

Les OMD au quotidien

Elaine Unterhalter & Charley Nussey

En 2000, l'Assemblée Générale des Nations Unies adoptait les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Dix ans plus tard, l'échéance de 2015 des OMD se rapprochant, bon nombre de débats de fond ont lieu sur les succès et les échecs des OMD dans le cadre du processus qui établira par quoi les remplacer. Deux des objectifs – l'OMD 2 et l'OMD 3 – portent sur le genre et l'éducation. L'OMD 1 est centré sur la réduction de la pauvreté. Depuis le début de sa publication, en 2003, Equals a à la fois documenté le

travail de mise en œuvre des OMD, et débattu d'un projet mondial sur l'égalité des sexes et l'éducation. Ce bulletin d'Equals, numéro 27, présente des articles inspirés par un projet de recherche de quatre ans, Genre, Education et Initiatives Mondiales pour la Réduction de la Pauvreté (GEIMRP), qui a été mis en place par une équipe de chercheurs de plusieurs pays pour explorer, pendant quatre ans, la façon dont les OMD 1, 2 et 3 furent mises en œuvre au Kenya, en Afrique du Sud, et dans certaines organisations mondiales.

« [Les OMD] nous forcent à y penser... d'après les réunions auxquelles j'ai assisté, le genre est toujours un élément important »
Officiel d'Afrique du Sud.

« Ils nous donnent un but à atteindre, et ils nous donnent un espoir »
Officiel du Kenya.

« Les [OMD] sont sur toutes les lèvres »
Employé de l'ONU.



Site de recherche : une école au Kenya.

DANS CE NUMÉRO

1-3 Les OMD au quotidien
Elaine Unterhalter & Charley Nussey

4 Puniton ou bienveillance – réagir face à la pauvreté au Kenya
Herbert Makinda

5 Séances de coiffure et crédit téléphonique – ou comment blâmer les filles pauvres en Afrique du Sud
Jenni Karlsson

6 OMD et organisations mondiales: une définition étroite du genre et de l'éducation
Amy North

7 Point de vue d'un modèle féminin au Kenya
Lois Pulei

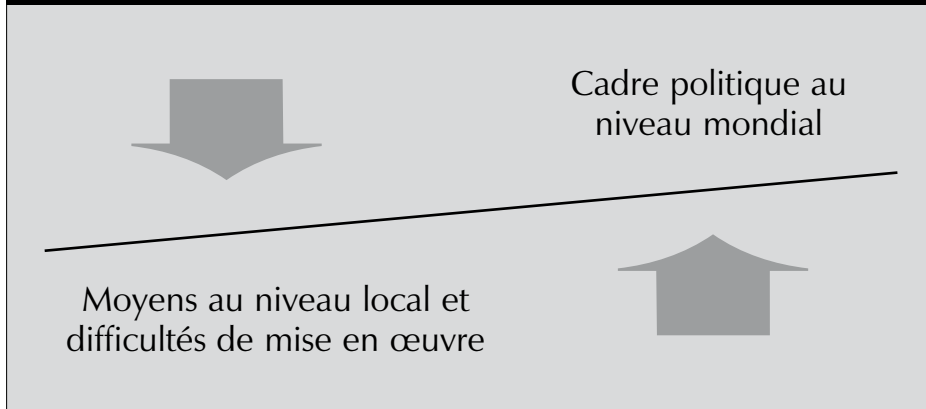
8 Autonomisation des femmes : les lectures locales sont ancrées dans les relations de pouvoir
Elaine Salo

9 Faire les choses différemment pour mettre en échec l'inégalité entre les sexes
Akanksha A. Marphatia

10 De l'importance de repousser les frontières de la recherche
Charley Nussey

11 Rapports de suivis et significations du genre
Keshet Bachan

12 Evénements à venir



Le Kenya et l’Afrique du Sud furent choisis pour cette recherche en raison de leur engagement, depuis 2000, pour l’expansion de l’offre éducative pour les pauvres et pour la réalisation de l’égalité entre les sexes en éducation. Le projet de recherche s’est centré sur la façon dont les gens travaillant en éducation dans des contextes différents s’engageaient pour les OMD et dans des initiatives nationales sur le genre, la pauvreté et la scolarité. Des entretiens, discussions et pratiques de travail furent documentés à cinq niveaux pour chaque pays – le Ministère de

l’éducation nationale, un service décentralisé de province, une école accueillant des élèves d’une communauté pauvre en banlieue d’une grande ville, une ONG travaillant en

milieu rural et une ONG travaillant dans une grande ville et en contact avec des organisations mondiales. Le Professeur Wayne Hugo, de l’Université de Kwa-Zulu Natal, lors de la réunion de dissémination finale du projet à Johannesburg en avril 2011, le présenta comme un projet examinant la relation des petites parties avec le grand tout, permettant ainsi un engagement concret avec les OMD, ce qui n’avait pas, jusqu’alors, été possible.

La première conclusion phare du projet est que les OMD ne connectaient seulement que

certaines organisations gravitant autour d’un réseau lié aux agences des Nations Unies et au déboursement de l’aide. Ces réseaux rassemblaient certains, mais pas tous les membres des Ministères de l’éducation et des ONG internationales dans chaque pays. Pour certains, les OMD étaient précieux parce qu’ils permettaient au gouvernement d’être redevable, comme l’affirma un employé du Ministère de l’éducation : « Ces objectifs forcèrent le gouvernement et les ONG, nous tous, à ne pas relâcher nos efforts. Sans

« Ces objectifs forcent le gouvernement et les ONG, nous tous, à ne pas relâcher nos efforts. Sans objectifs, nous serions retournés en arrière pour rester dans une position plus confortable et prétendre que tout allait bien. »

Ministère de l’éducation, Kenya

objectifs, nous serions retournés en arrière pour rester dans une position plus confortable et prétendre que tout allait bien. »

Cependant, le plus les employés étaient

éloignés de ce réseau mondial d’organisations, le moins ils arrivaient à décrire leur travail en relation avec les OMD. Cette tendance apparaît beaucoup plus clairement au Kenya qu’en Afrique du Sud, dénotant peut-être d’une proximité avec les ordres du jour mondiaux et d’une confiance de parler de ces derniers plus importante en Afrique du Sud. Toutefois, dans l’école d’Afrique du Sud, les OMD apparaissaient très éloignés, au point que le directeur de l’école, lorsque la question lui fut posée, déclara : « J’en ai entendu parler mais je n’ai jamais pris le temps de me pencher dessus

parce que ça n’est jamais arrivé jusqu’à moi. » De même, un employé de l’ONG travaillant en milieu rural en Afrique du Sud affirma au sujet des OMD : « Je pense que c’est une bonne chose [...] mais je ne sais pas vraiment de quoi il s’agit au jour d’aujourd’hui. »

Une deuxième conclusion est que les connexions que les OMD avaient cherché à établir entre les cibles pour l’éducation, la pauvreté et l’égalité entre les sexes n’étaient pas bien comprises. Dans certains départements ministériels, les écoles et les ONG en milieu rural, les personnels ne pouvaient relier leur travail à la pauvreté et au genre comme un tout, mais voyaient plutôt leurs efforts se concentrer sur l’un ou sur l’autre aspect.

