

PARTIE II

L'égalité hommes-femmes dans l'éducation

Dans de nombreux pays en développement, les adolescentes sont moins susceptibles que les garçons d'entrer dans l'enseignement secondaire, alors que dans plusieurs pays de l'OCDE le niveau de scolarisation atteint par les femmes est aujourd'hui au moins égal à celui des hommes. Pourtant les filles ont toujours beaucoup moins de chance de suivre des études scientifiques et technologiques par rapport aux garçons. Cette partie s'intéresse à l'écart entre hommes et femmes dans les taux d'inscription et de scolarisation, et aux politiques pour y remédier, notamment le rôle des aides pour favoriser la parité dans l'éducation dans les pays en voie de développement. On examine les différences entre garçons et filles dans les résultats et les attitudes vis-à-vis de la lecture et des mathématiques, et les raisons pour lesquelles malgré de bonnes performances, les filles ont, dans de nombreux pays en développement, des difficultés à trouver un emploi à la fin de leur scolarité. On s'intéresse également aux raisons pour lesquelles les filles choisissent de préférence des filières littéraires plutôt que scientifiques et on s'interroge sur ce qui peut être fait pour lutter contre ce stéréotype. Pour conclure, cette partie examine l'écart entre les sexes quant à la culture financière et à la façon dont on peut s'assurer que les femmes ont autant de capacité que les garçons à organiser une gestion financière à long terme.

PARTIE II

Chapitre 4

Veiller à ce que les filles et les garçons poursuivent leur scolarité

Principaux constats

- La scolarisation dans l'enseignement primaire est quasi universelle dans de nombreux pays et les disparités entre hommes et femmes ont été éliminées dans la majorité d'entre eux, à l'exception de quelques-uns, principalement situés en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne.
- Le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire est très variable d'un pays à l'autre. En Afrique orientale, centrale et occidentale et en Asie du Sud, les adolescentes sont moins susceptibles que les garçons de poursuivre leur scolarité. En revanche, les garçons ont plus de chances que les filles d'abandonner leurs études secondaires, en particulier dans les pays à haut revenu.
- Les taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire observés dans l'OCDE montrent que c'est en Islande, en Corée et en Espagne que les jeunes femmes ont le plus progressé à cet égard par rapport à leurs homologues masculins. Les jeunes Portugaises jouissent de l'avantage comparatif le plus marqué.

Qui est scolarisé ?

Taux de scolarisation

L'enseignement étant obligatoire à partir de six ans dans de nombreux pays, la scolarisation dans le primaire est quasi-universelle dans la plupart des régions du monde. Pourtant, en Afrique occidentale, le taux d'inscription dans le primaire atteint à peine 70 % et en Afrique méridionale, orientale et centrale, il est seulement légèrement supérieur à 80 %. En outre, les moyennes régionales masquent des inégalités au sein des régions. En Afrique orientale et centrale, par exemple, l'Érythrée et Djibouti enregistrent des taux de scolarisation dans le primaire de 34 % et 44 %, respectivement, contre 98 % au Burundi et à Madagascar.

Sur les 154 pays pour lesquels on dispose de données ajustées nettes sur la scolarisation dans l'enseignement primaire en 2010, 112 ont atteint la « parité », c'est-à-dire qu'il y a autant de filles que de garçons dans les écoles primaires*. Toutefois, le graphique 4.1 montre que, malgré des progrès notables en Afrique occidentale, orientale et centrale et en Asie du Sud, les disparités entre garçons et filles en termes de scolarisation dans le primaire subsistent dans ces régions. Les dix pays qui affichent les plus fortes inégalités entre filles et garçons en matière d'enseignement primaire se trouvent tous dans ces régions, le Bénin, le Niger, le Pakistan, la République centrafricaine et le Yémen arrivant en tête.

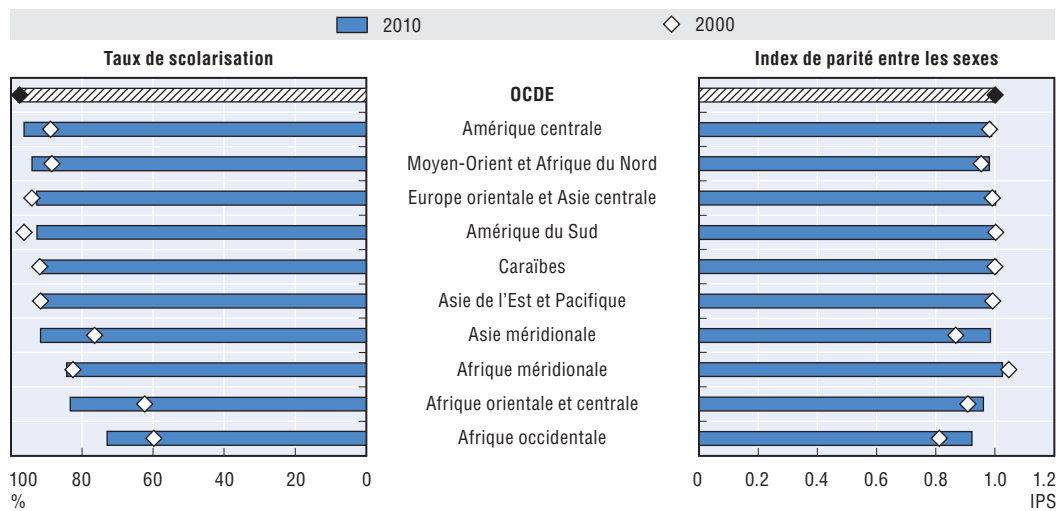
Les taux de scolarisation des garçons et des filles dans l'enseignement secondaire sont inférieurs à ceux observés dans le primaire et varient sensiblement entre les régions les plus développées et les régions les moins développées sur le plan économique. La scolarité étant obligatoire jusqu'à l'âge de 15-16 ans, la quasi-totalité des enfants de cet âge suivent des études secondaires dans les pays de l'OCDE. Toutefois, en Afrique occidentale, orientale et centrale, seuls quatre enfants sur dix sont scolarisés dans l'enseignement secondaire.

Même si les disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans l'enseignement secondaire ont été réduites au cours des dix dernières années, les filles sont encore aujourd'hui moins susceptibles que les garçons d'accéder à ce niveau d'études en Afrique occidentale, orientale et centrale, ainsi qu'en Asie du Sud (graphique 4.2). Les filles sont « désavantagées » dans les régions où les taux de scolarisation sont faibles de façon générale, tandis que dans celles où les taux sont supérieurs, comme l'Amérique du Sud, l'Amérique centrale et l'Afrique méridionale, les garçons sont plus « désavantagés » que les filles. De même que leurs perspectives éducatives qui s'améliorent à un rythme plus rapide que celles des garçons, les résultats scolaires des filles augmentent également. Une fois qu'elles ont pu accéder à l'enseignement supérieur, les femmes réussissent mieux que les hommes, que ce soit en termes de notes, d'évaluations ou d'obtention de diplômes (UNESCO, 2012a).

* Selon la définition utilisée par le Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, les pays sont considérés comme paritaires lorsque leur indice de parité entre les sexes (IPS) est compris entre 0.97 et 1.03.

Graphique 4.1. Les disparités entre filles et garçons en termes de scolarisation dans l'enseignement primaire persistent dans certaines régions

Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire^a et indice de parité entre les sexes^b (IPS) par région^c, 2000 et 2010



a) Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire : nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement au niveau primaire qui fréquentent un établissement d'enseignement primaire ou secondaire, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

b) Indice de parité entre les sexes (IPS) : ratio des valeurs d'un indicateur donné pour les femmes et les hommes.

c) Les regroupements de pays sont définis à l'annexe II.A1. Les régions sont classées par taux décroissant de scolarisation en 2010.

Source : Base de données de l'UNESCO sur l'éducation 2012, Institut de statistique de l'UNESCO, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759081>

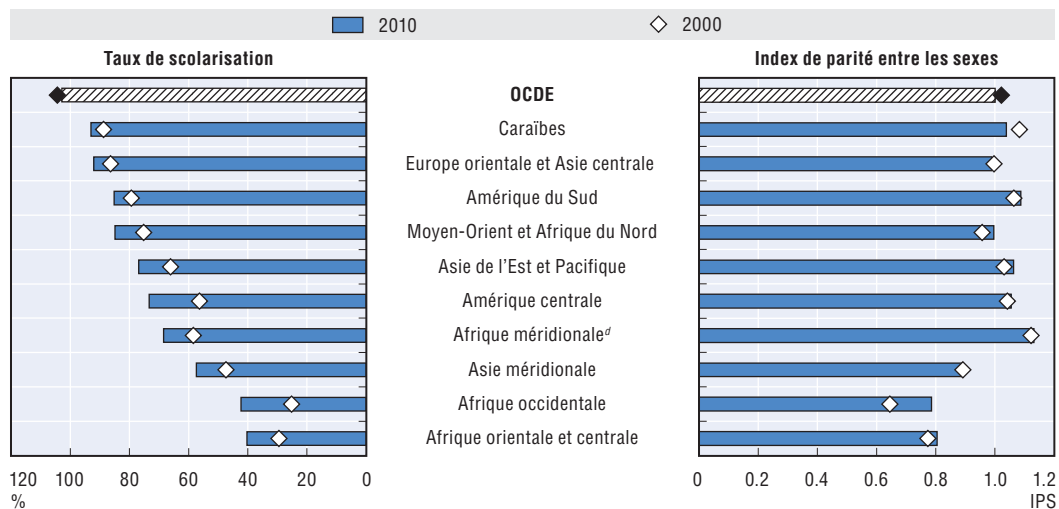
Niveau d'études et formation

De nombreux pays en développement sont parvenus à relever les taux de scolarisation, mais on ne sait pas exactement dans quelle mesure ce progrès a amélioré l'éducation. Des éléments semblent indiquer que les programmes ayant renforcé la scolarisation – notamment les programmes de « vermifugation » (Miguel et Kremer, 2004), de restauration à l'école (Vermeersh et Kremer, 2005) et de fourniture de manuels scolaires (Glewwe *et al.*, 2009) – n'améliorent pas les scores obtenus aux tests. En fait, si l'augmentation de la scolarisation ne s'accompagne pas d'une amélioration de la qualité de l'enseignement et d'un surcroît d'attention à l'intention des enfants ayant le plus faible bagage scolaire, le surpeuplement des établissements ou la mauvaise influence des camarades de classe pourraient faire baisser ces scores. À en croire le SACMEQ (*Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality*), qui concerne 15 pays d'Afrique méridionale et orientale, si de nombreux pays ont réduit l'écart entre garçons et filles en termes de scolarisation entre 2000 et 2007, il n'a pas diminué en ce qui concerne les acquis scolaires. Des améliorations ont été observées uniquement dans les zones urbaines et dans les groupes socio-économiques élevés (Saito, 2011).

Sy (2011) observe que, dans les pays africains francophones, les facteurs qualitatifs influençant la réussite des filles sont notamment le sexe de l'enseignant, la localisation de l'établissement scolaire, l'effectif de la classe et l'absentéisme enseignant. La langue parlée, l'ethnie d'origine et le milieu socio-économique familial ont tendance à accentuer les inégalités de réussite scolaire selon le sexe, tandis que l'emploi à la maison de la langue de l'enseignement a un effet positif sur la performance des élèves (Ouane et Glanz, 2010).


Graphique 4.2. Dans l'enseignement secondaire, les filles sont désavantagées dans les régions affichant de faibles taux globaux de scolarisation

Taux bruts moyens de scolarisation dans le secondaire^a et indice de parité entre les sexes^b (2010 et 2000), par région^c



- a) Taux brut de scolarisation : total des inscriptions dans un niveau donné d'enseignement, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée. Le taux brut de scolarisation peut parfois dépasser 100 % lorsque les élèves trop âgés et trop jeunes, ainsi que les redoublants, sont inclus.
- b) Indice de parité entre les sexes (IPS) : ratio des valeurs d'un indicateur donné pour les femmes et les hommes.
- c) Les regroupements de pays sont définis à l'annexe II.A1. Les régions sont classées par taux décroissant de scolarisation en 2010.
- d) La valeur très élevée de l'IPS en Afrique méridionale est due au Lesotho (1.38) et à la Namibie (1.18), où le taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire en 2010 était aussi faible chez les garçons que chez les filles (au Lesotho, les taux nets de scolarisation des garçons et des filles dans le secondaire s'élevaient à 39 % et 54 % respectivement).

Source : Base de données de l'UNESCO sur l'éducation 2012, Institut de statistique de l'UNESCO, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759100>

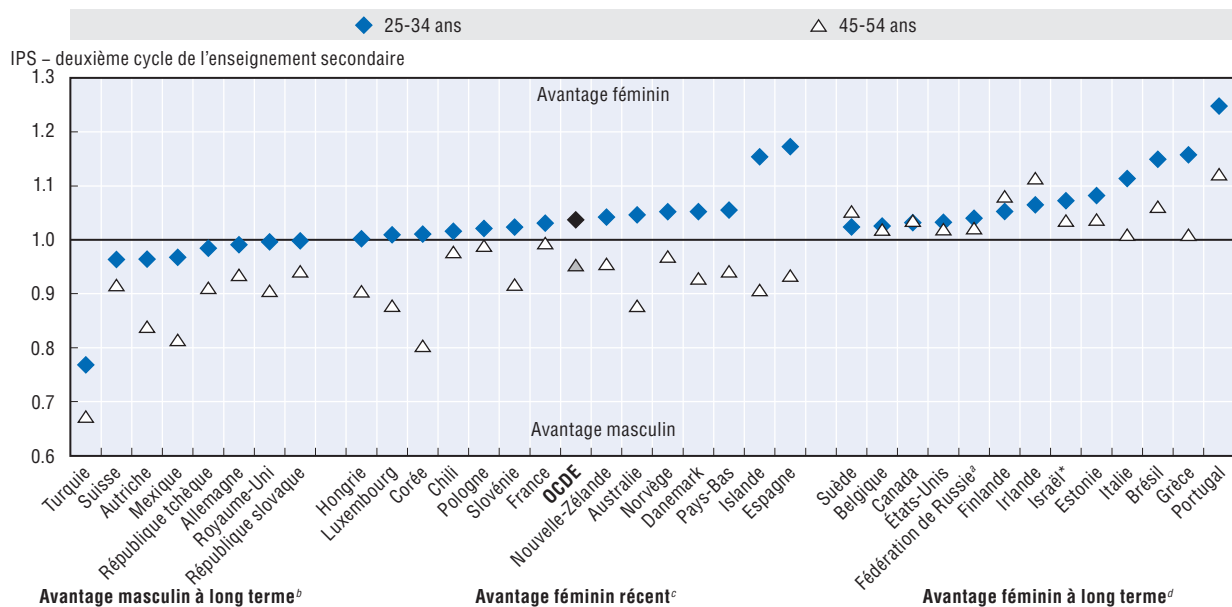
S'agissant du taux de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire par sexe dans les pays de l'OCDE, il apparaît que les jeunes femmes réussissent au moins aussi bien que les jeunes hommes, sauf en Turquie. Trois groupes de pays se dégagent de la comparaison du taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire des hommes et des femmes plus jeunes (25-34 ans) et plus âgés (45-54 ans) (voir graphique 4.3) :

- Les pays caractérisés par un « avantage masculin à long terme » : les femmes plus jeunes et plus âgées sont moins susceptibles que les hommes du même âge d'être au moins diplômées du deuxième cycle du secondaire.
- Les pays caractérisés par un « avantage féminin récent » : contrairement aux femmes plus âgées, les femmes plus jeunes ont plus de chances que les hommes du même âge d'être au moins diplômées du deuxième cycle du secondaire.
- Les pays caractérisés par un « avantage féminin à long terme » : les femmes plus jeunes et plus âgées sont plus susceptibles que les hommes du même âge d'être au moins diplômées du deuxième cycle du secondaire.

Dans les pays où la proportion de femmes âgées de 45 à 54 ans diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieure à celle des hommes de la même tranche d'âge (soit les deux premiers groupes du graphique 4.3), la réduction des disparités entre hommes et femmes est particulièrement prononcée en Australie, en Corée, en Espagne, en

Graphique 4.3. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les jeunes femmes sont davantage susceptibles d'être diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que les hommes

Indice de parité entre les sexes^a (IPS) pour la proportion (en pourcentage) de la population diplômée au moins du deuxième cycle du secondaire, par âge, en 2009



Note : Les pays sont classés par ordre croissant de la valeur de l'IPS pour les 25-34 ans au sein de chacun des trois groupes d'avantages : masculin à long terme ; féminin récent ; et féminin à long terme.

* Informations sur les données relatives à Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

a) Indice de parité entre les sexes (IPS) : ratio des valeurs d'un indicateur donné pour les femmes et les hommes.

b) Avantage masculin à long terme : IPS plus petit que 1 parmi les 25-34 ans et les 45-54 ans.

c) Avantage féminin récent : IPS plus grand que 1 parmi les 25-34 ans et plus petit que 1 parmi les 45-54 ans.

d) Avantage féminin à long terme : IPS supérieur à 1 parmi les 25-34 ans et les 45-54 ans.

Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932759119>

Islande et au Mexique (voir dans l'encadré 1.1 la partie sur la Corée). En 2009, la proportion de femmes de ce niveau d'études était très supérieure à celle des hommes au Brésil, en Espagne, en Grèce, en Islande, en Italie et au Portugal.

Remédier aux disparités entre hommes et femmes en matière d'éducation

Les disparités de résultats scolaires entre les sexes sont liées à différents facteurs économiques et socioculturels, comme les coûts et retombées bénéfiques de l'éducation, les normes sociales et les rôles dévolus à chaque sexe, les institutions discriminatoires et la sécurité individuelle. Ces facteurs étant étroitement liés les uns aux autres, il est souvent difficile de distinguer les causes et les effets et/ou de prendre les mesures immédiates et ciblées qui s'imposent.

La scolarisation a un coût à la fois direct – frais de scolarité, manuels, uniformes et transport – et indirect – le coût d'opportunité lié au fait que les enfants sont scolarisés au lieu de participer à une activité économique. Si les coûts directs sont les mêmes pour les garçons et les filles, les coûts indirects varient en fonction des rôles attribués à chaque sexe. Les coûts d'opportunité de la scolarisation des garçons comprennent les revenus du travail des enfants sur le marché du travail ou dans l'entreprise familiale [par exemple, le projet Comprendre le travail des enfants (*Understanding Children's Work* – UCW, www.ucw-project.org) sur le travail des enfants et les tâches ménagères]. Outre ce manque à gagner, les coûts d'opportunité de

la scolarisation des filles concernent également la prise en charge de frères et sœurs plus jeunes et les travaux domestiques non rémunérés, qui peuvent peser sur l'éducation. Par exemple, il incombe souvent aux femmes et aux filles d'aller chercher l'eau, ce qui, en fonction des distances à parcourir dans les zones rurales et/ou des temps d'attente, peut prendre jusqu'à quatre ou cinq heures par jour. Un accès facilité à l'eau pourrait donc avoir un effet bénéfique considérable sur la scolarisation des filles.

Au cours des dernières décennies, les frais de scolarité dans l'enseignement primaire ont été supprimés dans de nombreux pays. D'autres frais liés à l'éducation peuvent néanmoins demeurer un obstacle à la scolarisation. Les parents kenyans, par exemple, doivent traditionnellement acheter des uniformes scolaires qui coûtent environ 6 USD, ce qui représente une part substantielle du revenu par habitant, lequel s'élève à 34 USD (Glewwe et Kremer, 2006). Les mesures visant à réduire les frais de scolarité et le coût des uniformes peuvent favoriser la scolarisation des enfants issus de familles pauvres. D'autres actions sont également menées à cette fin, notamment les programmes de repas scolaires, les formules de scolarisation flexible pour les enfants qui travaillent, les interventions en matière de malnutrition et de santé se déroulant à l'école, les aides financières, les bourses et les transferts en espèces soumis à certaines conditions (encadré 4.1).

Encadré 4.1. **Transferts en espèces assortis ou non de conditions**

Outre la politique générale en matière d'éducation, des transferts en espèces sous conditions ont également été instaurés pour créer du capital humain par le biais d'une scolarisation accrue. L'augmentation de la participation scolaire favorisée par les transferts en espèces en Amérique latine est souvent attribuée à leur conditionnalité, les ménages ne touchant les aides que si certaines obligations comportementales sont respectées (Behrman et al., 2011).

Les transferts en espèces sous conditions incitent ainsi les acteurs intervenant sur le front de la demande (les étudiants et les parents) à surmonter leur manque de motivation et à suivre une scolarité, la politique en la matière étant étayée par la fourniture de services à la population cible. Cependant, lorsqu'une faible fréquentation scolaire n'est pas liée avant tout à un manque de motivation de la part des parents et des élèves mais plutôt aux restrictions frappant l'offre (une offre insuffisante de services de base dans de nombreux pays en développement), la conditionnalité peut s'avérer un outil peu efficace pour accroître la présence à l'école.

Par ailleurs, les pays n'appliquent pas tous strictement la conditionnalité. Le programme brésilien Bolsa Família fournit des prestations aux ménages à faible revenu – revenu mensuel par tête inférieur à la moitié du salaire minimum national – et aux enfants d'âge scolaire (6 à 15 ans). Ces versements ne sont subordonnés qu'aux services d'éducation et de santé assurés pour les enfants de la famille. En 2010, le programme, lancé en 2003, profitait à 13 millions de familles (plus de 17 millions d'enfants et adolescents d'âge scolaire). Le transfert s'élève à 112 EUR maximum par mois, sous réserve que les enfants soient scolarisés (au moins 85 % des jours d'école) et que les membres de la famille aient recours aux services de soins de santé. Au Brésil, l'application des critères d'octroi est « souple » : en cas de non-respect, l'aide n'est pas supprimée, mais les services sociaux se rendent dans la famille pour évaluer la situation (Hanlon et al., 2010).

Encadré 4.1. Transferts en espèces assortis ou non de conditions (suite)

Avant l'instauration de la Bolsa Família, le taux de scolarisation net dans l'enseignement secondaire s'élevait à 71 % pour les filles et 66 % pour les garçons en 2000, contre 86 % et 78 % en 2008 (UNESCO, 2011a). Soares *et al.* affirment qu'elle a entraîné une augmentation de 19 points de pourcentage de la probabilité qu'une fille de 15 ans reste à l'école. Les progrès les plus marqués sont intervenus dans la région traditionnellement défavorisée du Nord-Est, où les inscriptions ont augmenté de 11.7 points de pourcentage. L'évaluation du programme montre que les effets à l'âge de l'enseignement primaire sont limités et concernent principalement la participation des enfants plus âgés.

Certains transferts en espèces sous conditions sont explicitement liés au sexe de l'allocataire. Le programme Oportunidades au Mexique, par exemple, verse des montants plus élevés quand le public visé est féminin, et les écarts de taux des aides grandissent au fil de la scolarité afin de réduire le taux relativement élevé d'abandon des filles après leur scolarité primaire, dans les zones rurales. En à peine deux ans, ce programme a contribué à la hausse de 9.3 points de pourcentage des taux de scolarisation des filles dans le secondaire (pour un taux de départ de 67 %).

