

ABC pour

Une Éducation Sensible au Genre

Guide pour l'égalité des sexes dans l'éducation



EuroMed Feminist Initiative
المبادرة النسوية الأورومتوسطية
Initiative Féministe EuroMed

Financé par
l'Union Européenne





L'initiative Féministe EuroMed IFE-EFI fournit une expertise dans le domaine de l'égalité des genres et défend les droits humains universels des femmes comme composantes indissociables de la démocratie et de la citoyenneté, pour des solutions politiques à tous les conflits et pour le droit des peuples à l'autodétermination.

**ABC pour une Éducation
sensible au Genre**

Éditeur: Initiative
Féministe EuroMed
Couverture: Mihai Evoiu
Conception graphique: Sabir

Copyright X 2022 par l'Initiative
Féministe EuroMed IFE-EFI

**Tous les droits sont réservés.
Aucune partie de ce livre ne peut
être reproduite sans l'autorisation
écrite de l'éditeur.**

Autorisation et
questions contacter :

**Initiative Féministe
EuroMed IFE-EFI**
20 rue Soufflot, 75005 Paris
+33 (0)1 46 34 92 80
ife@efi-euromed.org
www.efi-ife.org

IBSN : 978-2-9565916-6-5



Sommaire



9



INTRODUCTION

● 13 ●

GUIDE DE LECTURE

● 14 ●

GLOSSAIRE

● 18 ●

ACRONYMES

21



PARTIE 1

Pourquoi une éducation sensible au genre ?

● 23 ●

CHAPITRE 1

Inégalités entre les filles et les garçons

● 43 ●

CHAPITRE 2

Obligation des États

● 62 ●

CHAPITRE 3

Principes

● 77 ●

QUESTIONS ESSENTIELLES

81



PARTIE 2

Politiques éducatives et pédagogies pour une éducation égalitaire

● 84 ●

CHAPITRE 1

Politiques éducatives

● 102 ●

CHAPITRE 2

Questions pédagogiques

● 120 ●

CHAPITRE 3

Lutter contre les violences
sexistes et sexuelles

● 134 ●

QUESTIONS ESSENTIELLES

137



PARTIE 3

Expériences internationales

● 139 ●

1. ÉLABORER UN PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION

● 152 ●

2. METTRE EN PLACE UN RÉSEAU INTER-INSTITUTIONNEL

France

● 156 ●

3. UN MANUEL D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

Pays du Sud de la Méditerranée

● 164 ●

4. LE PROJET G-BOOK

Partenariat de six pays européens

● 169 ●

5. ANALYSER LES MANUELS SCOLAIRES

Togo

● 174 ●

6. PRÉVENIR LES VIOLENCES SEXUELLES ET SEXISTES

Québec

● 188 ●

7. FORMATION INITIALE DU PERSONNEL

ENSEIGNANT À L'ÉGALITÉ DES SEXES

Suisse

● 192 ●

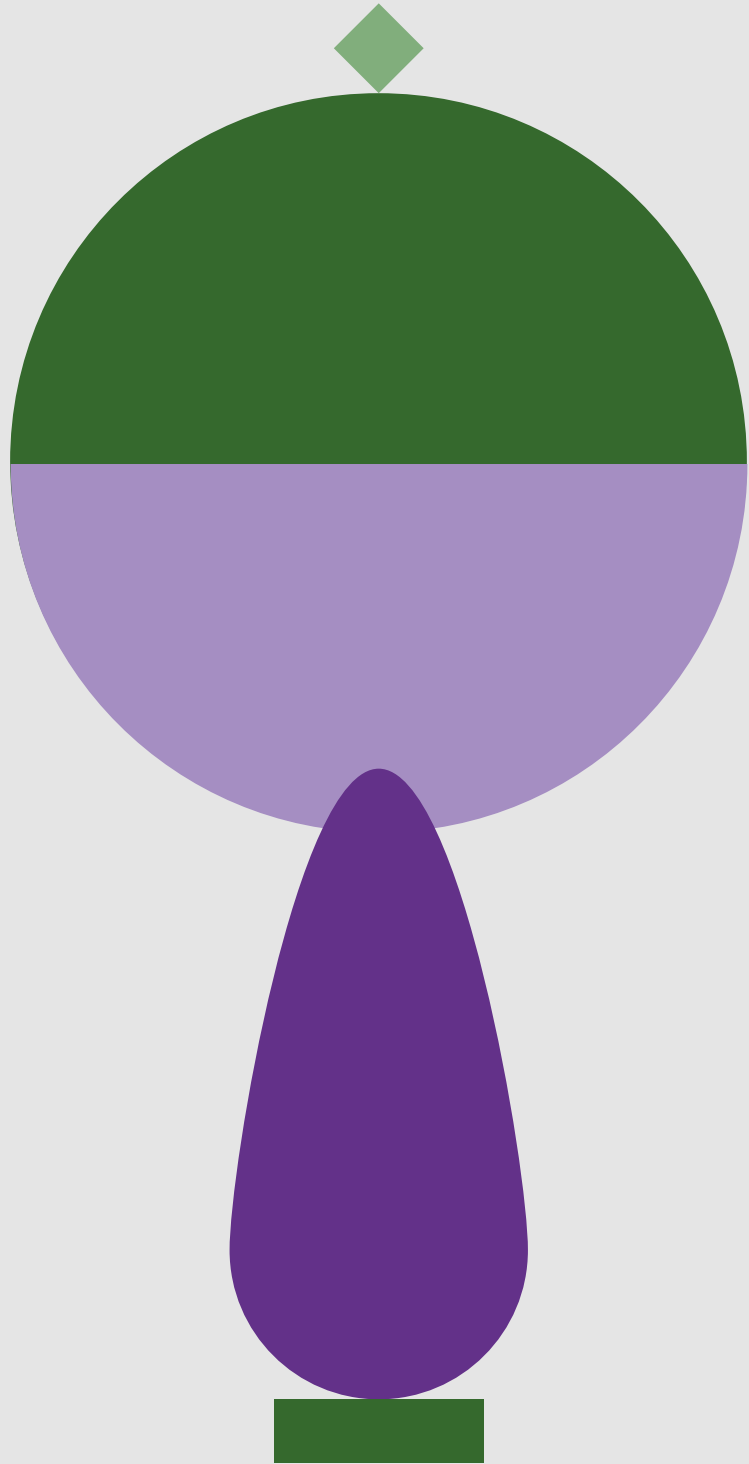
8. MASTER INTER-UNIVERSITAIRE EN ÉTUDES DE GENRE,

Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique

● 197 ●

9. LA PANDÉMIE DU COVID ET LES ÉCOLES,

QUELS IMPACTS EN TERMES DE GENRE ?



Introduction



Depuis plus d'une décennie l'Initiative Féministe EuroMed (IFE-EFI) s'attache à ouvrir un espace pour les militantes et militants des droits des femmes, les chercheur·e·s féministes, les spécialistes des études de genre pour élaborer puis partager des réflexions et outils, des moyens et méthodes qui contribuent à l'avancée des sociétés vers la démocratie.

Dans un monde où la domination masculine et la violence contre les femmes sont universelles, la tolérance sociale face à cette situation, mais aussi les lois discriminatoires et l'inefficacité des mécanismes de prévention et de protection, contribuent à la persistance des inégalités entre les sexes. L'instabilité politique, les conflits armés, la montée de l'extrémisme violent, les déplacements de population exposent les femmes plus sévèrement encore à toutes les formes de violence et beaucoup voient leurs droits bafoués, voire déniés : le droit à l'éducation, le droit de participer activement et de manière égalitaire à la vie publique, le droit à la justice et à des opportunités sociales et professionnelles égales, le droit à la protection contre les violences... L'abolition des pratiques et des lois discriminatoires est une responsabilité collective et ne dépend pas uniquement des politiques gouvernementales, mais aussi de l'engagement de la société civile et de tous les autres actrices et acteurs sociaux. Pour desserrer l'emprise des traditions patriarcales, il faut agir à différents niveaux : culturel, éducatif, socio-économique et politique.

C'est le sens du projet « Combattre la violence à l'encontre des femmes et des filles dans la région sud-méditerranéenne » (2019 -2021) mis en œuvre par l'Initiative Féministe EuroMed avec un consortium d'organisations de défense des droits des femmes de différents pays du sud de la Méditerranée et financé par l'Union Européenne. Il a pour objectif de contribuer à l'élimination de toutes les formes de violence contre les femmes et les filles, en créant un environnement social qui n'accepte plus cette violence, et en agissant pour promouvoir la lutte contre les violences en bonne place sur les agendas des diverses composantes de la société civile et ceux des responsables politiques.

Ainsi, début 2016, grâce à de solides coopérations dans la région EuroMed, l'Initiative Féministe EuroMed a publié *l'ABC pour une Constitution sensible au Genre* qui s'ouvre sur un constat : la prégnance dans toutes les socié-

tés et systèmes politiques des valeurs et structures patriarcales de discrimination comme autant d'obstacles à l'accès des femmes à leurs droits fondamentaux.

Dans la continuité de cette analyse, l'Initiative Féministe EuroMed pose comme principe nécessaire à la démocratie la retranscription des droits énoncés dans les instruments internationaux en matière de droits des femmes en tant que droits humains dans les textes constitutionnels et les lois nationales. C'est ainsi que fin 2020 notre organisation a publié, dans la même perspective et avec la même conviction, le deuxième ABC, *l'ABC pour une Législation Sensible au Genre*. Aujourd'hui, c'est parce que nous savons que le droit à l'Éducation pour toutes et tous est un droit humain fondamental, base de toute société démocratique, que nous publions notre troisième ABC : *l'ABC pour une éducation Sensible au Genre*. Le combat pour une éducation égalitaire entre les filles et les garçons doit être au premier rang des engagements de toutes les composantes du mouvement démocratique pour contribuer de façon essentielle à l'abolition de toutes les formes de violence, d'oppression et de discrimination contre les femmes et les filles.

Éduquer aux valeurs de la citoyenneté et de l'égalité dès le plus jeune âge est un objectif majeur pour lequel l'institution éducative joue un rôle déterminant, compte tenu du temps que les enfants et les adolescents, filles et garçons, passent au sein de l'école et de l'influence qu'exercent sur eux non seulement les enseignant·e·s, mais aussi l'ensemble du personnel éducatif. La mission émancipatrice de l'institution éducative est de contribuer en tant qu'espace de socialisation, à forger la personnalité des futur·e·s citoyennes et citoyens en transmettant les valeurs universelles d'égalité et de citoyenneté et les bases culturelles qui se reflèteront plus tard dans la famille et la société. En laissant perdurer les stéréotypes, voire en produisant des inégalités au sein même de l'École, l'institution joue un rôle important dans la perpétuation des violences et des comportements discriminatoires à l'encontre des femmes et des filles.

C'est pourquoi l'une des valeurs fondamentales que l'école peut et doit véhiculer est celle de l'égalité entre les sexes car seul un environnement éducatif inclusif peut permettre aux élèves de se libérer des carcans qui assignent une place à chacune et chacun en fonction de son sexe, et créer

les bases solides d'une société garantissant à toutes et tous les mêmes droits et les mêmes opportunités.

Ce troisième ABC est le résultat d'une coopération fructueuse entre l'Initiative Féministe EuroMed et plusieurs chercheur·e·s et des militant·e·s pour les droits des femmes d'Europe, du Maghreb et du Moyen Orient. Il a été rédigé par Sylvie Cromer, sociologue, et Lilian Halls-French, sociologue, co-Présidente de l'Initiative Féministe EuroMed, avec les contributions de Chamseddoha Boraki, professeure à l'Université de Tanger et chercheuse en communication Interculturelle de Genre et de Gulnar Wakim, sociologue, professeure associée à l'Université Libanaise.

Ce manuel tend à démontrer que le système éducatif est un instrument puissant pour construire une société égalitaire en prenant en charge l'éducation des futur·e·s citoyens·nes et citoyens, sans exception, pendant de longues années. Son action socialisatrice est majeure : elle s'exerce dans la durée et est considérée comme légitime. On peut même postuler que c'est par l'éducation en premier lieu que peut être atteinte l'égalité entre les sexes.

Nous avons l'ambition que cet ouvrage, qui concilie recherche académique, théories féministes et expériences de terrain, devienne un outil et une référence pour les personnels de l'Éducation, et plus largement pour toutes celles et tous ceux qui approchent l'École égalitaire comme une composante essentielle de la démocratie. Nous avons également l'espoir qu'il soit un soutien pour toutes les énergies engagées dans le combat pour l'égalité et la démocratie.

Lilian HALLS-FRENCH, co-présidente de l'Initiative Féministe EuroMed
Paris, le 11 octobre 2021

Guide de lecture

L'ABC pour une Éducation Sensible au Genre vise à rendre accessible une perspective féministe sur ce qu'est une éducation démocratique en s'attachant à fournir des réponses aux questions, pourquoi, mais aussi comment, promouvoir une éducation sensible au genre.

Il est composé de trois parties.

La première partie traite des fondements et principes d'une éducation sensible au genre, en dressant un état des lieux des inégalités persistantes en matière d'éducation et des obligations des États, ainsi qu'en posant les principes de base d'une éducation égalitaire.

La deuxième partie aborde concrètement le contenu d'une éducation sensible au genre en s'intéressant tant aux politiques qu'aux pédagogies nécessaires pour déployer une éducation égalitaire, sans oublier les moyens pour lutter contre les violences scolaires.

La troisième partie expose neuf expériences en matière d'éducation égalitaire, chacune traitant un ou plusieurs domaines-clés de l'éducation : le plan sectoriel d'éducation, le partenariat, la formation des enseignant·e·s, l'enseignement supérieur, le matériel d'apprentissage (les manuels scolaires et la littérature de jeunesse), la lutte contre la violence, les conséquences et leçons de la pandémie du Covid. Nombre d'expériences ont été menées en partenariat dans plusieurs pays (pays européens, pays du Sud de la méditerranée).

Dans chaque partie, on trouvera un aide-mémoire sous forme de questions essentielles à se poser et une sélection bibliographique. Nous avons veillé à ce que les références soient facilement accessibles en ligne.

Enfin, nous avons tenu à ce que cet ouvrage ne soit pas écrit au « masculin neutre ». Nous avons donc eu recours soit à des termes épiciques, comme le personnel éducatif, la communauté scolaire, soit au point médian (enseignant·e·s).

Glossaire

C

Curriculum

Terme désignant le parcours éducatif, le programme, le cursus de formation et d'apprentissage.

Curriculum caché (*hidden curriculum*)

Part des apprentissages qui n'apparaît pas explicitement programmée par l'institution scolaire. Cette notion sociologique rend compte des effets involontaires des actions et des institutions humaines. PERRENOUD Philippe, 1993, *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, Université de Genève, en ligne.

D

Démocratie

Système politique ou processus de décision qui intègre des élections régulières et un système multi-partis dans lequel tous les individus ont un égal accès au pouvoir, aux devoirs et aux responsabilités. La démocratie implique la liberté, la dignité, l'intégrité physique et psychologique, l'égal accès de toutes et tous aux ressources et aux opportunités, à la santé, à l'éducation et au pouvoir de décision. Elle implique l'élimination de toute discrimination basée sur le genre, l'origine ethnique, la croyance ou autre caractéristique ainsi qu'une approche exhaustive des droits des femmes en tant que droits humains universels.

Différence

Nous sommes toutes et tous différents·es, par des traits physiques, culturels, de caractère, d'origine, etc. Toute hiérarchie établie par la société à partir de différences observées

en fonction du système de ses règles et valeurs induit discriminations (différences de traitement) et inégalités (différences de situation).

Discrimination à l'encontre des femmes

«Toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur le sexe qui a pour effet ou pour but de compromettre ou de détruire la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice par les femmes, quelque soit leur état matrimonial, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social, culturel et civil ou dans tout autre domaine» (Article premier de la Convention sur l'Élimination de toutes les formes de Discrimination à l'Égard des Femmes, CEDEF).

Discrimination intersectionnelle

Discrimination qui affecte les personnes situées à l'intersection de plusieurs systèmes d'oppression. Elle est ainsi subie spécifiquement par les femmes qui appartiennent à des catégories de populations vulnérables en raison de leur nationalité, origine ethnique, religion, handicap, orientation sexuelle, etc.

E

Éducation à la sexualité

L'éducation complète à la sexualité (ECS) facilite le développement de connaissances précises et adaptées à l'âge, d'attitudes et de compétences qui contribuent à l'établissement de relations positives, à la bonne santé et au bien-être ainsi qu'au respect des droits de l'homme et à l'égalité des sexes.

UNESCO, 2018, *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle*.

Éducation de qualité

C'est l'objectif de développement durable (ODD) 4. Il énonce que «toutes les filles et tous les garçons suivent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit d'ici 2030. Il vise également à donner accès, dans des conditions d'égalité, à un enseignement professionnel, ainsi qu'à éliminer les inégalités entre les sexes et les revenus, dans le but de permettre à tous d'accéder à des études supérieures.» (PNUD)

Égalité des sexes

Femmes et hommes jouissent du même statut et ont des chances égales de réaliser pleinement leurs droits humains et leur potentiel afin de contribuer au développement politique, économique, social et culturel national, et d'en recueillir les bénéfices. La société accorde une égale valeur aux similitudes comme aux différences des femmes et des hommes et aux différents rôles joués par eux. Plan d'action de l'UNESCO pour la priorité Égalité des genres : 2014 - 2021. C'est l'objectif de développement durable 5.

Empowerment, empouvoirement

Processus d'apprentissage du pouvoir et de son exercice. Cet état et ce processus peuvent être à la fois individuels, collectifs, sociaux ou politiques. Le terme d'«autonomisation», s'il souligne bien le processus, ne fait pas explicitement référence à la notion de pouvoir, qui est à la racine du mot.

G

Genre

Le «genre» se réfère à la culture et à la classification sociale en «féminin» et en «masculin». Le genre fait donc référence aux qualités, aux goûts, aux aptitudes, aux rôles et aux responsabilités, associés aux femmes et aux hommes dans une société. La définition du masculin et du féminin connaît une grande variabilité, preuve de son origine sociale, puisque chaque société élabore son classement selon des critères et des logiques qui lui sont propres. Les notions de masculin et féminin ne s'élaborent pas indépendamment l'une de l'autre mais sont interdépendantes (BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie, 2008, *Promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires. Un guide pour les acteurs et actrices de la chaîne du livre*. Unesco, En ligne, UNESDOC). «On naît femme ou homme, mais on apprend à être fille ou garçon pour devenir cette femme et cet homme. Ce comportement appris façonne l'identité de genre et détermine les rôles genrés». (Organisation Mondiale de la Santé, 2002).

Analyse de genre

Exercice d'évaluation visant à comprendre les différences et similitudes entre femmes et hommes en ce qui concerne leurs expériences, leurs connaissances, leur situation, leurs besoins, leur accès aux ressources et leur contrôle de celles-ci, et leur accès aux fruits du développement et aux pouvoirs décisionnels. C'est une étape essentielle vers une planification et une programmation attentives et transformatrices en matière de genre. Cf Plan d'action de l'UNESCO pour la priorité Égalité des genres : 2014-2021.

Institutionnalisation de l'approche Genre (Gender Mainstreaming)

Stratégie visant à tacler aux plans politique et législatif toutes les barrières formelles et informelles à l'égalité des sexes, pour intégrer l'égalité et les rapports de pouvoir genrés dans tous les domaines et à tous les niveaux de la société, afin que les femmes et les hommes jouissent des mêmes bénéfices des politiques mises en œuvre.

Sensibilité au genre / aveuglement au genre

Être sensible au genre, c'est reconnaître l'impact des normes rôles et relations et les inégalités qui en découlent. L'aveuglement au genre ignore l'inégalité dans l'allocation des ressources aux femmes et aux hommes, ainsi que les normes, rôles et relations liés au genre qui contribuent à perpétuer ou aggraver les discriminations basées sur le sexe.

Système de genre

Ensemble de croyances, de normes, de pratiques, de connaissances qui organisent les rapports entre les femmes et les hommes dans une société donnée. Ce système reflète la façon dont le pouvoir est marqué par des considérations de genre et attribue aux hommes un accès privilégié au pouvoir et aux ressources. Les relations de pouvoir genrées traversent toutes les catégories: la classe sociale, l'ethnicité, la couleur, l'âge, etc, et contribuent aux autres formes d'inégalité.

Structures de pouvoir genrées

Structures prévalentes dans l'ordre patriarcal qui déterminent la façon dont le pouvoir est assumé selon des rôles sociaux genrés dans lesquels les

hommes sont supérieurs aux femmes et qui maintiennent et reproduisent les obstacles à l'égalité des sexes.

I**Inégalité**

Il y a inégalité quand un individu ou une population détient des ressources, a plein accès à certains biens ou services, à certaines pratiques, auxquels d'autres n'ont pas ou peu accès.

M**Matériels didactiques**

N'importe quel média utilisé à l'appui d'un programme d'apprentissage, souvent pour compléter le texte de base, comme les cahiers d'exercices, les jeux éducatifs, le matériel audio et vidéo, les affiches et les livres de lecture.

Manuels scolaires et matériels didactiques de qualité

« Une conception plus large et plus actuelle définit comme matériels didactiques de qualité ceux qui engagent les apprenants dans un processus actif d'acquisition des connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour devenir des citoyens responsables de leur communauté et du monde. » UNESCO, 2005, *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*.

Mixité

Fait d'intégrer des personnes des deux sexes. Néanmoins mixité n'est pas synonyme d'égalité, par exemple si les deux sexes ne sont pas à parité, s'ils coexistent sans interagir, ou s'ils ne sont pas traités également.

P**Patriarcat**

Système de structures et de pratiques sociales dans lesquelles les hommes gouvernent, oppriment et exploitent les femmes.

R**Représentations sexuées**

Savoir de sens commun construit dans les interactions sociales, les représentations, à la fois générées et acquises, sont un mode de connaissance et un outil d'adaptation au monde mais aussi un guide pour l'action et la communication.

S**Sexe**

Caractères biologiques différenciant les femmes et les hommes.

Sexisme

Instrumentalisation des différences physiques et biologiques entre les sexes pour justifier des différences de statut, de traitement, ou de droits. Le sexisme s'exprime par des paroles, des gestes, des comportements ou des actes qui excluent, marginalisent ou infériorisent un sexe par rapport à l'autre. Ce terme renvoie à la domination universelle des hommes sur les femmes.

Socialisation

Processus au cours duquel un individu tout au long de sa vie intériorise les normes et les valeurs de la société à laquelle il appartient et les intègre à sa personnalité pour s'adapter à son environnement. La socialisation est différentielle entre les sexes ou sexuée quand ce processus traite différemment les enfants selon leur sexe. Elle est source de discriminations et d'inégalités.

Stéréotype

Les stéréotypes, omniprésents, sont des représentations simplifiées, déformées, rigides, normatives, qui aident à classer l'information. Ils sont négatifs car ils enferment l'autre dans une identité, c'est-à-dire l'essentialisent. Les stéréotypes servent souvent de justification aux inégalités.

Système éducatif inclusif

Un système éducatif inclusif vise la participation et la réussite de tous et toutes, respectant la diversité de leurs besoins, capacités et caractéristiques et éliminant tous les formes de discrimination dans le milieu d'apprentissage. Pour l'Unesco, l'éducation inclusive concerne avant tout certaines populations bien spécifiques, vulnérables et défavorisées: les enfants roms, les enfants des rues, les enfants travailleurs, les personnes handicapées, les personnes autochtones et les populations rurales.

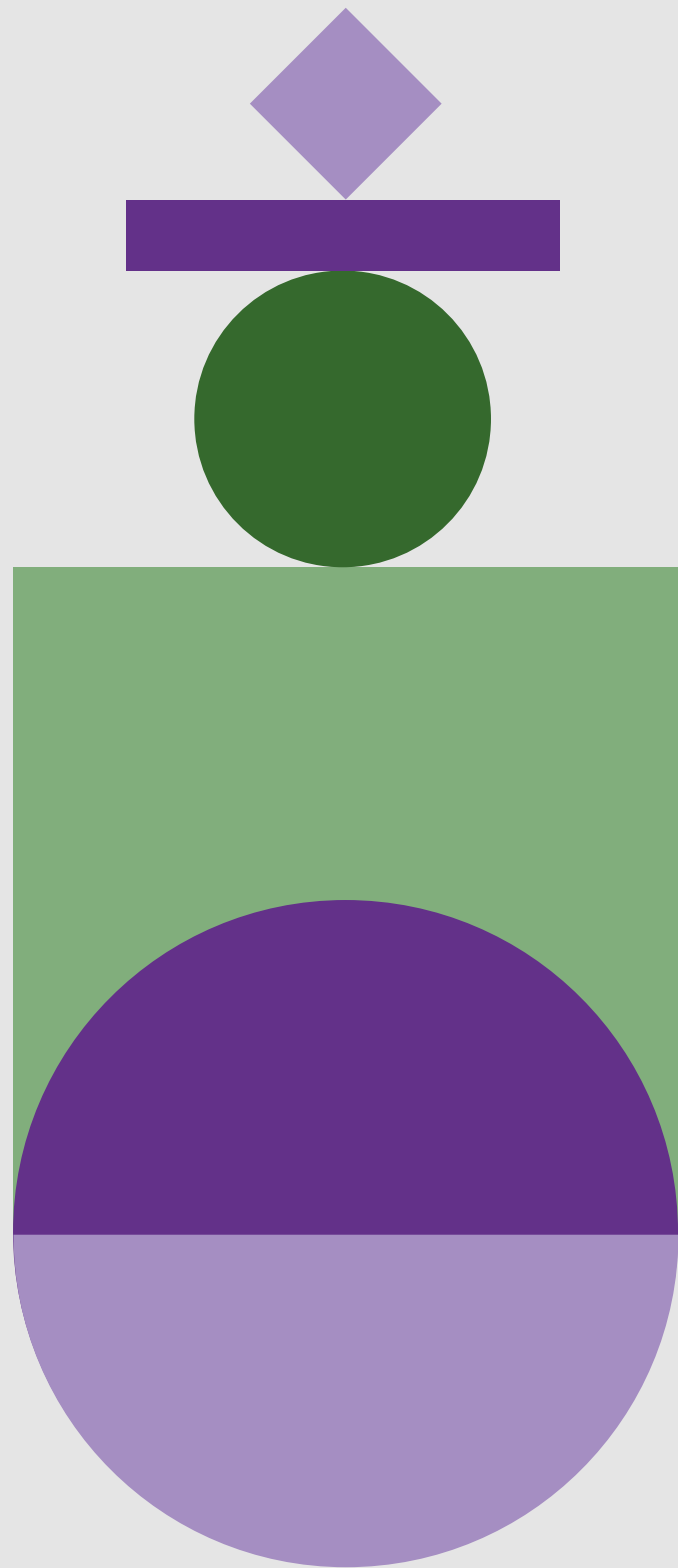
V**Violence à l'encontre des femmes**

Définie à l'article premier de la Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes (1993), elle désigne « tous actes de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée ». Le terme de « violence masculine contre les femmes » est également utilisé pour mettre l'accent sur l'agresseur, soulignant que 90 % des agresseurs sont des hommes. » (Organisation Mondiale de la Santé)

Acronymes

AFD	●◆	Agence française de développement
BIE	●◆	Bureau international de l'éducation
BIT	●◆	Bureau international du travail
CIDE	●◆	Convention internationale relative aux droits de l'enfant
CEDEF	●◆	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
EPT	●◆	Éducation pour tous
ESCWA	●◆	<i>Economic and Social Commission for Western Asia</i> / Commission économique et sociale pour l'Asie occidentale
FAWE	●◆	Forum des éducatrices africaines
FNUAP	●◆	Fonds des Nations Unies pour la population
HCDH	●◆	Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
HCR	●◆	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IIEP	●◆	Institut international de la planification de l'éducation
ISU	●◆	Institut de statistique de l'UNESCO
OCDE	●◆	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	●◆	Objectif de développement durable

OIF	●◆	Organisation internationale de la Francophonie
OIT	●◆	Organisation internationale du travail
OMD	●◆	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS	●◆	Organisation mondiale de la santé
ONG	●◆	Organisation non gouvernementale
ONU	●◆	Organisation des Nations Unies
ONU - Femmes	●◆	Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes
ONUSIDA	●◆	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
PNUAD	●◆	Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement
PNUD	●◆	Programme des Nations Unies pour le développement
UE	●◆	Union Européenne
UNESCO	●◆	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science, la culture
UNGEI	●◆	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	●◆	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	●◆	Agence des États-Unis pour le développement international



Partie 1

Pourquoi une éducation
sensible au genre ?





La scolarisation des filles est un long processus qui s'est imposé à l'échelle mondiale et qui aujourd'hui fait consensus, y compris dans les pays où des lois discriminatoires persistent envers les femmes et concernant l'accès à certaines filières¹. Seuls quelques groupes islamiques s'opposent à la mise à l'école des filles. Mais ce progrès mondial, souvent très rapide et récent pour certains pays, cache de fortes disparités selon les régions, les pays, et à l'intérieur même d'un pays, notamment entre les espaces urbains et ruraux, disparités que la pandémie du Covid, en 2020, est venue, dans nombre de pays, accentuer.

C'est pourquoi, il convient tout d'abord de dresser un panorama des inégalités persistantes qui touchent les filles à l'échelle mondiale pour inciter à analyser plus finement les processus de marginalisation sur les territoires (chapitre 1). En tout état de cause, le développement de la scolarisation des filles conduit à interroger les conditions, tant matérielles que qualitatives de cette scolarisation.

Mais 2020 a été aussi l'année du 60^{ème} anniversaire de l'adoption de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement par la Conférence générale de l'Unesco. Le lancement d'une campagne mondiale intitulée « Non à la discrimination dans l'éducation ! », est venue rappeler que des obligations pèsent sur les États pour garantir à toutes et tous le droit à l'éducation (chapitre 2) et qu'il leur incombe donc de mener des politiques publiques en accord avec les engagements pris.

Offrir une éducation sensible au genre s'avère un droit humain fondamental. Aussi le chapitre 3 rappelle-t-il les principes d'une éducation égalitaire entre les sexes afin que sa mise en œuvre soit effective.

• • • ¹ Voir LANGE Marie-France, 2018, Une discrète révolution mondiale : la progression de la scolarisation des filles et des jeunes filles dans les pays du Sud, *Autrepart*, 2018/3 (N° 87), pages 3-33. URL : <https://www.cairn.info/revue-autrepart-2018-3-page-3.html>

●
CHAPITRE 1

●
Inégalités entre les filles et les garçons
en matière d'éducation

Malgré des engagements politiques réitérés, des facteurs socio-culturels et économiques pèsent toujours sur la scolarisation et les études des filles. De plus, suite à la pandémie du Covid en 2020, pendant laquelle les écoles ont massivement été fermées, des répercussions négatives sont à prévoir pour les années à venir (Voir partie 3, 1. La pandémie du Covid et les écoles, page 197). La conséquence des nouveaux obstacles générés par la pandémie est que 11 millions de filles et de jeunes femmes supplémentaires ne vont probablement jamais retourner à l'école, selon l'Unesco.

Ce chapitre dresse un état des lieux des inégalités entre les sexes en matière d'éducation, qui doivent être analysées de manière intersectionnelle. Sans viser l'exhaustivité, sont sélectionnés quelques indicateurs quantitatifs concernant l'accès des filles à l'éducation, première étape vers l'égalité. Puis sont abordées les inégalités majeures (re)produites au sein de l'école, et notamment le problème crucial des violences de genre.

La nécessité d'une analyse
intersectionnelle pour combattre
les inégalités

« L'expérience de l'exclusion et de la discrimination dans l'éducation n'est pas le résultat du seul facteur genre, mais la résultante de plusieurs facteurs, politiques, économiques, sociaux et culturels qui influent sur les possibilités individuelles et les institutions collectives. Il est donc important de prendre en compte à la fois les expériences au niveau micro, [...] et les facteurs au niveau macro, comme les politiques et les pratiques au sein et

en dehors de l'éducation [...]. Examiner les politiques à travers le prisme de l'intersectionnalité, qui met en évidence la superposition des différences entre les groupes, analyse l'imbrication des formations institutionnelles de pouvoir et critique les descriptions existantes du genre, de la race, de l'appartenance ethnique ou du handicap, peut être un moyen de remédier à ces lacunes et, par la même, de renforcer l'adhésion aux principes de l'inclusion. » (page 8)

UNESCO, 2020, *Rapport sur l'égalité des genres : Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation*, Paris, Unesco, en ligne, bibliothèque numérique UNESDOC

Aller à l'école

Partie intégrante de l'Agenda 2030 de l'ONU qui appelle les pays du monde à mettre fin à la pauvreté et à réussir la transition vers un développement durable dans de nombreux domaines, le quatrième des 17 Objectifs de développement durable est consacré à l'éducation. Il vise à assurer l'accès de tous et de toutes à une éducation de qualité, et à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, concernant donc toute la population. Toutes les filles et tous les garçons devraient achever, d'ici à 2030, un enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité.

Une batterie d'indicateurs permet de mesurer les progrès de scolarisation : l'indice de parité, l'espérance de vie scolaire, les taux de redoublement, les taux de passage dans l'enseignement secondaire, les taux de réussite aux diplômes... Toutes ces données sont disponibles sur le site de l'Institut de Statistique de l'Unesco (ISU)². Examinons ici, à titre d'exemples, l'indice de parité et les performances scolaires.

Le monde a évolué vers la parité entre les sexes³. Au niveau mondial, l'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, qui permet d'analyser les inégalités de fréquentation scolaire entre filles et garçons, est passé d'environ 90 filles scolarisées pour 100 garçons en 1995 à un nombre égal pour les deux sexes en 2018, grâce notamment aux progrès de l'Asie du Sud. Entre 1995 et 2018, le pourcentage de pays ayant atteint la parité entre les sexes dans l'éducation est passé de 56 % à 65 % dans le primaire. Néanmoins, il subsiste d'importantes disparités au détriment des filles, principalement dans les pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu, région du monde qui reste éloignée de la parité tous niveaux d'enseignement confondus. Les progrès ont été particulièrement lents dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Dans de nombreux pays, il n'y a pas d'obligation légale à participer à l'ensemble du secondaire. Néanmoins, même quand il y a obligation scolaire, il n'existe pas toujours de mécanisme de suivi ni de sanctions des familles, en cas de non-respect. En Europe, l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire sont obligatoires dans tous les pays.

Mais encore faut-il que les filles entrent à l'école. En effet, les taux de scolarisation ne prennent pas en compte les enfants ou les jeunes non scolarisés. Or les filles ont plus de risques que les garçons de n'avoir jamais fréquenté une salle de classe. Au niveau mondial, en 2018, 59 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés. 12 millions n'ont jamais été scolarisés. Les filles représentent les trois quarts (9 millions) de ces enfants, et plus de 4 millions d'entre elles se trouvent en Afrique subsaharienne.

À l'échelle mondiale, 89 % des filles achèvent l'enseignement primaire, et 77 % le premier cycle de l'enseignement secondaire. Sur 56 pays disposant de données pour 2000-2018, les taux d'achèvement du primaire se sont, en moyenne, améliorés plus rapidement chez les filles que chez les garçons.

Mais là encore, d'importants écarts subsistent dans de nombreux pays au détriment des filles. En Afrique subsaharienne, seules 40 % des filles achèvent le premier cycle du secondaire.

Concernant l'enseignement supérieur, la participation des femmes a triplé entre 1995 et 2018, passant de 38 millions à 116 millions. Le taux brut de scolarisation des femmes y est passé de 15 % à 41 % entre 1995 et 2018. Mais à ce niveau d'enseignement aussi, on constate de fortes disparités selon les régions et les pays.

Pour l'analyse des inégalités d'accès, il s'avère important de tenir compte non seulement du genre, mais aussi d'autres facteurs d'inégalité : l'origine sociale et/ou ethnique, la pauvreté, le handicap, le milieu urbain ou le milieu rural, les situations de migrations, de déplacements forcés, de guerres, etc. De plus il convient, pour mener des politiques publiques, de ne pas rester à un niveau mondial, mais de collecter des données au niveau local. En effet, au-delà des chiffres mondiaux, les progrès sont très hétérogènes. Les disparités dans et entre les pays persistent. Les filles sont toujours plus susceptibles de subir les formes les plus extrêmes d'exclusion.

• • • ² Voir le site de l'ISU : <http://uis.unesco.org/fr>

³ Nous nous appuyons sur les données du rapport UNESCO 2020, dans lequel on trouvera beaucoup d'autres données chiffrées.

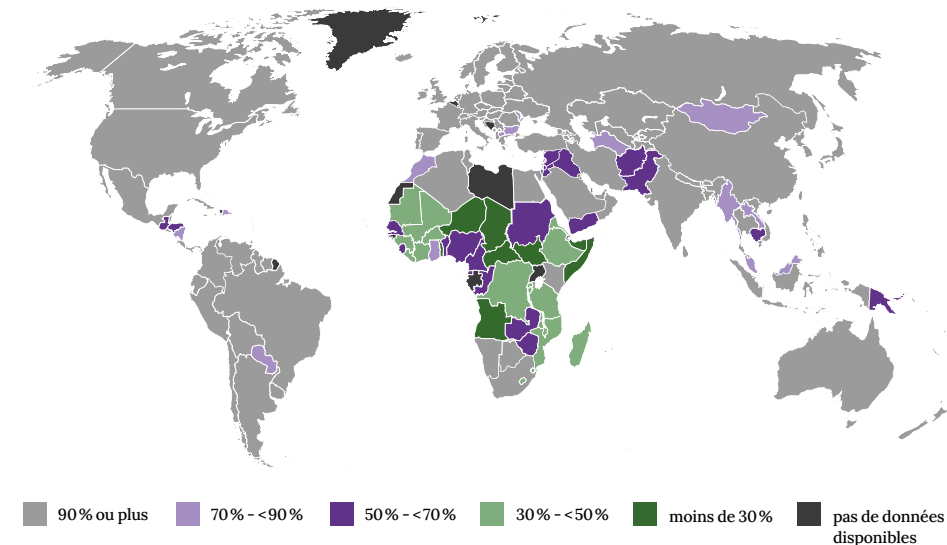
Aujourd'hui, les femmes continuent de représenter près des deux tiers des adultes ne sachant pas lire, et 515 millions de femmes (sur les 750 millions d'adultes ne possédant pas les compétences d'alphabétisation de base) sont dépourvues de compétences élémentaires en lecture. Les femmes de milieu pauvre et rural dans les pays à faible revenu sont particulièrement discriminées.

Des manuels stéréotypés, des filières et des savoirs encore sexués

Les résultats d'apprentissage des filles s'améliorent plus rapidement que ceux des garçons. Selon les évaluations du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA)⁴ de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les filles continuent de surpasser les garçons en lecture au niveau mondial. Les filles et les garçons obtiennent des résultats équivalents en mathématiques dans plus de la moitié des pays. Les filles font mieux dans un quart des pays, notamment dans des pays d'Asie du Sud-Est. Les garçons conservent un fort avantage dans certains pays d'Amérique latine.

● ● ● ⁴ Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) pour tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les 3 ans.

Taux de scolarisation au premier cycle du secondaire, féminin (%) (2017)
Source: eAtlas UNESCO des inégalités de genre dans l'éducation (2018)



Performances en mathématiques Exemple des pays arabes

« Globalement, les garçons ont généralement de meilleures performances que les filles en mathématiques. Cependant la tendance est différente dans le monde arabe. Si l'on examine les dix États arabes où les filles ont dépassé les hommes en mathématiques, l'indice de parité entre les sexes était le plus élevé à Oman (1,3), légèrement inférieur dans l'État de Palestine, en Jordanie, en Arabie Saoudite et en Algérie (1,2), suivis de Bahreïn, des Émirats arabes unis, de l'Égypte, du Koweït et du Qatar (1,1). Les filles et les garçons ont obtenu les mêmes résultats au Maroc et au Liban. En République arabe syrienne et en Tunisie, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles. En ce qui concerne la lecture dans l'enseignement secondaire inférieur, dans tous pays, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons. » (page 93, traduit par IFE-IFI)

ESCWA, 2021, *The Arab Gender Gap Report 2020: Gender Equality and the Sustainable Development Goals*

Malgré ces progrès tant en termes de scolarisation que d'apprentissage, les savoirs et les disciplines restent fortement empreints de représentations sexistes qui influencent la poursuite des études et limitent le choix des filles. « La perception des sciences, des technologies et des mathématiques comme des disciplines « masculines » transforme les différences entre les sexes en concepts identitaires. À tous les niveaux d'éducation, les filles affichent des valeurs plus faibles d'auto-efficacité - c'est-à-dire de capacités perçues par opposition à leurs capacités réelles - en mathématiques et dans les matières scientifiques, à l'exception des sciences de la vie. » (UNESCO, 2020, *Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation*, page 16).

Ainsi certaines matières restent dominées par les hommes : au niveau mondial, le pourcentage de femmes étudiant l'ingénierie, la fabrication et la construction ou les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est inférieur à 25 % dans plus des deux tiers des pays. Les femmes sont surreprésentées dans l'éducation, la santé, les disciplines artistiques, les sciences humaines et les sciences sociales, et sous-représentées dans certains domaines d'études en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM). De fait, cette ségrégation sexuée dans les études limite les choix de carrière des filles et a des répercussions négatives sur l'insertion professionnelle, en leur fermant des domaines porteurs et rémunérateurs, comme le numérique par exemple. En France, les filles représentent environ 55 % de l'effectif total des étudiants de l'enseignement supérieur en 2018, selon les chiffres de l'Insee (Institut national de la statistique et des études économiques) et de la Depp (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), pourtant les filles continuent à investir les filières « féminines » (médecine, biologie, chimie...). Cette segmentation sexuée concerne également l'enseignement technique et professionnel.

Cette vision normative de filières et de carrières convenant plus aux femmes ou aux hommes est transmise au sein même des institutions scolaires par les manuels scolaires et, d'une manière générale, par les matériels d'apprentissage, par le corps enseignant, mais aussi par les familles et la société en général.