Comme le résuma un représentant du Ministère de l’éducation au Kenya : « nous ne nous sommes pas attaqués aux questions relatives à la pauvreté parce qu’elles ne font pas partie de notre mandat. » Un officiel d’Afrique du Sud souligna que la culture des indicateurs avait eu pour conséquences de n’agir que sur ce qui pouvait être mesuré : « nous n’avons pas d’indicateur sur le nombre de filles violées dans les écoles. Nous ne faisons pas ce suivi. Or ce qui n’est pas mesuré ne se fait pas... Ce que nous avons découvert c’est que ce sont les indicateurs qui donnent une échelle d’importance aux choses... Et c’est là que part l’argent. » Du fait de ces cibles restreintes mesurant la parité entre les sexes, des questions de genre plus importantes comme la violence contre les femmes, n’ont pas été examinées.

Les enseignants et les employés des ministères travaillaient également dans des environnements stressants, ce qui explique pourquoi ils soulignèrent que même s’ils auraient voulu s’attarder sur les questions de genre, il n’y avait qu’un nombre d’heures limité dans une journée... Comme le remarqua un représentant du Ministère en Afrique du Sud : « Je pense qu’en ce moment on est tellement préoccupé par l’envoi des enfants à l’école, par la qualité de l’enseignement et par la nécessité que les enfants apprennent à lire... on est tellement préoccupé par ces questions de base qu’elles tendent à reléguer les problèmes liés au genre au second plan. »

Conclusions principales	Proposition d’action pour le changement
1. OMD déconnectés des autres cadres/ politiques mondiaux(ales) et des expériences locales	i. Créer des espaces au niveau local pour discuter de l’après 2015 ii. Reconnecter les ordres du jour mondiaux sur la pauvreté, le genre et l’éducation
2. Savoirs professionnels limités pour le travail sur le genre et la pauvreté en éducation	i. Développer et documenter des formations pour les professionnels et le savoir basé sur l’expérience ii. Appuyer les personnels de façon adéquate, y compris par le biais de réseaux
3. La recherche et le développement des politiques sur la pauvreté, le genre et l’éducation ne se rejoignent pas	i. Développer un programme de recherche qui intègre le genre, l’éducation et la pauvreté ii. Développer des politiques sur le genre, l’éducation et la pauvreté basées sur la pratique

Pour le personnel des ONG internationales pour lesquelles les liens entre la réduction de la pauvreté et le travail sur l'égalité des sexes vont de soi, des incertitudes n'en existaient pas moins quant à la façon de transposer cela en éducation. En raison de ce manque de savoir professionnel sur le développement de tels liens sur l'ensemble des zones étudiées, le personnel s'accrochait à des stéréotypes sur les filles pauvres,

ou aux conséquences de la pauvreté sur les communautés.

Une troisième conclusion est que sur plusieurs sites de recherche – à l'exception des ONG internationales et du Ministère de l'éducation d'Afrique du Sud – on observa une tendance à blâmer les pauvres pour la déscolarisation ou l'échec scolaire des enfants. On a noté le faible degré de compréhension

des conditions auxquelles les familles pauvres font face et des questions de genre qui en découlent. Cette recherche mit donc en évidence la nécessité d'éduquer, de former et d'étudier ces phénomènes en profondeur pour que les personnels puissent voir ces connexions entre la pauvreté, l'inégalité entre les sexes et les difficultés de réaliser les objectifs de l'éducation pour tous.

Elaine Unterhalter

Elaine Unterhalter est Professeur d'éducation et de développement international à l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres.

Charley Nussey

Charley Nussey travaille comme consultante en recherche en éducation pour Plan UK et effectue un doctorat à temps plein sur le thème de l'éducation des adultes et la violence à l'Institut de l'éducation.

Le projet Genre, éducation et initiatives mondiales pour la réduction de la pauvreté a été financé par le Conseil pour la Recherche Economique et Sociale (ESRC en anglais) du Royaume-Uni, subvention no. RES 167-25-260, sous la houlette d'un partenariat avec le Ministère pour le développement international (DFID) du Royaume-Uni. Le projet démarra en septembre 2007 et prit fin en mars 2011. L'Institut de l'éducation de l'Université de Londres géra la subvention et des équipes de recherche furent engagées pour travailler sur le projet en partenariat avec l'Université de Witwatersrand, l'Université de KwaZulu-Natal, et l'Université Catholique d'Afrique de l'Est.

Cet article est basé sur le travail de l'équipe de recherche de GEIRP et les auteurs remercient le Dr Jenni Karlsson, Jane Onsongo, Veerle Dieltiens, Amy North, Chris Yates, Herbert Makinda et Setungoane Letsatsi pour leurs contributions.

Le résumé exécutif et le rapport complet des résultats du projet sont disponibles sur : <http://www.ioe.ac.uk/research/26514.html>

Dieltiens, V., Unterhalter, E., Letsatsi, S., et North, A. (2009) 'Gender blind, gender-lite: a critique of gender equity approaches in the South African Department of Education' *Perspectives in Education*, 27, 4, 365-374.

Karlsson, J. (2010) 'Gender mainstreaming in a South African provincial education department : a transformative shift or technical fix for oppressive gender relations?' *Compare: a journal of comparative and international education* 40, 4

North, A. (2010) MDG3 and the negotiation of gender in international education organisations. *Compare: a journal of comparative and international education*, 40, 4, 425-440

Unterhalter, E. (2009) 'Gender and Poverty reduction: The challenge of intersection' *Agenda*, 81, pp. 14-24.

Unterhalter, E. (2009) 'Translations and transversal dialogues: An examination of mobilities associated with gender, education and global poverty reduction' *Comparative Education* 45, 3

E. Unterhalter et A. North (2009) 'Global aspirations for gender equality in education. What kind of pedagogy?' in Y. Raley and G. Preyer eds. *Philosophy of Education in the age of Globalization* New York: Routledge

Unterhalter, E., (2012 forthcoming) 'Silences, stereotypes and local selection: Negotiating policy and practice to implement the MDGs and EFA' in Antoni Verger, Hulya Kosar Altinyelken and Mario Novelli (eds.)

Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies London: Continuum

Unterhalter, E. et North, A. (2010) 'Assessing Gender mainstreaming in the education sector: depoliticised technique or a step towards women's rights and gender equality?' *Compare*, 40,4, 389-404

Unterhalter, E. et North, A. (2011) 'Responding to the gender and education Millennium Development Goals in South Africa et Kenya: reflections on education rights, gender equality, capabilities and global justice' *Compare* 41, 4, 495-512.

Unterhalter, E. et North, A. (2011) 'Girls' schooling, gender equity and the global education and development agenda: Conceptual disconnections, political struggles, and the difficulties of practice' *Feminist Formations* 23, 3, 1-22.