Le programme de transferts éducatifs conditionnels appliqué en Turquie depuis 2003 à l'intention des familles pauvres est un autre exemple. Comme la majorité des dispositifs de transfert d'espèces sous conditions, ce programme cible les mères et verse l'argent directement sur leur compte bancaire (www.unicef.org/turkey/sy11/ge45.html). Il fournit par ailleurs plus d'aide aux filles qu'aux garçons suivant une scolarité primaire et secondaire, les versements variant aussi selon l'âge des enfants du foyer et selon leur nombre. Ce programme turc n'a pas eu d'incidence notable sur le taux de scolarisation dans le primaire, mais il a eu un effet sensible sur le taux de scolarisation et de fréquentation dans le secondaire, avec des variations régionales (Adata et Hoddinott, 2007 ; BAsD, 2008).

Le Child Support Grant (CSG) sud-africain est une aide octroyée sous conditions de ressources. Au fil des ans, la tranche d'âge bénéficiaire a été progressivement étendue : depuis 2012, les enfants peuvent bénéficier de cette aide jusqu'à l'âge de 18 ans ; ils sont environ 60 % à la toucher actuellement. Le montant actuel de l'aide s'élève à 240 ZAR (environ 34 USD) par mois ; en 2010, 9.4 millions d'enfants en bénéficiaient. Jusqu'à une date récente, la CSG était un transfert en espèces non assorti de conditions particulières, mais depuis 2011, pour la toucher il faut justifier d'une présence régulière à l'école, et ce deux fois par an (Lund, 2011). Cette aide permet de disposer de liquidités supplémentaires pour payer les uniformes ou les repas des enfants et, ainsi, d'accroître la scolarisation des enfants. Cependant, c'est en termes de taux d'activité des femmes et sur le plan de la nutrition des enfants que ses impacts ont été les plus visibles.

L'efficacité de la conditionnalité instaurée récemment en Afrique du Sud est discutable. Les taux de scolarisation des filles et des garçons dans l'enseignement primaire et secondaire sont relativement élevés, et les problèmes de fréquentation scolaire qui subsistent sont liés en grande partie à des déficits de services éducatifs dans les zones rurales plutôt qu'à la motivation des élèves ou de leurs parents. Dans ce contexte, la conditionnalité impose une démarche administrative supplémentaire, et dans la mesure où les bases de données et l'infrastructure nécessaires à son contrôle et à son application ne sont pas en place, les obligations de fréquentation scolaire ne sont pas véritablement contraignantes. Il n'est pas certain que l'entrée en vigueur de la conditionnalité soit efficace dans le cas présent. Elle est néanmoins un moyen pour les pouvoirs publics de souligner l'importance de l'éducation et de rassurer quelque peu les donateurs et les contribuables.

Les politiques destinées à réduire les coûts directs et indirects de l'éducation ont un effet plus positif sur les filles que sur les garçons. En effet, dans les familles pauvres, celles-ci sont plus nombreuses que les garçons à devoir choisir entre la scolarisation et la non-scolarisation, et la réduction des coûts de l'éducation ferait pencher la balance en faveur de l'école. Ainsi, dans les pays qui ont instauré l'enseignement primaire gratuit, l'écart entre garçons et filles s'est réduit.

La plupart des pays de par le monde ont des politiques de restauration scolaire, mais c'est dans ceux où l'on en a le plus besoin, comme l'Afrique et l'Inde, que la couverture est la plus faible (WFP, 2009). Bien que ces programmes ne ciblent pas spécifiquement les filles, ils incitent tout de même les ménages pauvres à envoyer les filles à l'école. En Inde, par exemple, l'instauration des repas scolaires a entraîné une augmentation du nombre d'années de scolarisation des filles dans le primaire, ce qui n'a pas été le cas pour les garçons (Drèze et Kingdom, 2001), tandis que les petites Éthiopiennes ont troqué leur participation aux travaux agricoles contre des activités domestiques pour pouvoir concilier leur scolarité et les tâches non rémunérées qui leur incombent (Haile *et al.*, 2011).

Un programme de « déparasitage » organisé à l'école s'est également révélé d'un bon rapport coût-efficacité. Dans la mesure où ce programme réduit l'incidence de la maladie et incite les parents à envoyer leurs enfants à l'école, il est associé à des taux de scolarisation sensiblement supérieurs, en particulier chez les filles et les jeunes enfants (Edward et Kremer, 2000).

Les avantages procurés par l'éducation peuvent également ne pas être les mêmes pour les garçons et les filles. Le rendement de l'éducation comprend les avantages dont bénéficie un individu sur le plan économique (meilleur emploi, meilleure rémunération) et social (meilleure santé, cohésion sociale accrue). Les parents dont les ressources financières sont limitées pourraient préférer investir dans l'éducation des garçons au détriment des filles afin qu'ils aient les compétences nécessaires pour obtenir un emploi décent et se marier. Si de plus en plus d'études laissent entendre que l'éducation des mères a de fortes retombées sociales dans le sens où elle permet de réduire la mortalité infantile et maternelle, en entraînant une hausse de la scolarisation des enfants et une réduction des inégalités entre les sexes dans les fratries, les parents ne tiennent généralement pas compte de l'effet que la formation de leurs filles pourrait avoir sur les générations futures. Dans les milieux plus pauvres, les parents sont plus susceptibles de s'intéresser aux effets plus immédiats qu'un mariage peut avoir, tels qu'une prospérité familiale accrue ou l'aide et les soins assurés par les belles-filles pendant la vieillesse. Au moment de déterminer ce qu'ils vont investir dans l'éducation de leurs enfants, les parents ne prennent pas en considération les bienfaits sociaux plus larges, d'où l'argument en faveur d'investissements publics au titre de l'éducation.

Abandonner ses études ou les poursuivre

Une fréquentation scolaire irrégulière, des résultats médiocres et le décrochage des adolescents sont une préoccupation croissante des pays de l'OCDE, en particulier en ce qui concerne les garçons. Dans les pays de l'OCDE, 73 % des filles en moyenne finissent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en temps voulu contre seulement 63 % des garçons, l'écart étant supérieur à 15 % en Israël et en Norvège (OCDE, 2011a). Cependant, les écarts de taux d'obtention du diplôme d'études secondaires entre les sexes sont principalement liés aux résultats scolaires et à des différences de milieu socio-économique : les garçons abandonnent parce qu'ils obtiennent de moins bons résultats que les filles pendant toute leur scolarité, un phénomène qui touche plus particulièrement ceux qui sont

issus de familles à faible revenu (Falch et al., 2010). Dans les pays de l'OCDE, les garçons et les filles issus d'un milieu socio-économique défavorisé ou appartenant à un groupe social vulnérable sont deux fois plus susceptibles d'avoir de mauvais résultats scolaires et d'abandonner l'école (OCDE, 2012a). Dans certains pays de la région MENA, l'abandon scolaire chez les garçons s'explique par les meilleures perspectives dont ils bénéficient sur le marché du travail par rapport aux filles. À Abou Dhabi par exemple, les garçons ne sont pas incités à poursuivre leurs études car ils ont la quasi-certitude de faire leur carrière dans l'armée, la police ou les entreprises familiales (OCDE, 2012b). Les politiques de lutte contre l'abandon scolaire et d'aide à la reprise des études recouvrent bien des mesures, dont notamment : une instruction précoce de qualité, une aide individuelle personnalisée dès que l'élève en a besoin, et des possibilités d'enseignement et de formation intéressantes pour les garçons (Conseil de l'Union européenne, 2011 ; OCDE, 2011a).

Les pouvoirs publics doivent continuer à traiter la question de l'inégalité d'accès à l'enseignement primaire et secondaire et, le cas échéant, élaborer des politiques adaptées aux échelons régional et local, afin de prendre en compte les besoins de tous les élèves, y compris de ceux qui habitent dans des zones rurales isolées. Les investissements supplémentaires consentis pour la scolarisation sont probablement les plus efficaces lorsqu'ils viennent compléter d'autres investissements cherchant à satisfaire des besoins dans le domaine des services de santé et de prise en charge. Les politiques destinées à améliorer la qualité de l'enseignement et à s'attaquer aux infrastructures scolaires de qualité médiocre, aux pénuries d'enseignants et à l'absentéisme de ces derniers sont très utiles si l'on veut augmenter le rendement de l'éducation et les taux de scolarisation. Le problème de la qualité et de l'équité à l'école ne concerne pas uniquement les pays en développement : dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur cinq ne possède pas un niveau minimum de compétences de base à la fin de sa scolarité, et ceux qui sont issus de milieux socio-économiques défavorisés ont deux fois plus de chances d'avoir de faibles résultats (OCDE, 2012a). Les pays doivent veiller à ce que l'enseignement, en particulier l'enseignement professionnel, soit en adéquation avec les besoins du marché du travail et que rien n'incite les élèves à abandonner l'école trop tôt.

Une sensibilisation accrue des familles et des enfants aux retombées bénéfiques de l'éducation peut être une stratégie fructueuse et d'un bon rapport coût-efficacité pour accroître les effectifs des écoles et réduire les taux de décrochage à peu de frais pour les finances publiques. Une évaluation aléatoire sur Madagascar a montré que la mise à disposition d'informations sur le rendement de l'éducation pour les adolescents qui finissent l'école primaire a entraîné une hausse des effectifs scolaires de 3.5 points de pourcentage (Nguyen, 2008). De la même manière, Handa (2005) a montré que les campagnes en faveur de l'alphabétisation des adultes sont d'un rapport coût-efficacité près de dix fois supérieur à celui des transferts en espèces pour améliorer les taux de scolarisation dans le primaire.

Pour permettre aux filles d'aller à l'école et améliorer leurs résultats scolaires, il faut des politiques conçues pour s'attaquer aux causes profondes des inégalités entre les sexes en matière d'éducation, notamment aux normes sociales, aux institutions discriminatoires (voir chapitre 2) et aux violences faites aux femmes (UNESCO, 2011a). Un environnement scolaire « adapté aux filles » peut favoriser la scolarisation féminine et réduire les obstacles à leur progression dans le système éducatif (*ibid.*). Des éléments concrets concernant l'Afrique, l'Asie et les pays du Moyen-Orient semblent indiquer que le harcèlement sexuel et d'autres formes de violence envers les femmes peuvent avoir un

effet sur la scolarisation des filles ou entraîner une hausse des taux d'abandon scolaire (Morison *et al.*, 2007). Le fait de pouvoir se rendre à l'école en toute sécurité, des sanitaires séparés pour les femmes et un équilibre entre les enseignants de sexe masculin et féminin sont autant de facteurs jugés très utiles pour faciliter la scolarisation des filles.

Pour sensibiliser l'opinion publique aux violences faites aux femmes, des ONG du monde entier ont eu recours à des instruments tels que les campagnes dans les médias et la formation au niveau local. L'enseignement le plus utile tiré des expériences passées est que les programmes doivent chercher avant tout à changer les mentalités et les comportements des jeunes hommes. Plusieurs programmes prônant la non-violence chez les hommes et les garçons dans les pays en développement – comme le Program H au Brésil, ReproSalud au Pérou et Men as Partners en Afrique du Sud – ont donné des résultats prometteurs (Guedes, 2004 ; Pulerwitz *et al.*, 2004). La violence à l'encontre des femmes et les normes régissant les relations entre hommes et femmes sur le plan de la sexualité exposent les filles et les garçons à un risque accru de contracter le virus du VIH. Il est crucial de prendre des mesures adaptées dans les écoles et à l'échelon local pour mieux informer la population sur le risque de contamination au VIH.

Le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignantes a également eu un effet positif sur la présence des filles à l'école. L'évaluation d'un programme déployé en Inde, par exemple, a montré que le recrutement d'enseignantes supplémentaires a entraîné une hausse des effectifs de filles de 50 % (Glewwe et Kremer, 2006).

Messages clés à l'intention des pouvoirs publics

Les disparités de scolarisation des garçons et des filles sont liées à différents facteurs économiques et socioculturels. Pour les combler, des stratégies globales comportant plusieurs axes sont indispensables et pourraient inclure les mesures suivantes dans les pays en développement :

- Réduire les coûts directs et indirects de la scolarisation en diminuant ou en éliminant les frais de scolarité, et en fournissant gratuitement le matériel scolaire, les uniformes et les repas.
- Prendre en compte les infrastructures locales et les moyens institutionnels au moment de déterminer les critères des transferts conditionnels en espèces, compte tenu de la variabilité de la qualité et de la disponibilité de l'éducation et des services complémentaires dans les zones urbaines et dans les zones rurales isolées.
- Diminuer l'abandon scolaire et inciter à la reprise des études au moyen de campagnes de sensibilisation sur les retombées bénéfiques de l'éducation, améliorer la qualité des écoles, recruter davantage de femmes enseignantes et adapter les programmes aux besoins du marché du travail.

PARTIE II

Chapitre 5

Éducation : Cibler l'aide sur l'égalité des sexes

Principaux constats

- L'aide des membres du CAD axée sur l'égalité hommes-femmes s'est élevée à environ 25 milliards USD en 2010, soit 0.32 % de leur PNB, ce qui correspond à 31 % de l'ensemble de l'aide sectorielle bilatérale.
- L'éducation est le secteur où la plus grande part de l'aide est ciblée sur la parité, en raison des objectifs des donateurs sur ce sujet, mais aussi d'engagements internationaux majeurs tels que les Objectifs du Millénaire pour le développement.
- L'accent mis sur l'égalité des sexes dans le cadre de l'aide au secteur éducatif est variable selon les régions et nettement moins évident dans certaines régions où les inégalités sont relativement fortes entre les taux de scolarisation des filles et des garçons, notamment en Afrique subsaharienne.

L'ensemble des aides versées par les donateurs du CAD (Comité d'aide au développement) de l'OCDE a atteint un record historique de 129 milliards USD en 2010, en hausse de 6.3 % par rapport à 2009. Cette somme représente environ 0.32 % du revenu national brut (RNB) global des pays membres du CAD. Sur l'ensemble des aides accordées par ces pays en 2009-10, 25.3 milliards USD visaient à promouvoir l'égalité des sexes et l'émancipation des femmes, soit 31 % de l'aide sectorielle bilatérale analysée via le marqueur de l'égalité hommes-femmes élaboré par le CAD (encadré 5.1).

Encadré 5.1. **Le marqueur de l'égalité hommes-femmes**

Dans le cadre de l'enregistrement annuel de leurs activités d'aide au sein du système de notification des pays créanciers (SNPC), les pays membres du CAD ont été invités à indiquer pour chaque activité d'aide si l'égalité hommes-femmes faisait partie de leurs objectifs. Pour être « axée sur l'égalité hommes-femmes », une activité doit explicitement promouvoir l'égalité des sexes et l'émancipation des femmes. Une activité peut désigner l'égalité hommes-femmes comme son objectif « principal » ou comme un objectif « important ». Une note « principal » (2) est attribuée si l'égalité hommes-femmes est un objectif explicite et fondamental de l'activité – en d'autres termes, l'activité ne serait pas entreprise sans cet objectif. Une note « important » (1) est attribuée si l'égalité hommes-femmes est un objectif important mais secondaire, c'est-à-dire qu'elle n'est pas la raison principale de l'activité. Une note « non ciblé » (0) est donnée si le marqueur de l'égalité hommes-femmes montre que l'activité en question n'a aucun objectif dans ce domaine. Les activités qui obtiennent une note « principal » ne doivent pas nécessairement être jugées supérieures aux activités ayant obtenu une note « important », dans la mesure où les pays donateurs qui prennent en compte la question de l'égalité des sexes – et donc l'intègrent dans des projets liés à de multiples secteurs – sont plus susceptibles d'en faire un objectif « important ».

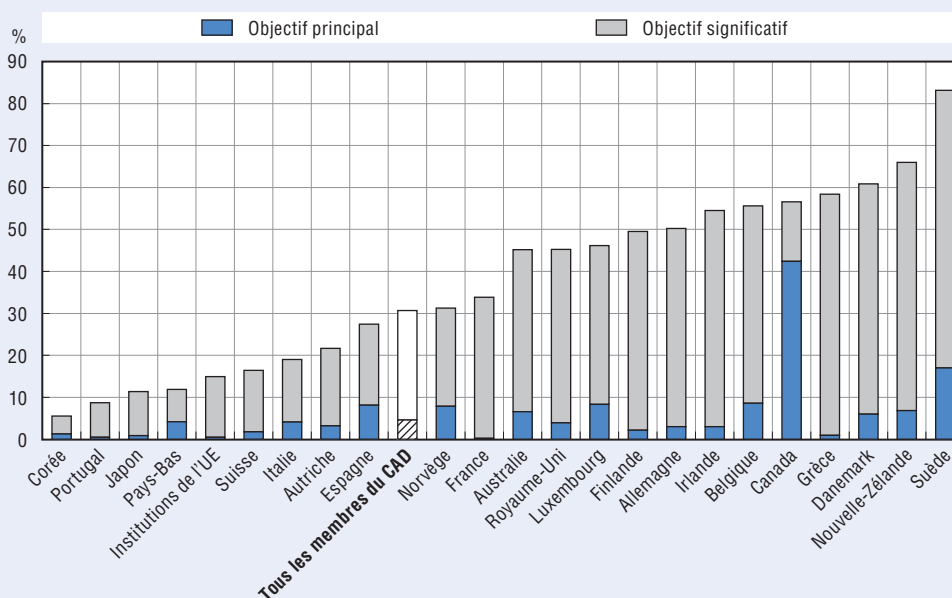
Les 24 membres du CAD transmettent désormais les données relatives à l'égalité des sexes au SNPC, ce qui a permis d'analyser à l'aide du marqueur 76 % de toute l'aide sectorielle bilatérale en 2009-10. Les données restantes qui n'ont pas été vérifiées proviennent essentiellement des États-Unis. Les 23 autres membres du CAD comptent au total 92 % de leur aide.

Quasiment toutes les activités avaient pour objectif important (et non principal) l'égalité des sexes. Globalement, 3.3 milliards USD (5 %) de l'ensemble de l'aide sectorielle bilatérale avaient pour objectif principal l'égalité hommes-femmes. Le Canada fait exception à cet égard, puisque 42.4 % de son aide a pour objectif principal l'égalité des sexes, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que la stratégie canadienne de coopération pour le développement comprend des mesures visant à mettre sur pied des programmes spécifiquement destinés à réduire les inégalités entre les femmes et les hommes.

Encadré 5.1. Le marqueur de l'égalité hommes-femmes (suite)


Une large part de l'aide des pays membres du CAD intègre l'égalité hommes-femmes comme un objectif important

Degré de priorité accordée à l'égalité hommes-femmes dans les programmes d'aide des donateurs, en pourcentage de la moyenne annuelle des engagements d'aide des pays membres du CAD pour 2009-10 (prix de 2010)



Note : Les pays sont classés de gauche à droite par ordre croissant du pourcentage d'aide consacré à l'égalité hommes-femmes (objectifs « principal » et « important » cumulés). Les États-Unis n'ont pas analysé l'ensemble de leurs activités d'aide via le marqueur de l'égalité hommes-femmes (21 % couverts en 2009), c'est pourquoi le pourcentage d'aide axée sur l'égalité des sexes ne peut pas être évalué.

Source : Base de données sur les activités d'aide du SNPC, www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759176>

L'accent mis sur une gestion axée sur les résultats, qui prévoit une description structurée des résultats obtenus en matière d'égalité hommes-femmes, a contribué au Canada à une hausse significative de l'aide canadienne en faveur de la parité. Cette démarche aide les planificateurs à introduire ces objectifs dans le débat public et à les inclure dans la phase de conception des programmes.

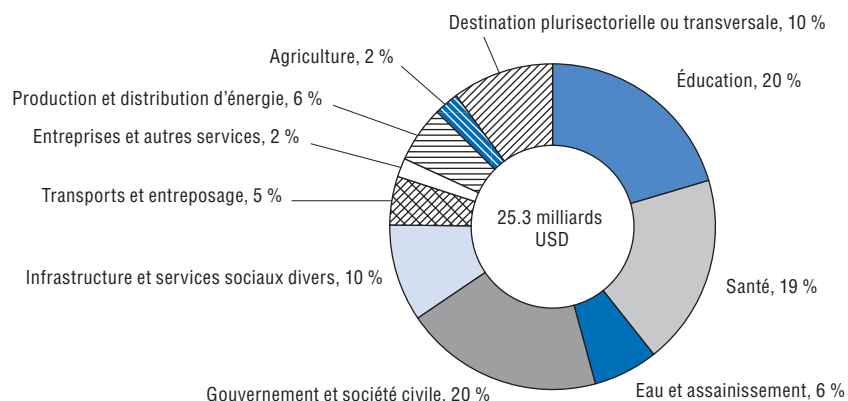
La Suède est le pays donneur dont la proportion globale d'aide axée sur l'égalité hommes-femmes est la plus élevée. Cet objectif prioritaire relève d'un effort collectif de l'ensemble des administrations, qui s'est traduit par un décuplement des dépenses en faveur de la parité entre 2007 et 2010. L'approche de la Suède en matière d'égalité hommes-femmes, qui constitue l'une de ses trois grandes priorités thématiques au titre de la coopération pour le développement, consiste à intégrer systématiquement dans tous les programmes. Les directives stratégiques exigent que des analyses contextuelles, notamment sur les perspectives en matière de parité, guident la conception de tous les programmes et mesures opérationnelles.

Des engagements internationaux à l'origine des aides allouées par les donateurs du CAD en faveur de l'égalité hommes-femmes

Les données relatives à la répartition des aides ciblées sur la parité laissent supposer que les décisions des donateurs du CAD sont influencées par leurs engagements internationaux, tels que les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Le troisième OMD – promouvoir l'égalité des sexes et l'émancipation des femmes – cherche à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, de préférence d'ici 2005, et à tous les niveaux d'enseignement d'ici 2015. Les données du marqueur de l'égalité hommes-femmes révèlent qu'en 2009-10, c'est dans le secteur éducatif que le pourcentage de l'aide axée sur la parité a été le plus élevé, à savoir 20 %, soit environ 5.3 milliards USD (graphique 5.1), à égalité avec l'aide consacrée à l'administration et la société civile, et juste au dessus de l'aide réservée à la santé (19 %).

Graphique 5.1. **Le secteur éducatif reçoit la plus grande part de l'aide axée sur l'égalité des sexes**

Répartition sectorielle de l'ensemble de l'aide ciblée sur l'égalité hommes-femmes (2009-10), moyenne annuelle des engagements d'aide des pays membres du CAD (prix de 2010)



Note : Les États-Unis n'ont pas analysé l'ensemble de leurs activités d'aide via le marqueur de l'égalité hommes-femmes (21 % couverts en 2009), c'est pourquoi le pourcentage d'aide axée sur l'égalité des sexes ne peut pas être évalué.