- • • ⁵ Voir les recherches pionnières menées par l'Unesco et compilées dans l'ouvrage : MICHEL Andrée, 1986, *Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*, Paris, Unesco, en ligne, dans UNESDOC.

En tant qu'organiseurs de connaissances, mais aussi outils de socialisation, les manuels scolaires font l'objet de scrupuleuses attentions politiques, en tous lieux, aujourd'hui comme hier quand la Société des Nations en 1925, l'Unesco en 1946 ou plus tard en 1981 incitaient à leur révision pour combattre la xénophobie, le racisme, les stéréotypes sexistes. En effet, ils sont porteurs d'enjeux idéologiques et économiques considérables, qui s'aiguisent en contexte de pauvreté et de pénurie de matériels pédagogiques. Or, ils véhiculent des représentations sociales, certes mode de connaissance pour comprendre, guide pour communiquer et outil pour agir, mais qui peuvent aussi être fallacieuses ou dépassées, sources de contradictions avec les idéaux affichés. C'est pourquoi, face aux inégalités scolaires entre les filles et les garçons, les études sur les représentations socio-sexuées dans les manuels scolaires se multiplient depuis les années 1980 dans toutes les régions du monde. Les résultats sont convergents et sans ambiguïté⁵, même si les systèmes de genre à l'œuvre dans les manuels varient selon les pays et se reconfigurent au fil du temps⁶ : un déséquilibre quantitatif et qualitatif concernant les représentations des hommes, des femmes, des filles, des garçons, parfois en retrait par rapport aux réalités de la société, et ce, y compris dans les manuels qu'on serait tenté de croire plus « neutres », tels les livres de mathématiques. On relève une faiblesse numérique des personnages de sexe féminin, une bipolarisation et une hiérarchisation entre les sexes, dans les qualités, les rôles et fonctions, et notamment une forte division sexuée des activités socioprofessionnelles, avec des filles et des femmes cantonnées dans la sphère domestique, des hommes évoluant dans la sphère publique et incarnant l'autorité. On constate que contrairement aux discours égalitaires, les manuels scolaires, par leurs textes et leurs images, légitiment la vision un ordre socio-

- • • ⁶ Voir par exemple : BOUCHOUCHA Ibihel, LOCOH Thérèse, 2008, *Les manuels scolaires en Tunisie reflètent-ils la réalité tunisienne ?* Paris, CEPED ; BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie, 2006, *Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres. Le système de genre d'une collection panafricaine de l'enseignement primaire*, *Autrepart*, vol. 39, no. 3, 2006, pages 147-164 ; CHEON Estelle, HENNINGER Aline, 2017, *Des réformes pour l'égalité des genres à l'école : le cas des manuels d'école primaire en Corée du Sud*, *Les Cahiers d'Outre-Mer*, 276 Juillet-Décembre, <http://journals.openedition.org/com/8486> ; GASTINEAU Béatrice, 2008, *Les activités économiques et domestiques, masculines et féminines, dans les manuels scolaires de Madagascar*, Paris, CEPED ; SEGUIN Gabrielle, 2008, *Le masculin et le féminin dans les images des manuels mexicains destinés aux Indigènes*, Paris, CEPED. Voir d'autres exemples in UNESCO, 2020, *Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation*, page 45 et suivantes.

sexué inégalitaire, ce qui risque de renforcer les inégalités entre les garçons et les filles, a fortiori si dans les interactions les enseignant·e·s reprennent à leur compte et diffusent de telles représentations déséquilibrées.

Les manuels scolaires chinois

« Les deux séries de manuels (1988 et 2002-2003) sont dominées par les personnages masculins tant sur le plan numérique que symbolique, à travers les valeurs qu'ils incarnent. Nos deux séries de manuels présentent de nombreux stéréotypes sexués qui font écho à ceux au sein de la société, comme le clivage « garçons désobéissants et courageux, filles obéissantes et pleurnichardes », la sexuatisation des métiers ou encore la reconnaissance du travail rémunéré des femmes. La répartition inégalitaire des tâches domestiques entre les sexes conduit finalement au phénomène de la « double journée » des femmes. [...] Sur certains points, les manuels transmettent même des messages parfois plus inégalitaires que la réalité. [...] le principe d'égalité des sexes affirmé par la politique socialiste n'est pas appliqué dans notre corpus de manuels. Ni leur statut, les rattachant tout particulièrement à la ligne politique ni le système de censure ne semblent constituer des outils efficaces pour garantir l'élaboration de manuels à même de transmettre un message égalitaire. Cet état de fait reflète ainsi l'absence de conscience de la problématique du genre à toutes les étapes de la chaîne d'élaboration des manuels scolaires. »

WANG Su, 2018, Le genre dans les manuels scolaires chinois, *Autrepart*, vol. 87, n° 3, pages 69-87.

La communauté éducative - enseignant·e·s et/ou conseiller·e·s d'éducation ou d'orientation - joue un rôle important en transmettant valeurs et modèles, en favorisant des orientations diversifiées tenant compte des réelles potentialités et goûts de chacun·e. Or les institutions ne sont pas forcément elles-mêmes égalitaires compte tenu des disparités d'accès aux postes de responsabilité et de direction. On constate également au niveau mondial une forte ségrégation verticale, avec des enseignantes surreprésentées aux niveaux d'enseignement inférieurs, mais une présence qui s'estompe au fur et à mesure de l'avancée dans les cycles d'éducation. En 2018, au niveau mondial, 94 % des enseignants de l'enseignement pré-primaire étaient des femmes. Les femmes représentaient

66 % des enseignants dans le primaire, 54 % dans le secondaire et 43 % dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 2020, *Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation*, page 53). Enfin elles sont également sous-représentées dans certains domaines d'études, notamment l'enseignement professionnel et les STIM (sciences, technologie, ingénierie, mathématiques).

Or, les formations au genre restent encore insuffisantes et les pratiques restent empreintes de préjugés sexistes, consciemment ou inconsciemment. En effet, dans certains pays, les enseignant·e·s ne souhaitent pas transmettre des valeurs en porte à faux avec les attentes sociales ou familiales.

Les attentes des enseignant·e·s au Niger

« [...] même si les enseignants estiment que l'école est importante pour les filles, ils justifient spontanément l'importance de l'instruction féminine, entre autres, par son utilité au sein de son futur foyer. La fille doit être instruite parce que cela lui sera utile pour sa famille et pour ses enfants. L'instruction de la fille ne suit pas une logique propre, elle est continuellement placée dans une perspective « matrimoniale » par les enseignants des écoles publiques et privées [...]

... et celles des familles nigériennes

Bien que l'instruction soit devenue incontournable pour les parents, l'objectif ultime de l'éducation de la fille nigérienne est le mariage. [...] Cette attente sociale est très explicite dans le discours des mères rencontrées et apparaît comme prioritaire, tandis que les hommes interrogés mettent d'abord en avant l'importance de l'instruction scolaire pour l'avenir professionnel et citent le mariage ensuite. [...] À Niamey, si l'instruction apparaît indispensable pour les parents et qu'ils indiquent être disposés à en faire bénéficier leurs filles, cette ouverture ne doit pas non plus bouleverser la structure des rapports sociaux de sexe, la place réservée aux femmes, la préparation des filles à investir la sphère matrimoniale. »

IGODOE Aissata Assane, 2018, Scolarisation primaire des filles à Niamey : généralisation de l'accès, mais maintien des représentations sociales des rôles de genre, *Autrepart*, vol. 87, n°3, pages 89-107.

Des discriminations liées au sexe persistantes

Les mariages et les grossesses précoces sont une des causes de non scolarisation ou d'arrêt de la scolarisation, ou à tout le moins de difficultés d'apprentissage par manque de temps. Si la prévalence des grossesses précoces a diminué d'un tiers entre 1995 et 2020, passant d'environ 60 à 40 naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans (PNUD), les taux de grossesse précoce restent élevés dans de nombreux pays. D'après le partenariat mondial « Filles, Pas Épouses »⁷, 15 millions de filles mineures sont mariées chaque année. On estime que 720 millions de femmes en vie aujourd'hui ont été mariées avant l'âge de 18 ans, soit 10 % de la population mondiale. Les plus touchées sont les filles les plus pauvres et celles qui vivent dans les zones rurales.

De plus dans certains pays, l'école est interdite aux jeunes femmes enceintes. À cet égard, l'exemple de l'Argentine qui a promulgué deux lois pour protéger le droit à l'éducation des filles enceintes et des jeunes parents est intéressant. Ainsi la loi 26206 de 2006 garantit la participation, la progression et l'achèvement scolaires des adolescentes pendant et après leur grossesse, avec mise à disposition de salles d'allaitement, d'enseignement à domicile, d'autorisations d'absence et une flexibilité concernant les examens (Voir UNESCO, 2020, *op.cit.*, page 36). En novembre 2021, la Tanzanie a annoncé sa décision d'autoriser les jeunes femmes enceintes et les mères à poursuivre leurs études.

Une partie des grossesses précoces est liée également à un manque d'accès à l'éducation et aux services en matière de santé sexuelle et reproductive pour prévenir les grossesses non désirées. Les programmes d'éducation complète à la sexualité (ECS) peuvent aider à se protéger contre les grossesses non désirées et les infections sexuellement transmissibles.

Les discriminations sont également engendrées par les institutions et des infrastructures, « non inclusives », avec par exemple des frais directs et indirects pour accéder à l'école (non gratuité, frais d'inscription, frais d'uniformes et de matériels, etc) le manque d'internats mixtes, le manque de sanitaires ou d'eau potable, le manque de transport, le manque de restauration, l'interdiction d'accès aux infrastructures sportives ou leur absence...

● ● ● ⁷ Filles, Pas Épouses est un partenariat mondial de plus de 1 500 organisations de la société civile déterminées à mettre fin au mariage des enfants. Voir le site : Filles, Pas Épouses - Filles, Pas Épouses (fillespasepouses.org)

Au total, quelque 335 millions de filles fréquentent des écoles primaires et secondaires dépourvues des équipements indispensables à l'hygiène menstruelle, selon l'Unicef.

Des violences scolaires plurielles

Les risques de violences dans l'éducation et lors de la scolarisation font partie des risques majeurs, d'autant que ces violences et menaces de violence sont plurielles – de la violence verbale, psychologique, aux violences physiques, sexuelles – et les auteurs multiples (enseignant·e·s, autres membres de la communauté éducative, autres élèves ou étudiant·e·s), survenant dans et autour des lieux d'études et de formation, notamment dans la cour et les espaces dédiés au sport. Elles peuvent également se produire en ligne, par le biais de différents médias sociaux. L'analyse se concentre ici sur les violences de genre en milieu scolaire, appelées aussi VGMS, pour lesquelles un consensus existe, à l'échelle mondiale, sur leur réalité et sur la nécessité de prendre des mesures. Pour autant, étant donné la variabilité des contextes et donc de l'expression des violences, il est difficile tant de les circonscrire que de les définir. Actes ou menaces, elles sont liées aux relations inégales entre les sexes, aux normes sociales et pratiques discriminatoires qui prévalent dans les sociétés. D'autres caractéristiques peuvent s'intriquer au genre, comme le handicap, l'origine ethnique... De plus les facteurs de risque s'accroissent quand la communauté scolaire n'est pas formée à la question du genre et des stéréotypes, ni à la prévention et à la prise en charge des VGMS ; quand l'environnement scolaire n'est pas sécurisant ; quand la communauté tolère la violence, ne sanctionne pas les auteurs de violence, encourage le sexisme et la violence envers les filles ; quand la société connaît des situations d'insécurité et de conflits armés... Les conséquences sont multidimensionnelles sur les victimes et le collectif : des problèmes de santé physique et mentale, des perturbations scolaires, un absentéisme scolaire, voire la déscolarisation, ce qui peut entraîner des difficultés d'insertion professionnelle.

Actuellement les données sur la violence de genre en milieu scolaire restent très parcellaires, en raison d'un manque de conceptualisation, avec des types de violences mieux documentés que d'autres, et en raison également d'un manque d'enquêtes en population générale et d'un manque de procédures de signalement. L'Unesco et ONU Femmes évaluent chaque année à 246 millions

le nombre de victimes d'une forme ou une autre de violence liée au genre à l'école et dans ses environs (Voir UNESCO, ONU Femmes, 2017, *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire: orientations mondiales*, Paris, Unesco, New York, ONU Femmes, en ligne, dans UNESDOC).

**Les violences de genre
en milieu scolaire et leurs conséquences**

« Les violences de genre en milieu scolaire touchent avant tout des filles, mais les garçons peuvent aussi en être victimes. Les VGMS agissent comme un frein à l'apprentissage des victimes et de celles qui se sentent potentiellement en danger, ce qui in fine réduit les effets positifs de la scolarisation (par la baisse de la participation de l'enfant, de sa fréquentation de l'école, de sa performance, de ses notes, etc). Les VGMS figurent parmi les facteurs de déscolarisation non seulement des victimes, mais par anticipation aussi d'autres élèves filles pour lesquels les parents craignent des risques de VGMS. »

HOFMANN Elisabeth, 2018, Violences de genre en milieu scolaire en Afrique francophone : enjeux définitionnels derrière l'instigation de lutter contre des pratiques néfastes banalisées, *Autrepart*, n°3, pages 35-52.

Les châtimts corporels perpétrés par les enseignant-e-s

Bien que le droit international des droits humains interdise les châtimts corporels dans tous les lieux publics, y compris dans les établissements scolaires et autres milieux éducatifs, les pratiques perdurent. Outre les châtimts corporels ou physiques « tout châtiment impliquant l'usage de la force physique et visant à infliger un certain degré de douleur ou de désagrément, aussi léger soit-il » (Nations Unies, Comité des droits de l'enfant Observation générale n°8, 2006), il faut inclure également la violence psychologique. Violence physique et violence psychologique sont utilisées comme punitions alors que les études⁸ montrent qu'elles ne servent à rien du point de vue éducatif et sont nocives, à la fois pour la personne qui les subit et pour la collectivité. Elles portent atteinte à la dignité, à la santé et au bien-être de l'enfant et contreviennent au principe d'une éducation dans la

● ● ● ⁸ Par exemple, End Violence Against Children, Corporal punishment of children: summary of research on its impact and associations, en ligne.

non-violence. Elles peuvent aussi provoquer l'absentéisme et ont un impact sur les capacités d'apprentissage et les résultats scolaires. Commises par des figures d'autorité, elles « normalisent » l'usage social de la violence⁹.

Une étude récente (Together for Girls, 2021) montre que l'usage de la punition physique ou psychologique varie selon les pays et est lié au sexe des enseignants et des élèves. Les garçons signalent davantage de violence de la part des enseignants masculins. Concernant les filles, les châtimts corporels sont plutôt utilisés pour contrôler leur comportement, les encourager à la soumission et la docilité, et renforcer les rôles traditionnels de genre. Par ailleurs, l'accès aux études secondaires diminue l'acceptation des châtimts corporels et d'autres formes de violence. Se confirme ainsi le rôle important de l'école comme instance de socialisation, source de changement social et de remise en cause des normes sociales discriminatoires entre les sexes, qui ont un effet significatif sur les risques et les expériences de violence, mais aussi sur toute la scolarisation.

L'étude conclut à la nécessité d'une part d'abolir les lois autorisant les châtimts corporels, d'autre part de former le personnel éducatif, afin de briser les cycles de la violence sexuée et de mettre en place des environnements d'apprentissage sûrs et sécurisants. Ainsi formé, il sera en mesure de soutenir les élèves qui subissent des violences à l'école comme en dehors.

Les châtimts corporels à l'école et la loi

« Les recherches menées par End Corporal Punishment indiquent que 135 pays ont adopté une législation interdisant les châtimts corporels à l'école. 64 pays autorisent actuellement les châtimts corporels dans tous les contextes éducatifs. Alors que 32 de ces 64 pays disposent d'une disposition ministérielle ou politique qui interdit certains châtimts corporels dans les écoles, la législation nationale ne fait pas appliquer la politique existante ou la compromet en autorisant les châtimts corporels à l'école. En pratique, cela veut dire que 732 millions d'élèves dans le monde ne sont pas encore légalement protégés contre ces pratiques à l'école. » (page 3)

Together for Girls, 2021, Policy Brief: Gender & Corporal Punishment Findings and recommendations from secondary analyses of the Violence Against Children & Youth Surveys (VACS) on violence in schools

● ● ● ⁹ Pour plus d'informations, voir les sites de l'Observatoire de la violence éducative ordinaire (OVEO) et de End corporal punishment.

Toutefois, les enfants ne sont pas à l'abri, dans le cadre privé, c'est-à-dire dans les familles, de violences qui ont des répercussions sur la scolarisation, en termes d'absentéisme ou de performances. 54 États seulement interdisent les châtiments corporels aussi bien dans le cadre privé que dans les lieux publics. En Europe, la Suède a été le premier État à légiférer en 1979 contre les châtiments corporels sur les enfants, désormais interdits dans la majorité des pays d'Europe. Dans le cercle intime, les enfants sont victimes de tout un continuum de violences, comme le montre en France l'enquête Virage, violences et rapports de genre, réalisée en 2015, par l'Institut national d'études démographiques (Ined), et les filles sont surexposées. Par ailleurs, dans certains pays, les filles sont victimes de mutilations génitales. Au moins 200 millions de filles et de femmes âgées de 15 à 49 ans et originaires de 31 pays ont subi une mutilation génitale féminine. La moitié des victimes vivent en Égypte, en Éthiopie et en Indonésie¹⁰.

France, Une enquête pionnière, VIRAGE, violences et rapports de genre (2015)¹¹

Virage est la première enquête en population générale en France hexagonale qui permet de mesurer les violences (psychologiques, physiques et sexuelles) exercées par des membres de la famille ou de l'entourage proche lorsque les personnes étaient mineur·e·s. Elle a été réalisée en 2015.

« Toutes générations confondues, près d'1 femme sur 5 (18 %) et 1 homme sur 8 (13 %) déclarent avoir subi des violences dans l'entourage familial débutées avant l'âge de 18 ans. Les violences psychologiques sont plus fréquemment mentionnées par les femmes : 14 % des femmes contre 9,5 % des hommes, ont rapporté avoir vécu au moins une violence psychologique avant l'âge de 18 ans. En revanche, les violences physiques ont affecté les femmes et les hommes dans des proportions similaires : 8 % des femmes et 7 % des hommes. Quant aux violences sexuelles endurées avant 18 ans, les femmes y sont surexposées par rapport aux hommes. Une femme sur 25 (4 %) a déclaré avoir subi des attouchements des seins, des fesses ou des baisers forcés ; c'est le cas de 0,4 % des hommes. Enfin, les viols et les tentatives de viols ont respectivement été déclarés par 1,5 % des femmes et 0,3 % des hommes. »

Virage, 2021, *Violences subies au cours de la vie*,
https://virage.site.ined.fr/fichier/s_rubrique/29712/plaquette2.result.virage.2020_violences.vie.entiere.fr.pdf

Le continuum des violences sexuelles ou sexistes

Les filles sont victimes d'autres formes de violences sur le chemin de l'école ou au sein de l'école : insultes ou moqueries sexistes, harcèlement sexuel, violences sexuelles, agressions sexuelles, viols, cyberharcèlement. Les garçons déclarent également subir des violences, notamment quand ils ne sont pas conformes aux normes de genre dominantes, ou liées à leur orientation sexuelle réelle ou supposée (homophobie, transphobie).

Les violences sexuelles sont tout d'abord liées à l'insécurité pour se rendre à l'école ou sur les campus, quand les établissements scolaires ou universitaires sont éloignés ou que les transports manquent ou sont trop onéreux pour être empruntés. L'absence de vestiaires et de sanitaires pour les filles est également préjudiciable. Mais les violences se déroulent également en tous lieux, salles de cours, salles de sport ou de restauration, dans les internats...

Enquête de l'Observatoire de la Vie Étudiante, France, 2020, les violences sexuelles et sexistes

Près de 100 000 étudiant·e·s ont participé à la 9^{ème} édition de l'enquête, rattaché·es à différents types d'établissements : universités, classes préparatoires aux grandes écoles, écoles d'ingénieurs, écoles de management, écoles de la culture. Au cours de l'année universitaire passée (12 derniers mois), 4 % des étudiantes et 2 % des étudiants se déclarent victimes de propos, attitudes ou propositions à caractère sexuel ; 2 % des étudiantes et 1 % des étudiants se déclarent victimes de rapport sexuel forcé. En grande majorité les étudiants dénoncent comme auteurs d'autres étudiants (68 % des agressions verbales et 71 % des attouchements ou rapports sexuels forcés). Le personnel enseignant ou administratif est mis en cause pour des propos ou propositions dans 20 % des cas et pour des attouchements ou rapports sexuels forcés dans 6 % des cas.

Voir Repères, 2020 page 16 et OVE Infos n°43

● ● ● ¹⁰ Cf. programme UNICEF sur les mutilations génitales féminines (MFG) « Intensifier les efforts pour éradiquer une violation des droits de l'homme »

¹¹ Pour d'autres résultats accessibles en ligne, voir le site de l'enquête, <https://virage.site.ined.fr/fr/>



RÉFLEXIONS CONCLUSIVES

Pour qui, pourquoi éduquer les filles ?



Afin de lutter contre les inégalités persistantes, la voie vers le changement passe par la construction d'un système éducatif égalitaire, grâce à des politiques publiques, ambitieuses et financées, qui prennent en compte le genre. Encore faut-il que les messages pour favoriser la scolarisation des filles soient sans ambiguïté, comme ils ont pu l'être par le passé et le sont encore, notamment en direction des pays à faible revenu. Éduquer les filles pour favoriser un meilleur bien-être des familles ou le développement d'un pays, notamment parce que les femmes vont mieux éduquer les enfants, mieux prendre soin de leur santé, renforce les rôles traditionnels dévolus aux femmes et aux hommes. Cela renforce aussi la fracture Sud/Nord, avec des pays où l'éducation ouvre le champ des possibles aux unes et des pays où les filles sont éduquées « sous conditions » ou « sous contrôle » (Lange 2018, *art.cit.*), de ne pas s'occidentaliser, de mieux remplir « leur rôle de femme et de mère »... Une éducation égalitaire vise pour les filles comme pour les garçons une « éducation pour soi ».

Cela conduit aussi à s'interroger sur les bouleversements sociaux qu'inévitablement, malgré les résistances, l'éducation des filles entraîne : « Ce désordre social est perçu comme une menace remettant en cause l'équilibre des sociétés. Les filles et les jeunes filles en allant à l'école sortent de l'univers familial où elles étaient souvent confinées et, plus elles progressent dans les études, plus le lieu d'études s'éloigne de leur domicile. Par la mise à l'école, elles fréquentent d'autres jeunes filles, mais aussi des garçons et des adultes auxquels elles n'auraient jamais dû être confrontées sans la scolarisation. [...] d'autant plus que les nouveaux outils de communication les exposent à des modèles culturels considérés comme en opposition avec les valeurs religieuses, culturelles et sociales des sociétés dans lesquelles elles évoluent [...] les parents ou les enseignants redoutent un processus d'occi-

dentalisation, le danger perçu étant bien l'émergence de figures féminines considérées comme subversives. » (LANGE, 2018, *art. cit.*, page 24)

Pour autant, malgré des représentations sociales figées, la réalité s'avère plus complexe et la scolarisation des filles induit d'importantes transformations sociales, comme le recul de l'âge au mariage et des mariages « arrangés ». De plus on ne peut présager des trajectoires et des effets de l'accès au travail salarié, et donc à l'espace public, grâce auquel peut se construire une certaine autonomie, économique et sociale, même sans être considérées comme des citoyennes à part égale, même si la réduction des inégalités de fréquentation scolaires n'a pas d'effet automatique sur le statut des femmes, que ce soit en matière de droits de la personne, de la famille, du travail, ou des droits civiques et politiques. De même la richesse n'est pas un facteur explicatif des avancées vers plus d'égalité. Il faut y voir plutôt la conjonction de la mise en place de politiques publiques, l'adhésion des populations, renforcé par le rôle des instruments internationaux et des bailleurs de fonds.

En intégrant dans l'éducation l'approche genre, il est envisageable de s'attaquer aux obstacles à la scolarisation, ainsi qu'aux discriminations. En construisant une éducation égalitaire qui accorde les mêmes droits en matière d'accès à l'éducation, de traitement et de résultats aux filles et aux garçons, afin de les doter de compétences les menant à l'épanouissement, à l'autonomie et à la prise de responsabilités au sein des sociétés auxquelles elles et ils appartiennent, des sociétés égalitaires sont possibles.

POUR ALLER PLUS LOIN

FORUM DES ÉDUCATRICES AFRICAINES (FAWE), Commission de l'Union africaine, 2018

La Stratégie pour l'égalité des genres : pour la stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025, Nairobi, Forum des éducatrices africaines
<https://bit.ly/2syfuAw>

HUMAN RIGHTS WATCH, 2018

Ne marginaliser aucune fille en Afrique : discrimination dans l'éducation contre les filles enceintes et les mères adolescentes, New York, Human Rights Watch
<https://bit.ly/2CsFtyd>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2021

« Objectif de développement durable « éducation » : où en sont les filles et les garçons ? » Note d'information n°21.13, mars, Paris, DEPP, en ligne

REVUE AUTREMENT, 2018

Scolarisation des filles et relations de genre, 2018/3, n° 87

TOGETHER FOR GIRLS, 2021

Policy Brief: Gender & Corporal Punishment Findings and recommen-

dations from secondary analyses of the Violence Against Children & Youth Surveys (VACS) on violence in schools.

UNESCO, ONU Femmes, 2017

Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales, Paris, Unesco, New York, ONU Femmes, en ligne, UNESDOC.

UNESCO, 2017

Déchiffrer le code : l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM), Paris, Unesco, en ligne, UNESDOC.

UNESCO

Rapport mondial de suivi de l'éducation, *Rapport sur l'égalité des genres*, Paris, Unesco, en ligne, UNESDOC:

- 2018, *Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation*
- 2019, *Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres*
- 2020, *Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation*

UNESCO, 2020

School-related gender-based violence (SRGBV): a human rights violation and

a threat to inclusive and equitable quality education for all, Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report Gender Report, a New Generation : 25 years of efforts for gender equality in education, Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, en ligne, UNESDOC.

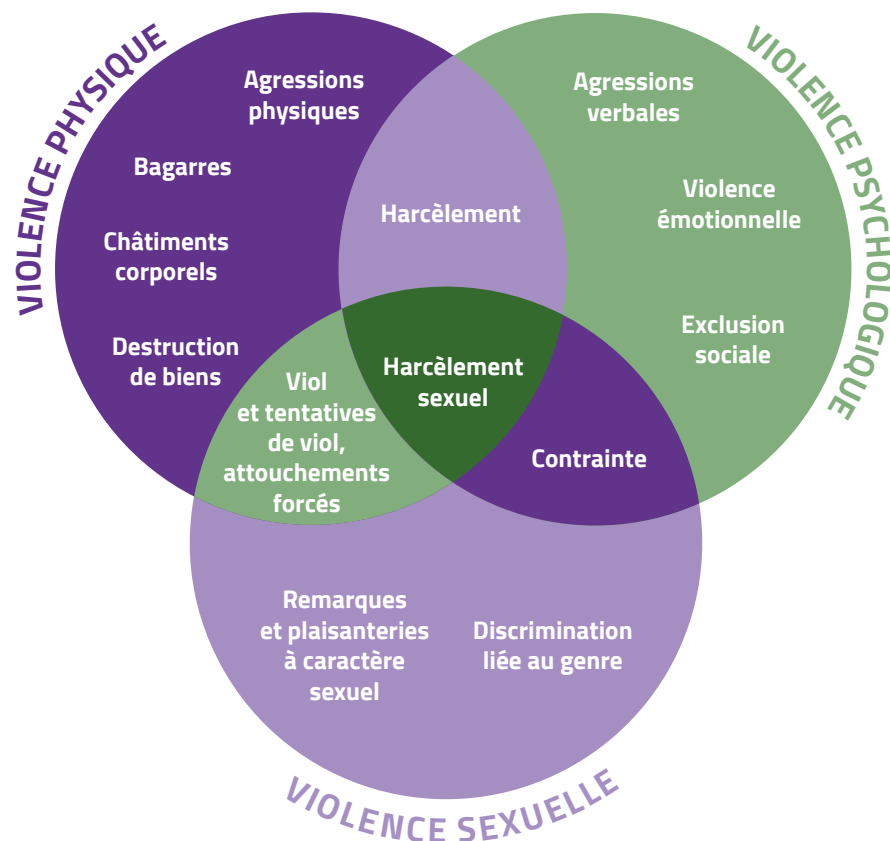
WODON Quentin, MONTENEGRO Claudio, NGUYEN Hoa, et al., 2018

The cost of not educating girls missed opportunities : the high cost of not educating girls, Washington, Banque mondiale, <https://bit.ly/2K7GMqW>

ANNEXE

Cadre conceptuel de la violence et du harcèlement à l'école

Figure extraite de UNESCO, 2019, *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*, en ligne sur UNESDOC.



● ● ●
CHAPITRE 2

● ● ●
Obligations des États

● ● ●
Principaux instruments juridiques et engagements politiques internationaux et régionaux en matière de droit à l'éducation

Bien qu'en 2014, 143 États sur 195 aient reconnu l'égalité entre les hommes et les femmes dans leur Constitution selon ONU-FEMMES¹², les inégalités entre les filles et les garçons en matière d'éducation restent nombreuses et disparates selon les régions du monde et la pandémie du Covid a montré combien les progrès dans ce domaine pouvaient être fragiles. Pourtant, dès 1948, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), socle des droits humains et premier instrument à reconnaître le droit universel à l'éducation dans son article 26. Juridiquement non contraignante, elle a néanmoins inspiré par sa valeur politique des centaines de textes internationaux, régionaux et nationaux relatifs aux droits humains. En 2018, le droit à l'éducation était garanti par 48 instruments internationaux et régionaux ainsi que 23 instruments non contraignants. Tous les pays du monde ont ratifié au moins un traité des droits humains garantissant le droit à l'éducation ou certains de ses aspects. De plus, les États prennent régulièrement des engagements politiques, en matière de droits des femmes ou de développement durable par exemple, à l'occasion desquels le droit à l'éducation est réaffirmé.

Ce chapitre retrace la construction du droit à l'éducation¹³ pour tous et toutes, à la croisée des droits de l'homme, des femmes et des enfants, et recense les principaux textes juridiques, contraignants ou non, interna-

● ● ● ¹² Voir le site de l'ONU : <https://www.un.org/fr/gender-equality/index.html>

¹³ Pour mieux comprendre le Droit à l'éducation : UNESCO et Initiative sur le droit à l'éducation, 2019, *Manuel sur le droit à l'éducation*. Paris, en ligne sur UNESDOC.

tionaux ou régionaux, ou encore les engagements politiques qui servent de cadre aux pays pour formuler des politiques qui prennent en compte le droit universel à l'éducation. Ces instruments permettent d'élaborer un plaidoyer et d'établir des politiques en faveur d'une éducation égalitaire entre les filles et les garçons.

**Déclaration universelle des droits de l'homme
(DUDH) 1948 - Article 26**

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 est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme 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.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

**Instruments contraignants
et non contraignants**

Les traités (aussi appelés pactes, conventions, protocoles ou chartes) sont des accords multilatéraux contraignants conclus entre plusieurs États. Il s'agit par exemple du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966); du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966); de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979); de la Convention relative aux droits de l'enfant

(1989). Ces traités doivent être transposés dans la législation nationale d'un État partie afin de garantir l'exercice de ces droits.

Le droit non contraignant comprend les instruments, juridiques par nature mais n'imposant aucune obligation légale, et les documents quasi juridiques tels que les déclarations, les cadres d'action, les observations, les directives, les résolutions, les recommandations, les avis consultatifs, les décisions des organes internationaux et nationaux et les principes directeurs.

Droits de l'homme, droits des femmes, droits des enfants

Si la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (DUDH) constitue le socle des droits humains, représentant « l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations », deux textes fondamentaux ont permis de compléter le système des droits en mettant un accent particulier sur les droits des femmes et des enfants : la Convention des Nations Unies sur l'Élimination de toutes les formes de Discrimination à l'Égard des Femmes (CEDEF) adoptée en 1979, entrée en vigueur en 1981, et la Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (CIDE) de 1989.

La CEDEF avec ses 30 articles est le seul instrument contraignant, universellement reconnu, qui définit les discriminations à l'égard des femmes, explicite leurs droits et libertés, et propose des orientations politiques. Elle applique le droit à l'éducation en tenant compte des situations des femmes et des filles. L'article 10 est le plus complet du droit international en ce qui concerne le droit à l'éducation des femmes et des filles et est donc un levier majeur pour promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation.

**Convention des Nations Unies sur l'Élimination
de toutes les formes de Discrimination
à l'Égard des Femmes (CEDEF), 1979 - Article 10**

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation et, en particulier, pour assurer, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme :

- a) les mêmes conditions d'orientation professionnelle, d'accès aux études et d'obtention de diplômes dans les établissements d'enseignement de toutes catégories, dans les zones rurales comme dans les zones urbaines, cette égalité devant être assurée dans l'enseignement préscolaire, général, technique, professionnel et technique supérieur, ainsi que dans tout autre moyen de formation professionnelle;
- b) l'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à un personnel enseignant possédant les qualifications de même ordre, à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité;
- c) l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement en encourageant l'éducation mixte et d'autres types d'éducation qui aideront à réaliser cet objectif et, en particulier, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques.

En 1993, la Conférence mondiale sur les droits de l'homme à Vienne « demande instamment que les femmes jouissent pleinement et dans des conditions d'égalité de tous leurs droits fondamentaux » (Partie 3, « Égalité de condition et droits fondamentaux de la femme », paragraphe 36, déclaration et programme d'action).

Deux ans plus tard, la Déclaration de Pékin lors de la quatrième Conférence mondiale sur les femmes¹⁴ réaffirme la volonté de « garantir la pleine réalisation des droits fondamentaux des femmes et des petites filles, en tant que partie inaliénable, intégrante et indivisible de tous les droits de la personne humaine et de toutes les libertés fondamentales ». La Déclaration et le Programme d'Action de Pékin considérés comme le principal et le plus ambitieux document de politique mondiale en matière d'égalité des sexes ont été adoptés à l'unanimité par 189 pays. Des objectifs sont établis et les États invités à mener des actions concrètes dans des domaines comme la santé, l'éducation, la prise de décision et les réformes légales, pour éliminer toute forme de discrimination envers les femmes, dans la sphère publique comme dans la sphère privée.

Conférence mondiale sur les femmes, Pékin, 1995
Chapitre IV, section B, paragraphes 69 à 79
notamment le paragraphe 74 :

Les programmes scolaires et le matériel pédagogique demeurent dans une large mesure empreints de préjugés sexistes et sont rarement adaptés aux besoins spécifiques des filles et des femmes. Les rôles féminins et masculins traditionnels s'en trouvent ainsi renforcés, ce qui prive les femmes de la possibilité de participer pleinement et sur un pied d'égalité à la vie de la société. Le fait que les éducateurs à tous les niveaux ne sont généralement pas sensibles au problème accentue les disparités existantes en encourageant les comportements discriminatoires et en sapant la confiance en soi des filles.

● ● ● ¹⁴ Pour un historique des quatre conférences mondiales sur les femmes organisées par les Nations Unies depuis 1975 qui ont permis de mettre à l'agenda mondial la question de l'égalité entre les sexes, voir le site de l'ONU.

À noter que la quatrième conférence mondiale de Pékin de 1995 est la dernière conférence qui a eu lieu. Depuis ne se sont tenues que des sessions : Pékin+5, Pékin+10, Pékin+25 en 2020... pour évaluer la mise en œuvre du Programme d'Action de Pékin.

Si la plus grande ouverture du secteur de l'éducation aux filles a permis de réactualiser la question de la justice sociale et de contribuer à promouvoir des relations égalitaires entre les sexes, c'est aussi, de manière pragmatique, une voie pour combattre le sous-développement et assurer le développement durable, l'éducation des filles et des femmes ayant une influence positive dans tous les domaines de la vie sociale : la santé, la démographie, l'économie, l'éducation des enfants et le bien-être des populations. L'éducation est donc importante pour transformer les rapports sociaux et soutenir le développement économique, social et politique. « Doter la fille et la femme africaine des outils intellectuels et mentaux de développement constitue le meilleur gage pour réduire, à terme, la pauvreté en Afrique, accroître les revenus familiaux, planifier les naissances, réduire la mortalité infantile, améliorer l'état de santé de toute la famille, réduire les risques de conflits, augmenter l'espérance de vie et donner plus de dignité aux Africaines et aux Africains. »¹⁵

Entérinée en mars 1989 par la Commission des droits de l'Homme, puis par le Conseil économique et social de l'ONU, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) est approuvée par l'Assemblée Générale, le 20 novembre 1989. Comprenant 54 articles, elle est ratifiée¹⁶ en 2021 par 196 pays membres de l'ONU sur les 197 États signataires de la Convention. Seuls les États-Unis n'ont pas ratifié ce texte. Aucun autre traité international relatif aux Droits de l'Homme n'a suscité un tel consensus de la part des États. Cet instrument contraignant a pour but de reconnaître et protéger les droits spécifiques des enfants, l'enfant étant défini comme « tout être humain âgé de moins de 18 ans ». La CIDE a récemment évolué avec la création de deux protocoles facultatifs qui ont trait à l'implication des enfants dans les conflits armés ainsi qu'à la vente et la prostitution des enfants.

Quatre principes directeurs de la Convention guident la mise en œuvre et l'interprétation des huit droits fondamentaux de l'enfant : le principe de non-discrimination, le principe de « l'intérêt supérieur de l'enfant », le principe de vie, survie et développement, et le principe d'inclusion et de parti-

● ● ● ¹⁵ BAH-DIALLO Aïcha, préface de l'ouvrage d'Alice TIENDRÉBÉOGO-KABORET, 2003, *Inventaire des expériences novatrices en matière d'éducation des filles et des femmes en Afrique de l'Ouest et du Centre*, Ouagadougou, Centre International pour l'Éducation des Filles et des Femmes en Afrique.

¹⁶ La ratification est un engagement officiel et juridique d'un État à appliquer le texte, tandis que la signature est un accord de principe, sans obligation.

cipation. Parmi ces droits, le droit à l'éducation est formulé comme un droit légal à l'article 28 mais de manière neutre, sans expressément désigner les filles et les discriminations spécifiques dont elles peuvent faire l'objet. Il reprend en grande partie l'article 13 du Pacte international relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels de 1966 (voir plus loin).

Convention internationale relative aux droits
de l'enfant - Article 28

1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

- a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;
- b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;
- c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;
- d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;
- e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire [...].

C'est le renforcement de l'égalité de droit entre les hommes et les femmes, notamment dans le domaine de l'accès à l'éducation, qui va contribuer à l'élaboration du concept de droit à l'éducation pour tous, qui, comme pour l'ensemble des droits humains, impose aux États trois niveaux d'obligations : proscrire toute mesure susceptible d'entraver ou d'empêcher l'exercice du droit à l'éducation ; prévenir l'interférence de tiers dans l'exercice de ce droit : soutenir l'exercice de ce droit par les individus et les communautés. Ces obligations impliquent pour les États de traduire ce droit concrètement en : disponibilité, accessibilité, acceptabilité, adaptabilité¹⁷.

• • • ¹⁷ Voir le site de l'Unesco: <https://fr.unesco.org/themes/droit-a-education/obligations-etats>

Les étapes phares du processus d'implantation du droit à l'éducation

L'accès à l'éducation et tout particulièrement l'égal accès des filles et des garçons s'ancre donc dans la construction des droits humains, des droits des femmes, des droits des enfants qui viennent d'être exposés. Il repose également sur des instruments normatifs consacrant le droit à l'éducation ou des déclarations mondiales.

La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (Paris, Unesco 1960) est le premier instrument international juridiquement contraignant qui élabore de façon exhaustive le droit à l'éducation. Cette convention de l'Unesco est considérée comme une pierre angulaire de l'agenda Éducation 2030, d'autant que contrairement à d'autres conventions, elle n'admet aucune réserve¹⁸. L'article premier définit ainsi la discrimination en matière d'enseignement : « Le terme *discrimination* comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement. »

L'article 5 stipule que « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux. »

Outre de proscrire toute discrimination, la Convention met en avant l'obligation des États de garantir un enseignement gratuit et obligatoire et promeut l'égalité des chances.

• • • ¹⁸ Une « réserve » est une déclaration unilatérale faite par un État à la signature, à la ratification, à l'acte de confirmation officielle, à l'acceptation ou à l'approbation d'un traité ou à l'adhésion à celui-ci par lequel cet État vise à exclure ou à modifier l'effet juridique de certaines dispositions du traité dans leur application.

En 1966, l'article 2.2. du Pacte international relatif aux Droits Économiques, Sociaux et culturels (texte contraignant) garantit que les droits énoncés seront exercés sans discrimination aucune. Cette disposition signifie qu'au regard de l'article 13 sur l'éducation, le plus complet du droit international en ce qui concerne le droit à l'éducation, et le plus long du Pacte, les États ont l'obligation de garantir le droit à l'éducation sans discrimination.

Pacte international relatif aux Droits Économiques,
Sociaux et Culturels, 1966, Article 13 (Extrait)

[...] a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous;
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;
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;
d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure du possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme [...]

En 1990, la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous à Jomtien (Thaïlande) précise dans son article 3 « Universaliser l'accès et promouvoir l'équité », paragraphe 3 que « La priorité absolue devrait être d'assurer l'accès des filles et des femmes à l'éducation et d'améliorer la qualité de la formation qui leur est dispensée, ainsi que de lever tous les obstacles à leur participation active. Tous les stéréotypes sexuels sont à bannir de l'éducation. »

À l'aube du troisième millénaire, **en 2000, le Cadre d'action de Dakar, « L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs »**, lors du Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 2000) rappelle que la fourniture de manuels scolaires et autres matériels de qualité est une condition indispensable à la réalisation des six objectifs de l'éducation pour tous, mais plus particulièrement l'objectif 2 « Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants,

notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme » et l'objectif 5 « Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 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 ».

