.

Il n'est donc pas surprenant que les adolescentes aient du mal à apprendre; c'est un cercle vicieux qui renforce les stéréotypes négatifs et engendre des résultats faibles.



Dans un village en Sierra Leone.

« Quand j'étais petite, vers sept ou huit ans, ma mère me disait que je ne pouvais pas aller à l'école parce que je devais aller travailler avec elle dans les rizières. Un jour j'ai pris un carnet et je suis allée à l'école quand même. Ma mère est venue et elle m'a trainée hors de la classe et m'a ramenée aux champs. Et puis un jour quand j'avais 14 ans un homme est venu dans mon lit. Je lui ai demandé qui il était et il a dit qu'il allait devenir mon mari. Ma mère avait donné son accord pour que je l'épouse. »

Jeune fille de 17 ans, Bokeo, Laos¹¹¹

Nombre de politiques et de projets ont encouragé les parents à s'impliquer davantage dans l'organisation de l'école et la prise de décisions pour soulager leurs inquiétudes concernant les soins et la protection apportés à leur fille à l'école. L'UNICEF cible directement l'implication des parents dans ses Child-Friendly Schools (des écoles favorables aux enfants ou « amies des enfants »). Il s'agit d'un programme qui s'applique à l'école entière et opère à tous les niveaux de la communauté scolaire, avec un principe clé pour encourager les parents, et les mères en particulier, à s'impliquer dans l'école. Ce projet ayant tout d'abord fonctionné au niveau de l'éducation de base, il étend maintenant son influence au secondaire, et on en rapporte un effet positif sur la fréquentation et le nombre d'inscriptions des filles.¹¹²

La Camfed s'applique aussi à faire avancer l'implication des parents dans les écoles par le biais de comités communautaires et de groupes de soutien aux mères. Selon la Camfed, les femmes sont aujourd'hui plus susceptibles d'encourager leur fille à rester scolarisée et d'affronter les obstacles à l'éducation des filles par le biais de la communauté et de l'école.¹¹³

TRAVAILLER EN COLLABORATION AVEC DES CHEFS TRADITIONNELS POUR ENCOURAGER LES PARENTS

Au Nord du Nigéria, l'UNICEF a lancé l'Initiative pour l'éducation des filles (*Girls' Education Programme*) qui travaille en relation étroite avec des chefs traditionnels et religieux pour qu'ils parlent directement aux pères et aux mères de l'importance d'envoyer et de maintenir les filles à l'école. Dans cette zone majoritairement musulmane les chefs expliquent à leur congrégation qu'ils manqueront de femmes professeurs ou docteurs pour travailler avec les femmes de leur communauté s'ils n'encouragent pas leurs filles à être instruites et formées au professorat ou à la médecine. Ce message a un fort écho dans ces communautés et son impact sur les taux d'inscriptions et de fréquentation des filles est très positif.¹¹⁴



P.L.A.N

Grossesses adolescentes, mariages précoces et mariages forcés

« J'étais tellement triste quand mon amie Limya, qui était en cinquième, s'est mariée subitement. Elle a beaucoup pleuré. Alors que ses parents lui avaient promis qu'elle pourrait continuer sa scolarité après le mariage, ça ne s'est pas fait. Il y a beaucoup de filles dans mon quartier qui abandonnent l'école parce qu'elles se marient jeunes. »

Noha, 16 ans, Soudan¹¹⁵

« Je veux vous dire que beaucoup de filles arrêtent l'école parce qu'elles se font avoir par les hommes. On ne peut pas rester en classe quand on est enceinte, parce que les professeurs ne l'autorisent pas et que les autres filles ne te soutiennent pas. »

Gloria, 20 ans, Sud-Soudan

Il n'y a pas de fin d'enfance plus abrupte que de se retrouver mariée ou de devenir mère. Pour les adolescentes, le mariage et la maternité sont souvent connectés, mais pas toujours. Mais que ce soit la grossesse ou le mariage qui arrive

en premier, les filles qui y sont confrontées sont aussi confrontées à la fin de leurs années d'instruction.

Comme nous l'avons déjà mentionné, une fille sur sept dans le monde est mariée avant ses 18 ans et une sur quatre est mère avant la majorité.¹¹⁶ Pour les filles, il y a un certain nombre d'avantages à retarder mariage et grossesse. Une fille âgée de 16 ans ou moins est quatre fois plus exposée à la mortalité maternelle qu'une femme de plus de 20 ans.¹¹⁷ Le mariage précoce est lui aussi associé à un risque accru de violence commise par un intime et d'isolement social.¹¹⁸ De plus, plus une fille est jeune lorsqu'elle se marie, plus elle est susceptible de se retrouver dans une union polygame ou de se marier avec un homme bien plus âgé qu'elle, ce qui est lié à un surcroît de violence conjugale.¹¹⁹

La grossesse et le mariage précoce sont donc deux problèmes qui devraient être traités séparément en ce qui concerne l'expérience et le contexte des filles à risque, mais ils sont très similaires dans la façon dont ils affectent la vie des filles et leur éducation.

Mère adolescente déscolarisée au Niger.

J'AI TRÈS PEUR¹²⁰

Naomi vit dans une région rurale de l'Éthiopie. Elle a 10 ans. Elle voudrait devenir enseignante et pouvoir soutenir ses parents financièrement. Elle ne veut se marier que plus tard car elle trouve que « l'éducation, c'est mieux pour moi ». Elle s'inquiète de son état de santé :

« Parfois ma maladie [le paludisme] est très forte et ces jours-là je m'absente de l'école. Ça me désole. J'ai très peur que cette maladie continue à empirer plutôt qu'à s'améliorer et que ça se mette en travers de mon éducation et d'autres aspects de ma vie. »

Naomi a aussi peur que ses parents la forcent à se marier. Mais sa mère veut que sa fille ait les chances qu'elle n'a pas eues pour son propre mariage précoce :

« L'éducation c'est la chose la plus importante pour changer de vie ; c'est la meilleure alternative des filles à présent. C'est ce que je lui souhaite mais je ne connais pas les intentions de son père... Son intérêt, c'est qu'elles [ses filles] se marient ; et qu'il puisse en retirer l'argent que la famille du mari donne à la mariée. Si une de mes filles est choisie demain, le lendemain les familles du mari apporteront une très grosse somme d'argent – 1000 birr (56,80 dollars) pour commencer, et 5 bœufs et il y aura encore de l'argent la fois suivante. Parfois ils prennent les filles pendant qu'elles jouent avec leurs amies ou qu'elles sont chez des voisins pour faire passer un message. »

Pourtant, la mère de Naomi pense que ses frères [les oncles de Naomi] l'aideront à persuader son mari de ne pas marier Naomi tant qu'elle n'aura pas fini son cursus scolaire. Elle nous explique aussi que les frères de Naomi, en particulier le plus âgé, lui ont conseillé de persévérer dans son éducation et l'ont persuadée de continuer quand elle envisageait d'abandonner pour travailler et soutenir le foyer.

Pour l'année à venir, Naomi fréquentera l'école locale, mais après cela sa mère pense qu'elle ferait mieux de continuer à la ville. C'est une nouvelle source de peur, celle que sa fille se fasse violer ou qu'elle soit en proie aux maladies. Mais elle est aussi rassurée car « Naomi n'aura pas de problème puisque ses frères, ses oncles et sa grand-mère sont là-bas ».

Quelques gouvernements se sont attaqués à ce problème en essayant de supprimer quelques-uns des obstacles qui empêchent jeunes femmes et filles mariées de fréquenter l'école. Parmi ces mesures il y a la possibilité de prendre des chemins alternatifs vers l'éducation, comme mentionné plus haut dans ce chapitre, et la mise en œuvre de politiques spécifiques qui protègent le droit à l'éducation des filles indépendamment du fait qu'elles soient mariées ou qu'elles aient des enfants.

Au Malawi, seules 31 % des filles vont jusqu'au bout du cycle primaire et à peine 11 % terminent le secondaire avec un diplôme, avec des taux d'abandon chez les filles qui dépassent largement ceux des garçons.^{121,122} C'est encore plus dur pour les mères adolescentes.¹²³ Bien qu'une loi officielle au Malawi permette aux jeunes mères de retourner à l'école, cela suppose des démarches excessivement difficiles et bureaucratiques.¹²⁴

En Zambie en 1997 le gouvernement a adopté une nouvelle politique pour aider les jeunes filles enceintes et les jeunes mères à se maintenir à l'école. Cette politique, soutenue par la *Federation of African Women Educationists* (FAWE) – qui formait des enseignants, faisait de la sensibilisation et observait les pratiques au sein des écoles – a eu un impact positif sur le maintien des filles à l'école plus longtemps et a réduit le nombre d'abandons pour cause de grossesse.¹²⁵

UNE ÉCOLE POUR JEUNES MAMANS – FAWE, ZAMBIE

« J'ai 18 ans, et je suis en Terminale. Mes parents sont tous les deux morts. J'habite avec mon oncle et ma tante. Le neveu de ma tante aussi vivait avec nous, et un jour il est entré dans ma chambre et m'a violée. Comme je n'ai pas eu mes règles pendant deux mois, je me suis rendue compte que j'étais enceinte... Le lendemain je n'ai pas eu le courage de me lever et d'aller à l'école. En fait, j'ai réalisé que l'école c'était fini pour moi. Ma tante est allée là-bas pour dire à la principale que j'étais enceinte et que je ne pouvais pas continuer mes études. La principale a demandé à me voir. Quand j'y suis allée elle m'a dit que je pourrais y retourner une fois que mon bébé serait sevré... En janvier 2004, j'ai réintégré l'école. Mon oncle m'a reprise chez lui. J'ai l'occasion d'avoir une deuxième chance dans la vie. J'avoue qu'avant je n'étais pas raisonnable. Maintenant je suis très sérieuse. L'école a été merveilleuse. Les professeurs et les autres étudiants me traitent normalement. Si quelqu'un a dit du mal de moi, je ne l'ai pas entendu. »

Jeune femme, 18 ans, Zambie

“MA MÈRE M’ENCOURAGE” – SUD-SOUDAN

7 % des filles du Sud-Soudan sont données en mariage avant l’âge de 15 ans et 45 % le sont entre l’âge de 16 et 18 ans.¹²⁶ Le projet « *Right to Choose* » (droit au choix) de Plan au Sud-Soudan travaille à élargir l’accès à l’éducation pour les filles et les jeunes femmes en tâchant de réduire le nombre de mariages précoces aussi bien que de soutenir les filles mariées ou enceintes dans la poursuite de leur scolarité.

Ce projet vise à faire changer les mentalités des élèves en communiquant sur l’impact négatif de certaines croyances et pratiques culturelles. Il agit dans le cadre informel de clubs de filles et se sert de diverses activités telles que la radio et les groupes de discussion pour parler de questions comme la santé, en particulier sexuelle et reproductive, et l’éducation.

Gloria est mère de deux garçons et elle participe au projet: « *J’aime l’école. J’aime étudier et apprendre. J’ai l’intention d’y retourner quand mon bébé sera assez grand. Il n’a que sept mois mais quand il aura un an je retournerai à l’école. L’éducation c’est très important pour les filles ; c’est pour cela que je veux y retourner. Ma mère veut bien que je continue ma scolarité. Elle m’encourage à aller jusqu’au bout. J’aimerais que tous mes enfants aillent à l’école. Il faut que les filles et les garçons aillent à l’école. Pour l’instant j’ai deux garçons et quand j’aurai une petite fille elle aura les mêmes droits que ses frères.* »¹²⁷

Le mariage précoce est lié de très près à des pratiques et des croyances néfastes en ce qui



concerne le rôle des filles et des femmes dans la société. Pour changer ces attitudes il faut une coordination très serrée avec les chefs traditionnels et religieux ainsi qu’un travail qui couvre de multiples secteurs, y compris les décideurs en matière de santé et de travail, comme nous le verrons dans la partie sur les rôles masculin et féminin.

Gloria au club des filles.

VERS UNE SOLUTION – UN « INDICE D’ACCÈS »

Pour évaluer véritablement l’accès, pour que les décideurs se fassent une image réaliste de la façon dont le droit des filles à l’éducation s’exerce ou pas, les gouvernements et les éducateurs doivent mesurer la fréquentation en même temps que les inscriptions, la transition et l’achèvement. En s’appuyant sur les recherches de Keith Lewin, Professeur d’éducation à l’Université du Sussex, un « indice d’accès » qui traduit toutes ces mesures pourra être le révélateur de la cohérence et de la profondeur de l’engagement pour l’éducation des filles. Il permettra de constater ce qui arrive durant l’année scolaire, pas juste au début et à la fin.¹²⁸

Pour dépeindre avec le plus de précision possible l’accès des adolescentes à l’éducation, il faut que les données soient ventilées par niveau de pauvreté, situation géographique et appartenance ethnique au sein des pays. Des recherches récentes ont plaidé pour des mesures adaptées à l’équité de façon à ce que les pays témoignant d’une grande inégalité des salaires, où les filles défavorisées ont des taux d’inscription ou de transition

Gloria avec ses enfants.



ALF BERG

bien plus bas que les plus riches, soient pénalisés dans toutes les statistiques au niveau national.¹²⁹

Les mesures actuelles ne prennent pas en compte les ressources, ce qui fait que l’augmentation du nombre de filles aisées scolarisées masque le nombre effarant de filles très défavorisées qui ne le sont pas.

6 Les contraintes persistantes du genre

« *Ce qui émerge des données est qu’on identifie les filles par leur rôle sexuel et domestique alors que les garçons sont vus comme des soutiens de famille, les chefs du foyer. En tant que future épouse et mère, une fille n’a pas beaucoup de valeur. C’est une personne dépréciée dont on ne considère pas les droits. Cette identité dévalorisée reste un des obstacles clés à l’accès des filles au droit à l’éducation à l’adolescence.* »

Maitrayee Mukhopadhyay, Social Development and Gender Equity Team, Royal Tropical Institute

Ce morne résumé se base sur les résultats d’une étude effectuée par Plan sur neuf pays. Il s’agissait de déterminer les raisons de l’augmentation des taux d’abandon des filles à la puberté.¹³⁰ L’étude a trouvé que dans beaucoup de pays la place de l’adolescente continue à être à la maison, et que cela a des retombées sur son accès à l’éducation. « L’éducation des garçons est plus importante que celle des filles », nous a dit un homme au Cambodge. « Plus tard ce sera le garçon qui sera chef de famille. »

Même dans les limites de leur future vie domestique les filles comme Harika, ci-dessous, voient bien les avantages qu’elles pourraient tirer d’une scolarité aussi longue que possible. Elle sait que sa famille persistera à vouloir la marier mais elle continue à se battre pour rester à l’école ; son pragmatisme lui permet d’obtenir ce qu’elle veut dans les limites de la vie telle qu’elle la connaît. Qui sait le chemin que pourra parcourir la prochaine génération ?

Apprendre la vie domestique en Inde.

UN MARI INSTRUIT¹³¹

Harika vit dans l'état rural de Andhra Pradesh et vient d'une communauté économiquement et socialement défavorisée. Elle explique sa volonté d'aller à l'école « mais mes parents ont dit "non" au début. Plus tard, quand j'ai insisté, ils ont été d'accord pour m'envoyer continuer ma scolarité. » Elle poursuit : « *S'ils m'envoient continuer mes études il faudra que je continue, et s'il y a une proposition de mariage entre-temps, il faudra que j'arrête. C'est pour ça que ma mère avait dit "non". Mon père a dit qu'il fallait que j'étudie et que, quoi qu'il arrive dans l'avenir, on verrait bien.* »

Le frère de Harika soutient son éducation : « *C'est lui qui a convaincu mes parents de m'envoyer à l'université.* »

Harika conçoit son éducation comme une voie vers une vie meilleure : « *Si on travaille bien à l'école, on a des chances d'avoir un mari instruit.* » Cela pourrait lui permettre d'échapper au travail à la ferme : « *Si on a un mari qui travaille dans l'agriculture, on doit aller aux champs et travailler, et si on a un mari instruit, on peut être heureuse [...]. On voit nos parents travailler et on se dit que ça ne devrait pas être comme ça... ils travaillent aux champs et ils travaillent dur tous les jours.* »

Les filles sont souvent vues comme les garantes de l'honneur familial. Les parents et même les frères pensent que le comportement des filles, leur choix de vie et leur attitude rejaillissent sur l'honneur de la famille et la façon dont celle-ci perpétue et protège sa culture.

« *Ils disent qu'il y va de leur honneur et qu'elles – les filles – n'ont pas le droit de prendre leurs propres décisions. Le "wadhera" (propriétaire) de ce village a une grande influence sur l'éducation des filles.* »

Professeur principal, District de Muzafargarh, Pakistan¹³²

Les chefs traditionnels et religieux peuvent, mais ne le font pas toujours, perpétuer cette opinion des filles. Un chef religieux au Pakistan a dit : « Dans notre village, les filles n'ont aucun droit de faire des suggestions concernant les décisions les plus importantes de leur vie, bien que de telles limites ou restrictions n'existent pas dans l'islam. Si les parents avaient reçu une éducation religieuse, ils ne priveraient pas leurs enfants d'éducation. »¹³³

Les familles et les communautés pensent souvent qu'une éducation formelle leur fera

« perdre » leur fille, qu'elle deviendra moderne et occidentalisée. Qui plus est, la mobilité des filles peut être restreinte par certaines communautés religieuses et la scolarité séparée filles-garçons peut être obligatoire.

D'où qu'elles viennent, ces attentes et ces contraintes sexospécifiques peuvent affecter la capacité des filles à accéder à une éducation aussi bien que leur propre envie de s'y lancer.

Dans des sociétés très traditionnelles, telles que celle du Nord du Nigéria, on trouvera peu de filles dans le système éducatif officiel, mais de nombreuses filles sont inscrites dans les écoles islamiques.¹³⁴ Ces écoles sont destinées exclusivement aux filles, sont gérées par la communauté et enseignent un programme coranique limité. Les écoles coraniques sont un défi significatif au système éducatif traditionnel car elles procurent une éducation alternative pour les filles qui sous un abord acceptable et sûr enseigne aussi aux filles la soumission vis-à-vis des hommes.¹³⁵ La politique actuelle du gouvernement est de tenter d'intégrer des sujets généraux dans le programme de ces écoles, élargissant l'accès des filles à des sujets fondamentaux tout en conservant la nature acceptable et sécurisante de ces écoles.¹³⁶

L'ALPHABÉTISATION À DISTANCE

Development in Literacy (DIL)

(Développement de la littératie) travaille dans certaines des régions les plus difficiles d'accès du Pakistan pour proposer des écoles communautaires et sans danger pour filles. Cet organisme délivre une éducation de qualité qui se concentre sur la formation des enseignants et l'utilisation de technologies de pointe à l'école. En même temps, il travaille en collaboration étroite avec les chefs communautaires locaux et les parents pour faire en sorte que les écoles soient considérées acceptables pour les filles de la communauté. Grâce à tout ce travail, le DIL a établi la première école secondaire pour filles à Upper Dir, un district tribal très conservateur du Pakistan en bordure de l'Afghanistan.¹³⁷

Conclusion

Quoique l'accès à l'éducation ait connu une amélioration au niveau mondial, il y a un nombre significatif de filles qui, aux abords de l'adolescence, ne participent que très peu à ce progrès, voire pas du tout. Dans ce chapitre, nous avons proposé un bref aperçu de la catégorie de filles qui sont perdues dans les statistiques nationales... les très pauvres, celles qui sont isolées géographiquement et celles que les familles ne voient qu'au travers du prisme de leur rôle domestique.

Comme nous l'avons vu, il y a beaucoup de raisons qui font que les filles sont susceptibles d'abandonner leur scolarité pendant l'adolescence, en particulier autour de l'âge de 14 et 15 ans.¹³⁸ Dans de nombreux pays, au moment de la transition entre le primaire et le secondaire, le taux d'inscriptions des filles chute

brutalement, et c'est cette transition qu'il faut suivre avec une plus grande attention.¹³⁹

Si l'on ne se penche pas sur les environnements sociaux, économiques et psychologiques dans lesquels grandissent ces filles, si l'on ne prend pas en compte le contexte de leur vie ou de ce qu'en pensent leurs parents et leur communauté, nous avons peu de chances de faire respecter le droit des filles à l'éducation. Les filles et la société dans laquelle elles vivent en tireront un bénéfice si elles sont plus nombreuses à être scolarisées, mais les inscriptions seules ne sont pas un indicateur fiable de leur fréquentation des cours. Faire respecter le droit des filles à une éducation secondaire complète reste un challenge considérable, et si l'on ne s'attaque pas aux problèmes que nous avons abordés dans ce chapitre, cela ne se concrétisera ni pour cette génération ni pour la suivante.

Des adolescentes en Inde.



PAOLO BLACK FOR THE YOUNG HEALTH PROGRAMME

UNE AIDE MONÉTAIRE POUR LES ÉTUDES

Cynthia B. Lloyd examine les implications des transferts monétaires conditionnels et des bourses pour soutenir l'éducation des filles

Les transferts monétaires conditionnels ou *conditional cash transfers* (CCT) ont débuté en Amérique Latine à la fin des années 1990 comme programmes globaux contre la pauvreté qui combinaient l'aide sociale avec des incitations à la formation de capital humain. Dans beaucoup de lieux défavorisés, les parents sous-investissent dans la scolarité de leur enfant même quand il n'y a pas de frais de scolarité et que les bénéfices potentiels sont importants. La raison en est que la survie de base requiert la participation de leurs enfants dans le travail nécessaire pour nourrir la famille. Les programmes de transferts monétaires originaux – *Progresa/Oportunidades au Mexique* et *Bolsa Escola* au Brésil, par exemple – étaient conçus pour fournir un filet de sécurité aux plus défavorisés, tout en les encourageant à investir davantage dans la santé et l'éducation de leurs enfants. Les objectifs éducatifs et sanitaires de ce projet étaient secondaires par rapport à ceux qui s'attaquaient à la pauvreté ; cela a permis d'obtenir plus de soutien pour ces programmes.ⁱ Les parents démunis – les mères en général – qui vivaient dans les zones de rayonnement aux taux de pauvreté très élevés – recevaient de l'argent à condition de remplir certaines conditions comme la fréquentation de l'école par leurs enfants et/ou des visites au dispensaire. Ces dernières années, ces programmes ont dépassé les frontières de l'Amérique Latine et ont été adaptés à des priorités politiques qui vont au-delà de la réduction de la pauvreté. La promotion directe de l'éducation des filles fait partie de ces priorités.¹⁴⁰

Les transferts monétaires et les bourses réduisent tous deux les coûts de la scolarisation mais le font de façons différentes.ⁱⁱ Les premiers sont des incitations pour les parents alors que les bourses s'adressent plutôt aux enfants. Inciter les parents sous la forme de bénéfices financiers a peu de chances d'affecter les motivations intrinsèques des enfants vis-à-vis de l'éducation dans leurs premières années.¹⁴¹ Cependant, quand les enfants arrivent à l'adolescence, une bourse peut être un facteur d'autonomisation pour une fille, ce qui renforcerait encore son intérêt éducatif. En ce qui concerne les allocations, elles ne sont pas sujettes à restrictions quant à la façon dont elles sont dépensées, du moment que les conditions du programme en termes d'assiduité et de résultats sont remplies. Les bourses, par contre, se réduisent aux dépenses éducatives, et parfois même à l'inscription dans une école ou un ensemble d'écoles en particulier. Elles sont

plus répandues après le primaire, à un niveau où les frais de scolarité sont toujours très usités. Ces bourses sont allouées soit directement aux écoles participantes pour couvrir les frais des élèves désignés soit aux enfants éligibles sous la forme d'allocation liée au paiement des frais de scolarité. Le « *Girl Scholarship Fund* » (Fonds de bourses pour les filles), au Bangladesh, qui a démarré en 1994, en est l'exemple le plus connu.

De nouveaux modèles de programmes ont émergé ces dernières années qui incitent à la fois parents et enfants, et combinent des paiements en liquide et en nature, ce qui brouille les distinctions traditionnelles entre les transferts monétaires conditionnels et les programmes de bourses d'études.

Il y a une dizaine d'années, les premiers succès de ces programmes en Amérique Latine pour stimuler les taux d'inscription et de fréquentation scolaires ont attiré l'attention de l'opinion internationale. Ils ont bientôt été vus comme des modèles prometteurs non seulement pour répondre aux besoins des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), qui visent à réduire la pauvreté, mais aussi pour les OMD 2 et OMD 3, qui portent sur la réalisation de l'achèvement de l'enseignement primaire universel et sur la parité filles-garçons dans l'éducation.

Maintenant qu'on a accès aux données sur les résultats d'apprentissage, la crise de la qualité éducative est de plus en plus reconnue.¹⁴² Par conséquent, l'attention internationale passe des objectifs liés au nombre d'inscriptions et à la fréquentation pour se concentrer sur les objectifs qui prennent en compte les dimensions clés de l'apprentissage, ce qui entraîne une remise en question des stratégies éducatives passées. De plus, l'intégration rapide des enfants défavorisés dans des classes déjà surpeuplées met à mal l'objectif international consistant à fournir une éducation de qualité adéquate pour tous.

Les transferts monétaires conditionnels avec composante éducative

Les transferts monétaires conditionnels avec composante éducative ont toujours été de portée variable, des initiatives nationales contre la pauvreté telles que *Progresa/Oportunidades* au Mexique à des programmes régionaux ou pilotes qui se concentrent exclusivement sur l'éducation, comme le projet de réforme du secteur éducatif du Pendjab au Pakistan.¹⁴³ Dans la plupart des cas, les conditions de participation



Attribution de bourses au Burkina Faso.

ont été définies en termes de niveau de fréquentation mensuelle minimum ; ces conditions incluent rarement des attentes liées à la réussite de tests ou à la vérification des acquis.

Quoiqu'aucun des premiers programmes contre la pauvreté n'ait explicitement été conçu pour traiter des inégalités entre les sexes, des exemples plus récents, tels que ceux du Pakistan et du Malawi, se sont adressés exclusivement aux filles. Ceux qui comprenaient un élément éducatif ont tous eu pour effet des hausses considérables des taux d'inscriptions et des gains à plus long terme au niveau de la réussite scolaire, en particulier là où les taux étaient bas avant le démarrage du programme, les plus grandes avancées étant au niveau des classes de transition.^{144,145}

Des objectifs bien établis et des mécanismes efficaces pour établir l'éligibilité et contrôler l'application de ces programmes sont tous des éléments fondamentaux. Ils utilisent souvent un ciblage géographique associé à une sélection spécifique de ménages pour s'assurer que les allocations touchent exclusivement ceux qui en ont besoin. Les premiers programmes ont mis la barre haut pour ce qui est du contrôle et de l'évaluation, avec surtout *Progresa* au Mexique qui a démarré dans le cadre d'un projet pilote sous la forme d'un essai randomisé avant d'être étendu à l'ensemble de la nation.¹⁴⁶

Ceux qui ont été conçus pour être des filets de sécurité pour les pauvres procurent aux parents des transferts monétaires de la même valeur pour inscrire les filles et les garçons. La seule exception a été *Progresa/Oportunidades* au Mexique où les mères ont reçu plus d'argent pour leur fille que pour leur garçon pour une inscription dans le secondaire et au niveau lycée parce qu'il y avait un léger écart entre les sexes à ces niveaux quand le programme a commencé. Toutes les études évaluant l'impact de ces programmes sur le taux d'inscriptions ne se sont pas penchées sur les différences de résultats entre garçons et filles. Behrman, Parker et Todd (2011), dans une analyse récente des effets de ces programmes sur les genres, ont trouvé que dans la plupart des cas où les différences entre les sexes ont été mesurées, les effets sur les taux d'inscriptions ont été les mêmes sur les garçons que sur les filles. Les exceptions ont toutes démontré des améliorations légèrement plus accentuées chez les garçons que chez les filles.

De nombreuses études ont essayé de déterminer si la conditionnalité améliore ou non l'efficacité des résultats éducatifs.¹⁴⁷ La réponse est un « oui » sans équivoque. Dans le cas de *Progresa*, au Mexique, les enfants dont la fréquentation de l'école a été contrôlée ont été considérablement plus assidus, en particulier ceux qui passaient du primaire à la sixième.¹⁴⁸ Plus récemment,

i De la même façon que l'aide sociale pour les pauvres aux États-Unis a été rendue plus acceptable là-bas par le biais d'une réforme instituée durant l'administration Clinton qui encourageait à faire la transition de cette aide sociale vers l'obtention d'un emploi.

ii Les bourses sont parfois appelées « allocations ». Les termes « bourses » et « allocations » sont interchangeables.

iii Ces conclusions ont été tirées d'une étude comparative entre le nombre d'inscriptions d'enfants dont les parents n'avaient pas eu le formulaire permettant de contrôler la fréquentation et celui des enfants dont la présence était contrôlée.

une étude pilote randomisée au Malawi a comparé les effets de transferts monétaires non conditionnels (UCT, *unconditional cash transfer*) pour des filles scolarisées entre 13 et 22 ans avec ceux des transferts conditionnels (CCT) sur 80 % de la fréquentation mensuelle. Elle en a conclu que l'application de conditions à ces transferts réduisait considérablement les taux d'abandon scolaire et avait aussi un impact modeste mais significatif sur leur compréhension de l'anglais.¹⁴⁹

Des recherches récentes pour établir l'impact des programmes de transferts monétaires conditionnels conçus exclusivement pour les filles au Pakistan et au Malawi ont apporté des détails supplémentaires sur leur mise en œuvre dans deux cadres très différents. Au Pakistan, fin 2003, on a choisi près de la moitié des districts du Pendjab aux taux d'alphabétisation les plus bas pour un programme de transferts monétaires conditionnels pour soutenir les filles inscrites dans des écoles gouvernementales.^{iv} Chaque fille de la sixième à la quatrième qui arrivait à maintenir une assiduité moyenne de 80 % recevait une allocation mensuelle de 200 Rs (2,20 USD)^v.^{150,151} En 2006, cette allocation a été étendue aux filles inscrites en troisième et seconde.¹⁵² Un des objectifs à plus long terme était d'augmenter le nombre d'enseignantes et de prestataires de services de santé dans les zones défavorisées où l'éducation féminine était historiquement faible et par conséquent où les écoles de filles étaient difficiles à pourvoir en personnel.

Une recherche rigoureuse pour estimer l'impact de ce programme pakistanais sur ces quatre premières années a relevé des augmentations du nombre de filles inscrites, dues à la baisse des taux d'abandon scolaire, de 11 à 32 % selon la cohorte.¹⁵³ De plus, il a été observé que des cohortes de filles plus jeunes, qui avaient été exposées au programme plus tard, étaient plus susceptibles d'aller jusqu'au collège. L'éligibilité n'étant pas soumise aux conditions de ressources, toutes les écolières avaient ainsi la possibilité d'obtenir ce soutien financier. Cela fit augmenter le coût du programme car les filles qui seraient allées à l'école de toute façon étaient aussi bénéficiaires.

D'autres analyses du programme ont examiné quelques-unes de ses conséquences imprévues – certaines négatives, d'autres positives :¹⁵⁴

- 1 Premièrement ce programme a encouragé aussi les inscriptions de garçons, probablement parce que les

parents hésitaient à envoyer les filles à l'école sans y envoyer aussi les garçons.¹⁵⁵

- 2 Deuxièmement, les mères des filles éligibles ajoutaient environ deux heures de plus à leur temps de tâches domestiques pour compenser l'absence de leur fille du foyer.¹⁵⁶
- 3 Troisièmement, il y a eu une augmentation du ratio élève-professeur dans les districts participants de par le surcroît d'inscriptions, avec des implications potentiellement négatives sur la qualité de l'enseignement.¹⁵⁷
- 4 Enfin, la contribution des écoles urbaines a été disproportionnée par rapport aux gains d'inscriptions générés globalement par ce programme.

Il est probable que l'impact a été variable sur les différents districts selon les disponibilités des collèges pour les filles. C'est que toutes les filles des zones rurales ne sont pas assez proches d'un établissement secondaire.¹⁵⁸ Ces études illustrent quelques-uns des problèmes potentiels à prendre en compte quand on mesure l'impact d'un programme ; peu d'études dans d'autres pays sont allées au-delà de l'examen de l'impact sur les inscriptions.

L'évaluation d'un programme pilote de transferts monétaires pour soutenir l'éducation des filles la plus approfondie à ce jour a eu lieu au Malawi, où une étude randomisée a testé l'impact des transferts monétaires conditionnels (CCTs) par rapport aux transferts non conditionnels (UCTs) dans 176 zones de recensement du district de Zomba dans la région Sud du Malawi. Les filles non mariées entre 13 et 22 ans, quelle que soit leur classe, en étaient le groupe cible^{vi}. Ce programme payait les frais de scolarité de toutes les écolières éligibles inscrites dans le secondaire, parce qu'il y a toujours des frais de scolarité pour les collèges et lycées au Malawi alors que les écoles primaires sont gratuites.

Cette évaluation mesurait les effets du programme sur les inscriptions, la fréquentation et les résultats des tests des adolescentes scolarisées – qui représentaient 87 % de la population ciblée – sur une période de deux ans^{vii}.¹⁵⁹ Des transferts séparés avaient été donnés aux filles et à leurs parents et les sommes étaient variables et randomisées pour tester les résultats, des meilleures retombées aux compromis selon que parents où filles recevaient l'allocation.¹⁶⁰ Les résultats ont montré des augmentations au niveau des inscriptions et une fréquentation journalière accrue pour celles qui étaient

déjà scolarisées, ainsi que de modestes améliorations des résultats aux tests. Il a été observé que les transferts conditionnels étaient plus rentables que les non-conditionnels pour ce qui est de l'augmentation des inscriptions de filles, même pour des transferts relativement modestes.

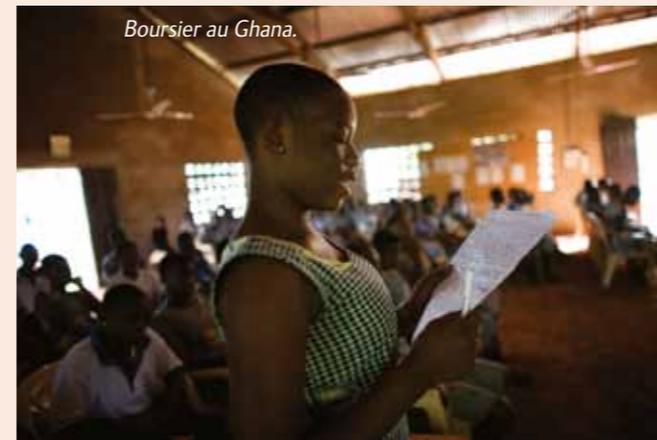
Dans un contexte d'extrême pauvreté, des sommes relativement petites suffisaient à induire un changement de comportement significatif. De telles améliorations ont pu être observées quel que soit le destinataire du paiement – la fille ou l'un de ses parents. Il serait intéressant de savoir ce qui est advenu après la fin du programme... les filles bénéficiaires ont-elles abandonné, ou ont-elles continué l'école ? Même si elles ont fini par arrêter, elles ont dû recevoir plus d'instruction qu'elles n'en auraient eue, et on a tout lieu d'espérer qu'elles auront un avenir meilleur grâce à ce programme.

Les Programmes de bourses pour les filles

Les bourses pour les filles sont un aspect courant des programmes éducatifs conçus pour soutenir les adolescentes des pays défavorisés. Lloyd et Young (2009) ont découvert que, sur les 322 initiatives documentées dans le compendium du programme, 43 % proposaient des bourses ou des allocations. Cependant, peu d'entre elles avaient été évaluées selon leur impact sur les inscriptions ou l'apprentissage, et encore moins sur leur rentabilité.

Le plus ambitieux et le plus connu de ces programmes est le plan de bourses pour les filles dans le secondaire au Bangladesh. A la suite de celui-ci, les taux d'inscription de filles dans le secondaire ont considérablement augmenté.¹⁶¹ En conséquence, le Bangladesh a obtenu la parité garçons-filles dans les inscriptions dans le

JANE HAHN



viii Parmi les critères d'éligibilité des filles on trouvait : (1) orphelines ou issues d'un foyer mono-parental, (2) handicapées ou invalides, (3) défavorisées économiquement et (4) mérite dépendant des résultats scolaires antérieurs.

ix Quoiqu'il soit connu en tant que programme de bourses, il ne subventionne pas les frais que les parents paient à l'école mais garantit plutôt de l'argent aux parents sous condition de fréquentation assidue de l'école (moins de 10 jours d'absence par an) et de passage en classe supérieure.

secondaire.¹⁶² Cela n'aurait pas été possible sans l'expansion rapide du nombre de places en écoles secondaires partiellement obtenues par le biais de la féminisation des écoles islamiques. En 1994, les écolières fréquentant des « madrasas » reconnues sont devenues éligibles pour une allocation dans le cadre du programme de bourses du gouvernement, ce qui a augmenté l'accès des filles au secondaire tandis que la fréquentation des collèges et lycées leur était rendue plus accessible financièrement. Cela a soulevé des questions au point de vue des mécanismes de ciblage étant donné que beaucoup des bénéficiaires du programme revenaient en fait à des filles issues de familles aisées.¹⁶³ D'autres questions portaient sur la qualité de l'éducation produite en raison du fait qu'on en sait peu sur les résultats d'apprentissage et les différences de genre des madrasas par rapport à d'autres types d'école.

Depuis 2004, le programme de bourses pour filles de l'Ambassadeur fondé par USAID a procuré presque 500 000 bourses aux écolières de 41 pays d'Afrique.¹⁶⁴ Sa mise en œuvre, qui dépendait d'ONG locales, était variable selon les pays. Une analyse effectuée dans plusieurs des pays participants – y compris la Sierra Leone et Djibouti – a soulevé des questions sur les critères d'éligibilité du programme ainsi que ses effets à long terme à la fin du projet^{viii}.¹⁶⁵ Dans les cadres où la pauvreté est omniprésente, les subsides couvrent rarement toutes les filles « éligibles », ce qui crée parfois des conflits entre les bénéficiaires de bourses et les autres, en particulier dans la même école. De plus, on ne connaît pas le pourcentage des allocataires qui seraient allées à l'école de toute façon et ce qui est arrivé aux communautés bénéficiaires depuis que le programme s'est achevé.

De nombreuses recherches, en évaluant l'impact des programmes de bourses pour filles dans d'autres contextes au Cambodge et au Kenya, donnent des exemples d'expériences récentes avec des bourses conçues pour des objectifs différents. Dans le cas du Cambodge, le but était d'augmenter la réussite scolaire chez les filles, alors qu'au Kenya c'était d'améliorer les acquis d'apprentissage.

En 2004, le Fonds Japonais pour la Réduction de la Pauvreté a mis en place un programme de bourses pour écolières de secondaire inférieur au Cambodge. Approximativement 93 – soit 15 % – des écoles secondaires de premier cycle ont participé à ce programme, avec 45 élèves éligibles pour les bourses dans chaque collège.^{ix} Les filles qui cherchaient à obtenir une bourse devaient durant leur année de sixième faire une demande d'entrée dans un des collèges éligibles. Le comité de gestion local de chaque école a été chargé

iv Toutes les écoles gouvernementales du Pakistan sont unisexes, avec exclusivement des enseignantes pour les écoles de filles et des enseignants pour les écoles de garçons. Les écoles à frais de scolarité réduits sont de plus en plus courantes au Pakistan mais les filles inscrites dans des écoles privées n'étaient pas éligibles pour le programme.

v Dans la plupart des contextes les taux de fréquentation des filles sont les mêmes que pour les garçons, parfois meilleurs. Bien que les écolières passent environ une heure de plus par jour à travailler en dehors de l'école comparé aux garçons, la journée scolaire au Pakistan est relativement courte (4,5 à 5 heures) et les enfants peuvent assumer leurs responsabilités domestiques tout en étant scolarisés. Ce chiffre représente légèrement plus que le coût de l'école intermédiaire du système gouvernemental.

vi Au Malawi, beaucoup d'écolières entre 13 et 22 ans sont toujours dans le primaire qui compte huit classes ou niveaux.

vii Les premières offres monétaires faites aux filles et à leurs parents remontent seulement à l'année scolaire 2008 à cause d'incertitudes au niveau des subventions et ont été étendues par la suite à l'année scolaire 2009 mais pas au-delà.

d'identifier les filles les plus démunies. Selon Filmer et Schady (2008) les taux d'inscription et de fréquentation parmi les allocataires étaient de 30 points de pourcentage supérieurs à ceux qu'ils auraient été sans le programme, et de plus grands impacts encore ont été constatés parmi les écolières les plus défavorisées. Les répercussions sont remarquables, ce qui suggère qu'il y a une marge d'amélioration considérable dans des endroits comme le Cambodge, où les filles sont le plus désavantagées. L'impact sur les résultats d'apprentissage n'a pas été estimé et on ne sait pas si le programme existe toujours.

Une approche très différente des bourses pour filles a été expérimentée dans deux districts ruraux du Kenya où une ONG locale offrait des allocations aux 15 % d'élèves les mieux notées de sixième dans un ensemble d'écoles sélectionnées de façon aléatoire. Les filles les plus performantes inscrites dans les écoles participantes recevaient des bourses d'études pour la cinquième et la quatrième – les deux dernières classes du primaire au Kenya^x.¹⁶⁶

Leurs frais de scolarité étaient directement couverts par le programme et une aide financière était aussi donnée aux parents pour les frais liés à la scolarité. Ce programme, qui a duré deux ans puis a été arrêté, a montré des améliorations aux résultats de tests non seulement pour les allocataires mais aussi pour les autres filles et même des garçons qui fréquentaient ces écoles.^{xii} Ces effets indirects positifs sont vraisemblablement dus aux améliorations de l'assiduité des professeurs et à une émulation positive chez les élèves. Dans un rapport de suivi 5 ans après la fin de ce programme pilote on a découvert que les filles qui fréquentaient les écoles du programme montraient une plus grande autonomie par rapport à celles qui fréquentaient d'autres écoles. Le pourcentage d'entre elles qui avaient contracté un mariage arrangé et le pourcentage de celles qui trouvaient acceptable la violence domestique en témoignaient.^{xiii}¹⁶⁷

Beaucoup d'ONG internationales proposent des bourses pour les filles et chaque programme a des critères différents pour l'éligibilité, comme le choix de niveaux et d'âges soutenus par le programme, les conditions d'accès et l'approche de la mise en œuvre.¹⁶⁸ Aucun de ces programmes n'a encore à compléter une évaluation rigoureuse de l'impact qui permettrait de déterminer ses effets sur les inscriptions, les résultats ou les acquis et sur sa rentabilité mesurée en dollars dépensés par rapport à des années-personnes supplémentaires d'exposition à l'éducation ou relative aux gains en résultats de tests effectués par les bénéficiaires.

x Les notes se basaient sur des examens du Ministère de l'Éducation passés sur cinq matières différentes à l'échelle du district.

xi D'un autre côté, les boursiers choisis au mérite avaient tendance à venir de familles dont les parents avaient eu considérablement plus d'années de scolarité.

xii (par exemple Room to Read, CAMFED, DIL, FAWA, World Vision)

xiii En même temps, ils s'engagent à continuer à soutenir leur première cohorte de filles pour qu'elles finissent leur éducation secondaire.

xiv Le soutien matériel comprend la prise en charge des frais de scolarité directs et indirects. Les frais directs comprennent les frais scolaires et d'examen, les livres, les fournitures et les uniformes. Les frais indirects comprennent le transport (ex : prix du bus ou vélo) et l'internat.

xv Remerciements à Emily Leys, Directrice du programme *Girls' Schooling Program* à Room to Read, pour les renseignements sur leur programme.

ROOM TO READ (UN LIEU POUR LIRE)

En 2011 *Room to Read* rapportait avoir fait participer plus de 13 500 filles à leur programme d'éducation féminine sur huit pays, essentiellement en Asie. Actuellement, cette organisation est en train d'évoluer vers un modèle basé sur le système scolaire pour procurer un soutien éducatif aux filles^{xiii}. Ce modèle amélioré est le fruit d'une période d'auto-évaluation et reflète une nouvelle vision stratégique dont le but est d'augmenter les chances des filles d'aller au bout d'une éducation secondaire en ayant les compétences nécessaires pour négocier les décisions clés de la vie et réussir la transition vers l'âge adulte. Tout en continuant à développer ce modèle plus global, *Room to Read* s'est engagé à conduire une évaluation externe sur plusieurs années pour poursuivre l'amélioration de ses programmes d'éducation des filles.

La première étape dans la mise en œuvre de ce nouveau modèle est l'identification des communautés présentant à la fois les besoins économiques et les inégalités des sexes persistantes au niveau de l'éducation et qui fassent aussi montre d'un potentiel de réussite en termes d'engagement communautaire et de fonctionnalité institutionnelle. Dans des communautés sélectionnées, *Room to Read* prévoit de travailler avec les écoles gouvernementales, en général au niveau du premier cycle du secondaire, pour mettre en place un ensemble d'aides éducatives incluant, entre autres, des compétences liées à la vie quotidienne, du mentorat, du soutien pédagogique et une formation de professeurs qui sensibilise à l'égalité des sexes. Pour un nombre réduit de filles les plus défavorisées de chaque école, qui seront sélectionnées selon un processus transparent au niveau communautaire, il y aura aussi l'apport de « soutien matériel »^{xiv}. Il est demandé aux communautés bénéficiaires de faire une « subvention défi » pour annoncer leur co-investissement et leur engagement envers les objectifs du programme et l'aide matérielle individuelle pour les filles est limitée de façon à promouvoir l'équité et la durabilité au sein de l'école.^{xv}

Implications des expériences passées pour la conception des futurs programmes

On peut retirer de la documentation consultée tout un faisceau d'observations sur les transferts monétaires conditionnels et les bourses pour filles, la plupart de ces informations étant basées sur des projets pilotes qui n'ont duré que quelques années. On y a appris que :

- 1 La conditionnalité augmente l'impact
- 2 L'impact est plus grand s'il est concentré sur les filles qui sont à des moments de transition du système éducatif
- 3 Les gains sont plus importants dans les régions les plus défavorisées et chez les filles les plus démunies
- 4 L'accessibilité de l'école peut limiter l'impact
- 5 Les gains en termes d'inscriptions et d'assiduité ne se traduisent pas nécessairement par des améliorations au niveau des acquis.

Cependant, les questions de rentabilité et de durabilité restent posées. Dans la plupart des cas, les transferts monétaires conditionnels et les bourses sont financés par l'extérieur. Aucun des programmes décrits ci-dessus n'a été soutenu sans l'aide de bailleurs de fonds.

Je n'ai, en particulier, trouvé aucune étude qui ait mesuré la rentabilité des bourses ni des transferts monétaires conditionnels à part celle du Malawi. Au Malawi on a établi que, pour le même coût, un transfert conditionnel pouvait rapporter plus d'inscriptions que sans condition.

Mesurer la rentabilité demande non seulement de mesurer l'impact mais signifie aussi un rapport complet sur les coûts. Si le but était d'obtenir de meilleures notes, une façon de mesurer la rentabilité consisterait à connaître le nombre d'années personnes de scolarité qu'on pourrait attribuer à un programme particulier par dollar dépensé. Ce n'est pas du tout la même chose que le nombre de filles qui reçoivent des bourses ou des transferts monétaires, étant donné que certaines auraient pu aller à l'école ou y rester de toute façon.

Dans beaucoup des contextes en Asie et en Afrique, où les filles sont désavantagées au niveau éducatif, les systèmes scolaires sont dysfonctionnels. Des taux très

élevés d'absentéisme enseignant, des professeurs en sous-effectifs, le manque de formation adaptée, des infrastructures limitées et un manque de fournitures adéquates ont pour conséquence des acquis très limités.¹⁶⁹ De tels systèmes s'exposent à de plus grandes difficultés encore dans des communautés dans lesquelles les transferts monétaires conditionnels et/ou les programmes de bourses ont réussi à augmenter le nombre d'inscriptions et l'assiduité, en particulier dans les quartiers défavorisés où les écoles manquent cruellement de ressources. Même les parents sans instruction perçoivent le fait que leurs enfants n'apprennent pas, et auront tendance à réagir de moins en moins aux incitations s'ils sont conscients du déclin de la qualité éducative.

Voir plus loin

Cette évolution soulève des questions sur la meilleure façon de soutenir l'éducation des filles à l'avenir. Étant données les contraintes de ressources du côté des gouvernements et des donateurs, la meilleure solution consiste à concentrer ces ressources là où elles sont le plus nécessaires : dans les communautés les plus défavorisées et les plus marginalisées. Les transferts monétaires conditionnels et/ou les bourses ne suffiront pas pour répondre aux besoins les plus critiques des filles, en particulier ceux des plus pauvres d'entre elles, sans contributions complémentaires pour renforcer la qualité de

l'éducation. La raison en est que les filles les plus démunies fréquentent les écoles les plus pauvres et viennent de familles qui sont, en termes de temps et d'éducation, le moins à même de pouvoir soutenir et renforcer leur apprentissage. Cela pourrait suggérer une approche qui s'appuierait sur l'école, telle que celle qu'expérimente actuellement *Room to Read*, dans laquelle on identifie les écoles marginalisées pour les soutenir sous la forme de ressources supplémentaires mais limitées qui sont aussi accordées aux filles les plus démunies. Pour ce qui est de la durabilité, cela prendra du temps ; le temps qu'une génération de filles soit éduquée et responsabilisée et puisse occuper des positions influentes et dirigeantes au sein de sa communauté.



SAKAT MOJUMBER/DRIK/ROOM TO READ



Apprendre ? L'expérience de l'éducation du point de vue d'une fille

3

- Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'une école ?
- Dialogue avec les enseignants, recherche primaire dans 4 pays
- Les programmes d'études dans les écoles
- Apprendre à l'extérieur de l'école
- Les écoles privées et les filles
- La face cachée du genre

« Sans éducation je ne serais rien... L'éducation m'a donné confiance en moi et a fait de moi une personne plus responsable. »

Penelope, district de Samfya, Zambie¹

Dans le chapitre 1 nous vous avons présenté Nargis, une fille née l'année dernière au fin fond de l'Inde rurale et accueillie par les médias du monde entier comme le sept milliardième être humain vivant sur cette planète. Si elle survit aux aléas potentiels de sa prime enfance, elle sera, en 2024, une adolescente au seuil de la vie adulte. Bien qu'elle soit issue d'une famille pauvre, elle aura eu une chance raisonnable d'accomplir le cursus scolaire de l'école primaire. Mais pourra-t-elle faire la transition vers l'école secondaire avec la certitude de pouvoir apprendre ce dont elle a besoin pour préparer son avenir ? Les douze

années à venir verront-elles les déclarations d'intention, les investissements internationaux, être suffisamment conséquents et focalisés pour mettre équité et qualité au cœur de l'éducation, pour que ces ressources atteignent ceux qui – comme Nargis – en ont le plus besoin ?

Pour les filles, l'école peut s'avérer être un endroit particulièrement hostile où elles rivalisent vainement avec les garçons pour obtenir moyens et attention, où elles sont confrontées à la violence, et où la qualité de ce qu'on leur apprend ne va pas leur procurer les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir dans la vie. Arrivées à l'adolescence elles sont nombreuses, ainsi que leurs parents, à capituler. Elles n'apprennent rien, n'entrevoient pas d'avenir, et on a besoin d'elles à la maison. Du fait des privations et de la discrimination auxquelles elles ont déjà été confrontées dans leur vie, étudier leur est très difficile. Comment, dès lors, pouvons-nous faire en sorte que l'éducation proposée aux filles soit celle dont elles ont besoin ? Faire entrer les filles à l'école, et leur offrir la possibilité d'y suivre les cours quelques années est un bon début, mais ce n'est pas la garantie qu'elles en tirent un profit – et c'est là le défi qu'il faut relever.

Ce que garçons et filles apprennent à l'école joue un rôle primordial dans leur éducation et va les influencer pour le reste de leur vie ; mais, jusqu'à présent, cela n'a pas mobilisé les objectifs et les engagements internationaux.

Cela pourrait changer, car il existe dorénavant une pression grandissante, venant de tous côtés, pour que le concept « d'apprentissage » devienne le thème central dans la mise en œuvre des objectifs éducationnels.² Il est de ce fait crucial d'examiner en priorité ce dont les jeunes filles ont besoin pour mieux apprendre.

1 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre ne comprend pas seulement l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul élémentaire ni même des compétences utiles au quotidien. Ce que les jeunes filles apprennent sur elles-mêmes en tant qu'individus de sexe féminin, membres d'une communauté, d'une société au sein de laquelle elles vivent, est tout aussi indispensable. Les valeurs que l'école inculque aux étudiants des deux sexes sont aussi importantes que le programme officiel.

Enseigne-t-on aux filles qu'elles ne sont pas aussi intelligentes que les garçons ? Leur dit-on que les mathématiques et les sciences ne sont pas faites pour elles ? Apprennent-elles que la femme devrait être au service de l'homme parce que ce comportement figure sur toutes les images de leurs cahiers d'école ou parce que le professeur fait toujours appel aux filles pour nettoyer la classe ou pour servir le thé ? Ou bien, au contraire, apprennent-elles à décider par elles-mêmes, à faire des choix et à bien appréhender le monde, pour pouvoir mener une vie conforme à leurs aspirations quand elles auront quitté l'école ?

Toutes ces questions nous montrent les différentes façons dont l'éducation peut soit améliorer l'émancipation des jeunes filles devenant femmes, soit y faire barrage par la discrimination et les préjugés. L'éducation ne peut être le remède unique des maux d'une société, néanmoins une bonne instruction peut donner aux filles les compétences et le savoir-faire dont elles ont besoin pour choisir leur propre carrière, avoir des relations positives et saines avec leur partenaire, leur famille et leurs amis et pour pouvoir prendre des décisions appropriées concernant leur propre corps et leur santé.

Ainsi, une éducation de qualité – ce qu'on apprend à l'école et ce qu'on y vit – est la clé de l'accès à de multiples opportunités une fois atteint l'âge adulte.

En quoi l'égalité des sexes à l'école est importante :³

- L'égalité des sexes est cruciale pour parvenir non seulement au droit d'accès à l'école pour tous, mais aussi au droit de participation ainsi qu'à celui d'être reconnu et valorisé ;
- L'égalité des sexes fait partie intégrante de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base ;

- L'égalité des sexes et une éducation de qualité sont fondées sur le principe de démocratie au sein de la classe et sur un apprentissage démocratique ;
- L'égalité des sexes c'est admettre qu'il existe des inégalités de race, de classe et de sexe, et non pas essayer de les ignorer.

Les jeunes filles ont droit à un environnement sécurisé, où elles peuvent apprendre sans crainte ni abus. Elles ont également le droit d'accéder aux ressources d'apprentissage adéquates et à des enseignants qui ont les compétences et l'attitude requises pour enseigner efficacement. Elles ont le droit d'être traitées équitablement et de s'engager pleinement dans leurs études.⁴

Ce chapitre va explorer tous ces droits au sein de l'éducation. Cela inclut le contenu de l'enseignement donné aux jeunes filles, la façon dont il est dispensé et par qui. On y examinera toute l'aide pédagogique dont une fille a besoin, et les expériences qu'elle vit au quotidien dans la salle de classe.

LE PACTE MONDIAL DE L'APPRENTISSAGE

Le récent rapport de l'Institut Brookings a démontré que malgré de nombreux progrès à travers le monde dans le domaine de l'accès à l'éducation primaire, des millions d'enfants quittent toujours les bancs de l'école sans avoir acquis les connaissances les plus fondamentales. L'accent qui est mis sur le nombre d'inscrits, en tenant compte de la parité des sexes, a eu pour conséquence de négliger la question du contenu de l'apprentissage à l'école. Tout le monde est d'accord pour dire qu'il faut mettre l'accent sur la qualité de l'éducation pour faire en sorte que les enfants quittant l'école aient les compétences et les connaissances requises pour mener une vie saine, heureuse et productive.

Ce rapport souligne trois points principaux d'intervention afin d'améliorer les résultats de l'enseignement : commencer l'apprentissage dès le plus jeune âge, renforcer l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul élémentaire pour les jeunes enfants et, enfin, assurer une bonne transition pour l'enseignement post-primaire. Il démontre l'utilité de recherches plus spécifiques pour mieux évaluer pourquoi, dans les pays en voie de développement, les performances des filles continuent à être plus médiocres que celles des garçons, et il encourage des approches novatrices pour combattre ces disparités.

LES DROITS DANS L'EDUCATION

Le Comité des Droits de l'Enfant (CRC) reconnaît dans sa rubrique « Commentaire Général », Article Trois, que les enfants devraient avoir accès à une éducation contenant des connaissances pratiques suffisantes pour les aider dans la vie active et des réponses à leurs questions sur la sexualité : « Les gouvernements des États doivent assurer aux enfants la possibilité d'acquérir la connaissance et les outils nécessaires pour se protéger eux-mêmes et protéger autrui à l'âge où ils commencent à exprimer leur sexualité. »⁵

Informé sur la question de la santé reproductive est crucial dès le début de la puberté chez les jeunes filles.

Dans le cadre de son « Plan national pour la prévention de la grossesse chez l'adolescente de 2007 », l'Équateur a développé une série de projets d'éducation, dans le but d'attirer l'attention, des adolescentes en particulier, sur la santé reproductive. Ces programmes ont une approche fondée sur les droits qui se concentre sur l'accès légitime à un système de santé pour tous, sans discrimination d'âge ou de sexe.⁶

La Colombie a accompli une avancée sans précédent pour les pays d'Amérique Latine en promulguant en 2010 une loi octroyant la gratuité des moyens de contraception et la possibilité d'une éducation sexuelle, pour permettre aux jeunes femmes de prendre des décisions en étant mieux informées et de poursuivre leurs études si elles le désirent.⁷

Dans les Territoires Palestiniens Occupés, l'UNFPA (le Fonds des Nations Unies pour la Population) a centré son programme sur l'éducation des adolescents et des populations locales sur les besoins d'informations dans le domaine de la santé reproductive des adolescentes, ce qui a impliqué une large couverture médiatique et a donné lieu à l'insertion de ce sujet dans les programmes scolaires.⁸

Dans l'article 17 de la Convention des Droits de l'enfant (*Convention on the Rights of the Child* ou CDC) il est spécifié que tout enfant a droit à l'accès à l'information visant à améliorer sa santé physique et mentale.⁹ Dans l'article 29, le CRC souligne notamment le droit à une éducation qui puisse aider un adolescent à développer sa personnalité, ses talents et ses capacités physiques et mentales au maximum de leur potentiel.¹⁰

La transmission de l'éducation et son contexte sont primordiaux. Le Ministère de l'Éducation du Yémen l'a bien compris, en embauchant en 2008 mille enseignantes pour rendre l'école plus attractive pour les filles, en créant un environnement d'apprentissage plus équilibré au niveau paritaire et leur dispenser un enseignement respectueux des genres.¹¹

Le contenu des manuels scolaires tient une place prépondérante dans l'épanouissement d'une ambiance propice à l'égalité dans laquelle les filles comme les garçons peuvent apprendre. En 2007 le Comité des droits de l'enfant a évoqué son inquiétude au sujet de la situation aux Maldives où les déséquilibres entre sexes et la propagation des stéréotypes affichés dans les manuels scolaires sont légions. Le Comité s'est dit « déçu » de l'attitude des chefs religieux locaux favorables à la diffusion de tels clichés. Il pointe aussi du doigt certaines écoles secondaires religieuses qui interdisent l'accès de leurs écoles aux jeunes filles.¹²

La Convention pour l'élimination de toute forme de discrimination envers les femmes (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* ou CEDAW) demande aux États d'éliminer tout concept préétabli sur le rôle de l'homme et de la femme à tous niveaux et dans toute forme d'éducation, et demande la révision des manuels scolaires ainsi que celle des programmes. (Article 10 (c)).¹³

La qualité de l'éducation peut être également déterminée par sa pertinence. Au Maroc un certain nombre de rapports révèlent que la fréquentation de l'éducation secondaire a chuté quand la langue d'enseignement dans le primaire est passée du français à l'arabe. Ces rapports suggèrent que cette baisse est due au fait que le français est perçu comme une langue plus favorable à l'obtention d'un emploi bien rémunéré. Ce fut également le cas en Inde, où l'on a vu une forte proportion du nombre de femmes des classes inférieures passer

d'écoles où l'enseignement est dispensé en Marathi aux écoles en anglais pour pouvoir postuler à un plus large éventail d'offres d'emploi.¹⁴ En 2005 la Banque mondiale a vivement critiqué le programme scolaire national en Haïti, au Tchad, au Rwanda, en Tanzanie, au Mozambique, en Éthiopie, au Malawi, au Kenya et en Ouganda qui n'a pas changé depuis l'époque coloniale.¹⁵

En 2011 le Rapporteur Spécial des Nations Unies sur le Droit à l'éducation a indiqué sa proposition pour améliorer la qualité de l'éducation au Sénégal mise en péril selon lui par la pénurie de manuels scolaires et de matériel pédagogique, mais surtout par le manque d'enseignants formés et qualifiés.¹⁶

L'éducation devrait de plus contenir des informations sur la singularité des difficultés économiques rencontrées par les adolescentes et les préparer à la période post éducative. Le Cadre d'Action de la ville de Dakar (*Dakar Framework for Action*) appelle donc à la collecte d'informations sur l'exploitation dans le travail, le manque d'offre sur le marché de l'emploi ainsi que sur la discrimination rencontrée sur les différents marchés du travail.¹⁷





MAZIA PARVEZ

2 Qu'est-ce qu'une école ?

« Une école est un groupe de personnes, du concierge au directeur, qui luttent pour l'éducation. »

Isànea, directrice, Brésil

Si l'on examine les droits au sein d'une école, que ce soit l'école primaire, secondaire ou toute autre institution éducative où des adolescentes étudient, il faut trouver une définition au mot école qui la désigne à la fois en tant qu'endroit physique et concept. L'école est d'une part un espace matériel, avec un nombre exact de livres, d'éducateurs, de sanitaires, etc. On peut comparer cet espace à une usine avec ses investissements, comme le temps passé en classe et le nombre d'élèves inscrits ; et ses résultats, comme les notes obtenues. L'analogie avec une usine nous amène à considérer l'efficacité de l'école dans le processus « investissement-résultat », en assurant avant tout le bon fonctionnement de l'économie, en formant des étudiants aux capacités nécessaires pour travailler toute leur vie.

Mais il faudrait plutôt considérer l'école en tant qu'interaction entre l'espace physique dans lequel les enfants apprennent, les moyens mis en œuvre, et les élèves, et la façon dont ceux-ci les utilisent. Il est vital pour l'adolescente de considérer l'école en fonction des relations qu'elle y tisse, ces liens lui

permettant de réfléchir à la dynamique propre aux genres dans les classes comme dans l'école en général.

Ce point de vue permet également aux éducateurs de considérer le processus d'éducation comme une façon de transmettre le savoir et des éléments de compréhension du genre qui dépasse largement ce qui est contenu dans les programmes officiels. Ce point de vue nous donne aussi la possibilité d'examiner le contexte dans lequel l'école fonctionne, et la façon dont il influence l'environnement scolaire ; le milieu social d'où proviennent les élèves affecte leur capacité à évoluer correctement dans l'espace qu'est l'école. On peut ainsi apprécier la diversité de l'expérience vécue par le biais de l'éducation, par ces jeunes filles venues de familles, d'horizons et de milieux très différents.

Dans le domaine éducatif, par exemple, les filles ont droit à des ressources distribuées et utilisées équitablement. La question n'est pas simplement de savoir s'il y a assez de moyens, mais de connaître la façon dont ils sont utilisés. Plutôt que de compter le nombre de pupitres pour le faire correspondre avec le nombre d'élèves, l'école devrait donc se poser la question suivante : les filles seront-elles placées au fond de la classe, là où on ne peut ni voir ni entendre, même s'il y a une chaise pour chaque élève ? La relation entre une place pour chaque élève dans une classe et la possibilité pour une fille

Une école secondaire de filles en Sierra Leone.

d'apprendre dans de bonnes conditions, est bien plus complexe que ce que suggère la comparaison d'une école avec une usine. Des recherches ont démontré qu'un environnement mixte équitable associé à des moyens suffisants et des interactions positives, ont bien plus d'influence sur les filles que sur les garçons, et ce de bien des façons.¹⁸ Le phénomène s'intensifie à mesure que les jeunes filles entrent dans la période complexe de l'adolescence.

LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE ÉCOLE FAVORABLE À L'ÉQUITÉ GARÇONS-FILLES¹⁹

- Changements dans le programme scolaire et dans l'organisation de la salle de classe afin de permettre une plus large participation des jeunes filles et des femmes ;
- Encouragement des élèves à remettre en question le programme d'enseignement et la validité des connaissances « scolaires » ;
- Une remise en question de la hiérarchie et des rapports de force qui excluent jeunes filles et femmes : entre enseignants et étudiants et entre étudiants ;
- Une plus grande compréhension des facteurs conduisant au harcèlement, au racisme, au sexisme, mais aussi à des comportements homophobes, ceci afin de pouvoir les combattre avec plus d'efficacité ;
- Accorder plus de valeur aux expériences et connaissances des étudiants, et une plus grande participation, pour planifier et évaluer leur propre travail scolaire ;
- Une plus grande conscience critique entre étudiants, mais aussi la possibilité pour les élèves de remettre en cause les

concepts étiés, les préjugés et les idées toutes faites ;

- Un plus grand engagement grâce auquel l'étudiant (mais aussi ses professeurs et parents) peut envisager un futur plus prometteur et offrant plus d'options.

3 L'addition est-elle correcte ?

Il suffit, pour évaluer la situation, au niveau le plus superficiel, de compter le nombre de tables et chaises, de livres, de classes, et d'équipements sanitaires. On peut vérifier l'équilibre entre hommes et femmes chez les élèves, les enseignants, et les hauts responsables du système éducatif. On peut également relever la différence entre genres par l'analyse des résultats aux examens, des sujets choisis, des orientations professionnelles, et des études supérieures vers lesquelles se dirigent les filles ou les garçons. Ces résultats, classés en deux colonnes facilement comparables, sont utilisables, mais ils ne peuvent donner qu'une vague notion de l'expérience de l'éducation telle que la vivent les filles et de la façon dont celle-ci pourrait être améliorée.

Les chiffres peuvent montrer aux responsables de l'éducation qu'une classe ne possède que la moitié nécessaire de pupitres pour accueillir tel nombre d'élèves, mais il faudra une analyse bien plus poussée pour comprendre en quoi ce manque peut affecter les résultats scolaires d'un élève. Ces chiffres indiquent aussi aux décideurs que dans certains pays tels que le Botswana ou l'île Maurice, les jeunes filles ont de meilleurs résultats en anglais ou en mathématiques que les garçons, alors qu'au Malawi ou en Tanzanie, les garçons obtiennent globalement de meilleures performances que les filles ; mais les chiffres sont muets sur la raison pour laquelle ces différences existent.²⁰

Tout ceci ne veut pas dire que les moyens matériels n'ont pas un rôle important ; il est avéré que les enfants apprennent mieux s'ils sont dotés d'une quantité suffisante de livres et de matériel pédagogique. Il est reconnu que la propriété individuelle de cahiers d'exercice, de livres, de crayons et de stylos va de pair avec l'accomplissement des élèves.²¹ Mais la question primordiale est de savoir si la compétence du professeur lui permet d'effectuer une distribution équitable des fournitures aux élèves et d'avoir une approche sensible à l'équilibre fille-garçon dans la classe, ce qui va bien au-delà de la possibilité de fournir suffisamment de livres et de matériels scolaires.

Urmila, 20 ans, participe au cours, au Népal.



PLAN

DES SANITAIRES POUR LES JEUNES FILLES

Par Elaine Unterhalter, Institut de l'Éducation, Université de Londres



Des toilettes séparées en Indonésie.

BENNO WEELEMAN

L'UNICEF et La Banque mondiale ont tous les deux insisté sur le fait qu'installer des toilettes supplémentaires réservées uniquement aux filles permet d'augmenter le taux de fréquentation des jeunes filles à l'école tout en diminuant le nombre de jours d'absence dus à la menstruation.²² Ces programmes font un lien important entre un comportement hygiénique sain et l'approvisionnement en eau (Water), sanitaires (Sanitation) et hygiène (Hygiene) (WASH) dans les établissements scolaires, et le résultat bénéfique qui en découle au niveau de l'apprentissage.

Pourtant, peu d'études académiques ont envisagé l'impact de l'installation de sanitaires sur l'inscription des jeunes filles à l'école, leur taux de présence et leurs résultats scolaires. Un certain nombre d'initiatives WASH, soutenues par l'UNICEF, en Inde, au Népal, en Zambie, au Malawi et au Kenya ont été analysées en examinant spécifiquement l'absentéisme et la réussite scolaire, dans les écoles d'intervention et les écoles de contrôle. Mais des problèmes dans la conception des recherches n'ont pas permis d'isoler l'impact spécifique que peut avoir l'implantation de toilettes réservées aux filles.²³ Ceci ne signifie pas que les initiatives WASH ne sont pas importantes, mais plutôt qu'on ne peut en mesurer la portée.

De plus, quel que soit le degré d'attention que l'on accorde à cette seule action, l'installation de toilettes pour filles laisse supposer que si on peut résoudre les problèmes éventuels de plomberie, il n'y aura pas lieu de se pencher sur l'attitude des filles, plus complexes qu'il n'y paraît, ni sur leur sentiment relatif de sécurité et de confiance quand il s'agit d'utiliser les toilettes à l'école, ni sur la façon de faire face à la pauvreté présente dans les communautés

associées qui manquent cruellement d'installations sanitaires que les filles peuvent utiliser sans crainte.

