



# Aucun enfant laissé pour compte

Rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons

---

## L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



## L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



---

Publié en 2022 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture  
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2022

ISBN 978-92-3-200277-8



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr)).

La présente licence s'applique exclusivement aux contenus textes de la publication. L'utilisation de contenus n'étant pas clairement identifiés comme appartenant à l'UNESCO devra faire l'objet d'une demande préalable d'autorisation auprès de l'UNESCO ([publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org)).

Titre original : *Leave no child behind: Global report on boys' disengagement from education.*

Publié en 2022 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

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

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Photo de couverture : Flickr – [Banque d'images de la Banque Mondiale](#). Des élèves ayant bénéficié du programme PROMER, qui vise à améliorer l'éducation dans les zones rurales d'Argentine. [Nahuel Berger/World Bank](#). Disponible sous [CC BY-NC-ND 2.0](#).

Mise en page : Katharine Mugridge

Traduction : Traducteo

Imprimé dans les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

## Comprendre le décrochage scolaire des garçons

Dans sa démarche de ne laisser aucun enfant pour compte, l'UNESCO a élaboré le premier rapport mondial de cette envergure sur le décrochage scolaire des garçons en regroupant des informations qualitatives et quantitatives provenant de plus de 140 pays. Ce rapport fournit un aperçu de la situation à l'échelle mondiale quant au décrochage scolaire des garçons et aux désavantages qu'ils subissent dans l'éducation. Il identifie les facteurs ayant une influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons. Il analyse également les mesures mises en place par les gouvernements et les partenaires, et examine les politiques et les programmes prometteurs. Enfin, il formule des recommandations sur la manière de ramener les garçons sur le chemin de l'éducation et de faire face aux préjudices qu'ils encourent dans ce domaine.

Alors que les filles subissent toujours d'importants désavantages et des inégalités dans le domaine de l'éducation, le rapport montre que, dans un grand nombre de pays, les garçons sont plus susceptibles que les filles de redoubler des classes, de ne pas aller au bout des différents niveaux de scolarité et d'avoir de moins bons résultats à l'école. Pas moins de 132 millions de garçons en âge de suivre un enseignement primaire et secondaire ne sont pas scolarisés. Il est urgent de leur venir en aide.

Comme le montre le présent rapport, le fait d'aider les garçons ne signifie pas que les filles seront pénalisées, et inversement. Faire face au décrochage scolaire des garçons représente non seulement un avantage pour l'apprentissage, l'emploi, le revenu et le bien-être des garçons, mais s'avère également très utile pour atteindre l'égalité des genres et les résultats souhaités dans les domaines de l'économie, du social et de la santé.

**132**  
**millions de garçons**  
en âge de suivre un  
enseignement primaire et  
secondaire n'étaient pas  
scolarisés en 2020

# Aucun enfant laissé pour compte

Rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons

## Avant-propos

L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule que « toute personne a droit à l'éducation ». Ces mots sans équivoque expriment une promesse universelle, celle de l'éducation pour tous.

Pourtant, cet engagement en faveur de l'égalité n'est pas tenu. Bien que de grandes avancées aient été réalisées au cours des dernières années pour améliorer l'égalité d'accès à l'éducation, d'importantes inégalités de genre persistent encore.

Tandis que les filles sont plus susceptibles que les garçons de ne jamais aller à l'école, les garçons sont davantage exposés au risque de ne pas progresser et de ne pas aller au bout de leur scolarité dans de nombreux pays. À l'heure actuelle, 132 millions de garçons ne sont pas scolarisés.

Le présent rapport vise à donner des éclaircissements sur les facteurs étant à l'origine du décrochage scolaire des garçons. La pauvreté et la nécessité de travailler, par exemple, peuvent pousser les garçons à abandonner l'école. Les normes et les attentes de genre peuvent également influencer sur leur volonté d'apprendre. Certaines matières, en particulier, peuvent aller à l'encontre des expressions traditionnelles de la masculinité et sont, par conséquent, mal accueillies par les garçons.

Une discipline très sévère, des châtimements corporels et d'autres formes de violence en milieu scolaire ont également des répercussions négatives sur la réussite scolaire des garçons, entraînant une augmentation de l'absentéisme et des abandons scolaires.

Pour faire de l'éducation un droit universel, nous devons nous assurer que tous les jeunes bénéficient d'opportunités éducatives leur permettant de façonner avec succès leur vie et leur avenir. Comme le souligne le présent rapport, nous devons prendre des mesures décisives pour que les garçons n'abandonnent pas l'école et les accompagner tout au long de leur scolarité.

Cela signifie, entre autres, qu'il faut favoriser le retour des garçons sur le chemin de l'éducation, interdire les châtimements corporels et lutter contre la violence en milieu scolaire. Les politiques, plans et ressources appuyant ces mesures jouent un rôle déterminant à cet égard.

Les garçons et les hommes ne sont pas les seuls à retirer un avantage de la réalisation de cette promesse d'égalité ; il s'agira d'un pas en avant pour l'humanité toute entière. En effet, l'éducation inclusive et équitable est l'affaire de tous. Si tout le monde bénéficie des mêmes droits et opportunités, nous avons tous à y gagner.



**Audrey Azoulay**

Directrice générale de l'UNESCO



## Remerciements

Le contenu du présent rapport a été préparé par Matthias Eck (UNESCO, Section de l'éducation pour l'inclusion et l'égalité des genres), Catherine Jere (Université d'East Anglia) et Asma Zubairi, sous la direction de Maki Katsuno-Hayashikawa, Directrice de la Division pour l'agenda Éducation 2030, UNESCO et sous la supervision générale de Justine Sass de la Section de l'éducation pour l'inclusion et l'égalité des genres au sein de la Division pour l'agenda Éducation 2030. L'UNESCO remercie également pour leur contribution les autres membres de la Section de l'éducation pour l'inclusion et l'égalité des genres, à savoir Tianyi Liu qui a réalisé l'étude de fond et vérifié les références et les informations pour le présent rapport, et Maria Zangari qui a apporté son aide pour examiner les références.

Ce rapport fait partie du travail de l'UNESCO sur l'égalité des genres dans et par l'éducation. Dans le but de mieux comprendre le décrochage scolaire des garçons, l'UNESCO a commandé cinq études de cas nationales rédigées par Wahab Ali (Université des Fidji), David Dingus, Max Eckert, Marvin Erfurth et Natasha Ridge (Fondation Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi pour la recherche sur les politiques), Norma Fuller (Université pontificale catholique du Pérou), Paseka Andrew Mosia (Université nationale du Lesotho) et Said Omar (Centre de recherche éducative des États arabes du Golfe, Koweït).

L'UNESCO remercie Jyotsna Jha, Niveditha Menon et Archana Purohit (Centre d'études budgétaires et politiques) d'avoir examiné les données, élaboré le cadre de la recherche, les outils et les questions de recherche pour les études de cas nationales, et échangé avec les équipes de recherche de chaque pays. L'UNESCO remercie également Piotr Pawlak de l'assistance technique pour le cadre de la recherche, et de son aide dans la coordination du groupe de référence et dans les études de cas.

L'UNESCO tient à souligner le rôle joué par les membres du groupe de référence dans la réalisation des études de cas nationales : Andrea Bertone (FHI360), Katherine Begley (CARE USA), Ellen Chigwanda (CARE Zimbabwe), Pia Engstrand (Agence suédoise de coopération internationale pour le développement), Chloë Fèvre (Banque mondiale), Nora Fyles (Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles), Eva Johansson (Agence suédoise de coopération internationale pour le développement), Takudzwa Kanyangarara (Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles), Madeleine Kennedy-Macfoy (Internationale de l'Éducation), Amanda Moll (CARE USA), Alexander Munive (Centre mondial de l'égalité des genres, Université de Stanford), Yona Nestel (Plan International), Amina Osman (Secrétariat du Commonwealth), Lotte Renault (CARE USA), Helena Reuterswald (Agence suédoise de coopération internationale pour le développement) et Silje Sjøvaag Skeie (Agence norvégienne de coopération pour le développement).

Le présent rapport a bénéficié d'examens externes réalisés par Andrea Bertone (FHI360), Gary Barker (Promundo), Michelle Cherian (Organisation de coopération et de développement économiques), Marta Encinas-Martin (Organisation de coopération et de développement économiques), François Keslair (Organisation de coopération et de développement économiques), Alexander Munive (Centre mondial de l'égalité des genres, Université de Stanford), Amina Osman (Secrétariat du Commonwealth) et Silje Sjøvaag Skeie (Agence norvégienne de coopération pour le développement).

L'UNESCO est également reconnaissante de l'examen réalisé par ses collaborateurs : Nicole Bella, Nichole Crawford-Thompson, Mary Guinn Delaney, Damiano Giampaoli, Nantawan Hinds, Priya Joshi, Anna Maria Majlőf, Alasdair Mc William, Garance Sarlat et Latoya Swaby-Anderson.

La publication du présent rapport a été rendue possible grâce au financement flexible pour l'égalité des genres dans et par l'éducation par le ministère des Affaires étrangères de la Norvège.

# Sommaire

<b>Résumé analytique</b>	<b>13</b>
<b>Chapitre 1. Introduction</b>	<b>18</b>
Contexte et justification	19
Objectifs et questions de recherche	21
Cadre conceptuel	22
Définitions et concepts	24
Méthodologie	25
Examen éthique	27
Limites	27
Structure du rapport	27
<b>Chapitre 2. Aperçu de la situation à l'échelle mondiale</b>	<b>28</b>
L'accès des garçons à l'éducation accuse un retard dans un grand nombre de régions du monde	30
La progression insuffisante des garçons dans l'éducation peut entraîner le décrochage et l'abandon précoce de la scolarité	34
Des jeunes non scolarisés et un échec de la transition vers le monde du travail	37
Les garçons ont de moins bons résultats d'apprentissage, notamment en lecture	38
Conclusion	43
<b>Chapitre 3. Facteurs ayant une influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons</b>	<b>44</b>
Potentielles répercussions négatives des normes sociales et de genre sur les garçons et les filles	46
La pauvreté, facteur majeur des mauvais résultats scolaires des garçons	49
Le lieu de vie comme facteur ayant une influence sur l'assiduité et l'achèvement	57
D'autres inégalités entravent l'éducation	62
Les conflits, les situations d'urgence et la migration exacerbent les désavantages dans l'éducation	65
Les politiques et pratiques scolaires peuvent contribuer aux désavantages subis par les garçons	66
Les discriminations et l'insécurité dans les écoles nuisent à l'apprentissage et la poursuite des études des garçons	68
Les relations et le soutien à l'apprentissage influencent fortement la réussite scolaire	74
L'impact négatif de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation des garçons	75
Conclusion	77
<b>Chapitre 4. Mesures mises en place par les gouvernements et les partenaires</b>	<b>78</b>
Programmes et initiatives agissant au niveau de l'individu	80
Programmes et initiatives agissant au niveau de la famille	84
Programmes et initiatives agissant au niveau des pairs	85
Programmes et initiatives agissant au niveau de la communauté	86
Programmes et initiatives agissant au niveau de l'école	88
Politiques agissant au niveau de l'État et de la société	97
Faire face à l'impact de la COVID-19 sur le décrochage scolaire des garçons	111
Conclusion	113
<b>Chapitre 5. Conclusion et recommandations</b>	<b>114</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>120</b>
<b>Annexe : Méthodologie</b>	<b>136</b>

# Liste des figures, tableaux, encadrés et études de cas

## Figures

<b>Figure 1 :</b>	Modèle écologique	22
<b>Figure 2 :</b>	Pourcentage de pays ayant atteint la parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation à l'échelle mondiale, par niveau d'éducation, 2000 et 2019	30
<b>Figure 3 :</b>	Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation, par région et par niveau d'éducation, de 2000 à 2019, a. Primaire, b. Premier cycle du secondaire, c. Deuxième cycle du secondaire	31
<b>Figure 4 :</b>	Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation de 12 pays ayant constaté une inversion de la tendance en matière d'écart entre les sexes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire	33
<b>Figure 5 :</b>	Indice de parité entre les sexes (ajusté) pour les taux d'achèvement dans l'enseignement secondaire 2019, a. Premier cycle du secondaire, b. Deuxième cycle du secondaire	36
<b>Figure 6 :</b>	Part de garçons non scolarisés en 2019, par région et niveau d'éducation (pourcentage)	37
<b>Figure 7 :</b>	Répartition des pays en fonction de la part de garçons non scolarisés sur le nombre total de garçons d'âge scolaire, 2019	37
<b>Figure 8 :</b>	Pays ayant la part la plus élevée de jeunes hommes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés, sans emploi ni formation (pourcentage)	38
<b>Figure 9 :</b>	Inégalités entre les sexes dans la scolarité et l'apprentissage, a. Nombre moyen d'années de scolarité b. Nombre moyen d'années de scolarité et d'apprentissage	40
<b>Figure 10 :</b>	Les pays ayant des scores LAYS similaires pour les garçons (entre 5,0 et 5,9) les obtiennent en alliant différents types de scolarités et d'apprentissages	40
<b>Figure 11 :</b>	Part des enfants d'âge scolaire de la fin du primaire affectés par la pauvreté des apprentissages (pourcentage)	41
<b>Figure 12 :</b>	Niveau de compétence minimal atteint en lecture, deuxième/troisième année, dernière année	42
<b>Figure 13 :</b>	Part de pays ayant atteint la parité entre les sexes (ajustée) pour la lecture/l'alphabétisation par niveau d'enseignement, 2015-2019	42
<b>Figure 14 :</b>	Facteurs ayant une influence sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation	46
<b>Figure 15 :</b>	Taux d'achèvement en fonction des désavantages liés au genre et à la richesse, dernière année, a. Primaire, b. Premier cycle du secondaire, c. Deuxième cycle du secondaire	50
<b>Figure 16 :</b>	Pourcentage d'enfants âgés de 5 à 17 ans qui travaillaient en 2020, par âge et par sexe	53
<b>Figure 17 :</b>	Pays dans lesquels au moins 10 % ou plus des garçons âgés de 5 à 17 ans travaillent, a. Pays dans lesquels la part de garçons qui travaillent est supérieure à celle des filles, b. Pays dans lesquels la part de filles qui travaillent est supérieure à celle des garçons	54
<b>Figure 18 :</b>	Taux d'achèvement pour les garçons, par lieu de vie (zone rurale), dernière année, montrant la moyenne nationale, a. Primaire, b. Premier cycle du secondaire, c. Deuxième cycle du secondaire	58

## Tableaux

<b>Tableau 1 :</b>	Six niveaux dans trois systèmes du modèle écologique appliqué à l'éducation	23
<b>Tableau 2 :</b>	Tableau de bord des mesures pour faire face aux inégalités dans l'éducation, au décrochage scolaire des garçons et aux désavantages qu'ils subissent dans l'éducation	100
<b>Tableau 3 :</b>	Éléments clés des bonnes pratiques et des pratiques prometteuses	116
<b>Tableau 4 :</b>	Recommandations	117



## Encadrés

<b>Encadré 1 :</b> L'estimation des coûts engendrés par l'abandon scolaire précoce et le décrochage scolaire est plus élevée pour les garçons	20
<b>Encadré 2 :</b> Parvenir à l'égalité des genres dans et par l'éducation – mieux comprendre le décrochage scolaire des garçons	21
<b>Encadré 3 :</b> Nombre d'années de scolarité corrigé en fonction de la qualité de l'apprentissage (LAYS)	39
<b>Encadré 4 :</b> Face à la crise de la COVID-19, les garçons accusent un retard dans les programmes et en lecture	76
<b>Encadré 5 :</b> Les interventions sont particulièrement prometteuses lorsqu'elles agissent à tous niveaux	81
<b>Encadré 6 :</b> Réduire l'abandon scolaire et augmenter les niveaux d'études au Pérou	93
<b>Encadré 7 :</b> Interventions basées sur les médias pour impliquer les garçons	97
<b>Encadré 8 :</b> Commission nationale sur l'égalité entre les genres dans l'éducation, Norvège	98
<b>Encadré 9 :</b> Les politiques et programmes d'allocations en espèces soumises à conditions ont un effet positif sur les garçons en Amérique latine et dans les Caraïbes	103
<b>Encadré 10 :</b> Principes pour des programmes d'éducation accélérée (PEA) efficaces	105
<b>Encadré 11 :</b> Faire face au faible niveau d'études des garçons finlandais	105
<b>Encadré 12 :</b> Qu'en est-il des politiques favorables aux garçons ?	107
<b>Encadré 13 :</b> Les inégalités de genre dans les manuels scolaires peuvent limiter les opportunités qui s'offrent aux garçons	108
<b>Encadré 14 :</b> Éducation complète à la sexualité (ECS)	109

## Études de cas

<b>Étude de cas nationale 1 :</b> Koweït	48
<b>Étude de cas nationale 2 :</b> Lesotho	56
<b>Étude de cas nationale 3 :</b> Pérou	60
<b>Étude de cas nationale 4 :</b> Émirats arabes unis	63
<b>Étude de cas nationale 5 :</b> Fidji	69

## Liste des acronymes

<b>A&amp;E</b>	Validation et Équivalence
<b>ALS</b>	Système d'apprentissage alternatif
<b>ASER</b>	Rapport annuel sur l'état de l'éducation
<b>AUD</b>	Dollar australien
<b>EDS</b>	Enquête démographique et sanitaire
<b>ECS</b>	Éducation complète à la sexualité
<b>EFTP</b>	Enseignement et formation techniques et professionnels
<b>EGRA</b>	Évaluation des compétences fondamentales en lecture
<b>EPT</b>	Éducation pour tous
<b>GAGE</b>	Gender and Adolescence: Global Evidence (Étude mondiale sur le genre et l'adolescence)
<b>GSHS</b>	Enquête mondiale réalisée en milieu scolaire sur la santé des élèves
<b>HBSC</b>	Enquête sur les comportements des enfants d'âge scolaire en matière de santé
<b>ICSEA</b>	Indice de l'avantage socioéducatif de la communauté
<b>IPEE-UNESCO</b>	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
<b>IPS</b>	Indice de parité entre les sexes
<b>LAYS</b>	Nombre d'années de scolarité corrigé en fonction de la qualité de l'apprentissage
<b>LGBTIQ</b>	Lesbienne, gay, bisexuel(le), transgenre, intersexe et queer
<b>MICS</b>	Enquête en grappes à indicateurs multiples
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>ODD</b>	Objectif de développement durable
<b>ODI</b>	Overseas Development Institute (Institut de développement d'outre-mer)
<b>OIT</b>	Organisation internationale du travail
<b>OSIEG</b>	Orientation sexuelle, identité de genre et expression de genre
<b>PASEC</b>	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
<b>PATH</b>	Programme pour le progrès par la santé et l'éducation
<b>PEA</b>	Programme d'éducation accélérée
<b>PIRLS</b>	Programme international de recherche en lecture scolaire
<b>PISA</b>	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
<b>PISA-D</b>	Programme international pour le suivi des acquis des élèves pour le développement
<b>SACMEQ</b>	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
<b>STIM</b>	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
<b>TIC</b>	Technologies de l'information et de la communication
<b>TIMSS</b>	Études internationales sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>USAID</b>	Agence des États-Unis pour le développement international
<b>VBGMS</b>	Violence basée sur le genre en milieu scolaire

# Résumé analytique



## Résumé analytique

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 fait la promesse de ne laisser personne pour compte. Alors que l'amélioration des chances pour les filles du monde entier d'accéder à l'éducation continue de jouer un rôle essentiel pour parvenir à l'égalité des genres et par l'éducation, cette préoccupation principale pour atteindre l'égalité et la parité des genres ne doit pas pour autant oublier les garçons. Des actions transformatrices en matière de genre sont nécessaires pour 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 – Objectif de développement durable (ODD) 4 – et parvenir à l'égalité des genres et autonomiser toutes les femmes et les filles – ODD 5.

L'éducation est un droit humain fondamental pour tout un chacun. Pour la réalisation de ce droit, il faut agir sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation. Le fait de s'atteler à la résolution de ce problème représente non seulement un avantage pour l'apprentissage, l'emploi, le revenu et le bien-être des garçons, mais s'avère également très utile pour atteindre l'égalité des genres et les résultats souhaités dans les domaines de l'économie, du social et de la santé. Les coûts sociaux et financiers du décrochage scolaire des garçons sont très élevés, mettant en évidence la nécessité d'une approche globale et inclusive en matière d'éducation pour que tout le monde puisse avoir la chance d'accéder à l'éducation.

Dans sa démarche de ne laisser aucun enfant pour compte, l'UNESCO a élaboré le premier rapport mondial de cette envergure sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, en regroupant des informations qualitatives et quantitatives provenant de plus de 140 pays.

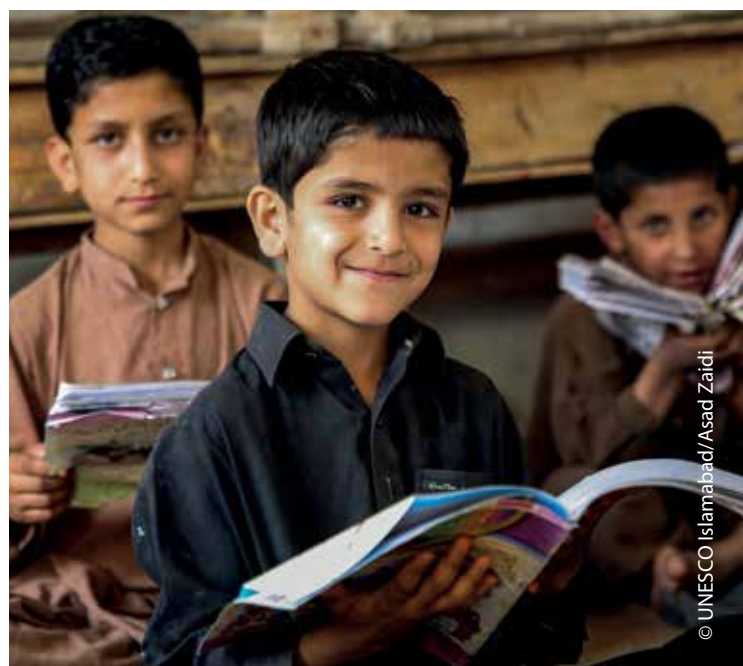
Le présent rapport n'est pas une étude d'ensemble qui compare la situation des garçons et celle des filles, mais porte son attention sur les pays et les contextes dans lesquels les garçons peinent à accéder à l'éducation et à progresser. Alors que les filles subissent toujours d'importants désavantages et des inégalités dans le domaine de l'éducation, le rapport montre que les garçons doivent faire face à des défis similaires et différents, qu'ils ne constituent pas un groupe homogène et que certains ont besoin d'aide. Comme le démontre le présent rapport, la prise de mesures pour agir sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation n'implique pas un jeu à somme nulle. Aider les garçons ne signifie pas que les filles seront pénalisées, et inversement. L'égalité des chances en matière d'éducation est bénéfique à la fois pour les filles et les garçons, et pour la société dans son ensemble.

Afin d'évaluer la situation à l'échelle mondiale, le présent rapport vise à :

- Fournir un aperçu de la situation à l'échelle mondiale quant au décrochage scolaire des garçons et aux désavantages qu'ils subissent dans l'éducation.
- Identifier les facteurs ayant une influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons.
- Analyser les mesures mises en place par les gouvernements et les partenaires, et examiner les politiques et les programmes.
- Formuler des recommandations sur la manière de ramener les garçons sur le chemin de l'éducation et de faire face aux désavantages qu'ils subissent dans ce domaine.

Le présent rapport comprend quatre volets de recherche et d'analyse :

- 1. Analyse des données :** première analyse d'ensembles de données statistiques pour les indicateurs clés sur l'éducation.
- 2. Revue de littérature :** revue de l'ensemble des travaux présentant un intérêt et traitant des facteurs ayant une influence sur l'accès à l'éducation, la participation et l'apprentissage des garçons.
- 3. Examen des politiques et des programmes :** examen des documents sur les politiques et les programmes, ainsi que des évaluations.
- 4. Recherche se concentrant sur cinq pays (Émirats arabes unis, Fidji, Koweït, Lesotho et Pérou) :** études de cas nationales sur le décrochage scolaire des garçons se basant sur une recherche approfondie utilisant des méthodes mixtes.



## Principales conclusions

### Situation à l'échelle mondiale concernant le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation

Dans un grand nombre de pays, les garçons sont plus susceptibles que les filles de redoubler des classes, de ne pas terminer les différents niveaux de scolarité et d'avoir de moins bons résultats à l'école. Alors que les désavantages subis par les garçons semblaient surtout toucher les pays à revenu élevé ou à revenu intermédiaire supérieur au début du millénaire, cette tendance a changé et inclut à présent plusieurs pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur. L'enseignement secondaire est le cycle où les préjudices encourus par les garçons sont prédominants.

D'innombrables garçons voient leur droit à l'éducation bafoué. Beaucoup trop d'enfants et d'adolescents en âge de suivre un enseignement primaire ou secondaire ne sont pas scolarisés. Un peu plus de la moitié d'entre eux sont des garçons. La pandémie de COVID-19 a été une source de préoccupation quant à l'augmentation du nombre de décrochages scolaires. En 2020, dernière année scolaire avant la pandémie, il a été estimé que 259 millions d'enfants et d'adolescents en âge de suivre un enseignement primaire ou secondaire n'étaient pas scolarisés, dont 132 millions étaient des garçons. Il sera impossible de se faire une idée précise des conséquences de la crise sanitaire sur le taux de scolarisation avant la fin de l'année 2022.

Alors que dans l'ensemble des régions la plus grande part de garçons non scolarisés se concentre principalement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, une grande proportion d'entre eux (environ un tiers) se regroupe également dans l'enseignement primaire dans les États arabes et en Afrique subsaharienne.

Tandis que, à l'échelle mondiale, les filles ont toujours moins de chances d'aller à l'école que les garçons, ces derniers sont plus susceptibles de redoubler des classes, de ne pas progresser, de ne pas aller au bout de leur scolarité et de ne pas atteindre un niveau d'apprentissage suffisant dans de nombreux pays. Au niveau mondial, la quasi-totalité des pays disposant de données sur le sujet n'a pas réussi à atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement supérieur. En 2019, les données sur l'indice de parité entre les sexes quant au nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur ont montré que 88 hommes pour 100 femmes faisaient des études supérieures. Alors que, par le passé, le décrochage et l'abandon scolaires des garçons étaient un problème qui touchait surtout les pays à revenu élevé, plusieurs pays à revenu faible et intermédiaire ont constaté une inversion de la tendance en matière d'écart entre les genres, les garçons étant désormais en retard par rapport aux filles quant à la scolarisation et l'achèvement de la scolarité. Dans 73 pays, moins de garçons que de filles sont inscrits dans le deuxième cycle du secondaire. Les garçons sont plus susceptibles que les filles de redoubler des classes de l'enseignement primaire dans 130 des 142 pays disposant de données sur le sujet, ce qui indique qu'ils progressent moins bien dans la scolarité.

Dans 57 pays disposant de données sur la pauvreté des apprentissages, les garçons âgés de 10 ans s'en sortent moins bien en lecture que les filles, et les adolescents n'arrivent toujours pas à suivre le rythme des adolescentes dans l'enseignement secondaire. En mathématiques, par ailleurs, l'écart entre les genres, qui jouait en défaveur des filles au début du millénaire, s'est réduit ou équilibré avec les garçons dans la moitié de tous les pays disposant de données.

### Facteurs ayant une influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons

Dans cet environnement social complexe qui conditionne la participation des garçons et des filles à l'éducation, une série de facteurs – aux niveaux du macrosystème (sociétal, économique, culturel), du mésosystème (écoles et autres institutions) et du microsystème (interpersonnel et personnel) – s'additionnent et influencent la participation, la progression et les résultats d'apprentissage. L'accumulation de divers facteurs exacerbe les freins qui pèsent sur l'éducation des garçons, entraîne de mauvais résultats scolaires et les aggrave.

La pauvreté et la nécessité de travailler sont des éléments déterminants dans l'abandon de la scolarité. Les normes et les attentes de genre ont une influence sur la motivation et la volonté d'apprendre des garçons. Dans de nombreux contextes, les activités scolaires et certaines matières sont considérées comme incompatibles avec les expressions de la masculinité et, par conséquent, l'éducation est mal accueillie par les garçons.

Les pratiques telles que la répartition en classes homogènes et la non-mixité contribuent à la faible motivation, aux mauvais résultats et au décrochage scolaire des garçons. Une discipline très sévère, des châtiments corporels et d'autres formes de violence fondée sur le genre en milieu scolaire ont des répercussions négatives sur la réussite et le niveau d'instruction des garçons. La peur et les violences subies sont à l'origine d'une augmentation de l'absentéisme et peuvent contribuer à l'abandon de la scolarité. Les garçons sont plus susceptibles que les filles de subir des brimades physiques et sont souvent pris pour cibles en raison de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre et de leur expression de genre (OSIEG), qu'elles soient réelles ou perçues.

Les conflits et la migration forcée rendent encore plus difficile la possibilité d'accéder à l'éducation et de terminer la scolarité. Les barrières linguistiques, la mobilité et la discrimination contribuent à l'exclusion scolaire. Les fermetures prolongées des écoles et les conséquences à long terme de la COVID-19 sur la perte d'apprentissage et l'abandon scolaire vont très probablement exacerber des inégalités déjà existantes entre les genres, à moins que des mesures ne soient prises pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous.

### Solutions pour faire face au décrochage scolaire des garçons et aux désavantages qu'ils subissent dans l'éducation

Bien que le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation soient évidents dans certains contextes, il existe peu de programmes et initiatives qui cherchent à remédier à ce phénomène de manière holistique, et les politiques systémiques spécifiques au genre sont encore plus rares.

Les politiques n'ont accordé que très peu d'attention aux inégalités qui existent entre les genres dans l'éducation et qui désavantagent les garçons. Les politiques existantes sont principalement mises en place dans les pays à revenu élevé. Peu de pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire ont mis en place des politiques spécifiques d'amélioration de la scolarisation et de l'achèvement de la scolarité dans l'enseignement primaire ou secondaire des garçons, même dans les pays où les inégalités sont fortes au détriment des garçons. Rares sont les politiques, programmes ou initiatives qui traitent des désavantages intersectionnels, tels que l'isolement, la richesse, le handicap, l'origine ethnique, la langue, la migration, le déplacement, l'incarcération, l'orientation sexuelle, l'identité et l'expression de genre, et la religion.

L'examen des politiques réalisé dans le cadre du présent rapport montre que les options choisies pour faire face au décrochage scolaire des garçons et aux désavantages qu'ils subissent dans l'éducation incluent les mesures suivantes : réduire le coût de la scolarité, améliorer les infrastructures scolaires, améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement préprimaire, fournir des cours de remise à niveau et une éducation non formelle pour favoriser le retour à l'école, éviter la répartition en classes homogènes et la non-mixité, améliorer la qualité et le recrutement des enseignants, les programmes et la pédagogie, interdire des châtiments corporels et lutter contre la violence fondée sur le genre.

Les politiques et les programmes multi-niveaux visant à comprendre et traiter les facteurs ayant une influence sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation à tous les échelons (individu, famille, pairs, communauté, écoles, État et société) semblent être les plus efficaces. La collaboration entre les différents secteurs et parties prenantes, y compris les jeunes, peut assurer une approche éclairée et globale.

Les programmes prometteurs sont ceux qui s'adressent aux plus jeunes, c'est-à-dire à des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge où l'on intériorise les normes sociales et de genre. Ils examinent d'un œil critique les stéréotypes de genre, défont les constructions traditionnelles de la masculinité et insistent sur les bénéfices d'une masculinité qui respecte l'égalité des genres. Ils permettent également de développer les compétences sociales et émotionnelles des garçons, et de s'assurer qu'ils n'abandonnent pas l'école en réduisant les comportements à risque et en renforçant les liens avec les pairs.

Des programmes ciblés sur les garçons et cherchant à remédier à la violence fondée sur le genre ont porté leurs fruits. Les approches communautaires se sont également avérées efficaces dans la prévention de la violence et la promotion de l'apprentissage pour les garçons.

Les parents, les personnes modèles et les environnements d'apprentissage inclusifs jouent un rôle important dans la réussite des garçons. Les programmes qui mettent à contribution les parents en leur fournissant du matériel de lecture et qui les encouragent à lire à leurs enfants peuvent améliorer les compétences d'alphabétisation des garçons. La fréquentation de modèles et de mentors masculins peut permettre de déconstruire les stéréotypes et motiver davantage les garçons à apprendre. Les approches globales à l'échelle des établissements peuvent favoriser des environnements scolaires inclusifs, répondre aux besoins de tous les apprenants et se révéler particulièrement efficaces pour changer les normes de genre néfastes.

Dans les contextes où les garçons sont désavantagés ou en décrochage scolaire, les programmes visant à accroître les possibilités éducatives de tous ont eu un effet plus positif pour les garçons que pour les filles ou ont montré qu'ils pouvaient améliorer la situation de ces derniers. Les interventions les ciblant directement pourraient être des plus efficaces si elles agissaient sur des difficultés qui les touchent spécifiquement et se concentraient sur ceux qui sont marginalisés.

De manière générale, les données rigoureuses sur l'efficacité des politiques, programmes et initiatives travaillant sur le décrochage scolaire des garçons et les préjugés qu'ils encourrent dans l'éducation sont encore peu nombreuses, et notamment celles en lien avec l'intersectionnalité.

### Recommandations

Afin de ne laisser aucun enfant pour compte et d'agir sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, les gouvernements, les organisations bilatérales et multilatérales, la société civile, le secteur privé, les universités, les communautés, les écoles, les élèves, les familles et les aidants doivent travailler main dans la main. À cet égard, le rapport formule les recommandations suivantes qui doivent être adaptées selon le contexte propre à chaque pays (voir le tableau suivant).



## Recommandations

MODÈLES ÉCOLOGIQUES Parties prenantes	Microsystème			Mésosystème		Macrosystème	
	Élèves	Famille	Pairs	Communautés	Écoles	Gouvernements	Partenaires de développement
<b>Favoriser l'égalité d'accès à l'éducation et prévenir l'abandon scolaire des garçons</b>							
En cohérence avec l'ODD 4, offrir une éducation de qualité, gratuite, financée par des fonds publics, inclusive, équitable et sans discrimination d'une durée de 12 années, notamment en subventionnant les coûts indirects associés à la scolarité, en mettant en place des programmes de protection sociale, tels que les allocations en espèces pour les familles pauvres, et en s'assurant que les systèmes éducatifs et les établissements tiennent compte des besoins spécifiques au genre.						X	
Mobiliser le soutien afin de faire avancer les politiques transformatrices du genre pour l'éducation des filles et des garçons.				X			X
Mettre en place des programmes d'apprentissage et de transition accélérés flexibles pour les garçons qui, tout comme les filles, n'ont pas eu la chance d'accéder à l'éducation ou qui ont dû interrompre leur scolarité.						X	X
Renforcer et appliquer le droit du travail et les réglementations en matière d'emploi, en s'assurant qu'ils sont en conformité avec la politique de l'instruction obligatoire, pour protéger les jeunes et faire en sorte qu'ils ne quittent pas le système scolaire.						X	
Surveiller les résultats d'apprentissage, l'assiduité et les notes des élèves ainsi que d'autres indicateurs de l'abandon scolaire en assurant un suivi avec les élèves et les parents en fonction des besoins.	X	X			X	X	
Soutenir les interventions, notamment les conseils en matière d'orientation professionnelle, qui aident les garçons et les jeunes hommes à comprendre l'intérêt de l'enseignement supérieur.	X	X	X	X	X	X	
Travailler avec les communautés locales où les garçons sont susceptibles d'abandonner l'école, afin de faire prendre conscience de l'importance pour les garçons de terminer un cycle complet d'enseignement de base.		X		X	X	X	X
Réformer les pratiques traditionnelles ou adapter le moment où elles ont lieu, telles que les cérémonies d'initiation, qui poussent les garçons et les jeunes hommes à quitter l'école.	X	X		X		X	
S'appuyer sur les enseignements tirés du travail considérable effectué pour identifier et éliminer les obstacles qui entravent l'éducation des filles.				X	X	X	X
<b>Rendre l'apprentissage transformateur du genre, sûr et inclusif pour tous les apprenants</b>							
Créer des environnements d'apprentissage transformateurs du genre et inclusifs qui répondent aux besoins de tous les apprenants. Cela implique de former le personnel enseignant à des pédagogies transformatrices du genre, afin de leur donner les moyens pour remettre en cause les normes de genre strictes et rendre les programmes et le matériel pédagogique transformateurs du genre, inclusifs et dénués de stéréotypes.	X				X	X	X
Favoriser une culture d'apprentissage positive qui stimule l'intérêt de tous les apprenants, avec un personnel enseignant qui fait preuve d'équité, a des attentes élevées pour tous les apprenants et propose des retours constructifs aux élèves, créant ainsi de bonnes relations enseignant-élève.	X				X		
Mettre en place ou renforcer le soutien sur le plan linguistique dans l'apprentissage, incluant des options pour l'enseignement dans la langue maternelle et une remédiation linguistique pour les élèves issus d'une minorité, les migrants, les déplacés et les réfugiés.					X	X	
Mettre en œuvre des programmes de tutorat et de mentorat pour les garçons ayant de mauvais résultats scolaires.					X	X	
Encourager les approches globales à l'échelle des établissements pour favoriser l'égalité des genres et impliquer les parents et la communauté dans les activités destinées à déconstruire les stéréotypes de genre.	X	X	X	X	X	X	X
Interdire les châtiments corporels à l'école ; instaurer, diffuser et appliquer des codes de conduite pour le personnel enseignant et les élèves ; et mettre en place des formations sur la discipline positive et non violente pour le personnel enseignant, ainsi que des mécanismes de contrôle et de réponse efficaces.					X	X	
Mettre un terme à la répartition en classes homogènes et réduire les pratiques de non-mixité.					X	X	
Mettre un terme aux pratiques de redoublement et mettre en œuvre l'admission automatique en classe supérieure tout en fournissant un soutien approprié.					X	X	
Élaborer et appliquer des stratégies pédagogiques efficaces pour développer les compétences en lecture des garçons.					X	X	X
Mettre en œuvre une éducation complète à la sexualité, notamment en remettant en cause les normes de genre et les masculinités nocives.					X	X	X

Cibler et inclure les garçons et les filles, les jeunes femmes et les jeunes hommes, dans les programmes afin de remettre en cause les normes de genre nocives et de s'intéresser de manière critique aux formes de masculinité restrictives grâce à des programmes de base ou complémentaires, des activités extrascolaires et/ou communautaires.	X	X	X	X	X	X	X
Intégrer la réforme des programmes pour favoriser les compétences et les apprentissages sociaux et émotionnels.						X	
Prévenir toutes les formes de violence fondée sur le genre en milieu scolaire et y répondre à travers la législation, des orientations politiques, la formation du personnel enseignant, des approches globales à l'échelle des établissements, des interventions communautaires et des mécanismes fiables de contrôle et de signalement.				X	X	X	X
Fournir l'accès à des informations précises et dénuées de tout jugement sur l'orientation sexuelle, l'identité et l'expression de genre dans le cadre scolaire.					X	X	
Proposer des activités extrascolaires qui maintiennent les garçons engagés dans l'environnement scolaire et développent des compétences sociales et transférables.					X	X	
<b>Investir dans des informations de meilleure qualité et générer des données</b>							
Collecter des données ventilées par sexe et caractéristiques intersectionnelles, et les rendre publiques pour mieux comprendre la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons, notamment les plus marginalisés d'entre eux. Collecter et traiter les données sensibles avec prudence.					X	X	X
Accompagner les gouvernements, si besoin, pour améliorer l'analyse intersectionnelle concernant les garçons et les jeunes hommes, et utiliser cette analyse dans le cadre de politiques et de plans sectoriels de l'éducation reposant sur des informations factuelles.							X
Investir dans des études longitudinales afin de mieux comprendre comment les attitudes de genre évoluent pendant l'adolescence et d'identifier les points essentiels pour les interventions.						X	X
Investir dans la recherche sur l'efficacité des politiques, programmes et interventions agissant sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, notamment en lien avec les désavantages intersectionnels.						X	X
Réaliser des évaluations rigoureuses afin d'identifier ce qui fonctionne pour maintenir ou faire revenir les garçons à l'école et dans les apprentissages, en se concentrant sur les garçons ayant plus de risque de subir la pauvreté des apprentissages et d'abandonner l'école.						X	X
Réaliser des recherches sur les coûts économiques et sociaux du décrochage scolaire des garçons dans différents contextes.						X	X
Réaliser des recherches sur le rôle de l'homophobie et de la transphobie dans le décrochage scolaire des garçons et élaborer des stratégies adéquates pour y faire face et protéger les jeunes LGBTIQ de la discrimination.						X	X
<b>Mettre en place et financer des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et transformateurs du genre</b>							
Se servir de la révision des systèmes éducatifs qui est en cours dans le contexte de la pandémie de COVID-19 afin de mieux reconstruire les systèmes éducatifs et les rendre transformateurs du genre et résilients face à de futures crises.						X	X
Élaborer des politiques et des plans sectoriels de l'éducation réactifs en matière de genre, en s'appuyant sur le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), notamment une approche plus globale de l'équité qui identifie les défis spécifiques aux garçons ou les touchant de manière disproportionnée et qui reconnaît leur existence pour faire en sorte de répondre aux besoins de tous les apprenants.						X	X
Investir de manière significative dans l'éducation en se préoccupant surtout des filles et des garçons qui en ont le plus besoin.						X	X
Investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance afin de poser les jalons de l'apprentissage.						X	X
Financer la mise en œuvre de solutions reposant sur des informations factuelles qui visent à prévenir ou supprimer les inégalités de genre dans tous les aspects et à tous les niveaux de l'éducation.						X	X
<b>Promouvoir et garantir des approches intégrées et coordonnées à l'échelle des systèmes éducatifs</b>							
Créer et prendre part à des partenariats multipartites, sous la direction des gouvernements, afin d'améliorer l'éducation pour les garçons et les filles.						X	X
Collaborer avec les groupes locaux d'éducation (faciliter le dialogue politique sur le secteur de l'éducation entre le gouvernement et les partenaires sous la direction du gouvernement) et les pôles d'éducation (coordonner la réponse pour faire en sorte de répondre aux besoins éducatifs en temps de crise).						X	X
Garantir des approches globales et coordonnées pour faire face au décrochage scolaire des garçons en rassemblant les acteurs issus des secteurs de l'éducation, du genre, du travail, de la jeunesse, de la santé et de la justice.						X	X



## Chapitre 1

# Introduction



# Introduction

## Contexte et justification

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 fait la promesse de ne laisser personne pour compte ; ce qui implique une réflexion et une action transformatrices. Dans le respect de l'Objectif de développement durable (ODD) 4 concernant l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, il faut s'assurer que les filles et les garçons bénéficient des mêmes opportunités leur permettant d'acquérir les compétences et les connaissances dont ils ont besoin dans la vie et le monde du travail, et qu'ils disposent des moyens nécessaires pour mener la vie à laquelle ils aspirent. Afin de concrétiser le droit à l'éducation pour tous et d'éliminer les inégalités de genre dans le domaine de l'éducation – tel que cela est exprimé dans la cible 4.5 de l'ODD 4 – les pays et la communauté internationale doivent non seulement renforcer leurs efforts pour faire face aux obstacles qui empêchent les filles d'accéder à l'éducation et à l'apprentissage, mais également comprendre et élaborer des stratégies pour remédier au décrochage scolaire et aux faibles résultats des garçons, notamment ceux issus de groupes défavorisés. Les attentes liées au genre ont des répercussions sur tous les apprenants, filles et garçons, jeunes femmes et jeunes hommes. Des actions transformatrices en matière de genre sont nécessaires pour assurer une éducation de qualité inclusive et équitable, promouvoir pour tous les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (ODD 4) et parvenir à l'égalité des genres ainsi qu'à l'autonomisation de toutes les femmes et les filles (ODD 5).

À l'échelle mondiale, l'amélioration des chances pour les filles d'accéder à l'éducation joue toujours un rôle essentiel pour la réalisation de l'égalité des genres dans et par l'éducation. Dans de nombreux pays, les filles continuent non seulement de rencontrer des difficultés pour accéder à une éducation de qualité, mais elles sont également aux prises avec des inégalités, discriminations et exploitations lorsqu'elles entrent dans le monde du travail et la vie d'adulte, même si leurs résultats scolaires sont meilleurs que ceux des garçons.

Toutefois, il est également important que, dans les efforts visant à atteindre l'égalité et la parité des genres, les garçons ne soient pas oubliés. S'assurer de l'accès à une éducation de qualité pour tous n'est pas un jeu à somme nulle ; opposer les besoins des filles à ceux des garçons va à l'encontre d'une approche inclusive de l'éducation, telle qu'elle est prônée par le Programme des ODD (Barakat et al., 2016). Aider les garçons ne signifie pas que les filles seront pénalisées, et inversement. L'égalité des chances en matière d'éducation est bénéfique à la fois pour les filles et les garçons, et pour la société au sens large.

Le décrochage scolaire des garçons et leur progression insuffisante ont des répercussions plus vastes sur la société (Barker et al., 2012). L'éducation a un impact positif sur la croissance économique et les salaires. Les compétences sont particulièrement importantes pour la croissance économique. En effet, le rendement salarial de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur est élevé (Sperling et al., 2016). Les mauvais résultats des garçons et des jeunes hommes ainsi que leur abandon précoce de la scolarité peuvent avoir des conséquences économiques considérables. L'éducation des garçons joue également un rôle important pour atteindre l'égalité des genres, mais aussi améliorer la situation sociale et sanitaire. Conformément à la cible 4.7 des ODD, l'éducation offre la possibilité de remettre en cause les normes de genre discriminatoires grâce à des pédagogies et des programmes transformateurs du genre. Les hommes instruits sont plus susceptibles de traiter les femmes et les hommes sur un pied d'égalité et de soutenir des politiques pour l'égalité des genres (Barker et al., 2012). Les hommes disposant d'un meilleur niveau d'instruction sont plus susceptibles de participer aux tâches ménagères et d'assumer des responsabilités familiales (McCormack et Brownhill, 2014). Leur état de santé et de bien-être est plus élevé. Le manque d'éducation et d'opportunités professionnelles peut inciter les hommes à intégrer des bandes criminelles (Imbusch et al., 2011).

L'enseignement secondaire peut s'avérer particulièrement important pour l'égalité des genres (Barker et al., 2012 ; Fulu et al., 2013). Par exemple, les garçons ayant achevé l'enseignement secondaire sont plus susceptibles de condamner la violence fondée sur le genre (Marcus, 2014). Par conséquent, la lutte contre le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation pourrait être une action transformatrice du genre pour promouvoir l'égalité des genres, réduire la violence et protéger l'avenir de tous.

Les coûts sociaux et financiers des garçons qui n'achèvent pas l'éducation de base peuvent être très élevés. L'abandon scolaire précoce, le chômage et l'absence d'études après l'école génèrent des coûts sur le plan individuel. Cette situation se répercute non seulement sur leurs perspectives professionnelles, leurs salaires et leur satisfaction au travail, mais aussi sur leurs choix et leur comportement qui peuvent ensuite avoir une incidence sur leur santé, leur rôle en tant que citoyen et leurs décisions relatives à la famille. Les coûts s'accumulent tout au long de la vie active. Cela implique des coûts pour le contribuable, tels que la diminution des recettes fiscales, mais également la hausse des dépenses publiques, par exemple en lien avec la santé et la criminalité. Il existe aussi des coûts sociaux liés à la perte de revenu et aux conséquences de la criminalité (voir l'**Encadré 1**).

## ENCADRÉ 1

### L'estimation des coûts engendrés par l'abandon scolaire précoce et le décrochage scolaire est plus élevée pour les garçons

Une étude australienne s'est basée sur une estimation prudente des coûts financiers et sociaux engendrés par l'abandon scolaire précoce, le décrochage scolaire et le chômage. Elle a permis de constater que chaque élève qui ne va pas au bout des 12 années de scolarité, tel que cela est promis par l'ODD 4, ou qui abandonne sa scolarité et ne travaille pas, engendre un coût direct pour la société. Par cohorte, les coûts financiers globaux engendrés par l'abandon scolaire précoce des hommes ont été estimés à 9,3 milliards de dollars australiens (AUD) et les coûts sociaux à 16,6 milliards d'AUD. Pour la cohorte équivalente de femmes, les coûts financiers ont été estimés à 3,4 milliards d'AUD et les coûts sociaux à 6,6 milliards d'AUD. Les pertes plus importantes pour les hommes reflètent des taux de criminalité et des manques à gagner plus élevés par rapport à leurs pairs ayant terminé un cycle complet d'éducation de base. Pour les cohortes de jeunes en décrochage scolaire et sans emploi, les coûts financiers globaux pour les hommes ont été estimés à 8,3 milliards d'AUD et les coûts sociaux à 19,3 milliards d'AUD alors que, pour les femmes, ils ont été respectivement estimés à environ 10,5 milliards d'AUD et 30,2 milliards d'AUD (Lamb et Huo, 2017). L'estimation des coûts cumulés de ce phénomène est très élevée, mettant en évidence la nécessité d'une approche globale et inclusive en matière d'éducation, afin de garantir aux filles et aux garçons les mêmes chances dans ce domaine.

Les garçons ne représentent pas un groupe homogène. Ils ne sont pas tous concernés par le décrochage scolaire ou défavorisés par le système éducatif. Des données provenant de pays à revenu élevé montrent que les résultats scolaires des garçons varient davantage que ceux des filles (Cuttance et Thompson, 2008 ; Robinson et Lubienski, 2011). La littérature attire également l'attention sur la nécessité de reconnaître l'importance de l'intersectionnalité, en examinant l'intersection entre le genre et la pauvreté, le lieu de vie, le handicap, l'origine ethnique, la langue, la migration, le déplacement, l'incarcération, la religion, l'orientation sexuelle, et l'identité et l'expression de genre (Cappon, 2011 ; UNESCO, 2020a ; UNESCO, 2020b), ainsi que la manière dont cela exacerbe les désavantages. Il faut donc se demander *quels* garçons ont besoin d'aide. Dans le monde, de manière générale, les garçons et les hommes sont privilégiés puisque d'importants écarts entre les sexes persistent aux dépens des femmes en matière d'opportunités et de participation à la vie économique, ainsi que d'autonomisation politique, l'écart concernant ce dernier point étant même en train de se creuser (Forum économique mondial, 2021). Les meilleurs résultats scolaires des filles et des femmes ne suffisent pas à eux seuls à combler ces écarts entre les sexes (OCDE, 2021c). Toutefois, il faut soutenir les garçons et les jeunes hommes qui accusent le plus de retard.

Il existe de nombreux facteurs qui interviennent dans le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation. Les facteurs dissuasifs, tels que le manque de pertinence de l'éducation et les coûts de la scolarité, et les facteurs incitatifs, notamment la pression exercée par les parents et les attentes sociales qui poussent les garçons à travailler, les détournent de l'école, parfois contre leur gré (Cunningham, 2008). Les

garçons et les jeunes hommes peuvent avoir l'impression que la réussite scolaire ne leur permet pas réellement d'augmenter leur revenu s'il y a peu d'opportunités professionnelles pour les hommes ayant un niveau d'instruction supérieur. Dans certains contextes, l'entrée relativement facile dans la vie active peut entraîner un excès de confiance vis-à-vis de l'éducation (Jha et Kelleher, 2006). Les normes et les attentes de genre ont une influence sur la motivation et la volonté d'apprendre des garçons. Les stéréotypes de genre liés aux rapports de force inégaux et aux idées négatives sur les masculinités aggravent le phénomène de décrochage scolaire des garçons, les exposant potentiellement à des comportements à risque, à la criminalité et à la violence. La pauvreté et la nécessité de travailler s'ajoutent aux politiques et pratiques éducatives qui poussent les garçons à abandonner l'école.

Le présent rapport permettra de comprendre les nombreux facteurs qui interviennent dans le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, ainsi que leurs conséquences sur l'avancée vers l'égalité des genres dans l'éducation et la société en général. Outre une meilleure compréhension des facteurs et de la manière dont ils interagissent, il est important de saisir lesquels permettent d'éviter ce phénomène et comment ces tendances peuvent être inversées. Ce rapport analysera également des politiques et des programmes afin d'identifier les meilleures pratiques et les plus prometteuses d'entre elles pour lutter contre le décrochage scolaire des garçons et les préjudices qu'ils encourrent dans l'éducation.

Ce rapport n'est pas une étude comparative globale de la situation des garçons et des filles, mais porte son attention

sur les pays et les contextes dans lesquels les données ont démontré que les garçons peinent à accéder à l'éducation et à progresser. Alors que les filles subissent toujours d'importants désavantages et des inégalités dans le domaine de l'éducation, le rapport montre que les garçons doivent faire face à des défis similaires et différents, qu'ils ne constituent pas un groupe homogène et que certains d'entre eux ont besoin d'aide.

Le présent rapport est le résultat du travail de l'UNESCO sur l'égalité des genres dans et par l'éducation pour mieux comprendre le décrochage scolaire des garçons (voir l'**Encadré 2**). Dans la même veine que des publications récentes des Nations Unies et des partenaires (par exemple, Commonwealth Education Hub et UNGEI, 2016 ; Commission européenne, 2021 ; UNESCO, 2018a ; UNGEI, 2012 ; Banque mondiale 2022), il s'agit du premier rapport mondial de cette envergure sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, incluant des informations qualitatives et quantitatives provenant de plus de 140 pays.

## Objectifs et questions de recherche

Ce rapport s'inscrit dans le cadre d'efforts plus vastes visant à garantir qu'aucun enfant ou jeune ne soit laissé pour compte au cours des efforts déployés conjointement pour atteindre l'ODD 4, dont le but est « d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage de tous tout au long de la vie ». Les objectifs du rapport sont les suivants :

### ENCADRÉ 2

Parvenir à l'égalité des genres dans et par l'éducation – mieux comprendre le décrochage scolaire des garçons

L'UNESCO a commencé à examiner la situation à l'échelle mondiale, documenter les bonnes pratiques et lancer l'action collective sur le décrochage scolaire des garçons en 2019. Elle a travaillé avec différents partenaires – agences de développement bilatérales, organisations multilatérales, organisations de la société civile et universités – pour comprendre les facteurs économiques, sociaux et culturels qui ont une influence sur le décrochage scolaire des garçons, et élaborer des stratégies permettant d'y faire face. Une consultation technique s'est tenue du 4 au 6 décembre 2019 et cinq études de cas nationales ont été finalisées en 2020 et utilisées dans le présent rapport.

- Examiner la situation actuelle à l'échelle mondiale en ce qui concerne la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons en mettant l'accent sur les caractéristiques intersectionnelles qui peuvent exacerber le décrochage scolaire et les désavantages subis.
- Identifier les facteurs structurels et liés au genre, au niveau de l'individu, de la famille et des pairs, de la communauté, de l'école et de la société au sens large, qui entravent ou facilitent la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons.
- Répertorier les politiques et les initiatives programmatiques prometteuses en évaluant les éléments qui rendent certaines stratégies efficaces dans des contextes particuliers, et les conséquences potentielles dans d'autres situations.

L'objectif du rapport est de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quelle est la situation mondiale actuelle du décrochage scolaire des garçons ? Que montrent les indicateurs clés sur l'éducation des garçons ?
- Où les garçons accusent-ils un retard (pays, régions) et à quels niveaux d'éducation ?
- Quels sont les facteurs (économiques, sociaux, culturels ou autres) qui ont une influence sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation ? Comment d'autres caractéristiques viennent-elles s'ajouter à la question du genre et exacerber les désavantages ?
- Comment les normes et les attentes sociales liées au genre, reproduites dans les écoles et les salles de classe, affectent-elles la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons ?



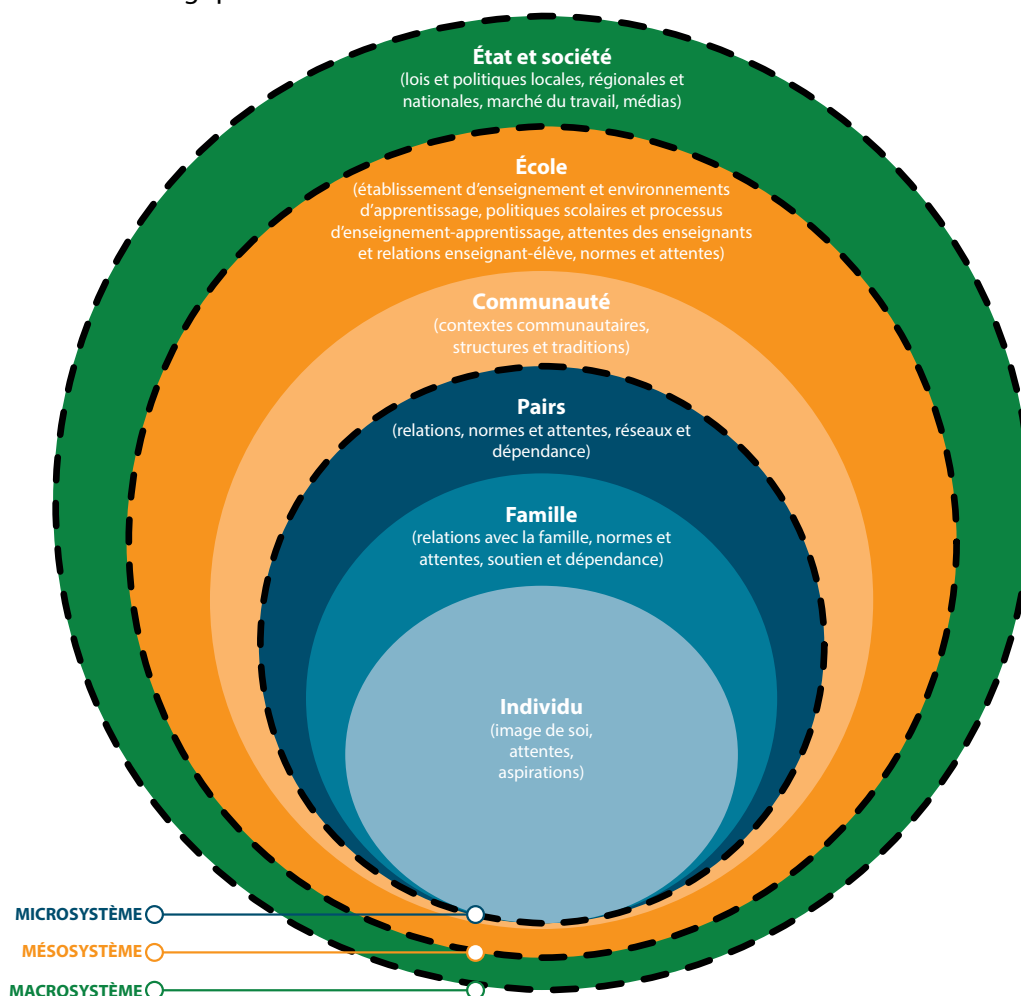
- Quelles sont les conséquences de la pandémie de COVID-19 sur le décrochage scolaire des garçons et les préjudices qu'ils encourent dans l'éducation ?
- Quelles sont les actions mises en place par les pays et les partenaires pour faire face à ces défis ?
- Quels sont les aspects spécifiques des politiques et des programmes qui se sont avérés efficaces, et quels sont les éléments qui peuvent éventuellement être reproduits dans les différents contextes ? Quelles sont les conditions préalables essentielles à la réussite ? Quelles sont les causes des échecs qui doivent être prises en compte pour adapter ou reproduire ces mesures ?

## Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de ce rapport est basé sur l'approche théorique des systèmes écologiques développée initialement par Bronfenbrenner (1989, 1995), laquelle consiste à examiner les facteurs multiples et interdépendants qui influencent le développement de l'enfant. Ce modèle a été largement utilisé dans le cadre

d'interventions visant à entraîner des changements de comportement, notamment en lien avec l'éducation et la santé. Il porte sur les facteurs de risque et de protection qui existent au niveau de l'individu, de la famille, des pairs, de la communauté, de l'école, de l'État et de la société. Le modèle de Bronfenbrenner est l'une des explications les plus connues et acceptées de l'influence des environnements sociaux sur le développement de l'enfant (Velez Agosto et al., 2017). Le présent rapport emprunte au modèle les idées de systèmes et de leur interconnexion et il les adapte au cadre de recherche tel que cela est représenté sur la **Figure 1**, en examinant six niveaux au sein de trois systèmes : l'individu, la famille et les pairs au sein du microsystème (les personnes les plus proches de l'individu), la communauté et l'école au sein du mésosystème (les systèmes dans l'environnement de l'individu, dans le cas présent les établissements d'enseignement) et l'État et la société, considérés comme une seule entité, en tant que macrosystème (le système plus large qui inclut les normes au niveau de l'État et de la société). Les niveaux des systèmes du modèle écologique sont décrits de manière plus détaillée dans le **Tableau 1**.

**Figure 1** : Modèle écologique



**Tableau 1** : Six niveaux dans trois systèmes du modèle écologique appliqué à l'éducation

Niveau	Description	Interrelations
Individu (microsystème)	L'image de soi (notamment l'identité « masculine »), les attentes des autres (notamment la famille, les amis et l'école) et les aspirations (dans l'éducation, la vie professionnelle et la vie d'adulte) qui peuvent avoir une influence (positive ou négative) sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage dans l'éducation.	L'individu interagit avec tous les niveaux du modèle et peut être influencé par d'autres niveaux ou les influencer lui-même.
Famille (microsystème)	Les normes sociales et de genre, les attentes et les aspirations, le soutien des parents et des aidants en matière d'éducation, ainsi que la taille, la composition, le statut socioéconomique et le lieu de vie du ménage.	L'influence de la famille et celle des pairs pourraient se renforcer mutuellement ou bien se contredire, ce qui aurait des conséquences sur l'engagement scolaire.
Pairs (microsystème)	Les attentes des pairs, les normes de genre courantes, les réseaux sociaux formels et informels (tels que les associations sportives et les bandes criminelles) et les systèmes de soutien social qui peuvent avoir une influence (positive ou négative) sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage dans l'éducation.	
Communauté (mésosystème)	Les coutumes ou les traditions, les structures de responsabilisation des communautés, les contextes communautaires, et les réseaux formels et informels pouvant avoir une influence (positive ou négative) sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage dans l'éducation, notamment les institutions religieuses et traditionnelles, et l'engagement de la société civile dans l'éducation.	Les structures et les processus communautaires peuvent influencer la famille, les groupes de pairs, l'école et, par conséquent, l'individu.
École (mésosystème)	Les caractéristiques des établissements d'enseignement qui ont une influence (positive ou négative) sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage dans l'éducation, notamment les environnements scolaires, le personnel enseignant, les opportunités de développement professionnel pour les enseignants, les pratiques pédagogiques, les normes sociales et les attentes liées au genre, les niveaux de violence scolaire, la disponibilité et les mécanismes de mise en œuvre des politiques scolaires et d'autres facteurs, notamment l'attitude des enseignants, leurs attentes et les relations enseignant-élève.	L'école et ses interrelations avec d'autres institutions ainsi qu'avec l'individu joue un rôle essentiel, puisqu'il s'agit du centre de gravité de l'engagement scolaire.
État et société (macrosystème)	Les lois et les politiques locales, régionales et nationales (ou leur absence) qui ont une influence (positive ou négative) sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage dans l'éducation, ainsi que, plus largement, le contexte social, économique et de l'emploi (notamment la prévalence de la délinquance juvénile, l'employabilité, le marché du travail et la mobilité sociale), et le soutien en faveur de l'égalité des genres, y compris les normes et les pratiques sociales courantes et les attentes culturelles.	L'État et la société influencent l'ensemble des autres systèmes et structures. Des politiques adaptées dotées de mécanismes institutionnels appropriés ont la capacité de faire évoluer des normes sociales néfastes.

Source : Adapté de UNESCO (2019h, p.7) (non publié).

Le rapport traite le décrochage scolaire des garçons sous un angle théorique complémentaire avec l'application d'une perspective de genre et de masculinité. Ce cadre permet d'analyser ce qui façonne les attitudes et les comportements des garçons et des jeunes hommes (et ceux des filles et des jeunes femmes) en lien avec l'éducation, l'emploi et la délinquance, entre autres.

Il reconnaît que la diversité des identités de genre et des expressions de genre ne peut pas se limiter à un concept

binaire filles/garçons, femmes/hommes. Néanmoins, faute de systèmes efficaces et généralisés permettant de recueillir des informations sur ces aspects peu étudiés et souvent stigmatisés de la vie des personnes, l'analyse du présent rapport s'appuie principalement sur des données ventilées par sexe. Lorsqu'il existe des données et des informations supplémentaires, il en est fait mention.

## Définitions et concepts

Dans le présent rapport, le **décrochage scolaire des garçons** est considéré comme un phénomène de genre qui résulte en partie des normes et des concepts de masculinité existant au sein des sociétés. Ces normes et concepts de masculinité peuvent pousser les garçons et les jeunes hommes à abandonner leur scolarité, délibérément ou involontairement. D'autres facteurs sociaux, économiques et culturels, dans les familles, les communautés et les écoles, peuvent également être à l'origine d'un engagement scolaire insuffisant des garçons et contribuer à l'abandon de la scolarité.

Les **désavantages subis dans le domaine de l'éducation** renvoient à l'importance du retard accusé par un groupe en particulier (par exemple, les garçons ou les filles) par rapport à d'autres groupes concernant différents objectifs éducatifs. Dans le présent rapport, ces désavantages sont souvent exprimés par des inégalités de genre, mais l'existence de désavantages spécifiques subis en raison d'autres caractéristiques intersectionnelles est également reconnue.

Le rapport considère que les **masculinités** sont construites, produites et reproduites par la société. Les masculinités sont variables et peuvent évoluer à travers le temps et l'espace, au sein des sociétés et tout au long de la vie (Kimmel et al., 2004). Les masculinités peuvent désigner des identités (telles que la « personne subvenant aux besoins » ou le « protecteur »), des normes sociales (telles que l'agressivité ou la dissimulation des émotions) et des rapports de force (tels que la subordination des femmes, des filles et des hommes qui ne se conforment pas aux normes de genre dominantes).

**L'égalité des genres dans l'éducation** signifie que le droit à l'éducation pour tous les apprenants est respecté de manière égale. Tous les apprenants ont les mêmes chances d'accès à l'apprentissage, aux ressources et aux protections, et tous les apprenants tirent de l'éducation des bénéfices égaux et bénéficient d'un traitement équitable.

**L'égalité des genres par l'éducation** renvoie au rôle clé que l'éducation joue dans la résolution du problème plus vaste de l'égalité des genres. Les établissements d'enseignement peuvent promouvoir de nouveaux comportements et modes de pensée, transformant la manière dont les personnes considèrent les rôles de genre traditionnels et permettant d'inspirer un changement durable à long terme. En outre, le fait d'atteindre les mêmes résultats pour l'ensemble des apprenants – femmes, hommes et personnes non binaires – peut permettre d'autonomiser toutes les personnes pour qu'elles aient une vie meilleure (UNESCO, 2019b).

Les **normes de genre** sont des idées sur la manière dont les hommes et les femmes devraient se comporter, autrement dit les attentes et les critères qui sont définis pour chaque genre dans différentes sociétés, cultures et communautés. Les individus assimilent ces « règles » dès le plus jeune âge, au début d'un cycle de socialisation et de construction de stéréotypes liés au genre qui se poursuit tout au long de la vie. Ainsi, les normes de genre deviennent non seulement les attentes des individus à l'égard des autres, mais également à l'égard d'eux-mêmes (UNICEF et al., 2019). Le processus de socialisation, qui se déroule au sein des établissements d'enseignement, reproduit souvent celui de la société au sens large, ainsi que les normes sociales et de genre (Stromquist, 2007).



Le qualificatif **transformateur du genre** s'applique à ce qui traite les causes sous-jacentes des inégalités de genre. Cela inclut les politiques et les initiatives qui non seulement répondent aux divers besoins, aspirations, capacités et contributions des filles, des garçons, des femmes et des hommes, mais remettent également en cause les politiques et les pratiques existantes et discriminatoires, insufflant ainsi un changement radical (UNESCO, 2018b). Une approche transformatrice du genre dans le domaine de l'éducation englobe des politiques, des programmes et des interventions visant à créer des opportunités pour activement remettre en cause les normes de genre et les inégalités de manière plus générale. Elle suppose aussi d'œuvrer pour l'égalité des genres grâce à la réforme des programmes et de l'enseignement.

Les stratégies **réactives en matière de genre** comportent une analyse de genre reposant sur des données probantes qui identifie et reconnaît l'existence de différences et d'inégalités de genre (UNESCO, 2018b). À ce niveau, les activités incluent des politiques et des actions spécifiques visant à réduire les inégalités. Les stratégies réactives en matière de genre, telles que les formations dédiées à la pédagogie sensible au genre, peuvent être utilisées dans le cadre d'une approche transformatrice du genre à l'échelle globale d'un système éducatif.

L'**intersectionnalité**, dans ce rapport, désigne la manière dont différentes formes de discriminations et de désavantages s'additionnent et se superposent. Il peut y avoir des intersections entre des caractéristiques telles que le genre, l'âge, le handicap, l'origine ethnique, le lieu de vie, le déplacement, le statut socioéconomique, l'orientation sexuelle, l'identité et l'expression de genre, causant ainsi des désavantages et une marginalisation à plusieurs niveaux (UNESCO, 2020a). Des données suggèrent que de multiples hiérarchies reposant fortement sur des notions de masculinité entraînent des résultats scolaires différents chez les garçons au sein des systèmes scolaires (Froschl et Sprung, 2005). Ces notions de masculinité interagissent avec les caractéristiques mentionnées ci-dessus.

## Méthodologie

Le présent rapport s'appuie sur une recherche documentaire qui combine une première analyse d'ensembles de données statistiques concernant les indicateurs clés sur l'éducation, une revue de la littérature sur les facteurs ayant une influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons, et un examen des politiques et des programmes. Le rapport intègre également des conclusions provenant d'études de cas nationales impliquant une recherche préliminaire.

Les données statistiques utilisées dans le cadre de ce rapport se basent sur une analyse secondaire d'ensembles de données provenant de la base de données de l'Institut

de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en août 2021, sauf indication contraire. 162 pays ont transmis des données ventilées par sexe à l'ISU. L'analyse examine les résultats actuels des pays et des régions par rapport aux indicateurs clés et à l'évolution de la situation depuis 2000 – le passage au nouveau millénaire –, afin de rendre compte des changements entre les données collectées pour le suivi des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et depuis le lancement du Programme de développement durable à l'horizon 2030 et de l'ODD 4. L'année la plus récente pour laquelle des données pertinentes sont disponibles est 2020. Cependant, dans la pratique, peu de pays ont transmis des données sur ces indicateurs pour l'année 2020. Par exemple, les données sur l'indice de parité entre les sexes ajusté pour les taux d'achèvement du primaire, du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire n'ont fourni aucun point de mesure pour 2020. Même pour 2019, les données n'étaient pas disponibles pour tous les pays et territoires membres de l'ONU. Par exemple, seuls neuf pays ont transmis l'indice de parité entre les sexes ajusté pour l'enseignement primaire en 2019. Afin de remédier à ce problème de disponibilité des données et d'en collecter pour un maximum de pays et de territoires, le présent rapport a utilisé des données de deux périodes différentes, de cinq ans chacune. Pour la période de 2000 à 2005, c'est le premier point de mesure disponible qui a été sélectionné. Par exemple, si un pays disposait de données pour les années 2001, 2003 et 2004, l'analyse a utilisé le point de mesure de 2001 pour ce rapport. Pour la période de 2015 à 2019, c'est le dernier point de mesure disponible qui a été sélectionné. Par exemple, si un pays disposait de données pour les années 2015, 2017 et 2018, l'analyse a pris en compte le point de mesure de 2018 pour ce rapport.

Lorsque le rapport traite de pays individuels, il fait référence à l'année exacte (à la fois au cours de la première et de la dernière période) qui a été indiquée dans la base de données de l'ISU. Par exemple, lors de la comparaison de l'indice de parité entre les sexes ajusté pour l'enseignement primaire au Népal, il est fait référence à l'année 2003 pour la première période et 2018 pour la dernière période. Ceci est présenté dans les **Chapitres 2 et 3**.

La revue de la littérature dans les **Chapitres 2 et 3** a été réalisée en s'appuyant sur (1) les recherches universitaires publiées ; (2) les documents sur les politiques des gouvernements ; (3) les documents et les rapports d'agences internationales et d'organisations non gouvernementales disponibles sur les sites Internet accessibles au public ; (4) la littérature grise, notamment des rapports d'évaluation et des blogs de recherche. Après une première lecture rapide du contenu, la littérature a fait l'objet d'un examen plus approfondi uniquement si elle évoquait l'éducation des garçons ou le genre et l'éducation, à l'exception des rapports liés à la pandémie



de COVID-19 et des sujets approuvés, tels que l'éducation complète à la sexualité. Les revues de qualité à comité de lecture ont été privilégiées, mais la littérature grise et les blogs de recherche ont également été utilisés, notamment ceux traitant de recherches émergentes (par exemple, le Center for Global Development ou le UKFIET). Des informations supplémentaires sur les principaux sites Internet et documents qui ont été consultés figurent dans l'**Annexe**, tout comme les mots-clés de recherche. Initialement, les recherches ont été limitées à la littérature postérieure à 2009, bien que des exceptions aient été faites afin de citer les premières recherches menées ou de reconnaître l'existence de recherches fondamentales dans le domaine.

L'UNESCO a également réalisé un examen des politiques, et identifié les programmes et les initiatives qui peuvent être considérés comme de bonnes pratiques ou des pratiques prometteuses. Pour l'analyse des politiques, des documents provenant de pays sélectionnés ont été étudiés, résumés et utilisés pour élaborer un tableau de bord des mesures clés. Bien que l'examen se soit concentré sur les politiques ciblant surtout les garçons, les mesures générales ont également été prises en compte, en particulier celles sur le genre et l'inclusion qui visent à faire face aux contraintes éducatives touchant de manière disproportionnée les garçons de ces pays. Pour la réalisation de cet examen, dix-neuf pays<sup>1</sup> ont été sélectionnés sur la base de critères incluant des indicateurs clés sur les désavantages subis par les garçons : un indice de parité entre les sexes (IPS) supérieur à 1,10 pour un ou plusieurs indicateurs de scolarisation et/ou d'achèvement, des taux de réussite systématiquement inférieurs et des recherches fiables indiquant des désavantages relatifs aux mesures en faveur d'un environnement scolaire/ de qualité, tels que la violence en milieu scolaire. La diversité des contextes a été assurée (régions, niveaux de revenu, etc.). La sélection a également été déterminée par la disponibilité de documents sur les politiques en anglais, même si deux séries de documents en espagnol, provenant de pays d'Amérique latine, ont été traduits avant la réalisation de l'analyse. Outre les 19 pays, des exemples précis concernant d'autres pays ont été ajoutés. Les sources principales incluent la base de données Planipolis de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE-UNESCO) et le site Internet des Profiles Enhancing Education Reviews (PEER) développé par le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO ; les réponses clés (liées à la pandémie de COVID-19) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ; et les documents d'analyse et rapports de la Banque mondiale, de l'UNESCO

et du Overseas Development Institute (ODI). Des informations supplémentaires figurent dans l'**Annexe**.

Afin d'identifier les bonnes pratiques et les pratiques prometteuses, les initiatives et les programmes agissant sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation ont été sélectionnés sur la base des critères suivants. Le programme/l'initiative :

- Agit sur une ou plusieurs dimensions du modèle écologique ou obstacles structurels nuisant à l'éducation.
- A été actif/active au cours des dix dernières années.
- A fait l'objet d'une évaluation et a montré un impact positif sur l'éducation (bonnes pratiques) des garçons (ou des garçons et des filles) ou est pertinent(e), cohérent(e) et peut avoir un impact positif sur l'éducation des garçons (ou des garçons et des filles), mais des informations supplémentaires sont nécessaires (pratique prometteuse).
- Est potentiellement reproductible.

L'UNESCO a également réalisé des recherches ciblées sur différents pays sous la forme d'une série d'études de cas afin de comprendre le phénomène du décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, les facteurs sous-jacents et les pratiques prometteuses permettant de s'assurer que les garçons réussissent dans et par l'éducation dans le contexte national et sous-national. Étant entendu que ce phénomène varie fortement en fonction des régions, les études de cas nationales ont été menées dans quatre régions (Asie-Pacifique, Amérique latine et Caraïbes, États arabes et Afrique subsaharienne). Des équipes de recherche nationales ont examiné la situation dans cinq pays – Émirats arabes unis, Fidji, Koweït, Lesotho et Pérou – en utilisant une adaptation du modèle écologique de Bronfenbrenner comme cadre d'analyse (**Figure 1**). Ces études sont basées sur une recherche approfondie utilisant des méthodes mixtes. Des informations supplémentaires figurent dans l'**Annexe**.

Un groupe de référence a été établi pour contribuer aux études de cas en partageant des documents clés, en fournissant une expertise technique, en examinant les progrès et en validant les étapes importantes tout au long de l'initiative. Une réunion de consultation technique s'est tenue fin 2019 et a rassemblé les membres du groupe de référence, les équipes de recherche nationales et les représentants de l'UNESCO pour examiner et discuter des résultats des études de cas nationales (voir l'**Encadré 2**).

1. Arménie, Bangladesh, Bhoutan, Colombie, Croatie, Finlande, Gambie, Honduras, Irlande, Jamaïque, Jordanie, Mongolie, Myanmar, Namibie, Nouvelle-Zélande, Philippines, Rwanda, Suède et Suriname.

## Examen éthique

Des directives éthiques standardisées ont été élaborées pour la recherche sur les études de cas nationales. Les instruments de collecte de données ont été vérifiés et validés par l'UNESCO. Conformément aux directives, des formulaires de consentement pour tous les types d'outils ont été lus et signés par les répondants, ou lus aux répondants et signés par la personne gérant l'outil, avec mention de la date et du lieu. Tous les parents et tuteurs des écoles participantes ont été informés de la réalisation de l'étude et de la possible participation de leur enfant, ainsi que de leur droit de refuser. Pour les enfants, des formulaires supplémentaires ont été fournis pour que les écoles, outre leur propre consentement, donnent également leur consentement en tant que responsables d'enfants. Les participants étaient libres de ne pas participer à l'étude ou de s'en retirer à tout moment. Les noms des personnes interrogées ont été anonymisés au moment de la collecte des données, afin de garantir que ces dernières ne permettent pas de remonter aux répondants dans les rapports, présentations et autres formes de diffusion. Les ensembles de données issus de la première collecte de données sont restés confidentiels et n'ont pas été transmis aux écoles ou autres organismes participants, en dehors de l'équipe de recherche.