Source : Base de données sur les activités d'aide du SNPC, www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

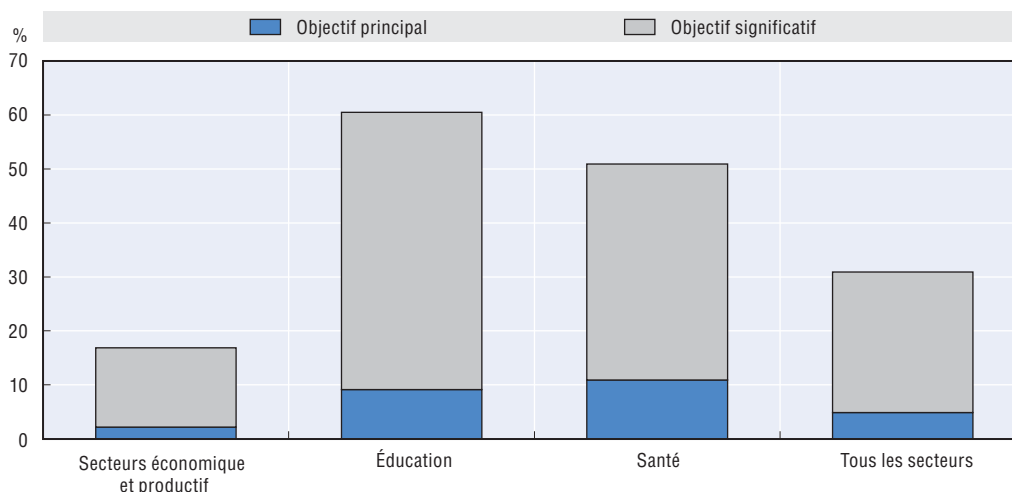
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759138>

Les données montrent que l'éducation est le secteur où la plus grande part de l'aide (60 %) a été ciblée sur l'égalité des sexes en 2009-10 (graphique 5.2). Vient ensuite la santé, où cette part représente 51 %, ce qui s'explique par les efforts des pays donateurs pour atteindre l'OMD n° 5 (améliorer la santé des mères). Ces deux secteurs enregistrent des pourcentages relativement élevés d'aide ayant pour objectif principal l'égalité des sexes : 9 % pour l'éducation et 11 % pour la santé (voir les définitions dans l'encadré 5.1). En revanche, le graphique 5.1 montre que l'aide consacrée aux secteurs économiques et productifs (banque, commerce, agriculture, transports) réserve une part nettement moins importante (17 %) à la question de la parité, malgré des inégalités largement connues (voir les chapitres 11, 22, 26, 27 et 29).

L'établissement d'objectifs internationaux en matière d'égalité des sexes s'est révélé efficace pour encourager les pays donateurs à concentrer leurs efforts sur la réduction des écarts entre les taux de scolarisation des filles et des garçons. Des engagements

Graphique 5.2. L'éducation est le secteur où le pourcentage d'aide axée sur l'égalité des sexes est le plus élevé

Aide ciblée sur l'égalité hommes-femmes, par secteur, en pourcentage de la moyenne annuelle des engagements d'aide des pays membres du CAD pour 2009-10 (prix de 2010)



Note : Les États-Unis n'ont pas analysé l'ensemble de leurs activités d'aide via le marqueur de l'égalité hommes-femmes (21 % couverts en 2009), c'est pourquoi le pourcentage d'aide axée sur l'égalité des sexes ne peut pas être évalué.

Source : Base de données sur les activités d'aide du SNPC, www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759157>

internationaux plus ciblés pourraient contribuer à intensifier les efforts des donateurs dans d'autres domaines critiques où la problématique de l'égalité hommes-femmes est peu mise en avant dans le cadre de l'aide, par exemple dans les secteurs économiques et productifs.

L'aide du CAD en faveur de l'éducation cible-t-elle l'égalité des sexes dans les régions où les disparités sont les plus fortes ?

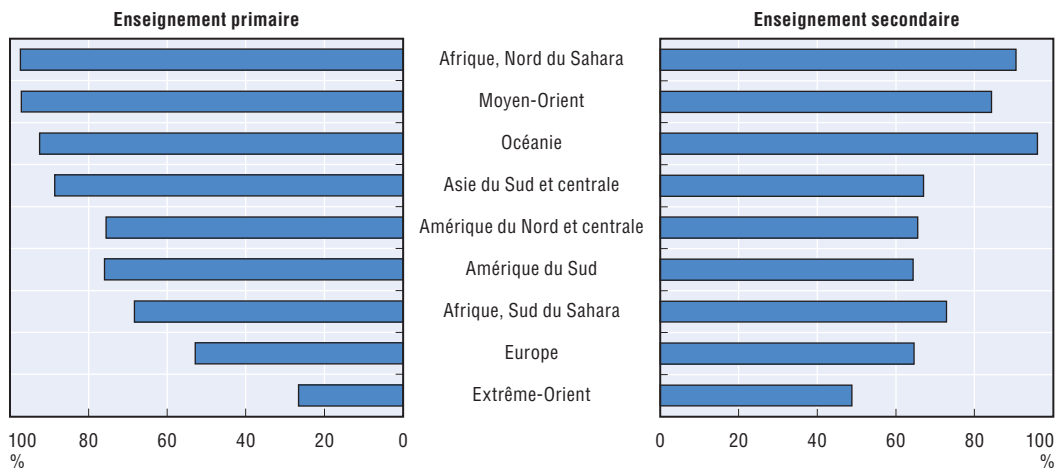
Certaines régions sont en retard en termes de parité dans la scolarisation des filles et des garçons, et ce, dès l'école primaire (chapitre 4). Le graphique 5.3 présente le pourcentage d'aide alloué, par région, à l'enseignement primaire et secondaire et ciblée sur l'égalité des sexes en 2009-10. Les régions où les écarts entre les taux de scolarisation des filles et des garçons sont les plus marqués ne sont pas nécessairement celles où l'aide en faveur de l'éducation est la plus orientée sur la parité.

C'est en Afrique du Nord et au Moyen-Orient que l'aide en faveur de l'école primaire est la plus fortement ciblée sur l'égalité des sexes, à hauteur de 97 % (graphique 5.3, diagramme de gauche). En revanche, 68 % seulement de l'aide à l'école primaire est axée sur l'égalité des sexes dans les pays d'Afrique subsaharienne, où, à l'exception de certains pays d'Afrique méridionale, la scolarisation en primaire des filles et des garçons est l'une des plus inégalitaires (voir le chapitre 4). Les membres du CAD peuvent donc avoir intérêt à cibler davantage leur aide à l'école primaire sur l'égalité des sexes dans les pays d'Afrique subsaharienne.

Les données relatives à l'aide en faveur de l'enseignement secondaire montrent une répartition inégale de la part d'aide axée sur l'égalité des sexes selon les régions. Ce pourcentage est particulièrement faible (73 %) en Afrique subsaharienne (graphique 5.3, diagramme de droite), alors que cette région enregistre des écarts bien plus grands que toutes les autres en termes de taux de scolarisation des filles et des garçons dans le

Graphique 5.3. Variation, selon les régions, de la proportion de l'aide des donateurs du CAD ciblée sur l'égalité des sexes dans l'enseignement primaire et secondaire

Aide en faveur de l'enseignement primaire et secondaire axée sur l'égalité des sexes, en pourcentage de la moyenne annuelle des engagements d'aide des pays membres du CAD pour 2009-10 (prix de 2010)



Note : Les régions bénéficiaires sont classées dans l'ordre décroissant du pourcentage d'aide en faveur de l'enseignement primaire axée sur l'égalité des sexes. Les regroupements de pays sont définis à l'annexe II.A2.

Source : Base de données sur les activités d'aide du SNPC, www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932759195>

secondaire (voir le chapitre 4). L'Asie du Sud est elle aussi encore loin d'atteindre la parité dans l'enseignement secondaire, où les écarts les plus importants persistent dans des pays comme l'Afghanistan et l'Inde (chapitre 4). L'aide en faveur de l'enseignement secondaire axée sur l'égalité des sexes en Asie du Sud et centrale est, à 67 %, inférieure à la moyenne. Les pays donateurs doivent redoubler d'efforts pour faire en sorte que leur aide à l'enseignement secondaire dans ces régions inclue comme objectif de réduire les écarts entre les taux de scolarisation des filles et des garçons, au titre des OMD n° 2 (scolarisation universelle dans l'enseignement primaire) et n° 3 (promouvoir l'égalité des sexes et l'émancipation des femmes).

Mesures et programmes visant les principaux obstacles à l'égalité des sexes face à l'éducation

Certaines régions sont confrontées à des obstacles immenses lorsqu'elles s'efforcent d'accroître la scolarisation des filles dans le primaire et le secondaire (chapitre 4). Plusieurs exemples originaux de pays donateurs montrent la contribution que des mesures et programmes d'aide bien pensés peuvent apporter aux pays en développement pour surmonter ces difficultés. AusAID par exemple, investit dans des structures qui forment des jeunes femmes à devenir enseignantes en Papouasie-Nouvelle-Guinée, tandis que l'Agence britannique de développement international (DFID) travaille avec les autorités des États du nord du Nigeria afin qu'ils soient plus à même d'augmenter les taux de scolarisation des filles (encadrés 5.2 et 5.3).

Encadré 5.2. **Des femmes instruites soutiennent le développement de la Papouasie-Nouvelle-Guinée**

La moitié environ de la population adulte de Papouasie-Nouvelle-Guinée (PNG) ne sait ni lire ni écrire. Les autorités, déterminées à faire évoluer la situation, ont établi une liste d'objectifs en matière d'éducation, notamment parvenir à 75 % au moins d'enfants scolarisés en primaire d'ici 2015 et encourager la présence de plus de filles, non seulement à l'école mais aussi dans l'enseignement technique et professionnel. L'aide fournie par AusAID a contribué à supprimer les droits de scolarité pour les premières années d'école, ce qui a permis d'augmenter les taux d'inscription (en particulier des filles), qui sont passés de 53 % en 2007 à 75 % en 2010 – avec cinq ans d'avance sur l'objectif de 2015. Une aide supplémentaire de 14 millions AUD en 2012 permettra de renforcer encore le programme public de gratuité de la scolarité, qui se concentrera, après l'école primaire, sur le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Au fur et à mesure que le nombre de filles scolarisées augmente dans le primaire et le secondaire, la PNG a besoin de plus d'enseignants qualifiés. Grâce au soutien d'AusAID, on commencera bientôt à améliorer les installations éducatives destinées aux étudiantes, par exemple en construisant des salles de cours, infirmeries et dortoirs de filles supplémentaires. Ces travaux permettront aux établissements d'accepter plus d'étudiantes de toutes les régions du pays, ce qui permettra aux jeunes femmes de recevoir une instruction et de contribuer au développement de leur pays ainsi qu'aux efforts de l'État pour faire face à la demande croissante d'éducation.

Encadré 5.3. **Le Projet Girls' Education au Nigeria**

Au cours des dix dernières années, le Nigeria a fait des efforts limités et inégaux en vue d'obtenir une éducation de base pour tous, notamment dans les États du Nord, où les taux de scolarisation sont particulièrement faibles et les disparités très grandes dans le primaire entre les garçons et les filles : 65 % de garçons scolarisés, contre 35 % de filles en 2010 (*Nigeria Federal Ministry of Education*, 2010). Malheureusement, la situation continue d'empirer : 10.5 millions d'enfants ne sont pas scolarisés en 2012, soit 3.6 millions de plus qu'en 2000, ce qui représente 42 % de la population en âge d'être à l'école primaire.

Le **Projet Girls' Education** (GEP), partenariat entre le ministère fédéral nigérian de l'Éducation, l'Agence DFID et l'UNICEF, a été lancé en 2005 et est appliqué depuis 2008 dans quatre États nigériens du nord du pays. L'un des objectifs de ce projet est de renforcer les capacités des autorités étatiques afin de surmonter certaines des plus grandes difficultés auxquelles le système scolaire est confronté, à savoir des classes surchargées, des enseignants peu qualifiés, des manuels scolaires en nombre insuffisant et des méthodes d'enseignement démodées. Les premières mesures ont permis d'aider plusieurs États à mettre au point des plans stratégiques axés sur l'égalité des sexes face à l'éducation. Toutefois, à cause notamment de systèmes publics qui ne sont soumis à aucun contrôle, ces plans sont rarement financés ou mis en œuvre.

Encadré 5.3. **Le Projet Girls' Education au Nigeria** (suite)

Pour surmonter ce problème, des comités de gestion scolaire ont été créés dans le cadre du GEP. Les États et les donateurs cofinancent des subventions accordées à ces comités à la condition que les plans locaux de développement scolaire prévoient l'amélioration du cadre scolaire, du taux de scolarisation des filles et de leur présence en classe, ainsi que le renforcement de la qualité des moyens et des services éducatifs. Grâce à l'utilisation de subventions dans un but incitatif, les comités de gestion scolaire ont trouvé des solutions originales et pratiques pour respecter le cahier des charges, par exemple en travaillant avec les chefs traditionnels et religieux et en menant des campagnes de porte-à-porte afin de sensibiliser les familles à l'importance d'une éducation de base pour tous les enfants. Autre intervention positive des comités : ils aident à recenser, en milieu rural, les candidates à des bourses de formation au professorat qui leur permettront par la suite d'enseigner dans leurs propres communautés. En définitive, les comités de gestion scolaire se sont révélés utiles pour que les ressources publiques soient utilisées de manière à améliorer la qualité des écoles et à promouvoir l'insertion des femmes.

Le GEP vient d'entrer dans sa troisième phase et va être étendu à dix États nigériens du nord du pays au cours des huit prochaines années. Preuve de la réussite du programme : les autorités étatiques cofinancent et s'approprient de plus en plus les composantes du projet, comme les subventions aux comités de gestion scolaire. Certains États s'impliquent plus que d'autres : les autorités de l'État de Bauchi financent ainsi 86 % des bourses allouées aux futures enseignantes, tandis que l'État de Niger les finance à hauteur de 78 %. Le GEP vise ainsi à optimiser l'impact que l'aide peut avoir sur l'ODD n° 3, en cherchant à généraliser la réforme des systèmes publics et à renforcer la capacité des pouvoirs publics d'établir une plus grande parité en matière d'éducation.

Messages clés à l'intention des pouvoirs publics

- Dans le domaine de l'éducation, il est nécessaire d'axer davantage l'aide sur l'égalité des sexes en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et centrale afin de soutenir les efforts déployés par les pays pour supprimer les disparités entre les filles et les garçons et d'atteindre l'objectif n° 3 sur l'enseignement primaire et secondaire des Objectifs du Millénaire pour le développement.
- Les pays partenaires ont besoin de plus de soutien de la part des donateurs afin de mettre au point des stratégies innovantes et adaptées à leur situation, pour que les jeunes filles puissent rester à l'école et recevoir une éducation de qualité.
- L'établissement d'objectifs internationaux en matière de parité dans le domaine de l'éducation s'est révélé efficace pour encourager les pays donateurs à concentrer leurs efforts sur la réduction des écarts entre les taux de scolarisation des filles et des garçons. Des engagements internationaux plus ciblés pourraient aider à intensifier leurs efforts dans d'autres domaines critiques où la problématique de l'égalité hommes-femmes est peu mise en avant dans le cadre de l'aide, par exemple dans les secteurs économiques et productifs.

PARTIE II

Chapitre 6

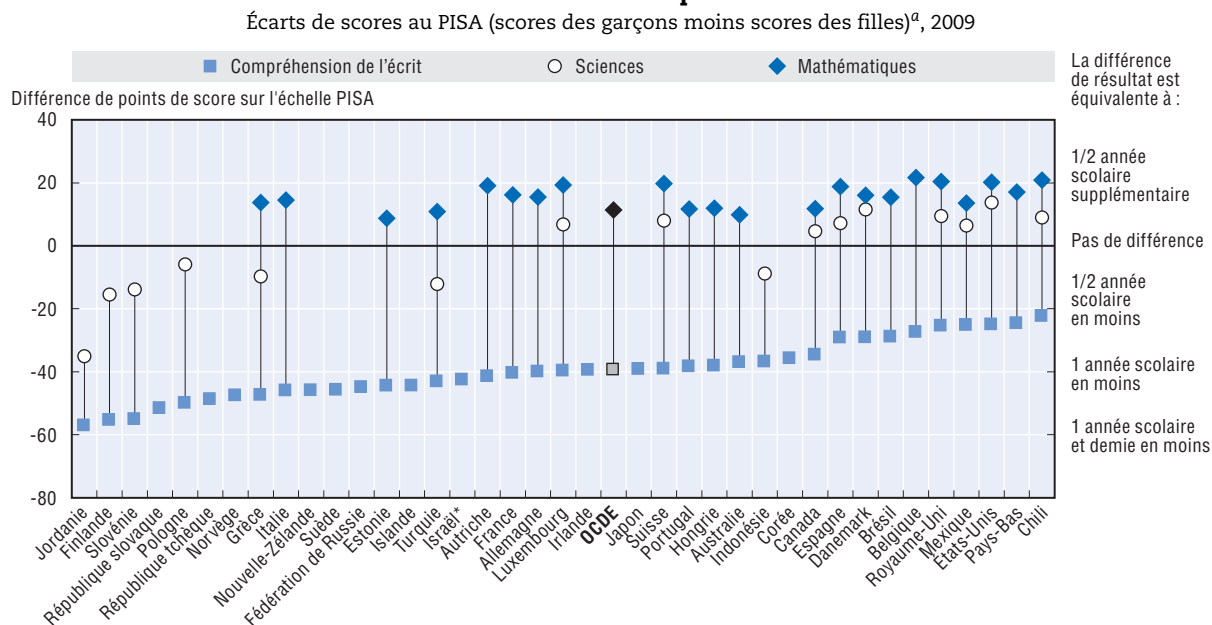
Les points forts des élèves selon le sexe

Principaux constats

- À l'âge de 15 ans, les filles surpassent les garçons en compréhension de l'écrit dans l'ensemble des pays et économies participant à l'enquête PISA. Dans ce domaine, l'écart entre filles et garçons correspond, dans les pays de l'OCDE, à une année d'études. En mathématiques, les garçons devancent les filles dans la plupart des pays, même si l'écart est généralement moins marqué qu'en compréhension de l'écrit. L'écart est faible en sciences, mais aucune tendance claire ne se dégage selon le pays.
- L'attitude des élèves explique une grande partie des différences de résultats scolaires selon le sexe en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Les stéréotypes hommes-femmes dans ces domaines apparaissent très tôt.
- Les écarts entre les filles et les garçons sont bien plus importants aux deux extrémités de la palette des résultats scolaires. En compréhension de l'écrit, on trouve beaucoup plus de garçons qui n'ont pas acquis les compétences élémentaires, tandis qu'en mathématiques, ce sont eux qui sont le plus susceptibles d'obtenir les meilleurs résultats.

Durant la plus grande partie du xx^e siècle, c'était surtout le handicap subi par les filles et leurs moins bonnes performances qui préoccupaient les décideurs attentifs aux différences de réussite scolaire en fonction du sexe. Mais aujourd'hui, ce sont les moindres performances enregistrées par les garçons en compréhension de l'écrit et par les filles en mathématiques qui retiennent l'attention des pouvoirs publics (OCDE, 2009a). Le graphique 6.1 présente les écarts entre les sexes en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences dans tous les pays et économies participants à l'enquête PISA 2009. Les conclusions d'autres études consacrées aux pays d'Afrique, comme le SACMEQ (*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality*) et le programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN* (PASEC), révèlent également que les garçons obtiennent de meilleurs résultats dans les matières scientifiques alors que les filles sont plus à l'aise en compréhension de l'écrit.

Graphique 6.1. **En compréhension de l'écrit, les filles affichent des performances nettement supérieures à celles des garçons, mais les garçons ont tendance à les devancer en mathématiques**




Note : Les pays sont classés de gauche à droite par ordre décroissant de l'écart garçons-filles dans les scores en compréhension de l'écrit au PISA.

* Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

a) Tous les écarts de scores au PISA présentés dans le graphique sont statistiquement significatifs.

Source : Base de données PISA de l'OCDE 2009, <http://pisa2009.acer.edu.au>.

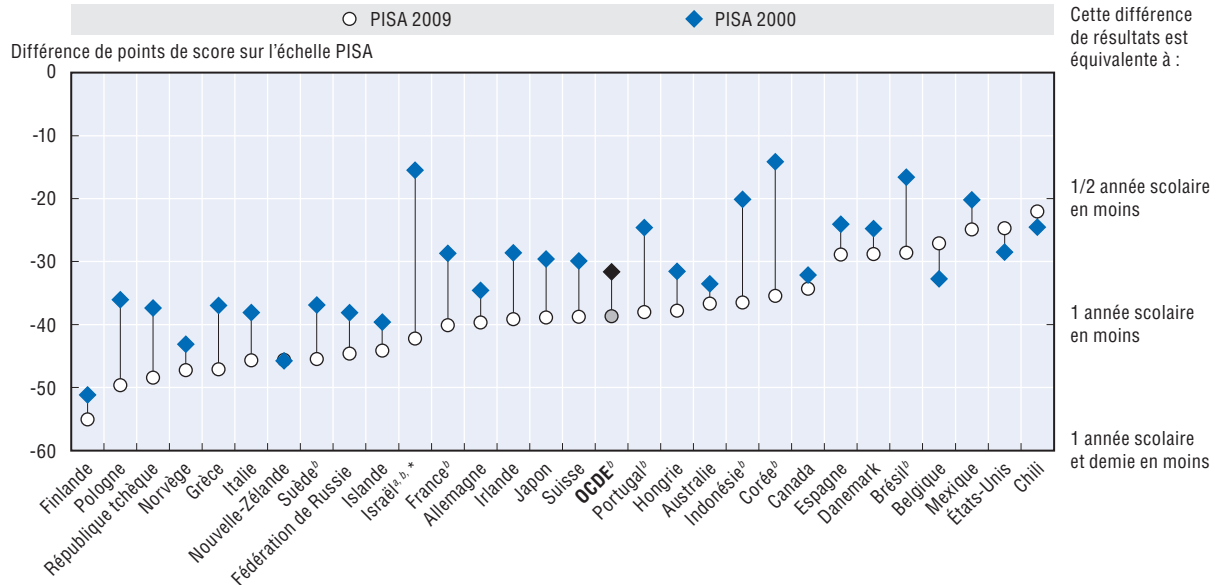
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759214>

* Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage.

Il ressort des résultats des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 que les filles devancent les garçons dans tous les pays participants, de 39 points en moyenne, soit l'équivalent de pratiquement une année d'études (OCDE, 2010a). Dans certains pays, l'écart est beaucoup plus marqué que dans d'autres. À l'exception du Danemark, les pays d'Europe du Nord affichent des écarts selon les sexes supérieurs à la moyenne (Guiso *et al.*, 2008), tandis que ces différences tendent à se rapprocher de la moyenne dans les pays de l'Asie orientale, la Corée enregistrant un écart de 35 points.

Graphique 6.2. **Les filles continuent de devancer les garçons en compréhension de l'écrit**

Écarts de scores au PISA (scores des garçons moins scores des filles)^a, 2009 et 2000




Note : Les pays sont classés de gauche à droite par ordre décroissant de l'écart garçons-filles dans les scores en compréhension de l'écrit au PISA.

* Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

a) L'écart garçons-filles en compréhension de l'écrit en 2000 en Israël n'était pas statistiquement significatif.

b) Les écarts garçons-filles en compréhension de l'écrit en 2009 étaient significativement différents, d'un point de vue statistique, des différences observées en 2000.

Source : Base de données PISA de l'OCDE 2009, <http://pisa2009.acer.edu.au>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759233>

Résultats en compréhension de l'écrit et en mathématiques en fonction du sexe

Les garçons l'emportent sur les filles en mathématiques dans 23 des 34 pays de l'OCDE ayant participé au programme PISA 2009. Si les différences entre sexes varient considérablement d'un pays à l'autre, l'écart moyen de performance entre garçons et filles est moindre en mathématiques qu'en compréhension de l'écrit. C'est en Belgique, au Chili, au Royaume-Uni et aux États-Unis que l'on note les écarts les plus importants, les garçons surclassant les filles de 20 points ou plus.