Waage, J., Banerji, J., Campbell, O., Chirwa, E., Collender, G., Dieltiens, V., Dorward, A., Godfrey-Faussett, P., Hanvoravongchai, P., Kingdon, G., Little, A., Mills, A., Mulholland, K., Mwinga, A., North, A., Patcharanarumol, W., Poulton, C., Tangcharoensathien, V., Unterhalter, E., (2010) 'The Millennium Development Goals: a cross sectoral analysis and principles for goal setting post 2015' *The Lancet*, Vol. 376, Issue 9745, Sept. 2010, pp. 991-1023

Les partenaires du projet GEIMRP



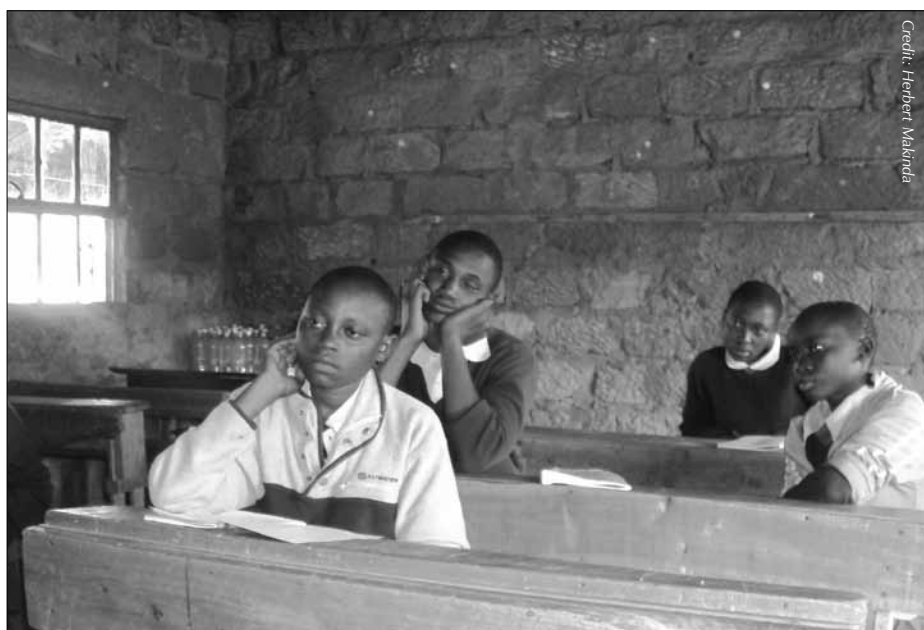
Leading education and social research
Institute of Education
University of London



Punition ou bienveillance – réagir face à la pauvreté au Kenya

Herbert Makinda

Une équipe qui effectue des recherches sur la pauvreté dans une école accueillant des enfants originaires d'un bidonville n'a pas la tâche facile. Au tout début de l'étude, les enseignants nous considéraient comme des étrangers. Bien qu'ils nous aient volontiers accueillis en tant qu'universitaires, une certaine appréhension était palpable, parce que nous « étions venus chercher quelque chose ». Les enseignants estimaient que les membres de l'équipe de recherche pouvaient apporter leur aide, sur les problèmes de pauvreté, et demandèrent des donations sans se soucier de la création d'une relation de dépendance. Cette situation coexistait toutefois avec celle d'enseignants plus ouverts, souvent étudiants à temps partiel à l'université, prêts à nous parler sans réserve de la pauvreté.



Les enfants au Kenya manquent souvent l'école pour aider leur famille à survivre.

La pauvreté et l'éducation sont des questions très politiques. L'Education Primaire Gratuite (EPG) fut un sujet brûlant au Kenya lors de la campagne pour les élections générales de décembre 2002. C'était l'un des chevaux de bataille de l'équipe de la Coalition Nationale Rainbow qui remporta les élections. L'EPG visait à augmenter l'accès à l'éducation pour de nombreux enfants pauvres. Le gouvernement décida d'allouer 10\$ par an et par élève dans les écoles publiques. Cette allocation n'a cependant pas été augmentée depuis 2003, malgré la montée en flèche du coût de la vie. Même avec l'EPG, la scolarité n'est généralement pas complètement gratuite en raison des frais demandés pour les tables-bancs, les bâtiments et les examens. Les fonds de l'EPG sont versés aux écoles en trois fois. Cela affecte aussi sérieusement la capacité des écoles à acheter des manuels et autres matériels pédagogiques au moment où elles en ont besoin.

Ainsi, les tentatives de s'atteler à la pauvreté en abolissant les frais scolaires ne sont pas allées suffisamment loin et l'école n'a pas pu accompagner correctement l'apprentissage des enfants. A cela s'ajoute la pauvreté des parents, perceptible à travers les habits des enfants, leur faim et leurs absences répétées de l'école pour des petits boulots leur permettant de ramener un peu de nourriture à la maison. Face à cela, les réactions des enseignants oscillent entre

punition et bienveillance. Lors d'une visite de recherche, un élève fut châtié après avoir volé et mangé le pique-nique d'un camarade. Ceci arrive souvent d'après les enseignants. Ces derniers observèrent également que la faim affectait les capacités des élèves à se concentrer, en soulignant que cela avait notamment eu pour conséquences la chute de la moyenne aux examens lorsqu'un programme de nutrition s'était terminé. Pour pallier la situation, certains enseignants s'étaient cotisés pour acheter du lait, endossant ainsi la responsabilité d'aider les enfants les plus vulnérables.

La pauvreté recoupe également la question du genre. Les enseignants mentionnèrent que certains parents envoyaient leurs garçons effectuer des tâches ménagères rémunérées alors qu'ils gardaient leurs filles à la maison pour s'occuper des enfants plus jeunes. Les enseignants exprimèrent aussi leur inquiétude quant aux risques encourus par les filles de se faire exploiter par des hommes tirant profit de leur pauvreté.

Lors de cette étude, nous avons réalisé que la pauvreté était un problème majeur, refusant à de nombreux enfants l'opportunité de recevoir une éducation de qualité malgré les mécanismes mis en place par le gouvernement. Alors que l'introduction de l'EPG fut un cheval de bataille lors de la campagne pour les élections générales, nombreux furent ceux qui pensèrent que l'EPG signifiait « aucun frais d'aucune nature » pour la scolarisation de leurs enfants. Mais petit à petit, les élèves commencèrent à abandonner l'école, compromettant ainsi la réalisation du deuxième objectif du millénaire. Afin de réellement comprendre la pauvreté dans toute sa complexité, un engagement de longue durée avec les personnes prenant part à l'étude est primordial, afin qu'elles puissent se confier et partager leurs expériences sans réserve.



Herbert Makinda

Herbert Makinda est doctorant à l'Université Catholique d'Afrique de l'Est, et spécialisé en Recherche et Evaluation. Il a travaillé, comme Administrateur et Chargé de recherche, pour le projet de recherche Genre, Education et Initiatives Mondiales pour la Réduction de la Pauvreté et enseigne maintenant au Collège de l'Université Marist International.

Séances de coiffure et crédit téléphonique - ou comment blâmer les filles pauvres en Afrique du Sud

Jenni Karlsson

En Afrique du Sud, la recherche GEIMRP a montré que c'était la faim qui synthétisait la compréhension de la pauvreté par les enseignants et le personnel administratif, et qui éclipsait les

expériences variées de la pauvreté des enfants à l'école.

Cependant, dans l'école urbaine dans laquelle la recherche fut menée, personne ne prenait pour

autant la responsabilité de s'occuper du jardin scolaire dont la parcelle demeurait vide et sableuse. La triste réalité des écoles dans les endroits pauvres est que les enseignants n'ont souvent pas la capacité d'appuyer la mise en place des stratégies nationales comme les jardins scolaires, stratégie pourtant élaborée pour garantir aux élèves des produits frais et pour améliorer localement la sécurité alimentaire. Des initiatives comme ces jardins scolaires, ou le Programme national de nutrition scolaire qui prévoit un repas nutritif gratuit pour les écoles des communautés pauvres, ne répondent à la pauvreté qu'en terme matériel. Mais ces initiatives, aussi importantes soient-elles, ne s'attèlent pas aux questions sociales plus profondes qui enferment les enfants dans des cycles de pauvreté générationnels.