En fait, les recherches relatives aux toilettes réservées aux filles révèlent un certain nombre d'autres problèmes, tels que les faits de harcèlement et de violences sexuelles avérées dans les toilettes scolaires ainsi que le sentiment d'insécurité et le manque d'intimité qu'elles évoquent chez les filles.^{24,25} Leurs conclusions font la lumière sur la culture très répandue des inégalités sexuelles au sein et aux alentours de l'école. Au Kenya une étude souligne une hostilité considérable envers les filles pauvres à qui l'école fournit des serviettes hygiéniques et de nouveaux sanitaires individuels, suggérant que ces interventions sont problématiques car mises en œuvre dans l'enceinte de l'école sans formation adéquate des responsables académiques. En l'absence de formation, il se développe une tendance malsaine à « blâmer les pauvres » pour leurs conditions de vie et pour ce qui est considéré comme un gaspillage des moyens mis à leur disposition.²⁶

La construction de sanitaires est importante. Les toilettes sont un élément vital pour le bien-être des enfants à l'école, elles permettent aux filles d'aller à l'école sans aucune honte, sans souffrance et sans risque de maladie. Mais il serait vain de penser que le seul fait d'installer des toilettes permettra une meilleure scolarisation des filles.

Les décideurs devraient prendre en compte les inégalités sexospécifiques associées au harcèlement sexuel et à la longue maladie, chercher à savoir pourquoi les filles peuvent être trop gênées pour utiliser les toilettes scolaires, et corriger les idées reçues des responsables et des professeurs d'école au sujet des filles pauvres – avant de faire appel à un plombier.

4 Le temps aussi est une ressource

Le temps passé à étudier pendant sa scolarité est un élément très important. *Opportunity To Learn* (OTL) (la possibilité d'apprendre) est un concept qui s'intéresse aux différents facteurs permettant à une fille d'avoir le temps nécessaire pour poursuivre son éducation. Sans suffisamment de « temps de travail », aucun enfant ne peut apprendre.²⁷

Les environnements scolaires trop imprégnés de sexisme et de domination masculine peuvent aussi contribuer à diminuer le « temps de travail » des adolescentes. Au sein de nombreuses écoles par exemple, on demande toujours aux filles plutôt qu'aux garçons d'aller chercher l'eau, de balayer les classes et d'exécuter des tâches ménagères.²⁸ Bien souvent, les professeurs n'encouragent pas les filles à participer en cours et pratiquent une discrimination active envers les filles, ou bien les rabaisent.²⁹ Au sein même de l'école ou aux alentours, les garçons, les hommes, les professeurs hommes peuvent harceler et abuser les jeunes filles.³⁰ La confiance et l'envie de participer des filles sont ainsi sapées par l'environnement scolaire à dominante masculine qui crée un sentiment général de mépris pour les filles en tant qu'apprenantes.

Q. « Les garçons sont meilleurs en mathématiques! Êtes-vous d'accord ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? »

R. « Je suis d'accord en partie. La raison la plus plausible est qu'Allah a créé l'homme supérieur à la femme. Il est naturel dès l'enfance qu'un garçon pose les questions : pourquoi ? , quoi ? , comment ? . En comparaison, dès la prime enfance, on donne à une fille les explications et elle les accepte. Elles sont curieuses mais dès le départ cet élément de curiosité est limité et s'arrête très vite. Voilà pourquoi l'expérience nous montre que les garçons apprennent mieux ».

Professeur, Pakistan³¹

Plus complexes mais également fondamentales :

- L'implication de la famille dans l'apprentissage et l'école
- Le niveau d'éducation et de littératie de la mère
- Les espérances et aspirations

Fondamentales :

- Les professeurs sont au service des élèves et nouent le contact avec elles
- Présence d'enseignantes et d'autres élèves filles
- Le matériel est disponible à tous les élèves sans distinction
- Temps de travail égal pour tous et toutes en classe et pour les devoirs
 - Assiduité égale de tous les élèves
- Normes de sécurité et de sûreté appliquées à l'école et sur le chemin de l'école
- Politiques non-discriminatoires à l'école et en classe



ALF BERG

Pour répondre à ces problèmes, la question de savoir si les filles apprendraient mieux en classe séparées des garçons, a été maintes fois soulevée. L'UNESCO a publié un dossier de sensibilisation à ce sujet comparant les arguments pour ou contre l'éducation séparée des sexes. Il est précisé dans leur commentaire que « les classes réservées aux filles ne sont plus sûres que les écoles mixtes que dans la mesure où les autorités locales et le système éducatif investissent durablement dans la sécurité de l'école. En Afrique du Sud, les écoles et dortoirs féminins ont été la proie de prédateurs masculins. Certains d'entre eux ont été appelés "Magasin de Friandises". »³² Le *Canadian Center for Knowledge Mobilization* (le Centre Canadien de Mobilisation des Connaissances) a publié un rapport général en 2004 cherchant à découvrir si les jeunes filles ont de meilleurs résultats dans les classes uniquement féminines et, le cas échéant, comment cela se répercute sur la réussite scolaire. Le rapport a découvert que les bénéfices sociaux et psychologiques sont importants pour les filles en classe séparée ;

si on leur donne le choix, elles choisissent généralement les classes uniquement féminines, alors que typiquement les garçons préfèrent les classes mixtes ; les classes « unisexes » contribuent à briser les stéréotypes sexospécifiques et la « genrisation » de certaines matières, alors qu'un cadre mixte les renforce.³³

Faire ses devoirs dans une pension au Laos.

Interventions qui peuvent améliorer les possibilités d'apprentissage d'une fille³⁴

LES ÉCOLES FAVORABLES AUX FILLES³⁵

Le projet de Plan au Burkina Faso intitulé BRIGHT – *Burkinabé Response to Improve Girls' Chances to Succeed* (effort des Burkinabés pour améliorer les chances de réussite des filles), a eu pour résultat une forte augmentation du nombre d'inscriptions d'élèves à l'école et du nombre de filles diplômées, en créant un environnement favorable à l'apprentissage dans 132 communautés à travers 10 provinces.³⁶

Le projet BRIGHT travaille de concert avec les communautés et les autorités locales, s'assure que les salles de classe soient adaptées aux enfants et suffisamment équipées en mobilier et manuels scolaires, qu'il y ait un point d'eau potable, et des latrines séparées filles-garçons pour l'hygiène ainsi que des logements pour le personnel enseignant.

Tous les enfants reçoivent un repas le midi et, de plus, les filles peuvent emporter chez elles une ration alimentaire à condition qu'elles aient 90 % ou plus de présence scolaire.

Quelques-unes de ces écoles possèdent une crèche à demeure où les mères peuvent laisser leurs plus jeunes enfants en toute sécurité alors que leurs filles plus âgées vont en classe pendant qu'elles-mêmes vaquent aux travaux des champs.

De plus, Plan a récemment introduit l'emploi d'une « Scorecard » pour l'Égalité à l'École » qui permet aux écoles de vérifier rapidement et simplement si elles répondent de manière satisfaisante aux critères requis pour favoriser l'égalité des sexes et les droits des jeunes filles en classe.



FINBARR O'REILLY

Burkina Faso.

5 L'importance des professeurs

« C'était une très bonne enseignante. Depuis le début elle nous a inspirés. Elle nous transportait. En général, nous allions la voir, nous l'écoutions ; nous avons une dette envers elle. Elle nous disait toujours : "Écoutez les enfants, étudiez bien, travaillez dur et cherchez à atteindre de grandes choses dans la vie mais ne devenez pas quelqu'un comme moi." Mais moi je voulais être comme elle, comme madame. »

Preethi, 15 ans, Andhra Pradesh³⁷

Même si seul un petit nombre de pays en voie de développement est parvenu à atteindre le ratio idéal dans les écoles secondaires d'un enseignant pour 40 élèves,³⁸ il a été prouvé que la présence d'un professeur femme au lieu d'un professeur homme est bien plus favorable pour les filles.³⁹

Embaucher et répartir suffisamment de personnel féminin, surtout dans les zones rurales, reste le défi que doit affronter le système éducatif de la plupart des régions. Bien que la question des enseignantes ne soit pas seulement un problème de nombre, c'est tout de même une bonne indication du niveau de qualité de l'école. Le ratio professeur-élève et la présence régulière des enseignants sont les deux facteurs influant sur l'apprentissage des élèves.⁴⁰ Le fait qu'il y ait plus de filles que de garçons qui choisissent de se spécialiser en éducation au collège ou à l'université ne s'est pas encore traduit par un nombre plus élevé de femmes professeurs aux endroits où elles sont le plus nécessaires.⁴¹



JIRO OSE

L'absentéisme des professeurs est la raison principale pour laquelle les enfants n'apprennent pas à l'école. Dans une étude sur le taux d'absentéisme des enseignants de six pays en voie de développement – le Bangladesh, l'Équateur, l'Inde, l'Indonésie, le Pérou et l'Ouganda – il a été montré qu'une moyenne de 19 % des professeurs étaient absents quel que soit le jour de la semaine. Malgré cela, en Inde, sur un total de 3000 écoles publiques, un seul enseignant avait été licencié pour absentéisme.⁴²

Au Pakistan, dans les écoles primaires gouvernementales, seules des femmes enseignent dans les écoles de filles et des hommes dans les écoles de garçons.⁴³

Comme les enseignantes sont absentes deux fois plus souvent que leurs collègues masculins, l'impact de cet absentéisme sur l'apprentissage des filles est très important. Le Pakistan est l'un des pays où l'on note les plus grands écarts entre genres concernant l'embauche sur le marché de l'emploi et la réussite académique quel que soit le niveau.⁴⁴ L'absentéisme des professeurs contribue à cet état de fait de façon significative.

« À l'école, j'ai des problèmes car mes professeurs ne sont pas payés à temps. À chaque fois que leurs salaires sont en retard, ils ne viennent pas à l'école ; cela peut durer des semaines voire des mois, jusqu'à ce qu'ils soient payés. Le résultat c'est que je reste à la maison jusqu'au moment où les professeurs ont reçu leur salaire et reviennent à l'école pour enseigner ».

Joséphine, 22 ans, Libéria⁴⁵

Il est facile de regarder ces chiffres et de blâmer les enseignants qui ne viennent pas en classe. Mais les statistiques ne parlent pas des raisons pour lesquelles ils s'absentent, ni des façons d'améliorer leur taux de présence. On constate sans surprise que le taux d'absentéisme des professeurs et des élèves est bien plus élevé dans les régions rurales ou les lieux avec un nombre élevé d'élèves venant de milieux socio-économiques défavorisés.⁴⁶ En interrogeant des directeurs d'école de cinq pays de l'Afrique de l'Ouest (Tchad, Guinée, Mali, Mauritanie et Niger), par exemple, on a pu dégager les quatre raisons principales de l'absence des professeurs au travail : la santé, les problèmes familiaux (tels que naissances, décès ou maladie dans la famille), les grèves et le temps d'attente pour les salaires dû au fait que dans certaines régions l'enseignant doit parcourir un long trajet pour aller le chercher.⁴⁷

Une étude de Cynthia Lloyd montre que plus les enseignantes vivent éloignées de l'école, plus elles sont susceptibles d'être absentes.⁴⁸ Les résultats de cette recherche tendent à prouver que l'importance d'employer un professeur féminin pour l'apprentissage des filles rend la situation encore plus compliquée car ces enseignantes doivent se battre contre la discrimination à l'encontre des femmes et le challenge que représente le fait d'être une mère en même temps qu'une femme qui travaille.⁴⁹ Une solution pour résoudre une partie de ces problèmes peut être la formation professionnelle à l'enseignement qui non seulement met l'accent sur le savoir et la méthodologie pédagogique, mais participe aussi à la construction de l'estime de soi et du statut de l'enseignant. L'étude citée plus haut, qui s'est déroulée dans les cinq pays d'Afrique de l'Ouest, souligne le lien entre la formation des professeurs et l'auto-estimation de l'achèvement du programme, deux facteurs augmentant l'assimilation du savoir et la confiance en soi de l'enseignant.⁵⁰

Enseignement de l'anglais au Soudan du Sud.



SIGRID SPINNOX

La formation des professeurs au Togo.

« CHOIX RÉELS, VIES RÉELLES »

DIALOGUE AVEC LES ENSEIGNANTS

L'étude de cohorte « Choix Réels, Vies Réelles » de Plan suit 142 filles de neuf pays différents depuis leur naissance. Elles sont toutes entrées à l'école primaire et l'expérience qu'elles en retirent commence à modeler leur vie. Plan a entrepris une étude d'observation dans quatre pays : l'Ouganda, la République Dominicaine, le Brésil et le Cambodge, sur une période d'une semaine, pour tenter d'anticiper à quoi ressemblera l'éducation future de ses jeunes filles. Ces écoles sont toutes installées au sein de communautés très pauvres, souvent difficiles d'accès. On a ainsi pu remarquer que les conditions de vie des enseignants du primaire comme du secondaire sont précaires et que le combat quotidien des enseignants ressemble fortement à celui de leurs élèves. Les interviews ont clairement montré que la communauté au sein de laquelle ils travaillaient était très importante pour les professeurs, tout autant que le besoin d'impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants.

« L'École est une institution éducationnelle qui doit fournir un endroit agréable favorisant une éducation appropriée, mais aussi amener un partenariat avec la communauté et les familles, en développant projets interactifs et autres activités ».

Maria, professeur principal, Brésil

Aucun des enseignants interrogés ne pensait être suffisamment payé à part Miguelina de la République Dominicaine qui travaillait la journée mais aussi le soir, dans des écoles publiques et privées.

« L'éducation s'est améliorée aujourd'hui ; les gens ont plus de possibilités d'évoluer, d'obtenir un diplôme et d'avoir accès à une formation continue. Malgré cela, beaucoup de choses restent à changer. Les professeurs ne sont pas valorisés, et pour toucher un salaire décent, ils doivent travailler dans plusieurs écoles, enseigner à beaucoup de classes, ce qui provoque un grand stress physique et mental. Beaucoup



Enseigner au Cambodge.

ALF BERG

d'enseignants (dont plusieurs de mes collègues) ont quitté l'éducation, après une longue carrière, du fait des mauvaises conditions de travail et d'un salaire très bas ».

Ronald, enseignant, Brésil

Pour beaucoup de professeurs la paye n'est pas seulement un moyen de vivre, mais elle est inextricablement liée à la valeur de leur métier.

« Les enseignants devraient être plus valorisés. Je m'aperçois que les professionnels de l'éducation forment la classe professionnelle auquel on accorde le moins de valeur et de reconnaissance parmi toutes les professions. Je pense que nous devrions percevoir un salaire plus décent ».

Kelma, professeur, Brésil

Une autre préoccupation importante est celle de la formation.

« Nous autres professeurs sommes la clé de voûte de l'édifice. Nous devons être formés correctement. Bien plus encore, quand nous enseignons à des adolescents au collège qui peuvent percevoir nos faiblesses. Mais si vous savez ce que vous faites et si vous gardez le contrôle, ils se diront ; "Attention ! Celui-là sait y faire. »

Miguelina, enseignante, République Dominicaine

Les étudiants ont identifié les enseignants non qualifiés et mal formés comme les plus enclins à user de châtiments corporels, et les moins aptes à les aider pour réussir aux examens. Les professeurs ont expliqué que la formation pédagogique est essentielle pour gagner en confiance, se familiariser avec le programme scolaire ; c'est l'une des clés d'une bonne pédagogie en classe. Si l'on considère le niveau de formation des professeurs, et le nombre d'hommes et de femmes occupant les postes à hautes responsabilités, la question du genre des personnels émerge. En Ouganda, 30 enseignantes et 20 enseignants constituaient l'équipe pédagogique d'une école, mais tous les professeurs principaux et les cadres scolaires étaient de sexe masculin. Alors que tous les maîtres avaient suivi une formation, seules trois sur 30 enseignantes l'avaient fait ou avaient reçu une éducation au-delà du niveau secondaire. Deux enseignantes seulement avaient obtenu un diplôme et une uniquement avait une licence, alors que seize professeurs hommes étaient diplômés et quatre détenteurs d'une licence.



PLAN

La récréation en République Dominicaine.

« Les sessions de formation continue sont indispensables pour informer les professeurs et leur permettre de mieux faire leur travail. J'en suis convaincu, surtout depuis que l'informatique est devenue populaire, nous avons encore plus besoin de temps de formation sur ce thème. »

Ronald, professeur, Brésil

L'absentéisme des enseignants était largement répandu dans la plupart des écoles que nous avons étudiées, ce fait ayant un impact certain sur l'apprentissage des étudiants. Nos enquêteurs au Brésil ont écrit : « Un jour le professeur a dû se charger de deux groupes en même temps, un autre professeur étant absent. La leçon en a été affectée car l'enseignant devait souvent quitter la salle pour surveiller le groupe de l'autre classe qui, lui, continuait des activités de remplacement prévues par ce même professeur du fait de l'absence de son collègue ».

En Ouganda, dans l'une des classes observées, un professeur s'était absenté 40 minutes sur les 80 que durait la leçon. La raison en était qu'il devait se rendre en ville apporter des documents.

Un grand nombre d'enseignants avait travaillé dur pour en être à la place qu'ils occupent aujourd'hui. Pour parvenir à enseigner, les professeurs femmes que nous avons interviewées ont dû trouver un équilibre souvent complexe entre finances, famille et carrière. Une partie d'entre elles avait dû interrompre leur propre scolarité pour avoir des enfants ou se marier et continuaient leurs études ou bien avaient l'intention de les poursuivre dans l'avenir.

« J'ai passé trois ans en formation des enseignants et j'avais un long trajet à parcourir chaque jour. J'ai dû arrêter la formation pendant un certain temps car j'avais fait une fausse couche. J'ai eu des difficultés à préparer ma thèse car j'étais enceinte de ma fille, et mon fils a subi une opération au bras. Ce furent mes petits ennuis. Mais, grâce à Dieu, je les ai surmontés et cela ne m'a pas arrêtée, je n'ai jamais abandonné. »

Miguelina, enseignante, République Dominicaine

Pour notre cohorte de filles, la plus grande source d'espérance réside dans l'engagement passionné envers leur métier et l'enseignement exprimé par les professeurs et les principaux que nous avons interviewés.

« À mon époque, j'étais considérée comme "révolutionnaire" parce que je combattais pour mes droits. Si j'arrivais en classe et que je rencontrais un problème, je demandais aux professeurs et aux dirigeants de le résoudre. J'ai toujours eu la vocation d'être enseignante, depuis toute petite. C'est un métier qui aide les gens à devenir quelqu'un dans la vie. Un professeur aide la société dans son ensemble ».

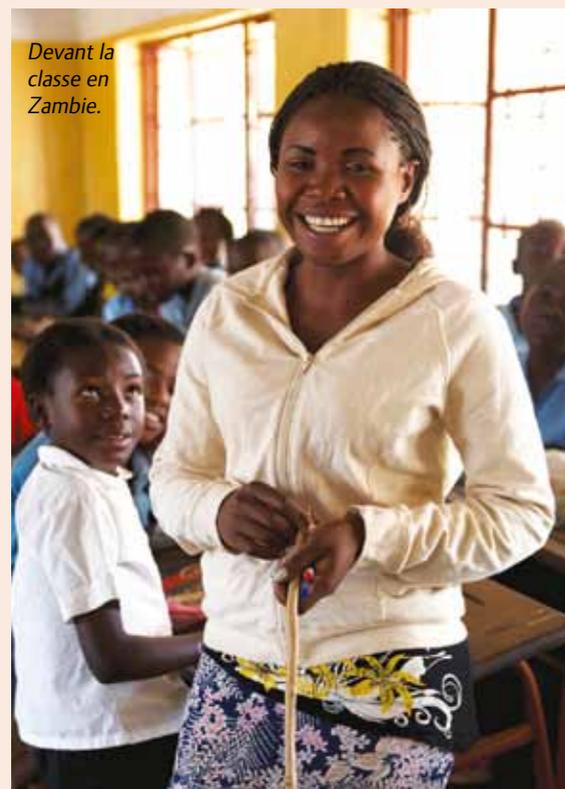
Maria, principale, Brésil

« L'école m'a offert la possibilité de poursuivre des études supérieures en management pour les établissements scolaires, mais je veux enseigner en classe car c'est là que je fais du bon travail. La meilleure chose du métier d'enseignant est la relation que j'ai avec mes élèves. Quand ils viennent vous remercier, c'est-ce genre de choses qui vous remplit de fierté ».

Miguelina, enseignante, République Dominicaine

UN MYTHE BIEN COMMUNE

Par Elaine Unterhalter, de l'Institute of Education, Université de Londres



Devant la classe en Zambie.

PAOLO BLACK FOR THE YOUNG HEALTH PROGRAMME

L'une des recherches comparatives les plus anciennes concernant les filles déscolarisées, datant de 1991, suggérait le lien entre l'emploi de femmes professeurs avec un nombre croissant d'inscriptions de filles à l'école.⁵¹ Dix ans plus tard, il est désormais accepté que l'augmentation du nombre de femmes employées comme enseignantes encourage les parents à envoyer leurs filles à l'école, dans les pays où les écarts entre genres sont les plus importants.⁵²

Malgré cela, dans le monde entier, le nombre de femmes professeurs diminue dans l'enseignement secondaire ; bien que le statut d'enseignant à ce niveau soit en hausse. Moins l'enseignement se résume à s'occuper des enfants, plus il est considéré comme un métier véritable, et moins on emploie de femmes pour enseigner.⁵³

Des études récentes ont montré que l'emploi de para-enseignants ou d'assistants d'éducation peut permettre d'apporter une scolarité de base à un nombre plus élevé d'enfants pauvres, et ce à moindre coût.⁵⁴ Comme les femmes représentent une large proportion des para-enseignants et qu'un grand nombre de filles étudient avec leur aide, on peut dire qu'employer des femmes para-enseignantes rend l'école plus accessible aux filles pauvres.

Ce fut, de fait, le modèle développé par les écoles BRAC au Bangladesh, qui a installé les établissements à proximité des endroits où les enfants habitent, employé des femmes professeurs, et, par un programme d'enseignement rigoureux, a fait en sorte que les élèves puissent entrer à nouveau dans le système scolaire normal au même niveau que leurs pairs.⁵⁵

Mais avant que l'on puisse traduire cette recherche sur les professeurs femmes et les para-professeurs par une politique d'éducation, les compromis qu'elle suppose doivent être examinés.

Il serait risqué de conclure, par exemple, que l'implication politique du travail de BRAC, ou les études similaires ayant pour sujet les para-enseignants des états du Nord de l'Inde, signifient que payer de faibles revenus aux femmes employées ainsi est un moyen de permettre l'accession à l'école d'un plus grand nombre de filles.⁵⁶

Toutes ces études démontrent aussi que les résultats d'apprentissage positifs dépendent de bonnes conditions de travail pour le personnel féminin, de l'offre de formation continue, de la sécurité de l'emploi et de la possibilité de promotion. À l'évidence, d'autres études montrent que des professeurs mieux formés, hommes ou femmes, peuvent créer un climat qui donne aux filles la possibilité d'exprimer leurs inquiétudes vis-à-vis des obstacles rencontrés dans leur scolarité.⁵⁷

L'implication de cette analyse ne peut donc pas être de suggérer qu'employer plus de femmes avec des bas salaires est le meilleur moyen d'apporter une éducation complète pour tous les secteurs à moindre coût. C'est donc un mythe bien commode d'imaginer qu'employer uniquement des para-professeurs amènera plus de filles à fréquenter l'école et à y étudier. Bien qu'il apparaisse des corrélations entre l'expansion de l'éducation des filles et l'accroissement des possibilités d'emploi dans l'enseignement et d'autres secteurs sociaux pour les femmes, ceci doit s'accompagner de l'amélioration du statut des professeurs, de leurs conditions de travail et de leur formation professionnelle. Leur embauche pourra ainsi contribuer à une meilleure compréhension du problème de l'égalité des sexes et à se pencher davantage sur les droits des femmes et l'égalité des sexes.

Ainsi toute politique éducative devra trouver le moyen d'aborder toutes ces questions, en y associant par exemple une politique d'emploi et de perfectionnement. Réduire les opportunités et les salaires des personnels féminins pour mettre en œuvre un enseignement scolaire basique à faible coût n'est pas la solution. On ne doit pas faire un compromis entre une plus grande fréquentation des filles à l'école et de meilleurs emplois et conditions de travail pour les femmes.



PLAN

LES BIENFAITS D'UN DÉMARRAGE PRÉCOCE

L'école maternelle a été présentée comme un moyen de préparer filles et garçons à l'apprentissage tout au long de leur cursus scolaire. Le bénéfice que peut en retirer un enfant s'étend à tous les domaines de l'éducation, y compris à sa capacité à apprendre et l'engagement de ses parents dans son éducation. Au Népal, une étude de *Save the Children* a prouvé que les enfants inscrits dans un Centre d'Éducation de la Prime Enfance (ECD) avaient des résultats bien supérieurs à leurs congénères, que ce soit au niveau de l'engagement, de la mémorisation ou, plus important encore, de leur apprentissage et du passage à une classe supérieure.⁵⁸

L'étude montre que dans les communautés Dalit (une des castes traditionnellement les plus discriminées), les centres de développement de la prime enfance ont eu un grand impact. Les enfants Dalit inscrits dans ces centres avaient deux fois plus de chance de passer du CP au CE1 et cinq fois moins de chance de redoubler. Ces résultats sont confirmés par ceux d'autres pays, montrant que les enfants les plus défavorisés sont particulièrement susceptibles de tirer de grands bénéfices des programmes ECD.

Taux de réussite CP	Enfants inclus dans l'ECD	Enfants non-inclus dans l'ECD
Garçons	79 %	58 %
Filles	83 %	64 %
Taux de passage en CE1		
Garçons	96 %	70 %
Filles	91 %	66 %

6 Les programmes d'études dans les écoles

À la maternelle au Népal.

« [Je pense que] les hommes instruits et ceux qui ne le sont pas sont différents ; car si vous dites des choses à quelqu'un d'éduqué, il réfléchira et vous dira "c'est faux ou c'est vrai". Mais pour un homme inculte c'est si difficile de changer ».

Une jeune fille Massaï, 16 ans, Tanzanie

Un programme scolaire contient un grand nombre de particularités importantes qui permettent de responsabiliser les filles. Il doit prendre en compte la question du genre, il doit répondre aux besoins des filles et être en rapport avec leur vie, et doit aider les enfants à analyser le monde qui les entourent.

Trop souvent, dans les livres scolaires, la femme est dépeinte sous les traits d'une personne passive ou ceux d'une femme attentionnée, alors que les hommes incarnent celui qui travaille au dehors, et joue un rôle actif.⁵⁹ Mais les manuels scolaires peuvent aussi être utilisés pour accroître les ambitions des filles, les encourager à mieux se connaître et à avoir une plus grande estime d'elles-mêmes tout en élargissant leurs horizons grâce à leur propre imagination.

L'égalité entre homme et femme pratiquée à l'école, va parfois à l'encontre des idées véhiculées à la maison et des responsabilités que les enfants exercent chez eux – généralement réparties selon leur sexe. Les communautés se sentant culturellement menacées par l'école ont tendance à refuser de soutenir l'éducation des filles car elles ont le sentiment que l'école sape leurs coutumes et leurs valeurs culturelles. Les controverses sur la sexualité et l'égalité des sexes pèsent sur les espoirs et les peurs des familles quant au devenir de leurs enfants, fille ou garçon. Il est donc important de ne pas ignorer leur opposition et de faire en sorte que le point de vue des parents soit pris en compte.

Un cours de mathématique en Zambie.



PAOLO BLACK FOR THE YOUNG HEALTH PROGRAMME



NIELS BUSCH

Des élèves de tous âges en maternelle en Inde.

L'implication des parents dans les écoles et la consultation de la communauté dans son ensemble sont primordiales quand on veut aborder les questions de race, de genre, de distinction de classes et d'autres sujets sensibles, par des pédagogies élargies et intégrées.⁶⁰ Là où les anciens et les chefs traditionnels ont été consultés il y a eu des effets positifs considérables au niveau du changement d'attitude sur l'enseignement scolaire pour les filles, notamment dans les liens développés avec les femmes plus âgées qui initient les jeunes filles à l'âge de la puberté.

Un programme doit être à la fois pertinent et sensible à la question du genre.⁶¹ Un programme qui fournit des compétences techniques et professionnelles pratiques en rapport direct avec le marché, telle est la définition d'un programme pertinent et bénéfique. Les gouvernements, les autorités et les éducateurs ont noté avec inquiétude l'écart des compétences que l'on rencontre dans un pays et d'un pays à l'autre.⁶² Pour combler les désavantages, les systèmes éducatifs doivent comprendre ce que les compétences valident, et les transmettre comme faisant partie d'une éducation de qualité qui prépare de manière adéquate les adolescentes à une vie d'adulte productive et économiquement active. Dans le chapitre 4, nous abordons l'impact que peut avoir l'éducation sur les choix des filles après l'école. Il est tout aussi important de se pencher sur les différences entre filles pour élaborer un programme pertinent qui leur permette l'acquisition des capacités et des compétences utiles.⁶³

Si les parents ne sont pas d'avis qu'éduquer leurs enfants offre à ceux-ci opportunités et choix dans leurs vies, ils seront plus enclins à retirer les filles que les garçons de l'école.⁶⁴ Les parents sont les principaux gardiens, décidant si les filles fréquentent ou quittent le système

scolaire.⁶⁵ Plus ils perçoivent l'éducation de leur fille comme un outil pertinent et précieux, plus ils sont susceptibles de l'aider à poursuivre l'école et de la soutenir dans son apprentissage.

L'IMPLICATION DE LA COMMUNAUTÉ DANS L'ÉDUCATION D'UNE FILLE⁶⁶

Les neuf pays ayant pris part à la recherche Plan « *Building Skills for Life* » (Construire des compétences pour la vie) ont révélé qu'en plus du manque de moyens et de la pauvreté des foyers, un des problèmes majeurs rencontrés par les filles quand elles veulent passer à l'éducation secondaire, est le manque d'intérêt et de soutien de la part des parents et des membres de la communauté. Les organisations locales, comme les comités de management des écoles, encouragent de plus en plus les parents à s'intéresser à l'éducation de leurs enfants. Au Mali, les parents sont impliqués dans la résolution des problèmes liés à l'éducation des filles, tels que collecter des fonds, inciter les filles à fréquenter l'école, et s'opposer au mariage précoce et aux violences sexuelles.

En Sierra Leone, un groupe nommé « *Teko Concerned Group for Development* » exerce une pression sur les parents et les autorités scolaires sur tous les sujets se rapportant à l'école. Ce groupe a été fondé par une jeune fille de 17 ans. Les chercheurs se sont aperçus qu'elle joue un rôle majeur dans la vie de ses pairs. Elle les informe sur les dangers d'une relation sexuelle précoce et de rapports non-protégés et croit fermement que la question de la grossesse des adolescentes devrait être prise à bras le corps si l'on veut voir plus de filles compléter le cursus secondaire.

« LES LIVRES NOUS MONTRENT CE QUI SE PASSE DANS LA SOCIÉTÉ »

Par Charley Nussey, Institute of Education, Université de Londres

Dans les textes du programme scolaire, les stéréotypes sexistes sont souvent mentionnés comme étant les vecteurs par le biais desquels l'inégalité des genres se propage dans la conscience des élèves. Mais les textes peuvent aussi offrir à l'étudiant la possibilité d'imaginer des alternatives et l'aider à élever ses aspirations et sa détermination à changer.

« *La littérature dit à la société ce qui est bien ou mal ; de cette façon la société sait ce qu'elle doit faire de manière responsable* ».

Jeune fille, 14 ans, école secondaire, Tanzanie

Bien qu'historiquement les textes scolaires soient basés sur les « O levels » (diplôme équivalent du Brevet des Collèges) et les « A levels » (diplôme de fin de secondaire) de l'Empire Britannique, les textes des programmes sont dorénavant écrits par des auteurs africains, et étudiés en classe de littérature en Anglais et en Kiswahili. Les sujets abordés vont de la fiction avec un thème hautement politique, comme la destruction par le gouvernement des moyens de subsistance des bidonvilles au Kenya, aux tensions qui existent entre les coutumes traditionnelles et l'éducation moderne, en passant par les difficultés rencontrées par les familles en situation précaire ; et même la simple histoire des difficultés que rencontre un chauffeur de bus femme dans un milieu masculin et dont elle finira par triompher ; les romans et les pièces de théâtre du programme scolaire se frottent aux problèmes qui correspondent à ce que les élèves rencontrent dans leur vie quotidienne.^{67,68,69,70}

« *La littérature a pour rôle de promouvoir les bonnes relations dans la société ; la littérature, par exemple, nous enseigne ce qu'est le tribalisme, les différentes classes. Nous considérons la littérature comme le sujet important dans nos vies.* »

Un garçon, 19 ans, école secondaire, Tanzanie

Dans une recherche effectuée sur une école secondaire rurale Massai du district de Monduli, deux textes en particulier ont soulevé de nombreuses discussions sur les rôles et les statuts des hommes et des femmes dans la société.⁷¹ Ces deux écrits mettaient en scène des protagonistes adolescentes et reflétaient ou exposaient directement des situations que les étudiants avaient vécues dans leur propre quotidien. Ces textes permettaient d'apporter une vue distanciée pour examiner des questions hautement personnelles.

« *En fait, ce livre nous aide car il nous donne une image... il montre les choses qui arrivent... ce que nous vivons dans notre société.* »

Un garçon, 16 ans, école secondaire, Tanzanie

Passed like a shadow, écrit en 2006 par Bernard Mapala, raconte l'histoire d'une famille décimée par le sida. La maladie affecte tout d'abord le père, qui transmet le virus à sa femme ; le plus jeune des fils devient séropositif après un rapport non-protégé avec une prostituée. La fille de la famille, prénommée Abouki, a peur elle aussi d'avoir été contaminée après avoir été violée. Mais c'est Abouki qui, seule, se rend à la clinique. Elle est testée négative et survit. Elle apprend grâce à des femmes de son entourage que les relations amoureuses devraient être basées sur la confiance et le respect mutuel, et le livre s'achève en évoquant ses espoirs pour l'avenir. Les messages sanitaires portant sur les différentes façons dont le sida peut être transmis viennent renforcer les leçons que les étudiants ont déjà entendues en biologie ou en éducation civique, mais ils constituent aussi un nouvel espace pour discuter des relations de pouvoir entre homme et femme. Finalement c'est le message sur les relations positives qui retient l'attention des étudiantes.

« *La relation amoureuse qu'entretient Abouki avec son petit ami est très bonne. Cela nous apprend à aimer [pour] le véritable amour, et non pas pour obtenir quelque chose de ou de la partenaire.* »

Jeune fille, 17 ans, école secondaire, Tanzanie

Unanswered Cries (Les pleurs sans réponse), roman écrit par Osman Contch en 2002, a reçu le prix MacMillan de Littérature Africaine. L'auteur met en scène une fille de 14 ans, nommée Olabisi qui va prendre ses propres décisions dans sa vie. Le jour où Olabisi retourne vivre dans le village de sa mère après avoir vécu en ville chez son père, celle-ci essaie de la convaincre de se faire exciser pour finalement l'obliger à l'opération. Olabi court se réfugier en ville et va porter plainte au tribunal en plaidant la liberté de décider par soi-même. Comme l'écrit une étudiante de 16 ans dans une rédaction sur ce texte, « pour se construire un avenir... les enfants informés et éduqués devraient avoir le droit de choisir pour eux-mêmes. » L'accent mis sur le droit de choisir était son opinion personnelle, s'étant elle-même enfuie de son domicile après un mariage forcé précoce. Ces textes permettent la discussion des élèves sur des sujets brûlants et très présents dans leurs vies, et les autorisent à explorer la question avec distance. Pour s'assurer que la valeur de ces écrits soit valorisée de manière optimale par les enseignants, il faut être sûr que le professeur ait été formé aux méthodes pédagogiques qui permettent de tirer le meilleur parti de ces discussions.⁷²



7 Apprendre à l'extérieur de l'école

Il existe des cas où l'école n'est pas le bon endroit pour qu'une fille puisse apprendre. Pour un certain nombre de raisons, souvent liées à une absence prolongée de l'école, ou à un âge trop avancé, les filles s'aperçoivent qu'il n'existe plus d'éducation officielle susceptible de leur convenir.

UN TROU DANS LE MUR⁷³

En 1999, le Docteur Sugata Mitra a développé une théorie qui soutient qu'un groupe d'enfants, n'ayant aucune ou peu de connaissances en informatique, va apprendre par lui-même à se servir de la technologie informatique, si on lui donne accès à des ordinateurs installés dans des endroits publics. Dans la première expérience, en 1999, on a placé un ordinateur dans le trou d'un mur dans un bidonville de New Delhi.

En travaillant en groupes organisés et en s'aidant les uns les autres, les enfants ont navigué sur le net seulement

quelques minutes après la découverte de l'ordinateur et ils ont commencé à surfer sur la toile approximativement une heure plus tard. Trois mois après, ils avaient assimilé les connaissances informatiques de base ; au bout de neuf mois, ils ont acquis un niveau comparable aux compétences d'un employé de bureau contemporain. Ils avaient aussi appris une quantité d'anglais considérable à partir des programmes informatiques multimédias couramment utilisés.

Une évaluation de cette expérience montre que les filles ont tendance à n'utiliser les ordinateurs que s'ils sont placés dans des lieux sécurisés où elles peuvent être avec d'autres filles et ne pas risquer de se retrouver seules avec des garçons. On a aussi démontré que les filles apprennent aussi vite que les garçons mais qu'elles utilisent des schémas de fonctionnement différents. Les filles de plus de 15 ans utilisent peu l'ordinateur, probablement à cause du contrôle de leurs parents. Mais dans des lieux sûrs où les filles plus âgées

Les leçons du « trou dans le mur ».



HIVEL



OLLIVIER GIRARD

de 12 ans si elle avait compris le but de l'expérience, elle a dit : « **Non, rien du tout. À part le fait que la duplication erronée des molécules entraîne une maladie génétique, on n'a rien compris d'autre.** »⁷⁵

Sans aucune aide de la part d'adultes ou d'enseignants, ils ont été capables d'améliorer leur résultat au test de biologie moléculaire et sont passés de 7 % à 30 % en l'espace de 75 jours. Ces résultats étaient comparables à ceux obtenus par des enfants du même âge, éduqués par un professeur qualifié et expérimenté d'une école privée privilégiée de la capitale, alors que les enfants de Kalikuppam n'avaient reçu l'aide d'aucun professeur de biologie.⁷⁶

Des solutions alternatives d'éducation telles que les clubs, les écoles communautaires et les programmes de formation professionnelle peuvent offrir une deuxième chance importante. Ces alternatives et l'enseignement qu'elles dispensent, servent de plateforme permettant aux filles d'acquérir l'autonomie ou au contraire de les limiter dans leur choix, tout autant que l'éducation officielle.

Au travail accompagnée de sa famille, au Bénin.

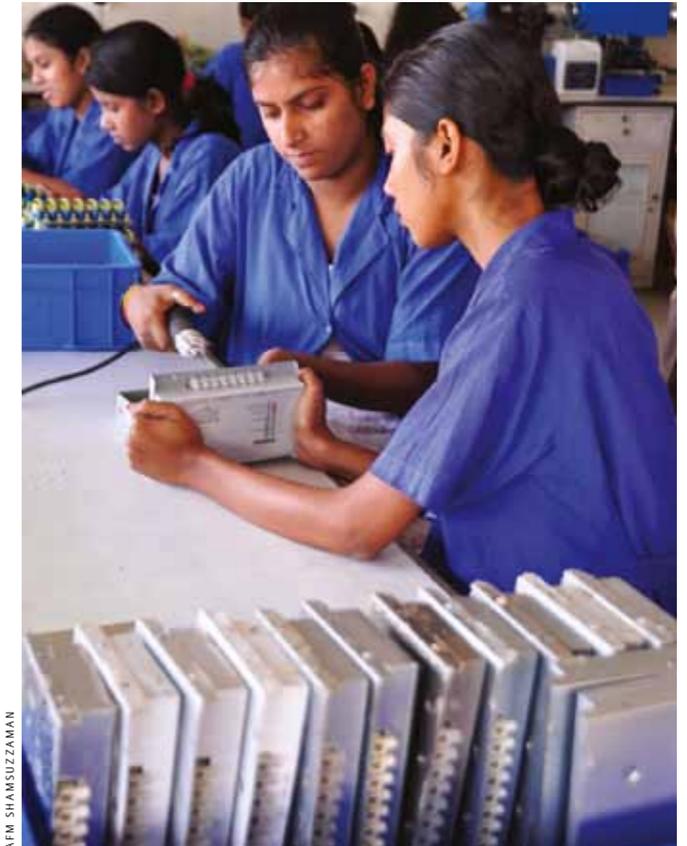
Formation professionnelle au Bangladesh.

pouvaient se servir d'un ordinateur, elles ont tendance à "chatter" sur des forums et utiliser la messagerie (emails) plus que les garçons. Les filles ont aussi eu tendance à se servir de l'ordinateur pour faire leurs devoirs scolaires.

À Kalikuppam, un village de langue Tamil dans le sud de l'Inde, les enquêteurs ont installé un ordinateur facile d'accès contenant des informations en langue anglaise sur la biologie moléculaire.⁷⁴ Soixante-quinze jours plus tard, les enfants étaient capables d'identifier des mots tels que « neurone » et « bactérie », pouvaient attribuer aux bactéries une action bénéfique ou nocive, commençaient à utiliser des mots anglais dans leur langage quotidien et essayaient de lire des textes en anglais.

Une fille de 14 ans prénommée Amita joua sans conteste un rôle déterminant dans l'apprentissage des enfants de cette expérience non dirigée. Au début du processus, les garçons lui avaient déclaré qu'elle ne pourrait pas comprendre le sujet et qu'ils lui « expliqueraient ». Elle a alors passé un long moment et beaucoup d'efforts à leur prouver le contraire et, avec le temps, est devenue leur professeur de biologie moléculaire.

Les chercheurs rapportent sa réaction quand ils ont demandé à une jeune fille



AFM SHAMSUZAMAN



MANOCHER DEGHATI/IRIN

SAFE SPACES : UN LIEU SÛR DANS LE PLUS GRAND BIDONVILLE D'AFRIQUE

Kibera est le plus grand bidonville du monde où 60 % de la population de Nairobi vit dans des petites baraques aux toits de tôle ondulée. Les conditions de vie y sont basiques : moins de 20 % des maisons possèdent l'électricité, il n'y a que deux robinets publics pour l'approvisionnement en eau potable et il n'y a pas de sanitaires. Kibera connaît le plus fort taux de grossesse adolescente au monde : 50 % des jeunes filles de 16 à 24 ans.

Le centre *Binti Pamoja* – « les filles unies » – a vu le jour pour fournir un espace sécurisé aux adolescentes, où elles peuvent rencontrer d'autres filles du même âge et apprendre dans des domaines divers : leadership, finances et compétences essentielles pour la vie. De plus, les filles reçoivent une éducation sexuelle adaptée et ont accès aux moyens de contraception, recommandés pour les filles de plus de 14 ans, si elles en ont besoin, et ont accès à une clinique et des infirmières. Quand des problèmes de violence sont évoqués, un travailleur social spécialisé se rend dans le

foyer et porte l'affaire devant les autorités si nécessaire. Un projet théâtral basé sur un forum entre parents et communauté se déplace à travers Kibera afin de recruter plus de filles dans le projet.

À ce jour, Binti a ouvert plus de 38 de ces lieux dirigés par 68 filles diplômées. Linnet a 24 ans : elle a rejoint Binti quand le centre a ouvert ses portes en 2003. Depuis lors, elle est diplômée et dirige son propre groupe de « lieux sûrs ». Elle nous dit : « Il y a beaucoup d'hommes désœuvrés autour des bars, beaucoup de drogues et d'alcool dans certains endroits. Les hommes nous harcèlent dans la rue, mais nous on leur tourne le dos. »

Binti fournit deux services importants aux filles – une scolarité et des outils pour la vie – qui peuvent faire baisser les grossesses précoces et les abandons de l'école. « Binti m'a rendue forte » nous dit Siana, qui a 22 ans et est impliquée dans Binti depuis plus de 10 ans. « L'âge le plus critique est 14 ans ; c'est souvent à cet âge-là que les filles abandonnent l'école et tombent enceintes. Mais si elles continuent l'école, elles sont moins souvent enceintes et sont plus à même de trouver un bon travail. »

En plein travail à Kibera.

8 Écoles privées contre écoles d'état

Dans beaucoup de communautés, les écoles privées – non financées par l'état et le plus souvent payantes – fournissent une éducation alternative. Cette situation va à l'encontre du droit universel d'accès à une éducation gratuite – un bien public que le gouvernement doit mettre en œuvre – cet argument étant au cœur du débat sur l'éducation depuis de nombreuses années.

Sur 23 des 48 pays où Plan opère, 35 % des inscriptions scolaires du secondaire se font dans des écoles privées, le nombre des filles représentant 51 % des élèves*.⁷⁷ Par contraste, les filles de ces pays ne représentent que 45 % des élèves dans les écoles secondaires d'éducation publique, financées par l'état.⁷⁸ Ceci est probablement dû au fait que les écoles privées répondent mieux aux besoins de sécurité que les parents réclament pour leurs filles, ou parce que ces écoles sont situées plus près de là où vivent les jeunes filles. Cependant, il est important de réaffirmer que l'éducation est un droit commun à tous que le gouvernement doit fournir à tous les enfants, et que le financement de l'éducation privée est une alternative que peu de gens peuvent s'offrir. Se tourner vers l'éducation privée risque de désavantager encore plus les personnes des populations déjà marginalisées.

LES ÉCOLES NON GOUVERNEMENTALES – UNE OPTION POUR LES FILLES ?

En 2007, il y avait 69 millions d'enfants de plus dans le primaire qu'en 1991. De ce nombre, 23 millions – un tiers de cette augmentation – étaient des élèves d'écoles non-gouvernementales.⁷⁹ En Inde seulement, par exemple, plus de 23 millions d'enfants sont scolarisés dans des écoles primaires non-gouvernementales, et au Bangladesh, 96 % des inscriptions à l'école secondaire se font dans des écoles non-gouvernementales.⁸⁰

La mauvaise qualité des écoles gouvernementales est citée comme étant la raison principale de l'augmentation du nombre d'écoles privées.⁸¹ Une étude de l'UNICEF, effectuée dans huit états d'Inde, mentionne la qualité de l'enseignement dans les écoles publiques, et fait état d'un plus grand nombre de sanitaires pour les enseignants et pour les filles dans les écoles privées.⁸² Dans certains pays, les écoles privées ont une meilleure qualité d'éducation à proposer aux filles pauvres. Beaucoup

* dans plus de 68 pays



ALF BERG

d'écoles des « Services pour l'éducation de l'Aga Khan », par exemple, se situent dans des endroits reculés où les écoles gouvernementales ne s'implantent pas.⁸³

Des élèves d'école privée en Inde.

Dans une étude sur les écoles privées en Inde, au Nigéria et au Kenya, les enquêteurs James Tooley et Pauline Dixon ont prouvé que la parité garçon-fille était respectée au niveau du nombre d'inscriptions.⁸⁴ Ces écoles avaient une plus grande proportion de professeurs par rapport aux élèves, un engagement professoral plus élevé et de meilleurs aménagements que les écoles gouvernementales. Pour les filles, cela signifiait aussi l'avantage d'avoir des enseignants mieux formés ainsi que des toilettes séparées. La conclusion de la fondation Aga Khan est que des partenariats public-privé offrent l'accès et le choix aux enfants exclus, particulièrement aux filles.⁸⁵

Mais cette image est contrastée. Une recherche menée par le Comité pour la Population (*Population Council*) au Pakistan, a montré que les écoles privées n'atteignent pas toujours les filles pauvres, même dans les zones urbaines. Les chercheurs ont découvert que dans trois districts différents, les écoles privées fleurissaient dans les communautés relativement prospères, mais n'étaient pas accessibles aux filles les plus pauvres et à leurs familles.⁸⁶



Des écolières cambodgiennes du secondaire.

9 La face cachée du genre

« Je pense que les garçons ont suffisamment de confiance en eux pour poser des questions en classe. Cela fait penser aux professeurs que les garçons comprennent ce dont il est question et qu'ils sont intelligents. Nous, les filles, nous voulons aussi poser des questions mais nous sommes timides et n'osons pas le faire ; c'est pourquoi on finit par n'être là que pour écouter. »

Une jeune fille, Pakistan⁸⁷

Les écoles reproduisent et nourrissent les stéréotypes et les normes sexistes de diverses façons. Cela comprend, entre autres, les attitudes, les attentes et les aspirations des parents, des étudiants, des enseignants, les clichés et les messages circulant à l'école, les clichés et les messages contenus dans le programme scolaire, et les méthodes et processus d'enseignement au sein même de la classe.⁸⁸ L'opinion des professeurs sur la question de la parité homme-femme joue un rôle prépondérant dans la conception de ces différents champs. Un rapport sur des écoles au Brésil, en Ouganda et au Cambodge a examiné son influence sur l'enseignement (voir page 92). Il nous montre que les professeurs, qui sont des membres de la société et de la communauté au sein desquelles ils travaillent, peuvent être un vecteur de propagation et de renforcement des stéréotypes sexistes. À l'inverse, s'ils ont l'espace nécessaire à la réflexion et s'ils bénéficient d'un enseignement approprié qui les sensibilise à ces aspects de la question, les enseignants peuvent aider les filles et les garçons à remettre en question leurs rôles respectifs dans la société et à analyser l'impact qu'ont tous ces stéréotypes sur leurs vies.

Initialement le travail sur les moyens efficaces d'instruire les filles était centré sur l'idée de « changer le comportement des filles » en les persuadant d'opter pour des matières typiquement « masculines » comme

les sciences et les mathématiques. Ensuite, on s'est tourné vers l'idée de « changer de sujets d'étude » en remettant en question les programmes traditionnels et les conceptions usuelles de la connaissance.

Cependant on peut voir, désormais, émerger la volonté d'adapter l'enseignement des matières pour qu'il convienne au plus grand nombre d'élèves et d'encourager la diversification des méthodes d'enseignement et d'apprentissage.⁸⁹

Dans une étude générale sur les « *Gender Responsive Schools* » (les écoles favorables à l'égalité des sexes) des disparités ont été observées entre quatre écoles sur la façon dont les élèves filles et garçons occupent l'espace.⁹⁰ Les observations de l'enseignement et de l'apprentissage dans une classe, les jeux, les leçons et les heures de récréation ont révélé un schéma comportemental de chaque sexe à l'école.⁹¹ On a noté par exemple, que les filles s'agglutinent entre elles dans la classe et dans l'école, alors que les garçons occupent l'espace plus confortablement en se dispersant. Ce fait était confirmé par les enseignants décrivant comment l'espace disponible dans le laboratoire de sciences, était occupé par les filles et les garçons. D'après un professeur de sciences cité dans l'étude, les filles se penchent autour d'une table pour exécuter les expériences, tandis que les garçons vont se séparer et occuper toutes les tables. Ce professeur de sciences a interprété l'attitude des filles comme une recherche de sécurité et une demande d'aide auprès de leurs congénères.

L'étude a englobé sept pays et a découvert que dans chacun d'eux les professeurs reproduisaient activement les stéréotypes sexistes dominants dans leur enseignement, la discipline et les activités générales de la classe.⁹² Au Pakistan, une étude approfondie des schémas de pensée des professeurs et des étudiants, a révélé que les professeurs hommes et femmes acceptaient et renforçaient les stéréotypes sexistes. De fait, la plupart d'entre

eux n'étaient pas conscients du concept de genre ou de son impact sur l'apprentissage et l'environnement scolaire.⁹³

Consciemment ou inconsciemment, les professeurs transmettent des stéréotypes à leurs élèves qui peuvent avoir des effets contraires aux résultats recherchés par l'enseignement qu'ils dispensent. Si un enseignant pense que les filles ont moins d'aptitudes aux mathématiques que les garçons, cette matière étant considérée comme une matière « masculine », les filles n'obtiendront peut-être pas d'aussi bonnes notes que les garçons aux examens. Les tests PISA* ont prouvé que là où il existe des différences dans les résultats des filles et des garçons, la tendance générale est que les garçons sont meilleurs en maths alors que les filles sont meilleures en lecture.⁹⁴

Mais le contexte compte aussi – au Lesotho et en Afrique du Sud les filles ont battu les garçons aux tests standards aussi bien de mathématiques que de lecture, alors que le résultat est inverse dans les pays d'Afrique de l'Est tels que l'Ouganda et le Kenya. La condition sociale des filles et des garçons diminue leurs performances dans différents contextes et de différentes façons.⁹⁵

Des recherches au Malawi font apparaître que les résultats des filles en mathématiques s'améliorent quand elles étudient séparément des garçons et quand les enseignants sont formés spécialement pour traiter ces problèmes.⁹⁶

Quand on a commencé à comprendre en quoi la socialisation des genres affecte la prise de décision, on se rend compte que bien

souvent, ces choix ne reflètent pas ce que les filles veulent faire mais, bien plus, la façon dont la compréhension de ce qui est approprié pour elles limite leurs aspirations. Amartya Sen a résumé cette situation par le terme « préférence adaptée » illustrant la manière dont nos désirs s'amenuisent quand les possibilités se restreignent.⁹⁷ C'est cette sorte de socialisation, non pas l'aptitude naturelle ou même le choix qui détermine les matières que garçons et filles étudient dans l'éducation supérieure.

Le rôle de l'environnement des enfants est aussi important que celui des professeurs pour diffuser ces présomptions. Nous avons déjà abordé plus haut les dynamiques spatiales, mais les dynamiques verbales – ce qui est dit, ce qui ne l'est pas, et qui parle – sont tout aussi essentielles. Des recherches effectuées au Botswana et au Ghana, ont démontré que les garçons dominaient à la fois l'espace physique de la classe et l'espace verbal.⁹⁸ Les garçons criaient les réponses, chahutaient ou disaient « chut », quand les filles essayaient de participer activement en classe, et ridiculisaient les filles si elles répondaient de façon erronée.

En règle générale, les enseignants faisaient peu d'efforts pour contrôler l'utilisation des espaces publics ou pour modérer les dynamiques verbales en classe. Ces sortes de contrainte renforcent les idées reçues sur les comportements appropriés des garçons et des filles, au détriment à la fois des adolescents et des adolescentes, et réduisent les opportunités que l'éducation offre et les aspirations futures de tous les élèves.

Ségrégation sexospécifique dans les domaines d'études : Dans la plupart des pays, les femmes dominent les domaines de la santé et de l'éducation et les hommes dominent ceux de l'ingénierie et des sciences

Domaine d'études	Proportion des pays où se trouve le domaine d'études			Nombre de pays
	Dominé par les femmes %	Dominé par les hommes %	Neutre %	
Agriculture	3	74	22	89
Éducation	84	6	10	97
Ingénierie, production et construction	0	100	0	97
Santé et assistance sociale	82	4	13	97
Art et sciences humaines	55	6	39	96
Sciences	13	68	20	96
Services	21	59	21	87
Sciences sociales ; affaires et droit	23	16	61	97

*Le Programme international pour l'Évaluation des Étudiants (PISA) de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (OCDE) est une étude internationale qui a débuté en 2000. Son but est d'évaluer les systèmes éducatifs du monde entier en testant les connaissances et les compétences d'enfants de 15 ans dans plus de 70 pays participants.

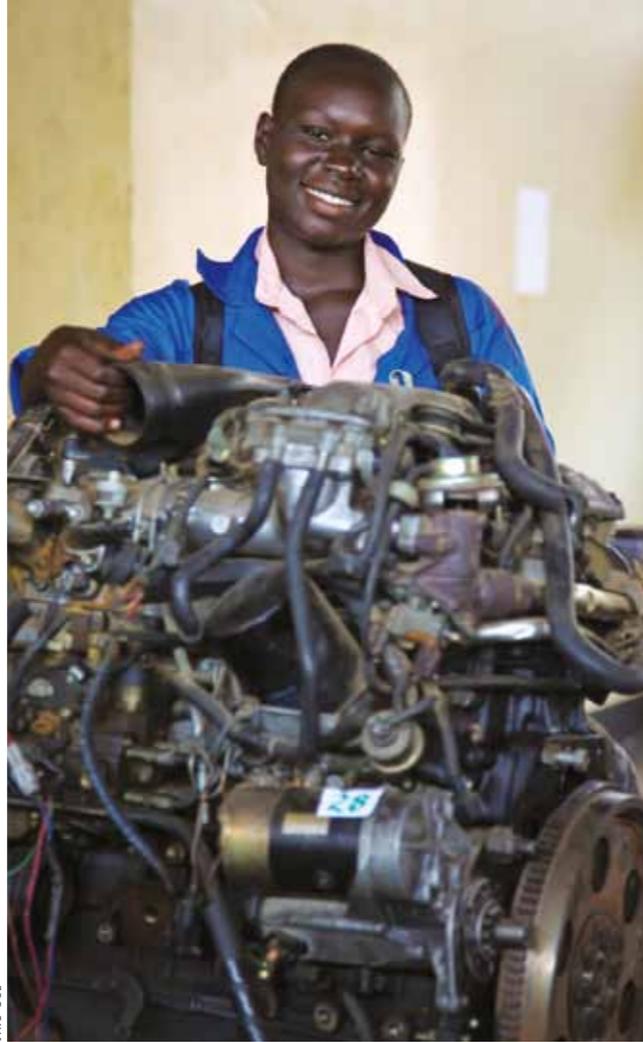
GLORIA LA MÉCANICIENNE

« Parfois quand je rentre chez moi en combinaison de travail, tout le monde se met à rigoler. Ils me crient ; "Les femmes ne devraient pas porter des bleus de travail ! C'est pas pour les femmes ! C'est un travail d'homme !" Ils me voient comme une gêne. Mais je reste ferme, car je sais que je fais ce que je dois faire. J'en suis très contente et très fière : ce qu'un homme peut faire, une femme peut le faire aussi.

Je suis une des premières femmes mécaniciennes à suivre la formation à l'École Technique Supérieure de Juba. Regardez partout dans le Sud-Soudan et vous ne verrez que des hommes mécaniciens, pas de femmes. Mais je trouve que c'est bien pour moi de prendre ce rôle.

J'étudie tout ce qu'il y a à savoir sur les voitures. J'ai appris tellement de choses – comment démonter entièrement un moteur, les vitesses, le radiateur. Si une voiture tombe en panne, je sais comment la réparer.

J'ai appris pendant la guerre que si l'on n'a pas de travail, on souffre encore plus. Au Sud-Soudan, si tu n'as pas de contacts, tu vas chercher partout et tu ne trouveras pas de travail. Mais si tu sais faire de la maçonnerie ou de la menuiserie ou de la mécanique automobile, c'est bien plus facile : tu trouveras un emploi. C'est pour ça que j'ai décidé d'aller à cette école technique. Ici les femmes n'ont pas très souvent de bons emplois. Des fois tu trouveras une femme qui travaille, mais elle n'aura pas étudié. Ou tu trouveras une femme avec de l'éducation, mais elle n'aura pas de travail. Elle restera pauvre, malgré tout son savoir. Dans ce pays, quand on est mariée, le mari ne t'autorise pas à travailler. Même si tu sais lire, même si tu as suivi toutes les leçons à l'école, il ne t'autorisera pas à travailler. Plus tard, je veux devenir une mécanicienne qui réussit. Je pense être un bon modèle dans



JIRO OSE

ce rôle. Quelque fois des gens haut placés m'encouragent, me donnent des conseils et me disent que je suis un bon exemple. Je les rends heureux car ils ne peuvent pas croire qu'une dame puisse faire ce genre de chose ! »

Gloria

Gloria Joy, 18 ans, Apprentie mécanicienne automobile, École Supérieure Technique, Plan Projet International, Sud-Soudan.

Conclusion

Les filles ne pourront pas apprendre juste en s'inscrivant à l'école ou en suivant les cours régulièrement. Comme ce chapitre l'a montré, il existe un grand nombre d'obstacles et de challenges que doivent affronter les adolescents pendant leur période d'enseignement scolaire. En plaçant l'égalité des sexes au cœur même de l'enseignement, chacun de ces défis peut être changé en opportunité.

Bien des présomptions profondément enracinées sont difficiles à combattre ou même à faire apparaître au grand jour. La formation pédagogique des professeurs doit explorer la parité homme-femme de manière à permettre aux enseignants de se pencher sur leur propre compréhension de la question, mais aussi défier la discrimination et les croyances amenant à l'inégalité. Fournir l'environnement éducatif adéquat est une chose complexe mais pas impossible.

Les moyens nécessaires peuvent être fournis et mis en œuvre ; le lieu où les filles apprennent peut être un endroit sûr qui dispense l'éducation à l'endroit, au moment où, et de la façon dont les filles peuvent en avoir besoin ; leurs enseignants peuvent les encourager à aspirer à tout ce qu'elles peuvent vouloir faire. Les responsables de l'éducation peuvent regarder, au-delà des moyens matériels et du nombre d'enseignements disponibles, la façon dont ces ressources sont utilisées et par qui, à quoi elles servent et comment les professeurs enseignent. En s'emparant de ces problèmes du point de vue des adolescentes, les systèmes éducatifs peuvent abolir les barrières qui empêchent l'apprentissage des filles.

En nous focalisant sur les questions de l'accès à l'école, comme nous l'avons fait dans le chapitre 2, nous pourrions aboutir à une analyse qui place la responsabilité, et même le blâme, sur les parents pour le manque

de soutien à leurs filles, ou sur la culture ou sur la religion, qui limitent les opportunités offertes aux filles. Une étude sur la qualité de l'éducation, cependant, nous révèle que les aspirations des parents et des communautés, leurs attentes et leur attitude vis-à-vis de l'éducation des filles peut changer quand l'éducation qui leur est offerte est d'actualité, sensible à la parité garçon-fille et respectueuse de leurs préoccupations.

Quand les filles apprennent dans un endroit où on les comprend, qui répond à leurs besoins et les pousse à se dépasser de façon constructive plutôt que limitative, c'est comme si on leur tendait une clé. Mais, comme nous allons le montrer dans le prochain chapitre, trouver la porte et la serrure qui correspondent à cette clé est une tâche que les responsables de l'éducation et les écoles seuls ne peuvent accomplir.



À l'école en Inde.

ALF BERG

Ce que Gloria a dû surmonter pour devenir la première femme mécanicienne de sa communauté :

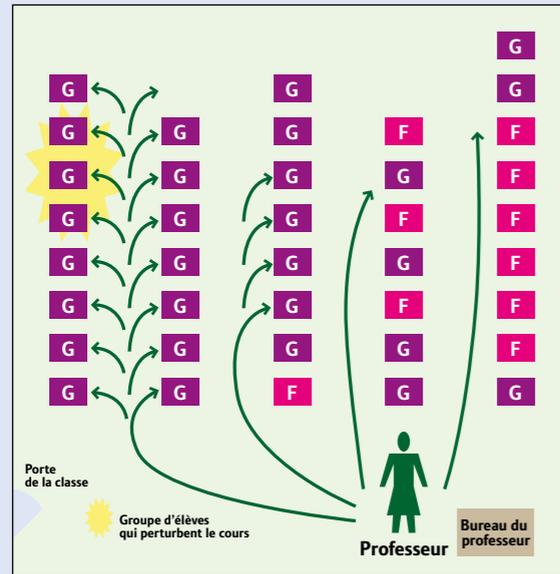


« CHOIX RÉELS, VIES RÉELLES »

LES DYNAMIQUES D'UNE CLASSE

L'étude d'observation Plan portant sur quatre pays – l'Ouganda, La République Dominicaine, le Brésil et le Cambodge – avait pour but de découvrir une partie des messages informels et subliminaux transmis aux filles par les professeurs et les autres élèves, et la façon dont ces messages pouvaient influencer leurs progrès d'apprentissage. On s'est aperçu que la classe est « un espace genrés » qui combat, ou au contraire soutient les stéréotypes sexistes traditionnels comme par exemple « les filles doivent s'asseoir au fond de la classe ».

Les diagrammes ci-dessous nous montrent comment un espace reflète des dynamiques sociales plus étendues existant en dehors de la classe, mais qui sont « exportées » vers l'école par professeurs et étudiants.



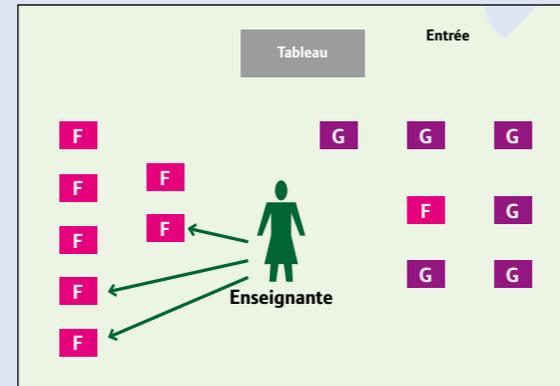
École n° 1 : une école urbaine au Brésil

Ce que montre le diagramme, c'est l'importance disproportionnée du temps passé par le professeur à s'occuper des garçons qui perturbent la leçon. Les flèches nous indiquent que durant la leçon, le professeur passe devant les élèves de sexe féminin, généralement toutes regroupées ensemble, sans passer de temps avec elles.

Pendant un autre cours avec le même groupe d'étudiants, les enquêteurs ont observé que plus de 20 % des garçons ne s'intéressaient pas du tout à la leçon, et que le cours avait à peine commencé après le retour d'un élève puni par le principal. Le commentaire des enquêteurs :

« C'était une classe très agitée, avec des élèves très nerveux et agressifs aussi bien filles que garçons. La présence de l'enseignante dans la salle de classe ne les

affectait pas et ils ne montraient aucune considération ni aucun égard pour elle. Les élèves employaient un langage grossier avec beaucoup de mots injurieux et utilisaient pour se nommer des surnoms dégradants et cruels. Cette attitude était particulièrement adoptée par les garçons, les uns envers les autres. Les filles (deux sur un total de dix élèves) donnaient des noms injurieux aux garçons et les frappaient dans le dos. L'enseignante ne pouvait pas faire grand-chose au milieu d'un tel chaos. Finalement, trois élèves ont été expulsés de la classe. Pour se venger, ils ont craché par la fenêtre sans se soucier de qui ils pouvaient atteindre. Une fille ayant reçu le crachat a hurlé et juré, puis a quitté la classe pour aller se nettoyer. »



École n° 2 : Une école rurale en République Dominicaine

Dans cette classe, comme le montre le diagramme, l'enseignante se tournait vers les écolières, marchait dans leur direction pendant la leçon et les filles, de leur côté, se concentraient sur elle. Pendant cette leçon, les enquêteurs ont remarqué : « Il est fort probable qu'une partie des élèves ne pouvaient pas entendre à cause du bruit provoqué par les classes d'à côté. On a pu noter une plus grande participation de la part des filles. Il est clair que l'enseignante porte plus d'attention aux élèves filles, comme s'il était évident que seules les filles allaient répondre aux questions. »

Pendant un cours de sciences sociales, quatre garçons avaient sorti leur téléphone pendant qu'un autre écoutait de la musique. À l'exception de deux d'entre elles, toutes les filles de la classe avaient mis leurs devoirs faits à la maison sur leur bureau pour que le professeur puisse les vérifier alors que seulement deux garçons l'avaient fait. Les garçons de cette classe répondaient le plus souvent d'un laconique « oui » ou « non » aux questions. Les filles, elles, faisaient des phrases complètes.



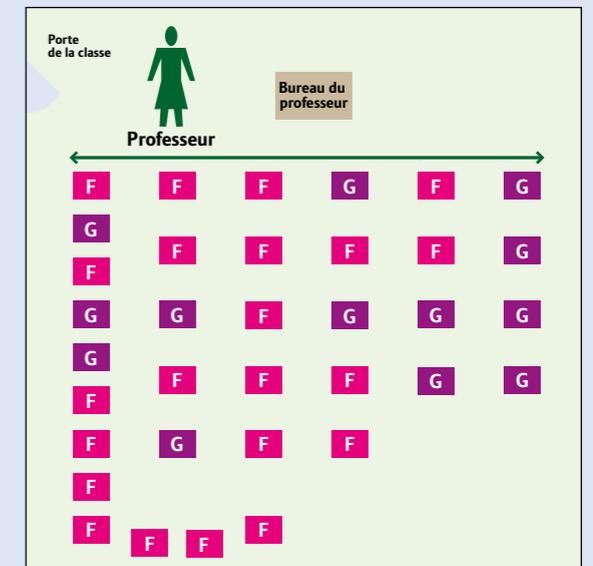
PLAN

Une école primaire en République Dominicaine.

École n° 3 : l'École périurbaine au Brésil

Dans cette classe, il y avait 20 livres d'étude pour 35 élèves, mais on a pu remarquer que les élèves se les partageaient entre eux. Le professeur de mathématiques enseignait depuis neuf ans dans l'école et avait créé une relation très positive avec les élèves. Elle a plaisanté sur le fait que s'ils arrivaient à calculer un rabais de 10 % dans un magasin, ils penseraient à elle. Elle les encourageait à poser des questions ; cette classe affichait le plus grand nombre de questions posées et de réponses données de toutes celles que nous avons observées, garçons et filles confondus. Quand une élève lui demandait comment résoudre un problème, le professeur l'encourageait à essayer d'abord par elle-même pour ensuite l'expliquer à l'ensemble de la classe. L'enseignante lui disait alors : « Tu as réussi ! Tu as un grand potentiel. »

Les dynamiques sexospécifiques de l'occupation de l'espace ne sont pas les seuls facteurs à prendre en compte. Dans le cas de l'école n° 1 par exemple, le professeur était dans sa première année d'enseignement et n'avait pas suivi de formation au préalable, par contre à l'école n° 3, l'enseignant possédait un diplôme général, un diplôme d'enseignante et neuf ans d'expérience. Mais il est intéressant de constater malgré tout que l'amélioration du niveau de qualité des cours provient d'une meilleure gestion de l'espace entre les deux genres, et cette enseignante expérimentée de la classe n° 3 en avait bien conscience.