En 2005, le **Plan d'action du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme (Nations Unies, New York, 2005)** rappelle, lors de son Assemblée Générale, cinquante-neuvième session, l'importance de l'éducation aux droits humains, propre à favoriser l'égalité des sexes. L'éducation aux droits humains est ainsi définie comme « l'ensemble des activités d'éducation, de formation et d'information visant à inculquer une culture universelle des droits de l'homme faite de connaissances, d'aptitudes et de comportements de nature : a) à renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ; b) à assurer le développement du sens de la dignité et le plein épanouissement de la personnalité humaine ; c) à favoriser la compréhension, la tolérance, l'égalité des sexes et l'amitié entre toutes les nations, les peuples autochtones et les groupes raciaux, nationaux, ethniques, religieux et linguistiques ; d) à aider tous les êtres humains à participer utilement au fonctionnement d'une société libre et démocratique fondée sur les principes du droit ; e) à consolider et à maintenir la paix ; f) à promouvoir un développement durable et une justice sociale centrés sur l'homme. »

En 2015, des engagements solennels sont renouvelés par la **Déclaration d'Incheon et cadre d'action - Éducation 2030 (Incheon, République de Corée, 2015)** : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, lors du Forum mondial sur l'éducation 2015. « Nous reconnaissons l'importance de l'égalité des genres dans la réalisation du droit à l'éducation pour tous. Nous prenons par conséquent l'engagement de soutenir les politiques, la planification et les environnements d'apprentissage attentifs au genre, d'intégrer les questions relatives au genre dans la formation des enseignants et dans les programmes d'enseignement, ainsi que d'éliminer les discriminations et la violence fondées sur le genre à l'école. »

**Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action.
Vers une éducation inclusive et équitable de qualité
et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.
Forum mondial sur l'éducation 2015, Incheon,
République de Corée**

Pour garantir l'égalité des genres, les systèmes éducatifs doivent agir de façon explicite afin d'éliminer les préjugés sexistes et les discriminations résultant des attitudes et des pratiques sociales et culturelles ou du statut économique. Les gouvernements et les partenaires doivent mettre en place des politiques, une planification et des environnements sensibles au genre, intégrer les questions de genre dans la formation des enseignants et dans les processus de suivi des programmes, éliminer les discriminations et la violence liée au genre dans les établissements d'enseignement, afin que l'enseignement et l'apprentissage aient le même impact sur les filles et les garçons, les hommes et les femmes, et éliminent les stéréotypes liés au genre, et faire progresser l'égalité des genres. Des mesures spéciales devraient être mises en place pour assurer la sécurité individuelle des filles et des femmes dans les établissements scolaires et lors de leur trajet entre leur domicile et leur établissement, en toutes circonstances, mais plus particulièrement dans les situations de conflit et de crise.

Engagements politiques des États en matière de politique mondiale

Le droit à l'éducation pour les filles est rappelé solennellement en 2000 dans la **Déclaration du Millénaire (Nations Unies, New York, 2000)** qui a explicitement comme objectif l'égalité entre les sexes dans l'éducation. En effet, parmi les objectifs du Millénaire, figurent l'Objectif 2 « Assurer l'éducation primaire pour tous » et l'Objectif 3 « Promouvoir l'égalité et l'autonomisation des femmes ». « Nous, chefs d'État et de gouvernement [...]. Nous décidons [...] que, d'ici à 2015, les enfants partout dans le monde, garçons et filles, seront en mesure d'achever un cycle complet d'études primaires et que les filles et les garçons auront à égalité accès à tous les niveaux d'éducation. [...] De promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, en tant que moyen efficace de combattre la pauvreté, la faim et la maladie, et de promouvoir un développement réellement durable [...]. »

Les Objectifs de Développement Durable 4 et 5 de l'Agenda 2030. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030¹⁹ vise à « éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et dans toutes ses dimensions, à lutter contre les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre, à préserver la planète, à créer une croissance économique soutenue, partagée et durable et à favoriser la cohésion sociale ». L'éducation est partie intégrante du développement durable. Les ODD 4 et 5 constituent la synthèse des ambitions concernant l'éducation en matière d'égalité des sexes, en visant à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » d'ici 2030.

Le cadre d'action Education 2030²⁰ donne des orientations pour traduire les engagements en actes. L'Unesco coordonne l'action de la communauté internationale et veille notamment à la transposition des obligations juridiques des États dans des cadres juridiques nationaux et dans des politiques concrètes. L'ODD 4-Éducation 2030 n'impose pas d'obligations légales. Mais les États s'engagent politiquement à établir un cadre national comprenant des lois, politiques, plans et programmes pour sa mise en œuvre effective.

● ● ● ¹⁹ Pour plus d'informations sur les ODD, voir la page des Nations Unies : 17 objectifs pour sauver le monde.

²⁰ UNESCO, 2015. *Stratégie concernant les instruments normatifs dans le domaine de l'éducation (2015-2021)*.

Agenda mondial de l'Éducation 2030

ODD 4. Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie

4.1. D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité les dotant d'acquis véritablement utiles.

4.7. D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'Homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture.

ODD 5. Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles

5.1. Mettre fin, partout dans le monde, à toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et des filles.

5.2. Éliminer de la vie publique et de la vie privée toutes les formes de violence faite aux femmes et aux filles, y compris la traite et l'exploitation sexuelle et d'autres types d'exploitation.

5.3. Éliminer toutes les pratiques préjudiciables, telles que le mariage des enfants, le mariage précoce forcé et la mutilation génitale féminine.

5.6. Assurer l'accès de tous aux soins de santé sexuelle et procréative et faire en sorte que chacun puisse exercer ses droits en matière de procréation, ainsi qu'il a été décidé dans le Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement et le Programme d'action de Beijing et les documents finals des conférences d'examen qui ont suivi.

Le droit à l'éducation dans le droit régional

Les instruments juridiques régionaux adaptent les normes internationales aux contextes régionaux en tentant de traiter les problématiques spécifiques à chaque région. On remarquera qu'en général le langage inclusif est ignoré, les textes mentionnant « toute personne », « chacun »... et que ces textes sont peu explicites en matière d'égalité des sexes.

Le Protocole à la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples relatif aux droits des femmes, 2003.

L'article 12 du Protocole garantit le droit à l'éducation et à la formation, fondé sur les principes de non discrimination et d'égalité des chances. Il appelle à éliminer tous les stéréotypes et à intégrer la sensibilisation aux questions de genre à tous les niveaux d'enseignement. Il évoque la protection des femmes contre le harcèlement sexuel. Il consacre également la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation des femmes, en reconnaissant les besoins spécifiques de certains groupes, dont les femmes handicapées et les femmes ayant quitté l'école prématurément (articles 12 et 23).

« Article 12 – Le droit à l'éducation et à la formation

1. Les États prennent toutes les mesures appropriées pour :

- a) éliminer toute forme de discrimination à l'égard des femmes et garantir l'égalité des chances et d'accès en matière d'éducation et de formation ;
- b) éliminer tous les stéréotypes qui perpétuent cette discrimination dans les manuels scolaires, les programmes d'enseignement et les médias ;
- c) protéger la femme, en particulier la petite fille contre toutes les formes d'abus, y compris le harcèlement sexuel dans les écoles et autres établissements et prévoir des sanctions contre les auteurs de ces pratiques ;
- d) faire bénéficier les femmes victimes d'abus et de harcèlements sexuels de conseils et de services de réhabilitation ;
- e) intégrer la dimension genre et l'éducation aux droits humains à tous les niveaux des programmes d'enseignement scolaire y compris la formation des enseignants. [...]

La Charte arabe des droits de l'Homme, 2004

Son article 41 précise que « a. L'alphabétisation est un impératif pour les États et chacun a droit à l'éducation ; b. Les États parties garantissent à leurs citoyens la gratuité de l'enseignement au moins aux niveaux primaire et fondamental. L'enseignement primaire sous toutes ses formes et à toutes les étapes est obligatoire et accessible à tous sans discrimination ; [...]

La Déclaration des Droits de l'Homme de l'ASEAN (ASEAN Human Rights Declaration), 2012 (en anglais uniquement)

« Article 31.

(1) Every person has the right to education.

(2) Primary education shall be compulsory and made available free to all. Secondary education in its different forms shall be available and accessible to all through every appropriate means. Technical and vocational education shall be made generally available. Higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit. [...]»²¹

La Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne, 2000

L'article 14 concerne le droit à l'éducation en précisant notamment : « Toute personne a droit à l'Éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue. [...]»

L'article 21 concerne la non-discrimination : « Est interdite, toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les convictions, les opinions politiques ou toute autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle. [...]».

Le Protocole additionnel à la Convention interaméricaine relative aux droits de l'Homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels, « Protocole de San Salvador », 1988

L'article 13 est consacré au droit à l'éducation.

« 1. Toute personne a droit à l'éducation. » [...]

3. Les États parties au présent Protocole reconnaissent que pour assurer le plein exercice du droit à l'éducation :

- a. l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;
- 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 ;

• • • ²¹ Traduction IFE : (1) Toute personne a droit à l'éducation. (2) L'enseignement primaire est obligatoire et accessible gratuitement à tous. L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, doit être disponible et accessible à tous par tous les moyens appropriés. L'enseignement technique et professionnel doit être disponible pour tous. L'enseignement supérieur doit être également accessible à tous sur la base du mérite. [...]

c. l'enseignement supérieur doit également 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 ; [...]»

La Charte Démocratique Interaméricaine, 2001

Celle-ci précise dans son article 16 : « L'éducation demeure un facteur clé pour le renforcement des institutions démocratiques, la promotion du développement du potentiel humain, la réduction de la pauvreté et l'encouragement à une meilleure compréhension entre nos peuples. Pour réaliser ces objectifs, il est essentiel qu'un enseignement de qualité soit accessible à tous, notamment aux jeunes filles et aux femmes, aux habitants des régions rurales et aux personnes appartenant aux populations minoritaires. »



RÉFLEXIONS CONCLUSIVES

Les États sont les principaux garants du droit à l'éducation, leurs obligations légales émanant d'une grande variété de sources. Au vu des instruments normatifs internationaux, il incombe aux États de :

- Fournir un enseignement primaire gratuit et obligatoire ;
- Faire en sorte que l'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, soit disponible pour tous et accessible par tous les moyens appropriés et en particulier par l'introduction progressive de la gratuité de l'éducation ;
- Faire en sorte que l'enseignement supérieur soit également accessible en fonction des capacités individuelles, par tout moyen approprié, et en particulier par l'introduction progressive de la gratuité de l'éducation ;
- Encourager ou intensifier « l'éducation fondamentale » pour les personnes qui n'ont pas reçu ou achevé le cycle de l'éducation primaire ;
- Définir des normes minimales et améliorer la qualité de l'éducation ;
- Développer le système des écoles à tous les niveaux, instaurer un système approprié de bourses d'enseignement et améliorer en continu les conditions matérielles du personnel enseignant ;
- Lutter contre les discriminations à tous les niveaux du système éducatif, envers tout type de population ;
- Garantir la liberté de choix, pallier les difficultés et conséquences liées aux situations de conflit et de post-conflit.

Enfin, sur certains aspects du droit à l'éducation, les États ont des obligations d'application immédiate, pour lesquelles, ils doivent agir et non discriminer ; concernant leurs obligations d'application progressive, les États sont liés par les principes de non-régression et d'attribution de ressources maximales disponibles pour réaliser le droit à l'éducation.

Dans ce cadre, l'élaboration d'un droit égal à l'éducation pour les filles et les garçons est le fruit de longues luttes, menées notamment par les mouvements féministes. En effet, malgré l'arsenal juridique, malgré les objectifs fixés avec des échéances précises, malgré des actions concrètes recommandées trois facteurs majeurs continuent de faire obstacle à l'accès de toutes et tous à l'éducation :

• La non signature des Conventions

Ainsi la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (Paris, 1960) n'avait été signée, en 2020, pour son 60^{ème} anniversaire que par 106 pays.

• Les réserves mises à leur application

Ainsi sur les 189 États ayant ratifié la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 20 émettent des réserves à l'article 16, qui fait référence à la discrimination et à l'inégalité de traitement des femmes et des filles dans le mariage et la vie familiale, et notamment à l'interdiction du mariage forcé et du mariage des enfants. 12 pays ont émis des réserves à l'article 2, relatif à l'élimination des lois, réglementations, coutumes et pratiques discriminatoires à l'encontre des femmes. Sophie Grosbon précise que « Plus d'un tiers des États ont limité la portée de leurs obligations conventionnelles » (Voir *Splendeur et misère de la Convention sur l'Élimination de toutes les formes de Discrimination à l'égard des Femmes*. 2014, Ed. Pedone).

Sur ce point, l'Unesco conclut : « Cependant, nombreux sont les pays qui introduisent des réserves aux traités internationaux, lesquelles leur permettent d'être parties à un traité tout en excluant certaines de ses dispositions. Ces réserves témoignent de la réticence des États à agir en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation ou à soutenir des mesures visant à faire progresser le droit des filles et des femmes à l'éducation. En outre, les pays qui font preuve d'un haut niveau d'engagement dans la ratification du traité ne traduisent pas toujours cet engagement dans leur législation, leurs politiques, leurs plans et leurs pratiques. » (UNESCO, 2015, *Stratégie concernant les instruments normatifs dans le domaine de l'éducation (2015-2021)*, Paris, Unesco, page 12).

• La non application ou la non transposition

La non application ou la non transposition dans la législation nationale des textes signés même sans réserves, conduit en effet à la persistance des inégalités et à la régression des droits acquis, notamment en période de pandémie ou lors de conflits.

Pour autant, les instruments contraignants et même non contraignants sont un levier fondamental, qu'il faut donc s'approprier et faire connaître, en sachant que l'égalité ne progresse que sous la vigilance et la pression de la société civile.



POUR ALLER PLUS LOIN



ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (OIT), 2019

Convention (n° 190) sur la violence et le harcèlement, 2019, adoptée par la Conférence internationale du Travail, entrée en vigueur le 25 juin 2021 et la recommandation (n° 206) concernant l'élimination de la violence et du harcèlement dans le monde du travail qui vise à compléter les dispositions de la Convention (n° 190) et à orienter les politiques des États.

HUMAN RIGHTS WATCH, 2014

Instruments internationaux, le droit à l'éducation, <https://www.right-to-education.org>

UNESCO, 2015

Stratégie concernant les instruments normatifs dans le domaine de l'éducation (2015-2021), Paris, en ligne sur UNESDOC

UNESCO, 2015

Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4, en ligne sur UNESDOC

UNESCO, 2019

De l'accès à l'autonomisation : stratégie de l'UNESCO pour l'égalité des genres dans et par l'éducation 2019-2025, Paris, en ligne sur UNESDOC

UNESCO, 2018

Rapport mondial de suivi sur l'éducation, résumé sur l'égalité des genres : Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation. Paris, Unesco, en ligne sur UNESDOC

UNESCO et Initiative sur le droit à l'éducation, 2019

Manuel sur le droit à l'éducation, Paris, Londres, en ligne sur UNESDOC

ANNEXE

Les textes contraignants sont les instruments normatifs prévus par l'article IV, paragraphe 4, de l'Acte constitutif de l'UNESCO, c'est-à-dire les Conventions et Recommandations. Dans le domaine de l'éducation, cela inclut les Conventions (susceptibles d'être ratifiées et donc contraignantes) et les Recommandations (n'étant pas soumises à ratification mais revêtues d'une autorité politique et morale) suivantes :

- La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)
- La Convention de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel (1989)
- La Recommandation de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)
- La Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966)
- La Recommandation de l'UNESCO sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (1974)
- La Recommandation de l'UNESCO sur le développement de l'éducation des adultes (1976)
- La Recommandation de l'UNESCO sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur (1993)
- Les Conventions régionales de l'UNESCO sur les études et les titres de l'enseignement supérieur : Europe (Lisbonne 1997), ASPAC (Tokyo 2011), Afrique (Addis-Abeba 2014), Amérique latine et Caraïbes (Mexico 1974), États arabes (Paris 1978) et Méditerranée (Nice 1976)
- La Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)
- La Recommandation révisée de l'UNESCO concernant l'enseignement technique et professionnel (2001).



CHAPITRE 3



Principes d'une éducation sensible au genre

Le chapitre 2 a montré que le droit à l'éducation est codifié par de nombreux instruments internationaux et régionaux, contraignants ou non. S'il est désormais avéré que le droit à l'éducation est la clé d'accès aux autres droits humains, se pose la question du contenu de ce droit à l'éducation et des principes généraux qui le gouvernent ainsi que des mécanismes d'application. La Convention internationale des Droits de l'enfant (1989) dans son article 29 assigne cinq buts à l'éducation. Par ailleurs, Katarina Tomaševski, première Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation (1998-2004) et fondatrice de l'Initiative pour le droit à l'éducation, a élaboré un cadre théorique concernant ce droit fondé sur les droits humains fondamentaux en mettant en exergue quatre caractéristiques fondamentales, quels que soient le type et le niveau d'éducation. Ce cadre est dénommé le « cadre des 4A »²².

Des buts énoncés par la CIDE et de ce cadre théorique des 4A, découlent les principes essentiels pour une éducation sensible au genre : non-discrimination et égalité des sexes, obligation scolaire et gratuité. Ajoutons également la laïcité.

• • • ²² Voir ses six rapports annuels en tant que Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation depuis son mandat de 1998. Ses principaux objectifs étaient d'améliorer la visibilité du droit à l'éducation et d'éliminer les obstacles à sa réalisation. Voir bibliothèque numérique de l'ONU. Voir aussi TOMASEVSKI Katarina, 2006, *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*, Wolf Legal Publishers.

Les cinq buts de l'éducation

Les principes philosophiques de l'éducation figurent dans l'article 29 de la Convention internationale des Droits de l'Enfant. L'éducation doit viser, afin que le futur adulte s'adapte à son environnement et y participe pleinement, à la fois l'épanouissement de l'enfant dans toutes ses dimensions et la transmission des valeurs de respect : de sa famille, de sa communauté et de son pays ; des droits humains ; de l'environnement. Tous ces objectifs doivent être pris en considération, aucun ne doit être laissé de côté.

Katarina Tomaševski a élaboré quatre caractéristiques fondamentales de tout système éducatif²³.

Convention internationale des Droits de l'Enfant,
CIDE 1989, Article 29

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :
- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
 - b) Inculquer à l'enfant le respect des droits humains et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
 - c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
 - d) Préparer 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 tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
 - e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

• • • ²³ Initiative Droit à l'éducation/DE BECO Gauthier, 2010, *Right to Education Indicator based on the 4 A framework Concept Paper*. HAJRULLA Hajrullaia, BASRI Saliua, 2016, *The Application of 4-A Scheme in the Context of Higher Education in Macedonia*.

Les quatre caractéristiques fondamentales de tout système d'éducation

1) L'éducation doit être « **À disposition** »

Les États doivent offrir un nombre suffisant d'établissements d'enseignement sur l'ensemble de leur territoire, afin de garantir la disponibilité de tous les niveaux d'enseignement :

- immédiatement et pour tous dans le cas de l'enseignement primaire obligatoire
- progressivement et pour tous dans le cas de l'enseignement secondaire
- en fonction des capacités de chacun·e dans le cas de l'enseignement supérieur.

Cela signifie mettre en place des infrastructures, avec salles de classe, matériels pédagogiques, bibliothèques, ateliers, mais aussi des toilettes pour les filles et les garçons, les enseignant·e·s.

2) L'éducation doit être « **Accessible** »

Le système éducatif est fondé sur le principe de non-discrimination. Cela signifie que tous les enfants doivent pouvoir accéder physiquement en toute sécurité, sans freins économiques et administratifs à l'école. Comme l'a montré le chapitre 1, selon les régions et les pays, des groupes (qui ne sont pas toujours les mêmes) n'ont pas accès à l'école et sont ainsi discriminés, parce qu'il n'existe pas d'école ou qu'elle est trop éloignée, pour des raisons économiques ou encore par des lois ou coutumes qui leur interdisent le chemin de l'école. Au premier chef, il s'agit des filles, mais aussi les enfants en zone rurale, les migrant·e·s, les personnes en situation de handicap, etc. en sachant que la discrimination peut être intersectionnelle.

3) L'éducation doit être « **Acceptable** »

Cette caractéristique renvoie à la notion d'éducation de qualité²⁴, sur la forme comme sur le fond, et concerne programmes, méthodes pédagogiques, enseignements, matériels pédagogiques. Pour fournir une éducation de qualité, les États établissent des normes obligatoires, en même temps que le système éducatif s'adapte à tous leurs enfants, quelles que soient leurs conditions sociales et culturelles.

● ● ● ²⁴ Pour connaître les instruments internationaux faisant référence à la qualité, The Right to Education Project (RTE), 2014, *Instruments internationaux. La qualité de l'éducation*, en ligne.

4) L'éducation doit être « **Adaptable** »

On entend par là que l'éducation doit être en mesure de répondre aux besoins propres de chaque élève, y compris les enfants en situation de handicap, membres de communautés autochtones ou de minorités...

Le cadre « des 4A » pose la question de la part de l'éducation déléguée au secteur privé. Le rôle de l'État dans l'éducation, reconnu par les droits nationaux et le droit international relatifs aux droits humains, est essentiel pour veiller à ce que l'éducation reste un bien public et la scolarisation un service public, en dépit d'un contexte de mondialisation et de logique économique de type libéral. Ainsi, en Europe, la privatisation est vivement mise en cause depuis le processus d'harmonisation des universités européennes (« processus de Bologne » à partir de 1998).

Les principes ne peuvent être pris isolément mais doivent absolument être combinés, notamment pour parvenir à l'égalité entre les sexes. En effet, les obstacles sont souvent multi-dimensionnels et la discrimination multi-factorielle.

Les obstacles au droit à l'éducation et les moyens d'y remédier

Les obstacles qui empêchent les enfants d'aller à l'école et/ou d'y rester, sont de deux ordres économique et/ou socio-culturel.

La pauvreté des familles est un obstacle majeur à la scolarisation tout particulièrement des filles. Dans certains pays, le travail des enfants²⁵ (travail domestique, agricole ou autre, souvent peu ou pas rémunéré) reste nécessaire à la survie familiale. Le travail des enfants perdure malgré son interdiction. L'article 32 de la Convention internationale des droits de l'enfant indique que « les États parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à sa santé ou à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social ». Deux conventions de l'Organisation internationale du travail (OIT) - la convention n° 138 sur l'âge minimum d'admission à l'emploi (1976) et la convention n° 182 sur les pires formes du travail des enfants (1999) - sont

● ● ● ²⁵ Sur les estimations du travail des enfants dans le Monde, OIT, 2017, *Les estimations mondiales sur le travail des enfants : résultats et tendances, 2012-2016*, en ligne.

des conventions « fondamentales », cela signifie que tous les États membres de l'OIT ont l'obligation de respecter, promouvoir et appliquer l'abolition du travail des enfants, même sans avoir ratifié les conventions. Il a été démontré que la scolarisation constitue un moyen de sortir de la pauvreté, en rendant les futur·e·s adultes plus autonomes, par l'accès à l'emploi, par l'accès à des emplois moins dangereux, mieux rémunérés, voire permet d'échapper à l'exploitation sexuelle.

Les coûts directs et indirects de la scolarité sont également un obstacle économique majeur. Ils sont nombreux : frais d'inscription, de fonctionnement, de fournitures et matériels d'apprentissage, d'uniformes, de transport, les frais de cours particuliers ou liés aux examens, etc. Notamment pour les filles, soit parce que leurs familles ne sont pas en mesure de les assumer, soit parce que le coût de la scolarité les contraint à choisir parmi leurs enfants ceux qui seront scolarisés, auquel cas, bien souvent, les garçons sont généralement privilégiés, la réussite des filles étant peu valorisée. Outre d'être moins scolarisées, dans certains contextes, elles peuvent recevoir aussi moins de soins et de nourriture.

Enfin des écoles en nombre insuffisant, trop éloignées, mal ou non desservies par les transports, éventuellement trop chers, ou encore mal équipées, autrement dit un système éducatif insuffisamment doté - peuvent entraîner la non-scolarisation, la déscolarisation. Tout d'abord les familles peuvent craindre pour la sécurité des filles, soit sur le chemin de l'école, soit à l'école même. Le danger de subir des violences est un risque souvent invoqué. L'absence de latrines ou des sanitaires inadaptés, le manque d'eau potable, ou encore le manque de protections hygiéniques peuvent conduire les jeunes adolescentes à l'abandon scolaire, ou à tout le moins à l'absentéisme. Enfin une qualité d'éducation moindre ou des enseignements inadaptés à destination des filles peuvent conduire aussi les familles à renoncer à l'éducation des filles.

L'accès et le maintien dans le système scolaire peuvent être difficiles voire impossibles, pour des raisons socio-culturelles. Les normes de genre familiales et sociétales influencent la participation et le maintien des fillettes dans le système scolaire. Or les filles non scolarisées sont souvent mariées très jeunes et sont plus exposées aux risques de grossesses précoces ou de vio-

lences sexuelles dans les familles. Mariages et grossesses précoces peuvent empêcher les filles d'aller à l'école ou les obliger à arrêter, notamment en raison de lois discriminatoires.

Pour remédier aux disparités et inégalités entre les sexes qui déterminent des parcours scolaires différenciés pour les filles et les garçons, plusieurs leviers existent désormais.

L'éducation, en tant que bien public, relève de la responsabilité des États. Face aux coûts de l'éducation, les États doivent investir une part de ressources importantes et suffisantes afin que tous et toutes puissent exercer pleinement leur droit à l'éducation. Ceci requiert de la part des États la mise en place d'une budgétisation sensible au genre pour réduire les inégalités en finançant les infrastructures, les services et le personnel. Si au nom de la liberté des familles, il est reconnu la possibilité d'ouverture d'établissements privés, la privatisation ne doit en aucun cas se substituer à l'enseignement public : le privé doit venir seulement compléter l'offre publique. En l'absence d'investissement étatique public, le coût de l'éducation pèse sur les familles et les moins aisées en sont exclues. De plus, la privatisation et la marchandisation de l'éducation, outre une inégalité d'accès, comportent le risque d'une inégale qualité.

Les filles doivent bénéficier des mêmes possibilités de bourses et d'aides, mais aussi bénéficier d'infrastructures accueillantes, tels internats, services de santé, programmes d'aide alimentaire. S'il reste des coûts à charge des familles, les États doivent pouvoir exonérer les familles démunies. Au Maroc, les Conseils provinciaux ont mis en place un service de transport pour les enfants en zones rurales. Par le biais de l'Initiative Nationale du Développement Humain (INDH) sont construites des Dar Taliba/Dar Taleb (Maison de l'étudiant·e) pour les jeunes filles en situation de précarité dans les zones rurales et périurbaines afin de lutter contre la déperdition scolaire²⁶. Pour lutter contre les croyances et les préjugés, transmis par la communauté éducative elle-même, la formation à l'égalité des sexes et au genre joue un rôle essentiel pour créer des environnements d'apprentissage sûrs et égalitaires. Par ailleurs, l'embauche d'enseignantes, et donc une plus grande mixité du corps enseignant, peut également favoriser la scolarisation des filles, en ras-

● ● ● ²⁶ M'JID NAJAT Maalla, 2010, L'Initiative nationale pour le développement humain : une initiative novatrice et ambitieuse pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion au Maroc, in

VERBA Daniel éd., *Interventions sociales et rôle de l'État. Regards croisés*, Rennes, Presses de l'EHESP, « Hors collection », pages 41-46, en ligne.

surant les parents et en servant de rôles-modèles. De plus, la CEDEF (article 10f) préconise d'organiser des programmes pour les filles et les femmes ayant quitté l'école prématurément.

**Politiques publiques pour favoriser la scolarisation des filles,
Inde, État du Tamil Nadu**

Dès les années 1990, des incitations financières étaient versées aux directeurs d'écoles qui avaient les plus forts taux de scolarisation féminine. Des latrines fermées ont été construites dans les établissements et les jeunes filles qui entraient dans le secondaire recevaient l'emblématique vélo rose, parfois mauve. Cela pourrait paraître anecdotique pourtant ce fut une réponse efficace aux familles qui craignaient de possibles agressions (notamment à caractère sexuel) contre leurs filles lorsqu'elles se déplaçaient à pied ou dans les transports en commun, mesures reprises depuis dans d'autres États. La mixité au sein du personnel scolaire a aussi soulagé les craintes des parents et offre également un bon exemple de réussite aux filles qui fréquentent l'école en suggérant que ce métier est tout à fait convenable et accessible. (Page 19)

HENNINGER Aline et PONCEAUD GOREAU Émilie, 2017,
« Introduction », *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 276 | Juillet-Décembre,
URL : <http://journals.openedition.org/com/8303>

Enfin, la mise en œuvre combinée des principes de non-discrimination et d'égalité sont un levier puissant pour la scolarisation des filles. Ces principes découlent des instruments internationaux.

Les principes de non-discrimination et d'égalité entre les sexes

Les principes de non-discrimination et d'égalité dans l'éducation découlent de l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ». Affirmer l'universalité des droits humains signifie que toute personne doit pouvoir jouir de ces droits. De nombreux instruments ont développé le principe de non-discrimination et, de manière positive, ont reconnu le principe d'égalité entre les sexes, notamment la CEDEF. Cependant le chapitre 1 de cet ouvrage démontre que ce principe est loin d'être respecté, puisque la discrimination

continue à s'exercer à la fois dans l'accès à l'école, au sein de l'école, et après, notamment sur le marché du travail, en raison de filières différenciées n'offrant pas les mêmes opportunités d'emplois, mais aussi d'obstacles économiques et culturels.

Il y a également discrimination quand les filles ne reçoivent pas la même éducation, parce qu'elles n'ont pas accès à certains enseignements (comme les activités physiques ou sportives, les ateliers informatiques, etc.), aux mêmes orientations ou aux mêmes diplômes, ce qui limite leurs choix de formation, et par la suite professionnels.

Par ailleurs, comme de nombreuses études l'ont démontré, même assises sur les mêmes bancs que les garçons, elles peuvent du fait d'interactions moindres ou d'interactions de moindre qualité, ne pas profiter en définitive des mêmes bénéfices dans une discipline. Par exemple, si les filles sont moins sollicitées dans certaines disciplines, si elles sont interrogées pour « répéter » la leçon, et non pas pour résoudre un problème, ou encore si elles sont déniées en prenant la parole, ou félicitées pour le soin apporté à leur cahier et non pas pour leur habileté.

La discrimination formelle, est formulée dans le cadre juridique et politique d'un État. La discrimination concrète est celle vécue, malgré une égalité formelle.

Le principe de non-discrimination implique que le système éducatif puisse accueillir à tous les niveaux d'enseignement les deux sexes - et donc qu'il soit mixte - pour que l'éducation des garçons et des filles soit faite en commun. La mixité ou la « coéducation des sexes »²⁷ favorise le partage des savoirs et permet aux filles et aux garçons d'être dans le même type d'enseignement, dans les mêmes filières, dans les mêmes écoles. Pour autant, la mixité n'est pas synonyme d'égalité entre les sexes, et n'est aucunement un mécanisme suffisant pour assurer l'égalité.

L'expérience française est révélatrice. Mise en œuvre très tôt, dès le XIX^e siècle dans les écoles primaires, la mixité en France n'a pas été un projet éducatif, mais s'est imposée pour des raisons pragmatiques et économiques,

● ● ● ²⁷ Voir pour une définition des termes : COLLET Isabelle, 2012, *Mixité, gémiation, co-éducation. Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité ?* Paris, Le Manuscrit, p. 137-186. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27178>

pénurie de bâtiments et de personnel enseignant. Dans le secondaire, des filles rejoignent des établissements de garçons à partir de la première guerre mondiale, pour pouvoir accéder aux études supérieures. La réforme de 1975, dite Loi Haby, qui institue la mixité obligatoire, entérine une pratique déjà bien installée, afin de faire face à l'accroissement de la population scolaire et à la démocratisation de l'enseignement. Pour autant, mélanger les sexes (ou les classes sociales) ne crée pas de facto l'égalité des sexes (ou l'égalité sociale); il ne suffit pas non plus de considérer les élèves « sans sexe » ou « sans genre ». La mixité doit donc être pensée et les enseignant·e·s doivent être formé·e·s car loin d'être une donnée naturelle, la mixité exige un surcroît de réflexion pédagogique.

Les principes d'obligation scolaire et de gratuité

De la Déclaration universelle des droits de l'homme découlent également deux fondements majeurs : offrir une éducation gratuite et obligatoire à tous les enfants, deux principes qui permettent une réelle accessibilité de l'école et une réduction des taux d'abandon.

La gratuité de l'enseignement et l'obligation scolaire vont de pair : pour que l'enseignement primaire soit obligatoire, il doit être gratuit. L'objectif de la gratuité scolaire est d'assurer l'accès à l'éducation sans frais pour les familles grâce à une politique publique. Cette mesure peut s'appliquer à différents niveaux scolaires ou être intégrale. Concrètement la gratuité signifie que les frais de scolarisation dans les établissements scolaires publics ne soient pas à la charge des parents d'élèves. Les États doivent donc financer écoles, enseignant·e·s, matériels d'apprentissage, services... Lorsque des droits d'inscription sont exigés à l'école primaire, les familles qui n'ont pas les moyens de les payer doivent pouvoir être exonérés.

L'obligation scolaire et la gratuité sont étroitement liées aux normes établissant des limites inférieures d'âge pour le mariage et pour l'emploi notamment. Ainsi selon la Convention de l'OIT n°138 sur l'âge

minimum (1973), l'âge minimum d'accès à l'emploi ne doit pas être inférieur à l'âge auquel cesse la scolarité obligatoire, ni en tout cas à 15 ans (article 2). Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes et le Comité des droits de l'enfant établissent l'âge minimum du mariage à 18 ans. L'effet d'un âge minimum concerne d'autres domaines, tel l'enrôlement militaire ou la responsabilité pénale, afin de ne pas exclure les enfants du système éducatif. Si de telles réglementations n'existent pas, ou sont trop basses ou ne sont pas appliquées²⁸, il y a incompatibilité avec l'obligation de garantir une scolarisation obligatoire, une voie pour éliminer le travail des enfants. Plusieurs études ont démontré le lien entre l'âge de fin de scolarité et l'âge minimum d'admission à l'emploi.

La Convention relative aux droits de l'enfant dans son article 28 précise : « 1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances : a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ; b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin [...] ». Ce double principe est rappelé dans nombre d'instruments contraignants²⁹. Non seulement est prôné un enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous et toutes, mais est exigé aussi un « enseignement de base », soumis à aucune condition d'âge et adapté à toutes celles et tous ceux qui n'ont pas pu suivre tout ou partie de l'enseignement primaire, quelle qu'en soit la raison.

La gratuité doit également être instaurée aux autres niveaux et pour tous les types d'enseignement. 155 pays garantissent légalement au moins 9 ans d'enseignement obligatoire. Seuls 99 pays garantissent au moins 12 ans d'enseignement gratuit. Les États se sont engagés, dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD), à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité ». Le Cadre d'action

● ● ● ²⁸ On trouvera sur le site du Droit à l'éducation de multiples références sur l'âge minimum : <https://www.right-to-education.org/fr> ainsi qu'une table des législations (scolarité obligatoire, mariage, admission à l'emploi, responsabilité pénale).

● ● ● ²⁹ De manière non exhaustive, citons : Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, article 13 (2) (a); Convention relative au statut des réfugiés (telle qu'appliquée au titre du Protocole relatif au statut des réfugiés), article 22 (1); Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimi-

mination dans le domaine de l'enseignement, article 4 (a) et (c); Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, article 11 (3) (a); Charte arabe des droits de l'homme, article 41 (2); Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, article 14 (2)...

ODD 4-Éducation 2030 pour la mise en œuvre de l'ODD 4 précise que cela implique de « faire en sorte que tous les enfants et les jeunes aient accès à une éducation de qualité et mènent à terme leur scolarité, soit un minimum de 12 années d'enseignement primaire et secondaire gratuit, financé par des fonds publics, inclusif et de qualité, dont neuf années au moins devraient être obligatoires ». En outre, les États sont encouragés à dispenser « au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et obligatoire de bonne qualité ».

La notion de qualité est régulièrement rappelée : « La qualité est au cœur de l'éducation. » (*Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, 2005). Pour autant cette notion est sujette à variations selon les contextes. Elle sous-entend à la fois non-discrimination et égalité des chances ; elle vise à la fois l'environnement, la formation des enseignant·e·s, les programmes, les matériels d'apprentissage...

En 2018, le droit à un enseignement primaire et secondaire gratuit et obligatoire, encore loin d'être universel

« 190 pays ont adopté des dispositions légales en faveur de l'enseignement primaire gratuit. 161 pays ont adopté des dispositions légales en faveur de l'enseignement primaire et secondaire gratuit. La durée la plus courte de l'enseignement gratuit garanti par la loi est de cinq ans seulement. La durée la plus longue de l'enseignement gratuit garanti par la loi est de plus de 15 ans. 191 pays ont adopté des dispositions légales en faveur de l'enseignement primaire obligatoire. La durée la plus courte de l'enseignement obligatoire garanti par la loi est également de cinq ans. La durée la plus longue de l'enseignement obligatoire garanti par la loi est de 15 ans. » (Page 101)

UNESCO et Initiative sur le droit à l'éducation, 2019,
Manuel sur le droit à l'éducation, en ligne.

Le principe de liberté d'expression et de pensée, la laïcité

La liberté de pensée, de conscience et de religion est reconnue dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 à l'article 18 : « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion » (article 18).

Le droit à l'éducation se doit donc de prendre en compte la liberté de pensée et la non-discrimination en matière de croyances religieuses, spirituelles et philosophiques ou de non-croyances. Ainsi, la Convention de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement demande aux États parties de lutter contre la discrimination religieuse et de « favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux » (article 5). La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne dans son article 14 précise : « Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue. Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire. La liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice ».

Cette non-discrimination est d'autant plus importante que les sociétés contemporaines sont diverses en termes de religions et de croyances et que, dans de nombreux pays, une grande partie de la population ne professe aucune religion. Si historiquement, de nombreux États ont cherché à s'unifier par le biais d'une religion dominante, très peu ont bénéficié d'une véritable homogénéité religieuse et des minorités se sont côtoyées, certes avec plus ou moins de liberté. Dans le même temps, les échanges mondialisés ont renforcé la multiplicité des visions du monde et des pratiques spirituelles.

Mais cette liberté d'expression et de pensée ne peut être effective que si l'égalité de tous et de toutes est reconnue formellement devant la loi et dans les faits. Ce n'est que si elles sont considérées comme des égales à part entière, que les femmes et les filles pourront bénéficier de cette liberté de pensée, sans que des normes spécifiques ne s'imposent à elles.

Afin de garantir cette liberté adossée à l'égalité, il est important que le système éducatif soit laïcisé ou sécularisé, et que cette laïcisation s'inscrive dans les programmes et se reflète dans les manuels scolaires et autres matériels d'apprentissage. L'objectif de la laïcisation est de permettre le vivre-ensemble, en autorisant la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public. Elle offre aux élèves les conditions nécessaires pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix (Cf. Charte de la laïcité à L'École, Ministère de l'Éducation Nationale, France).

Seul un système éducatif laïc donne toute sa place à l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté démocratique.



RÉFLEXIONS CONCLUSIVES



L'éducation est non seulement un droit humain universel, mais aussi un bien public et une responsabilité publique, dont les enjeux individuels et collectifs dépassent les cadres nationaux : tout à la fois construction de soi et appropriation de ses droits et devoirs, émancipation et liberté de chacun·e mais aussi développement et paix à l'échelle mondiale.

Le 24 janvier proclamé « Journée internationale de l'éducation » par l'Assemblée générale de l'ONU en 2018 vient rappeler l'importance de poursuivre le combat pour le plein exercice du droit à l'éducation pour toutes et tous.



POUR ALLER PLUS LOIN



DROIT A L'ÉDUCATION

Âge minimum,
<https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/1-ge-minimum>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2021

La laïcité à l'école: vademecum, Paris,
Ministère de l'Éducation Nationale,
DESCO, Eduscol.

Right to Education Project (RTE), l'Initiative mondiale pour les droits économiques, sociaux et culturels (GI-ESCR), l'Initiative sur la privatisation de la recherche dans l'éducation (PERI), 2015
Privatisation de l'éducation et droits de l'homme: une méthodologie pratique pour faire face aux effets négatifs de l'implication d'acteurs privés sur le droit à l'éducation, en ligne.

(Voir aussi les documents n°2 sur l'utilisation des mécanismes des droits de l'homme et n°3 sur quelques études de cas)

TOMASEVSKI Katarina, 2006

Human rights obligations in education: the 4-A scheme. Wolf Legal Publishers.

UNESCO et Initiative sur le droit à l'éducation, 2019

Manuel sur le droit à l'éducation, Paris,
Unesco et Londres, Initiative sur le droit
à l'éducation, en ligne sur UNESDOC.