Initiative nationale, les transferts en espèces aux familles les plus pauvres ont partiellement

répondu au problème de la pauvreté. La Subvention Enfant offre un versement mensuel de 270 Rand, équivalant à 34\$, aux mères jusqu'à ce que leurs enfants atteignent

leur 17ème année (politique gouvernementale en place en 2011). Ceci est une stratégie clé pour la réduction de la pauvreté, et une aide sociale primordiale pour les filles pauvres. Il ressort cependant

des discussions entre enseignants, membres des conseils d'administration des écoles, représentants des ONG et parents, que cette Subvention Enfant n'est pas bien perçue

comme stratégie de réduction de la pauvreté. Les jeunes femmes bénéficiaires de la subvention se sont senties avilées – on rapporte que certaines tombèrent enceintes pour avoir droit à l'aide sociale et que d'autres dépensèrent les fonds en séances de coiffure et crédit téléphonique plutôt que pour leurs enfants. Ce discours de blâme est aussi répandu chez les femmes plus âgées qui mentionnèrent que les jeunes filles dépensaient l'argent sur elles-mêmes

plutôt que de le donner aux femmes de la famille plus âgées en charge de les aider à élever leurs enfants.

Le phénomène des grossesses précoces est cependant bien plus compliqué qu'une histoire de simple vanité féminine et de recherche d'argent de poche pour s'offrir un peu de luxe. En milieu rural, les parents frappés par la pauvreté, sans aides sociales, peuvent être plus à même de fermer les yeux sur les activités de sexe transactionnel de leurs filles afin de boucler les fins de mois.

L'équipe de recherche observa que de nombreux membres de la communauté, enseignants et représentants des autorités éducatives, tendaient à blâmer les filles

pauvres pour être tombées enceintes ou pour avoir dilapidé la Subvention Enfant. Peu d'occasions semblaient s'offrir pour discuter entre eux, ou avec les filles et leurs familles, des causes sous-jacentes qui maintiennent la pauvreté et l'inégalité entre les sexes. Cela

«Ce sont toujours les filles qui couchent avec des hommes plus âgés en échange de biens matériels ou pour avoir un peu d'argent. Mais la triste réalité est qu'elles n'obtiennent pas que de l'argent, elles tombent enceintes... »

Représentant des autorités éducatives de la province, Entretien, 4 février 2009.

nous ramène à l'une des recommandations de l'étude à propos de l'intégration du thème de la pauvreté dans les contenus des formations enseignantes afin de donner l'opportunité à ceux et celles qui vont travailler dans le secteur éducatif, de comprendre les interactions entre pauvreté et inégalité des sexes et d'aider les élèves à aller au-delà des stéréotypes basiques en ce qui concerne les filles issues des familles pauvres.



Credit: Jenni Karlsson

Préparation des repas dans une cuisine extérieure temporaire dans une école primaire d'Afrique du Sud



Jenni Karlsson

Jenni fait partie du groupe Education et développement de la Faculté de l'éducation de l'Université de

KwaZulu-Natal en Afrique du Sud. Ses thèmes de recherche sont les politiques éducatives, l'éducation en milieu urbain, la spatialisation et les méthodologies visuelles.

OMD et organisations mondiales: une définition étroite du genre et de l'éducation

Amy North

Les organisations mondiales ont été des défenseurs clé des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Ces derniers sont toujours investis d'une grande confiance en ce qui concerne leur capacité à faire avancer le développement et ils continuent d'offrir un cadre aux discussions sur l'égalité des sexes, le genre, la pauvreté et l'éducation.



Garder les chèvres et manquer l'école à Karero, Kenya.

Dix personnes ressources travaillant en genre, éducation et réduction de la pauvreté dans de vastes coalitions d'ONG au niveau mondial ont été interviewées. Elles présentèrent les OMD comme un levier pour l'action, particulièrement lorsqu'elles travaillaient pour des organisations dont le mandat sur les questions de genre était fragile. Dans ces cas-là, les OMD donnent une sorte de légitimité au travail sur le genre et l'éducation. Un répondant affirma que les OMD avaient été « un cadre inestimable... pour la redevabilité, mais aussi pour convaincre sur l'urgence de la situation, particulièrement en ce qui concerne les filles. »

Pour d'autres participants cependant, les OMD ne vont pas suffisamment loin.

Les objectifs ne se prêtent pas à une discussion de fond sur l'égalité des sexes, particulièrement en raison du centrage sur la parité, qui, pensent-ils, « définit les questions de genre de façon incroyablement étroite et les limite à la scolarisation. Cela revient à définir l'éducation elle-même de façon très étroite. »

Le genre est interprété différemment par les personnes travaillant au sein et à travers des espaces institutionnels complexes, et les débats n'ont pas toujours abouti à des conclusions. Un répondant affirma : « certaines personnes sont favorables à l'idée que les filles aillent à l'école afin qu'elles deviennent de meilleures femmes au foyer », et « d'autres [conçoivent l'éducation des filles en termes de] retours économiques

pour d'autres personnes – il ne s'agit pas que des filles. » L'idée que l'éducation devait être transformative et en phase avec les besoins des filles n'était pas partagée par toutes les institutions.

Changer une institution est difficile. La plupart des participants s'exprimèrent sur leurs tentatives d'intégration de la dimension genre dans leur travail. Trop souvent, cependant, des objectifs bien différents relatifs au genre ou à l'éducation ont été assemblés et la dimension genre n'était pas suffisamment implantée institutionnellement pour qu'elle puisse être prise en compte dans l'ensemble de la programmation et dans les processus organisationnels et les systèmes hiérarchiques. Beaucoup confirmèrent le besoin de ressources adéquates pour faciliter l'intégration de la dimension genre, avec en appui un fort leadership et une volonté politique au plus haut de l'organisation.

Les organisations mondiales se sont exprimées en faveur de la collaboration au sein de leurs propres organisations, entre les organisations concernées et avec différents partenaires au niveau local et international. Cependant, certains firent remarquer que l'efficacité, plutôt que les droits des filles, devenait souvent l'objet des collaborations, et d'autres expliquèrent que certains partenariats n'avaient pas atteint leur potentiel. Bâter des liens solides avec le mouvement mondial des femmes est un pas en avant important pour le développement d'une large coalition mondiale, basée sur des préoccupations partagées relatives aux droits des femmes et des filles et sur l'égalité entre les sexes en éducation et tout au long de la scolarité.

Amy North

Amy travaille sur les questions de genre, éducation et développement international. Ses centres d'intérêt sont les politiques mondiales sur le genre et l'éducation et le rôle des organisations internationales, l'alphabétisation des femmes et l'éducation des adultes.

Point de vue d'un modèle féminin au Kenya

Lois Pulei

Pour les pays en voie de développement comme le Kenya, les objectifs tels que l'éradication de l'extrême pauvreté et de la faim (ODD 1) sont très difficiles à atteindre. La pauvreté est un problème majeur au Kenya, et l'écart entre les riches et les pauvres se creuse. Les décideurs politiques et les employés du gouvernement et de certains secteurs privés sont touchés par le favoritisme tribal, la fraude et la corruption, ce qui entrave les efforts d'amélioration des conditions du pays et ce qui continue de creuser l'écart entre les riches et les pauvres. Le Ministère pour la planification du développement économique du Kenya a remarqué, lors des études économiques de ces deux dernières années au niveau national, que l'augmentation de la corruption avait ralenti la croissance économique.