La vie après l'école : pour une société meilleure

4

- Comment l'éducation équipe les filles pour la vie : l'approche des « capacités »
- La santé sexuelle et reproductive : l'impact de l'éducation
- Les relations : l'impact de l'éducation sur l'amitié et la vie de famille
- L'éducation prépare-t-elle les adolescentes au monde du travail ?
- En Amérique Latine : les filles instruites, toujours à la traîne derrière les garçons sur le marché du travail
- L'éducation produit-elle des citoyens actifs ?

« Nous sommes un groupe d'amis et nous sommes pleins d'espoir. Rabia espère devenir un jour vétérinaire ; Sena espère devenir officier de police ; Intissar espère devenir professeur de sciences ; Fatima espère devenir enseignante en Sciences de la Vie et de la Terre ; Meriem espère devenir psychologue ; et Farud espère devenir professeur de sciences lui aussi. Et j'espère devenir ingénieur scientifique. L'éducation est incontournable pour réaliser nos rêves et nous informer. »

Adolescente, Maroc¹

Qu'est-ce que tu veux faire quand tu seras grand? Nous posons cette question à tous les enfants. Et nous espérons que dans leurs réponses il y aura de grands rêves et de grandes ambitions.

Chaque fille devrait rêver de devenir médecin ou enseignante ou chef de l'état autant que du foyer et de la sécurité auxquels elle aspire. Ces rêves capturent un rôle vital de l'éducation : aider les filles à imaginer, lutter pour et former leur propre vie.

L'éducation peut être une ouverture – ou au contraire une porte close – pour les aspirations des filles. C'est un processus complexe qui dépend de ce qui arrive pendant leur passage à l'école tout autant que de leur environnement proche.

Jusqu'à présent dans ce rapport nous nous sommes principalement concentrés sur les

« L'éducation est le grand moteur du développement personnel. C'est à travers l'éducation qu'un paysan peut devenir médecin, qu'un fils de mineur peut devenir directeur de la mine, qu'un fils de fermiers peut devenir président d'une grande nation. C'est ce que nous puisons en nous, et non pas ce que l'on nous donne, qui nous distingue les uns des autres. »

Nelson Mandela

MARK PENGELLY



Des écolières au Zimbabwe.

politiques et pratiques à l'intérieur des écoles et la façon dont le système éducatif pourrait agir pour mieux répondre aux besoins des adolescentes. Les gouvernements ont le devoir d'observer le droit des filles à une instruction régulière dans un lieu qui encourage et favorise l'apprentissage. Les signaux que reçoivent les filles, émanant des adultes et des autres enfants, sont déterminants pour décider si l'éducation ferme des portes pour les filles ou les aide à trouver la clé qui ouvre de nouvelles.

Ce chapitre explore le rôle que joue l'éducation pour soutenir les changements que les filles peuvent opérer dans leurs vies et dans le monde qui les entoure. On y trouvera l'argument selon lequel les effets principaux de l'éducation devraient être axés sur une plus grande justice sociale. Sans l'éducation, les objectifs égalitaires seront inaccessibles. Mais l'éducation seule ne suffit pas. En Amérique Latine et au Moyen Orient, des augmentations récentes des niveaux d'éducation chez les filles n'ont pas mené au même niveau d'égalité au travail et à la maison.² Au bout du compte, les filles et les jeunes femmes finissent toujours par penser qu'elles sont des citoyennes de seconde classe. Si elles doivent

jouer un rôle égalitaire dans la société après avoir terminé leur cycle d'éducation, cette éducation doit véritablement les pousser vers une autonomisation et leur donner les outils pour pouvoir et vouloir remettre en cause les discriminations qu'elles rencontreront inévitablement.

Les filles aux commandes

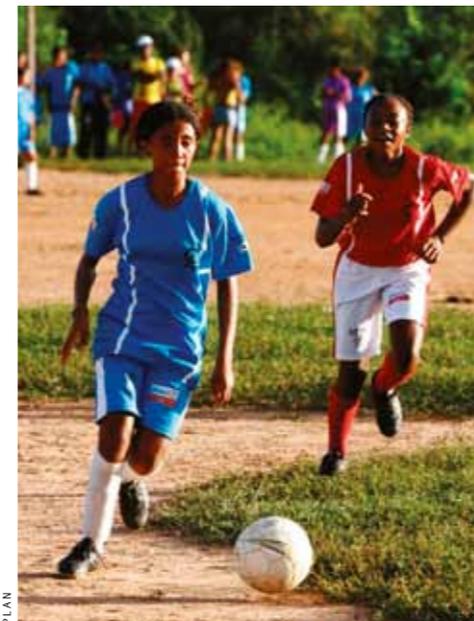
« L'idée derrière les "capabilités", c'est de se poser la question : Qu'est-ce que les gens ont vraiment les moyens de faire et d'être? J'ai dressé la liste des dix conditions centrales qui sont, je pense, des indicateurs essentiels autour desquels toute société digne de ce nom devrait s'axer... »

Martha Nussbaum³

Ce que les filles ont les moyens de faire et d'être, c'est là le vif du sujet. Dans ce chapitre, nous nous pencherons non seulement sur les droits dont disposent filles et jeunes femmes, mais sur ce qu'elles peuvent faire avec ces droits, en nous servant de l'approche des « capabilités » définie par Amartya Sen et développée sous forme de liste d'indicateurs par Martha Nussbaum.^{4,5}

L'APPROCHE DES « CAPABILITÉS »⁶

- 1 La vie – avoir les moyens de vivre jusqu'à la fin d'une vie humaine de durée normale.⁷
- 2 La santé physique – avoir les moyens de jouir d'une bonne santé, y compris reproductive ; avoir une alimentation convenable et un logement décent.
- 3 L'intégrité physique – avoir les moyens de se déplacer librement ; être libre de toute agression, y compris sexuelle ; avoir la possibilité d'une vie sexuelle épanouie et disposer de choix en matière de reproduction.
- 4 Les sens, l'imagination, la pensée – avoir les moyens d'imaginer, de penser, et de raisonner, et de faire tout cela grâce à l'information et la culture procurées par une éducation satisfaisante.
- 5 La raison pratique – avoir les moyens de se forger une idée du bien et d'engager une réflexion critique sur la planification de sa propre vie.
- 6 L'affiliation – avoir les moyens de vivre pour et en relation avec les autres, de reconnaître et de se soucier d'autres êtres humains, de participer à diverses formes d'interaction sociale ; être apte à la justice comme à l'amitié.
- 7 Les autres espèces – avoir les moyens de vivre avec égards pour et en relation avec les animaux, les plantes, et le monde de la nature.
- 8 Le jeu – avoir les moyens de rire, de jouer, de profiter d'activités de loisir.



PLAN

- 9 Le contrôle de son propre environnement – Politique : avoir les moyens de participer de façon effective aux choix politiques qui gouvernent une vie ; jouir du droit à la participation politique, à la liberté d'expression et d'association. Matériel : avoir les moyens de détenir des biens (que ce soit des terres ou des biens mobiliers) ; avoir le droit de chercher un emploi sur un pied d'égalité avec les autres.
- 10 Les émotions – avoir les moyens de s'attacher à des choses et des êtres extérieurs à nous-mêmes ; avoir les moyens d'aimer ceux qui nous aiment et se soucient de nous ; avoir les moyens de s'attrister de leur absence, de vivre le manque, la gratitude, et la colère justifiée ; ne pas avoir son développement affectif altéré par la crainte ou l'anxiété.

Ces dix indicateurs couvrent tous les aspects de la vie d'une adolescente et ses capacités de développement émotionnel, intellectuel, créatif et physique lors de son passage à l'âge adulte. Le contrôle qu'elle pourra avoir sur sa vie et son aptitude à faire changer les choses sera largement basé sur ce qu'elle a la capacité de faire et d'être dans 4 domaines critiques : la santé physique et reproductive, la vie émotionnelle et les relations, le travail, la participation et la politique.

La première partie de ce chapitre traitera de la façon dont les filles prennent le contrôle sur leur corps. On se penchera sur la façon dont l'éducation soutient les filles et les encourage à se protéger et à préserver leur santé, et aux liens que cela peut avoir avec leur point de vue sur la violence.

La deuxième s'intéressera aux filles dans leurs relations, au sein de leur famille et avec leur partenaire, et la façon dont l'éducation les aide à établir des relations plus égalitaires et respectueuses.

Dans la troisième on observera les filles dans le monde du travail et la façon dont l'éducation les aide à accéder, sur un pied d'égalité, à un travail décent et bien rémunéré. Cela ne se fait pas sans avoir au-préalable obtenu de précieuses compétences réutilisables et gagné assez d'assurance pour réclamer un salaire égal aux autres.

Enfin la dernière partie se penchera sur le rôle de l'éducation dans le processus de décision des filles, mais aussi dans l'obtention de l'accès, de la représentation et de la considération justes et équitables devant la loi et dans les décisions gouvernementales.

Le football après l'école au Brésil.



PAOLO BLACK FOR THE YOUNG HEALTH PROGRAMME

1 C'est mon corps

En prenant des décisions concernant leur santé et en faisant des choix au niveau sexuel et reproductif, les filles exercent un contrôle plus grand sur leur corps et améliorent leur qualité de vie.

L'éducation est vitale pour la santé des filles, car elle leur permet de prendre leurs propres décisions et de faire leurs propres choix concernant les soins de santé et la reproduction.⁸ Les adolescentes scolarisées ont des chances de se marier plus tard, ont moins de risques d'avoir des relations sexuelles avant le mariage et sont plus susceptibles d'utiliser des moyens de contraception. Même le fait de compléter le cycle primaire est très fortement lié à un mariage plus tardif, une première grossesse reculée et une descendance complète plus réduite.^{9,10} La recherche a démontré que quand les femmes bénéficient de quatre années de plus d'éducation, les taux de fertilité baissent d'une naissance mais les filles qui ont moins de sept ans de scolarité ont tendance à être mariées avant leur majorité.^{11,12} Une étude effectuée sur huit pays différents entre 1987 et 1999 est arrivée à la conclusion selon laquelle l'éducation d'une fille, à partir du secondaire, est le facteur le plus cohérent pour déterminer si elle aura ou non son premier enfant durant son adolescence.¹³

Même la maîtrise de notions élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul augmente les chances d'une fille de s'intéresser au système et aux informations relatives à la santé ; cela l'aide à faire le choix d'un style de vie et un régime sains.¹⁴

Des niveaux d'éducation plus faibles, associés à des contraintes sociétales et culturelles, signifient bien trop souvent que les adolescentes ont un contrôle limité sur leur propre santé. Au Bénin, au Sénégal et au Burkina Faso, par exemple, moins de 10 % des filles entre 15 et

19 ans considéraient qu'elles pouvaient prendre leurs propres décisions concernant leur santé.¹⁵

En grandissant, les filles instruites sont plus à même de gérer leur santé et de la conserver. Des études font état d'une relation inverse entre la prédisposition aux maladies, telles que le VIH, le paludisme et le choléra, et le niveau d'éducation.¹⁶ Au Swaziland par exemple, une étude a découvert que les deux tiers des adolescentes scolarisées sont séronégatives alors que les deux-tiers des filles non scolarisées sont séropositives.¹⁷ Les filles les plus instruites savent comment se protéger du VIH, sont plus susceptibles de différer leurs premiers rapports sexuels, et auront des enfants plus tard.¹⁸

« J'aimerais me marier quand j'aurai 25 ou 27 ans... parce que j'ai pour objectif, comme je vous l'ai déjà dit, de passer mon diplôme [du collège] et aussi d'aller à l'université. »

Adolescente indigène, Guatemala¹⁹

L'instruction d'une fille peut affecter, de diverses façons, le nombre d'enfants qu'elle finit par avoir. Par exemple, un niveau d'éducation plus élevé peut faire qu'une fille a un salaire plus élevé, ce qui lui ouvre un éventail de possibilités et la rend plus susceptible de choisir d'avoir moins d'enfants. L'éducation peut aussi améliorer sa capacité à comprendre des informations sur les méthodes reproductives et les conditions d'une grossesse saine.²⁰

« Grâce à des discussions avec le conseiller, mon professeur et l'imam, ma famille a accepté de participer à une réunion... pour discuter des souffrances que je pourrais endurer durant une grossesse et de l'illégalité du mariage infantile. »

Hosna, 14 ans, du Bangladesh, qui est parvenue à éviter un mariage précoce après avoir cherché de l'aide auprès d'un conseiller scolaire²¹

L'éducation sanitaire en Inde.



ALF BERG

Mais l'éducation n'aide pas toujours les filles à éviter une grossesse précoce ou à différer ses premières relations sexuelles. Des recherches sur les filles qui échangent des faveurs sexuelles contre le paiement de leurs frais de scolarité – le phénomène du « sugar daddy » – montre une corrélation très forte avec la pauvreté, indépendamment du niveau d'éducation de l'adolescente et parfois à cause de sa volonté-même de se maintenir à l'école.²² Dans de récentes recherches en Afrique de l'Ouest, Plan a déterminé que les filles qui se livrent à des relations sexuelles transactionnelles n'ont que peu de pouvoir dans ces relations et ne peuvent pas insister sur l'usage de préservatifs. Elles sont ainsi exposées aux maladies sexuellement transmissibles et risquent une grossesse.²³

La capacité à négocier

« Le "Human Rights Watch" et d'autres activistes soulignent qu'aucun des programmes prônant exclusivement l'abstinence qui ont été évalués n'est parvenu à réduire les taux de grossesses précoces ou de maladies sexuellement transmissibles. »

Helen Epstein²⁴

Dans les 10 dernières années, on a vu le lancement de beaucoup d'initiatives sur la santé des filles. Certaines soutiennent la capacité de choix des filles en ce qui concerne leur activité sexuelle ou leur santé, comme le programme des « lieux sûrs » (Safe Spaces)

au Kenya mentionné dans le chapitre 3. Mais beaucoup de ces projets se contentent de faire passer des informations ou de présenter des principes dictant le comportement d'une fille basés sur la religion ou la morale. Quoique ces programmes puissent avoir un effet sur le degré de connaissances des filles sur la sexualité et leurs attitudes envers celle-ci, ils ne semblent pas avoir beaucoup d'impact sur leur comportement. C'est peut-être parce qu'ils sont si nombreux à prôner l'abstinence et n'offrent pas de discussion ouverte pour aider les filles à développer leur capacité à choisir et à négocier au sein même de relations sexuelles.²⁵ Curieusement, une expérience au Kenya effectuée dans un ensemble d'école sélectionnées au hasard a fait ressortir que l'information prodiguée aux filles selon laquelle il y a davantage de VIH chez les hommes adultes que chez les adolescents a entraîné, un an après, pour le groupe témoin, une diminution de 61,7 % de l'incidence des grossesses issues de rapports avec un partenaire adulte. Ces informations avaient été prodiguées à des élèves de 5ème par un membre d'ONG locale ayant bénéficié d'une formation plutôt que par un professeur.²⁶

Par exemple, les recherches sur le déclin des taux de VIH en Ouganda dans les années 1990 montrent que les programmes d'abstinence ont eu peu d'impact, alors que ceux qui parlaient de fidélité dans les relations et qui remettaient en question la soumission des femmes par rapport aux hommes ont été très efficaces.^{27,28}

De la même façon, nombre d'études ont montré qu'il n'y a eu aucun changement d'attitude vis-à-vis de la violence envers les femmes à la suite de programmes implantés en milieu scolaire qui attaquaient ce problème de front plutôt que d'engager une discussion de fond sur, par exemple, la féminité et la masculinité.²⁹

Discussion de questions de santé en Inde.



PLAN



SEAN SPRAGUE/PANOS PICTURES

Le sida et le VIH abordés par le biais du théâtre.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, « la face cachée du genre » est un problème fondamental. Dans un bon environnement éducatif, avec l'aide d'une formation des enseignants et de matériaux adaptés, filles et garçons peuvent développer leurs capacités et leur confiance en eux pour s'engager pleinement dans la société. Cependant, si l'éducation d'une fille renforce un rôle stéréotypé, tel que celui selon lequel le rôle premier des femmes serait celui de mères et de femmes au foyer, cela pourrait bien avoir un effet négatif sur le rapport entre plus d'éducation et un taux de fertilité plus faible.³⁰ Selon certaines études, si les enseignants traitent garçons et filles sans distinction de genre, et si le harcèlement est proscrit, il y a plus de chances qu'une fille retarde ses premières expériences sexuelles et se maintienne à l'école.³¹ Par exemple, au Bénin, on a découvert qu'à cause de violences sexistes à l'école près de 40 % d'étudiantes avaient abandonné leur scolarité.³²

Une éducation de qualité semble être un moyen efficace de développer leur confiance en elles, leur discernement et leurs réseaux, en particulier en leur donnant la possibilité d'aborder les questions de pouvoir et des violences sexistes. Des données sur les niveaux d'éducation, mises en corrélation avec les réactions de femmes à des questions sur leur expérience de la violence, confirment cela, comme le démontre la recherche décrite ci-contre.



Le chemin de l'école.

MIKKEL ØSTERGAARD/PANOS PICTURES

LE RÔLE PROTECTEUR DE L'ÉDUCATION

Par Charley Nussey, Institut de l'Éducation, Université de Londres

Beaucoup de travail a été fait pour rompre le silence autour de la violence envers les filles qui peut se produire à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Les filles subissent des violences sexistes sur le chemin de l'école, à l'école, mais aussi à cause d'aspirations qui leur ont été inculquées par le biais de l'école.³³ Ce qui a peut-être été occulté par cet axe de recherche, cependant, c'est la valeur de l'éducation quand il s'agit de donner plus de confiance, de discernement et de réseaux aux filles afin qu'elles puissent défier les normes sexistes et les rapports de forces qui sont associés à la violence. Certains des effets de ces inégalités sont frappants quand on analyse les données démographiques et les résultats d'enquêtes de santé sur le niveau d'éducation des femmes en même temps que les réponses à des questions sur leur expérience de différents types de violence.

La violence envers les femmes est un problème extrêmement complexe. Alors que, comme nous le verrons ci-dessous, un niveau d'éducation plus élevé semble être une forme de protection contre certains types de violence, la réussite scolaire ne suffit pas si on n'aborde pas en même temps les questions de pouvoir, de représentation et de socialisation.

Les tendances observées dans les données de l'EDS dans les tableaux ci-contre,³⁴ cependant, font ressortir le rôle protecteur de l'éducation en termes de violence sexuelle, à mettre en rapport avec le niveau d'éducation à la fois des hommes et des femmes. Non seulement les femmes ayant reçu une éducation secondaire ou supérieure sont moins susceptibles d'être confrontées à de la violence que leurs congénères sans instruction ou de niveau primaire, mais les hommes de niveau secondaire ou supérieur sont moins susceptibles que leurs congénères sans instruction ou de niveau primaire de commettre des actes violents. Ces tendances sont spécifiquement liées à l'éducation, et ne remplacent pas un contexte socio-économique ou d'emploi. Les données suggèrent que l'éducation secondaire a un plus grand impact sur les violences sexistes que la richesse familiale ou l'emploi féminin, aux effets plus complexes.

Dans 11 des 14 pays étudiés, les femmes qui ont terminé un cycle secondaire ou supérieur étaient moins susceptibles d'avoir été confrontées à de la violence. Pour les hommes, les données indiquent que dans neuf de ces pays les conjoints éduqués à haut niveau étaient moins nombreux à être responsables de violences physiques ou sexuelles. Bien qu'il y ait des exceptions, avec dans certains pays des différences de pourcentage limitées, on peut voir que chez les hommes les années

Femmes qui ont subi des violences + leur niveau d'éducation

Pays	% de femmes mariées, divorcées ou veuves qui ont subi des violences physiques ou sexuelles par niveau d'éducation		
	Pas de scolarité	Primaire (achevé)	Éducation secondaire +
Bangladesh	61.9	52.8	36.4
Cambodge	29.3	22.8	10.0
Ghana	21.1	27.1	11.3
Kenya	49.4	40.5	29.8
Libéria	35.0	42.3	42.7
Malawi	23.6	32.9	32.8
Nigeria	11.7	26.9	19.3
Philippines	19.8	21.3	15.9
Rwanda	33.5	34.9	25.5
Tanzanie	41.6	44.5	32.9
Ouganda	58.5	62.5	44.8
Ukraine	n/a	16.9	10.9
Zambie	41.4	52.2	44.1
Zimbabwe	42.1	41.9	29.8

Femmes qui ont subi des violences + niveau d'éducation du conjoint

Pays	% des femmes mariées, divorcées ou veuves entre 15 et 49 ans qui ont subi des violences physiques ou sexuelles, selon le niveau d'éducation du conjoint		
	Pas de scolarité	Primaire (achevé)	Éducation secondaire +
Bangladesh	61.5	52.0	38.2
Cambodge	14.9	16.1	9.6
Ghana	20.4	31.9	18.3
Kenya	46.7	38.1	Pas de données
Libéria	36.1	39.8	38.9
Malawi	31.3	30.8	31.5
Nigeria	11.7	23.5	22.1
Philippines	22.2	22.8	15.4
Rwanda	36.5	35.1	21.7
Tanzanie	40.7	46.3	32.5
Ouganda	17.3	26.9	19.3
Ukraine	n/a	17.3	9.5
Zambie	47.7	49.6	46.9
Zimbabwe	38.3	43.8	35.1

de scolarité peuvent limiter certains niveaux de violence physique et sexuelle envers leur femmes. Pour les hommes de la plupart des pays, une scolarité continuée au-delà du primaire réduit les risques de commettre des violences.

L'instruction semble faire évoluer les attitudes, et les cycles de violences peuvent être brisés dès lors que les femmes sont plus à même d'en témoigner, ou de s'unir pour lutter contre la violence sexuelle et faire campagne pour des lois progressistes. Dans de nombreux pays, la proportion de femmes ayant fait leurs études secondaires qui pensent que la violence se justifie représente moins de la moitié des femmes dont la scolarité s'est arrêtée au primaire. Ces chiffres* font valoir clairement l'importance de l'éducation secondaire pour faire changer l'idée selon laquelle la violence envers les femmes serait justifiée. Par exemple,

en Éthiopie, 68 % des femmes sans instruction pensent que la violence se justifie quand une femme a fait brûler les repas, contre 61 % de femmes ayant été au primaire mais 24 % de femmes qui ont fait des études secondaires ou supérieures. Au Nigéria, 71 % des femmes illettrées pensent que la violence est justifiée quand une femme sort de la maison sans en informer son mari, contre 33 % des femmes ayant une éducation secondaire ou supérieure. Au Kenya, 61 % des femmes qui n'ont jamais été scolarisées pensent que la violence se justifie si une femme se dispute avec son mari, contre 52 % des femmes ayant fait un cycle primaire, mais 27 % de celles qui ont validé leurs études secondaires ou ont continué.

* Sur 35 pays du monde, dont 22 sont en Afrique subsaharienne

2 Ce sont mes relations

« Ce qui nous aide à réaliser nos rêves ce sont les encouragements de la famille. »

Lycéenne, Maroc³⁵

L'éducation joue un rôle important dans le statut d'une fille à l'intérieur de sa famille mais aussi dans la société au sens plus large, en particulier en ce qui concerne le partage des ressources et les négociations.

Par exemple, il a été démontré qu'un meilleur accès à l'éducation permet de repousser l'âge du mariage d'une fille, sachant que se marier plus tard signifie qu'elles ont plus de chances de choisir elles-mêmes leur partenaire, d'épouser un homme plus proche de leur âge et d'avoir un rôle plus égalitaire dans la relation.^{36,37} Les filles ayant été plus longtemps scolarisées sont plus susceptibles de penser que leur opinion pèse dans les décisions de ménage, et sont plus susceptibles de penser que les filles et les femmes devraient pouvoir participer aux prises de décision non seulement dans le domaine féminin conventionnel mais aussi en dehors.³⁸ De la même façon, les garçons et les hommes instruits donnent plus de poids aux opinions des filles et femmes qui partagent leur vie.³⁹ Et les pères ayant suivi un cursus secondaire sont plus susceptibles de voir la valeur que cette

éducation pourrait avoir pour leur fille aussi bien que pour leur garçon.⁴⁰

Chez les adolescentes, les aspirations et les objectifs de vie sont profondément affectés par les personnes de leur entourage avec qui elles ont des relations importantes. Par exemple, les attentes des parents jouent un rôle crucial quand il s'agit de limiter ou d'encourager les aspirations d'une fille. Si les parents font comprendre à leur fille assez tôt dans sa carrière éducative qu'il y a peu de chances pour qu'ils fassent l'investissement nécessaire à sa poursuite d'études secondaires, une fille réduira ses attentes en les alignant avec les objectifs de ses parents et risquera d'être rapidement démissionnaire. Il a été démontré que les programmes qui associent les filles à des mentors et qui impliquent mères et pères dans la gestion de l'école ont un effet sur les filles à plusieurs niveaux.⁴¹ Ils ouvrent des voies qui permettent à parents et filles de mieux comprendre le rôle et le potentiel de cette éducation et impliquent davantage les parents pour aider leur fille à en tirer le meilleur parti possible à la fin de son cursus.⁴² Ces programmes peuvent aussi faire des écoles des espaces plus ouverts pour les filles, les encourageant ainsi à apprendre et à développer leur confiance en soi.

Apprendre à lire au Vietnam.



PLAN



CAMFED/JONATHAN BIRCH

CAMA – DES JEUNES FEMMES AUX COMMANDES⁴³

Quand Camfed a commencé son action au Zimbabwe en 1993, son objectif était d'augmenter le nombre de filles qui s'inscrivent et complètent leur éducation secondaire dans les zones rurales. Pour ce faire Camfed avait trois interventions clés : procurer des bourses aux adolescentes selon leurs besoins ; s'engager à suivre toute élève concernée pour toute la durée de son éducation ; impliquer les décideurs de la communauté.

En 1998, quand la première cohorte de filles soutenues par Camfed est arrivée au terme du secondaire avec le résultat impressionnant de 98 % de taux d'achèvement, celles-ci se sont regardées et se sont tournées vers Camfed pour avoir la réponse à la question : « Que fait-on maintenant?⁴⁴ » En réponse, elles se sont réunies pour former CAMA, une association de jeunes femmes instruites en milieu rural. Elles servent de mentors à des filles plus jeunes à l'école, occupent des positions importantes dans leur communauté – particulièrement autour de questions qui touchent les filles et jeunes filles – et servent de modèles forts pour les jeunes femmes comme pour les moins jeunes.

Aujourd'hui, il y a plus de 17 000 membres de CAMA au Zimbabwe, en Zambie, au Malawi, en Tanzanie et au Ghana et elles travaillent ensemble pour former un mouvement puissant de jeunes femmes africaines instruites en vue de faire changer les opportunités et aspirations de leurs congénères et des jeunes filles. 1845 d'entre elles ont une formation d'activistes

de la santé et touchent des milliers d'enfants dans les écoles de campagne avec des informations pratiques sur les façons de se protéger du VIH. Sur leurs propres revenus, les membres de CAMA compensent aujourd'hui leur communauté d'une façon très tangible : elles financent les bourses et s'occupent des frais d'éducation de 220 184 enfants au sein de ces mêmes communautés.

Une formation proposée par des membres de Cama au Ghana.

Quand il s'agit de développer la capacité des filles à s'engager dans des relations de respect mutuel et à être valorisées par leur famille et leur communauté, la façon dont l'éducation apprend à filles et garçons ce qui est socialement acceptable pourrait s'avérer plus importante que les compétences et les savoirs qu'on leur transmet. Cela s'applique autant au fait de donner aux garçons une chance de s'intéresser à des questions de masculinité que d'offrir aux filles une opportunité de réfléchir sur leur rôle dans la société. L'éducation peut, en particulier durant l'étape cruciale de l'adolescence, mettre en place des schémas de comportement qui affectent leurs choix tout au long de leur vie d'adulte.

« Le président du club des jeunes reporters m'a demandé si je voulais devenir membre... C'était la première fois de ma vie que je rencontrais et discutais comme ça avec des jeunes comme moi. Joindre ce club a changé beaucoup de choses dans ma vie pour les années à venir. »

Rama, Burkina Faso, Participant du « Club des jeunes reporters » de Plan⁴⁵

Jeunes reporters.



PLAN



NIELS BUSCH

3 Je veux un travail

« Aider mes parents quand je serai grand et avoir un travail, c'est ce qui m'importe. Je veux aider mes parents, qui se sont occupés de moi quand j'étais petite. »

Jeune fille, 14 ans, Ouganda⁴⁶

Les bénéfices de l'éducation des filles ont été démontrés par un large éventail d'études, que ce soit en termes d'augmentation du pourcentage du PIB national ou de la contribution des mères instruites qui sortent leur famille de la pauvreté.^{47,48} Une question primordiale pour les gouvernements qui investissent dans l'éducation des filles est de savoir ce qu'une fille instruite peut apprendre de plus.

LES BÉNÉFICES DE L'ÉDUCATION DES FILLES

- Si davantage d'adolescentes avaient accès à une éducation secondaire de qualité, leur futur salaire serait plus élevé. Chaque année supplémentaire de scolarité pour une adolescente peut signifier une hausse de 10 à 20 %.⁴⁹ Les bénéfices de l'éducation sont exponentiels par rapport au niveau d'instruction validé.
- Si les jeunes femmes pouvaient créer des entreprises prospères, la croissance augmenterait. En Tanzanie cela pourrait faire monter de 1 % le taux annuel de croissance si on pouvait lever les obstacles à l'entreprise féminine.⁵⁰
- Si davantage de jeunes femmes avaient de bons postes bien rémunérés, le PIB (produit intérieur brut) serait en hausse. En Inde, si le ratio de travailleuses par rapport aux travailleurs était augmenté de seulement 10 %, le total par habitant de la production augmenterait de 8 %.⁵¹
- Si le taux d'activité des femmes avait augmenté parallèlement à l'éducation dans les années 90 au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, le revenu moyen des ménages aurait augmenté de 25 %.⁵²
- Si les jeunes femmes avaient un meilleur accès aux terres cultivables, aux engrais, au crédit et à la formation agricole, il y aurait plus de nourriture disponible et les enfants seraient mieux nourris. Si l'on donnait aux fermières du Kenya le même niveau d'éducation que leurs congénères masculins, leurs rendements de maïs, de haricots et de niébé augmenteraient de 22 %.⁵³
- L'instruction et l'emploi ont un lien avec le fait que les jeunes femmes repoussent leur mariage et planifient les grossesses pour plus tard.⁵⁴ On estime qu'une année de scolarité féminine en plus réduit les taux de fertilité de 10 %. Au Mali, les femmes qui ont eu une éducation secondaire ont, en moyenne, trois enfants, alors que celles qui ne sont pas instruites en ont en moyenne sept.⁵⁵ Des mariages plus tardifs et moins d'enfants signifient une meilleure chance de faire augmenter son salaire par habitant, ses économies et d'accélérer la croissance.⁵⁶
- Si les jeunes femmes arrivaient plus facilement à obtenir des crédits, plus d'enfants seraient scolarisés et il y aurait plus d'argent pour les ménages. Les emprunts de femmes aux institutions de microcrédit ont eu de plus grands impacts sur le nombre d'inscrits à l'école que les emprunts d'hommes.⁵⁷



PLAN

La récolte des tomates au Kenya.

Et en effet, dès lors que l'accès des filles à l'éducation a augmenté, il en a été de même de leur activité économique et de leurs revenus. La participation des femmes à la population active s'est développée dans le monde entier dans les dernières décennies. Dans les pays développés, elle est passée de 38 % dans les années 70 à 45 % dans les années 90, et dans les pays en développement elle est passée de 20 à 30 % dans la même période.⁵⁸ Cette augmentation peut être due à de multiples facteurs, dont l'importance relative du secteur tertiaire dans l'économie. Il est néanmoins vrai que sans cette augmentation de l'accès à l'éducation, femmes et filles seraient moins bien placées pour profiter des opportunités économiques du 21^{ème} siècle.

Cependant, ce sont ces taux de rendement de l'éducation (RORE en anglais) qui sont à la base de la politique d'efforts de développement du primaire. Dans les dix dernières années, on s'est servi de ces taux pour soutenir le point de vue selon lequel on peut se contenter d'une instruction de niveau primaire – ou même que quatre années d'instruction suffisent, étant donné que c'est le seuil au-delà duquel les bénéfices marginaux des années supplémentaires d'instruction commencent à diminuer.⁵⁹ Cette politique a causé beaucoup de tort aux adolescentes. Qui plus est, une des premières recherches, qui a tant influencé la politique éducative, se basait sur des données des années 1960. Des données plus récentes montrent clairement que les taux de rendement au niveau du secondaire sont en augmentation.^{60,61}

Une étude de 2007 a démontré que, sur le marché du travail actuel, l'éducation secondaire a des taux de rendement plus élevés que le primaire. On assiste à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée et le nombre de travaux pouvant être effectués par des personnes ne bénéficiant que d'un niveau

d'éducation de base est de plus en plus réduit. De plus en plus, les diplômés du secondaire et du tertiaire constituent la composante vitale d'une économie prospère.⁶²

Mesurer les revenus potentiels des filles instruites limite aussi notre conception de la relation entre les filles et les femmes et le travail. Quoiqu'il puisse paraître évident que plus d'instruction mène à de meilleures possibilités d'emploi, la relation entre les opportunités des filles et des femmes sur le marché de l'emploi et leur niveau d'éducation s'avère bien plus complexe.

INSTRUITES ET SANS EMPLOI – LES JEUNES FEMMES EN ARABIE SAOUDITE

par Nikki van der Gaag

Fawziah al Bakr a eu de la chance. Quand elle était petite, raconte-t-elle, « le gouvernement commençait juste à ouvrir des écoles et elles étaient non seulement gratuites, mais en plus nous avions une allocation mensuelle. Ils manquaient d'enseignantes dans les écoles de filles alors j'avais en plus l'assurance de trouver un travail à la sortie. »

Aujourd'hui, Fawziah est professeure d'éducation à l'Université de King Saud à Riyadh, en Arabie Saoudite. Sa situation est atypique en ce sens qu'elle a un poste universitaire très important dans un pays où les femmes n'ont pas le droit de conduire, de voter ni de sortir sans chaperon masculin et où la ségrégation dans les universités fait que hommes et femmes ne peuvent pas étudier ensemble ; mais il faut dire que c'est une femme atypique. Elle dit devoir cela à l'influence de sa mère. « Ma mère n'avait pas d'instruction, mais quand mon père l'a laissée avec sept enfants elle a décidé non seulement que nous serions tous scolarisés, mais que nous irions à l'université. »



MARC SCHLOSSMAN / PANOS PICTURES

Elle trouve que beaucoup de choses se sont améliorées depuis qu'elle était petite : « On donne une instruction aux filles maintenant, la qualité de l'éducation est bien meilleure qu'à l'époque et dans les universités il y a une ouverture pour de nouvelles spécialisations, ce qui veut dire que, du moins en théorie, l'enseignement n'est pas la seule profession ouverte aux femmes. »

Mais elle s'inquiète de l'avenir de ses étudiantes. « C'est bien plus difficile pour une femme d'avoir un travail maintenant que ça l'était quand j'étais jeune. Il y a plusieurs milliers de candidatures de professeurs qualifiés pour chaque poste. Et il y a peu d'autres emplois que les femmes puissent tenir ici. »

Une enquête de 2010 a montré que bien que 93 % des femmes aient un diplôme du secondaire ou du supérieur, seulement 8 % des femmes d'Arabie Saoudite ont un emploi, comparé au Koweït (41 %), au Qatar (40 %) et aux Emirats arabes unis (38 %).⁶³

La sévérité des lois concernant les femmes leur complique la tâche pour ce qui est de conserver un emploi. La professeure Fawziah continue : « Les femmes ne vont pas dans la rue parce qu'elles se feraient harceler. »

Les femmes continuent à gagner moins que les hommes dans presque tous les pays, avec un écart des salaires de 22 % en moyenne, qui peut aller jusqu'à 38.5 % dans certains pays en développement.⁶⁴ Par conséquent, les filles instruites auront beau gagner davantage que leurs congénères sans instruction, cela ne voudra toujours pas dire qu'elles gagneront autant que les garçons pour le même travail ni qu'elles auront accès aux mêmes emplois qu'eux. On peut trouver des exemples de ces écarts de salaires et des différences entre les sexes au niveau de l'accès aux différents types d'emploi dans presque tous les pays.⁶⁵

« En Ouganda il y a encore beaucoup de femmes qui sont freinées par des ressources insuffisantes, un manque de capital, des normes traditionnelles et culturelles qui dictent qu'elles doivent être soumises et se comporter comme des femmes. Ces stéréotypes n'ont pas fini d'enrayer notre quête d'égalité. »

Rebecca Namayanja, poissonnière,
Lac Victoria, Ouganda⁶⁶

Pour les femmes des sociétés dans lesquelles les rôles masculins et féminins sont le plus clairement divisés, les écarts sont encore

plus marqués. Dans le secteur agricole, qui est celui où sont employées la plupart des travailleuses issues des communautés défavorisées et marginalisées, les femmes gagnent à peine 50 % du salaire des hommes.⁶⁷ La contribution de l'éducation des filles à la croissance économique et à l'augmentation du revenu familial peut aussi se vérifier là où société et culture autorisent les filles et les femmes à travailler hors du foyer.⁶⁸ La nature de ces emplois non-officiels et irréguliers – qui sont moins sûrs, souvent non régulés et peuvent être menés de chez soi – signifie qu'ils ne peuvent participer que très faiblement à l'autonomisation et à la possibilité d'agir des filles.⁶⁹

LES FEMMES EN MALAISIE – UN PAS EN AVANT

En Malaisie, les femmes ont obtenu la parité dans l'éducation, les filles représentant 50 % des élèves inscrits dans le primaire et le secondaire.⁷⁰ Dans le supérieur, il y a une grande expansion depuis une quarantaine d'années, avec une augmentation portant les chiffres de 29 % d'étudiantes dans l'enseignement supérieur en 1970 à 61 % en 2006. Cependant on note des signes de désengagement masculin vis-à-vis de l'éducation, une meilleure réussite chez les filles que chez les garçons, et un déclin de la proportion masculine présente au niveau tertiaire, qui est passée de 50 % dans les années 80 à environ 40 % en 2000.

Malgré les avancées des filles en matière d'éducation, il persiste un écart entre les sexes au niveau de l'emploi et des salaires. Le taux de participation féminine à la population active a décliné, de 47 % en 1990 à 45 % en 2006. La majorité des femmes actives ont des postes à bas salaires et travaillent dans les bureaux ou les services. Quoiqu'elles occupent plus de la moitié des postes de cadres supérieurs dans les services publics, elles n'occupent qu'un quart des postes de direction de haut niveau. Elles ont les mêmes salaires et privilèges que les hommes dans le secteur public, cependant elles subissent des pratiques discriminatoires dans le secteur privé.⁷¹

Par conséquent, malgré l'avancée de leurs droits au niveau de l'éducation, les Malaisiennes ne semblent pas en avoir tiré les moyens de garantir plus d'égalité au travail. Elles continuent à être privées de l'égalité d'accès à un travail convenable et rémunérateur et un salaire adéquat. Le gouvernement compte pallier cela en instituant un quota de 30 % pour les



CHRIS STOWERS/PANOS PICTURES

femmes à des postes décisionnaires dans le secteur public, mais il faudrait que cette politique soit soutenue par des mesures destinées à l'égalité entre les sexes et aux normes de genre dans l'éducation.

Dans certains pays, la relation positive entre des années d'éducation et l'accès des filles à un meilleur emploi mieux payé ne s'est pas réalisée. Le ratio filles-garçons ayant au moins un niveau d'éducation secondaire a augmenté en Chine et en Inde entre 1995 et 2010.⁷² Pourtant, durant la même période, le taux de population active féminine est descendu de 79 % à 75 % en Chine et de 37 % à 30 % en Inde.⁷³

Au Kerala, qui a le taux d'éducation des filles le plus élevé de tous les États indiens, le taux de participation féminine à la population active est aussi l'un des plus bas et celui du chômage des filles le plus élevé.⁷⁴ Quoique les taux de participation à la vie active des garçons aient augmenté dans les 20 dernières années, les taux des filles sont en déclin, contrairement à la tendance générale dans les autres États indiens. Au Sri Lanka, les taux de chômage des filles diplômées du secondaire et de niveau supérieur sont très élevés, ce qui a été principalement attribué au choix plus limité de postes pour filles et femmes.⁷⁵

La Banque mondiale a affirmé que l'une des raisons des écarts de salaires entre hommes

et femmes est que les choix de matières continuent à diverger selon le sexe, en particulier au niveau du tertiaire. Les femmes sont les plus susceptibles d'avoir un diplôme en éducation ou en sciences humaines, ce qui les entraîne vers des trajectoires de carrières différentes aux salaires moyens.⁷⁶

Mais la ségrégation professionnelle n'explique pas totalement l'écart des salaires. À diplôme égal, les salaires et les choix d'emploi des hommes et des femmes peuvent varier considérablement. Une recherche aux États-Unis a établi que même dans les emplois les mieux payés, les femmes qui faisaient le même travail que les hommes gagnaient jusqu'à 25 % de moins.⁷⁷ Pour les femmes et les hommes détenteurs de diplômes de sciences, 55 % des hommes et 33 % des femmes avaient des professions en rapport avec les maths, la physique ou l'ingénierie ; d'un autre côté, 22 % des femmes et 13 % des hommes avec les mêmes diplômes ont continué dans l'enseignement.⁷⁸ De même les domaines professionnels considérés comme (ou devenus) « féminins » sont aussi peu valorisés et moins rémunérés.⁷⁹

Alors comment l'éducation peut-elle se diriger vers plus d'égalité et d'ouverture dans les choix professionnels des filles ?

Tout d'abord, en développant un large éventail de compétences que les filles puissent

Des écolières en Malaisie.



Le contenu du programme officiel a un réel impact sur le rendement économique qu'une fille peut tirer de son instruction. Par exemple, la langue dans laquelle les cours sont dispensés peut avoir un effet sur les opportunités professionnelles qui s'offriront à elle.⁸³ De plus, si l'éducation se préoccupe de la transformation sociale, elle peut aussi aider les filles à vaincre les désavantages et les stéréotypes historiques qui persistent dans les économies.

Ce type d'éducation devrait s'attaquer, en premier lieu, aux questions de genre, en particulier aux choix de matières et de carrières (comme par exemple les filles dans les sciences) et, secondement, donnerait une formation supplémentaire aux filles en techniques de leadership et de prise de décision. Si les éducateurs prenaient ces problèmes à bras le corps, les filles pourraient quitter l'école en étant plus aptes à reconnaître les discriminations et à exiger un traitement juste, acceptable et égalitaire au travail.⁸⁴

L'apprentissage de la mécanique auto au Sud-Soudan.

JIRO OSE

utiliser sur le marché du travail, l'éducation peut augmenter la capacité productive des filles, ce qui mènera à de meilleures perspectives professionnelles.⁸⁰ De plus, l'éducation peut développer des attitudes, des valeurs et des idées qui engendreront une plus grande flexibilité et faciliteront leur transition vers l'emploi rémunéré.

Cela s'applique à la fois au travail même et au fait d'équiper les filles en vue de leur réussite dans un environnement encore inéquitable, encourageant une plus grande confiance en elles et le soutien de réseaux.⁸¹ Comme nous l'avons vu dans le Chapitre 3, l'égalité d'accès à la formation technique et professionnelle pour filles et garçons, en dehors des postulats sexistes selon lesquels telle ou telle formation serait plus appropriée, contribuera largement au changement d'attitudes en dehors de l'éducation également.

« Ça se passait mal pour moi au village quand j'ai entendu un message sur notre radio communautaire parlant d'un projet d'engagement de filles qui voulaient apprendre certaines compétences. Mon frère, qui essayait de me marier, ne m'a pas du tout encouragée. J'y suis allée et j'ai passé le test, que j'ai réussi. Les gens me regardaient de travers, parce qu'ici dans le Nord de la Sierra Leone, on n'encourage pas les femmes à aller à l'école, mais c'est encore pire quand elles essaient de travailler dans ce qui est sensé être "un travail d'homme" comme électricien, mécanicien, ou ingénieur. »

Aissata, 21 ans, Sierra Leone⁸²

ROMPRE AVEC LES TRADITIONS – LES DIFFÉRENCES DE GENRE VAINCUES AU VICTORIA

L'état de Victoria en Australie propose un programme qui fait la promotion des sciences et des mathématiques en tant que matières fondamentales pour les filles comme les garçons, ce qui rompt avec les stéréotypes de genres de ces choix de matières. Dans les quatre premières années du secondaire les sciences sont obligatoires et font partie intégrante du programme. Le programme de sciences pour chaque spécialité est conçu pour faire le lien entre sciences et société, s'attaquant ainsi directement à l'aversion que les filles montrent traditionnellement pour les matières purement scientifiques.

Des écolières du secondaire en Zambie.



PAOLO BLACK FOR THE YOUNG HEALTH PROGRAMME



ALF BERG

En conséquence l'Australie est arrivée à obtenir la quasi « annulation » de la différence entre les sexes dans les matières scientifiques, bien qu'il subsiste quelques différences conventionnelles dans les choix de matières scientifiques, avec plus de filles qui préfèrent la biologie et de garçons qui préfèrent la physique.⁸⁵

Mais le rôle que peut jouer l'éducation doit être envisagé en contexte avec d'autres femmes politiques qui affectent le travail des jeunes femmes, comme le droit du travail, les droits maternels et paternels, la garde des enfants et l'acceptation sociale des femmes qui travaillent, et le soutien de celles-ci. La politique de l'emploi et le contexte social sont essentiels pour déterminer la façon dont des filles utilisent leur éducation pour améliorer leurs conditions de travail et leurs opportunités, et leurs chances de pouvoir les améliorer.

C'est un point capital car quand les filles et femmes commencent à dominer quelque sphère que ce soit – que ce soit dans le domaine du travail, comme l'enseignement, ou dans la réussite scolaire, comme en lecture et en écriture – celle-ci peut être rapidement dévalorisée, entraînant une baisse des salaires et des bénéfices.⁸⁶

La féminisation de la pauvreté, dans ces temps où les femmes constituent un pourcentage disproportionné des populations défavorisées du monde, est bien connue.⁸⁷ La « féminisation de la réussite » est bien moins documentée – c'est le phénomène selon lequel la valeur et l'impact d'un diplôme ou d'un emploi diminue à mesure que le nombre de femmes qui atteint ce niveau augmente. L'Amérique Latine en est un exemple type. De nos jours dans la plupart des pays d'Amérique

Latine il y a plus de filles qui sont inscrites à l'école, elles ont de meilleurs résultats, et atteignent des niveaux d'éducation plus élevés que les garçons. Pourtant les garçons et les hommes continuent à gagner bien plus que les filles et les femmes, et la violence sexiste est toujours aussi répandue.

Professeur devant sa classe au Laos.

D'après les recherches du forum économique mondial (*World Economic Forum*) le niveau d'éducation des filles en Amérique Latine arrive juste après celui de l'Amérique du Nord mais est plus élevé qu'en Europe.⁸⁸ Pourtant dans trois pays d'Amérique Latine pas une seule femme ne tient un poste ministériel ; dans toute la région seulement 13 femmes pour 100 hommes ont des fonctions politiques.

Les femmes dans certains pays d'Amérique Latine et en Caraïbe gagnent jusqu'à 40 % de moins que les hommes.⁸⁹ Il est possible que ce soit le sentiment-même de sécurité qu'éprouvent les hommes et les garçons dans leur situation sociale privilégiée qui donne aux filles et aux femmes l'espace nécessaire pour réussir au niveau scolaire et universitaire. Garçons et hommes n'ont aucune raison de s'inquiéter de ce que leurs propres privilèges soient menacés de quelque façon que ce soit par des filles et des femmes plus instruites qu'eux.⁹⁰

La vraie question est celle du pouvoir. L'égalité entre les sexes signifie plus que l'égalité d'accès aux ressources ou aux services. Comme le montre l'exemple Latino-Américain, l'inégalité des filles est inscrite dans des attitudes profondément ancrées qui placent plus de valeur dans les choix des hommes et des garçons que dans ceux des femmes et des filles. Et cela en dépit de nombre d'études qui démontrent que lorsque les femmes obtiennent plus d'égalité et d'accès, elles contribuent grandement à la société et améliorent les opportunités de tous et toutes.⁹¹



JENNY MATTHEWS

Écolière du Nicaragua.

L'ÉDUCATION – UN REMÈDE MIRACLE?

par Martha Lanza Menesesⁱ



L'école dans le Guatemala rural.

Comblent l'écart entre les sexes dans l'éducation a été, et continue d'être, le mot d'ordre des femmes d'Amérique Latine. Cependant, malgré des progrès conséquents – l'Amérique Latine est généralement considérée comme une « success story » éducative – la réalité est complexe. La relation entre l'accès et la présence à l'école des filles et jeunes femmes et leur situation socio-économique lorsqu'elles quittent le système éducatif, est mesurée.

Ces dernières années, la région a fait des avancées considérables en matière d'éducation pour tous et affiche des taux élevés de parité, particulièrement dans le primaire, où les filles ont tendance à être plus performantes que les garçons ; même le nombre d'élèves finissant leurs études secondaires est plus élevé chez les jeunes femmes. Elles restent à l'école plus longtemps, et dans la plupart des pays le taux d'abandon est plus élevé chez les garçons ; les femmes sont aussi plus susceptibles d'aller à l'université que les hommes.

Pourtant, de nombreux facteurs associés à la récurrence d'inégalités et de hiérarchies sexospécifiques – ainsi qu'à l'ethnicité – font que l'accès à la scolarité et le fait de se maintenir à l'école ne contribuent pas nécessairement beaucoup à leur statut socio-économique. Un des indicateurs les plus significatifs à cet égard est l'écart des salaires entre les sexes. En moyenne, si l'on compare les hommes et les femmes du même âge et du même niveau d'éducation, cet écart est de 17 %. Alors qu'au Brésil il est de 30 %, les différences sont minimes en Bolivie et au Guatemala, comme illustré par les données ci-dessous.

Écarts de salaire selon le sexe⁹²

Amérique Latine	17.2 %		
Bolivie	-1.8 %	Paraguay	16.0 %
Guatemala	0.3 %	Honduras	16.3 %
Colombie	7.1 %	Équateur	16.4 %
Mexique	7.8 %	Rép Dominicaine	16.6 %
El Salvador	11.9 %	Chili	19.3 %
Panama	13.6 %	Pérou	19.4 %
Costa Rica	13.7 %	Nicaragua	20.3 %
Venezuela	13.9 %	Uruguay	26.3 %
Argentine	14.2 %	Brésil	29.7 %

En général, les hommes gagnent davantage que les femmes dans toutes les tranches d'âge, à tous les niveaux d'éducation, dans tous les domaines professionnels, dans les grandes comme dans les petites sociétés. L'écart des salaires le plus limité se trouve chez les jeunes diplômés de l'université. Les plus grandes disparités sont celles entre travailleurs à bas salaires qui n'ont pas terminé leur éducation secondaire, qui vivent dans les zones rurales. En général, le plus grand des écarts de salaires est apparent chez les travailleurs indépendants, ce qui contredit l'idée traditionnelle selon laquelle ces écarts de salaires sont provoqués par la discrimination des employeurs.

Écarts de salaire selon le groupe ethnique⁹³

Amérique Latine	28 %		
Équateur	4 %	Paraguay	22 %
Bolivie	17 %	Guatemala	24 %
Pérou	21 %	Brésil	30 %

Les écarts de salaires par appartenance ethnique se creusent de façon marquée dans les pays à population autochtone. Le Brésil a le plus grand écart de salaire par appartenance ethnique et l'Équateur le plus petit. Ces données indiquent que dans ces contextes la situation des femmes indigènes est deux fois plus complexe.



Travailler en Équateur.

Divers efforts pour expliquer les causes de cette situation mettent l'accent sur le système éducatif et la structure et les dynamiques du marché du travail, ces deux structures générant et reproduisant la discrimination et la subordination des femmes.

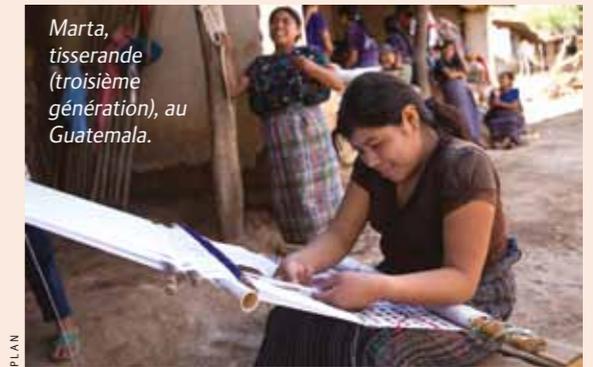
L'école et la reproduction des inégalités

Un des facteurs sous-jacents de ce problème est la construction d'écoles conçues pour préserver les différences et hiérarchies sociales, ethniques et sexospécifiques, produit du long procédé de colonisation en Amérique Latine et en Caraïbe. Les systèmes éducatifs façonnent et reproduisent les stéréotypes sexuels et découragent l'emploi de femmes dans les domaines non-traditionnellement féminins.

Globalement, les attentes des enseignants vis-à-vis des options professionnelles futures attestent d'un parti pris sexiste. La tendance parmi les jeunes femmes engagées dans l'éducation tertiaire est de se diriger vers des domaines liés à des rôles de procréation, alors que la présence de femmes dans l'ingénierie ou le technique, par exemple, est plus limitée. Un fait encore plus inquiétant, cependant, est que dans les écoles publiques, qui procurent une éducation aux couches les plus pauvres de la société, les attentes des enseignants pour l'avenir de leurs élèves ont un effet pervers : en général les professeurs pensent qu'après l'école les élèves pauvres ne peuvent aspirer qu'à devenir manœuvres, vendeurs ambulants, employés domestiques – ce qui signifie qu'ils finiront dans les domaines les moins valorisés et les moins bien rémunérés du marché du travail⁹⁴.

De la même manière, les attentes des parents par rapport à l'avenir de leurs enfants visent, au mieux, leur intégration dans des domaines traditionnellement féminins ou masculins. Cela se vérifie particulièrement dans le cas de familles migrantes d'origine indigène et de gens démunis. Les sujets choisis pas les jeunes filles à l'université témoignent du même phénomène.⁹⁵

Par ailleurs, l'école n'incorpore pas les vues sur le monde ou le savoir scientifique et technologique des peuples autochtones – des femmes en particulier – dans la composition du programme scolaire. En conséquence, dans les zones rurales, les savoirs et les pratiques requises pour la reproduction de la vie économique, sociale et familiale ne sont pas apprises à l'école, ce qui fait que les parents hésitent à laisser leurs enfants, et particulièrement



Marta, tisserande (troisième génération), au Guatemala.

leurs filles, à l'école jusqu'à ce qu'elles aient terminé leurs études secondaires. Un investissement dans l'éducation n'a pas de bénéfices immédiats pour la famille, et même dans les cas où filles et fils terminent leur cycle secondaire, le type d'emploi obtenu ne représente pas nécessairement un progrès qui reflète l'effort supplémentaire investi dans l'éducation.

L'emploi des femmes

Dans la plupart des pays de la région, la participation des femmes à la vie active a augmenté depuis les débuts des années 90 à des taux proches de 1 % par an, en particulier chez les femmes d'âge moyen et celles d'un niveau d'éducation plus faible. La participation à la population active a toujours été supérieure chez les femmes d'un niveau d'éducation supérieur ; par conséquent, un surcroît d'inscriptions a globalement entraîné un plus grand

nombre de femmes actives. On estime que les changements de niveau d'éducation sont responsables d'entre 30 et 40 % de l'augmentation de la part des femmes dans la population active.⁹⁶

En général, cet essor a été amené par la participation croissante des femmes dans tous les secteurs et pas seulement dans les domaines traditionnellement féminins, bien qu'il persiste une concentration autour des emplois féminins peu rémunérés. Ces tendances suggèrent que leur participation accrue doit plus à l'élimination de certaines contraintes qu'au développement de l'emploi dans certains secteurs ouverts aux femmes.

Le travail des femmes est en hausse constante, malgré les fluctuations de l'activité économique. Cela veut dire que les principales causes de



ⁱ Spécialiste en Éducation, Genre et Politique générale pour l'Amérique Latine.

ⁱⁱ Particulièrement dans les zones rurales ou les écoles à forte population immigrée.

l'augmentation de la participation féminine doivent être des facteurs de long terme tels qu'un meilleur accès à l'éducation, des taux de fertilité réduits et une disponibilité accrue d'eau potable. Il y a aussi l'augmentation de l'utilisation d'appareils électriques, qui font gagner du temps aux femmes pour qu'elles puissent utiliser les heures gagnées à faire un travail rémunéré tout en encourageant un changement de rôle pour la femme dans la maison.

La participation des femmes au marché du travail est au plus haut dans le secteur de l'économie parallèle dans la majorité du territoire. Cela signifie que les femmes s'installent dans des emplois qui génèrent moins de revenus, qui sont moins valorisés, où l'utilisation de la technologie est limitée, qui demandent un niveau d'éducation plus bas et qui leur permettent de s'occuper de la maison et des enfants tout en gagnant de l'argent. C'est dans ce secteur qu'on enregistre les plus grands écarts de salaires entre les sexes.

Les femmes sont moins susceptibles d'avoir leur propre société avec des employés et ont plus tendance à être à leur compte, sans possibilité d'agrandir leur société de par, probablement, le poids de leurs tâches domestiques qui nuiraient à l'essor et aux performances de leur société.

D'un autre côté, les femmes migrantes qui entrent dans l'industrie agricole le font dans des conditions précaires, sans sécurité sociale ni autres aides, et dans des emplois qui demandent des « compétences féminines », alors que les hommes peuvent devenir techniciens et autres. Cela crée une fois de plus des écarts de revenus et une ségrégation professionnelle. Dans le cas de l'industrie de la manufacture, la tendance est la même.

Pour découvrir pourquoi les femmes vont sur le marché du travail selon ces termes il faut rassembler différents points de vue et explications possibles.



Tisserand sur un marché péruvien.

DANIEL SILVA

iii La qualification n'est pas seulement une définition technique de la qualité de travail mais une relation entre certaines opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale, ce qui établit que la valeur du travail correspond à une construction sociale sujette à conflits et à négociations, tel qu'un procédé de différenciation et de construction de distinctions entre types de travail, mais aussi entre les travailleurs qui effectuent ces tâches.

Les options pour les femmes

Les questions fondamentales en rapport aux caractéristiques du travail des femmes sont liées aux points suivants : si c'est un choix ou un pis-aller par manque d'options plus attractives ; si elles ont moins d'opportunités dans le contexte officiel ou si elles préfèrent laisser ces opportunités de côté pour avoir des horaires ou des conditions plus souples ; et finalement si les employeurs sont moins susceptibles d'employer des femmes avec des enfants ou d'autres personnes à charge.

D'après cette tendance, il semblerait que les femmes qui arrivent sur le marché du travail soient guidées par l'une ou l'autre de deux formes de logiques opposées : la logique de la nécessité dans le cas des plus pauvres, particulièrement celles qui sont moins instruites et sont chefs de famille ; et la logique du choix et de l'autonomie dans le cas de la femme en milieu urbain, avec un niveau d'études élevé et des enfants qui ne sont plus en bas âge. Le problème est que dans les deux cas l'écart entre les sexes subsiste, à la fois au travail et dans les revenus, ce qui suggère que les « choix » des femmes sont conditionnés par une série d'autres facteurs.

La construction sociale de "qualifications"

Les inégalités entre les sexes au travail sont liées à un procédé social de qualification.ⁱⁱⁱ La distinction entre le masculin et le féminin est le noyau autour duquel se définit cette notion de qualification. De ce point de vue, leur socialisation et leur formation dans le système éducatif accentuent et stimulent certains domaines de qualification auxquels est assignée une valeur sociale moindre. Ainsi, il y a appropriation de la sphère technologique du côté masculin, ce qui entraîne la construction sociale des femmes comme incompetentes au niveau technique. Cela a un effet sur l'identité des femmes, leurs perspectives professionnelles et leur intégration dans des processus de production.

Les conséquences de ces perceptions se manifestent clairement dans les structures salariales et hiérarchiques, ce qui détermine une différence entre la perception des compétences et des qualités requises et celles détenues par les représentants des deux sexes. Cette culture est celle qui prévaut dans les sociétés ou institutions dans lesquelles travaillent à la fois des hommes et des femmes.

Stratégies familiales et réseaux sociaux

La migration des zones rurales vers les zones urbaines, phénomène très répandu en Amérique Latine, est typique parce que les familles migrantes ou leurs enfants ont tendance à arriver sur le marché du travail en conséquence de stratégies familiales déterminées



Gagner sa vie, une lutte quotidienne au Mexique.

AUBREY WADE/PANOS PICTURES

par des réseaux sociaux. Les femmes néo-arrivantes intègrent souvent un processus d'apprentissage mal payé alors qu'elles ont terminé leur cursus scolaire primaire et secondaire dans leur région d'origine.

Dans les cas où ces réseaux sont fondés sur des entreprises profitables mais parallèles souvent gérées par des femmes, l'éducation, sous la forme d'études universitaires ou autres, ne fait pas partie de leurs attentes, puisque la réussite de ces entreprises n'en dépend pas. Cela signifie que les femmes qui tiennent des affaires prospères n'ont pas nécessairement fait des études secondaires. Cela dit, la réussite économique ne définit pas des relations homme-femme plus équitables. Au contraire, elle tend à accentuer le machisme et la subordination féminine.⁹⁷

La migration et le signal sur le marché du travail

Dans les zones rurales, le salaire horaire des femmes est plus bas que celui des hommes et pour obtenir un salaire maximum leurs options sont soit dans les zones urbaines, comme travailleuse indépendante, soit de rester en zone rurale comme salariée.

Le nombre d'années de scolarité ne joue pas un grand rôle dans l'explication du fonctionnement du salaire horaire moyen – à savoir : qu'elles aient quatre ou 11 ans d'éducation derrière elles, ou aucune, cela ne change rien. Ainsi la motivation d'une femme migrante ne semble pas être l'espoir de plus grands rendements sur le capital humain, mais plutôt l'opportunité de passer d'un contexte à l'autre, d'aller d'une zone où les salaires sont bas à une autre où ils sont un peu plus élevés.

Dans les zones urbaines, les conditions économiques peuvent être relativement meilleures,

mais les opportunités diffèrent toujours autant. Cela suggère que quoique la demande d'éducation encourage la migration vers les villes, l'éducation seule n'est pas suffisante pour donner accès à l'égalité des chances. Cela suppose que, dans des contextes à forte population indigène, la théorie des signaux sur le marché du travail (« *job market signalling theory* ») semble applicable.^{iv} À savoir que, même si une personne tente d'améliorer son « signal » par le biais de l'éducation, elle ne peut pas modifier son « signe », le fait qu'elle est indigène ou de sexe féminin. Donc le fait d'être autochtone ou d'être une femme détermine le fait qu'elle devra affronter des conditions défavorables sur le marché du travail en zone urbaine.

Des économies qui ont besoin de peu de capital humain

Dans les pays où une grande partie de l'activité économique est caractérisée par la main d'œuvre non qualifiée qui nécessite peu d'instruction, où l'économie n'a pas besoin de capital humain comme matière première, et où le marché du travail est divisé par sexe et par appartenance ethnique, la réussite scolaire des filles, et en particulier des filles indigènes, a peu de chances de se traduire par une amélioration des opportunités professionnelles ni, par la même, par de meilleurs futurs salaires. Les politiques de promotion de l'éducation pour tous doivent par conséquent s'accompagner de mesures dans la sphère économique.

Dernière réflexion

L'ensemble de facteurs liés à la fois à l'éducation et à la structure et aux dynamiques du marché de l'emploi donnent des éléments d'explication plus ou moins précis – de par les différences entre tous les pays de la région étudiée – sur les raisons pour lesquelles l'égalité dans l'éducation est un facteur nécessaire, mais insuffisant, de l'autonomisation des femmes. Tout indique que la complexité de ce problème demande des mesures qui démantèlent les mécanismes et les systèmes qui agissent pour la préservation de la discrimination et de la subordination des femmes, et qui consolident les divisions sexuelles du travail en tant que facteur structurel au sein des relations entre les sexes, ce qui a pour effet de naturaliser l'inégalité et la hiérarchisation.

Dans le cas de l'Amérique Latine, la division sexuelle du travail est pétrie de facteurs de race, d'appartenance ethnique et de classes sociales, et bâtit une réalité complexe dans laquelle, jour après jour, les femmes vivent les conséquences de ce qu'elles sont : femmes, indigènes et pauvres.

iv D'après la théorie du signal dans le marché du travail, une personne revêt des signes et des signaux qui sont visibles quand elle cherche du travail ; les signes sont immuables (sexe, couleur de la peau, etc.). Les signaux sont modifiables (par exemple l'éducation).

4 J'ai une voix

Les filles doivent être impliquées de façon équitable et libre dans les prises de décision et la politique générale pour pouvoir jouer un rôle actif dans la construction du monde qui les entoure. Si une fille est privée de voix et de pouvoir, alors sa capacité à protéger sa santé, à être valorisée dans ses relations, et à obtenir un emploi convenable et équitable peut vite être compromise. Si filles et femmes ne peuvent pas se représenter elles-mêmes, leurs opinions et leurs inquiétudes seront marginalisées, incomprises ou complètement réduites au silence. Si elles s'impliquent dans la prise de décision, que ce soit au travers de structures politiques officielles ou dans d'autres espaces civiques ou communautaires, les filles peuvent influencer les politiques et pratiques qui sont essentielles à leur bien-être.

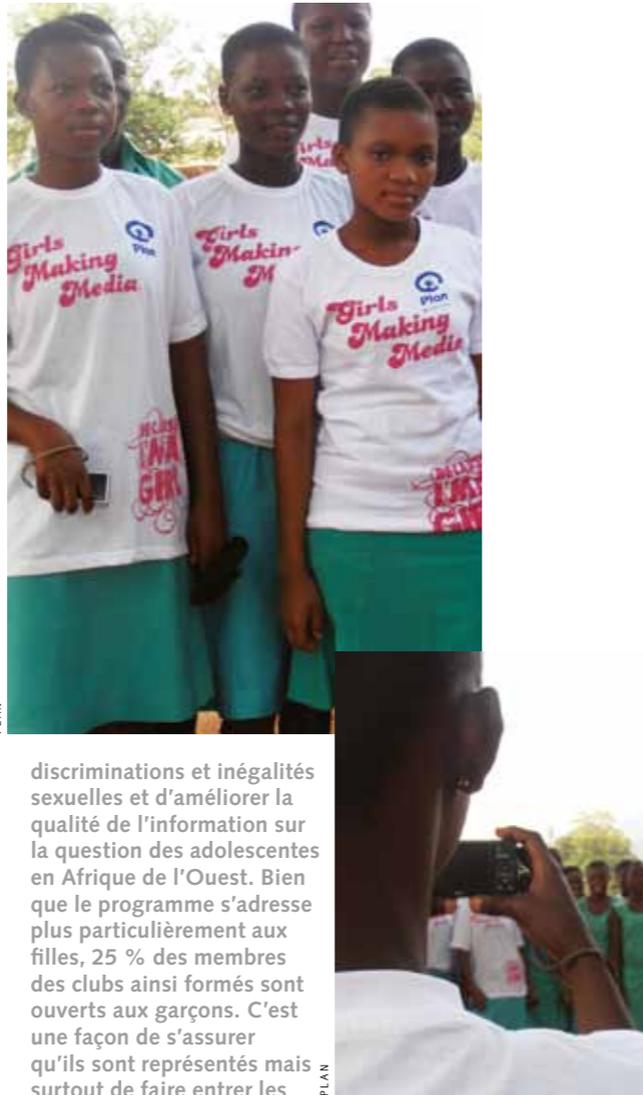
« GIRLS MAKING MEDIA » – UNE INITIATIVE DE PLAN AU GHANA, EN SIERRA LEONE, AU TOGO ET AU LIBERIA

« Girls Making Media » (les filles qui font les médias) est un projet de trois ans établi en 2010 qui vise à renforcer les capacités des adolescentes impliquées dans des organisations pour les enfants et les jeunes au Ghana, au Libéria, en Sierra Leone et au Togo. Le projet se positionne contre la discrimination et la violence sexiste en utilisant de façon efficace divers types de médias. De plus, il travaille à la mise en œuvre d'un noyau de jeunes intervenantes pour la jeunesse. A la fin des trois années, ce projet espère avoir augmenté les chances des filles d'accéder à des emplois liés aux médias, de former des femmes journalistes autour des problèmes des adolescentes en Afrique de l'Ouest, et de sensibiliser le public aux besoins des adolescentes de la région.

« Nous apprenons à trouver des informations, à faire ressortir les problèmes et trouver des solutions. »

Participant au projet
« Girls Making Media »

Ce programme bénéficie directement à plus de 560 adolescentes et 140 journalistes adultes, et touche indirectement un public d'approximativement 600 000 personnes par le biais de la radio nationale et communautaire et 400 000 par la télévision nationale. Ce projet forme des adolescentes de talent en vue d'entrer dans le monde du journalisme, de combattre les



PLAN

PLAN

discriminations et inégalités sexuelles et d'améliorer la qualité de l'information sur la question des adolescentes en Afrique de l'Ouest. Bien que le programme s'adresse plus particulièrement aux filles, 25 % des membres des clubs ainsi formés sont ouverts aux garçons. C'est une façon de s'assurer qu'ils sont représentés mais surtout de faire entrer les garçons dans le combat contre les discriminations sexistes.

En 2010, « Girls Making Media » a commencé avec un atelier pour 20 jeunes filles pour une formation aux médias et à la question du genre, et depuis s'est développé au point de servir plus d'une douzaine d'écoles. Ce projet fournit des caméras numériques, des enregistreurs vocaux, une radio, un panneau d'affichage et des caméras vidéo Flip ainsi que la possibilité de rencontrer et d'interviewer des figures locales et nationales, l'accent étant mis sur les femmes journalistes, les représentantes du gouvernement et les femmes d'affaires. Il aide aussi à diffuser des contenus médiatiques dans les médias communautaires, nationaux et internationaux.