## Limites

Les études mondiales de cette nature sont limitées par la langue, notamment parce que les principales bases de données académiques consultées contiennent majoritairement des recherches publiées en anglais. Cela a limité l'éventail des données disponibles qui étaient davantage orientées vers les pays et les recherches anglophones. Plusieurs pays à revenu élevé disposaient d'un nombre limité de documents sur les politiques

disponibles via les sites Internet de Planipolis ou de l'outil PEER qui ont servi de sources principales de documentation pour l'analyse des politiques. Dans de tels cas, il a été fait référence aux rapports de synthèse sur l'EPT, qui ne représentaient certes pas la documentation la plus actuelle, mais qui ont fourni une perspective historique sur les mesures passées et en cours.

De façon surprenante, plusieurs études de recherche clés portant sur les caractéristiques intersectionnelles (par exemple, le handicap, le statut de migrant/réfugié) et les secteurs (enseignement et formation techniques et professionnels – EFTP) n'ont pas examiné les dimensions de genre ou ventilé les données par sexe au-delà des descriptions méthodologiques. Cela était particulièrement frappant dans les rapports de synthèse sur les mesures mises en place pour faire face à la COVID-19.

Des recherches complètes ont été réalisées uniquement pour quatre des cinq études de cas nationales commandées. Les résultats de celle sur le Pérou se sont essentiellement limités à une revue de la littérature.

## Structure du rapport

Le rapport fournit un aperçu de la situation à l'échelle mondiale du décrochage scolaire des garçons et des désavantages qu'ils subissent dans l'éducation (**Chapitre 2**) et identifie les facteurs ayant une influence sur leur participation, leur progression et leurs résultats d'apprentissage (**Chapitre 3**). Il analyse les mesures mises en place par les gouvernements et les partenaires en examinant les politiques et les programmes (**Chapitre 4**). Enfin, le rapport formule des recommandations sur la manière de ramener les garçons sur le chemin de l'éducation et de faire face aux préjudices qu'ils encourent dans ce domaine (**Chapitre 5**).





## Chapitre 2

Aperçu de la situation

à l'échelle mondiale

## Messages clés

Un nombre bien trop élevé d'enfants et d'adolescents en âge de suivre un enseignement primaire ou secondaire est non scolarisé. Plus de la moitié d'entre eux sont des garçons. La pandémie de COVID-19 a été une source de préoccupation quant à l'augmentation des abandons scolaires. En 2020 – dernière année scolaire avant la pandémie –, il a été estimé que 259 millions d'enfants et d'adolescents en âge de suivre un enseignement primaire ou secondaire n'étaient pas scolarisés, dont 132 millions étaient des garçons. Il sera impossible d'avoir une idée précise des conséquences de la crise sanitaire sur les taux de scolarisation et de rescolarisation avant la fin de l'année 2022.

---

Alors que la plus grande part de garçons non scolarisés se concentre principalement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans l'ensemble des régions, une grande part d'entre eux (environ un tiers) se regroupe également dans l'enseignement primaire dans les États arabes et en Afrique subsaharienne.

---

Tandis que, globalement, les filles ont toujours moins de chances d'aller à l'école que les garçons, ces derniers sont plus susceptibles de redoubler des classes, de ne pas progresser, de ne pas aller au bout de leur scolarité et de ne pas atteindre de bons résultats d'apprentissage dans de nombreux pays.

---

Au niveau mondial, la quasi-totalité des pays disposant de données sur le sujet n'a pas réussi à atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement supérieur. En 2019, les données sur l'indice de parité entre les sexes (ajusté) pour le nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur ont montré que 88 hommes pour 100 femmes faisaient des études supérieures.

---

Les jeunes hommes sont désavantagés dans l'enseignement supérieur dans toutes les régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne. Ces désavantages sont particulièrement prononcés en Amérique du Nord et en Europe occidentale, ainsi que dans la région Amérique latine et Caraïbes, où 81 jeunes hommes pour 100 jeunes femmes font des études supérieures. Ils sont 87 en Asie orientale et dans le Pacifique, et 91 dans les États arabes et la région de l'Europe centrale et orientale.

---

Alors que, par le passé, le décrochage et l'abandon scolaire des garçons étaient un problème qui touchait surtout les pays à revenu élevé, plusieurs pays à faible revenu et à revenu intermédiaire ont constaté une inversion de la tendance en matière d'écart entre les sexes, les garçons accusant à présent un retard par rapport aux filles quant à la scolarisation et l'achèvement de la scolarité. Les garçons sont désavantagés dans 73 pays et les filles dans 48 pays parmi ceux où des différences sont constatées entre les sexes dans la scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

---

Parmi les 74 pays disposant de données pour la période de 2015 à 2019, principalement des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, 27 constatent des inégalités entre les sexes aux dépens des garçons, 24 aux dépens des filles et 23 ont atteint la parité entre les sexes pour l'achèvement du premier cycle du secondaire. Sur les 73 pays disposant de données sur le deuxième cycle du secondaire, 33 constatent des inégalités de genre aux dépens des garçons et 31 aux dépens des filles.

---

Les garçons sont plus susceptibles que les filles de redoubler des classes dans l'enseignement primaire dans 130 des 142 pays disposant de données sur le sujet, ce qui indique qu'ils progressent moins bien dans la scolarité.

---

Dans 57 pays disposant de données sur la pauvreté des apprentissages, les garçons âgés de 10 ans s'en sortent moins bien en lecture que les filles, et les adolescents n'arrivent toujours pas à suivre le rythme des adolescentes en lecture dans l'enseignement secondaire.

---

Les écarts concernant les compétences en lecture se manifestent très tôt. Dans 23 des 25 pays disposant de données sur la compétence en lecture en deuxième/troisième année, la proportion de filles atteignant le niveau de compétence minimal en lecture est supérieure à celle des garçons. Les inégalités les plus prononcées sont constatées en Jamaïque, au Kenya, à Kiribati et au Lesotho.

---

En mathématiques, à l'inverse, l'écart entre les sexes, qui jouait en défaveur des filles au début du millénaire, s'est réduit ou équilibré par rapport aux garçons dans la moitié de tous les pays disposant de données.

---

## Aperçu de la situation à l'échelle mondiale

Malgré un énorme progrès quant à la scolarisation au cours des quinze dernières années, les estimations à l'échelle mondiale indiquent que 259 millions d'enfants et d'adolescents n'étaient pas scolarisés en 2020, dont 132 millions étaient des garçons (Base de données de l'ISU, novembre 2021). Cela signifie que des millions de filles et de garçons ne vont pas au bout des 12 années de scolarité gratuite, équitable et de qualité pour tous dans les enseignements primaire et secondaire, tel que cela est stipulé par la cible de l'ODD 4.

Afin de relever ce défi, il est nécessaire de comprendre les dimensions de genre dès l'entrée à l'école et tout au long de la scolarité. La mise en place de stratégies est nécessaire pour éviter le décrochage et l'abandon scolaire des garçons. Dans les pays d'Amérique latine et d'Europe, les garçons, et particulièrement ceux issus de milieux défavorisés, sont moins susceptibles d'accéder à l'enseignement secondaire et de le terminer.

Ce chapitre présente un aperçu à l'échelle mondiale du décrochage scolaire des garçons et des désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, en portant surtout l'attention sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage. L'analyse des retards accusés par les garçons tient compte des niveaux d'éducation et de la zone géographique.

### L'accès des garçons à l'éducation accuse un retard dans un grand nombre de régions du monde

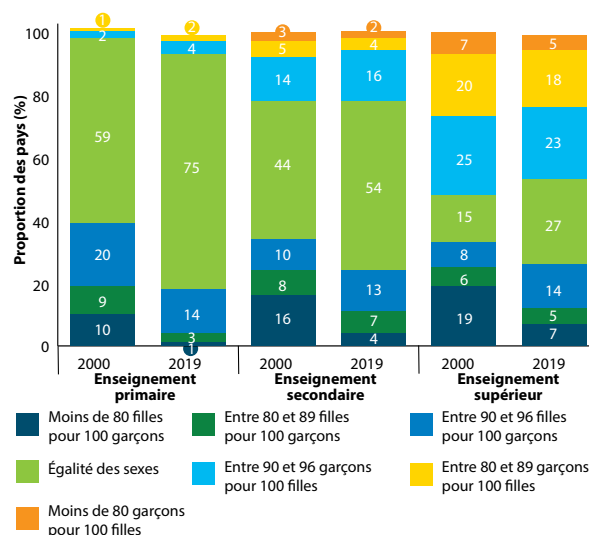
#### Des progrès vers la parité entre les sexes dans la scolarisation

De nettes améliorations en matière de parité entre les sexes dans l'éducation ont été observées à l'échelle mondiale, la parité étant atteinte à tous les niveaux sauf dans l'enseignement supérieur. Toutefois, la moyenne mondiale peut cacher l'existence d'inégalités en fonction des régions et des pays. Un indice de parité entre les sexes (IPS) mesure le ratio filles/garçons ou femmes/hommes pour n'importe quel indicateur donné. Pour l'accès à l'éducation, un IPS de 0,96 ou moins signifie que les garçons sont plus nombreux que les filles à accéder à l'éducation ; un IPS compris entre 0,97 et 1,03 indique un ratio équilibré de garçons et de filles ; et un IPS de 1,04 ou plus signifie que les garçons sont moins nombreux que les filles. Au début du millénaire, lorsque les objectifs de

l'EPT et les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ont été adoptés par la communauté internationale, 59 % des pays disposant de données sur le sujet avaient atteint la parité entre les sexes pour la scolarisation dans le primaire, 44 % dans le premier cycle du secondaire et 15 % dans le deuxième cycle du secondaire. Dans la période actuelle, l'équivalent pour le même sous-ensemble de pays disposant de données sur le sujet est de 75 % de pays atteignant la parité entre les sexes pour la scolarisation dans le primaire, 54 % dans le premier cycle du secondaire et 27 % dans le deuxième cycle du secondaire. Un certain nombre de pays ont réussi à passer d'une situation où les filles étaient moins susceptibles que les garçons d'accéder à l'éducation à une situation où la parité entre les sexes a été atteinte. Depuis 2000, la proportion de pays disposant de données indiquant l'existence d'inégalités entre les sexes aux dépens des filles en matière de scolarisation dans le premier cycle du secondaire, par exemple, est passée de 34 % à 24 %.

En revanche, la proportion de pays où les garçons sont moins nombreux que les filles à être inscrits a légèrement augmenté dans l'enseignement primaire et stagne dans le premier cycle du secondaire, à 22 % des pays (**Figure 2**). En ce qui concerne le deuxième cycle du secondaire, les pays sont moins nombreux à avoir atteint la parité entre les sexes, même si des progrès ont été réalisés depuis 2000.

**Figure 2** : Pourcentage de pays ayant atteint la parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation à l'échelle mondiale, par niveau d'éducation, 2000 et 2019



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en août 2021.

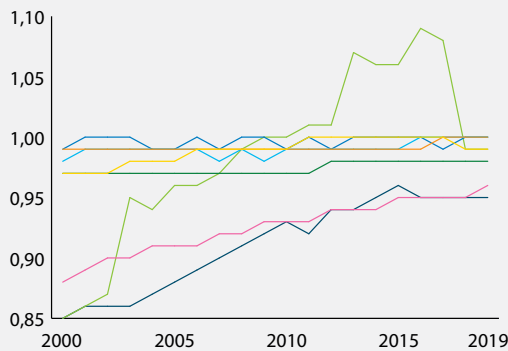
Remarque : Les données proviennent de sources administratives (registres scolaires et enquêtes en milieu scolaire). Les totaux peuvent ne pas totaliser 100 % car les chiffres ont été arrondis au pourcentage le plus proche.

L'IPS pour la scolarisation dans l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire montre qu'à l'échelle mondiale, pour chacun de ces niveaux d'éducation, la situation a changé. En effet, les filles étaient encore désavantagées en 2000 alors qu'en 2019 la parité entre les sexes était atteinte. Cependant, les progrès accomplis varient fortement en fonction des régions et des niveaux. L'IPS moyen pour l'Afrique subsaharienne et les États arabes, par exemple, montre que les filles accusent toujours un retard par rapport aux garçons en ce qui concerne la scolarisation dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. C'est également le cas dans le deuxième cycle du secondaire en Europe centrale et orientale, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne. Actuellement, ce sont les garçons qui accusent un retard par rapport aux filles dans le premier cycle du

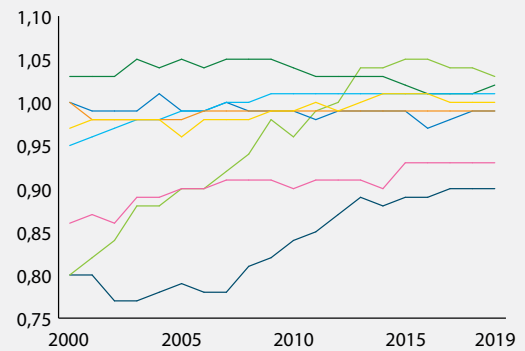
secondaire en Asie du Sud et de l'Ouest, bien que cela soit principalement dû à l'Inde. La parité a été atteinte principalement grâce à une tendance à la hausse des taux de scolarisation des filles dans le premier cycle du secondaire. En Amérique latine et dans les Caraïbes, où les garçons avaient encore du retard par rapport aux filles dans le premier cycle du secondaire au début du siècle, la parité entre les sexes pour la scolarisation est désormais atteinte (**Figure 3**). Cependant, ces moyennes régionales cachent des désavantages subis par les garçons dans certains contextes, notamment dans les pays à faible revenu. Dans un certain nombre de pays à revenu élevé, dont la Belgique, la Finlande, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et la Suède, le retard déjà prononcé des garçons par rapport aux filles en matière de scolarisation dans le premier cycle du secondaire au début du siècle est toujours d'actualité.

**Figure 3** : Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation, par région et par niveau d'éducation, de 2000 à 2019

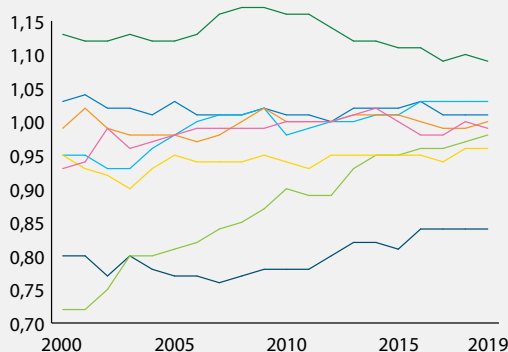
**a. Primaire**



**b. Premier cycle du secondaire**



**c. Deuxième cycle du secondaire**



- Afrique subsaharienne
- Asie du Sud et de l'Ouest
- Amérique de Nord et Europe occidentale
- Amérique latine et Caraïbes
- Asie de l'Est et Pacifique
- Asie centrale
- Europe centrale et orientale
- États arabes

Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en août 2021.

Remarque : Les données proviennent de sources administratives (registres scolaires et enquêtes en milieu scolaire).

### Les écarts entre les sexes sont faibles dans l'enseignement préprimaire

À l'échelle mondiale, et par région, les écarts entre les sexes dans l'accès à l'éducation préprimaire sont peu élevés. Cependant, le lieu de vie de l'enfant peut avoir une influence considérable sur ses chances d'accéder à l'enseignement primaire. Dans de nombreux contextes, l'existence d'un enseignement préprimaire et les coûts que cela engendre pour les ménages sont des facteurs importants, dans la mesure où l'accès au préprimaire n'est pas gratuit. Les dernières données indiquent que, sur 227 pays et territoires, seuls 95 proposent au moins une année d'enseignement préprimaire gratuite. L'offre d'une éducation préprimaire de qualité et abordable est limitée.

Malgré cela, le taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire n'a cessé d'augmenter au cours des vingt dernières années. Le taux brut de scolarisation (TBS) correspond au nombre d'élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement. En 2019, le TBS mondial pour les garçons dans l'enseignement préprimaire était de 61 % (alors qu'il s'élevait à 33 % en 2000). Ces chiffres cachent néanmoins d'importantes inégalités en fonction des régions. Le TBS dans l'enseignement préprimaire s'élevait à 88 % pour les garçons habitant en Amérique du Nord et en Europe occidentale, et à 84 % pour ceux vivant en Asie orientale et dans le Pacifique, alors qu'il s'élevait à 30 % seulement dans les États arabes et à 27 % en Afrique subsaharienne. Il semble que l'accès à l'enseignement préprimaire soit étroitement lié au revenu, le TBS dans l'enseignement préprimaire pour les garçons s'élevant à 20 % seulement dans les pays à faible revenu, contre 85 % dans les pays à revenu élevé. Et pourtant, de nombreux éléments concourent à indiquer que la participation à l'enseignement préprimaire est absolument déterminante pour que les enfants soient prêts pour l'école primaire, y restent plus longtemps et réussissent ensuite leur scolarité au cours des premières années de l'enseignement primaire (Martinez et al., 2012 ; UNESCO, 2012).

### Des évolutions sur le chemin de la parité entre les sexes en matière de scolarisation dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire

#### Enseignement primaire

Alors qu'à l'échelle mondiale, les filles étaient traditionnellement moins susceptibles que les garçons d'accéder à l'enseignement primaire, plusieurs pays ont constaté des changements concernant la répartition des sexes dans le primaire. Dans cinq pays et territoires où il existait en 2000 des inégalités aux dépens des filles quant à la scolarisation dans l'enseignement primaire

(Gambie, République islamique d'Iran, Montserrat, Nioué et Sénégal), les garçons étaient moins susceptibles d'être inscrits dans l'enseignement primaire en 2019. En Gambie, par exemple, 88 filles pour 100 garçons étaient inscrites dans l'enseignement primaire en 2000, puis 94 garçons pour 100 filles en 2015 et 90 garçons pour 100 filles en 2019 (**Figure 5a**).

Le constat, dans certains pays, d'une inversion de la tendance concernant les écarts entre les sexes indique que le chemin vers la parité n'est pas linéaire. La prudence est de mise lors de l'interprétation des changements relatifs à la parité entre les sexes à tous les niveaux. Ils peuvent en effet refléter des évolutions peu souhaitables dans le système éducatif ou des conséquences sociales plus vastes, et non des améliorations de l'accès à l'éducation pour tous (Colclough, 2007). En Gambie, au Népal et au Sénégal, l'augmentation du nombre de filles inscrites dans l'enseignement primaire par rapport aux garçons n'était pas seulement due à un nombre plus élevé de filles scolarisées mais également à un nombre plus élevé de garçons abandonnant l'école. Au Sénégal, en 1999, les garçons ayant abandonné la scolarité étaient bien moins nombreux que les filles. En 2011, cependant, la tendance s'était inversée, avec un nombre plus élevé de garçons : 113 garçons pour 100 filles (UNESCO, 2015b). Et en 2019, 88 garçons seulement pour 100 filles étaient inscrits dans l'enseignement primaire.

#### Premier cycle de l'enseignement secondaire

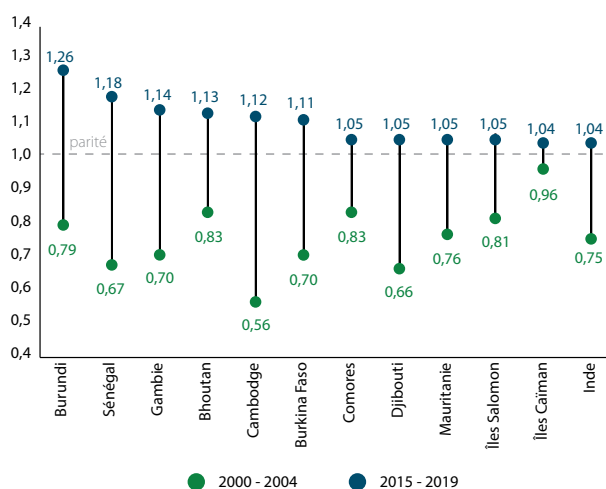
Dans un certain nombre de pays d'Amérique latine et des Caraïbes, les garçons étaient désavantagés en matière de scolarisation dans le premier cycle du secondaire en 2000 (**Figure 3b**), et beaucoup de ces pays avaient atteint ou presque la parité entre les sexes en 2019. En République dominicaine, 87 garçons pour 100 filles étaient inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2000, et en 2019 la parité entre les sexes était atteinte. Depuis 2000, le Honduras et la République bolivarienne du Venezuela ont réalisé des progrès pour réduire les désavantages subis par les garçons en termes de scolarisation dans le premier cycle du secondaire, et les deux pays ont presque atteint la parité entre les sexes. Au Honduras, pour 100 filles inscrites dans ce cycle, les garçons étaient 88 en 2000 et 95 en 2018. En République bolivarienne du Venezuela, pour 100 filles inscrites, les garçons sont passés de 87 en 2000 à 95 en 2019.

Dans d'autres régions, 12 pays ont inversé l'écart entre les sexes, le désavantage passant des filles aux garçons (**Figure 4**). Des pays d'Afrique subsaharienne, notamment le Burkina Faso, le Burundi, la Gambie et le Sénégal, en font partie. En Gambie et au Sénégal, où respectivement 67 et 70 filles pour 100 garçons étaient inscrites en 2000, les filles sont désormais plus susceptibles que les garçons d'être inscrites dans le premier cycle du secondaire

(Figure 5b), ce qui reflète probablement le nombre moins élevé de garçons que de filles fréquentant et achevant l'enseignement primaire. Les garçons ont également commencé à subir des désavantages en matière de scolarisation dans le premier cycle du secondaire en Inde. En 2000, environ 85 filles pour 100 garçons y étaient inscrites ; en 2015, la situation s'était inversée avec seulement 94 garçons inscrits pour 100 filles et, en 2019, ils étaient 96 garçons pour 100 filles.

Dans d'autres pays, les garçons continuent de subir des désavantages ou bien l'écart entre les sexes se creuse en matière de scolarisation dans l'enseignement secondaire. En 2019, seulement 76 garçons pour 100 filles étaient inscrits dans le premier cycle du secondaire au Lesotho. La situation n'a pas beaucoup évolué, puisqu'ils étaient 75 en 2000. De même, au Bangladesh les inégalités de scolarisation aux dépens des garçons se sont aggravées. En effet, entre 2000 et 2019, le nombre de garçons inscrits pour 100 filles est passé de 88 à 79. Des recherches longitudinales réalisées à la fin des années 2000 ont démontré que les désavantages subis par les garçons au Bangladesh étaient en partie liés à l'abandon scolaire. De manière générale, les filles étaient moins susceptibles d'abandonner l'école et restaient plus longtemps que les garçons dans l'enseignement secondaire. Cela reflète le succès des campagnes et des mesures incitatives mises en place par le passé pour promouvoir la scolarisation des filles et les dissuader d'abandonner (Sabates et al., 2013).

**Figure 4** : Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation de 12 pays ayant constaté une inversion de la tendance en matière d'écart entre les sexes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en août 2021.

### D'importantes inégalités entre les sexes se manifestent aux dépens des garçons dans le deuxième cycle du secondaire et pratiquement aucun pays n'a atteint la parité des sexes dans l'enseignement supérieur

#### Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les inégalités entre les sexes aux dépens des garçons sont toujours importantes, notamment dans de nombreux pays d'Amérique latine et des Caraïbes, où le nombre de garçons inscrits était largement inférieur à celui des filles au début du siècle. Par exemple, en Uruguay et en République bolivarienne du Venezuela, moins de 80 garçons pour 100 filles étaient inscrits dans le deuxième cycle du secondaire en 2000. Malgré des progrès accomplis dans le premier cycle du secondaire, le nombre d'inscrits dans le deuxième cycle n'a guère augmenté avec 82 garçons en 2000 et 87 garçons en 2019, pour 100 filles. Ailleurs dans le monde, des pays ayant constaté un nombre plus faible de garçons inscrits par le passé semblent avoir atteint la parité entre les sexes. En Jamaïque, 90 garçons pour 100 filles étaient inscrits dans le deuxième cycle du secondaire en 2000, et en 2019 la parité entre les sexes était atteinte. De même, en Mongolie, 69 garçons pour 100 filles y étaient inscrits en 2000. En 2019, la parité entre les sexes était atteinte.

Les dernières données montrent que les filles scolarisées sont plus nombreuses que les garçons dans certains pays où le nombre de filles inscrites dans le deuxième cycle du secondaire était inférieur à celui des garçons par le passé. Le Népal fait partie de ces pays qui ont constaté une inversion radicale de la tendance concernant l'écart entre les sexes quant à la scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire. En 2000, seulement 62 filles pour 100 garçons étaient inscrites, alors qu'en 2019, 89 garçons étaient inscrits pour 100 filles.

De manière générale au cours de la période actuelle, lorsqu'il existe des différences entre les sexes en termes de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire, dans 73 pays cette tendance est aux dépens des garçons, alors que 48 pays elle l'est aux dépens des filles.

#### Enseignement supérieur

Au niveau mondial, la quasi-totalité des pays disposant de données sur le sujet n'a pas réussi à atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement supérieur. En 2019, les données sur l'indice de parité entre les sexes (ajusté) quant au nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur faisaient état de 88 jeunes hommes inscrits pour 100 jeunes femmes. Dans toutes les régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne, les jeunes hommes sont désavantagés dans l'enseignement supérieur. Ces désavantages sont particulièrement prononcés



en Amérique du Nord et en Europe occidentale, ainsi que dans la région Amérique latine et Caraïbes, où 81 jeunes hommes pour 100 jeunes femmes font des études supérieures. Ils sont 87 en Asie orientale et dans le Pacifique, et 91 dans les États arabes et la région de l'Europe centrale et orientale.

Au-delà des moyennes régionales, il existait des disparités au détriment des jeunes hommes dans 74 % des 151 pays disposant de données sur le sujet en 2019. Parmi les pays avec les inégalités les plus importantes à l'égard des jeunes hommes figuraient le Qatar, où 53 jeunes hommes font des études pour 100 jeunes femmes, le Koweït (66), la Namibie (67) et Oman (68).

Il existe toujours une fracture entre les sexes quant aux matières étudiées par les hommes et les femmes dans l'enseignement supérieur. Les hommes sont surreprésentés dans les matières relatives à l'ingénierie, l'industrie manufacturière, la construction et les technologies de l'information et de la communication (TIC) et sous-représentés dans l'éducation, la santé, les arts et les sciences humaines et sociales (UNESCO, 2020a).

## La progression insuffisante des garçons dans l'éducation peut entraîner le décrochage et l'abandon précoce de la scolarité

Dans de nombreux pays, les garçons sont plus susceptibles que les filles de ne pas progresser et de ne pas achever leur scolarité (UNESCO, 2020a). Alors que, à l'échelle mondiale, les filles sont toujours moins susceptibles que les garçons d'accéder en premier lieu à l'éducation et que nombre d'entre elles en sont exclues, les garçons sont souvent plus exposés au risque d'abandonner l'école de manière précoce (ISU, 2019), en particulier ceux vivant dans la pauvreté. Il est nécessaire d'élaborer des stratégies permettant d'éviter le décrochage et l'abandon scolaire chez les garçons, et de les évaluer afin de connaître celles qui fonctionnent.

### Le redoublement indique une progression insuffisante dans la scolarité

Le taux de redoublement est à surveiller, à la fois comme indicateur de faibles résultats et comme facteur d'abandon scolaire. Une analyse de données issues d'un panel d'écoles primaires au Bangladesh (Sabates et al., 2013) et au Sénégal (André, 2009 ; Glick et Sahn, 2010), deux pays dont le taux d'achèvement des garçons est faible, a permis de constater que le redoublement était un signe avant-coureur majeur de l'abandon scolaire.

Des données collectées par l'ISU révèlent que les taux de redoublement ont diminué à l'échelle mondiale, mais qu'ils sont toujours plus élevés pour les garçons que pour les filles dans une majorité de pays disposant de données

sur le sujet. Parmi les 142 pays disposant de données sur le redoublement dans l'enseignement primaire, 130 enregistraient des taux plus élevés pour les garçons que pour les filles. Les pays d'Afrique australe et du Nord, notamment l'Afrique du Sud, l'Algérie, l'Eswatini, le Lesotho, le Maroc et la Namibie, étaient parmi ceux ayant les écarts les plus importants. Des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves pour le développement (PISA-D) ont montré que les garçons étaient plus susceptibles que les filles d'avoir redoublé une classe parmi les jeunes de 15 ans au Guatemala, au Honduras et au Paraguay (OCDE, 2020a).

Des recherches menées dans l'Union européenne montrent que les garçons sont plus susceptibles que les filles de redoubler une année scolaire. En Slovénie, par exemple, 62 % des élèves ayant redoublé une classe en 2019-2020 étaient des garçons. En Slovaquie, 57 % des redoublements concernaient les garçons (Commission européenne, 2021). En Australie, les adolescents sont plus susceptibles que les adolescentes de redoubler une année. Une analyse de données portant sur plus de 3 200 lycéens australiens a montré que le redoublement d'une classe était associé à un absentéisme plus fréquent, une faible motivation et un engagement scolaire insuffisant (Martin, 2011).

### L'achèvement du premier cycle du secondaire évolue et les garçons commencent à subir des désavantages dans certains pays à faible revenu et à revenu intermédiaire

Des données sur l'achèvement du premier cycle du secondaire se basant sur la période de 2015 à 2019 sont disponibles pour 74 pays, principalement des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire<sup>2</sup>. Parmi ces 74 pays, 27 constatent des inégalités de genre aux dépens des garçons, 24 constatent des inégalités entre les sexes aux dépens des filles et 23 ont atteint la parité. De même, parmi les 73 pays disposant de données sur l'achèvement du deuxième cycle du secondaire pour la période de 2015 à 2019, 33 constatent des inégalités de genre aux dépens des garçons et 31 aux dépens des filles. Les pays enregistrant les écarts entre les sexes les plus prononcés en termes d'achèvement du premier et du deuxième cycle du secondaire aux dépens des garçons sont notamment Kiribati, le Lesotho et le Suriname.

Alors que, dans certaines régions du monde, les garçons continuent d'accuser un retard par rapport aux filles quant à l'achèvement de l'enseignement secondaire, avec très peu de changements au cours de ces dernières années, quelques pays à faible revenu et à revenu intermédiaire ont mis un terme aux inégalités entre les sexes ou inversé la situation aux dépens des filles. Des analyses portant sur 48 pays disposant de données sur l'achèvement du premier cycle du secondaire, à partir du début du

2. L'ensemble de données de l'ISU sur l'achèvement de la scolarité n'inclut pas beaucoup de pays à revenu élevé, notamment d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale.

mouvement en faveur de l'Éducation pour tous en 2000 (2000-2004) et pour la période la plus récente (2015-2019), montrent une inversion des tendances dans les inégalités entre les sexes au cours des vingt dernières années (**Figure 6a**).

Pour 16 pays constatant des inégalités aux dépens des garçons dans l'achèvement du premier cycle du secondaire en 2000, celles-ci sont toujours présentes dans 11 d'entre eux (quadrant en haut à droite de la **Figure 6a**). Ces pays, dont le Brésil, la Colombie, Haïti, le Paraguay et la République dominicaine, se trouvent principalement en Amérique Latine et dans les Caraïbes, mais incluent également des pays tels que les Philippines et la Thaïlande. Aux Philippines, les données les plus récentes ont montré que 87 garçons pour 100 filles avaient achevé le premier cycle du secondaire en 2018 (contre 85 en 2000). En Haïti, 86 garçons pour 100 filles l'avaient achevé en 2017 (contre 96 en 2000).

En 2000, sur 48 pays disposant de données, 27 étaient touchés par des disparités au détriment des filles dans l'achèvement du premier cycle du secondaire (quadrants en bas et en haut à gauche de la **Figure 5a**). En 2019, quatre de ces pays avaient atteint la parité des genres et six d'entre eux avaient constaté une inversion de l'écart entre les sexes : le Bangladesh, la Gambie, le Ghana, l'Indonésie, le Rwanda et le Sénégal (quadrant en haut à gauche de la **Figure 5a**). Au Bangladesh et au Rwanda, 86 garçons pour 100 filles achevaient le premier cycle du secondaire en 2019, contre 88 filles pour 100 garçons au Bangladesh et 84 filles pour 100 garçons au Rwanda en 2000.

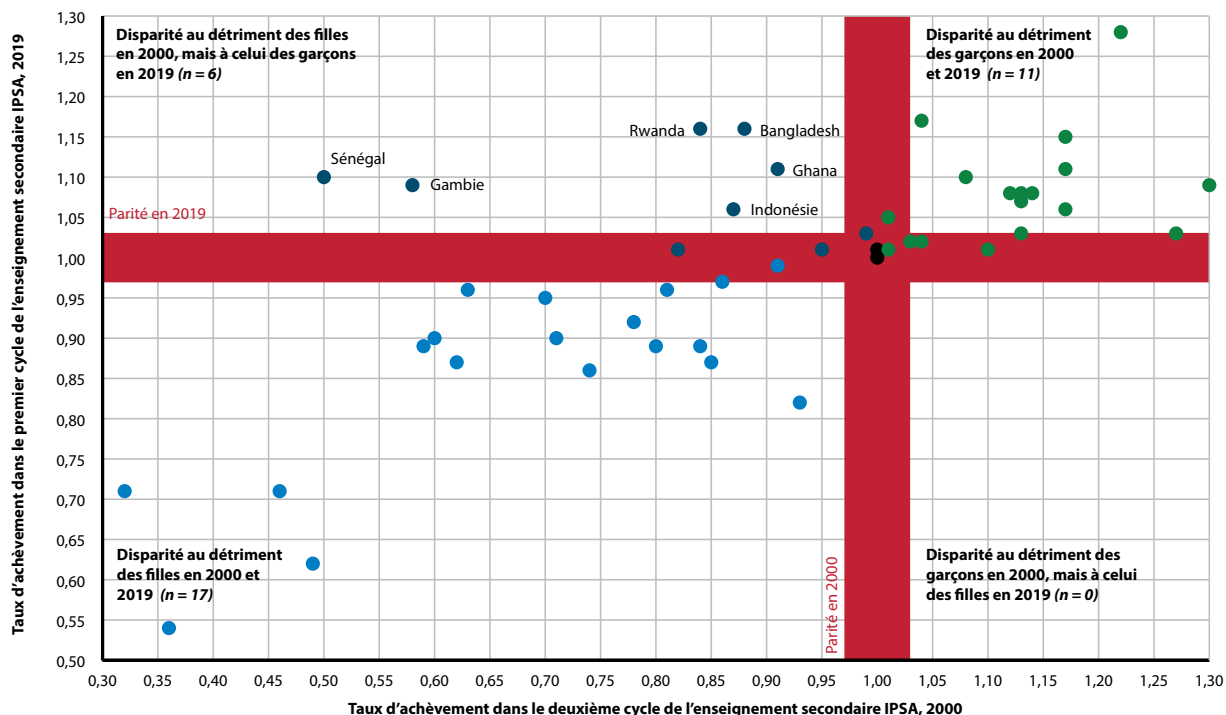
Pour le deuxième cycle du secondaire, parmi les 47 pays disposant de données sur l'achèvement de ce niveau pour 2000 et 2019, les filles étaient encore désavantagées en 2019 dans 20 pays (quadrant en bas à droite, **Figure 5b**), incluant non seulement des pays de l'Afrique subsaharienne à faible revenu et à revenu intermédiaire, mais également le Bangladesh, la République démocratique populaire lao et le Tadjikistan. Dans pratiquement le même nombre de pays, 21 plus exactement, les garçons accusent un retard par rapport aux filles dans l'achèvement du deuxième cycle du secondaire. Dans 16 d'entre eux, les garçons étaient désavantagés à la fois au début du millénaire et au cours de la période la plus récente (quadrant en haut à droite, **Figure 6b**), ce qui indique peu de changement au cours des vingt dernières années. La plupart de ces pays se trouvent en Amérique latine et dans les Caraïbes, mais incluent également l'Arménie, la Jordanie, la Mongolie, le Myanmar, les Philippines et la Thaïlande. En Éthiopie et en Iraq, les filles étaient moins susceptibles d'achever le deuxième cycle du secondaire ; entre-temps il y a eu un renversement de la situation aux dépens des garçons. En Albanie, à El Salvador et au Mexique, pays où la parité des genres avait été atteinte pour l'achèvement du deuxième cycle du secondaire, les garçons sont désormais légèrement désavantagés.

Bien que les données révèlent des similitudes, il convient de noter que le nombre de pays disposant de données sur les divers points examinés est faible : 48 pour le premier cycle du secondaire et 47 pour le deuxième cycle du secondaire. Par conséquent, seul un aperçu est possible, dans la mesure où il manque les données de nombreux pays à revenu élevé.

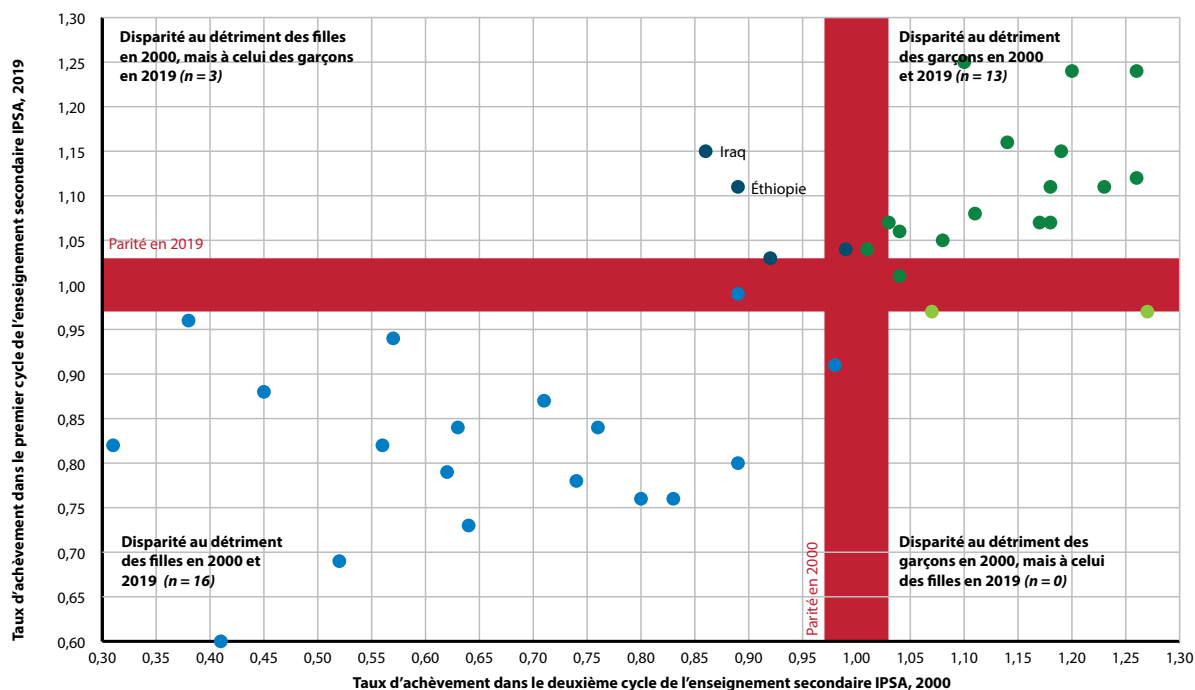


**Figure 5** : Indice de parité entre les sexes (ajusté) pour les taux d'achèvement dans l'enseignement secondaire

**a. Premier cycle du secondaire**



**b. Deuxième cycle du secondaire**



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en août 2021.

Remarque : Les données ont été collectées par l'ISU-UNESCO sur la base de recensements de la population et d'enquêtes menées auprès des ménages.

Un indice de parité entre les sexes (IPS) mesure le rapport femmes/hommes d'un indicateur donné. Un IPS de 0,96 ou moins signifie qu'il y a une disparité au détriment des filles. Entre 0,97 et 1,03 cela indique un ratio égal de filles et de garçons. Un IPS équivalent à 1,04 ou supérieur signifie qu'il existe une disparité au détriment des garçons.

## Des jeunes non scolarisés et un échec de la transition vers le monde du travail

### Données sur les jeunes non scolarisés

Comme indiqué dans l'introduction, le présent rapport porte sur des données allant jusqu'à 2019. Néanmoins, compte tenu de la préoccupation que la pandémie de COVID-19 n'entraîne une augmentation de l'abandon scolaire, les derniers chiffres globaux disponibles au moment de la publication du rapport sont également exposés ici. En 2020, dernière année scolaire avant la pandémie, il a été estimé que 259 millions d'enfants et d'adolescents en âge de suivre un enseignement primaire ou secondaire n'étaient pas scolarisés, dont 132 millions de garçons. Alors que 30 millions de garçons n'étaient pas scolarisés dans l'enseignement primaire, 33 millions ne l'étaient pas dans le premier cycle du secondaire et 69 millions dans le deuxième cycle du secondaire (Base de données de l'ISU, novembre 2021). Il sera impossible de se faire une idée précise des conséquences de la crise sanitaire sur le taux de scolarisation avant la fin de l'année 2022.

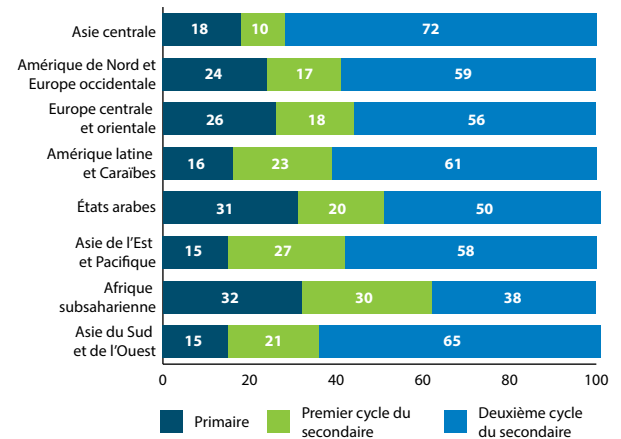
Le nombre d'enfants non scolarisés est en baisse depuis 2015. Toutefois, la diminution du nombre absolu de garçons non scolarisés semble avoir stagné. Entre 2000 et 2015, il a diminué en moyenne de 2,5 millions par an. L'équivalent pour la période de 2015 à 2019 était de 0,8 million par an. Au niveau régional, près de trois quarts des garçons non scolarisés dans le monde vivent principalement en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest (Base de données de l'ISU, novembre 2021).

Alors que la plus grande part de garçons non scolarisés se concentre principalement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les États arabes et en Afrique subsaharienne, une grande proportion d'entre eux (environ un tiers) se trouve également dans l'enseignement primaire (**Figure 6**).

La part de garçons en âge d'aller à l'école primaire et non scolarisés était de 20 % ou plus dans 15 des 126 pays disposant de données (soit 12 %). Tous ces pays et territoires se trouvent en Afrique subsaharienne, à l'exception de la Jamaïque, des Îles Marshall et de Porto Rico. Au Mali, au Niger et au Sénégal, entre 30 % et 40 % des garçons en âge d'aller à l'école primaire n'étaient pas scolarisés. Dans 37 des 140 pays disposant de données (soit 26 %), la part de garçons en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et non scolarisés était de 20 % ou plus. L'équivalent pour le deuxième cycle du secondaire était de 87 pays sur 158 (soit 55 %). Dans 30 % des pays, plus de la moitié des garçons en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés

(**Figure 7**). Au Tchad, en 2019, plus de la moitié (55 %) des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés ; en République-Unie de Tanzanie, ils étaient deux tiers en 2016 (Base de données de l'ISU, novembre 2021).

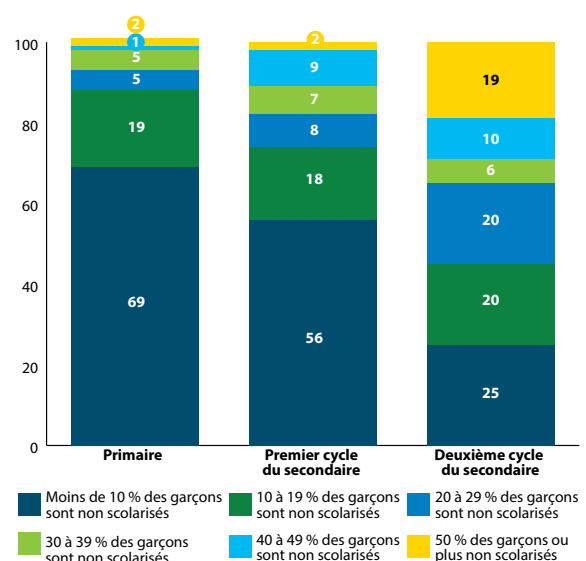
**Figure 6** : Part de garçons non scolarisés en 2019, par région et niveau d'éducation (pourcentage)



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en novembre 2021.

Remarque : Dans l'ordre des régions, de la plus grande part à la part la plus faible de garçons non scolarisés. Les totaux peuvent ne pas totaliser 100 % car les chiffres ont été arrondis au pourcentage le plus proche.

**Figure 7** : Répartition des pays en fonction de la part de garçons non scolarisés sur le nombre total de garçons d'âge scolaire, 2019



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en août 2021.

Les totaux peuvent ne pas totaliser 100 % car les chiffres ont été arrondis au pourcentage le plus proche.

### Jeunes non scolarisés, sans emploi ni formation

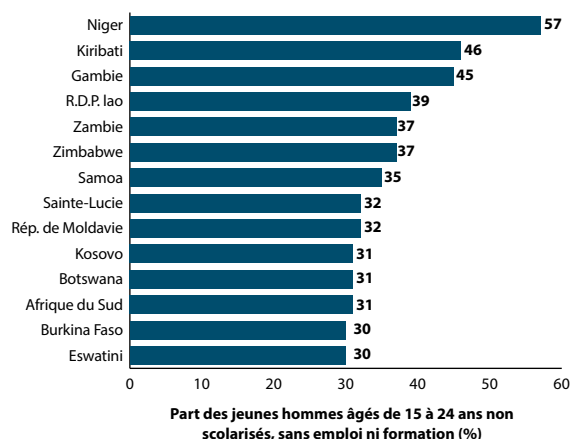
Dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030, la cible 8.6 des ODD traduit l'engagement d'augmenter l'emploi et les opportunités professionnelles pour les jeunes, et d'en réduire la proportion non scolarisée, sans emploi ni formation. Cependant, dans de nombreux pays, la nature de l'emploi est souvent précaire et vulnérable. Des différences importantes en matière de genre sont observées quant au nombre de jeunes non scolarisés, sans emploi ni formation. Dans la plupart des cas, les inégalités touchent les jeunes femmes.

Dans 107 des 131 pays disposant de données (soit environ 82 %), les inégalités se manifestent principalement au détriment des jeunes femmes âgées de 15 à 24 ans non scolarisées, sans emploi ni formation. Dans certains pays, elles représentent la majorité des jeunes étant dans cette situation, notamment en Afghanistan (66 %), au Niger (77 %) et au Pakistan (55 %). De manière générale, les filles et les femmes font clairement face à d'importantes difficultés dans de nombreux pays, à la fois pour accéder à l'enseignement formel et intégrer le marché du travail. Des séries de données chronologiques indiquent, cependant, une tendance à la hausse du nombre de femmes dans le taux de participation à la population active au cours des dernières années (Banque mondiale, 2021).

L'immense majorité des 24 pays restants, où la part de jeunes hommes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés, sans emploi ni formation était supérieure à celle des femmes, se trouve en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Toutefois, même dans les pays où il existe des inégalités aux dépens des jeunes femmes, la part de jeunes hommes non scolarisés, sans emploi ni formation est élevée, ce qui indique qu'ils méritent également une attention particulière en tant que groupe. Ils sont 45 % en Gambie, 46 % à Kiribati, 57 % au Niger, 39 % en République démocratique populaire lao, 37 % en Zambie et 37 % au Zimbabwe. Les pays enregistrant les proportions les plus élevées de jeunes hommes âgés de 15 à 24 ans étant dans ce cas de figure se trouvent principalement en Afrique subsaharienne (**Figure 8**).

Quant au nombre total, les jeunes hommes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés, sans emploi ni formation vivent principalement dans les pays les plus peuplés, en raison de leur population globale. Le nombre le plus élevé a été enregistré en Inde avec 14,8 millions de jeunes hommes non scolarisés, sans emploi ni formation en 2020, suivie de l'Indonésie avec 3,8 millions en 2020, puis du Nigeria avec 3,6 millions en 2019 et du Brésil avec 3,3 millions en 2020.

**Figure 8** : Pays ayant la part la plus élevée de jeunes hommes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés, sans emploi ni formation (pourcentage)



Source des données : Organisation internationale du travail, base de données ILOSTAT. Consultée en octobre 2021. Disponible sous [CC BY 4.0](#).

### Les garçons ont de moins bons résultats d'apprentissage, notamment en lecture

En 2015, la cible 4.1 des ODD a traduit l'engagement de faire en sorte que tous les enfants bénéficient d'un enseignement de qualité pendant 12 ans d'ici 2030, ce qui signifie qu'ils iraient tous à l'école pendant 12 années et qu'ils y feraient des apprentissages. Cependant, en 2015, 617 millions d'enfants et d'adolescents en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire dans le monde n'avaient pas atteint le niveau de compétence minimal en lecture et en mathématiques (UNESCO, 2017c). Les données ont révélé que 58 % des enfants et adolescents dans le monde n'atteignaient pas le niveau de compétence minimal en lecture et qu'ils étaient 55 % à ne pas l'atteindre en mathématiques. Les différentes régions n'ont pas été touchées de la même manière par cette crise de l'apprentissage. En effet, presque 9 enfants et adolescents sur 10 habitants en Afrique subsaharienne n'avaient pas atteint le niveau de compétence minimal en mathématiques, contre 1 sur 10 en Amérique du Nord et en Europe occidentale (UNESCO, 2017c).

#### Aller à l'école et apprendre

Jusque très récemment, l'indicateur standard utilisé pour évaluer l'accès à l'éducation était le nombre moyen d'années de scolarité d'un élève. Toutefois, comme le

montrent les données issues d'évaluations réalisées au niveau mondial et au niveau régional – notamment le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) et le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) –, des pays dont les élèves ont suivi un nombre similaire d'années de scolarité peuvent avoir des résultats d'apprentissage très différents. Au Nigeria, 19 % seulement des jeunes adultes ayant terminé l'enseignement primaire étaient alphabétisés. En

République-Unie de Tanzanie, ce pourcentage était bien plus élevé et atteignait les 80 % (Filmer et al., 2018). La scolarisation doit donc être distinguée de l'apprentissage (Pritchett, 2013).

Afin de mieux comprendre cette distinction, l'indicateur Learning-Adjusted Years of Schooling – également connu sous le sigle LAYS –, relatif au nombre d'années de scolarité corrigé en fonction de la qualité de l'apprentissage, a été lancé en 2018. Le LAYS est un indicateur composite élaboré par la Banque mondiale. Il vise à associer l'accès et les résultats d'apprentissage en une seule mesure (voir l'**Encadré 3** pour une définition plus détaillée).

### ENCADRÉ 3

#### Nombre d'années de scolarité corrigé en fonction de la qualité de l'apprentissage (LAYS)

Le nombre d'années de scolarité corrigé en fonction de la qualité de l'apprentissage (LAYS) permet d'ajuster l'indicateur standard sur le nombre d'années de scolarité afin d'inclure l'apprentissage en évaluant ce que les élèves ont appris pendant chaque année de scolarité (Filmer et al., 2018). Il associe l'accès et les résultats d'apprentissage pour obtenir une seule mesure comparable en examinant à la fois la *quantité* (le nombre d'années de scolarité des enfants) et la *qualité* (ce que les enfants ont réellement appris à un niveau d'enseignement donné). Grâce à ces deux ensembles d'informations, le nombre moyen d'années de scolarité suivies par un enfant dans un pays donné est ensuite corrigé en fonction de ce qu'il a réellement appris. Cela est évalué par rapport à des références standardisées, telles que les évaluations TIMSS et PIRLS.

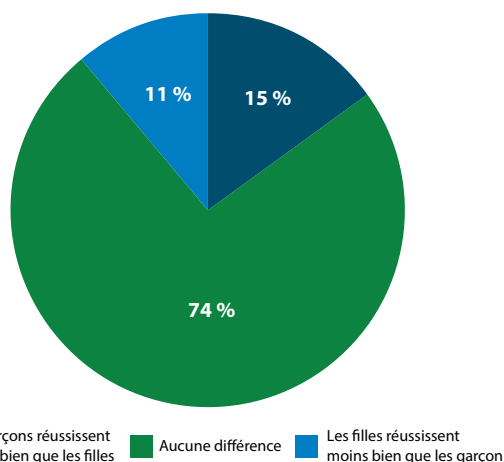
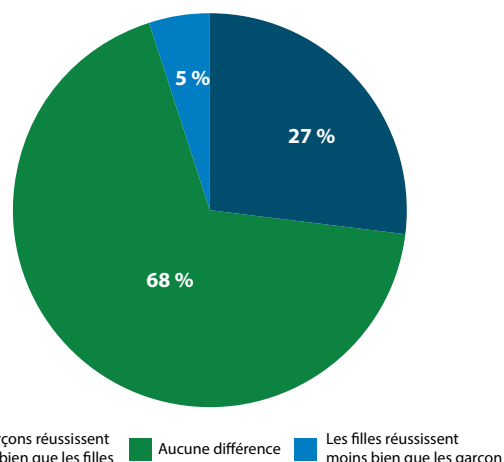
En 2019, des données étaient disponibles pour 153 pays, parmi lesquels 53 à revenu élevé, 44 à revenu intermédiaire supérieur, 38 à revenu intermédiaire inférieur et 18 à faible revenu. Actuellement, les données du LAYS permettent d'effectuer une comparaison entre les sexes en ce qui concerne le nombre moyen d'années de scolarité versus le nombre moyen d'années de scolarité et d'apprentissage.

Les responsables politiques se servent du LAYS pour comprendre l'état de tel ou tel système éducatif. Cet indicateur permet de savoir si un pays est en bonne voie pour atteindre la cible des ODD relative à l'accès à une éducation de qualité sur 12 années et si les efforts doivent être axés sur l'augmentation du nombre moyen d'années de scolarité, la qualité des systèmes éducatifs durant la scolarité ou les deux (Crawford et al., 2021).

Dans 74 % des 153 pays disposant de données, il n'existe pas de différences significatives, ou très peu<sup>3</sup>, entre les filles et les garçons quant au nombre moyen d'années de scolarité. Les pays dans lesquels il est estimé que le nombre moyen d'années de scolarité des filles est largement inférieur à celui des garçons (11 %) sont tous des pays à faible revenu, la majorité d'entre eux se trouvant en Afrique subsaharienne. Les pays dans lesquels il est estimé que le nombre d'années de scolarité des garçons est inférieur à celui des filles (15 %) sont principalement des pays à revenu intermédiaire et à revenu élevé, mais incluent également le Burundi et la Gambie, qui sont des pays à faible revenu (**Figure 9a**).

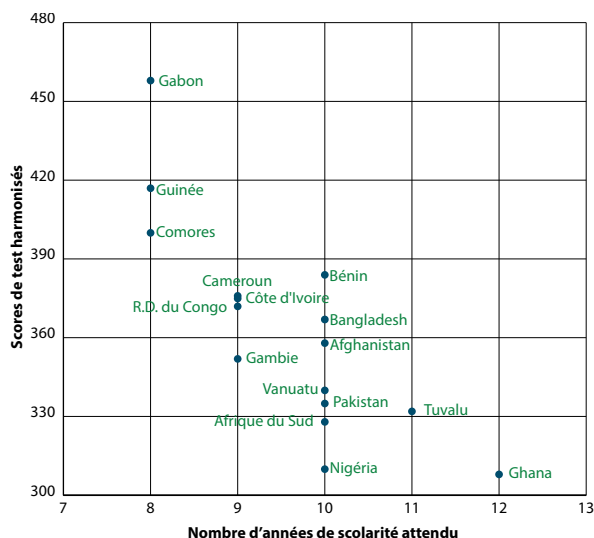
Parmi les 153 pays, 68 % ne constatent pas de différences significatives entre les sexes quant au nombre d'années de scolarité et d'apprentissage d'un élève. Dans seulement 5 % des pays les filles s'en sortent moins bien que les garçons, et dans 27 % des pays ce sont les garçons qui s'en sortent moins bien que les filles (**Figure 9b**) ; à l'exception du Burundi, il s'agit de pays à revenu intermédiaire ou à revenu élevé de différentes régions. Les pays où se manifestent les plus importantes inégalités sont les États arabes, parmi lesquels le Bahreïn, le Koweït, Oman et le Qatar.

3. Pour les besoins du présent rapport, « pas de différences significatives » désigne une différence de 0,5 année ou moins entre les garçons et les filles.

**Figure 9** : Inégalités entre les sexes dans la scolarité et l'apprentissage**a. Nombre moyen d'années de scolarité****b. Nombre moyen d'années de scolarité et d'apprentissage**

Source des données : Indice du capital humain de la Banque mondiale. Consultée en août 2021. Disponible sous [CC BY 3.0 IGO](#).

Tel que cela a été évoqué dans l'**Encadré 3**, l'indicateur LAYS sert aux responsables politiques pour comprendre quelles mesures doivent être mises en place pour atteindre la cible de l'ODD 4 relative à l'accès à une éducation de qualité sur une durée de 12 années. Par exemple, au Gabon il faut huit ans aux garçons pour obtenir un score de 5,8 années pour le nombre d'années corrigé en fonction de la qualité de l'apprentissage, alors qu'au Ghana, il leur faut 12 années en moyenne pour obtenir un score LAYS de 5,9 années (**Figure 10**).

**Figure 10** : Les pays ayant des scores LAYS similaires pour les garçons (entre 5,0 et 5,9) les obtiennent en alliant différents types de scolarités et d'apprentissages

Source des données : Indice du capital humain de la Banque mondiale. Consultée en août 2021. Disponible sous [CC BY 3.0 IGO](#).

**La pauvreté des apprentissages**

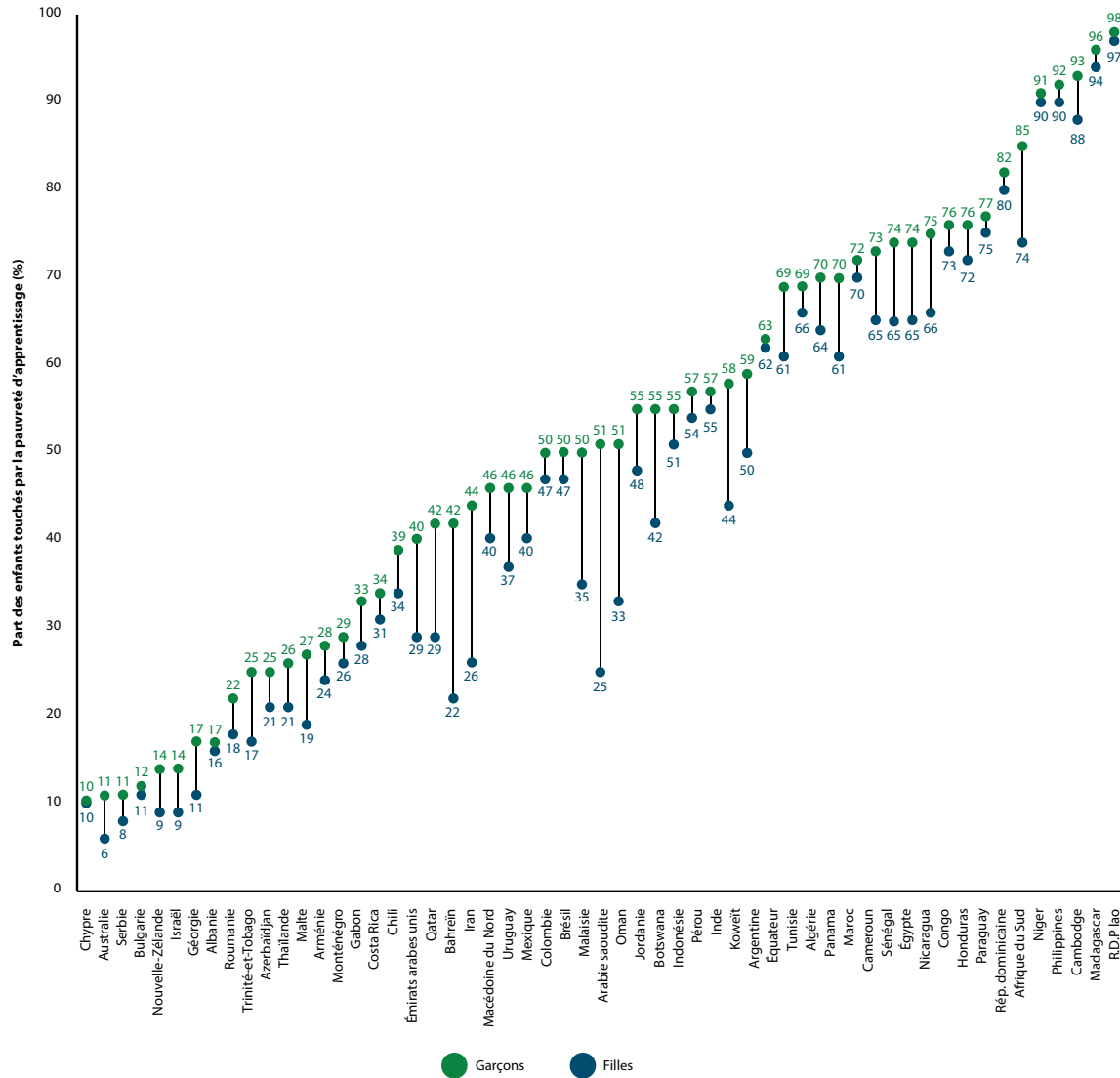
Afin de souligner l'importance de la crise de l'apprentissage, le Programme de développement durable à l'horizon 2030 a élaboré des mesures comparables révélatrices des progrès accomplis dans ce domaine. En 2019, la Banque mondiale a mis au point l'indicateur « pauvreté des apprentissages ». Ce dernier évalue si un apprenant sait lire et comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans. L'indicateur « pauvreté des apprentissages » commence par prendre la part d'enfants qui n'ont pas atteint le niveau de compétence minimal en lecture (évalué dans les écoles) et l'ajuste en fonction de la proportion d'enfants qui ne sont pas scolarisés et qui sont incapables de lire correctement. En 2019, 53 % des enfants habitant dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire étaient affectés par la pauvreté des apprentissages (Banque mondiale, 2019).

Dans l'ensemble des régions, les garçons sont davantage affectés par la pauvreté des apprentissages. Une analyse réalisée par Azevedo et ses collègues (Banque mondiale, 2019), à partir des données de la Banque mondiale relatives à la pauvreté des apprentissages sur la base de 91 évaluations internationales sur l'apprentissage, a révélé que, malgré les obstacles auxquels les filles doivent faire face en matière d'éducation, les garçons sont plus nombreux (56 %) à être affectés par la pauvreté des apprentissages dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire que les filles (50 %). Les inégalités les plus prononcées au détriment des garçons en matière de pauvreté des apprentissages se manifestent dans les régions de l'Asie de l'Est et du Pacifique, de l'Amérique latine et des Caraïbes, ainsi que dans les États arabes. Les dernières données recueillies sur la pauvreté des apprentissages en juillet 2021, qui constituent une mise

à jour des données utilisées dans l'analyse réalisée par Azevedo et ses collègues (Banque mondiale, 2019), ont montré que l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine,

le Bahreïn, le Botswana et Oman enregistraient des inégalités parmi les plus importantes à l'égard des garçons quant à la pauvreté des apprentissages (**Figure 11**).

**Figure 11** : Part des enfants d'âge scolaire de la fin du primaire affectés par la pauvreté des apprentissages (pourcentage)



Source des données : Ensemble de données de la Banque mondiale sur la pauvreté des apprentissages. Consultée en octobre 2021. Disponible sous CC BY 4.0.

### Les désavantages qui touchent les garçons en matière de lecture et d'alphabétisation

Les différences de résultats d'apprentissage entre les filles et les garçons scolarisés sont moindres par rapport à d'autres caractéristiques clés, telles que le statut socioéconomique. Cependant, dans de nombreux pays, des inégalités entre les sexes en matière de lecture et de compétences linguistiques – les garçons ayant de moins bons résultats que les filles – se sont accentuées au cours des vingt dernières années (Reilly et al., 2019). Ce phénomène a suscité un grand intérêt. Les inégalités sont manifestes dans plusieurs régions et à différents niveaux du système éducatif et apparaissent dès les premières années

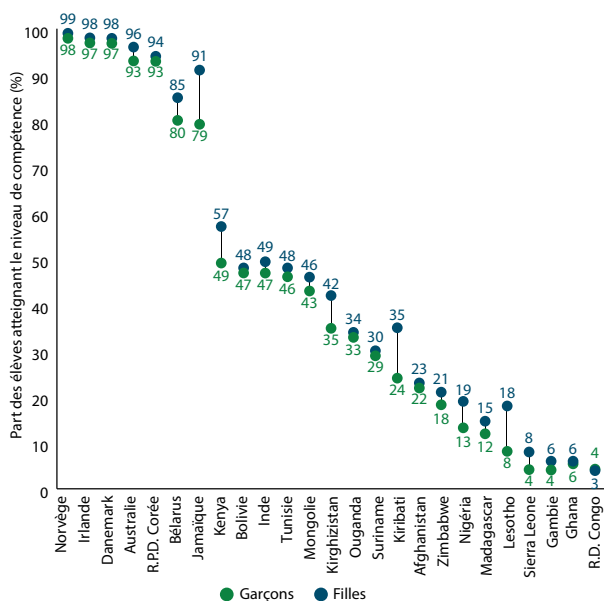
de scolarité. Ce constat s'appuie sur des données relatives à l'indicateur « pauvreté des apprentissages », abordé dans la section précédente, qui se base sur les compétences en lecture des enfants en âge d'aller à l'école primaire.

Les écarts concernant les compétences en lecture se manifestent très tôt. Bien que les données sur l'apprentissage soient limitées pour les premières années de la scolarité, dans 23 des 25 pays disposant de données sur la compétence en lecture en deuxième/troisième année, la proportion de filles atteignant le niveau de compétence minimal en lecture est supérieure à celle des garçons. Les inégalités les plus prononcées sont constatées en Jamaïque, au Kenya, à Kiribati et au Lesotho



(Figure 12). Lorsque l'on examine la compétence en lecture et l'alphabétisation pour les premières années de scolarité, on s'aperçoit que les garçons sont désavantagés par rapport aux filles dans la moitié des pays disposant de données. En Gambie, à Kiribati, au Lesotho, en Macédoine du Nord, au Nigéria et en Sierra Leone, moins de 80 garçons pour 100 filles atteignent le niveau minimal de compétence en lecture au cours de ces premières années de scolarité.

**Figure 12** : Niveau de compétence minimal atteint en lecture, deuxième/troisième année, dernière année



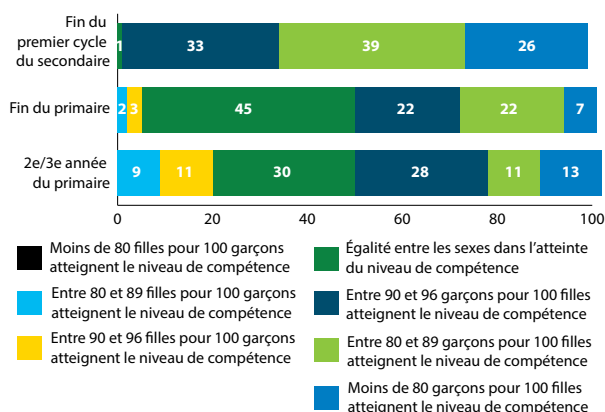
Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en août 2021.

Des évaluations menées à l'échelle internationale ont permis de constater l'existence d'inégalités entre les sexes en matière de lecture dans l'enseignement primaire et secondaire. L'étude PIRLS, qui est réalisée une fois tous les cinq ans, est une évaluation complète des résultats des élèves de quatrième année en lecture et alphabétisation. Celle de 2016, qui s'appuie sur les dernières données disponibles, a permis de constater que, dans 48 des 50 pays participants, la moyenne des résultats des filles était supérieure à celle des garçons. L'écart de performance entre les filles et les garçons correspondait à environ un tiers d'une année scolaire (Mullis et al., 2017). Les écarts en matière de lecture ont tendance à se creuser au fil du parcours scolaire des apprenants. L'enquête PISA 2018 évalue les résultats en lecture et en mathématiques à la fin du premier cycle du secondaire. Les pays participants sont principalement des pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire. Les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons en lecture dans l'ensemble des économies

et pays participants, l'écart de performance entre filles et garçons correspondant à deux tiers d'une année scolaire. L'écart le plus faible concernait les pays d'Amérique latine et des Caraïbes (Argentine, Chili, Colombie, Costa Rica, Mexique, Panama et Pérou) et l'écart le plus prononcé affectait les États arabes (Arabie saoudite, Émirats arabes unis, Jordanie et Qatar) (OCDE, 2018).

Lorsque l'on évalue les désavantages subis par les garçons concernant la compétence en lecture, l'indice de parité entre les sexes ajusté montre que, au cours des premières années de l'enseignement primaire, les garçons sont moins nombreux que les filles à acquérir une compétence de base dans 52 % des pays (Figure 13). En Gambie, à Kiribati, au Lesotho, en Macédoine du Nord et au Nigéria, moins de 80 garçons pour 100 filles maîtrisent la lecture. Même au Pakistan, où ce sont traditionnellement les filles qui sont confrontées à des obstacles en matière d'éducation, 86 garçons pour 100 filles maîtrisent la lecture. De même, pour la compétence en lecture à la fin de l'enseignement primaire, les garçons sont défavorisés dans la moitié des 60 pays disposant de données (Figure 13). L'Arabie saoudite, le Cambodge, Oman et la République démocratique populaire lao enregistrent les inégalités entre les sexes les plus importantes avec moins de 80 garçons pour 100 filles qui maîtrisent la lecture. À la fin du premier cycle du secondaire, les garçons sont désavantagés en lecture dans 59 pays sur 60<sup>4</sup>, dont un quart enregistre d'importants désavantages ; moins de 80 garçons pour 100 filles atteignent le niveau attendu de compétence en lecture (OCDE, 2016).

**Figure 13** : Part de pays ayant atteint la parité entre les sexes (ajustée) pour la lecture/l'alphabétisation par niveau d'enseignement, 2015-2019



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en août 2021.

Remarque : Les données par niveau d'enseignement correspondent à un sous-ensemble différent de pays. Les totaux peuvent ne pas totaliser 100 % car les chiffres ont été arrondis au pourcentage le plus proche.

4. L'enquête PISA évalue la compétence en lecture à la fin de l'enseignement secondaire en vérifiant si les élèves sont capables de répondre à des questions nécessitant de comprendre des passages relativement longs d'un texte (OCDE, 2016).

Une analyse des données des enquêtes PISA 2012 et 2018 pour les pays de l'Union européenne montre que l'écart entre les filles et les garçons s'est réduit dans pratiquement tous les pays, même si cela est dû à une meilleure performance des garçons en lecture dans seulement quelques-uns d'entre eux. Les écarts se sont plutôt réduits en raison d'une baisse du score des filles au fil du temps, alors que la performance des garçons est restée relativement stable ou s'est détériorée à un rythme plus lent. En moyenne, le score en lecture des filles a baissé de 13 points entre 2012 et 2018, contre 3 points pour les garçons (Commission européenne, 2021). Dans peu de pays seulement, notamment en Estonie, en Slovénie et en Suède, l'écart entre les sexes s'est réduit en raison d'une progression plus rapide des garçons par rapport aux filles. En Suède, les garçons ont amélioré leur score PISA en lecture de 31 points entre 2012 et 2018, alors que les filles ne l'ont amélioré que de 14 points (*ibid.*). Comme pour les taux de scolarisation et d'achèvement, ces changements au fil du temps mettent en évidence qu'il faut faire preuve de prudence lorsque l'on interprète les mesures relatives à la parité entre les sexes. Une situation où les écarts entre les sexes se réduisent en raison d'une baisse des résultats des filles n'est pas un aboutissement souhaitable.

Contrairement aux compétences en lecture, il semble y avoir une convergence vers la parité des sexes en calcul et en mathématiques. Alors qu'au début du millénaire, les filles n'avaient pas, en moyenne, des résultats aussi satisfaisants en mathématiques que les garçons, les scores de l'enquête PISA 2018 montrent qu'à présent leurs résultats en mathématiques sont aussi bons que ceux des garçons dans plus de la moitié des 79 économies et pays participants, et qu'elles s'en sortent mieux que les garçons dans plus d'un quart d'entre eux (UNESCO, 2020a). Dans tous les pays participants, les garçons s'en sortent mieux que les filles en mathématiques, avec un écart moyen de 5 points (OCDE, 2018).

En outre, la dernière étude du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de l'OCDE montre que les écarts entre les sexes en calcul ne sont pas particulièrement prononcés chez les adultes de moins de 25 ans dans les 32 pays membres de l'OCDE, reflétant une meilleure équité dans les opportunités éducatives au cours des vingt dernières années (OCDE, 2019d). Chez les plus âgés, néanmoins, les différences en matière de niveaux d'études, de choix professionnels influencés par le genre et de résultats atteints sur le marché du travail peuvent expliquer en partie les inégalités en lecture, écriture et calcul aux dépens des femmes plus âgées, et plus particulièrement en calcul (*ibid.*).

Il convient de noter que les enquêtes PISA et PISA pour le développement (PISA-D) évaluent uniquement les adolescents scolarisés. Cependant, puisque parmi les élèves ayant les moins bons résultats beaucoup sont susceptibles d'abandonner la scolarité, les scores des tests, qui incluent seulement ceux qui sont restés scolarisés jusqu'à 15 ans, peuvent être considérés comme biaisés à la hausse, notamment dans les pays qui comptent un nombre élevé d'enfants non scolarisés. Les évaluations menées par les citoyens, à l'inverse, rendent compte des résultats d'apprentissage à la fois des enfants scolarisés et non scolarisés. Pour un pays comme le Pakistan, où un enfant sur trois âgé de 5 à 16 ans n'est pas scolarisé (ce qui correspond à 22,8 millions d'enfants et d'adolescents), ces évaluations s'avèrent utiles pour la comparaison avec les données d'évaluations réalisées dans les établissements.

## Conclusion

Ce chapitre a présenté un aperçu des tendances en matière de scolarisation, d'achèvement et d'apprentissage en fonction du sexe au cours des vingt dernières années. Les données révèlent que, dans un grand nombre de pays, les garçons sont plus susceptibles que les filles de redoubler des classes, de ne pas terminer les différents niveaux d'éducation et d'avoir de moins bons résultats à l'école. Alors que les désavantages subis par les garçons touchaient généralement les pays à revenu élevé ou à revenu intermédiaire supérieur au début du millénaire, cette tendance a changé et touche à présent plusieurs pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur. L'enseignement secondaire est la période où les préjudices encourus par les garçons sont les plus fréquents. Dans de telles situations, les gouvernements et les responsables politiques doivent pouvoir accéder à des recherches plus nombreuses et de meilleure qualité, afin de comprendre les évolutions constantes dans l'engagement scolaire des enfants et de savoir comment assurer un accès équitable à l'éducation.

A young girl with dark hair, wearing a dark blue school uniform with a red patterned collar, is smiling broadly at the camera. She is in a classroom setting, with other students and desks visible in the background. The lighting is bright and natural.

## Chapitre 3

Facteurs ayant une influence sur  
la participation, la progression et  
les résultats d'apprentissage  
des garçons

## Messages clés

Plusieurs facteurs qui s'additionnent empêchent les garçons de se consacrer pleinement à l'apprentissage et contribuent à leur sortie précoce du système scolaire. La pauvreté et la nécessité de travailler sont des éléments déterminants dans l'abandon de la scolarité.

---

Dans plusieurs pays, les garçons les plus pauvres sont désavantagés dans l'achèvement du primaire, notamment au Bangladesh, où 82 garçons les plus pauvres ont achevé l'école primaire pour 100 filles les plus pauvres, et en Haïti, avec 78 garçons pour 100 filles.

---

Pour les garçons scolarisés, l'impact de la pauvreté peut être observé dans les résultats d'apprentissage. Dans 24 des 79 pays et économies participant à l'enquête PISA 2018, plus de 70 % des garçons du quintile de revenu le plus bas n'ont pas atteint le niveau de compétence minimal en lecture.

---

En 2020, il a été estimé que 160 millions d'enfants (1 enfant sur 10 dans le monde) travaillaient, dont 97 millions seraient des garçons.

---

Parmi les 146 pays disposant de données, 55 pays seulement ont clairement mis en place un âge minimum d'accès à l'emploi, aligné sur l'âge à la fin de la scolarité obligatoire et supérieur à 15 ans, tandis que 31 % des pays ont un âge minimum d'accès à l'emploi qui est inférieur à 15 ans ou qui n'est pas clairement défini.

---

Les normes et les attentes de genre ont une influence sur la motivation et la volonté d'apprendre des garçons. Dans de nombreux cas, les activités scolaires et certaines matières sont considérées comme incompatibles avec les expressions de la masculinité et, par conséquent, l'éducation est impopulaire auprès des garçons.

---

Les pratiques telles que la répartition en classes homogènes et la non-mixité contribuent à la faible motivation, aux mauvais résultats et au décrochage scolaire des garçons.

---

Une discipline très sévère, des châtiments corporels et d'autres formes de violence fondée sur le genre en milieu scolaire ont des répercussions négatives sur la réussite et le niveau d'instruction des garçons. La peur et les violences subies sont à l'origine d'une augmentation de l'absentéisme et peuvent contribuer à l'abandon de la scolarité.

---

Les garçons sont plus susceptibles que les filles de subir des brimades physiques et sont souvent pris pour cibles en raison de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre et de leur expression de genre, qu'elles soient réelles ou perçues.

---

Les conflits et la migration forcée rendent encore plus difficile la possibilité d'accéder à l'éducation et de terminer la scolarité. Les barrières linguistiques, la mobilité et la discrimination contribuent à l'exclusion scolaire.

---

Les fermetures prolongées des écoles et les conséquences à long terme de la crise sanitaire de la COVID-19 sur la perte d'apprentissage et l'abandon scolaire vont très probablement exacerber des inégalités préexistantes entre les sexes si des mesures ne sont pas prises pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous.