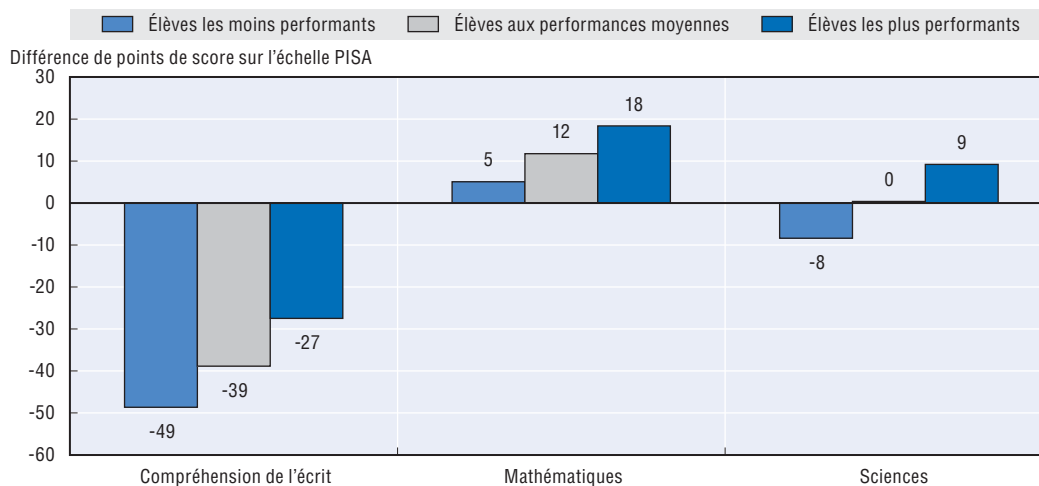
En sciences, les écarts de performance entre garçons et filles sont généralement faibles, tant en valeur absolue que par comparaison avec les écarts de performance importants qui s'observent en compréhension de l'écrit et ceux, plus modérés, constatés en mathématiques. Lors du cycle PISA 2006, dont les sciences étaient le domaine majeur d'évaluation, des écarts de score ont été enregistrés entre garçons et filles dans deux des processus scientifiques

retenus : le processus d'identification de questions d'ordre scientifique et le processus d'explication de phénomènes scientifiques. Dans les pays de l'OCDE, les filles ont obtenu des scores plus élevés dans le premier et les garçons ont dépassé les filles dans le second (OCDE, 2007). Les enquêtes PISA 2000 et 2009 étaient axées sur la compréhension de l'écrit et notamment l'attitude des élèves et leur implication. Elles ont permis d'analyser les tendances de cette période dans 38 pays, dont 26 membres de l'OCDE. En compréhension de l'écrit, les écarts de performance entre garçons et filles ne se sont réduits dans aucun pays entre 2000 et 2009, et se sont même creusés dans sept pays.

Les différences moyennes de performance entre garçons et filles masquent des écarts bien plus importants aux deux extrêmes des résultats scolaires. En compréhension de l'écrit, l'écart est beaucoup plus grand parmi les élèves les moins performants : beaucoup de garçons ne possèdent pas les compétences élémentaires dans ce domaine, tandis que la grande majorité des filles sont capables de lire un texte et de le comprendre (graphique 6.3).

Graphique 6.3. En compréhension de l'écrit, les écarts de résultats entre garçons et filles sont les plus marqués parmi les moins bons élèves

Écarts de scores au PISA (scores des garçons moins scores des filles) par niveau de résultats, 2009



Source : Base de données PISA de l'OCDE 2009, <http://pisa2009.acer.edu.au>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759252>

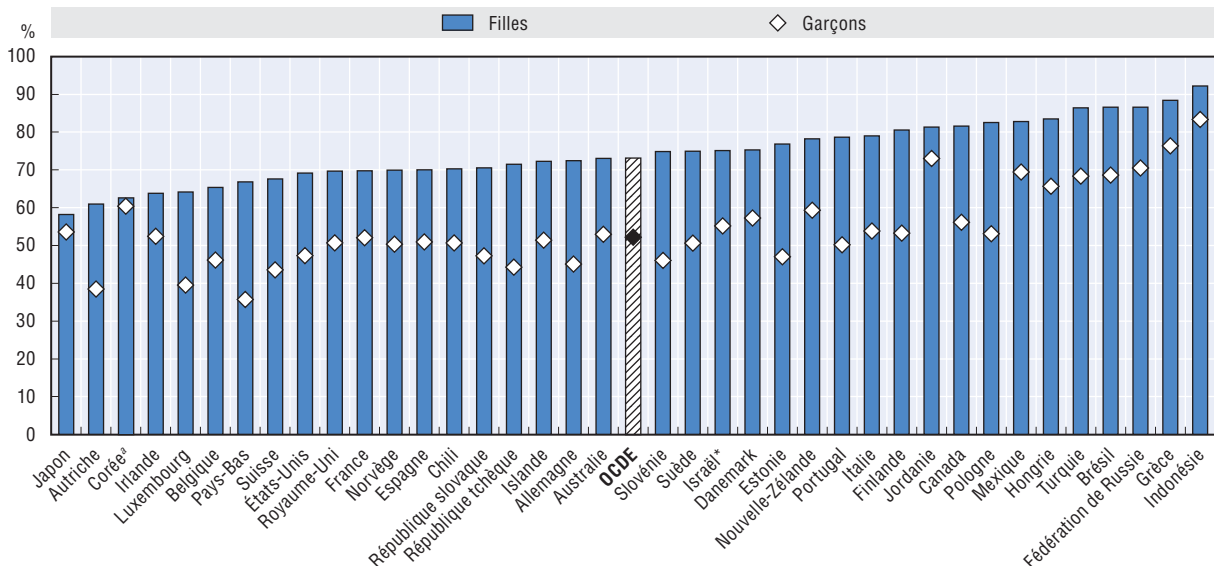
En mathématiques, l'écart est négligeable chez les élèves les moins performants, mais s'accroît pour les meilleurs élèves pour atteindre près de 20 points de score, soit l'équivalent d'une demi-année d'études. Ainsi, même si le nombre de garçons et de filles âgés de 15 ans et rencontrant des difficultés en mathématiques est similaire, les garçons sont plus nombreux parmi les élèves les plus performants. En sciences, l'écart est généralement plus faible, mais les filles surclassent les garçons dans la catégorie des élèves les moins performants, tandis qu'il y a plus de garçons que de filles parmi les jeunes de 15 ans possédant des niveaux de compétences élevés.

Attitudes des garçons et des filles vis-à-vis de la lecture et des mathématiques

Les écarts de performance entre garçons et filles sont étroitement liés aux différences d'attitude et de comportement envers la compréhension de l'écrit (OCDE, 2004, 2007 et 2010b). Les filles sont, en effet, plus enclines à lire pour leur propre plaisir (graphique 6.4).

Graphique 6.4. **Les filles sont plus susceptibles que les garçons de lire pour leur plaisir**

Pourcentage de garçons et de filles qui lisent pour leur plaisir




Note : Les pays sont classés de gauche à droite par ordre croissant du pourcentage de filles qui lisent pour leur plaisir.

* Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

a) L'écart entre garçons et filles en Corée n'est pas statistiquement significatif.

Source : Base de données PISA de l'OCDE 2009, <http://pisa2009.acer.edu.au>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759271>

Les différences de comportements et d'habitudes entre garçons et filles envers la lecture se sont amplifiées en moyenne entre 2000 et 2009, ce qui s'explique principalement par un déclin plus marqué de la lecture par plaisir chez les garçons que chez les filles (OCDE, 2010c). Non seulement la propension des filles à la lecture est plus grande, mais le type d'ouvrages varie lui aussi : elles sont beaucoup plus enclines à lire des ouvrages de fiction et de non-fiction longs et compliqués, tandis que les garçons liront plus volontiers des bandes dessinées (OCDE, 2010b). Non seulement les garçons ont moins tendance à lire pour leur plaisir, mais ils ont également moins confiance en leurs capacités de compréhension de l'écrit et estiment les filles plus compétentes (Baker et Wigfield, 1999).

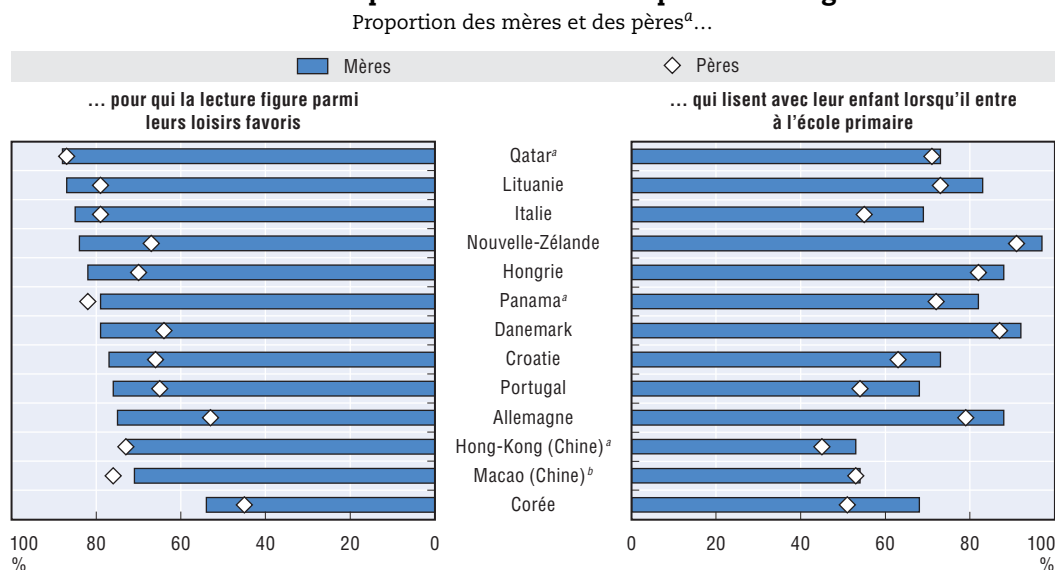
Les garçons s'intéressent davantage à la lecture sur support numérique plutôt que sur papier, et sont plus compétents à la matière (OCDE, 2011b). Même si les filles devancent toujours les garçons dans ce domaine, l'écart est plus faible que pour le papier. Parmi les garçons et les filles affichant des niveaux de compétences identiques en compréhension de l'écrit sur papier, les garçons possèdent généralement de meilleures compétences en matière de navigation numérique, et obtiennent donc un meilleur score en compréhension de l'écrit numérique. Ces compétences pourraient enclencher un cercle vertueux : des lectures numériques plus fréquentes chez les garçons amélioreraient leur compréhension de l'écrit numérique, ce qui leur ferait davantage apprécier la lecture, renforçant ainsi leur compréhension de l'écrit sur papier. Les parents, les professionnels de l'éducation et les autorités devraient tenir dûment compte des moindres compétences des filles en matière de navigation numérique, car cela pourrait constituer pour elles un handicap certain.

En mathématiques, dès la première année de l'école primaire, les filles s'estiment moins douées que les garçons, alors que leurs performances sont en réalité identiques (Fredericks et Eccles, 2002 ; Herbert et Stipek, 2005). Les garçons et les filles ont des

attitudes stéréotypées vis-à-vis de cette matière (Cvenccek *et al.*, 2011). À la différence des mathématiques et de la compréhension de l'écrit, les variations de score entre garçons et filles en sciences ne sont pas liées à des différences d'attitudes, de motivation ou de confiance (OCDE, 2009a). Même pour des performances similaires en mathématiques et en sciences, les élèves de 15 ans ne s'attendent pas à occuper les mêmes emplois : peu de filles, par exemple, envisagent de travailler dans les domaines de l'ingénierie et de l'informatique (Sikora et Pokropek, 2011).

L'enquête PISA révèle que les adolescents qui ont lu avec leurs parents en entrant à l'école primaire lisent généralement mieux que leurs camarades qui n'ont pas lu avec leurs parents (OCDE, 2010d). Il est crucial que les pères lisent avec leurs fils, afin de contribuer à modifier leur perception et leur comportement à l'égard de la lecture. Pourtant, dans tous les pays, les pères sont moins susceptibles que les mères de faire la lecture à leurs enfants ou de faire preuve d'une attitude positive à l'égard de la lecture (graphique 6.5). Que ce soit à la maison ou à l'école, il est essentiel, pour inciter les garçons à lire, de leur proposer des livres qui leur plaisent (OCDE, 2010b). Trouver des ouvrages que parents et enfants aimeront lire ensemble pourrait considérablement influencer la façon dont les garçons considèrent la lecture. Dans la même optique, les enseignants pourraient diversifier leurs listes de lectures et les établissements scolaires leurs bibliothèques afin de satisfaire les préférences de lecture des garçons et des filles. Parents et enseignants peuvent donner aux garçons le goût de la lecture en leur proposant des ouvrages (comme les bandes dessinées) qui leur plaisent. En donnant peu à peu l'habitude de la lecture, des textes plus longs et


Graphique 6.5. Les pères sont moins susceptibles que les mères de faire la lecture à leurs enfants ou de faire preuve d'une attitude positive à l'égard de la lecture



Note : Ce graphique se fonde sur les données d'un questionnaire adressé aux parents de 14 pays (la Pologne ne figure pas sur le graphique, puisque l'enquête dans ce pays n'incluait pas la question sur l'implication des parents). Les pays sont classés de haut en bas par ordre décroissant de la proportion des mères qui comptent la lecture parmi leurs loisirs favoris.

- a) La différence entre la proportion de mères et la proportion de pères qui comptent la lecture parmi leurs loisirs favoris (partie de gauche) n'est pas statistiquement significative.
 b) La différence entre la proportion de mères et la proportion de pères qui font la lecture à leurs enfants (partie de droite) n'est pas statistiquement significative.

Source : Base de données PISA de l'OCDE 2009, <http://pisa2009.acer.edu.au>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759290>

compliqués pourront ensuite être progressivement introduits, comme des ouvrages de fiction et de non-fiction. Pour autant, le simple fait de discuter avec les garçons de leurs préférences en matière de lecture peut également susciter leur intérêt.

Entre 2003 et 2009, la Turquie a amélioré sa performance en mathématiques : les garçons ont progressé de 21 points et les filles de 25. En compréhension de l'écrit, cette hausse a atteint, respectivement, 17 et 27 points. Ces résultats ont été obtenus à un moment où le taux de scolarisation des filles augmentait fortement (OCDE, 2010c). En fait, la Turquie a lancé plusieurs projets destinés à lutter contre les inégalités. La campagne « Les filles à l'école maintenant ! », lancée en 2003, visait à s'assurer que 100 % des filles âgées de 6 à 14 ans étaient scolarisées à l'école primaire (de 6 à 14 ans). Depuis cette date, le ministère de l'Éducation nationale fournit gratuitement des manuels scolaires à tous les élèves du primaire. Un programme de formation complémentaire lancé en 2008 vise en outre à garantir que les élèves âgés de 10 à 14 ans acquièrent les compétences élémentaires, même s'ils n'ont jamais été scolarisés ou ont quitté l'école.

En Corée, l'écart entre les filles et les garçons s'est creusé de 20 points en compréhension de l'écrit, principalement car les résultats ont beaucoup progressé chez les filles, mais non chez les garçons. La part des élèves très performants a augmenté de plus de 9 points de pourcentage chez les filles, contre un peu moins de 5 points de pourcentage chez les garçons (OCDE, 2010d). Globalement, la performance moyenne en compréhension de l'écrit s'est améliorée chez les filles et a stagné chez les garçons. Les filles ont enregistré de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit, mais aussi dans d'autres domaines évalués par l'enquête PISA et par d'autres études internationales ou nationales.

Depuis 2000, des programmes de sciences et de mathématiques plus adaptés aux filles ont été progressivement mis en place en Corée. Cette initiative a mis l'accent sur des femmes scientifiques ou ingénieurs ayant un rôle de modèle vis-à-vis des filles, tout en utilisant un vocabulaire plus neutre dans les manuels et en intégrant du matériel pédagogique jugé plus adapté aux filles. Parallèlement, le contenu des évaluations nationales, à l'instar de l'évaluation nationale des résultats scolaires (NAEA), a été modifié afin de mieux tenir compte des différences d'acquisition de compétences entre filles et garçons, et d'employer des formats que préfèrent les filles, comme les items à réponse construite.

L'évolution de la société coréenne peut également avoir joué un rôle dans les efforts menés pour adapter l'enseignement des sciences aux filles. La structure de la famille a changé ces dernières années, avec une diminution rapide du nombre d'enfants par ménage et une hausse du nombre d'enfants uniques. Alors que les filles issues de familles nombreuses avaient auparavant peu de chances de bénéficier d'une bonne instruction, les sociologues notent qu'aujourd'hui, les parents coréens ont tendance à accorder plus d'importance à l'instruction de leurs enfants, tous sexes confondus. Les nouvelles possibilités et incitations en matière de formation peuvent également expliquer l'accent mis sur l'enseignement des sciences aux jeunes filles.

Messages clés à l'intention des pouvoirs publics

- L'enseignement des sciences, des technologies, de l'ingénierie ou des mathématiques (STIM) devrait être rendu plus attractif pour les filles, par exemple en évitant d'utiliser des stéréotypes sexués dans les manuels, en donnant certaines femmes en modèle, et en employant davantage de matériels pédagogiques adaptés aux filles.
- L'intérêt des garçons pour la lecture numérique et leurs compétences dans ce domaine pourraient être mis à profit pour créer un cercle vertueux : des lectures numériques plus fréquentes chez les garçons amélioreraient leur compréhension de l'écrit numérique, ce qui leur ferait davantage apprécier la lecture, renforçant ainsi leur compréhension de l'écrit sur papier.
- Parents et enseignants peuvent donner aux garçons le goût de la lecture en leur proposant des ouvrages (comme les bandes dessinées) qui leur plaisent. En donnant peu à peu l'habitude de la lecture, des textes plus longs et compliqués pourront ensuite être progressivement introduits, comme des ouvrages de fiction et de non-fiction.

PARTIE II

Chapitre 7

Quel avenir pour les diplômés du secondaire ?

Principaux constats

- Dans de nombreux pays à faible revenu, les jeunes femmes sont plus susceptibles que les jeunes hommes d'être sans emploi et non scolarisées.
- Pour les jeunes femmes, la probabilité d'appartenir à cette catégorie augmente avec l'âge. Dans les pays de l'OCDE, ce phénomène est souvent associé à l'augmentation de la durée des études, alors que dans les pays en développement, il tient fréquemment aux mariages et aux grossesses précoces.
- En règle générale, plus le niveau d'instruction est élevé, plus le taux de déscolarisation et d'inactivité est faible chez les jeunes. Toutefois, dans certains pays, en particulier dans les zones rurales, l'emploi informel et les emplois très peu qualifiés peuvent expliquer le faible pourcentage de jeunes sans emploi et non scolarisés.

Sur le plan de l'égalité entre les sexes, des progrès notables ont été constatés partout dans le monde pour la scolarisation comme pour l'instruction (chapitre 4). Toutefois, la transition entre l'école et la vie active continue de poser de nombreux problèmes. Les jeunes femmes sont bien plus susceptibles que les jeunes hommes d'être sans emploi et non scolarisées, surtout dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Les femmes rencontrent des difficultés propres qui les empêchent d'opérer la transition entre l'école et la vie active aussi bien que les hommes (voir les chapitres 2, 4 et 18), ce qui peut avoir des conséquences tout au long de la vie.

L'exclusion du marché de l'emploi engendre pour les jeunes un coût personnel, social et économique. Mais dans un pays en développement, être femme et jeune est un double fardeau. Si la récession a aggravé le chômage des jeunes, les jeunes femmes ont encore plus de mal que leurs homologues masculins à trouver un emploi (OIT, 2010). Et dans les pays où les femmes et les filles sont encore plus vulnérables face aux effets des crises économique et alimentaire mondiales, le risque que les progrès accomplis en matière d'égalité hommes-femmes et d'autonomisation des femmes soient annulés est grand (Banque mondiale, 2009).

Les jeunes femmes n'ont pas accès à l'emploi

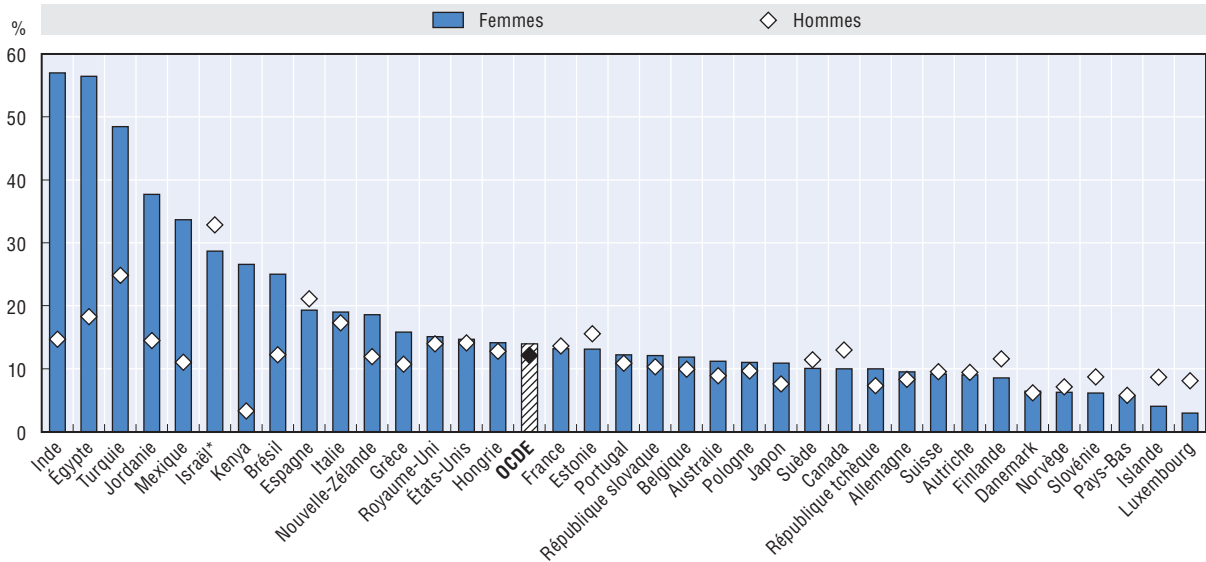
Dans de nombreux pays de l'OCDE, moins de 15 % des garçons et filles âgés de 15 à 24 ans sont sans emploi et non scolarisés, sans que l'on note de différences significatives en fonction du sexe (graphique 7.1). Aucune tendance claire ne se dégage non plus de la répartition entre filles et garçons en matière de chômage des jeunes (OIT, 2012a). Toutefois, dans certains pays de l'OCDE comme le Mexique et la Turquie, le pourcentage de jeunes déscolarisés et inactifs est beaucoup plus élevé chez les filles que chez les garçons, et comparable à celui observé dans des pays non membres de l'OCDE comme le Brésil, l'Égypte, l'Inde, la Jordanie et le Kenya.

Le graphique 7.2 montre que, s'agissant des taux de jeunes déscolarisés et inactifs, les différences entre garçons et filles peuvent être très marquées dans les pays non membres de l'OCDE. En Inde par exemple, le taux de jeunes déscolarisés et inactifs chez les hommes âgés de 15 à 24 ans s'élève à 15 %, mais il atteint 57 % pour les jeunes femmes, ce qui est extrêmement élevé. Dans les pays africains, 20 % des jeunes hommes appartiennent à cette catégorie, contre 35 % des jeunes femmes.