« Avant je me promenais sans rien voir autour de moi, mais maintenant je vois tout parce que je cherche l'information. Mon esprit s'est ouvert. »

Participant au projet
« Girls Making Media »

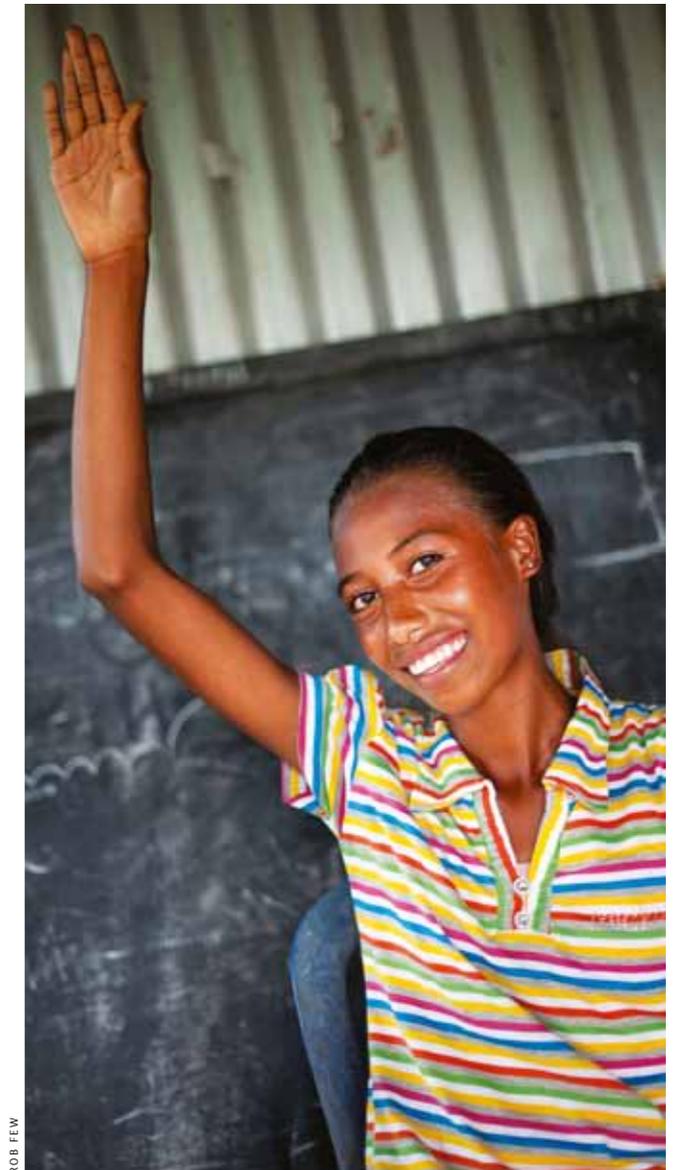
L'éducation dispense des savoirs fondamentaux importants qui permettent aux filles de s'ouvrir au monde extérieur. La lecture, l'écriture et la réflexion critique, par exemple, sont des compétences qu'une éducation de qualité devrait transmettre, et les trois sont nécessaires pour que les filles puissent participer à la prise de décisions et s'impliquer dans la politique. Les filles doivent savoir lire, comprendre et avoir un regard critique sur les politiques de partis et la littérature de campagne, discuter de leurs choix et y réfléchir, et voter. Le calcul peut aider les filles à demander des comptes aux gouvernements et demander de la transparence dans les budgets gouvernementaux, les aider à identifier où et comment leurs besoins pourront être plus avantagés.

Au-delà des compétences de base, l'éducation peut aussi agir comme un terrain d'entraînement pour développer des compétences politiques. Par exemple la participation à des conseils scolaires entraîne à la prise de parole en public ainsi qu'à l'organisation collective. Posséder ces compétences peut encourager de plus grands degrés de confiance en soi et de savoir-faire chez les filles, de même qu'une volonté accrue de défendre ses intérêts. L'effet peut aussi se retrouver dans le fait que les filles négocient davantage les pouvoirs au sein du foyer, de même qu'elles font preuve d'un meilleur raisonnement, d'une plus grande confiance en elles et d'une meilleure faculté d'expression.⁹⁸

De la même façon, en Inde, une étude a révélé que, sans considération de caste, de religion, de classe ou d'affiliation politique, il existait une relation positive évidente entre le niveau d'éducation d'une fille et ses chances de voter et de se présenter à des élections.⁹⁹ Dès lors, il est clair que d'aller à l'école responsabilise les filles en les encourageant à la prise de décision et entraîne une plus grande mobilisation des filles et des femmes.¹⁰⁰

En dehors de l'éducation formelle, il a été démontré que l'encouragement à la lecture et à l'écriture et l'éducation civique contribuent à l'augmentation de la participation des femmes et des filles à la société civile et politique.¹⁰¹ Par exemple, en Ouganda dans les années 1908, des campagnes de

sensibilisation à la politique ont eu pour résultat une hausse de la participation des femmes aux élections locales et nationales, ainsi que le fait que des femmes se soient jointes aux protestations et aient formé des organismes de société civile.¹⁰² À Andhra Pradesh, à la suite de « Total Literacy », la campagne lancée dans les années 1980 et 1990 pour encourager à la lecture et l'écriture, les femmes se sont mobilisées dans une action politique directe contre la vente d'alcool pour tenter de contrôler l'abus de boisson des hommes, qui est fortement lié à la violence domestique.¹⁰³



ROBE FEW

DES DROITS PAR LE BIAIS DE L'ÉDUCATION

Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a fait état de ce que « l'éducation est à la fois un droit humain en soi et un moyen indispensable de réaliser d'autres droits humains. »¹⁰⁴ Elle est tellement fondamentale pour le développement humain que l'accès à l'éducation peut être vu comme une porte d'accès à l'autonomisation, qui ouvre à tout l'éventail de nos droits. La conférence internationale sur la population et le développement de 1994 encourageait les adolescentes à continuer leur éducation de façon à « les équiper pour une vie meilleure, augmenter leur potentiel humain, aider à empêcher les mariages précoces et les grossesses à haut-risque ainsi que réduire la mortalité et la morbidité associées ».¹⁰⁵

L'objectif 6.7 (b) du même document produit développait cette idée et appelait tous les états à « répondre aux besoins particuliers des adolescents et des jeunes, notamment des jeunes femmes, dans le respect de leurs capacités créatives, au niveau du soutien social, familial et communautaire, des opportunités professionnelles, de la participation au processus politique, et de l'accès à l'éducation, à la santé, au conseil et à des services de santé reproductive de grande qualité ».¹⁰⁶

À la conférence internationale du Forum de la politique du genre sur l'accès des adolescentes à l'éducation, l'intervenant principal a insisté sur le fait que « l'égalité des sexes dans l'enseignement et l'apprentissage et l'égalité des sexes dans le leadership et la gestion d'entreprise sont complémentaires », ajoutant que les filles ne feront partie des leaders de demain que si elles ont les moyens de profiter d'un système éducatif qui favorise leur développement en même temps que celui des garçons en toute égalité.¹⁰⁷

L'agence norvégienne pour la coopération au développement a mis en place un programme qui sensibilise les communautés locales à l'importance d'autoriser les filles à recevoir une instruction, et de les encourager à devenir enseignantes – leur assignant ainsi un rôle de modèle pour les plus jeunes filles encore à l'école.¹⁰⁸

La représentation féminine dans l'éducation ne conduit pas nécessairement à une représentation égalitaire sur le marché du travail en général. En Mongolie il a récemment été relevé par le Rapporteur spécial des Nations unies sur le droit à l'éducation que la représentation des femmes dans le système éducatif est « en contradiction avec le manque de participation des femmes aux affaires publiques du pays ».¹⁰⁹

Les jeunes femmes continuent à trouver difficile l'accès à certains marchés professionnels qui sont traditionnellement dominés par les hommes. Un

rapport de l'OCDE de 2011 a signalé le fait que les garçons continuent à être plus susceptibles de finir dans l'industrie informatique ou l'ingénierie, ce qui suggère un besoin de militer au niveau des écoles pour attirer les filles vers ces domaines, mais aussi de mettre en place des politiques de soutien professionnelles et familiales.¹¹⁰

Le Ministre jordanien de la Planification et de la coopération internationale est à l'origine d'un nouveau projet pour améliorer les débouchés de 900 nouvelles diplômées. Il propose une formation en compétences d'employabilité et des coupons pour encourager les compagnies à employer des jeunes diplômées et aider à dépasser les stéréotypes sexistes.¹¹¹

Il est souvent difficile de remettre en question ces stéréotypes lorsqu'ils sont associés à la séparation du travail. L'UNESCO a récemment reconnu que les progrès effectués dans le sens de l'égalité des sexes dans le marché du travail prennent bien plus de temps que dans les systèmes scolaires.¹¹² Dans le Sud du Soudan, un nouveau programme a été développé pour mettre en place des lieux sûrs pour que les jeunes femmes puissent socialiser et rechercher des formations. Ces formations professionnelles se concentrent sur des rôles professionnels non traditionnels pour les femmes du Sud-Soudan tels que la charpenterie, la menuiserie, la soudure et la manufacture de briques.¹¹³

En Norvège, un système de quotas conçu pour encourager un nombre croissant de femmes à poursuivre une carrière politique a eu tellement de succès qu'il a fini par être abandonné. De tels quotas divisent les opinions, mais ils ont aussi prouvé qu'ils fonctionnaient comme des « incubateurs » pour pousser les femmes à la participation. Au Rwanda, un changement à la Constitution en 2003, post-génocide, a fixé un quota de 30 % du parlement qui devait être composé de femmes. Ce chiffre est monté à 56 % aux dernières élections en 2008, le plus haut du monde.¹¹⁴ Un groupe parlementaire de femmes au Rwanda (FFRP) a aussi « réussi une action pour faire passer une loi novatrice sur les violences sexistes, réussite provoquée en partie en impliquant leurs collègues masculins et en en recueillant le soutien ».¹¹⁵

Les jeunes femmes continuent de se trouver confrontées à des « plafonds de verre » dans de nombreuses industries et de nombreux pays. Au Kenya, alors qu'une nouvelle constitution a établi que pas plus des deux tiers de tous les postes de leadership ou de management ne pouvaient être tenus par des membres du même sexe, et en dépit de taux élevés d'enseignantes, il y a toujours aussi peu de femmes directrices d'établissement.¹¹⁶



JIRO OSE



MARK HENLEY/PANOS PICTURES

L'exercice de la fonction publique

D'après des données mondiales il y a, au mieux, un lien ténu entre les taux de filles ayant fait leurs études secondaires et la proportion de femmes présentes dans les assemblées législatives nationales.¹¹⁷ D'un pays à l'autre, il y a de grandes variations.¹¹⁸ Dans certains endroits des filles aisées, instruites se montrent indifférentes à la politique ou font preuve d'un grand cynisme quant à l'efficacité de toute sorte d'engagement politique.¹¹⁹ Dans l'état du Kerala au Sud de l'Inde, par exemple, malgré un haut niveau d'instruction chez les filles, il y a un « paradoxe de genre » dans le sens où les filles ont un statut élevé mais le mouvement des femmes est faible et peu de femmes ont des fonctions politiques.¹²⁰ De la même façon, aux États-Unis, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans l'éducation supérieure mais les femmes sont toujours peu représentées en politique.¹²¹ Par contre, en Ouganda, au Rwanda et au Mozambique, parmi les pays les plus pauvres du monde et avec des niveaux bien plus bas d'éducation et d'alphabétisme féminin, il y a entre 25 et 30 % de représentantes féminines dans chaque pays. Ce niveau élevé de représentation est dû en partie aux quotas (au Rwanda) et peut aussi venir en partie des niveaux de mobilisation et d'activisme féminins qu'il y a dans ces pays. Cela dit, il y a à ce jour peu de preuves que plus de femmes en politique se traduise par des politiques meilleures pour les femmes et les filles en général. Il est tout aussi important de se demander ce qui est représenté et comment il est représenté, que qui le représente.¹²²

« Les femmes ont quatre représentantes au Parlement – le féminisme n'en a aucune. »

Gyrithe Lemche, une des meneuses de la campagne au suffrage au Danemark en 1918¹²³

Cependant, la présence des femmes au pouvoir pourrait tout de même contribuer à une meilleure compréhension de l'égalité des genres et de la vraie démocratie, quelles que soient les politiques des gouvernements auxquels elles participent.

Le Sansad, ou Parlement de l'Inde.

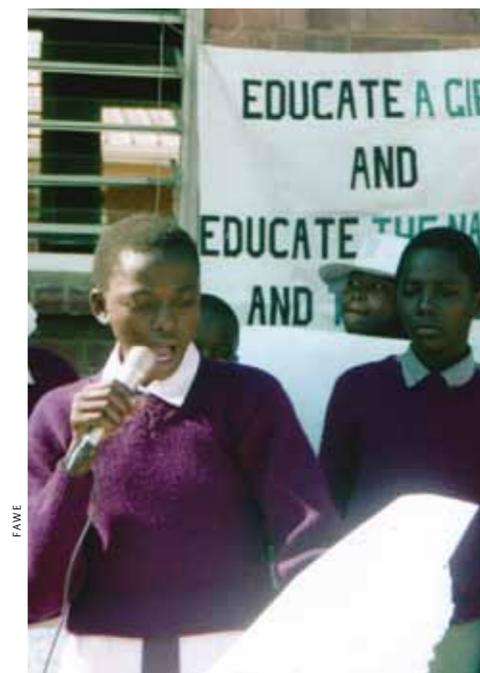
S'exprimer

Alors que le lien entre l'éducation et l'exercice de la fonction publique n'est pas un lien direct, celui qui lie l'éducation des filles et leur participation dans la vie civique et dans le plaidoyer pour des améliorations communautaires est bien plus fort. Dans certaines régions d'Inde, par exemple, la qualité des services de santé s'est améliorée à mesure que le niveau d'éducation des filles a augmenté, grâce aux requêtes informées des filles et des femmes et à leur pression sur les services locaux.¹²⁴ Les femmes et filles instruites du Bangladesh sont trois fois plus susceptibles de participer à des réunions politiques que celles qui sont illettrées ou moins éduquées.¹²⁵

LA TÊTE HAUTE – TUSEME¹²⁶

Tuseme est le mot qui veut dire « exprimons-nous » en Swahili. FAWE a donné ce nom à son projet car il vise à inciter les filles à développer le courage et les compétences pour s'exprimer contre l'oppression et une tradition de silence féminin présente dans la majorité de l'Afrique subsaharienne.¹²⁷

Depuis 1996, *Tuseme* travaille par le biais d'un partenariat entre le *Department of Fine and Performing Arts* de l'Université de Dar es Salam et FAWE pour encourager la participation des filles à l'école secondaire par le biais de la méthodologie de



FAWE

Des militantes de *Tuseme* en pleine action.

l'autonomisation. En se servant du théâtre, le projet aide filles et garçons à travailler ensemble pour analyser les obstacles à la réussite des filles et à leur participation à l'école secondaire. Il les aide aussi à trouver des façons de discuter de ces questions avec leurs parents et d'autres anciens de leur communauté pour aller vers des solutions davantage guidées par les filles.

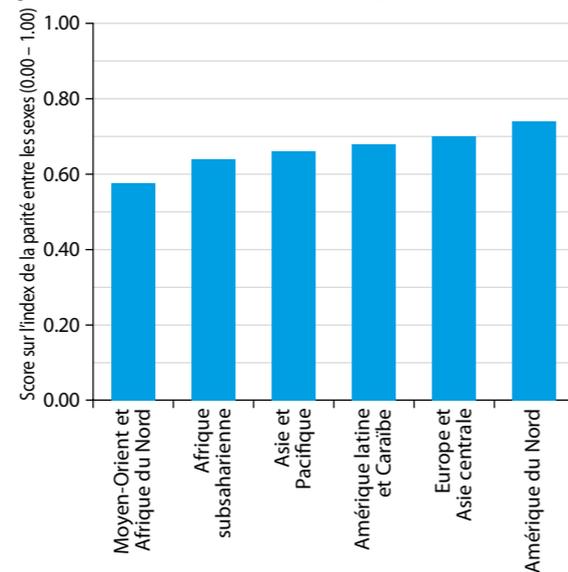
Fin 2006, plus de 70 écoles en Tanzanie avaient adopté ce programme. Ces écoles ont vu des améliorations des résultats des filles aux examens, une meilleure implication des enseignants, une réduction des abandons dus aux grossesses, et des changements d'attitudes chez les professeurs et les parents. Le gouvernement de Tanzanie a repris ce programme avec l'objectif de l'étendre sur toutes les écoles secondaires avant 2009, et FAWE a testé son approche dans d'autres pays de la région.

Le programme *Tuseme* a aidé à donner plus de pouvoir aux filles pour qu'elles puissent dire « non » et pour les délivrer des pratiques culturelles néfastes qui font obstacle à leur éducation et empêchent la croissance économique. Les filles n'ont plus à marcher les yeux tournés vers le sol ni à être gênées lorsqu'elles parlent aux hommes. Avec cette variété d'activités, dont le théâtre pour le développement, « *Tuseme* » est un outil efficace pour donner aux filles le pouvoir de « s'exprimer ».

L'impact de l'éducation peut dépasser le cadre des filles qui obtiennent cette éducation. Ce qu'elles finissent par faire, ce qu'elles réussissent à faire, et l'exemple qu'elles donnent à voir, peuvent changer les attitudes concernant le rôle des femmes et des filles au fil du temps.¹²⁸ À mesure que les filles deviennent plus instruites et rejoignent la population active, les familles et les structures sociales peuvent se trouver reconfigurées et les rôles sexospécifiques peuvent se modifier.¹²⁹

Cela dit, il n'y a pas d'endroit au monde aujourd'hui où la femme est l'égal de l'homme. Le Forum économique mondial a identifié quatre catégories d'autonomisation. Ce sont : l'égalité de la participation et des opportunités économiques, l'octroi de l'éducation, la santé et la survie, et l'autonomisation politique. Mais il n'y a pas un pays dans lequel la réussite féminine égale ou dépasse celle de l'homme. Cela signifie que quel que soit le lieu ou le moment où filles et femmes luttent pour avoir le même traitement et le même accès que garçons et hommes, elles continuent à être freinées, moins payées, ou

Performance régionale sur l'Indice de la parité entre les sexes (GGI 2011)¹³⁰



ignorées. Et c'est le cas en dépit du fait que des écarts moins marqués entre les sexes sont directement liés à un surcroît de compétitivité économique.¹³¹

Cela signifie que les filles et les femmes qui luttent pour obtenir le même traitement et le même accès que les garçons et les hommes, où que ce soit et à quel moment que ce soit, continuent à être freinées, moins payées, ou à ne pas se faire entendre. Cette situation perdure en dépit du fait que « la réduction des écarts entre les genres est directement associée à un surcroît de compétitivité économique ».¹³²

Cours d'informatique en Colombie.



JOSE LUIS GÓMEZ

Éducation = Autonomisation ?

L'éducation n'est donc pas le remède miracle : il n'arrive pas à compenser intégralement ni à annuler totalement les autres forces de la société qui vont contre la capacité d'une fille à diriger sa vie. Comme ce chapitre l'a montré, de nombreuses autres mesures sont nécessaires pour procurer l'environnement propice aux avancées des adolescentes vers une vie adulte florissante, avec le pouvoir d'agir et de choisir.

Cela ne veut pas dire que l'éducation n'a pas un rôle vital à accomplir. Il y a une énorme différence entre une fille qui arrive dans le monde adulte avec peu de compétences et une faible confiance en soi (ou, pire encore, avec une série de mauvaises expériences déjà derrière elle), et une autre qui arrive avec les outils lui permettant de gérer ces inégalités et ces injustices. L'éducation qu'une fille emporte de l'école comme bagage lui servira de base pour le restant de ses jours.

Il y a une distinction importante entre les compétences réelles qu'une adolescente emportera avec elle en quittant l'école, et les autres façons dont son éducation pourra ouvrir des portes. La littératie est primordiale pour les choix des filles dans tous les domaines. D'autres compétences, telles que la maîtrise des nouvelles technologies, sont aussi des modules importants pour amener à l'autonomie dans la vie d'adulte dans le monde d'aujourd'hui.

Au-delà du passage de compétences, l'éducation peut apporter une contribution encore plus importante. Le contenu transformatif de l'éducation est capital. Sans lui, toute autre compétence qu'une fille acquiert pourrait ne lui servir qu'à se fondre dans les structures inégales existantes.

Pendant trop longtemps, le succès de l'instruction des filles, et même la valeur des filles instruites, étaient mesurés en termes de bénéfices pour la société et la famille, tels que la baisse de fertilité, l'amélioration de la santé infantile et les augmentations de PIB. Ces résultats ont contribué à de nombreux progrès politiques en soutien pour les filles.

Mais les gouvernements et les décideurs doivent maintenant se tourner vers un nouveau défi : celui du contrôle de ce que l'éducation dispense aux filles dans le long terme. OMD 3 met l'égalité des genres au cœur de la politique internationale. C'est un objectif ambitieux qui doit être traité à tous les niveaux de la société et représentera des changements de grande envergure dans le monde dans lequel nous vivons. Comment pouvons-nous mesurer le statut des filles et des femmes au sein de leur famille et de leur communauté pour mesurer la



ELIAS ASMARE

véritable égalité des sexes ? Comment peut-on réduire la violence sexiste et augmenter l'égalité dans le processus de décision à la maison et au travail ? Comment peut-on s'assurer que les femmes soient payées équitablement et que les filles aient les outils nécessaires pour jouer un rôle équitable dans la société ? La clé est dans l'éducation à la fois des filles et des garçons. Il est crucial d'obtenir l'égalité des chances à l'école, de prodiguer une éducation de qualité et de s'assurer que les filles puissent en tirer bénéfice. L'éducation seule ne suffit peut-être pas à transformer la société dans laquelle nous vivons mais cette transformation ne pourra jamais s'effectuer sans elle. En se souciant de la façon dont l'éducation peut contribuer au pouvoir d'agir grandissant des filles, les éducateurs et les gouvernements, et les filles elles-mêmes, peuvent trouver des moyens de mettre en œuvre une éducation qui les soutient véritablement afin qu'elles vivent des vies plus libres et plus riches qui transformeront le monde qui les entoure.

« Nous pouvons changer le monde si nous nous unissons pour faire de cet objectif notre priorité. La véritable promesse de l'égalité pour les femmes est la promesse d'une société meilleure. »

Cherie Blair

« Je suis la seule de la famille à être allée à l'université. Je suis un modèle pour ma famille et ma communauté, et j'essaie toujours d'encourager les filles de mon village à se battre pour le meilleur, malgré la pauvreté qui semble être un obstacle à leurs rêves. »

Firehiwot Yemane, 24 ans, Éthiopie¹³³

Accéder à une éducation en Éthiopie.



Mettre l'ambition en pratique

5

Au cours des 20 dernières années, des pays ont investi lourdement pour favoriser davantage l'accès à l'éducation pour les filles, mais il y a encore 39 millions de filles entre 11 et 15 ans qui en sont privées. Les raisons en sont complexes et on les trouve à la croisée de la pauvreté et de la discrimination. On aurait besoin de bien d'autres analyses et de meilleures données, de même que d'une attention particulière à la qualité qui dépasse le problème de l'accès même.

Comme l'a montré ce rapport, les objectifs du millénaire pour le développement qui dictent les collectes de données nationales sur l'éducation masquent de grandes disparités. Les données sur les inscriptions ne reflètent pas précisément la fréquentation et ignorent l'expérience des filles qui ne peuvent pas aller à l'école tous les jours à cause des frais, de la distance, des travaux domestiques ou du manque de soutien. De plus, à se focaliser simplement sur le nombre d'enfants scolarisés, avec la conséquence d'un afflux d'élèves vers des écoles inadaptées, en sous-effectif et en manque de ressources, il s'est créé une crise de l'apprentissage. Les enfants quittent l'école primaire sans être capables de lire une phrase simple. Cette éducation de mauvaise qualité affecte non seulement leurs chances de passer avec succès vers l'âge adulte en toute autonomie, elle menace aussi la capacité de l'éducation à procurer les progrès de développement que le monde attend d'elle. Le fait que tant de filles quittent

l'école sans savoir lire ni écrire une phrase simple décourage encore plus les parents démunis de continuer d'investir dans leur éducation quand les bénéfices en paraissent si incertains.

Cependant, l'éducation reste le meilleur chemin vers la prise d'autonomie et propose aux filles du monde entier la meilleure chance possible de briser le cycle intergénérationnel de la pauvreté. L'éducation a le potentiel de transformer la société et de promouvoir des objectifs égalitaires plus larges.

Au lendemain des OMD, les nouveaux objectifs vont chercher à s'appuyer sur les réussites récentes dans la participation à l'éducation primaire. L'accès universel et l'égalité des sexes à l'école secondaire en sont la suite logique. Cependant, il ne suffit pas de se concentrer uniquement sur le nombre de filles scolarisées ; un point de vue critique sur la qualité de ce qui est appris et sur comment, et à quel point, l'autonomie des filles est mise en valeur, devrait être une composante essentielle de tout nouveau cadre de développement mondial.

Dans les sections ci-après nous faisons des recommandations au secteur de l'éducation, qu'il opère au niveau international, national ou local, et avec le soutien du secteur privé le cas échéant, qui pourraient avoir un effet positif à la fois sur l'expérience des adolescentes à l'école et sur l'efficacité des investissements dans ce secteur en général.

L'appel à l'action

- 1 Garantir que tout programme mis en place après les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) continue à accorder une forte priorité à l'éducation, mais également étendre nos ambitions jusqu'à y inclure la réalisation d'un cycle complet de neuf ans d'une éducation de qualité, avec un accent particulier sur l'équité de genre.
- 2 S'engager à réaliser une étude sur la place des questions de genre dans les plans gouvernementaux pour l'éducation et soutenir toutes les initiatives destinées à combler les écarts identifiés.
- 3 Développer les sources de financement pour soutenir une éducation de qualité pour les filles.

RECOMMANDATION 1

La communauté mondiale, y compris les états membres des Nations unies, les organes des Nations unies, les organismes multilatéraux et les donateurs doivent :

Faire en sorte que tout programme mis en place après les objectifs du Millénaire pour le développement maintienne une forte priorité sur l'éducation pour objectif explicite :

- d'adopter une approche égalitaire et inclure des indicateurs d'égalité des genres, tant quantitatifs que qualitatifs ;
- de redéfinir les fondations de l'éducation en y incluant l'après-primaire ;
- d'insister sur la qualité de l'apprentissage en plus des inscriptions et de l'accès à la scolarité.

Argumentation : Alors que le monde réfléchit à une nouvelle génération d'objectifs pour le développement, l'éducation doit demeurer au centre de notre approche, mais nous devons aussi élargir la portée de notre ambition pour faire en sorte que plus de filles non seulement aillent en école primaire, mais fassent la transition vers le secondaire et aillent jusqu'au bout d'une éducation de qualité. Une approche égalitaire qui puisse toucher les plus marginalisés, les filles en particulier, est capitale maintenant si nous voulons vraiment garantir l'accès à l'éducation pour tous. C'est la réussite à la fin d'au moins neuf ans d'une éducation de qualité qui est la clé de la libération du potentiel des filles, qui peut la faire passer d'une vie de pauvreté à une vie d'opportunités. Comme l'ont montré de nombreuses études, une fille instruite peut aider à transformer le monde qui l'entoure, et jouer un rôle crucial pour briser le cycle intergénérationnel de la pauvreté. Mettre à disposition dans un seul lieu les neuf premières années d'éducation, du primaire au début du secondaire, peut potentiellement réduire les frais pour les deux parents et le secteur éducatif et, ainsi, augmenter l'accessibilité.

PRATIQUE PROMETTEUSE :

Plan sectoriel d'éducation du Rwanda (2010-15)

Dans le cadre de la mise en œuvre du programme « *Nine-Year Basic Education* » (neuf ans d'éducation de base) (9YBE), des écoles primaires ont été transformées en groupes scolaires qui proposent les neuf années d'éducation fondamentale (six ans de primaire et trois ans de secondaire inférieur) alors que les autres sont des secondaires inférieures officielles intégrées dans le 9YBE. Le dernier Plan sectoriel d'éducation (ESP) spécifie que le système d'éducation post-élémentaire (PBE) devrait être mieux conçu afin de répondre aux besoins du marché du travail en encourageant les grandes entreprises privées à s'impliquer dans la PBE, en incluant le secondaire supérieur et la formation des professeurs, l'expansion et la consolidation de la formation technique et professionnelle (TVET), l'extension du système de prêts-étudiants durables qui vise les étudiants défavorisés inscrits dans un cursus d'études prioritaires, et l'introduction de l'enseignement libre, des cours par correspondance et de l'e-learning.

Écoliers rwandais.



RECOMMANDATION 2

Les ministères de l'éducation devraient : s'engager à entreprendre une analyse sexospécifique sur les ESP de leur gouvernement pour s'assurer que toutes les filles arrivent avec succès au terme d'une scolarité de neuf années d'éducation de qualité *au moins*. Cette enquête devrait analyser les projets selon les critères de prise en compte des besoins de filles (voir la « *scorecard* ») tels que : l'accessibilité, la responsabilité, la gouvernance scolaire participative, les mesures de sécurité et de protection, le programme sensibilisé au genre, et un personnel soutenu et qualifié.

PRATIQUE PROMETTEUSE :

L'initiative pour l'éducation des filles (« *Girl-friendly Schools* »), Égypte¹

Ce programme, implanté par le biais du *National Council for Childhood and Motherhood* en collaboration avec sept ONG régionales, a déjà ouvert 1 063 écoles et inscrit 27 784 élèves, dont 75 % étaient des filles en 2005. Ce programme a été récemment étendu et vise à construire plus de 1000 écoles favorables aux filles ou « *girl-friendly* ». Ces établissements doivent adhérer à une liste de critères, que ce soit au niveau de la structure (proximité de la communauté, aires de jeux sûres, etc.), des pratiques éducatives, et de l'implication de la communauté locale par le biais de Comités éducatifs (*Education Committees*). L'initiative pour l'éducation des filles (*Girls' Education Initiative*) a découvert que l'implication des parents et autres chefs de communauté « naturels » (tels que les chefs religieux) dans les structures gouvernantes des écoles a un effet positif fort sur le niveau scolaire des filles. Une évaluation² a fait ressortir que ces comités éducatifs ont joué un rôle crucial dans le suivi des filles en rupture scolaire – « souvent lorsqu'elles entrent dans la puberté » – en arrivant, dans plusieurs cas, à convaincre les parents que leur fille devait continuer sa scolarité.

La «scorecard» pour des écoles favorables aux filles



- A. Accessible à toutes les filles, les plus marginalisées en particulier**
 - accessible financièrement
 - accessible physiquement
 - inclusive
 - socialement et culturellement acceptable
- B. Responsable envers toutes les filles, gouvernance scolaire**
 - implique les écolières, leur famille et leur communauté dans la gestion de l'école
 - des systèmes de gouvernance sont mis en place pour soutenir les filles absentes ou en décrochage scolaire
 - l'école s'implique explicitement dans la promotion de l'éducation des filles dans la charte scolaire
- C. Qui soutient l'apprentissage et le succès de toutes les filles**
 - fournit le matériel scolaire
 - formation informatique et professionnelle
 - système de mentors et de soutien entre pairs
- D. Qui est un lieu sûr pour toutes les filles**
 - politique explicite pour prévenir et réagir à toute violence envers une fille perpétrée par le personnel ou les élèves, y compris toute forme de contrainte sexuelle
 - des systèmes de signalement des problèmes appropriés
 - des toilettes séparées pour les filles
 - un membre féminin du personnel assigné comme conseillère
- E. Programme et politiques sans discrimination ni stéréotypes**
 - matériel pédagogique qui favorise l'égalité des sexes
 - module exhaustif de santé sexuelle et reproductive inclus à part entière dans les programmes
 - filles et garçons sont également mentionnés dans toutes les directives scolaires et sont équitablement soutenus par le personnel
 - filles et garçons sont également encouragés à participer à la classe
- F. Un personnel motivé qui soutienne toutes les filles**
 - au moins 40 % de personnel féminin
 - formation en égalité des genres dispensée à tous les enseignants
 - ratio professeur-élève fixé à 1 pour 40

1. S'assurer que le Plan de secteur éducatif est à jour par rapport aux actions destinées à régler les questions identifiées par l'analyse sexospécifique.

Argumentation : L'analyse du plan sectoriel éducatif permettra d'identifier des zones d'action définies pour le soutien de l'éducation des filles. En tâchant de combler ces écarts les ministres de l'éducation, les conseils scolaires et les parents pourront identifier, et les communautés pourront s'unir pour soutenir, l'accomplissement d'une éducation de qualité pour les filles.

2. Identifier et hiérarchiser les meilleures pratiques pour faciliter la transition d'une éducation non-formelle à formelle pour les filles.

Argumentation : Dans de nombreux pays, les organisations de sociétés civiles ont mené des interventions éducatives non – formelles innovantes pour soutenir les filles qui ont abandonné le système scolaire officiel. Les gouvernements devraient se rapprocher des organisations travaillant dans ce domaine pour identifier les pratiques les plus efficaces et soutenir le renforcement de ces initiatives qui visent, dans la mesure du possible, à aider les filles à négocier la transition vers la scolarité officielle. S'assurer que les adolescentes ont des chances de rester impliquées dans l'apprentissage et l'éducation est une stratégie vitale pour augmenter le nombre de filles qui accèdent à l'éducation secondaire et s'y maintiennent.

PRATIQUE PROMETTEUSE :

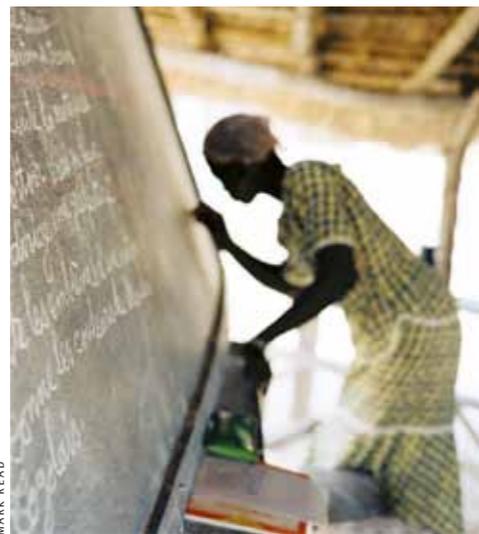
L'initiative de Diphilana (Botswana)

Cette initiative vise à aider les filles qui sont tombées enceintes jeunes et ont abandonné l'école à retourner dans le système éducatif officiel. On leur demande de retourner à l'école dès qu'elles ont accouché – cependant durant une période de congé de maternité leurs devoirs et leçons leur sont envoyés chez elles et dans leur école. Cette initiative a entraîné la création d'un programme d'enseignement à distance adapté aux besoins des filles qui ne peuvent pas profiter de l'éducation officielle. Quand un docteur certifie qu'elles sont en état de retourner à l'école elles le font en emmenant leur bébé, et si le père du bébé est à l'école on lui demande aussi de passer du temps avec l'enfant pendant le déjeuner ou pendant la pause. A l'école de Pekelele une crèche qui s'occupe d'enfants à partir de quatre mois a été mise en place.

3. Augmenter le nombre et la qualité des enseignants, en se concentrant surtout sur les enseignantes. Ces mesures devraient inclure :

- Des mesures incitatives ou des aides pour attirer et garder les enseignantes, en particulier de grade supérieur, au sein des écoles ;
- Une formation de qualité pour tous les professeurs et les administrateurs de l'école y compris sur les droits des enfants, les méthodes de discipline positives et une information éducative complète au niveau de la santé sexuelle et reproductive ;
- Élever le niveau social de la profession d'enseignant au sein des communautés ;
- La promotion de l'avancement professionnel des enseignantes ;
- Des conditions et salaires égaux pour les professeurs, y compris au niveau du logement.

Argumentation : Équiper les écoles en enseignantes bien formées est une façon directe et efficace d'améliorer l'assiduité des filles, leur rétention, leur apprentissage et leur sécurité. La présence d'enseignantes favorise la confiance des parents quand il s'agit d'envoyer leur fille à l'école, en particulier au stade de l'adolescence. Il est prouvé que d'employer des femmes comme professeurs entraîne un surcroît d'inscriptions chez les filles et que les enseignantes sont pour elles des modèles indispensables pour aider à promouvoir les objectifs globaux de l'égalité des sexes. (Voir « pratique prometteuse » : Le programme d'aide au secondaire au Bangladesh page 126.)



Enseigner au Togo.

4. Pour soutenir le Ministère de l'éducation, les gouvernements nationaux devraient :

Renforcer la capacité des institutions pour l'égalité des sexes à soutenir, contrôler et rendre compte de leur cadre politique consacré, de leur législation et de leurs dépenses pour les droits des filles.

Argumentation : en soutenant les bureaux, les points focaux et les agents dédiés à l'égalité des genres, les gouvernements peuvent renforcer l'efficacité de leurs politiques d'éducation des filles au niveau national mais aussi augmenter l'engagement politique envers cette cause aux plus hauts niveaux.

PRATIQUE PROMETTEUSE :

La promotion de l'égalité des sexes et l'avancement de l'éducation des filles vont de pair. Les engagements politiques pour corriger la discrimination enracinée qui prive la moitié de la population de ses droits civiques doivent être appuyés par des mesures efficaces en termes de politique et de législation. Parmi celles-ci on compte l'établissement de bureaux pour l'égalité des sexes au niveau national et des points focaux ministériels.

Dispositif pour l'égalité des genres en Afrique du Sud³

L'Afrique du Sud possède un cadre politique fort pour l'égalité des genres dans l'éducation, ses actions étant fondées sur des engagements pour l'équité et les droits humains dans l'éducation. Bien que les progrès pour l'éducation des filles soient mitigés, il est indéniable que le dispositif pour l'égalité des genres et les politiques associées comptent parmi les plus complets du pays. Une Direction de l'égalité des genres (*Gender Equity Directorate* ou *GED*) a été mise en place en 2000 dans le Département national de l'éducation. Les personnes focales qui se consacrent à l'égalité des genres venant des 9 départements provinciaux d'éducation et du GED national se réunissent tous les trimestres pour discuter en inter-provinces du travail de toutes les unités. Le GED national est chargé de contrôler le système et son efficacité tout en coordonnant les activités et le développement des politiques dans tout le réseau. Le processus de création d'un dispositif efficace pour le genre a eu pour résultat la mise en place d'un nouveau Ministère de la femme, des enfants et des personnes handicapées après les élections de 2009.

³Cela représente les dépenses moyennes du budget national des pays à faibles revenus.



NIKKI RIXON/TWENTY TEN/PANOS PICTURES

RECOMMANDATION 3

1. Améliorer les mécanismes de financement pour soutenir une éducation de qualité pour les filles.

Les gouvernements nationaux devraient :

- Allouer au moins 11,4 %* du budget national à l'éducation, en mettant l'accent sur les financements qui conviennent à l'éducation secondaire inférieure ;
- Examiner le budget des allocations actuel pour combler les manques de subventions identifiés par l'analyse des plans sectoriels d'éducation (*review of Education Sector Plans*) ;
- Financer neuf années d'éducation gratuite et obligatoire pour tous et éliminer progressivement tous les autres obstacles que rencontrent les filles ;
- Avoir une meilleure gestion des ressources allouées à l'éducation et garantir la transparence, la responsabilité financière et une tolérance zéro de la corruption ;
- Renforcer l'assiette de l'impôt à tous les niveaux pour financer les augmentations du budget éducatif.

Argumentation : Les gouvernements qui veulent sortir de la crise économique actuelle avec une population active forte et productive ne peuvent pas se permettre de réduire les dépenses consacrées à l'éducation. C'est par le biais de dépenses accrues et ciblées que les gouvernements peuvent faire en sorte que les filles et garçons qui entrent en classe aujourd'hui auront plus tard accès à un travail décent qui relancera la croissance et réduira la dette nationale sur le long terme. C'est particulièrement crucial pour les filles, qui transmettront les acquis de leur éducation à leurs futurs enfants et leur communauté.

Cours de technologie au Cap.



G. M. B. AKASHI

PRATIQUE PROMETTEUSE :

Le programme d'aide aux filles dans le secondaire au Bangladesh⁴

Un rapport sur le plan sectoriel de l'éducation au Bangladesh, couplé à de considérables donations, a permis l'établissement d'un programme national d'allocations efficace qui a eu pour effet d'augmenter radicalement le nombre de filles scolarisées.

En 1993 au Bangladesh le « *Female Secondary School Assistance Program* » (FSSAP) soutenu par le gouvernement a été lancé, avec pour but d'améliorer l'accès à l'école et d'augmenter les inscriptions des filles dans le secondaire par le moyen d'allocations pour les cours. Il s'est aussi intéressé aux questions de qualité éducative à travers la formation de professeurs, l'emploi de mesures qui incitent à la performance pour les écoles et les élèves, et l'installation de points d'eau et de sanitaires. Ce projet a couvert 121 des 507 sous-districts du Bangladesh. Il en a résulté que le nombre d'inscriptions de filles en école secondaire est monté à 3,9 millions en 2005, contre 1,1 million en 1991, avec une quantité croissante de filles provenant de zones défavorisées ou isolées. De plus, cette initiative prévoyait une introduction progressive de femmes dans les rangs de professeurs de niveau secondaire, avec pour cible le recrutement de 30 % d'enseignantes en plus au niveau national.⁵ Cette initiative a permis au Bangladesh d'atteindre en avance un de ses objectifs du Millénaire pour le développement – la parité des genres dans l'éducation.

* Le code OECD/DAC pour le secondaire devrait être divisé en secondaire inférieur d'une part et secondaire supérieur d'autre part pour permettre de contrôler ceci.

PRATIQUE PROMETTEUSE :

Le Costa Rica⁶

L'augmentation des financements a mené à la hausse des taux d'assiduité et d'achèvement scolaires. Pour les filles, qui sont le moins susceptibles de ressentir les effets des dépenses éducatives au niveau national ou issues de donations, cette augmentation globale dans les engagements de dépenses signifie une plus grande chance de toucher celles qui ont le plus besoin d'instruction.

L'éducation gratuite et obligatoire pour les filles et garçons du Costa Rica au niveau primaire est une garantie de la Constitution depuis des décennies, et cela a été étendu au secondaire, qui est maintenant lui aussi gratuit et obligatoire. Depuis les années 1970 le gouvernement a investi presque 30 % du budget national dans l'éducation primaire et secondaire. Le pays a un admirable taux d'alphabétisation des plus de 10 ans qui est de 93 % : la population qui a le plus fort taux d'alphabétisme de toute l'Amérique Centrale.

Aller l'école à pied au Bangladesh.

2. Les gouvernements donateurs devraient :

- Augmenter l'aide à l'éducation secondaire inférieure* et s'assurer que toute aide à l'éducation met l'accent sur l'amélioration des possibilités de terminer son cursus secondaire inférieur ;
- Augmenter la portion de l'aide prévisible allouée au pré-primaire, au primaire et au secondaire inférieur de façon à s'aligner sur l'investissement des pays partenaires, qui est en moyenne de 11,4 % de leur budget national ;
- Canaliser d'autres financements par le biais du Global Partnership for Education (GPE) de façon à aligner les efforts d'aide, et travailler pour faire en sorte que le GPE renforce son contrôle des normes d'égalité des genres et de participation de la société civile ;
- Adopter des mécanismes de financement novateurs⁷ pour augmenter le revenu destiné à soutenir l'éducation des filles ;
- S'assurer que le programme continue à être la propriété du pays en soutenant les plans de l'Éducation Nationale et en faisant la promotion d'un environnement qui permette la participation de la société civile, y compris des organisations qui mettent en avant les droits des filles et des femmes, selon les Principes de Paris.⁸

Argumentation : Les donateurs peuvent jouer un rôle important en s'assurant que les filles jouissent d'une éducation de bonne qualité par le biais de mécanismes de financement et du renforcement des capacités (y compris le soutien direct aux organisations de sociétés civiles), et en accroissant la visibilité de l'éducation des filles, en particulier là où il y a un manque de volonté politique au niveau national.

PRATIQUE PROMETTEUSE :

Programme de réseaux de genres en Tanzanie (*Gender Networking Programme*)⁹

Une budgétisation favorisant l'égalité des sexes est un outil parfait pour faire participer des acteurs non traditionnels (particulièrement les ministères des finances et les banques centrales), influencer les politiques fiscales, promouvoir la responsabilité financière et soutenir les organisations féminines de la société civile. La budgétisation qui prend en compte la question du genre permet aux organisations de femmes de ne plus se demander « Pourquoi ma part de gâteau est-elle si petite ? » mais plutôt « Pourquoi le gâteau est-il si petit ? » Ce processus permet à ces organisations, ainsi qu'à des ministères et des bureaux au niveau national, d'influencer les processus macro-économiques qui ont un réel impact sur les destinations des allocations et la façon dont elles sont dépensées, ainsi que sur leur possibilité d'atteindre celles qui sont d'habitude laissées pour compte dans les décisions politiques – les filles.

La « *Gender Budgeting Initiative* » en Tanzanie a été créée en 1998 au sein d'une initiative de lobbying d'une ONG qui portait de la vision de la Coalition Activiste Féministe (*Fem Act*) qui consistait à pousser les décideurs politiques, les économistes, les statisticiens et les chercheurs à adopter des approches plus progressistes au niveau de la question du genre. De nombreuses campagnes se sont établies avec le but de « populariser » la budgétisation favorisant l'égalité des sexes appelée « Rendez les ressources au peuple » (*Return Resources to the People*), qui faisait le lien entre les questions du VIH/sida, de l'eau, de l'éducation et de la mortalité maternelle. Des réunions ouvertes se sont tenues dans les rues de plusieurs communes et villes où les gens étaient invités à écouter des informations simples sur le travail de budgétisation en préparation et à agir pour soutenir ce processus. Une évaluation de niveau 10 a établi que le TGNP avait réussi sa mission

sur plusieurs fronts. Dans le secteur de l'eau, l'allocation était passée de 3 à 6 % du budget national – les ménages à faibles revenus ont aujourd'hui accès, sans rien payer, à 80 seaux d'eau ce qui réduit la charge de temps des filles. Celle du secteur de la santé a atteint 15 % du budget national. Le TGNP s'est engagé avec le Ministère de la planification à produire une matrice de comptabilité sociale qui tienne plus compte des questions liées au genre ; cela a amené les gouvernements à inclure une analyse de l'utilisation du temps dans les enquêtes domestiques qui reconnaisse le coût du travail non-rémunéré (domestique et de soins).

3. La communauté du secteur privé et du secteur des affaires devrait :

- Financer et augmenter le soutien « en nature » à des programmes qui visent à rendre les formations techniques plus pertinentes pour les adolescentes, à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation officielle, et leur donner le pouvoir de développer des compétences et des savoir-faire nécessaires pour le passage à l'âge adulte ;
- S'approprier les techniques commerciales pour développer une technologie peu coûteuse et accessible qui réponde aux besoins des filles et améliore les opportunités d'apprentissage dans des environnements aux ressources limitées ;
- S'engager dans des dialogues de politique générale dans différents secteurs pour soutenir ensemble l'importance d'un minimum de neuf années d'éducation de qualité pour les filles ;
- Augmenter le soutien philanthropique qui s'aligne avec les plans éducatifs nationaux, en coordination avec les gouvernements, les donateurs et la société civile, en insistant sur le fait que les filles doivent jouir d'au moins neuf années d'une éducation de qualité.



AFM SHAMSUZAMAN

Apprentissage au Bangladesh.

Argumentation : le secteur privé et la communauté des affaires ont un rôle important à jouer dans le développement, un rôle qui est de plus en plus reconnu par les agences multilatérales, les donateurs, les gouvernements et la société civile. L'investissement dans une éducation de qualité a une importance stratégique pour le secteur privé, de nombreux acteurs de ce secteur portant une attention grandissante à la qualité et à l'amélioration des acquis d'apprentissage.

Cependant, comparés aux autres secteurs comme la santé, le secteur privé, la communauté des affaires et les philanthropes n'ont pas à ce jour joué de rôle de catalyseur dans l'éducation. Il est capital que le système de financement et l'action solidaire du secteur privé amorcent un changement progressif pour parvenir à de meilleurs résultats qualitatifs au niveau de l'éducation pour garçons et filles.

Au-delà des financements et de la défense des intérêts des filles, le secteur privé et la communauté des affaires sont aussi essentiels dans le développement de solutions technologiques qui pourraient améliorer les milieux d'apprentissage, de même que pour faire partager leur savoir technique en vue de l'amélioration de l'éducation officielle et alternative. Cette aide est un garant de la légitimité de l'éducation et fournit aux filles les compétences requises pour réussir leur transition vers le marché du travail et un bon emploi. Les technologies informatiques et de communication (ICT), par exemple, peuvent transformer non seulement les méthodes d'enseignement, en responsabilisant les enseignants, mais aussi impulser une énergie nouvelle dans le processus d'apprentissage au sens large par le biais de l'innovation.

PRATIQUE PROMETTEUSE : SMS pour l'alphabétisation (SMS for Literacy) au Pakistan*

En 2009 Mobilink, le plus grand fournisseur de services mobiles du Pakistan, s'est associé avec l'UNESCO pour proposer un projet pilote d'éducation fondamentale dans la province du Sud du Pendjab. Ce projet était conçu pour améliorer le taux d'alphabétisation des adolescentes, augmenter leur rétention en lecture et en écriture, et les motiver. Chacune des filles a reçu un téléphone portable à bas prix avec connexion prépayée, et des professeurs spécialement formés leur ont envoyé jusqu'à 6 messages par jour sur divers sujets pour



tester leurs capacités. Les filles devaient s'entraîner à copier les messages et à les lire tout haut. Elles répondaient ensuite à leur professeur par SMS, et le professeur devait tester leurs acquis tous les mois. Une évaluation du projet a trouvé que ce projet avait grandement contribué à la hausse du niveau d'alphabétisation et de la connaissance technologique. Un examen officiel a montré une amélioration de 80 % du niveau de lecture et d'écriture, plus de 60 % des filles ayant obtenu un « A », contre seulement 28 % avant le début du projet.

Conclusion

En s'appuyant sur les données de ce rapport, et sur les étapes clairement énoncées dans ce chapitre, décideurs et responsables à tous les niveaux peuvent agir maintenant pour faire en sorte que les filles puissent profiter d'au moins neuf années d'une éducation de qualité. Les retours sur investissement au niveau de l'éducation des filles ont déjà été largement documentés. Pourtant les progrès pour les aider à accéder à l'éducation sont très lents. Ce chapitre a proposé les lignes directrices d'un plan pour que les filles puissent mieux réussir et s'assurer que le secteur de l'éducation ne pâtisse pas des coupes sombres dues à la récession mondiale. Il faut dès maintenant se recentrer et investir davantage dans l'éducation des filles et leur autonomisation – une stratégie clé qui permettra de réduire la pauvreté dans le monde tout en générant des bénéfices économiques.

* Pour un récit détaillé de ce projet, voir Section 3, page 162 de ce rapport.

L'éducation des filles dans l'arène politique internationale

Instruments internationaux relatifs aux droits de la personne	Déclarations intergouvernementales et programmes d'action
<p>Convention relative aux droits de l'enfant (CRC) (1989)</p> <p>L'Article 28 : affirme les droits de l'enfant et, en complément de l'Article 2, s'oppose résolument à la discrimination dans l'accès de l'enfant à l'éducation. L'Article 28 détermine le fait que tous les États parties sont tenus de mettre en place des systèmes éducatifs et d'en assurer l'accès. Dans le contexte éducatif il est important de comprendre et de se souvenir que c'est le droit de tout enfant de pouvoir jouir de ses droits humains à l'école comme à l'extérieur de l'école. L'éducation doit être prodiguée dans le respect des justes limites disciplinaires évoquées dans l'Article 28 (2) et promouvoir la non-violence à l'école.</p> <p>L'Article 29 (1) : « (...)souligne le droit individuel et subjectif à une certaine qualité d'éducation ». En accord avec les valeurs prônées dans l'Article 29 (1), les écoles doivent être favorables aux enfants dans le sens le plus large du terme et être en cohérence avec la dignité de l'enfant sous tous ses aspects. L'Article 29 (1d) décrit l'égalité des genres en faisant référence à la « préparation de l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre les peuples, les groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone. »</p> <p>L'Article 2 : « 1. Les États parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation. »</p> <p>D'autres articles qui concernent l'éducation : Ceux qui parlent du travail infantile (Article 32), de la responsabilité criminelle (Article 40) et des pratiques traditionnelles préjudiciables (Article 24) De plus, le Commentaire général N° 1 (2001) du Comité sur les droits de l'enfant sur les Objectifs de l'éducation (CRC/GC/2001/1 paragraphe 10) déclare que : « la discrimination sexuelle peut être renforcée par des pratiques telles qu'un programme en contradiction avec les principes de l'égalité des genres, par des dispositions qui limitent les bénéfices que les filles peuvent retirer des opportunités éducatives proposées, et par des environnements à risque ou hostiles qui découragent la participation des filles. [...] Toutes ces pratiques discriminatoires sont en contradiction directe avec les dispositions de l'Article 29 (1) (a). » Il est aussi important de noter le commentaire général n° 13 (2011) du Comité sur les droits de l'enfant sur « le droit de tout enfant à être libre de toute forme de violence », CRC/C/GC/13, qui traite de la question de la violence à l'école et de sa composante sexospécifique.</p>	<p>La Déclaration de Beijing [Pékin]</p> <p>Éducation et formation des femmes :</p> <p>Objectif stratégique B1 : Assurer l'égalité d'accès à l'éducation</p> <p>Objectif stratégique B2 : Éradiquer l'illettrisme chez les femmes</p> <p>Objectif stratégique B3 : Améliorer l'accès des femmes à la formation professionnelle, aux sciences et technologies, et à la formation continue</p> <p>Objectif stratégique B4 : Développer une éducation et une formation non discriminatoires</p> <p>Objectif stratégique B5 : Allouer des ressources suffisantes pour des réformes éducatives et en surveiller la mise en œuvre</p> <p>Objectif stratégique B6 : Promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et la formation pour les filles et les femmes</p>

L'éducation des filles dans l'arène politique internationale

Instruments internationaux relatifs aux droits de la personne	Déclarations intergouvernementales et programmes d'action
<p>Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) (1979)</p> <p>L'Article 10 engage les États à « prendre toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination envers les femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation et, en particulier, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme. »</p> <p>Important aussi, à noter, la recommandation générale de la CEDAW n° 19, A/47/38 sur la violence à l'égard des femmes.</p>	<p>Cadre d'action de Dakar de l'Éducation pour tous (2000)</p> <p>Six objectifs éducatifs internationaux visent à répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants, les jeunes et les adultes d'ici 2015.</p> <p>Objectif 1 Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.</p> <p>Objectif 2 Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, puissent accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et le suivre jusqu'à son terme.</p> <p>Objectif 3 Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes appropriés ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.</p> <p>Objectif 4 D'ici 2005, améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et des femmes en particulier, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et de formation continue.</p> <p>Objectif 5 Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.</p> <p>Objectif 6 Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la littératie, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.</p>

L'éducation des filles dans l'arène politique internationale

Instruments internationaux relatifs aux droits de la personne	Déclarations intergouvernementales et programmes d'action
<p>Convention relative aux droits des personnes handicapées</p> <p>Article 24</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les États parties reconnaissent le droit à l'éducation des personnes handicapées. 2. En vue d'appliquer ce droit, les États parties devront s'assurer que : <ol style="list-style-type: none"> (a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, de par leur handicap, du système éducatif général, et que les enfants handicapés ne soient pas exclus, de par leur handicap, de l'éducation primaire obligatoire et gratuite, ni de l'éducation secondaire. (b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres membres de leur communauté, avoir accès à une éducation primaire et une éducation secondaire gratuites, de qualité et ouvertes à tous ; (c) On prévoie des aménagements convenables en fonction des besoins de chacun ; (d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système éducatif, du soutien nécessaire pour faciliter une éducation efficace ; (e) On prévoie des mesures de soutien individualisé efficaces dans des environnements qui optimisent le développement scolaire et social, conformément à l'objectif de pleine intégration. 3. Les États parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États parties prennent des mesures appropriées, notamment de : <ol style="list-style-type: none"> (a) Faciliter l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat ; (b) Faciliter l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes ; (c) Veiller à ce que les personnes, notamment les enfants, aveugles, sourdes ou sourdes – aveugles reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et social. 4. Afin de faciliter l'exercice de ce droit, les États parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui sont diplômés en langue des signes et/ou en braille, et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprendra la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation de modes, moyens et formes de communication améliorés et alternatifs et de techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées. 5. Les États parties veilleront à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur une base égalitaire, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. À cette fin, ils veilleront à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées. <p>Autres articles importants : l'Article 5 sur l'égalité devant la loi et l'Article 7 sur les droits d'expression.</p>	<p>Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) (2000)</p> <p>Objectif 2 Assurer l'éducation primaire pour tous</p> <p>Objectif 2.A : Faire en sorte que, d'ici 2015, tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, aient les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires</p> <p>Objectif 3 Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes</p> <p>Objectif 3.A : Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard</p>

L'éducation des filles dans l'arène politique internationale

Instruments internationaux relatifs aux droits de la personne	Déclarations intergouvernementales et programmes d'action
<p>Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1976)</p> <p>Article 13</p> <p>1. Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix.</p> <p>2. Les États parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit :</p> <p>(a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;</p> <p>(b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;</p> <p>(c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;</p> <p>(d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme ;</p> <p>(e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.</p> <p>3. Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.</p> <p>4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État.</p> <p>Il faut aussi noter : Plan d'action pour l'éducation primaire sous l'article 14 (E/C.12/1999/4) et commentaire général n°13 (1999) sur le Droit à l'éducation (art.13).</p>	<p>Partenariat mondial pour l'éducation</p> <p>Créé en 2002, le Partenariat mondial pour l'éducation rassemble 46 pays en développement et plus de 30 organismes bilatéraux, régionaux, et internationaux, des banques de développement, des entreprises du secteur privé, des enseignants, et des groupes de société civile locaux et internationaux.</p> <p>La stratégie du Partenariat mondial pour l'éducation vise à atteindre trois objectifs :</p> <p>1. Apporter un soutien accru aux états fragilisés Pourquoi est-ce essentiel ? Parce que plus de 40 % des 67 millions d'enfants non scolarisés vivent actuellement dans des états touchés par un conflit ou fragiles, et qu'ils ont plus de chances d'être marginalisés.</p> <p>2. Améliorer les acquis scolaires et la qualité de l'enseignement Pourquoi est-ce essentiel ? Parce que les 200 millions d'enfants qui sont actuellement scolarisés reçoivent un enseignement très limité.</p> <p>3. Promouvoir l'éducation des filles Pourquoi est-ce essentiel ? Parce que 36 millions de filles ne sont toujours pas scolarisées et que leurs taux d'achèvement et leurs niveaux d'instruction restent faibles. En outre, la participation des filles au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui est essentielle pour réduire les taux de natalité ainsi que la mortalité juvénile et maternelle, est limitée.</p> <p>1. Accroître la parité filles-garçons et la scolarisation dans son ensemble ;</p> <p>2. Prendre des mesures d'incitation fortes et apporter un soutien technique et financier aux pays en développement partenaires, afin qu'ils intègrent des stratégies en faveur de l'égalité filles-garçons dans leurs plans d'éducation ;</p> <p>3. Encourager l'entrée des filles non scolarisées dans l'enseignement primaire ;</p> <p>4. Faire en sorte que les filles effectuent le passage crucial dans le cycle secondaire et mènent à bien leurs études.</p>

L'éducation des filles dans l'arène politique internationale

Instruments internationaux relatifs aux droits de la personne	Déclarations intergouvernementales et programmes d'action
<p>Déclaration universelle des droits de l'homme</p> <p>Article 26</p> <p>1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire doit être obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé et l'accès aux études supérieures doit être ouvert à tous en pleine égalité en fonction de leur mérite.</p> <p>2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de la personne et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix.</p> <p>3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation que recevront leurs enfants.</p> <hr/> <p>Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (1990)</p> <p>Article 30</p> <p>Tout enfant d'un travailleur migrant a le droit fondamental d'accès à l'éducation sur la base de l'égalité de traitement avec les ressortissants de l'état concerné. L'accès aux établissements préscolaires ou scolaires publics ne doit pas être refusé ou limité en raison de la situation irrégulière quant au séjour ou à l'emploi de l'un ou l'autre de ses parents ou quant à l'irrégularité du séjour de l'enfant dans l'état d'emploi.</p> <hr/> <p>Déclaration sur les droits des peuples autochtones (2007)</p> <p>Article 14</p> <p>1. Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>2. Les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public, sans discrimination aucune.</p> <p>3. Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les autochtones, en particulier les enfants, vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue.</p>	<p>La déclaration de Dakar de l'Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles (UNGEI, 2010)</p> <p>En dépit des progrès effectués, la mauvaise qualité de l'éducation, l'extrême pauvreté, les inégalités structurelles et les violences à l'encontre des filles compromettent toujours la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement liés à l'éducation et au genre d'ici 2015. Les filles appartenant à des communautés pauvres et démunies constituent le groupe le plus défavorisé en matière d'éducation. Pour atteindre l'égalité dans l'éducation, il est nécessaire de mettre en place une stratégie d'autonomisation fondée sur les droits et axée sur les plus vulnérables pour transformer les rapports de pouvoir dans les lieux d'apprentissage, dans la communauté et dans les structures institutionnelles, le but étant de donner aux filles pauvres et vulnérables le moyen de s'exprimer et faire respecter leur droit à une éducation de qualité.</p> <p>L'équité de genre est au centre d'une approche transformative de l'éducation de qualité. Une attention particulière doit être accordée aux aspects physique, social et pédagogique de l'environnement scolaire, pour augmenter les chances – des adolescentes en particulier – d'aller au-delà de l'enseignement de base. La professionnalisation des enseignants soutenue par des programmes scolaires prenant en compte la dimension du genre est également un aspect clé pour assurer l'égalité entre les sexes.</p> <p>Étant donné que la pauvreté est à la fois structurelle et multidimensionnelle, et qu'elle affecte différemment les filles et les femmes, les interventions en faveur de l'éducation des filles ne peuvent qu'être multisectorielles. Les politiques éducatives, les stratégies, les plans d'action ainsi que les budgets doivent intégrer la dimension du genre.</p> <p>La violence sexiste demeure un obstacle à la réalisation des droits des filles à l'éducation. Il faut donc renforcer et mettre en œuvre des politiques, une législation ainsi que des stratégies efficaces favorisant un environnement d'apprentissage sécurisé pour les filles. Des opportunités d'apprentissage innovantes et sûres doivent également être créées pour les enfants et les jeunes filles touchés par le VIH et le SIDA, et pour ceux et celles qui se trouvent dans un contexte de conflit et de situations d'urgence.</p> <p>Notre vision est celle d'un monde dans lequel une initiative spéciale pour les filles ne serait plus nécessaire, un monde où toutes les filles et tous les garçons obtiennent, grâce à une éducation de qualité, les moyens de réaliser tout leur potentiel et de contribuer à transformer les sociétés de manière à ce que l'égalité des sexes devienne une réalité.</p>

Parce que nous sommes des filles

« Choix réels, vies réelles »

Mise à jour de l'étude de cohorte



Sipha avec sa mère et frère.

Tout va être différent pour elle : le changement d'attitude d'une génération de mères peut-il aider à transformer la vie des filles ?

« Cette nouvelle génération a une chance d'accéder à l'éducation. Je leur conseille toujours de travailler dur à leurs études. »

Hean, mère de Sipha, Cambodge

Cette année, les filles qui participent à l'étude de cohorte de Plan vont avoir 6 ans – une étape importante dans leur vie. La plupart d'entre elles vont maintenant à l'école, et c'est donc cette année que les influences extérieures au foyer vont commencer à avoir plus d'impact sur leur vie. Elles vont rencontrer une variété de gens différents et quoique leur mère continue à jouer un rôle clé dans leur vie en tant qu'influence et que modèle, les enseignants, les amis et les camarades plus âgés vont aussi devenir de plus en plus importants à leurs yeux.

À la maison, c'est avec les femmes de la famille que les filles passent leur temps ; elles imitent déjà le travail domestique féminin dans leurs jeux et, même à six ans, certaines d'entre elles s'acquittent de tâches ménagères nettement sexospécifiques. Chhea, du Cambodge, veut devenir enseignante, mais nous a aussi déclaré : « **J'aime aussi faire la vaisselle et aider ma mère à ramasser du bois.** »

Cette année nous allons observer la façon dont les histoires de vie des mères, leurs attitudes et leurs actions ont influencé l'éducation des filles et leur vie quotidienne jusqu'à présent, et la manière dont les expériences passées des mères vont façonner l'avenir de leurs filles.

Nous avons conduit des entretiens approfondis avec les mères des filles de la cohorte, pour retracer leur parcours à partir de leur propre enfance, en passant par les bouleversements qu'elles ont connus et les décisions cruciales qu'elles ont dû prendre à l'adolescence, pour en arriver à leur vie de



Chhea.

PLAN

mère actuelle. L'an dernier nous nous sommes entretenus avec presque 100 des pères de ces fillettes. Les différences entre ces deux sessions d'entretiens sont éloquentes, en particulier en ce qui concerne les expériences des hommes à l'adolescence. C'est le moment où un monde d'opportunités semble s'ouvrir pour les garçons, et se refermer pour les filles.

Dans ce rapport, nous nous concentrerons sur quatre domaines fondamentaux :

- la prime jeunesse des mères ;
- l'impact de l'adolescence sur leurs espoirs et leurs rêves ;
- leur attitude actuelle vis-à-vis des rôles sexospécifiques à la maison ;
- leurs ambitions pour leur propre fille.

Nous examinerons aussi l'impact des changements plus globaux survenus dans la société au cours de leur vie.

MISE À JOUR DE « CHOIX RÉELS, VIES RÉELLES »

Aujourd'hui dans sa sixième année, l'étude « Choix réels, vies réelles » accompagne 142 filles de neuf pays dans le monde : le Bénin, le Brésil, le Cambodge, la République Dominicaine, le Salvador, les Philippines, le Togo, l'Ouganda et le Vietnam. Cette étude vise à mieux comprendre les vies des jeunes filles par le biais d'entretiens approfondis et de groupes de discussion organisés avec les membres de leur famille et de leur environnement proche.

La majorité des filles qui participent à ce projet sont maintenant soit dans un dispositif préscolaire, soit en école primaire. Une minorité d'entre elles ne sont toujours pas inscrites à l'école, leurs parents évoquant la distance de l'école et la santé précaire de leur fille pour le justifier.

En général, les parents continuent de dire combien ils sont fiers des progrès scolaires de leur fille. En même temps, ils s'expriment de plus en plus sur la qualité de l'éducation que reçoit leur fille. Beaucoup ont déclaré à maintes reprises qu'ils enverraient leur fille dans un meilleur établissement s'ils pouvaient se le permettre financièrement ou si leur fille pouvait sans danger se rendre seule à une meilleure école plus éloignée de la maison.

Ces fillettes sont nombreuses à avoir eu des maladies bénignes dans le courant de l'année passée, qui ne demandaient rien d'autre qu'une visite au dispensaire local ou à la pharmacie. Ainsi que nous l'avons rapporté au cours des années précédentes, les filles de trois pays – le Bénin, le Togo et l'Ouganda – continuent à être affectées régulièrement par le paludisme. Dans ces pays, pour les parents, les dépenses occasionnées par les visites de leur fille dans les centres médicaux et hospitaliers pour leur traitement représentent une contrainte majeure pour le budget familial.

Beaucoup des familles prenant part à cette étude ont mentionné une augmentation du coût de la vie dans l'année passée, et ils ont été nombreux à devoir engager des dépenses médicales supplémentaires. Pour la plupart, la plus grande partie des revenus du ménage est consacrée à l'alimentation. Mais pour beaucoup, élever de jeunes enfants est aussi synonyme de frais associés à leur scolarité.

La détermination des mères à scolariser leur fille ne fait aucun doute, de même que le fait qu'elles sont conscientes des nombreux défis auxquels filles et femmes sont encore confrontées dans la vie. Joséphine, la mère de Charnel au Bénin, nous dit la façon dont la « pauvreté et la misère » ont marqué sa propre vie depuis toujours. Elle-même sans instruction, elle tient à ce que ses cinq enfants réussissent. Elle nous explique comment sa fillette de six ans, Charnel, pourrait avoir une vie différente de la sienne : « J'espère qu'elle avancera bien jusqu'à ce qu'elle ait un diplôme et un travail. Tout va être différent pour elle. »

Charnel avec ses parents.



PLAN

1 Petite enfance

Pour la plupart des femmes de l'étude, les souvenirs les plus anciens sont liés aux interactions entre leur mère et leur père. La majorité d'entre elles nous ont décrit des relations entre leurs parents pleines de respect et d'amour, contrairement à celles dépeintes par leurs maris, interrogés l'an dernier, qui avaient évoqué des violences domestiques. Cependant, certaines d'entre elles ont bien évoqué des foyers moins harmonieux. Au Brésil, la mère de Maria, Edna, nous raconte : « C'était une relation dans laquelle mon père donnait les ordres et ma mère ne faisait que les exécuter.

Maria et sa mère.