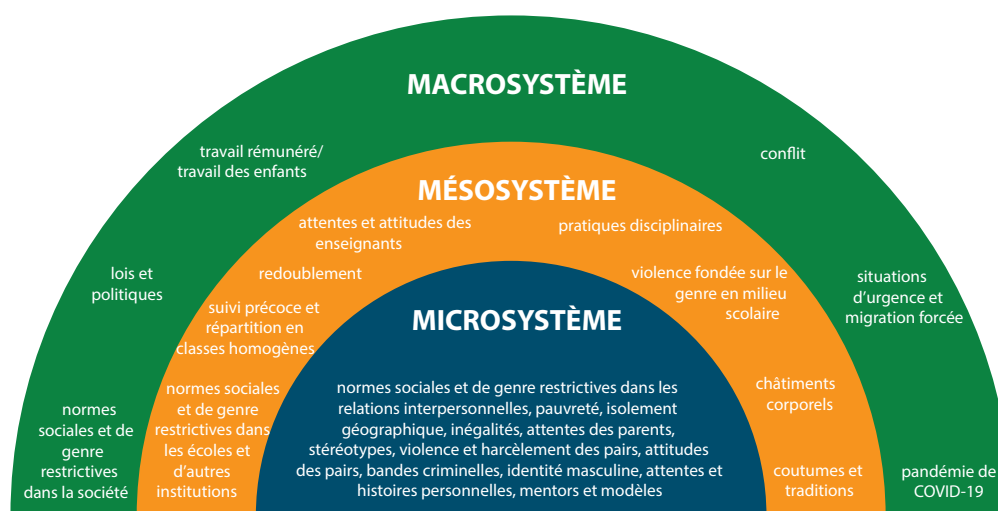
---

## Facteurs ayant une influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons

Ce chapitre identifie les facteurs clés qui ont une influence sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, et la manière dont les normes et les attentes liées au genre au sein de la société, reproduites dans les écoles et les salles de classe, ont des répercussions sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons. En outre, ce chapitre met l'accent sur certains sujets de préoccupation, notamment les dimensions liées au genre de la pandémie de COVID-19.

Dans cet environnement social complexe qui agit sur la possibilité des garçons et des filles d'accéder à l'éducation, une série de facteurs – aux niveaux du macrosystème (social, économique, culturel), du mésosystème (écoles et autres institutions) et du microsystème (interpersonnel et personnel) – s'additionnent et influencent la participation, la progression et les résultats d'apprentissage (Figure 14). L'accumulation de divers facteurs exacerbe les freins qui pèsent sur l'éducation des garçons, entraîne de mauvais résultats scolaires et les aggrave. Le manque d'assiduité, les mauvais résultats, le redoublement, la faible motivation et le décrochage scolaire sont de fréquents signes avant-coureurs de l'abandon scolaire précoce et définitif des élèves, et peuvent affecter de manière disproportionnée les garçons dans certains contextes (Hunt, 2008).

**Figure 14** : Facteurs ayant une influence sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation



Source : Auteurs.

### Potentielles répercussions négatives des normes sociales et de genre sur les garçons et les filles

Les normes sociétales qui entourent les constructions du genre sont fondamentales pour comprendre les facteurs qui influencent le décrochage scolaire des garçons. Les notions de masculinité hégémonique (Connell, 2011) affirment que, même si les hommes et les garçons ne sont pas victimes d'une discrimination simplement fondée sur le genre, un grand nombre d'entre eux doivent lutter contre des normes et des stéréotypes très répandus liés au genre qui perpétuent les inégalités existantes au sein de la société et de ses institutions (Heilman et al., 2017 ; Woodrow, 2016). Les normes de masculinité perçues par les garçons, les enseignants et les parents peuvent donner lieu à de faibles

attentes vis-à-vis des dispositions des garçons pour les études et de leur comportement, entraînant un manque de motivation et le décrochage, voire l'abandon de la scolarité. Dans certains pays d'Asie du Sud-Est et certains États arabes, les parents et les enseignants considèrent que les garçons ont moins de dispositions pour les études que les filles (UNESCO, 2020a). Il faut peut-être y voir l'une des raisons pour lesquelles les garçons sont moins nombreux à atteindre l'enseignement supérieur dans ces régions (*ibid.*). Il existe également une intersection entre les attitudes à l'égard des dispositions scolaires des garçons et les normes raciales et fondées sur l'origine ethnique qui sont discriminatoires. Par exemple, les garçons issus de certains groupes ethniques peuvent davantage être stéréotypés comme des fauteurs de troubles ou de mauvais élèves (Redding, 2019 ; Reichert et Nelson, 2020).

Les expériences liées au genre en milieu scolaire, qui reproduisent les normes masculines et les rapports de force négatifs, peuvent normaliser les comportements discriminatoires et violents. Les garçons qui ne se conforment aux normes strictes concernant l'identité masculine doivent faire face à des difficultés supplémentaires et sont victimes de discriminations au sein des écoles et communautés (Heilman et al., 2017), ce qui peut avoir des répercussions sur leur participation et leur apprentissage. Par exemple, une étude menée au Chili (Olavarría et al., 2015) a révélé que les jeunes considéraient la lecture comme une activité féminine ne convenant pas aux hommes, et que les garçons s'intéressant à la lecture étaient souvent victimes de moqueries, ce qui les en décourage (Heilman et al., 2017). Les garçons et les jeunes hommes gays, bisexuels, transgenres, intersexes ou queers sont particulièrement exposés aux discriminations et à la violence ciblée en milieu scolaire fondée sur leur orientation sexuelle, identité ou expression de genre, qu'elle soit réelle ou perçue, les élèves transgenres étant parmi les plus vulnérables (UNESCO, 2021*d*).

Il est essentiel de comprendre comment les masculinités et les normes sociétales de genre influent sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons (et des filles) en milieu scolaire, afin de garantir l'égalité des genres dans la salle de classe et en dehors. Les garçons peuvent avoir des attitudes inéquitables en lien avec le genre (Patel et al., 2021), dominer l'espace

scolaire et approuver ou perpétrer des actes de violence fondée sur le genre ; ils « apprennent littéralement à être violents » (Leach, 2003 : 385). Il s'agit d'attitudes et de comportements qui, s'ils ne sont pas contrés, perpétueront des inégalités de genre dans la vie des jeunes. Par ailleurs, si les mauvais résultats scolaires peuvent limiter les choix de vie de nombreux garçons (Hunt, 2008 ; Silver, 2007), pour d'autres, leurs niveaux d'études et de réussite inférieurs à ceux des filles ne les désavantagent pas nécessairement dans leurs futurs parcours scolaires ou leur entrée dans le monde du travail (UNESCO, 2020*a*). Une étude menée aux États-Unis sur des garçons qui se trouvent dans des situations difficiles, avec des problèmes de discipline et peu d'aspirations en matière d'apprentissage n'a trouvé aucune preuve d'un impact plus important pour les hommes que pour les femmes en termes d'inscriptions dans l'enseignement supérieur, d'emploi et de revenu (Lei et Lundberg, 2020). Au Koweït et aux Émirats arabes unis, les résultats scolaires limités des hommes par rapport aux femmes ne les empêchent pas de trouver un emploi bien rémunéré (voir l'**Étude de cas nationale 1 : Koweït** et l'**Étude de cas nationale 4 : Émirats arabes unis**). Dans le même temps, une réduction et une inversion des écarts entre les sexes en matière de niveau d'études au Bangladesh et au Malawi, à présent en faveur des filles, n'ont pas entraîné de réels avantages pour les femmes en termes d'opportunités professionnelles (Chisamya et al., 2012).



## Étude de cas nationale 1 : Koweït – Une culture du « tout m'est dû » : pourquoi me fatiguer à apprendre ?

Le Koweït est un exemple de pays à revenu élevé constatant un décrochage scolaire des garçons. La population est divisée en trois catégories : les Koweïtiens vivant en ville, les Koweïtiens bédouins et les expatriés venus de l'étranger. Cette division se retrouve également dans le système éducatif. Le Koweït est un État rentier, c'est-à-dire qu'il tire la majeure partie de son revenu de la vente de ressources à d'autres pays. Les garçons koweïtiens savent pertinemment qu'ils vont trouver un emploi convenable et que l'État va s'occuper d'eux, quel que soit leur niveau d'études ; c'est la principale raison de leur décrochage scolaire.

*Les garçons koweïtiens accusent un retard dans leurs résultats d'apprentissage*

Au Koweït, les garçons se laissent distancer par les filles dans l'éducation. Ils s'en sortent moins bien que les filles en lecture, en sciences et en mathématiques. Bien qu'il ait diminué au cours de ces dernières années, l'écart entre les scores en lecture mesurés par l'étude PIRLS en quatrième année était de 34 points en faveur des filles en 2016 (Mullis et al., 2007 ; 2012 ; 2017). De même, selon l'enquête TIMSS de 2019, les scores des garçons de quatrième année étaient inférieurs à ceux des filles, de 39 points en moyenne en sciences et de 7 points en mathématiques. En huitième année, l'écart entre les sexes était de 35 points en sciences et de 9 points en mathématiques en défaveur des garçons (Mullis et al., 2020). Ils redoublent également plus souvent que les filles. En 2020, les garçons représentaient 58 % des redoublants dans l'enseignement primaire et 66 % des redoublants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (ISU, 2021). Leur espérance de vie scolaire était de 13,2 années, contre 15,2 années pour les filles (PNUD, 2020), et ils étaient moins nombreux à accéder à l'enseignement supérieur, avec un taux brut de scolarisation de 43 % pour les jeunes hommes contre 82 % pour les jeunes femmes en 2020 (ISU, 2021). De manière générale, les garçons koweïtiens, les Bédouins et les garçons plus âgés sont davantage touchés par le décrochage scolaire que les garçons étrangers, ceux vivant en ville et les plus jeunes.

*Le décrochage scolaire des garçons est lié à un manque d'aspirations éducatives, des environnements familiaux instables et des comportements irresponsables*

L'étude de cas a constaté que les aspirations éducatives des garçons étaient plus faibles que celles des filles. Un bon nombre d'entre eux ne font pas de réels efforts à l'école, comme le déclarait un jeune garçon de 15 ans interrogé sur le sujet :

**L'école fait tout pour nous, mais les garçons sont plus paresseux que les filles.**

D'après les groupes de discussion organisés dans le cadre de l'étude, les garçons feraient preuve d'un excès de confiance et seraient persuadés qu'ils n'ont pas besoin d'exceller à l'école pour réussir, comme l'exprimait une jeune fille de 17 ans :

**Les garçons sont trop confiants, arrogants et vaniteux, ils se sentent invincibles.**

Il a été observé que les environnements familiaux instables, le manque de soutien de la part des parents vis-à-vis de l'éducation des garçons et les faibles attentes en matière de réussite avaient un effet négatif sur leur performance scolaire. Un enseignant interrogé dans le cadre de cette étude a déclaré :

**L'un de nos collègues a voulu convoquer le père d'un garçon afin d'évoquer les difficultés scolaires de son fils. Le père a envoyé son secrétaire au lieu de se présenter lui-même à l'école.**

Il est également ressorti de l'étude que la forte dépendance aux travailleurs domestiques renforce le décrochage chez les garçons et a un impact négatif sur leur niveau en arabe. Selon l'étude, les pairs semblent avoir une influence négative sur les résultats scolaires des garçons, encourageant les comportements irresponsables et la contestation de l'autorité.

*Sous-estimation des enseignants et absentéisme des garçons*

Au Koweït, les élèves koweïtiens vont dans les écoles publiques, tandis que les écoles privées accueillent les enfants des expatriés qui ne sont pas autorisés à fréquenter le public (UNESCO, 2019c). Les écoles publiques secondaires ne sont pas mixtes. La violence, la consommation de drogues et le harcèlement sont plus courants dans les écoles de garçons. L'absence d'opportunités de développement professionnel et de reconnaissance de la part des parents et des élèves entraîne un manque de motivation chez les enseignants. Certains d'entre eux n'encouragent pas toujours les garçons à s'investir à l'école. Un jeune garçon de 16 ans a déclaré :

**Il y a quelques jours, un enseignant est venu me voir pour me dire : pourquoi ne quittes-tu pas l'école pour rejoindre la police ? Pourquoi te fatigues-tu à aller à l'école ? Ces mots m'ont brisé le cœur et mis en colère.**

Selon l'étude, les garçons sont plus souvent absents à l'école et la tricherie semble fréquente. Un membre de la communauté a dit à ce propos :

**La tricherie n'est pas seulement un phénomène largement répandu dans la société, elle fait désormais partie intégrante de notre culture sociétale. Les garçons estiment que tricher lors d'un examen est un droit pour eux. Dans de nombreux cas, la direction des établissements scolaires ordonne aux**

**enseignants de ne pas prêter attention à la tricherie pendant les examens. Le ministère de l'Éducation ne fait pas confiance aux chefs d'établissement et leur impose des rotations pendant la période des examens. Cela prouve bien que la tricherie est devenue une culture dans notre société.**

*Certains facteurs structurels et sociaux entraînent un manque de motivation chez les garçons*

Les garçons ne s'intéressent pas à l'éducation en raison de facteurs structurels et sociaux. La mobilité sociale au Koweït n'est pas liée au niveau d'études et les garçons partent du principe que l'État pourvoira à leurs besoins. Voici l'avis d'un expert :

**/// Au Koweït, si le garçon est un étranger, il doit obtenir un diplôme pour trouver un emploi par la suite, tandis que son camarade koweïtien ne manifeste généralement aucun intérêt pour son avenir puisqu'il croit que tout sera fait pour lui et qu'à l'âge de 18 ans, il recevra une voiture et un logement.**

Les garçons savent pertinemment qu'ils n'auront aucun mal à trouver un poste de fonctionnaire ou un emploi dans l'armée et l'industrie pétrolière, quels que soient leurs diplômes. Ils savent également que l'État les soutiendra toujours financièrement. Et si l'on en croit l'étude, les filles, quant à elles, doivent acquérir une bonne éducation pour améliorer leurs chances de se marier, trouver un emploi convenable et disposer davantage d'autonomie. Selon un parent,

**/// La fille tient généralement à poursuivre ses études afin de s'assurer un avenir et la liberté, d'être financièrement indépendante et de se faire des amis en dehors de la maison. Elle ne souhaite pas se retrouver enfermée chez elle après le mariage ; elle préfère avoir des amis.**

*Il n'existe pas de programmes, politiques et initiatives à l'échelle nationale qui ciblent clairement les garçons*

Bien que les mauvais résultats des garçons et leur plus faible participation ne fassent aucun doute, notamment dans l'enseignement supérieur, le gouvernement ne semble pas avoir mis en place le moindre programme ou politique ciblant clairement les garçons. Les écoles mettent en œuvre deux types d'activités pour améliorer la performance scolaire des garçons et des filles. Tout d'abord, il existe des activités extrascolaires formelles, telles que prévues par le ministère de l'Éducation, dans l'ensemble des écoles de garçons et de filles. L'une de ces activités est intitulée « cours d'activité ». Pendant ces cours, les enfants peuvent pratiquer des loisirs, tels que l'art et le sport. Il a été démontré qu'ils favorisaient l'engagement scolaire des filles et des garçons, et leur motivation à apprendre. Un autre exemple est le « Projet de promotion des valeurs » qui encourage les élèves à défendre

des valeurs morales, telles que l'honnêteté et le respect des autres, et vise à prévenir le harcèlement et la tricherie. Ces valeurs sont transmises de différentes manières, notamment grâce à des expositions et des séminaires, et prônées par le biais de concours permettant de gagner un prix qui sont organisés par les élèves et les directions des établissements scolaires. Ce projet a été jugé important par les enseignants et les chefs d'établissement pour faire face aux problèmes de comportement à l'école. Ensuite, il existe les initiatives mises en place par la direction des établissements scolaires pour lutter contre des problèmes spécifiques liés à la scolarité. L'étude de cas a identifié l'exemple du « Projet cours au parc » mis en œuvre dans une école de garçons dans la région d'Al-Jahra. Le projet donnait la possibilité aux enseignants de faire cours en plein air, hors de la salle de classe, dans un endroit du jardin de l'école disposant de tout le matériel nécessaire. Selon le directeur, cela a permis de réduire le taux d'absentéisme et d'améliorer les résultats scolaires. L'établissement a également organisé des concours artistiques et culturels ainsi que des compétitions sportives pendant les vacances scolaires, ce qui aurait particulièrement plu aux garçons. En outre, l'école a organisé des séminaires au cours desquels des intervenants invités se sont exprimés sur les dangers du tabac et des drogues, le harcèlement et la violence en milieu scolaire, et ont également donné des conseils en matière de développement personnel.

*Il est nécessaire d'agir sur les facteurs structurels et la relation entre les citoyens et l'État*

Compte tenu des structures économiques et sociales actuelles mises en place par les politiques de l'État, il est peu probable que les interventions sur le plan de l'éducation puissent améliorer à elles seules les résultats scolaires des garçons. L'étude de cas montre que des politiques permettant un changement positif de la relation entre les citoyens et l'État sont nécessaires. Cela signifie qu'il faudrait revoir le système des allocations, qui sont actuellement accordées par le gouvernement sans égard au mérite, et offrir des opportunités professionnelles en fonction des compétences et des diplômes. Cela encouragerait les garçons à réussir leur scolarité. Les procédures en matière de discipline et de sécurité au sein du système éducatif doivent être renforcées, afin de lutter contre le harcèlement, la violence et la consommation de drogues. Les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation devraient être davantage centrées sur l'élève. Les enseignants devraient pouvoir bénéficier d'une formation continue et d'une amélioration de leurs conditions de travail. Des modèles masculins positifs pourraient aider à réengager les garçons dans l'éducation. Ils pourraient également bénéficier de programmes d'orientation professionnelle dans l'enseignement secondaire. Enfin, l'implication des parents et des communautés dans l'éducation des garçons doit être encouragée, par exemple, grâce à la création de conseils des parents d'élèves dans les établissements et à la participation de la communauté à l'élaboration des politiques éducatives.



## La pauvreté, facteur majeur des mauvais résultats scolaires des garçons

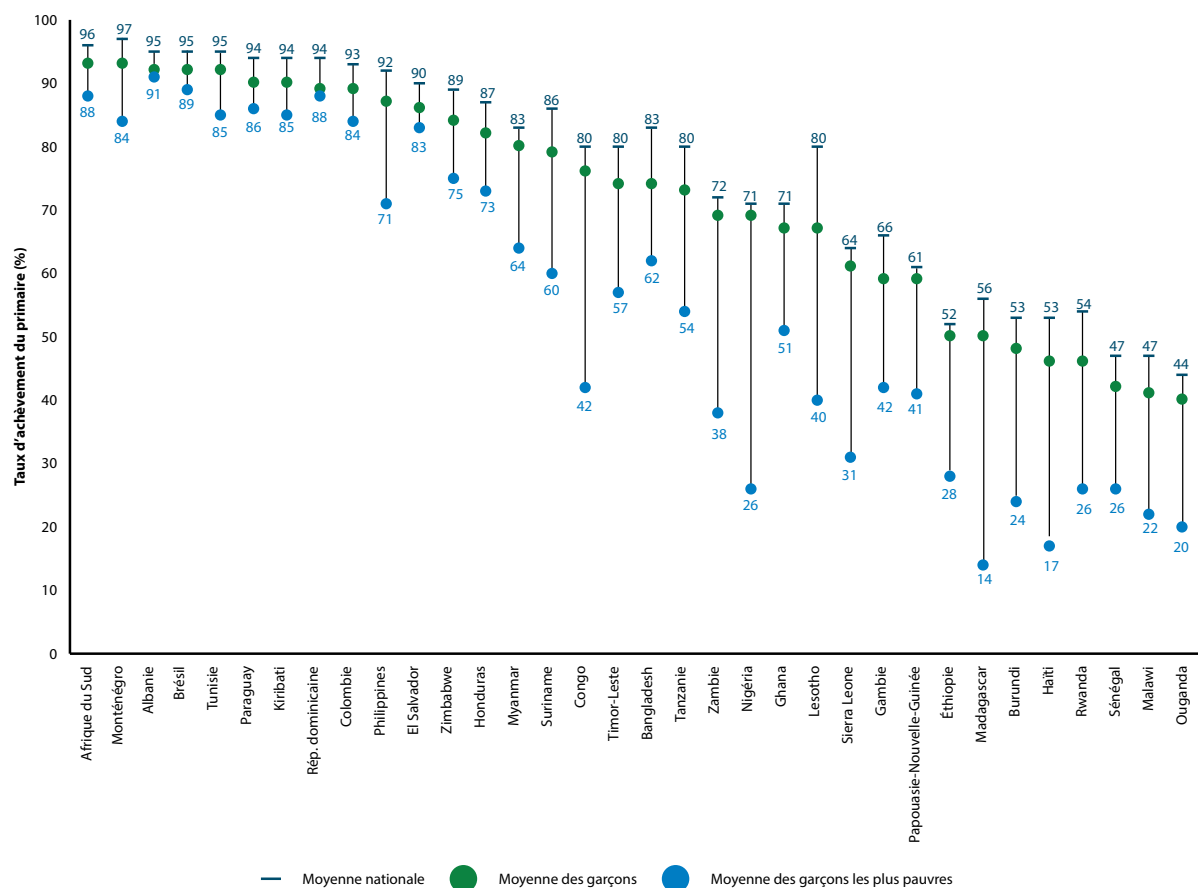
La pauvreté, notamment l'extrême pauvreté, a de nombreuses répercussions à long terme sur le niveau d'études. À l'échelle mondiale, la pauvreté est probablement le signe avant-coureur le plus notable de faibles résultats et de l'abandon scolaire. Si les dimensions de genre des causes et des effets de la pauvreté diffèrent, la pauvreté des ménages a été identifiée comme le facteur clé ayant une influence sur les chances des garçons et des filles d'achever l'enseignement primaire et secondaire (Rose et al., 2017).

Les données sur l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire confirment ce constat. Par exemple, aux Philippines, 75 % des garçons inscrits dans le premier cycle du secondaire sont susceptibles de le terminer complètement, mais cette proportion tombe à 40 % lorsque l'analyse porte uniquement sur les garçons issus des ménages les plus pauvres (Figure 15b). De même, au Zimbabwe,

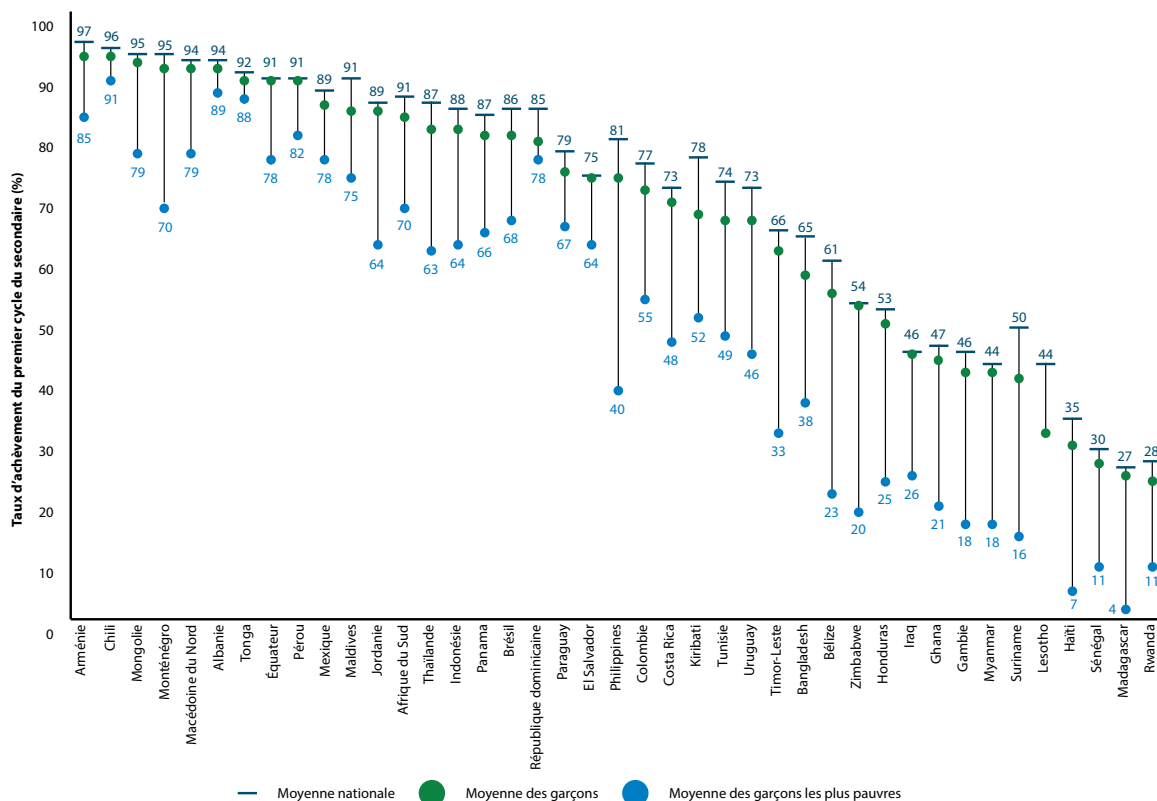
54 % des garçons sont susceptibles de terminer le premier cycle du secondaire, mais cette proportion tombe à 20 % pour les plus pauvres. En Haïti, où ce sont majoritairement les écoles privées et payantes qui donnent accès aux enseignements primaire et secondaire (IIEP-UNESCO, 2020), 17 % seulement des garçons les plus pauvres terminent l'école primaire (alors que la moyenne nationale pour les garçons est de 53 %), et 7 % seulement achèvent le premier cycle du secondaire (Figures 15a et 15b). Une tendance similaire est constatée dans le deuxième cycle du secondaire (Figure 15c). Tandis que, en moyenne, environ 4 garçons sur 10 terminent ce cycle au Honduras et en Uruguay, cette proportion tombe à 1 garçon sur 10 du quintile le plus pauvre. Même dans les pays avec des taux d'achèvement élevés, les garçons les plus pauvres restent à la traîne. En Mongolie, 95 % des élèves terminent le premier cycle du secondaire, contre seulement 70 % des garçons les plus pauvres (Figure 15b). Au Monténégro, 86 % des élèves terminent le deuxième cycle du secondaire, contre seulement 52 % des garçons les plus pauvres (Figure 15c).

**Figure 15 :** Taux d'achèvement en fonction des désavantages liés au genre et à la richesse, dernière année

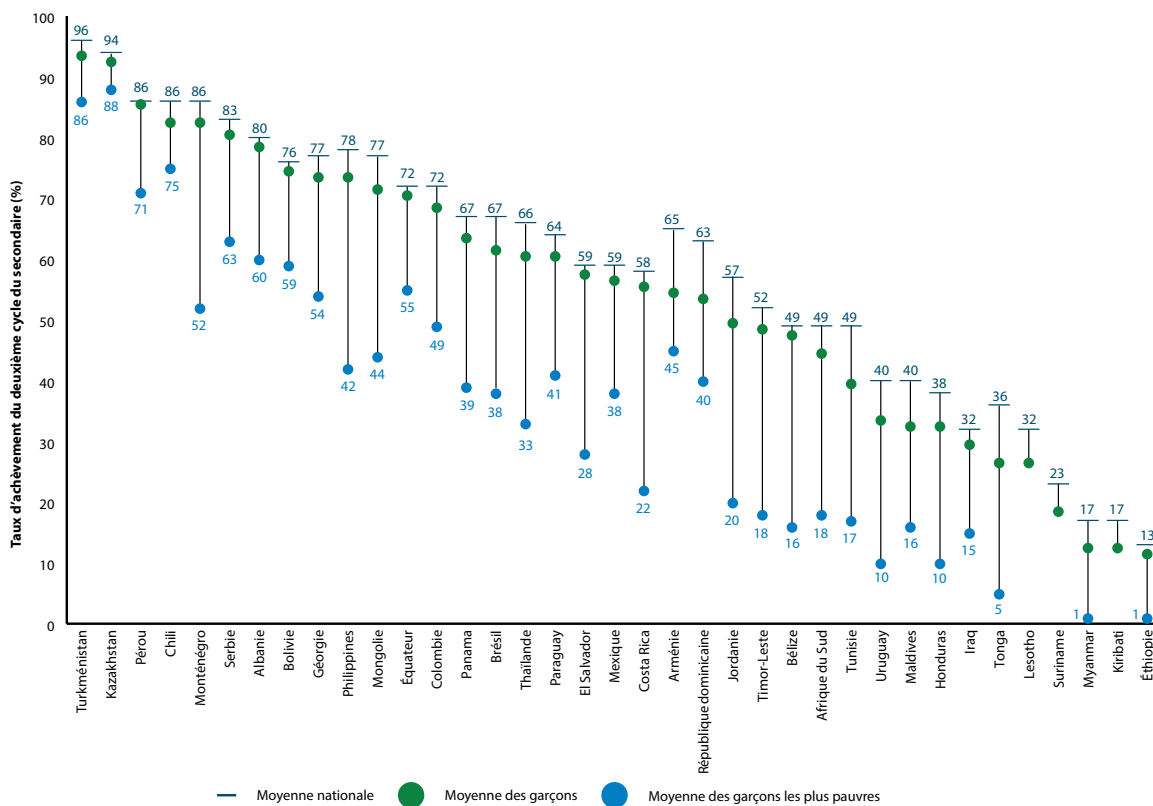
### a. Primaire



### b. Premier cycle du secondaire



### c. Deuxième cycle du secondaire



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en août 2021.

Remarques : Ces graphiques se basent sur les données des ménages provenant de divers rapports EDS et MICS. L'IPS pour les taux d'achèvement de l'ensemble des pays inclus est supérieur à 1,04, ce qui indique un écart entre les sexes aux dépens des garçons. Concernant les garçons les plus pauvres, le Lesotho ne disposait pas de données sur l'achèvement des premier et deuxième cycles du secondaire, et Kiribati et le Suriname ne disposaient pas de données sur l'achèvement du deuxième cycle du secondaire.

Dans certains contextes, la pauvreté exacerbe les inégalités entre les sexes ; les plus grands écarts relatifs à l'éducation se manifestent dans les quintiles de revenu les plus bas, et notamment pour les filles. Dans la région de l'Afrique subsaharienne, la parité entre les sexes a été atteinte pour l'achèvement de l'enseignement primaire, en moyenne, dans le quintile le plus riche ; néanmoins, dans le quintile le plus pauvre, 94 filles pour 100 garçons terminent l'école primaire. Cette proportion tombe à 68 filles parmi les plus pauvres pour les premier et deuxième cycles du secondaire, ce qui indique d'importants désavantages pour les filles dans cette région lorsqu'il existe une intersection entre le genre et la pauvreté des ménages. Cependant, dans certains pays d'Afrique subsaharienne, dont le Burundi, la Gambie, le Rwanda et le Sénégal, des inégalités entre les sexes aux dépens des garçons sont apparues, les garçons les plus pauvres étant désormais moins susceptibles que les filles les plus pauvres de terminer l'école primaire. Au Lesotho, où l'écart entre les sexes aux dépens des garçons est l'un des plus prononcés dans le monde (IPS de 1,25 pour l'achèvement de l'école primaire), 67 garçons parmi les plus pauvres seulement pour 100 filles parmi les plus pauvres finissent l'école primaire. Dans d'autres régions du monde, les garçons les plus pauvres sont désavantagés dans l'achèvement du primaire, notamment au Bangladesh, où 82 garçons parmi les plus pauvres pour 100 filles parmi les plus pauvres ont terminé l'école primaire, et en Haïti, avec 78 garçons parmi les plus pauvres pour 100 filles parmi les plus pauvres.

De nombreux travaux de recherche décrivent la manière dont les diverses dimensions de la pauvreté ont une influence sur le niveau d'études, à la fois en termes de demande de scolarisation (absence de droits de scolarité, incitation à travailler, mauvaise santé) et d'offre éducative, l'enseignement dans les écoles accueillant les communautés plus pauvres étant souvent de qualité insuffisante, ce qui a un impact supplémentaire sur l'engagement des enfants (Hunt, 2008). Une analyse de recherches menées principalement dans des pays à revenu élevé a révélé que les enfants issus de familles ayant un statut socioéconomique faible étaient plus susceptibles d'abandonner la scolarité (De Witte et al., 2013a). Les familles pauvres peuvent ne pas disposer des ressources matérielles, humaines et culturelles pour permettre à leurs enfants d'étudier et les soutenir (De Witte et al., 2013b). En outre, les familles vivant dans la pauvreté sont en proie à l'insécurité alimentaire, à une mauvaise dynamique de quartier et à des soins de santé inadéquats, ce qui peut avoir un impact négatif sur la possibilité des enfants d'aller à l'école (Berliner, 2009).

Dans les pays à faible revenu, les frais de scolarité représentent une part plus importante et disproportionnée des dépenses pour une famille pauvre qui devra potentiellement prendre des décisions difficiles et choisir quel enfant soutenir (Foko et al., 2012 ; Zubairi et

Rose, 2016). Des recherches qualitatives menées au Malawi et dans le sud du Nigeria ont révélé que les garçons issus des communautés rurales pauvres devaient souvent subvenir à leurs propres besoins et travailler, notamment pour payer pour leur éducation. Dans de telles situations, il peut arriver que les garçons ne parviennent pas à payer les frais de scolarité, qu'ils soient exclus de l'établissement ou qu'ils manquent d'assiduité, ce qui peut entraîner un abandon scolaire définitif (Crossouard et al., 2021 ; Jere, 2014).

Pour les garçons scolarisés, l'impact de la pauvreté peut être observé dans les résultats d'apprentissage. Dans 24 des 79 pays et économies participant à l'enquête PISA 2018, plus de 70 % des garçons du quintile de revenu le plus bas n'ont pas atteint le niveau de compétence minimal en lecture (UNESCO, 2020a). La pauvreté peut restreindre de diverses manières les chances d'accès à l'apprentissage des enfants, entraver la performance et laisser pour compte les élèves les plus pauvres. Dans les zones rurales de l'Inde, les enfants suivent souvent des cours particuliers en plus de l'enseignement classique ; les enfants plus pauvres, dont les familles n'ont pas les moyens de payer des cours particuliers, sont désavantagés par rapport à leurs camarades plus aisés (Alcott et Rose, 2015). Aux États-Unis, les familles vivant dans la pauvreté sont moins susceptibles de profiter d'opportunités supplémentaires en matière d'apprentissage, telles que l'enseignement préprimaire, les activités extrascolaires et les cours d'été (Berliner, 2009).

### **Les garçons sont nombreux à prendre un travail rémunéré, ce qui augmente le risque d'absentéisme et d'abandon scolaire**

La faiblesse des réglementations de l'emploi et le manque de cohérence entre le droit du travail et l'instruction obligatoire ne protègent pas suffisamment contre l'abandon scolaire précoce des jeunes (UNESCO, 2019e). Parmi les 146 pays disposant de données, 55 pays seulement ont clairement mis en place un âge minimum d'accès à l'emploi, aligné sur l'âge à la fin de la scolarité obligatoire et supérieur à 15 ans, tandis que 31 % des pays ont mis en place un âge minimum pour accéder à l'emploi qui est inférieur à 15 ans ou qui n'est pas clairement défini. Au Pérou et au Paraguay, l'âge minimum d'accès à l'emploi est fixé à 14 ans, mais l'instruction est obligatoire jusqu'à 17 et 18 ans, respectivement (*ibid.*).

Au Brésil, où l'âge minimum d'accès à l'emploi n'est pas explicitement aligné sur la durée d'instruction obligatoire, de nombreux garçons issus de milieux urbains à faible revenu abandonnent l'école, souvent à un âge précoce. L'éducation est perçue comme peu utile et n'offrant pas de garantie de trouver un emploi ; le travail manuel, les emplois dans la construction et d'autres postes semi-qualifiés ne nécessitent pas de terminer l'enseignement secondaire (Barker et al., 2012 ; Cardoso et Verner, 2007).

Des recherches menées en Afrique du Sud ont constaté que les garçons étaient plus nombreux que les filles à quitter l'école de manière précoce, car le fait de gagner de l'argent et d'obtenir le statut d'adulte était plus attrayant pour eux que de rester à l'école (Hunt, 2008) ; cependant, à l'heure actuelle, les écarts entre les sexes se seraient réduits dans l'enseignement secondaire.

L'importance de l'informalité sur le marché du travail contribue à donner accès aux garçons à des emplois peu qualifiés. Dans les communautés rurales au Pérou, près de trois quarts des emplois rémunérés concernent le secteur informel, ce qui n'est pas conforme aux obligations légales, telles que les restrictions concernant l'âge (voir l'**Étude de cas nationale 3 : Pérou**). Dans certains contextes, l'entrée relativement facile des jeunes hommes dans la vie active peut entraîner un laisser-aller vis-à-vis de l'éducation (Jha et Kelleher, 2006). Comme l'a déclaré un membre de la communauté interrogé dans le cadre de l'étude de cas sur le Koweït :

**De nos jours, le garçon se dit : “Je veux juste réussir en faisant le moins d'études, rejoindre l'armée ou la police et gagner beaucoup d'argent sans me fatiguer.**

(Membre de la communauté, Koweït)

Source : Omar (2022)

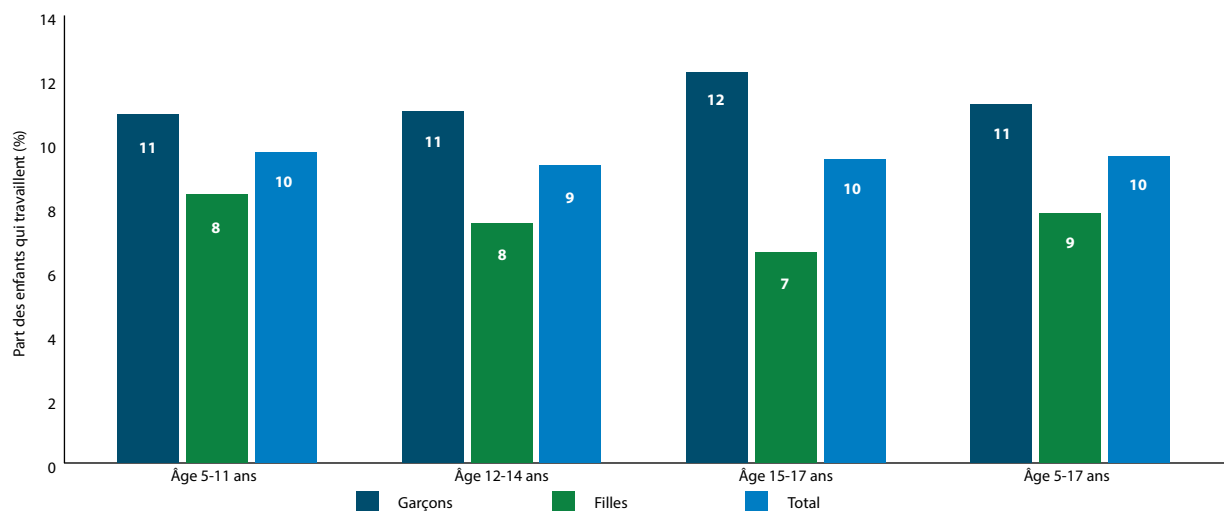
Une étude qualitative sur l'émergence de l'exploitation de mines de diamants artisanales au Zimbabwe, pendant la crise économique qui sévissait dans le pays, a révélé que les garçons issus de communautés rurales pauvres, d'ores et déjà déçus par l'éducation et son utilité limitée pour obtenir un emploi, avaient abandonné l'école afin de se lancer dans ce commerce qui leur promettait des revenus élevés (Mukwambo, 2021).

En 2020, l'Organisation internationale du travail (OIT) a estimé que 160 millions d'enfants (1 enfant sur 10 dans le monde) travaillaient, dont 97 millions seraient des garçons. Depuis 2016, les progrès dans la lutte contre le travail des enfants ont stagné. Entre 2016 et 2020, le nombre absolu d'enfants travaillant a augmenté de plus de 8 millions. Tandis que les garçons qui travaillent sont plus nombreux (11 %) que les filles (8 %) (**Figure 16**), une fois la définition du travail des enfants élargie pour y inclure les tâches ménagères effectuées pendant 21 heures ou plus, l'écart entre les garçons et les filles est réduit de moitié (OIT, 2021).

D'après les enquêtes EDS et MICS, et d'autres enquêtes menées au niveau national, dans 52 pays sur 89, 10 % ou plus des enfants âgés de 5 à 17 ans travaillent, ce qui inclut le temps passé à effectuer les tâches ménagères. Dans 59 pays, les garçons qui travaillent sont plus nombreux que les filles. Dans 26 pays, au moins 10 % d'entre eux travaillent. C'est en Afrique subsaharienne que le travail des garçons est le plus élevé. En Éthiopie, 51 % des garçons âgés de 5 à 17 ans travaillaient tandis que, au Burkina Faso, au Cameroun et à Madagascar, deux cinquièmes ou plus des garçons de cette tranche d'âge travaillaient (UNICEF, 2021a).

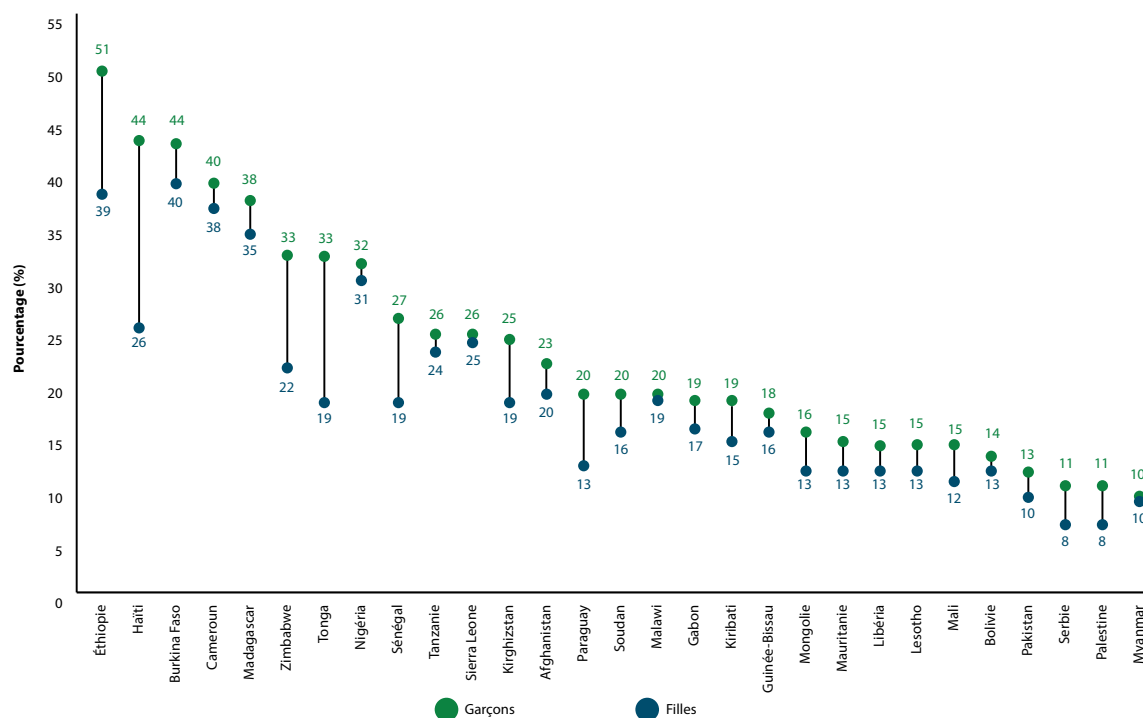
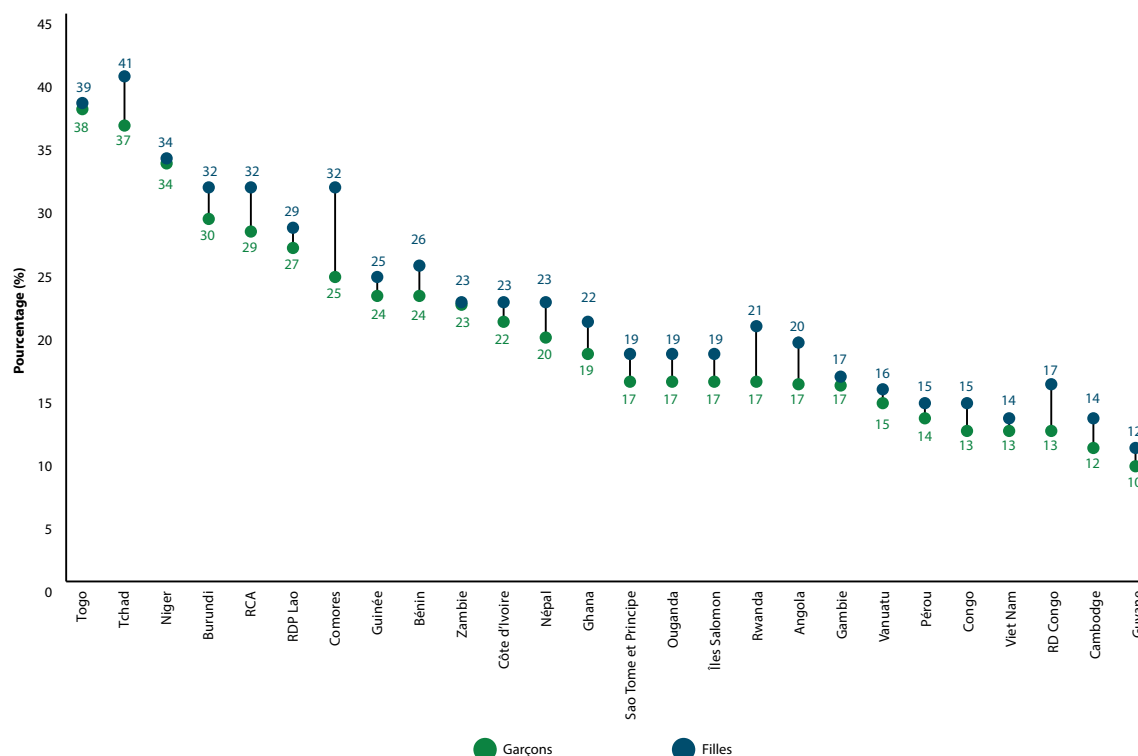
Dans certains pays, l'écart entre les garçons et les filles âgés de 5 à 17 ans qui travaillent est extrêmement prononcé. En Éthiopie, en Haïti, au Paraguay, au Sénégal, aux Tonga et au Zimbabwe, la proportion de garçons qui travaillent est supérieure à celle des filles (**Figure 17a**). Aux Comores, en République démocratique du Congo et au Tchad, c'est celle des filles qui est sensiblement plus élevée que celle des garçons (**Figure 17b**).

**Figure 16** : Pourcentage d'enfants âgés de 5 à 17 ans qui travaillaient en 2020, par âge et par sexe



Source des données : Organisation internationale du travail et Fonds des Nations Unies pour l'enfance (2021). Disponible sous [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Remarques : Selon le rapport 2021 de l'OIT-UNICEF, le travail des enfants comprend les travaux que les enfants sont trop jeunes pour effectuer et/ou les travaux qui, par leur nature ou leurs circonstances, sont susceptibles de nuire à leur santé, leur sécurité ou leur moralité. En termes plus techniques, le travail des enfants englobe le travail effectué par des enfants dans tous les types d'emploi, avec deux exceptions. La première concerne les travaux légers autorisés pour les enfants appartenant à la tranche d'âge spécifiée. La deuxième concerne les travaux qui ne sont pas classés parmi les pires formes de travail des enfants.

**Figure 17** : Pays dans lesquels au moins 10 % ou plus des garçons âgés de 5 à 17 ans travaillent**a. Pays dans lesquels la part de garçons qui travaillent est supérieure à celle des filles****b. Pays dans lesquels la part de filles qui travaillent est supérieure à celle des garçons**

Source des données : UNICEF (2021a). Disponible sous [CC BY NC 3.0 IGO](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/)

Remarques : L'indicateur sur le travail des enfants correspond au pourcentage d'enfants âgés de 5 à 17 ans qui travaillaient au moment de l'enquête. On considère qu'un enfant travaille dans les cas suivants : (a) les enfants âgés de 5 à 11 ans qui ont travaillé, au cours de la semaine de référence, au moins une heure dans une activité économique et/ou participé à des services ménagers non rémunérés pendant plus de 21 heures, (b) les enfants âgés de 12 à 14 ans qui ont travaillé, au cours de la semaine de référence, au moins 14 heures dans une activité économique et/ou participé à des services ménagers non rémunérés pendant plus de 21 heures, (c) les enfants âgés de 15 à 17 ans qui ont travaillé, au cours de la semaine de référence, au moins 43 heures dans une activité économique.

Afin de faire face aux chocs économiques, notamment les derniers en date causés par la pandémie de COVID-19, les familles plus pauvres retirent les garçons de l'école pour qu'ils aillent travailler (Avezedo et al., 2021), comme l'a expliqué un chef d'établissement interrogé dans le cadre de l'étude de cas sur les Fidji :

**Les parents considèrent toujours leurs garçons comme une "source de revenu" et les encouragent même à faire de petits boulots et à travailler pendant les vacances pour gagner de l'argent de poche. Bien qu'ils voient cet exercice comme un symbole de maturité et de responsabilité, cela a des inconvénients pour les garçons puisque le travail scolaire ne les intéresse plus.**

(Chef d'établissement, Fidji)

Source : Ali (2022)

Au Pérou, où les crises familiales – souvent dues à l'absence du père – sont à l'origine de difficultés financières, les garçons sont censés endosser le rôle de soutien de famille et quitter l'école pour gagner de l'argent (Pease et Mannarelli, 2019). Au Brésil, une étude réalisée en 2007 a révélé que la probabilité pour les garçons issus de ménages pauvres d'abandonner la scolarité à la suite d'une baisse soudaine du revenu familial était 46 % plus élevée à celle des garçons qui ne sont pas issus de ménages pauvres (Duryea et al., 2007). Au Malawi, chez les ménages vivant dans une très grande pauvreté à cause du VIH et du sida, les garçons et les filles doivent souvent endosser les rôles des adultes et les garçons plus âgés quittent l'école afin de travailler temporairement

pour subvenir aux besoins de leurs familles (Jere, 2014). Au plus fort de la pandémie de COVID-19, les données d'enquêtes téléphoniques menées au Pakistan indiquent que la proportion de garçons travaillant en dehors de la maison avait augmenté de 9 % en septembre 2020 à 15 % en février 2021 ; par conséquent, les garçons ont eu moins de temps que les filles pour se consacrer à leurs études (Crawford et al., 2021).

### Les normes de genre ont une influence sur le travail des enfants

La répartition traditionnelle des rôles entre les sexes concernant le travail peut avoir une influence sur l'implication des garçons dans l'éducation formelle. Dans certains pays d'Afrique australe, où les garçons sont moins nombreux que les filles à achever les enseignements primaire et secondaire, notamment au Lesotho (voir **l'Étude de cas nationale 2 : Lesotho**) et en Namibie, les garçons doivent quitter l'école de manière précoce pour garder le bétail ou émigrer en Afrique du Sud afin de travailler dans les mines (Jha et Kelleher, 2006 ; Morojele, 2013). Les cérémonies d'initiation au Lesotho renforcent ce passage à l'âge adulte et au monde du travail (Pridmore et Jere, 2011). En Éthiopie, la tradition veut que les garçons soient des bergers et on observe une corrélation négative entre la possession de bétail et la scolarisation des enfants, puisque le soin des animaux est souvent incompatible avec les emplois du temps de l'école (Chuta et Morrow, 2015). En Mongolie, les taux d'abandon scolaire des garçons issus de familles de bergers sont élevés depuis toujours (Steiner-Khamsi et Gerelmaa, 2008) et, tandis que les filles sont encouragées à aller à l'école, les garçons ont tendance à quitter l'école pour s'occuper du bétail et travailler (Stewart et al., 2021).



## Étude de cas nationale 2 : Lesotho – Les coutumes sociales ont des répercussions négatives sur l'éducation des garçons

Le Lesotho est un exemple de pays à revenu intermédiaire inférieur constatant un décrochage scolaire des garçons. Des coutumes sociales fortes, telles que la tradition des écoles d'initiation et de l'élevage, incitent les garçons à décrocher de l'éducation formelle, notamment au niveau de l'enseignement secondaire. Les écoles d'initiation inculquent aux garçons des connaissances sur « les normes sociales, les valeurs de la masculinité, les croyances et coutumes traditionnelles » (Rathebe, 2018 : 1-2). Ces initiations, qui commencent dès l'âge de 12 ans, marquent le passage à l'âge adulte et le fait de devenir un homme.

*Les garçons forment l'écrasante majorité des enfants en âge de suivre un enseignement secondaire qui n'ont jamais été à l'école*

En 2018, 65 % des enfants non scolarisés âgés de 6 à 12 ans étaient des garçons, et 92 % des abandons scolaires du même groupe d'âge concernaient des garçons. Parmi les enfants âgés de 13 à 17 ans qui n'avaient jamais été à l'école, 86 % étaient des garçons (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 2019 : 27). Il existe une intersection entre la pauvreté et la ruralité qui exacerbe les désavantages subis par les garçons. De manière générale, le taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire est faible, avec 51 % de filles et 36 % de garçons inscrits en 2017 (ISU, 2021). L'enseignement secondaire est inaccessible pour de nombreuses familles pauvres qui n'ont pas les moyens de payer les frais de scolarité. Les garçons âgés de 7 à 14 ans sont moins nombreux que les filles du même âge à acquérir les compétences de base en lecture, écriture et calcul (Ministère de l'Éducation et de la Formation du Lesotho, 2019). En 2015-2016, 12 % des jeunes femmes faisaient des études supérieures, contre 8 % des jeunes hommes. Pourtant, les hommes sont plus nombreux que les femmes à pouvoir embrasser une carrière dans les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) (Conseil de l'Enseignement supérieur, 2016). Les jeunes hommes contribuent de manière disproportionnée au taux de criminalité élevé du Lesotho, où la plupart des délits sont commis par des hommes de 30 ans ou moins, et par ceux ayant seulement un diplôme de l'enseignement secondaire ou un niveau d'études inférieur (Ministère de la Justice, des Droits de l'homme et des Services pénitentiaires du Lesotho, 2017).

*Le décrochage scolaire des garçons est lié à un désintérêt, aux attentes de la famille et à la pression des pairs*

L'étude de cas a constaté qu'un mauvais état de santé, le fait de vivre une relation amoureuse et la perception qu'ont les garçons d'eux-mêmes avaient une influence sur leur parcours scolaire. La pauvreté est également un facteur important. Un jeune garçon de 16 ans vivant en ville au Lesotho a déclaré :

**/// Lorsque je ne déjeune pas à l'école, cela m'empêche d'aimer l'école car, parfois, je vais en cours le ventre vide. Parfois, lorsque je n'ai pas les moyens de m'acheter quelque chose à manger ou que je n'ai pas emporté de repas, cela veut dire que je ne mangerai pas ce jour-là.**

La consommation de drogues et un manque d'intérêt pour l'enseignement contribuent également au décrochage scolaire. Les garçons, particulièrement dans les milieux ruraux, n'ont pas de modèles auxquels s'identifier et qui pourraient les motiver à persévérer dans l'éducation formelle ; 81 % des chefs de famille dans les régions rurales du Lesotho n'ont pas reçu d'instruction (Banque mondiale, 2015). Les parents, issus notamment de milieux socioéconomiques modestes, accordent moins d'importance à l'éducation et confient aux garçons des tâches et des responsabilités lourdes, comme parcourir de longues distances pour aller chercher l'eau, ce qui entraîne de l'absentéisme et laisse moins de temps pour étudier. Comme l'a expliqué un jeune garçon de 15 ans habitant dans la vallée du fleuve Senqu,

**/// Mes parents me disent d'aller chercher les vaches qui manquent à l'appel. Parfois, je rentre tard et je ne peux plus lire.**

De nombreuses familles n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école secondaire qui n'est pas gratuite. Selon l'étude de cas, dans les zones urbaines, les garçons peuvent être encouragés par certains de leurs pairs à consommer des drogues alors que, dans les milieux ruraux, ceux-ci les incitent à abandonner l'éducation formelle pour fréquenter plutôt une école d'initiation. Sur ce point, un père habitant dans les hauts plateaux du Lesotho a apporté le témoignage suivant :

**/// Nos enfants sont forcés par leurs pairs à fréquenter une école d'initiation. Ceux qui ne sont pas circoncis subissent des discriminations, y compris de la part de leurs amis. Cela est dû au fait que la plupart des garçons dans notre communauté ont fréquenté des écoles d'initiation, ce qui explique qu'ils quittent l'école de manière précoce.**

*Une pénurie d'écoles et un programme inapproprié comme obstacles*

L'étude de cas a permis de constater que les communautés rurales ne disposaient pas de suffisamment d'écoles. Par conséquent, les enfants doivent souvent parcourir de longues distances à pied pour aller à l'école. En outre, les écoles sont souvent mal équipées et n'ont pas toujours accès à l'électricité. En ce qui concerne l'enseignement, les garçons et les parents ont l'impression que le programme est déconnecté de la réalité de leurs vies et de leurs communautés. Même lorsqu'il est jugé intéressant, il n'est pas toujours correctement mis

en œuvre. Le matériel pédagogique est inadapté et les enseignants ne sont souvent pas bien formés. Aussi, ils manquent également de compétences pour identifier les élèves vulnérables. Les châtimements corporels sont encore fréquemment utilisés par les enseignants. Un jeune garçon de 16 ans vivant en ville au Lesotho a d'ailleurs dit :

**Je n'ai plus envie d'aller à l'école à cause des châtimements corporels.**

*Les écoles d'initiation et l'élevage incitent les garçons à quitter le système éducatif formel*

Les attentes sociales et économiques sont à l'origine du décrochage scolaire des garçons. Après leur passage par une école d'initiation, les jeunes hommes sont censés chercher du travail et se marier. Le moment où les rites d'initiation ont lieu n'est pas compatible avec le calendrier de l'éducation formelle. Lorsque les jeunes hommes rentrent des écoles d'initiation, bon nombre d'entre eux ne s'intéressent plus à l'éducation formelle, car elle ne correspond pas à la vision de la masculinité qui leur a été inculquée. Un membre du conseil d'administration d'une école de la vallée du fleuve Senqu a donné des précisions sur ce phénomène :

**Lorsqu'ils rentrent des écoles d'initiation, ils considèrent qu'ils sont des hommes et qu'ils ne peuvent pas retourner à l'école et se mélanger aux enfants... Arrivés à un certain âge, les garçons doivent être initiés, se marier et avoir des enfants ; les enfants grandissent avec cette idée en tête.**

Certains garçons qui retournent dans le système éducatif formel après l'initiation manqueraient de respect envers les enseignants. Une jeune fille de 16 ans habitant dans les hauts plateaux du Lesotho a expliqué que :

**Les garçons qui ont fréquenté une école d'initiation se comportent mal vis-à-vis des enseignants et ne les respectent plus. Par conséquent, ils ne font pas mieux que ceux qui n'ont pas fréquenté les écoles d'initiation.**

La plupart des garçons des zones rurales abandonnent l'école pour devenir des bergers, soit pour leurs propres familles qui pratiquent l'agriculture de subsistance ou pour de grandes exploitations en échange d'un salaire modeste. Les familles pauvres comptent sur leurs fils pour contribuer au revenu familial. Selon l'étude de cas, les « bons garçons » sont ceux que la communauté qualifie d'obéissants, de compréhensifs et de respectueux, donc des garçons peu sûrs d'eux et moins susceptibles de revendiquer leur droit à l'éducation. Un jeune homme de 19 ans, habitant dans les hauts plateaux du Lesotho, a résumé ainsi la situation :

**Un bon garçon est celui qui écoute ses parents et qui aide les autres personnes lorsqu'il le faut.**

*Le sentiment d'impunité prévaut et il n'existe pas de programmes, politiques et initiatives à l'échelle nationale qui ciblent clairement les garçons*

Au Lesotho, l'accès à l'enseignement est régi par deux grandes lois. La loi relative à l'éducation stipule que l'instruction primaire est gratuite et obligatoire. La loi relative à la protection et au bien-être des enfants stipule que l'éducation est un droit humain et interdit l'exclusion due à une grossesse ou à la participation à un rite culturel. Elle protège également contre le travail abusif des enfants. Bien que ces lois existent, leur transgression est rarement punie. Les politiques éducatives au Lesotho ne reconnaissent pas l'existence du décrochage scolaire des garçons. La Politique sur l'éducation inclusive du Lesotho se concentre uniquement sur les apprenants en situation de handicap au lieu d'adopter une définition plus large de l'éducation inclusive qui pourrait stimuler davantage l'engagement scolaire des garçons. Cependant, quelques mesures générales ont été prises, lesquelles peuvent profiter aux garçons. Afin d'éviter que les apprenants issus de familles pauvres n'abandonnent la scolarité, le gouvernement fournit au moins deux repas par jour dans les écoles primaires publiques. L'éducation non formelle fait office d'intervention à grande échelle pour fournir une éducation de base à ceux qui ne peuvent pas accéder à l'éducation formelle. Toutefois, cela n'a pas pour but de ramener les enfants sur les bancs de l'école, mais de fournir des programmes permettant d'améliorer leurs compétences en lecture, écriture et calcul. Plus récemment, le gouvernement a lancé un programme éducatif sur les compétences de la vie courante et a l'intention de le transformer en une matière qui serait notée à l'école.

*Il est indispensable d'améliorer la base de connaissances, les écoles, l'application des lois et le financement*

Afin de faire face aux inégalités entre les genres dans l'éducation aux dépens des garçons au Lesotho, l'étude de cas recommande la réalisation d'une étude globale afin d'élaborer des politiques efficaces permettant de remédier à ce problème. Un plus grand nombre d'écoles accessibles à pied par les communautés doivent être construites. Les écoles existantes doivent être mieux équipées. Les lois en vigueur protégeant le droit à l'éducation doivent être dûment appliquées. Enfin, les programmes d'éducation non formelle doivent être élargis afin de répondre aux besoins de tous.



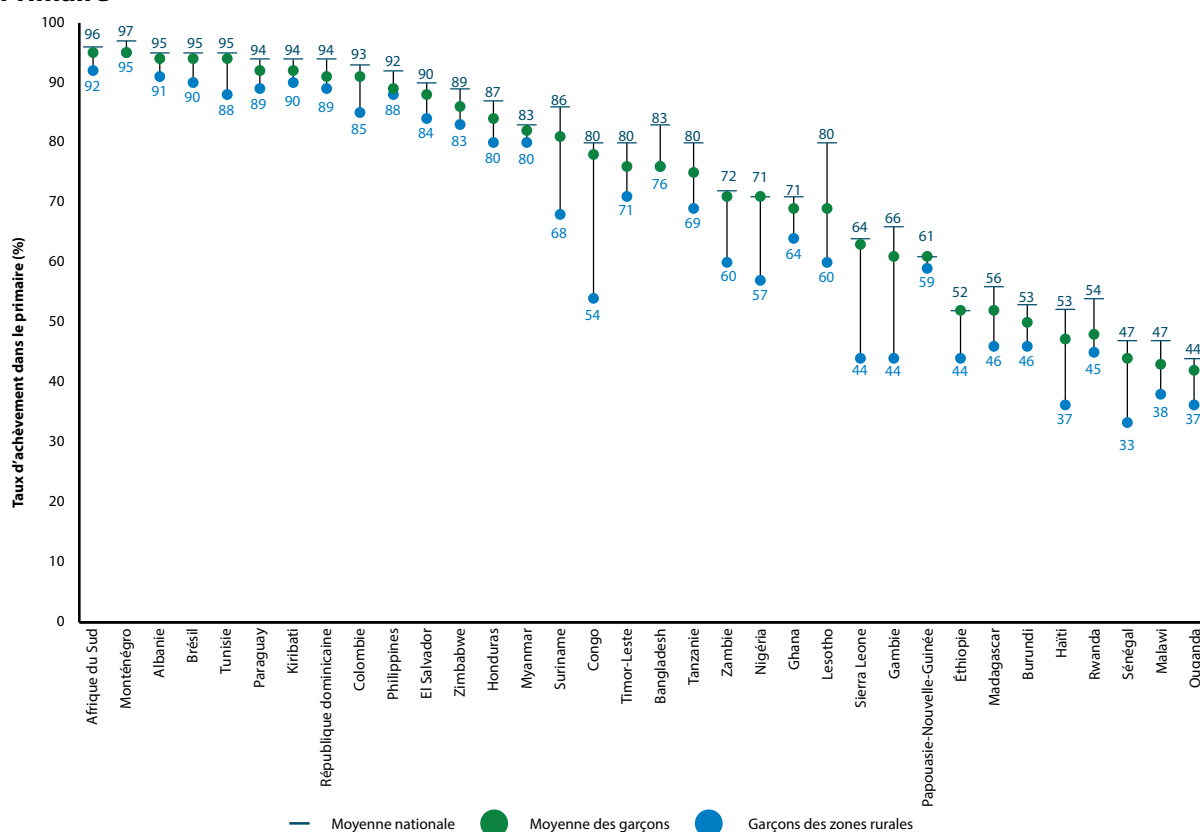
## Le lieu de vie comme facteur ayant une influence sur l'assiduité et l'achèvement

Outre la pauvreté, le lieu de résidence des élèves peut être un facteur important pour la probabilité d'achèvement du primaire, du premier cycle du secondaire ou du deuxième cycle du secondaire, notamment en Afrique subsaharienne. En Gambie, au Nigéria, en République démocratique du Congo, au Sénégal et en Sierra Leone,

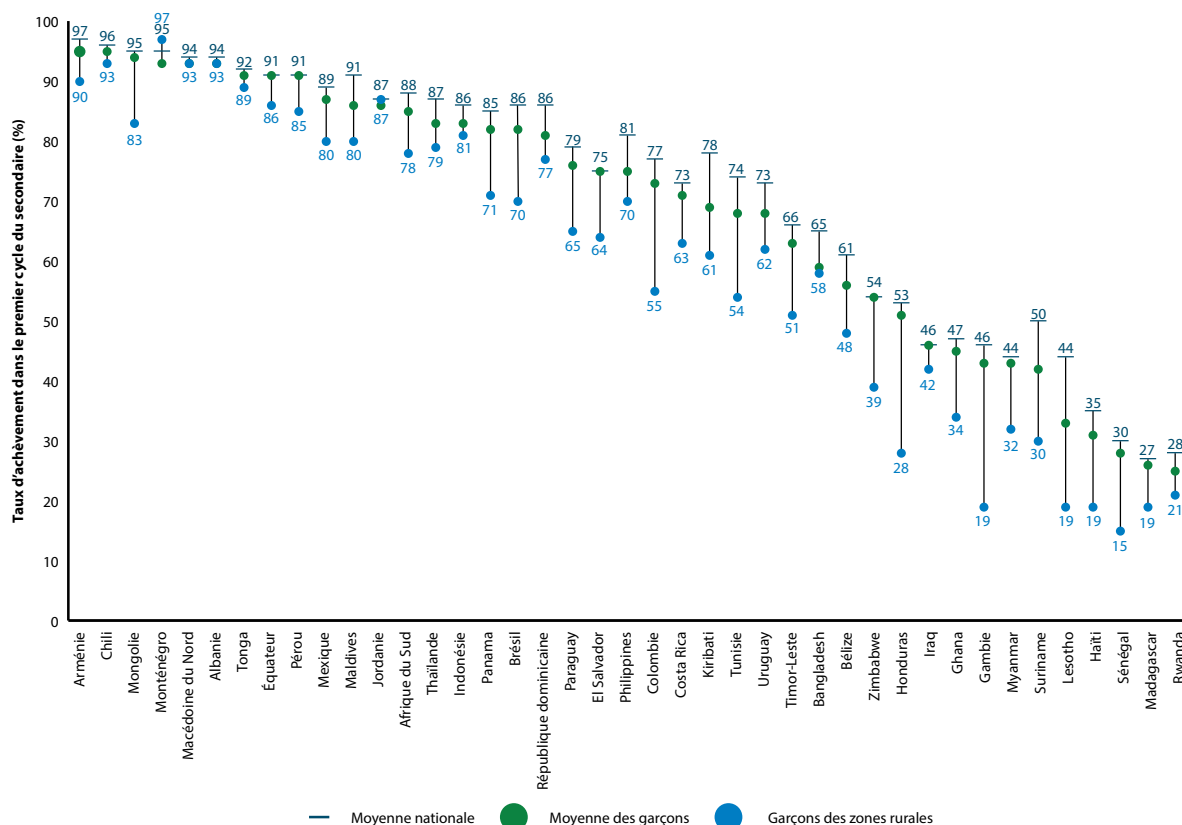
les garçons vivant dans les zones rurales sont bien moins susceptibles de terminer un cycle complet d'enseignement primaire en comparaison avec la moyenne nationale (Figure 18a). Dans le premier cycle du secondaire, plusieurs pays, dont ceux de la région Amérique latine et Caraïbes, enregistrent d'importantes différences entre la moyenne nationale des taux d'achèvement et les taux d'achèvement pour les garçons vivant dans les zones rurales (Figure 18b).

**Figure 18 :** Taux d'achèvement pour les garçons, par lieu de vie (zone rurale), dernière année, montrant la moyenne nationale

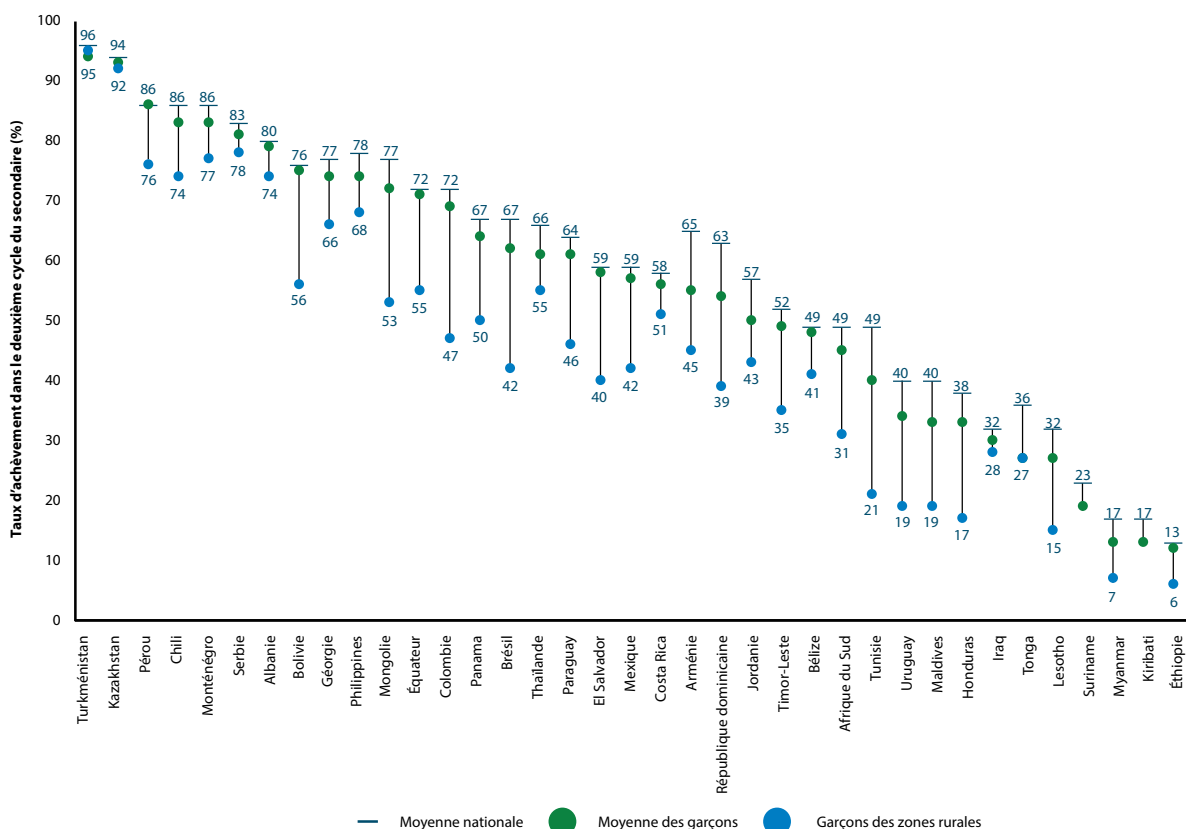
### a. Primaire



### b. Premier cycle du secondaire



### c. Deuxième cycle du secondaire



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO. Consultée en août 2021.

Remarque : Ce graphique se base sur les données des ménages provenant de divers rapports EDS et MICS. Les données relatives à l'achèvement du deuxième cycle du secondaire pour les garçons vivant dans les zones rurales n'étaient pas disponibles pour Kiribati et le Suriname.

Dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, où les garçons s'en sortent moins bien que les filles au regard des taux de réussite et d'achèvement, les enfants vivant dans les zones rurales sont moins susceptibles d'être scolarisés et doivent faire face à de multiples facteurs de risque ayant une influence sur l'abandon scolaire, notamment la pauvreté, la distance qui les sépare des écoles secondaires, le manque de programmes adaptés et des opportunités professionnelles moins nombreuses qui requièrent un diplôme du deuxième cycle du secondaire (Jha et al., 2012 ; Murphy-Graham et al., 2021). Au Honduras, où

moins de 80 garçons pour 100 filles terminent le deuxième cycle du secondaire, les taux de non-achèvement du deuxième cycle du secondaire sont deux fois plus élevés pour les garçons issus des milieux ruraux (62 %) par rapport à ceux issus des milieux urbains (32 %). Au Pérou, la pauvreté, le travail des enfants et la faible qualité de l'éducation entraînent des taux d'abandon scolaire élevés dans les zones rurales, en particulier pour les enfants issus de communautés autochtones (voir l'**Étude de cas nationale 3 : Pérou**).

### Étude de cas nationale 3 : Pérou – Le travail fait concurrence aux opportunités éducatives

Le Pérou est un exemple de pays multiculturel et multilingue où le décrochage scolaire touche un peu plus les garçons que les filles. Les opportunités professionnelles font particulièrement concurrence à l'école et les garçons issus des communautés autochtones sont très exposés à l'abandon scolaire.

*Les garçons sont moins nombreux que les filles à terminer l'enseignement secondaire et les enfants autochtones sont particulièrement vulnérables*

Au Pérou, les inégalités entre les genres émergent au niveau du secondaire. En 2019, 78 % des garçons avaient terminé l'enseignement secondaire, contre 81 % des filles (INEI, 2019). Au cours des dix dernières années, les écarts entre les garçons et les filles en matière de performance ont disparu, sauf pour les compétences en lecture qui sont davantage maîtrisées par les filles (Barr Rosso et al., 2018). Bien que les écarts en mathématiques se réduisent, les garçons sont encore avantagés (Andrade, 2016). En 2017-2018, les garçons ont été légèrement plus nombreux que les filles à abandonner l'enseignement secondaire (SIAGIE, 2019). Le Pérou compte 55 peuples indigènes ou autochtones et, d'après le recensement de 2017, 25 % de la population se considère comme autochtone et 16 % parle une langue autochtone (INEI, 2017). En 2019, 31 % des personnes parlant une langue autochtone étaient pauvres, contre 18 % de celles parlant l'espagnol (INEI, 2019).

Les enfants autochtones ont de faibles résultats en lecture, tant dans les langues autochtones qu'en espagnol (Ministère de l'Éducation du Pérou, 2015). En 2019, 67 % des personnes parlant une langue autochtone avaient terminé l'enseignement secondaire, contre 81 % pour celles ne parlant pas une langue autochtone (INEI, 2019). Néanmoins, l'écart en matière d'accès à l'enseignement secondaire et d'achèvement de la scolarité entre les élèves autochtones et non autochtones s'est nettement réduit au cours des dernières années. La proportion d'élèves autochtones d'âge scolaire

qui ne suivent pas un enseignement secondaire (10 %) est légèrement plus élevée que celle des élèves non autochtones (9 %) (*ibid.*).

Pour les apprenants autochtones, les obstacles auxquels ils doivent faire face dans l'éducation sont accentués par les difficultés d'accès aux établissements scolaires et les barrières linguistiques (Cueto et al., 2010 ; Espinosa et Ruiz, 2017). L'accès aux écoles, notamment dans l'enseignement secondaire, est difficile et coûteux. Les adolescents doivent souvent se rendre dans une autre communauté ou une autre ville pour pouvoir poursuivre leur scolarité. Dans l'enseignement primaire, les cours sont dispensés aux enfants dans leur langue maternelle. En revanche, dans l'enseignement secondaire, les cours sont en espagnol. Par conséquent, les élèves éprouvent des difficultés lors de la transition et ont du mal à suivre les cours du cycle secondaire, ce qui a des répercussions sur leur performance scolaire et sur le redoublement (Espinosa et Ruiz, 2017). L'absentéisme des enseignants est également élevé, et il est associé à un faible taux de présence de ces derniers à l'école et à leur manque d'intérêt pour l'enseignement. D'après l'étude, les enseignants du secondaire, souvent originaires des villes ou de la région andine, ont du mal à s'adapter au nouvel environnement culturel et ont tendance à montrer du mépris, même à travers des gestes, vis-à-vis des coutumes des populations autochtones.

*Les garçons veulent être indépendants*

L'étude de cas montre que les garçons sont en décrochage scolaire car ils souhaitent ou doivent avoir un revenu et accéder aux biens de consommation. Le manque d'intérêt des garçons vis-à-vis de l'éducation ne les incite pas à poursuivre des études supérieures. Selon les dires d'un informateur clé, les garçons peuvent gagner beaucoup d'argent, sans avoir besoin de qualifications plus élevées, en travaillant dans les mines ou en participant au trafic de drogues. Les jeunes hommes sont attirés par les activités illégales car elles permettent de gagner rapidement de l'argent et réaffirment les valeurs de la masculinité, telles que la force, l'autorité et la compétence. En 2017, 96 % des jeunes de moins de 22 ans détenus dans des centres correctionnels pour jeunes étaient

des hommes. Seuls 10 % de ces jeunes avaient terminé un cycle complet de l'enseignement secondaire (Ministère de l'Éducation du Pérou, 2019). Dans les communautés autochtones d'Amazonie, les garçons cherchent souvent l'indépendance et l'aventure, ce qui les incite à abandonner la scolarité. La paternité peut également provoquer le décrochage scolaire. Au Pérou, le taux de grossesse des adolescentes s'élève à 13 %, l'un des plus élevés en Amérique latine ; dans les zones rurales, il atteint même 24 % (INEI, 2017). Dans les environnements urbains et ruraux des Andes ainsi que parmi les populations autochtones de l'Amazonie, la paternité représente une expérience importante dans la vie des garçons. Afin de s'acquitter de leurs obligations liées à la paternité, ils peuvent être amenés à trouver un travail (Fuller, 2000, 2005, 2012, 2013). L'étude a constaté que le redoublement était un problème pour les garçons. Cependant, s'ils sont plus âgés que ce qui est considéré comme approprié, les jugements dont ils sont victimes les poussent à abandonner l'école.