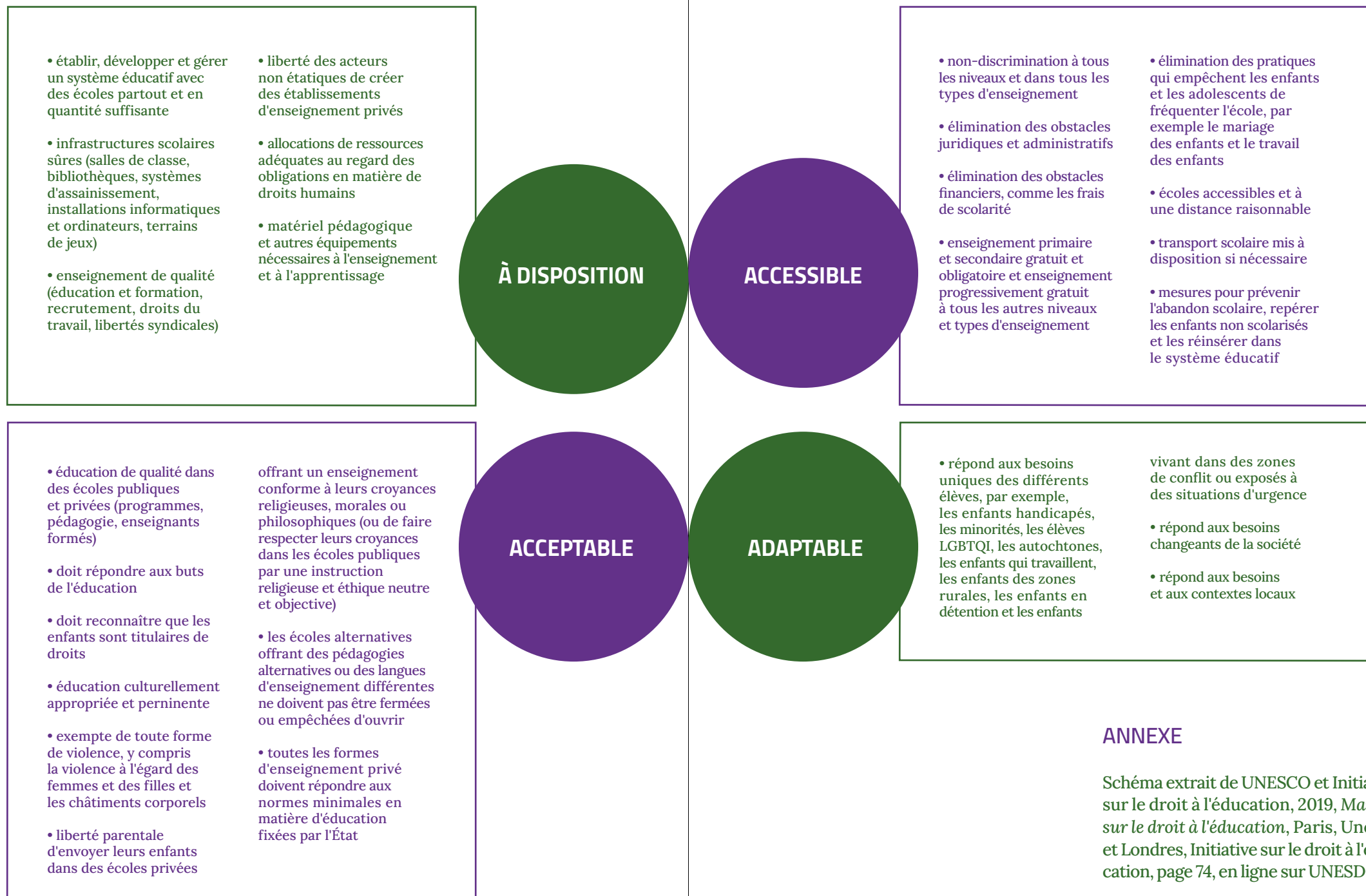


QUESTIONS ESSENTIELLES



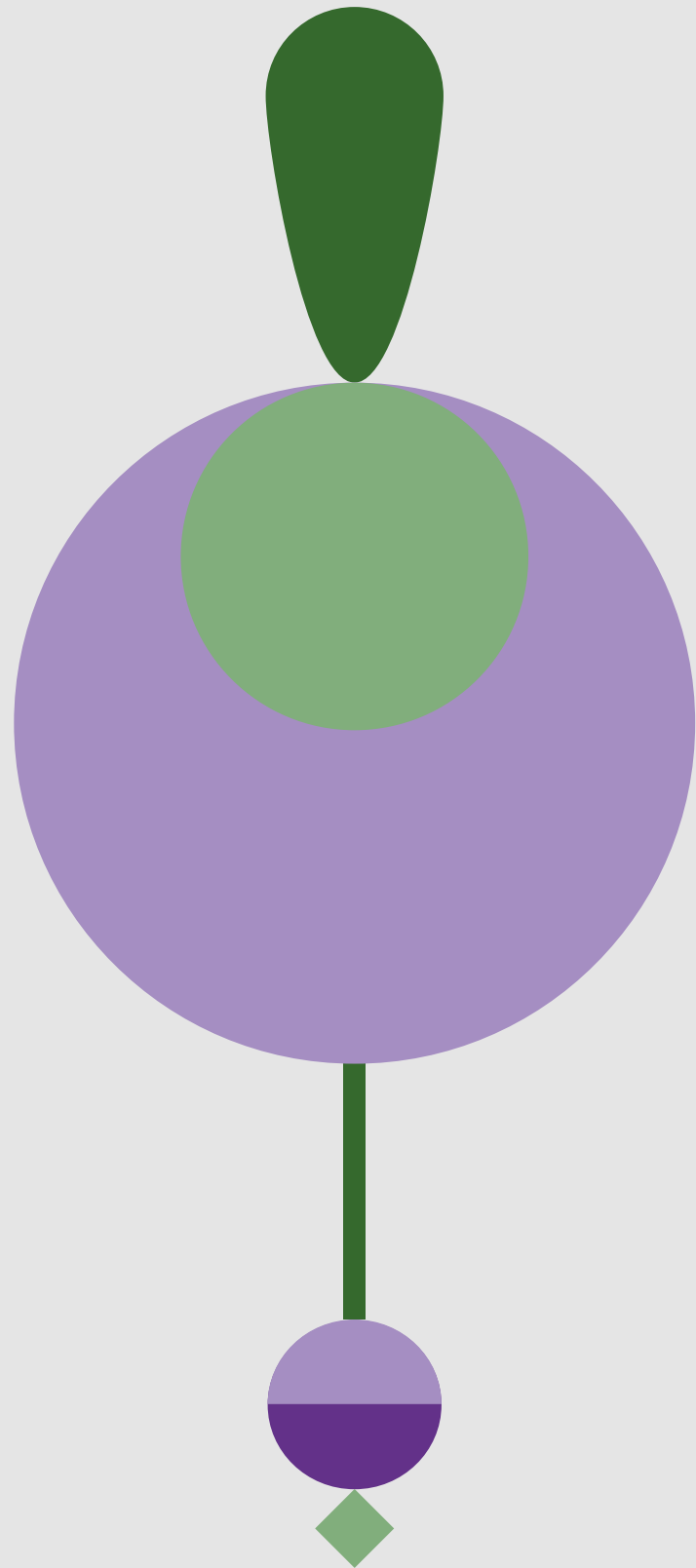
Étant donné la diversité des systèmes éducatifs et des conditions d'apprentissage dans le monde, il est important d'identifier les difficultés majeures et spécifiques auxquelles on a à faire face en s'appuyant sur les données disponibles, concernant un pays donné, une région, un établissement.

1. Quelles sont les données disponibles concernant la scolarisation des filles et des garçons et leur insertion professionnelle ?
2. Quelles sont les inégalités d'éducation entre les filles et les garçons ?
3. Quels principes régissent le système éducatif ?
4. Existe-t-il un cadre juridique en matière d'égalité entre les sexes dans l'éducation ?
5. Quelles sont les politiques publiques pour lutter contre les inégalités entre les sexes en matière d'éducation et pour favoriser l'égalité des sexes concernant l'ensemble de la communauté éducative (élèves, enseignant-e-s, personnels administratifs et techniques, familles) ?
6. Quelles sont les difficultés en matière de mise à disposition, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité ?



ANNEXE

Schéma extrait de UNESCO et Initiative sur le droit à l'éducation, 2019, *Manuel sur le droit à l'éducation*, Paris, Unesco et Londres, Initiative sur le droit à l'éducation, page 74, en ligne sur UNESDOC.



Partie 2

Politiques éducatives
et pédagogies
pour une éducation
égalitaire





Après avoir montré l'ampleur des inégalités persistantes et énoncé les obligations internationales et les principes d'une éducation sensible au genre, il convient de s'interroger sur la mise en œuvre concrète d'une éducation égalitaire. Rappelons à cet effet le processus de socialisation des individus.

La socialisation est un processus continu, explicite et implicite, interactif, hétérogène qui vise à adapter les individus à leur environnement. Il est :

- Continu et hétérogène puisque la socialisation se poursuit tout au long de la vie au contact des différentes personnes et des différents milieux côtoyés. Cependant l'enfance et la jeunesse sont déterminantes dans la construction des premiers filtres de l'expérience, avec l'intervention d'agents socialisateurs variés et majeurs que sont la famille et la diversité de ses membres, les lieux d'accueil collectifs, l'école, les pairs, les médias.
- Explicite et implicite, puisque à côté d'actions volontaires et conscientes d'éducation et de pédagogie, les actrices et acteurs sociaux peuvent exercer une influence, y compris à leur insu, par leurs pratiques et dans leurs manières d'être... ou de ne pas être.
- Enfin interactif car même le plus jeune enfant n'est pas passif dans ce processus de socialisation et y réagit selon les marges de manœuvre offertes justement par la multiplicité et diversité des acteurs et actrices qui l'entourent et des expériences.

Nos sociétés restent attachées d'une part à la bicatégorisation et à la hiérarchisation des sexes, en dépit du principe d'égalité parfois affiché, et d'autre part traversées de rapports sociaux de sexe, la socialisation même plurielle et hétérogène reste fortement différentielle entre les sexes. Sans oublier que les adultes – parents ou professionnels – ont eux-mêmes un rapport au genre qu'ils expriment dans leurs pratiques et représentations avec les plus jeunes.

Ce chapitre sera focalisé sur l'École, instance majeure de socialisation primaire. En effet, les enfants et les jeunes y passent plusieurs années, avec des inégalités mondiales importantes toutefois (voir encadré sur l'espérance de vie scolaire, EVS). Aussi l'école est-elle à juste titre considérée comme une « plaque tournante » de la socialisation qui valide ou non les autres expériences socialisatrices et peut exercer une influence déterminante, notamment pour construire et développer une culture de l'égalité.

Pour mettre en place une éducation sensible au genre effective et efficace, il est important de prendre en considération l'École globalement, c'est-à-dire de réfléchir à son fonctionnement en tant que système, en prenant en compte toutes les facettes (des programmes aux infrastructures, en passant par les méthodes et outils pédagogiques) et tous les maillons de la communauté éducative (des décideurs-ses aux administrateurs-trices, des pédagogues aux enseignant-e-s et aux élèves, sans oublier les familles et les communautés). L'intégration de la perspective genre vise à la transformation des systèmes éducatifs, des processus et des pratiques, dans un contexte mondial d'inégalité entre les sexes, conséquence d'une discrimination systémique, qui n'épargne pas la sphère éducative.

Le préalable impératif est que le système éducatif garantisse aux filles et aux garçons l'égalité d'accès aux différents cycles d'enseignement jusqu'à leur terme et aux différents domaines d'enseignement, « mais aussi les mêmes possibilités de s'épanouir grâce à l'éducation » (UNESCO, 2016, Éducation 2030 – Déclaration d'Incheon et Cadre d'action)¹.

Dans cette partie, seront abordées les politiques éducatives (chapitre 1), les questions pédagogiques (chapitre 2), la lutte contre les violences scolaires, sexuelles et sexistes (chapitre 3).

• • • ¹ UNESCO *Stratégie pour l'égalité des genres dans et par l'éducation (2019-2025)*



CHAPITRE 1



Politiques éducatives

Les États abordent la question de l'égalité des sexes par le biais de leur constitution, de leurs codes de lois et de leurs politiques, lesquelles ont pu s'inspirer de ou s'appuyer sur les instruments juridiques internationaux et régionaux. Ce sont ces politiques nationales qui servent de cadre aux institutions et aux organisations. Dans de nombreux pays, l'éducation est considérée comme un enjeu majeur pour le développement de la société et l'école un acteur central. L'école l'est donc aussi pour construire une société égalitaire.

Ainsi, pour mettre en œuvre une éducation sensible au genre, il convient de commencer par un examen et une analyse critique des politiques nationales éducatives, en vérifiant leur cohérence avec le droit général et les politiques d'autres secteurs, tel l'emploi. Il convient ensuite d'examiner si ces politiques ont fait l'objet au préalable d'une expérimentation, présentent un caractère d'obligation, sont pérennes, sont appliquées nationalement et évaluées systématiquement.

L'Espérance de vie scolaire (EVS), un enjeu de l'éducation égalitaire

« L'espérance de vie scolaire enfin est un indicateur synthétique de l'accès à l'éducation, puisqu'il additionne les niveaux primaire, secondaire et tertiaire. C'est le nombre probable d'années qu'un enfant est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Aujourd'hui, à l'échelle mondiale, un enfant peut espérer en moyenne recevoir 10,7 années scolaires si les taux de scolarisation actuels restent stables au cours de sa vie scolaire. Il peut espérer en recevoir 15,7 s'il vit dans un pays développé, 12,7 s'il habite dans un pays en transition et 10,1, s'il vit dans un pays en développement. Son espérance tombe à 7,6 années en Afrique subsaharienne, soit deux fois moins que dans un pays riche. »

ORIVEL François, ÉDUCATION - L'accès à l'éducation dans le monde, *Encyclopædia Universalis* [en ligne].

Exemples de textes constitutionnels

La Constitution de Corée du Sud du 17 juillet 1948 précise : « Tous les citoyens sont égaux et ont le même droit à l'éducation. L'enseignement primaire est obligatoire et gratuit. Toutes les institutions éducatives sont sous la supervision de l'État et le système éducatif est déterminé par la loi. »

CHEON Estelle et HENNINGER Aline, 2018, Des réformes pour l'égalité des genres à l'école : le cas des manuels d'école primaire en Corée du Sud, *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 276 | Juillet-Décembre.

La Constitution du Sénégal de 2001 et l'article 22, relatif aux enfants, reconnaît que « tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école. »

La Constitution de la Turquie de 1982 et l'article 42 : « L'enseignement primaire est obligatoire pour tous les citoyens des deux sexes, et il est dispensé gratuitement dans les écoles publiques. »

UNESCO, 2012, *Mettre en œuvre le droit à l'éducation, compilation d'exemples pratiques*, page 93.

La constitution d'Égypte de 2014 et l'article 19 : « Chaque citoyen a droit à l'éducation. Les objectifs de l'éducation sont de construire le caractère égyptien, de préserver l'identité nationale, d'enraciner la méthode de pensée scientifique, de développer les talents et de promouvoir l'innovation, d'établir les valeurs culturelles et spirituelles, et de fonder les concepts de citoyenneté, de tolérance et de non-discrimination. L'État doit respecter les objectifs de l'éducation dans les programmes et les méthodes d'enseignement, et dispenser un enseignement conforme aux normes de qualité internationales. L'enseignement est obligatoire jusqu'à la fin du cycle secondaire ou son équivalent. L'État assure la gratuité de l'enseignement aux différents niveaux dans les établissements d'enseignement de l'État, conformément à la loi. L'État alloue à l'éducation un pourcentage des dépenses publiques équivalent à au moins 4 % du produit national brut (PNB), qui augmentera progressivement pour se conformer aux normes internationales. [...] » (traduction IFE)

Les politiques publiques

Ces politiques publiques² s'appuient sur un système de valeurs, pour définir des objectifs et une stratégie d'action. Le droit à l'éducation est-il garanti pour toutes et tous, grâce à une législation non discriminatoire ? Rappelons parmi les obstacles majeurs à l'application du droit à l'éducation : le mariage des enfants, le travail des enfants, y compris domestique, les grossesses précoces qui sont sources d'exclusion dans les règlements scolaires de certains pays (voir chapitre 1). La finalité « égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes » est-elle clairement affichée dans les différents textes de politique éducative ? Comment cette politique éducative est-elle interprétée, autrement dit comment se traduit-elle dans les règles de fonctionnement du système éducatif ? Les budgets alloués tiennent-ils compte de la perspective genre, en d'autres termes, y a-t-il des ressources affectées pour contribuer à la réduction des inégalités entre les sexes ? Et y parviennent-ils effectivement ?

On distingue deux tendances concernant l'interprétation de l'égalité des sexes dans l'éducation. D'une part, des politiques ayant pour ambition une égalité de traitement entre les filles et les garçons, et visant l'élimination de discrimination et un enseignement « neutre » ; néanmoins l'absence de discrimination et/ou de sexisme n'est pas une garantie d'égalité. D'autre part, les politiques différenciées selon le sexe, avec des textes spécifiques, visant à prendre en compte les inégalités existantes et réduire les écarts entre les sexes.

Intégrer pleinement l'égalité des sexes dans l'éducation et à l'école pour parvenir à une société égalitaire implique de prendre en compte deux dimensions :
 - non seulement le contenu pédagogique, via une éducation à l'égalité des sexes.
 - mais aussi le fonctionnement de l'école : l'école dans laquelle les élèves évoluent et qui leur sert de modèle, de référence pour la future vie en société se doit elle-même d'être égalitaire, dans tous ses aspects : équilibre entre les sexes, traitement égal de chaque membre de la communauté scolaire, offre des mêmes ressources et opportunités, actions positives pour remédier aux inégalités (bourses, cours de soutien...), environnement sûr, à l'abri des violences sexistes et sexuelles...

● ● ● ² Pour des ressources et formations sur la planification et la gestion des systèmes éducatifs, voir l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP), organisation spécialisée ayant pour mission d'apporter son concours

à l'élaboration des politiques éducatives, à la planification et à la gestion de l'éducation, aux États-membres des Nations Unies : <http://www.iiep.unesco.org/fr/institut>

C'est pourquoi la perspective de genre, qui signifie la prise en compte des inégalités pour atteindre l'égalité, doit irriguer à partir de politiques explicites qui concernent : les programmes, la pédagogie et le matériel didactique, le recrutement et la formation des enseignant-e-s et autres personnels de la communauté scolaire, l'environnement et les infrastructures. Elle implique également la mise en place d'une politique explicite de lutte contre les violences sexuelles et sexistes. Ces politiques prennent donc des formes très variées, comme le montre l'enquête de l'OCDE de 2014 (voir encadré).

Enquête de l'OCDE de 2014 sur les initiatives de promotion de l'égalité des sexes dans l'éducation

En 2014, l'OCDE a mené une enquête sur les politiques, programmes et initiatives financés par des fonds publics visant à promouvoir l'égalité entre les sexes dans l'éducation auprès des pays et économie participant à l'enquête PISA. Voici les types de politiques répertoriés (Voir OCDE, 2015, page 178) :

- Politiques visant à prévenir l'abandon scolaire chez les garçons et les filles
- Politiques visant à promouvoir des méthodes pédagogiques et pratiques scolaires pour éliminer la discrimination et les stéréotypes entre les sexes à l'école
- Politiques visant à éliminer la discrimination et les stéréotypes entre les sexes dans les manuels scolaires
- Politiques visant à développer des habitudes de lecture plus solides chez les garçons
- Politiques visant à attirer les garçons dans les domaines des sciences humaines, des sciences sociales et des professions de soins et de la santé
- Politiques visant à attirer les filles dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) au cours du primaire et du secondaire
- Politiques visant à promouvoir la participation des femmes dans les études STIM au niveau de l'enseignement supérieur
- Politiques visant à promouvoir les hommes dans l'enseignement jusqu'au secondaire
- Politiques visant à promouvoir les femmes dans l'enseignement supérieur.

France – Convention Interministérielle 2019-2024

En France, le code de l'éducation stipule que l'École contribue, à tous les niveaux, à favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes (articles L. 121-1 et L. 312-17-1). La convention interministérielle guide l'action du ministère :

« La permanence de certains enjeux et de l'émergence de nouvelles problématiques – notamment la montée du cybersexisme – engage à conduire une politique encore plus volontariste et à aller plus loin, à la fois dans l'éducation des jeunes à l'égalité et dans la protection des élèves et des étudiants et étudiantes, en mobilisant tous les acteurs et tous les leviers de politique publique. Cette cinquième convention pour la période 2019-2024 porte ainsi une nouvelle ambition. Associant – au-delà des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur – tous les ministères responsables de missions d'enseignement, ce nouveau texte-cadre privilégie une approche globale, définissant cinq grands axes d'intervention, déclinés en objectifs, eux-mêmes précisés par des mesures concrètes et évaluables :

1. piloter la politique d'égalité au plus près des élèves et des étudiantes et étudiants ; 2. former l'ensemble des personnels à l'égalité ; 3. transmettre aux jeunes une culture de l'égalité et du respect mutuel ; 4. lutter contre les violences sexistes et sexuelles ; 5. s'orienter vers une plus grande mixité des filières de formation. »

Les programmes ou curricula

Dans la plupart des pays, le programme d'études formel est établi au niveau national et doit être respecté par les écoles. Ce programme est mis en œuvre via des manuels scolaires et autres matériels d'apprentissage. Parallèlement à ce programme formel qui est diffusé et enseigné aux enseignant·e·s coexiste un « curriculum caché », les apprentissages non programmés par l'institution scolaire, mais pour lesquels elle doit être vigilante.

Un examen des programmes et leur révision, après évaluation, est une étape incontournable quand un système éducatif entend viser explicitement l'égalité entre les sexes au sein de sa communauté. De plus, les révisions

doivent être périodiques pour tenir compte de l'évolution des connaissances scientifiques et de l'émergence des nouveaux besoins et attentes de la société.

Au premier chef, la question de l'égalité entre les sexes doit être affichée et rappelée comme une des missions majeures du système éducatif. Elle doit s'inscrire dans les objectifs généraux et se décliner en mesures concrètes par niveau et discipline.

La langue utilisée pour rédiger les programmes témoigne de cette volonté. En effet, une langue exprime une certaine vision du monde et des imaginaires. Loin d'être immuable, elle est vivante. Elle traduit une perception des rapports sociaux et de la place de l'Autre, rendant sensibles et visibles les questions de l'identité et de la mixité. Elle porte trace des expériences du passé, mais aussi des changements de la société. Le langage sera inclusif, en nommant les filles et les garçons, les femmes et les hommes de la communauté scolaire (enseignants et enseignantes par exemple), ou en étant épïcène, c'est-à-dire en usant de termes ou d'expressions qui désignent indifféremment l'un ou l'autre sexe (par exemple, le corps enseignant, les élèves). Dans l'écriture des programmes, il est important de veiller à ne laisser aucune ambiguïté en supprimant tout stéréotype de sexe. Par exemple, une expression comme « l'heure des mamans » pour désigner la sortie des classes véhicule des représentations stéréotypées de la féminité et de la masculinité, en contradiction avec l'idéal d'égalité.

Dans les curricula, l'éducation à l'égalité ne constitue ni une nouvelle discipline ni une discipline spécifique, ni « une éducation à » supplémentaire, mais elle doit être intégrée à l'ensemble des disciplines, du plus jeune âge au lycée, y compris dans l'enseignement supérieur, dans une approche à la fois transversale et spécifique. Toute discipline est à passer au crible, particulièrement les disciplines « genrées ». Ainsi de l'éducation physique, qui dans de nombreux pays sépare filles et garçons. Ainsi des STIM - science, technologie, ingénierie et mathématiques - (STEM en anglais), dans nombre de pays discriminatoires à l'encontre des filles et pour lesquelles la Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action demandent le renforcement de l'enseignement, ajoutant qu'« il conviendrait de porter une attention particulière à l'octroi de bourses aux filles et aux femmes pour leur permettre d'étudier dans le domaine des STEM », particulièrement innovant et porteur d'opportunités.

À la question des programmes s'ajoute celles des filières de formation : filières courtes ou longues, professionnelles, technologiques ou générales. Les normes de genre et de classe construisent des parcours scolaires et disciplinaires différenciés en fonction notamment du sexe et de l'origine³, qui déboucheront sur des places différenciées sur le marché du travail. La répartition des métiers entre hommes et femmes reste encore largement stéréotypée, quels que soient le pays et la région du monde. Femmes et hommes non seulement n'exercent pas les mêmes métiers mais les métiers dits féminins – catégorie variable selon les sociétés – sont toujours moins considérés et moins valorisés socialement ou financièrement (voir Partie 1, chapitre 1). Un système éducatif sensible au genre garantit non seulement le droit à l'éducation, mais aussi l'accès à toutes les disciplines, à tous les domaines, à tous les secteurs d'activité, pour toutes et tous. C'est pourquoi l'orientation joue alors un rôle décisif. La permanence des stéréotypes sexistes et des inégalités dans la sphère professionnelle, que peuvent venir renforcer les préjugés de la communauté éducative vont empêcher filles et garçons de se projeter dans des modèles diversifiés d'adultes. C'est le rôle de l'École d'ouvrir le champ des possibles pour les élèves, en proposant davantage de modèles qui favorisent l'épanouissement et renforcent l'estime de soi, autant pour les filles que pour les garçons.

Un budget sensible au genre

Toute politique se concrétise par un programme d'actions qu'il faut budgétiser. Le budget est l'outil technique fondamental pour mettre en œuvre une stratégie politique. Il est donc essentiel que la budgétisation soit sensible au genre (*gender budgeting, gender responsive budget*) c'est-à-dire intègre une perspective de genre dans la conception et la construction des budgets. Autrement dit, il s'agit de se demander si l'affectation des moyens financiers renforce, diminue les inégalités entre les sexes, ou n'a aucun effet... Puis selon les résultats, il s'agit de proposer des ajustements et des modifications budgétaires pour mieux garantir l'égalité. La question de budget dans le domaine éducatif se pose à tous les échelons du système éducatif : national, régional, local dans l'établissement ou au niveau de l'institut de formation⁴.

● ● ● ³ Ces caractéristiques peuvent s'intriquer avec d'autres caractéristiques sociales : l'âge, le handicap, la situation géographique...

Plusieurs guides proposent des méthodes appliquées au monde éducatif. Un exemple est fourni par la Malaisie qui propose les étapes suivantes :

1. décrire et analyser la situation et les besoins de femmes et d'hommes, de filles et de garçons de différents sous-groupes ;
2. évaluer la politique, les programmes et les projets du point de vue de leur sensibilité au genre ;
3. déterminer si les apports de ressources financières (budgétaires) et autres (humaines et matérielles par exemple) affectés à la mise en œuvre de la politique sensible au genre décrite à l'étape 2 sont suffisants et efficaces ;
4. vérifier si les dépenses prévues à l'étape 3 sont effectivement engagées et quels sont les produits prévus ;
5. évaluer si la politique, son impact et ses résultats connexes ont contribué à promouvoir l'équité des genres comme prévu et ont modifié la situation décrite à l'étape 1.

Budget sensible au genre, définition du Conseil de l'Europe

« L'intégration d'une perspective de genre dans le processus budgétaire est une application de l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes dans le processus budgétaire. Cela implique une évaluation des budgets existants avec une perspective de genre à tous les niveaux du processus budgétaire ainsi qu'une restructuration des revenus et dépenses dans le but de promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes. »

CONSEIL DE L'EUROPE, 2009, *L'égalité dans les budgets : pour une mise en œuvre pratique*, en ligne

● ● ● ⁴ CENTRE HUBERTINE AUCLERT, 2015, *La budgétisation sensible au genre - Guide pratique*. COLIN PESCHINA Jorge Ubaldo, FRY Lucia, FYLES Nora, 2021, *De meilleurs financements pour faire progresser l'égalité des genres dans l'éducation : comment cibler les financements pour améliorer l'égalité des genres dans le secteur de l'éducation ? Analyse tirée d'un projet de recherche conjoint de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles et du Fonds Malala*, New York, UNGEI : The United Nations Girls' Education Initiative, en ligne.

Cette méthode peut se traduire en questions concrètes.

Questions concrètes concernant la budgétisation sensible au genre

- « 1. Évaluation sensible au genre des politiques :
- Les dotations budgétaires sont-elles cohérentes avec les engagements de la politique en matière d'égalité des genres ?
 - Comment les politiques et les affectations de ressources correspondantes peuvent-elles réduire, entretenir ou renforcer les inégalités entre les sexes ?
2. Évaluation des bénéficiaires, ventilée par sexe :
- Quels sont les services ou les ressources fournis ?
 - Ces services ou ces ressources répondent-ils aux besoins des femmes et des hommes tels qu'ils les identifient et les perçoivent ?
3. Analyse de l'incidence des bénéfices des dépenses publiques, ventilée par sexe :
- Comment les ressources budgétaires sont-elles réparties et utilisées entre les femmes et les hommes et entre les filles et les garçons ?
4. analyse de l'impact du budget sur l'utilisation du temps, ventilée par sexe :
- Quel est le lien entre les dotations budgétaires et les services ainsi fournis et la façon dont différents membres d'un ménage ou d'un établissement utilisent leur temps ? » (pages 78-79)

UNESCO, 2017 Guide pour l'égalité des genres dans les politiques et les pratiques de formation des enseignants, en ligne sur UNESDOC.

Recrutement et formation des enseignant-e-s

Un levier majeur pour construire, développer et pérenniser une éducation égalitaire est le corps enseignant. C'est pourquoi une attention particulière est à apporter à son recrutement et à sa formation (initiale et continue), deux étapes pour lesquelles la perspective de genre est à prendre en compte. Cela signifie que les instituts de formation se dotent d'une véritable politique « égalité des sexes » et d'un programme d'actions afférent.

Les modalités de recrutement doivent viser à favoriser la mixité, voire la parité du corps enseignant, à tous les niveaux de l'enseignement et dans

toutes les disciplines. Or tel n'est pas le cas. Notamment, dans beaucoup de pays, les femmes sont sous-représentées au sein du personnel enseignant et des organes de décision de l'enseignement supérieur, du fait de processus de recrutement qui favorisent les trajectoires académiques linéaires, à plein temps et ininterrompues. La représentation des enseignantes peut se mesurer aussi dans leur représentation dans les corporations professionnelles et les syndicats. Dans certains pays, la sous-représentation des femmes concerne même l'enseignement primaire.

Pour lutter contre la ségrégation tant horizontale (entre disciplines) que verticale (les postes de direction), cela implique de mener une réflexion en amont sur les types d'épreuves, sur la composition des jurys, sur les critères de sélection, sur les normes sexistes en matière d'attentes. Ainsi les oraux dont la place augmente dans les processus de sélection et d'évaluation, peuvent s'avérer discriminatoires pour les filles et les femmes, encouragées plus souvent à être « à l'écoute » et discrètes, alors que les garçons et les hommes occupent l'espace sonore. Ce désavantage construit tout au long du système scolaire se répercute dans le monde professionnel. La palette des actions positives joue un rôle déterminant en permettant d'élargir les bases du recrutement, en termes de sexe, de classe sociale, de groupes minoritaires... De plus, là encore en veillant aux modes de cooptation, en se prémunissant contre les préjugés sur la disponibilité ou la capacité des personnes, les postes à responsabilités et de direction deviendront autant accessibles aux enseignantes qu'à leurs collègues de sexe masculin. Il est notable que même dans les pays à forte féminisation enseignante, le plafond de verre perdure.

La présence de femmes est non seulement une question de justice sociale mais aussi une question d'efficacité dans le système éducatif. Il a été démontré que le recrutement d'enseignantes⁵ - là où elles étaient minoritaires - a eu un impact positif sur l'accès des filles dans certains pays (comme au Yémen, en Afghanistan, au Pakistan, ou au Tamil Nadu en Inde), sur la réduction de leur taux d'abandon ou encore sur leurs résultats scolaires. La présence de femmes enseignantes est également déterminante en matière d'orientation pour les filles, comme rôles modèles, en particulier dans les domaines scientifiques où dans de nombreux pays elles sont très minoritaires (voir l'exemple des femmes scientifiques ivoiriennes).

• • • ⁵ Cette mesure peut être combinée à d'autres actions, tel le soutien scolaire gratuit, qui peut permettre le renforcement de la confiance en soi.

La préscolarisation favorise le processus d'émancipation féminine : exemple au Tamil Nadu (Inde)

« La visibilité des enseignantes du préscolaire est vécue positivement, car leur position permet une articulation et un dialogue entre le secteur éducatif, les professeurs du primaire (qui ont longtemps reproché le manque d'éducabilité des enfants de familles les plus modestes) et les familles. Les parents apprennent les codes de l'école grâce au travail effectué par les enseignantes du préscolaire, plus proches des familles que leurs homologues du primaire, elles déculpabilisent les parents qui abordent ainsi la scolarisation en étant mieux informés. C'est un véritable tremplin pour une meilleure participation des mères aux décisions de l'école primaire. »

PONCEAUD GOREAU Émilie, 2018, Les implications de la préscolarisation dans la vie des femmes et des fillettes : l'exemple au Tamil Nadu (Inde), *Autrepart*, 2018/3 (N° 87), pages 125-142, en ligne.

Les facteurs déterminants de la réussite dans les filières scientifiques, récits de vie de 26 femmes ivoiriennes scientifiques

« Plusieurs facteurs (l'origine sociale, la performance dans les matières scientifiques, l'identification à un modèle, etc.) interagissent et expliquent l'engagement des femmes dans les filières scientifiques. Le rôle joué par l'école est central dans leur histoire, car le rapport au savoir scientifique et la compétence de l'enseignant ont été essentiels dans la représentation que les enquêtées ont des filières scientifiques. [...] ».

INSIATA Goïta Ouattara Kanndanan 2019, Facteurs déterminants de la réussite des femmes et de leur positionnement dans les carrières scientifiques en Côte d'Ivoire, *Éthique en éducation et en formation*, (7), 62-74. <https://doi.org/10.7202/1066658ar>

Néanmoins, la parité - tout comme la mixité des élèves - ne suffit pas à résoudre les inégalités. Une attention doit être portée à la formation des enseignant-e-s, tout au long de leur parcours professionnel. C'est pourquoi, l'égalité des sexes doit être formellement inscrite dans les missions des organismes de formation, comme l'une des finalités primordiales de la formation, initiale ou continue⁶.

● ● ● ⁶ Mais nous savons que de très nombreux enseignant-e-s dans le monde ne reçoivent aucune formation...

Cela signifie tout d'abord que la formation dispensée se doit d'être égalitaire entre les futur-e-s enseignant-e-s, d'une part en garantissant la santé et la sécurité des enseignant-e-s, d'autre part en apportant si nécessaire des soutiens spécifiques destinés à réduire les inégalités.

En effet, comme dans tout environnement de travail, il n'est pas exclu que se produisent, dans le lieu de formation, des violences et/ou des discriminations. Une tolérance zéro implique l'affichage d'une politique de valeurs et de normes, des actions de sensibilisation et des dispositifs de prise en charge des situations, avec une cellule d'écoute, des procédures impartiales de traitement des situations. L'Organisation internationale du travail (OIT) a produit en 2019 la Convention n° 190 sur la violence et le harcèlement, adoptée par la Conférence internationale du Travail, entrée en vigueur le 25 juin 2021 et la recommandation n° 206⁷, concernant l'élimination dans le monde du travail dans « tous les secteurs, public ou privé, dans l'économie formelle ou informelle, en zone urbaine ou rurale » (article 2). de la violence et du harcèlement, ainsi définis dans l'article 1: « a) l'expression « violence et harcèlement » dans le monde du travail s'entend d'un ensemble de comportements et de pratiques inacceptables, ou de menaces de tels comportements et pratiques, qu'ils se produisent à une seule occasion ou de manière répétée, qui ont pour but de causer, causent ou sont susceptibles de causer un dommage d'ordre physique, psychologique, sexuel ou économique, et comprend la violence et le harcèlement fondés sur le genre ; b) l'expression « violence et harcèlement fondés sur le genre » s'entend de la violence et du harcèlement visant une personne en raison de son sexe ou de son genre ou ayant un effet disproportionné sur les personnes d'un sexe ou d'un genre donné, et comprend le harcèlement sexuel. »

Au-delà de la lutte contre les violences, les instituts de formation peuvent promouvoir une palette de services favorisant l'intégration de tous les publics : des possibilités de logement, de restauration, de transport ; des services de santé ; des services de garderie ; des congés de maternité et de paternité. Pour trouver d'autres exemples concrets, on se reportera au module 4 du guide UNESCO de 2015, *A Guide for gender equality in teacher education policy and practices*, publié en français en 2017 et disponible en ligne.

● ● ● ⁷ Pour comprendre la Convention : Série OIT de notes techniques : *Violence et harcèlement dans le monde du travail* ; OIT, 2021, *Violence and harassment in the world of work : a guide on Convention n° 190 and Recommendation n° 206*, Version française à paraître.

Ensuite, la formation dispensée doit inclure la perspective de genre dans toutes les dimensions du métier d'enseignant·e, que ce soit en travaillant sur les contenus des disciplines, sur les matériels d'apprentissage, ou la pédagogie. Il ne s'agit pas seulement de savoir identifier les stéréotypes et les préjugés sexistes, qui peuvent se conjuguer aux préjugés racistes, classistes, etc., pour s'en départir. Il s'agit de mener une réflexion approfondie et d'analyser comment les savoirs ont été construits, avec quels biais de genre. Par exemple, l'histoire est souvent écrite au masculin. Lorsqu'elles y sont présentes, les femmes sont rarement des actrices, mais plutôt des icônes, des allégories ou considérées par rapport à leurs liens familiaux, comme « fille de, femme de, mère de... ». Revisiter l'histoire, c'est s'interroger sur la place réelle des femmes – et les revaloriser – ou expliquer leur marginalisation et les mécanismes de leur exclusion. Il sera alors possible d'enseigner une « histoire mixte »⁸.

L'intégration dans la formation des connaissances scientifiques issues des études de genre ou des études féministes, qui éclairent les inégalités entre les sexes et leur dimension intersectionnelle, favorise la compréhension, l'aspect réflexif et émancipateur en permettant de dépasser le sens commun.

Au préalable, il est important d'outiller théoriquement les enseignant·e·s sur les concepts de genre, d'égalité et plus généralement de droits. De plus, connaître à la fois les instruments internationaux et le cadre national en matière d'égalité, les politiques nationales et les politiques institutionnelles éducatives, encourage une première réflexion sur les avancées et les limites des textes existants, sur les possibilités offertes alors en matière d'enseignement et les difficultés qu'il y aura à affronter. Cela incite également à développer ses connaissances sur les inégalités entre les sexes et à recueillir les données existantes pour son pays, sa région. Cela enfin peut amener à réfléchir sur ses propres normes et valeurs, et donc sur sa posture et son positionnement de pédagogue. Cette démarche d'analyse favorise la prise de conscience et l'engagement. On trouvera des pistes de contenus de formation dans le Guide de l'Unesco de 2015 déjà cité. (Voir partie 3, 7. Formation initiale du personnel enseignant à l'égalité des sexes, Suisse, page 188)

● ● ● ⁸ Voir par exemple le manuel scolaire de DERMENJIAN Geneviève, JAMI Irène, ROUQUIER Annie et THÉBAUD Françoise, 2010, *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Mnémosyne et Belin.

L'objectif est que les enseignant·e·s deviennent à leur tour des actrices et acteurs du changement, en particulier par le rôle de modèle et d'exemple qu'elles et ils jouent auprès des élèves : « À travers leurs qualifications, leur expertise et leurs compétences pédagogiques, les enseignants jouent un rôle déterminant dans la qualité de l'éducation ». (UNESCO, 2019, *De l'accès à l'autonomisation : stratégie de l'UNESCO pour l'égalité des genres dans et par l'éducation 2019-2025*, page 14)

Si le corps enseignant est la cheville ouvrière de la mise en œuvre d'une éducation sensible au genre, il ne peut mener à bien cette mission sans la prise de position et l'implication de la hiérarchie institutionnelle, mais aussi de toute la communauté éducative : les cadres de l'Éducation nationale (administratrices et administrateurs, gestionnaires, inspectrices et inspecteurs...) comme les personnels administratifs, à qui une formation sur leur rôle en matière d'égalité des sexes doit être dispensée. Une attention particulière doit être portée aux conseiller·e·s d'orientation, dont le rôle a pu être laissé dans l'ombre, notamment du fait que leur nombre est notoirement insuffisant dans les établissements scolaires. De plus, l'orientation scolaire et professionnelle est trop souvent insensible aux questions de genre. Il serait donc important de revaloriser leur rôle pour élargir le choix des élèves, et notamment celui des filles. L'objectif stratégique B.1 de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing insiste sur la nécessité de programmes d'orientation professionnelle non discriminatoires et non sexistes, propres à diversifier le choix des filles afin d'élargir la gamme des professions futures. Or « Les initiatives et les programmes visant à aider les élèves à faire des choix éclairés, sans préjugés sexistes, sur leurs futurs domaines d'étude et de carrière proviennent en général de l'extérieur des systèmes éducatifs » selon le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (page 40).

Dans le cadre d'une approche globale, pour plus d'efficacité, l'ensemble des membres d'un établissement scolaire est à sensibiliser et à former pour dispenser une éducation égalitaire, sans oublier d'y associer les familles.

Environnement et infrastructures

L'environnement et les infrastructures dans lesquels se déroule l'apprentissage jouent un rôle déterminant. L'ODD 4, cible 4.a, évoque des établissements scolaires « adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes » et un « cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace » pour toutes et tous. Un environnement non sécurisé, voire dangereux, un manque d'installations sanitaires ou d'accès à la restauration, des problèmes de transport sont quelques-unes des raisons de déscolarisation des élèves et des filles en particulier.

L'environnement concerne les abords des établissements et les locaux de l'établissement. Les infrastructures concernent les services offerts par l'établissement (internat, foyers, ramassage scolaire, cantine, service de santé...) et les ressources pédagogiques (salles informatiques, ateliers, installations sportives, approvisionnement en manuels scolaires et autres matériels, etc.). Cet environnement doit être accessible à toute personne, quelque soit son sexe et aux personnes en situation de handicap.

Les bourses, destinées à certains groupes désavantagés, permettent de pallier les difficultés et de régler par exemple celles liées aux frais de scolarité et de transport, mais elles restent notoirement insuffisantes. C'est du bien-être général des filles et des garçons que les établissements doivent se préoccuper, en examinant chaque aspect de la vie des élèves et étudiant-e-s, des besoins élémentaires (nourriture, logement, hygiène) aux conditions nécessaires pour étudier (espace, temps, ressources pédagogiques).