PLAN

Parfois ils se battaient. Ce qui rendait les choses encore pires, c'était que mon père était un grand buveur, et toute la famille en souffrait beaucoup. »

Au Vietnam, Thuy, la mère de Thi Thuy, nous explique : « Mon père ne faisait pas attention à ma mère. Il ne s'en occupait pas. Il travaillait et il traînait pour passer le temps. Il n'avait pas l'air de s'en faire pour sa famille. Par contre, il n'a jamais levé la main sur ma mère. »

Interrogées sur la prise de décisions à la maison quand elles étaient petites, les femmes ont évoqué des tableaux mitigés. Dans la plupart des foyers, les décisions étaient prises par les hommes. Dans quelques-unes des familles, les décisions se prenaient à deux et d'un commun accord. Peu de femmes avaient le contrôle des finances et de l'autorité familiale, et lorsque c'était le cas c'était généralement dans les foyers dirigés par des femmes. Elena, la mère de Rudiliana, de République Dominicaine, raconte comment elle a vécu son enfance avec ses grands-parents : « Depuis toujours, c'est ma grand-mère qui prend les décisions. C'est l'homme et la femme de la maison. »

En général, les mères de la cohorte disent qu'il n'y a que dans les foyers où elles sont chefs de famille que ce sont les femmes qui décident.

La majorité des femmes nous ont décrit une petite enfance dans laquelle les rôles domestiques des filles et des garçons étaient clairement définis. En tant que filles, elles ont vite remarqué qu'elles avaient moins de temps pour jouer et pour faire les devoirs que les garçons. C'est au Togo qu'il semble y avoir les codes genrés les plus stricts. Bella, la mère de Brenam, nous raconte : « Mon père interdisait aux garçons d'aider à la maison. Les femmes travaillaient à la cuisine. Tout le monde travaillait à la ferme. Les garçons étaient



Huguette.

PLAN

privilegiés au niveau scolaire. » Le fait d'avoir des rôles clairement définis était perpétué par les hommes et les femmes. Edna, la mère de Maria, nous explique : « Ma mère continue à tout faire dans la maison, mais elle est persuadée que ça se passe comme ça depuis la nuit des temps. »

Seul un nombre restreint des femmes de notre étude a grandi dans des foyers où les arrangements domestiques fonctionnaient différemment. Delphine, la mère d'Huguette, au Bénin, nous raconte : « Ma sœur aînée et moi devons faire les tâches domestiques. Mais quand nous avons des devoirs, ma mère faisait la cuisine et notre petit tonton aussi nous aidait à faire nos tâches domestiques. Je passais le balai et faisais la lessive. Je n'avais pas de grande responsabilité. Du coup j'avais assez de temps pour jouer, me reposer et faire mes devoirs. »

Globalement, il y a une stricte division du travail qui continue d'avoir un impact sur la vie des femmes aujourd'hui, tandis que les hommes sont soit démunis soit réticents quand il s'agit d'aider leur famille dans les tâches domestiques.

Les réseaux

Des réseaux sociaux complexes continuent non seulement d'apporter un soutien matériel à un bon nombre de familles participant à notre étude, mais comptent aussi des personnes qui ont une grande influence sur les filles en tant que modèles et de mentors. Ces réseaux sont constitués de personnes vivant dans la communauté des familles, depuis les membres de la famille élargie et voisins jusqu'aux enseignants et politiciens locaux. En Ouganda, Alisat, la mère d'Anna Maria, nous explique comment sa tante a soutenu son éducation et suscité son admiration, petite fille, pour la façon dont celle-ci s'occupait de sa propre famille : « Mon modèle c'était la femme de mon oncle, qui s'occupait bien de ses enfants alors que son mari ne s'occupait pas [d'eux]. Elle n'hésitait



Rudiliana et ses frères.

PLAN

pas à aller frapper aux portes de membres de sa famille pour s'assurer que ses enfants puissent étudier jusqu'à ce qu'ils aient une éducation formelle. »

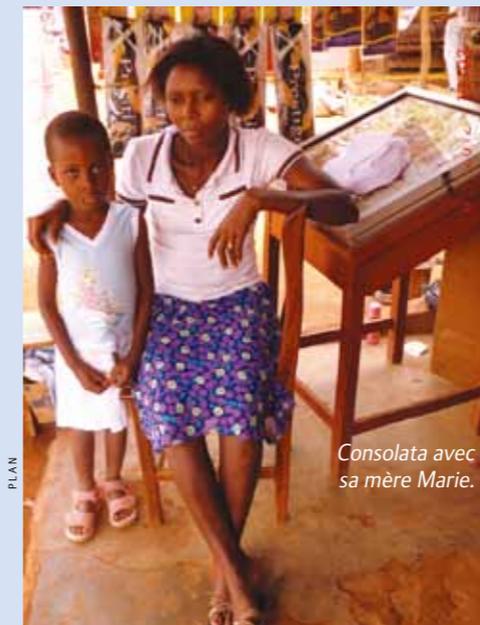
En grandissant, la plupart des mères interrogées ont développé de l'admiration pour des femmes en dehors du cercle familial, comme des enseignantes, infirmières, sages-femmes ou femmes d'affaires. C'était souvent des leaders féminines de leur communauté, et pour celles qui avaient accès à la télévision ou à l'internet, cela pouvait être des personnalités internationales comme des célébrités du monde de la musique ou du cinéma.

Emily, la mère de Mikaela, aux Philippines, nous a parlé de son admiration pour une enseignante de son école biblique, une influence tellement forte qu'elle est elle-même, après des études universitaires, devenue pasteur. Au Brésil, Keulle, la mère de Kevyllen, nous a dit : « Mon modèle était ma mère... Je voulais devenir avocate parce que j'ai une tante qui travaille dans ce domaine. »

MARIE

Marie est la mère de Consolata, six ans, au Bénin. Son histoire nous montre comment l'influence d'un modèle féminin engagé dans une carrière non conventionnelle lui a donné l'impulsion nécessaire pour aller au bout de son éducation secondaire. Avec un niveau de troisième année de secondaire, elle est la seule mère de la cohorte béninoise à avoir atteint ce niveau d'éducation. Son père était photographe, mais c'est en fait une femme photographe qui a inspiré Marie. Son rêve, nous a-t-elle confié, « était de devenir journaliste ».

Cependant, ses études ont dû s'arrêter lorsque ses parents et elle ne sont pas



Consolata avec sa mère Marie.

PLAN

arrivés à un accord sur l'endroit où elle pouvait les poursuivre. Marie voulait aller à l'école à Cotonou, capitale du Bénin ; ses parents voulaient qu'elle reste dans la ville la plus proche de la maison. Marie est maintenant elle-même photographe. Elle repense à ce qui a influencé sa vie jusqu'à présent et sur l'impact que l'abandon de l'école a eu sur son parcours. Son plus grand espoir pour sa fille, Consolata, est qu'« elle [ait] une meilleure instruction que moi ». Bien qu'elle trouve que la société pose des limites strictes aux rôles et responsabilités des deux sexes, elle tient à ce que dans sa famille il y ait une égalité d'investissement dans l'éducation des garçons et des filles. Marie espère que ses enfants pourront profiter de ce que leurs parents ont investi dans leur éducation.

La plupart des récits des mères décrivent des vies aux ambitions interrompues et aux rêves brisés. Beaucoup ont dit être entrées dans le service domestique à l'adolescence. Elles se souviennent non seulement que cela a eu un impact négatif sur leur instruction, mais aussi pour plusieurs d'entre elles qu'elles ont subi abus et mauvais traitements, et cela parfois de la part de leur propre famille.

2 Adolescence

« Ils ont fait l'erreur de m'emmener dans une autre famille. »

Austria, grand-mère d'Estefani, de République Dominicaine

Avec l'adolescence arrive un éventail de nouveaux défis pour les filles. Pour beaucoup de ces femmes, cela a correspondu à un surcroît de responsabilités domestiques non rémunérées, y compris la prise en charge des plus jeunes frères et sœurs, cousins, nièces et neveux pendant que leur propre mère travaillait, à la maison ou à l'extérieur.

Les responsabilités domestiques de la jeune adolescente, petit à petit, finissaient par prendre la priorité sur la scolarité, les jeux et les loisirs. Un plus petit nombre a complètement arrêté d'aller en cours pour s'occuper des tâches ménagères, pour garder sur ses frères et sœurs, ou pour intégrer une fonction domestique.

En République Dominicaine, la mère de Rudiliana, Elena, nous parle de sa jeunesse : « Quand j'avais 10 ou 11 ans, ma grand-mère m'a envoyée chez une de ses filles. C'était ma tante qui connaissait tout dans la maison, mais elle n'y était jamais. J'étais donc responsable de tout. Il fallait que je passe la serpillière, que je

Judith et sa famille.



PLAN

cuisine, que je fasse la lessive, que je fasse tout dans la maison. »

Justine est la mère de Judith, au Bénin. Elle rêvait de devenir infirmière et avait beaucoup d'admiration pour les infirmières de la communauté. Cependant, elle a quitté l'école jeune pour s'occuper de son petit frère. Quand Justine est devenue adolescente, les choses ont changé. « Je vivais chez ma tante maternelle et je m'occupais de ses enfants. [Ensuite] je suis allée chez une dame à Cotonou que j'ai aidée à vendre du maïs et des haricots. Je n'aimais pas porter des charges sur la tête pour faire la tournée parce que c'était très fatigant. »

Elise, la mère d'Abigael, au Bénin, nous parle de son enfance : « J'ai vécu avec ma tante maternelle à Avegamey, non loin de mon village, où je l'ai aidée à s'occuper de ses enfants. Elle n'était pas gentille avec moi. Elle aidait des femmes à faire des gâteaux aux noisettes pour gagner de l'argent pour s'acheter des dessous. Moi je n'avais pas de vêtements. J'avais à peine de quoi me nourrir et il fallait que je finisse tout le travail avant de pouvoir manger un peu. »

Au Bénin également, la mère de Charnel, Joséphine, n'a jamais été scolarisée. Elle était le dernier enfant de la famille. Elle nous explique comment se passaient ses journées. « C'était moi seule qui faisais les corvées domestiques. J'étais responsable de la cuisine et du ménage de la maison. Je gardais mes frères et je me gardais moi-même. Parfois, je trouvais ça très dur, mais j'étais obligée de le faire. » Elle continue : « Je rêvais de devenir riche. Je suis allée au Nigéria pour travailler pour une famille et je touchais un salaire de 22 dollars par mois. J'avais 15 ans quand je suis partie. Je m'occupais du ménage chez un couple sans enfants. Je n'ai pas eu de difficultés parce que je m'occupais juste de ces tâches-là dans la maison. C'était mon employeuse elle-même qui s'occupait de la cuisine. »

« À SEPT ANS, JE SUIS DEVENUE UNE PETITE FEMME »

Voici l'histoire d'Austria, la grand-mère d'Estefani en République Dominicaine. Elle n'a jamais été à l'école et a des responsabilités domestiques depuis l'âge qu'a sa petite-fille aujourd'hui.

« À sept ans, je suis devenue une petite femme, parce que j'ai aidé ma mère à élever tous les enfants quand ses aînés ont commencé à laisser leurs petits ici... J'aidais ma mère parce que j'étais là à m'occuper des enfants, parce que j'étais coincée à la maison. Les gens ne s'intéressaient pas comme ça se fait maintenant. Maintenant on s'arrange pour que les enfants aillent à l'école. »

« Je suis allée chez ma grand-mère pendant un moment parce que mon père m'y a emmenée. Là-bas il fallait que je fasse tout, nettoyer, laver, faire la vaisselle, plumer les poulets... parce que j'étais jeune. » C'était une période très triste pour elle : « Je rêvais souvent qu'ils viendraient me chercher, je leur trouvais toujours des excuses, des raisons de ne pas pouvoir venir me chercher pour m'emmener à la maison. Je n'étais pas bien. Je tombais souvent malade. J'avais beaucoup de rhumes et d'accès de fièvres. »

Mais elle ajoute : « Tout le monde n'a pas sa chance – ils m'ont choisie, à moi. Il y a beaucoup de filles qui sont déviées du droit chemin parce que certains parents, pour donner une bonne vie à l'un de leurs enfants, font une vie terrible à l'autre. Ils ont fait l'erreur de m'emmener dans une autre famille. [Mes parents] ne pouvaient pas me donner ce que je voulais, mais ils ont fait une énorme erreur. Je ne ferai pas la même chose avec mes enfants. »



Estefani et sa grand-mère.

PLAN

Austria va chercher de l'eau, 2011.



PLAN

Il y a des liens complexes entre la pauvreté, la puberté et la sexualité des filles, et leur éducation, comme le montrent les expériences de ces femmes. De nombreux parents qui envoient volontiers leur fille à l'école l'en retirent à la puberté de peur d'une grossesse non désirée ou pour la marier rapidement. Il y a 82 millions de filles entre 10 et 17 ans qui seront mariées avant leur dix-huitième anniversaire.¹ Cette situation se reflète dans les expériences des mères de cette étude – sans considération de niveau d'éducation, une majorité de ces femmes ont arrêté leur scolarité quand elles se sont mariées ou sont tombées enceintes. Pour ces filles qui attendent un enfant, l'environnement scolaire devient un lieu sans merci, et cette grossesse met en définitive un point final à leur scolarité. En même temps, de nombreux parents qui participent à cette étude ne voient toujours pas de bonne justification économique pour investir dans l'éducation de leur fille, surtout au-delà du primaire.

QUAND J'AI ARRÊTÉ L'ÉCOLE

Delphine, la mère d'Huguette, au Bénin, le confirme : « J'ai quitté l'école quand j'avais 13 ans parce qu'on m'a exclue pour non-paiement des frais de scolarité ; c'était en 1999. » Sa tante, qui vivait en France, avait jusque-là aidé la famille à payer ses frais.

La mère de Tuong Vi, Duong, au Vietnam, nous raconte : « J'ai terminé ma classe de

troisième à l'âge de 17 ou 18 ans parce que ma mère avait tellement de mal à gagner de l'argent pour la famille. »

Justine est la mère de Judith, au Bénin. Elle a arrêté l'école en CE1 et a dû se charger des tâches ménagères à la maison. « Je faisais les tâches domestiques toute seule. Ma mère se chargeait des repas et moi je faisais le ménage. Je m'occupais aussi de mon petit frère. »

Au Salvador, Katerin, la mère de Hilda, a fait des études secondaires jusqu'en cinquième, mais a arrêté lorsque son petit ami le lui a suggéré : « Il avait peur que je le trahisse. » Ils ont commencé à vivre ensemble quand elle avait 15 ans et elle a vite eu son premier enfant, Hilda. Elle avait 17 ans quand elle a accouché de sa deuxième fille. Elle n'a pas envisagé depuis de retourner à l'école.

Pour la majorité des femmes qui ont déclaré avoir quitté l'école prématurément, l'interruption de leur éducation formelle reste l'incident le plus important qu'elles aient vécu dans leur jeunesse. À travers les récits de leur vie, nous pouvons voir à quel point l'adolescence était un moment clé pour elles. C'est le moment où on leur a donné davantage de responsabilités domestiques, ce qui a au bout du compte affecté leurs perspectives éducatives. De même, plusieurs d'entre elles se sont mariées à environ 14 ans, et cela aussi a marqué le moment de la fin de leur instruction.



Hilda avec sa mère, 2011.

NIKKI VAN DER GAAG

Cintia avec sa famille.



PLAN

Silvana, la mère de Cintia, au Brésil, se souvient de la façon dont elle a rencontré son mari, et des circonstances de son mariage. « Je l'ai rencontré chez ma grand-mère, où j'ai grandi. C'était un bon ami de mon oncle. J'étais encore adolescente et je ne savais rien... j'avais 14 ans. Je pense que c'était complètement fou, de se marier. » Elle poursuit : « Il a décidé de m'épouser parce qu'il a vu la souffrance que je portais en moi. Il était très triste pour moi, pour mon enfance. Il a vu combien je souffrais, à travailler pour survivre. Quand j'habitais là-bas, il m'a beaucoup aidée, il achetait à manger pour que je puisse me nourrir. Je crois que c'est la raison pour laquelle il voulait vivre avec moi. »

Ces histoires sont assez différentes des souvenirs d'adolescence de leur mari, dans lesquels les hommes se remémoraient en général un moment de liberté accrue et d'opportunités de travail à l'extérieur de la maison. Aux Philippines, le père de Girlie se souvient de quand « j'ai commencé à aller pêcher avec mon père. On passait des nuits au milieu de la mer ». Le père de Sokhea, au Cambodge, se souvient : « Depuis que j'étais tout petit, j'aimais suivre les activités et les idées de mon père parce qu'il était amical et respecté de beaucoup de monde au village. »

Le père d'Oumou, au Togo, nous explique : « Il fallait que je m'occupe des moutons et des poules. J'amenais aussi les vaches au pré avec mes autres frères. » Le père de Naream, au Cambodge, nous raconte comment, malgré son abandon de l'école, il a réussi à réaliser certaines de ses ambitions : « Mon père était mon modèle, parce que j'espérais devenir médecin quand je serais grand, comme mon père. Après avoir abandonné l'école, je n'avais plus de chances que mon rêve se réalise. Même si je n'ai pas pu accomplir mon ambition, mon premier travail a été en tant que professionnel de la santé auprès des gens du village et j'ai toujours réussi à sauver les vies de ces patients. J'avais des connaissances médicales qui m'avaient été transmises par mon père mais je ne pouvais pas avoir de diplôme officiel reconnu par le gouvernement. »



Girlie et son père.

PLAN

Quand les filles continuent leur scolarité secondaire durant leur adolescence, leur quotidien est passablement similaire à celui des garçons. La présence à l'école peut être un premier pas important vers l'expérimentation d'une plus grande égalité des sexes en ce que garçons et filles doivent y passer du temps ensemble à des occupations similaires à un moment crucial de leur transition vers l'âge adulte.² Les données sur l'emploi du temps recueillies sur plusieurs pays montrent que la présence scolaire des filles durant leur adolescence les protège aussi des travaux domestiques les plus lourds.³ Pour beaucoup de filles, continuer un cursus d'éducation formelle aurait pu les emmener sur une trajectoire bien différente, comme celle d'Emily par exemple.

Emily, la mère de Mikaela, aux Philippines, est un bon exemple de ce qu'une jeune femme peut réussir quand elle a en main plusieurs atouts durant son adolescence : des modèles positifs, une opportunité d'éducation et le soutien de sa famille. Contrairement à la plupart des autres mères de notre étude, Emily a eu une éducation formelle plus poussée que son mari, Roy, qui est allé jusqu'à la deuxième année du cursus qu'elle a suivi. Elle est devenue pasteur après avoir obtenu un diplôme



Mikaela avec son père Roy.

PLAN

d'université en théologie et une formation universitaire d'enseignante. C'est la seule mère de l'étude à avoir un diplôme d'université. Emily se souvient d'avoir été influencée très tôt. « En ce temps-là j'idolâtrais la femme qui nous enseignait les études bibliques... J'étais en admiration devant elle depuis l'âge de cinq ans. Elle chantait bien, et elle était gentille. »

L'ambition d'Emily a toujours été d'enseigner la Bible et d'être pasteur, et elle l'a réalisée. Sa famille vit maintenant dans le petit presbytère de l'église d'Emily. Bien qu'elle soit attachée aux attitudes courantes au niveau des rôles sexospécifiques au sein du foyer – « Roy est le chef de famille » – leur famille est l'une des rares de l'étude dans lesquelles le fardeau domestique est apparemment partagé et l'équilibre des pouvoirs semble être équitable.

3 La vie de famille aujourd'hui

À mesure que les mères sont devenues des jeunes femmes pour finalement quitter leur foyer familial, se marier et fonder leur propre famille, elles ont dû continuer à négocier des pressions sociales sexospécifiques, comme par exemple les incontournables questions autour du travail rémunéré par rapport au travail non rémunéré.

La plupart des femmes se sont mariées jeunes, et leur rôle dans l'organisation du mariage était globalement passif. La mère d'Albine, Noëlie, au Bénin, nous dit : « Il voulait qu'on se marie ; j'ai accepté. Il a payé ma dot et on s'est mariés quand j'avais 15 ans, en suivant les règles de l'Église et du code civil. »

La mère de Fridos Is., au Togo, nous explique : « C'était sur une proposition de ma mère. Elle voulait que je me marie pour que je puisse l'aider quand elle serait vieille. On a amené des noix de cola et des tissus et après ça on est passé à la cérémonie religieuse du mariage. »

Fridos Is. et sa famille.



PLAN



Yasmine avec sa mère.

PLAN

L'histoire de Lantana, la mère de Yasmine, au Togo, est assez similaire : « C'est mon père qui avait proposé. C'est l'attitude de mon partenaire que j'ai appréciée. J'ai accepté la proposition de mon père. Ils ont amené la dot et puis les tissus et on a procédé à la cérémonie religieuse de notre mariage. »

L'ÉDUCATION SEXUELLE

Beaucoup des femmes de l'étude ont dit n'avoir eu aucune information sur la santé reproductive et sexuelle. Quelques-unes d'entre elles ont eu des renseignements sur les règles par le biais d'amies ou de sœurs plus âgées, mais pour la plupart elles n'ont pas du tout été préparées à cette étape cruciale de leur vie. Dans certains pays participants – le Brésil, la République Dominicaine et le Vietnam, les femmes (et les hommes) ont pris part à des cours d'éducation sexuelle et de santé reproductive en préparation au mariage ou à l'accouchement. L'expérience de la mère de Charolyn, Samaria, en République Dominicaine, se retrouve chez beaucoup de femmes dominicaines : « Quand j'étais enceinte ils m'ont expliqué tout ce qui arrive à une femme. Avant ça je n'avais eu aucune information. Ma mère ne m'en a jamais



Charolyn avec sa mère.

PLAN



Beretchissou avec sa famille.

parlé. C'est quand je me suis retrouvée enceinte de mes deux filles qu'ils ont commencé à m'en parler. »

Les femmes qui ont pris part à ces cours sont les seules à avoir affirmé discuter de santé reproductive et sexuelle avec leur partenaire, une opportunité importante pour les femmes d'avoir plus de contrôle sur leurs droits et d'avoir leur mot à dire dans les décisions du ménage. La mère de Beretchissou, Adia, au Togo, nous rapporte qu'on lui donne des informations sur la santé sexuelle et reproductive « quand je vais aux consultations prénatales du centre médical. J'en parle souvent avec mon mari. »

Alors qu'une vaste majorité des femmes étaient d'accord avec l'affirmation « c'est l'homme qui dirige le ménage », un certain nombre d'entre elles ont relativisé cette assertion, admettant que le rôle des femmes est en train de changer au niveau des relations d'autorité et de la négociation. Quand on leur a demandé qui prenait les décisions à la maison, la plupart d'entre elles ont dit que quoique les décisions les plus importantes soient prises par leur mari, certaines étaient prises à deux. Cela semblait en léger décalage par rapport à leurs souvenirs des relations parentales, qui étaient bien plus dominées par les hommes. Quelques-unes des femmes ont décrit des relations plus équitables, dans lesquelles les tâches ménagères sont partagées et les décisions prises en commun. Keulle, la mère de Kevyllen, au Brésil, va encore un peu plus loin et nous explique : « Ici, chez nous, c'est différent : c'est moi qui dirige la maison, parce que je suis plus décidée, » mais son point de vue n'est pas des plus courants.

Nombreuses sont celles qui ont déclaré que leurs maris aident à s'occuper des enfants quand leur femme n'est pas à la maison, et dans certaines communautés – aux Philippines et au

Vietnam – les hommes vont chercher l'eau et font occasionnellement la cuisine. Certains d'entre eux ont reconnu dans un entretien l'année dernière qu'il est important d'aider et de soutenir sa femme. Pourtant, il est clair que la responsabilité des tâches domestiques revient aux filles et aux femmes. La mère de Lorena, Neidijane, au Brésil, nous explique : « Ici, à la maison, je suis la seule à faire les corvées. Mon mari ne sait rien faire. Je crois que ça ne l'intéresse pas d'apprendre. »

Sour, la mère de Konthea, au Cambodge, déclare : « Si j'avais une chance de choisir, j'aurais deux filles et deux fils. L'intérêt d'avoir un nombre égal d'enfants dans la famille serait qu'ils auraient des tâches différentes, que par exemple les filles pourraient aider à faire le travail à la maison pendant que les garçons pourraient aider à la ferme et pour les travaux pénibles. »

Rema est la mère de Bhea, aux Philippines, et elle nous raconte comment sa fillette de six ans reflète son environnement dans ses dires : « C'est vraiment Bhea qui me dit : "Maman, quand je serai grande c'est moi qui laverai les affaires, qui nettoierai la maison", et son frère aîné, dit-elle, sera celui qui va chercher l'eau et qui aide son père à la ferme. »

Alors que les femmes décrivent des divisions du travail bien établies – et il est clair que ces divisions homme/femme sont très largement appliquées – ce qui semble émerger progressivement est la reconnaissance du besoin qu'ont les filles en âge scolaire de plus de temps pour les devoirs, les loisirs et le repos. Mercedes, la grand-mère de Noelia en République Dominicaine, nous dit : « Je voudrais qu'elles se souviennent toujours de ce que je voulais qu'elles deviennent. Je voulais qu'elles apprennent, qu'elles étudient, je ne leur ai jamais dit : vous n'allez pas à l'école aujourd'hui parce que vous devez faire la vaisselle, ou parce qu'il faut que vous fassiez quelque chose. Non, je les ai laissées tranquilles pour qu'elles puissent étudier. »



Konthea et sa mère.

Brenam avec sa famille.



4 L'avenir

« Il n'y a pas de différence [entre les garçons et les filles]. Ce sont tous des êtres humains et ils ont tous les mêmes droits et les mêmes devoirs. »

Bella, mère de Brenam, au Togo

Les mères des filles de l'étude, qui ont entre une vingtaine et une trentaine d'années, ont elles-mêmes grandi dans une période de changement social rapide. En général, les femmes reconnaissent que les temps changent et qu'il y a aujourd'hui de plus grandes opportunités pour les femmes et les filles. Elles sont nombreuses à avoir pris part à des programmes pour l'égalité des sexes, et ont même peut-être été exposées à ces idées par le biais de campagnes de sensibilisation publique, de séminaires ainsi qu'à travers les médias.

Pour Bella, la mère de Brenam, du Togo : « Il n'y a pas de différence [entre les garçons et les filles]. Ce sont tous des êtres humains et ils ont tous les mêmes droits et devoirs. » En même temps, elle déclare : « Tout le monde a des tâches à accomplir. Les tâches fermières pour les hommes et la vente de la bière locale, le "tchouk", et le ménage pour les femmes. » Son point de vue est aussi celui des autres femmes et c'est une question fondamentale qui émerge de notre recherche, à savoir si les femmes arriveront ou non à réconcilier leurs conceptions de l'égalité des sexes avec leurs notions de féminité et de masculinité. À quel point seront-elles capables d'adapter leurs propres attitudes et actions au sein du foyer pour aider leurs filles à se maintenir à l'école ?

Étant donnés les progrès constants de l'éducation dans les dernières décennies, les parents des filles d'aujourd'hui ont considérablement plus d'instruction que leurs propres parents. Bien que les niveaux d'éducation

soient relativement faibles, beaucoup de ces femmes sont la première cohorte de femmes de la famille à avoir une quelconque éducation formelle. Ce fait seul a un impact significatif sur les perspectives éducatives des filles d'aujourd'hui. Au Brésil, par exemple, le niveau d'instruction des mères d'enfants en âge scolaire a plus que doublé dans les 20 années entre 1977 et 1999. On attribue une proportion considérable de la hausse des inscriptions pour la même période à cette augmentation de la scolarité parentale.⁴

Nous entrevoyons déjà quelques-uns des bénéfices de l'éducation des filles à travers les générations en observant les changements de comportement et d'attitude au sein des familles participant à l'étude. Les réactions les plus frappantes globalement se manifestent dans les positions extrêmement positives des femmes envers l'instruction des filles. Presque toutes les femmes interviewées ont répondu à la question « Quels sont vos espoirs pour l'avenir de votre fille ? » en disant qu'elles espéraient qu'elles seraient plus instruites qu'elles ne l'étaient elles-mêmes. Certaines ont continué en expliquant qu'en préparant leur fille à un avenir meilleur, elles dérangent l'ordre établi. Rose, la mère de Juliet, en Ouganda, ajoute : « Je pense toujours à leur avenir. Je les ai toujours encouragés à aller à l'école. J'ai acheté des chèvres et des poulets pour les garçons et des lopins de terre pour les filles, parce que les garçons peuvent toujours trouver du terrain chez leur père. »

Elise, la mère d'Abigael, au Bénin, explique : « Ce qui va changer pour Abigael c'est qu'elle finira ses études et trouvera un travail avant de se marier. Elle ne doit pas se marier trop jeune. »

La petite Charolyn, six ans, de République Dominicaine, a bien assimilé les aspirations



Abigael.

de la génération de sa mère. Interrogée sur ce qu'elle voudra faire quand elle sera grande, elle répond avec aplomb : « Je veux aller à l'université. »

Il est clair que les familles qui prennent part à l'étude sont engagées dans l'éducation des filles. La majorité de ces ménages ont peu d'argent disponible mais ils sont prêts à faire l'investissement dans l'éducation de leur fille et la plupart d'entre eux déclarent faire des dépenses pour l'instruction de leurs enfants – voir tableau ci-dessous. La grand-mère d'Estefani, Austria, en République Dominicaine, affirme : « J'ai toujours dit que je voulais ce qu'il y avait de meilleur pour mes filles. J'aurais fait n'importe quoi pour pouvoir leur payer une éducation. »

Il va sans dire que les familles ont encore des décisions complexes et difficiles devant elles en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. On peut objecter que la pression économique est aujourd'hui encore plus grande, avec les familles les plus pauvres forcées de dépenser une part encore plus grande de leurs revenus à des besoins de base tels que la nourriture et le logement qu'il y a une génération.

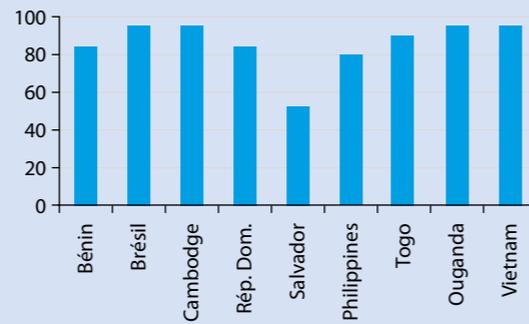
Comme il a été discuté en détail dans le rapport principal, si les systèmes éducatifs soutiennent le développement, l'égalité des sexes et la réduction de la pauvreté – en d'autres termes, changent la société – ce qu'apprennent les enfants devrait être à même de leur fournir les outils et les compétences qui leur permettront d'atteindre leur plein potentiel. Les femmes reconnaissent que l'éducation que reçoivent les filles (et les garçons) devrait être de la meilleure qualité qui soit et avoir la capacité de transformer leur vie. La mère de Maria, Edna, du Brésil, pense que : « La liberté existe pour les garçons et les filles. L'accès à l'éducation est meilleur et plus généralisé maintenant, et ces changements sont positifs. »



Charolyn avec son dessin.



Pourcentage de familles ayant déclaré des dépenses pour la scolarité de leur enfant



Beaucoup d'études ont montré comment l'accès à l'éducation post-primaire, en particulier, ne mène pas seulement à des acquis d'apprentissage mais aussi à des changements d'attitude et de comportement qui auront un impact sur les filles-mêmes et sur leurs enfants. Plus les mères sont éduquées, plus leurs enfants le sont, et cela se mesure en années de scolarité.⁵

Comme nous l'avons vu année après année au cours de l'étude, les parents des fillettes ont de grands espoirs pour elles ; la plupart s'attendent à ce que leur fille fasse l'intégralité d'un cycle secondaire. Cependant, il est clair à en juger de par l'expérience de leurs mères que l'ambition ne suffit vraiment pas au succès des filles. Le soutien parental, et surtout maternel, est fondamental. Mercedes, la grand-mère de Noelia, de République Dominicaine, explique que les choses n'étaient pas vraiment les mêmes lorsqu'elle était petite : « Dans le passé ça ne les intéressait pas de vous parler [des ambitions] comme ils le font aujourd'hui.

[De nos jours] les gens s'occupent de leurs enfants ; parce qu'elle me dit « Maman, je veux devenir docteur ». Alors on s'intéresse parce que ça lui plaît, et si ça lui plaît, ça vous plaît aussi. Mais, dans le temps, ils ne me disaient rien, à moi. »

Cette ambition transparait dans les points de vue des filles elles-mêmes, qui à l'âge de six ans aspirent à devenir professeurs, infirmières, et sages-femmes. Ces aspirations sont celles des filles du monde entier. Des enquêtes récentes portant sur des filles en dernière année de primaire en Tanzanie et au Nigéria ont révélé que 100 % d'entre elles aspiraient à aller au bout de leur scolarité secondaire et 88,5 % voulaient continuer jusqu'au supérieur.⁶ Tapenensi, d'Ouganda, veut devenir enseignante de maternelle. Elle aura besoin d'une éducation secondaire mais

pour l'instant elle ne peut pas aller à l'école, « J'ai arrêté. À cause des frais. »

Les réactions des femmes aux questions sur leur vision de l'avenir montrent bien que, tout en reconnaissant qu'il y a de véritables possibilités que la vie de leur(s) fille(s) soit différente de la leur, la plupart se réfèrent aux aspects pratiques de la vie quotidienne et s'en remettent à la réalité de leur vie où les femmes et les filles occupent l'espace domestique, et les garçons et les hommes la sphère extérieure. Cela reflète leur propre expérience de fille et de jeune femme.

Dans leurs réactions elles parlent avec passion des chances réalistes de réussite d'une fille aujourd'hui, et citent les responsabilités reproductives et domestiques comme obstacles principaux aux avancées des jeunes femmes. Julienne, la mère de Marcelle au Bénin, suggère qu'elle croit qu'il y a tout simplement des attentes moins grandes pour les filles : « Un garçon peut finir ses études, alors qu'une fille peut abandonner l'école. »

Josefina, la mère de Johanna, en République Dominicaine, résume l'opinion générale : « Nous les femmes voudrions réussir dans la vie, mais nous ne le pouvons pas. Tenez, regardez, je voudrais étudier, et qu'est-ce qui m'en empêche ? Les trois enfants. Je ne peux pas les laisser comme ça, les abandonner pour aller faire des études. Je dois les laisser grandir d'abord et après cela si je veux faire quelque chose, je le ferai. Mais les hommes, eux, partent et laisse tout ; rien ne les arrête. »

Mercedes, 53 ans, est la grand-mère de Noelia, en République Dominicaine. Son histoire illustre à la fois le challenge et les possibilités futures de l'éducation des filles. Elle nous a dit comment ses efforts concentrés pour s'instruire et instruire son fils, ses filles et sa petite fille sont en train de porter leurs fruits. Elle a pris des cours du soir après avoir eu ses enfants. Ses trois enfants sont maintenant soit à l'université soit sur le point d'y entrer. Elle se souvient de ce qu'elle s'était dit quand elle était petite fille : « Quand j'aurai des enfants, je n'aurai pas des enfants ignorants, ils vont étudier... Je pensais tout le temps à ça. J'ai envoyé ma fille à l'école à trois ans – celle qui fait des études pour devenir infirmière – et j'ai toujours voulu que mes enfants étudient. »

Elle se rend bien compte que les choses sont en train de changer, que tout ne sera pas différent mais que ses filles et petites-filles, si elles sont bien soutenues, auront des opportunités qu'elle ne pourrait avoir qu'en rêve. « Avant, les filles étaient plus limitées et ne continuaient pas leurs études. L'éducation a rendu les hommes et les femmes plus égaux. Grâce aux études, mes filles sont à même d'être payées et de mettre de l'argent de

Aspirations familiales pour les filles de l'étude de cohorte



côté pour une maison. Avant, les hommes avaient plus de privilèges. Maintenant c'est en train de changer. »

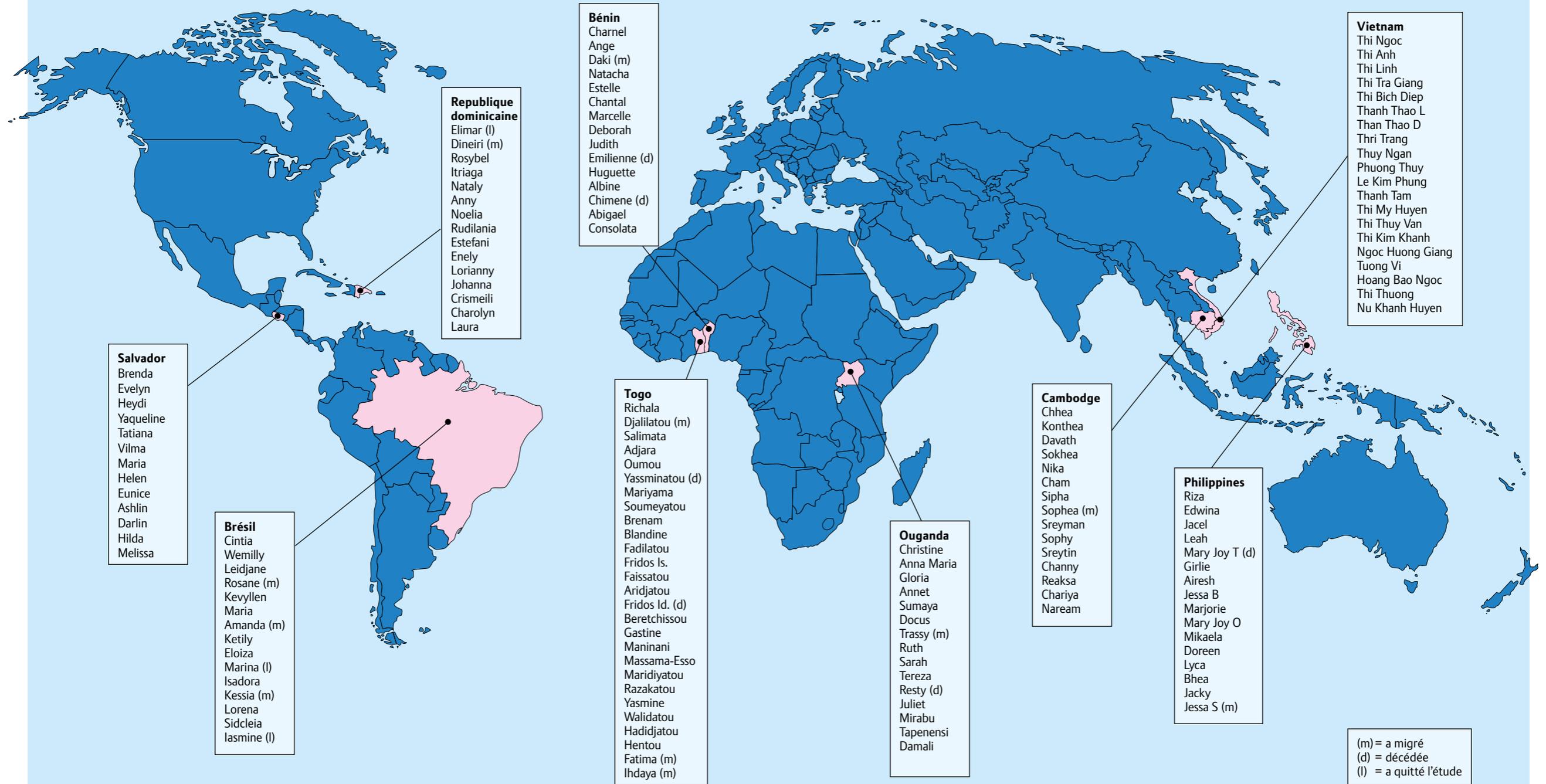
Chez presque toutes les familles comprenant des filles de l'étude de cohorte, le refrain récurrent « les choses sont en train de changer » est une raison d'être optimiste. Les mères en particulier veulent une vie différente et meilleure pour leur(s) fille(s) et voient en l'éducation la route qui y mène. Leur engagement suffira-t-il à surmonter des générations d'inégalité des sexes ? Ces fillettes de six ans pourront-elles atteindre leur plein potentiel dans des sociétés et des familles où leurs droits, et en particulier à l'éducation, seront respectés ? Pendant que nous continuerons à les suivre dans la première décennie de leur vie, notre optimisme sera sans doute mis à l'épreuve, les bonnes intentions étant souvent mises à mal par la pauvreté et la discrimination.



Noelia et sa grand-mère.

Parce que nous sommes des filles

Carte de l'étude « Choix réels, vies réelles »





Références

La campagne « Parce que je suis une fille » de Plan	152
Introduction	153
Carte de la réussite scolaire des adolescentes	154
Carte de la scolarisation des adolescentes dans le secondaire ..	156
Carte du chômage des adolescentes	158
Études de cas – pratiques prometteuses	160
1 « Abriendo Oportunidades » au Guatemala	160
2 « SMS for Literacy » au Pakistan	162
3 Plan – autonomiser les filles par le biais de l'éducation	163
4 FAWE-TUSEME (Exprimons-nous)	165
Références	167
Les filles en ligne	184
Glossaire	192
L'avenir de Nargis ?	197
Bureaux de Plan et Carte	198
À propos de Plan International	200

La campagne « Parce que je suis une fille » de Plan

« Parce que je suis une fille » est une campagne internationale de Plan qui vise à promouvoir les droits des filles et aider des millions d'entre elles à sortir de la pauvreté à l'aide de l'éducation et du développement de compétences. Notre objectif est d'améliorer la vie de 4 millions de filles à travers la scolarité, les compétences, les moyens de subsister, la participation et la protection ; de 40 millions de filles et de garçons par le biais de nos programmes ; et de 400 millions de filles au moyen de changements dans les politiques.

Dans le monde entier, les filles se retrouvent au bas de l'échelle sociale, confrontées à une double discrimination de par leur sexe et leur âge.

Par exemple, une recherche a démontré qu'elles sont plus susceptibles de souffrir de malnutrition ; d'être forcées à un mariage précoce, de subir des violences ou de l'intimidation ; d'être vendues, trafiquées ou embrigadées dans l'industrie du sexe ; ou de contracter le VIH. La discrimination envers les filles et les femmes est aussi l'une des principales causes de pauvreté infantile.

Cependant nous savons qu'investir dans les filles et les jeunes femmes a un effet proportionnellement bénéfique pour l'allègement de la pauvreté de tous : non

Pour plus de renseignements allez sur le site : becauseiamagirl.org



seulement celle des filles elles-mêmes, mais de leur famille, de leur communauté et de pays tout entiers. Tout le monde peut en tirer parti, y compris les garçons et les hommes.

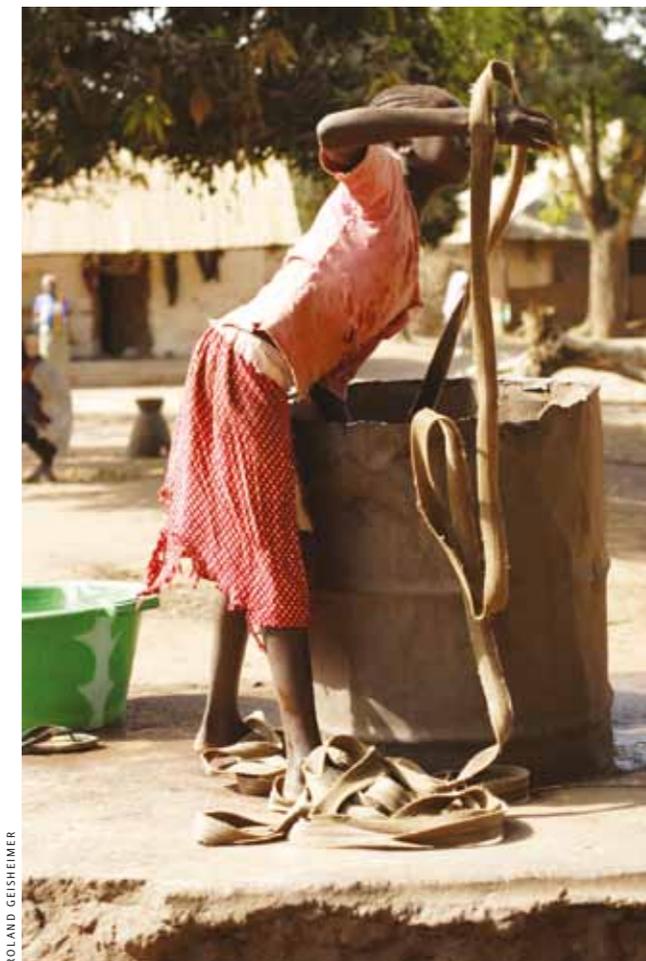
Plan pense qu'une fille instruite est une fille autonome, capable de transformer sa propre vie et celles de son entourage. C'est pour cela que la campagne « Parce que je suis une fille » s'appliquera à équiper, aider et engager les filles de tous âges pour qu'elles acquièrent les ressources, les compétences et le savoir nécessaires à la réussite.

Les rapports annuels sur « La situation des filles dans le monde » fournissent année après année les preuves tangibles des inégalités qui continuent à exister entre filles et garçons, en soutenant cette campagne à l'aide d'éléments spécifiques focalisés sur l'expérience des filles. Ce rapport fera des recommandations concrètes à la campagne pour qu'elle puisse mettre en avant des façons de combattre les inégalités sexospécifiques et de faire en sorte que chaque fille puisse atteindre son plein potentiel.

Introduction

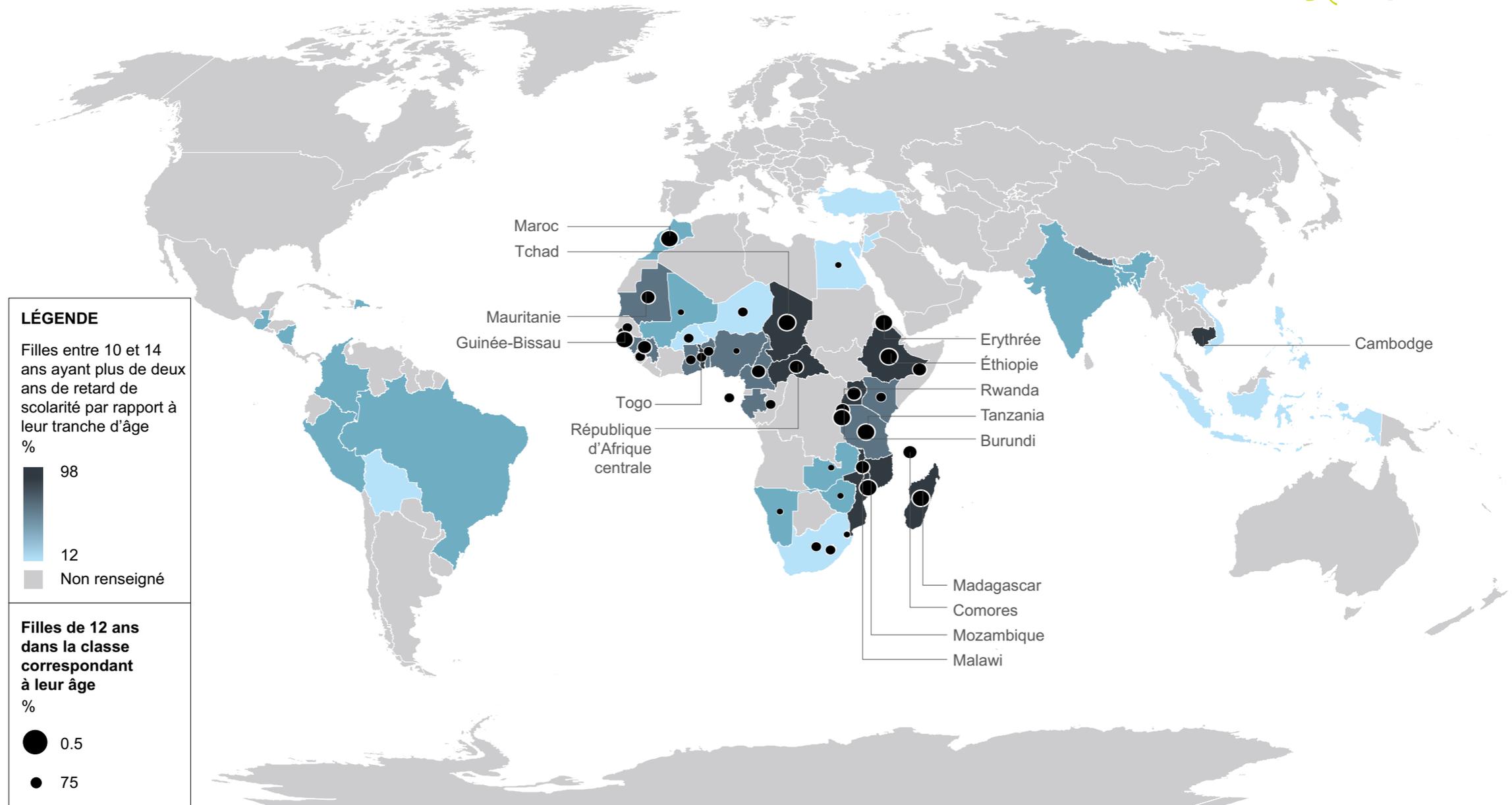
Cette section apporte les éléments qui appuient l'analyse du rapport de 2012 sous la forme de références, d'exemples de pratiques prometteuses, d'une carte permettant de visualiser les données des droits des filles, mais aussi de précisions sur la terminologie utilisée dans ce rapport ainsi que d'autres ressources ayant trait aux droits et à l'éducation des filles.

- 1 Les deux cartes incluses dans cette section rendent compte des taux d'achèvement scolaire des adolescentes au niveau mondial, avec un intérêt particulier pour les pourcentages de filles qui sont dans la classe adaptée à leur âge ainsi qu'un comparatif des taux d'assiduité scolaire nationaux. On peut aussi voir sur ces cartes une sélection des taux de chômage les plus et les moins élevés pour les filles et jeunes femmes entre 15 et 25 ans dans le monde entier. Ce sont des indicateurs importants des tendances régionales et nationales dans l'éducation des adolescentes qui commencent leur scolarité sur le tard, sont en échec scolaire, ou doivent redoubler des classes qui ne correspondent pas à leur groupe d'âge. De plus, ces cartes nous donnent un aperçu global du nombre élevé d'adolescentes qui devraient être scolarisées mais ne le sont pas. Enfin, représenter le taux global de transition vers l'emploi des adolescentes nous permet de montrer que dans de nombreuses parties du monde les filles ne bénéficient pas de l'éducation ou de la reconnaissance nécessaires à leur transition vers un travail acceptable.
- 2 Notre sélection d'études de cas qualifiés de "meilleure pratique" ou de "pratique prometteuse" offre un aperçu tangible de certains projets innovants et réussis pour l'éducation des adolescentes. Ces projets offrent un large panorama d'interventions, de la mise en place informelle de projets au niveau communautaire aux approches politiques au niveau national.



ROLAND GEISHEIMER

- 3 Notre glossaire comporte des explications détaillées de termes spécifiques liés au genre et à l'éducation.
- 4 La section des ressources en ligne offre un guide de références utile contenant des renseignements sur des organisations, campagnes, recherches et bases de données qui se concentrent sur les droits et le bien-être des filles.



LÉGENDE

Filles entre 10 et 14 ans ayant plus de deux ans de retard de scolarité par rapport à leur tranche d'âge
%

● 98
● 12
■ Non renseigné

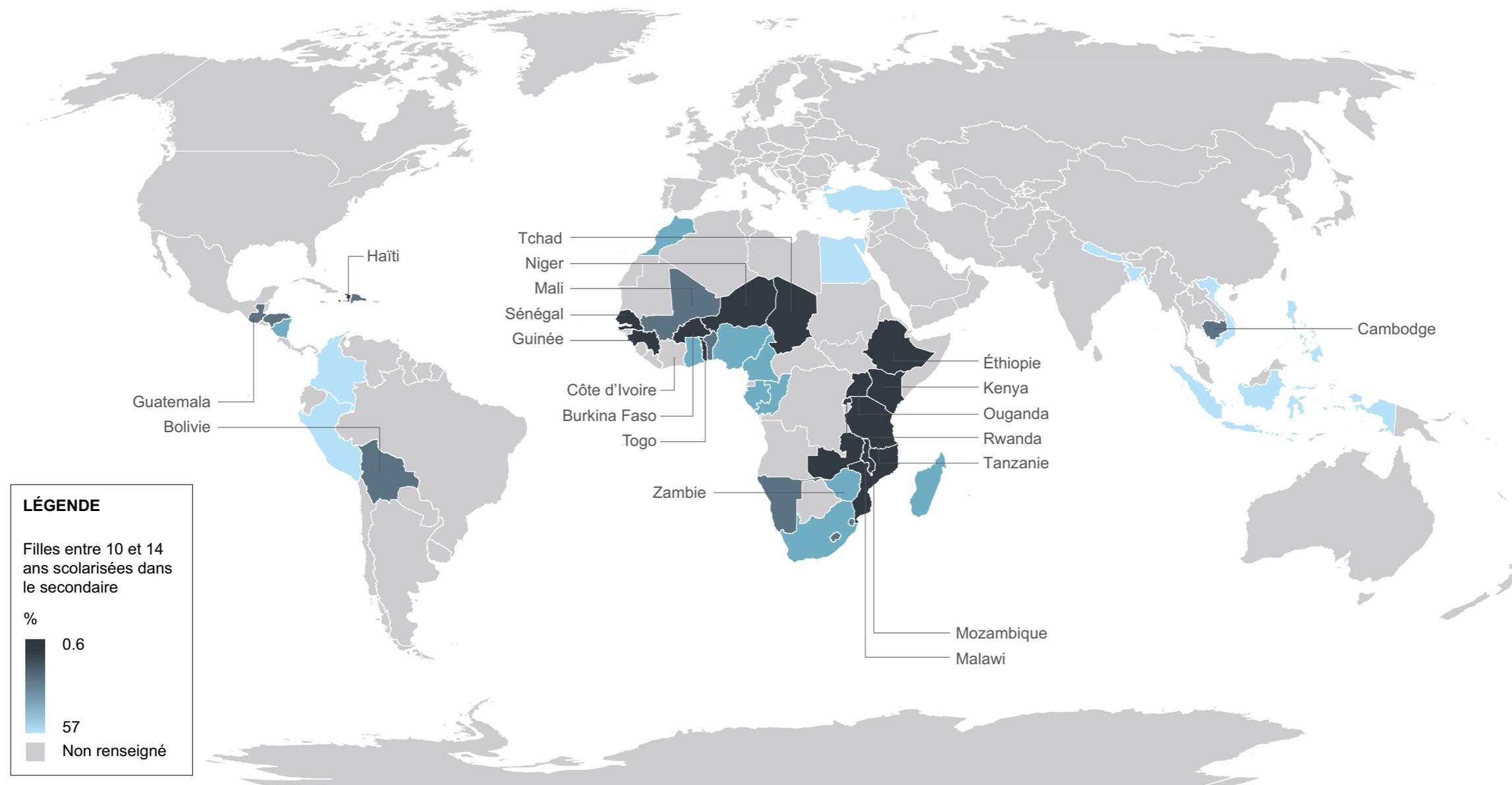
Filles de 12 ans dans la classe correspondant à leur âge
%

● 0.5
● 75

Pourcentage le plus bas de filles de 12 ans qui sont dans la classe correspondant à leur tranche d'âge			
Pays	%	Pays	%
Tchad	12.3	Burundi	20.2
Guinée-Bissau	12.5	Érythrée	21.1
Éthiopie	15.9	Tanzanie	21.4
Mozambique	17.4	Maroc	22.3
Madagascar	18.2	Mauritanie	26.3

Pourcentage le plus haut de filles entre 10 et 14 ans ayant deux ans ou plus de retard de scolarité par rapport à leur tranche d'âge			
Pays	%	Pays	%
Mozambique	75.4	Éthiopie	58.5
Cambodge	69.8	Rwanda	56.3
Comores	68.9	Tchad	55.2
République d'Afrique centrale	67.4	Malawi	54.7
Togo	63.9	Madagascar	54.4

Réussite scolaire des adolescentes
 Source : Ces données ont été compilées par Maplecroft à partir de données obtenues grâce à deux rapports. Pour les filles entre 10 et 14 ans avec deux ans au moins de retard scolaire par rapport à leur classe d'âge, les données proviennent du rapport intitulé « *New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls* » publié par le *Population Council* et la *Coalition for Adolescent Girls*. Les données d'un rapport Childinfo de l'UNICEF intitulé « *Adolescents and Education in Africa* » ont servi pour le pourcentage de filles de 12 ans dans la classe correspondant à leur âge.

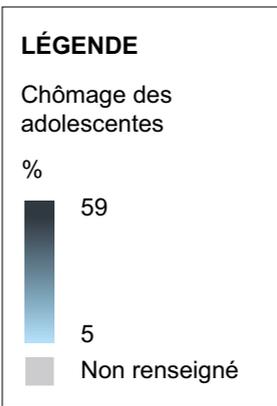
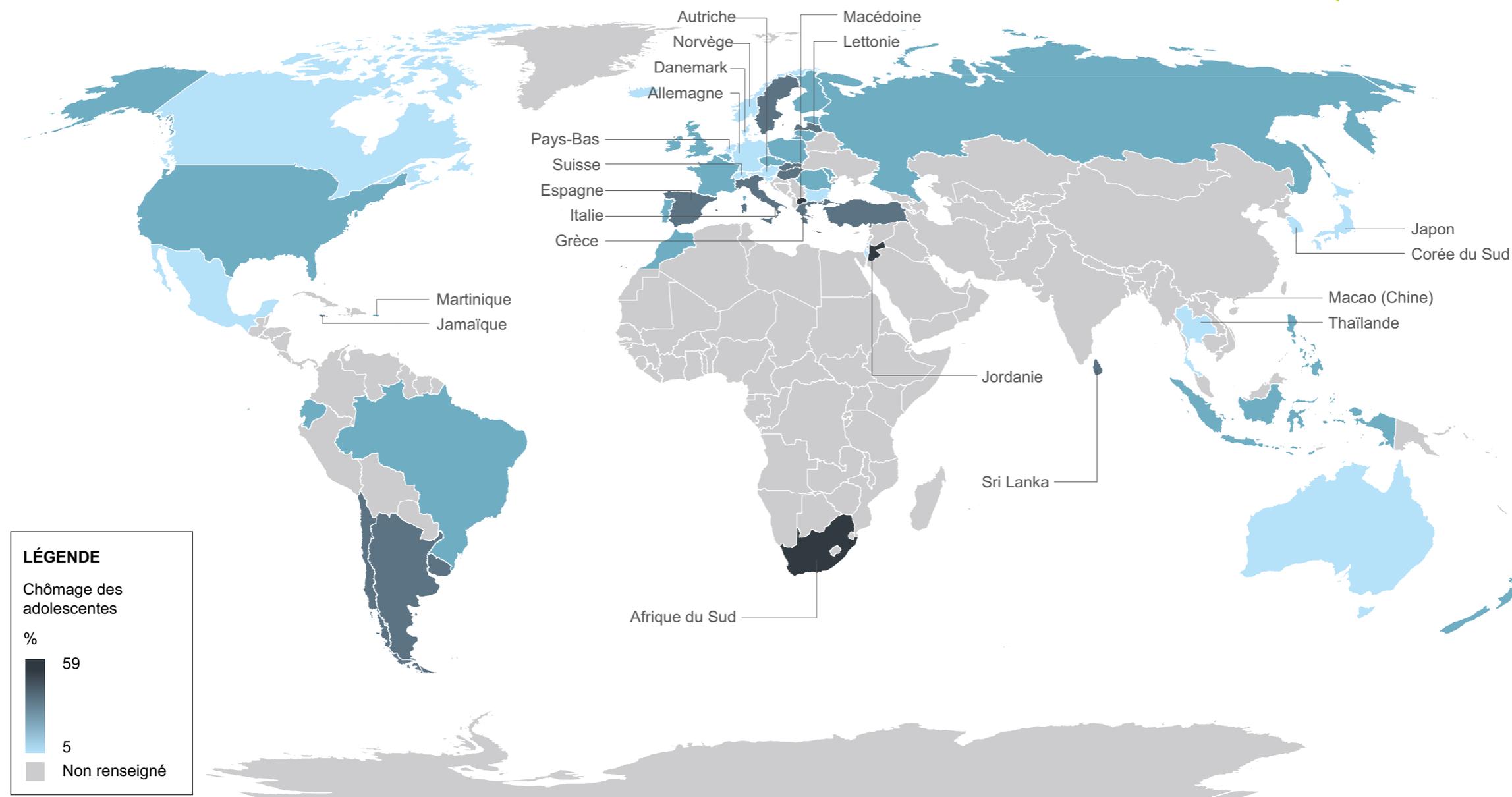


Pourcentage le plus faible de filles de 10 à 14 ans scolarisées dans le secondaire					
Pays	%	Pays	%	Pays	%
Tanzanie	0.6	Ouganda	2.6	Zambie	3.7
Rwanda	0.8	Tchad	2.9	Niger	3.8
Mozambique	0.9	Éthiopie	2.9	Guinée	4.2
Kenya	1.2	Burkina Faso	3.1	Haïti	4.7
Malawi	1.6	Togo	3.2	Sénégal	5.3
				Côte d'Ivoire	5.6
				Mali	6.2
				Cambodge	7.6
				Bolivie	7.7
				Guatemala	7.7

Les filles scolarisées

Source: Ces données ont été compilées par Maplecroft à partir de données tirées du rapport « *New lessons : The Power of Educating Adolescent Girls* » publié par le *Population Council* et la *Coalition for Adolescent Girls*.

Chômage des adolescentes



Taux de chômage le plus élevé chez les filles entre 15 et 24 ans			
Pays	%	Pays	%
Macédoine	58.54	Grèce	33.91
Martinique	57.9	Jamaïque	33.09
Afrique du Sud	52.51	Italie	28.69
Jordanie	45.89	Sri Lanka	27.88
Espagne	36.35	Lettonie	27.87

Taux de chômage le plus bas chez les filles entre 15 et 24 ans			
Pays	%	Pays	%
Thaïlande	5.12	Corée du Sud	8.51
Macao (Chine)	5.43	Suisse	8.71
Pays-Bas	6.16	Autriche	9.38
Norvège	7.99	Allemagne	9.82
Japon	8.04	Danemark	9.87

Chômage des adolescentes
Source: Ces données ont été compilées par Maplecroft à partir de données tirées des indicateurs clés de la base de données du marché du travail de la *International Labour Organisation (ILO)*.

Études de cas - Pratiques prometteuses

1 Population Council : « *Abriendo Oportunidades* », Guatemala^{1,2}

Contexte

« *Abriendo Oportunidades* » est un programme national d'autonomisation qui a pour objet de répondre aux besoins des filles et jeunes femmes indigènes du Guatemala rural, une des communautés les plus vulnérables et les plus desservies. Ce programme est orienté vers les filles de ces communautés difficiles d'accès ; elles en sont le moteur central pour ce qui est de développer leurs capacités individuelles et d'améliorer leur environnement social. En se basant sur un processus qui connecte activement les filles avec les adultes au niveau communautaire, les participantes enrichissent leur vie et améliorent leurs compétences de leadership et, par extension, renforcent leur famille et leur communauté. Ce programme s'efforce d'exercer une influence positive sur les attitudes communautaires vis-à-vis de la valeur des filles et de l'importance de leur éducation ainsi que de l'égalité des chances. A mesure que leur confiance en elles, leurs compétences et leur ambition pour une vie meilleure augmentent, les points de vue des familles et des communautés envers l'éducation des filles se font plus favorables et les résultats commencent à montrer des signes d'amélioration. Ce programme a été mis en œuvre par le *Population Council* (Conseil Populaire) et un éventail de partenaires institutionnels en évolution permanente depuis 2004. A ce jour, « *Abriendo Oportunidades* » a travaillé avec sept groupes ethniques mayas différents, s'est engagé auprès de 45 communautés rurales, et son action a touché plus de 4000 filles indigènes.

Principaux bénéficiaires

- Filles indigènes mayas de milieu rural entre huit et 15 ans (divisées en cohortes de huit à 12 ans et de 13 à 15 ans) et leaders féminines entre 16 et 20 ans au Guatemala.

Objectifs

- Aider à briser le cycle de la pauvreté tout en donnant aux filles mayas la possibilité d'atteindre leur plein potentiel.
- Augmenter les réseaux de soutien social des filles mayas.



- Associer celles-ci avec des modèles positifs et mentors féminins.
- Poser les fondations de compétences essentielles élémentaires et de leadership.
- Procurer une formation professionnelle et une expérience pratique aux leaders féminines.

Méthodes

- Engager les chefs de communauté et les adultes influents (en particulier les mères) à soutenir les filles des zones rurales et désigner un espace public sûr où les filles puissent régulièrement se rencontrer, partager et apprendre.
 - On encourage les leaders féminines à former et gérer des clubs et à créer des liens positifs avec les autorités locales.
- Sélectionner, former et soutenir de jeunes leaders féminines (mentors) entre 16 et 20 ans pour mener des clubs communautaires de filles entre 8 et 15 ans (dans 2 cohortes d'âge).
- Produire un programme annuel par le biais de clubs de filles pour développer les connaissances et les compétences des filles, étendre soutien social et capital social, et augmenter l'accès à l'information et à l'aide pour améliorer leur santé, leur instruction et leurs possibilités de subsistance.
- Conduire des activités parallèles avec les mères pour développer leurs capacités et les encourager à soutenir leurs filles.
 - Ateliers qui travaillent l'estime de soi, les compétences vitales, le développement des aspirations et la planification de l'avenir, la santé sexuelle et reproductive, et la prévention du VIH/sida.
 - Donner aux filles des occasions de prendre des positions de responsabilité dans les clubs et communautés.
- Dans chaque cycle de club de filles, de nouvelles mentors/ leaders féminines sont identifiées et formées ; certaines filles plus âgées peuvent aussi faire la demande de stages professionnels rémunérés d'un an avec des institutions locales dans les secteurs public et privé.
- Établir un lien entre les clubs de filles et les diplômés du programme du réseau national GIGREN (Réseau pour les ressources et l'autonomisation des filles indigènes guatémaltèques), ce qui peut servir de plateforme aux jeunes filles pour faire valoir leurs besoins et leurs droits tant au niveau communautaire que national.

Résultats

- Quand les filles autochtones apprennent des compétences pratiques et prennent des positions importantes, les familles et les communautés s'en trouvent renforcées et les rôles et statuts des filles s'améliorent.
- 100 % des leaders féminines d'*Abriendo* ont poursuivi leur scolarité jusqu'à la fin de la sixième, contre 81,5 % de moyenne nationale.
- Il y avait plus de filles d'*Abriendo* scolarisées à la fin du cycle du programme 2009-10 (72 %), par rapport à la moyenne nationale des filles autochtones (53 % des 13-15 ans et 29 % des 16-17 ans).
- 97 % des leaders féminines d'*Abriendo* n'ont pas eu de grossesse durant le cycle du programme, contre 78,2 % des filles de ce groupe d'âge (15-19 ans) dans la moyenne nationale.
- 94 % des leaders féminines d'*Abriendo* ont dit avoir eu une plus grande autonomie et s'être senties plus à l'aise quand elles exprimaient leurs opinions, et 84 % ont déclaré que leur rôle à la maison s'était amélioré au cours du cycle du programme.
- 88 % des leaders féminines ont déclaré avoir ouvert un compte en banque et 44 % ont obtenu un emploi rémunéré une fois le programme terminé.
- Des programmes contenant des éléments de conception communs ont été mis en œuvre au Kenya, en Ouganda, en Zambie, en Éthiopie, en Afrique du Sud, en Égypte et dans d'autres pays.
- Il existe une demande pour reproduire le programme *Abriendo* au Guatemala et de nombreuses ONG locales et internationales en ont repris des éléments communs.



- œuvre et le suivi des résultats du programme est fondamental pour faire en sorte que celui-ci soit approprié, efficace et durable.
- Influencer les normes culturelles et de genre se fait plus efficacement de l'intérieur. En établissant et exerçant leurs capacités et en élargissant leurs perspectives et leurs objectifs de vie, les filles changent favorablement leur environnement.
- Les programmes d'aide sociale et de développement de compétences peuvent compléter des systèmes officiels par le biais de l'apport d'informations pratiques et de compétences aux filles marginalisées, ce qui leur permet de faire des choix éclairés quant à leur santé, leur éducation et leur bien-être.

Recommandations pour l'avenir

- La durabilité et l'ampleur de programmes comme « *Abriendo Oportunidades* » demande une préparation méticuleuse, un engagement local et national croissant et un soutien permanent.
- Le modèle de base de ce programme a donné des résultats favorables dans une grande variété de pays et de contextes culturels, ce qui donne une idée de son potentiel d'expansion et de reproduction. Des projets comprenant des éléments de conception communs ont été implantés dans des pays tels que le Kenya, l'Ouganda, l'Éthiopie et l'Égypte*.
- Les résultats à moyen et long terme d'un programme comme « *Abriendo Oportunidades* » mettent un certain temps à se manifester. Il est donc recommandé de planifier et de conduire un suivi longitudinal des diplômés du programme.
- La planification des ressources techniques et financières requises pour l'évaluation du programme et son suivi à long-terme est fondamentale.

* Voir, par exemple, les « programmes de transition vers l'âge adulte » du *Population Council*.