### *Les familles cherchent à accroître leur revenu*

Les familles, indépendamment de leur milieu socioéconomique ou de leur région, attachent une grande importance à l'éducation et sont persuadées qu'elle peut permettre d'obtenir un meilleur travail. Toutefois, les normes de genre exigent des jeunes hommes issus des milieux ruraux qu'ils travaillent, soient productifs et gagnent de l'argent pour leurs familles (Rojas et al., 2017). Au Pérou, 26 % des enfants et des adolescents de 5 à 17 ans travaillent environ 14 heures par semaine. C'est le cas pour 28 % des garçons et 24 % des filles. Les enfants et les adolescents qui travaillent sont plus nombreux dans les zones rurales (INEI, 2017). Lorsque les familles doivent faire face à des crises, particulièrement l'absence du père, le fils est censé endosser le rôle de soutien de famille et de protecteur (Pease et al., 2019). Dans la division du travail au sein des communautés autochtones de l'Amazonie, les femmes se voient surtout confier le travail dans les champs et les hommes les tâches qui nécessitent de se déplacer davantage, telles que le travail dans la forêt, les mines, la construction et le transport. En général, les garçons aident leurs parents. Les difficultés économiques vécues par la famille constituent le principal motif d'abandon scolaire dans les zones rurales (Alcázar, 2008). Dans certains cas, les garçons doivent s'occuper des membres de leur famille, notamment de leurs jeunes frères. Souvent, dans les milieux ruraux et les communautés autochtones, les parents disposent d'un faible niveau d'études et ne peuvent pas aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Les pairs auraient des opinions négatives sur l'alphabétisation et les études. Ils attendent des garçons qu'ils sachent encaisser le harcèlement pour prouver qu'ils sont des hommes. Le harcèlement des enfants lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres, intersexes et queers (LGBTIQ) est très répandu dans les écoles péruviennes ; 44 % des enfants âgés de 12 à 17 ans interrogés l'ont subi. Cela augmente le

risque d'abandon scolaire et de mauvais résultats (Cáceres et Salazar, 2013). Le harcèlement des enfants LGBTIQ peut être lié à un rejet de ceux qui ne se conforment pas à ce qui est considéré comme normal en terme de normes et attentes de genre (Fuller, 2001 ; Olavarría et al., 2015).

### *Un environnement scolaire autoritaire*

D'après les entretiens menés auprès du personnel du ministère de l'Éducation, le système d'enseignement secondaire public est caractérisé par une discipline stricte. Les garçons subissent souvent des violences verbales et physiques de la part des enseignants qui estiment que les garçons sont forts et doivent savoir encaisser. Les enseignants considèrent que les garçons sont moins disciplinés et renvoient donc leurs attentes à la baisse quant à leur performance.

### *Il n'existe pas de politiques sociales ou éducatives agissant sur les problèmes qui touchent spécifiquement les garçons*

Depuis les années 1990, le Pérou a mis en œuvre une série de politiques dans le but de réduire les écarts entre les sexes dans l'éducation, mais les politiques sociales et éducatives ne reconnaissent pas les enjeux éducatifs spécifiques qui touchent les garçons. Cependant, certaines interventions permettent de lutter contre la « concurrence avec le monde du travail » qui semble être le principal facteur du décrochage scolaire des garçons. On peut notamment citer les programmes École à temps plein, Soutien pédagogique dans les écoles secondaires en milieu rural, et Horizons. Bien que ces programmes ne ciblent pas les garçons en particulier, il a été démontré qu'ils permettaient d'augmenter leurs opportunités d'éducation. Les trois programmes sont analysés en détail dans le **Chapitre 3**.

### *La mise en place de politiques et de programmes est nécessaire pour faire face au travail des enfants, au harcèlement, à la paternité des adolescents, aux stéréotypes de genre et à la culture des pairs*

L'étude de cas recommande d'identifier les problèmes spécifiques au genre qui pèsent sur la performance et l'abandon scolaire des garçons, notamment le travail des enfants, le harcèlement, la paternité des adolescents, les stéréotypes de genre et la culture des pairs. En outre, des politiques éducatives et des interventions sont nécessaires pour prévenir le harcèlement et changer les attitudes négatives envers les garçons qui ne correspondent pas aux rôles de genre conventionnels. Il conviendra de réaliser des analyses supplémentaires pour évaluer l'impact d'interventions, telles que le programme École à temps plein, le programme Soutien pédagogique dans les écoles secondaires en milieu rural et le programme Horizons, sur la décision des garçons de privilégier l'éducation plutôt que le travail. Il faudra également étudier la manière dont elles peuvent être menées à plus grande échelle et reproduites.

## D'autres inégalités entravent l'éducation

Les garçons ne représentent pas un groupe homogène. Il existe une intersection entre le genre, la pauvreté et d'autres marqueurs de la différence et de la diversité, qui entraîne le risque de faibles résultats, de décrochage et d'abandon scolaire précoce des groupes marginalisés (UNESCO, 2019d). Dans de nombreux contextes, des jeunes qui doivent déjà faire face à des inégalités structurelles dans la société – migrants et réfugiés, enfants en situation de handicap, enfants issus de castes inférieures, telles que les Dalits en Inde et au Népal, minorités ethniques et linguistiques, enfants et jeunes LGBTIQ – se heurtent également à un accès compliqué à l'éducation et à des difficultés supplémentaires au sein des environnements d'apprentissage (*ibid.*). Alors que les recherches sur la manière dont ces inégalités se recoupent avec le genre ont été utiles pour identifier les difficultés rencontrées par les filles dans l'éducation (Unterhalter et al., 2020), une telle analyse peut également permettre de recenser les désavantages subis par les garçons. Des efforts plus importants pour collecter des données ventilées par sexe et des données relatives à d'autres formes de diversité permettront de comprendre comment les différents facteurs sociodémographiques impactent sur la réussite et l'engagement scolaire des garçons, mettant ainsi en évidence des inégalités spécifiques.

Les personnes racisées, autochtones et appartenant à des minorités ethniques sont souvent désavantagées en matière de participation scolaire et d'achèvement. Des études sur les inégalités dans l'éducation menées en Australie ont révélé des taux d'abandon scolaire très élevés chez les jeunes Aborigènes par rapport aux autres jeunes (Hallett et al., 2008 ; Schwab, 2012), ainsi que des différences entre les sexes aux dépens des

garçons aborigènes concernant la lecture, l'assiduité et l'achèvement du deuxième cycle du secondaire (Dean, 2019). Il faut rapidement s'atteler au problème de la diminution des effectifs scolaires chez les Aborigènes, puisque les adolescents qui abandonnent l'école sont davantage sujets à la dépression, au suicide et à des difficultés émotionnelles, sont plus susceptibles d'avoir des comportements à risque, comme la consommation de drogues et la violence, et ont plus de probabilités d'être incarcérés (*ibid.*). Aux États-Unis, les garçons, notamment ceux issus de groupes minoritaires, sont moins de chances que les filles d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire (Robison et al., 2017).

Une nouvelle langue d'enseignement peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage. Les résultats de l'enquête d'évaluation de l'apprentissage, réalisée en 2019 en Afrique de l'Ouest dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), mettent en évidence une importante baisse des compétences en lecture des élèves du Burundi à la fin de l'école primaire depuis 2014, et ce, malgré leur bonne performance au début du primaire. Cela s'explique notamment par le fait que les élèves sont testés dans leur langue maternelle (kirundi) en deuxième année, mais en français en sixième année. Toutefois, les résultats du test n'ayant pas été ventilés par sexe, des observations relatives à l'impact sur les compétences en lecture des garçons n'ont pas pu être formulées. Aux Émirats arabes unis, les garçons émiriens issus de ménages à plus faible revenu ont des difficultés avec l'utilisation grandissante de contenus en anglais dans les écoles, ce qui contribue à l'obtention de faibles résultats (voir l'**Étude de cas nationale 4 : Émirats arabes unis**). Au Pérou, les résultats en lecture des enfants autochtones sont plus faibles par rapport à ceux des hispanophones (voir l'**Étude de cas nationale 3 : Pérou**).



## Étude de cas nationale 4 : Émirats arabes unis – Les garçons issus de milieux socioéconomiques modestes sont vulnérables.

Les Émirats arabes unis sont un exemple de pays à revenu élevé constatant un décrochage scolaire des garçons.

Les garçons émiriens, notamment ceux issus de milieux socioéconomiques modestes, sont plus susceptibles que les filles d'être marginalisés et de s'éloigner du système éducatif. Aux Émirats arabes unis, les Émiriens s'inscrivent principalement dans le système public qui est gratuit pour eux et non mixte à partir de la sixième année, avec l'arabe comme langue d'enseignement. À l'inverse, les étrangers choisissent pour la plupart des écoles et des universités privées qui sont majoritairement mixtes et dispensent les cours en anglais.

*Les garçons émiriens ont une année scolaire de retard sur les filles du même âge*

Entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, la scolarisation des filles augmente par rapport à celle des garçons. Les filles suivent en moyenne 14,3 années de scolarité, contre 13,4 années pour les garçons (PNUD, 2019). Les résultats des garçons émiriens sont moins bons que ceux des filles, l'écart le plus important concernant la maîtrise de la lecture : d'après l'enquête PISA 2015, les filles de 15 ans ont obtenu en moyenne 50 points de plus que les garçons. Les jeunes hommes sont également sous-représentés dans l'enseignement supérieur par rapport aux filles. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, 17 299 élèves étaient inscrits dans un cursus de licence, parmi lesquels seuls 40 % étaient de jeunes hommes (Ministère de l'Éducation des ÉAU, 2019). Le pourcentage de jeunes femmes qui fréquentent les universités est encore plus élevé : 77 % des émiriennes font des études supérieures et elles représentent 70 % de l'ensemble des diplômés universitaires (Conseil pour l'équilibre entre les genres des ÉAU, 2021). Enfin, le système éducatif du pays encourage les garçons à mener des carrières dans le secteur public, principalement dans l'armée et la police, qui ne nécessitent pas des niveaux d'études élevés mais qui permettent de percevoir des salaires relativement élevés. Ils ne sont donc pas encouragés à faire des études supérieures (Ridge et al., 2017). À ce sujet, un élève en âge de fréquenter l'école secondaire a déclaré :

**Quand j'étais petit, je connaissais seulement deux métiers : l'armée et la police.**

*Le décrochage scolaire des garçons est lié à des ambitions scolaires et une implication de la famille plus faibles*

Les garçons ont moins d'ambitions scolaires que les filles.

Un élève en âge de fréquenter l'école secondaire a fait la remarque suivante :

**Dans les écoles de garçons, rien n'est grave. Sécher les cours, ce n'est pas grave. Apporter son téléphone, ce n'est pas grave... Les garçons n'étudient pas autant... Ils ont plus d'opportunités.**

En général, les garçons ne voient pas clairement le lien entre l'école et le marché du travail. Les pairs et la famille exercent une forte influence sur les choix des garçons et des filles en matière d'éducation. Les jeunes hommes optent pour un cursus dans l'enseignement supérieur en fonction des choix de leurs amis. Les mères sont plus susceptibles d'encourager leurs fils que leurs filles à étudier à l'étranger. Selon l'étude de cas, l'implication des pères détermine grandement la réussite scolaire des garçons et des filles. Plus les milieux socioéconomiques sont modestes, plus les pères se désintéressent de l'éducation de leurs enfants.

*Des relations élève-enseignant fragiles, un environnement scolaire difficile, des programmes très chargés et des réseaux limités favorisent le décrochage scolaire*

L'étude a aussi montré que les mauvaises relations entre les élèves et les enseignants, notamment dans les écoles publiques de garçons, avaient un effet négatif sur les ambitions et les performances scolaires de ces derniers. Parfois, ces relations étaient marquées par la violence. Voici comment l'a formulé un élève d'une école secondaire :

**Je me souviens encore des coups. En cinquième année, j'avais un professeur qui, pour une raison ou une autre, me détestait et qui m'a fait détester les études. Par contre, je me suis entêté et j'ai refusé d'étudier. Je me souviens encore du jour où le professeur a apporté un câble électrique et a demandé à deux garçons de me tenir pendant qu'il me frappait les jambes avec le câble, jusqu'à ce que je ne puisse plus marcher.**

De nombreux garçons avaient l'impression que le programme était très chargé et inintéressant. Ils ont exprimé le souhait de pouvoir choisir des cours optionnels qui les intéressaient. Certaines écoles ont réussi à impliquer les garçons par le biais d'activités extrascolaires et de clubs. La transition difficile du deuxième vers le troisième cycle de l'enseignement à cause d'un programme plus exigeant et d'un temps libre réduit, ainsi que l'utilisation grandissante de l'anglais comme langue d'enseignement, y compris pour les Émiriens, constituent des obstacles structurels. Des facteurs interpersonnels, notamment les réseaux, c'est-à-dire le lieu où vous vivez et les personnes que vous connaissez, ont été identifiés comme prédéterminants pour l'éducation et les choix de vie des garçons. Ils pénalisent ce qui sont issus de milieux socioéconomiques plus modestes.

*Il n'existe pas de programmes, politiques et initiatives à l'échelle nationale qui ciblent clairement les garçons*

Il y a quatre politiques et stratégies relatives à l'éducation aux Émirats arabes unis : Abu Dhabi Economic Vision 2030 (Vision économique d'Abou Dhabi à l'horizon 2030), New School Model (Nouveau modèle scolaire), Dubai Plan 2021 (Plan Dubaï 2021) et Dubai Inclusive Education Policy Framework (Cadre politique pour une éducation inclusive de Dubaï). Leur but est de rendre l'éducation plus inclusive, d'améliorer les résultats des élèves aux évaluations internationales en fournissant les meilleurs services éducatifs possibles, d'ajouter de nouvelles matières et de faire de l'anglais une langue d'enseignement dans les écoles publiques. Ils visent aussi à mettre en place un développement social et humain par l'éducation en augmentant, par exemple, les taux de réussite ou en encourageant les femmes à accéder au marché du travail. Bien que les causes du décrochage scolaire des garçons soient sociales et structurelles, aucune de ces stratégies ou politiques, ni initiative connexe, ne cible explicitement les garçons. La seule exception concerne le service militaire qui a été pensé pour donner une discipline et une structure aux garçons, et pour contribuer à la création d'une identité nationale. Cependant, il peut également avoir un impact négatif sur les études supérieures, dans la mesure où les garçons ne parlent pas anglais durant leur service et restent en dehors de l'environnement scolaire pendant près de deux ans. Cela crée des obstacles supplémentaires à leur

réintégration dans un environnement universitaire après le service militaire. En dehors du service militaire, seulement une poignée de programmes ciblés s'adressaient aux garçons, tels que Hands on Learning (Apprentissage par la pratique) à Ras al-Khaimah et quelques initiatives autour de la lecture ; ils étaient toutefois tous mis en œuvre à petite échelle.

*Il est nécessaire d'agir sur les facteurs familiaux, socioéconomiques et scolaires*

Afin de réduire les écarts entre les genres dans l'éducation aux dépens des garçons, l'étude de cas recommande la prise de mesures permettant d'impliquer davantage les parents, particulièrement les pères, dans l'éducation de leurs enfants. Les garçons doivent être sensibilisés aux avantages des études supérieures à long terme, notamment grâce à l'orientation scolaire. Le potentiel du service militaire en tant que période permettant de ramener les jeunes émiriens sur le chemin de l'éducation et de la formation doit être exploré. Le programme actuel des Émirats arabes unis gagnerait à être plus flexible, en laissant aux filles et aux garçons le choix de leurs cours en fonction de leurs centres d'intérêt. La qualité de l'enseignement doit être améliorée de manière générale, entre autres grâce à un personnel enseignant qualifié, bien formé et recruté de manière adéquate. Les écoles doivent apporter une aide supplémentaire à leurs élèves en difficulté. Enfin, il faut garder une trace des notes des élèves et de leur assiduité, et mettre en place un suivi en cas de besoin.

Source : Adapté de Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research (2022).



Les enfants migrants, qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement et qui, éventuellement, doivent également s'adapter à une culture moins familière, risquent d'être laissés pour compte en classe (UNESCO, 2020a). L'analyse des données de l'enquête PISA 2018 provenant des pays de l'Union européenne a révélé que les résultats en lecture des enfants migrants de première génération étaient nettement moins bons que ceux de leurs camarades natifs, et que les résultats des garçons migrants des première et deuxième générations étaient moins bons en moyenne que ceux des filles (Commission européenne, 2021). Les enfants migrants, et les garçons en particulier, sont également plus sujets au décrochage et à l'abandon de la scolarité. Des données de 2019 provenant de pays européens montrent que 24 % des jeunes hommes de 18 à 24 ans nés dans un pays étranger avaient abandonné de manière précoce l'école ou l'apprentissage, contre 20 % des filles (Commission européenne, 2021). En Belgique (Flandre), être un garçon, être issu de l'immigration et appartenir à une famille ne parlant pas le néerlandais sont des facteurs clés de risque d'absentéisme injustifié (Vlaanderen, 2020).

À l'échelle mondiale, les enfants, adolescents et jeunes en situation de handicap représentent 12 % de la population scolarisée, mais 15 % de la population non scolarisée (UNESCO, 2020a). Ils subissent de manière disproportionnée des désavantages dans l'accès à l'éducation dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, où plus de la moitié des 65 millions d'enfants en situation de handicap n'est pas scolarisée. Une analyse de données provenant de 49 pays a montré que, dans la plupart des pays, les taux d'alphabétisation des femmes en situation de handicap sont inférieurs à ceux des hommes (ISU, 2018). Cependant, une cohorte d'analyses de données issues des recensements de 19 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire<sup>5</sup> indique que la hausse des taux d'achèvement dans les enseignements primaire et secondaire pour les garçons en situation de handicap a été la plus lente (Male et Wodon, 2017). Dans 19 pays, les progrès réalisés au niveau des taux d'achèvement dans les enseignements primaire et secondaire pour les enfants en situation de handicap correspondaient à ceux des enfants n'étant pas en situation de handicap au cours des dernières décennies. Pour ces derniers, les taux d'achèvement dans l'enseignement primaire ont augmenté de 21 points de pourcentage pour les garçons et de 34 points de pourcentage pour les filles, contre 8 points de pourcentage pour les garçons en situation de handicap et 24 points de pourcentage pour les filles (*ibid.*). Par conséquent, l'écart des taux d'achèvement dans le primaire entre les enfants en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas s'est creusé au fil du temps pour atteindre 18 points de

pourcentage pour les garçons et 15 points de pourcentage pour les filles dans les pays ayant été analysés dans le cadre de cette étude. Des tendances similaires ont été observées dans l'enseignement secondaire, où l'écart des taux d'achèvement entre les enfants en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas était de 14 points de pourcentage pour les garçons et de 10 points de pourcentage pour les filles (*ibid.*). Si l'on en croit les chiffres provenant des pays étudiés, une fois scolarisées, les filles en situation de handicap sont plus susceptibles que les garçons en situation de handicap de terminer un cycle complet d'enseignement, bien que les deux groupes soient désavantagés par rapport aux autres enfants.

## Les conflits, les situations d'urgence et la migration exacerbent les désavantages dans l'éducation

Le double fardeau des urgences humanitaires et de la pandémie de COVID-19 exacerbe des inégalités préexistantes dans l'éducation et réduit les chances pour de nombreux enfants et adolescents les plus vulnérables de poursuivre leurs études (UNESCO, 2021g). Les enfants affectés par des conflits et des situations d'urgence complexes et fragiles sur le plan politique éprouvent souvent des difficultés à poursuivre leurs études et à rester à l'école ; s'ils ne sont pas accompagnés de manière adéquate, ils risquent d'abandonner définitivement la scolarité.

Les garçons et les filles qui grandissent dans des contextes instables et touchés par des conflits sont deux fois plus susceptibles de ne pas être scolarisés par rapport à leurs pairs qui vivent dans des environnements sûrs et stables. En 2019, près d'un tiers des garçons (30 %) et des filles (31 %) en âge d'aller à l'école primaire vivaient dans des pays touchés par des conflits et des crises prolongées. Ces enfants représentent près de trois quarts des garçons (70 %) et des filles (74 %) en âge d'aller à l'école primaire qui ne sont pas scolarisés. Pour le premier cycle du secondaire, les enfants vivant dans des pays touchés par des conflits représentent plus de la moitié des enfants non scolarisés, plus précisément 52 % de garçons et 57 % de filles.

Les taux de non-scolarisation pour ces jeunes augmentent avec les niveaux d'enseignement. Pour les garçons, 17 % de ceux vivant dans un contexte de conflit ne sont pas scolarisés dans l'enseignement primaire, 29 % dans le premier cycle du secondaire et 46 % dans le deuxième cycle du secondaire. Les répercussions d'un conflit sur l'éducation sont profondes. L'analyse des données d'une enquête menée auprès de ménages issus de pays touchés par des conflits a montré que les cohortes d'enfants d'âge scolaire durant la période de conflit avaient un niveau d'études plus bas qui persiste au fil du temps, indiquant

5. Afrique du Sud 2011, Bangladesh 2011, Burkina Faso 2006, Cambodge 2008, Costa Rica 2011, Éthiopie 2007, Ghana 2010, Indonésie 2010, Kenya 2009, Libéria 2008, Malawi 2008, Mali 2009, Mexique 2010, Mozambique 2007, Pérou 2007, République dominicaine 2010, Soudan du Sud 2008, Viet Nam 2009 et Zambie 2010.



qu'un grand nombre de ces enfants ne sont jamais retournés à l'école après le conflit (ISU, 2010).

Les garçons et les filles sont affectés de différentes manières dans les pays touchés par des conflits, où les attaques directes visant les écoles et les niveaux élevés de violence dans les communautés créent un climat d'insécurité, lequel accentue la baisse du nombre de jeunes allant à l'école, notamment les filles (GCPEA, 2014 ; UNESCO et UNGEI, 2015).

Lorsque les écoles sont inaccessibles ou fermées, les enfants, et particulièrement les garçons, sont plus susceptibles de travailler ou de s'enrôler dans des groupes armés (UNICEF, 2021b). Entre 2015 et 2019, au moins 16 pays ont signalé l'existence d'un recrutement des enfants dans les écoles ou sur le chemin (GCPEA, 2020)<sup>6</sup>. Le recrutement des garçons en tant qu'enfants soldats nuit sur le long terme non seulement à leur bien-être mental et physique (Tierney et al., 2016), mais également à leur éducation. Les enfants soldats qui reviennent à la suite d'un conflit antérieur ou encore en cours éprouvent de grandes difficultés à réintégrer la société et l'école, dans la mesure où ils sont souvent mal vus et exclus ou considérés comme une menace (Allen et al., 2020 ; O'Malley, 2007 ; Rose et Greeley, 2006). Dans le nord de l'Iraq, des recherches récentes ont permis de constater que très peu de services étaient fournis aux garçons arabes sunnites, qui sont d'anciens soldats de Daech, pour les aider à se réintégrer. La poursuite de leurs études n'est pas une option, dans la mesure où ils ne peuvent pas revenir dans leurs communautés pour récupérer les documents requis sans craindre les représailles des milices qui s'en prendraient à eux physiquement (Allen et al., 2020).

La migration volontaire peut également augmenter le risque pour les garçons de subir des inégalités. Par exemple, un récent rapport de la Commission européenne (2021) sur la performance des garçons dans les pays membres de l'Union européenne donne à penser que les garçons issus de ménages plus pauvres, de communautés rurales et de familles migrantes sont susceptibles d'être « doublement désavantagés » en raison de leur genre et de leur appartenance à un groupe marginalisé. Le rapport appelle à mener des recherches supplémentaires pour mieux comprendre l'intersectionnalité entre les inégalités de genre dans l'apprentissage et la participation à l'éducation (*ibid.*).

Tandis que la migration forcée rend les filles beaucoup plus vulnérables à l'exclusion de l'éducation, à la violence fondée sur le genre et au mariage précoce, les garçons déplacés, notamment ceux qui ne sont pas accompagnés, sont confrontés à des difficultés souvent ignorées (UNESCO, 2019d). Ils peuvent être considérés comme une menace, se retrouver séparés des femmes et des familles, et se heurter à une mobilité restreinte (*ibid.*). Les garçons

syriens réfugiés en Jordanie ont indiqué qu'ils subissaient de fréquentes violences, ce qui est l'une des causes principales de l'abandon scolaire (Presler-Marshall, 2018). Une étude menée à petite échelle sur les violences sexuelles contre les migrants et les demandeurs d'asile en Grèce a révélé que 28 % des victimes ayant cherché à obtenir des soins étaient des hommes (Belanteri et al., 2020). Les violences sexuelles à l'encontre des garçons sont également fréquentes sur la route de la Méditerranée centrale (Women's Refugee Commission, 2019). Le problème est exacerbé par le fait que l'aide humanitaire déployée cible souvent les filles et les femmes, perpétuant ainsi des stéréotypes néfastes selon lesquels les garçons seraient davantage capables d'affronter les difficultés, seraient moins vulnérables et n'auraient pas autant besoin de tels services (Brun, 2017).

## Les politiques et pratiques scolaires peuvent contribuer aux désavantages subis par les garçons

Les interrelations entre les facteurs individuels et interpersonnels (microsystème) et institutionnels au niveau de l'école (mésosystème) façonnent les tendances en matière de participation et d'apprentissage. Les politiques et stratégies mésosystémiques mises en œuvre au niveau de l'école peuvent avoir un impact négatif sur la réussite des garçons et provoquer une exclusion, particulièrement chez les groupes qui sont déjà désavantagés.

### Le suivi précoce et la répartition en classes homogènes peuvent perpétuer de faibles résultats, notamment pour les garçons subissant des désavantages

Des recherches menées dans des pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire semblent indiquer que la répartition en classes homogènes en fonction des capacités peut désavantager les garçons, notamment ceux issus de groupes minoritaires (Brind et al., 2008 ; Taylor et al., 2019). Le principal argument contre la répartition en classes homogènes est que les élèves transférés dans des classes où le niveau est « plus faible » peuvent davantage souffrir de l'influence négative de leurs pairs ainsi que des stéréotypes et d'une perte de confiance en eux et de motivation, ce qui peut les placer définitivement sur des trajectoires d'apprentissage inférieures (Glewwe et al., 2016). Aux Seychelles, petit État insulaire en développement, le gouvernement a redoublé d'efforts pour mettre fin à la répartition en classes homogènes dans les écoles après que l'étude d'évaluation de l'apprentissage du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ) de 2006 ait mis en évidence d'importants écarts entre les sexes dans les scores des élèves de sixième année en lecture et en mathématiques, ce qui concorde avec la moins bonne

6. Afghanistan, Burundi, Colombie, Iraq, Kenya, Nigéria, Pakistan, Philippines, République bolivarienne du Venezuela, République démocratique du Congo, Somalie, Soudan du Sud, Syrie, Turquie, Ukraine et Yémen.

performance des garçons aux examens nationaux (Bruns et al., 2019 ; Leste, 2005). Selon les recherches menées, l'impression partagée par les enseignants sur le fait que les filles sont plus disciplinées et disposent de plus de capacités que les garçons a favorisé leur entrée dans les meilleurs groupes de niveau et a biaisé la sélection, ce qui a entraîné une forte surreprésentation des garçons dans les groupes de niveau les plus faibles (Leste, 2005).

Lors de la transition vers le deuxième cycle du secondaire, la répartition en classes homogènes, vers la voie générale ou la voie professionnelle, affecte démesurément les garçons issus de ménages plus pauvres ou d'une minorité dans les pays à revenu plus élevé, pouvant ainsi limiter leurs futurs choix de vie (Barakat et al., 2016). D'après les données d'une enquête mondiale sur les établissements d'EFTP et leurs élèves, une mauvaise orientation professionnelle renforce les stéréotypes et exacerbe les désavantages subis. Pour les réfugiés et les jeunes en situation de handicap, par exemple, leurs aspirations ont été jugées irréalistes et inappropriées, et ils ont été orientés vers des voies professionnelles peu appréciées et moins tournées vers le marché (Alla-Mensah et al., 2021). Aux États-Unis, une recherche a montré que les conseillers d'orientation incitaient de manière disproportionnée les garçons d'origine mexicaine ou latino-américaine à intégrer des collèges communautaires et des établissements moins cotés (Martinez Jr. et Huerta, 2020). En Estonie, les programmes proposés sans une orientation adéquate conduisent à un manque de motivation, au décrochage et à l'abandon de la scolarité (Beilmann et Espenberg, 2016).

D'après les données de l'enquête PISA 2018, les garçons ont tendance à obtenir de meilleurs résultats lorsqu'ils se retrouvent dans des classes où les filles sont plus nombreuses (OCDE, 2019c). Il ressort des recherches menées dans des pays à revenu élevé que les classes comptant davantage de filles sont moins perturbées et que les garçons bénéficient de l'influence positive de l'attitude des filles vis-à-vis de l'apprentissage (Commission européenne, 2021). En revanche, si les garçons se retrouvent dans des classes non mixtes, cela peut avoir un impact négatif sur leur comportement et leurs résultats scolaires (*ibid.*). Le harcèlement, par exemple, est plus courant dans les écoles de garçons ou celles dans lesquelles ils sont majoritaires (OCDE, 2019c).

### Le redoublement n'est pas profitable à l'apprentissage ni à la réussite scolaire

Comme cela a été mentionné dans le **Chapitre 2**, le redoublement d'une classe est la conséquence d'un apprentissage insuffisant et augmente le risque de mauvais résultats scolaires. Le manque d'assiduité, les faibles résultats, notamment au cours des premières années, et le décrochage scolaire peuvent tous contribuer à des taux de redoublement plus élevés des garçons dans les pays où l'admission dans la classe supérieure n'est pas automatique (UNESCO, 2018a ; Hares et al., 2020).

Le redoublement est une pratique qui a un impact à la fois sur la qualité de l'éducation et sur la progression des élèves à l'école. Il est non seulement coûteux et inefficace pour les systèmes éducatifs et les écoles (OCDE, 2020a), mais les redoublants qui sont plus âgés que le reste des élèves peuvent également perdre leur motivation et décrocher (Hunt, 2008). L'une des raisons de l'abandon scolaire donnée par les garçons à Kiribati était la honte ou l'embarras, car ils n'arrivaient pas à suivre le rythme et étaient plus âgés que le reste des élèves de la classe (Programme d'amélioration de l'éducation à Kiribati III, 2018). L'analyse des données de l'enquête PISA 2018 a révélé que, parmi les jeunes de 15 ans qui ont participé à l'enquête d'évaluation de l'apprentissage, les garçons comme les filles ayant redoublé une classe étaient nettement plus susceptibles d'avoir été victimes de harcèlement que leurs camarades ayant été admis dans la classe supérieure (Lian et al., 2021).

Les résultats des évaluations de l'apprentissage PISA et PASEC ont confirmé que le redoublement, malgré l'opinion d'une partie des parents et des enseignants, ne permettait pas d'améliorer la performance des élèves mais pouvait, au contraire, avoir un effet négatif sur leur maintien dans l'éducation (OCDE, 2020a ; CONFEMEN, 2020). Bien que de nombreuses réformes visant à réduire les redoublements aient été mises en place dans les pays d'Afrique de l'Ouest participant au PASEC, 54 % des enfants arrivant jusqu'en dernière année ont, en moyenne, redoublé au moins une fois avant la fin du primaire (Le Nestour, 2020). Les coûts d'opportunité de la scolarité augmentant avec l'âge, le redoublement accroît le risque d'abandon scolaire précoce et définitif (Hares et al., 2020).



## Les discriminations et l'insécurité dans les écoles nuisent à l'apprentissage et la poursuite des études des garçons

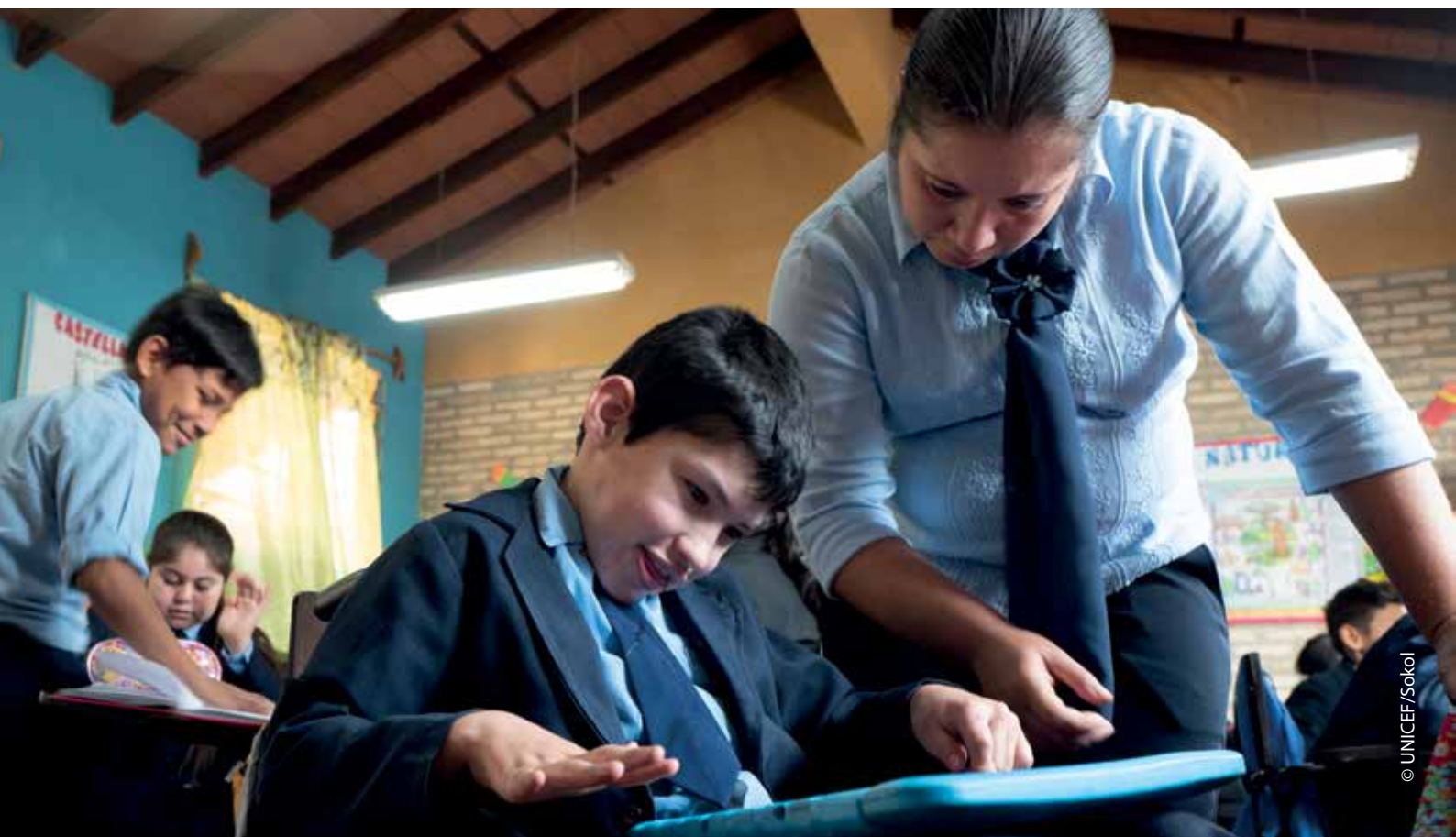
### Les attentes et les attitudes des enseignants

Les différences de traitement au sein de la classe ont un impact sur la motivation et les parcours scolaires des élèves. Les normes de genre et les attentes sociales, reproduites dans les écoles et les salles de classe, peuvent affecter la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons. Les attentes des enseignants sont basées sur l'idée qu'ils se font de la performance des différents élèves et de ce qu'ils sont capables de faire chaque jour ou dans la durée (Rubie-Davies, 2010). Les normes sociales et les stéréotypes très répandus peuvent amener le personnel enseignant à sous-estimer les capacités des élèves. Bien que la plupart des travaux de recherche sur les attentes des enseignants ne tiennent pas compte du genre des élèves, il semble bien que les faibles attentes du personnel enseignant ont un impact négatif sur la participation et l'engagement des garçons (Jussim et Harber, 2005 ; Page et Jha, 2009), notamment chez ceux issus de milieux défavorisés ou de minorités, tels que les migrants ou les enfants en situation de handicap (Bešić et al., 2020). Aux États-Unis, les faits montrent que les attentes des enseignants influent sur l'achèvement des études supérieures, et les étudiants afro-américains souffrent d'attentes systématiquement plus faibles de leurs professeurs (Papageorge et al., 2020). Une recherche expérimentale menée au Pérou a montré que le

personnel enseignant avait des préjugés à l'encontre des enfants ayant un faible statut socioéconomique (Bertran et al., 2021).

Il ressort des recherches menées dans des pays d'Afrique, d'Asie du Sud et des Caraïbes que les garçons sont souvent considérés comme indisciplinés et plus difficiles en classe que les filles (Jha et Pouezevara, 2016), et que les attentes du personnel enseignant à leur égard sont plus faibles (voir l'**Étude de cas nationale 3 : Pérou**). De telles attitudes représentent un obstacle pour les garçons ayant des problèmes de comportement (Beaman et al., 2006). D'après les études, face à des élèves présentant des symptômes d'un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), une partie du personnel enseignant est moins tolérante avec les garçons qu'avec les filles et plus susceptible d'envoyer les garçons vers un traitement médicamenteux (Sherman et al., 2008). Les attitudes négatives des enseignants vis-à-vis des élèves présentant un TDAH constituent un facteur de risque d'échec scolaire (Ewe, 2019). De mauvaises relations entre le personnel enseignant et les élèves ainsi qu'entre les parents et le personnel enseignant peuvent être à l'origine du décrochage scolaire (voir l'**Étude de cas nationale 5 : Fidji**).

Une réserve importante est émise ici. En effet, même si les attentes du corps enseignant contribuent aux faibles résultats des garçons, les comportements dominants de ces derniers en classe se traduisent souvent par une plus grande attention à leur endroit, bien que négative. Le problème du manque de confiance en soi et de la visibilité des filles au sein des espaces d'apprentissage ne doit pas être ignoré (Jha et Pouezevara, 2016).



## Étude de cas nationale 5 : Fidji – Des garçons censés devenir de futurs soutiens de famille et de mauvaises relations entre le personnel enseignant, les parents et les élèves

Les Fidji sont un exemple d'un petit État insulaire en développement qui constate un décrochage scolaire des garçons. La culture et les traditions ont un impact sur leurs parcours scolaires, puisqu'elles exigent d'eux qu'ils deviennent soutiens de famille, ce qui les rend plus susceptibles de décrocher de l'école.

### *Les garçons progressent moins à l'école*

Les garçons aux Fidji sont légèrement plus touchés par le décrochage scolaire que les filles. En 2015, le taux de survie jusqu'en dernière année de l'enseignement primaire était plus élevé pour les filles (93 %) que pour les garçons (90 %). En outre, le taux de progression des filles (91 %) était supérieur à celui des garçons (87 %) dans l'enseignement secondaire. En 2010, le taux de réussite des filles (69 %) était supérieur à celui des garçons (66 %) lors des examens en treizième année. La consommation de drogues est courante chez les élèves, et entraîne de la violence et des comportements difficiles à l'école (Ministère de l'Éducation, du Patrimoine et des Arts, 2016).

### *Les attentes de genre : des garçons censés subvenir aux futurs besoins de la famille*

Selon l'étude de cas, la communauté aux Fidji attend des garçons qu'ils subviennent aux besoins de la famille, ce qui favorise leur décrochage scolaire. Comme l'a expliqué une jeune fille de 16 ans,

**Les garçons sont considérés comme des soutiens de famille et doivent faire de petits boulots pour pouvoir mettre de la nourriture sur la table.**

Les garçons estiment qu'ils doivent prêter main-forte à leurs parents et les aider sur les exploitations agricoles. Ils ont également plus de liberté et, de manière générale, doivent rendre moins de comptes que les filles, ce qui se traduit par plus de légèreté vis-à-vis de l'école et moins de responsabilité quant à leur réussite. Aux Fidji, l'environnement familial des élèves joue un rôle clé dans la détermination de leurs chances d'accéder à l'école et de progresser. Les garçons issus de milieux socioéconomiques plus modestes sont davantage susceptibles d'être en situation de décrochage scolaire. Le manque d'accompagnement des parents a un impact sur leur performance à l'école. Voici ce qu'expliquait un membre du comité de gestion d'une école :

**Les parents ne se préoccupent pas vraiment de la réussite scolaire des garçons, puisque ces derniers vont devoir**

**travailler sur les exploitations et succéder à leurs parents. Ils prêtent davantage attention aux filles de la famille, dans la mesure où elles vont devoir se marier et partir avec leurs maris. Et, si jamais quelque chose se passe mal, elles pourront toujours trouver un emploi et être autonomes.**

Les garçons doivent faire face à la pression des pairs pour entretenir des relations sociales la nuit, ce qui peut avoir des effets négatifs. La monoparentalité est un problème aux Fidji. Le manque d'accompagnement des parents et les difficultés économiques, qui touchent souvent les familles monoparentales, incitent les garçons à quitter l'école pour travailler.

### *De mauvaises relations entre les parents, le personnel enseignant et les élèves*

L'étude de cas a permis de constater que les garçons aux Fidji étaient censés maîtriser la situation et être respectés, puisqu'ils seront à la tête de la famille et de la communauté. Toutefois, le personnel enseignant critiquerait les garçons devant leurs camarades, ce qui les amène à perdre confiance en eux et à éprouver une aversion pour l'école. Une jeune fille de 16 ans a déclaré :

**Les garçons sont réprimandés par le personnel enseignant, car ils échouent aux tests ou obtiennent de mauvais résultats. Ils sont humiliés devant la classe, ce qui les met dans l'embarras. Certains garçons s'en sortent bien, mais d'autres ont de mauvais résultats dans des matières comme les mathématiques. Certains enseignants sont compétents et ne blâment pas les élèves en classe, mais les convoquent dans leur bureau.**

En outre, les mauvaises relations entre les parents, le personnel enseignant et les élèves sont à l'origine des mauvais résultats des garçons et contribuent à leur décrochage scolaire. Comme l'a expliqué un membre du personnel enseignant,

**Les parents ne viennent presque jamais discuter des résultats de leurs enfants. Certains d'entre eux ne viennent même pas assister à la remise des bulletins scolaires des élèves. La situation devient encore plus difficile lorsque les enfants vivent avec des tuteurs ou leurs grands-parents. Parfois, plusieurs rappels sont envoyés aux parents et c'est seulement à ce moment-là qu'ils viennent à l'école.**

Par ailleurs, l'enseignement et l'apprentissage axés sur les examens exercent une pression inutile sur les élèves, inspirant ainsi une peur de l'échec.

*Il existe des politiques éducatives inclusives mais pas de programmes, de politiques et d'initiatives à l'échelle nationale qui ciblent clairement les garçons*

Bien que les Fidji aient mis en place une Politique nationale en matière de genre en vue d'éliminer les inégalités, les pratiques traditionnelles et culturelles continuent de les entretenir. La présente étude n'a pas trouvé de politiques, programmes ou initiatives spécifiques qui agissent sur le décrochage scolaire des garçons. Plusieurs politiques et initiatives visent tout de même à améliorer l'accès à l'éducation pour tous les enfants. Par exemple, du lait gratuit pour les élèves de première année, le transport scolaire gratuit (notamment par bateau) pour 89 000 élèves et des manuels gratuits pour plus de 190 000 élèves en 2016. Pour le budget de 2021-2022, le gouvernement a prévu le financement d'une aide au transport pour plus de 103 000 élèves du primaire et du secondaire issus de familles à faible revenu (Ministère de l'Économie des Fidji, 2021). Il s'est également engagé à continuer de garantir le financement total de la scolarité de chaque enfant dans les enseignements primaire et secondaire (Ministère de l'Économie des Fidji, 2021). Les élèves se voient offrir de l'aide de la part des conseillers d'orientation engagés à temps plein, à l'échelle du district, et du personnel enseignant spécialement formé aux compétences de base en orientation.

*Il est nécessaire d'agir sur les facteurs culturels et traditionnels, familiaux, socioéconomiques et scolaires*

L'étude de cas recommande d'agir sur les attentes de genre et les rôles de genre pour qu'ils ne représentent pas des obstacles à l'engagement scolaire des garçons. Tel que cela est énoncé dans le cadre de la Politique en matière de genre des Fidji, la sensibilisation à l'égalité entre les genres est indispensable. Des mesures doivent être mises en place pour impliquer davantage les parents dans l'éducation de leurs enfants, par exemple en renforçant le dialogue entre les parents et le personnel enseignant. Les familles issues de milieux socioéconomiques modestes doivent pouvoir bénéficier d'aide et de conseils. Les familles monoparentales doivent être soutenues pour pouvoir subvenir à leurs besoins. De bonnes relations enseignant-élève doivent être établies, et le personnel enseignant doit traiter les garçons avec respect. Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage doivent impliquer les élèves et leur donner envie d'aller à l'école. Enfin, les écoles devraient instaurer un système de données ventilées par sexe pour réaliser un suivi des inscriptions et le maintien à l'école des filles et des garçons.

Source : Adapté de Ali (2022).



## La violence fondée sur le genre à l'école a des effets négatifs sur la scolarité et les résultats

La violence fondée sur le genre à l'école, qu'elle soit exercée par les pairs ou le personnel scolaire, nuit fortement à la scolarité des enfants, souvent avec de graves conséquences sur l'éducation, la santé et le bien-être. La violence fondée sur le genre en milieu scolaire désigne des actes ou des menaces en rapport avec la violence sexuelle, physique ou psychologique dans les écoles et dans les environs. Cette violence est généralement le résultat de normes sociales discriminatoires et de stéréotypes de genre, et est imposée par des rapports de force inégaux et des inégalités plus larges (UNESCO et ONU Femmes, 2016). Les vulnérabilités et la violence subie diffèrent souvent en fonction du genre, y compris l'identité ou l'expression de genre perçue, et peuvent être à l'origine d'un absentéisme, de résultats d'apprentissage moins bons et même d'un abandon scolaire des élèves (Ginestra, 2020 ; UNESCO, 2021*d*). Par exemple, des données de l'enquête PISA-D, provenant de six pays à faible revenu et à revenu intermédiaire sur les réponses d'enfants relatives aux raisons pour lesquelles ils n'étaient pas scolarisés, ont révélé que les garçons étaient plus susceptibles que les filles de déclarer qu'ils avaient peur de subir des violences (OCDE, 2020*a*).

La violence fondée sur le genre en milieu scolaire englobe la violence physique, notamment les châtiments corporels et les brimades, le harcèlement verbal ou sexuel, les attouchements non consentis, la contrainte sexuelle, les agressions sexuelles et le viol (UNESCO et UNGEI, 2015). La violence peut également avoir lieu en ligne, notamment dans les pays à revenu élevé où l'accès à Internet et aux réseaux sociaux expose les enfants au risque du cyberharcèlement (Ginestra, 2020).

### Violence et harcèlement des pairs

Les garçons comme les filles peuvent être les victimes ou les auteurs de violence et de harcèlement en milieu scolaire. À l'échelle mondiale, il apparaît que les filles sont plus susceptibles de subir différentes formes de violence sexuelle, tandis que les garçons sont plutôt victimes de violences physiques et de harcèlement (Ginestra, 2020 ; UNESCO et UNGEI, 2015). L'étude Young Lives menée en Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Viet Nam a permis de constater que les garçons étaient plus exposés que les filles aux risques de harcèlement physique et verbal, et que les filles étaient plus susceptibles de subir différentes formes de harcèlement psychologique (Pells et Morrow, 2018).

Le cyberharcèlement est un problème qui prend de l'ampleur. La plupart des données disponibles sur le sujet sont issues d'enquêtes menées dans des pays à revenu élevé d'Europe et d'Amérique du Nord. La

proportion d'enfants et d'adolescents touchés par le cyberharcèlement est comprise entre 5 % et 21 % et, bien que les filles semblent plus susceptibles d'être victimes de cyberharcèlement que les garçons (UNESCO, 2019*a*), ces derniers ne sont toutefois pas épargnés. Dans le cadre d'une enquête menée auprès de 20 406 élèves de lycée aux États-Unis, 8 % de garçons ont indiqué être victimes de cyberharcèlement associé à un harcèlement scolaire et, parmi les jeunes s'identifiant comme LGBTIQ, 23 % ont indiqué subir ces deux types de harcèlement (Schneider et al., 2012).

Les évaluations de l'apprentissage réalisées à l'échelle internationale, qui se fondent sur les déclarations des élèves au sujet de leurs expériences vécues, fournissent des éléments frappants indiquant que le harcèlement scolaire est un phénomène observé dans le monde entier. L'analyse des données de l'enquête PISA 2018, provenant de 80 pays participants, a révélé que, en moyenne, 23 % des élèves avaient indiqué être victimes de harcèlement au moins plusieurs fois par mois et que les garçons avaient plus de risque d'être victimes de tous les types de harcèlement (OCDE, 2019*b*). Des données issues de l'Enquête mondiale réalisée en milieu scolaire sur la santé des élèves (GSHS) et de l'Enquête sur les comportements des enfants d'âge scolaire en matière de santé (HBSC), s'intéressant à la fois aux pays à revenu élevé et aux pays à faible revenu, montrent que les brimades physiques concernent 21 % des garçons, contre 10 % des filles (Ginestra, 2020). Les écarts entre les sexes en matière de harcèlement sont particulièrement marqués dans plusieurs États arabes (UNESCO et UNGEI, 2015), où de nombreux cas de harcèlement, de violence physique et de consommation de drogues, associés aux problèmes de discipline et de sécurité, contribueraient à la faible performance scolaire des garçons (voir l'**Étude de cas nationale 1 : Koweït**).

La violence en milieu scolaire peut gravement nuire à la santé et au bien-être des enfants et les empêcher d'exploiter leur pleine capacité d'apprentissage. Le harcèlement est à l'origine de l'augmentation de l'absentéisme au Brésil, aux États-Unis et au Ghana (Abramovay et Rua, 2005 ; Dunne et al., 2013 ; Kosciw et al., 2013), et constitue donc un facteur de risque du décrochage et de l'abandon scolaire. L'analyse des données de l'enquête GSHS pour le Ghana a révélé que les taux d'absentéisme des garçons et des filles ayant été victimes de harcèlement au cours du mois précédant l'enquête étaient largement supérieurs à ceux des enfants qui n'en avaient pas été victimes (Dunne et al., 2013), mais aussi que le fait d'avoir des réseaux d'amis permettait de réduire le risque d'évitement scolaire chez les élèves victimes de harcèlement (Psaki et al., 2017). Les données de l'enquête PISA 2018 ont indiqué qu'une exposition plus importante au harcèlement était associée à une performance plus faible en lecture et que, en moyenne,

les scores des élèves victimes de harcèlement étaient inférieurs de 21 points à ceux des élèves qui ne l'étaient pas dans les pays membres de l'OCDE (Ginestra, 2020). Une analyse ventilée par sexe des données de l'enquête TIMSS 2011 a révélé que les garçons et les filles de huitième année disant être victimes de harcèlement avaient de moins bons scores en mathématiques. En Jordanie, à Oman, en Palestine et en Roumanie, les garçons de huitième année victimes de harcèlement avaient le moins de chance d'acquérir les compétences de base en mathématiques (UNESCO et UNGEI, 2015).

Le harcèlement scolaire touche souvent des enfants perçus comme différents ou défavorisés, en lien avec l'origine ethnique, l'appartenance ethnique ou religieuse, le handicap ou l'image corporelle, comme cela a été démontré par les enquêtes GSHS et HBSC (Ginestra, 2020), et les statuts de demandeur d'asile et de réfugié (UNESCO, 2019d). Les enfants et les jeunes qui sont considérés comme transgressant les normes de genre de la masculinité ou de la féminité sont particulièrement exposés au harcèlement, notamment au cyberharcèlement (Ginestra, 2020 ; Parkes, 2014 ; UNESCO, 2019a). Une enquête menée en ligne auprès de plus de 3 700 jeunes LGBTIQ de 11 à 19 ans, fréquentant des écoles du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, par exemple, a révélé que près de la moitié (45 %) d'entre eux avaient été victimes de harcèlement en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre, et que les garçons de diverses orientations sexuelles, identités ou expressions de genre étaient trois fois plus susceptibles que les filles d'être victimes de harcèlement physique (Bradlow, 2017). Au Pérou, des étudiants d'une université de Lima présentant des traits perçus comme « féminins » étaient victimes de harcèlement et de violences, comme le montre **l'Étude de cas sur le Pérou** (Fuller, 2022).

Un nouveau rapport de l'UNESCO révèle l'existence d'importantes différences à l'intersection de l'orientation sexuelle et du genre (UNESCO, 2021d). Des données provenant d'Europe et des États-Unis indiquent que, parmi les élèves, les garçons gays et bisexuels sont plus susceptibles de subir des violences que les lesbiennes et les hétérosexuels (*ibid.*). Une étude multipays en Europe menée auprès de jeunes transgenres de 15 à 24 ans a permis de constater que les garçons transgenres étaient davantage victimes de brimades physiques que les filles transgenres à l'école ou à l'université. En Serbie, 60 % des garçons transgenres étaient victimes de harcèlement, contre 35 % des filles transgenres (*ibid.*). À l'inverse, des recherches menées en Chine et au Viet Nam ont révélé que davantage de filles transgenres que de garçons transgenres disaient être victimes de harcèlement (*ibid.*).

Les études traitant de la violence fondée sur le genre en milieu scolaire se sont principalement concentrées sur les

violences sexuelles à l'égard des filles, notamment dans les pays d'Afrique subsaharienne, où cette forme de violence a été identifiée comme un problème majeur pour l'éducation des filles (Parkes, 2014). Plus récemment, des enquêtes de prévalence nationales et multipays ont montré que de nombreux garçons subissaient également des violences sexuelles à l'école (UNESCO, 2019a). Lors d'une enquête sur la violence contre les enfants menée au Nigéria, 27 % des garçons ont indiqué que le premier acte de violence sexuelle qu'ils avaient subi avait été perpétré par un camarade de classe ou un autre élève de l'école (*ibid.*). Une étude menée en 2014 dans cinq pays d'Asie a révélé des cas de violences sexuelles contre les garçons et les filles. En Indonésie, 12 % des garçons et des filles âgés de 12 à 17 ans ont indiqué avoir subi des violences sexuelles au cours des six mois précédant l'étude (Plan International et ICRW, 2014). Il existe peu d'évaluations transnationales de l'apprentissage qui collectent des données sur les violences d'ordre sexuel en milieu de scolaire, ce qui entrave l'analyse comparative à l'échelle mondiale de leur impact sur les résultats scolaires. Cependant, selon l'analyse de données longitudinales issues de l'Étude sur l'éducation et les adolescents au Malawi, les garçons ayant subi des violences sexuelles à l'école, définies dans cette étude comme une agression ou un attouchement inapproprié, étaient moins susceptibles que leurs pairs de réussir en compréhension écrite dans la langue locale (chewa) et plus sujets à manquer l'école (Psaki et al., 2017).

Dans les situations d'urgence et de conflit, les niveaux élevés de violence, notamment de violence sexuelle, ont un impact durable sur les comportements vis-à-vis de la violence. Une étude de 2012 sur la violence fondée sur le genre en milieu scolaire au Libéria a révélé que près de la moitié des garçons et un tiers des filles étaient d'accord pour dire que la violence et les abus sexuels étaient quelque chose de normal dans les relations (Postmus et al. 2014).

### Pratiques disciplinaires et châtiments corporels

Les pratiques disciplinaires incluent celles qui peuvent relever de la violence en milieu scolaire. Les pratiques qui privent les élèves de l'apprentissage – interdiction d'accès à la classe, absentéisme forcé, exclusion, suspension ou expulsion délibérées – ont un impact négatif sur la motivation des garçons pour venir à l'école, apprendre et progresser. Des données provenant de pays à revenu élevé indiquent qu'il existe des écarts entre les genres en termes de pratiques disciplinaires, lesquelles touchent particulièrement les garçons issus de groupes minoritaires. Une recherche a permis d'établir que les garçons afro-américains et latino-américains aux États Unis devaient faire face, de manière démesurée, à des pratiques disciplinaires très sévères, notamment la suspension et l'expulsion, ce qui les exposait davantage au risque d'être en contact avec le système judiciaire pour mineurs, d'avoir de mauvais résultats et une transition difficile vers la suite

de leurs études (Huerta et al., 2021). L'analyse des données du Département d'État des États Unis au sujet des lycées du sud du pays a révélé que l'expulsion était fortement associée à l'abandon scolaire définitif pour les garçons (Robison et al., 2017).

En moyenne, dans les pays membres de l'OCDE, les élèves considèrent que le climat disciplinaire est plus positif dans les écoles où plus de 60 % des élèves sont des filles et dans les écoles avec des effectifs équilibrés entre les sexes par rapport aux écoles où les garçons représentent plus de 60 % des élèves (OCDE, 2019c). Les élèves qui ont déclaré que le climat disciplinaire était positif avaient de meilleurs scores en lecture, après avoir pris en compte le profil socioéconomique des élèves et des écoles (*ibid.*).

Une revue de la littérature d'Afrique subsaharienne décrit la manière dont les enfants plus pauvres sont souvent punis pour des raisons qui échappent à leur contrôle, telles que l'impossibilité pour leurs familles de payer les uniformes ou d'effectuer les paiements exigés par les écoles, les retards causés par les engagements qu'ils ont à la maison ou au travail ou encore leur incapacité de terminer les devoirs à temps (Dunne et al., 2021). Les pratiques disciplinaires infligées par les enseignants sont souvent liées au genre, et incluent les châtiments corporels et un travail physique éprouvant, particulièrement pour les garçons. Dans de telles situations, les élèves peuvent préférer manquer l'école plutôt que de subir une punition (*ibid.*). Ce constat est également été mis en évidence dans les études de cas nationales. Voici comment l'a formulé un jeune garçon de 14 ans interrogé dans le cadre de l'étude de cas sur le Lesotho :

**“ J'ai un problème avec la manière dont les professeurs enseignent. Par exemple, notre professeur d'anglais refuse de coopérer avec nous ; il ne communique pas bien avec nous et inflige des châtiments corporels.**

– Garçon de 14 ans, Lesotho

Les garçons, notamment ceux issus de minorités ethniques ou en situation de handicap, sont plus susceptibles que leurs pairs de subir des châtiments corporels (Gershoff, 2017). En Inde et au Pérou, les châtiments corporels sont infligés pour imposer des normes de genre et des attentes culturelles en matière de masculinité ; pour « endurcir » les garçons (Pells et Morrow, 2018). Les châtiments corporels infligés par le personnel enseignant sont souvent liés au genre. L'analyse de 12 études nationales sur la violence contre les enfants<sup>7</sup> dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire a révélé

que les châtiments corporels dépendaient fortement du genre, et que, parmi le personnel enseignant, les hommes en infligeaient davantage aux garçons qu'aux filles. Tous les pays examinés dans le cadre de l'enquête, à l'exception du Nigéria, ont indiqué des pourcentages plus élevés de garçons subissant des violences physiques de la part des hommes du corps enseignant (Together for Girls, 2021). Toutefois, les dynamiques de genre liées aux violences exercées par les enseignants peuvent être complexes. Tandis que la plupart des données indiquent que les enseignants sont plus susceptibles de faire appel à la violence physique (*ibid.*), une étude menée à Delhi (Inde) a révélé que les enseignantes étaient plus enclines que les enseignants à punir physiquement les garçons afin de s'assurer de leur respect et d'asseoir leur autorité (Ginestra, 2020).

Les garçons issus de milieux défavorisés sont particulièrement exposés. La recherche Young Lives menée en Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Viet Nam a établi que les élèves plus pauvres étaient victimes, de manière disproportionnée, de châtiments corporels et de harcèlement ; les garçons provenant de ménages plus pauvres manquent souvent l'école pour aller travailler, puis risquent de subir des châtiments corporels à leur retour (Pells et Morrow, 2018). En Mongolie, une recherche a montré que la plus forte probabilité pour les garçons de subir des châtiments corporels à l'école contribuait à leur abandon scolaire, notamment pour ceux issus de communautés rurales marginalisées (Hepworth, 2013). L'analyse associe les châtiments corporels aux taux élevés d'absentéisme et d'abandon scolaire (UNESCO et UNGEI, 2015). Dans des camps de réfugiés au Liban, 68 % des garçons palestiniens ayant quitté l'école ont indiqué que l'une des raisons était la maltraitance infligée par le personnel enseignant (Perezniето et al., 2010).

Tout comme pour les filles, les garçons en situation de handicap courent un risque accru de subir des violences, surtout lorsqu'il existe une intersection entre le handicap et d'autres formes de marginalisation (UNESCO et UNGEI, 2015). Une étude qualitative, menée auprès d'adolescents palestiniens et syriens dans des camps de réfugiés en Jordanie, a constaté que les garçons en situation de handicap allant à l'école étaient plus susceptibles que les filles de subir la violence de leurs pairs et celle des enseignants (Odeh et al., 2021). Il convient toutefois de noter que l'accès à l'éducation pour les filles en situation de handicap était souvent plus compliqué en raison de problèmes de mobilité et de la peur d'éventuelles agressions sur le chemin de l'école (*ibid.*).

7. Together for Girls a réalisé des analyses secondaires de 12 Enquêtes nationales sur la violence contre les enfants et les jeunes. Ces enquêtes, menées auprès de ménages représentatifs au niveau national des jeunes femmes et hommes de 13 à 24 ans, évaluent la violence vécue pendant l'enfance. Les pays étudiés incluaient la Colombie, la Côte d'Ivoire, El Salvador, le Honduras, le Kenya, le Lesotho, le Malawi, le Nigéria, l'Ouganda, la République-Unie de Tanzanie, la Zambie et le Zimbabwe.



## Les relations et le soutien à l'apprentissage influencent fortement la réussite scolaire

L'environnement immédiat d'un individu (microsystème), trouvant son expression dans les relations avec les autres, et la manière dont celles-ci interagissent avec les caractéristiques au niveau de l'école et de la communauté (mésosystème) peuvent fortement influencer la réussite scolaire. La cohésion au sein de la famille et de la communauté ainsi que leur soutien, l'influence positive des pairs et un climat scolaire inclusif permettent de réduire le risque d'abandon chez les jeunes (Jha et Pouezevara, 2016 ; Robinson, 2013 ; Robison et al., 2017 ; Stewart, 2007). À l'inverse, les institutions et les réseaux sociaux peuvent également perpétuer des formes nocives de la masculinité et renforcer des comportements, au niveau des groupes et de l'individu, qui créent des barrières à l'engagement scolaire des garçons. Les parents et les pairs jouent un rôle essentiel dans la détermination des comportements et des normes de genre (Kågesten et al., 2016).

Le soutien de la famille à l'apprentissage des enfants dépend de la structure du ménage, des comportements de genre et des priorités dans les différents contextes et cultures. L'analyse des données de l'étude PIRLS 2016 a révélé d'importantes différences entre les sexes dans la manière dont les parents encourageaient les activités de lecture précoce de leurs enfants. Dans la majorité des pays participants, les parents étaient plus susceptibles de lire avec les filles qu'avec les garçons (UNESCO, 2019c). Les compétences en lecture des élèves de quatrième année étaient positivement associées à la fréquence des activités de lecture précoce favorisées par les parents. Cependant, les compétences en lecture des garçons étaient plus susceptibles que les filles d'être affectées par le manque de telles activités. En moyenne, la différence de score en lecture entre les garçons dont les parents leur lisaient souvent des livres et ceux dont les parents ne le faisaient pas était de 64 points. Cette même différence pour les filles était de 55 points ; soit un écart entre les sexes de 9 points (*ibid.*).

Des différences entre les sexes relatives au soutien de la famille à l'apprentissage ont été observées pendant la fermeture des écoles et permettent aux pays d'en tirer des leçons à la sortie de la pandémie de COVID-19. Les résultats de l'enquête téléphonique sur la COVID-19, menée en 2020 dans le cadre de l'Étude mondiale sur le genre et l'adolescence GAGE (Gender and Adolescence: Global Evidence), ont permis de constater des différences significatives entre les sexes en termes de soutien à l'apprentissage des familles, de temps et de possibilité de s'isoler pour étudier, les divergences étant importantes selon les contextes. Tandis que les filles au Bangladesh et en Éthiopie étaient moins soutenues dans leurs apprentissages que leurs frères, en Jordanie ce sont les garçons qui vivaient cette situation, ce qui correspond aux

tendances pré-pandémiques en matière d'inégalités dans l'éducation (Jones et al., 2021).

### Les groupes de pairs peuvent avoir une forte influence sur le décrochage scolaire des garçons

Dès le début de l'adolescence, les garçons font souvent face à une pression considérable de la part des autres garçons, des parents et des enseignants pour se conformer aux stéréotypes masculins (Barker et al., 2020). Une fois que les garçons grandissent, l'acceptation des pairs peut devenir plus importante que la réussite scolaire et, si la culture masculine dominante considère qu'il est « ringard » de manifester de l'intérêt pour l'école, alors les garçons peuvent décrocher de leurs études de peur d'être moqués ou de perdre des amis (Reichert et Nelson, 2020 ; Vantiegheem et al., 2014). Dans les Caraïbes, les études peuvent être considérées comme « féminines » et les enseignantes trouvent parfois qu'elles ont peu d'autorité sur les garçons plus âgés (Jha et Kelleher, 2006 ; Jha et Pouezevara, 2016). Si la réussite dans certaines matières – telles que la lecture et l'art – ou le fait d'avoir de bonnes capacités d'apprentissage ne correspondent pas aux normes et attentes masculines, alors les garçons peuvent les rejeter, ce qui a un impact négatif sur les résultats (Jha et Pouezevara, 2016). Une recherche menée dans des pays à revenu élevé qui s'inquiétaient des « mauvais résultats » des garçons, notamment en Australie, au Canada et au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, a révélé que les garçons au sein des groupes de pairs « faisaient les imbéciles » et avaient un comportement perturbateur et provocateur à l'école en tant que mécanisme de défense contre les stéréotypes très négatifs qu'ils adoptent (Hartley et Sutton, 2013 ; Heilman et al., 2017).

Dans plusieurs pays d'Amérique latine, une culture du machisme, la pression des pairs et la désillusion à l'égard de l'éducation peuvent pousser les garçons à rejoindre des bandes criminelles et à abandonner la scolarité de manière précoce (Parkes, 2014). Une récente étude sur le genre et l'éducation en Jamaïque décrit la manière dont les garçons affirment leur masculinité en dominant les espaces publics au sein des communautés, des espaces où les chefs de bandes criminelles recrutent les nouveaux membres (Clarke, 2020). La violence des bandes criminelles peut avoir des effets dévastateurs sur les élèves, les écoles et les systèmes éducatifs (GCPEA, 2020). Dans le Triangle Nord de l'Amérique centrale (El Salvador, Guatemala et Honduras) et au Brésil, il apparaît que les affrontements armés, les frontières tracées par les bandes criminelles et le recrutement forcé empêchent les élèves, particulièrement les garçons, d'aller à l'école (*ibid.*). La violence de ces bandes met non seulement les élèves et les enseignants en danger, mais affecte également les résultats d'apprentissage et le niveau d'études. Les scores des élèves exposés aux affrontements liés à la drogue dans les *favelas* (quartiers informels) de Rio de Janeiro étaient moins bons, dans un contexte de fermetures d'écoles et d'absentéisme

élevé des élèves et du personnel enseignant (Monteiro et Rocha, 2017). Dans certains quartiers touchés par la violence des bandes criminelles à El Salvador et au Honduras, près de la moitié des enfants ne vont pas à l'école (Conseil norvégien pour les réfugiés, 2019).

Dans d'autres contextes, les groupes de pairs peuvent avoir une influence positive et contribuer à atténuer les facteurs qui ont un impact négatif sur la réussite scolaire. Par exemple, une recherche menée auprès de garçons afro-caribéens au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord ayant de brillants résultats a révélé que les amitiés, les frères et sœurs, ainsi qu'un fort sentiment de soutien communautaire et familial renforçaient la résilience des garçons face aux faibles attentes et aux stéréotypes, et aidaient à créer des groupes de pairs favorisant la réussite scolaire (Robinson, 2013).

### **Les mentors et les modèles ont une influence positive sur l'engagement des garçons et l'égalité des genres de manière plus générale**

L'attachement positif à un adulte qui compte, un modèle ou un mentor peut être utile pour remédier au manque de motivation et d'engagement scolaire des garçons. Des études ont montré que l'attachement à un membre du personnel enseignant était associé à une bonne motivation (Biggs et Tang, 2011 ; Cha, 2020) et à de meilleurs résultats scolaires (Ramsdal et al., 2013). Une recherche menée au Malawi et au Zimbabwe a indiqué que l'encouragement et le soutien émotionnel de la part des mentors et des responsables de clubs permettaient d'atténuer l'isolement et l'anxiété des garçons, de leur redonner confiance et de les motiver pour apprendre, améliorant ainsi leur participation aux activités scolaires (Chitiyo et al., 2008 ; Jere, 2012).

Une revue systématique des recherches sur les relations entre le personnel enseignant et les élèves a permis de constater que de bonnes relations entre le personnel enseignant et les élèves en situation de handicap représentaient un facteur de protection contre le décrochage scolaire (Ewe, 2019). Selon une recherche menée auprès d'enfants du primaire dans un camp de réfugiés au Kenya, le fait d'encourager un sentiment d'appartenance dans les écoles pourrait améliorer la motivation des élèves et leur maintien à l'école, notamment chez les garçons qui sont moins motivés que les filles (Cha, 2020). En Nouvelle-Zélande, une enquête représentative sur le plan national, menée auprès d'élèves du secondaire pour identifier les facteurs qui soutiennent les minorités sexuelles et de genre, a révélé que les attentes de réussite du personnel enseignant et le sentiment d'appartenance à une école avaient des effets positifs sur la réussite scolaire (Fenaughty et al., 2019).

Enfin, les opportunités d'être en relation avec des modèles (par exemple, des membres de la famille, des enseignants, des membres de la communauté, des éducateurs sportifs) qui défendent des idées et des comportements non

stéréotypés peuvent encourager les garçons à remettre en question les normes de genre existantes, et à adopter des attitudes et comportements plus positifs à l'égard de l'égalité des genres (Stewart et al., 2021).

## **L'impact négatif de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation des garçons**

### **La fermeture des écoles va probablement exacerber les écarts d'apprentissage...**

Au plus fort de la pandémie de COVID-19 en 2020, l'UNESCO (2020c) a estimé que près de 1,6 milliard d'élèves dans plus de 190 pays étaient touchés par la fermeture des écoles. Les écarts en matière d'apprentissage qui existaient déjà avant la pandémie vont probablement se creuser à cause de la crise, renforcés par des normes de genre très répandues et ne touchant pas de la même manière les garçons et les filles. Une recherche menée dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire indique que les exigences pesant sur les filles et les garçons en matière de tâches ménagères, notamment dans les familles les plus pauvres, rendaient difficile l'apprentissage à distance (UNESCO, 2021g). Le temps passé à la maison par les filles ayant augmenté, la charge des tâches ménagères s'est souvent alourdie pour elles, comme cela a été mis en évidence dans plusieurs pays, notamment au Bangladesh, en Équateur, en Éthiopie, au Niger, au Pakistan et en Sierra Leone (*ibid.*), alors que la participation des garçons a souvent été limitée par le fait qu'ils devaient trouver un travail rémunéré pour apporter leur contribution au revenu familial (*ibid.*).

En Afrique subsaharienne, à cause de la fracture numérique entre les genres, les filles sont plus susceptibles de ne pas posséder d'appareils connectés et sont souvent confrontées à de plus grandes difficultés pour accéder à l'apprentissage à distance (Amaro et al., 2020). Toutefois, le décrochage scolaire des garçons est également un problème. Selon une enquête menée en ligne auprès de jeunes vivant dans cinq pays membres de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) – Lesotho, Malawi, Madagascar, Zambie et Zimbabwe –, bien que plus de filles que de garçons aient indiqué avoir rencontré des problèmes pour accéder à l'apprentissage à distance pendant la fermeture des écoles, une plus grande proportion de filles a déclaré qu'elles continuaient leurs études malgré les difficultés (78 %), par rapport aux garçons (59 %), ce qui montre un engagement plus faible de ces derniers (MIET Africa, 2021 ; UNESCO, 2022). Au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, l'engagement plus faible des garçons dans la lecture va probablement avoir un impact supplémentaire sur les faibles capacités en lecture constatées avant la pandémie (voir l'**Encadré 4**).

Au Pakistan, une évaluation en deux parties sur les mathématiques réalisée par téléphone auprès d'enfants

inscrits dans des écoles privées peu coûteuses et des écoles reposant sur un partenariat public-privé, d'abord en septembre 2020 puis en février 2021, a révélé que les garçons étaient touchés par des pertes d'apprentissage, contrairement aux filles, ce qui est probablement dû au fait que les filles avaient passé plus de temps à étudier (UNESCO, 2021g), tandis que les garçons travaillaient en dehors du foyer (Crawford et al., 2021).

### ... et exposer les jeunes au risque d'abandon scolaire définitif...

Une estimation fondée sur 180 pays et territoires a indiqué qu'environ 24 millions d'apprenants de l'enseignement préprimaire à l'enseignement supérieur risquaient de ne pas reprendre leur scolarité ou leurs études en 2020 après la réouverture des écoles (UNESCO, 2020c). Parmi ces apprenants, 12,8 millions (53 %) étaient de jeunes hommes et des garçons (*ibid.*). Dans certains pays, les garçons issus de milieux socioéconomiques plus modestes peuvent être forcés d'abandonner l'école pour aider leurs familles, à cause de la baisse ou la perte de revenu due à la pandémie, éprouvant ainsi des difficultés à y retourner (OCDE, 2020b).

Au Cambodge, une enquête auprès de plus de 7 600 élèves et aidants, dans des districts où le risque d'abandon scolaire est élevé, a révélé que le pourcentage de risque d'abandon scolaire des garçons était supérieur de deux points à celui des filles, mais aussi que les enfants issus de familles dirigées par des hommes avaient un risque d'abandon supérieur de 5 % à celui des enfants issus de familles dirigées par des femmes. Le risque était accru dans les familles ne parlant pas le khmer et dont les membres n'avaient pas reçu d'éducation (UNESCO, 2022). Selon l'enquête téléphonique sur la COVID-19 menée dans

le cadre de l'étude GAGE, le risque d'abandon scolaire à cause de la fermeture des écoles était plus élevé pour les garçons en Jordanie, mais pas en Palestine (Jones et al., 2021) ; avant la pandémie, les taux d'abandon scolaire des garçons dans le deuxième cycle du secondaire étaient déjà élevés dans ces deux pays. De tels exemples mettent en évidence l'importance de comprendre les influences réciproques des contextes sociopolitiques et des résultats scolaires selon le sexe lorsqu'il s'agit de limiter les effets de la COVID-19 (UNESCO, 2022 ; UNESCO, 2021g).

### ... laissant les jeunes sans éducation, ni formation ou emploi

En raison du nombre élevé de jeunes sans emploi – un problème croissant à l'échelle mondiale avant la pandémie –, les jeunes ayant interrompu leurs études sont désavantagés lorsqu'ils essaient d'entrer dans la vie active. Au début de la crise de la COVID-19, dans les pays membres de l'OCDE, la proportion des jeunes âgés de 15 à 29 ans non scolarisés, sans emploi ni formation a augmenté à la fin de l'année 2020 pour atteindre 12 % : cela représente 2,9 millions de jeunes de plus que l'année précédente (OCDE, 2021b).

Les confinements et la fermeture des écoles, des établissements d'enseignement supérieur et des entreprises proposant de l'apprentissage ont eu des répercussions sur des millions d'étudiants de l'EFTP. Les étudiants sont confrontés à des formations pratiques limitées ou inexistantes, des tuteurs ayant peu de connaissances ou d'expérience dans l'enseignement à distance, un faible accès aux contenus numériques et une connexion Internet mauvaise ou chère (Alla-Mensah et al., 2021). Les données disponibles indiquent que les mesures de confinement ont des répercussions

## ENCADRÉ 4

### Face à la crise de la COVID-19, les garçons accusent un retard dans les programmes et en lecture

Au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, une étude réalisée par la National Foundation for Educational Research (Fondation nationale pour la recherche en éducation), avec la participation de près de 3 000 chefs d'établissement et enseignants de 2 200 écoles primaires et secondaires de toute l'Angleterre, a révélé que, dans la majorité des écoles, le personnel enseignant avait traité moins de 70 % du programme en juillet 2020. Il a été estimé que, en moyenne, les élèves avaient accusé un retard d'apprentissage de trois mois. Tandis que, dans la plupart des cas, aucun écart significatif entre les sexes n'a été observé, plus de 20 % des membres du personnel enseignant ont indiqué que les garçons avaient pris plus de retard que les filles (Sharp et al., 2020). Une enquête du National Literacy Trust a constaté que les garçons, dont les résultats en lecture sont moins bons en moyenne, étaient moins susceptibles que les filles de lire pour le plaisir et que cet écart dans le plaisir de la lecture avait plus que quintuplé : l'écart de 2 points de pourcentage au début de l'année 2020 est passé à 12 points de pourcentage pendant le confinement. Trois filles sur cinq (60 %) ont déclaré qu'elles avaient aimé lire pendant le confinement ; elles étaient 49 % avant le confinement. Seuls 49 % des garçons ont déclaré avoir aimé lire pendant la pandémie, contre 47 % avant le confinement. La situation n'a donc pas beaucoup changé pour eux. Le rapport suggère que les livres audio pourraient être un moyen de redonner le goût des histoires aux garçons, puisque c'était le seul format qui semblait davantage leur plaire par rapport aux filles (Clark et Picton, 2020).

démessurées sur les jeunes défavorisés, notamment ceux vivant dans la pauvreté. En Europe du Nord, où l'EFTP est bien établi dans le parcours scolaire des garçons et des jeunes hommes, les jeunes défavorisés ont eu davantage de difficultés à accéder à des alternatives en ligne et leurs apprentissages ont été les plus bouleversés (Avis et al., 2021). Les apprentissages dans les économies informelles des pays d'Amérique latine et d'Afrique ont également été très perturbés, entraînant la perte du revenu, du logement et de la sécurité de l'emploi (*ibid.*).