Le taux de jeunes femmes sans emploi et non scolarisées tend à se dégrader après 20 ans. Dans les pays de l'OCDE, ce phénomène tient au fait qu'elles viennent généralement d'achever leurs études, alors que dans les pays en développement, il s'explique souvent par les mariages et/ou les grossesses précoces. Le graphique 7.3 montre ainsi qu'en Inde, dans un même groupe d'âge, les jeunes femmes mariées ont plus de risques d'être sans emploi et non scolarisées que les femmes qui ne le sont pas. Le graphique 7.2 révèle une variation plus faible de la proportion de jeunes femmes inactives et non scolarisées en fonction de la situation maritale en Afrique, avec toutefois d'importantes disparités régionales. En Afrique du Nord, 64 % des femmes mariées et 40 % des femmes célibataires font partie de ce groupe.

Graphique 7.1. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, le nombre de femmes sans emploi et non scolarisées peut être relativement élevé

Proportion de jeunes femmes (de 15 à 24 ans) sans emploi, non scolarisées ou qui ne sont pas en formation



Note : Les pays sont classés de gauche à droite par ordre décroissant de la proportion de jeunes femmes sans emploi et non scolarisées.

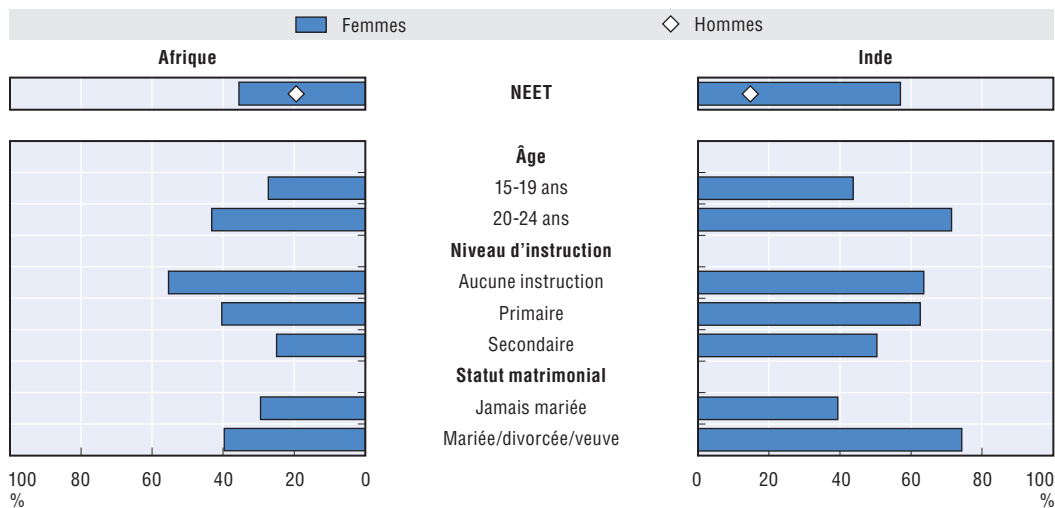
* Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

Source : Estimations de l'OCDE à partir de OCDE (2011), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr> ; estimations basées sur les enquêtes démographiques et de santé pour le Kenya (2008) et l'Inde (2005-06), disponibles sur le site www.measuredhs.com.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932759309>

Graphique 7.2. En Afrique et en Inde, les jeunes femmes (20-24 ans) mariées et peu instruites sont plus susceptibles d'être sans emploi et non scolarisées

Proportion de jeunes femmes sans emploi, non scolarisées ou qui ne suivent pas une formation (NEET) par âge, niveau d'études et situation matrimoniale

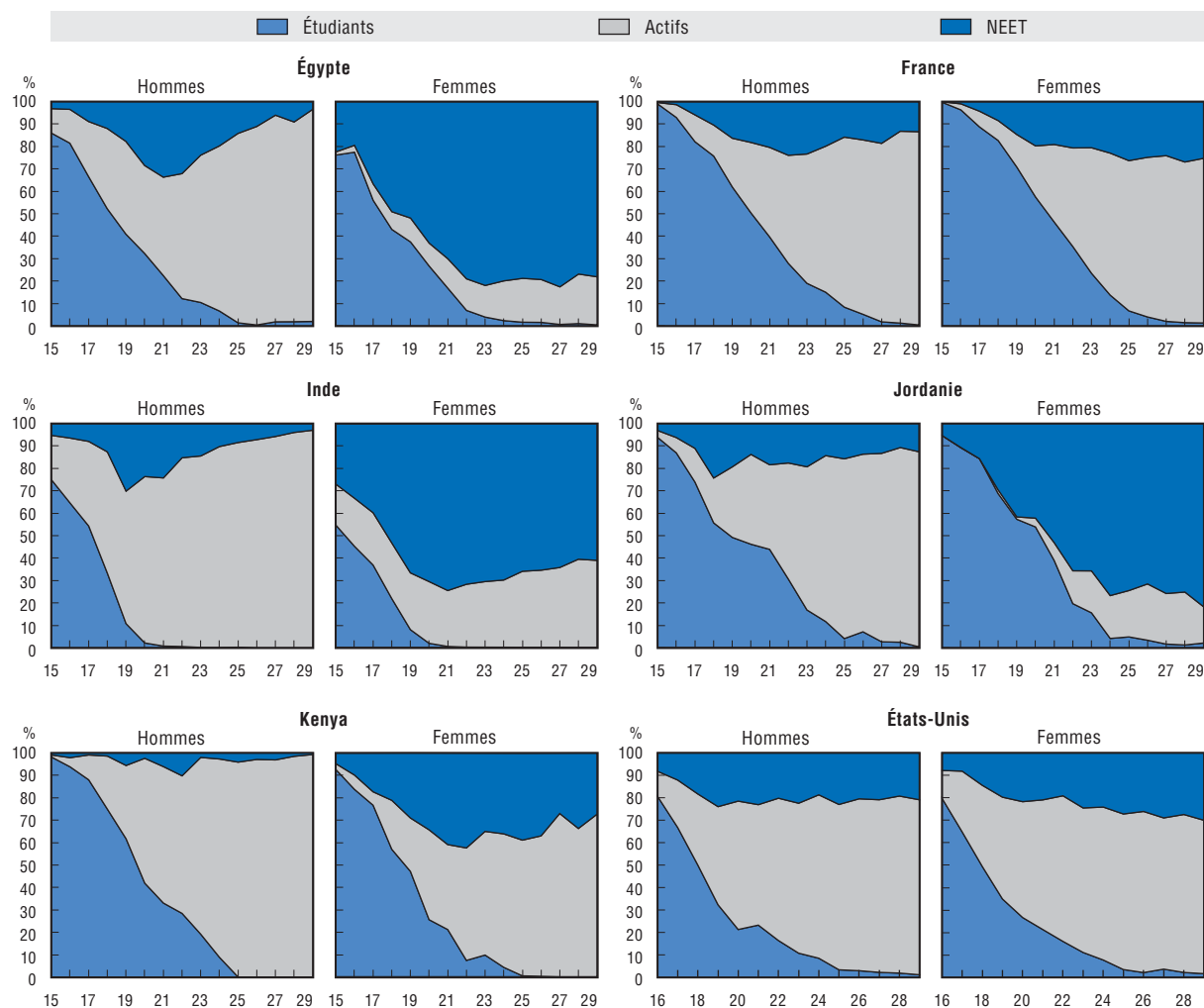


Source : Calculs de l'OCDE fondés sur le Gallup World Poll (2009-10) pour les pays africains et sur l'enquête démographique et de santé pour l'Inde (2005-06), disponibles sur le site www.measuredhs.com. L'Afrique comprend ici 27 pays.


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932759328>

Graphique 7.3. Après le secondaire, les filles sont plus nombreuses que les garçons à être inactives

Proportion d'étudiants, d'actifs et de personnes sans emploi, non scolarisées ou qui ne suivent pas une formation (NEET) par âge et par sexe dans certains pays (entre 15 et 29 ans)



Source : Estimations de l'OCDE à partir des enquêtes de démographie et de santé pour le Kenya (2008) et l'Inde (2005), disponibles sur le site www.measuredhs.com ; enquête sur la population active 2009, Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) ; United States Census (2009), « Results from the 2007 Survey of Business Owners », www.census.gov/econ/sbo.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759347>

Le manque de qualifications s'avère également un obstacle important à l'activité des femmes. Le graphique 7.2 montre que plus le niveau d'études des femmes est élevé en Afrique, moins elles sont nombreuses à être inactives et déscolarisées. En Inde, il ne semble pas y avoir une telle corrélation à l'échelon national. Dans les zones urbaines, où les possibilités d'emploi sont plus nombreuses, la proportion de jeunes femmes déscolarisées et inactives diminue avec la hausse du niveau d'instruction. En revanche, dans les zones rurales où une grande partie de la population a un niveau d'instruction très faible, les jeunes femmes travaillent souvent parce qu'elles y sont contraintes, ce qui explique que la proportion de femmes inactives et non scolarisées est généralement plus faible. L'exemple de l'Inde illustre combien l'éducation et des offres d'emploi décentes sont importantes pour fournir aux jeunes femmes la possibilité de s'émanciper (Francavilla *et al.*, 2012 ; chapitre 20).

Passage de l'école à la vie active : L'occasion manquée pour les filles

Le graphique 7.3 présente la part des jeunes (de moins de 30 ans) scolarisés, occupant un emploi ou déscolarisés et inactifs dans certains pays. Il révèle qu'en France et aux États-Unis, la proportion de jeunes femmes inactives et non scolarisées est similaire à celle des jeunes hommes. À titre de comparaison, en Égypte, en Inde, en Jordanie et au Kenya, elles ont bien plus de risques d'être très tôt déscolarisées et inactives.

L'adolescence est une période décisive pour les jeunes où qu'ils soient. Dans les pays en développement, c'est à cet âge que les jeunes hommes abandonnent généralement leurs études pour travailler. Les jeunes femmes quittent quant à elles souvent le système scolaire pour assumer des tâches domestiques non rémunérées, manquant ainsi l'occasion d'entrer sur le marché du travail. Dans les pays de l'OCDE, les garçons quittent souvent l'école plus tôt que les filles. En France et aux États-Unis par exemple, les jeunes femmes âgées de 24 ans présentent au moins autant de probabilités que les jeunes hommes du même âge de suivre des études. Toutefois, lorsqu'elles approchent de l'âge où elles fondent généralement une famille, la probabilité d'entrer dans la population inactive et non scolarisée est plus forte que pour les hommes.

Le rôle de l'action publique

Promouvoir les possibilités d'emploi pour les jeunes est essentiel au développement économique de tous les pays, tout comme l'investissement dans l'éducation (chapitre 4). Toutefois, la qualité de l'enseignement est généralement insuffisante dans les pays en développement (encadré 7.1). Trop d'enfants quittent l'école sans avoir acquis les compétences fondamentales en lecture/écriture et calcul, lesquelles sont essentielles à l'activité professionnelle et à la progression dans la vie active. Les taux d'alphabétisation des jeunes restent très bas, en particulier chez les filles, dans des pays comme le Bénin, la Guinée, la République centrafricaine, la Sierra Leone et le Tchad (UNESCO, 2009). Les pays de la région MENA sont également en retard sur de nombreuses autres régions en matière d'alphabétisation des adultes (72 % pour la période 2005-08), en particulier pour les femmes (elles représentent environ 65 % de la population illettrée de la région). Néanmoins, la situation s'est considérablement améliorée ces dernières années, comme en témoignent les taux d'alphabétisation des jeunes qui dépassent aujourd'hui largement ceux des adultes (UNESCO, 2010).

Certains programmes de formation proposent aux jeunes sortis du système scolaire des bases solides dans différents domaines, comme les compétences utiles à la vie courante (encadrement, gestion de revenus et de budgets, droit social), les compétences utiles dans la vie professionnelle (sens des relations humaines et autres compétences professionnelles de base, dont notamment celles qui semblent brider l'emploi des jeunes femmes) et les compétences professionnelles élémentaires (élaboration d'un plan d'activité, gestion financière et marketing). L'aide au placement, l'accès au microcrédit et à l'épargne, et l'apprentissage en petits groupes sont d'autres initiatives propices à aider les jeunes sortis du système scolaire à gérer la transition avec la vie professionnelle.

D'après l'inventaire sur l'emploi des jeunes de la Banque mondiale, sur 291 programmes implantés dans 84 pays, seuls 15 % encouragent activement l'emploi des jeunes femmes (Betcherman *et al.*, 2007). L'Initiative pour les adolescentes de la Banque mondiale est actuellement mise en place dans sept pays : Afghanistan, Jordanie, Laos, Liberia, Népal, Rwanda et Sud Soudan. Il s'agit d'un partenariat public-privé dont les programmes sont

Encadré 7.1. De meilleures écoles pour un meilleur enseignement : Des examens par pays sur mesure afin de favoriser les réformes

L'OCDE a redoublé d'efforts pour encourager des réformes scolaires efficaces dans ses pays membres et dans les pays partenaires (www.oecd.org/edu/improving-schools). Dans ce cadre, elle a mis au point des examens des politiques nationales de l'éducation, conçus pour s'attaquer aux principaux défis des systèmes éducatifs nationaux.

En 2008, l'OCDE a procédé à un examen de cette nature pour aider le Mexique à améliorer la qualité de son système éducatif. Le système éducatif mexicain est confronté à plusieurs problématiques : insuffisance de moyens ; répartition imprécise des responsabilités dans un système décentralisé ; et ambition de parvenir à une répartition efficace des ressources dans les établissements, mettant en jeu une démarche plus institutionnalisée et consensuelle. Les principales recommandations ont fait l'objet de deux rapports distincts et peuvent se résumer comme suit :

- Développer et consolider le parcours professionnel des enseignants : définir ce qu'est un enseignant efficace ; attirer, recruter, préparer, évaluer et assurer le développement de personnels enseignants de haut niveau.
- Améliorer l'efficacité des établissements scolaires : définir ce qu'est une direction efficace ; professionnaliser la formation et la nomination des directeurs ; renforcer les capacités d'encadrement pédagogique au sein des établissements et entre ces derniers ; accroître leur autonomie ; garantir des ressources financières suffisantes pour tous les établissements ; renforcer la participation sociale.

En **Norvège**, en 2010-11, l'OCDE a mené un examen visant à trouver les moyens de renforcer l'enseignement secondaire de premier cycle, qui pose plusieurs problèmes : faible motivation des élèves, préparation insuffisante des enseignants et modalités de gestion qui ne correspondent pas nécessairement à un système éducatif décentralisé. Les principales recommandations de l'examen sont les suivantes :

- Harmoniser l'élaboration et la mise en œuvre des mesures à tous les niveaux de la gouvernance.
- Rehausser le statut de la fonction enseignante et améliorer les performances des enseignants : améliorer leur formation initiale, relever les salaires pour attirer des candidats de qualité, assurer une formation continue et le perfectionnement.
- Renforcer les moyens des établissements : élaborer une stratégie nationale de renforcement de leurs capacités, affirmer leur autonomie éducative, aider au passage du primaire au premier cycle du secondaire en instillant une culture de l'auto-évaluation des élèves et du dialogue sur l'amélioration de leurs performances.

D'autres travaux menés avec les pouvoirs publics norvégiens et des parties prenantes (Séminaire de l'OCDE pour les responsables de l'amélioration de l'éducation) ont abouti à la formulation d'un plan d'action spécifique d'amélioration de l'enseignement dispensé en Norvège dans le premier cycle du secondaire.

**Encadré 7.1. De meilleures écoles pour un meilleur enseignement :
Des examens par pays sur mesure afin de favoriser les réformes (suite)**

En **Islande**, du fait d'un taux d'abandon élevé, le taux de réussite des jeunes à la fin du deuxième cycle du secondaire a baissé. Les taux d'abandon semblent liés à la non-satisfaction des besoins des élèves par le système éducatif, alors même qu'il faudrait davantage de débouchés professionnels et de possibilités d'évolution. Les recommandations sont les suivantes :

- Faciliter le passage dans le deuxième cycle du secondaire : éviter les chevauchements de programmes entre cycles, renforcer les services d'orientation offerts aux élèves dans le premier cycle du secondaire, améliorer la capacité d'adaptation des établissements aux besoins éducatifs spécifiques des élèves.
- Renforcer les liens entre l'enseignement professionnel et le marché du travail : encourager les partenaires sociaux (employeurs et syndicats) à valoriser l'éducation auprès des élèves, rehausser le statut des programmes d'enseignement professionnel, inciter les établissements à rescolariser les élèves ayant abandonné leurs études.
- Œuvrer pour la qualité de l'enseignement : renforcer l'attrait de la fonction enseignante, par exemple en offrant des possibilités de carrière et d'évolution professionnelle.
- Promouvoir une gouvernance centrée sur l'aide aux établissements et sur le renforcement de leurs capacités : favoriser la coopération entre les différentes parties prenantes, dont les syndicats d'enseignants et les ministères.

adaptés à la situation locale (Banque mondiale, 2010). Au lieu de se concentrer sur les métiers peu rémunérateurs et traditionnellement dévolus aux femmes (arrangement floral ou couture par exemple – Levine et al., 2009), cette initiative s'attache à rendre attractifs pour les femmes des métiers moins usités (électricien, maçon, réparateur de téléphone portable, etc.). Dans certains pays, les programmes de soutien entrant dans le cadre de cette initiative prévoient une amélioration de la prise en charge des enfants et des services de transport ; des services de placement et de conseil professionnel ; des incitations financières au recrutement de jeunes femmes ; des bons d'emploi incitant les entreprises à embaucher des jeunes diplômées sans expérience ; et/ou des campagnes de sensibilisation visant les filles issues d'un milieu pauvre, peu instruites et plus vulnérables. Tous ces programmes sont testés dans un premier temps lors d'une phase pilote et ne montent en puissance que si leur efficacité a été confirmée par une évaluation (Banque mondiale, 2011).

Les possibilités d'apprentissage des jeunes dépendent de la structure et du niveau de développement du marché du travail. Une étude menée dans sept villes d'Afrique de l'Ouest révèle que les jeunes travaillant dans le secteur informel ont peu à gagner à fréquenter les écoles professionnelles. Les types de formation professionnelle les plus répandus sont l'apprentissage traditionnel et en cours d'emploi, cette dernière forme étant très féminisée (Nordman et Pasquier-Doumer, 2012). En Afrique du Sud, les programmes publics de formation n'ont pas été d'une grande aide aux jeunes sans expérience à la recherche d'un emploi. Pour réduire le chômage des jeunes, le gouvernement leur propose une incitation à l'emploi qui prend la forme d'une subvention salariale en vue de faciliter leur entrée dans le secteur formel syndicalisé, où les salaires de départ sont relativement élevés.

Dans nombre de pays, les politiques visant l'offre ne pourront à elles seules garantir aux jeunes des deux sexes des emplois décents. Il est par exemple nécessaire, en particulier dans les régions rurales, de mettre en place des politiques industrielles adaptées (investissements dans les industries à forte intensité de main-d'œuvre par exemple), ainsi que les technologies et les infrastructures nécessaires. Des mesures devraient favoriser la création d'emplois pour les jeunes en instaurant un climat favorable à l'investissement et en supprimant les obstacles à la concurrence, notamment en s'attaquant aux imperfections des marchés de l'immobilier et du crédit.

Messages clés à l'intention des pouvoirs publics

La réussite de la transition entre l'école et la vie active suppose de mettre en place une approche intégrée multisectorielle, englobant des domaines tels que l'enseignement, le marché du travail, les migrations, les programmes en faveur de la famille et les normes sociales et culturelles. Les principales mesures sont les suivantes :

- Faciliter le passage de l'école à la vie active en garantissant l'acquisition des savoirs fondamentaux, en offrant un enseignement de qualité, en assurant de meilleures relations entre le système éducatif et les employeurs et en fournissant des informations complètes sur le marché du travail.
- Promouvoir des programmes de formation professionnelle privilégiant la parité, qui soient adaptés au contexte local, s'efforcent de rendre les métiers non stéréotypés attractifs pour les femmes et comprennent des services de conseil professionnel. Avant d'être déployés à grande échelle, ces programmes doivent dans un premier temps faire l'objet de tests pilotes, puis d'évaluations.

PARTIE II

Chapitre 8

Filières scientifiques contre filières littéraires

Principaux constats

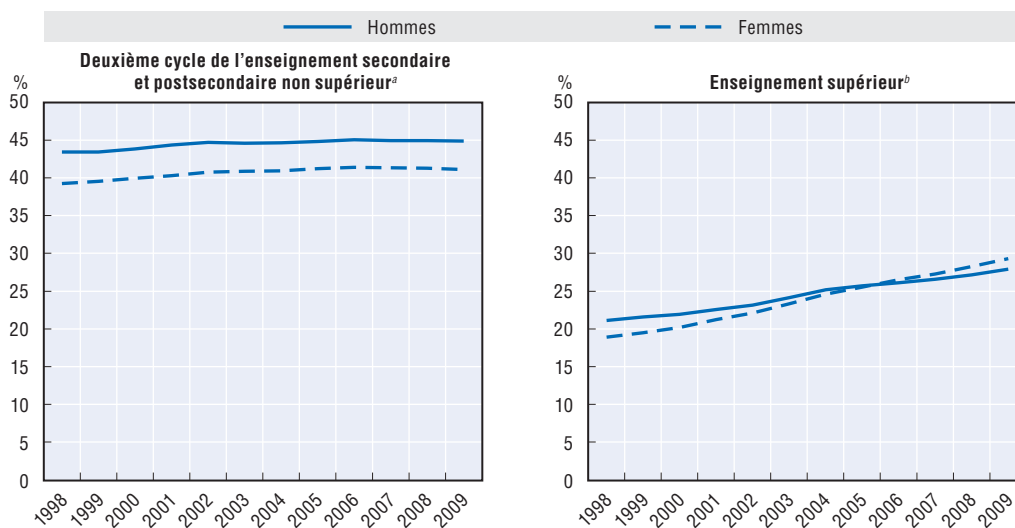
- Il n'y a pas de différence notable entre les sexes dans les performances des diplômés de l'enseignement supérieur.
- Dans l'enseignement postsecondaire, les garçons tendent à privilégier la formation professionnelle tandis que les filles optent pour l'enseignement supérieur général, ce qui accentue les différences hommes-femmes en matière de choix des filières.
- Améliorer la qualité de l'enseignement pour les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés peut inciter davantage de filles à poursuivre des études scientifiques.

Les femmes ont davantage progressé dans l'enseignement postsecondaire

Dans les pays de l'OCDE, la hausse du nombre de femmes suivant des études supérieures est sans doute l'une des évolutions majeures survenues dans l'éducation au cours des dernières décennies. Le graphique 8.1 indique que le pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire (filières de l'enseignement postsecondaire non supérieur comprises) et de l'enseignement supérieur a augmenté pour les deux sexes dans les pays de l'OCDE. Pour autant, la proportion de femmes diplômées de l'enseignement supérieur a augmenté de manière particulièrement rapide. Si la progression du nombre d'étudiants du deuxième cycle du secondaire est identique chez les hommes et chez les femmes, la proportion d'hommes reste légèrement supérieure (de 4 points de pourcentage), ce qui tient simplement à la plus grande proportion d'hommes dans les filières postsecondaires non supérieures. Si l'on exclut ces dernières, les jeunes femmes (cohorte des 25-34 ans) sont en réalité plus susceptibles d'achever un cycle secondaire et supérieur que leurs homologues masculins (OCDE, 2011c).

Graphique 8.1. Les femmes sont aujourd'hui plus susceptibles d'achever un cycle supérieur que les hommes


Proportion d'hommes et de femmes de la classe d'âge 25-64 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement supérieur dans 27 pays de l'OCDE, 1998-2009



a) Comprend les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 3A, 3B et 3C de la CITE) et de l'enseignement postsecondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE). Pour une description de la CITE, consulter le site <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1436>.

b) Comprend le supérieur de type A et les diplômés universitaires de niveau supérieur.

Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759366>

Les tendances des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur révèlent une inversion des disparités hommes-femmes : en 1985, la proportion moyenne d'étudiantes s'élevait à 46 % dans la zone OCDE, pour passer à 54 % en 2005. Si cette évolution se poursuit, on dénombre, en 2025, 1.4 étudiante pour un étudiant, et presque deux étudiantes dans l'enseignement supérieur en Autriche, au Canada, en Islande, en Norvège et au Royaume-Uni (tableau II.A2.1).

Des disparités persistent entre hommes et femmes dans le choix des disciplines

Bien que l'écart entre les hommes et les femmes en termes de niveau d'études global tende à diminuer, il reste important en ce qui concerne le choix de la filière. Les femmes restent très sous-représentées dans les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques (STIM). Même si les diplômées de sciences sont plus nombreuses (en biologie et en agronomie par exemple), elles demeurent particulièrement sous-représentées en informatique et en ingénierie – spécialités les plus demandées sur le marché du travail dans les pays de l'OCDE et d'autres régions (encadré 8.1). Le graphique 8.2 montre clairement que les femmes représentent une minorité des diplômés en informatique mais forment la majorité de ceux des filières sanitaires et sociales. La proportion de diplômées en informatique a en effet diminué dans la plupart des pays de l'OCDE depuis 2000 sous l'effet d'une progression plus marquée de la proportion d'étudiants. C'est en Corée, en Irlande et en Suède que le recul est le plus marqué. Par contre, dans tous les pays de l'OCDE, les femmes sont plus nombreuses à avoir obtenu un diplôme sanitaire en 2009 qu'en 2000, cette progression étant particulièrement sensible au Danemark et en République slovaque.

Encadré 8.1. Différences entre hommes et femmes dans le choix des disciplines de l'enseignement supérieur, dans les pays de la région MENA et en Chine

Même si, dans certains pays de la région Afrique du Nord et Moyen-Orient (MENA), des disparités existent entre les hommes et les femmes dans les taux d'inscription dans l'enseignement secondaire (et parfois primaire), le nombre de jeunes femmes inscrites dans l'enseignement supérieur est en progression et dépasse souvent celui des jeunes hommes (UNESCO, 2011b). Le taux d'inscription des femmes dans l'enseignement supérieur est passé de 42 % en 1999 à 51 % en 2009 dans la région (UNESCO, 2012b), surpassant celui des hommes en Algérie, Arabie Saoudite, Émirats arabes unis, Jordanie, Koweït, Liban, Qatar et Tunisie (FEM, 2011).

Néanmoins, comme dans les pays de l'OCDE, des différences entre hommes et femmes persistent en ce qui concerne la discipline choisie dans l'enseignement supérieur. Le tableau présente la part des femmes dans le nombre total d'inscrits. Dans presque tous les pays étudiés (sauf au Maroc), les femmes sont fortement sur-représentées dans les filières littéraires, artistiques et pédagogiques. Dans la plupart des pays, à l'exception de la Jordanie et de l'Arabie Saoudite, les filières sanitaires, sociales et des sciences comptent également une majorité d'étudiantes. Elles sont en revanche très sous-représentées (moins d'un tiers des étudiants) dans les disciplines telles que l'ingénierie, la production et le bâtiment. La faible proportion de femmes dans ces filières, tient, comme dans la plupart des pays de l'OCDE, aux mentalités plutôt qu'aux capacités : par exemple, l'OCDE (2010a) montre que les adolescentes de 15 ans en Jordanie obtiennent de meilleurs scores que les garçons en mathématiques.


**Encadré 8.1. Différences entre hommes et femmes
dans le choix des disciplines de l'enseignement supérieur,
dans les pays de la région MENA et en Chine (suite)**

**Enseignement supérieur : Pourcentage de femmes dans le nombre total
d'inscrits, par discipline, dans certains pays de la région MENA,
année scolaire achevée en 2007**

Pourcentage

	Éducation	Lettres et sciences humaines	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie, production et bâtiment	Sciences agricoles	Filières sanitaires et sociales	Services
Algérie	69	75	59	61	31	47	60	29
Arabie Saoudite	73	73	53	59	2	23	44	n.d.
Autorité palestinienne	70	65	40	46	30	18	57	0
Bahreïn	51	83	70	75	21	n.d.	85	69
Émirats arabes unis	92	76	55	55	29	74	80	30
Jordanie	84	63	39	51	29	54	48	53
Liban	94	67	52	53	24	54	68	53
Maroc	38	52	50	41	29	38	67	48
Oman	63	69	43	56	23	74	66	n.d.
Qatar	85	85	65	68	25	n.d.	76	n.d.

Source : UNESCO (2010), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010*, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186558E.pdf>.

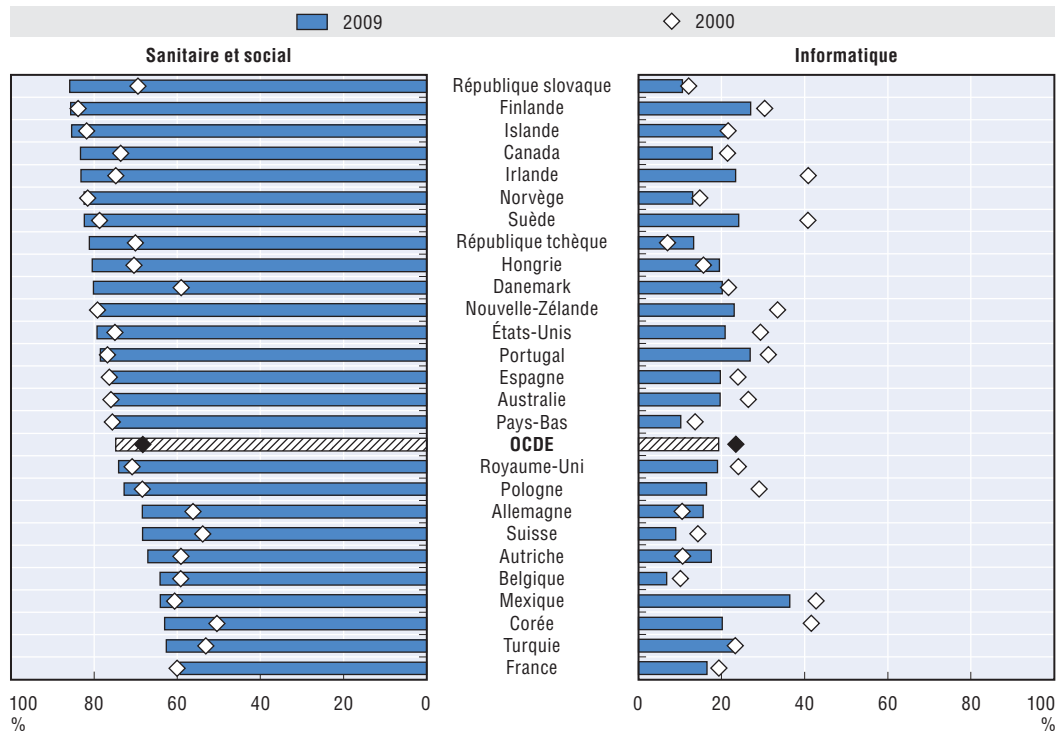
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932761076>

En Chine, les jeunes filles sont aussi bien plus nombreuses à choisir la filière littéraire plutôt que scientifique lors de leurs études secondaires, ce qui influence ensuite leurs choix dans le supérieur. Cette préférence pour les disciplines littéraires ne s'explique pas par leurs compétences en sciences et en mathématiques, car elles obtiennent des scores similaires aux garçons (à l'exception de la tranche supérieure de la distribution des scores et dans certaines zones, principalement rurales). Or les faits semblent montrer que la filière scientifique accroît les chances qu'ont les étudiantes d'être admises à l'université ou dans des établissements d'enseignement supérieur d'élite (Loyalka et Maani, 2012).

Les différences entre hommes et femmes observées dans l'enseignement supérieur sont encore plus marquées dans les filières professionnelles. Dans les pays de l'OCDE, plus d'un garçon sur deux, mais moins d'une fille sur deux, sortent diplômés d'un programme de formation des domaines de l'ingénierie, de la production et du bâtiment (graphique 8.3). Avec un pourcentage de diplômées en ingénierie de 28.6 % et 29.1 %, respectivement, la Corée et l'Indonésie font figure d'exception. En Indonésie, il n'y a presque aucune différence entre le pourcentage de diplômés et de diplômées ni dans le choix des filières dans l'enseignement supérieur (OCDE, 2011c).


Graphique 8.2. Les femmes sont plus nombreuses à choisir les filières sanitaires, mais restent sous-représentées dans la filière informatique

Proportion des diplômés de l'enseignement supérieur décernés à des femmes en 2000 et en 2009



Note : Les pays sont classés de haut en bas par ordre décroissant de la proportion des diplômés du supérieur dans les filières sanitaires et sociales en 2009 obtenus par des femmes.

Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759385>

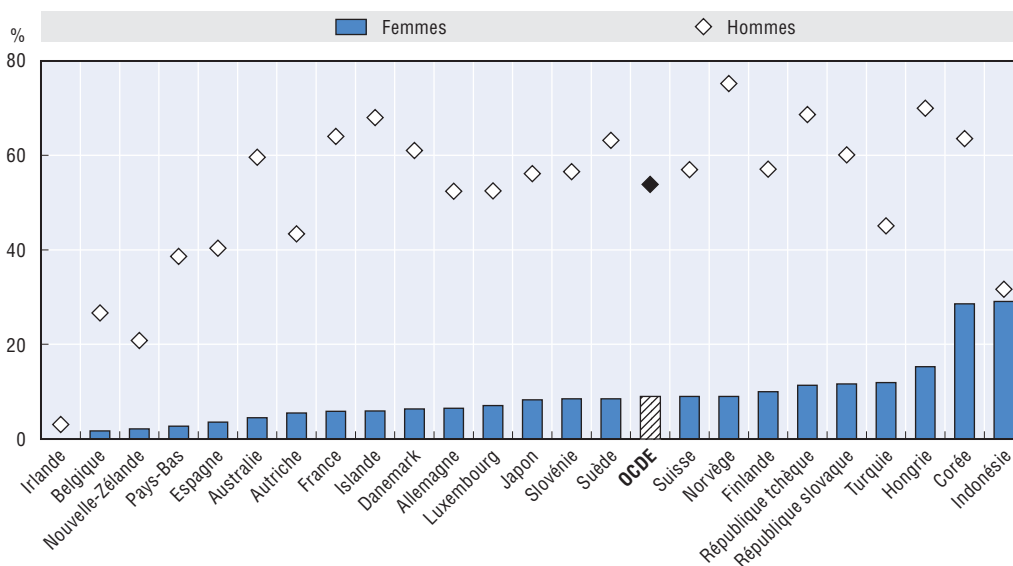
Les écarts de résultats entre hommes et femmes dans l'enseignement supérieur sont dérisoires

Même si leurs choix de filières d'enseignement supérieur sont systématiquement différents, les hommes et les femmes obtiennent leurs diplômes avec des niveaux de résultats très proches. La partie A du graphique 8.4 montre qu'il est difficile de distinguer des différences de résultats entre les sexes toutes filières confondues, même s'il y a légèrement plus d'hommes que de femmes parmi les diplômés aux notes les plus faibles. La partie B du graphique indique que la proportion de femmes classées parmi les meilleurs élèves est quasiment identique dans toutes les disciplines, tandis que l'on observe des disparités un peu plus grandes chez les hommes à cet égard. Hommes et femmes obtiennent leurs diplômes avec des résultats très similaires en sciences et en sciences sociales, tandis que les femmes devancent légèrement les hommes dans les filières littéraires et que ces derniers obtiennent de meilleurs résultats dans le domaine sanitaire.

Ces tendances générales masquent toutefois des disparités entre les pays. Par exemple, au Japon et au Royaume-Uni, la proportion de diplômés ayant obtenu de très bonnes notes est de 10 à 15 % inférieure chez les femmes, tandis qu'en Estonie, en Italie et aux Pays-Bas, on constate l'inverse (Flabbi, 2011).

Graphique 8.3. Les disparités hommes-femmes persiste dans les cursus professionnels techniques

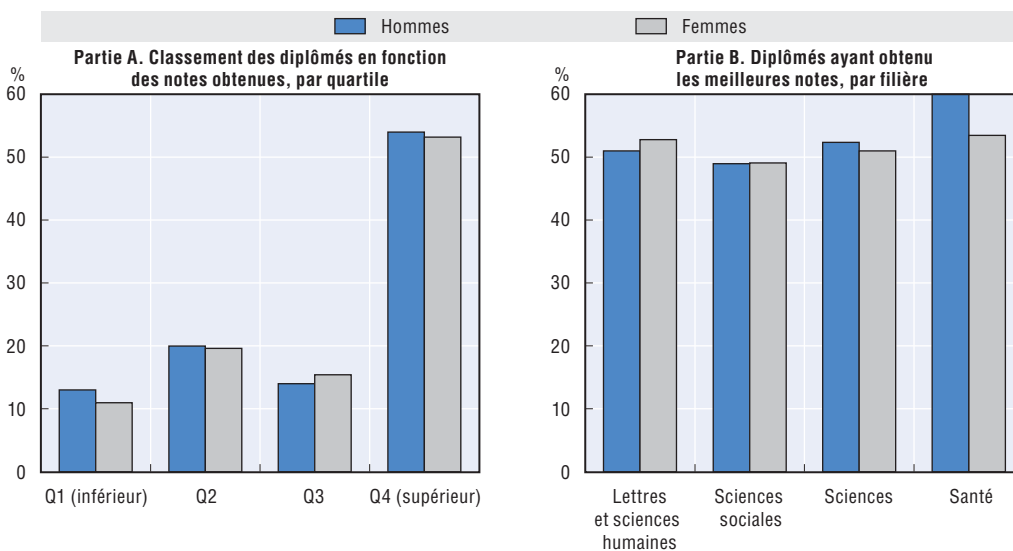
Proportion de femmes et d'hommes ayant achevé un cycle d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire dans le domaine de l'ingénierie, de la production ou du bâtiment, 2009



Note : Les pays sont classés de gauche à droite par ordre croissant de la proportion de diplômés de sexe féminin.
 Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932759404>

Graphique 8.4. Dans l'enseignement supérieur, les femmes et les hommes affichent des performances équivalentes



Note : Les parties A et B présentent la proportion de diplômés hommes et femmes, à partir d'un échantillon commun de diplômés de l'enseignement supérieur des pays étudiés.

Source : Flabbi, L. (2011), « Gender Differentials in Education, Career Choices and Labour Market Outcomes on a Sample of OECD Countries », document de référence réalisé dans le cadre de l'Initiative de l'OCDE pour la parité, fondée sur l'ensemble de données REFLEX sur les diplômés de l'enseignement supérieur de 1999/2000 (niveau 5A de la CITE, soit licence ou master) ayant acquis cinq ans d'expérience professionnelle après leur formation, dans 14 pays de l'OCDE (Allemagne, Autriche, Espagne, Estonie, Finlande, France, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni, Suisse).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932759423>

Facteurs culturels déterminant le choix des filières dans le postsecondaire

Il se peut que les filles et les garçons choisissent des disciplines différentes en raison de préférences personnelles et d'attentes particulières à l'égard du marché du travail (OCDE, 2011a). Par exemple, les jeunes femmes sont plus susceptibles d'envisager une présence intermittente sur le marché du travail, et évitent donc les domaines nécessitant une formation pratique intensive, imposant de lourds horaires de travail et faisant payer très cher les absences au travail – à l'instar des sciences (OCDE, 2011c). Elles peuvent également s'orienter vers des secteurs offrant des conditions de travail plus flexibles, leur permettant de concilier plus facilement vie professionnelle et responsabilités familiales à l'égard de leurs enfants et des membres âgés de leur famille. Cela explique en partie la tendance à la « féminisation » des secteurs de la santé et de l'enseignement.

Cette différence d'orientation dans l'enseignement supérieur peut également s'expliquer par des différences de performances en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences dans le secondaire. Toutefois, elle semble davantage liée à l'attitude des élèves (comme la motivation et l'intérêt) à l'égard de certaines matières plutôt qu'à des capacités et performances scolaires effectives (chapitre 6). Les mentalités se déterminent très tôt dans la vie et dépendent indéniablement des conceptions traditionnelles du rôle de l'homme et de la femme, ainsi que des valeurs culturelles généralement attachées à telle ou telle discipline (Kane et Mertz, 2011 ; OCDE, 2009a). Par ailleurs, les choix de filières traditionnels peuvent être renforcés par une orientation précoce au sein du système éducatif. Les enquêtes longitudinales PISA donnent des précisions sur les facteurs susceptibles d'influencer le choix des élèves tout au long de leur scolarité (encadré 8.2).

Encadré 8.2. **Les déterminants des différences d'orientation entre les hommes et les femmes ?**

De nouvelles enquêtes longitudinales PISA menées dans plusieurs pays mettent en lumière les facteurs qui influent sur les disparités entre hommes et femmes quant au choix des filières d'études après le secondaire. Ces enquêtes examinent les choix de filières des hommes et des femmes dans différents systèmes éducatifs nationaux dans l'enseignement supérieur et dans les programmes de formation professionnelle. Elles montrent que plusieurs facteurs, notamment les caractéristiques individuelles et familiales et le milieu socio-économique d'origine, influencent le choix des garçons et des filles en faveur des disciplines scientifiques ou littéraires.

Généralement, les élèves qui ont de bonnes notes en mathématiques en dernière année de secondaire privilégient les filières scientifiques dans le supérieur. Cette corrélation est particulièrement marquée chez les filles dans la plupart des pays. Les enquêtes montrent que les garçons qui choisissent les disciplines scientifiques et informatiques sont confiants dans leur capacité à réaliser certaines tâches spécifiques en mathématiques, tandis que chez les filles, c'est l'idée qu'elles ont de leurs capacités qui déterminent leurs propres ambitions scolaires et professionnelles.

Encadré 8.2. **Les déterminants des différences d'orientation entre les hommes et les femmes ?** (suite)

En règle générale, les enquêtes longitudinales ne révèlent pas un effet significatif des études du père ou de la mère sur les choix des élèves. Toutefois, dans certains pays, le statut professionnel des parents influence ces choix. En Suisse, plus le statut professionnel des parents est élevé, plus les étudiants optent pour une formation scientifique plutôt qu'en sciences humaines, bien que les données ne soient significatives que pour les filières professionnelles (Bergman *et al.*, 2012). Dans le cas de l'Uruguay par exemple, si la mère est enseignante, la probabilité que sa fille choisisse une carrière littéraire diminue nettement, tout comme celle que son fils opte pour une profession médicale ou sociale. Le fait que le père soit ingénieur ne semble pas influencer les choix des filles ni des garçons, tandis que les pères enseignants, juristes ou administrateurs dissuadent les garçons de poursuivre des études littéraires et les encouragent à suivre une formation juridique, économique ou en sciences comportementales (Fernandez *et al.*, 2012). En Australie, la profession des parents semble avoir un impact plus important sur le choix de filière des fils que sur celui des filles.

Le fait que les parents soient immigrés ou non exerce également une influence sur le choix d'études des enfants. Ainsi, en Australie, les filles dont les deux parents sont nés à l'étranger sont plus susceptibles que celles de parents autochtones d'opter pour des matières traditionnelles, comme la filière littéraire. En revanche, les garçons échappent à cette influence, ce qui laisse à penser que les perceptions à l'étranger de ce qui constitue un métier adapté aux femmes diffèrent des perceptions locales. Le milieu socio-économique peut aussi jouer un rôle dans le choix des disciplines. En Uruguay par exemple, les filles issues des milieux les moins favorisés ont tendance à choisir les sciences humaines (enseignement ou lettres) pour leurs études supérieures. Pour les filles issues des classes moyennes et inférieures, ces filières sont considérées comme un moyen de gravir l'échelle sociale (Fernandez *et al.*, 2012).

Les jeunes femmes aspirent davantage que les garçons à occuper une profession intellectuelle (OCDE, 2009a) et tendent donc à privilégier les études universitaires par rapport aux formations professionnelles. En Australie par exemple, les jeunes hommes associent moins les cours de sciences à l'entrée à l'université mais davantage aux filières de formation professionnelle, comme l'apprentissage. L'accès aux filières professionnelles n'étant généralement pas conditionné par les résultats scolaires, les performances en mathématiques des élèves de 15 ans n'ont pas de conséquences majeures sur leur choix de matières scientifiques. Une tendance similaire apparaît en République tchèque : les filles obtenant de bonnes notes au niveau secondaire décident de poursuivre des études universitaires, tandis que les garçons sont plus susceptibles d'opter pour l'enseignement professionnel technique ou scientifique. Comme en Australie et en République tchèque, le cloisonnement des matières enseignées par les différents établissements a une incidence sur les choix de filières des filles et des garçons, ce qui renforce les rôles traditionnellement dévolus aux hommes et aux femmes (Matijù *et al.*, 2012 ; Polidano et Ryan, 2012).

À des degrés différents selon les pays, les systèmes éducatifs peuvent conforter les caractéristiques individuelles et les attentes culturelles. C'est pourquoi il convient non seulement d'améliorer l'intérêt et la confiance des filles vis-à-vis des mathématiques et des sciences à l'école et à la maison, mais aussi de proposer une offre plus vaste de filières diversifiées et flexibles pour une même profession, afin d'aider les femmes à choisir des métiers scientifiques.

Mesures prises pour résorber les différences entre hommes et femmes

Les divergences hommes-femmes dans le choix des matières posent problème car elles pèsent sur les futures possibilités professionnelles des femmes (chapitre 9), diminuent leur potentiel de rémunération et induisent une sous-utilisation du capital humain (OCDE, 2011c). L'économie mondiale étant de plus en plus axée sur les connaissances et la concurrence en matière d'innovations se faisant toujours plus vive, l'utilisation de toutes les compétences disponibles dans la population devrait être l'une des priorités de tout gouvernement.

Les différences entre garçons et filles dans le choix des filières sont profondément ancrées dans les normes culturelles quel que soit le niveau socio-économique. Changer les mentalités et les comportements des élèves peut donc s'avérer particulièrement difficile et nécessiter, de la part des parents et des enseignants, des efforts considérables pour modifier les stéréotypes concernant les matières où les garçons et les filles seraient censés exceller ou qu'ils préféreraient étudier. Des mesures devraient être prises très tôt, avant que ne se forment les préjugés à l'égard de certaines matières. Une étude canadienne révèle par exemple que c'est à 12-13 ans que l'intérêt pour les sciences est le plus grand et qu'il diminue très rapidement avec l'âge (Ipsos Reid, 2010). Une étude menée au Royaume-Uni sur 4 000 enfants le confirme, en montrant que 42 % des élèves âgés de 9 ans, 38 % des élèves de 12 ans et 35 % des élèves de 14 ans jugent les sciences intéressantes (Parvin et Porter, 2008). D'après l'OCDE (2008), l'intérêt pour les sciences et la technologie apparaît à l'école primaire et reste stable jusqu'à l'âge de 15 ans, après quoi il diminue. Il est essentiel que les enseignants intègrent les mathématiques et les activités scientifiques aux contextes intéressant les garçons comme les filles, et qu'ils établissent des liens entre ces disciplines et les carrières possibles sans renforcer les stéréotypes sexués attachés à ces dernières (IES, 2007).