L'espoir pour l'égalité entre les sexes fait aussi défaut. Ces questions sont davantage épineuses dans les zones reculées du Kenya, particulièrement dans la communauté des Masai, communauté dans laquelle j'ai grandi. Les perspectives éducatives des filles sont affectées par les pratiques culturelles comme l'excision, les mariages précoces forcés, le manque d'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants et le nomadisme qui force les familles à émigrer des zones dans lesquelles les écoles sont accessibles vers des zones de pâturages plus indiquées pour leurs troupeaux. La pratique du mariage précoce des filles pour remplacer la perte des vaches lors des périodes de sécheresse, ou pour financer l'éducation de leurs fils, est davantage répandue lorsque le niveau de pauvreté s'élève. La charge des soins aux membres de la famille repose également sur les épaules des filles, tout comme le puisage de l'eau ou le ramassage du bois. J'ai personnellement expérimenté cet aspect de la culture lors de ma scolarité.

Des questions comme les mariages précoces forcés ou le nomadisme affectent,

particulièrement pour les filles, le droit à l'éducation et les droits tout au long de la scolarité. Ces questions rendent difficile l'autonomisation de la communauté nomade et sa sortie de la pauvreté. Les filles sont plus affectées ; étant considérées comme des avoirs sur des gains matériels par les pauvres, elles sont mariées très jeunes dans leur vie.

En tant que « modèle », en dehors de mon travail officiel de coordination des activités dans le District Kajiado Central du Kenya, j'éduque et je mobilise les communautés sur l'importance de l'éducation, particulièrement pour les filles. Je dois préciser que mes activités de renforcement des capacités communautaires sont concentrées sur les Masai, étant donné que je suis l'une des rares enfants de cette communauté qui ait été à l'école. La majorité des enfants gardent les troupeaux et se plient aux pratiques culturelles. J'ai toujours eu l'impression qu'en parlant aux gens dans notre langue maternelle, et qu'en mentionnant mon niveau d'éducation et mon parcours, j'avais plus de chances de les convaincre d'envoyer leurs enfants à l'école.

Les photos ci-dessous me représentent en train de mettre l'accent sur le rôle de l'éducation comme l'un des moyens d'enrayer la pauvreté. Même si les femmes sont présentes, elles sont toujours d'un côté et les hommes de l'autre, l'orateur parlant au milieu. Dans cette communauté, les femmes et les hommes s'assoient séparément et les femmes n'ont pas le droit de s'exprimer en présence des hommes lors des réunions. Les hommes ne m'écoutent que parce que j'ai été à l'école. Dans de nombreuses communautés pauvres, les femmes n'ont pas leur mot à dire et ce sont les hommes qui prennent les décisions. A mon avis, cette pratique ne peut évoluer que par le biais de l'éducation.

Au Kenya, les statistiques nationales masquent la réalité de la scolarisation, étant donné que de nombreux garçons et de nombreuses filles abandonnent l'école, ou n'ont pas de certificat de naissance, particulièrement dans les communautés de l'intérieur. Davantage de recherche sur la pauvreté et le genre au niveau des communautés est nécessaire pour mener une véritable analyse sur le nombre de filles à l'école. Les ONG doivent aussi revoir leurs politiques et priorités pour essayer de répondre aux besoins des communautés. Il faut que nous partagions notre savoir et nos idées pour qu'un impact se fasse ressentir sur le terrain.

Lois Pulei

Lois est Coordinatrice de District pour l'éducation de la petite enfance à Kajiado Central, dans le comté de Kajiado au Kenya.



Credit: Lois Pulei

Mettre l'accent sur le rôle de l'éducation comme l'un des moyens d'enrayer la pauvreté.

Autonomisation des femmes : les lectures locales sont ancrées dans les relations de pouvoir

Elaine Salo

Il est important d'insister sur le fait que l'éducation est essentielle pour l'autonomisation des femmes dans les pays du Sud. Cependant, nous devons nous demander si la « gendérisation » de l'individu au niveau local impacte sur la perception de l'éducation universelle sur le terrain, et quels sont les facteurs structurels qui limitent le potentiel d'autonomisation à travers l'éducation.

Pour les jeunes femmes noires comme moi, qui ont grandi avec le vieux système de l'apartheid, l'éducation était l'un des rares moyens menant à l'autonomisation sociale et à l'indépendance économique. Les femmes éduquées peuvent être reconnues en tant qu'individus et peuvent être des meneuses communautaires à part entière, en dehors du mariage et des enfants. Les femmes éduquées défient les lectures communes de ce que signifie qu'être une femme, au-delà de leurs rôles de reproduction et de mères nourricières. L'éducation des femmes et des filles devient acceptable parce qu'elle augmente le statut économique des foyers. Cependant, l'éducation est encore en compétition avec la reproduction et le rôle nourricier comme caractéristiques uniques des femmes. L'éducation offre une ressource culturelle précieuse, qui, dans des contextes favorables, peut sortir les gens de la pauvreté. Nous avons besoin de protocoles politiques et de directives pour imposer le droit des femmes et des filles à l'éducation. Cependant, en pratique, augmenter l'accès à l'éducation est un processus complexe qui recouvre l'échelle locale, nationale et mondiale et des contextes sociaux très différents.

En tant qu'anthropologue féministe, je m'interroge sur le rôle que les lectures locales de la « gendérisation » des individus jouent dans la réalisation d'objectifs comme l'éducation universelle. Ces contrats universels apparemment simples pour des objectifs socio-économiques et culturels, comme l'éducation, la santé, ou l'absence de violence, masquent en fait des débats considérables sur le genre et la féminité au niveau local. Les projets de recherche comme GEIMRP doivent poser le doigt sur ces questions importantes. Dans l'étude GEIMPR, nous suivons des décideurs politiques travaillant dans une toile de multiples espaces mondiaux, nationaux et locaux et avec diverses audiences, alors qu'ils légifèrent et mettent en œuvre un accès à l'éducation « gendérisé ». Lorsque ces objectifs universels tanguent ou restent inachevés, cela devrait soulever des questions pour l'analyse des données et des mesures des indicateurs cibles :

- Quels concepts concurrents de la « gendérisation » de l'individu coexistent dans ces espaces multiples ?
- Quels sont les concepts d'individualité qui opèrent dans ces espaces et échelles différents ?
- Comment ces concepts impactent sur le sens d'autonomie des acteurs ?
- Comment ces acteurs investissent ces concepts dans différents contextes ?
- Comment les décideurs politiques, particulièrement ceux du Sud, négocient ces derniers ?
- Dans quelle mesure ces multiples notions de « gendérisation » de l'individu contraignent ou aident-elles les décideurs politiques et les militants ?
- Dans quelle mesure est-ce que l'incarnation de notions concurrentes et juxtaposées en rapport à la « gendérisation » de l'individu impacte sur la mise en œuvre et la réalisation des objectifs pour le développement comme l'éducation universelle ?

Pour répondre aux questions ci-dessus, des recherches plus poussées sont nécessaires sur la façon dont les identités sont « gendérisées » par les bureaucraties au niveau local et international. Nous avons besoin de mieux comprendre comment les décideurs politiques et les défenseurs d'un accès accru à une éducation « gendérisée », incarnent, négocient, renforcent ou défient ces compréhensions de l'identité.