Malheureusement, la plupart des données de recherche sur les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les jeunes plus âgés dans l'enseignement post-secondaire, la formation ou l'apprentissage ne sont pas ventilées par sexe, limitant ainsi l'approfondissement de l'analyse et de la compréhension des dimensions liées au genre de l'impact de la pandémie sur leurs parcours scolaires.

### Une chance pour reconstruire en mieux

La révision actuelle des systèmes éducatifs constitue une occasion unique de mieux les reconstruire et de les rendre transformateurs du genre et résilients face à de futures crises. Comme l'a montré le rapport de l'UNESCO intitulé « Quand les écoles ferment : les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 », des solutions d'apprentissage à distance sans technologie et de basse technologie seront nécessaires, afin de permettre aux écoles de fournir un soutien psychosocial et de réaliser un suivi de la participation à l'apprentissage grâce à des données ventilées par sexe (UNESCO, 2021g).

## Conclusion

La pauvreté et le besoin ou l'envie de travailler font partie des facteurs structurels qui ont une influence sur le décrochage et l'abandon scolaire des garçons. Les normes sociales et les stéréotypes de genre, exprimés aux niveaux de la famille et de la communauté, peuvent pousser les garçons à exercer certains métiers et, par conséquent, à abandonner l'école de manière précoce. Au niveau institutionnel, les faibles attentes et les préjugés des enseignants, la répartition en classes homogènes en fonction des capacités et le redoublement sont des facteurs de démotivation pour les garçons, lesquels ont des répercussions négatives sur les résultats scolaires et le maintien à l'école. Les environnements scolaires autoritaires, une discipline très sévère et la peur de subir des violences peuvent également contribuer à l'absentéisme et pousser les garçons à abandonner l'école. Au niveau interpersonnel, le soutien de la famille, ou son absence, et la pression des pairs ont une influence sur la rétention et la performance scolaire des garçons.

Dans les cas où il est possible d'identifier des difficultés spécifiques aux garçons ou subies de manière disproportionnée, une approche plus globale de l'équité peut être requise pour répondre aux besoins des filles et des garçons, et s'assurer que ces derniers ne sont pas oubliés (Hensels et al., 2016). Tout comme pour les filles, les garçons issus de groupes marginalisés et vulnérables sont désavantagés de manière démesurée en termes de résultats scolaires. Les contextes au niveau macro, tels que les conflits, les crises humanitaires et l'actuelle pandémie de COVID-19, l'instabilité économique et un environnement juridique et politique dégradé, exacerbent les inégalités et les difficultés pour garantir que tous les garçons (et toutes les filles) bénéficient d'une éducation inclusive et de qualité.





## Chapitre 4

# Mesures mises en place par les gouvernements et les partenaires

## Messages clés

La prise de mesures pour agir sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation n'implique pas un jeu à somme nulle pour les filles. Aider les garçons ne signifie pas que les filles seront pénalisées, et inversement. Cela est bénéfique à la fois pour les filles et les garçons, et pour la société dans son ensemble.

---

Bien que le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation soient évidents dans certains contextes, il existe peu de programmes et initiatives visant à lutter contre ce phénomène. Les politiques au niveau du système et spécifiques au genre visant à résoudre ce problème sont encore plus rares. Les politiques mises en place concernent principalement les pays à revenu élevé.

---

Les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire sont peu nombreux à avoir mis en place des politiques spécifiques permettant d'améliorer la situation des garçons en matière de scolarisation et d'achèvement de la scolarité dans l'enseignement primaire ou secondaire, même dans les pays où les inégalités sont très importantes à l'égard des garçons.

---

L'examen des politiques montre que les options choisies pour agir sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation incluent les mesures suivantes : réduire le coût de la scolarité, améliorer les infrastructures scolaires, améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement préprimaire, fournir des cours de remise à niveau et une éducation non formelle pour favoriser le retour à l'école, éviter la répartition en classes homogènes et la non-mixité, améliorer la qualité du personnel enseignant et son recrutement, les programmes et la pédagogie, interdire les châtiments corporels et lutter contre la violence fondée sur le genre.

---

Rares sont les politiques, programmes ou initiatives qui agissent sur les désavantages intersectionnels, tels que l'isolement, la richesse, le handicap, l'origine ethnique, la langue, la migration, le déplacement, l'incarcération, la religion, l'orientation sexuelle, l'identité et l'expression de genre.

---

Les politiques et les programmes à plusieurs niveaux visant à comprendre et traiter les facteurs ayant une influence sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation à tous les niveaux (individu, famille, pairs, communauté, écoles, État et société) semblent être les plus efficaces. La collaboration entre les différents secteurs et parties prenantes, y compris les jeunes, peut garantir une approche éclairée et globale.

---

Les programmes prometteurs sont ceux qui s'adressent aux plus jeunes, c'est-à-dire à des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge où l'on intériorise les normes sociales et de genre. Ils examinent d'un œil critique les stéréotypes de genre, défont les constructions traditionnelles de la masculinité et insistent sur les bénéfices d'une masculinité qui respecte l'égalité des genres.

---

Les programmes prometteurs sont ceux qui développent les compétences sociales et émotionnelles des garçons. Ils permettent de s'assurer qu'ils n'abandonnent pas l'école en réduisant les comportements à risque et en renforçant les liens avec les pairs.

---

Les programmes spécialement adaptés aux garçons et qui agissent sur la violence fondée sur le genre ont porté leurs fruits. Les approches communautaires se sont également avérées efficaces dans la prévention de la violence et la promotion de l'apprentissage pour les garçons.

---

Les programmes qui mettent à contribution les parents en leur fournissant du matériel de lecture et qui les encouragent à lire à leurs enfants peuvent améliorer les compétences d'alphabétisation des garçons. La fréquentation de modèles et de mentors masculins peut également permettre de déconstruire les stéréotypes et motiver davantage les garçons à apprendre.

---

Les approches globales à l'échelle des établissements peuvent favoriser des environnements scolaires inclusifs, répondre aux besoins de tous les apprenants et se révéler particulièrement efficaces pour changer les normes de genre néfastes.

---

Dans les cas où les garçons sont désavantagés ou en décrochage scolaire, les programmes visant à améliorer les possibilités éducatives pour tous ont eu un effet plus positif pour les garçons que pour les filles ou ont montré qu'ils pouvaient améliorer la situation des garçons. Les interventions ciblant directement les garçons pourraient être plus efficaces si elles agissaient sur les difficultés qui leur sont propres et se concentraient sur ceux qui sont marginalisés.

---

Les données rigoureuses sur l'efficacité des politiques, programmes et initiatives travaillant sur le décrochage scolaire des garçons et les préjudices qu'ils encourrent dans l'éducation sont encore peu nombreuses, et notamment celles en lien avec l'intersectionnalité.

---

## Mesures mises en place par les gouvernements et partenaires

Tandis que les politiques et les programmes des gouvernements et des partenaires visant à améliorer les opportunités pour l'éducation des filles ont été bien documentés (voir, par exemple, Unterhalter, 2014a, 2014b), les initiatives régionales et nationales pour faire face aux inégalités entre les genres aux dépens des garçons en matière de résultats scolaires sont plus rares ; les programmes internationaux manquent encore plus. Cela fait une quinzaine d'années seulement que les principaux organismes donateurs admettent que les garçons accusent un retard dans de nombreux pays (selon Ridge et al., 2017).

Au début des années 2000, certains pays à revenu élevé ont élaboré des politiques éducatives pertinentes et un certain nombre d'initiatives ont été lancées pour faire face aux désavantages subis par les garçons dans l'éducation, notamment dans les Caraïbes (Cobbet et Younger, 2012), où une série d'initiatives et de programmes a été mise en œuvre pour agir sur le décrochage scolaire et les comportements à risque des garçons (Ridge et al., 2017). Toutefois, dans l'ensemble, la volonté politique de comprendre les préjudices subis par les garçons dans l'éducation n'est pas suffisante, malgré des données de plus en plus nombreuses pointant leurs moins bons résultats (UNESCO, 2019g).

Cette section permettra de mieux comprendre les actions qui fonctionnent pour faire face au décrochage scolaire des garçons et aux désavantages qu'ils subissent dans l'éducation. Elle examine les programmes et les initiatives

qui peuvent être considérés comme de bonnes pratiques ou des pratiques prometteuses. Les initiatives et les programmes analysés ici s'intéressent à une ou plusieurs dimensions du modèle écologique de Bronfenbrenner (voir l'introduction) ou ciblent des groupes spécifiques de garçons et de jeunes hommes, et des situations spécifiques, telles que les situations d'urgence. Un certain nombre de programmes, d'initiatives et de politiques présentés ici traitent plus d'une dimension du modèle. Les programmes agissent souvent sur le macrosystème, le mésosystème et le microsystème sous la forme d'une intervention stratégique (voir l'**Encadré 5**).

Un examen des politiques est à la base de cette section. Des documents provenant de pays sélectionnés ont été examinés, résumés et utilisés pour élaborer un tableau de bord des mesures clés (voir **Tableau 2**). Bien que l'examen se soit concentré sur les politiques ciblant surtout les garçons, des mesures plus globales ont également été prises en compte, en particulier sur le genre et l'inclusion. Pour la réalisation de cet examen, dix-neuf pays<sup>8</sup> ont été choisis sur la base de critères incluant des indicateurs clés sur les désavantages subis par les garçons et des recherches fiables signalant ceux qui concernent les environnements d'apprentissage en particulier, tels que la violence en milieu scolaire. Ces pays ont été sélectionnés pour assurer la représentativité des régions et des niveaux de revenu. Outre les 19 pays, d'autres exemples précis et pertinents ont été ajoutés.

### Programmes et initiatives agissant au niveau de l'individu

L'image que les garçons ont d'eux-mêmes, formée notamment par leur identité masculine, leurs attentes et leurs aspirations, a une grande influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage



8. Arménie, Bangladesh, Bhoutan, Colombie, Croatie, Finlande, Gambie, Honduras, Irlande, Jamaïque, Jordanie, Mongolie, Myanmar, Namibie, Nouvelle-Zélande, Philippines, Rwanda, Suède et Suriname.

## ENCADRÉ 5

Les interventions sont particulièrement prometteuses lorsqu'elles agissent à tous niveaux

Parmi les programmes, initiatives et politiques décrits, plusieurs agissent à tous les niveaux du modèle de Bronfenbrenner (individu, famille, pairs, communauté, école, État et société) pour garantir leur efficacité. Un essai contrôlé randomisé a montré que le projet **Good School Toolkit**, mis en place dans les écoles primaires en Ouganda, permettait de considérablement réduire les châtiments corporels infligés à l'école en prenant des mesures à l'égard de la culture organisationnelle des écoles, en améliorant la relation entre le personnel enseignant et les élèves et en travaillant en étroite collaboration avec les parents et les responsables communautaires, afin d'initier un changement (Devries et al. 2015 ; Kyegombe et al., 2017). Le programme a été particulièrement efficace. En effet, en deux ans, le risque pour les élèves de subir la violence physique de la part du personnel enseignant a baissé de 42 % et celui de subir la violence physique des pairs a baissé de 40 % (Devries et al., 2015). Bien que la violence ait baissé à la fois pour les filles et les garçons, les données semblent indiquer que l'effet a été plus important pour les garçons (Raising Voices, 2020). En Colombie, le programme **Aulas En Paz** (Salles de classe en paix), qui associe un programme scolaire spécial et des ateliers avec les groupes de pairs et les parents, a permis de réduire les comportements violents et les cas de harcèlement (Mejía et Chaux, 2017). Couronné de succès, le programme **Nos droits, nos vies, notre avenir (O<sup>3</sup>)**, qui a permis d'accompagner 28 millions d'apprenants en 2020, a entamé une nouvelle phase. Entre 2021 et 2025, le programme **Nos droits, nos vies, notre avenir PLUS (O<sup>3</sup> PLUS)** sera mis en œuvre en Afrique du Sud, au Kenya, en Namibie, en Ouganda, au Rwanda, en République-Unie de Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe. L'objectif du programme est de garantir des résultats positifs en matière de santé, d'éducation et d'égalité des genres chez les jeunes hommes et femmes dans les établissements de l'enseignement supérieur en réduisant les infections par le VIH, la violence fondée sur le genre et les grossesses non désirées. Plus de 250 000 étudiants recevront une éducation complète à la sexualité (ECS), des dépistages du VIH seront réalisés auprès de plus de 150 000 étudiants grâce à des programmes mobiles et de proximité, et plus de 5 000 élèves seront formés pour devenir conseillers auprès de leurs pairs et fournir des informations sur la santé et les droits sexuels et reproductifs. Le programme est prometteur car il reconnaît clairement que le fait d'aider les jeunes hommes à comprendre et à agir sur les normes et les pratiques masculines nocives, les questions de consentement et les relations de genre respectueuses peut conduire à des relations plus équitables et des vies plus saines. Les actions du programme agissent à plusieurs niveaux : le renforcement institutionnel, la santé et le bien-être des étudiants, et des campus sûrs et inclusifs. Le programme a été élaboré sur la base des conclusions et des recommandations d'une enquête de référence (UNESCO, 2021b-c).

dans leur éducation. D'importants efforts ont été fournis au cours des dernières années par des acteurs du développement et des ONG afin de changer les attitudes et l'image que les filles et les femmes ont d'elles-mêmes, mais les initiatives incluant les garçons et les hommes ont été beaucoup moins nombreuses (Molyneux, 2020). Toutefois, le nombre de programmes intervenant auprès des garçons et des jeunes hommes sur la question des normes de genre a augmenté au cours des dernières années. Étant entendu que l'adolescence est une période très importante pour la formation de l'identité de genre et l'adhésion aux normes de genre, Marcus et al. (2018) ont réalisé un examen systématique de ce type de programmes dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, et constaté dans l'ensemble un impact positif sur l'égalité des genres. L'examen réalisé dans le cadre du présent rapport tend à confirmer cette conclusion.

### Les programmes transformateurs du genre sont plus efficaces au plus jeune âge

Un certain nombre de programmes et d'initiatives ont été mis en œuvre, ou le sont actuellement, afin de remédier aux limites éventuellement imposées aux garçons et aux

jeunes hommes par des normes de genre masculines strictes. La **Global Boyhood Initiative** est un nouveau partenariat aux États-Unis regroupant Promundo, la Fondation Kering, Plan International et d'autres partenaires. Elle accompagne les garçons âgés de 4 à 13 ans pour qu'ils puissent échanger de manière saine à propos de leurs émotions, accepter les autres et établir des liens, se dresser contre le harcèlement et les inégalités et les dénoncer, et se défaire des stéréotypes de genre. L'initiative associe recherches, campagnes publiques et programmes, notamment des actions reposant sur des informations factuelles, des outils et des ressources pédagogiques. L'initiative peut être transformatrice du genre dans la mesure où elle démarre dès le plus jeune âge. Les enfants intériorisent très tôt les normes de genre et, plus ils grandissent, plus il devient difficile de modifier les attitudes et les comportements (IRCW, 2020). L'initiative a publié un rapport sur les garçons des États-Unis d'Amérique, *The State of America's Boys Report* (Reichert et Nelson, 2020), mais aussi un rapport sur la manière dont la masculinité était présentée dans les programmes télévisés populaires en 2020 et une enquête nationale sur une masculinité saine pendant la crise de la COVID-19 (Fondation Kering et Promundo, 2021).



### Les programmes efficaces sur les stéréotypes de genre examinent d'un œil critique les masculinités

Les programmes scolaires efficaces qui agissent sur les stéréotypes de genre ont permis d'encourager les jeunes hommes à examiner d'un œil critique les normes sociales et les inégalités de genre ainsi que la violence fondée sur le genre (Stewart et al., 2021). Certains de ces programmes axent principalement leurs efforts sur le démantèlement des constructions traditionnelles de la masculinité, les coûts engendrés par les formes restrictives de la masculinité et les bénéfices d'une masculinité qui respecte l'égalité des genres. Le programme **Breaking the Man Code** met en place des ateliers expérimentaux de deux heures pendant lesquels des adolescents examinent les risques associés aux normes négatives de la masculinité et essaient de rompre avec celles-ci. Les actions mises en œuvre par l'initiative sociale australienne Tomorrow Man visent à encourager les garçons à parler de leurs émotions afin d'accroître leur résilience, gagner en assurance et renforcer les liens entre pairs. Tomorrow Man met également en œuvre un programme long pour les adolescents, comprenant six modules pour développer leur intelligence émotionnelle et leurs propres versions de la masculinité (Tomorrow Man, 2021). L'ONG Instituto WÊM a lancé le projet **WÊM Joven** en 2012 au Costa Rica dans le but d'apporter un soutien émotionnel aux jeunes hommes et de les aider à construire des modèles positifs de masculinité. Des groupes de discussion se penchent sur des sujets tels que la gestion de la colère, la violence, les relations avec les autres hommes, la famille et les relations de couple, la communication, le machisme et la paternité (Cordero, 2019). En 2015, plusieurs personnes participant au projet ont lancé la campagne **Soy Cero Machista** pour amener les adolescents à s'interroger sur la culture traditionnelle du machisme latino-américain, au sein de laquelle les hommes mesurent leur masculinité en fonction de leur capacité à endosser un rôle social hyper-masculin, hyper-hétérosexuel et dominant, en évitant d'être sensible et efféminé (Crichlow, 2014 ; Ellis, 2018). Dans le cadre de cette campagne, les adolescents ont créé un « machomètre » permettant de mesurer les idées machistes des adolescents costariciens (Cordero, 2019).

Pendant 25 ans, **MAVA (Men Against Violence and Abuse)** a sensibilisé des milliers de jeunes hommes, dans les écoles, collèges et communautés en Inde, à la santé sexuelle et à l'égalité des genres, en déconstruisant les normes et stéréotypes négatifs sur la masculinité, en rappelant que la discrimination fondée sur le genre touche de la même manière les hommes et les femmes et en donnant des moyens aux hommes de faire partie des solutions. MAVA travaille avec 700 mentors pour les jeunes par le biais d'ateliers interactifs, du théâtre de rue, des chansons populaires, des festivals du film et des réseaux sociaux, en collaborant avec des collègues, des universités, des groupes de femmes, des associations rassemblant des citoyens ordinaires et des militants de

la santé. Le gouvernement indien a estimé que leurs actions faisaient partie des meilleures pratiques de gouvernance du pays (MAVA, 2021 ; UNESCO, 2021f). En 2002, Promundo a élaboré le **Programme H** pour impliquer les jeunes hommes dans le changement des normes violentes et injustes liées à la masculinité grâce au dialogue, à des réunions participatives et à une réflexion critique. Depuis lors, 9 pays ont reproduit ce programme et 36 pays l'ont adapté. Quatorze évaluations d'impact, réalisées en Bosnie-Herzégovine, au Brésil, au Chili, en Croatie, aux États-Unis, en Éthiopie, en Inde, au Kosovo, en Namibie, au Rwanda, en Serbie et au Viet Nam, ont montré que le programme avait eu des effets positifs sur les comportements de genre des hommes dans la plupart des contextes (Doyle et Wallace, 2021). En s'inspirant du succès du Programme H, Promundo a lancé en 2007 le **Programme D** qui promeut le respect de la diversité sexuelle et incite les adolescents à mener une réflexion critique sur l'homophobie (Promundo, 2020).

Certains programmes se concentrent sur les compétences sociales et émotionnelles des garçons. Le programme **Becoming a Man**, mis en œuvre par Youth Guidance à Chicago (États-Unis), permet d'aider les jeunes hommes à affronter des situations difficiles qui peuvent être à l'origine de violences, et à développer les compétences sociales et émotionnelles dont ils ont besoin pour réussir. Des conseillers organisent des réunions avec des groupes de jeunes hommes à l'école lorsqu'ils n'ont pas cours. En 2015-2016, 48 écoles de Chicago ont accueilli le programme, accompagnant ainsi plus de 2 500 jeunes hommes de la septième à la douzième année (Lansing et Rapoport, 2016). Deux essais contrôlés randomisés ont montré que le programme avait permis de réduire les arrestations pour crimes violents de 50 % et d'améliorer les taux d'obtention d'un diplôme du secondaire de 19 % pour les jeunes hommes (Heller et al., 2015). Le programme **Connect with Respect** est un outil pédagogique destiné à aider les enseignants. Il s'appuie sur la littérature scientifique traitant de la prévention de la violence, des normes de genre et de l'expérience programmatique des interventions en milieu scolaire (Cahill et al., 2016). La boîte à outils du programme inclut un outil d'apprentissage destiné aux enseignants afin qu'ils puissent acquérir leurs propres connaissances et se familiariser avec des thématiques connexes, ainsi que plus de 30 activités d'apprentissage qu'ils peuvent utiliser pour améliorer les connaissances, les compétences et les attitudes positives des élèves. Conçues pour les élèves du premier cycle du secondaire, les activités peuvent être intégrées à différentes matières, telles que l'alphabétisation, les sciences sociales, l'éducation civique et à la citoyenneté, la santé, les compétences de la vie courante et l'éducation à la sexualité. Initialement élaboré par une équipe de l'Université de Melbourne pour être utilisé dans la région de l'Asie-Pacifique, l'outil pédagogique a été adapté pour être appliqué en Afrique

australe et de l'Est (Cahill et Romei, 2019). Les résultats d'une étude pilote réalisée dans des écoles en Eswatini, en République-Unie de Tanzanie, en Thaïlande, au Timor-Leste et en Zambie montrent que le programme peut avoir un impact positif sur les compétences relationnelles des garçons et des filles : 77 % des élèves ont déclaré que leurs compétences relationnelles s'étaient améliorées ; après la mise en œuvre du programme, un changement positif de comportement était notable chez les filles plus que chez les garçons, car elles étaient plus enclines à demander de l'aide. Dans le but d'améliorer les résultats pour les garçons, les enseignants ont recommandé de mettre en place une approche réactive en matière de genre pour inciter les garçons à promouvoir des normes de genre plus équitables et à remettre en cause des notions nocives de la masculinité (Cahill et al., 2022).

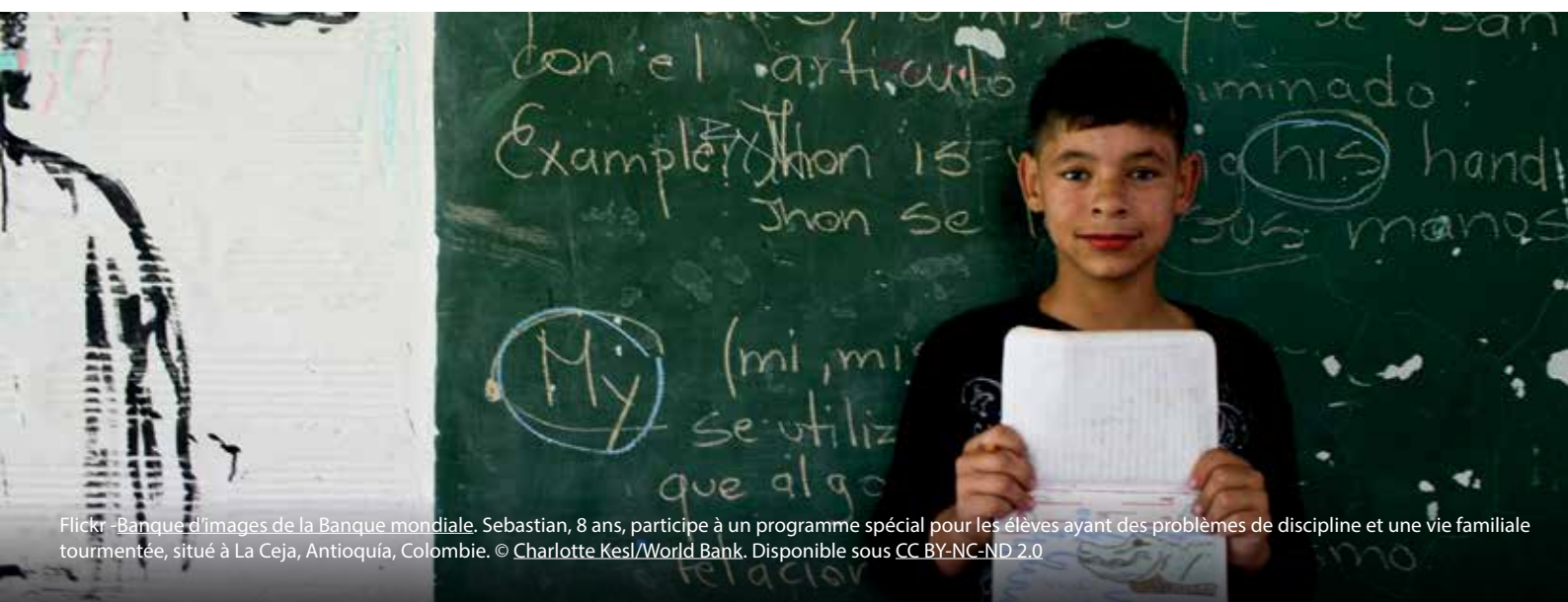
D'autres programmes et initiatives concentrent principalement leurs efforts sur la promotion plus large de l'égalité des genres. Le **Projet Khel**, en Inde, sensibilise les enfants âgés de 8 à 18 ans, notamment les garçons, à l'égalité des genres et à des sujets tels que la violence fondée sur le genre, le mariage d'enfants et la santé reproductive. Le projet a été élaboré afin d'augmenter la confiance en soi et de développer les compétences des élèves en matière de prise de décision. Des « éducateurs de jeu » spécialement formés impliquent les enfants grâce à des jeux adaptés à leur âge, notamment des activités pour simuler des situations de la vie réelle suivies de discussions. Le projet est mené dans divers contextes : écoles publiques et privées, programmes parascolaires, foyers, bidonvilles et écoles rurales dans la région de Lucknow (UNESCO, 2021f).

Ces programmes sont efficaces ou prometteurs pour maintenir l'engagement des garçons et des jeunes hommes dans l'éducation, en réduisant les comportements à risque et en renforçant les liens avec les pairs. Le fait d'agir sur leur compréhension de l'individu et des normes sociales nocives de la masculinité permet de leur offrir des opportunités de contribuer à l'égalité des genres. Pour l'élaboration des politiques,

des leçons peuvent être tirées des programmes non gouvernementaux à grande échelle qui se sont avérés efficaces pour lutter contre les conflits personnels et la violence en milieu scolaire, et inciter les hommes et les garçons à remettre en cause les masculinités et les attitudes de genre négatives.

### Des programmes spécialement adaptés aux garçons agissant sur la violence fondée sur le genre portent leurs fruits

Il existe plusieurs programmes de sensibilisation à la violence fondée sur le genre qui ciblent les garçons. La **Young Men Initiative**, mise en œuvre par CARE entre 2013 et 2016 en Albanie, en Bosnie-Herzégovine, au Kosovo et en Serbie, a offert une formation en compétences de vie transformatrices du genre pour favoriser des modes de vie sains, non violents et respectant l'égalité des genres chez les élèves de sexe masculin. Une évaluation du projet a révélé que les garçons participaient davantage aux tâches ménagères, adoptaient des comportements moins violents et avaient de meilleures interactions avec les filles et les garçons marginalisés. Les participants étaient également prêts à promouvoir l'égalité des genres (CARE International, 2016). Le Centre international de recherche sur les femmes et le Futures Without Violence Group ont adapté le programme **Coaching Boys into Men** au contexte indien. Le programme appelé « Parivartan » (Transformation) a réuni des entraîneurs de cricket et des mentors dans les écoles et la communauté de Bombay (Inde) pour apprendre aux garçons comment faire face aux agressions, prévenir la violence et les discours de haine et promouvoir le respect (UNESCO, 2021f), et ce, grâce à la formation de 26 entraîneurs et 16 mentors. Une évaluation du programme a montré que les participants avaient développé des attitudes de genre positives. Certains garçons sont devenus beaucoup moins favorables aux violences physiques infligées aux filles. Malgré des améliorations quant à l'intention d'intervenir, le comportement passif des témoins n'a pas changé. Toutefois, la violence entre pairs a diminué et les participants ont également indiqué une baisse des violences sexuelles.



Le programme a été reproduit dans l'ensemble du pays (Das et al., 2012). Ces programmes ont non seulement le potentiel de réduire les violences à l'égard des filles, mais aussi à l'égard des garçons, augmentant ainsi les chances de tous de réussir à l'école. Ils peuvent également avoir un effet au niveau des pairs, dans la mesure où les nouveaux comportements appris par les participants peuvent avoir une influence positive sur leurs camarades.

### Peu de pays disposent de programmes permettant d'améliorer les compétences en lecture des garçons

Dans certains contextes, certains garçons pensent que les hommes et les garçons ne lisent pas ou que la lecture est une activité pour les femmes. Toutefois, parmi les pays où les écarts de compétences en lecture sont importants, très peu ont mis en œuvre des programmes visant à améliorer celles des garçons (UNESCO, 2018a). L'initiative **Premier League Reading Stars** (PLRS) est un programme implémenté en Angleterre par le National Literacy Trust en coopération avec la Premier League. Il fait appel à des grands noms du football auxquels les enfants peuvent s'identifier pour inciter les garçons et les filles qui s'intéressent au football à lire et à améliorer leurs compétences en lecture. Sous la direction du personnel enseignant et des bibliothécaires scolaires, des stars du football partagent leur passion pour la lecture pendant 10 semaines (Wood et al., 2016). Le programme cible les enfants ayant un faible niveau d'études et peu d'engagement en lecture et en écriture ; 80 % des participants sont des garçons âgés de 9 à 13 ans. Des recherches ayant montré que les résultats en lecture des enfants bénéficiant de repas scolaires gratuits étaient moins satisfaisants que ceux de leurs pairs, le programme cible les écoles où les effectifs incluent un grand nombre de ces enfants (Pabion, 2014). Une évaluation d'impact a révélé que le programme avait permis aux enfants y participant de gagner en assurance en matière de lecture. Le programme PLRS a également eu un impact significatif sur l'autonomie et les compétences en lecture. Il a permis d'augmenter la fréquence de lecture et d'améliorer nettement la capacité de lecture : le score standardisé en lecture a augmenté de 3,7 points. Lorsque des hommes sont intervenus dans le cadre du programme, les résultats des élèves étaient meilleurs, mais le genre était également fortement associé à l'intérêt manifesté pour le football (Wood et al., 2016). Pendant la pandémie de COVID-19, un Festival de lecture PLRS a été organisé en ligne, lors duquel des auteurs de livres pour enfants ont animé des ateliers, lu leurs livres et répondu aux questions des élèves (National Literacy Trust, 2021). Les programmes tels que PLRS sont efficaces car ils déconstruisent les stéréotypes selon lesquels la lecture ne serait pas une activité de garçon ou d'homme.

### La transmission d'informations sur les avantages de l'éducation peut augmenter le nombre d'années de scolarité

La **transmission d'informations sur les bénéfices de l'éducation** est une intervention prometteuse du côté de la demande. Les taux d'achèvement de l'enseignement secondaire en République dominicaine sont faibles. Dans le cadre d'une expérience, des informations sur les bénéfices liés aux années de scolarité supplémentaires ont été transmises à des garçons en huitième année, issus de ménages pauvres et sélectionnés de manière aléatoire. Les garçons qui ont eu accès à ces informations étaient 4 % plus susceptibles d'être scolarisés l'année suivante et, quatre ans plus tard ; l'étude a constaté que les garçons ayant eu accès à ces informations faisaient en moyenne 0,2 année de scolarité supplémentaire (Jensen, 2010). En 2015-2016, un groupe de chercheurs s'est associé au ministère de l'Éducation péruvien afin de mettre en œuvre une évaluation randomisée de l'impact de la transmission d'informations sur les bénéfices de l'éducation par le biais d'une série de vidéos et d'applications pour tablette. Les taux d'abandon scolaire ont été réduits de 19 % tant dans les milieux ruraux et qu'urbains, un résultat dû en grande partie aux changements de comportement des garçons (IPA, 2018).

### Programmes et initiatives agissant au niveau de la famille

Au niveau de la famille, les normes sociales et de genre, les attentes et les aspirations, le soutien des parents ou des aidants en matière d'éducation, de même que la taille, la composition, le statut socioéconomique et le lieu de vie du ménage ont un impact sur l'éducation des garçons. Cette revue a identifié relativement peu de programmes qui agissaient au niveau de la famille.

### Les programmes impliquent les parents pour améliorer les compétences en lecture des garçons

Les garçons marginalisés ont rarement accès à des modèles masculins auxquels s'identifier et qui peuvent les aider à devenir des lecteurs (UNESCO, 2018a). En Suède, le programme **Las for mey, Pappa (Lis-moi quelque chose, papa)** cible les pères, pour l'essentiel des immigrés membres de syndicats locaux, car il a été constaté qu'ils ne lisaient pas suffisamment et n'aidaient donc pas leurs enfants à lire. Les syndicats locaux organisent des « Journées des pères », pendant lesquelles un auteur de la classe ouvrière lit son livre et un spécialiste du développement de l'enfant explique aux pères comment ils peuvent aider leurs enfants à améliorer leurs habitudes de lecture (OCDE, 2012b).

Les recherches montrent que les supports de lecture sont plus efficaces lorsque les parents de jeunes enfants auxquels ils sont destinés sont également encouragés à lire régulièrement avec leurs enfants. La lecture pour

le plaisir dès le plus jeune âge a des effets durables sur les compétences en lecture des enfants, quel que soit leur genre (OCDE, 2018, 2012b). Au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, le programme **Bookstart** fournit des supports de lecture gratuits aux parents de bébés pendant les examens médicaux et aux parents d'enfants de trois ans dans les crèches et les écoles maternelles ; 95 % des enfants du pays du groupe d'âge cible reçoivent ce matériel de lecture. Des supports bilingues ont été élaborés pour les parents issus de l'immigration. Les études ont montré que les élèves ayant participé au projet avaient obtenu de meilleurs scores aux tests de lecture, notamment à l'âge de 7 ans (EU Read, 2021 ; OCDE, 2012b). En Allemagne, le programme **Lesestart (Commencer à lire)** collabore avec des librairies locales et des pédiatres afin de distribuer des livres et des guides de lecture aux parents d'enfants âgés de 1 à 3 ans. Une évaluation a montré que 62 % des parents qui avaient reçu les supports de la part des pédiatres lisaient davantage à leurs enfants et que 72 % des librairies participantes avaient fait l'acquisition de nouveaux livres pour les enfants âgés de 1 à 3 ans (Lesestart, 2021 ; OCDE, 2015). Bien que ces programmes ne ciblent pas spécifiquement les garçons, ils répondent à leurs besoins. En Angleterre (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord), deux tiers de l'écart entre les sexes en lecture dans l'enseignement primaire peuvent être attribués au fait que les garçons entrent à l'école en ayant déjà des compétences linguistiques inférieures aux attentes et une plus faible capacité d'attention (Moss et Washbrook, 2016).

### Des programmes de mentorat et de prévention de la violence impliquent les parents et les responsables communautaires

Les programmes de mentorat et de prévention de la violence peuvent permettre de s'assurer que les garçons et les jeunes hommes n'abandonnent pas la scolarité, puisqu'ils agissent non seulement au niveau des parents et de la famille, mais aussi du contexte communautaire au sens large. En 2019, le British Council a lancé le programme **Boys' Can Mentoring** avec le soutien de la Grace & Staff Community Development Foundation en Jamaïque. Le programme, établi sur une période de trois ans, est mis en œuvre dans 15 écoles, réunissant des jeunes accompagnés, des mentors, des membres du personnel enseignant et des parents pour travailler sur l'évolution professionnelle, l'intelligence émotionnelle, le développement du leadership et de la confiance, la gestion des conflits, la communication et les compétences de résolution de problèmes. Les mentors sont censés encourager les jeunes hommes à rester à l'école et les aider à développer des relations et des modes de vie plus sains (British Council, 2019). Le projet **Positive Pathways, 2020-2025**, mis en œuvre en Jamaïque par Democracy International et financé par l'Agence des États-Unis pour

le développement international (USAID), a été élaboré dans le but d'aider les familles à prévenir la violence juvénile et de développer des alternatives pour les jeunes vulnérables. Le projet cible les communautés, les parents et les familles par le biais de programmes de sécurité dans les écoles et d'interventions portant sur les compétences parentales (USAID, 2020a). Le projet aide les jeunes qui risquent de tomber dans la criminalité à développer une résilience émotionnelle, acquérir des compétences de la vie courante et saisir des opportunités économiques (Democracy International, 2020). En 2021, 26 responsables communautaires ont bénéficié d'une formation en ligne en sciences sociales et comportementales pour la prévention de la violence (Jamaica Observer, 2021).

### Programmes et initiatives agissant au niveau des pairs

Les pairs ont une influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons à travers leurs attentes et les normes de genre prédominantes qu'ils représentent ainsi qu'à travers les systèmes de soutien social et les réseaux formels et informels, tels que les associations sportives et les bandes criminelles.

### Les programmes et les initiatives reconnaissent qu'il faut impliquer les garçons et les jeunes hommes pour réduire la violence en milieu scolaire

Un consensus grandissant se dégage autour de la nécessité d'impliquer les garçons et les jeunes hommes pour prévenir la violence fondée sur le genre en milieu scolaire. Un examen systématique des interventions menées auprès d'hommes pour prévenir la violence fondée sur le genre a identifié trois stratégies prometteuses : l'éducation de groupe ; les campagnes numériques et de sensibilisation des communautés ; et les programmes offrant des services (Barker et al., 2007).

Certains programmes reposent sur les échanges entre pairs. Le **Programme H** (voir la section sur l'individu) a été adapté au contexte des États-Unis avec le programme **Manhood 2.0**, qui fait appel à l'éducation de groupe, au jeu de rôle et aux discussions entre pairs pour remettre en cause les normes nocives liées à la masculinité. Il permet de sensibiliser les jeunes hommes âgés de 15 à 24 ans à la santé sexuelle et reproductive, et vise à réduire la violence dans les fréquentations et le harcèlement fondé sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre. Une évaluation du programme à Washington a montré que les participants avaient acquis une meilleure compréhension de la santé sexuelle et reproductive (Promundo, 2019). Doter les garçons et les hommes de connaissances sur la santé sexuelle et reproductive peut également être un moyen de garantir aux femmes des grossesses et des maternités plus sûres (Kato-Wallace et al., 2016).

Certains programmes et initiatives font appel à des pairs en tant que modèles ou agents du changement. L'objectif du programme **Yes I Do** est de mettre un terme aux normes sociales et de genre discriminatoires profondément enracinées dans l'État plurinational de Bolivie, en Éthiopie, en Indonésie, au Kenya, au Malawi, au Mozambique, au Pakistan, au Pérou et en Zambie. Le programme est mis en œuvre par Plan International Pays-Bas, Amref Health Africa, Rutgers, Choice for Youth and Sexuality et le Royal Tropical Institute aux côtés de divers partenaires locaux. Il est financé par le ministère des Affaires étrangères des Pays-Bas. L'objectif de ce programme est de mobiliser les filles et les garçons en tant qu'acteurs du changement et de faire mieux connaître les besoins des jeunes en matière de santé sexuelle et reproductive (UNESCO, 2019d). L'intervention **Champions of Change** (CoC) fait partie du programme. Elle établit des groupes de jeunes gens au niveau de la communauté, en portant surtout l'attention sur l'estime de soi, la sensibilisation aux droits, la puissance collective et l'autonomisation économique des filles. Dans le cadre de cette initiative qui reconnaît que les garçons et les hommes jouent un rôle important dans la lutte contre les discriminations et les inégalités fondées sur le genre, les garçons apprennent comment ne pas contribuer aux inégalités de genre, comment les normes masculines peuvent les restreindre et comment ils peuvent favoriser l'égalité des genres. Les filles et les garçons échangent leurs points de vue sur le genre et travaillent ensemble à la transformation sociale de leurs communautés. CoC dote également les jeunes gens d'Amérique latine des connaissances et des compétences leur permettant de défendre leurs pairs LGBTIQ, et encourage le dialogue avec les parents sur la santé sexuelle et reproductive ou encore la violence fondée sur le genre (Plan International, 2018).

Une évaluation de CoC au Malawi a permis de constater que des jeunes issus de différents milieux avaient participé à des activités, avec une représentation accrue de jeunes en situation de handicap. Elle a montré qu'il y avait un changement quant aux rôles de genre ; les hommes effectuant des tâches traditionnellement féminines, et inversement. Toutefois, les filles sont toujours censées faire la majeure partie du travail. L'égalité des genres était davantage visible dans les attitudes des garçons que dans celles des filles en matière de sécurité et la violence fondée sur le genre (Munthali et al., 2021). Au Pérou, l'intervention CoC a également débouché sur des résultats positifs. Le pourcentage de garçons et de filles disposant de suffisamment de connaissances sur la protection de l'enfance est passé de 28 % à 91 %, le pourcentage des adolescents (74 points de pourcentage) ayant davantage augmenté que celui des adolescentes (54 points de pourcentage). La proportion d'adolescents considérant qu'il est justifié de frapper une femme a baissé de 28 % (Plan International, 2021a). Les résultats dans

l'État plurinational de Bolivie étaient également positifs. La proportion d'adolescents sachant comment signaler un acte de violence est passé de 69 % à 95 %, avec une augmentation de 30 points de pourcentage pour les garçons, contre 16 points de pourcentage pour les filles (Plan International, 2021b).

La violence entre pairs au sein des communautés s'étend aux espaces scolaires. Les bandes criminelles peuvent être de puissants réseaux qui forcent les garçons et les jeunes hommes à quitter l'école. Le fait de les impliquer dans des activités culturelles, artistiques et sportives peut être un moyen de lutter contre l'abandon de la scolarité. Au Brésil, l'initiative **Escola Alberta (École ouverte)** vise à réduire la violence dans les communautés urbaines en dehors de l'école et à empêcher les jeunes de rejoindre des bandes criminelles. Menée en partenariat avec le gouvernement et l'UNESCO, elle associe des activités culturelles, artistiques et sportives à des ateliers de formation sur la citoyenneté, les droits et la diversité (Parkes, 2016). Des études à la fois quantitatives et qualitatives ont montré une baisse de certaines formes de violence en milieu scolaire, notamment les vols et les menaces (Aniceto França et al., 2013).

Les réseaux sportifs peuvent permettre de réunir les pairs de manière constructive. L'initiative **Grassroot Soccer Curriculum**, mise en œuvre par Grassroot Soccer en Afrique du Sud, en Zambie et au Zimbabwe, utilise le football pour inciter les jeunes filles et garçons à prendre des décisions en matière de santé, à l'aide d'un programme de santé basé sur des données factuelles, et travaille avec des mentors et des entraîneurs locaux pouvant servir de modèles (Grassroot Soccer, 2021). Il existe un lien direct entre la masculinité et la santé. Les normes et les pratiques masculines peuvent amener les hommes à négliger davantage leur santé physique ou mentale (OPS et OMS, 2019). Durant la pandémie de COVID-19, le programme SKILLZ Boy a été mis en œuvre grâce à des smartphones permettant à cinq garçons et à un entraîneur de parler de la prévention contre la COVID-19, de la santé et des droits sexuels et reproductifs et du bien-être mental. Selon Grassroot Soccer, les garçons ont amélioré leurs connaissances sur les normes de genre positives de 43 % grâce au programme (Grassroot Soccer, 2020).

## Programmes et initiatives agissant au niveau de la communauté

Les coutumes et les traditions, les contextes communautaires, les réseaux formels et informels, notamment les institutions religieuses et traditionnelles, et l'implication de la société civile dans le domaine de l'éducation ont une influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons.

### Les approches communautaires sont efficaces dans la prévention de la violence et la promotion de l'apprentissage pour les garçons

Certains programmes de formation du personnel à la prévention de la violence fondée sur le genre impliquent la communauté. Le **programme de formation Doorways** a été conçu par l'USAID afin de permettre au personnel enseignant, aux membres de la communauté et aux élèves de prévenir la violence fondée sur le genre en milieu scolaire et d'y réagir de manière appropriée. Le Manuel de formation du personnel enseignant sur la prévention et la réponse à la violence basée sur le genre en milieu scolaire vise à le former aux pratiques et aux attitudes pédagogiques qui favorisent un environnement d'apprentissage sûr pour tous les apprenants. Les membres de la communauté peuvent y contribuer en mettant en place des comités de gestion scolaire pour responsabiliser les écoles. Une évaluation du programme au Malawi a montré que, après sa mise en œuvre, 96 % des membres du personnel enseignant estimaient qu'il était inacceptable de fouetter les garçons, contre 75 % auparavant. La prise de conscience du harcèlement sexuel des garçons à l'école par le personnel enseignant est passée de 26 % à 64 %, et de 30 % à 80 % pour le harcèlement sexuel des filles (Queen et al., 2015).

Certains pays ont réussi à s'appuyer sur les traditions communautaires pour promouvoir l'apprentissage. À partir de 2008, le Centre national pour l'éducation non formelle et à distance et le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences de Mongolie ont mis en œuvre le programme **Literacy and Life Skills for Herder Families** (Alphabétisation et apprentissage des compétences de la vie courante pour les familles d'éleveurs). Le nomadisme des familles d'éleveurs en Mongolie pousse les garçons à abandonner l'école pour aider leurs familles. Ce programme a permis d'alphabétiser des adolescents et des adultes issus de familles d'éleveurs et de leur donner

des compétences de la vie courante, les aidant ainsi à améliorer leurs compétences d'alphabétisation et à acquérir de nouvelles compétences professionnelles. Des événements culturels et sportifs (spectacles de danse et de chant, tournois de sumo, etc.) ont été organisés afin de diffuser des informations sur le programme et d'encourager la participation. L'évaluation du programme a montré que les participants avaient amélioré leurs compétences d'alphabétisation et changé radicalement d'attitude vis-à-vis de l'apprentissage, manifestant un plus grand intérêt pour l'éducation. Après avoir participé au programme, 5 % des apprenants ont réintégré l'enseignement secondaire formel, 47 % ont poursuivi leur scolarité dans les enseignements primaire et secondaire grâce à des programmes d'équivalence et 4 % ont continué d'étudier dans des centres nationaux de formation professionnelle. L'un des facteurs clés de succès du programme était l'intégration de l'alphabétisation à l'apprentissage de compétences professionnelles et de la vie courante. Les repas et le matériel ont été fournis gratuitement pour attirer plus de participants. L'organisation d'événements culturels et sportifs a changé la perception selon laquelle le programme était uniquement réservé aux personnes analphabètes, ce qui a permis d'attirer divers groupes d'apprenants (UNESCO, 2021f).

Les programmes présentant un intérêt pour la communauté ont eu des résultats positifs. En 2000, l'association égyptienne Spirit of Youth (SOY) a lancé le projet **Learning and Earning in Cairo's Garbage City** (Apprendre et entreprendre dans la « Cité des ordures » du Caire) avec un financement initial de l'UNESCO et, depuis 2010, de Procter & Gamble et de la Fondation Bill & Melinda Gates. Les zabbalines (les chiffonniers en arabe) de la périphérie du Caire, qui vivent de la collecte et du recyclage des déchets, constituent le plus grand groupe absent de l'éducation. Le projet principal de



SOY est la Recycling School for Boys (École du recyclage pour les garçons), qui offre des cours d'alphabétisation associés à des activités et des contenus axés sur le travail, notamment sur la manière d'accroître les revenus et les aspects environnementaux de l'activité. En 2015, l'école avait déjà formé 130 garçons âgés de 9 à 17 ans ; 50 garçons ont poursuivi des études secondaires de premier cycle et 20 garçons des études secondaires de deuxième cycle. Parmi les parents, 129 ont obtenu un certificat d'alphabétisation. Les jeunes hommes ayant fréquenté l'école ont non seulement acquis des compétences d'alphabétisation, mais ont également lancé leurs propres activités, notamment des start-up pour collecter et recycler les déchets (UNESCO, 2021f).

Dans certains contextes, les garçons sont témoins de violences communautaires. À Pittsburgh (États-Unis), l'initiative **Creating Peace** vise à prendre en charge les traumatismes. Elle est mise en œuvre dans les espaces communautaires, les églises et les agences au service des jeunes, en partenariat avec un groupe d'intervention spécialisé dans les traumatismes. Le programme applique des stratégies basées sur les arts pour examiner les injustices raciales et les inégalités de genre qui peuvent perpétuer les violences. En s'inspirant du programme *Manhood 2.0* de Promundo, *Creating Peace* a montré des premiers résultats sur les comportements des personnes qui sont témoins de violences (Université de Pittsburgh, 2022).

## Programmes et initiatives agissant au niveau de l'école

La participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons sont influencés par les environnements scolaires, le personnel enseignant et ses opportunités de développement professionnel, les pratiques pédagogiques, les normes sociales et les attentes de genre, le degré de violence en milieu scolaire, ainsi que par la disponibilité et les mécanismes de mise en œuvre des politiques scolaires. Les attitudes et les attentes du personnel enseignant jouent un rôle important, de même que les relations élève-enseignant.

### Les environnements scolaires inclusifs répondent aux besoins de tous les apprenants

L'école doit répondre aux besoins de tous les apprenants. En 2006, l'UNICEF a mis au point le **Manuel des écoles amies des enfants**, encore utilisé aujourd'hui. Le manuel suggérait que l'école soit un modèle de communauté et d'environnement où les enfants sont sensibilisés au genre et à la coopération entre les hommes et les femmes. Par conséquent, les mères et les pères, les enseignantes et les enseignants, et les filles et les garçons doivent participer sur un pied d'égalité à la prise de décision à l'école. Dans les écoles amies des enfants, les garçons comme les filles peuvent s'exprimer librement sur leurs besoins de

protection. Elles doivent tenir compte du fait que les normes de genre font courir des risques aux enfants de diverses manières. Elles doivent adopter des politiques de tolérance zéro face au harcèlement ou à la violence fondée sur le genre par le personnel enseignant. Un élément clé des écoles amies des enfants est l'élaboration d'un code de conduite scolaire. Ces écoles sont réactives en matière de genre et inclusives, elles impliquent l'ensemble des garçons et des filles (UNICEF, 2006). Une évaluation de ce programme a montré que, dans les écoles où la participation de la famille et de la communauté était élevée, les enfants se sentaient davantage en sécurité et impliqués (Osher et al., 2009).

### Certaines initiatives visent à promouvoir la diversité dans le corps enseignant et incluent des formations sur l'égalité des genres

L'objectif de certaines stratégies était d'augmenter le nombre d'hommes dans le corps enseignant pour les niveaux d'éducation inférieurs, notamment dans l'éducation et la protection de la petite enfance. Afin d'attirer davantage d'hommes dans l'enseignement préprimaire, l'Allemagne a mis en œuvre le programme **Mehr Männer in Kitas** (Plus d'hommes dans les crèches) en 2011-2013 et le programme **Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas** (Réorientation : des hommes et des femmes dans les crèches) en 2015-2020, lequel réoriente les hommes et les femmes voulant changer de métier (OCDE, 2019a). Ces programmes ont permis d'augmenter la part d'hommes travaillant dans l'éducation et la protection de la petite enfance de 3 % en 2006 à 7 % en 2019 (Koordinationsstelle Chance Quereinstieg, 2019). Toutefois, la parité des sexes est loin d'être atteinte. En 2013, l'Agence nationale suédoise pour l'Éducation a lancé une **campagne nationale** pour encourager les hommes à opter pour une carrière dans l'éducation et la protection de la petite enfance (OCDE, 2015). Entre 2008 et 2011, la **Communauté flamande de Belgique** a également débloqué des financements pour attirer des groupes sous-représentés dans la profession enseignante, en ciblant les hommes, les personnes issues de l'immigration et les personnes en situation de handicap (OCDE, 2015).

Le simple recrutement d'un plus grand nombre d'hommes dans le corps enseignant ne se traduit pas automatiquement par une meilleure inclusion des garçons et n'améliore pas les niveaux d'engagement. Le personnel enseignant a également besoin de formations. Certains pays leur proposent des formations sur le genre. La Suède offre une formation sur la sensibilisation au genre et l'État du Queensland, en Australie, propose des cours en ligne sur l'éducation inclusive (OCDE, 2015). Certains pays ciblent à la fois le personnel enseignant et les élèves pour déconstruire les stéréotypes de genre. **Gender click for boys** est un site Web interactif mis à disposition par la **Communauté flamande de Belgique**. L'initiative s'adresse aux garçons

et aux filles du deuxième cycle du secondaire et vise à les sensibiliser aux stéréotypes existant sur les hommes. Une brochure appelée *Gender click in preschool*, contenant des conseils sur la manière d'agir face aux stéréotypes de genre avec les enfants d'âge préscolaire, est également distribuée au personnel enseignant (OCDE, 2015).

### Certains programmes concentrent leurs efforts sur l'amélioration des pédagogies de la lecture

Certains programmes concentrent leurs efforts sur l'amélioration des pédagogies de la lecture afin d'accroître les compétences d'alphabétisation des garçons et des filles. Au Libéria, le programme **EGRA Plus**, financé par la Banque mondiale et l'USAID et mis en œuvre dans 180 écoles, forme le personnel enseignant sur la manière d'enseigner la lecture. Le personnel enseignant apprend ce qu'il faut enseigner, mais aussi quand et comment le faire. Un bulletin est utilisé pour informer les parents des résultats de leurs enfants. Une évaluation a montré que les garçons et les filles avaient amélioré leurs compétences en lecture, les filles plus que les garçons (Piper et Korda, 2010). Le programme suédois **Läslyftet (Coup de pouce pour la lecture et l'écriture)** a été mis en œuvre par l'Agence nationale pour l'Éducation de 2015 à 2020, dans l'optique de développer les compétences des enfants en lecture et en écriture, mais aussi de renforcer la qualité de l'enseignement. Les membres du personnel enseignant apprennent les uns des autres et les uns avec les autres, et sont accompagnés par un tuteur assigné (OCDE, 2015). De l'enseignement préprimaire au secondaire, le personnel enseignant propose, tous les quinze jours, des activités en lien avec l'alphabétisation dans le cadre de la matière qu'il enseigne habituellement. Ces activités comprennent la lecture critique de textes, en prêtant attention au pouvoir et au genre. Une étude a montré que le personnel enseignant avait mis en œuvre des activités pour améliorer les compétences d'alphabétisation des élèves sous la forme d'activités supplémentaires, sans les intégrer à la matière enseignée. Elle a conclu que les programmes de développement professionnel destinés au personnel enseignant devaient fournir davantage de conseils sur la manière d'utiliser la lecture dans les différentes matières (Kirsten, 2019). Des écoles en Australie ont mis en œuvre des pédagogies **Reading for Pleasure** pour inciter les garçons et les filles à lire. Une étude portant sur l'impact de ces pédagogies a examiné une classe. Dans cette école, les élèves suivaient, une fois par semaine, des cours de documentation sur la littérature dispensée par un bibliothécaire. Une semaine du livre y avait été organisée et des auteurs avaient été régulièrement invités pour échanger avec les élèves. L'étude a observé un effet positif, mais a également constaté que le personnel enseignant avait besoin de mieux comprendre le cadre théorique des pédagogies afin d'optimiser leurs actions (Vanden Dool et Simpson, 2021).

### De nombreuses approches se basent sur un programme d'études pour changer les normes et les comportements

Les normes de genre sont particulièrement difficiles à changer, puisque le changement implique une transformation des règles qui profitent au segment le plus puissant de la population, lequel a mis en place ces règles. La résistance de la part de ce segment et des institutions qui autorisent et encouragent les normes de genre peut être particulièrement forte (Harper, 2020). Les écoles peuvent renforcer ou remettre en question les normes de genre traditionnelles. Au Liban, le Centre de ressources ABAAD a élaboré la boîte à outils **Playing for Gender Equality** qui comprend un guide de formation sur dix jeux à jouer avec des enfants âgés de 8 à 12 ans. Lancée en 2013, elle vise à sensibiliser les garçons et les filles aux concepts de l'égalité des genres à un âge où les idées et les attitudes sur le genre se consolident. Cette ressource fournit au personnel enseignant des outils pour explorer l'égalité des genres à travers des jeux et des exercices interactifs, suivis d'une discussion. Cinq formations ont été organisées en partenariat avec Save the Children jusqu'en 2015 dans divers gouvernorats au profit de 125 formateurs, dont 16 % étaient des hommes (ABAAD – Resource Centre, 2015). La boîte à outils comprend un guide destiné aux acteurs sociaux et aux personnes travaillant avec les enfants, sur l'importance d'impliquer les parents dans la mise en œuvre des programmes sur l'égalité des genres auprès des enfants et des jeunes (ABAAD – Resource Centre, 2021). **Breakthrough India** a élaboré le programme **Taaron ki Toli** destiné aux garçons et aux filles. Mis en œuvre à l'école, il consiste à utiliser des jeux et des histoires pour aborder la discrimination fondée sur le genre et comprendre comment l'empêcher à l'école, à la maison et au sein de la communauté. Les filles et les garçons apprennent comment se soutenir mutuellement pour protester contre la discrimination fondée sur le genre et l'empêcher. Ils élaborent leurs propres campagnes pour aborder le problème avec leurs communautés en collaboration avec d'autres parties prenantes, notamment les groupes de pères (IRCW, 2020). Ces programmes sont prometteurs car ils vont au-delà de l'école en impliquant les familles et la communauté au sens large.

Remettre en question les normes de genre nécessite de travailler à la fois avec les garçons et les filles. Une **expérience menée sur plusieurs années** dans une école du cycle secondaire à Haryana (Inde) vise à changer les attitudes de genre des adolescents et leur adhésion aux normes de genre restrictives. Le programme comprend des discussions régulières en classe sur l'égalité des genres et une formation sur les compétences en communication et en négociation, par exemple, pour convaincre les parents de repousser l'âge du mariage de leurs enfants. Un essai contrôlé randomisé a montré des améliorations au niveau des attitudes des adolescents en matière de genre : les



bénéficiaires ont expliqué que leur comportement était plus équitable, les garçons indiquant contribuer davantage aux tâches ménagères (Dhar et al., 2018). Le **Gender Equity Movement in Schools** fait la promotion de l'égalité des genres à l'école en proposant un programme d'études sur deux ans destiné au personnel enseignant, lequel déconstruit les stéréotypes de genre, porte un regard critique sur les normes de genre et dénonce l'utilisation de la violence. Ce programme d'études a été mis en œuvre dans plus de 25 000 écoles au Bangladesh, en Inde, aux Philippines et au Viet Nam (ICRW, 2021 ; Kelly, 2016). Une évaluation a montré un changement positif dans les attitudes sur le genre et la violence chez les élèves, et une baisse de l'adhésion aux châtiments corporels. Les garçons ont indiqué une diminution de 15 % du recours à la violence, et la communication entre les garçons et les filles s'est également améliorée (Achyut et al., 2016).

Les mesures visant à réduire la violence en milieu scolaire et à remettre en cause les normes de genre restrictives peuvent être intégrées aux programmes existants et mises en œuvre en classe ou par le biais d'activités extrascolaires. À Hyderabad (Pakistan), des garçons et des filles âgés de 12 à 14 ans ont participé à des activités sportives et à des jeux dans les écoles grâce au programme **A Right to Play**. Les garçons ont été encouragés à adopter des formes positives de masculinité (WhatWorks, 2021). Une évaluation a montré que la maltraitance entre pairs avait diminué de 33 % pour les garçons et de 59 % pour les filles ; que la violence infligée par les pairs avait baissé de 25 % pour les garçons et de 56 % pour les filles ; et qu'il y avait une forte diminution des cas de dépression (Karmaliani et al., 2020). Au Népal, l'initiative **CHOICES**, basée sur un programme d'études, a incité des garçons et des filles âgés de 10 à 14 ans à prendre part à huit sessions de deux heures réparties sur trois mois pour remettre en cause les normes de genre. La tranche d'âge a été choisie à partir d'une recherche montrant que la préadolescence et les premières années de l'adolescence étaient des périodes particulièrement importantes pour l'intériorisation des normes. Des activités adaptées en fonction de l'âge ont été mises en œuvre pour réfléchir aux inégalités de genre et discuter des normes de genre dans des groupes de garçons, de filles et mixtes. Elles ont été animées par de jeunes hommes et femmes de 18 à 24 ans spécialement formés. Une évaluation a montré que l'intervention avait débouché sur des normes de genre plus équitables entre les garçons et les filles. Les bénéficiaires étaient bien moins nombreux à dire qu'il était acceptable qu'un homme batte sa femme si elle n'est pas d'accord avec lui et ils étaient bien plus nombreux à penser que les filles devraient avoir les mêmes opportunités que les garçons en matière d'éducation. Selon la plupart des participants du programme, les inégalités de genre sont normales bien qu'injustes, et un changement est nécessaire. Les garçons ont signalé des changements dans leur comportement : ils ont dit contribuer aux tâches ménagères, plaider en faveur de l'éducation de leurs sœurs

et lutter contre le mariage précoce. Les filles ont également indiqué que le comportement des garçons avait changé. Les parents ont confirmé que leurs fils avaient aidé leurs filles à faire les devoirs et les tâches ménagères (IRH, s.d.).

Les approches globales à l'échelle des établissements peuvent être particulièrement efficaces pour transformer les normes de genre nocives. En 2018-2019, le programme **Lifting Limits** a été testé dans cinq écoles primaires de Londres (Angleterre), dans l'optique de fournir des outils à 270 membres du personnel scolaire et à 1 900 élèves pour leur permettre de déceler et déconstruire les préjugés de genre, lesquels pourraient limiter les attentes et les aspirations. Une évaluation de l'intervention a montré que les filles et les garçons étaient davantage conscients qu'il existait de multiples rôles possibles pour eux. Parmi les enfants âgés de 7 à 11 ans, 71 % ont indiqué que le métier d'infirmier pouvait être exercé par tout le monde, alors qu'ils étaient 35 % avant l'intervention. La part de garçons affirmant qu'ils pourraient se tourner vers le métier d'enseignant est passée de 24 % à 42 %. Les facteurs de réussite ont été l'approche globale à l'échelle de l'établissement, la formation du personnel, la diversité et la qualité des ressources de formation, et la nomination de champions du genre à l'école (Lifting Limits, 2019).

#### **Parmi les initiatives visant à réduire la violence dans les établissements d'enseignement se trouvent les codes de conduite, les formations et les campagnes de sensibilisation**

Les codes de conduite peuvent aider à réduire la violence fondée sur le genre pour les garçons et les filles, les jeunes hommes et femmes. Une diffusion, une sensibilisation et des formations suffisantes ainsi que des mécanismes de contrôle et de réponse efficaces pour les personnes concernées sont nécessaires pour qu'ils portent leurs fruits. Une étude menée auprès de 60 élèves dans trois collèges techniques et professionnels au Malawi a révélé que les filles et les garçons étaient victimes de violences sexuelles. Dans le cadre du **Programme pour les compétences et l'enseignement technique**, mis en œuvre par l'UNESCO et financé par l'Union européenne, un code de conduite a été élaboré pour les formateurs en EFTP et le personnel administratif ainsi que les apprentis, et un programme de formation a été proposé. Le programme avait pour objectif de réduire le nombre de cas de violence sexuelle dans les établissements d'EFTP en donnant une définition de la violence sexuelle et en expliquant comment signaler les incidents. Après la distribution du code de conduite et la formation, 77 % des établissements ont indiqué une baisse du nombre de cas de violence sexuelle (Heath, 2019 ; UNESCO, 2017b, 2018c). Cependant, l'interprétation de ce chiffre peut être limitée dans la mesure où il n'a pas été communiqué directement par les élèves.

Des recherches montrent, comme cela est indiqué plus haut, que le harcèlement a un effet négatif sur l'assiduité et la performance scolaire (OCDE, 2019c). En Finlande,

le **programme de lutte contre le harcèlement KiVa**, qui adopte une approche globale à l'échelle de l'établissement, a donné de bons résultats concernant la diminution des niveaux de harcèlement dans les écoles (UNESCO, 2017a). L'approche KiVa a été déployée dans 90 % des écoles publiques en Finlande, mais également par des organisations partenaires dans d'autres pays, notamment en Belgique, au Chili, en Espagne, au Mexique, aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande (KiVa Antibullying Program, 2021). Le programme comprend des leçons adaptées aux enfants âgés de 7 à 15 ans et s'attache principalement à réduire et prévenir les cas de harcèlement ainsi qu'à atténuer les conséquences dommageables de la violence. Les leçons et les activités en ligne permettent de développer l'empathie des enfants envers les victimes et de proposer des stratégies sûres pour aider ceux qui sont les cibles de violences, en mettant l'accent sur le rôle des témoins pour lutter contre le harcèlement dans les écoles (Salmivalli et al., 2009). Le programme KiVa encourage la formation de l'ensemble du personnel enseignant et du personnel scolaire pour qu'ils puissent prendre des mesures de prévention contre les cas de harcèlement, et le travail direct auprès des enfants afin de promouvoir leur capacité d'action et leur point de vue (UNESCO, 2017a). Une série d'évaluations et d'études de recherche solides a montré que les taux de harcèlement avaient nettement diminué chez les participants, notamment chez les garçons et les plus jeunes (Saarento et al., 2015 ; Salmivalli et al., 2009).

Le programme **Positive Adolescent Training through Holistic Social Programs** à Hong Kong (Chine) a permis d'apprendre aux élèves comment devenir des témoins sociaux utiles. Le programme, financé par le Hong Kong Jockey Club Charities Trust, comprenait une phase pilote (2005-2012), une phase de mise en œuvre dans les écoles (2009-2016) et une phase d'extension basée sur la communauté (Shek et Wu, 2016). Il comprenait des activités de sensibilisation au harcèlement, un espace pour l'introspection et des occasions pour les enfants de s'exercer à adopter de nouveaux comportements. Il proposait aussi une perspective de genre afin de retenir les garçons, puisqu'il a été émis l'hypothèse qu'ils seraient plus susceptibles d'abandonner un programme mettant l'accent sur des valeurs telles que l'attention aux autres, qui pourraient être en contradiction avec des valeurs masculines restrictives (Tsang et al., 2011). La phase de mise en œuvre dans les écoles s'est accompagnée d'une étude longitudinale de six ans pour comprendre les effets psychologiques du programme sur les adolescents, laquelle a constaté des effets positifs sur le développement personnel et une diminution des comportements à risque chez les garçons et les filles (Shek et Wu, 2016). Ce programme montre l'importance d'inclure la perspective de genre dans les activités visant à réduire le phénomène du harcèlement.

**Medienhelden (Héros des médias)** est un programme visant à prévenir le cyberharcèlement qui a été élaboré

en Allemagne en 2012 et mis en œuvre dans le cadre du programme scolaire existant par des membres du personnel enseignant spécialement formés. Il cible les élèves de la septième à la dixième année, le personnel enseignant et les parents et promeut l'éducation par les médias. Il s'agit soit d'une formation d'une journée, soit d'un programme long dispensé sur une période de 10 semaines. Ce programme s'appuie sur une recherche qui a démontré que les élèves manifestant une plus grande empathie se livraient moins aux actes de cyberharcèlement. Il développe l'empathie des élèves grâce à des jeux de rôle et des films mettant en scène des situations de cyberharcèlement. Le cyberharcèlement est traité au niveau de l'individu, de la classe et de la famille (Schultze-Krumbholz et al., 2018). Le programme semble particulièrement important pour les garçons, dont le niveau d'empathie diminue généralement à cet âge (Van der Graaff et al., 2013). Le niveau d'empathie des garçons participant à ce programme n'a pas diminué (Schultze-Krumbholz et al., 2018). Le programme a montré que les interventions visant à changer les comportements peuvent être plus efficaces lorsqu'elles sont mises en place sur une plus longue période.

### Quelques programmes et initiatives favorisent le maintien scolaire et la rescolarisation des garçons

Peu d'efforts ont été déployés pour éviter que les garçons n'abandonnent la scolarité (Edström et al., 2015). Quelques programmes ont été mis en œuvre pour réduire le nombre d'abandons scolaires, augmenter les niveaux d'études et assurer la rescolarisation des enfants et des jeunes. Plusieurs programmes de ce type ont réussi à maintenir les garçons à l'école. Aux États-Unis, les **Academy schools** ont permis de réduire le nombre d'abandons scolaires. La **National Academy Foundation (NAF)** est un réseau national de responsables dans les domaines de l'éducation, de la communauté et des entreprises mettant en œuvre un programme scolaire qui associe l'apprentissage par le travail et un enseignement axé sur la carrière. Elle intervient dans 675 écoles auprès de plus de 96 000 élèves vivant dans des quartiers à faible revenu et occupés par des minorités. Entre 2011 et 2015, une étude a suivi 600 000 élèves d'académies NAF dans six États et d'autres écoles des mêmes districts et accueillant des élèves aux profils similaires. Les élèves des académies NAF étaient 3 % plus susceptibles d'obtenir un diplôme, dont 3 % de garçons de plus et 2 % de filles de plus ayant obtenu un diplôme (Sun et Spinney, 2017). Au Libéria, le programme **Accelerated Quality Education for Liberian Children**, mis en œuvre par l'USAID, vise à améliorer l'éducation des filles et des garçons non scolarisés. Il condense six années d'éducation primaire en trois années. Cela permet aux apprenants de réintégrer l'enseignement formel dans un laps de temps plus court et les incite à poursuivre leurs études, à se former ou à travailler. Le projet vise également à favoriser des normes de genre positives. De 2017 à 2021, il a permis de scolariser plus de 32 000 garçons et plus de 30 000 filles (USAID, 2021b).

Certains programmes visant à réduire le nombre d'abandons scolaires ciblent spécifiquement les garçons. En 2014, aux Émirats arabes unis, la Fondation Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi pour la recherche sur les politiques a adapté le programme **Hands on Learning** pour des élèves vulnérables du secondaire, lequel a été élaboré initialement en Australie, pour une mise en œuvre dans des écoles à Ras al-Khaimah. Le programme a permis de réengager des garçons du secondaire dans l'éducation, en les extrayant de leur environnement de classe habituel une fois par semaine pour les aider à améliorer leurs compétences comportementales, gagner en assurance, acquérir de nouvelles compétences, mettre en œuvre des projets concrets et travailler ensemble avec leurs pairs et le personnel enseignant. Les élèves ont fixé des objectifs en matière de comportement pour leur classe, cuisiné ensemble et partagé les repas. Une boîte à outils a été élaborée récemment pour déployer le programme dans un plus grand nombre d'écoles (Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research, 2021). Les bénéficiaires du programme ont indiqué qu'ils avaient aimé apprendre, gagné en assurance et compris l'importance de la coopération. Lors d'une enquête menée en 2018, chaque participant a indiqué qu'il arrivait pleinement à se concentrer en classe, contre 60 % avant l'intervention, et 83 % des garçons ont estimé que l'éducation était essentielle pour réussir, contre 33 % avant l'intervention (Rizvi, 2019). Bien que le programme ait été efficace pour réengager les garçons dans l'éducation, des difficultés ont émergé, notamment pour recruter du personnel qualifié, convaincre les parents et le personnel enseignant de l'utilité de cette journée hebdomadaire pour les garçons et trouver le financement (Ridge et al., 2017).

### Des initiatives globales ont permis de faire face de manière implicite au décrochage scolaire des garçons dans des pays à revenu intermédiaire et à revenu élevé

Dans certains pays à revenu intermédiaire et à revenu élevé, les garçons ont été la cible implicite de programmes et d'initiatives, compte tenu de leur surreprésentation parmi les élèves qui ont de faibles résultats et qui abandonnent précocement la scolarité (OCDE, 2018). Certaines initiatives visaient à améliorer la collaboration intersectorielle afin d'éviter l'abandon scolaire. Entre 2010 et 2011, le programme **Ungt fólk til athafna (Jeunes en activité)** – une collaboration entre les secteurs de l'éducation et de l'emploi en Islande – avait pour objectif d'aider les jeunes âgés de 16 à 29 ans à reprendre leurs études ou à entrer dans la vie active. Le programme proposait une participation à un programme éducatif, un stage ou un emploi pendant trois mois. Les jeunes pouvaient être reçus sans rendez-vous dans un bureau dédié situé dans un centre commercial (Tägtström et Olsen, 2016). Une évaluation a montré que 40 % des participants avaient continué leurs études ou trouvé un emploi à l'issue du programme (Helgadóttir, 2012).

Le suivi des élèves est un élément important de ces initiatives. En 2011, la France a mis en place les **Plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs** qui coordonnent la collaboration entre les acteurs locaux dans les domaines de l'éducation, de l'emploi, de la jeunesse et de la justice. Cela permet d'identifier les décrocheurs et de les interroger afin de comprendre les raisons de leur abandon scolaire et de définir conjointement un plan de réintégration du système éducatif. Dans l'une des zones étudiées, 60 % des élèves avaient d'ores et déjà trouvé des programmes éducatifs et 30 % d'entre eux n'ont pas pu être contactés, mais 10 % ont bénéficié d'un accompagnement (Commission européenne, 2016). En 2002, le gouvernement islandais a présenté le programme **Aanval op de uitval (Motiver pour réduire les taux d'abandon scolaire)** afin de prévenir l'abandon scolaire précoce. Un groupe de travail dédié aux jeunes sans emploi a adopté trois stratégies : prévenir l'abandon scolaire précoces et veiller à ce que les jeunes hommes et femmes obtiennent une qualification de base ; mettre en place des programmes de travail et d'apprentissage obligatoires ; et mettre en œuvre un programme de supervision et de développement ainsi qu'un système de suivi de la participation quotidienne de chaque élève (Hoffman, 2011). En 2013, le nombre annuel d'abandons scolaires était passé de 71 000 à 27 000 (Centre for Public Impact, 2016). En outre, l'Islande a spécialement élaboré une **plateforme de détection des risques** qui aide les conseillers d'orientation à identifier les élèves qui pourraient abandonner la scolarité avant la fin du deuxième cycle du secondaire (Borgonovi et Maghnouj, 2018). Les conseillers d'orientation ont partagé des retours positifs sur la plateforme, mais elle n'a pas été évaluée (*ibid.* ; Commission européenne, 2013).

Certains pays à revenu intermédiaire, tels que le Pérou, où les garçons sont en décrochage scolaire et subissent des désavantages dans l'éducation, ont mis en place des programmes qui ne traitent pas directement le problème mais qui pourraient être bénéfiques aux garçons, notamment en réduisant le risque d'abandon scolaire (voir l'**Encadré 6**).



Flickr - Banque d'images de la Banque mondiale. Étudiants de l'Université catholique du Pérou. © World Bank/Dominic Chavez. Disponible sous CC BY-NC-ND 2.0

ENCADRÉ  
6

## Réduire l'abandon scolaire et augmenter les niveaux d'études au Pérou

Plusieurs programmes analysés dans le cadre de l'**Étude de cas sur le Pérou** semblent avoir un impact sur le décrochage scolaire des garçons. Le principal objectif du programme **École à temps plein** est d'améliorer la pertinence et la qualité des écoles secondaires publiques du Pérou, à la fois dans les milieux ruraux et urbains. Pour y parvenir, le programme augmente le nombre d'heures de cours de 35 à 45 heures dans un certain nombre d'écoles, dans le but d'être généralisé et mis en œuvre dans l'ensemble des écoles. L'un des atouts majeurs du programme est qu'il permet d'augmenter le financement accordé aux écoles secondaires publiques. Les dépenses moyennes par élève dans les écoles mettant en place ce programme (2 000 dollars des États-Unis) représentent près du double des dépenses moyennes par élève dans le reste des écoles secondaires publiques (1 100 dollars des États-Unis). Le modèle éducatif de l'École à temps plein met davantage l'accent sur une éducation orientée vers l'emploi. Cela pourrait avoir une influence considérable sur le décrochage scolaire dans la mesure où l'achèvement du cycle secondaire peut offrir de meilleures opportunités en matière d'emploi. Il apparaît que le programme a un effet positif sur les résultats d'apprentissage des élèves, notamment ceux issus de ménages pauvres (Agüero, 2016 ; Cuenca et al., 2017). Le programme n'agit pas sur les enjeux éducatifs liés au genre et rien ne permet de penser que son impact soit différent pour les garçons et les filles en matière de réussite scolaire. Cependant, compte tenu de la concurrence entre l'enseignement secondaire et la vie active pour les garçons, le programme pourrait les inciter à retourner à l'école pour terminer ce cycle.

En 2014, le ministère de l'Éducation a commencé à mettre en œuvre le programme **Soutien pédagogique dans les écoles secondaires en milieu rural**. L'objectif du programme est d'améliorer la qualité de l'éducation dans les milieux ruraux, notamment en mathématiques et en communication, car des compétences dans ces domaines augmentent nettement les chances d'accéder au marché du travail et aux études supérieures. Outre l'apprentissage, le programme cherche à lutter contre le décrochage scolaire et la violence qui ont une forte influence sur le bien-être des élèves et des groupes au sein de l'école (Espinosa et Ruiz, 2019). Les écoles bénéficient d'un soutien pédagogique en mathématiques et en communication. Un assistant pédagogique est assigné à chaque groupe de huit membres du personnel enseignant. Chaque assistant procède à une visite par mois, laquelle consiste à observer la manière d'enseigner et à donner des conseils pédagogiques au personnel enseignant. La première visite sert à établir un diagnostic et la dernière sert à effectuer une évaluation. Un travailleur des services communautaires intervient auprès des chefs d'établissement, des familles et de la communauté afin d'identifier les problèmes psychosociaux touchant les élèves, ainsi que les cas de harcèlement et de violence en milieu scolaire (Cuenca et al., 2017). Une évaluation a montré que le programme avait permis d'améliorer les résultats en lecture et en mathématiques (ONU, 2018). Il traite de la violence en milieu scolaire, et c'est un aspect très important pour l'engagement scolaire des garçons. Au Pérou, le harcèlement entre pairs est fréquent chez les garçons et ces derniers sont plus susceptibles d'être la cible de châtiments corporels. Ceux qui ne se conforment pas à la masculinité hégémonique sont souvent victimes de violence. Des recherches supplémentaires concernant l'impact du programme sur la performance et l'engagement scolaires des garçons sont nécessaires.