Bonne pratique et enseignements

- Pour atteindre les populations de filles vulnérables il faut des programmes ciblés, spécialisés qui vont là où elles se trouvent. Ces filles ont peu de chances de retirer des bénéfices des programmes conventionnels dédiés aux jeunes.
- Les filles nécessitent et apprécient d'avoir des opportunités régulières, planifiées, sûres et favorables d'apprentissage et de partage.
- L'engagement de la communauté et des filles elles-mêmes dans la conception, la mise en



2 « SMS for Literacy » (SMS pour la littératie) par Mobilink, UNESCO et Bunyad au Pakistan^{3,4,5}

Contexte

On estime que d'ici 2015, la proportion d'illettrés de la population du Pakistan s'élèvera à plus de 55 millions de personnes.⁶ Les femmes et les filles, en particulier celles qui vivent dans les zones rurales, sont les plus susceptibles d'être analphabètes, celles-ci n'étant que 29 % à savoir lire et écrire contre 78 % des garçons et hommes en zone urbaine.⁷ Il y a plus de 4 millions de filles non-scolarisées au Pakistan ; cependant même les filles qui arrivent malgré tout à aller à l'école peuvent avoir des difficultés plus tard faute de pouvoir conserver leurs compétences de par l'inaccessibilité des ressources d'apprentissage, due à la fois aux distances et aux attitudes conservatrices envers la mobilité des filles et des femmes.⁸ Dans le rapport « Parce que je suis une fille » de 2010 intitulé « Nouvelles technologies et villes en mutation : risques et opportunités », nous avons évoqué le programme « SMS for Literacy » du Pakistan, entrepris par Mobilink, l'UNESCO et une ONG locale, Bunyad.⁹ Ce projet a été initialement conçu pour faire en sorte que les filles et jeunes femmes qui avaient acquis les bases en écriture et en lecture puissent maintenir et améliorer ces compétences par le biais d'un enseignement à distance au moyen de téléphones portables. Depuis l'expérience pilote de 2009, ce projet a été étendu et cible aujourd'hui 1250 filles et jeunes femmes ainsi que leur famille. Le programme actuel est à l'initiative de l'UNESCO, du *Literacy & NFBE Department* du gouvernement du Pendjab, de la fondation Bunyad, de Nokia, Mobilink, Agahi et la Mission Dhaka Ahsania.

Principaux bénéficiaires

Les filles et les femmes âgées de 15 à 30 ans vivant dans quatre districts du Pakistan rural, ayant récemment terminé un programme de littératie de base. Les filles et jeunes femmes doivent ensuite inscrire leurs frères et sœurs et autres membres de la famille à ce programme.

Objectifs

- Améliorer la qualité de vie et l'indépendance de ces filles et femmes en surmontant le problème d'inaccessibilité du matériel

éducatif par le biais de l'utilisation de téléphones portables pour assurer le maintien de leurs compétences en lecture et écriture.

- Augmenter l'accès au matériel pédagogique en encourageant filles et femmes qui participent au programme à inscrire leurs frères et sœurs et autres membres de la famille.
- Encourager les parents à scolariser leur fille en impliquant les parents, en particulier les mères, dans le programme.
- Défier les barrières socioculturelles qui empêchent les filles d'accéder à l'éducation et à la mobilité et de participer à la technologie.

Méthodes

- Chaque fille et femme reçoit un téléphone portable à prix réduit avec connexion prépayée et est inscrite dans un *Mobile-Based Post Literacy Centre* (un centre de littératie par mobile).
- Bunyad a formé des enseignants pour aider les apprenants à pratiquer la lecture et l'écriture en utilisant des portables.¹⁰
- Mobilink a mis au point un système pour que Bunyad puisse envoyer des SMS en urdu sur des sujets intéressants pour filles et jeunes femmes. Elles répondaient à leur professeur par SMS.
- Les enseignants ont procédé à des tests mensuels des acquis d'apprentissage des filles et des jeunes femmes.
- Les participantes ont ensuite été invitées à inscrire leurs frères et sœurs et autres membres de leur famille au programme, lesquels devaient ensuite participer au même processus.
- Les filles, jeunes femmes et membres de la famille pouvaient ensuite acheter leur téléphone mobile à un prix modique.

Résultats

- Le projet pilote de 2009, conduit avec 250 filles et jeunes femmes, est en corrélation directe avec des progrès en littératie. Avant le projet, 57 % d'entre elles avaient la note la plus basse au test élémentaire de lecture et d'écriture. À l'issue du projet, ce chiffre est descendu à 11 %, et le taux de filles obtenant les meilleurs résultats est passé de 28 % à plus de 60 %.¹¹
- Le projet élargi veillera au maintien et à l'amélioration des compétences en lecture et écriture de 1250 filles et jeunes femmes ainsi que des membres de leur famille. Les communautés auront le pouvoir de gérer les *Mobile Literacy Centres* (centres de littératie par mobile) et d'en devenir les

propriétaires, ce qui assurera la durabilité de ce programme.

- Ce programme a été à la fois attrayant et efficace. L'utilisation des téléphones portables semble bien plus profitable pour le maintien de la littératie que les méthodes basées sur des textes imprimés. De plus, il n'y a eu aucun abandon au niveau des centres, ce qui témoigne de l'enthousiasme des filles pour l'apprentissage de la téléphonie.
- Les enseignants ont déclaré que les filles avaient gagné en confiance en elles, de par à la fois leurs meilleures compétences en lecture et écriture mais aussi le sentiment de sécurité physique qu'elles avaient grâce à l'accès au mobile.
- Ce programme a réussi à remettre en question les attitudes socioculturelles établies envers l'éducation des filles et, en conséquence, de plus nombreux parents ont scolarisé leur fille.

Bonne pratique et enseignements

- Les élèves ont trouvé qu'il était parfois difficile de taper leur texte en urdu avec un alphabet anglais, et que cela prenait du temps.
- La confiance de la famille et de la communauté a été à la base du succès de ce programme. Malgré une certaine résistance vis-à-vis de la possibilité que leur fille possède un téléphone portable, les familles se sont mises graduellement à soutenir le programme, en particulier après avoir vu la nature éducative des messages envoyés et reçus. Les partenariats avec des organisations fortement liées à la communauté ainsi que l'inclusion des membres de la famille des participantes sont par conséquent fortement recommandés pour tout programme similaire.

Recommandations pour l'avenir

Pour la durabilité d'une extension future il a été conclu qu'il ne devrait pas y avoir de soutien financier issu d'un donateur. Il faudrait plutôt que l'élève achète le portable avec un prêt/ une subvention de la part du fabricant ou de l'entreprise gestionnaire. Cela favoriserait la durabilité du projet, de même qu'un sentiment de propriété chez les élèves-mêmes.



3 Plan : Autonomiser les filles par le biais de l'éducation^{12,13}

Contexte

En affrontant et en luttant contre les niveaux très bas de littératie féminine, le nouveau projet de Plan, « Autonomiser les filles par le biais de l'éducation », récemment appliqué dans l'état de Bikaner au Nord de l'Inde, vise à soutenir les filles en les aidant à concrétiser leur droit à l'éducation. Afin de compléter les objectifs nationaux de développement (basés sur les objectifs du Millénaire pour le développement ou OMD), il est conçu pour fonctionner avec des filles qui ont complété les programmes de Plan pour l'école primaire ; il soutient leur transition vers le secondaire tout en leur donnant accès à une formation et à des opportunités professionnelles.

Le niveau d'alphabétisme est faible dans le district de Bikaner, avec un taux moyen de 57,5 % contre une moyenne nationale de 61,03 %. Les chiffres sont encore inférieurs quand ils sont ventilés par sexe : le taux de littératie est de 70,78 % pour les hommes mais il est seulement de 42,55 % pour les femmes.¹⁴

Le projet est en place depuis 6 mois, ainsi le suivi et l'évaluation n'en sont qu'au stade préliminaire.

Bénéficiaires principaux

Les adolescentes issues de familles défavorisées ayant déjà participé aux programmes pour l'école primaire de Plan.

Objectifs

Aider les filles à exercer leur droit à une éducation de qualité, et au bout du compte les mener vers un avenir porteur de plus d'indépendance, d'un potentiel de revenus, de plus d'autonomie et de dignité.

- Les aider à développer leur confiance en elles et leurs connaissances en leur transmettant des compétences pour la vie, en leur prodiguant une formation professionnelle, en mettant en place des liens entre les filles et les initiatives gouvernementales, et en les soutenant dans leur accès à une éducation de qualité.
- Ce projet vise à toucher 1350 filles sur plus de 2 ans ; 450 d'entre elles bénéficieront d'une aide pour atteindre un niveau d'éducation secondaire.
- 300 élèves supplémentaires obtiendront des compétences professionnelles et des possibilités d'emploi.
- Formation de 600 filles à l'administration gouvernementale sur 3 ans.

Méthodes

- Plan a pris le temps d'établir des contacts avec la communauté, de consulter les filles, d'identifier les organismes de ressources, de recruter les professeurs et d'aménager un campement.
- Un « Balika Sammelan » (sommet des adolescentes) de trois jours par an a été créé pour fêter l'autonomisation des filles. 2500 adolescentes, anciennes élèves des « Balika Shivirs » (camps résidentiels pour l'éducation primaire) y participent. Ce « Balika Sammelan » est une façon de célébrer et de marquer les accomplissements des filles, d'intégrer leur situation actuelle et d'estimer leurs besoins présents et futurs, mais aussi d'aider les élèves à organiser leurs priorités et à préparer des plans d'action basés sur ces besoins. Un test de sélection permet de grouper les bénéficiaires en catégories selon leurs aspirations, leurs aptitudes et leurs compétences afin de leur donner accès aux programmes de formation.
- Les filles qui ont réussi leur examen de fin de quatrième et ont l'intention de continuer jusqu'en troisième ou d'achever le secondaire ont accès à un internat qui leur offre une formation théorique et pratique (compétences applicables à la vie quotidienne).
- Elles peuvent bénéficier d'une aide financière pour couvrir les frais d'examens et le prix des manuels si elles sont issues de ménages à bas revenus qui n'ont pas pu participer au programme de l'internat.
- Les questions des responsabilités domestiques des filles sont réglées en faisant la liaison avec divers plans gouvernementaux de protection sociale afin qu'elles puissent avoir plus de temps à consacrer à leur éducation.
- Des enseignantes ont été recrutées et formées pour soutenir les filles dans un environnement protecteur qui leur procure des renseignements sur les droits de l'enfant et sur la formation sur les compétences pour la vie quotidienne.
- Des formations professionnelles ont été prodiguées dans des matières aussi diverses que la couture, la broderie et l'informatique. Un dispositif institutionnel a été mis en place avec les organismes gouvernementaux spécialisés de façon à mettre en place les formations. Les participantes ont reçu un certificat à la fin de leur programme de formation.
- Les participantes ont bénéficié d'aide à la recherche d'un emploi ou à la création

d'entreprise en utilisant les compétences développées à travers la formation professionnelle.

- Celles-ci sont connectées à des opportunités au sein d'agences gouvernementales pour proposer des formations, des certificats, et du travail dans l'enseignement, le médical, la police et autres formations professionnelles.

Les progrès à ce jour

- Beaucoup des filles ont exprimé leur désir de poursuivre leurs études, et beaucoup ont demandé un enseignement professionnel pour pouvoir accéder à une autonomie sociale et économique.
- 27 filles ont été inscrites à l'internat.
- 16 des 27 filles se préparent à entrer en troisième.
- 11 des 27 filles préparent la première/terminale.
- Le programme du gouvernement du Rajasthan a été suivi par les filles des camps de l'internat. Elles ont une bonne capacité d'apprentissage et on s'attend à ce qu'au moins 90 % d'entre elles réussissent leurs examens.
- Deux groupes de 50 filles ont été sélectionnés pour participer aux exercices pratiques de formation professionnelle.
- 50 filles de familles économiquement défavorisées ont reçu une bourse pour aider au paiement des frais d'examens et des manuels pour la formation.

Bonne pratique et enseignements

- Aider des filles qui ont abandonné leurs études à retrouver le chemin de l'école n'est pas chose facile, et il faut donc mettre tout en œuvre pour qu'elles fassent toute leur scolarité sans interruption. Dans ce programme, Plan travaille avec des filles qui ont bénéficié de ses programmes pour l'école primaire. Celles-ci continuent ensuite en passant par les internats, où les futures opportunités sont clairement identifiées. Plan leur donne alors la possibilité de transformer ces opportunités en réalité par le biais de programmes d'éducation, de formation aux compétences professionnelles, et en établissant des connections entre les élèves et les offres de travail correspondant à leur formation et leur instruction.
- En investissant dans la mise en place initiale du projet, Plan a pris le temps d'établir des contacts au sein de la communauté – ce qui a contribué au succès du projet car la communauté en a assumé la propriété et les responsabilités, en sélectionnant par exemple les étudiantes participantes, en



propageant l'idée des camps résidentiels et des programmes d'autonomisation, et en convainquant les parents d'y envoyer leurs filles.

- En procurant aux élèves et aux communautés des environnements d'apprentissage sûrs et qui les soutiennent ainsi qu'un accès à l'information sur les droits de l'éducation, tout en reliant les filles à des formations qualifiantes et des opportunités professionnelles, on réduit les risques qu'elles abandonnent leur scolarité.

Recommandations pour l'avenir

- Comme elles proviennent de différents villages et castes, il est utile de rapprocher les filles qui participent au programme pour faciliter leur transition au sein des écoles résidentielles. Les compétences des enseignantes de ces écoles sont essentielles tant aux leçons théoriques qu'à l'apprentissage de savoir-faire utiles à la vie quotidienne. Renforcer les capacités de ces enseignantes est une bonne façon de faire en sorte qu'elles apprennent les méthodes qui garantissent un enseignement efficace dans un environnement favorable aux filles.
- L'autonomisation des filles pour renforcer leur confiance en elles et reconnaître leurs droits à l'éducation fonctionne mieux si elle s'accompagne d'opportunités. Parmi ces opportunités il y a des mesures holistiques comme la mise en place de cadres propices à l'achèvement de l'éducation, et la possibilité d'une instruction et d'une formation qualifiante qui soient connectées à de futures options.



4 FAWE-TUSEME (Exprimons-nous)¹⁵

Contexte

Le FAWE, « Forum des éducatrices africaines », est une organisation non-gouvernementale panafricaine fondée en 1992, dont l'objectif est d'augmenter l'accès des filles et des femmes africaines à l'éducation, d'améliorer leur rétention et de développer la qualité des enseignements qui leur sont prodigués.

Le programme TUSEME (une expression en swahili qui peut se traduire par « exprimons-nous ») a débuté en Tanzanie en 1996 en partenariat avec l'Université de Dar es Salam. Ce programme faisait écho à des inquiétudes chez les éducateurs, parents et groupes sociaux

préoccupés par les faibles résultats et les taux d'abandon des filles inscrites dans le secondaire. C'est un programme permanent, conçu comme une plateforme de l'autonomisation faite pour que les filles s'expriment et donnent leur opinion sur des problèmes qui affectent leur développement scolaire et social. En utilisant des techniques de théâtre dédiées au développement, il s'attaque à ce qui fait obstacle à leurs capacités sociales et scolaires.

Principaux bénéficiaires

Filles et garçons en âge d'être dans le secondaire, avec un accent particulier sur les filles.

Objectifs

- Autonomiser les filles et augmenter leur participation au cycle secondaire.
- Former les filles à l'identification et la compréhension des problèmes qu'elles rencontrent à l'école pour qu'elles puissent les énoncer et agir pour les résoudre.¹⁶
- Réduire l'échec scolaire, les grossesses précoces, le harcèlement sexuel et toute autre cause de difficultés scolaires ou d'abandon basée sur d'autres formes de discrimination sexuelle.

Méthodes

- Des clubs sont créés à l'école qui aident les filles à apprendre à s'exprimer et à développer leur confiance en elles, des compétences de négociation, de prise de décision et de leadership par le biais du théâtre, du chant et des arts créatifs.
- Les clubs TUSEME sont des structures centrées sur les étudiants qui facilitent la mise en œuvre d'activités favorisant l'autonomisation des filles. Ils servent aussi de forums d'expression aux élèves pour discuter de problèmes en relation avec leur bien-être social et économique.
- La formation des élèves leur permet de créer des clubs de théâtre où ils peuvent transposer les problèmes qu'ils ont identifiés, et des solutions éventuelles, par le biais de performances théâtrales, tout en recevant une formation basique de production théâtrale.
- Un forum est tenu immédiatement après la performance pour discuter des questions soulevées. Les spectateurs sont encouragés à débattre de ces problèmes, à trouver des solutions et à proposer des stratégies d'intervention. Les solutions sont ensuite converties en plan d'action que chaque école prendra comme guide pour lutter contre les entraves à l'éducation des filles.
- Les élèves reçoivent une formation en compétences nécessaires à la vie



quotidienne qui leur fournit des outils pour lutter contre ce qui nuit à leur éducation et à leur développement personnel. Cette formation comprend un travail sur la confiance et l'estime de soi, l'expression de ses opinions, la prise de décision, l'assurance, la négociation, le leadership et le contrôle de soi.

- Grâce à cette formation, les élèves sont équipés pour pouvoir s'engager et convaincre l'administration, les enseignants, les autres élèves de leur école et les membres de leur communauté d'agir pour l'amélioration de la situation sociale et scolaire des filles dans leur scolarité.
- Dans certains établissements, les clubs TUSEME peuvent aussi prendre la forme de groupes d'étude.

Résultats

- Plus de 80 000 filles dans 21 pays différents ont bénéficié du programme TUSEME depuis 1996.
- 51 061 filles de 9 pays africains ont bénéficié du modèle d'autonomisation des jeunes proposé par TUSEME FAWE, ce qui les a équipées pour lutter contre les stéréotypes, la discrimination et les préjugés sexistes.¹⁷
- Grâce à ce programme, il y a eu une amélioration directe de l'estime de soi et du leadership des filles, et de leurs compétences sociales et pratiques.¹⁸
- En 2007, 416 enseignants au total avaient été formés¹⁹, et les attitudes envers les droits des filles à l'école se sont améliorées et ont conduit à une réduction considérable du harcèlement sexuel.²⁰
- Ne serait-ce qu'au Rwanda, il y avait en 2012 des clubs TUSEME qui fonctionnaient sur 54 établissements, et qui comptaient 3 657 membres. Parmi eux, on comptait 50,3 % de filles et 49,7 % de garçons.²¹
- Grâce à ce projet, les garçons ont adopté des attitudes moins sexistes envers la scolarité des filles et ont abandonné les attitudes et les pratiques discriminatoires du point de vue du genre.²²
- Le ministère de l'Éducation et de la Culture de Tanzanie a officiellement adopté le modèle du programme en 1999 afin de banaliser TUSEME dans les 1890 écoles secondaires du pays. De plus, le projet d'aide du centre éducatif du Kenya a lui aussi incorporé le programme dans ses écoles.²³
- Dans certaines écoles, la mise en place et le soutien de groupes d'étude ont aidé à améliorer les performances scolaires des élèves de TUSEME.

- Parmi d'autres résultats, il y avait la relation plus riche entre chefs d'établissement, enseignants et élèves, une meilleure gestion de la maturation sexuelle et une amélioration de l'attitude des professeurs envers les filles.²⁴
- Depuis son lancement, le modèle TUSEME a été reproduit à travers le continent africain dans des pays tels que le Burkina Faso, le Tchad, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée, le Kenya, le Mali, la Namibie, le Rwanda, le Sénégal, la Tanzanie, la Zambie et le Zimbabwe.
- Il est important de noter que la mise en œuvre du modèle TUSEME s'est avérée une stratégie efficace pour développer la confiance en soi, l'assurance et l'estime de soi chez les filles. De plus, il y a eu une nette amélioration au niveau de la capacité des filles à analyser les situations, à prendre les bonnes décisions, et remettre en question les systèmes, décisions et situations qui ont un effet négatif sur leur bien-être.

Bonne pratique et enseignements

Selon le FAWE Rwanda, voici quelques uns des enseignements retirés du procédé TUSEME :

- Il faut mettre en place des stratégies pour empêcher que le personnel enseignant ne change trop souvent à l'issue de la formation TUSEME.
- Le manque de soutien ou de compréhension de la part de certains chefs d'établissement a eu pour effet un moindre soutien de la part de certaines écoles.
- Un plus grand nombre de newsletters est nécessaire pour toucher suffisamment d'enfants et d'enseignants.

Recommandations pour l'avenir

- Le FAWE Rwanda a appelé à un renforcement de la capacité pour les chefs d'établissement ainsi que les nouveaux enseignants pour les clubs TUSEME afin d'obtenir un maximum d'impact et de soutien de la part des écoles.²⁵
- Une communication plus importante autour des modèles de meilleures pratiques pour que les nouveaux clubs puissent tirer les enseignements des clubs plus établis.²⁶
- Davantage de visites de contrôle des clubs TUSEME.²⁷
- Davantage de travail de sensibilisation sur le terrain pour stimuler l'implication et le soutien de la communauté.²⁸

Références

Chapitre 1

SECTION 1

Chapitre 1

- 1 Institut de statistique de l'UNESCO (UIS). « Fiche d'information, Jeunes adolescentes : vue d'ensemble de la participation au premier cycle du secondaire. » Institut de statistique de l'UNESCO, No.11 (Avril 2011). Source : UNESCO-Institut de statistique (2010b) et le centre de données de l'ISU, paru en janvier 2011.
- 2 Plan. « Paying the price: The economic cost of failing to educate girls ». Working : Plan, 2008. Renvoyant aux données économiques et de recherche de la Banque mondiale et aux statistiques sur l'éducation de l'UNESCO.
- 3 BBC News. « Indian baby picked as world's "seven billionth" person » BBC News Online, 31 octobre 2011. <http://www.bbc.co.uk/news/world-south-asia-15517259> (consulté le : 25 janvier 2012).
- 4 Coleman, Jasmine. « World's "seven billionth baby" is born ». The Guardian Online, 31 octobre 2011. <http://www.guardian.co.uk/world/2011/oct/31/seven-billionth-baby-born-philippines> (consulté le : 12 décembre 2011).
- 5 UNDAES, Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, Division de la population. Section des estimations et projections démographiques. « World Population Prospects: The 2010 Revision. » UNDAES. <http://esa.un.org/unpd/wpp/> (consulté le : 23 mai 2012).
- 6 Jonathan Franklin. « Chile's Commander Camila, the student who can shut down a city », The Guardian Online, 24 août 2011. <http://www.guardian.co.uk/world/2011/aug/24/chile-student-leader-camila-vallejo> (consulté le : 23 mai 2012).
- 7 Prix Nobel de la Paix 2011. « Tawakkol Karman – Biographical ». http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2011/karman.html (consulté le : 23 mai 2012).
- 8 Pells, Kिरrily et Helen Murray. « "If the conditions in the household are difficult, it is difficult to study": le rôle de l'école et du travail dans la vie des enfants d'Éthiopie et d'Inde ». Article de fonds inédit destiné à « Young Lives » écrit pour Plan International. Oxford : Young Lives, 2012.
- 9 UNFPA. « Giving Girls Today and Tomorrow: Breaking the Cycle of Adolescent Pregnancy. » UNFPA, 2007.
- 10 Lucas, Natalie. « Girls' retention and performance in primary and secondary education. Makers and breakers: A research project to investigate the dynamic of factors influencing school retention and performance of girls in Africa » Plan, 2012 (Inédit).
- 11 Lucas, Natalie. « Girls' retention and performance in primary and secondary education. Makers and breakers: A research project to investigate the dynamic of factors influencing school retention and performance of girls in Africa ». Plan, 2012 (Inédit).
- 12 Plan Zimbabwe. « Girls' Situation Assessment Report ». Document interne. 2011.
- 13 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012. Les neuf pays sont le Cambodge, le Salvador, le Kenya, le Malawi, le Mali, le Rwanda, la Sierra Leone, le Pakistan et le Zimbabwe.
- 14 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 15 Recherche de Plan International conduite pour le rapport « Parce que je suis une fille » de 2012. Faith bénéficie d'un parrainage pour l'aider à retourner à l'école au Zimbabwe dans le cadre du programme « Building Skills for Life for Adolescent Girls » financé par le DFID PPA qui opère dans neuf pays différents.
- 16 HURIGHTS OSAKA. « Raden Ajeng Kartini: Indonesia's Feminist Educator. » Asia Pacific Human Rights Center. FOCUS 56 (Juin 2009). <http://www.hurights.or.jp/archives/focus/section2/2009/06/raden-ajeng-kartini-indonesias-feminist-educator.html> (consulté le : 23 mai 2012).
- 17 South African History Online. « Charlotte (née Manye) Maxeke. » <http://www.sahistory.org.za/people/charlotte-n%C3%A9e-manye-maxeke> (consulté le : 23 mai 2012).
- 18 Boddy-Evans, Alistair. « Olive Emilie Albertina Schreiner: The first South African novelist of consequence. » About.com. <http://africanhistory.about.com/od/artistsandwriters/a/OliveSchreiner.htm> (consulté le : 23 mai 2012).
- 19 UNESCO, Institut de statistique 2011. « EFA Global Monitoring Report Statistical Tables. » <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/statistical-tables/> (consulté le : 23 mai 2012).
- 20 Lucas, Natalie. « Girls' retention and performance in primary and secondary education. Makers and breakers: A research project to investigate the dynamic of factors influencing school retention and performance of girls in Africa ». Plan, 2012 (Inédit).
- 21 Unterhalter, E. et J. Heslop. « Transforming education for girls in Nigeria and Tanzania. A cross-country analysis of baseline research. » Johannesburg: ActionAid, 2011; Unterhalter, E. « Connecting the private and the public: Pregnancy, exclusion and the expansion of schooling in Africa. » Gender and Education, (À paraître, 2012).
- 22 Suleman Sumra et Rakesh Rajani. « Secondary Education in Tanzania: Key Policy Challenges. » HakiElimu, 2006.
- 23 DFID (Département britannique du développement international). « MGD Countdown 2011: Celebrating successes and innovations. » DFID, September 19, 2011. <http://www.dfid.gov.uk/Stories/Case-Studies/2011/MDG2---Universals-primary-education-in-Zambia/> (consulté le : 23 mai 2012).
- 24 UNGEI. « Nigeria: Newline Promoting girls' education: The experience of Nigeria. » http://www.ungei.org/news/nigeria_1809.html (consulté le : 23 mai 2012).
- 25 Plan. « Parce que je suis une fille ». Working : Plan International, 2009.
- 26 UNICEF. « La situation des enfants dans le monde. » New York : UNICEF, 2011.
- 27 UNICEF. « La situation des enfants dans le monde. » New York : UNICEF, 2011.
- 28 Institut de statistique de l'UNESCO (UIS). « Fiche d'information, Jeunes adolescentes : vue d'ensemble de la participation au premier cycle du secondaire. » Institut de statistique de l'UNESCO, No.11 (Avril 2011). Source : Institut de statistique de l'UNESCO (2010b) et Centre de données en ligne de l'institut de statistique de l'UNESCO, paru en janvier 2011.
- 29 Institut de statistique de l'UNESCO (UIS). « Fiche d'information, Jeunes adolescentes : vue d'ensemble de la participation au premier cycle du secondaire. » Institut de statistique de l'UNESCO, No.11 (Avril 2011). Source : Institut de statistique de l'UNESCO (2010b) et Centre de données en ligne de l'institut de statistique de l'UNESCO, paru en janvier 2011.
- 30 Population Council. « Supporting Married Girls: Calling Attention To A Neglected Group. Transitions to Adulthood, Population Brief 3. » New York : Population Council, 2007.
- 31 UNFPA. « State of World Population 2005. » New York : UNFPA, 2005.
- 32 Équipe spéciale inter institutionnelle en faveur des adolescentes (UN IATF). « Fiche d'information. UNICEF, 2009 ». http://www.unicef.org/adolescence/files/Fact_Sheet_Final.pdf (dernière consultation : 23 mai 2012).
- 33 Melchiorre, Angela et Ed Atkins. « At what age are schoolchildren employed, married and taken to court? Trends over time. » Right to Education Project (Le droit à l'éducation), 2011.
- 34 Melchiorre, Angela et Ed Atkins. « At what age are schoolchildren employed, married and taken to court? Trends over time. » Right to Education Project, 2011.
- 35 UNFPA. « Child Marriage Fact Sheet, State of the World Population 2005. » http://www.unfpa.org/swp/2005/presskit/factsheets/facts_child_marriage.htm (consulté le : 23 mai 2012).

- 36 Interact Pakistan. « Interact and Plan Pakistan ASRH Assessment. » Document en ligne. Octobre 2010.
- 37 Institut de statistique de l'UNESCO (UIS). « Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics From Around the World. » Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2010.
- 38 Institute of Development Studies (Institut d'études sur le développement). « China: The rural-urban divide. » <http://www.ids.ac.uk/news/china-the-rural-urban-divide> (consulté le : 23 mai 2012).
- 39 Lopez, Nestor. « Urban Rural disparities in Latin America: their implication for education access. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? » Buenos Aires : IIEP, 2007.
- 40 Banque mondiale. « Global Economic Prospects 2012a: Uncertainties and Vulnerabilities. » Washington D.C.: Banque mondiale, 2012; FMI. « World Economic Outlook: Slowing Growth, Risking Risks ». USA : FMI, Septembre 2011.
- 41 Floro, Maria S. et Mieke Meurs. Global Dialogue on Globalization Occasional Papers (Article occasionnel de la série « Dialogues internationaux sur la mondialisation »): « Global Trends in Women's Access to "Decent Work" ». Genève : Friedrich-Ebert-Stiftung, No. 43, mai 2009.
- 42 Kabeer, N. « Can the MDGs provide a pathway to social justice? The challenges of intersecting inequalities. » Brighton : IDS, 2010; Cornwall, A., E. Harrison, and A. Whitehead, « Feminisms in Development: Contradictions, Contestations and Challenges. » Londres : Zed Books, 2007; Unterhalter, E., et V. Carpentier (Éds.) « Whose interests are we serving? Global inequalities and higher education » Basingstoke : Palgrave, 2010.
- 43 Kakuru Muhwezi, Doris. « Gender sensitive educational policy and practice: a Uganda case study: Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4 Gender and Education for All: The Leap to Equality. » Kampala, 2003; A., Verger, Hulya Kosar Altinyelken et Mario Novelli (Éds.), « Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies. » Londres : Continuum, à paraître en 2012; Vavrus, Frances et Lesley Bartlett. « Critical Approaches to Comparative Education: Vertical Case Studies from Africa, Europe, The Middle East, and the Americas. » New York : Palgrave, 2009; Unterhalter, E. et A. North, A. « Responding to the gender and education Millennium Development Goals in South Africa and Kenya: reflections on education rights, gender equality, capabilities and global justice. » Compare: A Journal of Comparative and International Education 41, No. 4, (Juin, 2011), <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2011.581516> (consulté le : 23 mai 2012).
- 44 Grown, Caren, Geeta Rao Gupta, Aslihan Kes, Millennium Project de l'ONU. « Taking Action: Achieving gender equality and empowering women ». Londres : Earthscan, 2005.
- 45 Grown, Caren, Chandrika Bahadur, Jessie Handbury, et Diane Elson. « The Financial Requirements of Achieving Gender Equality and Women's Empowerment » In : Buvinic, Maira, Andrew R. Morrison, A. Waafas Ofosu-Amaah and Mirja Sjöblom (Éds.) « Equality for Women Where Do We Stand on Millennium Development Goal 3? » Washington : Banque mondiale, 2008.
- 46 Summers, Lawrence, H. « Investing in All the People: Educating Women in Developing Countries. » Washington : Institut pour le développement économique de la Banque mondiale, 1992.
- 47 Halweil, Brian, Lisa Mastny, Erik Assadourian, Christopher Flavin, Hilary French, Gary Gardner, Danielle Nierenberg, Sandra Postel, Michael Renner, Radhika Sarin, Janet Sawin, Amy Vickers. « State of the World 2004: A Worldwatch Institute Report on Progress Toward a Sustainable Society. » Washington : Institut Worldwatch, 2004.
- 48 Institut international de recherche pour la paix de Stockholm. « Background paper on SIPRI military expenditure data, 2010. » Source : Institut international de recherche pour la paix de Stockholm. « SIPRI Yearbook 2011: Armaments, Disarmament and International Security. » Oxford University Press, Juillet 2011.
- 49 UNDAES. « Rapport sur les objectifs du millénaire pour le développement 2011 ». New York : Nations unies, 2011.
- 50 Melamed, C. et A. Sumner. « A post 2015 global development agreement: Why? What? Who? » Article présenté à l'occasion du "ODI/UNDP Cairo workshop on a post-2015 Global Development Agreement" (atelier de réflexion sur le développement mondial post-2015), Le Caire, 26-27 Octobre, 2011; Waage, J., R. Banerji, O. Campbell, E. Chirwa, G. Collender, V. Dieltiens, A. Dorward, P. Godfrey-Faussett, P. Hanvoravongchai, G. Kingdon, A. Little, A. Mills, K. Mulholland, A. Mwinga, A. North, W. Patcharanarumol, C. Poulton, W. Tangcharoensathien, et E. Unterhalter. « The Millennium Development Goals: a cross sectoral analysis and principles for goal setting post 2015. » The Lancet, 376, No. 9745 (18 septembre 2010), [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(10\)61196-8/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(10)61196-8/fulltext)
- 51 Filmer, Deon, Amer Hasan et Lant Pritchett. « A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education. » Center for Global Development, document de travail No. 97, 2006.
- 52 Barrett, A. M. « A Millennium Learning Goal for education post-2015: A question of outcomes or processes. » Comparative Education 47, No. 1 (février 2011), <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050068.2011.541682>
- 53 Harlen, Wynne, et Ruth Deakin Crick. « A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning. » Londres : Institut de l'éducation, 2002; Allidou, Hassana et Birgit Brock-Utne. « Experience I - Teaching Practices – Teaching in a Familiar Language » In : Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, H. Ekkehard Wolff. « Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa. » Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. ADEA 2006 Biennial Meeting: Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006.
- 54 Centre pour l'éducation universelle de Brookings. « A Global Compact on Learning: Taking On Education in Developing Countries. » Washington : Brookings, 2011.
- 55 The Guardian. « Amartya Sen: The Importance of basic education Full text of Amartya Sen's speech to the Commonwealth education conference, Edinburgh. » The Guardian Online, 28 octobre 2003. <http://www.guardian.co.uk/education/2003/oct/28/schools.uk4> (consulté le : 25 mai 2012).
- 56 Unterhalter, E. « Gender, schooling and global social justice. » Londres : Taylor Francis Routledge, 2007.
- 57 Subrahmanian, Ramya. « Gender equality in education: Definitions and measurements. » International Journal of Educational Development 25, (2005) http://pearsonfoundation-irc.org/genderandeducation/PDF/1.2_Gender_equality_educat.pdf
- 58 Unterhalter, Elaine. « Mobilization, Meanings and Measures: Reflections on girls' education. » Development 48 (2005).
- 59 Plan International. « Because I am a girl Global Campaign: Business Case Summary. » Document interne. Juin 2011.

Chapitre 2

- 1 Pells, Kirrily et Helen Murray. « "If the conditions in the household are difficult, it is difficult to study": the role of school and work in the lives of children in Ethiopia and India. » Document de travail inédit de Young Lives écrit pour Plan International. Oxford : Young Lives, 2012.
- 2 Levine, Ruth, Cynthia Lloyd, Margaret Greene et Caren Grown. « Girls Count: A Global Investment and Action

- Agenda ». Centre for Global Development, 2008. Citation : Lloyd, Cynthia B. (Éd.) « Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries ». Washington : National Academies Press, 2005
- 3 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 4 UNGEI. « Global Education Digest ». Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2011.
- 5 Lloyd, Cynthia B. (Éd.) « Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries ». Washington : National Academies Press, 2005.
- 6 Lloyd, Cynthia B. (Éd.) « Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries ». Washington : National Academies Press, 2005.
- 7 UNGEI. « Global Education Digest ». Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2011.
- 8 UNGEI. « Global Education Digest ». Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2011.
- 9 UNESCO. « Education For All Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. » Paris : UNESCO, 2011.
- 10 Levine, Ruth, Cynthia Lloyd, Margaret Greene, et Caren Grown. « Girls Count: A Global Investment and Action Agenda. » Washington, DC : Centre for Global Development, 2008.
- 11 Institut de statistique de l'UNESCO (UIS). « Fiche d'information, Jeunes adolescentes : vue d'ensemble de la participation au premier cycle du secondaire. » Institut de statistique de l'UNESCO, No.11 (Avril 2011). Source : Institut de statistique de l'UNESCO (2010b) et centre de données de l'ISU, paru en janvier 2011.
- 12 Herz, Barbara et Gene B. Sperling. « What Works in Girls' Education Evidence and Policies from the Developing World. » New York : Council on Foreign Relations, Inc., 2004.
- 13 Pells, Kirrily et Helen Murray. « "If the conditions in the household are difficult, it is difficult to study": the role of school and work in the lives of children in Ethiopia and India. » Document de travail inédit de Young Lives écrit pour Plan International. Oxford : Young Lives, 2012.
- 14 Plan International. « Choix réels, vies réelles. » In : Plan International, rapport « Parce que je suis une fille ». 2007-2011.
- 15 Cynthia B Lloyd, pour le rapport « Parce que je suis une fille » de Plan 2012.
- 16 Institut de statistique de l'UNESCO (UIS). « Fiche d'information, Jeunes adolescentes : vue d'ensemble de la participation au premier cycle du secondaire. » Institut de statistique de l'UNESCO, No.11 (Avril 2011). Source : Institut de statistique de l'UNESCO (2010b) et centre de données de l'ISU, paru en janvier 2011.
- 17 UNESCO. « Education For All Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. » Paris : UNESCO, 2011.
- 18 UNICEF. « Progress for Children: Achieving the MDGs with Equity. » New York : UNICEF, 2010.
- 19 Lake, Anthony. « UNGEI Global Conference on Girls: Opening Ceremony Remarks Speech. » Dakar, Senegal: UNICEF, 17 mai 2010. http://www.unicef.org/media/media_53665.html (consulté le : 23 mai 2012).
- 20 Plan International. « Parce que je suis une fille : La situation des filles dans le monde 2009, Les filles dans l'économie mondiale : l'heure des comptes ». Plan International, 2009.
- 21 Plan International. « Because I am a girl: Elizabeth in her own words. » Mars 2012. <http://bcmagirl.tumblr.com/> (consulté le : 12 avril 2012).
- 22 Turquet, Laura. « Progress of the World's Women In Pursuit of Justice. » New York : ONU Femmes, 2011.
- 23 Turquet, Laura. « Progress of the World's Women In Pursuit of Justice. » New York : ONU Femmes, 2011. Source : Seek et Azcona. Basé sur des calculs Harttgen et Klasen commandités par l'ONU Femmes. 2010.
- 24 UNESCO. « Education For All Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized. » Oxford : Oxford University Press, 2010.
- 25 Ames, Patricia et Vanessa Rojas. « Change and Opportunity: The Transition from Primary to Secondary School in Rural and Urban Peru. » Londres : Young Lives, 2010.
- 26 UNESCO. « Education For All Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized. » Oxford : Oxford University Press, 2010.
- 27 Plan International and Child Fund Laos. « Social and Cultural Barriers to Rural Adolescent Ethnic Community Girls Accessing Lower Secondary Schools in Northern Laos. » Document interne. Novembre 2011.
- 28 Plan International et Child Fund Laos. « Social and Cultural Barriers to Rural Adolescent Ethnic Community Girls Accessing Lower Secondary Schools in Northern Laos. » Document interne. Novembre 2011.
- 29 Plan International et Child Fund Laos. « Social and Cultural Barriers to Rural Adolescent Ethnic Community Girls Accessing Lower Secondary Schools in Northern Laos. » Document interne. Novembre 2011.
- 30 UNESCO. « Education For All Global Monitoring Report: Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. » Paris : UNESCO Publishing, 2006.
- 31 Banjeree, Abhijit V. et Esther Duflo. « Why Aren't Children Learning? » Development Outreach, 2011.
- 32 Lewin, Keith. « Planning for Access, Quality and Equity in Bangladesh Education. » Citation: « Education in Bangladesh: Overcoming Hurdles to Equity with Quality. » (Éd.) Manzoor Ahmed. BRAC University Press, 2011.
- 33 Jennings, Mary. « Social Assessment for the Education Sector, Ethiopia, 2011 ». Londres : DFID, 2011.
- 34 Jennings, Mary. « Social Assessment for the Education Sector, Ethiopia, 2011 ». Londres : DFID, 2011.
- 35 Tech Week Europe. « Mobile Software Used to Monitor Education in Ghana. » <http://www.eweekurope.co.uk/news/camfed-uses-mobile-software-to-monitor-resources-in-ghana-41525> (consulté le : 23 mai 2012).
- 36 UNESCO Institute for Statistics. « Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World. » Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2010.
- 37 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 38 Hungi, N. « Characteristics of Grade 6 Pupils, their Homes and Learning Environments. » SACMEQ, 2011.
- 39 Brophy, J. « Grade Repetition. » Educational Policy Series 6, IIEP. Paris : UNESCO International Academy of Education, 2006; Hungi, N. et Thuku, F.W. « Differences in Pupil Achievement in Kenya: Implications for Policy and Practice. » International Journal of Educational Development 30, No. 1 (2010a): 33-43.
- 40 Plan Cambodge. Recherche sur l'école conduite pour le rapport 2012 de « Parce que je suis une fille ».
- 41 UNESCO. « Tanzania: Education Sector Analysis. » Dar es Salam : UNESCO (date non indiquée).
- 42 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 43 Charley Nussey et Elaine Unterhalter de l'Institut de l'éducation, Université de Londres.
- 44 UNICEF. « Basic Education and Gender Equality The Big Picture. » 12 octobre 2010. http://www.unicef.org/education/index_bigpicture.html (consulté le : 24 mai 2012).
- 45 Getachew, Indrias. « Alternative Basic Education. » UNICEF, 19 juin 2006. http://www.unicef.org/education/ethiopia_34602.html (consulté le : 22 mai 2012).

Section 1 : Chapitre 2

- 46 Macpherson, Ian. « Country Profile Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: Will We Make It? Tanzania Non Formal Education. » UNESCO, 2007 ; Massawe, John, Beniel Seka, Catherine Baynit, et Jeanmina Mtitu. « Report of the Evaluation of COBET Materials and Learners Achievement in Masasi and Kisarawe COBET Centres. » Dar es Salam : Tanzania Institute of Education, 2000.
- 47 UNESCO. « Education For All Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. » Paris : UNESCO, 2011.
- 48 UNESCO. « BRAC Education Programme. » 14 décembre 2009. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=28> (consulté le : 23 mai 2012).
- 49 UNESCO. « BRAC Education Programme. » 14 décembre 2009. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=28> (consulté le : 23 mai 2012).
- 50 UNESCO. « BRAC Education Programme. » 14 décembre 2009. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=28> (consulté le : 23 mai 2012).
- 51 Banque mondiale. « User Fees in Primary Education. » Washington : Banque mondiale, 2004.
- 52 Ministère de l'éducation de Zambie. « Strategic Plan: 2003-2007. » Lusaka : Ministry of Education, 2003.
- 53 Friedman, Willa, and Michael Kremer, Edward Miguel, and Rebecca Thornton. « Education as Liberation? Working Paper. » Cambridge : National Bureau of Economic Research, 2011.
- 54 Pells, Kirrily et Helen Murray. « "If the conditions in the household are difficult, it is difficult to study": the role of school and work in the lives of children in Ethiopia and India. » Document de travail inédit de Young Lives écrit pour Plan International. Oxford : Young Lives, 2012.
- 55 Lucas, Natalie. « Girls' retention and performance in primary and secondary education. Makers and breakers: A research project to investigate the dynamic of factors influencing school retention and performance of girls in Africa. » Plan, 2012 (inédit).
- 56 Lucas, Natalie. « Girls' retention and performance in primary and secondary education. Makers and breakers: A research project to investigate the dynamic of factors influencing school retention and performance of girls in Africa ». Plan, 2012 (inédit).
- 57 Banque mondiale. « Cambodia: Halving Poverty by 2015? Poverty Assessment 2006. » Washington, DC, Banque mondiale. Citation : UNESCO « EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized. » Oxford University Press, 2010.
- 58 Banque mondiale, 2006a et Tsujita, 2009 tiré de : UNESCO. « EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized ». UNESCO, 2010.
- 59 Roshan Chitrakar. « Overcoming Barriers to Girls' Education in South Asia: Deepening the Analysis ». Katmandou : UNICEF ROSA, 2009. Source: Karlsson, P. and Mansory, A. « An Afghan Dilemma: Education, Gender and Globalisation in an Islamic Context. » Stockholm : Institute of International Education, 2007.
- 60 Khadijah Fancy. « Interview with Khondoker Shakhawat Ali at Power and Participation Research Centre in Bangladesh. » 6 juillet 2011.
- 61 USAID. « Financial Issues. » Equip. <http://www.equip123.net/webarticles/anmviewer.asp?a=566> (consulté le : 24 mai 2012).
- 62 Plan International. « Parce que je suis une fille : La situation des filles dans le monde 2009, Les filles dans l'économie mondiale : l'heure des comptes. » Plan International, 2009.
- 63 Glick, Peter. « Policy Impacts on Schooling Gender Gaps in Developing Countries: The Evidence and a Framework for Interpretation. » Ithaca : Cornell University, 2008.
- 64 Plan Afrique de l'Ouest. « State of Girls' Education in Africa: Achievements Since 2000, Challenges and Prospects for the Future. » Document présenté lors de la réunion pre-COMEDAF V de la Société civile à Abuja, Nigéria, les 20-21 avril 2012.

- 65 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 66 Aikman, S. et E. Unterhalter, Éd.s. « Practising Gender Equality in Education. » Oxford : Oxfam GB, 2007.
- 67 ONU Femmes. « CSW56 Facts and Figures on Rural Women. » 2011. <http://www.unwomen.org/how-we-work/csw/csw-56/facts-and-figures/> (consulté le : 24 mai 2012).
- 68 Zaidi, Batool, Zeba Sathar, Minhaj ul Haque et Fareeha Zafar. « The Power of Girls Schooling for Young Women's Empowerment and Reproductive Health. » Population Council, 2012.
- 69 Camfed. « What we do: Elementary School, High School and Higher Education. » http://uk.camfed.org/site/PageServer?pagename=what_education (consulté le : 24 mai 2012).
- 70 Rodriguez-Ferrand, Graciela. « Children's Rights: Argentina. » Law Library of Congress, août 2007. <http://www.loc.gov/law/help/child-rights/argentina.php#t22>. (consulté le : 22 mai 2012).
- 71 « Equal Opportunities Commission v. Director of Education, No. 1555 of 2000. » ESCR-Net. http://www.escr-net.org/caselaw/caselaw_show.htm?doc_id=1053079& (consulté le : 22 mai 2012).
- 72 CEDAW. « Consideration of Reports Submitted by States Parties Under Article 18 of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women. » United Nations. March 2004. http://www.bayefsky.com/reports/togo_cedaw_c_tgo_1_5_2004.pdf (consulté le : 24 mai 2012).
- 73 Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. « Togo: Child Rights References in the Universal Periodic Review. » août 2011. <http://www.crin.org/resources/infodetail.asp?ID=27631> (consulté le : 24 mai 2012).
- 74 United Nations Population Information Network. « A/CONF.171/13: Report of the ICPD (94/10/18). » 1994. <http://www.un.org/popin/icpd/conference/offeng/poa.html> (consulté le : 24 mai 2012).
- 75 Haut commissariat des Nations unies au Droits de l'homme. « Convention on the Rights of the Child, Adopted and Opened for Signature, Ratification and Accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989 Entry Into Forces 2 September 1990, In Accordance with Article 49. » <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> (consulté le : 24 mai 2012).
- 76 « OAU Doc. CAB/LEG/24.9/49 (1990) (en vigueur depuis nov. 1999). » University of Minnesota Human Rights Library. <http://www1.umn.edu/humanrts/africa/afchild.htm> (consulté le : 25 mai 2012); « OAU Doc. CAB/LEG/24.9/49 (1990) (en vigueur depuis nov. 1999). »
- 77 Duncan Wilson. « Human Rights: Promoting Gender Equality In and Through Education. » UNESCO, 2003. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146974e.pdf> (consulté le : 24 mai 2012)
- 78 Nations unies en Tanzanie. « Prevent adolescent pregnancies and keep girls in school! » Dar es Salam: Nations Unies, 2010.
- 79 IPS News. « Pregnant Teens Forced Out of School. » <http://ipsnews.net/news.asp?idnews=50623> (consulté le : 25 mai 2012).
- 80 UNICEF. « Statistiques du Cameroun. » http://www.unicef.org/infobycountry/cameroon_statistics.html (consulté le : 25 mai 2012).
- 81 Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). « Étude sur le modelage des seins au Cameroun (Study of breast modelling in Cameroon) ». GTZ. 2006 <http://www.gtz.de/de/dokumente/en-fgm-countries-cameroon.pdf> (consulté le : 24 mai 2012).
- 82 Haut commissariat des Nations unies au Droits de l'homme. « Comité des droits économiques, sociaux et culturels. » 2011. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/cescr47.htm> (consulté le : 24 mai 2012).

Section 1 : Chapitre 2

- 83 Duncan Wilson. « Human Rights: Promoting Gender Equality In and Through Education. » UNESCO, 2003. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146974e.pdf> (consulté le : 24 mai 2012).
- 84 Children Under the Auspices of GNRC Peace Clubs in Dar Es Salaam. « The Bill to Enact the Law of the Child Act. » 2009. <http://www.mcdgc.go.tz/data/positionpapergnrc.pdf> (consulté le : 24 mai 2012).
- 85 Programme alimentaire mondial. « Feed Minds, Change Lives: School Feeding, the Millennium Development Goals and Girls' Empowerment. » Rome : World Food Programme, 2010.
- 86 Programme alimentaire mondial. « Feed Minds, Change Lives: School Feeding, the Millennium Development Goals and Girls' Empowerment. » Rome : World Food Programme, 2010.
- 87 UNICEF. « Progrès pour les enfants : un bilan sur les adolescents. » New York : UNICEF, 2012.
- 88 Pande, Rohini, Kathleen Kurz, Sunayana Walia, Kerry MacQuarrie, et Saranga Jain. « Improving the Reproductive Health of Married and Unmarried Youth in India. » Washington : International Center for Research on Women, 2006.
- 89 Programme alimentaire mondial. « School Feeding Works for Girls' Education. » Rome : WFP, 2004.
- 90 Lambers, William. « School Meals in Ghana: An Interview with Ismail Omer of the United Nations World Food Programme. » mai, 2009.
- 91 Plan International. « Choix réels, vies réelles. » In : Rapport « Parce que je suis une fille », Plan International. 2007-2011.
- 92 Hungi, N. « Characteristics of Grade 6 Pupils, their Homes and Learning Environments. » SACMEQ, 2011.
- 93 UNAIDS. « 2004 Reports On the Global AIDS. » Genève : UNAIDS, 2004.
- 94 Plan International. « Parce que je suis une fille: La situation des filles dans le monde 2009, Les filles dans l'économie mondiale : l'heure des comptes. » Plan International, 2009.
- 95 Commission économique pour l'Afrique. « The Impacts of HIV/AIDS on Families and Communities in Africa. » Addis Abeba: Economic Commission for Africa, (date non indiquée).
- 96 Hunt, Frances. « Dropping Out From School: A Cross Country Review of Literature. » Create Pathways to Access University of Sussex, 2008.
- 97 Plan International. Résultats d'une recherche conduite pour le rapport 2012 de « Parce que je suis une fille ».
- 98 Hazarika, G. et A.S Bedi. « Schooling Costs and Child Work in Rural Pakistan. » The Journal of Development Studies 9, No. 5. 2003. 29-64.
- 99 Hungi, N. « Characteristics of Grade 6 Pupils, their Homes and Learning Environments. » SACMEQ, 2011.
- 100 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 101 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 102 Assaad, Ragui, Deborah Levison et Nadia Zibani. « The Effect of Domestic Work on Girls' Schooling: Evidence from Egypt. » Feminist Economics 16, No. 1 (2010): 79-128.
- 103 Unterhalter, Elaine, Veerle Dieltiens, Jenni Karlsson, Jane Onsongo, Amy North, Herbert Makinda, et Chris Yates. « Gender, Education and Global Poverty Reduction Initiatives: Report Comparative Case Studies in Kenya, South Africa and Selected Global Organisations. » Londres : Institute of Education, 2012.
- 104 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 105 Organisation mondiale de la santé. « World Report on

- Violence and Health. » Genève : WHO. 2002. [violence/world-report/en/full_en.pdf](http://www.who.int/violenceand_hul/en/full_en.pdf)
- 106 Plan International. « Apprendre sans peur : la campagne mondiale pour en finir avec la violence à l'école. » Woking : Plan International, 2008.
- 107 Global Advocacy Team. « Plan's Learn Without Fear campaign: Third Progress Report. » Woking : Plan, 2012.
- 108 Plan International. « Apprendre sans peur: la campagne mondiale pour en finir avec la violence à l'école. » Woking : Plan International, 2008.
- 109 Global Advocacy Team. « Plan's Learn Without Fear campaign: Third Progress Report. » Woking : Plan, 2012.
- 110 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 111 Plan International et Child Fund Laos. « Social and Cultural Barriers to Rural Adolescent Ethnic Community Girls Accessing Lower Secondary Schools in Northern Laos. » Document interne. Novembre 2011.
- 112 UNICEF. « Manuel "écoles amies de enfants". » New York : UNICEF, 2009.
- 113 Camfed. « Impact Report 2010 A Power-Sharing Model for Systemic Change. » 2010. http://uk.camfed.org/documents/Camfed_Impact_Report.pdf (consulté le : 24 mai 2012).
- 114 Akunga, Alice et Ian Atfield. « Northern Nigeri: Approaches to Enrolling Girls in School and Providing a Meaningful Education to Empower Change. » Engendering Empowerment: Education and Equality. Senegal : UNGEI, 2010.
- 115 Plan Soudan. « Life Through the Eyes of Children and Their Families in Teraitir. » Document interne. 2008.
- 116 Lloyd, Cynthia. « Growing up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries. » Washington : Population Council, 2005.
- 117 Organisation mondiale de la santé. « Making Pregnancy Safer Notes: Adolescent Pregnancy. » Genève : WHO, 2008.
- 118 Organisation mondiale de la santé. « Gender mainstreaming for health managers: a practical approach / Annex 7. handout – Selected issues in conducting gender analysis of maternal health. » http://www.who.int/gender/mainstreaming/Module_2_Handout_Gender_and_Maternal_Health.pdf (consulté le : 26 mai 2012) Source : World Health Organisation. « Making a difference in countries: strategic approach to improving maternal and newborn survival and health. » Genève : World Health Organisation, 2006; Temin M et R. Levine. « Start with a girl: a new agenda for global health. » Washington : Center for Global Development, 2009.
- 119 Haberland, Nicole, Erica L. Chong, Hillary J. Bracken, et Chris Parker. « Early Marriage and Adolescent Girls: Girls at Risk of Child Marriage and Those Already Married Need Greater Policy and Programmatic Attention. » Youth Lens, Family Health International. Arlington : Youth Net, 2005.
- 120 Pells, Kirrily et Helen Murray. « "If the conditions in the household are difficult, it is difficult to study": the role of school and work in the lives of children in Ethiopia and India. » Document de travail inédit de Young Lives écrit pour Plan International. Oxford : Young Lives, 2012.
- 121 Maizel Maria, Faith Kachala et Brad Kerner. « Reaching Out to Teen Mothers in Malawi. » Save the Children, 2009. Source : Scharff, X. « Primary School is Not Enough: Proposal for Safe and Affordable Secondary School for Girls in Malawi. » Africa Policy Journal, Spring 2007 : Vol. 3, 2007.
- 122 Maizel Maria, Faith Kachala et Brad Kerner. « Reaching Out to Teen Mothers in Malawi. » Save the Children, 2009. Source : African Development Bank. « Appraisal Report: Support to Secondary Education (Education V) Project. » 2006.

Section 1 : Chapitre 2

- 123 Maizel Maria, Faith Kachala et Brad Kerner. « Reaching Out to Teen Mothers in Malawi. » Save the Children, 2009. Source : Chimombo, J.P. et R. Chonzi. « School Dropout and Teenage Pregnancy: Its Causes and Magnitude (Final Report) ». Zomba: Centre for Educational Research and Training, 2000; Chigona, A. et R. Chetty. « Girls' Education in South Africa: Special Consideration to Teen Mothers as Learners. » *Journal of Education for International Development*, 3(1), 2007
- 124 Maizel Maria, Faith Kachala et Brad Kerner. « Reaching Out to Teen Mothers in Malawi. » Save the Children, 2009.
- 125 FAWE. « Keeping Girls in School FAWE Zambia's Campaign for an Enabling Readmission Policy for Adolescent Mothers. » *Zambia (Date non indiquée)*, http://www.fawe.org/Files/fawe_best_practices_-_school_re-entry_for_adolescent_mothers_zambia.pdf (consulté le : 25 mai 2012).
- 126 UNICEF. « South Sudan, 01 December: UNICEF and Partners Use Radio to Call for an End to Violence Against Children. » 2011. http://www.unicef.org/esaro/5440_UNICEF_and_partners_use_radio_to_call_an_end_to_child_violece.html (consulté le : 25 mai 2012).
- 127 Plan Sud-Soudan. Données de la recherche conduite pour le rapporte 2012 de « Parce que je suis une fille ».
- 128 Lewin, Keith M. « Improving Access, Transition and Equity: Creating a Research Agenda. » *CREATE Pathways to Success, Research Monograph No. 1*, Brighton: University of Sussex, juin 2007.
- 129 Vandemoortele Jan et Enrique Delamonica. « Taking the MDGs Beyond 2015: Hasten Slowly. » *IDS Bulletin* 41, No. 1 (2010): 60-69.
- 130 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 131 Pells, Kirrily et Helen Murray. « "If the conditions in the household are difficult, it is difficult to study": the role of school and work in the lives of children in Ethiopia and India. » Document de travail non publié de Young Lives pour Plan International. Oxford : Young Lives, 2012.
- 132 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 133 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 134 Education Sector Support Programme in Nigeria et DFID (ESSPIN). « Islamiyya, Qur'anic and Tsangaya Education (IQTE) Strategy. » Londres: DFID, mai 2011.
- 135 Imam, Ayesha M. « Enhancing DFID's Response to Gender Inequalities in order to Accelerate Progress Towards the Achievement of the MDGs in Northern Nigeria. » Londres: DFID, 2008.
- 136 Education Sector Support Programme in Nigeria et DFID. « ESSPIN Briefing Note: Islamiyya, Qur'anic and Tsangaya Education. » Londres: DFID, 2011.
- 137 Developments in Literacy. www.dil.org (consulté le : 25 mai 2012).
- 138 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 139 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 140 Fiszbein, A., N. Schady, F. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto et E. Skoufias. « Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty. » Washington, DC : Banque mondiale, 2009.
- 141 Gneezy Uri, Stephen Meier et Pedro Rey-Biel. « When and Why Incentives (Don't) Work to Modify Behavior. » *Journal of Economic Perspectives* 25, No.4 (2011): 191-210.
- 142 Center for Universal Education at Brookings. « A Global Compact on Learning: Taking On Education in Developing Countries. » Washington : Brookings, 2011.
- 143 Fiszbein, A., N. Schady, F. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto et E. Skoufias. « Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty. » Washington, DC : Banque mondiale, 2009.
- 144 Behrman, Jere, Susan Parker et Petra Todd. « Do Conditional Cash Transfers for Schooling Generate Lasting Benefits?: A Five-Year Follow up of Progressa Oportunidades. » *Journal of Human Resources, University of Wisconsin Press*, Vol. 46, 1 (2011): 93-122.
- 145 Fiszbein, A., N. Schady, F. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto et E. Skoufias. « Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty. » Washington : Banque mondiale, 2009.
- 146 Fiszbein, A., N. Schady, F. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto et E. Skoufias. « Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty. » Washington : Banque mondiale, 2009.
- 147 de Brauw A, et John Hoddinott. « Must Conditional Cash Transfer Programs Be Conditioned to Be Effective?: The Impact of Conditioning Transfers on School Enrollment in Mexico. » *IFPRI Discussion Paper 757*. International Food Policy Research Institute, 2008; Baird Sarah, Craig McIntosh et Berk Ozler. « The Regressive Demands of Demand-Driven Development. » *Policy Research Working Paper Series 5883*. World Bank, 2011.
- 148 de Brauw A, et John Hoddinott. « Must Conditional Cash Transfer Programs Be Conditioned to Be Effective?: The Impact of Conditioning Transfers on School Enrollment in Mexico. » *IFPRI Discussion Paper 757*. International Food Policy Research Institute, 2008.
- 149 Baird Sarah, Craig McIntosh et Berk Ozler. « The Regressive Demands of Demand-Driven Development. » *Policy Research Working Paper Series 5883*. World Bank, 2011.
- 150 Lloyd, Cynthia B. « New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls: A Girls Count Report On Adolescent Girls. » *Population Council*, 2009; Lloyd, Cynthia, Monica Grant et Amanda Ritchie. « Gender Differences in Time Use Among Adolescents in Developing Countries: Implications of Rising School Enrollment Rates. » *Journal of Research on Adolescence* 18, no. 1 (2008): 99-120. (Lloyd, Grant and Ritchie 2008).
- 151 Chaudhury, Nazmul et Dilip Parajuli. « Conditional Cash Transfers and Female Schooling: The Impact of the Female School Stipend Program on Public School Enrolments in Punjab, Pakistan. » *Policy Research Working Paper Series 4102*. World Bank, 2006.
- 152 Independent Evaluation Group. « Do Conditional Cash Transfers Lead to Medium-Term Impacts? Evidence from a Female School Stipend Program in Pakistan. » Washington : World Bank, 2011.
- 153 Independent Evaluation Group. « Do Conditional Cash Transfers Lead to Medium-Term Impacts? Evidence from a Female School Stipend Program in Pakistan. » Washington : World Bank, 2011.
- 154 Hasan, Amer. « Gender-targeted Conditional Cash Transfers: Enrollment, Spillover Effects and Instructional Quality. » Washington : World Bank, 2010.; Hasan, Amer. « Time Allocation in Rural Households: The Indirect Effects of Conditional Cash Transfer Programs. » Washington : World Bank, 2010.
- 155 Hasan, Amer. « Gender-targeted Conditional Cash Transfers: Enrollment, Spillover Effects and Instructional Quality. » Washington : World Bank, 2010.
- 156 Hasan, Amer. « Time Allocation in Rural Households: The Indirect Effects of Conditional Cash Transfer Programs. » Washington : World Bank, 2010.