Le goût d'un élève pour une matière – compréhension de l'écrit ou mathématiques notamment – est également corrélé à l'existence de relations positives entre lui et l'enseignant, car les échanges avec les professeurs influent sur le développement cognitif et l'implication intellectuelle des garçons comme des filles (OCDE, 2010b). De plus, les élèves ont tendance à mieux apprendre lorsqu'ils se sentent pris au sérieux par leur professeur car cela renforce leur confiance et leurs résultats. En outre, les élèves mieux informés sur ce qui les aide à apprendre ont tendance à mieux réussir (OCDE, 2009a). Il est donc utile d'avoir des professeurs hautement qualifiés qui tiennent compte des différences d'attitudes manifestées par les filles et les garçons au sein de la classe. Ainsi la qualité de l'enseignement s'est-elle améliorée en Turquie grâce à des programmes performants de formation des enseignants (OCDE, 2011a). Les programmes existants pourraient comprendre des cours destinés à sensibiliser les enseignants à ces questions, tandis que les principes de la prise en compte systématique des problématiques hommes-femmes pourraient être inclus dans la formation des enseignants et les supports pédagogiques. Le projet « Jungenarbeit und Schule » (Travail des garçons et école) lancé en Allemagne (www.jungenarbeit-und-schule.de), qui s'attache à la manière dont les enseignants aident les garçons à réussir leurs études, ou l'initiative sur l'intégration de la problématique de l'égalité hommes-femmes en Autriche (www.bmukk.gv.at/medienpool/9718/PDFzPubID455.pdf) offrent de bons exemples. L'efficacité de la création d'écoles non mixtes – censées améliorer la confiance des filles ainsi que leurs capacités d'apprentissage des mathématiques – n'est pas corroborée par les données (Kane et Mertz, 2011).

Dans la perspective de leur entrée future sur le marché du travail, on pourrait également accroître l'intérêt des filles pour les mathématiques et les matières scientifiques en instaurant une coopération entre les établissements d'enseignement et le secteur privé. Introduire des cours à vocation professionnelle et expliquer aux élèves du secondaire quelles matières sont utiles dans quel métier pourrait accroître leur intérêt pour certaines branches (Crowley et Niesr, 2008).

Messages clés à l'intention des pouvoirs publics

- Susciter très tôt l'intérêt des filles pour des matières à prédominance masculines et *vice versa*, à la maison comme à l'école.
- Inclure dans les programmes de formation des enseignants des cours destinés à les sensibiliser aux stéréotypes sexués.
- Les pouvoirs publics, les établissements scolaires et le secteur privé doivent réfléchir à des stratégies de coopération, par exemple par le biais de journées d'information ou de salons de l'emploi destinés aux parents et aux élèves, dans le but d'éveiller l'intérêt des filles pour les matières scientifiques et celui des garçons pour les matières littéraires et artistiques. L'amélioration de la qualité des enseignants et des supports pédagogiques peut contribuer à renforcer la motivation et les résultats scolaires des garçons et des filles.

PARTIE II

Chapitre 9

Trouver un travail correspondant à ses études

Principaux constats

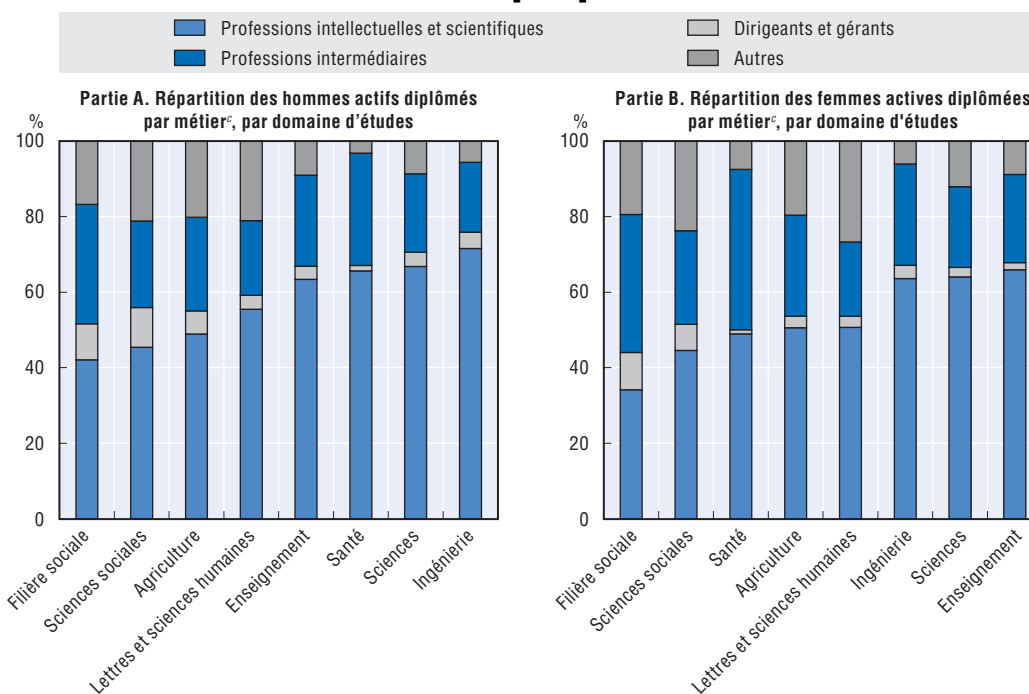
- Même lorsque les filles poursuivent des études en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM), la probabilité qu'elles occupent plus tard un emploi dans ces secteurs est moindre que pour les garçons.
- Les disparités entre garçons et filles dans le choix des filières semblent moins influencées par les attentes relatives au devenir professionnel que par un ensemble complexe de facteurs comme les préférences, les normes et les caractéristiques du marché du travail.
- Il n'existe aucune indication claire de différences systématiques entre les hommes et les femmes dans les inadéquations des compétences par rapport aux emplois.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les jeunes femmes sont aujourd'hui autant susceptibles que les hommes de terminer des études universitaires et d'enregistrer des résultats aussi bons, quelle que soit la filière choisie. Toutefois, comme l'indique le chapitre 8, les différences entre hommes et femmes continuent d'influer sur le choix des études et pourraient ultérieurement avoir un impact sur les emplois occupés par les hommes et par les femmes, sur les secteurs dans lesquels ils travaillent et sur d'autres résultats obtenus sur le marché du travail (voir chapitres 11 et 13).

Déséquilibres dans la transition entre études supérieures et activité professionnelle


Si les différences hommes-femmes déterminent systématiquement le choix des études, plus de 50 % des diplômés de l'enseignement supérieur occupent une profession intellectuelle ou scientifique, indépendamment de leur domaine d'études. Le graphique 9.1

Graphique 9.1. **Les diplômés hommes et femmes^a commencent leur carrière dans un emploi qualifié^b**



- a) Les domaines d'études sont classés par ordre croissant en huit catégories des pourcentages de diplômés occupant une profession intellectuelle ou scientifique.
 b) Les catégories utilisées (dirigeants et gérants, professions intellectuelles et scientifiques et professions intermédiaires) correspondent aux grands groupes de la CITP-88 (à un chiffre) (voir www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco).
 c) Premier emploi choisi après l'obtention du diplôme.

Source : Flabbi, L. (2011), « Gender Differentials in Education, Career Choices and Labour Market Outcomes on a Sample of OECD Countries », document de référence préparé dans le cadre de l'Initiative de l'OCDE pour la parité. Pour plus de détails, voir le graphique 8.4.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759442>

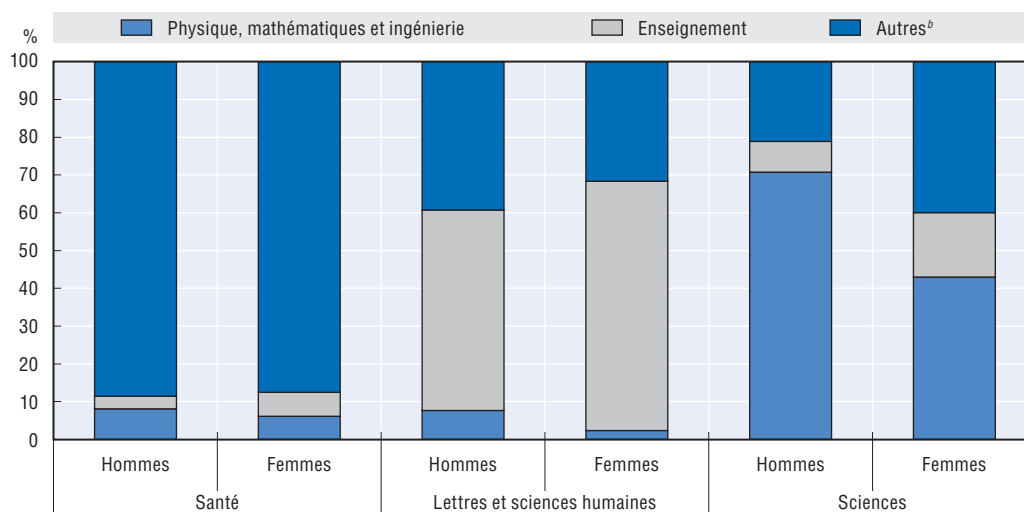
donne la répartition des diplômés de l'enseignement supérieur dans trois catégories professionnelles en fonction de leur filière : dirigeants/gérants, professions intellectuelles ou scientifiques et professions intermédiaires.

Il existe néanmoins certaines disparités entre les sexes. Hommes et femmes confondus, ce sont les diplômés des filières sociales qui occupent le moins souvent des emplois de cadres. Cette proportion est la plus élevée chez les diplômés en ingénierie, pour les hommes, et chez les diplômées en enseignement, pour les femmes. Par ailleurs, davantage d'hommes occupent des professions intellectuelles et scientifiques et davantage de femmes exercent des professions intermédiaires. Parmi les diplômés qui occupent des fonctions de direction à l'issue de leurs études, la part des hommes est presque deux fois plus importante que celle des femmes (9.7 % contre 5.7 %).

Si les différences entre hommes et femmes dans les choix professionnels peuvent s'expliquer par les différences dans les choix d'études, la ségrégation professionnelle est renforcée lors de la transition entre l'enseignement postsecondaire et la vie active. Le graphique 9.2 montre le lien qui existe entre domaine d'études et emploi choisi dans le domaine de l'enseignement ou des sciences physiques, des mathématiques ou de l'ingénierie. Parmi les diplômés du supérieur qui occupent une profession intellectuelle ou scientifique ou intermédiaire, près de 66 % des femmes diplômées en lettres sont enseignantes, contre 53 % environ des diplômés. À l'inverse, 71 % des hommes diplômés en sciences occupent des postes de spécialistes en physique, mathématiques et ingénierie, contre 43 % des femmes diplômées dans ces branches. Ainsi, même lorsque les femmes sont diplômées en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques, elles sont moins susceptibles que les hommes de suivre une carrière scientifique, malgré des résultats semblables.

Graphique 9.2. Les hommes et les femmes ayant suivi les mêmes études optent souvent pour des métiers différents^a

Répartition des diplômés occupant des professions intellectuelles et scientifiques et intermédiaires, par domaine d'études et métier



a) Premier emploi choisi après l'obtention du diplôme.

b) La catégorie « Autres » recouvre toutes les autres professions intellectuelles et scientifiques et intermédiaires.

Source : Flabbi, L. et M. Tejada (2012), « Fields of Study Choices, Occupational Choices and Gender Differentials », document de référence préparé dans le cadre de l'Initiative de l'OCDE pour la parité. Pour plus de détails, voir le graphique 8.4.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759461>

Les différences entre hommes et femmes dans le choix des études semblent liées à un ensemble complexe de facteurs. Selon Flabbi et Tejada (2012), les différences entre hommes et femmes dans le choix des études n'ont qu'un lien limité avec les attentes quant au devenir professionnel, tel que mesuré par la rémunération et la ségrégation professionnelle dans une profession donnée. On peut donc supposer que les raisons pour lesquelles les garçons et les filles font des choix distincts dans leurs études tiennent à un ensemble de facteurs, comme la prépondérance historique des hommes dans les métiers manuels, les préférences innées, les obligations familiales futures et la représentation du rôle des hommes et des femmes dans leur famille, parmi leurs pairs et chez les enseignants. L'importance des facteurs socioculturels est confirmée par le fait que les attentes professionnelles diffèrent dès l'âge de 15 ans entre les filles et les garçons, indépendamment des disparités en termes de contexte économique ou de système éducatif (OCDE, 2012c). Bien que les filles espèrent généralement atteindre un niveau professionnel plus élevé que les garçons et qu'elles soient plus nombreuses à aspirer à une carrière dans les domaines de la santé et de la médecine (*ibid.*), seules 5 % d'entre elles en moyenne envisagent une carrière dans le secteur de l'ingénierie et de l'informatique contre 18 % des garçons dans les pays de l'OCDE.

L'enseignement (en particulier aux premiers niveaux du système éducatif) est dominé par les femmes dans la zone OCDE. L'enquête internationale de 2008 sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances (TALIS) de l'OCDE révèle que, en moyenne, près de 70 % des enseignants des établissements secondaires du premier cycle sont des femmes. En revanche, les postes de direction sont généralement occupés par les hommes. Les femmes enseignent plus souvent les langues, les lettres (79 %) et les sciences humaines (57 %) plutôt que les mathématiques et les sciences (49 %) (OCDE, 2012c). Ce cloisonnement de la profession d'enseignant est préoccupant car il renforce chez les élèves les stéréotypes sexuels.

Encadré 9.1. **Formation des adultes dans les pays de l'OCDE**

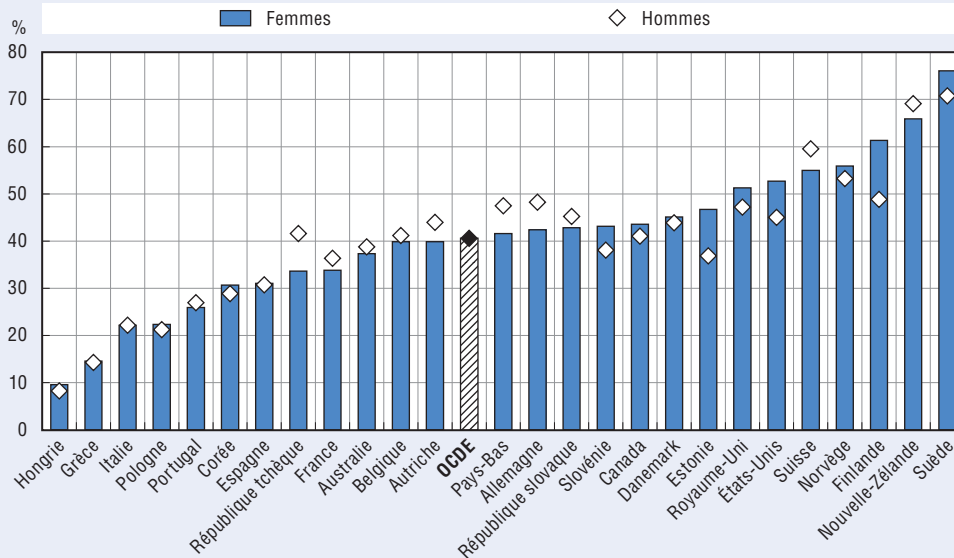
L'amélioration des compétences tout au long de la vie renforce à la fois le capital humain individuel au moyen d'un développement personnel et professionnel plus poussé et la croissance économique du pays grâce à l'amélioration de l'employabilité et de la productivité de la main-d'œuvre. En 2007, dans tous les pays de l'OCDE, 41 % des adultes participaient à des activités de formation (OCDE, 2012d). Le graphique ci-dessous ne montre aucune tendance internationale claire en ce qui concerne le taux de participation des hommes et des femmes aux activités de formation des adultes. C'est en Finlande qu'on observe l'écart hommes-femmes le plus important (12 %, au bénéfice des femmes), tandis qu'aucune différence notable n'apparaît en Grèce et en Espagne. Dans les pays de l'OCDE, la participation aux activités de formation des adultes diminue avec l'âge et augmente avec le niveau d'études pour les hommes comme pour les femmes (OCDE, 2012d).

On observe toutefois d'importantes disparités entre hommes et femmes quant au nombre d'heures consacrées à la formation professionnelle (*Regards sur l'éducation*, OCDE, données en ligne). Dans la majorité des pays de l'OCDE, les hommes consacrent en moyenne quatre heures de plus que les femmes à la formation continue tout au long de leur vie professionnelle. C'est aux Pays-Bas (19 heures) et en Norvège (16 heures) que ces disparités sont les plus importantes. Les exceptions les plus notables sont la Finlande et la France, où les femmes adultes bénéficient de respectivement 15 et 10 heures de plus de formation que les hommes. En Finlande, la participation active des femmes à la formation professionnelle remonte aux années 90. Entre 1990 et 2006, la participation à la formation professionnelle est passée de 48 % à 57 % chez les femmes et de 41 % à 45 % seulement chez les hommes (voir partie A du graphique ci-dessous). Si l'on tient compte de la formation de la population adulte dans sa totalité (18-64 ans), le taux de participation des femmes est supérieur d'au moins 10 points de pourcentage à celui des hommes depuis 1980 (voir partie B du graphique ci-après).

Encadré 9.1. **Formation des adultes dans les pays de l'OCDE (suite)**

La participation des hommes et des femmes à la formation des adultes^a varie selon les pays

Proportion (en pourcentage) des 25-64 ans suivant une formation continue^a, 2007^b



Note : Les pays sont classés par ordre croissant du taux de participation des femmes aux activités de formation des adultes.

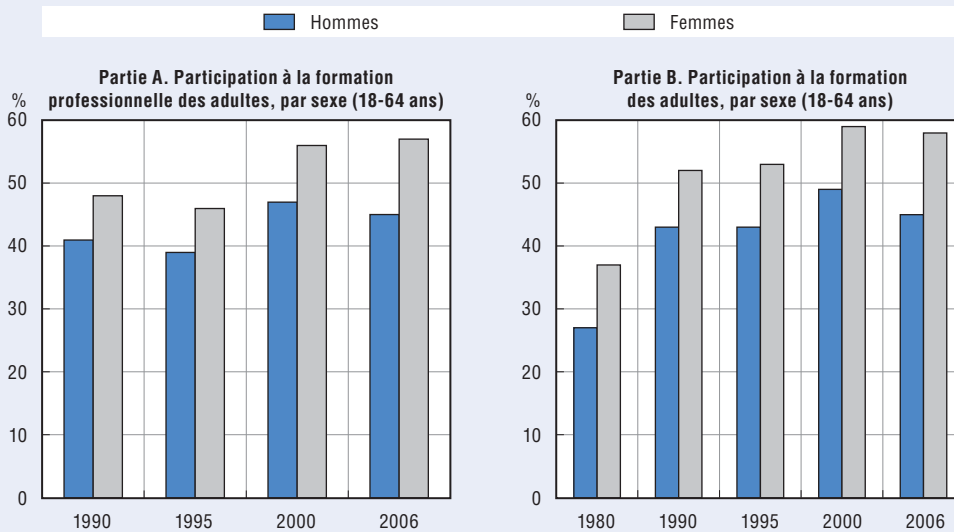
a) La formation des adultes englobe l'enseignement formel et non formel.

b) Données 2008 pour la Belgique, le Canada, les Pays-Bas et la République tchèque ; 2006 pour le Danemark, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, la Pologne et le Royaume-Uni ; 2005 pour les États-Unis et la Suède.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932759480>

En Finlande, les femmes profitent davantage de la formation continue que les hommes



Source : Official Statistics of Finland (OSF) (2012), « Adult Education Survey », publication en ligne, *Participation in Adult Education and Training 2006*, 1. Mature students number 1.7 million, Statistics Finland, Helsinki, www.tilastokeskus.fi/til/aku/2006/01/aku_2006_01_2008-12-31_kat_001_en.html.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932759499>

L'inadéquation des compétences entre hommes et femmes : Une réalité ?

L'écart entre les aspirations des filles et le niveau qu'elles atteignent effectivement donne matière à réflexion. En effet, les femmes ayant un bon niveau d'instruction n'utilisent généralement pas la totalité de leur compétences et savoir-faire dans leur emploi. Non seulement on observe une perte dans l'utilisation des compétences professionnelles, mais d'après l'OCDE, la surqualification diminue la satisfaction professionnelle et accroît la probabilité de rechercher un nouvel emploi alors qu'on en occupe déjà un, ce qui réduit la productivité (OCDE, 2011d).

Le taux de surqualifiés est plus élevé dans certaines filières. Par exemple, il est d'à peine plus de 10 % chez les travailleurs qualifiés des secteurs des services à la personne et de l'enseignement, mais de presque 30 % chez ceux ayant suivi une formation en sciences sociales (Quintini, 2011). Ces emplois sont généralement occupés par les femmes, ce qui pourrait signifier qu'elles sont plus susceptibles d'être surqualifiées en raison de leurs études plutôt que parce qu'elles sont des femmes. À l'inverse, Quintini (2011) constate que les femmes ont davantage de risques d'être sous-qualifiées, ce qui pourrait en partie s'expliquer par la perception qu'ont les femmes de leurs compétences, ce qui est confirmé par Flabbi et Tejada (2012), qui montrent que les femmes se déclarent plus souvent sous-qualifiées pour leur emploi. Les données hétérogènes, et dans certains cas contraires à l'intuition, dont on dispose sur les différences entre hommes et femmes en matière d'évaluation des compétences indiquent qu'il faut approfondir les recherches dans ce domaine (encadré 9.2).

Encadré 9.2. Une enquête sur les compétences des adultes

Les décideurs des domaines de l'enseignement et de l'emploi s'attachent depuis longtemps à résorber l'écart entre les compétences des travailleurs et les exigences du marché de l'emploi. Les investissements des gouvernements dans l'éducation et la formation étant généralement élevés, la mauvaise utilisation ou la non-utilisation du capital humain représente un gâchis considérable. On observe en effet une polarisation croissante des compétences dans les économies modernes : des travailleurs hautement qualifiés sont recherchés dans le secteur des technologies cependant que des travailleurs peu qualifiés sont recrutés dans des services qui ne peuvent être automatisés, par exemple les services à la personne. Les conséquences en termes de devenir professionnel des femmes sont importantes, dans la mesure où elles sont sur-représentées dans les secteurs peu qualifiés et sont donc contraintes d'accepter des emplois faiblement rémunérés. On s'accorde généralement à dire qu'à long terme, les compétences les plus demandées seront associées à un haut niveau d'instruction et à des compétences cognitives pointues (OCDE, 2012e). Pour éviter d'aggraver la marginalisation des femmes sur le marché du travail, il est donc essentiel de mieux comprendre comment les compétences sont acquises par les hommes et les femmes et en quoi elles correspondent ou non aux besoins tout au long de la carrière professionnelle.

Les nouvelles données rassemblées dans le cadre de l'enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC – programme international pour l'évaluation des compétences des adultes) seront utiles à cet égard puisque le programme évaluera les compétences, par groupe d'âge, et le degré d'utilisation des compétences dans l'emploi (OCDE, 2012e). Il permettra de jeter un éclairage nouveau sur les conséquences des différences de choix professionnels entre hommes et femmes et pourra suggérer de nouvelles façons d'encourager les filles et les garçons à ne pas suivre les schémas classiques.

Comment les pouvoirs publics peuvent-ils modifier les stéréotypes liés à la carrière professionnelle ?