Le programme **Horizons** a été mis en œuvre conjointement par le ministère péruvien de l'Éducation et l'UNESCO à partir de 2018. Il cherche à réduire les écarts dans l'enseignement secondaire entre les milieux ruraux et urbains, à diminuer les taux d'abandon scolaire et à rendre plus visibles les problèmes rencontrés par les adolescents vivant en zone rurale (UNESCO, 2019f). Le programme comprend trois volets. Premièrement, il vise à doter le personnel enseignant et les élèves des écoles secondaires de compétences socioémotionnelles et interculturelles, et à proposer un double diplôme : enseignement secondaire et technique. Deuxièmement, le programme cherche à éviter que les adolescents n'abandonnent la scolarité grâce au renforcement de la résilience des élèves à risque et à un réseau communautaire qui permet de les identifier et les accompagner. Troisièmement, le programme essaie de mettre en évidence l'importance de l'éducation en milieu rural dans les politiques nationales et régionales. Il agit également sur les facteurs de risque spécifiques au genre, tels que la concurrence entre le travail et l'éducation pour les garçons, la violence en milieu scolaire touchant les filles et les garçons, et les grossesses précoces et non désirées. Ses points forts sont l'approche interculturelle, compte tenu du fait que de nombreuses écoles rurales se trouvent dans des communautés autochtones, l'association des enseignements technique et secondaire qui peut inciter les garçons à poursuivre les études, ainsi que la flexibilité de sa mise en œuvre.

Source : Basé sur Fuller (2022).

### Les programmes d'orientation peuvent élargir les opportunités professionnelles des garçons

Certains pays ont mis en place des initiatives pour encourager les garçons à s'intéresser aux professions qui sont traditionnellement dominées par les femmes. L'Allemagne a développé une plateforme nationale de coopération et d'information appelée **Neue Wege für Jungs und Boys' Day (De nouvelles voies pour les garçons et Boys' Day)** qui favorise l'orientation professionnelle sensible au genre pour les garçons et déconstruit les stéréotypes liés à l'emploi. Elle fait la promotion d'emplois occupés au mieux par 40 % d'hommes seulement, notamment dans les domaines de la santé et des soins. Des informations sont données aux professionnels de l'éducation, aux conseillers d'orientation et aux parents. Des échanges entre les chercheurs et les praticiens sont organisés par le biais de conférences. Plus de 300 000 garçons ont participé à des activités dans le cadre du Boys' Day depuis 2008. Une évaluation a montré que 61 % des garçons ont estimé que leur participation avait été utile pour prendre des décisions concernant leur future carrière, et 89 % des entreprises et institutions impliquées étaient satisfaites de l'intérêt porté par les garçons et leur engagement (Boys' Day, 2021 ; OCDE, 2015).

### Rares sont les programmes destinés aux garçons qui agissent sur des désavantages intersectionnels ou des groupes spécifiques

Il existe peu de programmes qui agissent sur les désavantages intersectionnels subis par les garçons en lien avec la participation, la progression et les résultats d'apprentissage. **Puentes Escolares (Passerelles scolaires)** est l'un des rares programmes qui traite ce problème. Il a été élaboré en 2001 par la ville de Buenos Aires, en Argentine, afin de donner aux garçons et aux filles sans abri et vulnérables un accès à l'éducation. Les garçons âgés de 15 à 18 ans sont plus que deux fois plus nombreux que les filles à être sans domicile dans cette ville (Ville de Buenos Aires, 2021). Le programme évalue les besoins socioéducatifs des enfants dont l'éducation a été interrompue et vise à réintégrer les garçons et les filles dans le système éducatif en leur offrant des espaces d'apprentissage par le biais d'ONG. Il crée des passerelles entre les ONG et l'éducation formelle en accompagnant chacun des futurs élèves, du choix de l'école à l'obtention du diplôme en passant par le processus d'inscription (*ibid.* ; Ginestra, 2020). En Argentine également, la province de Buenos Aires a lancé, conjointement avec l'UNICEF, le programme **Salas maternas: madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria (Espaces maternels : mères, pères et frères et sœurs, tous dans l'enseignement secondaire)** en 2008. Le programme cible particulièrement les jeunes pères. Il met en place des crèches dans des écoles ou des jardins d'enfants à proximité pour accueillir les enfants des parents adolescents. Ainsi, tandis que les enfants bénéficient d'un apprentissage dès

le plus jeune âge, leurs parents peuvent aller en cours. Les parents sont également accompagnés pour assumer leurs responsabilités parentales. En 2017, plus de 80 crèches avaient été mises en place. Une évaluation a révélé que le programme pouvait améliorer le maintien à l'école, ce qui permet d'augmenter les taux d'achèvement de la scolarité chez les adolescents déjà parents. Bien que le programme ait pris en compte les pères, l'évaluation a montré que des efforts plus ciblés étaient nécessaires pour arriver à atteindre les jeunes pères par le biais du programme (UNICEF, 2017). Le programme **Learning basic skills while serving time (Acquérir des compétences de base en détention)**, financé par l'Agence norvégienne pour l'Apprentissage tout au long de la vie (Vox), vise à relever les niveaux des prisonniers en Norvège en lecture, écriture et calcul. Testé en 2009 dans la prison pour hommes de Bastoy, le programme incluait des cours de lecture, d'écriture et de calcul, animés à la fois par des membres du personnel enseignant et du personnel pénitentiaire sur une période de quatre mois, permettant ainsi aux détenus de renforcer leur estime d'eux-mêmes et de gagner en assurance avec l'intention d'améliorer les chances de trouver un emploi après la prison. Les participants ont augmenté leur niveau d'alphabétisme de 25 % pendant la durée du programme et exprimé leur détermination à poursuivre l'apprentissage. Ils ont amélioré leurs perspectives d'emploi en apprenant à rédiger un CV et des demandes d'emploi (UIL, 2016). La prison de Bastoy affiche le plus faible taux de récidive d'Europe, avec 16 %, en donnant aux prisonniers éducation et formation, et en les traitant avec équité (James, 2013). Les facteurs de réussite comprenaient l'étroite coopération entre le personnel enseignant et le personnel pénitentiaire, l'utilisation d'ordinateurs et la possibilité pour les apprenants de créer ensemble le contenu des cours. À l'issue de cette expérience pilote, le programme a été déployé dans 12 autres prisons entre 2010 et 2012, s'adressant à la fois aux hommes et aux femmes (UIL, 2016).

Les retours ont été mitigés pour les programmes agissant à la fois sur le genre et l'origine ethnique. En 2014, la Maison Blanche a lancé l'initiative **My Brother's Keeper** aux États-Unis. Le programme a été élaboré pour améliorer les opportunités des garçons et des jeunes hommes de couleur grâce à la réforme des politiques et des pratiques en matière de discipline à l'école, au mentorat et aux formations professionnelles, parvenant ainsi à atteindre 250 communautés et à lever 600 millions de dollars des États-Unis auprès du secteur privé et de philanthropes (Maison Blanche, 2016). L'initiative a fait l'objet de critiques au motif qu'elle considérait les jeunes hommes et garçons afro-américains comme étant « abîmés » et qu'elle les rendait responsables des problèmes au lieu de les attribuer à l'ordre économique et social qui affecte négativement leurs opportunités (Dumas, 2016). Certains ont soutenu que l'initiative se concentrait uniquement sur les garçons et

qu'elle ne tenait pas compte des conditions économiques et raciales structurelles touchant aussi bien les filles que les garçons afro-américains (Crenshaw, 2014). En 2015, la **My Brother's Keeper (MBK) Alliance** a été lancée pour élargir l'initiative initiale, laquelle est devenue par la suite une initiative de la Fondation Obama, concentrant ses efforts sur la prévention de la violence juvénile et sur des programmes de mentorat (Obama Foundation, 2021). À Oakland, en Californie, MBK met en œuvre le programme d'aide à la réussite scolaire African-American Male Achievement. Il se concentre sur des classes réservées aux garçons afro-américains avec des enseignants afro-américains, propose une formation socioémotionnelle et un soutien scolaire, des cours d'histoire afro-américaine et utilise une pédagogie culturellement adaptée. Une évaluation du programme a montré une diminution de 43 % des abandons scolaires chez les jeunes hommes afro-américains et une réduction plus faible, mais tout de même significative, chez les jeunes femmes (Dee et Penner, 2019).

En 2011, la ville de New York a lancé la **Young Men's Initiative** pour faire face aux inégalités touchant les jeunes hommes de couleur, notamment le programme **Young Adult Literacy** qui visait à améliorer l'alphabétisation et les compétences en calcul des jeunes adultes non scolarisés et sans emploi, dont les niveaux en lecture correspondaient à ceux de la quatrième à la huitième année d'étude. À partir de 2015, un modèle hybride a associé l'enseignement académique et les services professionnels afin de développer les compétences nécessaires dans le monde du travail. Une évaluation du programme a montré que les participants avaient amélioré leurs niveaux de 1,4 point en alphabétisation et de 1,1 point en mathématiques. Ceux qui avaient le niveau d'instruction le plus faible ont réalisé les progrès les plus nets (Westat, 2013). Une autre évaluation a révélé que le programme permettait de combler d'importantes lacunes en matière de services pour les jeunes déconnectés et défavorisés et que ses points forts étaient la taille réduite des classes, l'accompagnement individuel et la possibilité d'apprendre à son propre rythme (Hossain et Terwelp, 2015).

Les garçons transgenres sont souvent victimes, de manière disproportionnée, de harcèlement et de discrimination à l'école (GLSEN, 2018 ; UNESCO, 2021*d*). Aux États-Unis, le Réseau pour l'éducation gay, lesbienne et hétéro (GLSEN) a élaboré une politique sur les élèves transgenres et non conformes à leur genre intitulée **Model School District Policy on Transgender and Gender Nonconforming Students**. Elle offre des conseils et des directives aux enseignants et au personnel scolaire sur le harcèlement, le sport, la vie privée des élèves, les codes vestimentaires et l'égalité d'accès aux installations scolaires, sur la base des politiques et des décisions de la Cour fédérale (GLSEN, 2018). Aux États-Unis également, la **Human Rights Campaign Foundation** dirige le programme Welcoming Schools. Il vise à améliorer le climat scolaire grâce à des

formations qui intègrent les personnes LGBTIQ, en faisant appel à des intervenants certifiés pour travailler en étroite collaboration avec la direction de l'établissement afin d'adapter la formation aux besoins individuels de l'école. Les intervenants proposent au personnel enseignant une formation continue et des plans de cours ainsi que des listes de livres, notamment sur la prévention du harcèlement en milieu scolaire, pour aider les élèves transgenres et non binaires à réussir à l'école et créer des classes qui acceptent toutes les familles. Le programme renforce également les capacités des districts scolaires en formant des intervenants dans chaque district pour qu'ils puissent ensuite dispenser des formations dans les écoles primaires (Human Rights Campaign Foundation, 2021).

De manière générale, et conformément à ce qu'indiquent d'autres recherches, les programmes doivent prêter attention à l'intersectionnalité, ainsi qu'à l'accessibilité et la pertinence des programmes destinés aux garçons et adolescents marginalisés. Les garçons et les hommes ne doivent pas être présentés comme étant « le problème » (Marcus et al., 2018).

### Les programmes dans les situations d'urgence et de conflit ont tendance à négliger les garçons et les hommes

Dans les situations d'urgence, la prise en compte de l'évolution de la demande communautaire, la création d'espaces adaptés aux besoins des enfants et les campagnes de rescolarisation font partie des stratégies qui se sont avérées efficaces pour aider tant les filles que les garçons à poursuivre leur apprentissage (Sperling et al., 2016).

Certains programmes visant à rescolariser des enfants non scolarisés ont porté leurs fruits pour les garçons. Les programmes d'éducation accélérée (PEA) peuvent être efficaces durant les conflits ou les crises. L'éducation accélérée vise à donner aux enfants et aux jeunes défavorisés, trop âgés et non scolarisés, un accès à l'éducation d'une manière flexible, accélérée et adaptée à leur âge. Elle peut s'adresser à ceux ayant dû interrompre leurs études ou ayant été privés de scolarité pour des raisons telles que la pauvreté, la marginalisation, un conflit ou une crise. Les PEA dotent les apprenants de compétences équivalentes et reconnues pour qu'ils aient une éducation de base grâce à des approches d'enseignement et d'apprentissage appropriées sur un cycle court (INEE, 2021). Entre 2012 et 2015, le Conseil norvégien pour les réfugiés a soutenu un **programme d'apprentissage accéléré** dans le cadre de la **Stratégie pour une éducation de base alternative à Dadaab** au Kenya, dont le but était d'aider de jeunes élèves réfugiés somaliens dans les camps de Dadaab à accéder au système éducatif formel et de garantir que les plus âgés atteignent un niveau d'alphabétisation fonctionnelle. Le PEA condense les huit années du programme du Kenya en quatre années ; 58 % des garçons participant au

programme avaient interrompu leur éducation formelle (Flemming, 2017). Il apparaît que le programme a permis d'améliorer l'accès pour les garçons non scolarisés en particulier (Shah, 2015). Une étude a mis en évidence les points forts du programme : il a identifié, ciblé et scolarisé des filles et des garçons trop âgés et non scolarisés ; il a mis en place des journées de classe plus courtes pour les adolescents ayant d'autres responsabilités ; et l'école était gratuite et les installations neuves et sûres (Flemming, 2017).

Des programmes de la seconde chance peuvent aider les garçons déplacés à accéder à l'éducation. Le district de Cox's Bazar au Bangladesh accueille la majorité des Rohingyas déplacés. Le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire y est le plus bas du pays. Les filles sont moins nombreuses que les garçons à être scolarisées, mais le taux d'abandon scolaire dans l'enseignement primaire est particulièrement élevé pour les garçons avec 40 %, contre 23 % pour les filles. Le deuxième projet **Reaching Out of School Children** pour le Bangladesh, mis en œuvre par la Banque mondiale entre 2018 et 2022, vise à améliorer l'égalité d'accès, le maintien à l'école et l'achèvement de la scolarité dans l'enseignement primaire pour les enfants non scolarisés. L'un de ses objectifs est d'offrir des opportunités d'apprentissage sûres et équitables aux garçons et aux filles, aux jeunes femmes et hommes rohingyas déplacés. Cela implique de mettre un accent particulier sur le travail auprès des garçons ayant atteint l'âge de l'adolescence. Les événements culturels, les activités sportives, le jardinage, la plantation d'arbres et les travaux manuels sont des outils de sensibilisation permettant de prévenir la violence fondée sur le genre et l'exploitation des garçons en tant que revendeurs de drogues et de les convaincre de ne pas prendre part à des activités antisociales (Banque mondiale, 2018).

Les filles comme les garçons peuvent être vulnérables dans les situations d'urgence, surtout lorsqu'ils doivent fuir de chez eux. Le projet **Boys for Change** de Plan International intervient auprès de garçons âgés de 12 à 17 ans dans des camps de réfugiés au Rwanda afin de réduire les comportements violents en développant l'empathie et le respect envers les filles et les femmes. Les garçons acquièrent les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour faire passer auprès de leurs pairs des messages sur les relations pacifiques et l'égalité des genres parmi leurs pairs (Plan International, 2017). En 2017, Médecins Sans Frontières a commencé à mettre en œuvre des activités de sensibilisation à la violence sexuelle à l'encontre des garçons et des filles depuis un bateau de recherche et de sauvetage en Méditerranée. Ces dernières consistaient à donner des informations sur les différents types de violences sexuelles subies par les garçons et les avantages de recevoir des soins médicaux

pour les survivants. Cela a entraîné une augmentation de la proportion de survivants masculins accédant aux soins, de 3 % en 2017 à 33 % en 2018 (UNICEF, 2021d). Les **espaces adaptés aux enfants** peuvent permettre aux garçons et aux filles d'accéder à l'éducation et à la protection de la petite enfance pendant le déplacement. World Vision Ouganda et Save the Children ont mis en place des espaces adaptés aux enfants réfugiés destinés aux filles et aux garçons ougandais qui fuyaient le conflit en République démocratique du Congo en 2012. Des tentes pouvant accueillir des activités ont été mises en place, ainsi que des latrines et des aires de jeu. Des activités de lecture, écriture et calcul ont été organisées, de même que des activités sportives et des jeux. Une enquête randomisée a montré que 71 % des garçons et 75 % des filles fréquentaient ces espaces (Metzler et al., 2013).

### Les programmes et les initiatives destinés aux filles peuvent avoir un effet positif sur les garçons...

Les programmes concentrant leurs efforts sur l'amélioration de l'accès des filles à l'éducation peuvent également avoir des effets indirects positifs sur les garçons. Au Burkina Faso, un programme qui consistait à offrir un déjeuner aux élèves dans les écoles primaires et des **rations à emporter pour les filles**, conditionné à l'assiduité, a permis d'augmenter les taux de scolarisation à la fois des filles et des garçons d'environ 4 à 6 points de pourcentage. La scolarisation des garçons qui vivaient dans des villages où les filles recevaient des rations à emporter a augmenté, que ces garçons aient une sœur ou non (Kazianga et al., 2012). Cependant, bien que les programmes d'alimentation scolaire puissent inciter les garçons et les filles à se rendre à l'école, ils n'entraînent pas automatiquement l'apprentissage (Krishnaratne et al., 2013).

### ... mais doivent être inclusifs

Les programmes visant à améliorer l'égalité entre les genres peuvent avoir des résultats imprévus, tels que le mécontentement des garçons. La première phase du **Programme conjoint des Nations Unies pour l'éducation des filles au Malawi**, financé par le gouvernement norvégien, a été mise en œuvre entre 2014 et 2017. L'objectif du programme était d'améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les filles et les garçons grâce à une approche fondée sur les droits humains en ciblant plus de 80 écoles primaires. Il consistait à améliorer l'environnement d'apprentissage et les comportements et compétences des enseignants, fournir des repas scolaires, mettre en place un programme de la deuxième chance pour les filles non scolarisées, fournir des services de santé sexuelle et reproductive, et autonomiser les filles et les garçons pour réduire la violence fondée sur le genre (JPGE, 2019). Le programme avait concentré ses efforts

sur l'éducation des filles et n'avait pas pris en compte les garçons en tant que groupe pour soutenir l'éducation des filles. Toutefois, il a profité directement et indirectement aux filles et aux garçons issus de familles pauvres et vulnérables. Le programme a permis de réduire le taux d'abandon scolaire des filles de 16 % à 5 %. Fin 2017, plus de 50 000 filles et près de 48 000 garçons avaient bénéficié de repas scolaires, et près de 13 000 filles et plus de 1 600 garçons avaient reçu des rations à emporter. Ce programme a été une grande réussite et a permis de réduire les inégalités entre les sexes, mais il a eu pour résultat inattendu un certain mécontentement des garçons. Les garçons et leurs familles ont trouvé injuste que les filles bénéficient d'un meilleur accompagnement. L'un des enseignements tirés de ce projet est que les activités visant à combler un écart existant entre les sexes

ne doivent pas exclure les garçons. Il faut prendre en compte les besoins aussi bien des filles que des garçons. Les activités de sensibilisation doivent cibler les deux à la fois (PAM, 2019).

## Politiques agissant au niveau de l'État et de la société

Les lois et les politiques au niveau national, ou leur absence, peuvent avoir une influence sur la participation, la progression et les résultats d'apprentissage dans l'éducation des garçons et des filles. Les médias, qui interviennent au niveau de la société, jouent également un rôle important dans la manière dont les normes de genre sont perçues et influencent l'idée que se font les filles et les garçons d'eux-mêmes ainsi que de leur éducation (voir l'**Encadré 7**).

### ENCADRÉ 7

#### Interventions basées sur les médias pour impliquer les garçons

Les médias contribuent fortement à façonner les opinions et à valider ou remettre en cause les valeurs sociales. Ils exercent une forte influence sur la manière dont les normes de genre sont reçues et évoluent (Conseil de l'Europe, s.d. ; Ward et Grower, 2020). Les médias peuvent être des alliés de poids pour mener des campagnes de sensibilisation et remettre en cause des normes sociales liées à des formes nocives de masculinité. Une récente étude a néanmoins montré que, malgré un certain changement positif au cours des vingt dernières années, la masculinité est toujours véhiculée de manière nocive et restrictive (Ward et Grower, 2020).

Les interventions basées sur les médias peuvent stimuler l'engagement des garçons et leur intérêt pour l'apprentissage. L'émission éducative **Sesame Street**, diffusée à la télévision, a permis d'améliorer la préparation à l'école, en particulier pour les garçons et les enfants issus de milieux défavorisés (Kearney et Levine, 2015).





Hormis quelques exceptions notables, les politiques se sont très peu intéressées aux inégalités entre les genres aux dépens des garçons dans le domaine des résultats scolaires. Certains pays ont instauré l'égalité entre les genres comme critère général pour l'élaboration des politiques. Aux Pays-Bas, par exemple, l'égalité entre les genres est l'un des critères à respecter pour l'élaboration de toutes les politiques, afin qu'elles profitent de la même manière aux garçons et aux filles (OCDE, 2018). Pour ce qui est de l'éducation plus particulièrement, les politiques éducatives efficaces ont été principalement mises en place dans les pays à revenu élevé. À la suite de ce que l'on a appelé le « choc PISA » (Fischman et al., 2019) au début des années 2000, qui a mis en évidence les piètres résultats des garçons par rapport aux filles, dans les évaluations internationales des compétences d'alphabétisation, plusieurs pays européens dont l'Autriche, l'Irlande et le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord ont décidé que les politiques devaient se concentrer en priorité sur la lutte contre les mauvais résultats des garçons (Eurydice, 2010 ; OCDE, 2012a).

Dans les Caraïbes, des conférences régionales ont donné le coup d'envoi d'initiatives pour faire face au décrochage et à l'abandon scolaire des garçons (Figueroa, 2010).

La Nouvelle-Zélande a créé le **Boys' Educational Achievement Reference Group**, un groupe de référence qui mène des recherches et aide à la formulation des politiques sur les sujets concernant la réussite scolaire des garçons dans l'enseignement secondaire (Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande, 2015). En outre, la Norvège a mis en place une **Commission nationale sur l'égalité des genres dans l'éducation**, laquelle reconnaît la nécessité d'agir sur l'écart de performance aux dépens des garçons (voir l'**Encadré 8**).

Les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire sont peu nombreux à avoir mis en place des politiques spécifiques permettant d'améliorer la scolarisation des garçons et leur achèvement de l'enseignement primaire ou secondaire, même les pays où les inégalités sont très importantes au détriment des garçons (Jha et al., 2012). Dans certains pays, malgré des signes indiquant clairement les besoins des garçons, le discours sur l'égalité entre les genres dans les politiques éducatives et la planification se concentre uniquement sur l'éducation des filles. Aux Philippines, où le rapport de 2015 sur l'Éducation pour tous a recommandé l'élaboration d'une politique de lutte contre le décrochage et l'abandon scolaire des garçons (Ministère de l'Éducation des Philippines, 2014),

## ENCADRÉ 8

### Commission nationale sur l'égalité entre les genres dans l'éducation, Norvège

Le gouvernement norvégien a nommé une **Commission nationale sur l'égalité des genres dans l'éducation** en 2017. Sa mission était de produire des connaissances sur les raisons des écarts entre les genres dans l'éducation et de formuler des recommandations pour combler ces écarts.

La Commission a publié un rapport en 2019, lequel a montré que les garçons s'en sortaient systématiquement moins bien que les filles à l'école. L'écart de performance était particulièrement marqué pour les compétences d'alphabétisation et la langue norvégienne. Le rapport a mis en évidence que 70 % des élèves bénéficiant d'un enseignement répondant à des besoins éducatifs spéciaux étaient des garçons ; les taux d'abandon scolaire étaient plus élevés chez les garçons ; et 30 % des garçons et 20 % des filles n'avaient pas terminé le deuxième cycle du secondaire. En 2015, pour la première fois, plus de femmes que d'hommes ont obtenu un doctorat et, en 2016, 40 % des hommes âgés de 30 à 39 ans étaient titulaires d'un diplôme universitaire, contre 60 % des femmes de la même tranche d'âge.

Compte tenu des connaissances actuelles sur les écarts entre les genres dans l'éducation, le rapport a formulé 64 recommandations reposant sur les principes suivants. Les mesures devaient : améliorer la performance des garçons et ne pas affaiblir celle des filles ; contribuer à combler l'écart socioéconomique de performance ; cibler les garçons et les filles, les hommes et les femmes ; favoriser un environnement d'apprentissage inclusif ; et se baser sur des informations factuelles. Des recommandations ont été formulées dans quatre domaines : une intervention précoce et une éducation adaptée, avec des modèles permettant de commencer l'école à un âge flexible ; le contenu et la structure de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, avec des modèles établissant différentes pondérations pour les notes finales et celles d'examen ; les transitions dans les parcours scolaires, par exemple, l'inscription dans la loi du droit pour les élèves inscrits dans des programmes d'EFTP de bénéficier d'un apprentissage ; et les systèmes de recueil de données pour l'école préprimaire et les enseignements primaire et secondaire, par exemple, la mise en place d'une base de données nationale de cours pour l'éducation.

Source : Norway National Commission on Gender Equality in Education, 2019

les mécanismes pour l'égalité des genres dans l'éducation visent uniquement les femmes et les filles (Ministère de l'Éducation des Philippines, 2017). Toutefois, des progrès ont été réalisés. Au Lesotho, où plus de 140 filles pour 100 garçons étaient inscrites dans l'enseignement secondaire en 2012, les documents sur les politiques ne mentionnaient aucune stratégie pour remédier aux contraintes pesant sur l'éducation des garçons (UNESCO, 2015c) jusqu'au Plan sectoriel de l'éducation de 2016. Ce plan reconnaît le rôle joué par les centres d'enseignement à distance non formels dans la formation des garçons bergers et des jeunes non scolarisés (Ministère de l'Éducation et de la Formation du Lesotho, 2016).

La présente section se penche sur les actions mises en place par les pays pour faire face au problème du décrochage scolaire des garçons et des désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, et met en évidence plusieurs options politiques clés. Le tableau de bord du **Tableau 2** présente une synthèse des politiques éducatives et des plans sectoriels provenant de plusieurs pays sélectionnés qui enregistrent des inégalités entre les sexes aux dépens des garçons, démontrables au niveau de la scolarisation, l'achèvement et/ou l'apprentissage. Dans certains pays, les inégalités entre les sexes au détriment des garçons existent depuis longtemps mais des améliorations sont notables, tandis que dans d'autres les désavantages subis par les garçons ont émergé depuis peu.

L'analyse se concentre sur les mesures portant sur les inégalités identifiées et les principaux groupes d'intérêt des gouvernements. Bien que le but initial de l'examen ait été de se concentrer sur les politiques ciblant les garçons, l'analyse a été élargie en raison du faible nombre de cas où les garçons étaient mentionnés, en tant que groupe, comme une préoccupation politique. Même dans les cas où l'existence d'inégalités aux dépens des garçons est reconnue, l'analyse du présent rapport montre que l'attention prêtée à ces problèmes est très limitée. Parmi les pays étudiés, seulement quatre – Bangladesh, Gambie, Jamaïque et Nouvelle-Zélande – disposaient d'une politique ciblant spécifiquement les garçons. La Jamaïque a particulièrement bien réussi à améliorer leur situation.

Les mesures clés examinées ici incluent à la fois, les stratégies du côté de la demande (par exemple, la réduction des frais de scolarité, une offre d'éducation de base non formelle et complémentaire, des cours de remise à niveau et l'orientation professionnelle) et les stratégies du côté de l'offre (par exemple, des infrastructures, qualité du personnel enseignant, réforme des pédagogies et des programmes), ainsi que les moyens permettant d'offrir des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs (**Tableau 2**). À la différence des stratégies visant

à améliorer l'éducation des filles, le plaidoyer et les campagnes ciblent rarement les garçons et, tandis que les mesures de responsabilisation profitent à tous les enfants, la budgétisation sensible au genre met plus souvent en lumière les problèmes des filles et des enseignantes. Plusieurs stratégies émergeant de l'examen sont brièvement passées en revue ci-dessous. Cette analyse est complétée par des exemples pertinents provenant d'autres pays.

### Réduction des frais de scolarité

L'adoption de politiques rendant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire – qui est au cœur du mouvement pour l'EPT – a joué un rôle essentiel pour accroître l'accès à l'éducation dans le monde entier (UNESCO, 2015c). Toutefois, un grand nombre d'enfants parmi les plus pauvres ne sont toujours pas scolarisés, les familles ne pouvant pas supporter les coûts supplémentaires liés à la scolarité (livres, uniformes, transport) ou renoncer aux coûts d'opportunité du travail des enfants à la maison ou en dehors.

La cible 4.1 des ODD plaide en faveur d'un enseignement secondaire gratuit et universel afin de réduire les obstacles financiers à l'éducation et d'améliorer le niveau d'études des jeunes. En 2020, 51 des 188 pays disposant de données devaient encore définir des cadres juridiques garantissant dix années d'éducation gratuite et obligatoire ou plus (ISU, 2021a), le seuil pour le premier cycle du secondaire. Dans un grand nombre de ces pays, notamment au Bangladesh, au Burundi, en Croatie, en Gambie, en Haïti, en Jamaïque, au Lesotho, au Myanmar et au Samoa, tous les établissements d'enseignement secondaire appliquent des droits de scolarité. Toutefois, l'impact d'un changement en faveur de l'enseignement secondaire gratuit serait probablement limité dans les pays où un grand nombre d'élèves n'arrivent pas à terminer l'enseignement primaire ou ne peuvent pas supporter les coûts supplémentaires liés à la transition vers le secondaire (par exemple, transport, uniforme, logement et coûts d'opportunité pour les familles). Une analyse portant sur des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, où l'enseignement secondaire gratuit a été mis en place récemment, notamment en République-Unie de Tanzanie et au Rwanda, a indiqué que la part des enfants les plus pauvres et les plus défavorisés accédant à l'enseignement secondaire et terminant ce cycle était extrêmement faible (Zubairi et Rose, 2019). L'affectation de ressources gouvernementales pour offrir un soutien financier supplémentaire aux plus défavorisés, au-delà de la suppression des droits de scolarité, peut les aider à terminer un cycle complet dans les enseignements primaire et secondaire.

**Tableau 2** : Tableau de bord des mesures pour faire face aux inégalités dans l'éducation, au décrochage scolaire des garçons et aux désavantages qu'ils subissent dans l'éducation

PAYS	RÉPONSES POLITIQUES EN FAVEUR DE L'ÉQUITÉ ET DE L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION											GROUPES CLÉS
	FRAIS DE SCOLARITÉ : DROITS D'INSCRIPTION, BOURSES, AESC, ALIMENTATION SCOLAIRE	INFRASTRUCTURES PAR EX. ÉCOLES, WASH, ACCESSIBILITÉ	PLAIDOYER : PROMOTION DE L'INSCRIPTION ET DU MAINTIEN À L'ÉCOLE	PROGRÈS, COURS DE REMISE À NIVEAU ET APPRENTISSAGE FLEXIBLE OU NON FORMEL	RECRUTEMENT, FORMATION ET DÉPLOIEMENT DES ENSEIGNANTS	INVESTISSEMENT DANS LES COMPÉTENCES DE BASE : PRÉPRIMAIRE, EPPE, ALPHABÉTISATION POUR LES PREMIÈRES ANNÉES	RÉFORME DES PROGRAMMES/ PÉDAGOGIES, PAR EX. SENSIBLES AU GENRE, INCLUSIFS, TIC	LUTTER CONTRE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE, PAR EX. HARCÈLEMENT, VIOLENCE FONDÉE SUR LE GENRE	TRANSITIONS VERS LE MONDE DU TRAVAIL, PAR EX. COMPÉTENCES, EFTP, ORIENTATION	RESPONSABILISATION PAR EX. BUDGETS ET SUIVI SENSIBLES AU GENRE, COLLECTE DE DONNÉES	CIBLANT LES GARÇONS	
Arménie	✓					✓				✓		PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP
Bangladesh	✓	✓				✓			✓		✓	PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP, FILLES, GARÇONS
Bhoutan	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓		FILLES
Colombie		✓		✓	✓	✓	✓		✓			POPULATIONS RURALES
Croatie	✓			✓					✓			ADULTES ANALPHABÈTES
Finlande	✓			✓		✓		✓	✓			MIGRANTS, POPULATIONS RURALES
Gambie	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	BES, MÈRES ADOLESCENTES
Honduras	✓			✓			✓	✓		✓		POPULATIONS RURALES, PA, AFRO-HONDURIENS
Irlande	✓			✓						✓		LOCUTEURS DE LANGUE MINORITAIRE

JAMAÏQUE	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	GARÇONS, BES, ENFANTS SURDOUÉS
JORDANIE	✓			✓	✓			✓	✓			RÉFUGIÉS
MONGOLIE				✓	✓	✓						ENFANTS BERGERS, PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP
MYANMAR	✓			✓		✓	✓					MINORITÉS ETHNIQUES, SSE FAIBLE
NAMIBIE		✓	✓			✓				✓		PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP, ENFANTS TROP AGÉS DES ZONES RURALES ET DE LA RUE
NOUVELLE-ZÉLANDE		✓							✓	✓	✓	
PHILIPPINES		✓	✓			✓	✓	✓		✓		PA, MUSULMANS, PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP, GARÇONS
RWANDA		✓	✓		✓				✓			BES, ÉLÈVES DE SEXE FÉMININ DANS L'EFTP/ LES STIM
SURINAME	✓	✓			✓		✓		✓			
SUÈDE	✓			✓		✓		✓				MINORITÉ LINGUISTIQUE, MIGRANTS

Sources : Analyse des politiques et des plans sectoriels d'éducation par les auteurs et documents du rapport sur l'EPT consultés via Planipolis de l'UNESCO-IIPE à l'adresse suivante :

<https://planipolis.iiep.unesco.org/>

Remarques : AESC : allocations en espèces soumises à conditions ; EPPE : éducation et protection de la petite enfance ; TIC : technologies de l'information et de la communication ; PA : peuples autochtones ; BES : besoins éducatifs spéciaux ; SSE : statut socioéconomique ; EFTP : enseignement et formation techniques et professionnels ; WASH : eau, assainissement et hygiène.

Treize pays où les garçons sont moins susceptibles que les filles de terminer leur scolarité ont adopté des stratégies pour réduire les frais de scolarité, mais seules quelques-unes d'entre elles ciblent les garçons (voir le **Tableau 2**). Le Bangladesh fait figure d'exception, avec des bourses ciblées pour les filles qui ont permis d'augmenter la demande d'éducation pour les filles et ont réduit, et même inversé, les écarts dans la scolarisation et l'achèvement qui étaient aux dépens des filles par le passé (Sabates et al., 2013). L'augmentation du nombre d'inscriptions des filles n'est pas allée de pair avec l'augmentation de celui des garçons et, en 2012, 84 garçons seulement pour 100 filles ont terminé le premier cycle du secondaire (Baulch, 2011). Dans le cadre du dernier Plan sectoriel pour l'éducation du Bangladesh, une série de programmes de bourses seront rationalisés en une seule bourse harmonisée versée de la sixième à la douzième année et étendue aux garçons issus de ménages à faible revenu, notamment pour les madrasas, des écoles religieuses qui offrent les bases de l'enseignement coranique parallèlement à l'éducation de base (Ministère de l'Éducation du Bangladesh, 2020). Par le passé, la Gambie a apporté une aide financière aux garçons défavorisés de la septième à la neuvième année pour payer les droits de scolarité et assumer d'autres coûts (Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire de la Gambie, 2014) mais, à la suite de la suppression des droits de scolarité pour l'éducation de base, seul un programme de bourse destiné aux filles a été maintenu (Ministères de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire, et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie de la Gambie, 2017). En 2019, les garçons étaient moins nombreux que les filles à terminer leur scolarité dans l'enseignement primaire et à accéder au secondaire, ce qui montre qu'il serait judicieux pour le gouvernement de songer à rétablir une aide pour les garçons.

Les programmes d'allocations en espèces soumises à conditions, qui permettent de verser des sommes d'argent aux ménages vulnérables et à faible revenu à condition qu'ils remplissent certaines exigences, comprennent souvent un volet éducatif, tel que des sommes en espèces versées pour chaque enfant scolarisé et assidu à l'école (Krishnaratne et al., 2013). Ces allocations en espèces peuvent permettre aux ménages pauvres de compenser à la fois des coûts directs et d'opportunité, et ont démontré qu'elles se traduisaient par des gains à court terme et à long terme sur le plan de la participation et l'apprentissage à l'école (*ibid.*). Les allocations en espèces soumises à conditions ont vu le jour et gagné en popularité en Amérique latine (voir l'**Encadré 9**). Toutefois, malgré la popularité des programmes d'allocations en espèces à grande échelle en tant que politique sociale pour venir en aide aux familles à faible revenu, certains programmes ont éprouvé des difficultés à cibler les plus vulnérables (Garcia-Jaramillo et Maranti, 2015), et ont été critiqués pour leur manque de rentabilité quant à l'amélioration

des résultats d'apprentissage dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (Damon et al., 2016 ; Global Education Evidence Advisory Panel, 2020).

### Amélioration des infrastructures

Neuf pays disposent de plans d'orientation politique et de développement de l'éducation qui incluent des stratégies pour améliorer les infrastructures scolaires et atteindre des normes minimales. Bien qu'ils ne ciblent pas spécifiquement les garçons, ces derniers sont susceptibles de retirer un avantage de telles améliorations. Au Suriname, où les garçons et les filles vivant dans l'arrière-pays rural doivent faire face à des difficultés en raison des longues distances qui les séparent de l'école, l'accent est mis sur la construction d'écoles (Ministère de l'Éducation et du Développement communautaire du Suriname, 2014). Dans leurs politiques, la Namibie, les Philippines et le Rwanda ont tous attiré l'attention sur la nécessité de moderniser les établissements scolaires et les centres d'examen pour qu'ils soient accessibles aux enfants en situation de handicap (Ministère de l'Éducation de Namibie, 2013 ; Ministère de l'Éducation des Philippines, 2017 ; Ministère de l'Éducation du Rwanda, 2018). Le Bangladesh et le Bhoutan disposent de programmes pour lancer la construction d'installations d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène non mixtes et accessibles aux personnes en situation de handicap (Direction de l'Enseignement primaire du Bangladesh, 2018 ; Ministère de l'Éducation du Bhoutan, 2019).

Des données indiquent que, dans les cas où les écoles sont rares ou de mauvaise qualité, la construction d'infrastructures supplémentaires destinées à promouvoir l'éducation des filles peut également avoir des effets indirects positifs pour les garçons. Une évaluation d'impact de la construction d'écoles « adaptées aux filles », comprenant des installations telles que des robinets d'eau potable et des toilettes séparées pour les filles et les garçons, parallèlement à d'autres initiatives sensibles au genre, a montré que cela permettait d'augmenter de manière significative les taux de scolarisation à la fois des filles (22 %) et des garçons (16 %) (Kazianga et al., 2013). En Inde, la construction de toilettes a permis de diminuer le taux d'abandon scolaire de 12 points de pourcentage pour les filles et de 11 points de pourcentage pour les garçons (Adukia, 2017).

### Amélioration de l'accessibilité et de la qualité de l'enseignement préprimaire

Des données indiquent que les inégalités en terme de résultats d'apprentissage se manifestent dès le plus jeune âge. Les options politiques susceptibles de lutter contre les faibles résultats des garçons, notamment ceux issus de milieux défavorisés, incluent l'investissement dans l'enseignement préprimaire pour améliorer l'accessibilité et soutenir la préparation à l'école grâce au développement de compétences de base essentielles.

**ENCADRÉ**  
**9**
**Les politiques et programmes d’allocations en espèces soumises à conditions ont un effet positif sur les garçons en Amérique latine et dans les Caraïbes**

Les niveaux élevés de pauvreté, les frais de scolarité et l’envie ou le besoin de travailler ont une influence sur l’assiduité et l’apprentissage des garçons en Jamaïque, notamment dans l’enseignement secondaire. En 2001, le gouvernement jamaïcain a mis en place le programme d’allocations en espèces **Programme of Advancement through Health and Education (PATH)**, afin de venir en aide aux familles à faible revenu, grâce auquel des ménages ont bénéficié d’un versement de sommes en espèces à condition que les enfants soient scolarisés et assidus à l’école. À ce jour, plus de 40 % des ménages bénéficient de ce système. Une évaluation gouvernementale a révélé des taux élevés de non-conformité et d’abandon scolaire, notamment chez les garçons dans le premier cycle du secondaire. Par conséquent, il a été décidé d’augmenter les paiements pour les garçons des classes supérieures dans le primaire (10 % de plus que pour les filles), afin de les inciter à poursuivre leur scolarité. Cette approche ciblée a porté ses fruits, débouchant sur une assiduité accrue notamment pour les garçons habitant à Kingston, la capitale. Les garçons vivant en ville qui ont bénéficié des allocations en espèces PATH avaient de meilleurs résultats à leurs tests de connaissances de sixième année par rapport à leurs camarades n’en bénéficiant pas, ce qui leur a permis d’accéder à des écoles secondaires de meilleure qualité (Bouillon et al., 2007 ; Clarke, 2020 ; Stampini et al., 2016).

Lancé en 1997 et en place jusqu’en 2019, le programme d’allocations en espèces du Mexique, appelé **PROSPERA** depuis 2014, n’a jamais cessé de s’adapter. Ce programme avait commencé par verser des sommes d’argent aux mères pour qu’elles envoient leurs enfants à l’école et dans les centres de santé, puis il a pris de l’ampleur pour améliorer l’accès à l’enseignement supérieur et à l’emploi formel. Il a également donné accès à des services financiers. En 2014, plus de 6 millions de ménages bénéficiaient du programme (Dávila Lárraga, 2016). Plusieurs évaluations ont montré qu’il avait eu un impact positif sur les taux de scolarisation, le nombre d’années de scolarité, la nutrition et la santé (CONEVAL, 2016 ; Fernard et al., 2009 ; Secretaria de Desarrollo Social, 2008). Une étude a révélé qu’en moyenne les garçons avaient gagné près de 10 mois de scolarité supplémentaires, et les filles près de 8 mois (Banque mondiale, 2014). Le programme doit sa réussite au fait que sa population cible était parfaitement définie et que les mécanismes permettant de sélectionner les bénéficiaires étaient clairs et transparents. Le versement direct des sommes d’argent aux familles les encourageait à envoyer leurs enfants à l’école et dans les centres de santé. En outre, le programme était également très présent au sein des communautés, permettant ainsi une communication directe. Enfin, il a intégré dès le début des évaluations régulières, permettant d’affiner le mécanisme en continu. PROSPERA a été reproduit dans de nombreux autres pays à travers le monde (Banque mondiale, 2014), par exemple, au Nicaragua qui a adopté le cadre du programme PROSPERA (Dunn, 2021).

En Colombie, le programme **Jeunesse en action** motive les jeunes hommes et femmes âgés de 18 à 24 ans à faire des études supérieures et à les terminer, en prenant en charge une partie de leurs droits d’inscription et en leur versant directement des sommes en espèces lorsqu’ils les poursuivent avec succès. Ce programme vient en aide aux étudiants issus de milieux défavorisés ; 300 000 jeunes en bénéficient. Il peut être particulièrement attrayant pour les jeunes hommes qui sont sous-représentés dans l’enseignement supérieur. L’indice de parité entre les sexes pour les inscriptions dans l’enseignement supérieur indiquait une disparité au détriment des jeunes hommes (1,17) en 2019 (Base de données de l’ISU, novembre 2021). Dans la mesure où le nombre de jeunes sans emploi a fortement augmenté pendant la pandémie de COVID-19, Jeunesse en action a accéléré le processus d’élargissement de la tranche d’âge à 18-28 ans. Une somme d’argent supplémentaire a été versée exceptionnellement aux bénéficiaires existants. Une extension à 200 000 jeunes supplémentaires est prévue (Álvarez-Iglesias et al., 2021).

Bien que les données soient mitigées, quelques programmes d’allocations en espèces soumises à conditions ont été associés à de meilleurs résultats aux tests et, dans certains cas, les bénéfices ont persisté à long terme. Des données provenant du Nicaragua ont montré que les garçons ayant bénéficié du programme d’allocations en espèces soumises à conditions pendant cinq années avaient obtenu de meilleurs résultats aux tests en langue maternelle et en mathématiques, dix ans après le début du programme, par rapport aux garçons ayant uniquement bénéficié du programme pendant deux années (Damon et al., 2016).

Au Népal, des bourses d’études pour accéder aux établissements gouvernementaux d’EFTP ont été accordées aux élèves issus de milieux défavorisés, tels que la caste inférieure des Dalits et les jeunes hommes qui avaient été précédemment impliqués dans le conflit maoïste. Des établissements privés sont également chargés d’accorder des bourses d’études aux élèves issus de milieux défavorisés (Karki, 2012).

Un enseignement préprimaire de qualité peut également contribuer à réduire la probabilité de redoublement au cours des premières années de scolarité (Hares et al., 2020). L'investissement dans l'enseignement préprimaire et son expansion font partie d'une stratégie commune à la plupart des pays examinés (voir le **Tableau 2**) et constituent un domaine prioritaire en Arménie, en Finlande, au Myanmar et en Namibie. Le plan actuel de la Mongolie pour le secteur de l'éducation comporte un travail de cartographie des écoles maternelles afin d'encourager l'expansion et la modernisation des installations actuelles. L'un des objectifs à long terme est de parvenir à scolariser l'ensemble des enfants issus des communautés d'élèves, qui sont historiquement marginalisés sur le plan éducatif dans l'enseignement préprimaire (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sciences et des Sports de Mongolie, 2020).

### Offre d'un enseignement non formel pour favoriser le retour dans le système éducatif

Bien qu'il existe diverses approches, l'apprentissage accéléré est généralement assuré dans des cadres non formels grâce à des intervenants communautaires qui utilisent un programme condensé axé sur un apprentissage de base et adapté (Longden, 2013). Les projets complémentaires commencent souvent par l'enseignement de la langue maternelle, mais visent à faire en sorte que les enfants retrouvent un niveau qui leur permette de revenir dans l'enseignement formel (Carter et al., 2020). Grâce à l'intégration de l'enseignement complémentaire dans les politiques et les systèmes éducatifs, les gouvernements peuvent mieux cibler les enfants non scolarisés : ceux issus de communautés inaccessibles qui ont quitté l'école formelle aux cours des premières années ou dont l'éducation a été interrompue par un conflit ou des situations d'urgence humanitaire (DeStefano et al., 2006 ; Longden et al., 2013 ; Miske, 2013).

Bien qu'aucune des politiques examinées ne mentionne spécifiquement les garçons en tant que groupe cible d'une offre non formelle, de telles approches pourraient venir en aide aux garçons subissant des désavantages dans des contextes où un très grand nombre d'entre eux n'est pas scolarisé. Par exemple, le **Alternative Learning System** (Système d'apprentissage alternatif, ALS) aux Philippines est un système éducatif non formel qui offre une éducation « de la deuxième chance » aux enfants et aux jeunes. Ce système alternatif et parallèle permet de s'acquitter de la mission qui consiste à offrir une éducation secondaire gratuite et inclusive pour tous (Smith et al., 2021). L'ALS comprend deux volets principaux : le Programme d'alphabétisation de base (Basic Literacy Programme) et le Programme Validation et Équivalence (Accreditation and Equivalency, A&E). Le premier cible les enfants non scolarisés et les jeunes n'ayant pas acquis les compétences de base, tandis que le deuxième se focalise sur les jeunes de plus de 15 ans qui savent lire et

écrire et qui, au terme de leur scolarité, peuvent accéder à des établissements de formation et d'enseignement supérieur ou trouver un emploi qui nécessite un diplôme de l'enseignement secondaire (Mamba et al., 2021). Près de 60 % des diplômés de l'ALS qui réussissent l'examen A&E font des études supérieures (Banque mondiale, 2018). Les cours relevant de l'ALS sont proposés dans plus de 4 400 centres communautaires d'apprentissage dans le pays et représentent un parcours scolaire majeur pour les jeunes défavorisés (Mamba et al., 2021). L'ALS joue un rôle essentiel dans la réhabilitation et la réintégration des jeunes qui sont vulnérables, qui ont connu le système judiciaire pour mineurs ou qui ont été impliqués dans un conflit (Borela, 2020).

L'élaboration de programmes d'apprentissage accéléré pourrait compenser les pertes d'apprentissage, notamment celles subies pendant les fermetures d'écoles décidées afin d'enrayer la pandémie de COVID-19. Le **Groupe de travail sur l'éducation accélérée** a élaboré dix principes pour une pratique efficace (voir l'**Encadré 10**). En Jordanie, où une récente recherche a constaté que les garçons étaient particulièrement susceptibles d'abandonner la scolarité pendant les fermetures d'écoles (Jones et al., 2021), le ministère de l'Éducation, en partenariat avec l'UNICEF, a lancé en septembre 2020 le programme national d'apprentissage mixte **Learning Bridges** pour tous les élèves de la quatrième à la neuvième année. Les enseignants spécialement formés utilisent des packs d'activités imprimés conçus pour un programme de base d'apprentissage accéléré associé à des ressources en ligne pour accompagner les enfants dans l'apprentissage à distance pendant la fermeture des écoles, et apporter une aide supplémentaire au moment de la réouverture. Des hommes formés en tant que « Learning Bridges Champions » jouent un rôle essentiel en encourageant les enseignants des écoles de garçons à participer au programme et à impliquer les garçons dans les activités d'apprentissage (UNICEF, 2021c).



ENCADRÉ  
10Principes pour  
des programmes  
d'éducation accélérée  
(PEA) efficaces

Le Groupe de travail sur l'éducation accélérée a élaboré les dix principes suivants pour une pratique efficace des PEA :

1. Le PEA est flexible et adapté aux apprenants plus âgés
2. Le programme scolaire, le matériel éducatif et la pédagogie sont véritablement accélérés, adaptés aux principes de l'EA et utilisent une langue d'enseignement appropriée
3. L'environnement du PEA est inclusif, sûr et propice à l'apprentissage
4. Les enseignants sont recrutés, supervisés et rémunérés
5. Les enseignants bénéficient d'une formation continue
6. Les objectifs, le suivi et le financement sont cohérents
7. Le centre du PEA est géré efficacement
8. La communauté est engagée et responsable
9. Le PEA est une alternative éducative légitime et fiable débouchant sur l'obtention d'un certificat d'études primaires
10. Le PEA est aligné avec le système éducatif national et la structure humanitaire en vigueur

Source : INEE (2017).

### Amélioration des résultats et de la progression grâce aux cours de remise à niveau

Malgré de nets écarts entre les sexes aux dépens des garçons pour la lecture et d'autres compétences, les cadres politiques traitent rarement les dimensions de genre de ce problème. Des initiatives visant à promouvoir la lecture concentrent parfois leurs efforts sur un groupe démographique spécifique et sont généralement mises en œuvre par des organisations non gouvernementales (voir les programmes et les interventions agissant au niveau de l'école décrits plus haut).

Parmi les pays examinés, l'Irlande et la Suède ont mis en place des politiques d'aide aux élèves qui apprennent dans une langue qui n'est pas la leur. Le ministère irlandais de l'Enfance et de la Jeunesse a mis en place un cadre politique national pour améliorer l'intégration des migrants dans le système éducatif, incluant notamment un soutien linguistique (Commission européenne, 2021). En 2015, la Suède a lancé son programme de formation **Läsllyftet (Coup de pouce pour la lecture)** destiné au

personnel enseignant du préprimaire (voir plus haut) dans le cadre d'efforts plus vastes déployés afin de favoriser l'acquisition du suédois chez des enfants dont ce n'est pas la langue maternelle (OCDE, 2017). La Finlande a mis en œuvre une politique qui agit de manière implicite sur les mauvais résultats des garçons (voir l'**Encadré 11**). Toutefois, ces initiatives ne se concentrent pas suffisamment sur les inégalités de genre.

ENCADRÉ  
11Faire face au faible niveau  
d'études des garçons  
finlandais

Les garçons sont généralement surreprésentés dans l'enseignement spécialisé dans les pays à revenu élevé (Cooc et Kiru, 2018). En Finlande, le **modèle de soutien aux élèves à trois niveaux** agit sur les facteurs associés aux mauvais résultats des garçons. La situation de chaque élève fait l'objet d'un suivi et l'élève bénéficie immédiatement d'un soutien en cas de besoin et aussi longtemps que nécessaire. Il existe trois niveaux de soutien à l'apprentissage et d'assiduité : général, intensif et spécial. Ils incluent différentes formes de soutien, telles que les cours de remise à niveau, l'enseignement spécialisé à temps partiel, les services d'assistance scolaire et les aides spéciales. Ils peuvent être utilisés de manière flexible (Ministère de l'Éducation et de la Culture de Finlande, 2021). Une évaluation a montré que ce modèle avait permis de réduire la part d'élèves inscrits dans les écoles spécialisées de 2 % à 1 % entre 2004 et 2014 (Pirttimaa, 2016).

Un financement ciblé a permis de prévenir l'abandon scolaire et d'améliorer les résultats scolaires des élèves. Depuis 2016, la Finlande **finance la promotion de l'équité éducative dans les écoles défavorisées** par le biais des municipalités, pour aider les écoles se trouvant dans des zones avec de forts taux de chômage, de faibles taux de réussite et des parts élevées d'élèves ayant de faibles résultats et d'élèves bénéficiant d'un enseignement spécialisé. En 2017, 16 millions d'euros ont été alloués. Les écoles défavorisées ont reçu des fonds pour recruter des enseignants ou des assistants scolaires afin de réduire le nombre d'élèves par classe. Une évaluation de la politique à Helsinki a montré que les taux d'abandon scolaire avaient baissé de 3 % pour les élèves finlandais et de 6 % pour les élèves issus de l'immigration. Les effets les plus notables concernaient les garçons finlandais ayant de faibles résultats, avec une réduction de 30 % des abandons scolaires dans le deuxième cycle du secondaire, contre 10 % pour les garçons issus de l'immigration (Ministère de l'Éducation de Finlande, 2017 ; Silliman, 2017).



### Alternatives à la répartition en classes homogènes et à la non-mixité

Comme cela est mis en évidence dans le **Chapitre 2**, le redoublement est un signe avant-coureur majeur de mauvais résultats scolaires, notamment de l'abandon scolaire, et les garçons sont en moyenne plus susceptibles que les filles de redoubler des classes. Le rapport de 2015 sur l'Éducation pour tous du Suriname a révélé que les garçons étaient plus susceptibles de redoubler des classes dans l'enseignement primaire (Ministère de l'Éducation et du Développement communautaire du Suriname, 2014), et pourtant le Suriname n'a mis en place aucune politique pour y remédier. En Afrique de l'Ouest, où les taux de redoublement sont très élevés, les tentatives gouvernementales pour lutter contre le redoublement se sont heurtées à une résistance du personnel enseignant et des parents (Hares et al., 2020). Une option politique pour minimiser le redoublement consiste à mettre en place l'admission automatique en classe supérieure à la fin de chaque année scolaire, sans tenir compte de la performance. Cela pourrait favoriser l'apprentissage et l'engagement des garçons, à condition que des cours de remise à niveau adaptés soient fournis à ceux qui accusent un retard (Hares et al., 2020).

Des cours de remise à niveau réguliers faisant appel à des méthodes centrées sur l'apprenant peuvent apporter ce soutien. Par exemple, l'approche **Teaching at the Right Level (TaRL)**, défendue par l'ONG indienne Pratham, qui enseigne aux enfants en âge d'aller à l'école primaire par groupes en fonction des besoins éducatifs et non de l'âge ou de la classe et évalue régulièrement les progrès réalisés, peut donner aux garçons (et aux filles) l'espace nécessaire pour développer les compétences de base, apprendre à leur propre rythme et, en fin de compte, rattraper leur retard sur le programme (Teaching at the Right Level, 2021). Cette méthode a été étendue à l'ensemble de l'Inde et a donné de bons résultats au Botswana (Banerjee et al., 2017). Des recherches supplémentaires sur cette approche en tant qu'alternative à la répartition homogène pour les garçons sont requises. D'autres approches flexibles et centrées sur l'apprenant méritent également d'être examinées. On peut, par exemple, citer l'apprentissage axé sur des activités qui est basé sur des méthodes d'enseignement innovantes à plusieurs niveaux permettant aux enfants d'exécuter les tâches d'apprentissage à leur propre rythme (Blum, 2009). Les stratégies fondées sur des données factuelles pour les cours de remise à niveau sont des options politiques importantes pour aider les enfants à combler les pertes d'apprentissage après la pandémie de COVID-19 (Azevedo et al., 2021). Il est essentiel de renforcer de telles stratégies par une formation adaptée du personnel enseignant.

En tant qu'option politique pour améliorer les résultats d'apprentissage des garçons, la mise en place d'écoles non

mixtes présente un attrait limité. Des recherches, menées principalement dans les pays à revenu plus élevé, ne démontrent pas que les écoles non mixtes obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage que les écoles mixtes, et mettent plutôt en évidence des indicateurs connus de réussite tels que les revenus plus élevés des ménages (Halpern et al., 2011). Au contraire, les recherches indiquent que la ségrégation en fonction du sexe peut dissuader les garçons de s'améliorer et a un impact négatif sur la classe et les résultats d'apprentissage (OCDE, 2019c). Comme cela est mentionné dans le **Chapitre 3**, dans les pays membres de l'OCDE, les classes comptant davantage de filles sont associées à un environnement d'apprentissage plus positif (*ibid.*). Cependant, la performance des filles reste relativement constante, indépendamment du nombre de garçons et de filles dans la classe, ce qui donne à penser que les politiques se concentrant sur l'augmentation de la proportion de filles dans les écoles et dans certaines disciplines (par exemple, les STIM ou l'EFTP) ont un impact positif sur les résultats scolaires des garçons (Commission européenne, 2021). Bien évidemment, une réserve importante doit être émise ici. En effet, cette recherche se limite largement aux pays à revenu élevé où les écoles mixtes sont la norme. Dans d'autres pays et contextes, la culture peut exiger la non-mixité des écoles et il existe trop peu de recherches concernant l'impact des classes équilibrées sur les garçons et les filles. La non-mixité scolaire réduit les opportunités pour les garçons et les filles de travailler ensemble dans un environnement supervisé et d'en apprendre plus par eux-mêmes sur les relations entre les genres (Reilly et al., 2019). L'apprentissage positif et coopératif avec les autres est une méthode efficace pour améliorer les relations interpersonnelles (Banks, 2015 ; Halpern et al., 2011), avec des répercussions évidentes sur les objectifs en matière d'égalité des genres.

### Qualité et recrutement du personnel enseignant

Dans certains pays à revenu élevé, il est à craindre que le nombre élevé d'enseignantes, par rapport à celui des enseignants, aura des effets négatifs sur les apprenants. Toutefois, peu de données permettent de penser que le sexe de l'enseignant seul influe sur les résultats d'apprentissage des garçons. L'étude multipays de Page et Jha (2009), menée en Inde, en Malaisie, au Nigéria, au Pakistan, aux Seychelles et à Trinité-et-Tobago, a conclu que la qualité et les compétences des enseignants, plutôt que leur sexe, étaient ce qui comptait pour une implication significative des garçons et des filles.

Toutefois, les politiques visant à améliorer le caractère inclusif de la profession enseignante et à assurer un meilleur équilibre entre les genres et une plus grande diversité ethnique dans les effectifs peuvent favoriser l'engagement des garçons, ainsi qu'assurer la représentativité indispensable des groupes minoritaires, et atteindre des objectifs plus généraux de justice sociale

et d'égalité des genres (Carrington et al., 2007 ; Francis et al., 2008 ; Pollard, 2020 ; UNESCO, 2014). Des données provenant des États-Unis ont indiqué que les élèves afro-américains de sexe masculin ayant un enseignant afro-américain à l'école primaire non seulement obtenaient de meilleurs scores aux tests standardisés, mais étaient également bien moins susceptibles d'abandonner le lycée et plus en mesure de s'inscrire au dans un établissement d'enseignement supérieur par rapport à leurs pairs de la même origine ethnique ayant un enseignant non afro-américain. Ces résultats à long terme étaient particulièrement marqués pour les élèves plus pauvres (Gershenson et al., 2018).

Parmi les politiques examinées dans le cadre du présent rapport, sept comprennent des stratégies de recrutement et de rétention du personnel enseignant (voir le **Tableau 2**), même si ce n'est pas explicitement pour améliorer la participation ou l'apprentissage des garçons. Le Plan stratégique pour l'éducation de la Jordanie faisait figure d'exception, car il a reconnu la qualité inférieure du personnel enseignant des écoles publiques de garçons et a proposé des options politiques pour améliorer leur sélection et leur recrutement (Ministère de l'Éducation de Jordanie, 2018). La politique éducative au Bhoutan et en Colombie comprend des mesures incitatives, une formation continue et des initiatives pour le bien-être du personnel enseignant afin de l'attirer et le maintenir dans les zones rurales, bien qu'aucune stratégie spécifique visant à améliorer la diversité dans la profession ne soit mentionnée.

### Réforme des programmes et des pédagogies

Les options politiques pour faire face aux mauvais résultats et au décrochage scolaire des garçons doivent agir à la fois sur le contenu et sur la manière dont les enfants apprennent. Un apprentissage inclusif et équitable peut être favorisé par le biais de la réforme des programmes et de la formation du personnel enseignant, notamment par des approches en classe qui encouragent l'apprentissage actif et la collaboration, et améliorent les compétences transférables et socioémotionnelles (Jha et al., 2012 ; OCDE, 2021a ; Saito et al., 2021). Les politiques permettant d'établir de meilleures stratégies d'enseignement reposant sur des informations factuelles peuvent être particulièrement efficaces si elles sont mises en œuvre dans un environnement scolaire qui encourage le respect et la coopération (Jha et al., 2012).

Bien que les préjugés et les stéréotypes inconscients puissent renforcer l'idée que les garçons bénéficieront davantage d'interactions compétitives en classe (voir l'**Encadré 12**), des recherches indiquent le contraire. Une étude menée sur quatre styles d'enseignement différents en mathématiques dans des écoles secondaires au Nigéria a montré qu'une stratégie coopérative, faisant

appel au travail d'équipe, à la collaboration et au partage d'idées, avait permis aux élèves de bien mieux réussir en mathématiques par rapport à ceux exposés à des stratégies compétitives, individualistes et conventionnelles (Oloyede et al., 2012). Les garçons tout autant que les filles ont retiré un avantage du travail plus collaboratif effectué en classe (*ibid.*). Un essai randomisé de stratégies d'apprentissage coopératif dans des écoles secondaires de premier cycle rurales des États-Unis a révélé que de telles stratégies avaient également contribué à améliorer les interactions entre pairs et réduit les cas de harcèlement (Van Ryzin et Roseth, 2018).

## ENCADRÉ 12

### Qu'en est-il des politiques favorables aux garçons ?

Plusieurs chercheurs et praticiens ont mis en garde sur le fait de simplement déplacer l'attention donnée aux filles vers les garçons dans des contextes où les garçons sont désavantagés. L'exclusion est un problème qui continue de toucher à la fois les filles et les garçons (Barker et al., 2012). Les stratégies ont souvent consisté à rendre l'enseignement et l'apprentissage plus favorables aux garçons en amenant davantage d'hommes à exercer le métier d'enseignant, en adaptant le contenu aux garçons, en utilisant une pédagogie plus axée sur la pratique et en mettant en place des classes non mixtes (Haywood et al., 2013 ; Watson-Williams et Riddell, 2011). Ces stratégies sont contestées par les résultats de recherches, dans la mesure où elles prennent souvent position en faveur d'une vision essentialiste de la masculinité et mettent l'accent sur les différences en fonction du genre (Figueroa, 2010). Elles se basent sur des affirmations sans fondement : les filles et les garçons sont tellement différents que leurs styles d'apprentissage et leurs besoins éducatifs sont également très différents, et la mixité distrait tellement les garçons qu'ils n'arrivent pas à se concentrer sur l'apprentissage (Kimmel, 2010). Plutôt que de créer des écoles favorables aux garçons, la création d'environnements d'apprentissage adaptés aux enfants, qui aident les garçons à réussir en les accompagnant et en les motivant, est plus constructive (Watson-Williams et Riddell, 2011). En outre, la raison pour laquelle l'enseignement et l'apprentissage orientés vers la pratique conviendraient mieux aux garçons n'est pas claire. L'apprentissage centré sur les activités et sur l'enfant peut promouvoir l'apprentissage de tous. La qualité est la clé du succès. L'enseignement et l'apprentissage devraient être dispensés de manière à impliquer tous les élèves et à donner des retours positifs. Les environnements d'apprentissage doivent accorder une place aux besoins de tous les apprenants.

Les garçons qui sont accompagnés pour acquérir des compétences socioémotionnelles dans la coopération et le contact avec les autres sont plus susceptibles de développer un plus grand sentiment d'appartenance à l'école, ce qui favorise la réussite scolaire (OCDE, 2021a). Le personnel enseignant peut aider les garçons et les filles à combattre des stéréotypes potentiellement nocifs en abordant les compétences socioémotionnelles comme des compétences pouvant être acquises plutôt que comme des caractéristiques fixes et genrées (*ibid.*).

Un examen des données sur les approches possibles pour aider les élèves défavorisés et combler les lacunes d'apprentissage lors de la réouverture des écoles au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord à la suite des fermetures dues à la COVID-19 recommande aux responsables politiques de financer et privilégier les interventions axées sur l'apprentissage socioémotionnel (Outhwaite et Gulliford, 2020).

La **pédagogie réactive en matière de genre**, initialement élaborée en tant qu'approche et programme de formation pour le personnel enseignant afin de créer des

environnements d'apprentissage sensibles au genre et faire prendre conscience des besoins d'apprentissage des filles (Forum des éducatrices africaines, 2020), peut être avantageuse pour tous les élèves. La pédagogie réactive en matière de genre reflète une compréhension des rôles de genre et des préjugés et, en abordant ces derniers, favorise une participation et des résultats équitables. Elle comprend des stratégies pour améliorer l'inclusion en prêtant attention à l'organisation et aux interactions dans les classes, en adoptant un langage inclusif et en luttant contre les préjugés de genre dans le contenu des leçons et le matériel (*ibid.*). Les préjugés de genre dans les manuels scolaires peuvent avoir de graves conséquences non seulement pour les filles mais aussi pour les garçons (voir l'**Encadré 13**).

Parmi les politiques examinées (voir le **Tableau 2**), huit comportent des stratégies pour promouvoir la pédagogie réactive en matière de genre par le biais d'une réforme des programmes et de la formation du personnel enseignant, mais seule celle de la Jamaïque vise spécifiquement à améliorer les résultats scolaires des

## ENCADRÉ 13

### Les inégalités de genre dans les manuels scolaires peuvent limiter les opportunités qui s'offrent aux garçons

Les manuels scolaires sont une source d'autorité dans les salles de classe et peuvent avoir une forte influence sur la construction des identités de genre des élèves. Les manuels scolaires peuvent consolider les conceptions traditionnelles des hommes et des femmes ou, à l'inverse, remettre en cause les normes et les valeurs discriminatoires. Ils transmettent non seulement des connaissances, mais peuvent également refléter et reproduire des normes sociales et de genre, influençant ainsi la vision du monde des filles et des garçons (UNESCO, 2020a). Les normes de genre et les valeurs influent sur les attitudes et les pratiques. Elles façonnent aussi les aspirations des filles et des garçons, et imposent des comportements et des attributs attendus des hommes et des femmes (Heslop, 2016). Une étude réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation a montré que des pays continuaient d'élaborer des manuels scolaires contenant des stéréotypes fondés sur le genre. En Europe, 23 pays sur 49 n'abordent pas explicitement l'orientation sexuelle et l'identité de genre dans leurs programmes (UNESCO, 2020b), rendant ainsi invisibles les élèves LGBTIQ. Des études de cas commandées par l'UNESCO et le Rapport mondial de suivi sur l'éducation ont indiqué que des progrès mitigés avaient été accomplis dans la lutte contre les préjugés dans les manuels scolaires. Aux Comores, les manuels scolaires contiennent encore des stéréotypes de genre, en partie à cause d'un manque de formation des concepteurs de manuels scolaires sur cette question. L'Éthiopie a réalisé des progrès, mais les stéréotypes existent toujours, ce qui peut être lié au fait que les femmes aient été exclues du processus d'élaboration des manuels. Le Népal a créé des manuels et du matériel pédagogique davantage sensibles au genre en mettant en place des conseils et des audits relatifs à cette question tous les cinq ans, et en faisant appel à un expert du genre pour examiner le matériel (UNESCO, 2020a). Bien que de nombreuses recherches aient examiné les conséquences des stéréotypes de genre sur les apprenantes, il existe trop peu de recherches sur les conséquences sur les garçons. Evans et Davies (2000) ont constaté que les hommes étaient présentés comme agressifs et ayant l'esprit de contradiction et de compétition dans les manuels de lecture destinés à l'école élémentaire. Dans le cadre d'une consultation publique sur la discrimination fondée sur le genre dans les manuels scolaires en République de Corée, les répondants ont fait observer que les métiers de danseur et d'infirmier étaient principalement présentés comme féminins (Ministère de l'Égalité des genres et de la Famille de la République de Corée, 2018). Une étude sur les textes de sciences sociales dans les écoles primaires en Chine a montré que tous les soldats étaient des hommes tandis que tous les enseignants étaient des femmes (Benavot et Jere, 2016). Cela a des conséquences graves sur la manière dont les garçons construisent leur propre sens de la masculinité et peut limiter leurs choix de carrière, comme dans le secteur des soins et de l'enseignement.

garçons. Le plan national stratégique pour l'éducation de la Jamaïque fait référence au projet Expanding Educational Horizons, financé par l'USAID, qui intègre des approches sensibles au genre au sein des écoles pour lutter contre « la performance sous-optimale des garçons » (Ministère de l'Éducation de la Jamaïque, 2012 : 6). D'autres politiques pourraient profiter aux garçons, mais ne les mentionnent pas explicitement. La Politique sectorielle relative à l'éducation inclusive de la Namibie comprend une réforme du programme national de l'enseignement de base visant à « refléter la diversité des besoins d'apprentissages de tous les apprenants » (Ministère de l'Éducation de Namibie, 2013 : 7). La Politique nationale sur l'éducation 2020 de l'Inde encourage l'éducation inclusive afin d'agir sur l'accès et les besoins d'apprentissage des groupes défavorisés sur le plan socioéconomique. Elle comporte un « Fonds pour l'inclusion du genre » pour prioriser les stratégies qui luttent contre les obstacles auxquels se heurtent les filles et les enfants transgenres ; encore une fois, les garçons ne sont pas spécifiquement mentionnés (Ministère du Développement des Ressources humaines de l'Inde, 2020).

**L'éducation complète à la sexualité (ECS)** en milieu scolaire (voir l'**Encadré 14**) joue un rôle essentiel dans la promotion de la santé et du bien-être des jeunes, et peut aborder les normes de genre, les formes nocives de masculinité et différents sujets concernant l'égalité des genres. L'engagement réussi des hommes et des garçons en faveur de l'égalité des genres peut être favorisé par un cadre politique solide pour l'éducation à la sexualité (Doyle et Kato-Wallace, 2021). En Suède, l'éducation à la sexualité est censée promouvoir l'égalité des genres et l'égalité

dignité de tous, et fait partie d'un programme scolaire obligatoire plus vaste qui fait explicitement de l'égalité des genres un objectif global de l'éducation. La politique stipule que « l'école a la responsabilité de lutter contre les schémas de genre traditionnels [...] et d'offrir la possibilité aux élèves d'explorer et de développer leurs capacités et centres d'intérêt indépendamment du genre » (Ministère de l'Éducation de la Suède, 2014 : 13).

Parmi les 19 pays examinés de manière détaillée dans le cadre de ce rapport, dix ont mis en place une forme d'éducation aux compétences de la vie courante ou à la sexualité à la fois dans l'enseignement primaire et secondaire. Des documents provenant du Bangladesh et de la Finlande mentionnent un cadre juridique et/ou une politique d'ensemble, mais ne sont pas clairement détaillés. En Arménie, le contenu du programme couvre certains aspects de l'éducation à la sexualité, mais uniquement dans l'enseignement secondaire. Actuellement, le Bhoutan, le Myanmar et le Suriname ne fournissent aucune orientation en matière d'éducation complète à la sexualité.

Un récent rapport de l'UNESCO fournit des informations sur les progrès vers l'intégration de l'éducation complète à la sexualité dans les politiques et les pratiques éducatives à travers le monde (UNESCO, 2021e). Parmi les 155 pays disposant de données, 85 % ont indiqué avoir mis en place des politiques, des lois ou des cadres juridiques en lien avec une forme ou une autre d'éducation à la sexualité. Malgré ce contexte politique favorable, le rapport met en garde contre un important écart entre les politiques et leur mise en œuvre, la formation des enseignants étant une préoccupation majeure. Il existe également d'importantes variations dans le contenu. Bien que 49 pays aient indiqué avoir des programmes d'éducation à la sexualité réactifs en matière de genre et reposant sur les compétences de la vie courante, aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire, une analyse plus poussée du contenu dans les différents pays montre qu'un véritable progrès est nécessaire pour que les programmes soient réellement complets, car plusieurs sujets clés manquent ou sont enseignés trop tard (*ibid.*). L'accent sur les besoins des garçons fait défaut au niveau des politiques (*ibid.*).

Il existe d'importantes synergies entre la pédagogie réactive en matière de genre et l'éducation complète à la sexualité. Au Ghana, par exemple, les efforts déployés par des experts du ministère de l'Éducation pour renforcer les capacités en matière d'approches réactives au genre ont permis de valider des modules d'éducation à la sexualité qui comprenaient des activités sur la diversité, la non-discrimination et l'égalité des genres en classe (Atangana-Amougou, 2017).

## ENCADRÉ 14

### Éducation complète à la sexualité (ECS)

L'éducation complète à la sexualité est un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur un programme adapté à l'âge et portant sur les aspects cognitifs, émotionnels, physiques et sociaux de la sexualité. Elle vise à doter les garçons et les filles de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs qui leur donneront les moyens de protéger et d'améliorer leur santé et leur bien-être. Elle aide les jeunes à développer des relations respectueuses et non violentes et à faire des choix positifs, protégeant leurs droits et ceux des autres. L'ECS peut avoir lieu dans des cadres formels et non formels, et prend différents noms dans les différents contextes (UNESCO, 2021e).

### Interdiction des châtements corporels

La prévention de la violence en milieu scolaire et la lutte contre celle-ci requièrent une approche globale, y compris au niveau de la législation, de l'orientation politique pour accompagner les écoles et des interventions basées sur la communauté, ainsi que des mécanismes de suivi robustes (UNESCO et UNGEI, 2015). Selon l'initiative **Mettre fin aux châtements corporels** du Partenariat mondial pour l'élimination de la violence envers les enfants (2021), les progrès au niveau mondial pour mettre fin aux châtements corporels s'accroissent. À ce jour, 135 pays ont adopté une législation interdisant totalement les châtements corporels dans les écoles. La Colombie est le pays ayant le plus récemment adopté une telle législation en devenant, en 2021, le onzième pays d'Amérique latine à interdire les châtements corporels infligés aux enfants. L'adoption de la loi est le résultat d'un partenariat entre le gouvernement et les défenseurs des droits de l'enfant, et exige la mise en œuvre par des responsables politiques du gouvernement d'une stratégie de **prévention pédagogique nationale** afin d'identifier les pratiques disciplinaires non violentes et d'offrir des formations (Partenariat mondial pour l'élimination de la violence envers les enfants, 2021).

Au Bhoutan, en Gambie et en Jamaïque, les châtements corporels restent légaux dans certains environnements scolaires, bien que la Jamaïque soit l'un des quelques pays à avoir adopté un **appel à l'action Safe to Learn** en mars 2020, qui inclut un engagement à interdire les châtements corporels à l'école et à promouvoir la discipline positive (*ibid.*). Dans de nombreux pays, la mise en œuvre des politiques n'est pas évidente : à ce jour, 32 pays ont mis en place des politiques éducatives ou des directives ministérielles pour limiter les châtements corporels dans les écoles, mais elles ne sont pas suffisamment appliquées par la législation nationales ou par des mesures de responsabilisation, notamment en Arménie, au Bangladesh, au Myanmar, au Rwanda et au Suriname (*ibid.*). Dans certains pays, notamment en Afrique du Sud, en Inde, au Kenya, en Ouganda et au Pérou, où les châtements corporels à l'école sont interdits, les données indiquent que la prévalence reste élevée (Devries, et al., 2015 ; Gershoff, 2017 ; Guerrero et Rojas, 2016 ; Statistics South Africa, 2016 ; Together for Girls, 2021).

**INSPIRE** est une trousse technique développée par 10 agences dirigées par l'Organisation mondiale de la Santé visant à mettre fin à la violence contre les enfants. Elle met en évidence la nécessité de réformer la législation et les politiques pour interdire les châtements corporels dans les écoles et les communautés, et inclut un cadre basé sur des données factuelles pour les politiques et les programmes, recommandant la mise en place de campagnes de sensibilisation, de formations à la discipline

positive et d'initiatives communautaires (Partenariat mondial pour l'élimination de la violence envers les enfants, 2021).

Un cadre juridique et politique solide est essentiel dans les situations de conflit, où les tensions affaiblissent la responsabilisation et exacerbent la violence dans les écoles, les communautés et les camps de réfugiés (Winthrop et Kirk, 2005). Les **normes minimales pour l'éducation** du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) intègre des stratégies permettant de lutter contre la violence dans les milieux éducatifs dans des réponses groupées inter-agences (réponse coordonnée pour garantir que les besoins éducatifs soient satisfaits en temps de crise) aux situations d'urgence complexes (INEE, 2020).

### Lutte contre la violence et le harcèlement des pairs

Sur les 19 pays examinés, 7 ont mis en place une législation et des politiques agissant spécifiquement à l'égard de la violence et du harcèlement des pairs en milieu scolaire. Aux Philippines, la **loi antiharcèlement** demande à toutes les écoles d'adopter des politiques pour faire face à la violence en milieu scolaire, notamment au harcèlement, au cyberharcèlement et à la violence ciblant les élèves sur la base de leur orientation sexuelle ou identité et expression de genre (OSIEG) (Ioverno, 2021). Elle exige la mise en place de mécanismes de signalement sûrs et définit les sanctions en cas de non-respect. La loi cible les écoles et les communautés, fournissant un cadre pour des initiatives de sensibilisation et de renforcement des capacités au niveau national (ONU, 2016). Les documents relatifs aux politiques mentionnent le risque de violence sexuelle et de harcèlement en milieu scolaire, notamment chez les garçons et les élèves LGBTIQ, et recommandent la création d'un point focal sur la violence à l'égard des femmes et des enfants dans l'ensemble des écoles. En Jordanie et en Gambie, un programme d'orientation et de conseil a été mis en place pour lutter contre la violence, le harcèlement et la consommation de drogues. La lutte contre la violence fondée sur le genre fait partie du programme d'acquisition des compétences de la vie courante.