L'étude ethnographique classique de Shula Marks (1994) sur l'histoire des soins infirmiers en Afrique du Sud parle de la manière avec laquelle les infirmières sont non seulement des professionnelles de la santé mais incarnent ou communiquent également des codes de morale « appropriés » dans les communautés locales. Les tensions entre différentes approches de la santé peuvent considérablement réduire le contenu des messages, par exemple, pour une sexualité sans risque pour les homosexuels, ou les droits de santé reproductive des adolescents. Je me souviens que lors de mes recherches sur la dimension genre dans la construction de la personnalité, un portrait conflictuel se dégageait

des infirmières dans les cliniques locales du Cape Flats, à Cape Town, Afrique du Sud ; d'un côté elles étaient perçues comme des professionnelles de santé désintéressées, et de l'autre comme juges des mœurs. J'ai, une fois, accompagné une jeune adolescente à une clinique de santé pour l'obtention de contraceptifs. Les infirmières qui la reçurent ignoraient son droit d'être présente dans une clinique de santé reproductive pour obtenir des contraceptifs, en disant « vous ne devriez pas être là, ce n'est pas de cette façon qu'une jeune femme doit se comporter ! »

La réponse de l'infirmière a parfaitement démontré la « gendérisation » de l'individu, qui, localement, incluait pour les jeunes femmes le célibat strict et le déni de leur sexualité. Les leaders locaux, comme les infirmières, peuvent voir de jeunes adolescentes sexuellement actives bénéficiant de la contraception comme un indicateur d'irresponsabilité sociale vis-à-vis de la notion de mère. Pour les infirmières, il était facile d'expliquer pourquoi le taux de filles enceintes était si élevé ! Mais la « gendérisation » de l'individu est relationnelle et recoupe nos identités raciales, ethniques, de classes et sexuelles, lors de leur formulation et du sens qui leur est donné dans des contextes différents.

Les résultats de recherches nuancées de ce type mettront le doigt sur les limites de la « gendérisation » de l'individu et de l'agence dans ces espaces, et les limites de la manière dont l'agence est structurée. Ces études nous donneront des informations sur la raison pour laquelle des objectifs de développement en apparence louables comme l'éducation universelle pour les femmes et les filles sont souvent difficiles à mettre en œuvre en pratique. Elles indiqueront également la façon dont le langage apparemment neutre du développement et les actions en apparence désintéressées des bureaucrates sont ancrées dans des relations de pouvoir.



Elaine Salo
Institut de la
Femme et Etudes
du Genre, à
l'Université de
Pretoria.

Faire les choses différemment pour mettre en échec l'inégalité entre les sexes

Akanksha A. Marphatia

Malgré les progrès relatifs à la scolarisation des filles à l'échelle mondiale, l'égalité entre les sexes continue d'être un objectif hors d'atteinte. L'Éducation pour Tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) ont souvent été critiqués pour avoir promu un ordre du jour limité pour le genre, mais cette opinion reste, au jour d'aujourd'hui, appuyée par peu de preuves concrètes. Le projet de recherche GEIMRP offre des perspectives uniques sur la façon dont la quête d'un plus petit dénominateur commun nécessaire à l'établissement d'un consensus international peut limiter les résultats potentiels. Les conclusions d'études de cas au Kenya et en Afrique du Sud mettent en lumière que les efforts politiques nationaux et internationaux n'ont pas suffisamment adressé les questions de pouvoir et de politiques, ni la myriade d'inégalités qui maintient les femmes dans des positions subordonnées.

Définir la problématique

Le peu d'emphase sur le genre, la pauvreté, et les relations de pouvoir dans ces objectifs internationaux rend la probabilité de dépasser ces multiples inégalités assez faible. Les objectifs de l'EPT ont trop fortement mis l'accent sur l'accès et la scolarisation des filles au détriment des barrières socioculturelles qui maintiennent les pratiques discriminatoires et alimentent les convictions sur les rôles prédéfinis de chaque sexe. L'ordre du jour des OMD a réduit la question du genre à deux objectifs, mettant en avant la parité plutôt que l'égalité dans les expériences et la performance éducatives. Même si l'objectif de réduire de moitié la pauvreté est un objectif OMD, peu d'attention est portée sur pourquoi et comment les gens, et particulièrement les femmes, deviennent pauvres et sont ainsi privés de l'accès aux ressources et aux opportunités (comme une éducation de bonne qualité) pour surmonter ce désavantage. L'étude GEIMRP conclue que l'accent mis sur l'inégalité entre les sexes et les droits humains, défendu dans les Conférences de Pékin et de Nairobi, a été progressivement réduit à des questions de parité, et que toute une catégorie d'inégalités sont de fait perçues comme un problème « de femmes » plutôt que comme la conséquence d'une interaction complexe entre plusieurs identités telles que la race, l'ethnicité et le handicap.

Le rôle des ONG internationales

L'examen du rôle des ONG internationales dans l'étude révèle la complexité des connexions d'un côté entre les personnels travaillant à différents échelons avec leurs diverses perceptions de la pertinence des objectifs internationaux pour leur

travail, et de l'autre, avec le quotidien des femmes et des filles exclues avec lesquelles ils travaillent. La nature de ces connexions est bien entendu épineuse, particulièrement lorsque les structures sont fortement décentralisées. Alors que les financements imposent parfois la durée de certaines interventions, l'adoption récente de l'approche basée sur les droits humains, comme dans le cas d'ActionAid International, vise à soutenir des efforts à plus long terme pour renforcer l'accent mis sur l'égalité entre les sexes et la réduction de la pauvreté dans les activités du secteur éducation. Pour aller au-delà du plaidoyer et de campagnes pour la scolarisation des filles à court-terme, le travail d'ActionAid a évolué pour davantage engager les filles, les parents, les enseignants, les organisations de la société civile et les syndicats dans la discussion. Nous essayons de comprendre pourquoi les filles ne sont pas scolarisées (ou sont forcées d'abandonner l'école), comment chacune d'entre elles perçoit le rôle des femmes dans la société, quels profits chaque fille et sa famille peuvent tirer de l'école, et les raisons pour lesquelles les filles ne terminent pas leur scolarité.¹

Afin de réduire l'écart entre la recherche et la pratique nous avons pour but de mieux comprendre les barrières de l'éducation des filles. Par exemple, les résultats des études de base dans le Projet Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire² et le Projet Transformer l'éducation pour les filles au Nigéria et en Tanzanie³ montrent les dissonances entre les expériences des filles et leurs attentes de l'école, et celles de leurs parents, des enseignants, et des garçons –

offrant par là-même une plateforme pour discuter de ces différentes perspectives. Adresser les facteurs qui créent et maintiennent la pauvreté et l'inégalité entre les sexes est un élément essentiel de ces discussions.

Les questions ci-dessous, soulevées par le projet GEIMRP, ont le potentiel d'orienter la réflexion sur la façon de naviguer entre les différents échelles et mandats – pour réaliser un objectif commun important. L'étude soulève un certain nombre de questions pertinentes pour répondre aux défis permanents et bien connus de l'égalité entre les sexes et de la pauvreté.

- Que faire, après 2015, lorsque les femmes continueront d'être exclues sur la base de leur sexe, de leur ethnicité, de leur race et de leurs origines socio-économiques ?
- Est-ce que la création de « nouveaux objectifs », ou l'extension des précédents, changera, pour le mieux, la vie des filles et des femmes ?
- Y a-t-il un espace pour une analyse politique plus nuancée des structures de pouvoir qui maintiennent la pauvreté et l'inégalité dans le cadre de l'accent réitéré sur l'efficacité, l'efficacité et les résultats de l'apprentissage ?
- Comment aller au-delà de la parité scolaire pour répondre aux causes sous-jacentes qui mènent à la violence contre les femmes, aux filles forcées de quitter l'école (plutôt que de l'abandonner) pour se marier avant l'âge ou rentrer sur le marché du travail ?
- Comment promouvoir des actions qui reconnaissent les « recoupements des inégalités »⁴ de la pauvreté et de l'exclusion ? Comment intégrer la préoccupation de l'égalité entre les sexes, de l'éducation et de la pauvreté dans un cadre d'orientation qui réponde aux droits plutôt qu'aux besoins dans une perspective intergénérationnelle ?