La précarité menstruelle concerne les filles et femmes de tous les pays

La question de la gestion des règles en éducation est souvent évoquée concernant les pays d'Afrique, en lien avec le problème d'accès à l'eau et aux latrines. C'est plus récemment que les pays dits industrialisés – notamment à l'occasion de la pandémie Covid – ont découvert la précarité menstruelle liée à la cherté des produits hygiéniques.

En France, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et de l'Innovation a publié un communiqué de presse le 23 février 2021 à ce sujet. «... Selon une étude réalisée par l'Association Fédérative des Étudiants de Poitiers et l'Association Nationale des Étudiants Sages-Femmes en février, dans l'enseignement supérieur, un tiers des personnes aurait besoin d'aide pour pouvoir acheter des protections périodiques. La précarité menstruelle est un enjeu collectif et une véritable question de dignité, de solidarité et de santé. [...] les résidences universitaires des CROUS et les services de santé universitaires seront équipés en distributeurs de protections hygiéniques gratuites et respectueuses de l'environnement. À partir de la rentrée de septembre, ces distributeurs seront déployés sur l'ensemble des campus universitaires. »



RÉFLEXIONS CONCLUSIVES



Pour que l'école dispense une éducation égalitaire, le système éducatif est à considérer dans sa globalité et dans toutes ses dimensions. Des textes solides en matière d'égalité entre les sexes dans l'éducation doivent en permettre le pilotage. Il est important de veiller à inclure les parents, qui sont des agents de socialisation influents, afin que les valeurs et les normes de l'école comme des familles soient congruentes. Des ressources importantes doivent y être consacrées.

Par la Déclaration de Paris du 10 novembre 2021 à l'occasion de la Réunion mondiale sur l'éducation, les « chefs d'État et de gouvernement, ministres et délégués ; dirigeants d'organisations multilatérales, de la société civile, représentants des jeunes et des enseignants, des fondations et du secteur privé » ont rappelé que « L'éducation est un investissement qui nécessite un financement durable [...] que les ressources nationales - en particulier les recettes fiscales - sont essentielles et restent une source de financement primordiale pour l'éducation. »⁹ Le Cadre d'action Éducation 2030 a établi deux grands critères de financement à l'intention des pouvoirs publics. Il recommande de consacrer au moins 4 à 6 % du PIB à l'éducation et/ou de consacrer au moins 15 à 20 % des dépenses publiques à l'éducation. Or un pays sur quatre ne remplit aucun de ces deux critères¹⁰.

● ● ● ⁹ Pour lire la Déclaration, qui est un appel mondial pour investir dans les futurs de l'éducation : <https://fr.unesco.org/education2030-sdg4/gem2021-paris-declaration-fr>

¹⁰ Pour plus de données, voir le site du Rapport du GEM, Unesco : <https://www.education-progress.org/fr/articles/finance>



POUR ALLER PLUS LOIN



OCDE, 2015

L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance, PISA. Éditions OCDE, En ligne sur OECD iLibrary, <https://www.oecd-ilibrary.org/fr>

UNESCO, 2015

A Guide for gender equality in teacher education policy and practices. Guide publié en français en 2017, *Guide pour l'égalité des genres dans les politiques et les pratiques de formation des enseignants*, en ligne sur UNESDOC.



CHAPITRE 2



Questions pédagogiques

La pédagogie - méthodologies d'enseignement et d'apprentissage - englobe tout ce qui se produit dans un environnement d'apprentissage : les interactions et les évaluations, les savoirs et supports d'apprentissage, la communication avec les familles et le partenariat avec la communauté¹¹.

Les interactions au sein de l'École

Le processus de socialisation scolaire, transmettant connaissances, normes et valeurs, engage tous les acteurs et les actrices de la communauté scolaire. Il fonctionne en continu et de manière interactive, dans tous les espaces : la classe, la bibliothèque, la cour de récréation, la cantine, les couloirs, les terrains de sport etc. De ce fait, à l'école les élèves font des expériences de vie collective diversifiées. En réalité, en examinant de manière globale l'organisation de la vie scolaire, filles et garçons ne bénéficient pas des mêmes expériences ni des mêmes opportunités. Les manières de faire, individuelles et collectives, devenues « naturelles », sont le plus souvent empreintes de représentations ou stéréotypes discriminatoires et participent à la (re)production des inégalités entre les sexes.

Les relations élèves-enseignant·e·s et entre pair·e·s ont fait l'objet de nombreuses recherches montrant qu'elles sont marquées par les représentations socio-culturelles du masculin et du féminin. Ainsi on constate des disparités qualitatives et quantitatives entre les sexes en matière d'attentes, d'interactions, d'évaluations, de sanctions. Les enseignant·e·s n'ont le plus souvent pas conscience de ces traitements discriminatoires et

● ● ● ¹¹ Cette partie reprend partiellement des analyses publiées dans l'ouvrage : Initiative Féministe Euromed (IFE), 2020, *Guide destiné aux Enseignantes et Enseignants des Écoles et Collèges dans le cadre du programme*

Combattre la violence à l'encontre des femmes et des filles dans la région sud-méditerranéenne. On y trouvera des exemples d'activités testées dans les classes.

de leurs conséquences, en particulier lorsque l'égalité entre les sexes fait partie de valeurs affichées. Mais il peut aussi arriver que les enseignant·e·s traitent différemment tout à fait consciemment filles et garçons, guidé·e·s par des valeurs et des normes plus importantes à leurs yeux et à ceux de la communauté, tel le respect de la tradition, l'obligation faite aux filles de devenir de bonnes épouses, etc.

De manière inconsciente ou consciente donc, les enseignant·e·s peuvent projeter des attentes différenciées sur les élèves en fonction de leur sexe, mais aussi en fonction de leur origine sociale ou de toute autre caractéristique. Estimer par exemple que le métier de professeure des écoles est plutôt un métier de femme, que les filles sont plus douées en langues, que les garçons sont moins soigneux, etc. Ces attentes modèlent les interactions des enseignant·e·s avec les élèves. Ainsi les garçons sont davantage interrogés, sont sollicités par des questions complexes, disposent de plus de temps pour formuler leur réponse ; ou encore on les laisse intervenir davantage sans être modérés. Évidemment, selon les contextes culturels, les différences sont plus ou moins marquées ou s'expriment différemment. Filles et garçons peuvent aussi ne pas être invité·e·s à réaliser les mêmes tâches ou ne pas être encouragé·e·s avec la même intensité, ni félicité·e·s sur les mêmes performances.

Biais de genre dans les interactions enseignant-élève dans des écoles primaires publiques à Shanghai

« Nos observations en classe ont montré qu'il y a dans l'évaluation des garçons beaucoup plus d'éléments visant à orienter et diriger leurs études, avec des conseils destinés à les encourager à poursuivre leur réflexion, autant d'éléments qui montrent qu'on attend beaucoup d'eux. En évaluant ainsi le travail des garçons, les enseignants espèrent qu'ils pourront être encore plus performants et actifs dans les prochaines interactions. » (page 26)

ZHANG Dan, 2017, Les biais de genre dans l'enseignement en Chine : la focalisation différenciée des enseignants et ses conséquences sociales dans des écoles primaires à Shanghai, *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 276 | Juillet-Décembre, URL : <http://journals.openedition.org/com/8379>

La langue utilisée pour désigner et interpeller les élèves joue un rôle important. On peut ne pas nommer certains groupes d'élèves ou accentuer l'opposition entre les filles et les garçons (et la binarité des sexes) ou renforcer les stéréotypes. Pour éviter tout sexisme, il s'agit soit d'utiliser des termes neutres, soit d'utiliser simultanément les termes au féminin et au masculin.

À cet égard, l'exemple de la Suède est intéressant qui dès la fin des années 1960 a mis en place une politique ambitieuse d'égalité des sexes. Cependant des linguistes ont considéré que, pour parfaire l'égalité, après des lois octroyant des droits politiques et des lois sociales, des évolutions linguistiques étaient nécessaires, afin notamment que les femmes ne soient plus invisibilisées par la langue, comme « le fait que l'on laisse souvent le pronom masculin *han* (il) représenter à la fois un homme ou une femme, alors que le pronom féminin *hon* ne peut désigner qu'une femme. »¹². Les linguistes encouragent l'introduction du pronom *hen*, pronom neutre et donc terme inclusif, qui ne sera véritablement utilisé qu'à partir des années 2000, par le milieu féministe pour représenter non seulement les deux sexes mais également les personnes qui ne rentrent pas dans la classification binaire homme/femme. En 2015, le pronom *hen* entre le *Dictionnaire de l'Académie suédoise*. En France, le pronom non genré *iel* (contraction des pronoms *il* et *elle*) entre dans l'édition en ligne du dictionnaire *Le Robert* en 2021.

La crèche EGALIA et la pédagogie du genre en Suède

« [...] Egalia, a ouvert ses portes à Stockholm. Cette institution s'est lancée dans une expérience inédite en matière de pédagogie de genre. La méthode appliquée repose sur une vision de l'égalité des sexes qui se retrouve dans l'ensemble des activités. Les adultes, en parlant avec les enfants, utilisent leurs prénoms ou des termes comme *Kompis* (ami·e, qui désigne un garçon ou une fille), mais évitent systématiquement les expressions telles que « les filles », ou « les garçons » ! Les pronoms personnels *han* (il) ou *hon* (elle) ne sont pas proscrits, mais ils sont employés en alternance avec le pronom neutre *hen* [...] Dans les chansons, les comptines et certains livres anciens comportant des représentations stéréotypées des hommes et des femmes, le personnel remplace « il » par le pronom neutre *hen*. Une attention particulière est accordée au choix des livres pour enfants. »

LE BOUTEILLEC Nathalie, « Hen et la quête de l'égalité en Suède », *Cahiers du Genre*, 2020/2 (n° 69), pages 205-229, en ligne.

● ● ● ¹² LE BOUTEILLEC Nathalie, *Hen et la quête de l'égalité en Suède*, *Cahiers du Genre*, 2020/2 (n° 69), pages 205-229, en ligne.

La répartition des élèves dans la classe, spontanée ou guidée par l'enseignant·e n'est ni neutre ni le fruit du hasard et va déterminer les interactions. Dans le placement des élèves, entrent en jeu le sexe, l'appartenance sociale, l'appétence scolaire, le comportement... De même qu'en fonction des attentes pédagogiques, on modifie la disposition des tables – en îlots pour le travail de groupe, en rangs pour un cours magistral, etc. – avec d'autres répartitions, garçons et filles tirent parti d'interactions nouvelles et variées, à la fois entre elles et eux et avec les enseignant·e·s qui modifieront en conséquence leurs représentations et attentes.

Ces représentations différentes du métier d'élève fille et du métier d'élève garçon se répercutent sur les modalités d'évaluation et de sanction : là encore les élèves ne sont pas égaux, du fait de leur sexe, qui peut se conjuguer à d'autres caractéristiques sociales.

Concernant les évaluations, alors même qu'elles prennent de l'ampleur dans les systèmes éducatifs, les études montrent qu'elles constituent un laboratoire du genre à trois niveaux. Tout d'abord les instruments d'évaluation institutionnels (tel PISA, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves¹³) sont susceptibles de stéréotypie¹⁴. Ensuite, les jugements évaluatifs des enseignant·e·s, issus d'un processus complexe, sont souvent différenciés selon le sexe de l'élève, renforçant ainsi un curriculum caché, avec des variations de comportements selon le contexte culturel et les représentations socio-sexuées activées. Enfin, les élèves aussi n'ont pas, selon leur sexe, les mêmes attitudes suivant les évaluations auxquelles ils ou elles sont confronté·e·s¹⁵.

Concernant les sanctions, les garçons sont davantage sanctionnés que les filles, favorisant une construction de la masculinité en contradiction avec les attendus du système scolaire et une éducation égalitaire.

● ● ● ¹³ PISA : évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques.

genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/4), 439-460.

¹⁴ TOCZEK Marie-Christine, 2005. Réduire les différences de performances selon le

¹⁵ Le numéro spécial sur les évaluations de la revue en ligne *Genre Éducation Formation (GEF)* n° 7 à paraître.

Cependant l'(auto)analyse ou les observations mutuelles d'enseignant·e·s permettent de contrer ces biais de genre, qui conduisent à ne pas accorder la même attention aux filles et aux garçons et à désavantager les uns ou les unes, selon les disciplines et les contextes culturels, en ne leur permettant pas de développer également toutes leurs potentialités. Ces observations peuvent porter sur le temps accordé aux filles et aux garçons, le type de question posée ou de tâche demandée selon le sexe, la disposition des élèves dans l'espace, etc. Une attention particulière doit être portée à la langue : est-elle inclusive ? nomme-t-on tous les élèves, sans exclusion ? utilise-t-on involontairement des expressions stéréotypées pour désigner les unes ou les autres, qu'elles soient dépréciatives (en évoquant des « pipelettes ») ou en usant de généralisations apparemment positives (comme « les filles sont soigneuses ») ?

Dans la même perspective, on peut s'intéresser, dans l'établissement, à la fréquentation d'autres espaces d'apprentissage, comme la bibliothèque ou le centre de documentation, qui peuvent être considérés comme plus spécifiquement destinés aux filles ou aux garçons, ou investis différemment par les unes ou les autres, en fonction des représentations socio-culturelles dominantes, et donc « genrés ». Par exemple, pense-t-on que la lecture c'est « plus pour les filles » ou l'atelier informatique « plus pour les garçons » ; en école « maternelle » (sic), dirige-t-on préférentiellement les filles vers le coin dit « maison ou poupées », et les garçons vers les jeux de construction ou de motricité, a fortiori interdit-on à un sexe certains jeux ?

Le rôle des éducatrices et éducateurs est de déployer des stratégies pédagogiques pour inciter les enfants, quel que soit leur sexe, vers les différents espaces qui permettent de mettre en œuvre des compétences différentes. Le sexe des animateurs et animatrices de ces espaces joue un rôle : n'y a-t-il que des femmes (ou une majorité) dans l'espace livres ? que des hommes (ou une majorité) dans l'espace informatique ? Comment réagit-on quand un élève transgresse les stéréotypes ? Il convient donc d'examiner le fonctionnement des équipes qui servent de modèles aux plus jeunes. L'égalité réelle se construit au jour le jour, en portant un autre regard sur ses pratiques et manières d'agir au quotidien, y compris dans les actes les plus anodins : qui envoie-t-on ranger ? effacer le tableau ? accompagner un·e autre élève à l'infirmerie ?

Autre lieu majeur de construction du genre, la cour de récréation est particulièrement propice à l'analyse des interactions entre élèves. Comment les élèves se partagent-elles-ils l'espace et les jeux ? À quels jeux jouent-elles-ils ? Y a-t-il des ségrégations en fonction du sexe, de l'âge ? En ne fonctionnant pas en mixité, en ne pratiquant pas les mêmes jeux, en n'ayant pas un égal accès à l'espace, les filles et les garçons ne développent pas les mêmes compétences et font l'apprentissage de la « place » réservée à chacune et chacun selon son sexe, donc de la hiérarchie des sexes. Leurs goûts risquent donc d'être largement façonnés, non pas par les choix opérés à partir d'une exploration des possibles, mais par les injonctions liées au sexe, des adultes ou de leurs pair·e·s. Cela peut générer un sentiment d'injustice. Les élèves peuvent être associés au travail d'observation et de réflexion des adultes sur la cour de récréation et la manière de rétablir plus de justice et de mixité dans le partage de l'espace et des activités. Par ailleurs, des observations fines montrent que les jeux provoquent des interactions de genre hétérogènes¹⁶.

Du fait de ces interactions fortement déséquilibrées, la question se pose de l'organisation de moments en non-mixité¹⁷ pour permettre un rééquilibrage. Cette organisation n'est pas sans difficulté car elle peut conduire, à l'inverse du but visé, à la stigmatisation et au renforcement des stéréotypes, du point de vue des élèves comme des enseignant·e·s. La non-mixité doit donc être soigneusement pesée pour bien clarifier les objectifs assignés à une telle modalité de fonctionnement et les expliciter. En tout état de cause, il est préférable que la non-mixité concerne des plages de temps soigneusement définies et limitées.

● ● ● ¹⁶ Voir l'extrait du documentaire *Espace de* Eleonor Gibert (2014) sur le site genrimages.org

¹⁷ On lira sur les débats de la mixité et la non-mixité les articles suivants : MARRY Catherine, 2004, Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches, *Travail,*

genre et sociétés, 11, 189-194. BRÉAU Antoine, LENTILLON-KAESTNER Vanessa, HAUW Denis, 2016, Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et « doing gender », *Revue française de pédagogie*, 109-138.

La cour de récréation au Japon

« La corde à sauter apparaît comme un jeu plutôt féminin en raison du nombre plus élevé de filles qui continuent de la pratiquer dans les grandes classes. Cependant, les enfants mettent tour à tour en scène des façons viriles ou féminines de pratiquer la corde à sauter, car ce jeu nécessite tantôt force, endurance et dirigisme, tantôt maîtrise des règles, coopération et prévenance, souvent assimilés respectivement aux pôles masculins et féminins. Selon les compétences qu'il met en valeur lors du jeu, un enfant peut alors réaffirmer son identité de genre ou assigner un genre à un de ses camarades : la corde à sauter génère donc diverses interactions de genre. » (Page 36)

« [...] la configuration de la cour de récréation japonaise, et notamment ses équipements (pneus, balançoire, barre fixe, cabane-barre, panier de basket, frisbee, cage à lapin) font que les enfants japonais se divisent plus facilement en groupes qui évoluent le temps d'une récréation autour d'un équipement en particulier. Ces éléments de comparaison sont importants : ils montrent à la fois que les asymétries de genre s'expriment visuellement et spatialement dans les cours de récréation japonaises, mais se déploient selon des modalités très différentes de pays d'Europe de l'Ouest ou des États-Unis. En ce sens, les garçons n'occupent pas automatiquement l'espace central et les filles ne sont pas forcément reléguées aux périphéries de la cour : la domination masculine de la cour de récréation est bien un construit social, qui demeure moins marqué dans les écoles japonaises. » (Page 52)

HENNINGER Aline, 2017, L'école élémentaire japonaise : des interactions de genre variées, *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 276 | Juillet-Décembre.

Forum des éducatrices africaines (FAWE) et les clubs de filles

« FAWE a mis en place des clubs de filles Tuseme (Parlons sans gêne) en Afrique de l'Est et de l'Ouest visant à aider les filles à identifier, analyser et résoudre les problèmes sociaux entravant leur éducation. Animés par des enseignants formés au préalable, les clubs permettent aux filles de renforcer leur capacité d'expression, de communication et de prise de décision. Plusieurs évaluations ont relevé les bénéfices directs aux filles participant au projet en termes d'estime de soi et d'empowerment, d'autres le manque de durabilité de ce type de clubs après le retrait de l'appui. » (Page 15)

AFD, Agence française de développement, 2015, *Boîte à outils genre : éducation, formation professionnelle et emploi*, Paris, AFD.

L'école par la richesse des interactions générées peut conduire à l'émancipation... à condition de suspendre le genre, c'est-à-dire en considérant chaque apprenant·e, non pas en fonction de son sexe (ou de toute autre caractéristique) mais en lui ouvrant le champ des possibles, pour permettre l'exploration et l'expression de ses potentialités et de ses goûts. Des études ont montré que s'affranchir des stéréotypes de sexe s'accompagne d'une meilleure réussite scolaire, pour les filles comme pour les garçons.

Les détours pédagogiques

Étant donné les connotations des disciplines, étant donné les éventuelles « incompétences » intériorisées par les élèves, les enseignant·e·s, dans ce domaine comme dans d'autres, peuvent réfléchir aux approches et détours pédagogiques à mettre en place pour sauter les obstacles, dépasser les préjugés, pour faire réussir toutes et tous, ou même tout simplement pour faire adhérer les élèves à une activité, sans provoquer réactions négatives et mises en échec.

Les recherches en psychologie sociale sur la menace du stéréotype (voir encadré) ont conduit des enseignant·e·s à mettre en place des stratégies, en mathématiques ou en EPS, pour « habiller la tâche » tout en travaillant la même compétence. Par exemple, l'habillage de la tâche consiste à présenter un exercice de géométrie en activité de dessin, moins menaçante pour les filles ou de rebaptiser un enchaînement corporel en « parcours du combattant », plus acceptable pour les garçons, afin de susciter l'implication des uns comme des unes. À condition cependant que ce soit l'occasion de questionner les stéréotypes et de les désamorcer. Sinon ce détour pédagogique risque d'une part d'être un leurre, vite identifié par les élèves (par exemple si on se contente de changer les dénominations), d'autre part de renforcer les stéréotypes de sexe : des filles continueront de penser que les mathématiques ne sont pas de leur ressort, ou des garçons que l'expression corporelle est une activité pour les filles.

Plusieurs pistes¹⁷ sont proposées pour inclure l'ensemble des élèves dans tous les apprentissages quelle que soit la discipline. Tout d'abord, il convient de garder à l'esprit que les groupes de sexe ne sont pas des groupes homogènes : tous et toutes ne sont pas empreints de stéréotypes, les socialisations sont diverses. Ensuite, il est possible de diversifier les approches pédagogiques pour travailler les compétences. Enfin, il est important de présenter aux élèves les objectifs des tâches, c'est-à-dire de les associer à leurs apprentissages en les rendant compréhensibles.

La menace du stéréotype

« L'effet de menace du stéréotype se produit dans des situations où les individus peuvent craindre de confirmer, à leurs propres yeux ou aux yeux d'autrui, un stéréotype négatif à propos des compétences de leur groupe d'appartenance. [...] En plus de l'anxiété normale ressentie face à un test difficile, la crainte de confirmer les attentes négatives véhiculées par le stéréotype induirait une pression supplémentaire susceptible d'interférer avec le fonctionnement cognitif et de conduire à une contre-performance. » (Page 352)

GAUTHIER Kim, et al., 2020, Effet de menace du stéréotype : historique, mécanismes, et conséquences sur les performances cognitives des personnes âgées, *Revue de neuropsychologie*, vol. 12, no. 4, pages 351-357.

Des temps spécifiques peuvent également être consacrés à travailler avec les élèves sur la question des inégalités, en fonction du niveau scolaire, en utilisant des outils variés et en mettant à contribution différentes disciplines scolaires (voir encadrés).

● ● ● ¹⁷ Voir par exemple ANKA IDRISSE Naïma, GALLOT Fanny, PASQUIER Gaël, 2018, *Enseigner l'égalité filles-garçons*, Paris, Dunod, coll. « La Boîte à Outils du professeur ».

Le rempart des idées reçues, animation conçue par Cendrine Marro, enseignante-chercheuse en psychologie, Université de Paris-Ouest Nanterre

L'objectif est d'impliquer les jeunes dans un débat sur les différences de sexe et de les amener à repérer ce qui dans ces différences est porteur d'inégalités. Lors d'une première séance, les filles et les garçons expriment, sous forme de briques d'idées, les idées reçues sur l'autre sexe qui, lors d'une deuxième séance, seront objet d'un débat.

Académie de Poitiers - Mission égalité filles-garçons, 2019, *Agir contre les violences sexistes à l'école : dossier de formation à destination des référentes et référents égalité filles garçons*, en ligne.
MARRO Cendrine, 2011, Repérer les inégalités que masquent les différences, *Les Cahiers pédagogiques*, n°487, février 2011, pages 51-52. N° 487 - Filles et garçons à l'école (unige.ch)

Buzzons contre le sexisme, concours international de vidéo pour la jeunesse

Au cours des 10 années d'éditions de Buzzons contre le sexisme plus de 1000 vidéos ont été reçues, 12 000 jeunes mobilisé-e-s, en France, mais aussi dans d'autres pays : Allemagne, Bulgarie, Cambodge, Congo, Danemark, Espagne, Géorgie, Grande-Bretagne, Ile Maurice, Italie, Japon, Portugal, Salvador, Suisse, Turquie, république de Vanuatu...

La 11^{ème} édition propose la thématique de l'Art : « en quoi l'art peut être source de prise de conscience, et de changement sociétal ? Les femmes sont très actives dans tous les domaines artistiques (même si souvent méconnues), par quels biais ces artistes racontent leurs rêves et leurs colères ? et surtout comment vous pouvez porter votre propre message contre le sexisme en liant créativité et engagement ? Art vidéo et films expérimentaux pourront vous inspirer. »

Vidéos primées et Mode d'emploi du concours, voir le site : <https://matilda.education/mod/page/view.php?id=641>

Les manuels scolaires et les matériels d'apprentissage¹⁸

Pour nombre d'élèves et leurs familles dans le monde, le manuel scolaire est une source primordiale d'initiation à l'écrit et d'accès au savoir. Pour le personnel enseignant, le manuel s'avère une ressource pédagogique fondamentale, parfois unique. En effet, il comporte les principes généraux du programme, il met en ordre la progression pédagogique, il est la base de l'évaluation. De fait, il peut participer à l'autoformation et pallier l'insuffisance de qualification. Dans ce cadre, « le livre du maître » est un apport précieux qui renforce l'impact du livre pour l'élève. Enfin le manuel reste le moins coûteux des médias, facilement transportable et utilisable. D'où le rôle majeur que conserve le manuel scolaire dans un monde inégalement multimédiatique.

Sa fonction envers les élèves est multiple. Synthétisant l'état des connaissances d'une discipline pour assurer les bases d'un même apprentissage à un âge donné, le manuel scolaire participe à l'instruction. Mais il participe aussi à la socialisation par la transmission de modèles de comportements sociaux, de normes et de valeurs. Ainsi le manuel scolaire contribue à la construction des identités sexuées et des rapports sociaux de sexe dans une société par le biais des représentations sexuées et des relations entre les sexes qu'il donne à voir.

Toutes ces raisons expliquent l'intérêt soutenu porté au manuel scolaire pour promouvoir l'égalité entre les sexes, étant entendu que tout matériel éducatif contient ces potentialités (Voir partie 3, 5. Analyser les manuels scolaires, Togo, pages 169). Et ce, bien que les études, très nombreuses depuis les années 1970, mettent en exergue des représentations déséquilibrées entre les sexes persistantes, malgré les campagnes menées : des personnages de sexe féminin minoritaires, cantonnés à des rôles sociaux restreints et moins valorisés, avec moins de relations sociales ; des personnages de sexe masculin hégémoniques en nombre, plus nantis en traits de caractère, activités, fonctions sociales, plus actifs, plus humains en quelque sorte, les imposant à tort comme un neutre universel.

● ● ● ¹⁸ Initiative Féministe Euromed (IFE), 2020, *Guide destiné aux Enseignantes et Enseignants des Écoles et Collèges dans le cadre du programme.*

Des représentations sexuées déséquilibrées l'exemple de la Corée du Sud

Bien que depuis la fin des années 1990, la Corée du Sud révise régulièrement ses manuels du point de vue de l'égalité des sexes, le contenu des manuels reste fortement genré même si son influence sur les élèves reste difficilement appréhendable.

« D'après l'analyse des professions représentées dans les manuels de l'école primaire, les hommes jouent un rôle important dans le domaine historique, économique, politique, culturel, et sportif, et les hommes sont plus souvent représentés que les femmes. Pour ce qui concerne le métier d'enseignant, ce sont le plus souvent des maîtres qui enseignent les matières scientifiques et des maîtresses qui enseignent la cuisine et la musique. Malgré les divers statuts et les rôles des femmes, le contenu et les images des manuels contribuent au renforcement du stéréotype *homme supérieur, extérieur, actif* et femme *inférieure, intérieure, soumise...* »

CHEON Estelle et HENNINGER Aline, 2017, Des réformes pour l'égalité des genres à l'école : le cas des manuels d'école primaire en Corée du Sud, *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 276 | Juillet-Décembre.

Même si les manuels scolaires au premier chef s'inscrivent dans une chaîne de production et d'utilisation (« la chaîne du manuel ») complexe et propre à chaque pays, les liaisons restent multiples et dynamiques entre les pôles et leurs acteurs et actrices, et de fait, les processus d'influence nombreux et interactifs. Cette intrication des différentes parties prenantes est un levier pour faire du manuel un outil de diffusion de l'égalité entre les sexes, dans la société en général, et pas seulement à l'école. De ce fait, des utilisations sociales peuvent être envisagées, au-delà de l'utilisation pédagogique classique¹⁹. De même, les initiatives pour améliorer les manuels scolaires peuvent être prises à plusieurs niveaux et les responsabilités partagées : notamment par les États, les maisons d'édition, les enseignant·e·s.

● ● ● ¹⁹ De nombreux exemples sont donnés dans BRUGEILLES Carole et CROMER Sylvie; 2008, *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ?* Paris, Unesco (français, anglais, arabe), 2008, 2009, 2015, en ligne sur UNESDOC.

Des acteurs et actrices influent·e·s et/ou influencé·e·s

« Les acteurs et actrices peuvent :

- avoir une influence sur les manuels ou sur d'autres acteurs et actrices. Exemples : un éditeur, par son travail d'édition, influe directement sur le contenu et indirectement par d'éventuelles formations à l'utilisation du manuel sur les enseignant·es ; les instances politiques éducatives influent quant à elles à la fois sur les manuels et sur les maisons d'édition grâce aux programmes et aux éventuels agréments ;
- être influencé·es par les manuels ou par d'autres acteurs et actrices. Exemples : les élèves sont influencés par les manuels et par les enseignant·es ; les maisons d'édition peuvent être influencées par les recherches universitaires ;
- à la fois avoir une influence et être influencé·es, puisque la chaîne du manuel est un processus dynamique et que les interactions sont réciproques. Exemple : les parents sont influencés par les manuels, mais ils peuvent aussi demander des modifications de contenus. » (page 71)

BRUGELLES Carole et CROMER Sylvie, 2008,
Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ?
Paris, UNESCO, en ligne sur UNESDOC.

Un manuel est toujours une réponse à une politique éducative, voire à une politique du livre et de la lecture. Ces politiques, adaptées à des réalités et à des besoins nationaux, sont inscrites notamment dans des programmes. Le manuel peut éventuellement faire l'objet d'un appel d'offres par le Ministère de l'Éducation Nationale. Il peut aussi être contrôlé, agréé, validé et évalué, ou encore labellisé, subventionné. L'Unesco recommande de saisir les opportunités de changement, concernant, entre autres, les méthodes pédagogiques et les curricula, ou la reconstruction d'un système éducatif, pour mettre en circulation de nouveaux manuels abordant la question de l'égalité, du contenu du manuel, des interactions, etc. (UNESCO, 2005, *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*).

Initiatives en matière de manuels scolaires, l'exemple du Québec

« Au Québec, les manuels sont soumis au Bureau d'Approbation du Matériel Didactique (BAMD), créé en 1980, qui pose des critères stricts relatifs aux stéréotypes de sexe via une analyse qualitative et quantitative qui recense les personnages sexués pour les illustrations comme pour les textes et s'assure que les caractéristiques personnelles des personnages ne sont pas stéréotypées. C'est après son approbation par le BAMD que le manuel est transmis au ou à la ministre, qui peut également formuler des réserves sur son contenu. Le BAMD publie également des Guides à destination des éditeur·rice·s, des auteur·rice·s et des enseignant·e·s. L'une de ses productions, à destination des auteur·rice·s de matériel didactique, s'intitule « rédiger des guides d'enseignement non sexistes » (page 17)

BOUSQUET Danielle, VOUILLOT Françoise, COLLET Margaux,
FOURTIC Yseline, 2017, *Formation à l'égalité filles-garçons :
faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage
et de l'expérience de l'égalité*, Paris, Haut Conseil à l'égalité (HCE)
entre les femmes et les hommes sur la formation à l'égalité filles-garçons.

Des enseignant·e·s peuvent être aussi des auteurs·trices de manuels, des formateurs·trices, des évaluateurs·trices, etc., et donc contribuer directement à l'amélioration des manuels. Dans certains contextes, ils et elles ont la possibilité de sélectionner les manuels. D'une manière générale il s'agit de prêter attention aux représentations qui circulent dans le matériel éducatif : manuels scolaires, littérature ou presse jeunesse, productions culturelles. L'objectif est de veiller à ce que les élèves aient accès à des représentations diversifiées ouvrant le champ des possibles. A fortiori si les manuels et outils d'apprentissage sont rares, travailler avec les élèves sur leurs outils d'apprentissage est une piste fructueuse, dès le plus jeune âge. En effet, cela permet la prise de conscience des représentations stéréotypées, encourage l'esprit critique, et incite à en inventer de nouvelles, plus diversifiées. Par exemple, avec les plus jeunes, après avoir observé les images dans les livres, on peut demander aux élèves de dessiner des portraits de femmes ou d'hommes de la famille et faire constater la diversité produite dans les attributs, les physiques, les activités... qui ne sont pas toujours dans les ouvrages. À l'école primaire, on peut faire décompter les personnages et leurs activités et les comparer selon leur sexe. Au collège, l'analyse peut se porter sur les manuels d'histoire avec une réflexion sur les personnages « oubliés ».

Dans de nombreux pays, la littérature de jeunesse est un support d'apprentissage à part entière et majeur, malgré le développement d'autres médias, car elle est considérée comme facteur, gage et instrument de réussite scolaire, garante de l'accès à la langue et à la culture dominantes. Non seulement les livres familiarisent l'enfant avec l'écrit, mais ils accompagnent la découverte du corps et des émotions, des relations familiales et sociales, du monde. D'ailleurs l'enfance est une phase de la vie importante pour les apprentissages de la lecture, et la période de la vie où on lit le plus (par exemple en France). Faut-il donc renoncer aux patrimoines culturels, collectés au cours des siècles alors que la valeur « égalité » n'avait pas encore cours ? Évidemment non, mais il s'agit de faire en sorte de proposer, tout en continuant à choisir livres et magazines en fonction de leur qualité littéraire et artistique, une diversité d'écrits contenant de multiples modèles humains, afin que chacun et chacune se construise en fonction de ses désirs, et dans un rapport d'égalité avec les autres. Un ouvrage en soi peut ne pas être sexiste, mais l'ensemble constitué - malle lecture, liste de lecture, coin-bibliothèque - peut être finalement sexiste s'il n'offre pas une diversité de modèles humains, enfants et adultes, ni une multiplicité de types de relations entre les personnages. Ce travail d'exploration peut conduire à rééquilibrer la collection.

Le privilège devrait être accordé aux livres qui témoignent de la volonté de montrer des situations novatrices ou inattendues pour les garçons comme pour les filles, pour les femmes comme pour les hommes. (Voir partie 3, 4. Le projet G-Book, Partenariat de six pays européens, page 164)



RÉFLEXIONS CONCLUSIVES



Si par nécessité l'école entretient aux plus jeunes âges des élèves des liens avec les familles, ceux-ci ont tendance à se distendre au cours du cursus scolaire. Or le maintien des élèves en classe dans certaines régions et la réussite des élèves partout sont améliorées par les contacts avec les familles, particulièrement importants lors des choix d'orientation, pour expliciter les opportunités scolaires et/ou professionnelles, pour inciter à la poursuivre d'études.

De plus il est important que l'École explicite ses missions, objectifs et attentes, par exemple lors de réunions de rentrée, dans le règlement intérieur, dans la charte de l'école : l'enseignement des valeurs, de la promotion de l'égalité entre les sexes et de la citoyenneté, de la lutte contre les discriminations. Et ce, alors même que les valeurs et pratiques familiales peuvent différer. Par ailleurs, l'École doit prendre en compte la diversité des modèles familiaux. Un espace de dialogue doit donc se construire pour éviter tout malentendu, toute crispation, toute discrimination, consciente ou inconsciente. Ainsi les familles peuvent être associées à l'élaboration, tout au long du cursus, de sensibilisations aux thématiques de l'égalité des sexes, que ce soit à partir du projet d'établissement, du matériel pédagogique ou de problèmes sociétaux (mariages précoces, violences sexuelles, etc.).

Dans cette perspective, pour renforcer et multiplier les actions en faveur de l'égalité des sexes, il est fructueux pour l'École de développer des partenariats avec les différentes organisations de la société civile et créer ainsi une dynamique locale, un maillage territorial d'acteurs et d'actrices, un réseau de ressources. (Voir partie 3, 2. Mettre en place un réseau inter-institutionnel, France, page 152)

POUR ALLER PLUS LOIN

**BRUGEILLES Carole,
CROMER Sylvie, 2008**

Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires? Paris, UNESCO (version en anglais, 2009, version augmentée en arabe 2015), en ligne sur UNESDOC

CAHIERS D'OUTRE-MER, 2017

Éduquer en Asie ; Mixité, égalité des sexes et enjeux spatiaux n° 276, en ligne.

CENTRE HUBERTINE AUCLERT

Malles virtuelles pour l'égalité femmes-hommes sur de nombreuses thématiques.

Boîtes à outils conçues pour outiller les professionnel·le·s sur l'égalité femmes-hommes, dans leurs champs de compétences respectifs. Dynamiques et interactives, elles proposent contacts et ressources intégrées aux éléments et aux textes, afin de réaliser des ateliers et des interventions à destination de différents publics.

En particulier : Malle sur les règles : Malle règles/précarité menstruelle (genial.ly) et Malle sur l'éducation, 1^{er} et 2nd degrés : Malle bibliographique 1^{er} degré (genial.ly) et Malle bibliographique 2nd degré (genial.ly).

Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO), organisation internationale de la Francophonie (OIF), 2018

Égalité entre les femmes et les hommes : la lutte contre les stéréotypes de genre : guide pédagogique, Paris, OIF, en ligne.

CHAVRIER Didier, 2017

Implications épistémologiques de l'évaluation formative dans la (re)production du genre, *Revue GEF* (1), 30-39, <https://revuegef.org>

HEINZEN Samuel dir., 2019

Questions et enjeux éthiques du genre en éducation. Éthique en éducation et en formation, *Les dossiers du GREE*, automne, en ligne.

INITIATIVE FÉMINISTE EUROMED IFE-EFI, 2020

Guide destiné aux enseignantes et enseignants des écoles et collèges, en ligne sur www.efi-ife.org

MATILDA (site internet)

Vivre l'égalité, vidéos pédagogiques, matilda.education

Revue GEF (Genre Éducation Formation)

n°7 à paraître sur l'évaluation, <https://revuegef.org>

UNESCO, 2017

Déchiffrer le code : l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM), Paris, Unesco, en ligne sur UNESDOC

UNESCO, 2019

Gender in Education Network in Asia-Pacific (GENIA) toolkit : promoting gender equality in education UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (5^{ème} ed.), en ligne sur UNESDOC



CHAPITRE 3



Lutter contre les violences sexistes et sexuelles

Les violences à l'école - protéiformes et massives, quelle que soit la région du monde - touchent les élèves mais aussi les personnels en priorité de sexe féminin dans l'institution scolaire. Elles peuvent être exercées entre élèves/étudiant·e·s, entre personnels éducatifs, par le personnel éducatif sur les élèves/étudiant·e·s. Toutes ces dimensions doivent être prises en compte, sans tabou. Elles couvrent un large champ de comportements : châtiments corporels, harcèlement scolaire, bizutage, violences sexistes, violences sexuelles et prennent de multiples formes : verbales, psychologiques, physiques, sexuelles.

Utiliser le concept de « continuum » (voir encadré) permet de tenir ensemble les violences sans les hiérarchiser et de pouvoir adopter une approche holistique, en mobilisant l'ensemble de la communauté éducative. Car les obstacles à la prévention et à la prise en compte des situations « sont à la fois culturels et institutionnels. Le silence, l'environnement juridique, l'exécution défectueuse des textes juridiques, l'insuffisance des systèmes d'intervention et les modes de recrutement et de formation des enseignants sont des raisons importantes de la persistance des violences. » (Ministère des Affaires étrangères et européennes, AFD, 2012, *Les violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone. Comprendre leurs impacts sur la scolarisation des filles pour mieux les combattre*, page 20).

Le continuum des violences sexuelles

« [...] toutes les formes de violence sexuelle sont graves et ont des effets : la polarisation (« plus ou moins ») du continuum se rapporte uniquement à leur fréquence. On montrera que certaines formes de violence sexuelle rencontrées par la plupart des femmes au cours de leur vie, sont aussi celles qu'elles risquent de subir le plus fréquemment. Les plus communes sont aussi les plus susceptibles d'être définies par les hommes comme des comportements acceptables, par exemple le fait de considérer le harcèlement sexuel comme « un petit jeu » ou « juste une blague », et elles ont moins de chances d'être définies légalement comme des délits. »

KELLY Liz, 2019 [1989], *Le continuum de la violence sexuelle, Cahiers du genre*, Paris, 17-36, en ligne.

Les violences sont exercées par les agresseurs en imposant le silence ou leur réinterprétation (« C'est pour rire ») et leur minimisation (« Ce n'est pas si grave »). Le hashtag MeToo et ses avatars quasi mondialisés à partir de 2017 ont contribué à rompre le silence largement répandu dans les institutions scolaires et les écoles, et ailleurs, grâce au rôle amplificateur des réseaux sociaux. Les victimes sont contraintes au silence pour de multiples raisons : la honte intériorisée, que véhiculent des normes sociales, la peur de ne pas être crues, la crainte des représailles, la défiance (le plus souvent justifiée) à l'égard de procédures de signalement et de répression défectueuses, devant l'impunité largement affichée des agresseurs et la banalisation sociale de la violence. De plus certaines formes de violence peuvent être perçues comme des événements intrinsèques, traditionnels à la vie scolaire, tels les châtiments scolaires ou même le « bizutage » justifié par des « traditions » qui excusent, voire justifient la violence. De fait les élèves peuvent avoir des difficultés à identifier la violence et à demander de l'aide. Le personnel éducatif n'a pas forcément conscience que des interactions courantes, ordinaires, qui peuvent apparaître comme des « jeux » ou « moqueries », tels des attouchements ou baisers forcés, des remarques, des insultes, constituent en fait des violences banalisées relevant de l'agression sexuelle, du sexisme ou du bizutage. Ces agissements instaurent des rapports de domination, entre les garçons et les filles, entre garçons également. Sous couvert de stéréotypes - des garçons virils, turbulents, immatures - des agissements aux répercussions parfois graves sont cautionnés.