Plusieurs pays en Europe ont élaboré des politiques pour atténuer la violence fondée sur le genre en milieu scolaire, notamment la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité et l'expression de genre. Au Portugal, de nouvelles politiques ont été introduites pour faciliter l'inclusion des élèves transgenres et intersexes dans les écoles, ainsi que des plans nationaux pour lutter contre la discrimination fondée sur l'OSIEG. Au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, le gouvernement a financé plusieurs programmes visant à prévenir et lutter contre le harcèlement fondé sur l'OSIEG dans les écoles.

En Asie orientale et dans le Pacifique, plusieurs pays ont mis en place une législation, un programme ou des directives relatives aux politiques pour lutter contre la discrimination et, dans une moindre mesure, la violence fondée sur l'OSIEG en milieu scolaire (UNESCO, 2021d). Aux Fidji, la **Politique sur la protection des enfants en milieu scolaire** de 2015 demande aux écoles de respecter les droits des enfants, leurs souhaits et leur orientation sexuelle, et de lutter contre le harcèlement, notamment le harcèlement homophobe (UNESCO, 2015a).

Au Honduras, les inquiétudes concernant les taux élevés de violence des bandes criminelles et de décès d'élèves ont poussé le gouvernement à réformer les programmes afin d'y inclure l'éducation à la paix, la résolution des conflits, et les valeurs et les droits humains (Conseil national de l'Éducation du Honduras, 2019). Bien qu'il ne mentionne pas explicitement les jeunes garçons, le gouvernement reconnaît également que l'amélioration de l'accès à l'éducation et l'inclusion des plus défavorisés peuvent contribuer à endiguer la violence (*ibid.*).

## Faire face à l'impact de la COVID-19 sur le décrochage scolaire des garçons

L'atténuation de l'impact de la pandémie de COVID-19 sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dépend de l'efficacité des mesures gouvernementales prises quand les écoles étaient fermées, ainsi que de la capacité des ménages et des élèves à accéder et participer à l'apprentissage à distance éventuellement mis à disposition (Azevedo, 2020). Pourtant, les enquêtes multipays sur les mesures prises par les gouvernements pour faire face à une éducation perturbée par la pandémie de COVID-19 n'indiquent pas que les garçons aient été spécifiquement ciblés, bien que de nombreux pays aient mis en œuvre des stratégies pour atteindre plusieurs groupes marginalisés (UNESCO et al., 2021). Les responsables politiques devront mettre en place des mesures compensatoires à court et long terme afin de réengager les élèves et de remédier aux pertes d'apprentissage, notamment dans les communautés les plus durement touchées et parmi les groupes déjà défavorisés ou ceux ayant des besoins supplémentaires en matière d'apprentissage (Darmody et al., 2021), en tenant compte du genre et de la manière de répondre aux besoins des garçons.



Dans des pays à revenu élevé, dont le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, des cours de rattrapage et des programmes de tutorat individuel ou en petit groupe permettent aux élèves de rattraper leur retard (*ibid.*). Dans des pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire où le nombre de garçons (et de filles) non scolarisés est d'ores et déjà élevé, des cours de remise à niveau pour les élèves retournant à l'école et des programmes d'apprentissage accéléré pour réintégrer les enfants dans l'éducation formelle peuvent constituer des options politiques déterminantes (Azevedo et al., 2020), bien que cela suppose de faire face à de potentiels déficits budgétaires.

Une enquête conjointe de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale (2020) menée en pleine période de fermeture des écoles a interrogé les ministères de l'Éducation de 149 pays sur leurs politiques mises en place pour prévenir l'exclusion des élèves n'ayant pas accès à l'apprentissage à distance. La plupart des pays avaient opté pour des stratégies utilisant différentes plateformes, avec de nombreuses différences d'un pays à l'autre. Un tiers des pays à faible revenu ayant participé ont indiqué qu'ils n'avaient *pas* mis en place de mesures spécifiques pour lutter contre le risque d'exclusion des élèves de l'apprentissage à distance ; six fois plus que dans les pays à revenu élevé (Azevedo et al., 2020). Les pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire étaient plus à même d'instaurer des ensembles de mesures proposant des plateformes flexibles permettant aux élèves d'apprendre à leur rythme, telles que les plateformes d'apprentissage asynchrone, ou l'utilisation des infrastructures scolaires pour aider les apprenants vulnérables et ceux ayant des besoins supplémentaires (*ibid.*).

De nombreux enfants retournant à l'école auront accusé du retard, ce qui nécessitera des cours de remise à niveau pour revenir sur la bonne voie (Giannini et al., 2021). D'après l'enquête conjointe de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale (2020), 44 % des ministères de l'Éducation interrogés avaient mis en place des programmes de remise à niveau pour atténuer les pertes d'apprentissage. Les mesures suivantes ont également été mises en œuvre : la révision du calendrier des cours (39 %), l'évaluation des élèves lors de leur retour à l'école (35 %) et la révision des politiques d'examen et d'admission automatique en classe supérieure (18 %). Dans 17 % des pays, des programmes d'apprentissage accéléré ont été élaborés pour atteindre les enfants non scolarisés (UNESCO et al., 2020). Au Lesotho, le ministère de l'Éducation et l'UNICEF ont reçu un financement du Partenariat mondial pour l'éducation afin d'élaborer des directives sur l'apprentissage accéléré et des programmes ciblant les élèves défavorisés, en mettant l'accent sur les adolescents issus de communautés d'éleveurs vivant dans

les zones rurales montagneuses, qui sont déjà les plus à risque d'abandon scolaire (Partenariat mondial pour l'éducation, 2021).

De février à avril 2021, un troisième cycle de l'enquête conjointe de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale, incluant l'OCDE, a mis à jour les informations disponibles sur les réponses politiques mises en place et leur impact dans 143 pays. D'après les résultats, plus de deux tiers des pays ont indiqué que les mesures de remise à niveau visant à combler les écarts dans l'apprentissage avaient été largement mises en œuvre pour les élèves dans les enseignements primaire et secondaire lors de la réouverture des écoles (UNESCO et al., 2021), ce qui représente une nette augmentation par rapport aux précédents cycles de l'enquête. La plupart d'entre eux étaient des pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire supérieur qui, précédemment, n'avaient pas indiqué avoir mis en place des mesures correctives (UNESCO et al., 2020).

Pour les écoles encore fermées à cause du confinement, l'accès équitable aux cours en ligne continuait de poser problème, notamment pour les 25 % de pays à faible revenu qui avaient l'intention de fournir un accès à Internet ou des appareils gratuits ou subventionnés. La grande majorité des pays à faible revenu ont utilisé la télévision ou la radio pour assurer les cours à distance. Cependant, plus d'un tiers des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire utilisant les médias audiovisuels ont indiqué que moins de la moitié des élèves avait été atteinte (UNESCO et al., 2021). En ce qui concerne la prise en compte du genre dans les réponses politiques, moins de la moitié des pays ont indiqué avoir mis en place une ou plusieurs actions pour accompagner les filles dans leur éducation. Il n'y avait aucune mention spécifique à propos des garçons (*ibid.*).

Un rapport de l'UNICEF sur l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les mesures mises en place pour faire face à la COVID-19 a montré la manière dont leur exclusion s'est aggravée lorsque l'apprentissage se faisait à distance et en ligne. En Asie orientale et dans le Pacifique, un cinquième (19 %) seulement des gouvernements interrogés dans le cadre de l'enquête avait adopté des mesures pour favoriser l'apprentissage des enfants en situation de handicap. En Asie du Sud, 37 % des gouvernements avaient adapté leurs réponses pour leur permettre d'accéder à l'apprentissage (UNESCO et UNICEF, 2021). Bien qu'il soit admis que, en Asie orientale et dans le Pacifique, parmi les enfants en situation de handicap, les « garçons participent moins que les filles et réussissent moins bien », il n'y a aucune mention des difficultés auxquelles sont confrontés les garçons en tant que groupe (*ibid.* : 29).

Quelques programmes et initiatives visant principalement les filles en réponse à la pandémie de COVID-19 ont eu des effets bénéfiques sur les garçons. L'initiative Making Ghanaian Girls Great!, financée par le ministère britannique des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement dans le cadre du programme Girls' Education Challenge II, a permis d'améliorer les compétences en lecture, écriture et calcul des filles et des garçons grâce à des cours télévisés de mathématiques et d'anglais diffusés par les enseignants et enseignantes dans leurs classes (Johnston et Ksoll, 2017). Lorsque les écoles ont fermé, les porteurs du projet se sont rapprochés de la Société ghanéenne de radiodiffusion pour fournir des cours dans les matières fondamentales aux élèves, de la maternelle au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces cours ont donc été diffusés sur Ghana Learning TV, une nouvelle chaîne qui a proposé ces contenus sans frais pour les téléspectateurs. Le programme a également donné aux élèves ne possédant pas de téléviseur et aux élèves en situation de handicap la possibilité d'accéder à ces contenus par le biais d'enregistrements audio de ces cours diffusés à la radio et d'émissions télévisées sous-titrées et avec une interprétation en langue des signes.

## Conclusion

Malgré des tendances évidentes en matière de genre dans l'éducation dans certains pays, il existe peu de programmes et d'initiatives agissant sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation. Les politiques au niveau du système visant à faire face aux difficultés rencontrées par les garçons sont encore plus rares. Les programmes, les initiatives et les politiques agissant sur les désavantages intersectionnels qu'ils endurent sont tout aussi insuffisants. Le présent examen a trouvé quelques programmes qui interviennent auprès des garçons pour changer les normes relatives à la masculinité.

Comme l'a démontré cet examen, les initiatives, politiques et programmes mis en œuvre afin d'améliorer l'éducation pour tous les apprenants ont eu un impact très positif sur les garçons dans des contextes où ils sont en décrochage ou désavantagés. Ils sont des plus efficaces lorsqu'ils intègrent la question du genre et proposent une action transformatrice du genre ciblée. Les interventions agissant à plusieurs niveaux, de l'individu à l'État en passant par les pairs, la famille, les écoles et la société pourraient être stratégiques et efficaces. De manière générale, les données rigoureuses sur l'efficacité des politiques, programmes et initiatives agissant sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation sont encore limitées.





**Chapitre 5**

Conclusion et

recommandations

## Conclusion et recommandations

Le Programme 2030 vise à ne laisser personne pour compte à l'aide de l'ODD 4 pour assurer une éducation équitable et de qualité, et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous. Cela nécessite non seulement d'intensifier les efforts pour scolariser les filles et offrir des environnements d'apprentissage favorables, mais également de faire en sorte que les garçons n'abandonnent pas la scolarité et de les soutenir tout au long de leur éducation. Le contenu, les processus et les environnements d'enseignement et d'apprentissage doivent être transformateurs du genre, et des politiques, des plans et des ressources qui favorisent l'égalité des genres sont nécessaires.

Nombreux sont ceux qui voient leur droit à l'éducation bafoué. Tandis que, à l'échelle mondiale, les filles ont toujours moins de chances que les garçons d'accéder à l'éducation, ceux-ci sont davantage exposés au risque de ne pas progresser et de ne pas achever leur scolarité dans de nombreux pays. Alors que, par le passé, le décrochage et l'abandon scolaire des garçons touchaient surtout les pays à revenu élevé, plusieurs pays à faible revenu et à revenu intermédiaire ont constaté que les garçons accusaient à présent un retard par rapport aux filles en matière de scolarisation et d'achèvement de l'éducation de base. À l'échelle mondiale, les garçons sont moins nombreux à atteindre l'enseignement supérieur. Ils représentent plus de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde, la majorité d'entre eux étant non scolarisés dans l'enseignement secondaire. La crise mondiale de l'apprentissage a montré que de nombreux garçons et filles étaient scolarisés, mais n'apprenaient pas grand-chose. L'écart persistant entre les sexes aux dépens des garçons concernant la lecture et l'alphabétisation continue de se creuser dans de multiples pays. Les fermetures prolongées des écoles liées à la COVID-19 et la perte d'apprentissage, de même que les difficultés économiques, vont très probablement exacerber des inégalités déjà existantes entre les genres si des mesures ne sont pas prises pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous.

Comme l'a montré le rapport, l'addition de plusieurs facteurs empêche les garçons de se consacrer pleinement à l'apprentissage et contribue à leur abandon scolaire. La pauvreté et le besoin de travailler font partie des facteurs structurels ayant une influence sur l'abandon scolaire des garçons. Les normes et les attentes de genre ont une influence sur leur motivation et leur volonté d'apprendre. Les normes sociales et les stéréotypes de

genre peuvent pousser les garçons à exercer certains métiers et, par conséquent, à abandonner la scolarité de manière précoce. Dans certains contextes, leur entrée facile dans la vie active peut entraîner un abandon scolaire précoce. Au niveau institutionnel, les faibles attentes et les préjugés des enseignants, la répartition en classes homogènes en fonction des capacités et le redoublement sont des facteurs de démotivation pour les garçons, ce qui a des répercussions négatives sur les résultats scolaires et le maintien à l'école. Les environnements scolaires autoritaires, une discipline très sévère et la violence ou la peur de subir des violences peuvent également contribuer à l'absentéisme et pousser les garçons à abandonner l'école. Au niveau interpersonnel, l'absence de soutien de la famille et la pression des pairs ont une influence sur leur rétention et leur performance scolaire.

Tout comme les filles, les garçons issus de groupes marginalisés et vulnérables font face à des désavantages disproportionnés en termes de résultats scolaires, surtout lorsqu'il existe une intersection avec la pauvreté. Les contextes au niveau macro, tels que les conflits, les crises humanitaires, l'actuelle pandémie de COVID-19, l'instabilité économique et un environnement juridique et politique dégradé, exacerbent les inégalités et les difficultés pour garantir que tous les garçons et toutes les filles reçoivent une éducation inclusive et de qualité.

Malgré des tendances évidentes en matière de genre dans l'éducation dans certains contextes, il existe peu de programmes et d'initiatives agissant sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation. Les politiques à l'échelle du système et spécifiques au genre qui ciblent les garçons sont encore plus rares. De manière générale, très peu d'attention politique a été accordée à ce problème et lorsque des politiques existent, elles sont principalement mises en place dans des pays à revenu élevé. Les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire sont peu nombreux à avoir mis en œuvre des politiques spécifiques pour améliorer la scolarisation des garçons et l'achèvement de l'éducation de base, même les pays où les inégalités à leur égard sont très importantes. Rares sont les politiques, programmes et initiatives qui agissent sur les désavantages intersectionnels subis par les garçons, ce qui fait souvent défaut aux plus marginalisés.

Bien que les données rigoureuses sur l'efficacité des politiques, programmes et initiatives agissant sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation soient encore limitées, le présent rapport a identifié plusieurs éléments clés pouvant favoriser l'éducation des garçons (voir le **Tableau 3**).

**Tableau 3** : Éléments clés des bonnes pratiques et des pratiques prometteuses

ÉLÉMENTS CLÉS	MACROSYSTÈME	MÉSOSYSTÈME	MICROSYSTÈME
Politiques et programmes à plusieurs niveaux visant à comprendre et traiter les facteurs ayant une influence sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation aux niveaux du macrosystème (État et société), du mésosystème (communauté et établissements d'enseignement) et du microsystème (famille, pairs et individus) et ayant une incidence sur leur participation, leur progression et leurs résultats d'apprentissage.	X	X	X
Politiques, programmes et initiatives transformateurs du genre sur la base de données solides faisant appel à un large éventail de méthodes et perspectives.	X	X	X
Programmes scolaires transformateurs du genre et activités récurrentes dans les écoles dès le plus jeune âge afin d'encourager l'examen critique des normes sociales nocives, des inégalités de genre et des masculinités, et de renforcer les compétences sociales et émotionnelles des garçons.	X	X	
Formation sur les pédagogies et les environnements scolaires transformateurs du genre pour le personnel enseignant et la direction des établissements, en faisant appel à des intervenants spécialement formés qui ont remis en question leurs propres préjugés liés au genre.	X	X	
Collaboration entre les acteurs nationaux et locaux des domaines de l'éducation, de l'emploi, de la jeunesse et de la justice afin de faire face à l'abandon scolaire précoce.	X	X	
Action inclusive qui répond aux besoins des garçons et des filles, et qui n'améliore pas les opportunités éducatives des garçons aux dépens de celles des filles, et inversement.	X	X	
Prêter de l'attention à l'intersectionnalité ainsi qu'à l'accessibilité et à la pertinence des programmes destinés aux enfants et aux jeunes marginalisés, et s'assurer que les voix des plus marginalisées soient entendues. Éviter de faire des garçons marginalisés une population problématique lors de l'élaboration des programmes et des politiques afin de ne pas les stigmatiser.	X		X
Approches globales à l'échelle des établissements dans la communauté scolaire afin d'identifier les besoins des apprenants et d'y répondre en collaborant avec la direction des établissements, le personnel enseignant, les parents et les élèves.		X	X
Prise de mesures pour agir sur les mauvais résultats des garçons, et ce dès le plus jeune âge, notamment dans l'éducation et la protection de la petite enfance, et le soutien précoce à la lecture. Fréquentation de modèles et de mentors masculins capables de déconstruire les stéréotypes et de motiver davantage les garçons à apprendre.	X	X	X
Engagement actif des garçons et des filles, des jeunes hommes et femmes, dans les interventions visant à prévenir la violence scolaire fondée sur le genre, notamment les approches basées sur les pairs et la communauté.		X	X

## Recommandations

Le rapport a analysé de nombreux facteurs qui contribuent au décrochage scolaire des garçons et aux désavantages qu'ils subissent dans l'éducation. Dans le cadre d'une approche globale et inclusive en matière d'éducation, un accompagnement ciblé et adaptable, si nécessaire, peut permettre de répondre aux besoins spécifiques des garçons et favoriser des manières différentes de penser le genre. Les politiques et la volonté politique à tous les niveaux doivent faire mieux connaître les difficultés rencontrées par les garçons défavorisés et marginalisés, et renforcer la mise en œuvre d'initiatives et de programmes appropriés.

Le futur impact de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation, et notamment sur celle des garçons, est encore incertain. Il est important de continuer de faire face aux difficultés actuelles et d'en atténuer les effets néfastes à moyen et long terme pour garantir le droit à l'éducation et l'égalité des genres. Le récent rapport de l'UNESCO *When Schools Shut: gendered impacts of COVID-19 school closures* (Quand les écoles ferment : les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19) formule plusieurs recommandations à cet égard (UNESCO, 2021g).

Afin de garantir la réalisation du droit à l'éducation pour tous les garçons, toutes les parties prenantes – gouvernements, partenaires de développement (organisations bilatérales et multilatérales, société civile, secteur privé, universités), communautés, écoles, familles et aidants, et élèves – devront travailler main dans la main, avec des actions adaptées aux contextes spécifiques des pays (voir le **Tableau 4**).

La prise de mesures pour agir sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation n'implique pas un jeu à somme nulle. Cela est bénéfique à la fois pour les filles et les garçons, et pour la société dans son ensemble. Le genre est toujours associé aux relations. Lorsque l'on veut faire face aux inégalités de genre dans et par l'éducation, et remettre en cause les normes de genre traditionnelles, il faut inclure les garçons et les hommes. Ceci signifie également qu'il faut s'assurer que les garçons sont à l'école et apprennent. Sans cela, une occasion cruciale serait perdue de les impliquer dans un enseignement, un contenu et un apprentissage transformateurs du genre. L'éducation doit être améliorée pour les apprenants de sexe masculin, de sexe féminin et non binaires, en ne laissant personne pour compte. Le droit à l'éducation doit être réalisé pour tous.

Tableau 4 : Recommandations

SYSTÈMES DE CADRE ÉCOLOGIQUE	MACROSYSTÈME			MÉSO SYSTÈME		MICROSYSTÈME	
	Élèves	Famille	Pairs	Communautés	Écoles	Gouvernements	Partenaires de développement
<b>Favoriser l'égalité d'accès à l'éducation et prévenir l'abandon scolaire des garçons</b>							
En cohérence avec l'ODD 4, offrir une éducation de qualité, gratuite, financée par des fonds publics, inclusive, équitable et sans discrimination d'une durée de 12 années, notamment en subventionnant les coûts indirects associés à la scolarité, en mettant en place des programmes de protection sociale, tels que les allocations en espèces pour les familles pauvres, et en s'assurant que les systèmes éducatifs et les établissements tiennent compte des besoins spécifiques au genre.						X	
Mobiliser le soutien afin de faire avancer les politiques transformatrices du genre pour l'éducation des filles et des garçons.				X			X
Mettre en place des programmes d'apprentissage et de transition accélérés flexibles pour les garçons qui, tout comme les filles, n'ont pas eu la chance d'accéder à l'éducation ou qui ont dû interrompre leur scolarité.						X	X
Renforcer et appliquer le droit du travail et les réglementations en matière d'emploi, en s'assurant qu'ils sont en conformité avec la politique de l'instruction obligatoire, pour protéger les jeunes et faire en sorte qu'ils ne quittent pas le système scolaire.						X	
Surveiller les résultats d'apprentissage, l'assiduité et les notes des élèves ainsi que d'autres indicateurs de l'abandon scolaire en assurant un suivi avec les élèves et les parents en fonction des besoins.	X	X			X	X	
Soutenir les interventions, notamment les conseils en matière d'orientation professionnelle, qui aident les garçons et les jeunes hommes à comprendre l'intérêt de l'enseignement supérieur.	X	X	X	X	X	X	
Travailler avec les communautés locales où les garçons sont susceptibles d'abandonner l'école, afin de faire prendre conscience de l'importance pour les garçons de terminer un cycle complet d'enseignement de base.		X		X	X	X	X
Réformer les pratiques traditionnelles ou adapter le moment où elles ont lieu, telles que les cérémonies d'initiation, qui poussent les garçons et les jeunes hommes à quitter l'école.	X	X		X		X	
S'appuyer sur les enseignements tirés du travail considérable effectué pour identifier et éliminer les obstacles qui entravent l'éducation des filles.				X	X	X	X
<b>Rendre l'apprentissage transformateur du genre, sûr et inclusif pour tous les apprenants</b>							
Créer des environnements d'apprentissage transformateurs du genre et inclusifs qui répondent aux besoins de tous les apprenants. Cela implique de former le personnel enseignant à des pédagogies transformatrices du genre, afin de leur donner les moyens pour remettre en cause les normes de genre strictes et rendre les programmes et le matériel pédagogique transformateurs du genre, inclusifs et dénués de stéréotypes.	X				X	X	X
Favoriser une culture d'apprentissage positive qui stimule l'intérêt de tous les apprenants, avec un personnel enseignant qui fait preuve d'équité, a des attentes élevées pour tous les apprenants et propose des retours constructifs aux élèves, créant ainsi de bonnes relations enseignant-élève.	X				X		

SYSTÈMES DE CADRE ÉCOLOGIQUE	MACROSYSTÈME			MÉSOSYSTÈME		MICROSYSTÈME	
Mettre en place ou renforcer le soutien sur le plan linguistique dans l'apprentissage, incluant des options pour l'enseignement dans la langue maternelle et une remédiation linguistique pour les élèves issus d'une minorité, les migrants, les déplacés et les réfugiés.					X	X	
Mettre en œuvre des programmes de tutorat et de mentorat pour les garçons ayant de mauvais résultats scolaires.					X	X	
Encourager les approches globales à l'échelle des établissements pour favoriser l'égalité des genres et impliquer les parents et la communauté dans les activités destinées à déconstruire les stéréotypes de genre.	X	X	X	X	X	X	X
Interdire les châtiments corporels à l'école ; instaurer, diffuser et appliquer des codes de conduite pour le personnel enseignant et les élèves ; et mettre en place des formations sur la discipline positive et non violente pour le personnel enseignant, ainsi que des mécanismes de contrôle et de réponse efficaces.					X	X	
Mettre un terme à la répartition en classes homogènes et réduire les pratiques de non-mixité.					X	X	
Mettre un terme aux pratiques de redoublement et mettre en œuvre l'admission automatique en classe supérieure tout en fournissant un soutien approprié.					X	X	
Élaborer et appliquer des stratégies pédagogiques efficaces pour développer les compétences en lecture des garçons.					X	X	X
Mettre en œuvre une éducation complète à la sexualité, notamment en remettant en cause les normes de genre et les masculinités nocives.					X	X	X
Cibler et inclure les garçons et les filles, les jeunes femmes et les jeunes hommes dans les programmes afin de remettre en cause les normes de genre nocives et de s'intéresser de manière critique aux formes de masculinité restrictives grâce à des programmes de base ou complémentaires, des activités extrascolaires et/ou communautaires.	X	X	X	X	X	X	X
Intégrer la réforme des programmes pour favoriser les compétences et les apprentissages sociaux et émotionnels.						X	
Prévenir toutes les formes de violence fondée sur le genre en milieu scolaire et y répondre à travers la législation, des orientations politiques, la formation du personnel enseignant, des approches globales à l'échelle des établissements, des interventions communautaires et des mécanismes fiables de contrôle et de signalement.				X	X	X	X
Fournir l'accès à des informations précises et dénuées de tout jugement sur l'orientation sexuelle, l'identité et l'expression de genre dans le cadre scolaire.					X	X	
Proposer des activités extrascolaires qui maintiennent les garçons engagés dans l'environnement scolaire et développent des compétences sociales et transférables.					X	X	
<b>Investir dans des informations de meilleure qualité et générer des données</b>							
Collecter des données ventilées par sexe et caractéristiques intersectionnelles, et les rendre publiques pour mieux comprendre la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons, notamment les plus marginalisés d'entre eux. Collecter et traiter les données sensibles avec prudence.					X	X	X
Accompagner les gouvernements, si besoin, pour améliorer l'analyse intersectionnelle concernant les garçons et les jeunes hommes, et utiliser cette analyse dans le cadre de politiques et de plans sectoriels de l'éducation reposant sur des informations factuelles.							X

SYSTÈMES DE CADRE ÉCOLOGIQUE	MACROSYSTÈME			MÉSO SYSTÈME		MICROSYSTÈME	
Investir dans des études longitudinales afin de mieux comprendre comment les attitudes de genre évoluent pendant l'adolescence et d'identifier les points essentiels pour les interventions.						X	X
Investir dans la recherche sur l'efficacité des politiques, programmes et interventions agissant sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, notamment en lien avec les désavantages intersectionnels.						X	X
Réaliser des évaluations rigoureuses afin d'identifier ce qui fonctionne pour maintenir ou faire revenir les garçons à l'école et dans les apprentissages, en se concentrant sur les garçons ayant plus de risque de subir la pauvreté des apprentissages et d'abandonner l'école.						X	X
Réaliser des recherches sur les coûts économiques et sociaux du décrochage scolaire des garçons dans différents contextes.						X	X
Réaliser des recherches sur le rôle de l'homophobie et de la transphobie dans le décrochage scolaire des garçons et élaborer des stratégies adéquates pour y faire face et protéger les jeunes LGBTIQ de la discrimination.						X	X
<b>Mettre en place et financer des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et transformateurs du genre</b>							
Se servir de la révision des systèmes éducatifs qui est en cours dans le contexte de la pandémie de COVID-19 afin de mieux reconstruire les systèmes éducatifs et les rendre transformateurs du genre et résilients face à de futures crises.						X	X
Élaborer des politiques et des plans sectoriels de l'éducation réactifs en matière de genre, en s'appuyant sur le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), notamment une approche plus globale de l'équité qui identifie les défis spécifiques aux garçons ou les touchant de manière disproportionnée et qui reconnaît leur existence pour faire en sorte de répondre aux besoins de tous les apprenants.						X	X
Investir de manière significative dans l'éducation en se préoccupant surtout des filles et des garçons qui en ont le plus besoin.						X	X
Investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance afin de poser les jalons de l'apprentissage.						X	X
Financer la mise en œuvre de solutions reposant sur des informations factuelles qui visent à prévenir ou supprimer les inégalités de genre dans tous les aspects et à tous les niveaux de l'éducation.						X	X
<b>Promouvoir et garantir des approches intégrées et coordonnées à l'échelle des systèmes éducatifs</b>							
Collaborer avec les groupes locaux d'éducation (faciliter le dialogue politique sur le secteur de l'éducation entre le gouvernement et les partenaires sous la direction du gouvernement) et les pôles d'éducation (coordonner la réponse pour faire en sorte de répondre aux besoins éducatifs en temps de crise).						X	X
Garantir des approches globales et coordonnées pour faire face au décrochage scolaire des garçons en rassemblant les acteurs issus des secteurs de l'éducation, du genre, du travail, de la jeunesse, de la santé et de la justice.						X	X
Garantir des approches globales et coordonnées afin de faire face au décrochage scolaire des garçons en rassemblant les acteurs issus des secteurs de l'éducation, du genre, du travail, de la jeunesse, de la santé et de la justice.						X	X



# Bibliographie

## Bibliographie

- ABAAD – Resource Centre. 2021. *“Playing for Gender Equality” Toolkit*. Beyrouth : ABAAD – Resource Centre.
- . 2015. *Annual Report 2015*. Beyrouth : ABAAD – Resource Centre.
- Abramovay, M. ; Rua, M. d. G. 2005. *Violence in schools: Concise version*. Brasília : UNESCO.
- Achyut, P. ; Bhatla, N. ; Verma, H. ; Uttamacharya, Singh G. ; Bhattacharya, S. ; Verma, R. 2016. *Towards gender equality: The GEMS journey thus far*. New Delhi : International Center for Research on Women.
- Adukia, A. 2017. *Sanitation and education*. Dans : *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(2), 23-59.
- Agüero, J. M. 2016. *Evaluación de la jornada escolar completa. Ponencia presentada en el primer seminario internacional de jornada escolar completa*, “Experiencias, impacto y desafíos de la jornada escolar completa” [« Expériences, impact et défis d’une journée entière à l’école »]. Lima.
- Alcázar, L. 2008. *Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú [Assiduité et abandon dans l’enseignement secondaire dans les zones rurales du Pérou]*. Dans : Benavides, M. (éd.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos in el Perú: Contribuciones empíricas para el debate [Analyse des programmes, processus et résultats scolaires au Pérou : contributions empiriques au débat]* (p. 41-81). Lima : Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Alcott, B. ; Rose, P. 2015. *Schools and learning in rural India and Pakistan: Who goes where, and how much are they learning?*. Dans : *Prospects*, 45(3), 345-363.
- Ali, W. 2022. *Leave no child behind: Boys’ disengagement from education; Fiji case study*. Etude de cas préparée pour l’UNESCO : Rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons. Paris : UNESCO.
- Alla-Mensah, J. ; Henderson, H. ; McGrath, S. 2021. *Technical and vocational education and training for disadvantaged youth*. Bonn : UNESCO-UNEVOC, Centre international pour l’enseignement et la formation techniques et professionnels.
- Allemagne. 2021. Ministère fédéral de la Famille, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse. *Boys’Day*. Berlin.
- Allen, T. ; Atingo, J. ; Atim, D. ; Ocitti, J. ; Brown, C. ; Torre, C. ; Fergus, C.A. ; Parker, M. 2020. *What happened to children who returned from the Lord’s Resistance Army in Uganda?*. Dans : *Journal of Refugee Studies*, 33(4), 663-683.
- Álvarez-Iglesias, A. ; Hessel, P. ; Bauer, A. ; Evans-Lacko, S. 2021. *Extending COVID-related reforms to conditional cash transfers could improve the life chances of young people in Colombia*. *Blog du LSE Latin America and Caribbean*, 10 mai.
- Amaro, D. ; Pandolfelli, L. ; Sanchez-Tapia, I. ; Brossard, M. 2020. *COVID-19 and education: The digital gender divide among adolescents in sub-Saharan Africa*. *Blog de l’UNICEF*, 4 août.
- Andrade, F. 2016. *La competencia matemática en estudiantes peruanos de 15 años: Predisposiciones de los estudiantes y sus oportunidades para aprender en el marco de PISA 2012* [Compétences en mathématiques des élèves de 15 ans au Pérou : les prédispositions et les opportunités des élèves en matière d’apprentissage dans le cadre de l’enquête PISA 2012]. Lima : Ministère de l’Éducation.
- André, P. 2009. *Is grade repetition one of the causes of early school dropout?: Evidence from Senegalese primary schools*. Document MPRA n° 25665. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.
- Aniceto França, M. ; Allon Duenhas, R. ; de Oliveira Gonçalves, F. 2013. *Melhoria da qualidade educacional e redução da violência através de abertura de escolas públicas os finais de semana: Uma avaliação quantitativa [Améliorer la qualité de l’enseignement et réduire la violence en ouvrant des écoles publiques le week-end : une évaluation quantitative]*. Dans : *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 711-738.
- Arménie Ministère de l’Éducation et des Sciences. 2014. *Education for All, national report: Armenia*. Erevan : Arménie Ministère de l’Éducation et des Sciences.
- Atangana-Amougou, T. 2017. *L’UNESCO et l’égalité des genres en Afrique subsaharienne. Des programmes novateurs, des résultats perceptibles*. Paris : UNESCO.
- Avis, J. ; Atkins, L., Esmond, B. ; McGrath, S. 2020. *Reconceptualising VET: Responses to covid-19*. Dans : *Journal of Vocational Education & Training*, 73(1), 1-23.
- Azevedo, J. P. 2020. *Learning poverty in the time of COVID-19: A crisis within a crisis*. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Azevedo, J. P. ; Gutierrez, M. ; de Hoyos, R. ; Saavedra, J. 2021. *The unequal impacts of COVID-19 on student learning*. Dans : Reimers, F.M. (éd.), *Primary and secondary education during Covid-19* (p. 421-459). Cham : Springer.
- Banerjee, A. ; Banerji, R. ; Berry, J. ; Duflo, E. ; Kannan, H. ; Mukerji, S. ; Shotland, M. ; Walton, M. 2017. *From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions, with an application*. Dans : *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 73-102.
- Bangladesh Ministère de l’Éducation. 2020. *Education sector plan (ESP) for Bangladesh Fiscal years 2020/21-2024/25*. Dhaka : Bangladesh Ministère de l’Éducation.
- Bangladesh Ministère de l’Éducation Direction de l’Enseignement primaire. 2018. *Fourth Primary Education Development Program (PEDP4)– Infrastructure Plan and Planning Guidelines*. Dhaka : Bangladesh Ministère de l’Éducation Direction de l’Enseignement primaire.
- Banks, J. A. 2015. *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Londres : Routledge.
- Banque mondiale. 2022. *Educational underachievement among boys and men*. Washington D.C. : Banque mondiale.
- . 2021. *Banque de données de la Banque mondiale*. Site Internet de la Banque mondiale.
- . 2019. *Ending learning poverty: What will it take?* Washington D.C. : Banque mondiale.



- . 2018. *The People's Republic of Bangladesh for an additional financing for the reaching out-of-children project II (ROSC II)*. Washington D.C. : Banque mondiale.
- . 2015. *Lesotho: Systematic Country Diagnostic*. Washington D.C. : Banque mondiale.
- . 2014. *A model from Mexico for the world. Actualités de la Banque mondiale*, 19 novembre.
- Barakat, B. ; Bengtsson, S. ; Muttarak, R. ; Kebede, E. 2016. *Modelling SDG scenarios for educational attainment and development*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2015 : progrès et enjeux. Paris : UNESCO.
- Barker, G. ; Heilman, B. ; Reichert, M. 2020. *Staying at home with our sons: Fostering healthy masculinity in challenging times*. Washington D.C. : Promundo-US, KeringFoundation.
- Barker, G. ; Ricardo, C. ; Nascimento, M. 2007. *Inclure des hommes et des garçons dans la lutte contre les inégalités de genre en matière de santé : Enseignements tirés des programmes d'intervention*. Genève : Organisation mondiale de la Santé.
- Barker, G. ; Verma, R. ; Crownover, J. ; Segundo, M. ; Fonseca, V. ; Contreras, J. M. ; Heilman, B. ; Pawlak, P. 2012. *Boys and education in the Global South: Emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms*. Dans : *Thymos Journal of Boyhood Studies*, 6(1, 2), 137-150.
- Barr Rosso, P. ; Castro Rodríguez, P. ; Guzmán Rivas, A. ; Miranda Molina, L. 2018. *Balance y recomendaciones 2017-2018* [Résumé analytique et recommandations 2017-2018]. Lima : Consejo Nacional de Educación.
- Baulch, B. 2011. *The medium-term impact of the primary education stipend in rural Bangladesh*. Dans : *Journal of Development Effectiveness*, 3(2), 243-262.
- Beaman, R. ; Wheldall, K. ; Kemp, C. 2006. *Differential teacher attention to boys and girls in the classroom*. Dans : *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Beilmann, M. ; Espenberg, K. 2016. *The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools*. Dans : *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 87-101.
- Belanteri, R. A. ; Hinderaker, S. G. ; Wilkinson, E. ; Episkopou, M. ; Timire, C. ; De Plecker, E. 2020. *Sexual violence against migrants and asylum seekers. The experience of the MSF clinic on Lesbos Island, Greece*. Dans : *PLoS ONE*, 15(9), 1-14.
- Benavot, A. ; Jere, C. 2016. *Gender bias is rife in textbooks*. *World Education Blog*, 8 mars.
- Berliner, D. C. 2009. *Poverty and potential: Out-of-school factors and school success*. Boulder : CO and Tempe, AZ, Education and the Public Interest Center, Education Policy Research Unit.
- Bertran, M. G. F. ; Holla, A. ; Vakis, R. 2021. *Poor expectations: Experimental evidence on teachers' stereotypes and student assessment*. Document de travail n°9593 consacré à la recherche sur les politiques. Washington D.C. : Banque mondiale, Poverty and Equity Global Practice, Education Global Practice.
- Bešić, E. ; Paleczek, L. ; Gasteiger-Klicpera, B. 2020. *Don't forget about us: Attitudes towards the inclusion of refugee children with(out) disabilities*. Dans : *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 202-217.
- Bhoutan Ministère de l'Éducation. 2019. *National education policy (Draft)*. Thimphou: Bhoutan Ministère de l'Éducation.
- . 2014. *Bhutan Education Blueprint 2014-2024: Rethinking education*. Thimphou: Bhoutan Ministère de l'Éducation.
- Biggs, J. ; Tang, C. 2011. *Teaching for quality learning at university* (4e édition). Maidenhead : Open University Press.
- Blum, N. 2009. *Small NGO schools in India: Implications for access and innovation*. Dans : *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(2), 235-248.
- Borela, V. 2020. *ALS curriculum implementation for juvenile delinquents in urban and rural areas in the Philippines: A comparative analysis*. Dans : *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, 1(1), 1-14.
- Borgonovi, F. ; Maghnoouj, S. 2018. *Bridging the gender gap: What Norway can learn from other countries*. *OECD Education and Skills Today*, 12 octobre.
- Bouillon, B. ; César, P. ; Tejerina, L. R. 2007. *Do we know what works? A systematic review of impact evaluations of social programs in Latin America and the Caribbean*. New York : Banque interaméricaine de développement.
- Bradlow, J. ; Bartram, F. ; Guasp, A. ; Jadvá, V. 2017. *School report: The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017*. Londres : Stonewall.
- Brind, T. ; Harper, C. ; Moore, K. 2008. *Education for migrant, minority, and marginalised children in Europe*. Londres : Open Society Institute.
- British Council. 2019. *Boys' Can Mentoring Programme*. Kingston : British Council.
- Bronfenbrenner, U. 1995. *Developmental ecology through space and time: A future perspective*. Dans : Moen, P. et Elder, G.H (éds), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 619-647). Washington D.C. : American Psychological Association.
- . 1989. *Ecological systems theory*. Dans : Vasta, R. (éd.), *Annals of child development*, 6, 187-249. Six theories of child development: Revised reformulations and current issues. Greenwich : CT, JAI Press.
- Brun, D. 2017. *Men and boys in displacement: Assistance and protection challenges for unaccompanied boys and men in refugee contexts*. Washington D.C. : CARE International, Promundo.
- Bruns, B. ; Akmal, M. ; Birdsall, N. 2019. *The political economy of testing in Latin America and sub-Saharan Africa*. Document de travail n° 515. Washington D.C. : Center for Global Development.
- Cáceres, C. ; Salazar, X. 2013. *"Era como ir todos los días al matadero...": El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú* [« C'était comme aller à l'abattoir tous les jours... » : Le harcèlement homophobe dans les établissements scolaires publics au Chili, au Guatemala et au Pérou]. Lima : IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO.

- Cahill, H. ; Beadle, S. ; Davis, M. ; Farrelly, A. 2016. *Connect with respect: Preventing gender-based violence in schools*. Bangkok : UNESCO.
- Cahill, H. ; Dadvand, B. ; Suryani, A. ; Farrelly A. 2022. *Analysis of experience and outcomes of Connect with Respect violence prevention programme in countries in Eastern and Southern Africa and Asia-Pacific regions*. Paris : UNESCO.
- Cahill, H. ; Romei, K. 2019. *Preventing gender-based violence in schools in the east and southern Africa region: From consultation to capacity-building*. Melbourne : Melbourne Youth Research Centre / The University of Melbourne.
- Cappon, P. 2011. *Exploring the 'boy crisis' in education*. Berlin : Conseil canadien sur l'apprentissage, Fondation Bosch.
- Cardoso, A. R. ; Verner, D. 2007. *School drop-out and push-out factors in Brazil: The role of early parenthood, child labor, and poverty*. Document de travail IZA n° 2515. Bonn : Institute for the Study of Labour (IZA).
- CARE International. 2016. *Final report of the evaluation of the regional project: Boys and men as allies in violence prevention and gender transformation in the Western Balkans – Young Men Initiative (YMI)*. Sarajevo : CARE International.
- Carrington, B. ; Francis, B. ; Hutchings, M. ; Skelton, C. ; Read, B. ; Hall, I. 2007. *Does the gender of the teacher really matter? Seven- to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers*. Dans : *Educational Studies*, 33(4), 397-413.
- Carter, E. ; Sabates, R. ; Rose, P. ; Akyeampong, K. 2020. *Sustaining literacy from mother tongue instruction in complementary education into official language of instruction in government schools in Ghana*. Dans : *International Journal of Educational Development*, 76.
- Centre for Public Impact. 2016. *The Drive to Reduce Dropout Rates programme in Dutch schools*. Londres : Centre for Public Impact.
- Cha, J. 2020. *Refugee students' academic motivation in displacement: The case of Kakuma Refugee Camp*. Dans : *Journal of Education in Emergencies*, 5(2), 108-146.
- CHE (Council on Higher Education). 2016. *Higher education statistics bulletin 2014/15*. Maseru : CHE.
- Chisamya, G. ; DeJaeghere, J. ; Kendall, N. ; Khan, M. A. 2012. *Gender and education for all: Progress and problems in achieving gender equity*. Dans : *International Journal of Educational Development*, 32(6), 743-755.
- Chitiyo, M. ; Changara, D. M. ; Chitiyo, G. 2008. *Providing psychosocial support to special needs children: A case of orphans and vulnerable children in Zimbabwe*. Dans : *International Journal of Educational Development*, 28(4), 384-392.
- Chuta, N. ; Morrow, V. 2015. *Youth trajectories through work and marriage in Rural Ethiopia*. Document de travail 135. Oxford : Young Lives.
- Clark, C. ; Picton, I. 2020. *Children and young people's reading in 2020 before and during the COVID-19 lockdown*. Londres : National Literacy Trust.
- Clarke, C. 2020. *Gender and education in Jamaica: Boys and inclusion in education in the Caribbean*. Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 (Amérique latine et Caraïbes). Paris : UNESCO.
- Cobbett, M. ; Younger, M. 2012. *Boys' educational 'underachievement' in the Caribbean: Interpreting the 'problem'*. Dans : *Gender and Education*, 24(6), 611-625.
- Colclough, C. 2007. *Global gender goals and the construction of equality: Conceptual dilemmas and policy practice*. Dans : Fennell, S. et Arnot, M. (éds), *Gender Education and Equality in a Global Context: Conceptual Frameworks and Policy Perspectives*. Londres : Routledge.
- Commission européenne. 2021. *Study on gender behaviour and its impact on education outcomes (with a special focus on the performance of boys and young men in education): Final Report*. Bruxelles : Commission européenne.
- Commonwealth Education Hub ; UNGEI. 2016. *Changing patterns in boys' education: Discussion summary*. New York : Commonwealth Education Hub, UNGEI.
- CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). 2020. *PASEC 2019 : Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone* - Résumé exécutif. Dakar : CONFEMEN.
- Connell, R. W. 2011. *Confronting equality gender, knowledge and global change*. Cambridge : Polity Press.
- Conseil de l'Europe. 2016. *Combattre les stéréotypes de genre et le sexisme dans les médias*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL). 2016. *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014 - 2015* [Évaluation du progrès 2014-15 de PROSPERA]. Mexico : CONEVAL.
- Cooc, N. ; Kiru, E. 2018. *Disproportionality in special education: A synthesis of international research and trends*. Dans : *The Journal of Special Education*, 52(3), 163-173.
- Cordero, C. 2019. *Campaign created by young people of the Instituto Wem of Costa Rica to reduce macho-patriarchal behaviour in adolescents*. Document présenté lors du Men, Masculinities and Gender Equality in Africa, Latin America, and the Caribbean: Interregional Dialogues. Maputo, Mozambique, 25-27 février 2019.
- Crawford, L. ; Hares, S. ; Minardi, A. L. 2021. *New data on learning loss in Pakistan*. *Blog du Centre for Global Development*, 11 mai.
- Crenshaw, K. 2014. *The girls Obama forgot*. *The New York Times*, 29 juillet.
- Crichlow, W. 2014. *Hyperheterosexualization and hypermasculinity: Challenges for HIV/AIDS intervention in the Caribbean Trinidad and Tobago*. Dans : *International Journal of Sociology and Anthropology*, 6(1), 28-41.
- Croatie Ministère des Sciences, de l'Éducation et des Sports. 2005. *Education Sector Development Plan 2005-2010*. Zagreb : Croatie Ministère des Sciences, de l'Éducation et des Sports.
- Crossouard, B. ; Dunne, M. ; Szyg, C. ; Madu, T. ; Teekin, B. 2021. *Rural youth in southern Nigeria: Fractured lives and ambitious futures*. Dans : *Journal of Sociology*, 58(2), 1-18.
- Cuenca, R. ; Carrillo, S. ; de los Ríos, C. ; Reátegui, L. ; Ortiz, G. 2017. *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú* [La qualité et l'équité dans l'enseignement secondaire au Pérou]. Document de travail n° 237. Lima : Instituto de Estudios Peruanos.

- Cueto, S. ; Guerrero, G. ; León, J. ; Ivaro Zevallos, Á. ; Sugimaru, C. 2010. *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: Un estudio longitudinal en Puno* [De la cinquième année à la fin de l'enseignement secondaire en six ans : une étude longitudinale à Puno]. Lima : Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Cunningham, M. 2008. *Changing attitudes towards the male breadwinner, female homemaker family model: Influences of women's employment and education over the life-course*. Dans : *Social Forces*, 7(1), 299-322.
- Cuttance P. ; Thompson, J. 2008. *Literature review of boys' education for the Ministry of Education*. Wellington : Ministère de l'Éducation.
- Damon, A. ; Glewwe, P. ; Wisniewski, S. ; Sun, B. 2016. *Education in developing countries: What policies and programmes affect learning and time in school?* Stockholm : Expertgruppen för biståndsanalys.
- Darmody, M. ; Smyth, E. ; Russell, H. 2021. *Impacts of the COVID-19 control measures on widening educational inequalities*. Dans : *YOUNG*, 29(4), 366-380.
- Das, M. ; Ghosh, S. ; Miller, E. ; O'Conner, B. ; Verma, R. 2012. *Engaging coaches and athletes in fostering gender equity: Findings from the Parivartan program in Mumbai, India*. Washington, D.C. : International Center for Research on Women (ICRW).
- Dávila, L. 2016. *How does Prospera work? Best practices in the implementation of conditional cash transfer programs in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C. : Banque interaméricaine de développement.
- Dean, J. M. 2019. *In search of the common wealth: Indigenous education inequality in Australia*. Thèse de doctorat, Université de Canberra, Faculté d'éducation, Australie.
- Dee, T. ; Penner, E. 2019. *My brother's keeper? The impact of targeted educational supports*. Document de travail du CEPA n° 19-07. Palo Alto : Université de Stanford.
- Democracy International. 2020. *Positive pathways in Jamaica*. Kingston : Democracy International.
- DeStefano, J. ; Hartwell, A. ; Schuh-Moore, A. ; Balwanz, D. 2006. *Meeting EFA: Reaching the underserved through complementary models of effective schooling*. Document de travail. Washington D.C. : Academy for Educational Development (AED), USAID.
- Devries, K. M. ; Knight, L. ; Child, J. C. ; Mirembe, A. ; Nakuti, J. ; Jones, R. ; Sturgess, J. ; Allen, E. ; Kyegombe, N. ; Parkes, J. ; Walakira, E. 2015. *The good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: A cluster-randomised controlled trial in Uganda*. Dans : *The Lancet Global Health*, 3(7), 378-386.
- De Witte, K. ; Cabus, S. ; Thyssen, G. ; Groot, W. ; van Den Brink, H. M. 2013a. *A critical review of the literature on school dropout*. Dans : *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- De Witte, K. ; Nicaise, I. ; Lavrijsen, J. ; Van Landeghem, G. ; Lamote, C. ; Van Damme, J. 2013b. *The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: A comparative analysis of EU countries*. Dans : *European Journal of Education*, 48(3), 331-345.
- Dhar, D. ; Jain, T. ; Jayachandran, S. 2018. *Reshaping adolescents' gender attitudes: Evidence from a school-based experiment in India*. Cambridge : National Bureau of Economic Research.
- Doyle, K. ; Kato-Wallace, J. 2021. *Program H: A review of the evidence: Nearly two decades of engaging young men and boys in gender equality*. Washington D.C. : Promundo
- Dumas, M. J. 2016. *My brother as "problem": Neoliberal governmentality and interventions for black young men and boys*. Dans : *Educational Policy*, 30(1), 94-113.
- Dunn, C. M. 2021. *Conditional cash transfer programs in Latin America*. *Borgen Magazine*, 16 mars.
- Dunne, M. ; Humphreys, S. ; Szyz, C. 2021. *Education and work: Children's lives in rural sub-Saharan Africa*. Document de travail 9. Brighton : Action on Children's Harmful Work in African Agriculture, Institute of Development Studies.
- Dunne, M. ; Sabates, R. ; Bosumtwi-Sam, C. ; Owusu, A. 2013. *Peer relations, violence and school attendance: Analyses of bullying in senior high schools in Ghana*. Dans : *The Journal of Development Studies*, 49(2), 285-300.
- Duryea, S. ; Lam, D. ; Levison, D. 2007. *Effects of economic shocks on children's employment and schooling in Brazil*. Dans : *Journal of Development Economics*, 84(1), 188-214.
- Edström, J. ; Hassink, A. ; Shahrokh, T. ; Stern, E. 2015. *Engendering men: A collaborative review of evidence on men and boys in social change and gender equality*. EMERGE Evidence Review. Washington D.C. : Promundo-US, Sonke Gender Justice, Institute of Development Studies.
- Ellis, E.G. 2018. *Gender complexities in Jamaican secondary education: Class culture and the 'elephant' in the room*. Dans : *Gender and Education*, 30(8), 1019-1031.
- Émirats arabes unis (ÉAU) Ministère de l'Éducation. 2019. *Gross tertiary enrollment*. Site Internet du Ministère de l'Éducation des ÉAU.
- Engzell, P. ; Frey, A. ; Verhagen, M. D. 2021. *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic: An early systematic review*. Dans : *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1-7.
- Espinosa, O. ; Ruiz, E. 2017. *Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la Amazonía peruana. Rapport final [Réduire les abandons scolaires dans le lycée d'une zone rurale en Amazonie péruvienne]*. Lima : Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú.
- États-Unis d'Amérique Maison Blanche. 2016. *My Brother's Keeper 2016 Program Report: Two Years of expanding opportunities and creating pathways to success*. Washington D.C.: États-Unis d'Amérique Maison Blanche.
- EU Read. 2021. *Bookstart outcomes*. Mayence : EU Read.
- Eurydice. 2016. *Peer Learning Activity (PLA) reducing early school leaving in France*. Rapport PLA. Bruxelles : Commission européenne.
- . 2013. *Reducing early school leaving: Key messages and policy support-Final report of the thematic working group on early school leaving (November 2013)*. Bruxelles : Commission européenne.

- . 2010. *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture (Eurydice).
- Evans, L. ; Davies, K. 2000. *No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks*. Dans : *Sex Roles*, 42, 255-270.
- Ewe, L. P. 2019. *ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review*. Dans : *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155.
- Fenaughty, J. ; Lucassen, M. ; Clark, T. ; Denny, S. 2019. *Factors associated with academic achievement for sexual and gender minority and heterosexual cisgender students: Implications from a nationally representative study*. Dans : *Journal of Youth and Adolescence*, 48(10), 1883–1898.
- Fernald, L. C. ; Gertler, P. J. ; Neufeld, L. M. 2009. *10-year effect of Oportunidades, Mexico's conditional cash transfer program, on child growth, cognition, language, and behaviour: A longitudinal follow-up study*. Dans : *The Lancet*, 374(9706).
- Fidji Ministère de l'Économie. 2021. *Budget Supplement 2021-2022*. Suva: Fidji Ministère de l'Économie.
- Fidji Ministère de l'Éducation, du Patrimoine et des Arts. 2016. *2015 Annual report*. Suva: Fidji Ministère de l'Éducation, du Patrimoine et des Arts.
- Figueroa, M. 2010. *Coming to terms with boys at risk in Jamaica and the rest of the Caribbean*. Londres : Commonwealth Secretariat.
- Filmer, D. ; Rogers, H. ; Angrist, N. ; Sabarwal, S. 2018. *Learning Adjusted Years of Schooling (LAYS): Defining a new macro measure of education*. Document de travail consacré à la recherche sur les politiques n° 8591. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Finlande Ministère de l'Éducation et de la Culture. 2020. *Ministry of Education and Culture strategy 2020*. Helsinki: Finlande Ministère de l'Éducation et de la Culture.
- . 2017. *Schools receiving additional funding in 2017*. Helsinki : Finlande Ministère de l'Éducation et de la Culture.
- . 2014. *National EFA 2015 review: Finland*. Helsinki : Finlande Ministère de l'Éducation et de la Culture.
- Fischman, G.E. ; Topper, A.M. ; Silova, I. J. ; Goebel J. ; Holloway, J.L. 2019. *Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies*. Dans : *Journal of Education Policy*, 34(4), 470-499.
- Flemming, J. 2017. *Case study report: Norwegian refugee council, Dadaab, Kenya*. Amherst : Center for International Education.
- Foko, B. ; Tiyab, B. ; Husson, G. 2012. *Les Dépenses des ménages en éducation : une perspective analytique et comparative pour 15 pays d'Afrique*. Dakar : UNESCO Pôle de Dakar.
- Forsyth Queen, E. ; Gonzalez, L. ; Meehan, S. 2015. *Doorways: Preventing and responding to school-related, gender-based violence in West Africa*. Dans : Stacki, S.L. et Baily, S. (éds), *Educating adolescent girls around the globe: Challenges and Opportunities* (p. 96-117). New York : Routledge.
- Forum économique mondial. 2021. *Global gender gap report 2021: Insight report*. Genève : Forum économique mondial.
- Forum des éducatrices africaines (FAWE). 2020. *Gender responsive pedagogy: A toolkit for teachers and schools*. 2e édition. Nairobi : FAWE.
- Francis, B. ; Skelton, C. ; Carrington, B. ; Hutchings, M. ; Read, B. ; Hall, I. 2008. *A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender*. Dans : *Research Papers in Education*, 23(8), 21-36.
- Froschl, M. ; Sprung, B. 2005. *Raising and educating healthy boys: A report on the growing crisis in boys' education*. Washington D.C. : Educational Equity Center at the Academy for Educational Development.
- Fuller, N. 2022. *Leave no child behind: boys' disengagement from education; Peru case study*. Étude de cas préparée pour l'UNESCO : Rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons. Paris : UNESCO.
- . 2013. *Sexualidad y género en las culturas wampís y awajún* [La sexualité et le genre dans les cultures wampís et awajún]. Lima : UNICEF, Ministerio de Educación.
- . 2012. *Mapeo de terapeutas tradicionales y agentes comunitarios, relevo de conocimientos sobre planificación familiar, embarazo adolescente y salud materna* [Cartographie des thérapeutes traditionnels et des agents communautaires, transmission des connaissances sur la planification familiale, les grossesses des adolescentes et la santé maternelle]. Lima : Salud sin Límites, UNFPA.
- . 2005. Impases de la paternidad [Les impasses de la paternité]. Dans : *Revista de la Asociación peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*, 10, 125-134.
- . 2001. *Masculinidades: Cambios y permanencias. Varones de Cuzco, Iquitos y Lima* [Les masculinités : changements et permanence. Les hommes de Cuzco, Iquitos et Lima]. Lima : Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- . 2000. Significados de paternidad y reproducción entre varones urbanos del Perú [Signification de la paternité et reproduction parmi les hommes issus des zones urbaines au Pérou]. Dans : Fuller, N. (éd.), *Paternidades en América Latina* [La paternité en Amérique latine], (p. 35-90). Lima : Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fulu, E. ; Warner, X. ; Miedema, S. ; Jewkes, R. ; Roselli, T. ; Lang, J. 2013. *Why do some men use violence against women and how can we prevent it? Quantitative findings from the United Nations multi-country study on men and violence in Asia and the Pacific*. Bangkok : PNUD, UNFPA, ONU Femmes, VNU.
- Gambie Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire. 2014. *Education for All 2015 National Review Report: Gambia*. Banjul : Gambie Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire.

- Gambie Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie. 2016. *Education Sector Strategic Plan 2016-2030: Accessible, Equitable and Inclusive Quality Education for sustainable Development*. Banjul : Gambie Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie.
- García-Jaramillo, S. ; Maranti, R. 2015. *Effectiveness of targeting in social protection programs aimed to children: Lessons for a post-2015 agenda*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2015 : progrès et enjeux. Paris : UNESCO.
- GCPEA (Global Coalition to Protect Education from Attack). 2020. *Education under attack 2020*. Collection Education Under Attack. New York : GCPEA.
- . 2014. *Education under attack 2014*. Collection Education Under Attack. New York : GCPEA.
- Gershenson, S. ; Hart, C. M. ; Hyman, J. ; Lindsay, C. ; Papageorge, N. W. 2018. *The long-run impacts of same-race teachers*. Document de travail n° 25254. Cambridge MA : National Bureau of Economic Research.
- Gershoff, E. T. 2017. *School corporal punishment in global perspective: Prevalence, outcomes, and efforts at intervention*. Dans : *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 224-239.
- Giannini, S. ; Jenkins, R. ; Saavedra, J. 2021. *Mission: Recovering Education 2021*. *World Bank Blogs*, 29 mars.
- Ginestra, C. 2020. *School-related gender-based violence (SRGBV): A human rights violation and a threat to inclusive and equitable quality education for all*. Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Rapport sur l'égalité des genres. Paris : UNESCO.
- Glick, P. ; Sahn, D. E. 2010. *Early academic performance, grade repetition, and school attainment in Senegal: A panel data analysis*. Dans : *The World Bank Economic Review*, 24(1), 93-120.
- Global Education Evidence Advisory Panel. 2020. *Cost-effective approaches to improve global learning: Recommendations of the global education evidence advisory panel*. Washington D.C., Londres : Banque mondiale, Ministère britannique des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement (FCDO), Building Evidence in Education (BE2).
- GLSEN. 2018. *Model school policy empowers transgender children and their families*. *Actualités du GLSEN*, 20 septembre.
- GPE (Partenariat mondial pour l'éducation). 2021. *Financement COVID-19 : Lesotho*. Washington D.C. : GPE.
- GPE ; UNESCO. 2015. *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation*. Washington D.C., Paris : GPE, UNESCO.
- Grassroot Soccer. 2021. *Grassroot Soccer*. Hanover : Grassroot Soccer.
- . 2020. *Annual report 2020*. Hanover : Grassroot Soccer.
- Greeley, M. ; Rose, P. 2006. *Learning to deliver education in fragile states*. Dans : *Forced Migration Review: Supplement: Education and Conflict; Research Policy and Practice*, 14-15.
- Guerrero, G. ; Rojas, V. 2016. *Understanding children's experiences of violence in Peru: Evidence from Young Lives*. Documents de travail Innocenti n° IWP 2016 17. Rome : UNICEF Innocenti.
- Hallett, D. ; Want, S. C. ; Chandler, M. J. ; Koopman, L. L. ; Flores, J. P. ; Gehrke, E. C. 2008. *Identity in flux: Ethnic self-identification, and school attrition in Canadian Aboriginal youth*. Dans : *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 62-75.
- Halpern, D. F. ; Eliot, L. ; Bigler, R. S. ; Fabes, R. A. ; Hanish, L. D. ; Hyde J. ; Martin, C. L. 2011. *Education: The pseudoscience of single-sex schooling*. Dans : *Science*, 333, 1706-1707.
- Hares, S. ; Minardi, A.L. ; Rossiter, J. 2020. *Grade repetition in developing countries: Repeat to fail or second time's a charm?*. Blog du Center for Global Development, 11 février.
- Harper, C. 2020. *Briefing: Historical lessons on gender norm change, with case studies from Uganda and Nepal*. Londres : ALIGN.
- Hartley, B. L. ; Sutton, R. M. 2013. *A stereotype threat account of boys' academic underachievement*. Dans : *Child Development*, 84(5), 1716-1733.
- Haywood, C. ; Mac an Ghaill, M. 2013. *Education and masculinities: Social, cultural and global transformations*. Londres : Routledge.
- Heath, J. 2019. *TEVET codes of conduct and trainee orientation impact report*. Harare : UNESCO.
- Heilman, B. ; Barker, G. ; Harrison, A. 2017. *The Man Box: A study on being a young man in the US, UK, and Mexico*. Washington, Londres : Promundo-US, Unilever.
- Helgadóttir, E. 2012. *Ungt fólk til athafna: Atvinnuleit, virkniúrræði, stjórnrot og vinnuviðhorf ungs fólks á atvinnuleysisáhrá* [Les jeunes pour l'action : recherche d'emploi et attitude à l'égard du travail des jeunes sans emploi]. Reykjavik : Heilbrigðisvísindasvið Háskóla Ísland.
- Heller, S.B. ; Shah, A.K. ; Guryan, J. ; Ludwig, J. ; Mullainathan, S. ; Pollack, H.A. 2015. *Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago*. Document de travail n° 21178. Cambridge MA : National Bureau of Economic Research.
- Hensels, I.S. ; Sherr, L. ; Skeen, S. ; Macedo, A. ; Roberts K. J. ; Tomlinson, M. 2016. *Do not forget the boys – gender differences in children living in high HIV-affected communities in South Africa and Malawi in a longitudinal, community-based study*. Dans : *AIDS Care*, 28(2), 100-109.
- Hepworth, F. 2013. *Why are boys under-performing in education? Gender analysis of four Asia-Pacific countries*. New York : Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles.
- Heslop, J. 2016. *Engaging communities in dialogue on gender norms to tackle sexual violence in and around Schools*. Note technique. Londres : Institute of Education, University College of London.
- Hoffman, N. 2011. *Schooling in the workplace: How six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life*. Boston : Harvard Educational Publishing Group.

- Honduras. 2019. Conseil national de l'Éducation. *Plan estratégico del sector educación 2018-2030* [Plan stratégique du secteur de l'éducation 2018-2030]. Tegucigalpa.
- Hossain, F. ; Terwelp, E. 2015. *Improving outcomes for New York City's disconnected youth: Lessons from the implementation of the Young Adult Literacy Program*. New York : MDRC.
- Huerta, A. H. ; Howard, T. C. ; Haro, B. N. 2020. *Supporting Black and Latino boys in school: A call to action*. Dans : *Phi Delta Kappa*, 102(1), 29-33.
- Human Rights Campaign Foundation. 2021. *Professional development training for your school: On-site or virtual - Gender & LGBTQ+ Inclusive*. Washington D.C. : HRC Foundation.
- Hunt, F. 2008. *Dropping out from school: A cross country review of the literature*. CREATE Pathways to Access. Monographie de recherche n° 16. Brighton : Université du Sussex.
- Inde Ministère du Développement des ressources humaines. 2020. *National Education Policy*. New Delhi: Inde Ministère du Développement des ressources humaines.
- ICRW (International Center for Research on Women). 2021. *Flagship program: Gender equity movement in schools (GEMS)*. Washington D.C. : ICRW.
- . 2020. *What works for adolescents' empowerment: A learning review*. Washington D.C. : ICRW.
- IIPE-UNESCO (Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO). 2020. *L'abandon scolaire, un phénomène chronique en Haïti. Actualités de l'IIPE-UNESCO*, 26 octobre.
- Imbusch, P. ; Misse, M. ; Carrión, F. 2011. *Violence research in Latin America and the Caribbean: A literature review*. Dans : *International Journal of Conflict and Violence*, 5(1), 87-154.
- INEE (Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence). 2021. *Éducation accélérée*. New York : INEE.
- . 2020. *Normes minimales de l'INEE*. New York : INEE.
- INEE ; Groupe de travail sur l'éducation accélérée. 2017. *Éducation Accélérée : 10 principes pour une pratique efficace*. New York : INEE.
- INEI (National Institute of Statistics and Informatics). 2019. *National household survey*. Lima : National Institute of Statistics and Informatics
- . 2017. *Peru Demographic and family health survey*. Lima : National Institute of Statistics and Informatics.
- IPA (Innovations for Poverty Action). 2018. *Study summary: The impact of information provision on human capital accumulation and child labor in Peru*. New Haven : IPA.
- IRH (Institute for Reproductive Health at Georgetown University). n. d. *Transforming gender norms among very young adolescents: An innovative intervention and evaluation in Nepal*. Washington D.C. : IRH.
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2021a. *Closures and regional policies to mitigate learning loss due to COVID-19: A Focus on the Asia-Pacific*. Montréal : ISU.
- . 2021b. *Plus de la moitié des enfants et des adolescents n'apprennent pas dans le monde*. Fiche d'information n° 46. Montréal : ISU.
- . 2021c. *Base de données de l'ISU*. Montréal : ISU. Consultée en août et en novembre 2021.
- . 2019. *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are put of school*. Fiche d'information n° 56. Montréal : ISU.
- . 2018. *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*. Document d'information n° 49. Montréal : ISU.
- . 2010. *The quantitative impact of conflict on education*. Document de réflexion préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'PT 2011. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation. Paris : UNESCO.
- Jamaica Observer. 2021. *26 Jamaican community leaders participate in violence prevention training*. *Jamaica Observer*, 17 juin.
- Jamaïque Ministère de l'Éducation. 2014. *Jamaica: Education For All review 2015*. Kingston : Jamaïque Ministère de l'Éducation.
- . 2012. *National education strategic plan: 2011-2020*. Kingston : Jamaïque Ministère de l'Éducation.
- James, E. 2013. *The Norwegian prison where inmates are treated like people*. *The Guardian*, 25 février.
- Jensen, R. 2010. *The (perceived) returns to education and the demand for schooling*. Dans : *Quarterly Journal of Economics*, 125(2), 515-548.
- Jere, C. M. 2014. *Addressing educational access and retention of orphaned and vulnerable children in high HIV prevalence communities in rural Malawi: A flexible approach to learning*. Thèse de doctorat, University College Institute of Education, Royaume-Uni.
- . 2012. *Improving educational access of vulnerable children in high HIV prevalence communities of Malawi: The potential of open and flexible learning strategies*. Dans : *International Journal of Educational Development*, 32(6), 756-763.
- Jha, J. ; Bakshi, S. ; Faria, E. M. 2012. *Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries*. Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail. Paris : UNESCO.
- Jha, J. ; Kelleher, F. 2006. *Boys' underachievement in education: An exploration in selected Commonwealth countries*. Londres : Commonwealth Secretariat.
- Jha, J. ; Pouezevara, S. 2016. *Measurement and research support to education strategy goal 1: Boys' underachievement in education: A review of the literature with a focus on reading in the early years*. Préparé pour l'USAID dans le cadre du projet Données en éducation pour la prise de décisions (EdData II) du Research Triangle Park. Piedmont NC : RTI International.
- Johnston, J. ; Ksoll, C. 2017. *Effectiveness of interactive satellite-transmitted instruction: Experimental evidence from Ghanaian primary schools*. Document de travail n° 17-08. Stanford : Stanford Center for Education Policy Analysis (CEPA).
- Joint Programme for Girls Education in Malawi (JPGE). 2019. *Fact sheet: UN Joint Programme on girls education (JPGE) – Malawi*. Joint Programme for Girls Education in Malawi.

- Jones, N. ; Tapia, I. S. ; Baird, S. ; Guglielmi, S. ; Oakley, E. ; Yadete, W. A. ; Sultan, M. ; Pincock, K. 2021. Intersecting barriers to adolescents' educational access during COVID-19: Exploring the role of gender, disability and poverty. Dans : *International Journal of Educational Development*, 85, 1-11.
- Jordanie Ministère de l'Éducation. 2018. Education strategic plan 2018-2022. Amman : Jordanie Ministère de l'Éducation.
- Jussim, L. ; Harber, K. D. 2005. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. Dans : *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kågesten, A. ; Gibbs, S. ; Blum, R. W. ; Moreau, C. ; Chandra-Mouli, V. ; Herbert, A. 2016. Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed methods systematic review. Dans : *PLoS ONE*, 11(6), 1-36.
- Karki, R. 2012. Contemporary TVET management practice in Nepal: An overview. Dans : *Technical and Vocational Education and Training Development Journal*, 2, 1-31.
- Karmaliani, R. ; McFarlane, J. ; Khuwaja, H. M. A. ; Somani, Y. ; Bahamani, S. S. ; Ali, T. S. ; Asad, N. ; Chirwa, E. D. ; Jewkes, R. 2020. Right to play's intervention to reduce peer violence among children in public schools in Pakistan: A cluster-randomized controlled trial. Dans : *Global Health Action*, 13(1), 1-11.
- Kato-Wallace, J. ; Barker, G. ; Sharafi, L. ; Mora, L. ; Lauro, G. 2016. Adolescent boys and young men: Engaging them as supporters of gender equality and health and understanding their vulnerabilities. Washington, New York : Promundo US, UNFPA.
- Kazianga, H. ; Levy, D. ; Linden, L. L. ; Sloan, M. 2013. The effects of "girl-friendly" schools: Evidence from the BRIGHT school construction program in Burkina Faso. Dans : *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 41-62.
- Kazianga, H. ; de Walque, D. ; Alderman, H. 2012. Educational and Child Labour Impacts of Two Food-for-Education Schemes: Evidence from a Randomised Trial in Rural Burkina Faso. Dans : *Journal of African Economies*, 21(5), 723-60.
- Kearney, S. ; Levine, P. 2015. Early childhood education by MOOC: Lessons from Sesame Street. Cambridge MA : National Bureau of Economic Research.
- Kelly, E. 2016. ICRW releases new findings around its gender equity movement in schools (GEMS). Washington D.C. : site Internet du International Center for Research on Women (ICRW).
- Kering Foundation ; Promundo. 2022. Global Boyhood Initiative. Site Internet de la Kering Foundation.
- Kimmel, M. 2010. Boys and school: A background paper on the "Boy Crisis". Swedish government inquiries. Stockholm : Gouvernement suédois.
- Kimmel, M. ; Hearn, J. ; Connell, R. W. (éds). 2004. Handbook of studies on men and masculinities. New York : Sage.
- Kiribati Education Improvement Program (KEIP) phase III. 2018. Why are boys dropping out of school in Kiribati? A snapshot report. Tarawa-Sud : Ministry of Education, Kiribati Education Improvement Program.
- KiVa Antibullying Program. 2021. KiVa – let's stop bullying together! Site Internet de KiVa.
- Koordinationsstelle Chance Quereinstieg. 2019. 6,6 percent Männer in Kitas [6,6 % d'hommes dans les crèches]. 9 octobre 2019. Berlin : site Internet de la Koordinationsstelle Chance Quereinstieg.
- Kosciw, J. G. ; Palmer, N. A. ; Kull, R. M. ; Greytak, E. A. 2013. The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. Dans : *Journal of School Violence*, 12(1), 45-63.
- Kowalski, R. M. ; Giumetti, G. W. ; Schroeder, A. N. ; Lattanner M. R. 2014. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Dans : *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Krishnaratne, S. ; White, H. ; Carpenter, E. 2013. Quality education for all children? What works in education in developing countries. New Delhi : 3ie.
- Kyegombe, N. ; Namakula, S. ; Mulindwa, J. ; Lwanyaaga, J. ; Naker, D. ; Namy, S. ; Nakuti, J. ; Parkes, J. ; Knight, L. ; Walakira, E. ; Devries, K.M. 2017. How did the Good School Toolkit reduce the risk of past week physical violence from teachers to students? Qualitative findings on pathways of change in schools in Luwero, Uganda. Dans : *Social Science & Medicine*, 180, 10-19.
- Lamb, S. ; Huo, S. 2017. Counting the costs of lost opportunity in Australian education. Mitchell Institute, rapport n° 02/2017. Melbourne : Mitchell Institute.
- Lansing, J. ; Rapoport, E. 2016. Bolstering belonging in BAM and beyond: Youth guidance's becoming a man (BAM) program components, experiential processes, and mechanisms. Rapport pour Youth Guidance. Chicago, IL : Chapin Hall, University of Chicago.
- Le Nestour, A. 2021. New PASEC results show modest improvements in student learning in francophone Africa, but inequalities are widening. *Blog du Centre for Global Development*, 19 janvier.
- Leach, F. 2003. Learning to be violent: The role of the school in developing adolescent gendered behaviour. Dans : *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(3), 385-400.
- Lei, Z. ; Lundberg, S. 2020. Vulnerable boys: Short-term and long-term gender differences in the impacts of adolescent disadvantage. Dans : *Journal of Economic Behavior & Organization*, 178, 424-448.
- Lesestart. 2021. Begleitforschung und Evaluation [Recherche d'accompagnement et évaluation]. Mainz : Site Internet de Lesestart.
- Gouvernement du Lesotho Ministère de l'Éducation et de la Formation. 2019. Lesotho draft education sector analysis. Maseru : Gouvernement du Lesotho Ministère de l'Éducation et de la Formation.
- Gouvernement du Lesotho Ministère de la Justice, des Droits de l'Homme et des Services pénitentiaires. 2017. Correctional services report. Maseru : Gouvernement du Lesotho Ministère de la Justice, des Droits de l'Homme et des Services pénitentiaires.
- Gouvernement du Lesotho. 2016. Education sector plan 2016-2026. Maseru : Gouvernement du Lesotho.

- Leste, A. 2005. Streaming in Seychelles: From SACMEQ research to policy reform. Dans : *SACMEQ Research Conference* (p. 1-19). Paris : UNESCO.
- Lian, Q. ; Yu, C. ; Tu, X. ; Deng, M. ; Wang, T. ; Su, Q. ; Zuo, X. 2021. Grade repetition and bullying victimization in adolescents: A global cross-sectional study of the Program for International Student Assessment (PISA) data from 2018. Dans : *PLoS Medicine*, 18(11), 1-17.
- Lifting Limits. 2019. 'We can all be what we want to be': A whole school approach to challenge gender stereotypes and promoting gender equality in primary schools. Évaluation indépendante de l'année pilote 2018-2019 de Lifting Limits. Londres : Lifting Limits.
- Longden, K. 2013. Accelerated Learning Programmes: What can we learn from them about curriculum reform? Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/14 : Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. Paris : UNESCO.
- Male, C. ; Wodon, Q. 2017. The price of exclusion: Disability and education – Disability gaps in educational attainment and literacy. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Mamba, M. ; Tamayao, A. ; Vecaldo, R. ; Paat, F. M. ; Pagulayan, E. ; Asuncion, J. E. 2021. Study orientation and college readiness among alternative learning system graduates in Northeastern Philippines. Dans : *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 285-296.
- Mann, A. ; Denis, V. ; Schleicher, A. ; Ekhtiari, H. ; Forsyth, T. ; Liu, E. ; Chambers, N. 2020. Dream jobs: Teenagers' career aspirations and the future of work. Paris : OCDE.
- Marcus, R. 2014. Gender justice and social norms – processes of change for adolescent girls. Londres : Overseas Development Institute.
- Marcus, R. ; Stravopolou, M. ; Archer Gupta, N. 2018. Programming with adolescent boys to promote gender-equitable masculinities. A rigorous review. Londres : Gender & Adolescence Global Evidence.
- Martin, A. J. 2011. Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes. Dans : *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763.
- Martinez Jr, E. ; Huerta, A. H. 2020. Deferred enrollment: Chicano/Latino males, social mobility and military enlistment. Dans : *Education and Urban Society*, 52(1), 117-142.
- Martinez, S. ; Naudeau, S. ; Peireia, V. 2012. The promise of preschool in Africa: A randomized impact evaluation of early childhood development in rural Mozambique. Rapport 3ie sur l'évaluation d'impact n° 1. New Delhi : 3ie.
- McCormack, O. ; Brownhill, S. 2014. 'Moving away from the caring': Exploring the views of in-service and pre-service male teachers about the concept of the male teacher as a role model at an early childhood and post-primary level. Dans : *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 2(4), 82-96.
- Mejía, J.F. ; Chau, E. 2017. Aulas En Paz [La paix dans les salles de classe]. Dans : García-Cabrero, B. ; Sandoval-Hernández, A. ; Treviño-Villareal, E. ; Ferrás, S.D. ; Martínez, M.G.P. (éds), *Civics and citizenship. Moral development and citizenship education* (p. 193-203). Rotterdam : Sense Publishers.
- MAVA (Men Against Violence and Abus). 2021. About us. Site Internet de MAVA.
- Metzler, J. ; Savage, K. ; Yamano, M. ; Ager, A. 2013. Evaluation of child-friendly spaces: An inter-agency series of impact evaluations in humanitarian emergencies. Londres, New York : Save the Children, Columbia University, UNICEF et World Vision.
- MIET Africa. 2021. The impact of COVID-19 on adolescents and young people in the Southern African development community region. Afrique du Sud : MIET Africa.
- Miske, S. J. 2013. Exploring the gendered dimensions of teaching and learning. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013. New York : UNGEI.
- Molina Olavarría, Y. 2015. Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México [Besoins éducatifs spéciaux, éléments pour une proposition d'inclusion éducative à travers la recherche action participative : le cas de l'école Mexico]. Dans : *Estudios pedagógicos*, 41, 147-167.
- Molyneux, M. 2020. Adolescence: Policy opportunities and challenges. *Blog de l'UNICEF*, 15 janvier.
- Mongolie Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sciences et des Sports. 2020. Education sector medium-term development plan 2021-2030. Oulan-Bator: Mongolie Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sciences et des Sports.
- Monteiro, J. ; Rocha, R. 2017. Drug battles and school achievement: Evidence from Rio de Janeiro's favelas. Dans : *Review of Economics and Statistics*, 99(2), 213-228.
- Morojele, P. 2013. Rural teachers' views: What are gender-based challenges facing free primary education in Lesotho?. Dans : *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18.
- Mosia, P. A. 2022. Leave no child behind: boys' disengagement from education; Lesotho case study. Étude de cas préparée pour l'UNESCO : Rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons. Paris : UNESCO.
- Moss, G. ; Washbrook, E. 2016. Understanding the gender gap in literacy and language development. Bristol : University of Bristol.
- Mukwambo, P. 2021. Human development and perceptions of secondary education in rural Africa: A Zimbabwean case study. Dans : *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(6), 806-823.
- Mullis, I. ; Martin, M. ; Foy, P. ; Kelly, D. ; Fishbein, B. 2020. TIMSS 2019 international results in mathematics and science. Amsterdam, Boston : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. ; Martin, M. O. ; Foy, P. ; Hooper, M. 2017. PIRLS 2016 International Results in Reading. Amsterdam, Boston : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.