Akanksha A. Marphatia

Lorsque cet article fut écrit, Akanksha était Chef du département de l'Éducation

Internationale à ActionAid International. Elle est aujourd'hui doctorante à l'Université de Cambridge.

¹ Marphatia, A., Edge, K., Legault, E. et Archer, D. (2010) 'Politics of participation: parental support for children's learning and school governance in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda.' ActionAid International and Institute of Education.

² <http://www.actionaid.org/what-we-do/education/girls-education-violence>

³ <http://www.actionaid.org/what-we-do/education/transforming-education-girls-nigeria-tanzania>

⁴ Unterhalter, E. (2009) 'Gender and poverty reduction: The challenge of intersection', Agenda 81, 14-24.

De l'importance des repousser les frontières de la recherche

Charley Nussey

Comme Syliva Chant l'écrit dans son introduction au « Manuel International du genre et de la pauvreté », le genre n'est pas seulement une affaire de femmes, et la pauvreté pas seulement une question de revenus... Il est nécessaire d'élargir nos lectures du genre comme de la pauvreté pour aussi bien prendre en compte leurs formes structurelles et relationnelles que pour comprendre plus précisément la façon dont les deux interagissent.

Ce Manuel est précieux en ce qu'il nous offre un espace pour réfléchir sur la manière dont les inégalités entre les sexes et les inégalités face à la pauvreté se combinent pour rendre la vie des femmes les plus pauvres doublement difficiles, et pour réfléchir sur ces inégalités dans le cadre de contextes sociaux variés. Le Manuel comprend des informations puisées du savoir d'un large éventail d'écrivains – universitaires, décideurs politiques, représentants d'ONG – et de pays. Cela nous permet de comprendre l'étendue des expériences qu'« être une femme » ou qu'« être pauvre » recouvrent, et la façon dont les interventions tentent de répondre à ces inégalités. Le Manuel est conçu de sorte à être lu dans l'ordre chronologique pour construire nos compréhensions de la pauvreté et du genre, ou picoré pour ses articles se rapportant directement à notre travail.

Le Manuel comprend à la fois de la théorie et des exemples concrets. Il nous amène à réfléchir en premier lieu aux différents aspects de la dimension genre de la pauvreté et à la façon dont ceux-ci pourraient être analysés et mesurés. Une réflexion sur de nouveaux outils de mesure pose souvent le doigt sur des aspects cachés ou précédemment négligés de la pauvreté. Dans l'article de Sarah Gammage, par exemple, la pauvreté en temps est explorée. On voit ainsi que les femmes sur l'ensemble de l'échelle de distribution des revenus sont plus pauvres en temps que leurs équivalents masculins, mais que des éléments comme l'équipement du foyer et la présence d'eau ou de combustible peuvent grandement améliorer leur bien être. De tels articles offrent des éléments concrets pour la formulation des politiques et démontrent comment, lorsqu'on pense à la pauvreté en d'autres termes que les revenus, on obtient une image bien différente de la vie des femmes.

Le Manuel montre aussi clairement que ce qui est mesuré à l'échelle mondiale en termes d'(in)égalité n'est pas encore suffisant. Drechsler et Jütting s'interrogent sur le pourquoi de la lenteur des progrès en matière d'égalité des sexes, et répondent en partie à

cette question en introduisant une nouvelle mesure composée (l'Index des Institutions Sociales et de Genre, développé par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques), qui explore les aspects des inégalités sociales et institutionnelles liées au genre. En examinant les « préférences des fils », les droits à la propriété, ou les taux de mariages précoces, les auteurs dressent un tableau beaucoup plus nuancé que les cibles de parité entre les sexes des Objectifs du Millénaire pour le Développement.



Credit: Charley Nussey

Femme portant un lourd fardeau, Inde.

Ces questions sur ce qui est mesuré amènent d'autres questions sur les interventions qui sont en place. Là aussi, nous sommes encouragés à prendre de la distance avec nos idées préconçues de ce qui marche ou ne marche pas. Les auteurs posent de vraies questions, comme Kate Maclean ou encore Ranjula Bali Swain qui explorent la mesure dans laquelle les politiques instrumentalistes pour l'autonomisation des femmes, comme la

micro-finance ou les transferts en espèces conditionnels, sont portées par le pragmatisme ou la facilité d'exécution plutôt que par un souci de justice sociale, ou de savoir si ces interventions profitent véritablement aux femmes. Ces articles, à travers le débat qu'ils amorcent, créent un espace pour l'amélioration des ces interventions.

Si la portée de ce manuel est remarquable, c'est la dernière section qui traite des « nouvelles frontières » de la recherche, que j'ai trouvée la plus originale. J'ai récemment participé à une Conférence sur l'éducation inclusive dans les pays du Commonwealth qui a généré une réflexion pertinente sur les éléments absents des discussions sur l'inclusion au fil du temps, comme l'éducation des filles handicapées dans les contextes de pauvreté. Je me suis sentie frustrée, cependant, que les questions de sexualité n'aient pas été davantage soulevées alors que la semaine même on m'avait demandé de signer une pétition visant à rendre l'homosexualité illégale en Ouganda. Les politiques et les débats en éducation doivent adresser ces questions, indépendamment du fait qu'elles puissent être considérées comme « controversées », et pleinement remettre en cause toutes formes de discrimination. Ce Manuel ne peut éviter ces questions contentieuses. Le travail de Susie Jolly et Andrea Cornwall, par exemple, dans la partie finale du volume, est un pas en avant dans l'exploration des manières dont la dimension genre est généralement conçue dans les stratégies contre la pauvreté dans le contexte des relations hétérosexuelles et des foyers menés par des hommes. Réfléchir sur les différentes manières dont les femmes sont marginalisées lorsqu'elles ne se soumettent pas aux normes dominantes de sexualité et de genre est primordial dans le contexte du développement qui souvent perpétue et transfère ces normes.

Charley Nussey

Charley Nussey travaille comme consultante en recherche en éducation pour Plan UK et effectue un doctorat à temps plein sur le thème de l'éducation des adultes et la violence à l'Institut de l'éducation.

Rapports de suivis et significations du genre

Keshet Bachan

On ne doit pas considérer le genre en isolation mais en relation à d'autres formes d'inégalités et de désavantages. Cela est le message le plus important et pourtant bien souvent ignoré par les politiques éducatives, de l'examen de la question du genre pour le rapport mondial de suivi de l'EPT effectué par l'Initiative des Nations Unies pour l'Education des Filles (UNGEI).



Etre cool et travailler ensemble au Salvador.