La reconnaissance des violences de genre en milieu scolaire et la pénalisation de ces dernières passent par l'adoption de lois spécifiques, qui peuvent faire partie de lois plus larges sur les violences faites aux femmes et/ou sur les violences en milieu scolaire, ou faire l'objet d'un texte de loi particulier. Par exemple, la France pénalise depuis 1998 le bizutage, les faits humiliants et dégradants qui sous prétexte « d'intégration » sont commis par les « anciens » sur les nouveaux élèves ou étudiant·e·s. On trouvera, dans le rapport de l'ONU 2017, page 42 et suivantes, des exemples de cadres politiques et réglementaires sur la violence de genre en milieu scolaire (VGMS) à l'échelle mondiale.

Le bizutage pénalisé en France

« Hors les cas de violences, de menaces ou d'atteintes sexuelles, le fait pour une personne d'amener autrui, contre son gré ou non, à subir ou à commettre des actes humiliants ou dégradants ou à consommer de l'alcool de manière excessive, lors de manifestations ou de réunions liées aux milieux scolaire, sportif et socio-éducatif est puni de six mois d'emprisonnement et de 7 500 euros d'amende. (Article 225-16-1) [...] L'infraction est punie d'un an d'emprisonnement et de 15 000 euros d'amende lorsqu'elle est commise sur une personne dont la particulière vulnérabilité, due à son âge, à une maladie, à une infirmité, à une déficience physique ou psychique ou à un état de grossesse, est apparente ou connue de son auteur ». (Code pénal, article 225-16-2)

Devant l'ampleur du phénomène, la lutte contre les violences en milieu scolaire doit être globale et se dérouler selon plusieurs axes : la sensibilisation et la formation en documentant la violence de toute la communauté éducative ; la mise en place d'espaces d'écoute et d'orientation des victimes ; l'adoption de procédures de traitement des situations. Cette lutte contre les violences s'inscrit dans une politique globale d'établissement garantissant l'égalité des sexes, dans le cadre des apprentissages comme dans l'environnement de travail, avec un programme d'actions et d'activités échelonnées et diversifiées pour tenir compte du contexte et s'adapter à tous les publics, ainsi qu'aux particularités de l'établissement. Elle est guidée par une politique éducative nationale qui définit un cadre, fixe des objectifs, prévoit des ressources, afin de garantir une véritable protection de l'enfance.

Système de protection de l'enfance

« Il est généralement admis qu'un système de protection de l'enfance comporte les composants suivants : ressources humaines, finances, lois et politiques, gouvernance, suivi et collecte de données, ainsi que services de protection et de réponse, et gestion des soins. Il comprend également différents acteurs : enfants, familles, communautés,

acteurs travaillant au niveau sous-national ou national, et ceux travaillant à l'échelle internationale. Plus important encore : les relations et les interactions entre ces composants et ces acteurs au sein du système et au-delà. Ce sont les résultats de ces interactions qui constituent le système »

UNICEF/UNHCR/Save the Children/World Vision, 2013, p. 3. Cité par l'ONU, 2017, page 44.

Sensibiliser et former l'ensemble de la communauté éducative

Un premier axe est la prévention, qui passe par la sensibilisation des personnels de l'établissement et la formation plus approfondie des personnels en responsabilité, mais aussi par la sensibilisation des élèves et étudiant·e·s tout au long de leur cursus scolaire. Inscrite dans le projet d'établissement et dans le plan de formation, la prévention est à présenter, voire à proposer si les instances de dialogue et coopération existent, aux familles pour les sensibiliser aux enjeux de la lutte contre les violences scolaires et sexuelles.

La prévention qui doit être portée par et pour l'ensemble de la communauté éducative a pour objectif de bâtir et de développer une culture commune de lutte contre les violences scolaires et sexuelles. Dans le cadre d'un plan global de sensibilisation et de prévention, les activités afférentes s'échelonnent tout au long de l'année, même si la prévention peut se renforcer à certains moments spécifiques : au moment de la rentrée, au moment des activités sociales d'intégration dans l'enseignement supérieur, au moment des départs en stages, etc.

Trois préalables importants sont à souligner :

1. les actions et activités de prévention sont à mener par des personnes formé·e·s à la question des violences, si nécessaire il est fait appel à des expert·e·s externes à l'établissement ;
2. elles s'appuient sur des recherches scientifiques, qualitatives ou quantitatives, aux fondements théoriques solides, soit nationales soit d'autres pays ainsi que sur des données plus locales, notamment de l'établissement même, si elles existent ;

3. elles sont adaptées à chacun des publics et elles s’ancrent dans le contexte de l’établissement, en prenant en compte les valeurs et le cadre interne de l’établissement, ainsi que les situations à risque (par exemple trajets domicile/école – campus isolé – déséquilibre sexué entre enseignant·e·s, dans les filières entre élèves – activités sociales à risque avec alcool, stages en entreprises – internat, etc.). La cartographie des risques est nécessaire pour une prévention efficace.

Les interventions visent à remettre en cause les représentations et les stéréotypes sur les violences, les victimes, les agresseurs. Chacun·e doit être en capacité de :

- connaître l’ampleur des violences et leurs formes, dans le cadre scolaire et universitaire
- comprendre les mécanismes des violences et leurs impacts individuels (santé/absentéisme/réorientation/arrêt des études...) et collectifs (sentiments de défiance, d’impuissance, de peur face à l’institution ; impacts sur la réputation de l’établissement...)
- savoir identifier et repérer les violences
- savoir réagir en tant que témoin actif ou en tant que confident·e
- s’approprier le cadre légal, national et interne à l’établissement, en matière de violence
- connaître les recours et les ressources, internes et externes à l’établissement.

Les interventions plus approfondies visent à former les personnes chargées de l’écoute et de l’orientation des personnes victimes ; à élaborer des plans de prévention ; à parfaire les dispositifs de signalement et les procédures de traitement.

Concernant les élèves et les étudiant·e·s, la question du consentement est à aborder. On peut par exemple envisager d’intégrer la sensibilisation au cursus scolaire, dans les cours d’éducation civique ou de philosophie, de sciences humaines, d’éducation à la sexualité...

Il est important de démultiplier et d’adapter aux publics visés :

- les approches pédagogiques : vidéos, études de cas, mises en situation, jeux de rôles, théâtre forum, débats, événements scientifiques, pratiques artistiques...
- les outils : sites web, affiches, médias sociaux, radio, livrets, flyers, etc.

Les actions de prévention sont à renouveler régulièrement et à évaluer.

Dans le cadre de la prévention, des codes de conduite²⁰ peuvent être élaborés pour rappeler les valeurs de l’établissement, notifier la tolérance zéro en matière de violence, signaler les mécanismes de signalement et les conséquences du non-respect des règles.

**La cartographie participative,
un exemple de prévention en République Démocratique du Congo**

Projet financé par l’USAID, en RDC, pour le projet *Empowering Adolescent Girls to Lead through Education* (EAGLE (FHI 360, 2014).

« En voici les différentes étapes :

- Réunis en groupes unisexes, garçons et filles ont été invités à dessiner une carte représentant les principaux aménagements de leur école (salles de classe, cour de récréation, toilettes, etc), ainsi que les routes et chemins d’accès à leur établissement.
- Une fois la carte dessinée, les élèves ont été invités à placer des points verts aux endroits où ils se sentaient en sécurité et des points rouges aux endroits où ça n’était pas le cas.
- Les enfants ont ensuite expliqué pourquoi ils avaient désigné un endroit comme sûr ou pas. » (Page 54)

UNESCO, ONU Femmes, 2017, *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales*, Paris, New York.

Écouter et orienter les victimes et les témoins

Les dispositifs de signalement, d’écoute et d’orientation au sein du système scolaire permettent de recueillir de manière confidentielle la parole des élèves ou des étudiant·e·s victimes ou témoins de violence, ainsi que du personnel. Ils doivent pouvoir être connus par la communauté éducative, faire l’objet des bilans et être régulièrement évalués afin d’être réajustés.

Si tout un chacun·e doit être en mesure de recevoir une confiance en empathie et de donner les premiers conseils de ressources, des personnes doivent

• • • ²⁰ Voir des exemples in UNESCO-ONU Femmes 2017, page 57 et suivantes.

être dédiées au recueil de témoignages et formées, à la fois sur les techniques d'écoute active dans la relation d'aide et sur les recours et procédures.

La relation d'aide est un processus par lequel on amène une personne à mieux comprendre et analyser sa situation ; on l'aide à exprimer ses besoins, ses souhaits ; on met en valeur ses ressources ; on construit avec elle des pistes de résolution du problème. C'est une relation de soutien et d'orientation ; ce n'est pas faire à sa place, se substituer, prendre à sa charge.

Les personnes victimes se confient si elles sont assurées d'être écoutées sans jugement, de manière impartiale, confidentiellement et de recevoir du soutien. Les accueillant·e·s doivent être perçu·e·s comme des personnes de confiance et sécurisantes, via des attitudes positives (respect, intérêt, attention), en étant disponibles et en communiquant sans ambiguïté. Le lieu est important : loin des oreilles indiscrètes, accessible et accueillant.

Les personnes victimes doivent être informées des possibilités qui s'offrent à elles suite à leur dévoilement. Elles doivent avoir accès à différents services, selon les besoins exprimés : suivis médical, psycho-social, associatif, etc. Il faut toujours veiller en priorité à la mise en sécurité de la personne victime, qui devra être régulièrement tenue informée des suites données à son signalement. Cette information régulière et personnalisée est une marque de respect et permet d'entretenir la confiance envers l'institution.

Conseils pour une écoute d'une personne victime de violences	
À faire	À ne pas faire
<ul style="list-style-type: none"> · Écouter... sans juger · Rappeler la loi en matière de violences · Se tenir disponible pour l'accompagner dans les démarches · L'orienter vers des personnes ou organisations ressources · L'inviter à écrire un récit détaillé et daté, à garder les éléments en sa possession (mails, photos, textos, etc.) · Proposer de témoigner en sa faveur · Porter attention à sa sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> · Décider pour l'autre : « il faut absolument porter plainte ! » · Culpabiliser : « Tu as vu comment tu t'habilles..! » · Poser des questions en « pourquoi » · Émettre des doutes sur le récit · Signaler les faits sans l'accord de la personne (sauf cas particulier) · Organiser une confrontation ou proposer une médiation avec l'agresseur

Traiter les situations

Nombre de victimes ou de témoins gardent encore le silence, pensant que rien ne sera fait ou craignant des répercussions négatives. Outre un dispositif d'écoute, des procédures de traitement des situations de violences, conformément aux valeurs portées par l'institution scolaire, doivent être mises en place, découlant des codes de conduite, des règlements intérieurs, du cadre juridique. Des directives explicitent ces procédures : actes réprimés, sanctions, modalités de fonctionnement des procédures. C'est pourquoi une politique ministérielle est nécessaire pour fixer un cadre et les obligations des établissements, et les doter de ressources.

Voici quelques-unes des questions à se poser lors de la mise en place d'un dispositif de signalement :

- Les élèves sont-ils informé·e·s du processus de signalement et des suites qui seront données ?
- En cas de mécanisme de signalement anonyme, comment soutenir les personnes qui en ont besoin ?
- Quel est le mécanisme de suivi des situations ?
- Comment donner confiance dans le dispositif ?
- Comment assurer la confidentialité ?
- Quelles évaluations du dispositif sont prévues ?

On trouvera des exemples de dispositifs de traitements de situations dans : UNESCO-UNGEI, 2019, page 32 et suivantes, ainsi que dans UNESCO-ONU Femmes 2017, page 76 et suivantes.



RÉFLEXIONS CONCLUSIVES



Longtemps ignorées, les violences sont désormais identifiées comme un obstacle majeur à l'égalité entre les sexes. L'école a été plus longtemps encore réticente à examiner les mécanismes de production de violences par sa propre institution. La reconnaissance des violences implique la mise en place de procédures précises et connues de toutes et tous pour que les victimes soient écoutées, prises en charge, orientées et que les auteurs soient sanctionnés. En amont, il est important d'une part de mener des campagnes de prévention, d'autre part de veiller à ce que les établissements et leurs abords offrent des lieux sûrs. Une école sensible au genre et sans violence offre les installations nécessaires, en locaux, en approvisionnement en eau et en sanitaires, un système d'éclairage et un dispositif de sécurité. Ainsi, l'école sera accueillante pour les élèves et les familles, qui seront plus à même de signaler tout cas de violence ou de discrimination dont elles et ils peuvent avoir été victimes ou témoins à l'école.



POUR ALLER PLUS LOIN



AFD (Agence française de développement), 2015

Boîte à outils genre : éducation, formation professionnelle et emploi. Paris : AFD, en ligne

BOURGET Claudine et APOTHELOZ Caroline, 2020

Rapport de consultation PIECES, Portrait des pratiques en matière de violences à caractère sexuel en milieu collégial au Québec : réflexion et pistes de solution, en ligne.

Organisation Internationale du Travail (OIT/ILO), 2020

Rapport, Des milieux de travail sûrs et sains, exempts de violence et de harcèlement, en ligne.

UNESCO, ONU Femmes, 2017

Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales, Paris, UNESCO Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, New York : ONU Femmes, <https://bit.ly/2yAXJCr>

UNESCO, UNGEI, UNICEF, 2019

Ending school-related gender-based violence, New York : UNGEI : The United Nations Girls' Education Initiative, en ligne sur UNESDOC

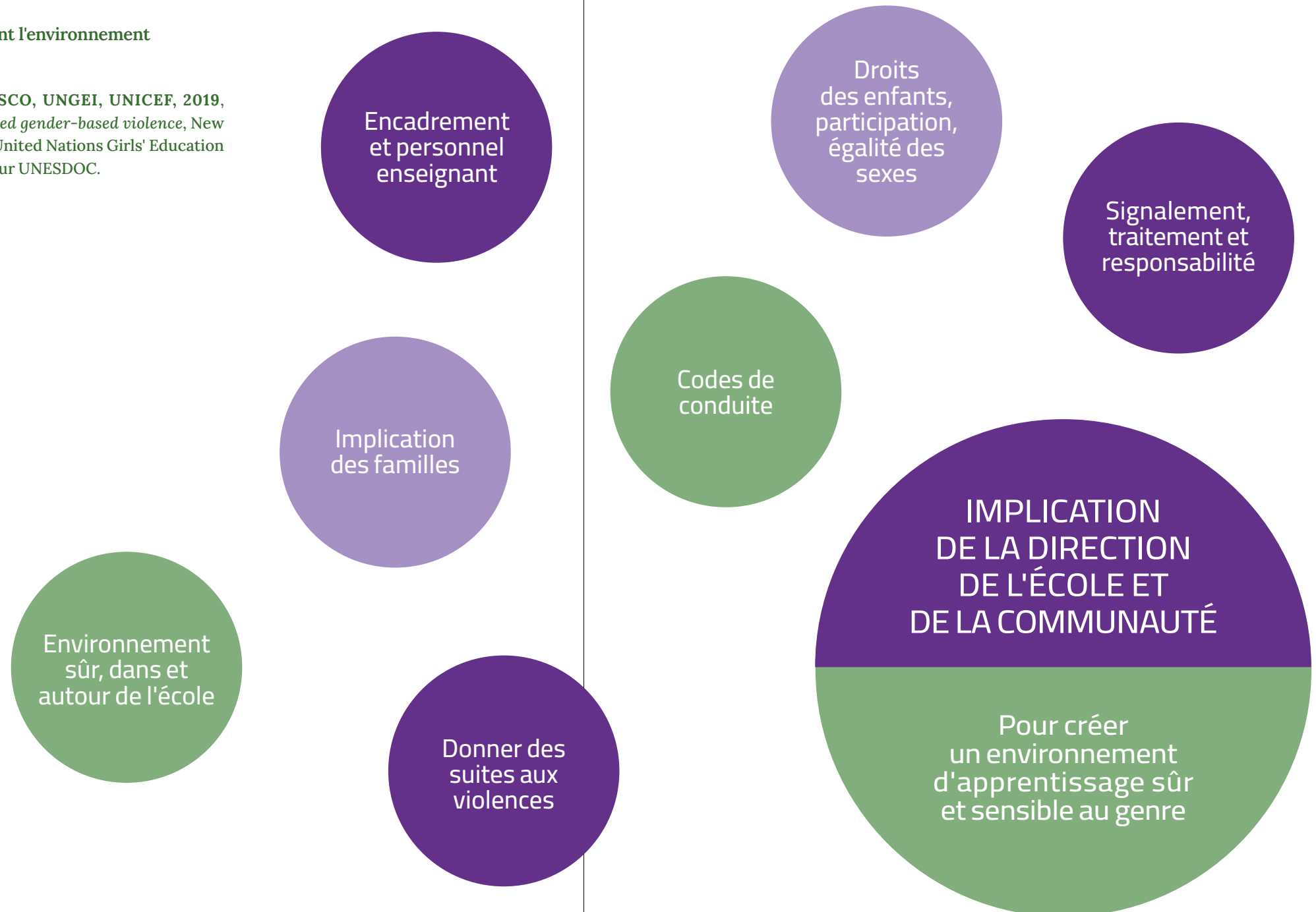
Voir en ligne sur UNESDOC, les dossiers avec de nombreuses ressources sur :

- la Violence basée sur le genre en milieu scolaire
- la Violence homophobe et transphobe dans l'éducation

ANNEXE

Schéma concernant l'environnement institutionnel

Extrait de : UNESCO, UNGEI, UNICEF, 2019, *Ending school-related gender-based violence*, New York : UNGEI : The United Nations Girls' Education Initiative, en ligne sur UNESDOC.





QUESTIONS ESSENTIELLES

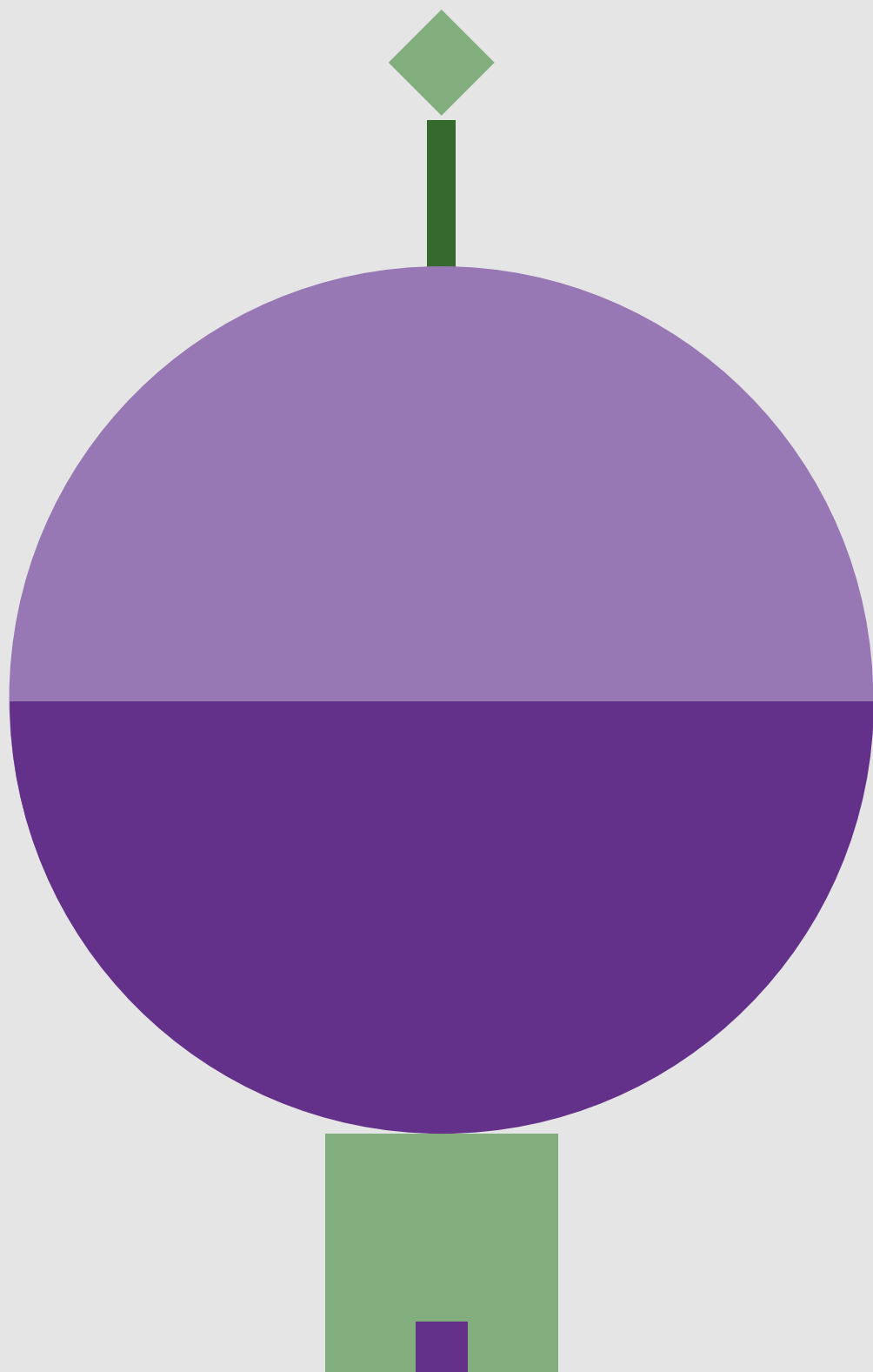


Étant donné la diversité des systèmes éducatifs et des conditions d'apprentissage dans le monde, il est important d'identifier les difficultés majeures et spécifiques auxquelles on a à faire face en s'appuyant sur les données disponibles, concernant un pays donné, une région, un établissement.

1. Existe-t-il des politiques éducatives intégrant une perspective de genre, visant l'égalité des sexes et la lutte contre les violences, concernant les personnels comme les élèves et les étudiant·e·s, budgétisées, identifiant les inégalités et discriminations entre les sexes, définissant des objectifs, des stratégies et des moyens, et incluant une évaluation ?
2. La parité est-elle un critère pris en compte à tous les échelons du système éducatif ?
3. Les programmes ou curricula prennent-ils en compte la dimension genre, et ce dans toutes les disciplines ? Incluent-ils l'éducation à l'égalité des sexes et envisagent-ils une éducation égalitaire ?
4. Les institutions chargées de la formation des enseignant·e·s ont-elles une politique intégrant le genre concernant leur propre fonctionnement, les enseignant·e·s (formation initiale et continue), les études, le matériel pédagogique, les établissements, etc ?
5. Des formations sur le genre, initiales et continues, sont-elles intégrées à tous les niveaux du système éducatif pour tous les membres de la communauté éducative ?
6. Des ressources pédagogiques sur le genre sont-elles répertoriées, disponibles et accessibles, en termes d'outils, de formateurs·rices, d'expert·e·s ?
7. Des référent·e·s ayant pour mission l'égalité des sexes et la lutte contre les violences sont-ils-elles nommé·e·s à différents niveaux (ministère, académie, institut de formation, établissement ou groupe d'établissements) ?

Dans mon établissement...

1. Les textes généraux concernant l'égalité des sexes et la lutte contre les violences sont-ils diffusés ?
2. Les inégalités entre les sexes dans mon établissement sont-elles identifiées ?
3. Y a-t-il régulièrement des informations, des débats et des communications sur l'égalité des sexes et la lutte contre les violences, envers les différents membres de la communauté éducative ?
4. Y a-t-il régulièrement des formations organisées pour les différents membres de la communauté éducative ?
5. Existe-t-il un règlement intérieur ou une charte sur l'égalité des sexes et la lutte contre les violences, régulièrement rappelé ?
6. Y a-t-il un·e référent·e égalité et/ou en charge des violences ?



Partie 3

Expériences
internationales





Dans cette partie, sont présentées des expériences internationales, qui favorisent la mise en œuvre d'une éducation égalitaire. Elles ont été choisies parce qu'elles concernent diverses dimensions du système éducatif et divers pays. Plusieurs expériences sont transnationales et/ou menées par plusieurs partenaires. Pour chaque expérience, les sources sont citées qui permettent d'approfondir le sujet et d'autres exemples sont proposés.



1. ÉLABORER UN PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION



Sources

- Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), avec le soutien de l'UNICEF, 2017, *Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes*¹, <https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pour-lelabortion-de-plans-sectoriels-de-leducation-favorisant-legalite-des-sexes>
- GPE & UNGEI, 2019, *La planification sectorielle de l'éducation intégrant la notion de genre (Gender-responsive education sector planning ou GRESP), Une voie vers l'égalité des genres dans l'éducation*, <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2019-11-gpe-ungei-gresp-policy-note.pdf>

Finalité

Placer l'égalité des sexes au cœur du système éducatif par une politique intégrant des problématiques de genre, au-delà de la parité entre les filles et les garçons.

Un plan sectoriel de l'éducation (PSE) est l'occasion de définir des objectifs, et d'allouer des ressources à leur réalisation, dans le cadre d'une vision nationale et globale de l'éducation. Il est donc important d'intégrer l'égalité entre les sexes pour marquer l'engagement sur cette question.

• • • ¹ Cet ouvrage est dénommé *Guide* par la suite. Sauf mention contraire, toutes les citations qui suivent sont extraites de ce Guide.

Objectifs

- Former les actrices et acteurs du PSE et les parties prenantes de la problématique de l'égalité femmes-hommes
- Identifier précisément les obstacles à l'égalité des sexes au sein du système éducatif
- Sélectionner des stratégies pour élaborer une planification sectorielle de l'éducation intégrant la notion de genre (*Gender-responsive education sector planning* ou GRESP)

Textes à l'appui

- Cadre d'action de l'Éducation pour tous (EPT), 2000
- Déclaration Éducation 2030 d'Incheon (Corée), Forum mondial sur l'éducation de 2015
- Objectif 4.5 de développement durable (ODD)
- Programme de développement durable 2030

Étapes

1. Formation des actrices et acteurs chargé-e-s de l'élaboration et de la mise en œuvre de plans sectoriels sensibles au genre

Au préalable, les actrices et acteurs institutionnels doivent être formé-e-s au genre, c'est-à-dire pouvoir prendre en compte les aspects relationnels de l'éducation des filles et des garçons. D'autant que « les résultats scolaires des filles et des garçons sont étroitement liés : dans les pays où les filles participent et progressent, les garçons font souvent de même, et vice versa ».

La sensibilité au genre, c'est la reconnaissance des effets exercés par les normes et les rôles sociaux, ainsi que des inégalités qui en découlent. À l'inverse, l'aveuglement au genre est l'ignorance de l'inégalité dans l'allocation des ressources aux femmes et aux hommes, ainsi que des normes, rôles et relations liés au genre qui contribuent à aggraver la discrimination basée sur le sexe.

Croiser le genre avec d'autres facteurs d'inégalités est essentiel : « Il est important de se demander quelles filles et quels garçons sont les plus exclus de l'éducation dans chaque contexte local et où divers facteurs tels que la pauvreté, l'ethnie, le handicap et la vie en milieu rural peuvent avoir un effet particulièrement prononcé. Le traitement de la question du genre dans ce document est important en soi, mais aussi comme exemple de la façon dont d'autres formes de disparités peuvent être examinées et traitées. »

- Le module 1 du Guide propose un cadre pour la définition des principaux éléments d'un plan et d'un processus sectoriels propices à l'égalité entre les sexes.
- Des ateliers de 4 jours sur la planification sectorielle de l'éducation intégrant la notion de genre ont été organisés à l'échelle nationale et régionale par l'UNGEI et le GPE en collaboration avec l'UNICEF, l'UNESCO, l'IIEPE, Plan international, FAWE et l'Union Africaine.
- À titre d'exemple, l'Ouganda a organisé un atelier national, qui a réuni tout le personnel du Ministère de l'Éducation et des Sports ainsi que les responsables d'autres services pour examiner le PSE actuel et formuler des recommandations sur les questions d'égalité des sexes en élaborant un nouveau plan sectoriel d'éducation.

2. Évaluation du contexte

L'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation ne signifie pas seulement scolariser autant de filles que de garçons (parité), elle requiert une prise de conscience des inégalités qui existent entre les deux sexes afin d'y remédier. Pour cela, il est important de s'appuyer sur la situation générale des femmes, des hommes, des filles et des garçons, du point de vue économique, juridique, politique et social dans le pays concerné.

« [...] les questions de genre dans le domaine de l'éducation intéressent avant tout le secteur de l'éducation, (mais) leur traitement efficace dépendra également du contexte politique, économique, social et juridique propre à chaque pays. Ces conditions interdépendantes participent toutes à la création d'un environnement propice à l'éducation des filles et à l'égalité des sexes. »

Les conditions identifiées de réussite d'implantation d'un programme d'éducation sensible au genre sont les suivantes :

- volonté et engagement politiques, notamment par l'adhésion aux instruments internationaux : la CEDEF, la CIDE, l'EPT et les ODD ;
- cadres institutionnels et législatifs complets propices à la promotion de l'éducation des filles et de l'égalité des sexes (par exemple concernant l'âge au mariage, le travail des enfants) ;
- mesures ciblées de lutte contre la pauvreté et de protection et mesures favorables à la participation des femmes au marché du travail ;
- présence d'une proportion déterminante de femmes dans les postes de décision ;
- ressources humaines et financières adéquates et spécifiquement allouées à la promotion de l'égalité ;
- capacité des institutions publiques, des organisations de la société civile à prendre en charge un PSE sensible au genre, ce qui implique formation, désignation de référent-e-s genre et coordination.

- *Le module 2 du Guide propose des outils pour une évaluation du contexte.*
- *Le module 5 du Guide identifie les aspects essentiels des capacités institutionnelles nécessaires pour promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation.*
- *Voir les mécanismes institutionnels mis en place par l'Ethiopie page 67 et suivantes.*

3. Analyse sexo-spécifique du secteur de l'éducation

Il convient avant tout de s'interroger sur la place réservée à l'égalité des sexes dans les politiques éducatives.

Les questions générales suivantes se révèlent pertinentes :

- Quelles valeurs guident la conception des programmes dans le secteur de l'éducation ?
- Quels sont les textes afférents à l'égalité entre les sexes dans la politique d'éducation ?
- Quelles décisions peuvent avoir une incidence sur la scolarisation ? (par exemple les frais de scolarité, les violences, l'absence de sanitaires et d'eau, l'accessibilité de l'école...)

Il est très important de tenir compte du contexte et des problèmes spécifiques qui se posent dans un pays ou une région. Par exemple : y a-t-il un problème de recrutement d'enseignant-e-s des deux sexes, de distance à l'école, de grossesses précoces, de filières difficiles d'accès à l'un ou l'autre sexe, etc. ?

Dans un second temps, seront collectées les données quantitatives et qualitatives sur les disparités entre sexes dans l'éducation et leurs causes analysées, en tenant compte du niveau d'enseignement, des zones géographiques, des types d'établissement et en intégrant les autres facteurs d'exclusion possibles.

Les données à collecter concernent :

- La parité des sexes en matière de scolarisation, qui vise à promouvoir une participation égale des filles et des garçons à l'éducation.
- L'égalité entre les sexes qui vise plus largement un égal accès à tous les aspects et domaines de l'éducation pour une égale participation des femmes et des hommes au développement de la société.

Diverses sources de données sont mobilisables, à l'échelle nationale (recensement ou informations sur les acquis scolaires), comme internationale (base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation, ISU, 2016, *eAtlas de l'inégalité entre les sexes dans l'éducation*, Unesco, en ligne).

Voici quelques indicateurs majeurs à retenir en ventilant par sexe : pourcentage des nouveaux élèves, élèves de première année du primaire ayant bénéficié d'un enseignement pour la petite enfance, taux brut d'admission à la première année du primaire, taux d'abandon scolaire par niveau, taux de redoublement par niveau... On peut aussi vérifier le manque de matériels pédagogiques, les failles des systèmes de recrutement et d'affectation des enseignant-e-s, l'instruction dans la langue maternelle, les technologies de l'information et de la communication en éducation et l'éducation ouverte à toutes et à tous... (Pour l'explication, l'utilisation de ces taux et une liste plus complète, voir la liste du *Guide* page 36 et suivantes)

Il est important de partager cette analyse des données avec les parties prenantes en matière d'éducation : les syndicats enseignants, les fédérations de parents, les associations d'élèves, les ONG, les collectivités locales... Ces partenaires seront à consulter à toutes les étapes du PSE, de l'élaboration jusqu'à la mise en œuvre et l'évaluation. Ce travail en partenariat favorisera l'engagement de la société civile et son adhésion à un PSE sensible au genre.

- Le module 4 du Guide propose de très nombreux exemples d'analyse et d'utilisation des données, ainsi qu'un modèle de recueil de données sexo-spécifiques.
- Le module 6 du Guide développe la thématique de l'inclusion des parties prenantes.

4. Préparation d'un plan d'action intégrant la notion de genre

En s'appuyant sur le diagnostic des besoins des filles et des garçons en matière d'éducation et des inégalités entre les sexes, il s'agit de concevoir des stratégies et interventions appropriées au contexte, concernant l'apprentissage et les conditions de cet apprentissage, la formation des enseignant·e·s et leurs pratiques professionnelles, l'élaboration de programmes d'études et de matériel pédagogique, l'encadrement et la gestion dans le domaine éducatif. D'une manière générale, c'est une combinaison de stratégies qui permet de remédier aux inégalités identifiées.

- Le module 7 du Guide pages 90 à 92 récapitule de bonnes pratiques pour dépasser les obstacles à la scolarisation des filles.
- Le module 8 du Guide détaille les modalités d'évaluation des coûts et donne des exemples.

5. Affectation des ressources financières adéquates : budgétisation sensible au genre

Les plans et budgets de fonctionnement témoignent de l'engagement et des priorités de la politique en matière d'égalité des sexes.

Dans le secteur de l'éducation, les décisions de financement sensibles au genre peuvent se traduire de la façon suivante :

- par des dépenses fondées sur une action positive (*affirmative action*) comme

des bourses attribuées aux filles, des quotas d'admission pour les filles...

- par des dépenses en ressources humaines, comme la formation des enseignant·e·s au genre
- par des dépenses générales, qui consistent par exemple à développer l'accueil collectif de la petite enfance.

- Le module 9 du Guide donne l'exemple de l'Équateur qui en 2009 a bénéficié d'une formation et d'une assistance technique d'ONU Femmes pour la mise en place d'une budgétisation sensible au genre.

6. Évaluation des stratégies mises en place

Le suivi doit permettre de déterminer si la mise en œuvre du PSE atteint ses objectifs dans les délais impartis et de vérifier les interventions qui sont efficaces et pourquoi ; les renforcer ou les dupliquer en cas d'expérimentation.

Pour assurer le suivi, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs concernant les résultats doivent avoir été inclus dès la rédaction du plan (voir le Guide page 111 et suivantes sur des exemples d'indicateurs).

- Le module 10 du Guide propose une brève liste de vérification pour évaluer dans quelle mesure un PSE satisfait l'objectif d'égalité.

Points de vigilance

1. Penser une politique sensible au genre intersectionnelle

Il est important de prendre en compte les normes, rôles et relations liés au genre et de mettre en œuvre des mesures capables d'en réduire les effets, sans oublier que le genre croise d'autres inégalités : la classe sociale, l'origine, le handicap, l'orientation sexuelle...

2. Évaluer la faisabilité du PSE

Dans la préparation du plan d'action, il est important d'intégrer la faisabilité du plan, c'est-à-dire de déterminer les ressources nécessaires, humaines, techniques, financières et institutionnelles, ainsi que leur durée de mise en œuvre et de les mettre en regard des moyens disponibles. Inclure dans les PSE les coûts des stratégies sélectionnées pour atteindre les objectifs d'égalité des sexes est crucial pour la réussite de ce processus.

3. Penser l'évaluation et ses échéances

Dès la préparation du PSE, il est nécessaire d'inclure des indicateurs et des échéances d'évaluation. Cela permet d'apporter des remédiations au PSE.

« Nous reconnaissons l'importance de l'égalité des genres dans la réalisation du droit à l'éducation pour tous. Nous prenons par conséquent l'engagement de soutenir les politiques, la planification et les environnements d'apprentissage attentifs au genre, d'intégrer les questions relatives au genre dans la formation des enseignants et dans les programmes d'enseignement, ainsi que d'éliminer les discriminations et la violence fondées sur le genre à l'école ». Éducation 2030 – Déclaration d'Incheon, 2015.

POUR ALLER PLUS LOIN

Asie

UNESCO, 2009, *Promoting Gender Equality in Education. Trousse à outils du Réseau Asie-Pacifique pour la prise en compte du genre dans l'éducation* (GENIA), Unesco Bangkok, en ligne sur UNESDOC.

Libéria

Voir *Guide* page 16

Ouganda

Voir *Guide* page 16 et suivantes. Le niveau national et le niveau sectoriel sont pris en compte.

Au niveau national

Politique sur le genre (Uganda Gender Policy) (2007) : guide principal pour l'intégration des questions de genre :

- Plan national de développement (2010) : promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes notamment dans le secteur de l'éducation.

- Plan national d'action pour l'élimination des pires formes du travail des enfants en Ouganda (2012/13-2016/17) : cadre stratégique pour l'élimination du travail des enfants d'ici 2017.

- Stratégie nationale pour mettre fin au mariage des enfants et aux grossesses

chez les adolescentes (2014/2015-2019/2020) : lutte contre le mariage des moins de 18 ans.

Au niveau sectoriel

- Plan stratégique révisé pour le secteur de l'éducation (2007-2015) : expose les politiques et stratégies conçues pour éliminer les obstacles à l'éducation des filles.

- Politique sur le genre en éducation (Gender in Education Policy) (2009) : sert de guide pour la mise en œuvre et le suivi d'un système d'éducation tenant compte de la problématique hommes-femmes.

- Stratégie nationale de promotion de l'éducation des filles en Ouganda (2015-2019) : fait la promotion de l'éducation des filles en tant qu'élément indispensable de la promotion de l'égalité entre les sexes.

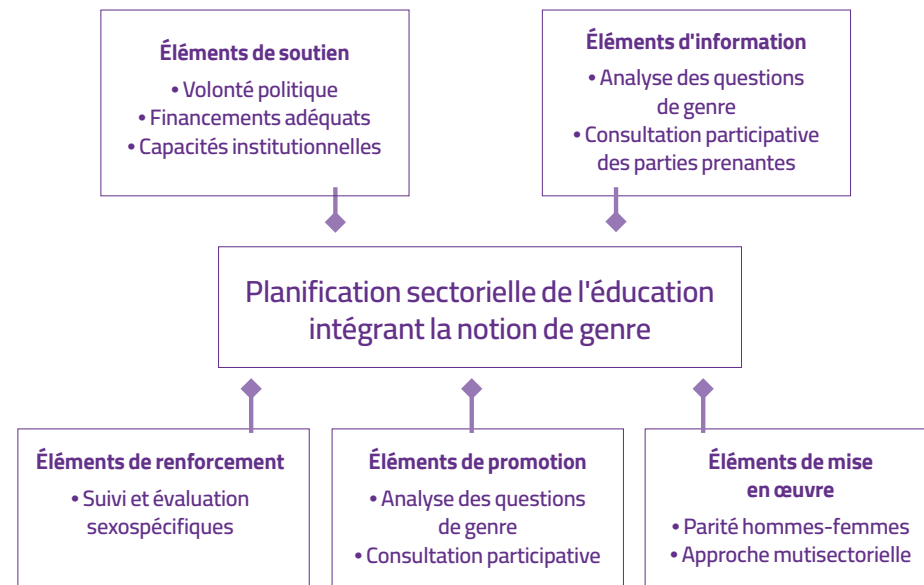
- Stratégie nationale de lutte contre la violence infligée aux enfants à l'école (2015-2020) : vise à éliminer toutes les formes de violence dans les écoles, y compris celles basées sur le sexe.

Sources : Ministère du Genre du Travail et du Développement social, 2012, 2015, Ouganda ; ministère de l'Éducation et des sports, 2013, Ouganda ; UNICEF, 2015.

ANNEXES

1. Éléments constitutifs de la planification sectorielle de l'éducation intégrant la notion de genre

Extrait de *La planification sectorielle de l'éducation intégrant la notion de genre (Gender-responsive education sector planning ou GRESP), Une voie vers l'égalité des genres dans l'éducation, 2019, page 5.*



2. Résumé des facteurs influant sur les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire

Extrait du *Guide*, page 47.



3. Questions d'évaluation: le secteur de l'éducation est-il sensible aux enjeux de l'égalité des sexes ?

Extrait du *Guide*, pages 122 à 126.

1

Une analyse de genre a-t-elle été récemment réalisée à titre indépendant ou dans le cadre d'une analyse sectorielle de l'éducation ? Couvre-t-elle l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation ?

2

L'analyse sectorielle de l'éducation met-elle clairement en évidence les difficultés clés entre le genre d'une part, et les problèmes d'accès, de qualité et d'apprentissage, d'autre part, en s'appuyant sur des informations quantitatives autant que qualitatives ?

Comporte-t-elle une analyse de l'affectation des enseignantes et des enseignants dans l'ensemble des sous-secteurs ?

Les questions de qualité ont-elles été analysées, par exemple la neutralité des programmes d'enseignement au regard du genre, l'attitude des enseignants et les violences sexistes à l'école ?

3

Les liens entre le genre et d'autres facteurs de marginalisation ont-ils été examinés ?

Les impacts de ces facteurs sur les priorités, les ressources et l'atténuation des risques ont-ils été analysés ?

A-t-on par exemple analysé les taux de scolarisation et de rétention et les résultats scolaires en fonction du sexe et d'autres variables socio-économiques ?