- Mullis, I. V. ; Martin, M. O. ; Foy, P. ; Drucker, K. T. 2012. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Amsterdam, Boston : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. ; Martin, M. O. ; Kennedy, A. M. ; Foy, P. 2007. *PIRLS 2006 International Report*. Amsterdam, Boston : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Munthali, A. ; Kok, M. ; Kakal, T., Kusters, L. 2021. *Final evaluation report on the Champions of Change programme in Liwonde, Machinga district*. Amsterdam : YES I DO Alliance.
- Murphy-Graham, E. ; Montoya, D.P. ; Cohen, A.K. ; Lopez, E.V. 2021. Examining school dropout among rural youth in Honduras: Evidence from a mixed-methods longitudinal study. Dans : *International Journal of Educational Development*, 82, 1-11.
- Myanmar Ministère de l'Éducation. 2016. *National Education Strategic Plan 2016-2021*. Naypyidaw : Myanmar Ministère de l'Éducation.
- . 2014. *National EFA review report: Myanmar*. Naypyidaw : Myanmar Ministère de l'Éducation.
- Namibie Ministère l'Éducation, des Arts et de la Culture. 2017. *Strategic plan 2017/18-2021/22*. Windhoek : Namibie Ministère l'Éducation, des Arts et de la Culture.
- Namibie Ministère l'Éducation. 2013. *Sector policy on inclusive education*. Windhoek : Namibie Ministère l'Éducation.
- National Literacy Trust. 2021. We announce author line up for the Premier League Primary Stars Reading Festival!. *Actualités du National Literacy Trust*, 6 juillet.
- Nations Unies. 2016. *UNGA A/71/176/ Protecting children from bullying report for the Secretary General 2016*. New York : Nations Unies.
- Norway National Commission on Gender Equality in Education. 2019. *The male disadvantage in educational achievement and attainment. Background note*. Oslo : Norway National Commission on Gender Equality in Education.
- Norwegian Refugee Council. 2019. *Violence has pushed thousands of children in Honduras and El Salvador out of school*. Oslo : Norwegian Refugee Council.
- Nouvelle Zélande Ministère de l'Éducation. 2015. *New Zealand report on the national Education for All review*. Wellington : Nouvelle Zélande Ministère de l'Éducation.
- Obama Foundation. 2021. *My Brother's Keeper Alliance*. Site Internet de la Obama Foundation.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2021a. *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris : OCDE.
- . 2021b. *Employment Outlook 2021: A once-in-a-lifetime opportunity to build a better world of work*. Paris : OCDE.
- . 2021c. *Man Enough? Measuring Masculine Norms to Promote Women's Empowerment*. Paris : OCDE.
- . 2020b. *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. Paris : OCDE.
- . 2019a. *OECD skills strategy Flanders: Assessment and recommendations*. Paris : OCDE.
- . 2019b. *Résultats du PISA 2018. Résumés. Volumes I, II & III*. Paris : OCDE.
- . 2019c. *PISA 2018 results volume III: What school life means for students' lives*. Paris : OCDE.
- . 2019d. *L'importance des compétences : Résultats supplémentaires de l'évaluation des compétences des adultes*. Études de l'OCDE sur les compétences. Paris : OCDE.
- . 2018. *The Gender Gap in Educational Outcomes in Norway*. Document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 183. Paris : OCDE.
- . 2017. *Education Policy Outlook: Sweden*. Paris : OCDE.
- . 2016. *How does PISA for Development measure reading literacy?* PISA pour le développement Note n° 8. Paris : OCDE.
- . 2015. *L'égalité des sexes dans l'éducation. Aptitudes, comportement et confiance*. Paris : OCDE.
- . 2012a. *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. Paris : OCDE.
- . 2012b. *PISA – Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*. Paris : OCDE.
- Odeh, K.B. ; Jones, N. ; Pincok, K. ; Malachowska, A. 2021. 'I wish someone would ask me questions': The unheard voices of adolescents with disabilities in Jordan. Dans : *The European Journal of Development Research*, 33, 1328-1348.
- OIT (Organisation internationale du travail). 2021. *Travail des enfants : Estimations mondiales 2020, tendances et le chemin à suivre*. Genève : OIT.
- Olavarría, J. ; Celedón, R. ; Cerda, I. ; Cervantes, J.C. ; Chávez, S. ; Contreras, S. ; Molina, R. ; Revenco, O. ; Rojas, A. 2015. *Proyecto "buenas prácticas y aprendizaje en lectura de los/as alumnos/as de II° medio": Estudio de buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados SIMCE lectura II° medio. Rapport final* [Projet Bonnes pratiques concernant la lecture et l'apprentissage pour les élèves de deuxième année. Étude des bonnes pratiques pour réduire les écarts entre les genres quant aux résultats en lecture du SIMCE en deuxième année]. Santiago de Chile : Agencia de Calidad de la Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Oloyede, E. ; Adebowale, O. ; Ojo, A. 2012. *The effects of competitive, cooperative, and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools*. Dans : *International Scholarly Research Notices*, 18, 1-8.
- O'Malley, B. 2007. *L'éducation prise pour cible, 2007 : étude mondiale sur la violence politico-militaire visant délibérément les personnels, élèves, enseignants, syndicats, fonctionnaires et institutions de l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Omar, S. 2022. *Leave no child behind: boys' disengagement from education; Kuwait case study*. Étude de cas préparée pour l'UNESCO : Rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons. Paris : UNESCO.

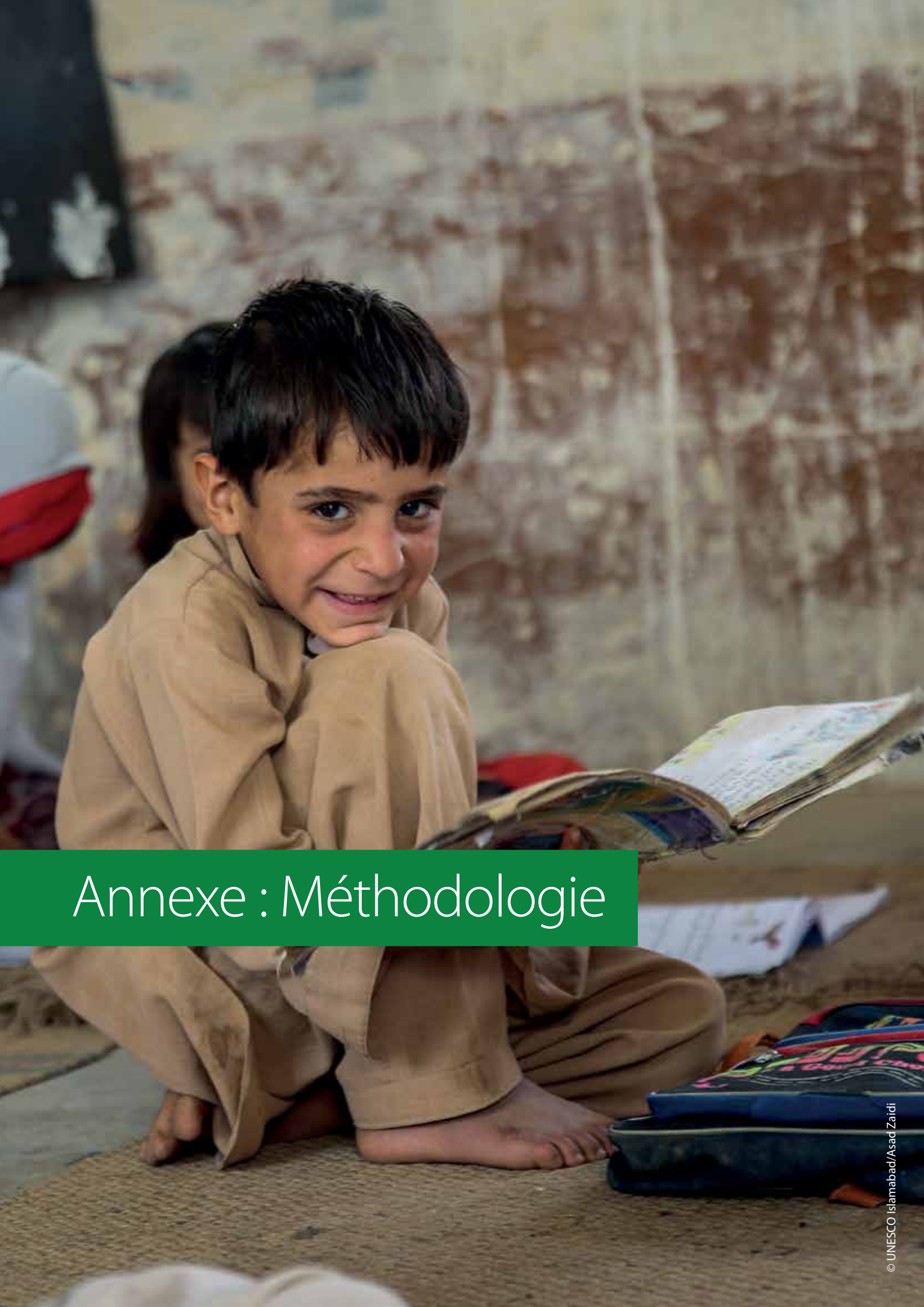
- OPS (Organisation panaméricaine de la Santé) ; OMS (Organisation mondiale de la Santé). 2019. *Masculinities and health in the region of the Americas. Executive summary*. Washington D.C. : Organisation panaméricaine de la Santé, Organisation mondiale de la Santé.
- Osher, D. ; Kelly, D.L. ; Tolani-Brown, N. ; Shors, L. ; Chen, C.S. 2009. *UNICEF child friendly schools programming: Global evaluation final report*. Washington D.C. : American Institutes for Research.
- Outhwaite, L. ; Gulliford, A. 2020. *Briefing note: Academic and social and emotional interventions in response to COVID-19 school closures*. Londres : UCL Centre for Education Policy & Equalising Opportunities.
- Pabion, C. 2014. *Investigating the impact of the Premier League Reading Stars programme on children's attainment*. Londres : National Literacy Trust.
- Page, E. ; Jha, J. (éds). 2009. *Exploring the bias: Gender and stereotyping in secondary schools*. Londres : Commonwealth Secretariat.
- PAM (Programme Alimentaire Mondial). 2019. *Decentralized Evaluation of the Joint Programme for Girls Education (JPGE) with financial support from the Norwegian Government. July 2014 – October 2017 Evaluation Report*. Lilongwe : Bureau national du Programme Alimentaire Mondial au Malawi.
- Papageorge, N. W. ; Gershenson, S. ; Kang, K. M. 2020. *Teacher expectations matter*. Dans : *The Review of Economics and Statistics*, 102(2), 234-251.
- Parkes, J. 2016. *The evolution of policy enactment on gender-based violence in schools*. Dans : *Prospects*, 46, 93-107.
- . 2014. *Gender-based violence in education*. Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2015 : progrès et enjeux. Paris : UNESCO.
- Partenariat mondial pour l'élimination de la violence envers les enfants. 2021. *Prohibiting all corporal punishment of children: Laying the foundations for non-violent childhoods*. Rapport spécial pour la conférence internationale d'avril 2021 du sommet sur les solutions Ensemble pour mettre fin à la violence. New York : Partenariat mondial pour l'élimination de la violence envers les enfants.
- Patel, S. K. ; Santhya, K. G. ; Haberland, N. 2021. *What shapes gender attitudes among adolescent girls and boys? Evidence from the UDAYA Longitudinal Study in India*. Dans : *PLoS One*, 16(3), 1-20.
- Pease, M. A. ; Mannarelli, S. 2019. *Hacia una caracterización de las adolescencias peruanas. Elementos a considerar desde el desarrollo adolescente* [Vers une caractérisation de l'adolescence péruvienne. Éléments à prendre en compte du développement des adolescents]. Lima : UNICEF, Ministerio de Educación.
- Pells, K. ; Morrow, G. 2018. *Children's experiences of violence: Evidence from the young lives study in Ethiopia, India, Peru and Vietnam. Summative Report*. Oxford : Young Lives.
- Pells, K. ; Ogando Portela, M. J. ; Espinoza Revollo, P. 2016. *Experiences of peer bullying among adolescents and associated effects on young adult outcomes: Longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Document de discussion Innocenti 2016-03. Florence : UNICEF Innocenti.
- Pereznieto, P. ; Harper, C. ; Clench, B. ; Coarasa, J. 2010. *The economic impact of school violence: A report for Plan International*. Londres : Plan International, Overseas Development Institute.
- Pérou Ministère de l'Éducation. 2019. *SISEVE, Système spécialisé dans le recensement des actes de violence dans les établissements scolaires*. Lima : Pérou Ministère de l'Éducation.
- . 2015. *Plan nacional de educación intercultural bilingüe al 2021* [Plan national pour l'éducation interculturelle et bilingue d'ici 2021]. Lima : Pérou Ministère de l'Éducation.
- Philippines Ministère de l'Éducation. 2017. *Gender-responsive basic education policy*. Manille : Philippines Ministère de l'Éducation.
- . 2014. *Philippine Education for All 2015 review report*. Manille : Philippines Ministère de l'Éducation.
- Piper, B. ; Medina, K. 2010. *EGRA Plus: Liberia. Program evaluation report*. Research Triangle Park, NC : RTI International.
- Pirttimaa, R. 2016. *The evaluation of inclusive policy in Finland: Findings and lessons*. Site Internet de la Conférence de comparaisons internationales.
- Plan International. 2021a. *Champions of Change: Results Peru*. (non publié)
- . 2021b. *Champions of Change: Results Bolivia*. (non publié)
- . 2018. *Champions of Change*. Site Internet de Plan International.
- . 2017. *Meet the refugee boys preventing violence against girls*. Site Internet de Plan International.
- Plan International ; ICRW (International Center for Research on Women). 2014. *Are schools safe and gender equal spaces? Findings from a baseline study of school related gender-based violence in five countries in Asia*. Washington D.C., Woking (RU) : ICRW, Plan International.
- PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement). 2020. *Rapport sur le développement humain 2020 : La prochaine frontière - Le développement humain et l'Anthropocène*. New York : PNUD.
- . 2019. *Rapport sur le développement humain 2019. Au-delà des revenus, des moyennes et du temps présent : les inégalités de développement humain au XXI<sup>e</sup> siècle*. New York : PNUD.
- Pollard, N. 2020. *Black boys need the guidance and mentorship of black male teachers. Actualités du Center for Black Educator Development*, 15 janvier.
- Postmus, J. L. ; Hoge, G. L. ; Davis, R. ; Johnson, L. ; Koechlein, E. ; Winter, S. 2014. *Examining gender-based violence and abuse among Liberian school students in four counties: An exploratory study*. Dans : *Child Abuse & Neglect*, 44, 76-86.
- Presler-Marshall, E. 2018. *Adolescent boys in Jordan: The state of the evidence*. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.

- Pridmore, P. ; Jere, C. 2011. Disrupting patterns of educational inequality and disadvantage in Malawi. Dans : *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(4), 513-531.
- Pritchett, L. 2013. The rebirth of education: Schooling ain't learning. *Actualités du Center for Global Development*, 24 septembre.
- Promundo. 2020. *Program D*. Mexico : Promundo.
- . 2019. *Manhood 2.0: Program overview and final results*. Washington D.C. : Promundo.
- Psaki, S. R. ; Mensch, B. S. ; Soler-Hampejsek, E. 2017. Associations between violence in school and at home and education outcomes in rural Malawi: A longitudinal analysis. Dans : *Comparative Education Review*, 61(2), 354-390.
- Raising Voices. 2020. *The Good School Toolkit*. Kampala : Raising Voices.
- Ramsdal, G. ; Gjørum, R. G. ; Wynn, R. 2013. Dropout and early unemployment. Dans : *International Journal of Educational Research*, 62, 75-86.
- Rathebe, P.C. 2018. The role of environmental health in the Basotho male initiation schools: Neglected or restricted?. Dans : *BMC Public Health*, 18, 1-8.
- Redding, C. 2019. A teacher like me: A review of the effect of student-teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. Dans : *Review of Educational Research*, 89(4), 499-535.
- Reichert, M. C. ; Nelson, J. D. 2020. *The state of America's boys: An urgent case for a more connected boyhood*. Washington D.C. : Promundo.
- Reilly, D. ; Neumann, D.L. ; Andrews, G. 2019. Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). Dans : *American Psychologist*, 74(4), 445-458.
- République de Corée Ministère de l'Égalité des genres et de la Famille. 2018. 교과서 속의 성차별, 이렇게 바꿔주세요! [La discrimination fondée sur le genre dans les manuels scolaires, voici comment changer les choses!]. Séoul : République de Corée Ministère de l'Égalité des genres et de la Famille.
- Ridge, N. ; Kippels, S. ; Chung, B. J. 2017. *The challenges and implications of a global decline in the educational attainment and retention of boys*. Qatar : World Innovation Summit for Education (WISE).
- Rizvi, A. 2019. Hands on learning scheme helping potential school dropouts make the grade. *The National News UAE*, 10 juillet.
- Robinson, T. A. 2013. *Exploring the narratives of African Caribbean high attaining boys: Perceived peer influences in education*. Thèse de doctorat, Institute of Education, University of London, Royaume-Uni.
- Robison, S. ; Jagers, J. ; Rhodes, J. ; Blackmon, B. J. ; Church, W. 2017. Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. Dans : *Children and Youth Services Review*, 73, 37-46.
- Robinson, J. ; Lubienski, S. 2011. The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. Dans : *American Educational Research Journal*, 48(2), 268-302.
- Rojas, V. ; Guerrero, G. ; Vargas, J. 2017. *El género y las trayectorias hacia la adultez en el Perú: Educación, trabajo y maternidad/paternidad* [Le genre et les trajectoires vers l'âge adulte au Pérou : éducation, travail et maternité/paternité]. Lima : Niños del Milenio, Forge.
- Rose, P. ; Sabates, R. ; Alcott, B. ; Ilie, S. 2017. *Overcoming inequalities within countries to achieve global convergence in learning*. Document de référence pour la Commission pour l'éducation pour le rapport *The Learning Generation: Investing in education for a changing world*. Cambridge : REAL Centre.
- Rubie-Davies, C. M. 2010. Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? Dans : *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135.
- Rwanda Ministère de l'Éducation. 2019. *Education sector strategic plan 2018/19 to 2023/24*. Kigali : Rwanda Ministère de l'Éducation.
- . 2018. *Revised special needs and inclusive education policy*. Kigali : Rwanda Ministère de l'Éducation.
- Saarento, S. ; Boulton, A. J. ; Salmivalli, C. 2015. Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. Dans : *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61-76.
- Sabates, R. ; Hossain, A. ; Lewin, K. M. 2013. School dropout in Bangladesh: Insights using panel data. Dans : *International Journal of Educational Development*, 33(3), 225-232.
- Saito, E. ; Takahashi, R. ; Wintachai, J. ; Anunthavorasakul, A. 2021. Issues in introducing collaborative learning in South East Asia: A critical discussion. Dans : *Management in Education*, 35(4), 167-173.
- Salmivalli, C. ; Kärnä, A. ; Poskiparta, E. 2009. From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. Dans : Jimerson, S. R. ; Swearer, S. M. ; Espelage, D. L. (éds), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 441-454). New York : Routledge.
- Schneider, S. K. ; O' Donnell, L. ; Stueve, A. ; Coulter, R. W. S. 2012. Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. Dans : *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177.
- Schultze-Krumbholz, A. ; Zagorscak, P. ; Scheithauer, H. 2018. A school-based cyberbullying preventive intervention approach: The Media heroes program. Dans : Campbell, M. ; Bauman, S. (éds), *Reducing Cyberbullying in Schools* (p. 145-158). Waltham : Academic Press.
- Schwab, R. 2012. Indigenous early school leavers: Failure, risk and high-stakes testing. Dans : *Australian Aboriginal Studies*, 1, 3-18.
- Secretaría de Desarrollo Social. 2008. *External Evaluation of Oportunidades 2008. 1997-2007: 10 Years of Intervention in Rural Areas*. Mexico : Secretaría de Desarrollo Social.

- Shah, R. 2015. *Norwegian refugee council's accelerated education responses: A meta-evaluation*. Oslo : Norwegian Refugee Council.
- Sharp, C. ; Nelson, J. ; Lucas, M. ; Julius, J. ; McCrone, T. ; Sims, D. 2020. *The challenges facing schools and pupils in September 2020*. Slough : National Foundation for Educational Research.
- Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. 2022. *Leave no child behind: Boys' disengagement from education. United Arab Emirates case study. Étude de cas préparée pour l'UNESCO : Rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons*. Paris : UNESCO.
- . 2021. *Programmes*. Ras al Khaimah : Al Qasimi Foundation.
- Shek, D. ; Wu, F. 2016. *The Project P.A.T.H.S. in Hong Kong: Work done and lessons learned in a decade*. Dans : *North American Society for Pediatric and Adolescent Gynecology*, 29, 3-11.
- Sherman, J. ; Rasmussen, C. ; Baydala, L. 2008. *The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A review of the literature*. Dans : *Educational Research*, 50(4), 347-360.
- Silliman, M. 2017. *Targeted funding, immigrant background, and educational outcomes: Evidence from Helsinki's "positive discrimination" policy*. Document de travail VATT n° 9. Helsinki : Institut de recherche économique VATT.
- Silver, H. 2007. *The process of social exclusion: The dynamics of an evolving concept*. Document de travail n°95. Providence : Brown University.
- Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE). 2019. *Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa*. Lima : SIAGIE.
- Smith, W.C. ; Voigt, A. ; Zhang, Y. (éds). 2021. *Barriers to secondary education in the Asia Pacific region: A scoping review of four countries*. Rapport final du projet GCRF sur l'éducation secondaire universelle dans la région de l'Asie-Pacifique du Scotland Funding Council. Édimbourg : The University of Edingurgh.
- Sperling, G.B. ; Winthrop, R. ; Kwauk, C. 2016. *What works in girls' education: Evidence for the world's best investment*. Washington D.C. : Brookings Institution Press.
- Stampini, M. ; Martinez-Cordova, S. ; Insfran, S. ; Harris, D. 2016. *Do conditional cash transfers lead to better secondary schools? Evidence from Jamaica's PATH*. Dans : *World Development*, 101, 104-118.
- Statistics South Africa. 2016. *General Household Survey 2015*. Pretoria : Statistics South Africa.
- Steiner-Khamsi, G. ; Gerelmaa, A. 2008. *Quality and equity in the Mongolian education sector*. Dans : *Prospects*, 38, 408-414.
- Stewart, E. B. 2007. *Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement*. Dans : *The High School Journal*, 91(2), 16-34.
- Stewart, R. ; Wright, B. ; Smith, L. ; Roberts, S. ; Russell, N. 2021. *Gendered stereotypes and norms: A systematic review of interventions designed to shift attitudes and behaviour*. Dans : *Heliyon*, 7(4), 1-15.
- Stromquist, N.P. 2007. *The gender socialization process in schools: A cross-national comparison*. Document commandé pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 - L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ? Paris : UNESCO.
- Suède. 2014. Ministère de l'Éducation et de la Recherche. *National Education for All review 2015, Sweden*. Stockholm.
- Sun, J. ; Spinney, S. 2017. *Transforming the American high school experience: NAF's Cohort Graduation Rates from 2011-2015*. Fairfax : Inner City Fund.
- Suriname Ministère de l'Éducation et du Développement communautaire. 2014. *Suriname Education for All report, 2010-2013*. Paramaribo: Suriname Ministère de l'Éducation et du Développement communautaire.
- Tägtström, J. ; Olsen, T. 2016. *Nordic Projects to Combat School Dropout: Good practice in helping young people complete upper secondary education*. Stockholm : Nordic Welfare Centre.
- Taylor, B. ; Francis, B. ; Craig, N. ; Archer, L. ; Hodgen, J. ; Mazenod, A. ; Tereshchenko, A. ; Pepper, D. 2019. *Why is it difficult for schools to establish equitable practices in allocating students to attainment 'sets'?*. Dans : *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 5-24.
- Teaching at the Right Level. 2021. *Teaching at the right level: Strengthening foundational skills to accelerate learning*. Site Internet de Teaching at the Right Level.
- Tierney, D. ; Bolton, P. ; Matanu, B. ; Garasu, L. ; Barnabas, E. ; Silove, D. 2016. *The mental health and psychosocial impact of the Bougainville Crisis: A synthesis of available information*. Dans : *International Journal of Mental Health Systems*, 10(1), 1-9.
- 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*. Washington D.C. : Together for Girls.
- Tomorrow Man. 2021. *Tomorrow Man education programs*. Site Internet de Tomorrow Man.
- Tsang, S. ; Hui, E. ; Law, B. 2011. *Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination*. Dans : *Scientific World Journal*, 11, 2278-2286.
- UAE Gender Balance Council. 2021. *Facts*. Site Internet du UAE Gender Balance Council.
- UNESCO. 2022. *A systematic review of the evidence on the gendered impacts of extended school closures*. Paris : UNESCO.
- . 2021a. *Approches intégrées de l'alphabétisation et du développement des compétences, programmes d'apprentissage des adultes : exemples de bonnes pratiques*. Paris : UNESCO.
- . 2021b. *Présentation du programme Nos droits, Nos Vies, Notre Avenir (O3), 2018-2022*. Paris : UNESCO.
- . 2021c. *Our Rights, Our Lives, Our Future (O3 PLUS) Baseline Study Zambia and Zimbabwe*. Paris : UNESCO.

- . 2021d. *School violence based on sexual orientation and gender identity or expression: A desk-based review of trends since 2016* (non publié). Paris : UNESCO.
- . 2021e. *Le chemin vers une éducation complète à la sexualité : rapport sur la situation dans le monde*. Paris : UNESCO.
- . 2021f. *Transforming MENTalities: Gender equality and masculinities in India*. Paris : UNESCO.
- . 2021g. *When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures*. Paris : UNESCO.
- . 2020a. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 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.
- . 2020b. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris : UNESCO.
- . 2020c. *Le Secrétaire général de l'ONU craint une catastrophe éducative alors que l'UNESCO estime que 24 millions d'apprenants risquent d'abandonner l'école*. *Actualités de l'UNESCO*, 6 août
- . 2019a. *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*. Paris : UNESCO.
- . 2019b. *De l'accès à l'autonomisation : stratégie de l'UNESCO pour l'égalité des genres dans et par l'éducation 2019-2025*. Paris : UNESCO.
- . 2019c. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation. Bâtir des ponts, pas des murs*. Paris : UNESCO.
- . 2019d. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2019 : Rapport sur l'égalité des genres : Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres*. Paris : UNESCO.
- . 2019e. *Son Atlas, carte 10 : L'âge minimum d'admission à l'emploi correspond à la fin de la scolarité obligatoire*. Site Internet de l'UNESCO.
- . 2019f. *Horizontes, programa de educación secundaria rural* [Programme pour l'enseignement secondaire en milieu rural, Horizons]. *Adolescentes con proyectos de vida que se identifican con su comunidad*. Résumé. Lima : UNESCO.
- . 2019g. *Leave no boy behind. Technical Consultation on boys' disengagement from education*. Paris : UNESCO.
- . 2018a. *Achieving gender equality in education: Don't forget the boys*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT, document de politique n° 35. Paris : UNESCO.
- . 2018b. *Draft amendments to SISTER guidelines for the formulation of 39 C/5 regular programme workplans (activity/office) – the part related to Gender Equality Marker (GEM)*. Paris : UNESCO.
- . 2018c. *STEP research series No. 3: Gender equality and inclusion analysis of the technical, entrepreneurial, vocational education and training system*. Paris : UNESCO.
- . 2017a. *Violence et harcèlement à l'école: rapport sur la situation dans le monde*. Présenté à l'occasion du Colloque international sur la violence et le harcèlement à l'école : des données à l'action, Séoul, République de Corée, 1-19 janvier 2017. Paris : UNESCO.
- . 2017b. *STEP Research Series No. 2: Situational analysis on the status of sexual and reproductive health of students and gender-based violence in technical and vocational colleges in Malawi*. Paris : UNESCO.
- . 2017c. *617 millions d'enfants et d'adolescents n'acquièrent pas les compétences minimales en lecture et en mathématiques*. *Actualités de l'UNESCO*, 21 septembre.
- . 2015a. *From insult to inclusion. Asia-Pacific report on school bullying, violence and discrimination on the basis of sexual orientation and gender identity*. Bangkok, Paris : UNESCO.
- . 2015b. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Genre et EPT 2000-2015 : Progrès et enjeux. Résumé sur l'égalité entre les sexes*. Paris : UNESCO.
- . 2015c. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015. Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. Paris : UNESCO.
- . 2014. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-14. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Paris : UNESCO.
- . 2012. *Expanding equitable early childhood care and education is an urgent need*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT, document de travail n° 03. Paris : UNESCO
- . 2007. *World Data on Education: Lesotho*. Paris : UNESCO.
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2016. *Acquérir des compétences de base en détention, Norvège*. Hambourg : UIL.
- UNESCO ; UNGEI, 2015. *Les violences de genre en milieu scolaire font obstacle à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT, document de politique n° 17. Paris : UNESCO.
- UNESCO ; UNICEF. 2021. *Situation analysis on the effects of and responses to COVID-19 on the education sector in Asia*. Bangkok, Népal : UNICEF, UNESCO.
- UNESCO ; UNICEF ; Banque mondiale ; OCDE. 2021. *Et ensuite ? Leçons sur la reprise de l'éducation : Résultats d'une enquête auprès des ministères de l'Éducation durant la pandémie de la COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C. : UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, OCDE.
- UNESCO ; UNICEF ; Banque mondiale. 2020. *Qu'avons-nous appris ? Aperçu des résultats de l'enquête auprès des ministères de l'Éducation sur les réponses nationales à la COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C. : UNESCO, UNICEF, Banque mondiale.
- UNESCO ; ONU Femmes. 2016. *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales*. Paris, New York : UNESCO, ONU Femmes.
- UNGEI (Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles). 2012. *Why are boys under-performing in education? Gender analysis of four Asia-Pacific countries*. Bangkok : Secrétariat de l'UNGEI Asie orientale et Pacifique.
- UNICEF. 2021a. *Child Labour Statistics*. Site Internet de UNICEF.
- UNICEF. 2021b. *COVID-19 'biggest global crisis for children in our 75-year history': Actualités de l'UNICEF Sanaa*, 09 décembre.
- UNICEF. 2021c. *Reimagine education case study: Jordan*. Amman : Bureau régional de l'UNICEF pour la Jordanie.

- UNICEF. 2021d. Supporting young male refugees and migrants who are survivors or at risk of sexual violence: A field guide for frontline workers in Europe. *Actualités de l'UNICEF Belgrade*, 21 septembre.
- . 2017. Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa de la provincia de Buenos Aires [Maternité et paternité des adolescents. Le droit à l'enseignement secondaire. Étude sur une expérience éducative dans la province de Buenos Aires]. Buenos Aires : UNICEF.
- . 2006. Child friendly school manual. New York : UNICEF.
- UNICEF ; Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution ; Université de Californie, Berkeley. 2019. e-Toolkit on gender equality in education. New York : UNICEF.
- UNSD (United Nations Statistics Division) ; DAES (Département des affaires économiques et sociales). 2021. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. New York : Site Internet du UNSD et du DAES.
- University of Pittsburgh. 2022. Creating Peace. Site Internet de la University of Pittsburgh.
- Unterhalter, E. ; Robinson, L. ; Balsera, M. R. 2020. The politics, policies and practices of intersectionality: Making gender equality inclusive and equitable in and through education. Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Paris : UNESCO.
- Unterhalter, E. 2014a. Measuring education for the Millennium development goals: Reflections on targets, indicators, and a post-2015 framework. Dans : *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(2-3), 176-187.
- . 2014b. Walking backwards into the future: A comparative perspective on education and a post-2015 framework. Dans : *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(6), 852-873.
- USAID (Agence des États-Unis pour le développement international). 2021a. Community violence prevention project. Washington D.C. : USAID.
- . 2021b. Accelerated quality education for Liberian children activity. Washington D.C. : USAID.
- Vanden Dool, C. ; Simpson, A. 2021. Reading for pleasure: Exploring reading culture in an Australian early years classroom. Dans : *Literacy*, 55(2), 113-124.
- Van der Graaff, J. ; Branje, S. ; De Wied, M. ; Hawk, S. ; Van Lier, P. ; Meeus, W. 2013. Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. Dans : *Developmental Psychology*, 50(3), 881-888.
- Vantieghem, W. ; Vermeersch, H. ; Van Houtte, M. 2014. Why "gender" disappeared from the gender gap: (re-)introducing gender identity theory to educational gender gap research. Dans : *Social Psychology of Education*, 17, 357-381.
- Van Ryzin, M.J. ; Roseth, C.J. 2018. Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. Dans : *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192-1201.
- Velez Agosto, N. ; Soto-Crespo, J. ; Vizcarrondo-Oppenheimer, M. ; Vega-Molina, S. ; García Coll, C. 2017. Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. Dans : *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900-910.
- Ville de Buenos Aires. 2021. Censo a personas en situación de calle de la ciudad de Buenos Aires. Mayo de 2021: Resultados y aspectos metodológicos [Recensement des personnes sans domicile à Buenos Aires. Mai 2021 : résultats et méthodologie]. Buenos Aires.
- . 2001. Manual operativo. Buenos Aires.
- Vlaanderen. 2020. Truancy and absenteeism from school. Site Internet du Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation.
- Ward, L. M. ; Grower, P. 2020. Media and the development of gender role stereotypes. Dans : *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 177-199.
- Watson-Williams, C. ; Riddell, A. 2011. Masculinity and educational performance: engaging our boys in the classroom. Résumé préparé pour l'USAID et le Jamaica Partners for Educational Progress. Discussion en ligne EduExchange, 12-14 avril 2011.
- Westat. 2013. Follow-up evaluation of the CEO young adult literacy program: July 2009–December 2010. New York : New York City Center for Economic Opportunity.
- WhatWorks. 2021. Preventing violence against women and girls through school based programmes. Site Internet de WhatWorks.
- Winthrop, R. ; Kirk, J. 2005. Teacher development and student well-being. Dans : *Forced Migration Review*, 22, 18-21.
- Wood, C. ; Pillinger, C. ; Stanley, D. ; Williams, G. ; Adie, J. ; Sage, L. 2016. Premier league reading stars. Evaluation report 2015-2016. Coventry : Coventry University, National Literacy Trust.
- Woodrow, G.I. 2016. The academic outcomes of boys: An argument for a pluralist approach. Dans : *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(12), 174-207.
- Women's Refugee Commission. 2019. "More than one million Pains": Sexual violence against men and boys on the central mediterranean route to Italy. New York : Women's Refugee Commission.
- Zubairi, A. ; Rose, P. 2019. Equitable financing of secondary education in sub-Saharan Africa. Document de référence pour la MasterCard Foundation. Cambridge : Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre at the University of Cambridge.
- . 2016. Raising domestic resources for equitable education. Document de référence pour la Commission internationale sur le financement de l'éducation mondiale. Cambridge : REAL Centre at the University of Cambridge.



## Annexe : Méthodologie

# Annexe : Méthodologie

Le présent rapport est basé sur une recherche documentaire ainsi que sur une recherche approfondie utilisant des méthodes mixtes.

## Approche méthodologique

La présente recherche documentaire a combiné une première analyse d'ensembles de données statistiques pour les indicateurs majeurs sur l'éducation, une revue de la littérature et un examen des politiques pour répondre aux questions clés suivantes :

- Quelle est la situation actuelle à l'échelle mondiale du décrochage scolaire des garçons ? Que montrent les indicateurs clés sur l'éducation des garçons ?
- Où les garçons accusent-ils un retard (pays, régions) et à quels niveaux d'éducation ?
- Quels sont les facteurs (économiques, sociaux, culturels ou autres) qui ont une influence sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation ? Comment d'autres caractéristiques viennent-elles s'ajouter à la question du genre et exacerber les désavantages ?
- Comment les normes de genre et les attentes sociales liées au genre, reproduites dans les écoles et les salles de classe, affectent-elles la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons ?
- Quelles sont les conséquences de la pandémie de COVID-19 sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation ?
- Quelles sont les actions mises en place par les pays et les partenaires pour faire face à ces défis ?
- Quels sont les aspects spécifiques des politiques et des programmes qui se sont avérés efficaces, et quels sont les éléments qui peuvent éventuellement être reproduits dans les différents contextes ? Quelles sont les conditions préalables essentielles à la réussite ? Quelles sont les causes des échecs qui doivent être prises en compte pour adapter ou reproduire les mesures ?

## 1. Étude mondiale et facteurs ayant une influence sur les opportunités éducatives des garçons :

### Analyse d'ensembles de données statistiques pour les indicateurs clés sur l'éducation

Les données statistiques utilisées dans le cadre de ce rapport se basent sur une analyse secondaire d'ensembles de données provenant de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en août 2021 lorsque cela est indiqué. 162 pays ont transmis des données ventilées par sexe à l'ISU. L'analyse examine les résultats actuels des pays et des régions par rapport aux indicateurs clés et à l'évolution de la situation depuis 2000 – le passage au nouveau millénaire –, afin de rendre compte des changements entre les données collectées pour réaliser le suivi des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et depuis le lancement du Programme de développement durable à l'horizon 2030 et de l'ODD 4. L'année la plus récente pour laquelle des données pertinentes

sont disponibles est 2020. Cependant, dans la pratique, peu de pays ont transmis des données sur ces indicateurs pour l'année 2020. Par exemple, les données sur l'indice de parité entre les sexes ajusté pour les taux d'achèvement du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire n'ont fourni aucun point de mesure pour 2020. Même pour 2019, les données n'étaient pas disponibles pour tous les pays et territoires membres de l'ONU. Par exemple, seuls neuf pays ont transmis l'indice de parité entre les sexes ajusté pour l'enseignement primaire en 2019. Afin de remédier à ce problème de disponibilité des données et d'en collecter pour un maximum de pays et de territoires, le présent rapport a utilisé des données de deux périodes différentes, de cinq ans chacune. Pour la période de 2000 à 2005, le premier point de mesure disponible a été sélectionné. Par exemple, si un pays disposait de données pour les années 2001, 2003 et 2004, l'analyse a utilisé le point de mesure de 2001 pour ce rapport. Pour la période de 2015 à 2019, c'est le dernier point de mesure disponible qui a été sélectionné. Par exemple, si un pays disposait de données pour les années 2015, 2017 et 2018, l'analyse a pris en compte le point de mesure de 2018 pour ce rapport.

Lorsque le présent rapport traite de pays individuels, il fait référence à l'année exacte (à la fois au cours de la première et de la dernière période) qui a été indiquée dans la base de données de l'ISU. Par exemple, lors de la comparaison de l'indice de parité entre les sexes ajusté pour l'enseignement primaire au Népal, cela fait référence à l'année 2003 pour la première période et 2018 pour la dernière période.

## Revue de la littérature

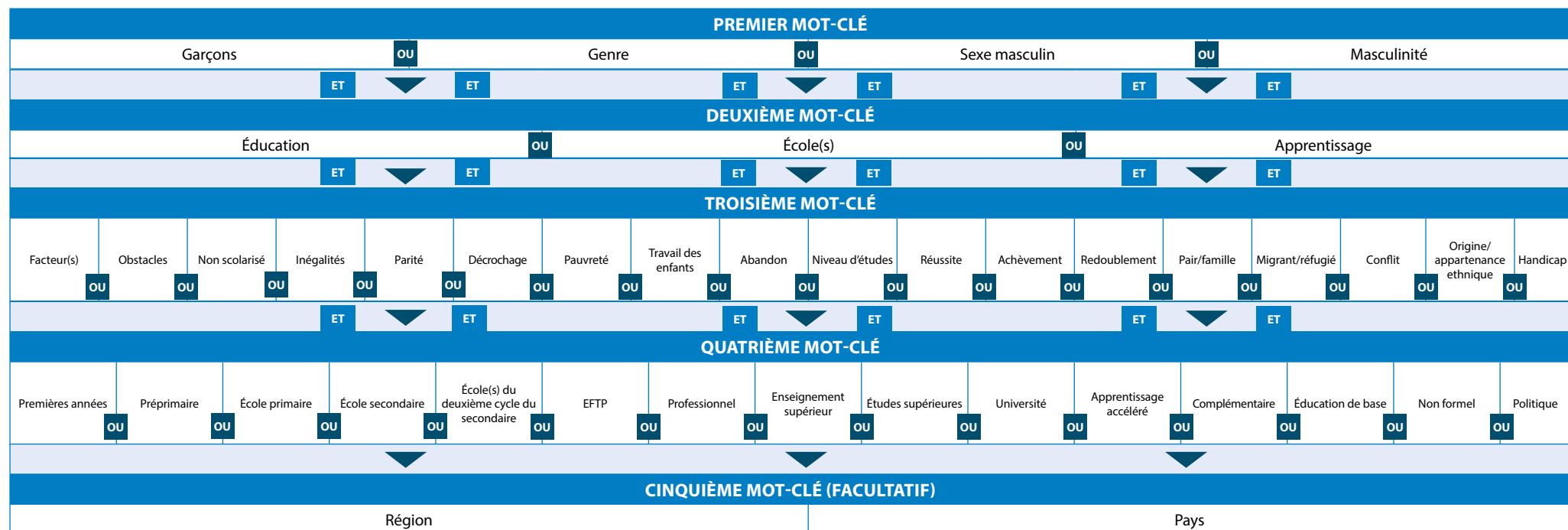
L'étude repose sur la revue de la littérature suivante : (1) les recherches universitaires publiées ; (2) les documents sur les politiques des gouvernements ; (3) les documents et rapports d'agences internationales et d'organisations non gouvernementales en passant par les sites Internet accessibles au public ; et (4) la littérature grise, notamment des rapports d'évaluation et des blogs de recherche.

Afin de lancer l'étude, les références figurant dans les précédents rapports connus sur l'éducation des garçons ont été utilisées pour identifier les auteurs clés. Dans cette littérature, des listes de références ont été examinées pour trouver les publications et les articles les plus pertinents. La fonction « citer » de Google Scholar a été utilisée pour identifier la documentation la plus récente qui citait la littérature identifiée et pertinente.

Une recherche documentaire a été réalisée à l'aide de mots-clés (voir ci-après) et en utilisant plusieurs moteurs de recherche : Google Scholar, Web of Science, Education Resources Information Centre (ERIC) et la base de données de la bibliothèque de l'Université d'East Anglia. Ces recherches ont été complétées par des recherches réalisées sur Google afin de s'assurer que les rapports et la littérature grise des organismes non académiques soient également pris en compte. Les sites Internet des acteurs clés dans les domaines du genre et de l'éducation ont été utilisés pour la recherche d'informations clés. Les fils d'actualité sur Twitter ont également été utilisés pour identifier les rapports et les articles de recherche récemment publiés et pertinents.



## Mots-clés de recherche



## Sites Internet utilisés pour la revue de la littérature

- UNESCO et les Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation, incluant des Rapports sur le genre et les Profils Enhancing Education Reviews (PEER)
- Institut de statistique de l'UNESCO
- Planipolis IPE-UNESCO
- Align
- Center for Global Development
- CONFEMEN – PASEC
- Education Cannot Wait
- Commission européenne
- Gender and Education Association
- Campagne mondiale End Corporal Punishment
- OIT
- INEE
- J-PAL
- ODI et GAGE (Gender and Adolescence: Global Evidence)
- OCDE (incluant PISA et PISA-D)
- Plan International
- Promundo / Boyhood Studies
- UKFIET
- UNGEI
- UNICEF

La littérature a fait uniquement l'objet d'un examen si elle mentionnait l'éducation des garçons ou le genre et l'éducation, à l'exception de la documentation et des rapports liés à la pandémie de COVID-19. Les revues de qualité à comité de lecture ont été privilégiées, mais la littérature grise et les blogs de recherche ont également été utilisés, notamment ceux traitant de recherches émergentes (par exemple, le Center for Global Development, UKFIET).

## 2. Examen des politiques

Afin de répondre à la question « Qu'ont fait les pays pour surmonter ces difficultés ? », des documents sur les politiques provenant de pays sélectionnés ont été examinés, résumés dans un fichier Excel et utilisés pour élaborer un tableau de bord des mesures clés. Bien que l'examen se soit concentré sur les politiques ciblant surtout les garçons, les mesures générales ont également été prises en compte, en particulier celles sur le genre et l'inclusion qui visent à faire face aux contraintes scolaires touchant de manière disproportionnée les garçons de ces pays.

La sélection des 19 pays à étudier a été réalisée sur la base de critères incluant des indicateurs clés sur les désavantages subis par les garçons : un IPS supérieur à 1,10 pour un ou plusieurs indicateurs de scolarisation et/ou d'achèvement, des taux de réussite systématiquement inférieurs et des recherches fiables indiquant des désavantages relatifs aux mesures en faveur d'un environnement scolaire/de qualité, tels que la violence en milieu scolaire. La diversité des contextes a été assurée (régions, niveaux de revenu, etc.)

La sélection a également été déterminée par la disponibilité de documents sur les politiques en anglais, même si deux ensembles de documents provenant de pays d'Amérique latine ont été traduits avant la réalisation de l'analyse. Les sources clés comprennent l'ensemble des données Planipolis de l'IPE-UNESCO, les documents de réponse politique (liées à la pandémie de COVID-19) de l'OCDE, et les documents d'analyse et rapports de la Banque mondiale, de l'UNESCO et de l'ODI.

### Limites

Les études de cette nature sont limitées par la langue, notamment parce que les principales bases de données académiques consultées contiennent majoritairement des recherches publiées en anglais. Cela a limité l'éventail de données disponibles qui étaient davantage orientées vers les pays et les recherches anglophones. Plusieurs pays à revenu élevé disposaient d'un nombre réduit de documents sur les politiques disponibles via les sites Internet de Planipolis ou de l'outil PEER, qui ont servi de sources principales de documentation pour l'analyse des politiques. Dans de tels cas, il a été fait référence aux rapports de synthèse sur l'EPT. Ils ne représentent certes pas la documentation la plus actuelle, mais fournissent une perspective historique sur les mesures passées et en cours.

Plusieurs études de recherche clés portant sur les caractéristiques intersectionnelles (par exemple, le handicap, le statut de migrant/réfugié) et les secteurs (EFTP, jeunesse)

n'ont pas examiné les dimensions de genre ou ventilé les données par sexe au-delà des descriptions méthodologiques. Cela était particulièrement frappant dans les rapports de synthèse sur les mesures mises en place pour faire face à la COVID-19.

## 3. Examen des programmes

Les initiatives et les programmes analysés s'intéressent à une ou plusieurs dimensions du modèle écologique (voir l'introduction) ou ciblent des groupes spécifiques de garçons et de jeunes hommes, et des situations spécifiques, telles que les situations d'urgence. Ils ont été actifs au cours des dix dernières années. Ils ont fait l'objet d'une évaluation et ont montré un impact positif sur l'éducation (bonnes pratiques) des garçons (ou des garçons et des filles) ou sont pertinents, cohérents et peuvent avoir un impact positif sur l'éducation des garçons (ou des garçons et des filles), mais des informations supplémentaires sont nécessaires (pratique prometteuse). En outre, ils peuvent être reproduits.

## 4. Études de cas

Des recherches approfondies utilisant des méthodes mixtes ont été menées dans quatre pays représentant différents contextes régionaux : Émirats arabes unis, Fidji, Koweït et Lesotho. L'étude de cas sur le Pérou s'est limitée à un examen documentaire et à des entretiens avec quelques parties prenantes.

Les objectifs des études de cas étaient les suivants :

1. Examiner la situation actuelle relative à la participation, aux résultats d'apprentissage et à l'achèvement des garçons en mettant l'accent sur les contextes nationaux et sous-nationaux ainsi que sur l'accumulation de désavantages et de caractéristiques intersectionnelles.
2. Identifier les facteurs structurels et liés au genre, au niveau de l'individu, de la famille et des pairs, de la communauté, de l'école et de la société au sens large, qui entravent ou facilitent la participation, la progression et les résultats d'apprentissage des garçons.
3. Répertoire les politiques et les initiatives programmatiques prometteuses en évaluant les éléments qui rendent certaines stratégies efficaces dans des contextes particuliers, et les conséquences potentielles dans d'autres situations.

Les questions de recherche étaient les suivantes :

- Quelle est la situation actuelle de l'accès à l'éducation, de la performance et de l'achèvement de la scolarité des garçons, en mettant l'accent sur les contextes nationaux et, si possible, sous-nationaux ? Qui sont les garçons en décrochage scolaire (étude des caractéristiques intersectionnelles, notamment l'origine ethnique, le lieu de vie et la classe) ?

- À quel niveau de l'éducation les inégalités de genre au niveau du décrochage scolaire des garçons apparaissent-elles ?
- Quels sont les facteurs sous-jacents du décrochage scolaire des garçons aux niveaux de l'individu, de la famille, des pairs, de l'école et de la société de manière plus générale ? Dans quelle mesure ces facteurs diffèrent-ils en fonction de l'origine ethnique, du lieu de vie, de la classe ou d'autres paramètres ?
- Dans quelle mesure les politiques et les interventions programmatiques du gouvernement, de la communauté ou des ONG ont-elles agi à l'égard du décrochage scolaire des garçons aux niveaux national et sous-national ? Si tel est le cas, quels ont été le processus, la portée et l'impact de chacune de ces interventions ?
- Quels sont les facteurs spécifiques de ces politiques et approches qui se sont avérés efficaces, et quels sont les éléments qui peuvent éventuellement être reproduits dans les différents contextes ? Quelles sont les conditions préalables essentielles à la réussite ? Quelles sont les causes des échecs qui doivent être prises en compte pour adapter ou reproduire les mesures ?

Afin de bien cerner les tendances et la situation actuelle du décrochage scolaire des garçons, l'étude a utilisé différentes méthodes, notamment des groupes de discussion (GD) et des entretiens approfondis (EA), en vue de collecter des données qualitatives et quantitatives pour répondre à ces questions dans cinq études de cas nationales. Des données complémentaires concernant chaque pays sont fournies ci-dessous.

### Étude de cas sur les Fidji

Pour les **Fidji**, une approche d'écologie scolaire a été adoptée et trois écoles ont été sélectionnées de manière aléatoire pour réaliser cette étude. Des données qualitatives primaires ont été collectées grâce à des groupes de discussion et des entretiens approfondis, et des données documentaires issues de politiques et législations nationales et sous-nationales sur le sujet ont été examinées. L'étude a été réalisée selon un paradigme d'interprétation qui utilise une approche de recherche basée sur les études de cas. Des protocoles de groupe de discussion ont été employés pour atteindre les objectifs déclarés de cette étude. Les protocoles pour les entretiens ont été fournis par l'UNESCO. Un échantillonnage aléatoire stratifié a été utilisé pour sélectionner trois écoles aux Fidji. Tout comme pour d'autres techniques de recherche qualitative, les membres du groupe de discussion n'ont pas été sélectionnés de manière aléatoire. Au lieu de cela, une méthode d'échantillonnage dirigé a été adoptée pour obtenir des réponses authentiques et naturelles de la part des participants, ce qui permet de disposer de données fiables à analyser et à interpréter au-delà de la simple transcription de l'entretien. Des groupes de discussion ont été organisés avec les élèves, les enseignants, les parents et les membres de la communauté.

#### Sélection des sites étudiés

Trois écoles ont été sélectionnées, à l'aide d'un processus de stratification aléatoire, parmi un total de 173 écoles secondaires, sur la base de leur zone géographique, leur taille et leur culture organisationnelle. Elles se situent dans des zones urbaines, rurales et de banlieue de la division occidentale, les districts Lautoka/Yasawa et Ba/Tavua des Fidji.

L'école A est située à proximité d'un centre urbain et d'un village iTaukei. Les villageois qui sont les parents d'élèves fréquentant l'école A travaillent principalement dans des hôtels à proximité et en ville. L'école B est située en banlieue et accueille des élèves issus d'une communauté d'agriculteurs et des enfants de travailleurs employés dans les villes et les centres commerciaux à proximité. L'école C est située dans une communauté rurale d'agriculteurs à environ 40 kilomètres du bureau divisionnaire chargé de l'éducation le plus proche. Les parents des élèves de cette école sont principalement des producteurs de canne à sucre, des coupeurs de cannes et des maraîchers, et un grand nombre d'entre eux travaillent en tant qu'ouvriers agricoles sur de plus grandes exploitations. L'échantillonnage aléatoire stratifié a permis de réunir de précieuses données sur les causes profondes et la nature du décrochage scolaire des garçons et des désavantages qu'ils subissent dans l'éducation, lesquelles provenaient des élèves, du personnel enseignant, des parents et des membres de la communauté. Toutes les écoles suivent le même programme.

Attributs	Étude de cas 1 Communauté 1	Étude de cas 2 Communauté 2	Étude de cas 3 Communauté 3
<b>Zone*</b>	<b>Urbaine</b> : l'école est située en périphérie de la ville de Nadi. Nadi est la ville la plus prisée par les touristes qui séjournent à Denarau et dans les hôtels à proximité. Les élèves ont accès aux commodités de la ville et habitent principalement dans les localités à proximité.	<b>Périurbaine</b> : l'école est située à environ 6 km de l'aéroport international de Nadi et à 1 km du centre commercial Votualevu. Elle est située à environ 2 km du Challenge Plaza, du New World et du Courts Mega Store.	<b>Rurale</b> : l'école est située à environ 40 km du bureau du divisionnaire chargé de l'éducation à Lautoka. Elle est située dans une communauté d'agriculteurs nichée sur un plateau surplombant les exploitations.
<b>Communauté</b>	Constituée principalement de Fidjiens autochtones. La majorité des élèves sont chrétiens. Le comité de gestion est constitué de propriétaires terriens et, bien que toutes les coutumes et traditions soient suivies, l'école accorde une place importante à la culture et aux traditions autochtones. L'école est bien équipée et connue pour sa contribution aux activités sportives, notamment au rugby.	Une « école mélangée » accueillant des élèves issus des deux principaux groupes ethniques des Fidji. La majorité des élèves autochtones sont chrétiens, tandis que la majorité des Indo-fidjiens sont hindous et quelques-uns sont musulmans. Le comité de gestion est constitué de parents qui travaillent, et l'école accorde une place importante à toutes les cultures et traditions.	Une « école mélangée » accueillant des élèves issus des deux principaux groupes ethniques des Fidji. La majorité des élèves sont des Indo-fidjiens et sont hindous, quelques-uns sont musulmans. Le reste des élèves autochtones sont chrétiens. Le comité de gestion est constitué de parents qui travaillent, et l'école accorde une place importante à toutes les cultures et traditions.
<b>École</b>	École A	École B	École C
<b>Année de création</b>	1974	1977	1975
<b>Effectifs</b>	874 élèves	622 élèves	178 élèves
<b>Classes</b>	9e-13e année	9e-13e année	9e-13e année
<b>Type d'école**</b>	Publique	Publique	Publique
<b>Langue d'enseignement</b>	Anglais	Anglais	Anglais
<b>Caractéristiques</b>	<p>L'école est bien entretenue et dispose de ressources suffisantes.</p> <p>L'école a établi des niveaux et des attentes élevés pour tous les élèves.</p> <p>La direction de l'établissement est satisfaisante.</p> <p>Le bureau de l'école pourrait être réorganisé avec des sièges pour les visiteurs.</p>	<p>L'école est très bien entretenue et dispose de ressources largement suffisantes.</p> <p>Excellents outils d'apprentissage et laboratoire informatique.</p> <p>Responsable visionnaire qui espère encore améliorer les infrastructures.</p> <p>L'école a établi des niveaux et des attentes élevés pour tous les élèves.</p> <p>L'espace est très bien utilisé.</p>	<p>L'école est bien entretenue.</p> <p>La bibliothèque de l'école peut encore être améliorée.</p> <p>Le programme, l'enseignement et les évaluations sont conformes aux normes de l'État.</p> <p>Contrôles fréquents de l'apprentissage et de l'enseignement.</p> <p>Formation continue ciblée.</p>

\* La classification est basée sur la situation démographique de l'école.

\*\*Le gouvernement fidjien déconseille l'utilisation de l'origine ethnique à des fins d'analyse. Par conséquent, les écoles ne disposent pas de données descriptives relatives à l'origine ethnique.

## Groupes de discussion

Dans le cadre de l'étude, les groupes de discussion étaient constitués de garçons, de filles, de membres du personnel enseignant, d'adjoints du chef d'établissement, de parents et de membres de la communauté. Il a semblé particulièrement

indiqué d'obtenir les points de vue du personnel enseignant, des élèves et des membres de la communauté pour conceptualiser les causes profondes du décrochage scolaire des garçons. Le tableau ci-dessous liste les participants à la recherche.

Écoles	Garçons	Filles	Enseignants	Adjoints du chef d'établissement	Parents et membres de la communauté
École A	6	6	4	1	-
École B	6	6	4	1	6
École C	6	6	2	1	8
<b>TOTAL</b>	18	18	10	3	13

Les participants à cette étude ont été volontairement identifiés dans les trois écoles avec l'aide du personnel enseignant. Les données ont été collectées de manière anonyme et des efforts ont été déployés afin de garantir l'équilibre entre les sexes lors de la sélection des participants. Les données des entretiens ont été recueillies par écrit, mais également enregistrées à l'aide de téléphones et retranscrites par la suite. Les données provenant de ces trois sites ont été analysées séparément afin de mieux comprendre le contexte, mais ont été ensuite regroupées et triangulées pour alimenter la discussion. En outre, les données ont été analysées selon différents thèmes : l'accessibilité des ressources ; l'environnement d'apprentissage au sein de la communauté ; les tendances du marché du travail pour la communauté ; et les comportements de genre au sein de la communauté. Des entretiens approfondis ont été organisés uniquement avec les adjoints des chefs d'établissement des trois écoles sélectionnées pour l'étude.

En outre, des données quantitatives ont été collectées pour répondre aux questions posées par cette étude, à l'aide de différentes méthodes parmi lesquelles un examen documentaire de la littérature, notamment des recherches, des données statistiques et des documents sur les politiques et les procédures éducatives (avec recours à la littérature étrangère en raison du manque de littérature locale), mais aussi de la politique des Fidji relative au genre et des précédents rapports annuels du ministère de l'Éducation. Les données issues des EA et GD ont été analysées afin d'identifier les similitudes et les différences, les contradictions et les synergies dans les points de vue, les perceptions et les compréhensions des différents niveaux et parties prenantes. Une analyse secondaire a été réalisée afin de bien cerner les tendances et la situation actuelle concernant le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation aux Fidji.

## Étude de cas sur le Koweït

Pour le **Koweït**, les méthodes de l'étude ont comporté un examen documentaire de la littérature, notamment des recherches, des données statistiques et des documents sur les politiques, les mécanismes et les programmes éducatifs, et des entretiens, observations et groupes de discussion.

### Sélection des sites étudiés

Trois sites ont été choisis pour l'étude parmi les trois principaux groupes de la population koweïtienne : les Koweïtiens vivant en ville, les Koweïtiens bédouins et les expatriés étrangers qui viennent d'autres pays pour travailler au Koweït. Des critères ont été appliqués en matière de zone géographique, de normes sociales et de coutumes en lien avec les questions de genre, le mode de vie et les types d'écoles privilégiés pour les enfants. Afin que les trois groupes soient représentés dans l'échantillon de l'étude, les sites

analysés ont été choisis tel qu'illustré dans le tableau ci-après.

Le site 1 représente la communauté des Koweïtiens vivant en ville. La majorité de la population appartenant à cette communauté vit dans le gouvernorat d'Al-Asimah (où se trouve la capitale) ; 12 élèves participant à l'étude venaient de ce site, parmi eux, 4 fréquentaient des écoles publiques et 8 des écoles privées étrangères.

Le site 2 représente la communauté des Koweïtiens bédouins (tribus). La majorité de la population appartenant à cette communauté vit dans le gouvernorat d'Al-Jahra. Deux écoles secondaires publiques ont été sélectionnées pour ce site ; l'une pour les garçons et l'autre pour les filles.

Le site 3 représente la communauté arabe étrangère. La majorité de la population appartenant à cette communauté vit dans le gouvernorat d'Al-Farwaniyah. Les neuf élèves issus de ce site venaient de pays arabes ; dont 5 fréquentaient des écoles publiques et 4 des écoles privées arabes.

	Site 1	Site 2	Site 3
<b>Nom de la localité (région)</b>	Gouvernorat d'Al-Asimah (la capitale)	Gouvernorat d'Al-Jahra	Gouvernorat d'Al-Fawaniyah
<b>Milieu social de la population</b>	Citadin	Bédouin (tribus)	Citadin
<b>Nationalité de la majorité de la population</b>	Koweïtiens	Koweïtiens	Expatriés arabes
<b>Normes sociales, coutumes et traditions</b>	Vision favorable à l'égalité des genres, mode de vie libéral	Vision traditionnelle vis-à-vis de l'égalité des genres, mode de vie conservateur	Normes sociales varient en fonction du pays d'origine et du milieu social
<b>Élèves par genre</b>	Garçons	Garçons et filles	Garçons
<b>Élèves par nationalité</b>	Koweïtiens citadins	Koweïtiens bédouins	Étrangers arabes
<b>Type d'école</b>	Publique et privée	Publique	Publique et privée
<b>Classes</b>	10e-12e année	10e-12e année	10e-12e année

### Collecte des données primaires

Des données primaires ont été collectées dans les écoles secondaires auprès de diverses parties prenantes, notamment des garçons, des filles, des enseignants, des parents et des aidants, afin de comprendre les relations et les processus, et la manière dont ces actions et interactions ont une influence sur le décrochage ou l'engagement scolaire des garçons.

Les outils de collecte des données primaires ont été conçus pour recueillir des données qualitatives par le biais de groupes de discussion et d'entretiens approfondis. Outre les GD et les EA, des profils de la communauté et de l'école ont été établis afin de saisir leur nature globale et leurs spécificités. Ces profils ont été d'abord établis en anglais, puis traduits en arabe pour qu'ils puissent être vérifiés par les participants à l'étude, dont la langue maternelle était l'arabe.

En outre, des données quantitatives ont été collectées à partir de l'examen documentaire, qui comprenait un examen de la littérature, une analyse de données statistiques, un examen des lois et des politiques du gouvernement et un examen des bonnes pratiques, afin d'apporter une compréhension au niveau macro de l'éducation des garçons au Koweït.

Les données quantitatives et qualitatives ont été organisées et analysées à l'aide de tableaux d'analyse. Les conclusions tirées des données secondaires et primaires ont été mises en relation afin de constituer une image composite de la situation actuelle et des facteurs sous-jacents du décrochage scolaire des garçons et des désavantages qu'ils subissent dans l'éducation au Koweït, ainsi que des bonnes pratiques et des programmes.

## Étude de cas sur le Lesotho

Pour le **Lesotho**, l'étude de cas a adopté une approche écologique pour identifier et étudier en détail trois sites en examinant les institutions de la famille, des pairs, de l'école et de la communauté, ainsi que leurs relations, afin de comprendre le problème du décrochage scolaire des garçons et des désavantages qu'ils subissent dans l'éducation. Divers instruments ont été utilisés pour collecter les données. Les instruments comprenaient deux questionnaires uniques pour établir un profil de la communauté et un profil de l'école ; trois formats d'entretien pour les informateurs clés, les chefs d'établissement et les responsables communautaires ; et cinq formats d'entretien pour les groupes de discussion avec

les parents, les pairs, le personnel enseignant, les garçons et les filles.

### Sélection des sites étudiés

Trois régions sur quatre ont été sélectionnées pour cette étude. Un échantillonnage dirigé a été utilisé pour la sélection des régions et des écoles/communautés. Sur l'un des sites étudiés, il a été demandé au chef d'établissement de sélectionner des parents, des membres de la communauté, des membres du personnel enseignant et des apprenants afin de fournir des données utiles pour l'étude. Le tableau ci-dessous est un récapitulatif des participants des trois sites de recherche, sans compter les entretiens d'informateurs clés.

Échantillon de l'étude	Site 1 : École primaire et lycée en zone urbaine	Site 2 : École primaire et secondaire de la région des hauts plateaux	Site 3 : École primaire et secondaire dans la vallée du fleuve Senqu
Entretiens individuels – Membres de la communauté	4	5	3
GD – Pairs	0	9	8
GD – Personnel enseignant	8	7	7
GD – Parents	8	9	5
GD – Garçons	5	8	10
GD – Filles	5	9	10
Entretiens individuels – Chefs d'établissement	2 (primaire et secondaire)	1 (secondaire)	2 (primaire et secondaire)

### Collecte des données primaires

L'échantillon de l'étude comprend 130 participants au total pour les entretiens approfondis et 6 groupes de discussion. Pour ce qui est des entretiens individuels, 5 personnes ont participé à des entretiens d'informateurs clés (EIC) en tant que représentants d'organisations et d'organismes qui collaborent avec le ministère de l'Éducation et de la Formation pour faciliter l'accès à l'éducation pour tous.

Un groupe d'enseignants a participé à trois groupes de discussion, un par école. Un total de 22 enseignants (sans compter les 5 chefs d'établissement) a participé à l'étude : 12 femmes et 10 hommes. Seuls 3 des 22 enseignants avaient déjà suivi une formation sur l'égalité des genres.

Un groupe de cinq chefs d'établissement a participé à des entretiens individuels, dont deux venant d'une zone urbaine, un venant des hauts plateaux du Lesotho et deux de la vallée du fleuve Senqu.

Au total, 64 apprenants ont participé aux groupes de discussion en tant que garçons, filles et pairs. L'âge des participants allait de 9 ans (un élève en troisième venant des hauts plateaux) à 21 ans (un apprenant en neuvième année venant des hauts plateaux).

Douze membres de la communauté et 22 parents ont été interrogés.

La durée de chaque entretien individuel était d'environ 60 minutes et celle des groupes de discussion d'environ 120 minutes. Les données ont été analysées sur le plan qualitatif.

L'ensemble des données pour cette étude a fait l'objet d'un enregistrement audio avec la permission de tous les participants. Les entretiens enregistrés ont été retranscrits mot pour mot, et celui durant lequel le répondant s'est exprimé en sesotho a été retranscrit en sesotho, puis traduit en anglais. Pour ce faire, la version sesotho a été lue plusieurs fois pour la comparer avec l'enregistrement audio afin de vérifier si la traduction avait pleinement saisi la pensée exprimée par le participant.

### Étude de cas sur le Pérou

Au **Pérou**, des données quantitatives ont été collectées à l'aide de différentes méthodes pour répondre aux questions posées par cette étude. Celle-ci s'est principalement limitée à un examen documentaire, mais a tout de même inclus des entretiens avec quelques parties prenantes. Elle a effectué un examen de la littérature, des informations statistiques et des interventions analysées. Les interventions suivantes, liées à des politiques éducatives, ont également été étudiées :

- 1) École à temps plein ;
- 2) Soutien pédagogique dans les écoles secondaires en milieu rural (RSPS) ;
- et 3) programme Horizons.

L'École à temps plein est un programme à grande échelle qui vise à améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement

secondaire public. L'analyse de cette intervention est indispensable dans le contexte de cette étude compte tenu de ses dimensions, des changements qu'elle propose dans la configuration de l'enseignement secondaire péruvien et de ses impacts positifs probables sur les taux de décrochage scolaire des garçons. D'autre part, les programmes RSPS et Horizons se concentrent sur les milieux ruraux et leur portée est limitée.

En outre, des données qualitatives primaires ont été collectées par le biais d'entretiens avec des experts et des administrateurs de programme sur les questions liées à l'éducation en tenant compte du genre. Le tableau ci-dessous présente la liste des personnes interrogées.

### Liste des personnes interrogées

Nom	Fonction
<b>Patricia Ames</b>	Professeure, Université catholique du Pérou Chercheuse, Instituto de Estudios Peruanos
<b>Verónica Villarán</b>	Chercheuse, Grupo de Análisis para el Desarrollo Coordinatrice du Projet sur le renforcement de la gestion de l'éducation au Pérou
<b>Robin Cavagnoud</b>	Professeur, Université catholique du Pérou
<b>María Angélica Pease</b>	Professeure, Université catholique du Pérou
<b>Killasumac Miranda</b>	Cheffe de la Direction de l'éducation du gouvernement de Lima
<b>María Gloria Barreiro</b>	Directrice de Desarrollo y Autogestión
<b>Ángela Bravo</b>	Responsable de l'Enseignement secondaire, ministère de l'Éducation du Pérou
<b>Carmen Trelles</b>	Co-fondatrice et membre de l'ONG Pro Rural, Pérou



## Étude de cas sur les Émirats arabes unis

### Sélection des sites étudiés

Pour les **Émirats arabes unis**, la sélection des sites étudiés a été organisée de trois manières. Premièrement, des entretiens avec les chefs d'établissement des écoles publiques et privées ont été menés. Cinq chefs d'établissement ont été sélectionnés sur la base de leur zone géographique (urbaine ou rurale/banlieue) ainsi que de leur type (publiques/privées ;

non mixtes ou mixtes) afin de refléter les caractéristiques du système privé-public aux Émirats arabes unis. Trois d'entre eux venaient d'écoles publiques (deux écoles de garçons et une école de filles), et deux venaient d'écoles privées (l'une était non mixte et l'autre était une école de garçons destinée aux familles à faible revenu et à revenu intermédiaire, y compris les garçons apatrides). D'ailleurs, ces chefs d'établissement ont également des parcours professionnels très hétérogènes, représentatifs des diverses expériences et qualifications des chefs d'établissement de sexe féminin et masculin du pays.

	Site 1	Site 2	Site 3	Site 4	Site 5
<b>Zone</b>	Banlieue	Banlieue/rurale	Urbaine	Banlieue/rurale	Urbaine
<b>Autres caractéristiques du site</b>	Cette école accueille principalement des garçons venant des banlieues, d'un quartier où les logements font partie d'un programme gouvernemental. Ces garçons sont généralement confrontés à moins de difficultés familiales que dans l'autre école de garçons (site 2).	Cette école accueille des élèves de la ville, de la banlieue et des zones rurales. Les élèves ont un faible SSE et sont confrontés à des difficultés familiales à la maison.	Cette école compte la plus grande proportion d'Émiriens inscrits dans une école privée. Attire des personnes de toutes les zones : urbaines, rurales et de banlieue.	Mélange des élèves venant de zones et milieux socioéconomiques variés, compte certains des élèves les plus brillants et performants de la région.	École privée de garçons qui est destinée aux familles à faible revenu et à revenu intermédiaire. Compte la plus grande proportion d'élèves apatrides dans une école privée officielle, dont la scolarité est financée par un programme de bourse d'études.
<b>Classes</b>	9e-12e année	9e-12e année	Toutes	9e-12e année	9e-12e année
<b>Type d'école</b>	Publique – garçons	Publique – garçons	Privée – mixte, non mixte à partir de la cinquième année	Publique – filles	Privée – garçons
<b>Informations supplémentaires</b>	Homme, chef d'établissement émirien ayant toujours travaillé dans le secteur public. Depuis plus de quatre ans dans cet établissement. A d'abord été enseignant.	Femme, cheffe d'établissement, l'une des premières femmes dirigeant une école de garçons aux ÉAU. A commencé sa carrière comme enseignante dans une école de filles, plus de vingt ans d'expérience.	Fait partie d'un réseau d'écoles semi-publiques avec des campus à Abou Dhabi, Dubaï et Charjah. Homme, chef d'établissement américain ayant travaillé dans le CCG pendant un certain temps, expérience dans des écoles publiques et privées.	Femme, cheffe d'établissement émirienne ayant travaillé dans cet établissement pendant plus de quatre années, a gravi les échelons d'enseignante à cheffe d'établissement adjointe.	Homme, chef d'établissement américano-libanais de Houston, a occupé le poste de chef d'établissement à Abou Dhabi pendant plus de quatre ans.

Deuxièmement, dans le but de refléter la diversité des élèves aux Émirats arabes unis, cinq groupes de discussion ont été organisés avec des : 1) Garçons fréquentant une école publique, avec un mélange d'élèves ayant des résultats faibles et très bons ; 2) Filles fréquentant diverses écoles publiques, avec un mélange d'élèves ayant des résultats bons et moyens ; 3) Pairs fréquentant diverses écoles publiques, avec un mélange d'élèves ayant des résultats bons et moyens ;

4) Parents dont les enfants fréquentent diverses écoles publiques ; et 5) Enseignants et enseignantes de diverses écoles publiques. Les méthodes d'échantillonnage adoptées pour la sélection des participants aux groupes de discussion étaient soit l'échantillonnage de commodité – comme des participants recommandés par un chef d'établissement –, soit l'échantillonnage boule de neige (voir le tableau ci-dessous).

	Groupe de discussion 1	Groupe de discussion 2	Groupe de discussion 3	Groupe de discussion 4	Groupe de discussion 5
<b>Participants</b>	Élèves (filles)	Élèves (garçons)	Élèves (mixtes)	Parents	Personnel enseignant
<b>Date</b>	29 oct. 2019	30 oct. 2019	28 oct. 2019	7 nov. 2019	5 nov. 2019
<b>Langue utilisée</b>	Anglais	Anglais et arabe	Anglais et arabe	Anglais et arabe	Anglais et arabe
<b>Caractéristiques des participants</b>	Participants issus de diverses écoles publiques et rencontrés lors d'un programme extrascolaire.	Participants issus d'un mélange d'élèves d'une école publique de garçons, ayant des résultats bons et faibles.	Participants issus de diverses écoles publiques et avec des niveaux de réussite divers, certains étant très bons et d'autres faibles.	Tous émiriens, 7 mères et 1 père. Avaient des garçons et des filles.	Personnel enseignant issu de diverses écoles publiques, hommes et femmes.
<b>Cycle</b>	Cycle 3	Cycle 3	Cycle 3	s.o.	s.o.
<b>Origine ethnique</b>	Émiriens	Émiriens	Émiriens	Émiriens	Émiriens
<b>Localité</b>	Ras al-Khaimah	Ras al-Khaimah	Ras al-Khaimah	Émirats arabes unis	Émirats arabes unis
<b>Type d'école</b>	Publique	Publique	Publique	Publique	Publique
<b>Méthode d'échantillonnage</b>	Commodité	Commodité (participants recommandés par le chef d'établissement)	Commodité	Boule de neige	Boule de neige

Troisièmement, afin de mettre en évidence les différentes opinions qui reflètent la complexité du système éducatif de manière plus générale, dix informateurs clés supplémentaires ont été interrogés : des personnes travaillant dans les ministères, des personnes supervisant les écoles privées, des personnes travaillant dans l'enseignement supérieur, notamment dans la formation du personnel enseignant, et des personnes issues de la communauté, telles qu'un directeur général fortuné ou des responsables dans une prison et un refuge pour femmes.

#### *Collecte des données primaires*

Les entretiens et les groupes de discussions ont tous été menés par au moins deux enquêteurs. L'un des enquêteurs retranscrivait les notes à la suite de l'entretien et l'autre les vérifiait. Les citations importantes étaient immédiatement notées et organisées en fonction du sujet, lorsque cela était possible. Les entretiens ont été menés en anglais et en arabe. Les notes ont ensuite été traduites et examinées afin de garantir leur clarté, et au moins l'un des enquêteurs principaux était toujours présent.

En outre, des données quantitatives ont également été collectées par les chercheurs participant au projet, notamment des sources, des documents et des politiques supplémentaires issus de la base de données du gouvernement, ainsi que des recherches sur des sites Internet. Cette étape a consisté en un examen minutieux de la littérature pertinente, notamment des publications académiques (par exemple, des articles de journaux, chapitres d'ouvrages et documents de travail), des recherches existantes menées par la Fondation Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi pour la recherche sur les politiques, et une recherche systématique dans la base de données et un examen ultérieur des politiques gouvernementales (politiques aux niveaux fédéral et national). Toutes les données collectées ont été traitées à l'aide de Microsoft Office, et elles ont été stockées sur les serveurs locaux protégés de la Fondation, auxquels seul le personnel de la Fondation peut accéder.



unesco

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

# Aucun enfant laissé pour compte

## Rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 fait la promesse de ne laisser personne pour compte. Alors que l'amélioration des chances pour les filles du monde entier d'accéder à l'éducation continue de jouer un rôle essentiel pour parvenir à l'égalité des genres dans et par l'éducation, cette préoccupation principale pour atteindre l'égalité et la parité des genres ne doit pas pour autant oublier les garçons. Au moins 132 millions de garçons en âge de suivre un enseignement primaire et secondaire ne sont pas scolarisés.

Dans sa démarche de ne laisser aucun enfant pour compte, l'UNESCO a élaboré le premier rapport mondial de cette envergure sur le décrochage scolaire des garçons en regroupant des informations qualitatives et quantitatives provenant de plus de 140 pays. Comme le démontre le présent rapport, la prise de mesures pour agir sur le décrochage scolaire des garçons et les désavantages qu'ils subissent dans l'éducation n'implique pas un jeu à somme nulle. Aider les garçons ne signifie pas que les filles seront pénalisées, et inversement. Faire face au décrochage scolaire des garçons et aux préjudices qu'ils encourent dans l'éducation est bénéfique pour l'apprentissage, l'emploi, le revenu et le bien-être des garçons, mais aussi pour les filles et la société dans son ensemble.



Objectifs de  
développement  
durable