Le rapport de suivi mondial est orienté par les objectifs de l'Education pour tous et par des arguments instrumentalistes en faveur de l'éducation des filles, qui n'analysent pas la question du genre de manière holistique. Le rapport ignore le problème de la sous-performance et de l'accroissement des taux d'abandon scolaire des garçons dans certaines régions, menant à l'idée trompeuse que « les questions de genre ont cessé d'exister ou que l'égalité entre les sexes a été réalisée. » En fait, de telles tendances révèlent souvent des réalités complexes en ce qui concerne le genre, qui sont au désavantage des filles comme des garçons. D'après le rapport 2011 de Plan « Parce que je suis une fille : et les garçons dans tout ça ? », dans les endroits où l'on observe des améliorations significatives de certains aspects de l'égalité, comme la parité scolaire, on trouve rarement des changements sociaux correspondants. Les jeunes hommes continuent d'entretenir des formes de masculinité à risque, qui peuvent mener à une augmentation de la violence, aux relations sexuelles risquées, à l'abus de drogue et à l'abandon scolaire. Par exemple, au Brésil, où plus de filles que de

garçons terminent maintenant le lycée¹, on compte actuellement près de 200 000 jeunes hommes de moins que de jeunes femmes en raison de la violence liée aux armes².

L'une des demandes de politiques la plus forte de l'examen effectué par l'UNGEI lie l'éducation des filles à la pauvreté des ménages. Pour UNGEI, « des mesures de transferts conditionnels en espèces ou en

nature bien conçues » sont particulièrement efficaces. De telles interventions, « amies des bailleurs » offre une voie royale pour le passage à l'échelle et pour l'augmentation rapide des investissements. Cependant, de tels programmes permettent uniquement d'accroître le nombre de filles à l'école. La question de la qualité de l'éducation qu'elles y reçoivent une fois qu'elles entrent dans le système éducatif requiert de plus amples investigations. L'accent du rapport mondial de suivi sur la parité masque les problèmes plus profonds de la scolarisation en termes de qualité et de genre et n'identifie pas comment l'éducation contribue parfois à maintenir et parfois même à renforcer l'inégalité entre les sexes.

L'examen d'UNGEI s'attèle à la question de la qualité de l'éducation en plaidant pour la révision des programmes scolaires pour transformer les normes du genre et encourager l'abandon de l'accent mis sur les entrants au détriment des extrants. Cette variation analytique dans la façon de penser transpose l'accent sur les résultats aux examens vers une mesure de succès relative à la façon dont l'école répond aux vastes inégalités sociales et de genre. Ceci est un point de départ clé par rapport à l'ancienne façon de considérer l'école (comme un espace neutre) au profit d'une vision de l'école et de l'éducation faisant en fait partie de structures plus larges maintenant les inégalités telles que la communauté ou le marché du travail. Davantage de recherches sont nécessaires sur la manière dont les programmes sensibles au genre, l'amélioration de la formation des enseignants et les mesures prises au niveau des ménages peuvent se combiner pour produire des résultats conséquents non seulement sur la réussite scolaire des filles mais aussi sur leur capacité à réaliser l'ensemble de leurs droits humains.



Keshet Bachan

Keshet Bachan a été, ces quatre dernières années, la Coordinatrice de « La situation des filles dans le monde », la publication phare de Plan International. Le rapport 2012 de Plan « Parce que je suis une fille » sera centré sur l'éducation des filles comme moyen de construire des compétences de vie dans la perspective de la qualité de l'éducation des filles.

¹ http://portal.unesco.org/geography/es/files/13662/12960781625TOM_-_Brazil's_Ed_System_EN.pdf/TOM%2B-%2BBrazil's%2BEd%2BSystem_EN.pdf

² Plan. (2011). Parce que je suis une fille : La situation des filles dans le monde. Et les garçons dans tout ça ? Londres, Royaume-Uni.

Événements à venir

Forum mondial de l'éducation, du lundi 9 au mercredi 11 janvier 2012, Londres, Royaume-Uni

Lundi 27 février – vendredi 9 mars, 2012: 56ème session de la Commission sur le Statut de la Femme

1er mars: lancement du Rapport de suivi mondial 2012 de l'UNESCO

8 mars: journée internationale de la femme

19-22 avril 2012: 12ème Forum International de l'Association pour les droits de la femme et le développement (AWID), Istanbul

La conférence 2012 de l'Association sur le développement humain et les capacités se tiendra à Jakarta, Indonésie du 5 au 7 septembre sur le thème « Repenser le développement: l'évalue-t-on correctement? »

Ce numéro a été édité par Charley Nussey et Elaine Unterhalter. Nous sommes reconnaissants à Clare Thornbury et Donnalyn Morris pour leur assistance.

Les opinions exprimées dans ce bulletin sont celles des auteurs et ne reflètent pas forcément celles du projet, des partenaires ou des sponsors.

Rapport 2011 de Plan « Parce que je suis une fille: et les garçons dans tout ça? »



Publié par Plan tous les ans, le rapport « Situation des filles dans le monde » passe en revue les droits des filles de leur enfance à leur adolescence et à leur vie de jeune adultes. Le rapport 2011 met en lumière que travailler pour l'égalité des sexes n'est pas seulement une affaire de femmes et de filles, mais concerne aussi le rôle à jouer par les garçons et les hommes. Nous devons mieux comprendre cela pour avoir un impact positif sur les sociétés et les économies.

Fernando Henrique Cardoso, ancien Président du Brésil et membre des Anciens, met l'accent dans l'avant-propos sur le rôle clé que les pères, en particulier, ont à jouer dans l'abandon des bonnes vieilles idées « macho » : « Je demande à tous les hommes et garçons de rejoindre les rangs de la campagne pour l'égalité des sexes et de lutter contre ceux qui s'opposent aux droits et à l'égalité des femmes. Les aptitudes et qualités complémentaires des hommes et des femmes sont requises pour surmonter les immenses difficultés auxquelles nous sommes confrontés. Les sociétés où il y a une plus grande égalité entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons, sont plus saines, plus sûres, plus prospères et véritablement démocratiques. » Le rapport fait des recommandations pour l'action, montrant aux décideurs politiques et aux planificateurs ce qui peut faire une vraie différence dans la vie des filles autour du globe:

- Commencer tôt : l'éducation préscolaire doit promouvoir l'égalité entre les garçons et les filles et impliquer les parents.
- Transformer les programmes scolaires pour remettre en cause les stéréotypes et reconnaître la différence.
- Faciliter la participation des filles et des garçons dans le développement des politiques pour améliorer l'éducation sexuelle.
- Faire des écoles des lieux sûrs pour les filles et les garçons.
- Lancer des campagnes qui s'attaquent à la discrimination et qui impliquent les hommes et les garçons.
- Passer des lois qui permettent aux deux parents d'élever activement leurs enfants.
- Renforcer la législation pour mettre un terme à la violence contre les femmes et les filles.
- Légiférer pour l'égalité des chances.

<http://plan-international.org/about-plan/resources/publications/campaigns/because-i-am-a-girl-so-what-about-boys>
Keshet Bachan

Coordonnées

Editrices en chef: Elaine Unterhalter et Sheila Aikman

Au-delà de l'accès fut créé en janvier 2003. Ses principaux objectifs sont:

- De contribuer à la réalisation de l'OMD 3 – Promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation de la femme – en générant et portant un examen critique sur le savoir relatif à l'égalité des sexes en éducation.
- D'offrir des ressources appropriées à partager et à disséminer dans le but d'influencer les politiques des gouvernements, des ONG nationales et internationales et des institutions internationales, y compris les agences des Nations Unies.

Pour plus d'information ou pour faire un commentaire, veuillez contacter:

Donnalyn Morris,
Institute of Education,
20 Bedford Way,
London WC1 OAL
Tel: 020 7612 6718
Email: d.morris@ioe.ac.uk
Website: www.ioe.ac.uk/efps/beyondaccess
ou www.oxfam.org.uk/resources/issues/education/gender_equality.html



**Leading education
and social research**
Institute of Education
University of London