Section 1 : Chapitre 2 ; Chapitre 3

- 157 Hasan, Amer. « Gender-targeted Conditional Cash Transfers: Enrollment, Spillover Effects and Instructional Quality. » Washington : World Bank, 2010.
- 158 Loyd, Cynthia, Cem Mete et Monica Grant. « The Implications of Changing Educational Opportunities in Rural Pakistan 1997-2004: School Access, Choice and Quality. » *Economics of Education Review* 28, 1 (2009): 152-160.
- 159 Baird Sarah, Craig McIntosh et Berk Ozler. « The Regressive Demands of Demand-Driven Development. » *Policy Research Working Paper Series 5883*. World Bank, 2011.
- 160 Baird Sarah, Craig McIntosh et Berk Ozler. « The Regressive Demands of Demand-Driven Development. » *Policy Research Working Paper Series 5883*. World Bank, 2011.
- 161 Khandker, S.R., M. Pitt and N. Fuwan. « Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend in Bangladesh. » Washington : World Bank, 2003.
- 162 Asadullah, M.N. et Chaudury. « Holy Alliances: Public Subsidies, Islamic High Schools, and Female Schooling in Bangladesh. » In : Mercy Tembon and Lucia Fort (Éds.) « Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Growth. » Washington : World Bank, 2008.
- 163 Khandker, S.R., M. Pitt et N. Fuwan. « Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend in Bangladesh. » Washington : World Bank, 2003.
- 164 USAID. « Education. » 13 Décembre 2011. http://www.usaid.gov/locations/sub-saharan_africa/sectors/ed/index.html (consulté le : 24 mai 2012).
- 165 Chapman, D.W et S. Mushlin. « Do Girls' Scholarship Programs Work?: Evidence from Two Countries. » *International Journal of Educational Development*, 28.4 (2009): 460-472.
- 166 Kremer Michael, Edward Miguel et Rebecca Thornton. « Incentives to Learn. » *Policy Research Working Paper Series 3546*. World Bank, 2009.
- 167 Friedman, Willa, Edward Miguel, Michael Kremer et Rebecca Thornton. « Education as Liberation. » *Working Paper 16939* National Bureau of Economic Research, 2011.
- 168 Lloyd, Cynthia B. « New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls: A Girls Count Report On Adolescent Girls. » *Population Council*, 2009.
- 169 Fiszbein, A., N. Schady, F. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto et E. Skoufias. « Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty. » Washington : World Bank, 2009.
- Chapitre 3**
- 1 Camfed. « Success Stories. » http://uk.camfed.org/site/PageServer?pagename=what_success (consulté le : 8 avril 2012).
- 2 Center for Universal Education at Brookings. « A Global Compact on Learning: Taking On Education in Developing Countries. » Washington : Brookings, 2011.
- 3 Aikman, Sheila and Unterhalter, Elaine. « Practising Gender Equality in Education. » Oxford: Oxfam GB, 2007.
- 4 Subrahmanian, Ramya. « Gender equality in education: Definitions and measurements. » *International Journal of Educational Development* 25, (2005) http://pearsonfoundation-irc.org/genderandeducation/PDF/1.2_Gender_equality_educat.pdf
- 5 United Nations. « Convention on the Rights of the Child: Committee on the Rights of the Child, Thirty-second session 13-31 January 2003: General Comment No. 3. » United Nations, 2003 [http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2003.3.En?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2003.3.En?OpenDocument) (consulté le : 24 mai 2012).
- 6 Ministerio Salud Pública Ecuador. « Plan Nacional de Prevención de Embarazo en Adolescentes. » Quito : MSP, 2007; Goicolea, Isabel, Marianne Wulff, Miguel S Sebastian et Ann Öhman. « Adolescent pregnancies and girls' sexual and reproductive rights in the Amazon basin of Ecuador: an analysis of providers' and policy makers' discourses. » *BMC International Health and Human Rights*, 10:12, (2010). <http://www.biomedcentral.com/1472-698X/10/12>.
- 7 Kraul, Chris. « Colombia launches large-scale birth control effort. » *Los Angeles Times*, 12 décembre 2010, <http://articles.latimes.com/2010/dec/12/world/la-fg-colombia-birth-control-20101212> (consulté le : 24 mai 2012); Women Deliver. « New Colombian Law Ensures Free Access to Contraceptives. » <http://www.womendeliver.org/updates/entry/new-colombian-law-ensures-free-access-to-contraceptives/> (consulté le : 24 mai 2012).
- 8 UNFPA. « Giving Special Attention to Girls and Adolescents. » <http://www.unfpa.org/gender/girls.htm> (consulté le : 24 mai 2012).
- 9 Haut-Commissariat aux droits de l'homme. « Convention on the Rights of the Child, Article 17. » <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm#art17> (consulté le : 24 mai 2012).
- 10 Haut-Commissariat aux droits de l'homme. « Convention on the Rights of the Child, Article 29. » <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm#art29> (consulté le : 24 mai 2012).
- 11 Banque mondiale. « Education: Improving access and quality of education in Yemen. » <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:22705814~menuPK:141311~pagePK:34370~piPK:34424~theSitePK:4607,00.html> (consulté le : 24 mai 2012).
- 12 Haut-Commissariat aux droits de l'homme. « Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child for the Maldives' Second and Third Reports. » *CRIN*. <http://www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=13630&flag=legal> (consulté le : 24 mai 2012).
- 13 Haut-Commissariat aux droits de l'homme. « Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, New York, 18 décembre 1979. » <http://www2.ohchr.org/english/law/cedaw.htm> (consulté le : 24 mai 2012).
- 14 Lloyd, Cynthia B. « New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls: A Girls Count Report On Adolescent Girls. » *Population Council*, 2009.
- 15 Banque mondiale. « Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education. » Washington, DC: World Bank, 2005.
- 16 Conseil des droits de l'homme de l'ONU. « Statement by Kishore Singh Special Rapporteur on the right to education, 17th session of the Human Rights Council, 31 mai 2011, Geneva. » <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/StatementHRC31mai2011.pdf> (consulté le : 24 mai 2012).
- 17 Forum économique mondial. « Cadre d'action de Dakar, L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. » Paris : UNESCO, 2000.
- 18 Lloyd, C.B., B.S. Mensch, et W.H. Clark. « The Effects of Primary School Quality on School Dropout among Kenyan Girls and Boys. » *Comparative Education Review* 44 No. 2 (mai 2000), <http://www.jstor.org/discover/10.1086/447600uid=3738032&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&id=47699033338167>
- 19 Aikman, Sheila et Unterhalter, Elaine. « Practising Gender Equality in Education. » Oxford: Oxfam GB, 2007.
- 20 Hungi, Njora, Demus Makuwa, Kenneth Ross, Mioko Saito, Stephanie Dolata, Frank van Cappelle, Laura Paviot, Jocelyne Vellien. « SAQMEC III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics. Working Document no.1. » SAQMEC, 2010. http://www.sacmeq.org/downloads/Working%20Papers/07_Multivariate_Final.pdf (consulté le : 25 mai 2012).
- 21 Filipe José Passos, Ana. « A Comparative Analysis Of Teacher Competence and Its Effect On Pupil Performance in Upper Primary Schools in Mozambique and Other SACMEQ Countries. » *PHD: Policy Studies*. Pretoria: University of Pretoria, July 2009; JBTEF and RTI International. « EDDATA II Executive Summary of the Jamaican Snapshot of School Management Effectiveness. » USAID, mai 2008.
- 22 Banque mondiale. « Toolkit on Hygiene Sanitation and Water

- in Schools. » Washington : Banque mondiale, 2005; UNICEF. « Lack of safe water and sanitation in schools jeopardizes quality education: Press Release. » http://www.unicef.org/media/media_24898.html (consulté le : 25 mai 2012).
- 23 Birdthistle I., K. Dickson, M. Freeman, L. Javidi. « What impact does the provision of separate toilets for girls at schools have on their primary and secondary school enrolment, attendance and completion? A systematic review of the evidence. » Londres : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, Université de Londres, 2011.
- 24 Abrahams, N., S. Mathews, et P. Ramela. « Intersections of "sanitation, sexual coercion and girls" safety in schools. » *Tropical Medicine and International Health*, 11 no.5, (2006), <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-3156.2006.01600.x/abstract>; Leach, F, V. Fiscan, E. Kadzamia, E. Lemani, and P. Machakanja. « An investigative study of the abuse of girls in African schools. » *Education Research Report No. 54*, Londres : DFID, 2003.
- 25 Sommer, M. « Where the education system and women's bodies collide: The social and health impact of girls' experiences of menstruation and schooling in Tanzania. » *Journal of Adolescence*, 33, no.4, (2009). <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197109000347>
- 26 Unterhalter, E., V. Dieltiens, J. Karlsson, J. Onsongo, A. North, H. Makinda, et C. Yates. « Gender, education and global poverty reduction initiatives. Report on comparative case studies in Kenya, South Africa, and selected global organisations. » Londres : Institute of Education, 2011; Unterhalter, E. C. Yates, H. Makinda, A. North. « Blaming the poor: Constructions of marginality and poverty in the Kenyan education sector » Compare: a journal of comparative and international education, 2, No.42 (March 2012) <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-167-25-0260/outputs/read/6f870935-12c0-41c3-aeeb-aa5f57847fe5>
- 27 Kendall, Nancy. « EQUIP2 Working Paper. Stakeholder Collaboration: An Imperative for Education Quality. » USAID, 2006.
- 28 Mthethwa-Sommers, Shirley. « Sexism: Girls Still Cleaning Schools. » *Education and Transformation*, 41 (1999), <http://www.jstor.org/discover/10.2307/4066196?uid=3738032&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100820661541>
- 29 Plan International. « Behind the Screen: an inside look at gender inequality in Asia. » Bangkok: Plan International, 2008.
- 30 Plan International. « Behind the Screen: an inside look at gender inequality in Asia. » Bangkok: Plan International, 2008.
- 31 Halai, A. « Boys are better mathematicians: Gender issues from mathematics classrooms in Pakistan. » In: Rarieya, J. and G. Qureshi (Éds.). « Gender and Education in Pakistan. » Karachi : Oxford University Press.
- 32 UNESCO. « Single-Sex Schools for Girls and Gender Equality in Education – Advocacy Brief. » Bangkok : UNESCO Bangkok, 2007.
- 33 Thompson, Terri and Charles Ungerleider. « Single Sex Schooling Final Report. » The University of British Columbia, The Canadian Centre for Knowledge Mobilisation, 30 novembre 2004.
- 34 Kendall, Nancy. « EQUIP2 Working Paper. Stakeholder Collaboration: An Imperative for Education Quality. » USAID, 2006.
- 35 Aikman, Sheila et Unterhalter, Elaine. « Practising Gender Equality in Education. » Oxford: Oxfam GB, 2007.
- 36 Plan International. « Girl-friendly schools see enrolment rates soar. » <http://plan-international.org/what-we-do/education/girl-friendly-schools-see-enrolment-rates-soar/> (consulté le : 25 mai 2012).
- 37 Pells, Kirriely et Helen Murray. « "If the conditions in the household are difficult, it is difficult to study": the role of school and work in the lives of children in Ethiopia and India. » Document de travail inédit Young Lives pour Plan International. Oxford : Young Lives, 2012.
- 38 UNESCO. « Education For All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative. » Paris: UNESCO, 2004.
- 39 Glick, Peter. « Policy Impacts on Schooling Gender Gaps in Developing Countries: The Evidence and a Framework for Interpretation. » Ithaca: Cornell University, 2008.
- 40 Lewin, Keith M. « Improving Access, Transition and Equity: Creating a Research Agenda. » CREATE Pathways to Success, Research Monograph No. 1, Brighton : University of Sussex, juin 2007.
- 41 Banque mondiale. « World Development Report 2012. » Washington : World Bank, 2012.
- 42 Chaudhury, Nazmul, Jeffrey S. Hammer, Michael Kremer, Karthik Muralidharan, et F. Halsey Rogers. « Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries. » *Journal of Economic Perspectives*, (2005), <http://econ.worldbank.org/external/default/main?theSitePK=477916&contentMDK=20661279&pagePK=64168182&piPK=64168060>
- 43 Ghuman, Sharon and Cynthia B. Lloyd. « Poverty, Gender and Youth: Teacher Absence as a Factor in Gender Inequalities in Access to Primary Schooling in Rural Pakistan. » *Comparative Education Review*, 54, No. 4 (Novembre 2010), <http://www.jstor.org/discover/10.1086/654832?uid=3738032&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100820733981>
- 44 Institut de statistique de l'UNESCO (UIS). « Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde » Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2011.
- 45 Lucas, Natalie. « Girls' retention and performance in primary and secondary education. Makers and breakers: A research project to investigate the dynamic of factors influencing school retention and performance of girls in Africa. » Plan, 2012. (Inédit).
- 46 Ghuman, Sharon et Cynthia Lloyd. « Teacher absence as a factor in gender inequalities in access to primary schooling in rural Pakistan. » *Comparative education review*, 54, no.4, (2010), <http://eprints.lse.ac.uk/41238/>.
- 47 Bonnet, Gabrielle. « Do teachers' knowledge and behaviour reflect their qualifications and training? Evidence from PASEC and SACMEQ country studies. » *PROSPECTS* 38, no. 4, (2008), <http://www.springerlink.com/content/c821m10172732950/>.
- 48 Ghuman, Sharon et Cynthia Lloyd. « Teacher absence as a factor in gender inequalities in access to primary schooling in rural Pakistan. » *Comparative education review*, 54, no.4, (2010), <http://eprints.lse.ac.uk/41238/>.
- 49 Glick, Peter. « Policy Impacts on Schooling Gender Gaps in Developing Countries: The Evidence and a Framework for Interpretation. » Ithaca: Cornell University, 2008.
- 50 Bonnet, Gabrielle. « Do teachers' knowledge and behaviour reflect their qualifications and training? Evidence from PASEC and SACMEQ country studies. » *PROSPECTS* 38, no. 4, (2008), <http://www.springerlink.com/content/c821m10172732950/>
- 51 King, Elizabeth M. & M. Anne Hill (Éds.). « Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies. » Baltimore et Londres : The Johns Hopkins University Press, 1993.
- 52 Herz, B and G. Sperling. « What works in girls' education. » New York: Council on Foreign Relations, 2004; Kirk, J. (Éd.). « Women teaching in South Asia. » New Delhi : Sage, 2006.
- 53 Kelleher, F. « Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate. » Londres et Paris : Commonwealth Secretariat et UNESCO, 2011; Cortina, R. and S. San Roman. « Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminisation of a Profession. » New York : Palgrave Macmillan, 2006.
- 54 Kingdon, Geeta Gandhi et Vandana Siphahimalani-Rao. « Para teachers in India: status and Impact. » *Economic and*

- Political weekly*, xlv No. 12, 20 mars 2010, http://www.dfid.gov.uk/R4D/PDF/Outputs/ImpOutcomes_RPC/KingdonandSiphahimalani-Rao_ParaTeachersIndia.pdf (consulté le : 25 mai 2012).
- 55 Sperandio, J. « Context and the gendered status of teachers: women's empowerment through leadership of non-formal schooling in rural Bangladesh. » *Gender and Education*, 23, No. 2, (2011), <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540251003674097>.
- 56 Kingdon, Geeta Gandhi et Vandana Siphahimalani-Rao. « Para teachers in India: status and Impact. » *Economic and Political weekly*, xlv No. 12, 20 mars 2010, http://www.dfid.gov.uk/R4D/PDF/Outputs/ImpOutcomes_RPC/KingdonandSiphahimalani-Rao_ParaTeachersIndia.pdf (consulté le : 25 mai 2012).
- 57 Unterhalter, E. et J. Heslop. « Transforming education for girls in Nigeria and Tanzania. A cross-country analysis of baseline research. » Johannesburg : ActionAid, 2011.
- 58 Save the Children. « What's the Difference? An ECD Impact Study from Nepal. » Katmandou : Save the Children, 2003.
- 59 Rae Lesser, Blumberg. « Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. Background paper prepared for the "Education for All Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015: will we make it?". » UNESCO, 2008; Pirbhai, Ambreen. « "A teacher can make a difference" say teacher educators in Pakistan. » *EQUALS*, 25 (avril 2010).
- 60 Aikman, Sheila et Unterhalter, Elaine. « Practising Gender Equality in Education. » Oxford : Oxfam GB, 2007.
- 61 Global Campaign for Education (GCE). « A quality education for all: priority actions for governments, donors and civil society. » Bruxelles : Global Campaign for Education, mai 2002.
- 62 Tikly, Leon. « Reconceptualising TVET and Development: Towards a capabilities and social justice approach. Background paper on the World Report on TVET. » Paris : UNESCO, 2012.
- 63 Borges Månsson, Alicia et Ulf Färnsveden. « Gender and Skills Development: A Review Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2012. » New York : UNGEI, 2012.
- 64 Colclough, Christopher, Samer Al-Samarrai, Mercy Tembon et Pauline Rose. « Achieving Schooling for All in Africa: Costs, Commitment, and Gender. » Royaume-Uni : Ashgate Publishing, 2003.
- 65 DFID (Département britannique du développement international). « Girls' education: towards a better future for all. » Royaume-Uni : DFID, Janvier 2005.
- 66 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, et C. Hunter. « DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent girls" » Programme: Global Baseline report prepared for Plan UK by KIT. Final Report. » Amsterdam : KIT, 2012.
- 67 wa Thiong'o, Ngugi. « This Time Tomorrow. » Nairobi : East African Literature Bureau, 1970.
- 68 wa Thiong'o, Ngugi. « The Black Hermit. » Londres : Heinemann, 1968.
- 69 Mbogo, Emmanuel. « Watoto wa Maman'tilie. » Dar es Salam : Heko Publishers, 2002.
- 70 Mapala, Richard. « Hawa the Bus Driver. » Longman, 1988.
- 71 Une petite école secondaire, qui s'appelle Noonkodin, mise en place par une ONG pour donner à des élèves Maasaï une chance d'accéder à une éducation formelle.
- 72 S'appuie sur des travaux de recherche effectués en vue d'une dissertation de Master : Nussey, C. « Empowerment, pedagogy and the English literature curriculum. » Institute of Education. (inédit).
- 73 Mitra, Dr. Sugata. « Commissioned Paper: The "Hole in the wall" experiments – Self-organizing systems for gender parity in primary education. » The World Bank, Gender and Development. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTGENDER/0,,contentMDK:20651331-1-pagePK:148956-piPK:216618-theSitePK:336868,00.html>
- (consulté le : 25 mai 2012).
- 74 Mitra, Dr. Sugata. « Commissioned Paper: The "Hole in the wall" experiments – Self-organizing systems for gender parity in primary education. » The World Bank, Gender and Development. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTGENDER/0,,contentMDK:20651331-1-pagePK:148956-piPK:216618-theSitePK:336868,00.html> (consulté le : 25 mai 2012).
- 75 Ted Talks. « Sugata Mitra: The child-driven education. » http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education.html (consulté le : 25 mai 2012).
- 76 Mitra, Sugata et Ritu Dangwal. « Limits to self-organising systems of learning – the Kalikuppam experiment. » *British Journal of Educational Technology*, 41 No. 5, 2010. <http://www.hole-in-the-wall.com/docs/Paper13.pdf>
- 77 Institut de statistique de l'UNESCO. « Girls' education in state and private schools compared: Lower secondary school level; % of all students in private schools (lower secondary); Girls as % of state school enrolment (lower secondary); Girls as % of private school enrolment (lower secondary). » Données de la dernière année disponible (2008), <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143> (consulté en : février 2012).
- 78 Institut de statistique de l'UNESCO. « Girls' education in state and private schools compared: Lower secondary school level; % of all students in private schools (lower secondary); Girls as % of state school enrolment (lower secondary); Girls as % of private school enrolment (lower secondary). » Données de la dernière année disponible (2008), <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143> (consulté en : février 2012).
- 79 Fondation Aga Khan. « Non-State Providers and Public-Private-Community Partnerships in Education, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? » Aga Khan Foundation, 2007. Source : Institut de statistique de l'UNESCO. « Global Education Statistics 2003. » Institut de statistique de l'UNESCO, 2003.
- 80 Fondation Aga Khan. « Non-State Providers and Public-Private-Community Partnerships in Education, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? » Aga Khan Foundation, 2007. Source : Rose, P. « Is the Non-State Education Sector Serving the needs of the Poor?: Evidence from east and Southern Africa. » Document élaboré en vue du séminaire DfID en préparation au Rapport de développement mondial, Oxford, 2-4 novembre, 2002.
- 81 Fondation Aga Khan. « Non-State Providers and Public-Private-Community Partnerships in Education, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? » Aga Khan Foundation, 2007. Source : Mehrotra, Santosh. « Reforming Elementary Education in India: A Menu of Options. » *International Journal of Educational Development*, 26, No. 3, 2006.
- 82 Fondation Aga Khan. « Non-State Providers and Public-Private-Community Partnerships in Education, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? » Aga Khan Foundation, 2007. Source : Mehrotra, Santosh. « Reforming Elementary Education in India: A Menu of Options. » *International Journal of Educational Development*, 26, No. 3, 2006.
- 83 Fondation Aga Khan. « Non-State Providers and Public-Private-Community Partnerships in Education, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? » Aga Khan Foundation, 2007.
- 84 Tooley, James and Pauline Dixon. « Private Education is Good for the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries. » Washington : Cato Institute, 2005.
- 85 Fondation Aga Khan. « Non-State Providers and Public-Private-

- Community Partnerships in Education, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? » Aga Khan Foundation, 2007. Source : Moran, D. et R. Batley. « Literature Review of Non-State Provision of Basic Services. » International Development Department, School of Public Policy, The University of Birmingham, 12 avril 2004; Mehrotra, Santosh. « Reforming Elementary Education in India: A Menu of Options. » International Journal of Educational Development, 26, No. 3, 2006.
- 86 Zaidi, Batoool, Zeba Sathar, Minhaj ul Haque, Fareeha Zafar. « The Power of Girls' Schooling for Young Women's Empowerment and Reproductive Health. » Population Council, 2012.
- 87 Page, Elspeth et Jyotsna Jha (Éd.). « Exploring the Bias: Gender Stereotyping in Secondary Schools. » Londres : Commonwealth Secretariat, 2009.
- 88 Page, Elspeth et Jyotsna Jha (Éd.). « Exploring the Bias: Gender Stereotyping in Secondary Schools. » Londres : Commonwealth Secretariat, 2009.
- 89 Aikman, Sheila et Unterhalter, Elaine. « Practising Gender Equality in Education. » Oxford : Oxfam GB, 2007.
- 90 Athill, Catherine et Jyotsna Jha. « The Gender-Responsive School: An Action Guide. » Londres : Commonwealth Secretariat, 2009.
- 91 Athill, Catherine et Jyotsna Jha. « The Gender-Responsive School: An Action Guide. » Londres : Commonwealth Secretariat, 2009.
- 92 Athill, Catherine et Jyotsna Jha. « The Gender-Responsive School: An Action Guide. » Londres : Commonwealth Secretariat, 2009.
- 93 Athill, Catherine et Jyotsna Jha. « The Gender-Responsive School: An Action Guide. » Londres : Commonwealth Secretariat, 2009.
- 94 Banque mondiale. « World Development Report 2012: Gender Equality and Development. » Washington : The World Bank, 2011.
- 95 Hungi, Njora, Demus Makuwa, Kenneth Ross, Mioko Saito, Stephanie Dolata, Frank van Cappelle, Laura Paviot, Jocelyne Vellien. « SAQMEC III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics. Working Document no.1. » SAQMEC, 2010.
- 96 Croft, Alison. « Gender Gaps in Schools and Colleges: Can Teacher Education Policy Improve Gender Equity in Malawi? » Multi-Site Teacher Education Research Project, Centre for International Education University of Sussex Institute of Education, Discussion Paper 14, août 2000.
- 97 Sen, Amartya. « Development As Freedom. » Oxford : Oxford University Press, 1999.
- 98 Mairead Dunne. « Gender Sexuality and schooling : everyday life in junior secondary schools in Botswana and Ghana. » In : Dunne, Mairead (Éd.) « Gender Sexuality and Development, Education and Society in sub-Saharan Africa. » Rotterdam : Sense, 2008.

Chapitre 4

- 1 Greene, Margaret, Laura Cardinal et Eve Goldstein-Segal. « Girls Speak: A New Voice in Global Development. A Girls Count Report on Adolescent Girls. » Washington : ICRW, 2010.
- 2 Lanza Meneses, Martha. Pour le rapport 2012 de « Parce que je suis une fille » de Plan. Roudi, Farzaneh et Valentine M. Moghadam. « Empowering Women, Developing Society: Female Education in the Middle East and North Africa. » Washington : Population Reference Bureau, 2003.
- 3 Institute of International Studies, Université de Californie, Berkeley. « Conversations with History: Women's Rights, Religious Freedom, and Liberal Education. Conversation with Martha C. Nussbaum. » <http://globetrotter.berkeley.edu/people6/Nussbaum/nussbaum-con3.html> (consulté le :28 mai 2012).
- 4 Sen, Amartya. « Development as Freedom. » Oxford : Oxford University Press, 1999.

- 5 Nussbaum, Martha. « Sex and Social Justice. » Oxford : Oxford University Press, 1999.
- 6 Nussbaum, Martha, C. Women et Human Development: The Capabilities Approach. Cambridge: University of Cambridge Press, 2000.
- 7 Nussbaum, Martha. « Sex and Social Justice. » Oxford : Oxford University Press, 1999.
- 8 Malhotra, Anju, Rohini Pande et Caren Grown. « Impacts of Investments in Female Education on Gender Equality. » Washington : ICRW, 2003; Herz, Barbara et Gene B. Sperling. « What Works in Girls' Education: Evidence and Policies from the Developing World. » New York : Council on Foreign Relations Press, 2004; Rihani, Mai A, Lisa Kays et Stephanie Psaki. « Keeping the Promise: Five Benefits of Girls' Secondary Education. » Washington : AED Academy for Educational Development, 2006.
- 9 DFID (Département britannique du développement international). « Choices for women: planned pregnancies, safe births and healthy newborns: The UK's Framework for Results for improving reproductive, maternal and newborn health in the developing world. » Londres : DFID, 2010.
- 10 Temin, Miriam, Ruth Levine, et Nandini Oomman. « Why it's the right time: Moving on Reproductive Health Goals by Focusing on Adolescent Girls. » Washington : Women Deliver, 2010. In : Ainsworth, Martha, et Innocent Semali. « Who is Most Likely to Die of AIDS? Socioeconomic Correlates of Adult Deaths in Kagera Region, Tanzania. » Tiré de : Ainsworth, M., L. Fransen and M. Over (Éds.). « Confronting AIDS: Evidence from the Developing World. » Bruxelles: The European Commission, 1998. Jejeebhoy, S. J., « Women's Education, Autonomy, and Reproductive Behaviour: Experience from Developing Countries. » Oxford : Clarendon Press, 1995; Lloyd, Cynthia et Barbara Mensch. « Implications of Formal Schooling for Girls' Transitions to Adulthood in Developing Countries. » Tiré de (Éds.) Bledsoe, Caroline H., « Critical Perspectives on Schooling and Fertility in the Developing World. » Washington : The National Academies Press, 1999; United Nations. « Women's Education and Fertility Behavior: Recent Evidence from the Demographic and Health Surveys. » New York : United Nations, 1995.
- 11 Marphatia, Akanksha A., « Creating an enabling environment for girls' and women's participation in education. » Document présenté à la réunion d'experts organisée sous les auspices de la Division de la promotion de la femme de l'ONU (United Nations Division for the Advancement of Women (DAW) Expert Group Meeting) « Enhancing Participation of Women in Development through an Enabling Environment for Achieving Gender Equality and the Advancement of Women, » Bangkok, Thaïlande, 8-11 novembre 2005. Source : Klasen, S. « Does Gender Inequality Reduce Growth and Development? Evidence from Cross-Country Regressions. Policy Research Report on Gender and Development Working Paper 7. » Washington : World Bank, 1999.
- 12 Marphatia, Akanksha A., « Creating an enabling environment for girls' and women's participation in education. » Document présenté à la réunion d'experts organisée sous les auspices de la Division de la promotion de la femme de l'ONU (United Nations Division for the Advancement of Women (DAW) Expert Group Meeting) « Enhancing Participation of Women in Development through an Enabling Environment for Achieving Gender Equality and the Advancement of Women, » Bangkok, Thaïlande, 8-11 novembre 2005. Source : Population Reference Bureau. « Abandoning female genital cutting: prevalence, attitudes, and efforts to end the practice. » Washington : Population Reference Bureau, 2001.
- 13 Temin, Miriam, Ruth Levine, et Nandini Oomman. « Why it's the right time: Moving on Reproductive Health Goals by Focusing on Adolescent Girls. » Washington : Women Deliver,

2010. Source : Gupta, Neeru et Mary Mahy. « Adolescent Childbearing in Sub-Saharan Africa: Can increased schooling alone raise ages at first birth? » Demographic Research, 8, 4 (2003), <http://www.demographic-research.org/Volumes/Vol8/4/8-4.pdf>.
- 14 Lloyd, Cynthia. « The role of schools in promoting sexual and reproductive health among adolescents in developing countries. » In « Social Determinants of Sexual and Reproductive Health: Informing Future Research and Programme Implementation. » Genève : WHO, 2007.
- LeVine, Robert A., Sarah E. LeVine, Meredith L. Rowe et Beatrice Schnell-Anzola. « Maternal Literacy and Health Behaviour: A Nepalese Case Study. » Social Science and Medicine, 58, 4 (2004); Glewwe, Paul W. « Why does Mother's Schooling Raise Child Health in Developing Countries? Evidence from Morocco. » Journal of Human Resources, 34, 1 (1999).
- 15 Temin, Miriam, Ruth Levine, et Nandini Oomman. « Why it's the right time: Moving on Reproductive Health Goals by Focusing on Adolescent Girls. » Washington : Women Deliver, 2010. Source : Demographic and Health Survey Data for Benin, Senegal and Burkina Faso, 1999-2005.
- 16 Vandermoortele, Jan et Enrique Delamonica. « The "Education Vaccine" Against HIV. » New York : UNICEF, 2000.
- 17 DFID (Département britannique du développement international). « Girls' education: towards a better future for all. » Londres: DFID, 2005. Source : United Nations Programme on HIV/AIDS et World Health Organisation. « AIDS Epidemic Update. » Genève : UNAIDS, 2003.
- 18 Lloyd, Cynthia. « The role of schools in promoting sexual and reproductive health among adolescents in developing countries. » In « Social Determinants of Sexual and Reproductive Health: Informing Future Research and Programme Implementation. » Genève : WHO, 2007.
- 19 Greene, Margaret, Laura Cardinal et Eve Goldstein-Segal. « Girls Speak: A New Voice in Global Development. A Girls Count Report on Adolescent Girls. » Washington : ICRW, 2010. Source : Colom, Alejandra, Marta Julia Ruiz, Jennifer Catino, Kelly Hallman, Sara Peracca et Kristen M. Shellenberg. « Voices of Vulnerable and Underserved Adolescents in Guatemala: A Summary of the Qualitative Study: Understanding the Lives of Indigenous Young People in Guatemala. » Guatemala City : Population Council, (date non indiquée).
- 20 McCrary, Justin et Heather Royer. « The Effect of Female Education on Fertility and Infant Health: Evidence from School Entry Policies Using Exact Date of Birth. » American Economic Review, 101, 1 (2011); Potts, Deborah et Shula Marks. « Fertility in Southern Africa: the Quiet Revolution. » Journal of Southern African Studies, 27, 2 (2001); Schultz, T. Paul. « Human Capital, Family Planning, and their Effects on Population Growth. » The American Economic Review, 84, no. 2 (1994).
- 21 DFID (Département britannique du développement international). « Girls Decide: Tackling Child Marriage and Early Pregnancy in Bangladesh. DFID Case Studies. » <http://www.dfid.gov.uk/stories/case-studies/2011/letting-girls-decide-tackling-child-marriage-and-early-pregnancy-in-bangladesh/> (consulté le : 23 March 2012).
- 22 Simbarashe Gukurume. « Transactional Sex and Politics of the Belly at Tertiary Educational Institutions in the Era of HIV and AIDS: A Case Study of Great Zimbabwe University and Masvingo Polytechnical College. » Journal of Sustainable Development in Africa, 13, No. 3 (2011), http://www.jsd-africa.com/jsda/V13No3_Summer2011_A/PDF/Transactional%20Sex%20and%20Politics.pdf.
- 23 Lucas, Natalie. « Girls' retention and performance in primary and secondary education. Makers and breakers: A research project to investigate the dynamic of factors influencing school retention and performance of girls in Africa. » Plan, 2012. (Inédit).

- 24 Epstein, Helen. « God and the Fight Against AIDS. » New York: The New York Review of Books, 2005.
- 25 Lloyd, Cynthia. « The role of schools in promoting sexual and reproductive health among adolescents in developing countries. » In « Social Determinants of Sexual and Reproductive Health: Informing Future Research and Programme Implementation. » Genève : WHO, 2007.
- 26 Dupas, Pascaline. « Do Teenagers Respond to HIV Risk Information? Evidence from a Field Experiment in Kenya. Online Working Paper Series. » Los Angeles : California Center for Population Research, 2009.
- 27 Murphy, Elaine M, Margaret E Greene, Alexandra Mihailovic et Peter Olupot-Olupot. « Was the "ABC" Approach (Abstinence, Being Faithful, Using Condoms) Responsible for Uganda's Decline in HIV? » Public Library of Science Medicine, 3, No. 9 (2006), <http://www.plosmedicine.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pmed.0030379>
- 28 USAID. « What Happened in Uganda? Declining HIV Prevalence, Behavior Change and the National Response. » Washington : USAID, 2002.
- 29 Cornelius, Tara et Nicole Resseguie. « Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. » Aggression and Violent Behaviour, 12, (2007).
- 30 Jeffery, Patricia et Roger Jeffery. « Silver bullet or passing fancy? Girls schooling and population policy » . In : Jackson, Cecile et Ruth Pearson (Éds.) « Feminist Visions of Development: Gender Analysis and Policy. » Royaume-Uni : Routledge, 1998.
- 31 Mensch, Barbara S., Wesley H. Clark, Cynthia B. Lloyd et Annabelle S. Erulkar. « Premarital Sex, Schoolgirl Pregnancy and School Quality in Rural Kenya. » Studies in Family Planning, 32, 4 (2001) ; Lloyd, Cynthia B., Barbara Mensch et Wesley H. Clark. « The Effects of Primary School Quality on School Dropout among Kenyan Girls and Boys. » Comparative Education Review, 44, No. 2 (2000) ; Lloyd, Cynthia. « The role of schools in promoting sexual and reproductive health among adolescents in developing countries. » In « Social Determinants of Sexual and Reproductive Health: Informing Future Research and Programme Implementation. » Genève : WHO, 2007.
- 32 Kroone, Maria H. « Sexual practice of adolescents in Benin: School Related Gender Based Violence at the secondary school in the region Boukombé in the North of Benin and the general situation in West Africa. » Groningue : AKTIE Benin, 2010. Source : Wible, Brent. « Making school safe for girls: Combating gender-based violence in Benin. » Washington : AED Academy of Educational Development, 2004.
- 33 Leach, Fiona. « Gender Violence in Schools in the Developing World. » Gender and Education, 18, no. 1 (2006) ; Laurie, Emily. « Plan's Learn Without Fear campaign: Campaign Progress Report. » Woking : Plan International, 2010 ; Leach, Fiona and Claudia Mitchell (Éds.). « Combating Gender Violence In and Around Schools. » Stoke on Trent: Trentham Books, 2006 ; Parkes, Jenny et Jo Heslop. « Stop Violence Against Girls in School: A cross-country analysis of baseline research from Ghana, Kenya and Mozambique. » Londres : ActionAid, 2011; Antonowicz, Laetitia. « Too Often in Silence: A Report on School-Based Violence in West and Central Africa. » UNICEF, Plan West Africa, Save the Children Sweden West Africa et ActionAid, 2010.
- 34 National Institute of Population Research and Training (NIPORT), Mitra and Associates, et Macro International. « Bangladesh Demographic and Health Survey 2007. » Dhaka, Bangladesh et Calverton, Maryland, USA : National Institute of Population Research and Training, Mitra and Associates, et Macro International, 2009 ; National Institute of Public Health, National Institute of Statistics [Cambodia] and ORC Macro. « Cambodia Demographic and Health Survey 2005. » Phnom Penh, Cambodge et Calverton, Maryland, USA : National

- Institute of Public Health, National Institute of Statistics and ORC Macro, 2006; Ghana Statistical Service (GSS), Ghana Health Service (GHS), et ICF Macro. « Ghana Demographic and Health Survey 2008. » Accra, Ghana: GSS, GHS, and ICF Macro, 2009; Kenya National Bureau of Statistics (KNBS) et ICF Macro. « Kenya Demographic and Health Survey 2008-09. » Calverton, Maryland : KNBS and ICF Macro, 2010; Liberia Institute of Statistics and Geo-Information Services (LISGIS) [Liberia], Ministry of Health and Social Welfare [Liberia], National AIDS Control Program [Liberia], et Macro International Inc. « Liberia Demographic and Health Survey 2007. » Monrovia, Liberia : Liberia Institute of Statistics and Geo-Information Services (LISGIS) and Macro International Inc, 2008; National Statistical Office (NSO) et ICF Macro. « Malawi Demographic and Health Survey 2010. » Zomba, Malawi, et Calverton, Maryland, USA : NSO and ICF Macro, 2011; National Population Commission (NPC) [Nigeria] et ICF Macro. « Nigeria Demographic and Health Survey 2008. » Abuja, Nigeria : National Population Commission and ICF Macro, 2009; National Statistics Office (NSO) [Philippines], et ICF Macro. « National Demographic and Health Survey 2008. » Calverton, Maryland : National Statistics Office and ICF Macro, 2009; Institut National de la Statistique du Rwanda (INSR) et ORC Macro. « Rwanda Demographic and Health Survey 2005. » Calverton, Maryland, U.S.A.: INSR and ORC Macro, 2006; National Bureau of Statistics (NBS) [Tanzania] et ICF Macro. « Tanzania Demographic and Health Survey 2010. » Dar es Salam, Tanzanie : NBS and ICF Macro, 2011; Uganda Bureau of Statistics (UBOS) et Macro International Inc. « Uganda Demographic and Health Survey 2006. » Calverton, Maryland, USA : UBOS and Macro International Inc, 2007; Ukrainian Center for Social Reforms (UCSR), State Statistical Committee (SSC) [Ukraine], Ministry of Health (MOH) [Ukraine], et Macro International Inc. « Ukraine Demographic and Health Survey 2007. » Calverton, Maryland, USA : UCSR and Macro International, 2008; Central Statistical Office (CSO), Ministry of Health (MOH), Tropical Diseases Research Centre (TDRC), University of Zambia, et Macro International Inc. « Zambia Demographic and Health Survey 2007. » Calverton, Maryland, USA : CSO and Macro International Inc, 2009; Central Statistical Office (CSO) [Zimbabwe] et Macro International Inc. « Zimbabwe Demographic and Health Survey 2005-06. » Calverton, Maryland: CSO and Macro International Inc, 2007.
- 35 Greene, Margaret, Laura Cardinal et Eve Goldstein-Segal. « Girls Speak : A New Voice in Global Development. A Girls Count Report on Adolescent Girls. » Washington : ICRW, 2010.
- 36 Therborn, Goran. « Between Sex and Power: Family in the World 1990-2000. » Londres : Routledge, 2004; Bates, Lisa, Joanna Masello, et Sidney Ruth Schuler. « Women's education and the timing of marriage and childbearing in the next generation: Evidence from rural Bangladesh. » *Studies in Family Planning*, 38, no. 2, 2007, <http://www.jstor.org/discov er/10.2307/20454394?uid=3738032&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=47699045331057>
- 37 Erulkar, Annabel et Mairo Bello. « The Experience of Married Adolescent Girls in Northern Nigeria. » Abuja : AHIP and Population Council, 2007.
- 38 Malhotra, Anju, Rohini Pande et Caren Grown. « Impacts of Investments in Female Education on Gender Equality. » Washington : ICRW, 2003.
- 39 Plan International. « Parce que je suis une fille : La situation des filles dans le monde 2011, Et les garçons dans tout ça ? » Plan International, 2011.
- 40 Plan International. « Parce que je suis une fille : La situation des filles dans le monde 2011, Et les garçons dans tout ça ? » Plan International, 2011.
- 41 Miske, Shirley. « Scaling Up Good Practices in Girls' Education: Report of the UN Girls' Education Initiative. Policy Consultation held in Nairobi, Kenya, 23-25 June 2004. » Londres : Commonwealth Secretariat, 2005.
- 42 Camfed. « Zimbabwe, Camfed and Mother Support Groups. » Global Giving, <http://www.globalgiving.org/pfil/2046/projdoc.pdf> (consulté le : 29 mai 2012).
- 43 Camfed. « Impact Report 2010 A power-sharing model for systemic change. » Camfed, 2010.
- 44 Camfed. « Monitoring Data 2011. » CAMFED, 2011.
- 45 Plan International. « Youth Media Project Evaluation, Case Study 1. » Document interne, 2010.
- 46 Greene, Margaret, Laura Cardinal et Eve Goldstein-Segal. « Girls Speak: A New Voice in Global Development. A Girls Count Report on Adolescent Girls. » Washington : ICRW, 2010. Source : Guttmacher. « Protecting the Next Generation: Understanding HIV Risk among Youth. » Guttmacher, Unpublished in-depth interview data, Uganda, 2003.
- 47 Klases, Stephan et Francesca Lamanna. « The Impact of Gender Inequality in Education and Employment on Economic Growth in Developing Countries: Updates and Extensions. Discussion Paper 175. » Göttingen : University of Göttingen Ibero America Institute for Economic Research, 2008; Busse, Matthias et Peter Nunnenkamp. « Gender Disparity in Education and the International Competition for FDI. » *Feminist Economics*, 15, 3, (2009); Mikkola, Anne et Carrie A. Miles. « Development and Gender Equality: Consequences, Causes, Challenges and Cures. Discussion Paper No. 159. » Helsinki : Helsinki Centre of Economic Research, 2007.
- 48 Chaaban, Jad and Wendy Cunningham. « Measuring the Economic Gain of Investing in Girls: The Girl Effect Dividend. » Washington : World Bank, 2011.
- 49 Psacharopoulos, George, et Harry A. Patrinos. « Returns to investment in education: a further update. Policy Research Working Paper Series no. 2881. » Washington : World Bank, 2002.
- 50 IFC: World Bank Group. « Tanzania Gender and Economic Growth Assessment. » Washington, DC: IFC, 2007; DFID. « The Gender Manual: A Practical Guide. » Londres : DFID, 2008.
- 51 Esteve-Wolart, Berta. « Gender Discrimination and Growth: Theory and Evidence from India. » Londres: London School of Economics and Political Science, Suntory and Toyota International Centres for Economics and Related Disciplines, 2004.
- 52 Klases, Stephan et Francesca Lamanna. « The Impact of Gender Equality in Education and Employment on Economic Growth in the Middle East and North Africa. Background Paper for Gender and Development in the Middle East and North Africa. » Washington : World Bank, 2003.
- 53 UNESCO. « Education Counts Towards the Millennium Development Goals. » Paris : UNESCO, 2010.
- 54 The Adolescent Girls Initiative. « The Adolescent Girls Initiative: An Alliance for Economic Empowerment. » Washington : Banque mondiale, 2009. <http://go.worldbank.org/I5PX4JETM0> [consulté le : 14 mai 2009]. Voir également : Mathur, Sanyukta, Margaret Greene et Anju Malhotra. « Too Young to Wed: The Lives, Rights, and Health of Young Married Girls. » Washington : International Centre for Research on Women (ICRW), 2003. http://www.icrw.org/docs/tooyoungtowed_1003.pdf. [consulté le : 15 mai 2009].
- 55 UNESCO. « Education Counts Towards the Millennium Development Goals. » Paris : UNESCO, 2010.
- 56 Levine, Ruth, Cynthia Lloyd, Margaret Greene, et Caren Grown. « Girls Count: A Global Investment and Action Agenda. » Washington : Centre for Global Development, 2008.
- 57 Buvinić, Mayra, Maira, Andrew R. Morrison, A. Waafas Ofosu-Amaah et Mirja Sjöblom (éds). « Equality for Women: Where do we stand on Millennium Development Goal 3 ? » Washington : World Bank, 2008. Citation : Pitt, Mark M. Shahidur R. Khandker et Jennifer Cartwright. « World Bank Policy Research Working Paper: Does Micro-Credit Empower Women: Evidence from Bangladesh. » Washington : World Bank, 2003. <http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IB/2003/04/11/0000>

- 94946_03040104075225/Rendered/PDF/multi0page.pdf [consulté le : 15 mai 2009].
- 58 Sebastian, Alice et K Navaneethan. « Gender, Education and Work: Determinants of Women's Employment in Kerala. » Document présenté au séminaire sur La question du genre et l'autonomisation des femmes (Seminar on Gender Issues and Empowerment of Women) à Calcutta, en Inde, les 1-2 février 2007 ; Banque mondiale. « World Development Report 2012: Gender Equality and Development. » Washington : World Bank, 2012
- 59 Lockheed, M., D. Jamison et L. Lau. « Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey. » In King, T. (Éd.). « Education and Income. Banque mondiale Staff Working Paper No.402. » Washington : Banque mondiale; Tilak, Jandhyala B. G. « The Role of Post-Basic Education in Alleviation of Poverty and Development. Post-Basic Education and Training Working Paper Series – No. 7. » Edimbourg : Centre of African Studies, University of Edinburgh, 2006. Source : King, Kenneth et Robert Palmer. « Education, Training and their Enabling Environment: A Review of Research and Policy. Working Paper No. 8. » Edimbourg : Centre of African Studies, University of Edinburgh, 2005.
- 60 Lloyd, Cynthia B. « New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls. A Girls Count Report on Adolescent Girls. » Population Council, 2009.
- 61 Palmer, Robert, Ruth Wedgwood et Rachel Hayman avec Kenneth King et Neil Thin. « Educating Out of Poverty? A Synthesis Report on Ghana, India, Kenya, Rwanda, Tanzania and South Africa. » Edimbourg : Centre of African Studies, University of Edinburgh, 2007.
- 62 <http://recoup.educ.cam.ac.uk/publications/pb4.pdf>
- 63 Bladd, Joanne. « Female jobless rate at 24% in Saudi Arabia. » *ArabianBusiness.com*, 3 août 2010, section Arabie Saoudite. <http://www.arabianbusiness.com/female-jobless-rate-at-24-in-saudi-arabia-study-339584.html> (consulté le : 29 mai 2012).
- 64 International Trade Union Confederation et Incomes Data Services. « The Global Gender Pay Gap. » ITUC, 2009.
- 65 Plantenga, Janneke et Chantal Remery. « The Gender Pay Gap: Origins and Policy Responses. A Comparative Review of 30 European Countries. » Belgique : European Commission, 2006.
- 66 Birungi, Machrine. « Rebecca Namaianja: Fisherwoman. » Panos, 8 March 2012, http://panos.org.uk/features/rebecca-namaianja-fisherwoman/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=march-2012 (consulté le : 28 March 2012).
- 67 Fontana, Marzia. « Gender Dimensions of Agricultural and Rural Employment: Differentiated Pathways Out of Poverty. » Rome : FAO, ILO and International Fund for Agricultural Development, 2010.
- 68 Jütting, Johannes P. et Christian Morrisson. « Women's Discrimination in Developing Countries: A New Dataset for Better Policies. » *World Development*, 33, No. 7 (2005) ; Jütting, Johannes P. et Christian Morrisson. « Changing Social Institutions to Improve the Status of Women in Developing Countries. OECD Policy Brief no. 27. » Paris : OECD, 2005.
- 69 Kabeer, Naila, Simeen Mahmud et Sakiba Tasneem. « Does Paid Work Provide a Pathway to Women's Empowerment? Empirical Findings from Bangladesh. Institute of Development Studies Working Paper, No. 375. » Brighton : IDS, 2011.
- 70 Salleh, Halim. « Welfare Regimes, Social Services and Poverty Reduction. » In : Boo Teik, Khoo (Éd.). « Policy Regimes and the Political Economy of Poverty Reduction in Malaysia. Commissioned for the UNRISD Flagship Report on Poverty Project on Poverty Reduction and Policy Regimes. » UNRISD, janvier 2010 (Avant-projet).
- 71 Salleh, Halim. « Welfare Regimes, Social Services and Poverty Reduction. » In : Boo Teik, Khoo (Éd.). « Policy Regimes and the Political Economy of Poverty Reduction in Malaysia. Commissioned for the UNRISD Flagship Report on Poverty Project on Poverty Reduction and Policy Regimes. » UNRISD, janvier 2010 (Avant-projet).
- 72 Barro, Robert J. et Jong-Wha Lee. « A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010. » NBER Working Paper No. 15902, (avril 2010), <http://www.nber.org/papers/w15902>
- 73 ILO. « Global Employment Trends 2011: The challenge of a jobs recovery. » Genève : ILO, 2011. (Calculé pour la tranche d'âge des 15-64 ans).
- 74 Sebastian, Alice et K Navaneethan. « Gender, Education and Work: Determinants of Women's Employment in Kerala. » Document présenté au séminaire sur La question du genre et l'autonomisation des femmes (Seminar on Gender Issues and Empowerment of Women) à Calcutta, en Inde, les 1-2 février 2007.
- 75 Riboud, Michelle, Yevgeniya Savchenko et Hong Tan. « The Knowledge Economy and Education and Training in South Asia. » Washington : World Bank, Human Development Unit, South Asia Region, 2007.
- 76 Banque mondiale. « World Development Report 2012: Gender Equality and Development. » Washington : World Bank, 2012.
- 77 Censky, Annalyn. « Women in Top-Paying Jobs Still Make Less than Men. » *CNN Money* 20 avril 2010, http://money.cnn.com/2010/04/20/news/economy/highest_paying_jobs_for_women/
- 78 Banque mondiale. « World Development Report 2012: Gender Equality and Development. » Washington : The World Bank, 2012.
- 79 Banque mondiale. « World Development Report 2012: Gender Equality and Development. » Washington : The World Bank, 2012.
- 80 Aslam, M., G. Kingdon, et M. Soderbom. « Is Education a Path to Gender Equality in the Labour Market? Evidence from Pakistan. » in Tembon, M. et L. Fort (Éds.). « Educating Girls for the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth. » Washington : The World Bank, 2008.
- 81 Babcock, Linda et Sara Laschever. « Women Don't Ask: Negotiation and the Gender Divide. » Princeton : Princeton University Press, 2003.
- 82 FAWE. « A Girl's Right After Way, A FAWE/Danida Project ». <http://www.fawe.org/resource/voices/girl/index.php> (consulté le : 11 avril 2012).
- 83 Angrist, Joshua D. et Victor Lavy. « Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Student Achievement. » NBER Working Paper Series, w5888 (1997), http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=225670
- 84 Marphatia, Akanksha A., « Creating an enabling environment for girls' and women's participation in education. » Document présenté à la réunion d'experts organisée sous les auspices de la Division de la promotion de la femme de l'ONU (United Nations Division for the Advancement of Women (DAW) Expert Group Meeting) « Enhancing Participation of Women in Development through an Enabling Environment for Achieving Gender Equality and the Advancement of Women, » Bangkok, Thaïlande, 8-11 novembre 2005. Source : Klases, S. « Does Gender Inequality Reduce Growth and Development? Evidence from Cross-Country Regressions. Policy Research Report on Gender and Development Working Paper 7. » Washington : The World Bank, 1999.
- 85 <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/viewFile/79/76> International Journal of Gender, Science & Technology.
- 86 Monkman, Karen. « Framing Gender, Education and Empowerment. » Research in Comparative and International Education, 6 No. 1 (2011).
- 87 Préparé par BRIDGE pour l'Agence de coopération suédoise pour le développement international (Sida). « Briefing paper on the "feminisation of poverty." » Brighton : Institute of Development Studies, avril 2001.
- 88 Hausmann, Richard, Laura D. Tyson et Saadia Zahidi. « The

- Global Gender Gap Report 2011. » Genève : World Economic Forum, 2011.
- 89 UN Women. « Progress of the World's Women 2011- 2012. Factsheet: Latin America and the Caribbean. » <http://progress.unwomen.org/wp-content/uploads/2011/06/EN-Factsheet-LAC-Progress-of-the-Worlds-Women.pdf> (consulté le : 30 mai 2012).
- 90 Subrahmanian, Ramya. « Gender equality in education: Definitions and measurements. » *International Journal of Educational Development* 25, (2005), http://pearsonfoundation-irc.org/genderandeducation/PDF/1.2_Gender_equality_educat.pdf
- 91 Lloyd, Cynthia B. « New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls: A Girls Count Report On Adolescent Girls. » Population Council, 2009.
- 92 Alto, Juan Pablo, Hugo Ñopo et Natalia Winder. « New Century, Old Disparities Gender and Ethnic Wage Gaps in Latin America. » Inter-American Development Bank, 2009.
- 93 Alto, Juan Pablo, Hugo Ñopo et Natalia Winder. « New Century, Old Disparities Gender and Ethnic Wage Gaps in Latin America. » Inter-American Development Bank, 2009.
- 94 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. « Diagnostico sobre las expectativas profesionales y laborales de las jóvenes. Programa de orientación profesional y laboral. » La Paz, 2002.
- 95 Campagne mondiale pour l'éducation. « Gender discrimination in Education: the violation of rights of women and girls. » Johannesburg: Global Campaign for Education, 2012; Sanz, Mariana. « Los desafíos del Milenio ante la igualdad de género. » Santiago : United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) and UNIFEM, 2007. Lanza, Martha. « Las jóvenes entre la oportunidad y la opción. » La Paz, 2005.
- 96 Pagés, Carmen et Claudia Piras. « El dividendo de género: Cómo capitalizar el trabajo de las mujeres. » Washington : Inter-American Development Bank, 2010.
- 97 Pérez Rubio, Ana María (Éd.). « Rupturas y permanencias en los roles de género, cuando las mujeres trabajan. » Corrientes : Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, 2003.
- 98 Banque mondiale. « Engendering Development: Through Gender Equality in Rights, Resources, and Voice. » Washington and New York : The World Bank et Oxford University Press, 2001; Fawe. « Fawe' s Impact: Tuseme. » <http://www.fawe.org/about/work/outcome/index.php> (consulté le : 29 mai 2012).
- 99 Gleason, S. « Female Political Participation and Health in India. » *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 573, No. 1, (2001), <http://ann.sagepub.com/content/573/1/105.abstract>
- 100 Cherif, Feryal M. « Culture, Rights, and Norms: Women's Rights Reform in Muslim Countries. » *The Journal of Politics*, 72, No. 4 (octobre 2010).
- 101 Goetz, Anne Marie. « Women's education and political participation. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4 Gender and Education for All: The Leap to Equality. » UNESCO, 2003.
- 102 Mari Tripp, Aili. « Women & Politics in Uganda. » Madison : University of Wisconsin Press, Oxford : James Currey et Kampala : Fountain Publishers, 2000.
- 103 Pande, Rekha. « From anti-arrack to total prohibition: the women's movement in Andhra Pradesh, India. » *Gender, Technology and Development*, 4, (mars 2000).
- 104 United Nations. « Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment no. 13. » <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?OpenDocument> (consulté le : 29 mai 2012).
- 105 Nations unies. « International Conference on Population and Development, Cairo, 1994, 6.7 (c). » UNPOPIN. <http://www.un.org/popin/icpd/conference/offeng/poa.html> (consulté le : 29 mai 2012).
- 106 Nations unies. « International Conference on Population and Development, Cairo, 1994, 6.7 (c). » UNPOPIN. <http://www.un.org/popin/icpd/conference/offeng/poa.html> (consulté le : 29 mai 2012).
- 107 UNESCO-IIEP. « Gender Equality in Education: Looking beyond Parity. An IIEP Evidence-Based Policy Forum. » Paris : UNESCO-IIEP, Outcome Report, 2011.
- 108 UNGEI. « Information by country: Norway: Background. » http://www.ungei.org/infobycountry/1333_1335.html (consulté le : 29 mai 2012).
- 109 Nations unies. « Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz Villalobos Mission to Mongolia (1-8 October 2009). » http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/14session/A.HRC.14.25.Add.3_sp.pdf (consulté le : 29 mai 2012).
- 110 UNESCO-IIEP. « Gender Equality in Education: Looking beyond Parity. An IIEP Evidence-Based Policy Forum. » Paris : UNESCO-IIEP, Outcome Report, 2011.
- 111 Banque mondiale. « Jordan NOW: Building Confidence, Creating Job Opportunities, Changing Lives. » <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/MENAEXT/0,,contentMDK:22792345~menuPK:2246554~pagePK:2865106~piPK:2865128~theSitePK:256299,00.html> (consulté le : 29 mai 2012).
- 112 UNESCO-IIEP. « Gender Equality in Education: Looking beyond Parity. An IIEP Evidence-Based Policy Forum. » Paris : UNESCO-IIEP, Outcome Report, 2011.
- 113 Buvinic, Maira, Trine Lunde, PRMGE. « Gender Equality As Smart Economics: Empowering Girls and Women in South Sudan, Report From the Field. » The World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/INTGENDER/Resources/336003-1250632365376/sudanbrief.pdf> (consulté le : 29 mai 2012).
- 114 Friedman, Andrea. « Looking to Rwanda for Lessons on Gender Equality. » *The Huffington Post*, 3 décembre 2008. http://www.huffingtonpost.com/andrea-friedman/looking-to-rwanda-for-les_b_147833.html (consulté le : 29 mai 2012); International Parliamentary Union. « Women in National Parliaments. » <http://www.ipu.org/wmn-e/classif.htm> (consulté le : 29 mai 2012)..
- 115 Friedman, Andrea. « Looking to Rwanda for Lessons on Gender Equality. » *The Huffington Post*, 3 décembre 2008. http://www.huffingtonpost.com/andrea-friedman/looking-to-rwanda-for-les_b_147833.html (consulté le : 29 mai 2012).
- 116 UNESCO-IIEP. « Gender Equality in Education: Looking beyond Parity. An IIEP Evidence-Based Policy Forum. » Paris : UNESCO-IIEP, Outcome Report, 2011.
- 117 Malhotra, Anju, Rohini Pande et Caren Grown. « Impacts of Investments in Female Education on Gender Equality. » Washington : ICRW, 2003.
- 118 Goetz, Anne Marie. « Women's education and political participation. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4 Gender and Education for All: The Leap to Equality. » UNESCO, 2003.
- 119 Jayaweera, S. « Women, Education and Empowerment in Asia. » *Gender and Education*, 9, No. 4 (1997).
- 120 Kumar, R. « Development and Women's Work in Kerala: Interactions and Paradoxes. » *Economic and Political Weekly*, 29 (1994) ; Eapen, M. et P. Kodoth. « Family Structure, Women's Education and Work: Re-Examining the High Status of Women in Kerala. » In : Mukhopadhyay, S. et R. Sudarshan (Éds.). « Tracking Gender Equity under Economic Reforms. » New Delhi : Kali for Women, 2003.
- 121 Goetz, Anne Marie. « Women's education and political participation. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4 Gender and Education for All: The Leap to Equality. » UNESCO, 2003.
- 122 Dahlerup, Drude. « "What Constitutes Successful Substantive Representation of Women?" Theoretical and Methodological Problems in the Study of "Women's Substantive Representation" ». Document conçu pour le Congrès mondial de l'association internationale de science politique (World

- Congress of the International Political Science Association), « Theoretical and Methodological Problems in the Study of Women's Substantive Representation » Panel, Santiago du Chili, 11-16 juillet 2009.
- 123 Dahlerup, Drude. « "What Constitutes Successful Substantive Representation of Women?" Theoretical and Methodological Problems in the Study of "Women's Substantive Representation" ». Document conçu pour le Congrès mondial de l'association internationale de science politique (World Congress of the International Political Science Association), « Theoretical and Methodological Problems in the Study of Women's Substantive Representation » Panel, Santiago du Chili, 11-16 juillet 2009.
- 124 Mari Bhat, P. N. « Contours of Fertility Decline in India: An Analysis of District-level Trends from Two Recent Censuses. » In Martine, G., M. Das Gupta et L. C. Chen (Éds.) « Reproductive Change in India and Brazil. » Delhi : Oxford University Press, 1998 ; Drèze, Jean et Mamta Murthi. « Fertility, Education and Development. » Londres : London School of Economics, Discussion Paper No. DEDPS, janvier 2000.
- 125 Forum économique mondial, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. « Women and Girls: Education, not Discrimination! » UNESCO, <http://www.unesco.org/education/wef/en-docs/press-kit/wome.pdf> (consulté le : 29 mai 2012).
- 126 Fawe. « Empowering girls through the TUSEME "Speak Out" girls' empowerment programme. » Fawe, 13, no. 4, http://www.fawe.org/Files/fawe_news_13-4.pdf (consulté le : 29 mai 2012).
- 127 Fawe. « Tuseme Youth Empowerment. » <http://www.fawe.org/activities/interventions/tuseme/index.php> (consulté le : 29 mai 2012).
- 128 Klein, Ethel. « Gender Politics. » Cambridge : Harvard University Press, 1984
- 129 Banaszak, L. A., & E. Plutzer, E. « Contextual determinants of feminist attitudes: National and subnational influences in Western Europe. » *American Political Science Review*, 87, No.11-12 (2000).
- 130 Hausmann, Richard, Laura D. Tyson et Saadia Zahidi. « The Global Gender Gap Report 2011. » Genève : World Economic Forum., Source 2011 : Données de la Banque mondiale sur la population. « World Development Indicators & Global Development Finance. » The World Bank Online Database, 2010
- 131 Hausmann, Richard, Laura D. Tyson et Saadia Zahidi. « The Global Gender Gap Report 2011. » Genève : World Economic Forum, 2011.
- 132 World Economic Forum. « Global Gender Gap: Saadia Zahidi, Senior Director, Head of the World Economic Forum's Women Leaders and Gender Parity Programme. » <http://www.weforum.org/issues/global-gender-gap> (consulté le : 29 mai 2012).
- 133 Fawe. « Yemane plans to go for the highest degree available. » <http://www.fawe.org/resource/voices/yemane/index.php> (consulté le : 29 mai 2012).

Chapitre 5

- Sultana, Ronald G. « The Girls' Education Initiative in Egypt. » UNICEF MENA-RO Learning Series, Vol. 1, 2008.
- Sultana, Ronald G. « The Girls' Education Initiative in Egypt. » UNICEF MENA-RO Learning Series, Vol. 1, 2008.
- Moletsane, Relebohile, Claudia Mitchell et Thandi Lewin. « A critical analysis of gender violence and inequality in and around schools in South Africa in the age of Aids: Progress or retreat? » E4 Engendering Empowerment : Education and Equality, Dakar, Sénégal, 17-20 mai 2010. <http://www.e4conference.org/wp-content/uploads/2010/04/10en.pdf> (consulté le : 3 juillet 2012).
- Banque mondiale. « IDA At Work: Bangladesh, Stipends Triple Girls' Access to School. » <http://go.worldbank.org/RRBXNQNX0> (consulté le : 3 July 2012).
- Feroja, Hosne ara. « Educational Research and Educational Reform in Bangladesh. » Projet réalisé pour la première

- conférence nationale sur l'éducation sur le thème des politiques de réforme éducative : « Whither Policy Reform in Education: Lessons and Challenges », <http://www.unnayan.org/edu.conf/march.3/01.00-Prof-Hosne-Ara-Feroja.pdf> (consulté le : 3 juillet 2012).
- 6 Info Costa Rica. « Education in Costa Rica. » <http://www.infocostarica.com/education/education.html> (consulté le : 3 juillet 2012).
- 7 Fondation Bill-et-Mélinda Gates. « Innovation With Impact: Financing 21st Century Development. » Un rapport de Bill Gates au leaders du G20, Sommet du G20 à Cannes, novembre 2011, <http://www.gatesfoundation.org/g20/Documents/exec-summary-english.pdf> (consulté le : 3 juillet 2012).
- 8 OHCHR. « Principles relating to the Status of National Institutions (The Paris Principles.) » <http://www2.ohchr.org/english/law/parisprinciples.htm> (consulté le : 3 juillet 2012).
- 9 Tanzania Gender Networking Programme. « About TGNP. » http://www.tgnp.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=7&Itemid=30 (consulté le : 3 juillet 2012).
- 10 ONU Femmes. « UN Women Initiatives: Tanzania. » Budgétisation qui prend en compte le genre, http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=756&Itemid=771 (consulté le : 3 juillet 2012).

SECTION 2 COHORTE

- UNFPA. « Promoting Gender Equality: The Gender Dimensions of the AIDS Epidemic. » New York : UNFPA, 2009.
- Lloyd, C., 2011, Evidence Paper for Girls' Education Challenge Fund (document, DFID, UK).
- Lloyd, Grant et Ritchie, 2008, cité dans Lloyd, C., 2011, Evidence Paper for Girls' Education Challenge Fund, DFID, UK.
- Lam et Martelano, 2005, cité dans Lloyd, C., 2011, Evidence Paper for Girls Education Challenge Fund, DFID, UK.
- Lloyd, C., 2011, Evidence Paper for Girls Education Challenge Fund, DFID, UK..
- Unterhalter, Elaine. et Jo Heslop. « Transforming Education for Girls in Nigeria and Tanzania: a cross-country analysis of baseline research. » Londres : Action Aid, 2011.

SECTION 3

Études de cas

- Catino, Jennifer, Alejandra Colom, et Marta Julia Ruiz. « Equipping Maian Girls to Improve their Lives. » Population Council, Transitions to Adulthood. Brief no. 5. Mars 2011.
- Catino, Jennifer. « Email Correspondence-Information Request Abriendo Oportunidades. » 15 mai 2012.
- Malik, Ra'ana. « Mobile Based Post Literacy Programme. Phase II: Pre & Post Test Evaluation Report. » Lahore : University of the Punjab, 2010.
- Malik, Ra'ana. « Mobile Based Post Literacy Programme. Phase III: Pre Evaluation Report. » Lahore : University of the Punjab (date non indiquée).
- GSMA. « mLearning: A Platform for Educational Opportunities at the Base of the Pyramid ». GSMA. Novembre 2010.
- Miyazawa, Ichiro. « Literacy Promotion Through Mobile Phones: Project Brief Paper. The 13th UNESCO-APEID International Conference and Banque mondiale-KERIS High Level Seminar on ICT in Education ». Bureau de l'UNESCO d'Islamabad. (date non indiquée), http://www.unesco.org.pk/education/documents/Project%20Brief%20Paper_ICT.pdf (consulté le : 30 mai 2012).
- Miyazawa, Ichiro. « Literacy Promotion Through Mobile Phones: Project Brief Paper. The 13th UNESCO-APEID International Conference and World Bank-KERIS High Level Seminar on ICT in Education ». Bureau de l'UNESCO d'Islamabad. (date non indiquée) http://www.unesco.org.pk/education/documents/Project%20Brief%20Paper_ICT.pdf (consulté le : mai 30, 2012). Source : Pakistan Social and Living Standards Measurement Survey. « Literacy rates (15+) ». 2004/2005.
- Banque mondiale. « The Ed Stats Newsletter ». The

Section 3

- World Bank Education Statistics Newsletter V, no. 1 (août 2011), <http://siteresources.worldbank.org/EXTEDSTATS/Resources/3232763-1197312825215/EdStatsNewsletter22.pdf> (consulté le : 30 mai 2012).
- 9 Plan International. « Parce que je suis une fille 2010 : Nouvelles technologies et villes en mutation : risques et opportunités. » Londres : Plan International, 2010.
- 10 Mobilink. « MOBILINK, UNESCO Driving Female Literacy Through Connectivity: Announces expansion of SMS-based literacy initiative. » <http://www.mobilinkgsm.com/about/media/press/UNESCO.pdf> (consulté le : 17 mai 2012).
- 11 Mobilink. « MOBILINK, UNESCO Driving Female Literacy Through Connectivity: Announces expansion of SMS-based literacy initiative. » <http://www.mobilinkgsm.com/about/media/press/UNESCO.pdf> (consulté le : 17 mai 2012).
- 12 Plan Inde. « Empowering Girls through Education: Half yearly report. » Document interne, janvier 2012.
- 13 Plan Royaume-Uni. « Empowering Girls through Education: Plan UK Project Proposal. » Document interne, janvier 2011.
- 14 Plan Royaume-Uni. « Empowering Girls through Education: Plan UK Project Proposal. » Document interne, janvier 2011. http://www.fawe.org/Files/fawe_news_13-4.pdf
- 15 http://www.fawe.org/Files/fawe_news_13-4.pdf
- 16 <http://www.fawe.org/activities/interventions/tuseme/index.php>
- 17 http://www.fawe.org/Files/fawe_annual_report_2007.pdf
- 18 <http://www.fawe.org/activities/interventions/tuseme/index.php>
- 19 http://www.fawe.org/Files/fawe_annual_report_2007.pdf
- 20 <http://www.fawe.org/activities/interventions/tuseme/index.php>
- 21 FAWE Rwanda. « FAWE Rwanda, Tuseme Field Visit Report. » Document interne, janvier, 2012.. <http://www.fawe.org/about/work/outcome/index.php>
- 22 http://www.fawe.org/Files/15_years_booklet.pdf
- 23 http://www.fawe.org/Files/15_years_booklet.pdf
- 24 http://www.fawe.org/Files/fawe_annual_report_2007.pdf
- 25 FAWE Rwanda. « FAWE Rwanda, Tuseme. » Document interne, 2012.
- 26 FAWE Rwanda. « FAWE Rwanda, Tuseme. » Document interne, 2012.
- 27 FAWE Rwanda. « FAWE Rwanda, Tuseme. » Document interne, 2012.
- 28 FAWE Rwanda. « FAWE Rwanda, Tuseme. » Document interne, 2012.

Glossaire

- 1 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 2 United Nations International Research et Training Institute for the Advancement of Women (INSTRAW) : Glossaire des termes et concepts liés au genre. Sécurité alimentaire des ménages et rôle des hommes et des femmes. Rome : International Fund for Agricultural Development, 2001.
- 3 Narayan. 2005 in: Plan International. Rapport « Parce que je suis une fille ». 2009.
- 4 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 5 UNESCO. « World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s ». The Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, BANQUE MONDIALE) for the World Conference on Education for All (Commission interinstitutionnelle en vue de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous) : New York. 1990.
- 6 UNICEF. « Convention on the Rights of the Child ». <http://www.unicef.org/crc/> (consulté le : 11 mai 2012).
- 7 Goonesekere, Savitri. « Realizing the Human Rights of Adolescent Girls : Expert Group Meeting on Adolescent Girls and their Rights. Addis Ababa Ethiopia 13-17 October 1997 » <http://www.uneca.org/docs/Publications/ACW/old/docs/human.htm> (consulté le : 21 mai 2012).
- 8 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 9 AWID. Facts and Issues: Women's Rights and Economic Change, Intersectionality A tool for Gender and Economic Justice. No. 9, août 2004.
- 10 United Nations Division for the Advancement of Women (DAW), Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR), United Nations Development Fund for Women (UNIFEM). Gender and racial discrimination: Report of the Expert Group Meeting. Zagreb, Croatie, 21-24 novembre, 2000.
- 11 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 12 New JNCHEs Equality Working Group. « The Gender Pay Gap – A Literature Review ». http://www.google.co.uk/url?sa=t&rct=j&q=the%20gender%20paygap%20-%20a%20literaturereview&source=web&cd=1&ved=0CFwQFJAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ucea.ac.uk%2Fdownload.cfm%2Fdocid%2F39012615-27AC-42CA-9FE9EC1B5F23B422&ei=tCetT_-5EMel8QPwqrjKcg&usq=AFQjCNGCw6sz-fpZgjQ7y3roKXvtHG_nlw (consulté le : 11 mai 2012).
- 13 UNESCO. « World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s ». The Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All : New York. 1990.
- 14 Hole-in-the-Wall Education (éducation par le biais du "trou dans le mur"). « Minimally Invasive Education ». <http://www.hole-in-the-wall.com/MIÉ.html> (consulté le : 11 mai 2012)..
- 15 UNESCO. « Education: Education For All (EFA) ». Document en ligne : <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (consulté le : 11 mai 2012).
- 16 Nations unies. « Millennium Development Goals » (Objectifs du Millénaire pour le développement). Document en ligne : <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml> (consulté le : 11 mai 2012).
- 17 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 18 Mezirow, J. « Transformative dimensions of adult learning ». San Francisco : Jossey-Bass, 1991.
- 19 Clark, M. C. « Transformational learning » in Merriam, S. B. (Éd.). « An update on adult learning theory » San Francisco : Jossey-Bass, 1993.
- 20 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 21 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 22 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 23 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 24 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003
- 25 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 26 ABC of Women Workers' Rights and Gender Equality, Genève : ILO, 2000 et Gender and Household Food Security. Rome : International Fund for Agricultural Development, 2001. <http://www.ifad.org/gender/glossary.htm>.
- 27 ABC of Women Workers' Rights and Gender Equality, Genève : ILO, 2000 et Gender and Household Food Security. Rome : International Fund for Agricultural Development, 2001. <http://www.ifad.org/gender/glossary.htm>.
- 28 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 29 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 30 BRIDGE. « Briefing paper on the "feminisation of poverty" » Préparé par BRIDGE pour l'Agence de coopération suédoise pour le développement international (Sida). IDS : Royaume-Uni. Avril 2001.
- 31 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.

Section 3

- 32 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 33 United Nations Statistics Division, UNDESA, Millennium Development Goals Indicators: The Official United Nations site for the MDG Indicators. « Indicator Metadata » Document en ligne : <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Metadata.aspx?IndicatorId=9> (consulté le : 10 mai 2012).
- 34 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 35 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 36 ONU Femmes. « Gender Mainstreaming. » (L'intégration des politiques d'égalité entre hommes et femmes) <http://www.un.org/womenwatch/osagi/gendermainstreaming.htm> (consulté le : 31 mai 2012).
- 37 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 38 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 39 Organisation mondiale de la santé. Technical Consultation on Sexual Health. Janvier 2002.
- 40 Population Council. Building Assets for Safe Productive Lives: A Report on A Workshop on Adolescent Girls' Livelihoods. Population Council, 7-8 avril 2004
- 41 USAID. « A guide to programming gender-based violence prevention and response activities ». USAID Gender-Based Violence Working Group. avril 2009. Document en ligne : http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADO561.pdf (consulté le : 11 mai 2012).
- 42 USAID. « A guide to programming gender-based violence prevention and response activities ». USAID Gender-Based Violence Working Group. Avril 2009. Document en ligne : http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADO561.pdf (consulté le : 11 mai 2012).
- 43 World Health Organisation. « Health Statistics and Health Information Systems ». Document en ligne : <http://www.who.int/healthinfo/statistics/indmaternalmortality/en/index.html> (consulté le : 10 mai 2012).
- 44 USAID. « A guide to programming gender-based violence prevention and response activities ». USAID Gender-Based Violence Working Group. Avril 2009. Document en ligne : http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADO561.pdf (consulté le : 11 mai 2012).
- 45 United Nations Division for the Advancement of Women. 2003.
- 46 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 47 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 48 Nations Online. « Countries by gross national income (GNI) ». http://www.nationsonline.org/onenworld/GNI_PPP_of_countries.htm (consulté le : 11 mai 2012)
- 49 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 50 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 51 United Nations Statistics Division, UNDESA, Millennium Development Goals Indicators: The Official United Nations site for the MDG Indicators. « Indicator Metadata » Document en ligne : <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Metadata.aspx?IndicatorId=9> (consulté le : 10 mai 2012).
- 52 Institut de statistique de l'UNESCO. « Glossary ». En ligne : <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>. Dernière mise à jour 2009. (Consulté le 11 mai 2012).
- 53 Banque mondiale. « Données, indicateurs ». Document en ligne : <http://data.worldbank.org/indicator/SP.ADO.TFRT> (consulté le : 10 mai 2012).
- 54 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 55 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 56 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 57 EFA GMR « Gender and Education For All The Leap to Equality 2003-2004. » UNESCO : Paris. 2003.
- 58 Plan International. « Plan's Policy on Gender Equality: Building an Equal World for all Children. » Document interne, 2011.
- 59 Population Reference Bureau, Interagency Gender Working Group. « Gender-Based Violence: Impediment to Reproductive Health. »

Les filles en ligne

Une liste de liens vers des sites internet, des rapports, des instituts de recherche, des bases de données, des blogs de praticiens et des agences travaillant sur les initiatives pour l'éducation axées plus particulièrement sur les filles et les jeunes femmes.