4

L'analyse de genre s'est-elle inspirée de travaux de recherche ou d'analyses, notamment les enquêtes auprès des ménages et les études réalisées par d'autres organisations non gouvernementales internationales ou nationales ?

Les conclusions de ces autres travaux sont-elles semblables aux statistiques officielles sur l'éducation au regard de l'éducation et du genre ?

5

L'analyse et l'élaboration du PSE ont-elles été menées avec la participation de parties prenantes compétentes en matière de genre et d'intégration sociale, comme des représentants de la société civile, du Ministère de la Promotion des femmes et des points focaux du Ministère de l'Éducation pour ces questions ?

6

Le processus d'élaboration du PSE a-t-il créé des occasions où les femmes, les hommes (notamment les enseignantes et les enseignants), les filles et les garçons ont pu exprimer leurs points de vue ?

7

La vision globale, les principes et les valeurs du pays en matière d'égalité des sexes sont-ils reflétés dans le PSE ?

Les principaux éléments des politiques et stratégies nationales concernant le genre, l'éducation des filles et l'égalité des sexes dans l'éducation sont-ils reflétés dans le PSE ?

8

Les politiques stratégiques et les priorités du plan pour l'élimination des problèmes liés au genre sont-elles fondées sur une analyse de genre détaillée ainsi que sur les leçons tirées des politiques passées et les expériences liées à leur mise en œuvre ?

9

Les stratégies incluent-elles une combinaison de mesures de discrimination positive et de mesures de prise en compte systématique de la problématique du genre ?

10

Y a-t-il des stratégies particulières pour les filles et les garçons appartenant à des groupes marginalisés et à risque, par exemple les handicapés, ou pour certaines zones géographiques ?

Les stratégies et les interventions témoignent-elles d'une répartition des ressources et des intrants qui contribuera à plus d'équité dans l'éducation ?

11

Les stratégies et programmes sélectionnés s'attaquent-ils aux causes sous-jacentes des problèmes de genre et à l'inégalité sociale et à leurs conséquences sur l'efficacité et l'apprentissage ?

12

Le PSE aborde-t-il les problèmes liés au genre à différents niveaux d'éducation ?

13

Le PSE prévoit-il des stratégies et interventions en vue d'une action intersectorielle et interministérielle, outre l'éducation, par exemple dans des domaines tels que les violences sexistes à l'école, la précocité du mariage, la précocité de la maternité, l'hygiène menstruelle et sa prise en compte, le travail des enfants ?

14

Les coûts des stratégies choisies pour éliminer les disparités de genre dans l'éducation sont-ils budgétés dans l'ensemble des sous-secteurs ?

Les estimations de coûts sont-elles conformes aux cibles visées ?

15

Les ressources intérieures sont-elles suffisantes pour couvrir les dépenses de fonctionnement prévues pour la promotion de l'égalité des sexes dans l'éducation ?

16

Dans quelle mesure les stratégies et les budgets pour l'égalité des sexes sont-ils intégrés dans le plan opérationnel annuel ?

2.
METTRE EN PLACE UN RÉSEAU
INTER-INSTITUTIONNEL
France

Sources

COUCHOT-SCHIEX Sigolène², 2019, Collaborer pour développer l'égalité filles-garçons. *Education et Formations*, 4(99), 15-32, en ligne.
Sigolène Couchot-Schiex est enseignante-chercheuse à l'université Paris-Est Créteil.

Finalité

Créer une dynamique locale pour promouvoir et démultiplier des actions en faveur de l'égalité filles-garçons. L'exemple du territoire de l'académie de Créteil (Ile de France).

L'école s'inscrit dans un territoire. Pour renforcer et pérenniser une éducation égalitaire, il est important de fédérer les énergies des différentes institutions qui sont partie prenante du système éducatif.

Objectifs

- Mener un projet collectif, car « Déconstruire les inégalités de sexe et de genre constitue un projet au croisement du scientifique, du politique, du social. »
- Éviter le morcellement des actions

• • • ² Les citations qui suivent, sauf mention contraire, sont extraites de cet article.

- Consolider chacune des institutions actrices de l'égalité
- Favoriser la mise en lien entre les recherches scientifiques, les pratiques professionnelles et le cadre institutionnel; favoriser l'expérience réflexive

Étapes

1. Répertorier les ressources existantes à l'échelle d'un territoire, en termes d'institutions, d'enseignements, d'expertises, de recherches...

Dans l'académie de Créteil, ont été recensées les ressources au sein de l'Espé, notamment en termes d'enseignement et de recherches (Espé, écoles supérieures du professorat et de l'éducation, internes aux universités créées en 2013 par la loi de Refondation de l'école de la République).

2. Développer un partenariat actif entre institutions

Un groupe de personnes de différents statuts, institutions, disciplines, dans divers lieux du territoire se constitue en réseau. Une réflexion commune peut être engagée, des expériences partagées, le sentiment d'isolement rompu.

Dans l'académie de Créteil s'est développé un partenariat actif entre l'Espé et la mission « Égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie » du Rectorat qui organise la mise en œuvre des orientations académiques (circonscription administrative propre à l'Éducation nationale et à l'Enseignement supérieur au niveau d'une « académie »).

3. Partager un diagnostic du territoire

Un diagnostic doit être fait et partagé en matière de caractéristiques socio-économiques du territoire, de scolarisation des filles et des garçons (climat scolaire, réussite aux examens, orientation).

4. Organiser des événements scientifiques

L'organisation d'événements scientifiques permet de diffuser les productions de recherche, tout particulièrement des chercheur·e·s du territoire, et de développer ainsi une réflexion collective.

5. Organiser des groupes de travail inter-institutionnels

Les groupes de travail définissent des thèmes de réflexion et des axes prioritaires, diffusent des outils. Les établissements scolaires sont encouragés à participer à des événements.

« Différents leviers d'action sont identifiés : élaboration et diffusion d'un projet d'académie ; rapprochement avec des partenaires institutionnels et associatifs ; diversité des modalités et des temps de formation continue proposés ; soutien aux projets et aux initiatives dans les établissements ; aide négociée répondant aux besoins identifiés par les équipes des établissements ; journées événementielles (8 mars, concours, etc) ; importance accordée à la communication interne et externe. La mission est dotée d'un site Internet sur lequel s'affichent des actualités, des supports et outils pédagogiques, pour « Se former », « Agir au quotidien », « Mener un projet ». Le plan de formation propose, outre quelques dispositifs de formation continue dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et à la prévention, une conférence annuelle dans le cadre du cycle de conférences du 8 mars. » (page 21)

6. Stimuler et valoriser les initiatives des établissements

Exemples : expositions réalisées par les élèves, ateliers d'écriture ou débats initiés par des enseignant·e·s, initiatives de mixité en éducation physique et sportive, mise en place d'enquêtes sur les violences sexistes...

Points de vigilance

1. La volonté politique

La thématique de l'égalité entre les sexes doit être inscrite dans les textes de loi, et notamment dans la formation des enseignant·e·s et des cadres en éducation, en formation initiale et continue. « Éduquer à l'égalité et à la lutte contre les stéréotypes de sexe, de genre et sur les sexualités, a acquis une légitimité en formation dans une visée d'acquisition de compétences professionnelles spécifiques pour tous les acteurs et les actrices du système éducatif en précisant les gestes professionnels attendus. » (page 23)

2. La volonté partagée d'une majorité d'actrices et d'acteurs du système scolaire de promouvoir une égalité des sexes

« Le tissage des relations s'exerçant dans les deux sens, descendant et ascendant, leur confère les conditions de création d'une dynamique forte. Celle-ci ne s'installe toutefois qu'au prix d'un volontarisme fort, constant, pérenne, condition d'une dynamique locale sur les moyen et long termes. » (page 22)

3. La pérennité du maillage territorial et du partenariat établi

Il est important de veiller à la pérennité du partenariat entre les différents acteurs et actrices : « enseignantes et enseignants des Espé ; mission égalité et éducation à la sexualité du rectorat de l'académie ; mission égalité femmes-hommes de l'université ; enseignantes, enseignants et cadres des établissements scolaires ; associations locales. » (page 31)



3.
UN MANUEL D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES
Pays de sud de la Méditerranée



Sources

Initiative Féministe EuroMed IFE-EFI, 2020, *Guide destiné aux enseignantes et enseignants des écoles et collèges*, EFI, en ligne sur www.efi-ife.org

Finalité

Déconstruire dans l'espace scolaire les formes d'oppression et les inégalités qui existent dans la société et former les élèves à la citoyenneté pour contribuer au combat contre les violences faites aux femmes et à la création d'un environnement social qui n'accepte plus ces violences.

L'école est un microcosme où s'esquissent déjà les équilibres, les rapports de force et les inégalités à l'œuvre dans la société. Mais l'école n'est pas seulement le reflet de la société, elle peut aussi agir sur elle de plusieurs manières, puisqu'elle a pour mission de transmettre aux élèves des savoirs, compétences, représentations, rôles et valeurs, qui facilitent leur insertion dans la société et leur permettent d'y contribuer de façon significative et positive.

Objectifs

- Recenser mais aussi créer des activités pédagogiques pour former à la citoyenneté et à l'égalité des sexes
- Déployer ces activités dans des écoles pilotes

- Éditer un manuel et du matériel de support aux activités en classe
- Déployer ces activités dans les établissements scolaires après une phase d'expérimentation dans des écoles pilotes

Contexte

Avec la conviction que la lutte contre les violences faites aux femmes et aux filles et contre la tolérance sociale à leur égard, et avec la certitude que l'abolition des pratiques et des lois discriminatoires est une responsabilité collective et ne dépend pas uniquement des politiques gouvernementales, mais aussi de l'engagement de la société civile et de tous les autres acteurs sociaux pour lutter contre l'emprise des traditions patriarcales à différents niveaux : culturel, éducatif, socio-économique et politique, l'Initiative Féministe EuroMed (IFE-EFI) a engagé avec le soutien de l'Union Européenne, une campagne de trois ans (2019-2021) « Combattre la violence à l'encontre des femmes et des filles dans la région sud-méditerranéenne ».

Dans cette campagne, l'éducation aux valeurs de la citoyenneté et de l'égalité dès le plus jeune âge a été abordée d'emblée comme un vecteur majeur de transformation sociale. En effet, le contenu des enseignements et les pratiques pédagogiques façonnent les représentations que les élèves se font d'eux-mêmes et des capacités qu'elles et ils ont, ou sont à même de développer. L'école peut et doit véhiculer la valeur de l'égalité entre les femmes et les hommes, et permettre ainsi aux élèves de se libérer des carcans qui assignent une place à chacune et chacun en fonction de son sexe. Seul un environnement éducatif inclusif peut fournir les bases solides d'une société égalitaire garantissant à toutes et tous les mêmes droits et les mêmes opportunités.

Partenariat

Le projet est développé en partenariat avec un consortium d'organisations de défense des droits des femmes dans sept pays du Sud de la Méditerranée : Algérie, Egypte, Jordanie, Liban, Maroc, Palestine et Tunisie.

Actions

1. Mise en place d'écoles pilotes et formation des équipes pédagogiques

Dans chacun des pays du projet, le consortium d'organisations, en accord avec les Ministères de l'Éducation, a développé dans 10 écoles pilotes des activités allant de la formation de formateurs·trices pour les enseignant·e·s à des ateliers pour les élèves (voir en annexe la formation en Jordanie).

Au total 120 enseignantes et enseignants et entre 6000 et 7000 élèves bénéficient de ce programme.

2. Élaboration d'un manuel pédagogique

Le manuel a été conçu à destination des équipes éducatives ayant en charge les élèves des écoles primaires ou des collèges (entre 6 et 14 ans) afin de sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative aux enjeux de l'égalité dans l'enseignement. Il propose des outils pour modifier les pratiques enseignantes. Il engage également les élèves en les impliquant dans l'identification des inégalités et dans la recherche des solutions possibles pour les dépasser.

Faire vivre les valeurs de l'égalité au sein de la classe, c'est d'abord s'attacher concrètement au quotidien à la mise en œuvre de pratiques égalitaires : assurer un partage égal de l'espace, veiller à une distribution équitable de la parole, questionner les représentations à l'œuvre lorsque l'on oriente ses élèves ou qu'on les sanctionne. Ces nouvelles pratiques contribuent à la réussite de toutes et tous en permettant d'élargir pour les filles et les garçons des nouvelles générations le champ des possibles. Par ailleurs, la référence à une diversité de modèles tout autant féminins que masculins dans le contenu des enseignements, et l'attention portée aux discriminations véhiculées par les supports médiatiques ou éducatifs, viendront renforcer ce modèle égalitaire. L'ouvrage propose des outils prêts à l'emploi : certains ont été créés pour cet ouvrage, d'autres proviennent de publications déjà existantes.

Le manuel s'appuie sur plusieurs recherches et publications récentes auxquelles il réfère, sans prétendre toutefois à l'exhaustivité. Il comprend cinq dossiers :

1. Gestion de la classe, de l'école, de l'établissement

- Observer l'organisation des espaces d'apprentissage : classe, bibliothèque...
- Observer les relations dans la classe
- Observer la cour de récréation
- Sanctionner

2. Le matériel éducatif

- Travailler sur les images
- Analyser les médias d'apprentissage

3. L'orientation

- Questionner les filières scolaires et le marché de l'emploi
- Déconstruire les représentations sexuées des métiers
- Visibiliser le travail domestique
- Apprendre l'égalité par le jeu

4. Jeux, loisirs, activités physiques et sportives

- Repérer les activités dans la cour de récréation
- Questionner les stéréotypes de genre concernant les activités physiques et sportives
- Choisir ses loisirs à la maison

5. Les femmes absentes de l'Histoire et des médias

- Elyssa, fondatrice de Carthage
- Figures historiques féminines

Points de vigilance

1. Construire un partenariat

Pour une efficacité accrue, il est important de construire un partenariat à multiples dimensions. D'une part, dans le pays, l'accord et le soutien des Ministères de l'Éducation Nationale sont primordiaux car la valeur égalité des sexes doit être portée par les politiques publiques. D'autre part, le partenariat entre plusieurs pays permet de renforcer les initiatives locales, de s'appuyer sur des expériences d'autres pays.

2. Accompagner la diffusion

Un manuel aura plus de chances d'être utilisé et utile si en amont le public cible est formé et peut tester les activités.

ANNEXE

Compte-rendu de l'expérience en Jordanie

Arab Women Organisation (AWO), Amman

Le Plan Stratégique de l'Éducation Jordanienne 2018-2022 qui vise à offrir des chances égales pour une éducation de haute qualité, afin de fournir aux apprenant-e-s une pensée scientifique, créative et critique, a déjà porté ses fruits. Les élèves et étudiant-e-s apprennent le travail d'équipe, l'éducation tout au long de la vie, les valeurs et les compétences pour devenir des citoyennes et citoyens actifs, contribuant au monde avec humanité et prestige. Par conséquent, ils vont dans le sens de l'expertise de l'Unicef qui a recommandé de créer un meilleur environnement d'apprentissage pour les enfants et les jeunes en Jordanie, en se travaillant à :

- Renforcer la capacité du ministère de l'éducation à améliorer les performances et la motivation des enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves
- Soutenir des environnements d'apprentissage sûrs, y compris pour les personnes en situation de handicap
- Renforcer la cohésion sociale entre tous les jeunes
- Renforcer la prévention, le signalement et la réponse à la violence contre les enfants.

Dans ce contexte, en mars 2019, l'Organisation des femmes arabes jordanienne (AWO) a commencé à construire un partenariat avec le département du genre et des partenariats stratégiques (GSPD) du ministère de l'Éducation (MoE) pour mener huit formations pour 120 enseignant-e-s de différents gouvernorats de Jordanie, dans le cadre du projet régional « Combattre la violence contre les femmes dans la région du sud de la Méditerranée », mis en œuvre par l'Initiative féministe EuroMed, avec le soutien financier de l'Union européenne.

En décembre 2020, Mme Kafa Akroush, cheffe du GSPD au Ministère de l'Éducation, a ajouté les activités suivantes à mettre en œuvre par AWO dans le cadre de ce projet à l'agenda du Ministère de l'Éducation pour 2021 :

- Formation de 120 enseignant·e·s utilisant le guide du curriculum « Éducation sur l'égalité des sexes dans les écoles et les institutions éducatives »
- Ateliers pour 650 garçons et filles
- Distribution de jeux de cartes pendant les ateliers pour les élèves.

La méthodologie de formation était basée sur l'approche participative en mettant les stagiaires au cœur du processus de formation. Des méthodes de formation interactives ont été utilisées, dont la plus importante est le brainstorming. La diversité dans l'utilisation des méthodes de formation a permis aux participant·e·s de s'engager pleinement dans la formation pendant les trois jours et leur engagement à assister et à atteindre les objectifs de la formation dans une atmosphère agréable, d'interaction et de sécurité, bien que la formation ait eu lieu à distance.

84 % des participant·e·s s'engageaient pour la première fois dans de telles formations, et 86 % d'entre elles et eux ont exprimé leur accord sur le fait que l'égalité des sexes est essentielle, tandis que 14 % contestaient cette analyse.

À la fin de la formation de 3 jours, 73 % des participant·e·s ont témoigné d'une amélioration de leurs connaissances sur l'égalité des sexes, 68 % sur la justice sociale, 70 % ont amélioré leurs capacités à distinguer dans leur définition le genre et le sexe et à maîtriser la connaissance des différents types de violence contre les femmes et les filles, et 52 % ont progressé dans la connaissance des ODD en particulier les objectifs 4 et 5.

En conclusion, les enseignant·e·s ont progressé, ce qui se reflétera dans les prochains ateliers pour filles et garçons, au début de l'année scolaire 2021/2022. De nombreuses idées ont été partagées pendant cette formation de formateurs·trices qui a suscité énergie et enthousiasme comme le montrent ces témoignages d'enseignant·e·s :

« En tant que professeur d'éducation physique, je pense introduire, au début de l'année, des activités sportives entre les garçons et les filles afin de changer leurs mentalités sur le genre, et j'élargirai le champ des connaissances sur le genre avec les professeurs de l'école et la communauté locale. » A.A.Z 34 ans, professeur d'éducation physique à l'école secondaire Nahla-Jerash.

« Je vais travailler à la modification des textes discriminatoires dans les programmes scolaires avec l'aide des élèves pendant les cours ». A.F.A.A, 36 ans, professeur d'art à l'école élémentaire pour garçons de Souf-Jerash.

« Je vais m'efforcer d'introduire un débat en classe sur le rôle des femmes dans la société, de changer les sujets des articles et de donner des rôles de leadership aux étudiantes ». J.D. Al Z., 43 ans, professeur d'anglais à la King Abdullah II School for Excellence-Jerash.



4.

Le projet G-BOOK Partenariat de six pays européens



Sources

Projet G-Book, site <https://www.g-book.eu> (en six langues)

Financé dans le cadre du Programme Creative Europe (Section Culture) de l'Union Européenne, G-Book réunit six partenaires depuis 2017: le Centre de Recherche « MeTRa » de l'Université de Bologne (Italie)³, chef de file du projet, la Bibliothèque « Livres au Trésor » et le Centre de Recherche « Pléiade » de l'Université Paris 13 (France), le Centre d'Études « Anilij » de l'Université de Vigo (Espagne), le « Centre for Children's Literature and Culture Studies » de Dublin City University (Irlande), la Bibliothèque régionale publique « Petko Rachev Slaveikov » (Bulgarie) et la « Biblioteka Sarajeva » (Bosnie).

Finalité

Promouvoir une littérature pour enfants sensible au genre (*gender positive*) du point de vue des rôles et des modèles de genre, c'est-à-dire ouverte, plurielle, variée, sans stéréotypes, caractérisée par le respect et la valorisation des diversités.

La littérature de jeunesse joue un rôle majeur dans le développement durant la petite enfance et l'enfance, en développant l'imaginaire et l'appréhension du monde. Elle vise la réalisation de soi et l'inclusion sociale, en véhicu-

• • • ³ MeTRa: Centro di Studi Interdisciplinari sulla Mediazione e la Traduzione a opera di e per ragazze/i, Centre d'études interdisciplinaires sur la médiation et la traduction par et pour les filles et les garçons, Voir site: <https://metra.dipintra.it/>

lant des normes et des valeurs. Elle peut ainsi être source de renforcement possible des inégalités entre les sexes ou au contraire permettre une plus grande ouverture sur la diversité et des potentialités de chacun-e.

Objectifs

- Partager des savoirs et des pratiques sur les questions des stéréotypes et des inégalités de genre entre bibliothécaires, universitaires, institutions éducatives et culturelles, maisons d'édition et traducteurs-trices
- Mettre en place des outils bibliographiques pour promouvoir des livres pour enfants non stéréotypés et non sexistes, avec une diversité de modèles de genre et de représentation des identités
- Sensibiliser les jeunes lecteurs et lectrices, les médiateurs et médiatrices, les prescripteurs et prescriptrices du livre, pour que chacun-e puisse se définir en fonction de ses goûts, intérêts, compétences
- Encourager les bibliothèques publiques à enrichir leurs collections
- Encourager les traductions

Actions

1. La première bibliographie européenne de livres dénués de stéréotypes pour enfants de 3 à 10 ans

Ce travail avec six partenaires implique un long processus de collaboration. D'abord pour définir un public cible, puis des critères communs dans la sélection des livres; enfin pour évaluer la pertinence des titres proposés par chaque pays. À cet effet, un glossaire, disponible sur le site, a été réalisé, avec des entrées comme: « diversité », « inclusion », « normes de genre ».

La dimension européenne est présente dans cette bibliographie grâce aux traductions dans des langues des six pays partenaires. Environ 80 ouvrages par pays ont été sélectionnés. Sur l'ensemble des 850 ouvrages recensés, 340 sont des traductions.

Il s'agit pour la plupart d'ouvrages récents et disponibles, tout en incluant des textes considérés comme « classiques ». Tous les genres sont représentés, y compris des ouvrages documentaires par exemple, même si essentiellement il s'agit d'albums et de romans.

2. Un site plurilingue avec plusieurs outils bibliographiques

Cette bibliographie d'ouvrages exempts de stéréotypes qui thématisent explicitement les questions de genre et proposent des représentations du féminin et du masculin variées, est accessible en ligne grâce à un moteur de recherche, en plusieurs langues. Une fiche détaillée a été rédigée sur chaque livre dans chaque langue pour laquelle il existe une édition, originale ou traduite, avec notamment un résumé pour les enfants et un commentaire pour les adultes.

Outre un catalogue plurilingue, le site contient plusieurs supports pédagogiques et ouvrages de vulgarisation liés aux questions de genre : sont proposés un glossaire des termes clés sur les questions de genre et de diversité, des jeux, des ressources sur le genre. Il faut également signaler cinq parcours thématiques : le corps, les familles, l'égalité et la diversité, les sentiments et émotions, les personnages célèbres. Chaque parcours comporte un argumentaire pour expliciter l'importance et le contenu de la thématique et une bibliographie.

3. Des animations organisées dans différents pays

Les livres ont circulé entre les six pays. Des ateliers de lecture ont été organisés autour des livres sélectionnés, destinés aux enfants, parents, enseignant·e·s dans chaque site partenaire. Par exemple en France des étudiant·e·s ont fait des lectures théâtrales et musicales pour des élèves d'écoles maternelles.

4. Des traductions en projet

Des maisons d'édition italiennes se sont montrées intéressées à traduire certains ouvrages. L'équipe de G-book souhaite plus largement collaborer dans chaque pays avec des maisons d'édition sensibles au genre, pour leur proposer une sélection de livres méritant d'être traduits.

Points de vigilance

1. Conserver la dimension internationale sans effacer les spécificités locales

Même au sein de l'Europe, il existe des disparités importantes en termes de maisons d'édition jeunesse ou de développement (et d'institutionnalisation) des études de genre. Tous les pays ne disposent pas non plus des mêmes ressources. Par exemple, en Bulgarie ou en Bosnie, l'édition jeunesse est encore marginale. Il est donc important de tenir compte du contexte.

Tout partenariat international exige donc une phase préliminaire de définition et d'appropriation des objectifs, pour aboutir à un consensus sur les étapes du projet à mettre en œuvre.

2. Concilier l'attention aux questions de genre et les critères esthétiques et littéraires

Les offres éditoriales sont diverses, voire inégales, selon les pays. Cela implique un travail commun de critique des ouvrages, tout en tenant compte de leur contexte culturel. Ainsi, dans le projet G-Book, des livres dans certains pays n'ont été retenus que parce qu'ils étaient les seuls disponibles sur une thématique donnée.

3. Concevoir des projets ouverts

Bien que les financements soient limités dans le temps, il est important de considérer un projet comme dynamique, pouvant être complété ou amélioré.



POUR ALLER PLUS LOIN



ASSOCIATION ADÉQUATIONS, 2012

Boîte à outils « 20 albums de jeunesse pour une éducation non sexiste », Téléchargeable sur le site adequations.org

D'autres outils disponibles sur le site sous la rubrique « Éducation non sexiste »

MICHEL ANDRÉE, 1986

Non aux stéréotypes! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires, Unesco, en ligne sur UNESDOC

SALANOUVE FLORENCE (dir.), 2021

Agir pour l'égalité: questions de genre en bibliothèques, Presses de l'Enssib, Collection « Boîte à outils »



5.
ANALYSER LES MANUELS SCOLAIRES
Togo



Sources

BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie, 2008, *Promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires. Un guide pour les acteurs et actrices de la chaîne du livre*, Paris, Unesco, Version en anglais 2009 ; en arabe, version augmentée 2016, en ligne sur UNESDOC

Finalité

Intégrer la valeur « égalité entre les sexes » dans l'enseignement par une alliance entre les chercheur·e·s et les praticiennes et praticiens de l'éducation autour du manuel scolaire.

Le manuel scolaire continue de jouer un rôle majeur à l'École, pour les élèves comme pour les enseignant·e·s. Recueil de connaissances, il est aussi, en interprétant et en mettant en forme les savoirs, le vecteur, de manière plus ou moins implicite, de normes, de valeurs et de modèles de comportements sociaux. De fait, il participe non seulement à l'instruction, mais aussi à la socialisation des plus jeunes, préparant la société de demain. C'est pourquoi, il est important que textes et images ne soient pas en contradiction avec l'idéal d'égalité. C'est aussi un outil-clé pour travailler la question de l'égalité des sexes.

Objectifs

- Mener une recherche scientifique sur les manuels scolaires et diffuser les résultats, dans la communauté scientifique et dans la communauté éducative
- Mener des actions de sensibilisation et de formation

Étapes

1. Recherche bibliographique sur le manuel scolaire et la chaîne du manuel scolaire

Le travail bibliographique a été facilité du fait que l'Unité de Recherche Démographique de Lomé (URD) dispose en son sein d'un centre de documentation. L'URD a organisé un séminaire méthodologique avec des inspecteurs du Ministère togolais de l'Éducation Nationale, également concepteurs d'ouvrages, pour recenser les actions déjà menées et identifier la chaîne togolaise du manuel et ses différents protagonistes. Cette rencontre a permis de poser les bases du travail partenarial.

2. Recherche scientifique sur les manuels scolaires de mathématiques

L'URD a mené une étude sur les manuels togolais de mathématiques, qui montre des représentations sexuées déséquilibrées. Elle a diffusé les résultats de cette étude dans la communauté scientifique (Justine Adzowavi NOMENYO, Atavi Mensah EDORH, Thérèse LOCOH, Identités sexuées et relations entre personnages dans les manuels togolais de mathématiques, CEPED, en ligne).

3. Diffusion des résultats au-delà de la communauté scientifique

L'URD a diffusé ses résultats auprès de l'Éducation nationale : personnes en charge de l'inspection, conseillères et conseillers pédagogiques, corps enseignant. À cet effet, des séminaires ont été organisés en partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale, avec le soutien de l'Unesco.

4. Organisation de formations

Les séminaires ont été l'occasion d'organiser des ateliers de réflexion pour préparer des actions de promotion de l'égalité, en identifiant les difficultés et les ressources nécessaires.

Points de vigilance

1. Partir d'un état des lieux et d'un diagnostic de la situation

Il est nécessaire de faire un diagnostic en recensant ressources et obstacles, de formuler des hypothèses, d'établir des lignes directrices d'action et de fixer des objectifs opérationnels qui se traduisent en actions, de prévoir d'emblée des critères d'évaluation quantitatifs et qualitatifs. Il est très utile de s'appuyer sur les analyses et les expériences d'autres pays.

2. Travailler en équipe et en partenariat

Il est très important de travailler si possible en équipe mixte pour varier les points de vue et rechercher des partenariats non seulement pour disposer de ressources, mais aussi pour une appropriation du changement par d'autres actrices et acteurs. L'action aura ainsi un effet multiplicateur.

« Le manuel scolaire dépasse le strict cadre de l'école, du fait des enjeux dont il est porteur. Outre son utilisation pédagogique, il peut faire l'objet d'utilisations sociales pour contribuer à promouvoir l'égalité entre les sexes. À cet effet, c'est l'environnement du manuel scolaire qui doit être pris en considération, pour impliquer l'ensemble des acteurs et actrices qui œuvrent à la destinée des manuels scolaires, de leur conception à leur utilisation. Ils et elles constituent par leurs actions et interactions trois pôles interactifs : le pôle des politiques instigatrices, le pôle de l'édition réalisatrice, le pôle de l'école utilisatrice. [...] des actions sont à construire à partir de différents acteurs et actrices et à leur intention. Du fait de leurs interactions et de rôles interférents, ces derniers et dernières sont alors susceptibles de produire des manuels ou d'utiliser de manière critique les manuels, avec des impacts démultipliés au sein de la société. » (page 86)

À l'instar du Togo, de nombreuses actions ont été menées à partir du manuel scolaire dans plusieurs pays, présentées dans l'ouvrage référencé.

ANNEXE

Tableau d'aide à la construction d'action en s'appuyant sur la chaîne du manuel scolaire

Extrait de BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie, 2008, *Promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires. Un guide pour les acteurs et actrices de la chaîne du livre*, Paris, Unesco, page 84.

Pour remplir le tableau, il est important d'identifier précisément les acteurs et actrices, sachant qu'ils et elles peuvent endosser le même rôle, éventuellement à des moments différents. Les informations doivent être les plus détaillées possibles. Par exemple, ne pas se contenter de « Ministère de l'Éducation Nationale », mais identifier le ou les services : Conseil national des programmes, commission spécialisée sur les manuels, inspections, comités de spécialistes par discipline, centre d'évaluation, etc.

À partir d'un ou plusieurs schémas de la chaîne du manuel scolaire, comprenant une liste des actrices et des acteurs selon leurs rôles et moyens d'action et des choix opérés, il est possible de définir des lignes directrices, des objectifs opérationnels et un répertoire d'action.

La chaîne du manuel scolaire

PAYS :		
En matière de manuel scolaire, qui... ?	Les actrices et les acteurs : Au niveau public ou privé, instances officielles, ONG, associations, syndicats, individus... (Préciser leur pôle d'appartenance)	Comment... ? Moyens d'action
décide de sa création		
oriente le contenu		
décide du contenu		
désigne les concepteurs et conceptrices		
l'écrit		
l'illustre		
le met en page		
l'évalue		
le teste		
le sélectionne		
l'agrée		
le choisit		
l'utilise ou le fait utiliser		
l'étudie, l'analyse		
Remarques :		



6.

PRÉVENIR LES VIOLENCES SEXUELLES ET SEXISTES

Québec



Sources

BERGERON Manon, HÉBERT Martine, BRODEUR Geneviève, BOUCHARD Anne-Julie, JODOIN Katherine, JULIEN Marily et REGROUPEMENT QUÉBÉCOIS DES CALACS, 2018, *Rapport d'évaluation des effets du programme Empreinte : Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
Voir le site : www.ProgrammeEmpreinte.com

Le programme est disponible en français et en anglais sur le site.

La chercheuse principale est Manon Bergeron, Ph.D. Département de sexologie – Université du Québec à Montréal.

Finalité

Réduire la tolérance sociale vis-à-vis des différentes formes de violence sexuelles grâce à un programme de prévention composé de trois volets : des ateliers en classe pour les adolescent·e·s, une formation du personnel scolaire, enseignant et non enseignant, la mise en ligne de capsules vidéo pour les parents.

La violence de genre qui peut prendre différentes formes (verbale, psychologique, physique, sexuelle) peut se produire dans divers lieux sur le chemin de l'école, en classe entre pairs, dans les soirées d'étudiant·e·s, entre

enseignant·e·s et élèves, etc. C'est l'un des facteurs majeurs d'inégalité entre les sexes à l'école, quel que soit le niveau d'enseignement. Elle constitue une atteinte au droit à l'éducation.

Objectifs

- Avoir une approche globale et inclusive, en s'adressant aux jeunes et leur entourage, personnel (les parents) et scolaire (enseignant·e·s et non enseignant·e·s), en intégrant les questions de genre, de culture, d'orientation sexuelle, de handicap
- Sensibiliser les jeunes grâce à plusieurs séances, animées par des spécialistes, pour renforcer leur pouvoir d'agir dans la prévention et la dénonciation de la violence sexuelle
- Outiller les parents et la communauté scolaire à identifier et comprendre les violences sexuelles et sexistes afin d'intervenir, conformément à leur mission
- Être en cohérence avec les objectifs et apprentissages en éducation à la santé, lutte contre les violences, sexualité, du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur
- Allier l'expertise de la recherche (le département de sexologie de l'Université de Québec à Montréal - UQAM) et celle du terrain (les 26 centres du Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (RQCALACS, site Web: www.rqcalacs.qc.ca)).

Modalités

Le programme de prévention mis en place repose sur les consensus suivants :

- La période de l'enfance à l'adolescence constitue une période à risque de subir une forme de violence sexuelle, avec toute une panoplie de répercussions négatives, voire tragiques, ce qui implique d'offrir une prévention accessible à tous et toutes.

· La sensibilisation la plus efficace repose sur une approche écosystémique, visant non seulement les jeunes, mais également les parents, l'environnement immédiat des jeunes, notamment le milieu scolaire qui concerne tous les jeunes étant donné l'obligation scolaire.

« Les adultes ont un rôle important dans l'éducation auprès des jeunes et, par conséquent, devraient être suffisamment informés en lien avec la violence sexuelle et sensibilisés aux réactions adéquates lors du dévoilement d'une victime. » (page 4)

1. Le volet jeunes

Il est composé de six ateliers, en version longue ou courte, animés durant les heures de classe par une intervenante d'un centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel de la région, préalablement formée.

Les thèmes sont les suivants :

- Les agressions à caractère sexuel
- Le consentement sexuel
- Le dévoilement et le soutien
- Le pouvoir d'agir des jeunes pour contrer les agressions à caractère sexuel
- La culture de l'hypersexualisation et les stéréotypes sexuels
- L'exploitation sexuelle

Cf. En annexe les objectifs de chaque séance.

2. Le volet parents

Six courtes capsules vidéo abordant les mêmes thèmes que les ateliers pour les jeunes ont été réalisées par des chercheur·e·s du département de sexologie de l'UQAM et le Regroupement québécois des CALACS. Elles doivent permettre aux parents de communiquer avec les adolescent·e·s. Il est rappelé aux parents les lignes d'écoute à disposition, en cas de difficultés. Les vidéos incluent des interviews avec des intervenantes de divers CALACS, avec des parents, des jeunes et des expert·e·s, ainsi que mes mises en scène pour transmettre aux parents des savoir-faire sur la prévention de la violence sexuelle. Les vidéos sont disponibles en ligne.

3. Le volet personnel scolaire

La prévention de la violence sexuelle fait partie des missions de l'école québécoise. Le personnel scolaire, enseignant ou non enseignant, est par ailleurs confronté régulièrement à des manifestations ou des révélations de violences sexuelles et sexistes. Il joue donc un rôle privilégié pour informer, dénoncer, prévenir, aider.

Le volet personnel scolaire comprend une formation d'une journée destinée à l'ensemble de ce personnel, enseignant et non enseignant : direction, enseignant·e·s, professionnel·le·s de la santé, personnel administratif et technique. La formation permet d'acquérir une compréhension globale de la violence sexuelle afin de pouvoir intervenir de façon pertinente auprès de l'ensemble des élèves.

4. Évaluation du programme de prévention

Grâce à l'alliance entre chercheur·e·s et praticiennes, le programme a été évalué rigoureusement (pour la méthodologie d'évaluation, voir *Rapport* page 15). Il en ressort :

Compétences acquises par les jeunes :

Connaissances sur la violence sexuelle ; attitudes appropriées vis-à-vis la violence sexuelle ; habiletés à recevoir les révélations d'une personne victime ; aptitudes à la prévention sur les réseaux sociaux et comme témoin.

Des améliorations sont observées pour les filles et les garçons : « ... les jeunes ayant participé aux ateliers du programme Empreinte ont amélioré de manière significative leurs connaissances, leurs attitudes et leurs habiletés de prévention et de soutien, en comparaison aux jeunes n'ayant pas bénéficié du programme. De plus, les résultats démontrent que les gains associés à la participation aux ateliers en classe se maintiennent deux mois plus tard. » (page 47)

Compétences acquises par les parents :

Connaissances sur la violence sexuelle ; attitudes appropriées vis-à-vis la violence sexuelle (donc exemptes de préjugés) ; sentiment d'auto-efficacité pour informer les jeunes et intervenir. Les gains des apprentissages se maintiennent un mois plus tard.

Compétences acquises par le personnel scolaire :

Connaissances sur la violence sexuelle ; attitudes appropriées vis-à-vis la violence sexuelle (donc exemptes de préjugés) ; sentiment d'auto-efficacité pour informer les jeunes et intervenir. Les gains des apprentissages se maintiennent deux mois plus tard.

Points de vigilance**1. Documenter la violence sexuelle dans son pays, sa région et les ressources disponibles**

Il est utile, pour argumenter en faveur de l'implantation de programmes de sensibilisation, de contextualiser la question des violences sexuelles et sexistes, en s'appuyant sur les études existantes qui montrent le continuum, la prévalence, les conséquences multidimensionnelles de ces violences.

Par ailleurs, il faut recenser des ressources, en termes d'aide et de soutien aux victimes, y compris de soutien financier pour la prévention et le traitement des violences.

2. S'appuyer sur de fortes collaborations pour mener un programme d'envergure

Deux conditions ont été identifiées pour la réussite de la prévention, son implantation pérenne et son extension : un partenariat solide, notamment en associant chercheur·e·s et praticien·e·s et un appui financier conséquent.

3. Prendre en compte les conditions d'efficacité des programmes de prévention

Diverses études ont mis en évidence les conditions requises pour l'efficacité des actions de prévention : « [...] la présence d'un cadre théorique (exemple : un modèle logique qui schématise le « quoi et le pourquoi » d'un programme), la formation des personnes responsables des activités, la variété des stratégies pédagogiques, le dosage ou l'exposition suffisante au programme, le moment opportun dans le développement psychosocio-sexuel des jeunes et la réalisation d'une démarche d'évaluation rigoureuse ». (page 5)

C'est en s'employant à rassembler toutes ces conditions, qu'il est possible d'espérer un changement des comportements et un recul effectif des violences.

4. Veiller à mettre en place un programme étalé dans le temps avec des stratégies pédagogiques variées et adaptées au niveau scolaire

Au cours de leur scolarité, les jeunes doivent bénéficier de plusieurs séances aux modalités diversifiées afin de consolider les apprentissages et leur mise en pratique, par exemple : des mises en situation en classe, un théâtre forum...



POUR ALLER PLUS LOIN

Monde

UNESCO, ONU Femmes, 2017, *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales*, en ligne sur UNESDOC

France

L'enquête VIRAGE Universités: LEBUGLE Amandine, DUPUIS Justine et l'équipe de l'enquête *Les violences subies dans le cadre des études universitaires*, Virage, Ined, Documents de travail, en ligne sur le site : <https://virage.site.ined.fr/>

ANNEXES

1. Récolter des données pour lutter contre les violences de genre à l'école

Extrait de Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), avec le soutien de l'UNICEF, 2017, *Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes*, en ligne, page 52.

Parmi les questions à examiner, on peut mentionner les suivantes :

- Quelles sont les lois ou les politiques actuellement en vigueur pour protéger les enfants contre la Violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS)?
- Quelle est la prévalence de la VBGMS dans le pays? Comment renforcer la collecte de données sur ce genre de violence?
- Existe-t-il des mécanismes d'établissement de rapports et d'intervention à l'échelle des écoles et des districts? Ces mécanismes sont-ils mutisectoriels? Des mécanismes d'application des lois, de conseils et de soins de santé sont-ils prévus pour les victimes et ceux qui se sont rendus coupables de ce type de violence?
- Existe-t-il des codes de conduite pour les enseignants et les membres du personnel administratif des établissements scolaires? Ces documents proposent-ils des définitions de la violence et du harcèlement, et préconisent-ils des sanctions appropriées pour ces types de comportement? Quelles sont les obligations des enseignants, des membres du personnel administratif des établissements scolaires et des fonctionnaires du ministère de l'Éducation en ce qui a trait à la lutte contre la VBGMS?
- Existe-t-il des programmes de formation pour le personnel du secteur de l'éducation sur les interventions appropriées de lutte contre la VBGMS? Les programmes de formation des enseignants incluent-ils des modules traitant de la question de genre et de la VBGMS?
- Le secteur de l'éducation coordonne-t-il ses actions avec celles d'autres institutions pour lutter contre la VBGMS?
- Quelles sont les initiatives mises en œuvre dans les écoles pour éviter la VBGMS? Des activités de sensibilisation à la VBGMS et de prévention de la violence sont-elles prévues pour les élèves, les comités de gestion scolaire ou les associations parents-enseignants?
- Quelles sont les pratiques traditionnelles, les normes ou les dynamiques susceptibles d'accroître la vulnérabilité des filles à la violence en milieu scolaire? Quelles sont les pratiques traditionnelles, les normes ou les dynamiques susceptibles d'accroître la vulnérabilité des garçons à la violence en milieu scolaire?
- Les membres de la collectivité - et en particulier les filles - considèrent-ils les écoles comme un environnement sûr? Les chemins qui mènent aux écoles sont-ils sûrs? Quelles sont les mesures mises en œuvre pour créer des environnements scolaires sûrs?