Secteur Commercial

Girl Effect est une initiative commune de la « Fondation Nike » et la « Fondation NoVo » pour créer des opportunités pour les filles. « *Girl Effect* » montre combien l'autonomisation peut avoir un impact sur une fille, sa communauté et l'humanité dans son ensemble ; elle fournit outils et informations sur la manière d'autonomiser les filles, pour les agents du secteur privé, les organisations non-gouvernementales (ONG), les gouvernements et les décideurs politiques. **Visitez le *Girl Effect* sur : girleffect.org**

10 000 femmes de Goldman Sachs est une initiative qui vise à fournir une formation en business et en management pour les femmes défavorisées des pays en voie de développement et à diffuser les compétences entrepreneuriales dans ces pays. Son but est de former 10.000 femmes aux affaires et à la gestion au cours des cinq prochaines années. Le programme « 10.000 Femmes » fonctionne en association avec les acteurs du développement et de l'éducation ainsi que les organisations non-gouvernementales. **Pour plus d'informations sur cette initiative, visitez le site : 10000women.org/index.html**

Standard Chartered Bank – « Goal » : cherche à autonomiser les filles au sein de leurs communautés par le biais de l'entraînement sportif et de programmes d'enseignement de compétences liées à la vie quotidienne. Cette initiative fonctionne en partenariat avec des organisations non-gouvernementales en Chine, en Inde, en Jordanie, au Niger et en Zambie. Pour en savoir plus sur les projets OMD de « *Standard Chartered* », **visitez le site : goal-girls.com**

Le Pacte mondial des Nations unies (*United Nations Global Compact*) est une politique mise en œuvre pour des entreprises qui s'engagent à aligner leur organisation sur des principes humains dans les domaines des droits de la personne, du travail, de l'environnement ainsi que la lutte contre la corruption. Ce faisant, ces entreprises s'assurent que les marchés et le commerce bénéficient aux économies et aux sociétés du monde entier. Une part importante du programme est de parvenir à l'autonomisation des femmes dans le monde du travail. Pour plus d'informations, **voir ici : unglobalcompact.org/Issues/human_rights/equality_means_business.html**

Le Forum Economique Mondial (*World Economic Forum*) a développé un programme (*Women Leaders and Gender Parity Programme*) dont le but est de promouvoir le leadership des femmes et de réduire l'écart entre les genres. Celui-ci publie un rapport mondial sur la parité homme-femme, en y incluant un classement complet de 128 pays développés et en voie de développement. Il enregistre aussi les changements de classement par rapport aux années précédentes afin de suivre l'évolution de l'écart entre les sexes. **weforum.org/issues/global-gender-gap**

Les organisations de droits des filles

Camfed est une organisation créée pour améliorer l'éducation des filles en Afrique. En utilisant une approche holistique, centrée sur la communauté, Camfed apporte un soutien de longue durée, en payant par exemple les frais de scolarité d'une fille ; propose aux femmes des formations professionnelles ainsi que des petites allocations ponctuelles ; son but est d'autonomiser les femmes en partenariat avec Cama, une association d'anciennes de Camfed, et d'autres femmes africaines qui encouragent les jeunes femmes à devenir des leaders dans leurs propre communauté. **Pour en savoir plus : camfed.org**

Forum des éducatrices africaines (FAWE) est une organisation non gouvernementale panafricaine créée par cinq femmes ministres de l'éducation. Elle s'emploie à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation des filles de la région. Elle a des antennes nationales dans 34 pays africains. **Pour plus d'informations, visitez : fawe.org**

Girls, Inc. est une organisation à but non-lucratif créée pour l'autonomisation des jeunes filles. Elle fournit des opportunités éducatives aux jeunes filles des couches les plus vulnérables de la société aux États-Unis. **Pour en savoir plus, visitez : girlsinc.org**

Girls Learn International est une organisation basée aux États-Unis qui jumelle des sections de l'école primaire et secondaire américaines avec des écoles de pays où les jeunes filles n'ont traditionnellement pas accès à l'éducation. Elle favorise un échange et une compréhension interculturelle, et forme les jeunes filles pour qu'elles mènent le mouvement vers un changement social positif. **girlslearn.net**

Great Science for Girls est un service de vulgarisation pour l'égalité des sexes dans les sciences, qui fournit des programmes parascolaires basés sur l'investigation informelle de l'apprentissage scientifique, pour stimuler la curiosité des filles, leur intérêt et leur persistance dans les STIM (Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques), et faire tomber les barrières

des stéréotypes de genre. Ce site internet offre des informations sur le planning des programmes, les ressources et la recherche. **greatscienceforgirls.org/resources-research/effective-stem-practices**

Ipas est une organisation dont le but est d'accroître la capacité des femmes à exercer leurs droits sexuels et reproductifs. Son activité s'étend dans différents domaines, et se focalise sur la violence sexuelle et la jeunesse, le plaidoyer, la recherche, et la formation du personnel médical dans la technique et les technologies d'avortement sans danger. **Pour plus d'informations, visitez : ipas.org/Index.aspx**

Room to Read est spécialisé dans l'alphabétisation et l'égalité des sexes dans l'éducation. L'organisation travaille en collaboration avec les communautés et les gouvernements locaux en Asie et en Afrique, afin de développer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. **Room to Read** soutient plus spécialement les filles afin de leur permettre d'avoir accès aux études secondaires et d'acquérir les compétences nécessaires pour s'assurer un avenir à l'école et dans la vie professionnelle. **roomtoread.org/page.aspx?pid=209**

Vital Voices est un partenariat international qui a pour but l'autonomisation des femmes à travers le monde. Travaillant en partenariat avec des organisations dans le secteur des affaires, il forme des leaders et entrepreneurs féminins dans le monde entier qui peuvent ensuite rentrer dans leurs pays et former à leur tour des femmes dans leur propre communauté. **vitalvoices.org**

Womankind Worldwide a pour but de promouvoir les femmes en tant qu'instruments du changement dans le développement. Cette organisation est présente dans 15 pays émergents et finance des projets liés aux droits des femmes et à leur autonomisation. **Visitez le site : womankind.org.uk**

Women for Women International est une ONG internationale qui travaille avec des femmes socialement exclues ayant survécu à des conflits. Elle leur apporte une aide financière, une formation professionnelle, leur fait prendre conscience de leurs droits et leur fournit une éducation en matière de leadership. Pour en savoir plus sur les programmes et les projets de cette ONG, **consultez le site : womenforwomen.org**

The Population Council est une ONG internationale qui mène des recherches sur les problèmes relatifs à la population mondiale. Ses travaux se répartissent entre 3 domaines : le VIH/sida ; la pauvreté, les jeunes et les questions de genre ; et la santé reproductive. Pour trouver ressources et publications, **voir : popcouncil.org/publications/index.asp**

Les campagnes

She's The First est une campagne médiatique lancée par des jeunes femmes visant à promouvoir l'éducation des filles dans les régions où ce droit n'est pas acquis, en invitant les donateurs à consulter un répertoire d'écoles en ligne avec des programmes de parrainage. **shethfirst.org/about/**

10x10 est un mouvement international pour l'éducation des filles qui exploite le support cinématographique et les actions sociales pour accroître les investissements pour la cause des filles, en octroyant des ressources aux programmes de défense des filles déjà en place, en sensibilisant l'opinion publique et en créant un vaste réseau relationnel. En se servant de ses soutiens, l'organisme 10x10 plaide en faveur des changements de politiques gouvernementales, mondiales et institutionnelles pour accroître l'autonomisation des adolescentes. **Pour en savoir plus sur les films et le travail de cet organisme, consultez le site : 10x10act.org**

ActionAid (Stop Violence Against Girls in School) est une initiative de plusieurs pays qui travaillent ensemble pour faire face à la violence envers les filles au Ghana, au Kenya et au Mozambique. Cette campagne s'est donné pour but de réduire la violence envers les filles à l'école par l'élaboration de politiques et de lois, pour parvenir à autonomiser suffisamment les filles et leur permettre de défier la culture de la violence à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, tout en augmentant l'accès des filles à l'école. Pour des informations générales sur ce projet, **voir le site : actionaid.org/what-we-do/education/stop-violence-against-girls-schools**

Amnesty International (Stop Violence Against Women) est une campagne qui s'efforce de mettre fin aux violences infligées aux femmes et aux filles en temps de paix comme en temps de guerre. Ses principaux thèmes sont l'autonomisation des femmes, les violences contre les femmes perpétrées par les états et l'application des lois existantes sur le viol et les violences sexuelles. **Pour plus d'informations, consultez le site : amnesty.org/en/campaigns/stop-violence-against-women**

Girl Up désigne la campagne de sensibilisation de la Fondation des Nations unies destinée à exploiter l'énergie et l'enthousiasme des filles en l'utilisant comme un puissant instrument du changement. **girlup.org**



Les coalitions

Association for Women's Rights in Development (AWID) est une organisation internationale s'occupant des droits des femmes, de l'égalité homme-femme et du développement. Elle s'efforce de créer des alliances et d'influencer les institutions internationales pour faire avancer les problèmes des femmes. L'AWID fournit aux médias des informations récentes sur les droits des femmes. Elle tient un registre des recherches récentes et des informations sur une multitude de sujets, de thèmes et de pays. **Voir :** awid.org
Le Forum AWID est une conférence mondiale du droit de la femme et du développement qui rassemble leaders et activistes afin d'informer et d'élargir la compréhension sur l'égalité entre les sexes. **Visitez le site :** forum.awid.org

The Coalition for Adolescent Girls sert de plateforme à plus de 30 organisations internationales travaillant de concert pour améliorer la vie des adolescentes enfermées dans le cycle de la pauvreté au sein des pays en voie de développement. Consultez le site : coalitionforadolescentgirls.org

L'ONG « **Working Group on Girls' Rights** » est un réseau international qui vise à assurer l'application domestique des normes internationales relatives aux filles, et ce à chaque étape de leur jeunesse. Cette ONG promeut également le plaidoyer en faveur de la question des filles dans la politique internationale. **Pour plus d'informations, consultez le site :** girlsrights.org

Women in Development Europe (WIDE) est un organisme de coordination des organisations féministes d'Europe qui surveille et influence les politiques économiques et de développement d'un point de vue féministe. Il publie une lettre d'information mensuelle sur ses activités et sur les actualités relatives au genre et au développement. **Pour vous abonner à cette lettre d'information, cliquez sur le lien suivant :** wide-network.org/blocks/join.jsp

A Safe World for Women : La campagne 2011 s'est donné comme objectif de mettre fin à toutes formes d'agressions contre les femmes et les filles. Il s'agit d'une organisation en ligne qui regroupe des ONG, des groupes et des individus déterminés à rendre le monde plus sûr. Le site web de l'organisation contient des informations utiles sur les types de violences infligées aux femmes et aux filles. **Visitez :** asafeworldforwomen.org

Les mouvements de jeunesse

L'**Association mondiale des guides féminins et des éclaireuses** opère dans le monde entier afin de procurer une forme d'éducation informelle aux filles, leur permettant ainsi d'acquérir des compétences de vie et de développement personnel. L'association compte environ 10 millions de filles réparties dans 145 organisations membres. **Pour plus d'informations, consultez le site :** wagggsworld.org/en/home

Le **YWCA** est un réseau mondial qui responsabilise les femmes à travers le monde afin qu'elles soient les agents de changements sociaux et économiques. Cet organisme travaille avec 25 millions de femmes et de filles dans 22 000 communautés. Il s'occupe de quatre domaines prioritaires : la paix et la justice, les droits de l'homme, la santé des femmes et le VIH/SIDA, et le développement durable. **Pour plus d'informations, consultez le site :** worldywca.info

Fondations

La **Fondation Cherie Blair** fait en sorte de procurer aux femmes du monde entier des opportunités dans l'entreprise et un accès à la technologie. Elle apporte financement, réseaux et soutien au développement des entreprises, en partant du principe que les femmes économiquement autonomes, tout en contrôlant mieux leur vie et celle de leurs enfants, montrent la voie vers un avenir meilleur à leurs communautés et à leurs économies : cherieblairfoundation.org

La **Fondation Nike** soutient les initiatives qui engagent et autonomisent les adolescentes tout en investissant auprès d'elles, considérant que les filles sont l'élément clé pour réduire la pauvreté dans des pays en voie de développement. La Fondation Nike faisait partie de la coalition « The Girl Effect » (voir ci-dessus). nikeinc.com/pages/the-nike-foundation

La **Fondation filles d'action (Girls Action Foundation)** gère des programmes innovants d'autonomisation des filles partout au Canada, en investissant dans les filles et les jeunes femmes aussi bien au niveau local qu'au niveau national. Ces programmes permettent aux participantes d'acquérir des compétences de leadership communautaire et leur donnent l'inspiration nécessaire pour changer le monde. Bon nombre des participantes sont issues de communautés isolées, marginalisées et urbaines. **Pour en savoir plus, consultez le site :** girlsactionfoundation.ca/en

La **Fondation des Nations unies** : La section Femmes et Population de la fondation travaille à l'autonomisation des femmes et des filles dans le monde en partant du principe qu'elles sont essentielles pour l'éradication de la pauvreté et pour la justice sociale, en mettant l'accent sur la santé reproductive et sexuelle des adolescentes, la promotion et l'investissement en leur faveur. **Pour plus d'informations, consultez le site :** unfoundation.org/what-we-do/issues/women-and-population/

Les organisations multilatérales

La **Banque mondiale** collabore étroitement avec d'autres organisations de développement à l'amélioration de l'éducation des filles. Elle finance des projets dans les pays en voie de développement et fournit une assistance technologique et financière aux pays à forte disparité de genre dans l'éducation. **Il est également possible de trouver d'autres excellentes ressources concernant l'autonomisation des filles sur le site :** go.worldbank.org/1L4BH3TG20



Partenariat mondial pour l'éducation – c'est un partenariat multilatéral visant à faire en sorte que les 67 millions d'enfants non-scolarisés à l'heure actuelle, aient accès à l'école et bénéficient d'une éducation de qualité. Le partenariat rassemble des gouvernements, des agences bilatérales, internationales et régionales, des banques de développement ; des partenaires du secteur privé, et des groupes locaux et mondiaux de la société civile pour mobiliser et coordonner des ressources dans ce but. globalpartnership.org

Les partenariats

Girl Hub est le fruit d'une collaboration entre le Département de développement international du gouvernement du Royaume-Uni (DFID) et la Fondation Nike. *Girl Hub* a pour but la formation d'un réseau d'experts et de défenseurs des femmes pour ensuite mettre ces femmes en relation avec les programmes de développement et les décideurs politiques, afin de promouvoir les droits des filles et travailler à inclure celles-ci dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques. girlhub.org/about/

iKNOW Politics est un réseau international de savoirs constitué de femmes politiques du monde entier qui partagent leurs expériences, accèdent à des ressources et à des services de conseil, forment des réseaux et collaborent sur des questions qui les intéressent. Cette organisation comprend cinq partenaires : l'UNDP, l'UNIFEM, l'Institut démocratique national pour les affaires internationales, l'Institut international pour la démocratie et l'assistance électorale et l'Union inter-parlementaire. **Pour plus d'informations, consultez le site :** iknowpolitics.org/node/221

World Bank Adolescent Girls Initiative (l'initiative de la Banque mondiale pour les adolescentes) est une initiative qui espère améliorer les perspectives d'emploi des adolescentes dans l'avenir, en leur apportant formation et éducation aujourd'hui. Elle fonctionne en partenariat avec les gouvernements d'Australie, du Royaume-Uni, du Danemark, de Suède et de Norvège, et également avec des entreprises privées, comme Cisco, Standard Chartered Bank et Goldman Sachs. Cette initiative offre des incitations aux employeurs pour embaucher et former des adolescentes. **Pour plus d'informations, consultez le site :** go.worldbank.org/15PX4JETM0

La recherche

Asia Pacific Women's Watch est un réseau régional d'organisations féministes. Il travaille à l'amélioration des droits des femmes en collaboration avec d'autres ONG, des gouvernements nationaux et les Nations unies. Pour plus d'informations, **consultez le site :** apww-slwnogf.org/

Girls Count (Les filles comptent) est une série de rapports de recherche mondiale focalisée sur l'autonomisation des filles. Les rapports antérieurs avaient pour sujet : « Girls Count : un investissement mondial et un agenda d'action », « Des nouvelles leçons : le pouvoir de l'éducation des adolescentes », « Commençons par une jeune fille : un nouvel agenda pour la santé », « La parole aux filles : une nouvelle voix dans le développement mondial » et « Les filles grandissent : une force vitale dans l'économie rurale ». Ces rapports sont produits par la Coalition des Adolescentes et un nombre variable de partenaires tels que le Conseil de Chicago sur les Affaires Mondiales, Le Conseil de la Population, le Centre de Développement Mondial et le Centre International de Recherches sur la Femme. **Pour en savoir plus sur le série de rapports, consultez :** coalitionforadolescentgirls.org

Child Rights Information Network (CRIN) est un réseau international qui coordonne et promeut les informations sur les droits des enfants. Il compte 2 000 organisations membres et ses outils de recherche apportent une information étendue, classée par thème ou par pays sur les droits légaux des enfants. **Pour plus d'informations sur les droits des enfants, voir :** crin.org/docs/CRINmechs.pdf

International Centre for Research on Women (ICRW) travaille dans les domaines de la recherche, du soutien technique dans l'acquisition de capacités et le plaidoyer. Ses thèmes de prédilection sont l'adolescence, le VIH/SIDA, la sécurité alimentaire et la nutrition, le développement économique, la santé reproductive et la violence envers les femmes. S'agissant des filles, le Centre cherche à améliorer leur accès aux droits sexuels et reproductifs et à lutter contre les mariages précoces. **De nombreuses publications sont à consulter sur :** icrw.org/publications

International Women's Rights Action Watch (IWRAP), région Asie-Pacifique, travaille à la promotion de l'intégration des normes internationales en matière de droits de la personne dans les législations nationales. Se fondant sur la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, elle facilite l'échange d'informations aux niveaux national et international, afin que les femmes connaissent leurs droits. **Pour plus d'informations, consultez le site :** iwrw-ap.org

World Economic Forum (le Forum économique mondial) : Depuis 2006, la série des Rapports mondiaux sur les disparités entre les sexes du Forum économique mondial a repéré et mesuré l'ampleur de ses disparités et a suivi leur progression dans le temps. Ces rapports ont créé un indice sur l'inégalité entre les sexes afin de comparer, au niveau national, des critères tels que l'économie, l'éducation, la santé et la politique, et ont fourni des classements par pays permettant des comparaisons efficaces d'un pays à l'autre, entre hommes et femmes, entre les catégories de revenus et dans un laps de temps donné. **Pour avoir plus d'informations, visitez :** weforum.org/issues/global-gender-gap

Young Lives est une étude longitudinale internationale sur la pauvreté des enfants ; elle a suivi 12.000 enfants sur une période de plus de 15 ans, au Pérou, en Inde, au Vietnam et en Éthiopie. *Young Lives* est un projet collaboratif de recherche, fondé par le Département pour le développement international (UKAID) et coordonné par l'Université d'Oxford en collaboration avec des partenaires politiques et de recherche issus des quatre pays concernés. **Pour avoir plus d'informations sur *Young Lives*, consultez le site :** younglives.org.uk Un rapport de *Young Lives* sur la pauvreté et les inégalités entre les sexes a été utilisé comme document d'information pour le développement du rapport 2011 « Parce que je suis une fille ». **Vous pouvez le consulter ici :** younglives.org.uk/files/policy-papers/yl_pp3_poverty-and-gender-inequalities

Ressources et bases de données

Right to Education Project (le projet Droit à l'éducation) a pour objectif de promouvoir la mobilisation sociale et la responsabilité légale, en se penchant particulièrement sur les problèmes légaux du droit à l'éducation. Le site offre des informations sur les questions en rapport avec les genres et le droit à l'éducation. right-to-education.org/node/241

De plus, on peut trouver la section outils et ressources qui fournit des informations, des liens et des rapports ici : right-to-education.org/node/249

Wikigender est un projet pilote initié par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) qui a pour but l'indexation et le partage des termes et des informations concernant les questions de genre, y compris l'autonomisation des filles. **Pour plus d'informations, visitez le site :** wikigender.org

Centre for Research on Violence Against Women and Children mène des recherches basées sur l'action concrète afin de soutenir les communautés locales, nationales et internationales dans leurs efforts pour lutter contre les violences infligées aux femmes et aux enfants. Les études et les publications du Centre sont **disponibles sur le site Web :** crvawc.ca

DevInfo est une base de données puissante combinant trois bases de données afin d'examiner la mise en œuvre des Objectifs du Millénaire pour le développement. La page « Facts. You decide » (Les faits. Vous décidez) présente les statistiques pour chaque OMD. **Elle se trouve à l'adresse suivante :** devinfo.org/di_facts.html

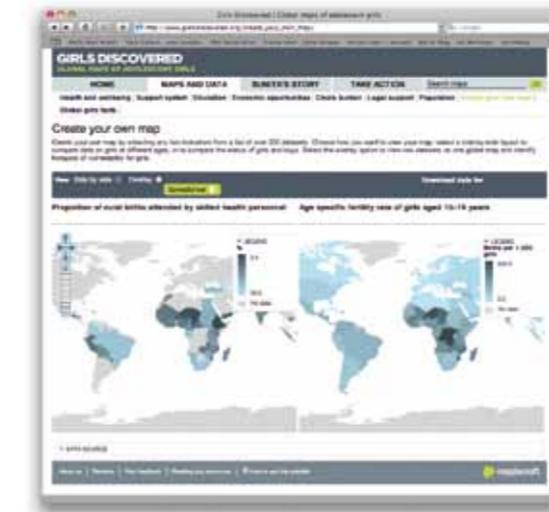
Ed Stats La Banque mondiale fournit des ressources statistiques sur l'éducation, fournissant une des données complètes et une source d'analyse sur les questions clés de l'éducation. worldbank.org/education/edstats

Institutions and Development Database (GID - DB) (Base de données des institutions et du développement) Il s'agit d'un nouvel outil permettant aux chercheurs et aux décideurs de déterminer et d'analyser les obstacles liés au développement économique des femmes. Il englobe un total de 160 pays et comprend un éventail de 60 indicateurs sur la discrimination sexiste. La base de données est le résultat d'une compilation de sources diverses et combine d'une manière systématique et cohérente les données empiriques disponibles sur le statut socioéconomique des femmes. bit.ly/KZzUSt

Un autre de leurs projets est l'Indicateur des Institutions Sociales et du Genre (*Social Institutions and Gender Index* ou **SIGI**), une mesure composite de la discrimination de genre basée sur des institutions sociales dans 102 pays non membres de l'OCDE. Elle

permet à l'utilisateur de construire son propre indice de genre en modifiant la priorité des institutions sociales dans le SIGI. genderindex.org

Girls Discovered est une source de données compréhensible et interactive sur l'aide sociale, la santé, l'éducation et les opportunités des filles dans le monde. Elle permet aux utilisateurs de choisir entre plus de 200 ensembles de données et de s'informer, d'analyser et de comparer leurs données sur des cartes ou de les télécharger sur des feuilles de calcul. girlsdiscovered.org/create_your_own_map/



Sexual Violence Prevention Network, le réseau de prévention des violences sexuelles, utilise un cadre de justice sociale et de santé pour sensibiliser les populations et partager des informations dans le but ultime de mettre fin aux violences sexuelles. Son objectif est de développer un réseau de chercheurs, de législateurs, d'activistes et de donateurs pour résoudre le problème des violences sexuelles. **Pour consulter une liste des ressources disponibles ; voir le site :** svri.org

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est une base de données en ligne des statistiques mondiales sur l'éducation, la science et la technologie, la culture et la communication dans plus de 200 pays et territoires. On y trouve un chapitre spécifique sur le genre et l'éducation qui examine la progression des filles et les niveaux d'éducation atteints par les femmes. Il crée de nouveaux indicateurs pour fournir des informations concernant les politiques pertinentes au niveau national et international. uis.unesco.org

WomenWatch fournit des informations et des références sur l'égalité de genre et l'autonomisation des femmes. **La situation des filles est l'une de ses préoccupations principales.** C'est une source

d'informations utile qui permet d'accéder facilement aux conventions des Nations Unies, aux organismes et aux activités liées au genre. **Les informations concernant spécifiquement les filles se trouvent à cette adresse :** un.org/womenwatch/directory/the_girl_child_3012.htm

Le **WomanStats Project** propose une gamme large et complète de renseignements sur le statut des femmes à travers le monde. Ce projet permet de mieux comprendre le lien qui existe entre la situation des femmes et la sécurité des États-nations. Il met en lumière des informations qualitatives et quantitatives sur plus de 310 indicateurs du statut des femmes dans 174 pays. **Pour plus d'informations, consultez le site :** womanstats.org/index.htm

L'Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation : ce document de l'UNESCO établit des cartes mondiales montrant les tendances mondiales dans les domaines du genre et de l'éducation tout en prenant en compte des facteurs sociaux, économiques et politiques plus larges. **Pour en savoir plus :** uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-world-atlas-gender-education-2012.pdf

Young Feminist Wire est une nouvelle communauté virtuelle en faveur de l'activisme de la jeunesse féministe qui présente le travail des jeunes militantes et les rassemble pour améliorer leur efficacité et leur fournir des informations : yfa.awid.org

Les Initiatives des Nations unies

Gender and HIV/AIDS web portal (portail Internet sur le Genre et le VIH/SIDA) a été créé par l'ONU Femmes, en collaboration avec l'ONUSIDA pour fournir des renseignements précis et actuels sur l'importance du genre dans l'épidémie de sida. **Pour plus d'informations, consultez :** genderaids.org

Say NO to Violence (dites NON à la violence) est présenté par l'ONU Femmes et enregistre les actions des individus, des gouvernements et des organisations pour faire cesser la violence à l'égard des femmes dans le monde, et comptabilise les mesures prises à cette fin. Des publications et des informations gratuites sont **téléchargeables** à l'adresse : saynotoviolence.org/about-say-no

Stop Rape Now (Halte au Viol) est une action des Nations unies contre les violences sexuelles en temps de conflit qui regroupe les travaux de 13 entités des Nations Unies dans le but d'éradiquer les violences sexuelles perpétrées dans le cadre de conflits. Cette action vise à améliorer la coordination et la responsabilisation, à développer les programmations et offrir des ressources pour la défense des droits, ainsi qu'à soutenir les efforts nationaux visant à empêcher les violences sexuelles et à répondre efficacement aux besoins des survivants. **Pour plus d'informations, consultez le site :** stoprapenow.org

La Conférence E4 s'est tenue en avril-mai 2010 afin de promouvoir des partenariats pour l'éducation des filles contre les obstacles que peuvent provoquer la violence, la pauvreté, le changement climatique, la santé et la qualité de l'éducation. « La Déclaration de Dakar sur l'accélération de l'éducation des filles et de l'égalité des genres » a été adoptée à l'unanimité par les participants à la conférence : ungei.org/index_2527.html

Le Programme des Nations unies pour la Jeunesse est le point central des Nations unies concernant la jeunesse. Il publie tous les deux ans un rapport sur la situation mondiale de la jeunesse. Un des thèmes abordés traite des filles et des jeunes femmes. **Pour plus d'informations concernant son travail pour les filles et les jeunes femmes, consultez le site :** social.un.org/index/Youth/WorldProgrammeofActionforYouth/Girlsandyoungwomen.aspx

End Poverty 2015 : The United Nations Millennium Campaign (Mettre fin à la pauvreté 2015) a pour but de soutenir et de sensibiliser aux OMD (Objectifs du Millénaire pour le développement). La campagne produit des publications résumant les données et les réalisations des OMD jusqu'à ce jour, avec une section spécifique traitant des publications sur le genre/l'autonomisation des femmes. **Pour avoir plus d'informations, consultez :** endpoverty2015.org

Le Centre de connaissances virtuel pour mettre fin à la violence contre les femmes et les filles est présenté par l'ONU Femmes et joue le rôle d'un centre en ligne qui encourage et soutient la création de programmes basés sur les faits dans le but de mettre en œuvre, concevoir, de suivre et d'évaluer plus efficacement les initiatives destinées à empêcher et à gérer les violences faites aux femmes et aux filles. Leur site web fournit des directives graduelles et des conseils d'experts pour la conception de ces programmes, portant notamment sur la manière de travailler avec des hommes et des garçons. **Pour plus d'informations, voir :** endvawnow.org



Women Watch a été créé initialement en 1997 comme projet commun des Nations unies pour offrir un espace internet consacré aux questions de l'égalité des sexes dans le monde et pour soutenir la mise en œuvre de la Plateforme d'action de Pékin de 1995. Le mouvement est aujourd'hui géré par une équipe du Réseau inter-agences sur les femmes et l'égalité des sexes, dirigé par l'ONU Femmes. Il fait office de portail central d'informations et de ressources sur la promotion de l'égalité des sexes et sur l'autonomisation des femmes dans l'ensemble du système des Nations unies. **Pour plus d'informations, consultez le site :** un.org/womenwatch

L'Impact Académique des Nations unies (Unai) est une initiative globale liée aux institutions d'enseignement supérieur avec le concours de l'Organisation des Nations unies pour promouvoir les principes universellement acceptés des droits de l'homme, de l'alphabetisation, de la durabilité, et de la résolution des conflits. **Consultez :** outreach.un.org/unai/

La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (ESD en anglais) s'efforce de mobiliser les ressources éducatives du monde entier afin d'aider à la construction d'un avenir plus durable. Il se concentre sur 12 domaines principaux, dont l'égalité entre les genres, la connaissance des autochtones, la réduction des risques de catastrophe, l'urbanisation durable et le changement climatique. **Pour avoir plus d'information, visitez :** unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/

Les Agences de l'ONU

Le Fonds des Nations unies pour l'Enfance (UNICEF) s'intéresse au développement de l'enfant, à l'éducation, à l'égalité homme-femme, au VIH/SIDA, à la protection de l'enfance et au plaidoyer politique. Particulièrement **intéressant pour les filles**, le rapport de 2007 sur la « Situation des Enfants dans le Monde » – « Femmes et enfants, le double dividende de l'égalité des sexes », le rapport de 2009 ; « La santé maternelle et néonatale », le rapport de 2010 ; « Les Droits de l'Enfant », le rapport de 2011 ; « L'adolescence : l'âge de tous les possibles » et le rapport 2012 ; « Des enfants dans un Monde Urbain ». **Vous pouvez lire ces rapports sur le site :** unicef.org/sowcl/

La Commission de la condition de la femme du Conseil économique et social des Nations unies est consacrée à l'égalité homme-femme et à l'amélioration du statut des femmes. La 54e session de la Commission a examiné la mise en œuvre de la Déclaration de Pékin, et sa contribution en vue de la réalisation des OMD (Objectifs du Millénaire pour le développement) : un.org/womenwatch/daw/beijing15/index.html

L'ONU Femmes ou UN Women (Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes) a été créée en juillet 2010 pour accélérer la progression vers les objectifs des Nations Unies en matière d'égalité des sexes et d'autonomisation des femmes. L'ONU Femmes a regroupé les rôles des entités DAW, INSTRAW, OSAGI et UNIFEM et travaille à l'éradication de la discrimination à l'encontre des femmes et des filles, à l'autonomisation des femmes et à la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes en tant que partenaires et bénéficiaires du développement, des droits de l'homme, des actions humanitaires, de la paix et de la sécurité. L'ONU Femmes s'efforce d'encourager les organismes intergouvernementaux à établir des politiques, des normes et standards internationaux, d'aider les États membres à mettre en place ces normes (via des aides techniques et financières) et à former des partenariats efficaces avec la société civile. En outre, l'ONU Femmes tient l'ensemble du système des Nations unies responsable de ses propres engagements en matière d'égalité des sexes, notamment en surveillant régulièrement les avancées du système dans ce domaine. **Pour plus d'informations, consultez le site Web :** unwomen.org

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) publie un rapport annuel international de surveillance sur l'état de l'éducation mondiale, Éducation pour tous (Education for All ou EFA en anglais). Le mouvement EFA est un engagement mondial pour offrir une éducation basique de qualité à tous les enfants, adolescents et adultes. Des engagements sont pris pour l'égalité des sexes dans

l'éducation. Le rapport international de surveillance EFA de 2003/2004 se focalise sur les jeunes filles et l'éducation et **peut être consulté en suivant le lien suivant :** unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/ On peut trouver des informations supplémentaires sur l'UNESCO et EFA **ici :** portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=30870&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) est l'organisation de développement des Nations Unies qui travaille sur le terrain dans 166 pays. Son rapport annuel sur le développement humain assure le suivi du développement au niveau national, régional et international. **Il est disponible à l'adresse suivante :** hdr.undp.org/en/reports/. Son Indice de développement humain mesure le développement d'un pays en tenant compte de l'éducation, de l'espérance de vie et des revenus. Le PNUD élabore également des indices spécifiques au genre : l'Indice sexospécifique du développement humain (ISDH) et l'Indice de la participation des femmes (IPF), **qui sont disponibles sur :** hdr.undp.org/en/statistics/indices/gdi_gem/

L'Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles (UNGEI) vise à s'assurer qu'à partir de 2015 l'écart des genres dans l'enseignement primaire et secondaire sera plus faible et que tous les enfants achèveront le cycle de l'éducation primaire. Ses projets « Réalisations et perspectives de genre » (GAP) dans l'éducation, tentent d'évaluer les progrès accomplis en vue de l'OMD2 (éducation primaire universelle en 2015) et d'identifier les obstacles et les innovations. Le Rapport GAP **est disponible sur :** ungei.org/gap/pdfs/unicef_gap_low_res.pdf

Le Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA) utilise des données démographiques pour s'assurer que chaque homme, femme ou enfant ait le droit de vivre en bonne santé. Il publie chaque année un rapport sur L'État de la population mondiale dont plusieurs chapitres s'intéressent au genre. En 2006, le rapport traitait des femmes et des migrations internationales. unfpa.org/upload/lib_pub_file/650_filename_sowp06-en.pdf

Glossaire

Âge d'entrée (officiel) : Âge auquel élèves et étudiants entrent à un niveau donné de l'éducation, s'ils ont débuté au niveau éducatif le plus bas à l'âge légal officiel, y ont étudié à temps plein tout du long et ont gravi les échelons du système sans avoir redoublé ni sauté une classe.¹ Dans certains pays, des enfants accèdent au système scolaire après l'âge légal d'entrée, ils seront donc plus vieux que les autres élèves et auront tendance à quitter l'école plus tôt.

Approche neutre du genre : Lorsque l'appartenance à un sexe ou l'autre n'est pas le facteur déterminant des résultats et que les normes, les relations et le rôle dévolus à chacun des deux sexes ne sont pas affectés (aggravés ou améliorés).

Approche transformative de la question du genre : Une politique ou un programme prônant l'égalité des sexes comme le point central permettant d'obtenir des résultats positifs de développement, et de transformer les rapports de force inégaux entre homme et femme.²

Autonomisation : Peut être interprété comme la liberté de choix et d'action pour construire sa vie, notamment le contrôle des ressources, des décisions et des institutions nécessaires pour y arriver.³ Le manque de pouvoir d'agir est l'un des principaux obstacles empêchant les filles et les femmes d'exercer leurs droits et d'échapper au cycle de la pauvreté. On peut le surmonter par une stratégie d'autonomisation. L'autonomisation du genre suppose d'accroître les ressources des filles (sociales, économiques, politiques et personnelles), ce qui renforce leur capacité à faire des choix pour l'avenir et qui encourage leur estime de soi et leur sentiment d'être à même de contrôler leur propre vie.⁴

Besoins éducatifs fondamentaux : Se réfère aux savoirs, compétences, valeurs et attitudes nécessaires à une personne pour survivre, améliorer sa qualité de vie et continuer son éducation.⁵

Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, en anglais CRC) : Le premier traité international juridiquement contraignant à intégrer la gamme complète des droits de la personne – les droits civils, culturels, économiques, politiques et sociaux – pour les enfants. Adoptée en 1989, cette convention décline ces droits en 54 articles et deux

protocoles facultatifs. Elle énonce les droits humains fondamentaux que tout enfant au monde possède : le droit à la survie, le droit de se développer au maximum de ses capacités – d'être protégé des influences néfastes, de l'exploitation et des abus ; et de participer pleinement à une vie familiale, culturelle et sociale. Les quatre principes fondamentaux de la convention sont : la non-discrimination ; le dévouement pour les meilleurs intérêts de l'enfant ; le droit de vivre, de survivre et de se développer ; et le respect des idées de l'enfant.⁶ Le CIDE se réfère au droit d'une adolescente de survivre et de se développer, d'être protégée de l'exploitation et des abus, et à son droit de participer et d'exprimer ses opinions sur les sujets qui concernent sa vie pendant que se développe sa propre capacité à faire des choix responsables, entre l'adolescence et l'âge adulte.⁷

Dépense publique pour l'éducation : C'est le total du financement dévolu à l'éducation consenti par les gouvernements locaux, régionaux ou nationaux, municipalités incluses. La participation des ménages est normalement exclue. La dépense publique pour l'éducation comprend à la fois le financement de capitaux et les dépenses courantes. Le financement (public) de capitaux inclut la construction, la rénovation ou les réparations importantes de l'immobilier scolaire et l'achat d'équipements lourds et de véhicules. Les dépenses (publiques) courantes comprennent l'achat des biens et services utilisés durant l'année scolaire, et pourront être renouvelées si besoin est l'année suivante. Elles incluent le paiement des salaires du personnel enseignant et des avantages sociaux ; les services contractuels ou ponctuels ; l'achat de ressources diverses, manuels scolaires et matériel pédagogique inclus, les services sociaux et autres dépenses courantes telles que le mobilier et les équipements, les réparations mineures, le carburant, les télécommunications, le transport, les assurances et les locations.⁸

Discrimination intersectionnelle : L'idée d'intersectionnalité se réfère à l'interaction entre deux formes ou plus de discrimination, ou de systèmes de subordination. Elle fait ressortir la façon dont le racisme, le patriarcat, les désavantages économiques et d'autres systèmes discriminatoires contribuent à créer des couches d'inégalité.⁹ De plus, elle dévoile de quelle manière les politiques et actions spécifiques créent des charges qui s'entrecroisent



et contribuent activement à la création d'une dynamique de perte d'autonomie.¹⁰

Discrimination sexuelle : La violence sexiste se rapporte à une situation dans laquelle une personne est traitée différemment du fait de son appartenance au sexe masculin ou féminin plutôt que selon ses compétences ou capacités individuelles. Par exemple, l'exclusion sociale, la non capacité de participer au processus de décision, et la restriction de l'accès aux services et aux ressources et de leur contrôle, sont les résultats courants de la discrimination. Quand cette discrimination fait partie de l'ordre social, elle est appelée discrimination systémique fondée sur le sexe. A titre d'exemple, dans certaines communautés, les familles choisissent d'envoyer leurs garçons à l'école mais gardent les filles à la maison pour aider aux tâches domestiques. La discrimination systémique a des racines sociales et politiques et doit être combattue à bien des niveaux différents de la mise en place de projets.¹¹

Écart des salaires entre genres : Correspond à la différence entre le salaire des hommes et le salaire des femmes traduit par un pourcentage du salaire des hommes.¹²

Éducation de base : Ce terme se réfère à l'instruction initiale ou de premier niveau sur laquelle se construit l'apprentissage. Il comprend l'école maternelle et l'éducation primaire (ou élémentaire) pour les enfants, mais aussi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de connaissances générales et pratiques pour jeunes ou adultes ; cela peut également se prolonger jusqu'à l'éducation secondaire dans certains pays.¹³

Éducation minimalement invasive (MIE) : Une méthode pédagogique utilisant l'environnement éducatif pour générer un niveau de motivation adéquat permettant l'apprentissage en groupe d'enfants avec l'intervention minimale ou bien sans l'intervention d'un enseignant.¹⁴

Éducation pour tous : Le mouvement Éducation pour tous (*Education For All* ou EFA) est un engagement international d'assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes. Au Forum mondial sur l'éducation, en 2000 à Dakar, 164 gouvernements se sont engagés à parvenir à l'éducation pour tous et se sont donné six objectifs à atteindre avant 2015. Les gouvernements, les agences de développement, la société civile et le secteur privé travaillent ensemble pour parvenir à atteindre les objectifs de l'EFA.¹⁵

Éducation primaire universelle : OMD 2 (parvenir à une éducation primaire pour tous) est contenue dans l'objectif 2A qui vise à obtenir pour tout enfant de par le monde, fille ou garçon, la possibilité de suivre un cursus primaire complet à l'horizon 2015.¹⁶

Éducation secondaire : Elle inclut deux niveaux : le niveau secondaire inférieur (ISCED – *International Standard Classification of Education* – niveau 2, ou en français : Classification internationale type de l'Éducation niveau 2), qui sert généralement à continuer les programmes basiques du niveau primaire. L'enseignement du niveau secondaire inférieur est plus spécialement focalisé sur des sujets spécifiques, ce qui requiert l'emploi de professeurs spécialisés pour chacun de ses sujets. La fin de ce niveau coïncide souvent avec la fin de l'enseignement obligatoire. L'éducation secondaire supérieure (ISCED niveau 3) est dans la plupart des pays l'étape finale de l'éducation secondaire. A ce niveau, l'instruction est souvent plus focalisée sur des lignes précises de matières qu'au niveau 2 et les professeurs doivent en général posséder une qualification supérieure et plus spécifique qu'au niveau 2.¹⁷

Éducation transformatrice : L'étude de l'apprentissage comme vecteur de transformation provient du travail de Jack Mezirow, et s'applique spécifiquement à la formation pour adultes.¹⁸ L'apprentissage transformatif se définit comme un moyen efficace, fonctionnant bien mieux que tout autre forme d'apprentissage, d'induire un changement chez l'apprenant en particulier par le biais d'une expérience éducative qui construit l'apprenant ou a sur lui un impact significatif - ou changement paradigmatique - qui affecte ses expériences ultérieures.¹⁹

Égalité des sexes : L'égalité des sexes signifie que les femmes et les hommes, les filles et les garçons bénéficient du même statut dans la société. Ils ont les mêmes droits humains ; ils ont droit au même niveau de respect dans leur communauté ; ils ont droit aux mêmes opportunités pour leur choix de vie, et possèdent le même pouvoir de façonner les résultats de ce choix. L'égalité des sexes ne signifie pas que l'homme et la femme sont identiques, mais plutôt que leurs besoins et leurs priorités sont différents mais liés, et qu'ils sont reconnus et valorisés à part égale. La position relative de la femme et de l'homme dans la société est basée sur des principes qui, bien qu'ils ne soient pas immuables, avantagent les garçons



et les hommes et désavantagent les filles et les femmes. En conséquence, ils subissent des influences différentes de la part des politiques et des programmes. Une approche de l'égalité des sexes passe par la compréhension de ces différences relatives, en appréciant le fait qu'elles ne sont pas rigides mais qu'elles peuvent être changées, pour ensuite mettre en œuvre des politiques, des programmes et des services qui tiennent compte de ces différences. L'égalité des sexes peut dès lors être mesurée en termes d'égalité des résultats, ce qui signifie que l'égalité des sexes a pour objectif d'arriver à des résultats égaux plutôt que d'assurer un traitement identique aux deux sexes. Au final, promouvoir l'égalité des sexes signifie transformer la relation de pouvoir entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, pour créer une société plus juste pour tous.²⁰ L'égalité des sexes n'est pas « une question féminine », mais devrait concerner et même associer pleinement aussi bien les hommes que les femmes. L'égalité entre femmes et hommes relève des droits de la personne ; il s'agit d'une condition préalable au développement durable axé sur les personnes, et d'un indicateur de ce développement.

Enfants non-scolarisés : Les enfants ayant l'âge officiel pour être scolarisés et qui ne sont pas inscrits à l'école.²¹

Enseignement obligatoire : La tranche d'âge durant laquelle les enfants et les jeunes gens sont légalement tenus d'aller à l'école.²²

Enseignement technique et professionnel : Il est destiné principalement à la préparation des élèves à l'entrée directe dans un emploi ou un métier particulier (ou une catégorie d'emplois ou de métiers).²³

Enseignement tertiaire ou supérieur : Il comprend deux étapes : la première étape de l'éducation supérieure, ISCED niveau 5, inclut des programmes à contenu éducatif plus avancé que ceux des niveaux 3 et 4. Cette première étape de l'éducation supérieure est composée d'un niveau 5A, qui enseigne des programmes axés principalement sur la théorie dans l'intention de fournir des qualifications suffisantes pour accéder aux programmes de recherches avancées et aux professions requérant des capacités supérieures ; et d'un niveau 5B, qui est composé de programmes généralement plus pratiques/techniques/professionnels que le niveau 5A. La seconde étape de l'éducation supérieure, niveau 6, est réservée aux programmes tertiaires débouchant sur l'obtention des qualifications requises pour

la recherche avancée. Ces programmes sont conçus pour des études poussées et pour la recherche spécialisée.²⁴

Équité entre les sexes : L'impartialité du traitement des hommes et des femmes, en fonction de leurs besoins respectifs. C'est une approche équitable des genres assurant un accès à et un contrôle des ressources et bénéfiques du développement équitable par le biais de mesures ciblées.²⁵ Cela peut impliquer un traitement égal ou un traitement différent, mais que l'on peut considérer comme égal pour chaque genre en termes de droits, d'avantages, d'obligations et d'opportunités.²⁶ Dans le contexte du développement, l'objectif d'une équité entre les genres nécessite souvent des mesures adaptées afin de compenser les handicaps historiques et sociaux des filles et des femmes.²⁷ Les bourses scolaires accordées aux filles sont un exemple d'une approche équitable qui profite à tous les enfants, garçons et filles, qui entrent à l'école et bénéficient des mêmes opportunités d'éducation. L'accroissement de l'équité entre les deux sexes n'est qu'une partie d'une stratégie contribuant à l'égalité des sexes.²⁸

Espérance de vie scolaire : Le nombre d'années qu'un enfant est sensé fréquenter l'école ou l'université, années de redoublement incluses. C'est la somme totale des inscriptions dans l'enseignement primaire, secondaire, postsecondaire, non-supérieur, et supérieur d'une tranche d'âge donnée.²⁹

Féminisation de la pauvreté : Ce terme est utilisé pour décrire les situations dans lesquelles les femmes ont un pourcentage plus élevé de pauvreté que les hommes, ou que leur pauvreté est plus sévère que celle des hommes ; la tendance d'une plus grande pauvreté chez les femmes est due plus particulièrement à l'augmentation du nombre de femmes au foyer.³⁰

Genre : Le concept de genre se réfère aux normes, aux attentes, aux croyances portant sur les rôles, les relations et les valeurs qu'on attribue aux filles et aux garçons, femmes et hommes. Ces normes sont d'origine sociale, ne sont ni invariables, ni déterminées biologiquement et changent avec le temps.³¹ Elles sont transmises par la famille ou les amis, dans les écoles et les communautés, et par les médias, les organisations gouvernementales et religieuses.³²

Indice de parité des sexes (Gender Parity Index ou GPI) : Le ratio entre le nombre d'élèves filles inscrites au niveau primaire, secondaire et tertiaire

(supérieur) de l'éducation, et le nombre d'élèves masculins inscrits dans chacun de ces niveaux.³³ Un GPI de 1 indique la parité entre les sexes. Un GPI compris entre 0 et 1 indique une disparité en faveur des garçons, un GPI supérieur à 1 indique quant à lui une disparité en faveur des filles.³⁴

Inscription : Le nombre d'élèves ou d'étudiants inscrits à tout niveau de l'éducation sans se soucier de l'âge. Voir également Taux brut de scolarisation et Taux net de scolarisation.³⁵

Intégration du genre : L'intégration du genre est une stratégie visant à promouvoir l'égalité des genres en s'assurant que les perspectives du genre et l'attention dédiée à son objectif (parvenir à l'égalité des genres) soient le point central de toutes les activités. L'intégration du genre peut s'appliquer à un grand nombre d'activités, comme l'élaboration de politiques, la recherche, le plaidoyer, l'allocation de ressources, ou le développement et la surveillance de programmes.³⁶

Justice de genre : La justice de genre se réfère à la fin des inégalités entre l'homme et la femme, qui proviennent de la subordination des filles et des femmes aux garçons et aux hommes, aussi bien dans les secteurs formels, qu'informels.³⁷ Cela implique que les filles et les garçons, les hommes et les femmes aient un droit d'accès et de contrôle égaux sur les ressources, la possibilité de faire des choix dans leur vie ainsi que l'accès aux moyens nécessaires pour redresser les inégalités. S'engager pour la justice de genre signifie prendre position contre la discrimination, l'exclusion et les violences dues au genre. Cela suppose surtout de faire en sorte que les décideurs prennent leurs responsabilités au niveau du maintien du respect, de la protection et de l'application des droits de la personne, notamment des filles et des femmes.³⁸



Le sexe : Désigne les caractéristiques biologiques qui définissent les individus comme un homme ou une femme. Il ne faut pas confondre cette notion avec celle du genre, qui est une attribution sociale.³⁹

Les ressources/atouts : Tout ce qui chez une personne a une valeur matérielle ou une utilité. Cela peut comprendre des ressources humaines (les compétences, le savoir), les ressources financières (comme l'argent comptant), les ressources physiques (comme le fait d'être propriétaire de terrain) et les ressources sociales (comme les relations de confiance).⁴⁰

Mariage précoce et forcé : Le mariage précoce est un mariage se produisant avant qu'un enfant ait atteint 18 ans. La plupart des mariages précoces sont arrangés au préalable et se font avec le consentement des parents.⁴¹ Le mariage forcé est un mariage effectué sans le consentement plein et entier des deux parties et où la contrainte est employée. Le mariage précoce comprend souvent l'usage de la force.⁴²

Mortalité maternelle : Se réfère à la mort des femmes pendant la grossesse ou dans les 42 jours suivant la fin de la grossesse, sans tenir compte de la durée de la grossesse et du lieu où celle-ci s'est déroulée, cette mort étant liée à la grossesse ou aggravée par celle-ci ou son suivi, en excluant les causes accidentelles ou violentes.⁴³

Mutilation génitale féminine ; circoncision féminine ; excision : La découpe ou l'ablation totale ou partielle des organes génitaux externes féminins à des fins culturelles, religieuses, ou pour d'autres raisons non médicales. Elle s'opère sur des fillettes âgées de quatre à 10 ans et a pour but la découpe ou l'ablation des tissus qui entourent le vagin qui permettent aux femmes d'éprouver des plaisirs sexuels.⁴⁴

Normes de genre : Croyances d'origine sociale sur le comportement des hommes et des femmes, « attribuées » en fonction du sexe biologique d'un individu. Ces normes gouvernent nos actions et nos choix et peuvent induire des stéréotypes sexistes.

Patriarcat : Se réfère au déséquilibre historique de partage du pouvoir et aux pratiques et systèmes culturels qui confèrent le pouvoir aux hommes et aux garçons et leur offrent plus d'avantages matériels et sociaux qu'aux femmes et aux filles.⁴⁵

Population d'âge scolaire : Population d'une tranche d'âge qui correspond officiellement au niveau d'éducation où elle doit se situer, que cette population soit inscrite ou non à l'école.⁴⁶

Produit intérieur brut (PIB) : Se réfère à la valeur brute du marché de tous les biens et services officiellement reconnus produits dans un pays dans une période donnée.⁴⁷

Revenu national brut (RNB) : Comprend la valeur totale des biens et services produits par l'économie domestique d'un pays, calculée sur une période donnée, habituellement une année (sa valeur est proche du produit national brut ou PNB).⁴⁸

Stéréotypes sexistes : Les stéréotypes sexistes sont des croyances inébranlables socialement construites sur les relations entre femmes et hommes, leurs rôles respectifs et leurs caractéristiques différentes qui sont perçus comme sûrs et immuables.⁴⁹ Les stéréotypes sexistes déterminent le rôle que jouent les hommes et les femmes dans la société, en influençant ce qui est considéré comme masculin ou féminin. En même temps, ils renforcent l'inégalité des sexes en dépeignant ces croyances et ces points de vue sur la place qu'occupent hommes et femmes, les déclarant biologiquement et culturellement avérés. Ces croyances sont dupliquées et renforcées par le biais de processus tel que l'enseignement et l'éducation des filles et des garçons, tout autant que l'influence des médias. Dans bien des sociétés, les filles ont appris à être sensibles, émotives, obéissantes et indécises, alors que les garçons apprennent à être sûr d'eux-mêmes, indépendants et intrépides. Les stéréotypes sexistes apparaissent quand de telles caractéristiques sont attribuées constamment aux filles et aux garçons, à leur identité et leurs rôles respectifs dans la société. Ils façonnent l'attitude, le comportement, le choix des gens, et enferment les filles et les garçons dans des schémas de comportement qui les empêchent de développer leurs potentiels et de profiter de leurs droits. Les stéréotypes sexistes peuvent entraîner l'exclusion de ceux qui n'y correspondent pas.⁵⁰

Taux brut de scolarisation : Ce terme se réfère au nombre d'élèves inscrits à un niveau scolaire donné, indépendamment de l'âge, exprimé par un pourcentage de la population du groupe d'âge théorique pour un même niveau scolaire.⁵¹

Taux d'alphabétisation : Le pourcentage de la population d'un âge donné qui peut à la fois lire, écrire et comprendre un énoncé simple et bref sur leur vie quotidienne.⁵²

Taux de fertilité des adolescentes : Le nombre de naissances pour 1000 femmes âgées de 15 à 19 ans.⁵³

Taux de transition vers l'enseignement secondaire : Le nombre d'élève admis au premier niveau de l'éducation secondaire dans une année donnée exprimé par un pourcentage du nombre d'élèves inscrits au dernier stade de l'éducation primaire de l'année précédente.⁵⁴

Taux net d'admission à l'école primaire : Le nombre d'élèves entrant à l'école à l'âge officiel représentant les nouveaux entrants au

premier niveau de l'école primaire, exprimé en pourcentage du nombre d'enfants ayant l'âge officielle pour entrer dans l'éducation primaire.⁵⁵

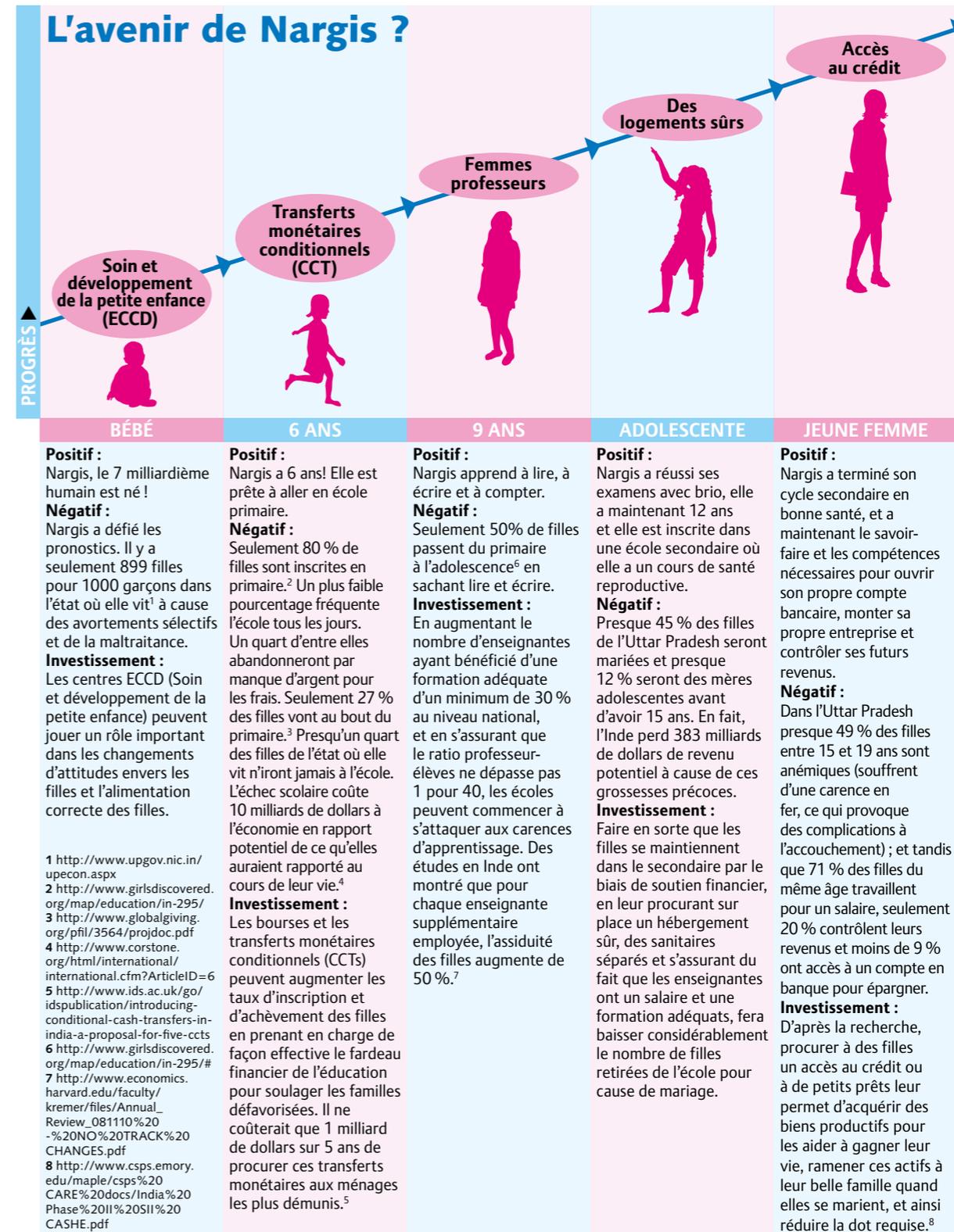
Taux net de fréquentation : Le nombre d'élèves d'une tranche d'âge officielle pour un niveau d'éducation donné qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage du total de la population de cette tranche d'âge.⁵⁶

Taux net de scolarisation : Le nombre d'élèves d'une tranche d'âge officielle inscrits dans un niveau d'éducation donné, exprimé en pourcentage du total de la population de ce groupe d'âge.⁵⁷

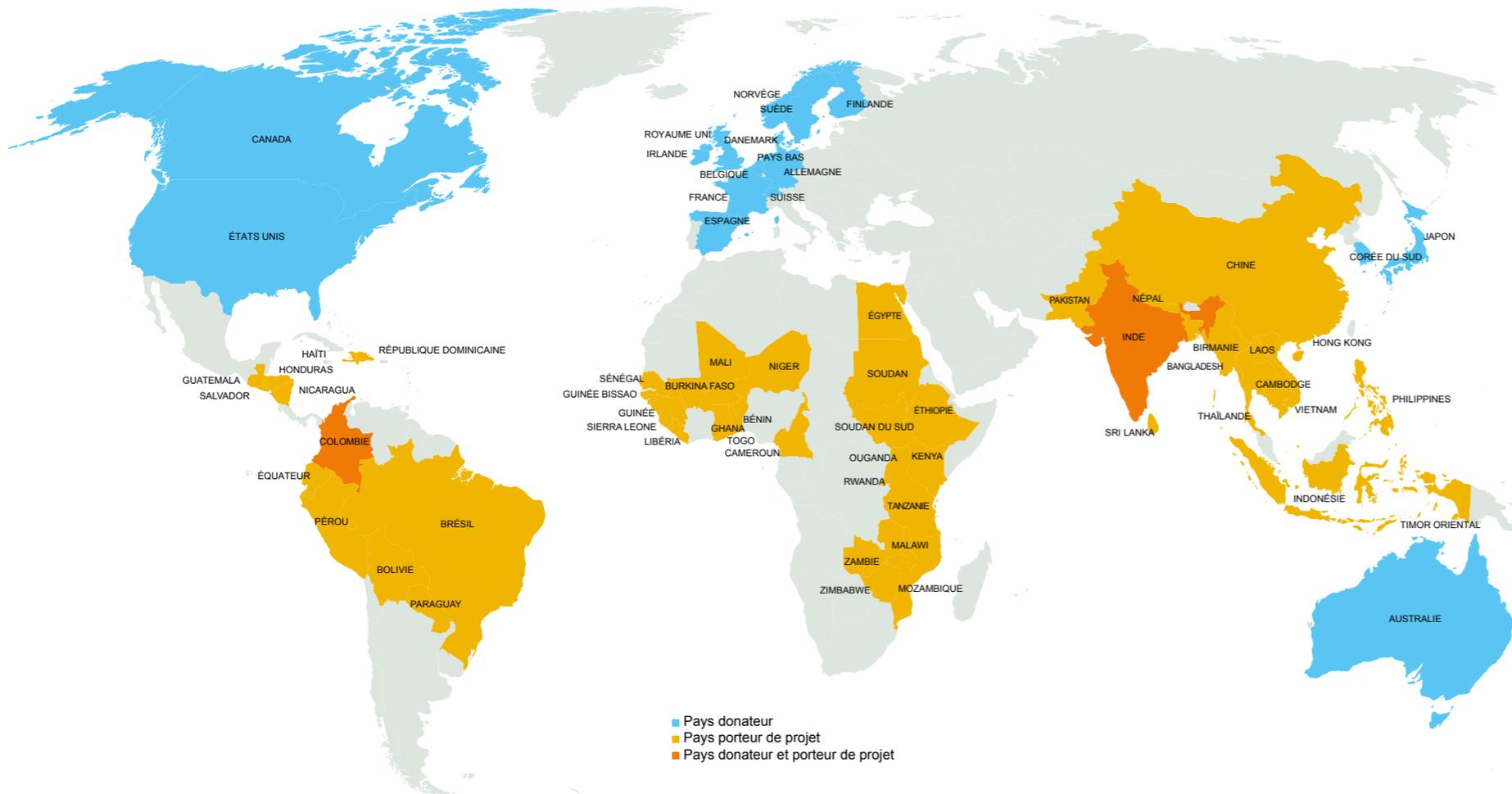
Types d'autonomisation : L'autonomisation peut être perçue comme étant composée de quatre types distincts de relations de pouvoir :

- **Pouvoir sur** : la capacité à contraindre et influencer les actions et les pensées des personnes n'ayant pas de pouvoir.
- **Pouvoir de** : la capacité d'agir, d'organiser et de changer les hiérarchies existantes.
- **Pouvoir avec** : une capacité renforcée grâce à une action collective, une mobilisation sociale et la création d'alliances.
- **Pouvoir de l'intérieur** : l'accroissement de la prise de conscience individuelle, de la dignité et de la sensibilité des personnes.

Violence sexiste (Gender-Based Violence ou GBV) : La violence sexiste se rapporte aux violences physiques, sexuelles, psychologiques et parfois économiques infligées à une personne du fait de son appartenance au sexe masculin ou féminin. Ce sont les filles et les femmes qui en sont le plus généralement victimes mais cette violence peut aussi s'exercer sur des garçons et des hommes, particulièrement envers ceux qui ne correspondent pas aux stéréotypes du mâle dominant, dans leur comportement ou leur apparence.⁵⁸ La violence sexiste se manifeste de différentes façons et inclut, mais pas exclusivement, la violence infligée par quelqu'un d'intime (IPV en anglais pour *Intimate Partner Violence*), mais aussi la violence domestique, la violence sexuelle, le « fémicide » ou l'assassinat de femmes par les hommes du fait qu'elles sont de sexe féminin. La gravité et la fréquence des violences sexistes varient selon les continents et les pays, mais l'impact négatif qu'elles ont sur les individus et les familles est universel et directement associé à des problèmes de santé.⁵⁹



Plan dans le monde



BUREAUX DE PLAN

Siège de Plan International
 Dukes Court
 Block A
 Dukes Street
 Woking
 Surrey GU21 5BH
 Royaume-Uni
 Tél : (+44)1483 755 155
 Web : plan-international.org

Plan UN Liaison and Advocacy Office
 Rue de Varembe 1
 CH-1202 Geneva
 Suisse
 Tél : +41-22-919 71 21
 Web: UNofficeGeneva@plan-international.org

Bureau régional de Plan Asie
 18th Floor, Ocean Tower 2 Building
 75/24 Sukhumvit 19 Rd
 Klongtoey Nua, Wattana
 Bangkok 10110
 Thaïlande
 Tél : +66 (0) 2 204 2630-4
 Email : Aro.ro@plan-international.org

Bureau régional de Plan Afrique de l'Est et du Sud
 Cedar road, off Lantana Road,
 off Raphta Road
 Westlands
 Nairobi
 Kenya
 PO Box 14202-00800
 Tél : +254-20-4443462/3/4/5
 Email : Regis.nyamakanga@plan-international.org

Bureau régional de Plan pour les Amériques
 Building 112, Ciudad del Saber
 Clayton, Apartado 0819-05571
 Panama
 République du Panama
 Tél : +507 317 1700
 Email :
 rosario.delrio@plan-international.org

Bureau régional de Plan Afrique de l'Ouest
 Immeuble Seydi Djamil
 Av. Cheikh Anta Diop x Rue Leo Frobenius
 Fann Résidence
 Dakar
 Sénégal
 PO Box: 21121
 Tél : +221 33 869 74 30
 Email : waro.ro@plan-international.org

Plan International Australie
 Level 18, 60 City Road
 Southbank, VIC 3006
 Australie
 Tél : +61-(0)3-9672-3600
 Email : info@plan.org.au

Plan Belgique
 Galerie Ravenstein 3 Bus 5
 1000 Bruxelles
 Belgique
 Tél : +32 (0)2 504 60 00
 Email : info@planbelgie.be/ info@planbelgique.be

Plan Canada
 95 St. Clair Avenue West
 Suite 1001
 Toronto, Ontario
 M4V 3B5
 Canada
 Tél : +1 416-920-1654
 Email : info@plancanada.ca

Plan Danemark
 Borgergade 10, 2. sal tv.
 1300 Copenhague K
 Danemark
 Tél : +45-35-300800
 Email : plan@plandanmark.dk

Plan Finlande
 Kumpulantie 3, 6th floor
 00520 Helsinki
 Finlande
 Tél : +358-9-6869-800
 Email : info@plan.fi

Plan France
 11, rue de Cambrai
 75019 Paris
 France
 Tél : +33-1.44.89.90.90
 Web : www.planfrance.org

Plan Allemagne
 Bramfelder Strasse 70
 D-22305 Hamburg
 Allemagne
 Tél : +49-40-611400
 Email : info@plan-deutschland.de

Plan International Hong Kong
 Room 1104, 11/F
 Cameron Commercial Centre
 458 Hennessy Road
 Causeway Bay
 Hong Kong
 Tél : +852 3405 5300
 Email : info-hk@plan.org.hk

Plan Irlande
 126 Lower Baggot Street
 Dublin 2
 Irlande
 Tél : +353-1-6599601
 Email :
 Damien.queally@plan-international.org

Plan Japon
 11F Sun Towers Center Building
 2-11-22 Sangenjaya
 Setagaya-Ku
 Tokyo 154-8545
 Japon
 Tél : +81-3-5481-0030
 Email : hello@plan-japan.org

Plan Corée
 2nd Floor, Cheongwoo BD, 58-4
 Samsung-dong, Gangnam-gu, Seoul
 Corée 135-870
 Tél : +82-2-790-5436
 Email : kno@plankorea.or.kr

Plan Pays-Bas
 Van Boshuizenstraat 12
 1083 BA, Amsterdam
 Pays-Bas
 Tél : +31-20-549 5520
 Email : info@plannederland.nl

Plan Norvège
 Tullins Gate 4C
 Postboks 1 St. Olavs Plass
 0130 Oslo, Norvège
 Tél : +47-22-031600
 Email : info@plan-norge.no

Plan Espagne
 C/ Pantoja 10
 28002 Madrid
 Espagne
 Tél : +34-91-5241222
 Email : info@planespana.org

Plan Suède
 Box 92150
 Textilgatan 43
 SE -120 08, Stockholm
 Suède
 Tél : +46-8-58 77 55 00
 Email : info@plansverige.org

Plan Suisse
 Badenerstrasse 580
 CH - 8048 Zurich
 Suisse
 Tél : +41 44 288 90 50
 Email : info@plan-schweiz.ch

Plan Royaume-Uni
 Finsgate, 5-7 Cranwood Street
 London EC1V 9LH
 Royaume-Uni
 Tél : +44 (0) 300 777 9777
 Email : mail@plan-international.org.uk

Plan USA
 155 Plan Way
 Warwick, Rhode Island 02886-1099
 USA
 Tél : +1-401-7385600
 Email : donorelations@planusa.org

Bureau de Plan Union Européenne
 Galerie Ravenstein 27/4
 1000 Bruxelles
 Belgique
 Tél : +32-2-504-6050
 Web : www.plan-eu.org

À propos de Plan International



Plan est l'une des agences de développement les plus anciennes et les plus importantes au monde. Fondée en 1937 pour porter secours aux enfants de la guerre civile espagnole, elle fête ses 75 années d'existence en 2012. Nous travaillons dans 68 pays d'Afrique, d'Asie, d'Europe, d'Océanie et d'Amérique Latine. Plan soutient directement plus de 1,5 millions d'enfants et leur famille mais aussi, indirectement, 9 millions d'habitants des communautés associées. Nous prenons des engagements à long terme envers les enfants défavorisés et apportons notre soutien au plus grand nombre d'enfants possible en travaillant en partenariat et en association avec eux, leur famille, leur communauté, la société civile et le gouvernement, en développant des réseaux de relations fructueuses et en leur permettant de se faire entendre et reconnaître pour toutes les questions qui les concernent. Plan est une organisation indépendante, dépourvue de toute affiliation religieuse, politique ou gouvernementale.

Notre vision : Un monde dans lequel tous les enfants peuvent atteindre leur plein potentiel au sein de sociétés qui respectent les droits et la dignité des personnes. Aujourd'hui des centaines de millions d'enfants sont toujours privés de leurs droits. Nous pensons que c'est totalement inacceptable. Notre stratégie indique la façon dont Plan va lutter contre ces injustices et s'efforcer d'aider tous les enfants à bénéficier de droits et d'opportunités.

D'ici 2015, la stratégie de Plan se concentre sur **un objectif : atteindre** le plus grand nombre d'enfants possible, et en particulier ceux qui sont **exclus** ou **marginalisés**, grâce à des **programmes de qualité** qui engendreront des **bénéfices aux effets durables**.

La tâche ne sera pas simple, mais nous savons qu'elle est réalisable. Elle demandera de la concentration, du dévouement et de la rigueur ; il nous faudra aussi évoluer en partant de ce que nous savons faire, et ne pas hésiter à moderniser des pratiques devenues moins efficaces. Notre stratégie se concentrera, par conséquent, sur les domaines qui sont les plus susceptibles de nous aider à atteindre notre unique **objectif**.

Notre objectif :

- Accroître le nombre de soutiens individuels et institutionnels au sein des pays donateurs ;
- Améliorer nos politiques, nos systèmes et nos procédés ;
- Être plus stratégiques dans nos collaborations avec d'autres organisations.

Un objectif plus large est aussi à prendre en compte. Au cours de la mise en œuvre de cette stratégie, nous avons à cœur de devenir **un seul Plan**, une organisation plus efficace, plus performante et collaborative, et dont tous les éléments individuels tendent vers un seul et même **objectif**.

plan-international.org



OLLIVIER GIRARD