2. Thèmes et objectifs des ateliers en classe auprès des jeunes du programme Empreinte

Extrait de : BERGERON Manon et al. *Rapport d'évaluation des effets du programme Empreinte : Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*, Montréal, Université du Québec à Montréal, page 9.

Thème	Objectif général
Agression à caractère sexuel : définition, prévalence, mythes et préjugés	Mieux comprendre la problématique des agressions à caractère sexuel, ses formes, son ampleur ainsi que les mythes et préjugés qui y sont associés.
Consentement	Mieux comprendre la notion de consentement sexuel et son application dans différents contextes.
Dévoilement et soutien	Développer des stratégies d'entraide pour réagir de manière appropriée face aux révélations d'un-e ami-e ayant été victime d'agression à caractère sexuel.
Pouvoir d'agir des jeunes	Prendre conscience du rôle actif que chacun-e peut jouer, individuellement et collectivement, dans la prévention et la dénonciation d'une situation d'agression à caractère sexuel.
Culture de l'hypersexualisation et des stéréotypes sexuels	Développer son esprit critique face à l'influence, sur soi et les autres, du contenu sexualisé et stéréotypé véhiculé dans l'espace public.
Exploitation sexuelle	Mieux comprendre les différentes formes de l'exploitation sexuelle et ses conséquences.

**3. Modèle logique du modèle Empreinte:
Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel**

Extrait de: BERGERON Manon et al. *Rapport d'évaluation des effets du programme Empreinte: Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*, Montréal, Université du Québec à Montréal, page 11.

INTRANTS		RÉSULTATS/EXTRANTS		
Ressources	Activités		Court terme	Moyen/long terme
Ressources financières Subvention CFC Subvention MEES Ressources humaines Coordonnatrice Chercheuses UQAM (2) CALACS (27) QCALACS Comité d'encadrement Service collectivités UQAM Ressources matérielles Locaux UQAM Outils promotionnels (lettres, documents explicatifs, logo...)	Général • Promotion auprès des écoles, des ministères, des commissions scolaires... • Évaluation des quatre volets du programme	• Collaboration des écoles • Rapport d'évaluation	• Soutien à l'implantation et engagement pour les volets	• Consolidation du partenariat CALACS-écoles • Les effets du programme sont documentés et diffusés
	Formation personnel scolaire • Formation pour le personnel enseignant et non enseignant, avant les ateliers en classe. Dispensée par les équipes CALACS	• Manuel de formation • Chaque CALACS dispense une formation sur son territoire	• Compréhension commune d'Empreinte • Compréhension plus précise des ACS • + Connaissances sur les ressources à l'école et dans la communauté	• Réinvestissement des acquis dans l'intervention auprès des jeunes (soutien, référence...)
	Sensibilisation auprès des parents • Six courtes capsules vidéo disponibles sur Internet	• Promotion (lancement, via écoles...) • Visionnement par les parents simultanément aux ateliers	• Compréhension plus précise des ACS • + Connaissances sur les ressources	• Créer des opportunités pour discuter avec les jeunes
	Prévention auprès des jeunes • Six ateliers pour les élèves du secondaire 2-3-4 (option 4 ateliers ou 6 ateliers)	• Guide d'animation • Animation du programme (4 ou 6 ateliers) • Visite minimale: 1 école/CALACS	• + Connaissances et attitudes (ACS, consentement, hypersexualisation, exploitation sexuelle) • + Compréhension de leur rôle dans la lutte contre les ACS • + Connaissances sur les ressources	• Agir comme agent-e de changement dans son école/communauté • Renforcer le pouvoir d'agir

Contexte/Facteurs externes: Apprentissages en éducation à la sexualité, visibilité médiatique de la problématique, stratégies gouvernementales, financement des CALACS.

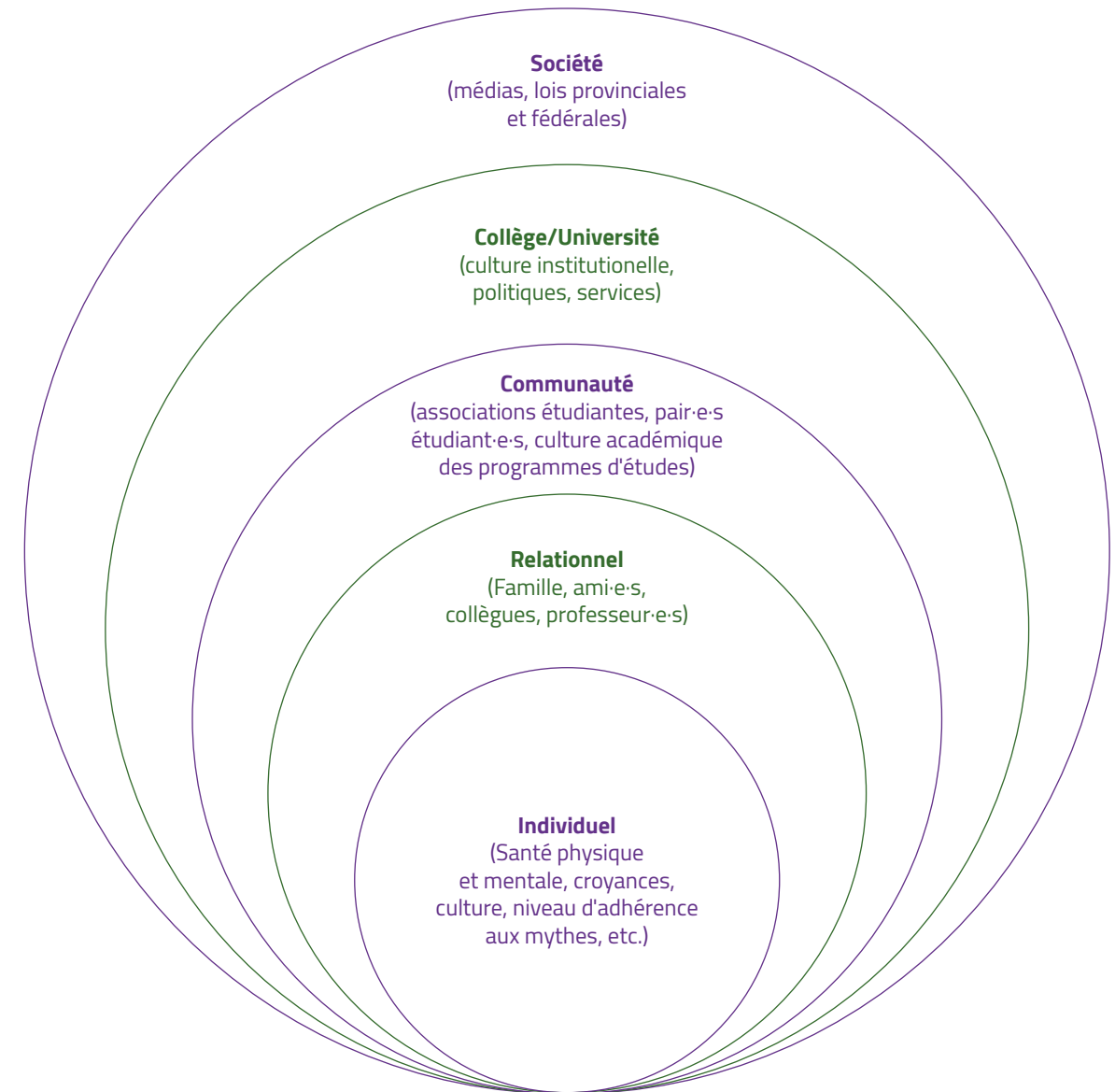
Mélanie ST HILAIRE et Manon BERGERON (2016)

4. Adaptation du modèle écologique de Bronfenbrenner par la NAPSA (2017)

Extrait de HÉBERT Martine, JULIEN Marily, BERGERON Manon & DAIGNEAULT Isabelle, 2018, *Les activités préventives en matière de violences sexuelles dans les milieux d'enseignement collégiaux et universitaires: Portrait des interventions actuelles au Québec*, Montréal, Université du Québec à Montréal, page 4.

Le National Association of Student Personnel Administrators (NAPSA, 2017) a adapté le modèle écologique proposé par Bronfenbrenner⁴ (2005) pour mettre en place des actions de prévention contre la violence.

● ● ● ⁴ BRONFENBRENNER Urie, 2005, *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks, CA: Sage.





7.

FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT À L'ÉGALITÉ DES SEXES Suisse



Sources

COLLET Isabelle, 2018, Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant, *Recherches féministes*, 31 (1), 179–197, en ligne⁵.

Isabelle Collet est professeure associée à l'Université de Genève

Finalité

Transformer les étudiantes et les étudiants en les faisant réfléchir sur le genre et les rapports sociaux de sexe à l'œuvre dans les classes, afin qu'à leur tour il leur soit possible d'éveiller leurs élèves à ces questions.

Afin de transmettre la valeur égalité des sexes et plus généralement une culture de l'égalité, il convient de s'interroger : comment conscientiser le futur personnel enseignant aux inégalités et le conduire à réfléchir à la mise en œuvre d'une pédagogie égalitaire ?

Objectifs

- Faire acquérir aux enseignant·e·s des connaissances scientifiques produites par les sciences de l'éducation et les études sur le genre.
- Les faire travailler sur trois axes : les élèves/leur positionnement de pédagogues sans déni ni culpabilisation/l'institution.

Étapes

1. Rendre compte d'une situation scolaire observée

Il est demandé aux étudiant·e·s, futur·e·s enseignant·e·s, de choisir et de rendre compte d'une situation scolaire observée où le genre se manifeste soit parce que la situation est inégalitaire ou discriminante, soit parce qu'elle témoigne de rapports égalitaires entre les sexes ; exemples d'observations : une activité, un manuel, des échanges entre élèves... Par la mise en commun des observations, et donc en s'appuyant sur l'expérience subjective, il s'agit de faire prendre conscience de la banalité de l'inégalité des sexes à l'école et de ses conséquences, dans la société, mais aussi sur la pratique professionnelle des enseignant·e·s.

2. Outiller scientifiquement et mettre à disposition des ressources

Il est important de mettre à disposition des textes scientifiques pour éclairer les observations. Il est important aussi de mettre à disposition des ressources en faisant prendre conscience de leurs limites.

3. Organiser des échanges

Il est nécessaire d'organiser des échanges sur l'impact du genre sur les attitudes pédagogiques et les contenus didactiques.
« Puis, je tente de leur faire prendre également conscience de leurs privilèges sociaux, dans le sens où cette population étudiante est très homogène : ce sont majoritairement des jeunes femmes blanches, issues de milieux socio-professionnels supérieurs. » (page 191)

4. Élaborer en groupe une activité pédagogique

On peut bâtir en groupe une activité pédagogique pour remédier à la situation inégalitaire, la présenter à la classe, sous forme d'une toile de l'égalité, inspirée de la toile de l'équité (SOLAR Claudie, 1998, *Pédagogie et équité*, Montréal, Éditions Logiques, page 48).

Ainsi se dessine « une première esquisse d'une pédagogie de l'égalité » (page 192)
Exemples d'actions : un support de cours, une sortie scolaire, une création artistique, un jeu...

• • • ⁵ Les citations qui suivent, sauf mention contraire, sont extraites de cet article.

●
POUR ALLER PLUS LOIN
●

FISHER Bérénice, 2018

Qu'est-ce que la pédagogie féministe ? [1], *Nouvelles Questions Féministes*, 2018/2 (Vol. 37), pages 64-75, en ligne.

FOREST Louise, AUBIN Madeleine, CÔTÉ Isabelle, DESCHAMPS Leona & LAVOIE Andrée, 1988

Construire une pédagogie féministe dans des classes du primaire, *Recherches féministes*, 1(1), 93-103, en ligne.

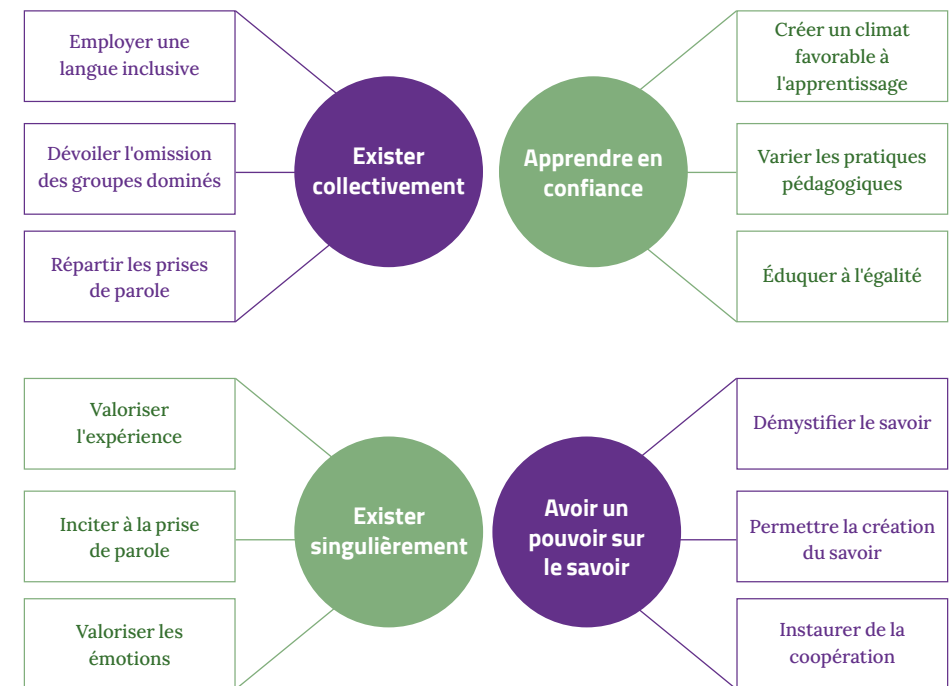
IRESMO, 2019

Pédagogie critique: Education/instruction et pédagogie/didactique, *Pédagogie critique: Éducation/instruction et pédagogie/didactique - IRESMO -Recherche et formation sur les mouvements sociaux* (jimdo.free.com)

ANNEXE

La toile de l'égalité dans l'enseignement primaire

Extrait de COLLET Isabelle, 2018, Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant, *Recherches féministes*, 31 (1), 179-197, page 191.





8.

MASTER INTER-UNIVERSITAIRE
DE SPÉCIALISATION EN ÉTUDES DE GENRE
Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique



Source

CHRONIQUE FÉMINISTE, 2017, un Master inter-universitaire en Études de Genre en Fédération Wallonie-Bruxelles, Coup d'œil dans le rétro, premier bilan et perspectives d'avenir, 2017, revue de l'Université des Femmes numéro 119 (janvier-juin 2017), <https://www.mastergenre.be/presentation/>

Finalité

Ancrer le champ d'études du genre dans les institutions belges d'enseignement supérieur.

Il est important que les études de genre bénéficient au sein de l'enseignement supérieur de parcours clairement identifiés afin de transmettre et diffuser les connaissances sur le genre permettant de lutter contre les inégalités, de favoriser de nouvelles recherches scientifiques et de développer l'expertise de genre dans les politiques publiques.

Objectifs

- Visibiliser les recherches menées dans le domaine du genre et les dynamiser
- Transmettre et légitimer les connaissances et les travaux sur le genre dans l'enseignement universitaire

- Former des expert·e·s sur les questions liées au genre, à l'égalité des sexes et des sexualités
- Participer à la lutte contre les discriminations et inégalités

Étapes

L'ouverture d'un master genre en Belgique francophone est le résultat d'un long processus, ici résumé.

1. Années 1970, des études pionnières sur les femmes

En Belgique, comme ailleurs, des enseignements et des recherches se développent dans le sillage du mouvement féministe des années 1970. « Penser les femmes, les différences entre les sexes, les visibiliser, deviennent des enjeux majeurs pour les militantes. Dès 1973, paraît le premier numéro des *Cahiers du Griff* (Groupe de Recherche et d'Information Féministe), revue féministe portée par la philosophe Françoise Collin et d'autres intellectuelles. »

2. Début des années 1990, le temps du genre

En 1991, l'Europe intègre la promotion des études féministes dans son Troisième Programme d'Égalité des Chances. L'institutionnalisation est dynamisée par l'arrivée dans le champ académique du concept de genre, né aux États-Unis.

L'ONU et l'UE réclament l'inclusion du genre dans les recherches et les enseignements.

3. Années 2000, une nouvelle dynamique à la croisée des pressions féministes et européennes

En 2001, est créée une chaire en études féministes du côté francophone. Chaque université se voit obligée de fédérer en son sein un groupe de chercheuses et enseignantes impliquées dans ces questions. Des initiatives variées voient ainsi le jour (conférences, séminaires, invitations d'expert·e·s d'autres pays, groupes de travail, etc.).

Sous la pression du processus de Bologne, amorcé en 1998, visant au rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens, les universités sont incitées à mener des politiques de genre. Des premiers cours « genre » sont dispensés. La création d'un master semble d'autant plus indispensable que de nombreux pays européens disposent de masters genre⁶ et que les recherches foisonnent.

4. 2009 - 2011, le détour par une étude de faisabilité pour convaincre

En 2009, est subventionnée une étude de faisabilité relative à la création d'un master inter-universitaire en études genre en Belgique, dont le rapport est remis en 2011 (*Étude de faisabilité relative à la création d'un master interuniversitaire en études de genre en Belgique*, SOPHIA, 2011, en ligne).

Le rapport très complet précise les ressources mobilisables (étude de marché), le modèle que pourrait prendre ce master, des exemples de bonnes pratiques dans les pays voisins. Ce projet met l'accent sur l'aspect interdisciplinaire, intersectionnel et critique qui caractérise les études de genre.

« Un master en études de genre constituerait par conséquent un chaînon indispensable dans la construction d'une expertise en genre à tous les niveaux d'enseignement, et stimulerait dans le même temps la recherche scientifique et les initiatives en matière de gender mainstreaming. » (*Rapport page 9*)

Parallèlement des personnes référentes genre sont nommées dans chaque université, dressant annuellement le bilan des avancées en matière d'égalité. Mais de fait la Belgique est exclue de certains accords de collaboration scientifique internationaux.

● ● ● ⁶ Le site de l'Institut du Genre (France) recense les formations de masters en France et en Europe: Formations de Masters en études de genre | Institut du Genre (institut-du-genre.fr)

5. 2014 - 2017, premiers masters inter-universitaires en Belgique

Après l'ouverture en 2014 en Flandre, d'un master *Gender en diversiteit*⁷, est proposé en 2017 en Belgique francophone un master inter-universitaire⁸, collaboration entre les six universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles (L'Université Catholique de Louvain, l'Université libre de Bruxelles, l'Université de Liège, l'Université Saint Louis-Bruxelles, l'Université de Namur et l'Université de Mons).

Le master se compose d'un tronc commun obligatoire de six cours (un par université partenaire) et de cours à option choisis, complétés par un mémoire ou un mémoire-stage. Les six cours du tronc commun sont spécialement créés et réservés pour les étudiant·e·s du master. Trois cours présentent des champs de recherche cruciaux au sein des études féministes et de genre : méthodologie, philosophie et théorie sociologique. Les trois autres ont trois objets d'étude fondamentaux : le travail, le corps et la sexualité.

Le site du master valorise les masters soutenus.

« La collaboration entre divers acteurs actifs dans le domaine des études de genre par-delà les frontières universitaires et linguistiques de notre pays est une des grandes particularités de cette étude. Cette collaboration a permis de déployer et de consolider l'assise nécessaire à la création d'un master en études de genre en Belgique. La présente étude souligne donc non seulement la faisabilité du projet, mais aussi la nécessité scientifique et sociale urgente de la création d'un master en études de genre afin de parvenir à un ancrage structurel de ces études dans les universités belges. » (page 10)

● ● ● ⁷ Voir le site du Master Interuniversitaire « in Gender en Diversiteit » : *Master in Gender en Diversiteit* | UGent – VUB – KU Leuven – UAntwerpen – UHasselt (*mastergenderendiversiteit.be*)

⁸ Voir le site du Master interuniversitaire en études de genre : <https://www.mastergenre.be/>

POUR ALLER PLUS LOIN

Dans plusieurs pays ont été faits des états des lieux de la recherche et de la formation pour renforcer le développement des études de genre et ainsi contribuer à favoriser l'égalité entre les sexes et les sexualités, en éclairant les mécanismes des inégalités.

Les études suivantes sont facilement accessibles en ligne :

France

Association nationale des études féministes (ANEF), 2014, *Le genre dans l'enseignement supérieur et la recherche. Livre Blanc*, Paris, La Dispute, « Collection le genre du monde », en ligne sur le site de l'ANEF (<https://www.anef.org/>).

Maroc

UNESCO ET UNIVERSITÉ HASSAN II DE CASABLANCA, 2015, 2018, *Le Genre et l'université au Maroc : états des lieux, enjeux et perspectives*, Conférence: États généraux de la recherche et de la formation sur le genre au Maroc, Casablanca.

Tunisie

BEN HASSINE Boutheina (Unesco), 2018, *Études et formation sur le genre en Tunisie : état des lieux et perspectives*, Centre de recherche, de documentation et d'information sur la femme, Tunisie, en ligne sur UNESDOC.

Voir aussi l'intervention en vidéo de BEN HASSINE Boutheina, *Les études de genre en Tunisie : l'expérience de l'Université de Sousse*, Université de Sousse, Tunisie, Responsable master Études sur le Genre, représentante Erasmus+ et GEST, <http://mediamed.mmsh.univ-aix.fr/chaines/Pages/Gendermed-0013.aspx>

9.
LA PANDÉMIE DU COVID ET LES ÉCOLES,
QUELS IMPACTS EN TERMES DE GENRE ?

Sources

- UNESCO, 2020, *Aborder les dimensions de genre des fermetures d'écoles liées au COVID-19*, document de programme et de réunion, Réponse éducative de l'UNESCO face au Covid-19 : notes du Secteur de l'éducation, n°3.1 août
- UNESCO, 2021, *#SonÉducationNotreAvenir : continuer d'inclure les filles pendant et après la crise de la COVID-19 ; derniers faits sur l'égalité des genres dans l'éducation*, Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation
- UNESCO, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, PLAN international, Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles, Malala Fund, 2020, *Reconstruire l'égalité : guide de rescolarisation des filles*
- UNESCO, 2020, *Alternative solutions to school closure in Arab countries to ensuring that learning never stops*, Beyrouth

Tous les rapports de l'Unesco sont disponibles sur UNESDOC

Contexte

Depuis le début de l'année 2020, la plupart des gouvernements ont dû temporairement fermer des établissements d'enseignement pour éviter la propagation du COVID-19.

En avril 2020, la scolarisation de 1,5 milliards d'élèves, du pré-primaire au supérieur, a été interrompue dans plus de 200 pays, soit au niveau mondial plus de 90 % des élèves : situation absolument inédite. Pourtant certains pays

ont déjà connu, ou connaissent, les fermetures des lieux d'apprentissage en raison d'épidémies (grippe, méningite, maladies diarrhéiques...) ou de conflits et nombre d'enfants déplacés, ou vivant dans des camps de réfugiés, sont privés d'enseignement.

Mi-2020, dans 46 pays, 735 millions d'élèves, dont 356 millions de filles, n'étaient pas en classe. En sachant que 130 millions de filles n'étaient pas encore scolarisées avant la pandémie, avec des disparités selon les pays et régions.

Fin mars 2021, un-e élève sur cinq et un-e étudiant-e sur quatre ne pouvaient plus fréquenter leur établissement, en raison de la crise liée au Covid-19 (pour suivre les évolutions : <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>).

Il existe donc un risque réel de réduire à néant les progrès réalisés en matière d'éducation des filles, avec des effets sur la réalisation des objectifs de développement durable, y compris ceux liés à la réduction de la pauvreté, à la santé et au bien-être, à une éducation inclusive de qualité et à l'égalité des sexes. Les filles les plus vulnérables - en situation de handicap, pauvres, vivant dans des zones de conflit ou des zones rurales reculées -, ont à faire face à de lourds obstacles pour faire valoir leur droits à l'éducation et à la protection, lors de la fermeture d'écoles.

Ainsi la crise sanitaire qui a contraint à la fermeture des établissements a renforcé les inégalités, tout particulièrement les inégalités entre les sexes, entraînant des difficultés immédiates mais aussi susceptibles de conséquences à long terme.

Problèmes soulevés par les fermetures des écoles et problèmes spécifiques rencontrés par les filles

Comment assurer la continuité des apprentissages ?

Des modalités d'enseignement alternatives ont dû être imaginées et mises en place pour assurer la continuité des apprentissages : plates-formes numériques, programmes radiophoniques ou télévisés, distribution de supports imprimés, avec une information à destination des familles pour permettre éventuellement le suivi.

Exemple des pays Arabes

Dans les pays arabes, où 13 millions de jeunes sont déscolarisés pour cause de conflits, 100 millions d'élèves ont subi les fermetures de classe à cause de la pandémie.

« La Jordanie a mis en place 2 plateformes : Darsak I et Darsak II, ciblant tous les niveaux scolaires dans le secteur formel ; le Liban a lancé une plateforme nationale développée par Microsoft pour tous les niveaux scolaires également ; le Qatar a annoncé l'activation de la plateforme Microsoft Teams utilisant des leçons vidéo pour le stade de l'éducation précoce ; l'Égypte a opté pour la poursuite de l'année scolaire par le biais de sa plateforme nationale en ligne The Egyptian Knowledge Bank qui donne accès à des ressources et des outils d'apprentissage pour les éducateurs, les chercheurs, les étudiants (de la maternelle à la 12^e année, en plus des classes techniques) et pour tous les citoyens d'Égypte. Les étudiants égyptiens ont également la possibilité de poursuivre leur apprentissage et d'interagir quotidiennement avec les enseignants par le biais d'Edmodo. [...] L'apprentissage par la télévision est une autre solution introduite par des pays comme le Soudan, l'Égypte, la Palestine, la Jordanie, la Syrie, le Liban, le Maroc, la Tunisie, la Mauritanie et le Qatar. L'apprentissage par la radio a été utilisé en Palestine, en Tunisie, en Mauritanie et dans les E.A.U. D'autres plateformes en ligne telles que YOUTUBE TV ont également été utilisées, notamment en Syrie, au Qatar, en Jordanie, en Égypte, en Irak, au Soudan et en Palestine. En outre, les méthodes traditionnelles d'enseignement ont été encouragées, comme le programme d'apprentissage et d'instruction à domicile mis en œuvre au Liban et au Maroc. »

Extrait de Unesco, 2020, *Alternative Solutions to School Closure in Arab Countries to Ensuring that Learning Never Stops*, Beyrouth, page 2, Traduit avec www.DeepL.com/Translator (version gratuite)

Encore faut-il disposer de, ou pouvoir, développer des contenus non seulement adaptés aux nouveaux supports, mais accessibles et inclusifs, et dépourvus de stéréotypes. Or nombre de professionnel·le·s de l'éducation n'étaient pas formé·e·s ou ne disposaient pas des compétences et outils adéquats (notamment informatiques) pour proposer un enseignement à distance de qualité.

Concernant les élèves, elles et ils peuvent ne pas avoir accès aux nouvelles technologies, pour des raisons de connectivité, d'outils ou de compétences. L'accès même à l'électricité n'est pas universel. Certain·e·s, parmi les plus défavorisé·e·s, peuvent aussi manquer d'espace et de temps dans leur famille pour étudier, étant donné des conditions de vie (logements exigus, bruits...).

Certain·e·s peuvent être mobilisé·e·s par la famille pour accomplir des tâches domestiques et familiales et même pour aller travailler et gagner de l'argent.

- Les filles - comme les femmes - sont davantage sollicitées pour accomplir les tâches ménagères ou prendre soin d'autrui et disposent de ce fait de moins de temps pour étudier.

Exemple : Lors de la crise d'Ebola, l'accroissement des responsabilités domestiques et familiales a limité l'apprentissage à la maison des filles par rapport à celui des garçons et a conduit à l'augmentation du taux d'abandon scolaire chez les filles à la réouverture des établissements.

- Les filles - comme les femmes - ont dans de nombreux pays moins accès aux outils informatiques ou/et ont moins acquis de compétences numériques (à l'exception du continent américain). De plus, les parents surveillent davantage leur accès à internet. Cela restreint la capacité des filles à suivre l'enseignement à distance en ligne pendant les fermetures d'écoles.

Suivre un apprentissage à distance implique, dans la sphère privée, de disposer des ressources et compétences technologiques, des conditions matérielles (espace et silence) mais également d'être autorisé·e à disposer du temps nécessaire pour étudier.

Comment assurer l'accès aux services sociaux et à la protection fournis par l'École ?

L'école est également une source d'informations essentielles en matière de santé (psychosociale, sexuelle et reproductive) et de droit pour les élèves. Ainsi, en temps ordinaire, elle permet d'assurer la protection de l'enfance et de l'adolescence, par les services sociaux ou médicaux disponibles au sein des écoles, ou mobilisables par la communauté scolaire.

Le confinement prolongé et les mesures de distanciation ont entraîné une hausse des signalements de violences et des violences de genre, notamment d'exploitation sexuelle et de grossesse précoce, alors même que l'accès aux services de santé reproductive, de police, de justice et d'aide sociale est restreint.

- Les grossesses précoces constituent l'une des causes d'abandon scolaire prématuré.

- Au-delà des conséquences psychosociales et physiques des violences, être victime ou témoin de violences peut avoir des effets néfastes immédiats et à long terme sur l'apprentissage et plus généralement le bien-être.

Exemple : Lors de la crise d'Ebola, les fermetures d'écoles ont entraîné une recrudescence des mariages précoces et des mariages forcés, ainsi que des rapports sexuels monnayés pour subvenir aux besoins des familles et des violences sexuelles. Le taux de grossesses précoces a augmenté de 65 % dans certains pays.

L'école fournit aussi un certain nombre de services en matière de nutrition (cantines), de santé (infirmerie et médecins), d'orientation. À cause des fermetures, quel que soit le pays, des élèves ou étudiant·e·s n'ayant plus bénéficié de ces aides, ont été fragilisé·e·s, d'autant qu'il pouvait leur être difficile d'avoir un revenu économique.

Dans les pays où la protection sociale est limitée, voire inexistante, et où la gratuité de l'école n'existe pas, la crise économique engendrée par la crise sanitaire peut contraindre les familles à renoncer à la scolarisation de leurs enfants.

- Des filles et des garçons abandonnent ainsi l'école pour subvenir aux besoins de la famille.

- Des filles abandonnent l'école pour se marier, afin de moins peser sur leur famille.

Outre sa mission d'instruction et d'éducation, l'école représente un filet de sécurité pour les élèves, tout particulièrement pour les plus vulnérables : du point de vue sanitaire, alimentaire, émotionnel, social. Environ 23,8 millions d'enfants et de jeunes (du pré-primaire à l'enseignement supérieur), dont plus de 11 millions de filles, pourraient abandonner leurs études en raison de l'impact économique de la pandémie.

Comment soutenir les enseignants et en particulier les enseignantes ?

Les enseignant·e·s sont en première ligne pour que l'apprentissage continue. Cela implique qu'elles et ils doivent être soutenu·e·s, associé·e·s dans l'élaboration des nouvelles procédures pédagogiques et formé·e·s.

L'enseignement est une profession généralement féminine, en particulier dans les premiers niveaux de l'éducation. Les femmes représentent près de 94 % des enseignants du pré-primaire, et la moitié environ des enseignants du second cycle du secondaire. Leur rôle a un effet bénéfique sur le taux de scolarisation des filles et sur leurs résultats scolaires.

- Les enseignantes ont eu à assumer une double charge pendant la pandémie : la responsabilité des tâches domestiques et familiales et leur activité à distance.

- Les enseignantes sont globalement moins bien formées aux nouvelles technologies et y ont moins accès, ce qui rend plus difficile leur activité d'enseignement à distance.

- Les enseignantes contractuelles, comme leurs homologues masculins, risquent de ne plus percevoir leurs salaires.

Il est important de veiller à ce que les enseignantes puissent préserver leur emploi pour elles-mêmes mais aussi pour le maintien et la réussite des filles à l'école.

Comment soutenir les parents et les familles ?

Les familles sont au cœur de l'accès à la scolarisation et de la réussite scolaire des enfants ; leur soutien est fondamental tout au long de la scolarité. Les mères jouent un rôle prépondérant dans le suivi scolaire. Un effort d'information important a été nécessaire en direction des familles pour qu'elles accompagnent la continuité pédagogique. Or tous les parents ne sont pas en mesure d'apporter ce soutien : faute de connaissances, faute de temps, faute de familiarité avec les nouvelles technologies, ou faute de volonté, en particulier lorsqu'il s'agit des filles.

Dans certains pays, il était important de poursuivre les activités de sensibilisation en faveur de l'éducation des filles qui peuvent aider à promouvoir l'égalité des sexes faute d'intérêt lorsqu'il s'agit des filles.

- Les femmes ont vu leurs responsabilités familiales s'accroître pendant la pandémie et ont donc manqué de temps pour suivre leurs enfants.

- Les femmes travaillant dans le domaine de la santé ont été moins en mesure de soutenir leurs enfants.

Exemple : À l'issue de l'épidémie d'Ebola, dans les villages de la Sierra Leone où des « clubs de filles » ont été créés et où des efforts de promotion de l'éducation des filles ont été engagés, les filles ont moins pâti des conséquences de l'épidémie et avaient plus de chances de renouer avec l'apprentissage à la réouverture des établissements scolaires.

Les enjeux révélés par la pandémie

La pandémie nécessite de prendre des mesures afin de faire face aux conséquences de la situation. Elle oblige également à transformer les systèmes éducatifs pour qu'ils résistent dans les contextes de crise.

1. Des efforts technologiques

- Diversifier les formes de programmes pour tenir compte des niveaux de développement technologique (utilisation des plates-formes, des radios, de la télévision, des réseaux sociaux)
- Prévoir un large accès à la connectivité et aux outils numériques
- Sécuriser les données des utilisatrices et utilisateurs et leur accès à internet
- Lutter contre le cyberharcèlement
- Prévenir la fracture numérique entre les sexes

2. Des efforts pédagogiques et scolaires

- Rattraper les pertes d'apprentissage scolaire et programmer des remises à niveau. Plus de 100 millions d'enfants n'atteindront pas le niveau minimum de compétence en lecture en raison de l'impact des fermetures d'écoles

liées à la pandémie de Covid-19, selon une étude de l'UNESCO de mars 2021. Les pertes d'apprentissage devraient être les plus importantes dans la région Amérique latine et Caraïbes, ainsi qu'en Asie centrale et du Sud.

- Éviter les abandons scolaires : mettre en place des mesures de soutien financier pour la poursuite des études ; supprimer les frais de scolarité, les frais d'examen et les autres dépenses pour maximiser le taux de scolarisation
- Adapter les contenus à un enseignement à distance et prendre en compte le genre dans l'élaboration des contenus

3. Un enjeu de santé publique

- Protéger les personnels et les élèves grâce à des mesures d'hygiène ; permettre l'accès à l'eau et aux sanitaires.
- Développer l'éducation à la santé pour permettre aux élèves et à leurs familles de se protéger mais aussi pour remettre en question les normes de genre préjudiciables à la santé. Davantage d'hommes meurent du COVID-19 en raison de comorbidités liées au tabagisme, à la consommation d'alcool et à des comportements à risques – tous largement associés aux normes de la masculinité.

4. Des efforts financiers

- Encourager le retour à l'école, et notamment le maintien des filles, grâce à des transferts monétaires et des bourses
- Ne pas réduire le budget de l'éducation, voire le consolider. Or on estime que 65 % des gouvernements des pays à faible revenu ont réduit le financement de l'éducation, contre 35 % dans les pays à revenu élevé (source Unesco).
- Développer des services d'aide (alimentaire notamment) pour faire face à la précarité

5. La lutte contre les violences faites aux filles et aux femmes

- Faire des campagnes de prévention contre les violences sexuelles et sexistes.
- Mettre en place les programmes d'éducation à la sexualité pour protéger les filles et les femmes des grossesses précoces ou non désirées, du VIH et ainsi favoriser le retour à l'école.

Exemple : En Sierra Leone, un programme proposant des informations sur la santé sexuelle et reproductive, sur les compétences professionnelles et de la vie courante ainsi que sur le microfinancement a favorisé la poursuite de la scolarité chez les filles. Lors de la réouverture des établissements, le taux de scolarisation des filles avait chuté de 16 % dans les régions qui n'avaient pas bénéficié de ce programme, contre 8 % dans celles où il avait été mis en place.

Pistes de réflexion

En raison de la pandémie, les pays ont été amenés à trouver des solutions, voire à innover. N'est-ce pas là l'occasion de repenser l'éducation à la lumière du genre et transformer les systèmes éducatifs pour que la notion d'égalité des sexes soit enfin pleinement prise en compte ?⁹

Pour bâtir des systèmes éducatifs sensibles au genre, il s'avère nécessaire de disposer :

- De données ventilées par sexe pour éclairer les actions
- De mesures politiques pour faire avancer les droits des filles et des femmes
- De financements suffisants et pérennes pour l'éducation des filles.

● ● ● ⁹ JOURDAN Didier (dir.), chaire UNESCO, OMS, 2021, « Éducatifs & Santé », Écoles et crises sanitaires, <https://drive.uca.fr/f/ed7ed0e69b7b4b1af60/>

ANNEXES

1. La coalition mondiale de 2021 pour soutenir la continuité pédagogique

Une coalition mondiale pour soutenir la continuité pédagogique a été lancée en mars 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), autour de trois thèmes centraux : le genre, la connectivité et les enseignants.

Au moins 400 millions d'apprenant·e·s et 12 millions d'enseignant·e·s bénéficient directement ou indirectement des actions de la Coalition, notamment par l'accès à des plateformes en ligne nouvellement créées, à des ressources éducatives, à des programmes d'études numérisés et à des formations. La Coalition compte 170 partenaires publics, privés et de la société civile actifs dans une centaine de pays (mars 2021).

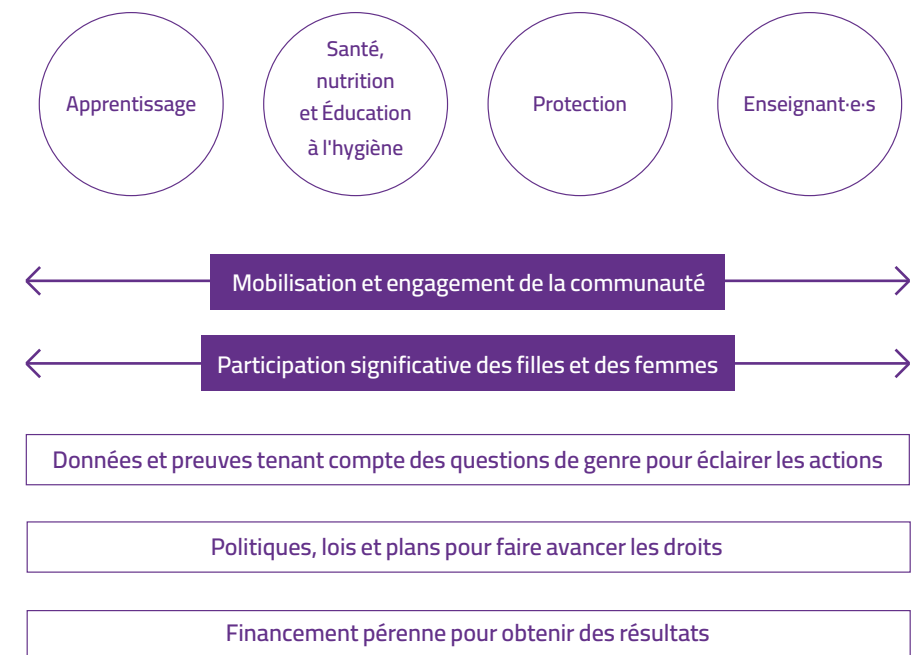
Quelques partenaires :

- L'Organisation mondiale de la santé (OMS), le HCR, l'Organisation internationale du travail (OIT), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le Programme alimentaire mondial (PAM), l'Union internationale des télécommunications (UIT), la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), et la Banque Asiatique de Développement ont rejoint la Coalition, de même que le Partenariat mondial pour l'éducation, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) ou encore le fonds Education Cannot Wait (ECW).
- Des entreprises du secteur privé – Microsoft, GSMA, Weidong, Google, Facebook, Zoom, KPMG et Coursera – ont rejoint la Coalition. Des organisations philanthropiques et à but non lucratif – Khan Academy, Dubai Cares, fondation Profuturo et Sesame Street –
- Des médias comme British Broadcasting Corporation (BBC).

2. Actions pour assurer la continuité pédagogique

Schéma extrait de : *Reconstruire l'égalité : guide de rescolarisation des filles*, Plan International, UNESCO, UNGEI, UNICEF et le fonds Malala, en ligne sur UNESDOC, page 5.

Les 4 dimensions des actions requises pour assurer la continuité pédagogique pendant la fermeture des écoles et pour la réouverture.



L'**ABC Pour une éducation sensible au genre**, troisième manuel de la série, a pour but de contribuer à la mise en place de politiques et de pratiques éducatives qui intègrent l'égalité des sexes et favorisent ainsi l'évolution des sociétés vers la démocratie et la justice sociale.

Cet ouvrage propose un cadre de principes et de réflexions stratégiques sur l'éducation et recense une série d'expériences internationales visant à promouvoir l'égalité des sexes de l'école primaire à l'Université. Il est destiné aux actrices et acteurs qui gravitent dans le système éducatif et au-delà de l'école, aux personnes qui élaborent les politiques éducatives, à celles qui les mettent en œuvre, aux conceptrices et concepteurs des matériels d'apprentissage, aux pédagogues, aux éducatrices et éducateurs. Il a même pour ambition d'être utile à un plus large public à qui l'éducation tient à cœur et pour qui elle constitue une priorité.