Comme indiqué ci-dessus, ce ne sont ni les résultats scolaires ni les attentes à l'égard du marché du travail qui déterminent les différences de choix entre hommes et femmes quant aux études postsecondaires, mais bien les facteurs culturels, les mentalités et les comportements des élèves et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, qui se définit vers l'âge de 15 ans. Il convient donc de mettre l'accent sur les élèves encore scolarisés en complément des programmes destinés à inciter les jeunes à opter pour des professions atypiques.

Apporter aux écoliers des conseils adaptés à leurs futures études et donner aux étudiants une orientation professionnelle qui remette en cause les stéréotypes sexués (à l'instar du Carrefour des métiers en France) peut favoriser les choix de filières et d'emplois « atypiques » chez les jeunes des deux sexes. Pour s'attaquer, dès les premières années, aux origines mêmes de la ségrégation professionnelle, d'autres initiatives ont été engagées, comme des stages de motivation ou des programmes de formation. À titre d'exemple, la campagne WISE (*Women Into Science and Engineering*) menée dans tout le Royaume-Uni a pour objet d'inciter les jeunes femmes à étudier les mathématiques et la physique, et à envisager une carrière scientifique, d'ingénieur ou dans le bâtiment. Lancée en 1984, elle pourrait avoir contribué à doubler le pourcentage de femmes ayant un diplôme d'ingénieur, passé de 7 % en 1984 à 15 % en 2009 (Commission européenne, 2009a).

On constate que les « marraines » jouent un rôle crucial pour attirer les étudiantes dans les filières STIM et les aider à se maintenir dans cette voie. C'est pourquoi le ministère américain de l'Énergie a créé un programme de parrainage qui apparie des étudiantes et des femmes ayant réussi dans les services du ministère (White House Council, 2012).

Tandis que de nombreuses actions similaires encouragent d'abord les filles à s'orienter vers des métiers dominés par les hommes, d'autres initiatives poursuivent l'objectif inverse, en incitant les garçons à opter pour des professions principalement féminines, comme l'enseignement ou les services à la personne. Citons par exemple les campagnes d'information telles que les campagnes parallèles « Journée des filles » et « Nouvelles perspectives pour les garçons » en Allemagne, et les actions conduites dans le domaine éducatif comme en Suisse la « Journée nationale Futurs en tous genres ». Des entreprises privées ont pris part à plusieurs de ces efforts (Commission européenne, 2009b), ce qui facilite le passage des élèves vers le monde du travail (Commission européenne, 2010 ; IET, 2007 ; Lord et Jones, 2006 ; Mann, 2012).

Messages clés à l'intention des pouvoirs publics

- En encourageant l'expérience professionnelle le plus tôt possible au moyen de programmes de formation et d'apprentissage, les femmes, en particulier celles qui sont diplômées des domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM), pourraient être incitées à travailler dans les domaines scientifiques.
- Offrir, au niveau de l'enseignement supérieur, une orientation professionnelle et des conseils pertinents peut aider les jeunes hommes et femmes à s'orienter vers une carrière correspondant mieux aux compétences qu'ils ont acquises.
- Le programme international de l'OCDE pour l'évaluation des compétences des adultes peut contribuer à créer un système de données pour évaluer les compétences disponibles au niveau national, éclairer les politiques nationales et réduire au minimum l'inadéquation des compétences au sein de l'économie.

PARTIE II

Chapitre 10

L'éducation financière au service de l'autonomisation financière

Principaux constats

- Les données actuelles montrent que les niveaux de connaissances financières des femmes, tout comme leur confiance en la matière, sont moins élevés que ceux des hommes.
- Les femmes, plus que les hommes encore, doivent acquérir de solides connaissances financières pour prévoir minutieusement leurs dépenses de retraite et de santé, du fait d'une espérance de vie plus longue.
- Les hommes et les femmes doivent disposer d'informations, de connaissances et de compétences mieux adaptées afin de traiter efficacement les problèmes financiers, de prendre en toute confiance des décisions financières utiles et de saisir les possibilités de revenus.

Au lendemain de la crise financière mondiale, les décideurs politiques ont pris conscience que la culture financière était une compétence indispensable à la vie quotidienne (OCDE, 2009b). Cet intérêt croissant s'explique par divers facteurs :

- Le transfert d'un vaste ensemble de risques financiers de l'État et des entreprises vers les individus.
- La complexité toujours plus grande des marchés financiers.
- La hausse du nombre de consommateurs et investisseurs nouvellement actifs dans la sphère financière, lesquels ont besoin de soutien et de protection, en plus de ce qui est prévu par la réglementation.

L'éducation financière (encadré 10.1) est devenue un complément important aux bonnes pratiques de marché et à la réglementation prudentielle. L'amélioration de la culture financière des particuliers compte en effet désormais parmi les priorités stratégiques à long terme de nombreux pays développés et en développement. L'éducation financière peut avoir des effets bénéfiques importants : des études montrent que de bonnes connaissances financières sont associées à un ensemble de comportements et résultats bénéfiques – gestion prudente du budget, maîtrise des dépenses, planification des dépenses de retraite, accumulation de patrimoine et capacité à comprendre les avantages d'une participation aux marchés financiers (Hilgert *et al.*, 2003 ; Lusardi et Mitchell, 2007 ; Perry et Morris, 2005 ; van Rooij *et al.*, 2011 ; Stango et Zinman, 2009).

Encadré 10.1. Définition de l'éducation financière

L'éducation financière est le processus par lequel les personnes améliorent leur compréhension des produits et concepts financiers et, grâce à des informations, des instructions et/ou des conseils objectifs, renforcent leurs compétences et leur confiance, ce qui leur permet de prendre conscience des risques et des possibilités en matière financière, d'opérer des choix réfléchis, de savoir à qui s'adresser pour obtenir de l'aide, et de prendre d'autres initiatives pour améliorer leur protection et leur bien-être financiers (OCDE, 2005).

Les femmes doivent posséder une culture financière suffisante pour pouvoir participer plus activement aux activités économiques et aux décisions financières de leurs ménages et communautés. Elles doivent notamment avoir accès à un choix de services financiers appropriés pour se protéger elles et leurs familles et pour exercer une activité entrepreneuriale (voir chapitre 26). Cette aptitude est particulièrement importante compte tenu du nombre croissant de familles monoparentales, qui sont généralement placées sous la responsabilité d'une femme. Les pouvoirs publics et les organismes d'aide au développement ont cherché à renforcer l'autonomie des femmes en améliorant leur culture financière, de sorte qu'elles puissent démarrer et gérer avec succès une petite ou une microentreprise (Hung *et al.*, 2012).

Différents programmes de ce type ont été mis en place, notamment en Australie, dans le cadre d'activités de développement pour les pays à faible revenu (gouvernement australien, 2009), et au Cambodge (OIT, 2012b) ; au Canada, pour soutenir les femmes autochtones chefs d'entreprise (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2010) ; au Liban (Hung et al., 2012) ; et en Ouganda (Nordic Consulting Group, 2011).

L'encadré 10.2 donne d'autres exemples de la façon dont les pays gèrent la question des inégalités hommes-femmes en matière de culture financière.

Encadré 10.2. **Réduire les disparités hommes-femmes en matière de culture financière**

Plusieurs pays, développés ou en développement, ont réalisé qu'il était important que les femmes et les jeunes filles améliorent leur culture financière, et décidé à ce titre d'examiner leurs besoins particuliers et de mettre en place des programmes de formation destinés à différentes catégories.

En 2008, l'Australie a mené une campagne de recherche intitulée *Women Understanding Money* (« Être une femme et comprendre les questions d'argent »), dans le but d'identifier les besoins des femmes et des filles, une première étape pour renforcer leur sécurité financière. De la même façon, la commission néo-zélandaise de la culture financière et des pensions de retraite mène actuellement des recherches sur les futures perspectives de retraite des femmes dans le pays, dans le cadre d'une action visant à remédier aux pensions plus faibles perçues par les femmes.

Plusieurs autres pays élaborent actuellement des programmes ciblant exclusivement ou principalement les femmes et les filles vulnérables. Au Canada par exemple, l'Initiative nationale pour le soin des personnes âgées organise des ateliers de gestion financière pour les femmes âgées à faibles revenus, à Vancouver, Montréal et Toronto. En Turquie, le Conseil des marchés financiers a lancé un programme d'éducation financière en 2010, destiné aux femmes sans emploi, ne possédant pas de compte bancaire et percevant un faible revenu, qui repose sur des séminaires assurés par des experts du Conseil. Le projet « *Mujeres Ahorradoras en Acción* » (Les femmes et l'épargne), lancé en 2007 en Colombie par l'Agence présidentielle pour l'action sociale et la coopération internationale, est un programme d'éducation financière qui vise à encourager les femmes à utiliser les produits d'épargne.

Plusieurs pays de l'OCDE financent également des programmes sur la culture financière à l'intention des femmes des pays en développement. Le *Department for International Development* (DFID) du Royaume-Uni a financé des formations pour les jeunes filles et les jeunes femmes des zones rurales de Zambie et a participé au financement d'un programme du Population Council proposant une formation financière et un accès aux produits d'épargne aux adolescentes du Kenya et de l'Ouganda. De même, l'Agence canadienne de développement international soutient des initiatives d'éducation financière axées sur les femmes possédant une microentreprise, au Pakistan et aux Philippines.

En outre, les femmes assument souvent une part plus importante de l'éducation des enfants, prennent des décisions importantes relatives à la répartition du budget familial et jouent un rôle prépondérant dans l'éducation financière de leurs enfants. Il s'agit d'une question importante car la culture financière des élèves est étroitement liée au niveau d'instruction de la mère (Lusardi et al., 2010).

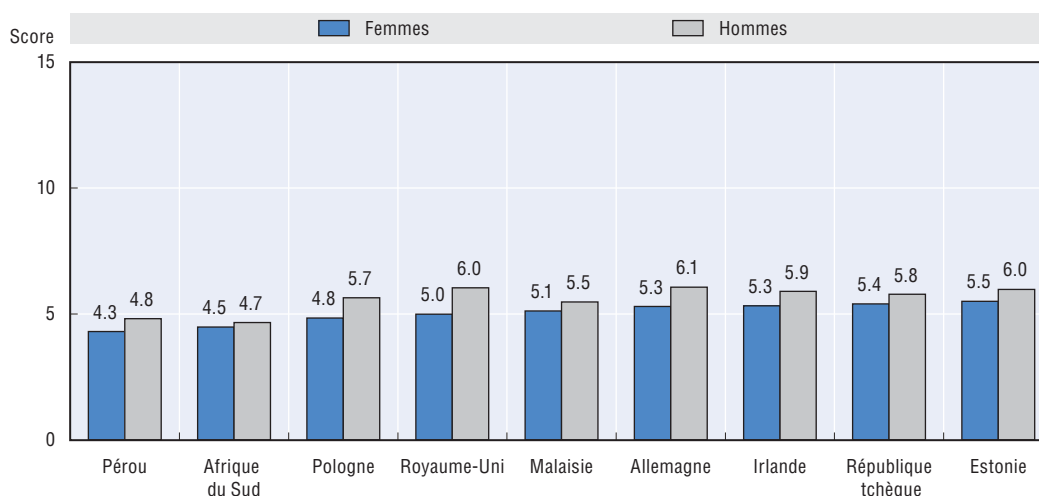
Les responsables de l'action publique n'ont pas encore tous bien conscience des avantages qu'il y a à mieux connaître les niveaux de culture financière des femmes et à prendre des mesures pour combler les lacunes. D'après une enquête récente menée sur les pays du Réseau international sur l'éducation financière de l'OCDE (réseau INFE), seuls huit des 27 pays ayant répondu reconnaissent que la culture financière des femmes et des jeunes filles est une question importante (Hung *et al.*, 2012). Les universitaires n'accordant que peu d'attention à cette question, les données de recherche sont encore lacunaires dans ce domaine. Il est néanmoins possible de se fonder sur les données d'enquête existantes pour apprécier les différences entre les sexes en matière de culture financière et mettre en exergue les grands enjeux en ce domaine.

Les femmes ont une culture financière moins développée que les hommes, ainsi qu'une confiance plus limitée dans ce domaine

Des tests simples de culture financière menés à travers le monde ont révélé que les femmes possèdent en ce domaine de moins bonnes connaissances que les hommes (Lusardi et Mitchell, 2011, données de huit pays – Allemagne, États-Unis, Fédération de Russie, Italie, Japon, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande et Suède). Ces résultats sont largement confirmés par les réponses obtenues aux huit questions de l'enquête sur la culture financière de la population organisée par le réseau INFE (Atkinson et Messy, 2012). Cette enquête comporte un test sur les connaissances financières de base et la compréhension de notions telles que l'inflation, la valeur temps de l'argent et l'effet des taux d'intérêt composés. Le graphique 10.1 montre que les résultats des femmes sont légèrement inférieurs à ceux des hommes.

Graphique 10.1. **Les femmes ont des connaissances financières légèrement inférieures à celles des hommes**


Nombre moyen de réponses correctes (de 0 à 8)^a



Note : La taille de l'échantillon est comprise entre 993 en Estonie et 3 112 en Afrique du Sud. Les pays sont classés de gauche à droite par ordre croissant des résultats en culture financière des femmes.

a) Pour chaque pays, les écarts sont significatifs à partir du seuil de 5 %.

Source : Atkinson, A. et F. Messy (2012), « Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study », *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, n° 15, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759518>

Les femmes sont, également, plus nombreuses à préférer indiquer ne pas connaître la réponse à une question financière plutôt qu'essayer d'y répondre (Lusardi et Mitchell, 2011). Il a également été démontré qu'elles ont, sur les questions financières complexes, moins confiance dans leurs connaissances et leurs capacités (gouvernement australien, 2008). Des éléments indiquent que cela est observable dès l'école (enquête *Capital One*, 2009, données concernant les États-Unis). Du fait de leurs moindres connaissances financières et de leur manque de confiance, les femmes se sentent moins aptes à traiter ces questions et sont moins à l'aise avec les prestataires de services, ce qui les empêche de saisir les possibilités rémunératrices offertes par l'entrepreneuriat ou l'investissement ou encore de solliciter un crédit pour développer leur activité (Morcos et Sebstad, 2011).

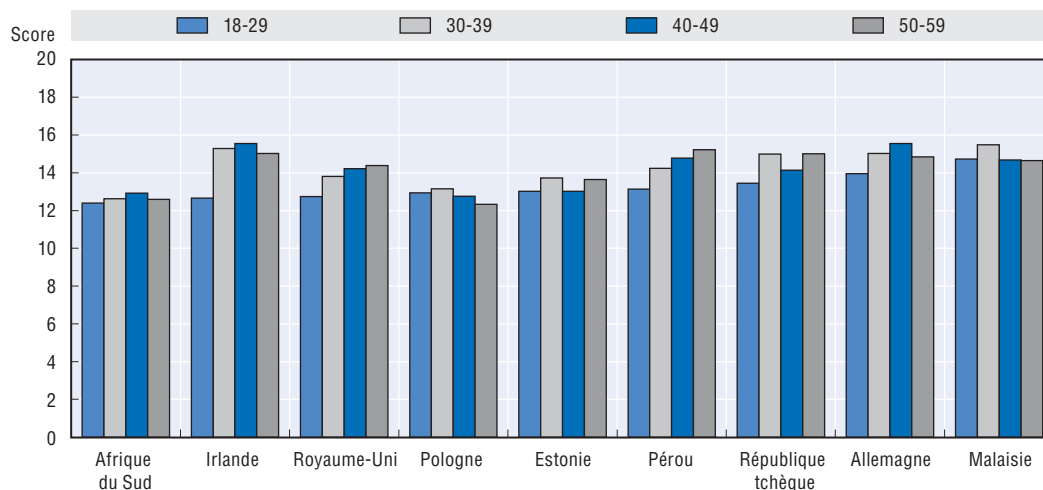
Ce niveau de connaissances généralement inférieur tient à plusieurs facteurs, au premier rang desquels le contexte socioculturel et l'accès aux services financiers. Par exemple, la compréhension et l'expérience des femmes est en partie influencée par leur degré d'implication dans les investissements financiers à long terme et le choix de produits financiers au sein du ménage. Dans ce contexte, la dépendance financière des femmes à l'égard de leur mari ou d'autres hommes de leur famille peut nuire à leur capacité à tirer des enseignements de leur expérience et à gagner confiance en elles.

L'éducation financière pourrait commencer à l'école

L'éducation financière est un processus complexe qui induit de modifier les mentalités des individus, leurs connaissances et leurs comportements, l'objectif étant qu'ils prennent des décisions plus éclairées (OCDE, 2005). Il apparaît que les jeunes d'aujourd'hui possèdent une moins bonne culture financière que les générations précédentes, le graphique 10.2 illustrant

Graphique 10.2. Les jeunes femmes possèdent généralement une moins bonne culture financière que les générations précédentes

Résultats moyens des femmes en matière de culture financière^a (sur une échelle comprise entre 0 et 22)^b



Note : Voir les notes du graphique 10.1. Les pays sont classés de gauche à droite par ordre croissant des résultats en culture financière des femmes âgées de 18 à 29 ans.

a) Ce score englobe les connaissances, le comportement et l'attitude.

b) Les écarts sont significatifs au seuil de 5 % pour l'Allemagne, l'Irlande, le Pérou, la République tchèque et le Royaume-Uni.

Source : Atkinson, A. et F. Messy (2012), « Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study », *OECD Working Paper on Finance, Insurance and Private Pensions*, n° 15, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932759537>

ce constat chez les femmes. Par ailleurs, les adultes au niveau d'instruction moindre et ceux qui perçoivent de faibles revenus ont généralement une culture financière moins développée que celle de la population dans son ensemble (Atkinson et Messy, 2012). La nouvelle option relative à la culture financière du cycle PISA 2012 constitue une première tentative au niveau international de recueillir des données plus détaillées sur le niveau de connaissances financières des élèves de 15 ans et leur capacité à les utiliser (OCDE, 2010e et 2012f).

Dans ce contexte, une éducation financière de qualité à l'école pourrait diminuer les disparités liées aux revenus, au sexe et à l'âge et influencer l'attitude des élèves et leur comportement en matière de finances (Elliot *et al.*, 2010). Sur 38 pays ayant participé à l'enquête du réseau INFE, 23 enseignaient, sous une forme ou une autre, les questions financières à l'école en 2011 (Afrique du Sud, Allemagne, Australie, Espagne, États-Unis, Japon, Nouvelle-Zélande, République tchèque notamment). Le réseau INFE de l'OCDE est sur le point d'achever un projet d'une durée de trois ans qui fournira des conseils aux gouvernants afin qu'ils puissent relever les défis qui se présentent lors de la conception et de la mise en place de l'enseignement des questions financières à l'école. Ce projet prévoit également l'élaboration d'un cadre d'apprentissage dans ce domaine (OCDE, 2012g).

Gestion financière et planification à long terme des femmes

D'après plusieurs études nationales menées dans des pays de l'OCDE et l'enquête du réseau INFE de l'OCDE, les femmes semblent mieux gérer l'argent à court terme, notamment lorsqu'il s'agit de surveiller les dépenses quotidiennes (par exemple, Atkinson *et al.*, 2006 ; Atkinson et Messy, 2012 ; Irish Financial Regulator, 2009 ; McKay, 2011). En revanche, les données de certains pays indiquent que les femmes sont moins enclines à la planification financière à long terme. Aux États-Unis par exemple, plus de la moitié des hommes, mais seulement 45 % des femmes, possèdent un fonds d'urgence couvrant trois mois de dépenses, cependant que 45 % des hommes contre 39 % des femmes ont réfléchi à l'épargne nécessaire à leur retraite (FINRA – Investor Education Foundation, 2009). Au Royaume-Uni, une évaluation composite des comportements et attitudes de planification à long terme indique que les femmes sont légèrement moins compétentes que les hommes en la matière, même une fois intégrés des facteurs tels que le revenu ou la situation professionnelle (Atkinson *et al.*, 2006).

Comme les femmes doivent gérer davantage de risques financiers – elles vivent plus longtemps que les hommes et cumulent généralement moins de revenus au cours de leur vie –, il est important qu'elles soient bien préparées à la planification de ces aspects à long terme, y compris en matière de retraite. Ces questions feront l'objet d'une étude approfondie de l'OCDE en 2012-13.

Il est intéressant de noter que l'enquête du réseau INFE de l'OCDE révèle également que les femmes sont tout autant, sinon plus, disposées que les hommes à envisager favorablement la planification financière à long terme. Elles devraient donc bien accueillir des mesures appropriées visant à renforcer leurs connaissances et à encourager des changements de comportement susceptibles d'améliorer leur bien-être financier et celui de leur ménage.

Messages clés à l'intention des pouvoirs publics

Les différences hommes-femmes en matière de culture et de comportements financiers devraient être examinées plus en détail : 1) afin de mieux comprendre les lacunes susceptibles de réduire le bien-être financier des femmes ; et 2) de mettre au point des mesures mieux ciblées. La question de la culture financière étant un domaine de recherche relativement nouveau, les travaux à ce sujet devraient s'attacher en priorité aux aspects suivants :

- Mieux connaître les différences hommes-femmes en matière de culture et de comportement financiers, en organisant des enquêtes comparables au niveau international à l'aide du Questionnaire de base pour adultes sur la culture financière du réseau INFE de l'OCDE et, pour les élèves âgés de 15 ans, de l'option internationale relative à la culture financière du cycle PISA 2012.
- Élaborer des programmes d'éducation financière adaptés aux besoins et préférences des filles et des femmes, en se fondant sur leur niveau de connaissance actuelle et les bonnes pratiques identifiées par l'OCDE et son réseau INFE. Cela comprend, sans s'y limiter, l'éducation financière à l'école, l'objectif étant de sensibiliser les filles avant qu'elles ne perdent confiance en leurs capacités.
- Les programmes d'éducation financière doivent faire l'objet d'un suivi régulier pour identifier toute différence entre les hommes et les femmes y participant, sur le plan des attentes, de la confiance ou des résultats, et pour évaluer leur efficacité.

ANNEXE II.A1

Tableaux supplémentaires relatifs au chapitre 4

Tableau II.A1.1. Taux nets ajustés de scolarisation dans le primaire, 2000 et 2010

Nombre total d'élèves ayant officiellement l'âge de fréquenter le primaire qui sont inscrits dans le primaire ou le secondaire, exprimé en pourcentage de la population officielle en âge de fréquenter le primaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
OCDE	97.6	97.6	97.6	1.00	98.2	98.0	98.3	1.00
Australie	94.6	94.2	95.0	1.01	97.2 ^m	96.9 ^m	97.5 ^m	1.01 ^m
Autriche	90.1 ^d	89.6 ^d	90.6 ^d	1.01 ^d	..	..	..	..
Belgique	99.2	99.0	99.4	1.00	99.0 ^m	98.9 ^m	99.2 ^m	1.00 ^m
Canada	99.8 ^d	99.6 ^d	99.9 ^d	1.00 ^d	..	..	..	..
Chili	..	..	..	..	93.8 ^m	94.0 ^m	93.6 ^m	1.00 ^m
République tchèque	95.9 ^d	95.8 ^d	96.0 ^d	1.00 ^d	..	..	..	..
Danemark	98.1	97.7	98.5	1.01	96.0 ^m	94.9 ^m	97.1 ^m	1.02 ^m
Estonie	99.3	99.4	99.2	1.00	96.3 ^m	96.5 ^m	96.0 ^m	1.00 ^m
Finlande	99.7 ^e	99.7 ^e	99.8 ^e	1.00 ^e	97.6 ^m	97.5 ^m	97.7 ^m	1.00 ^m
France	99.7	99.5	99.8	1.00	99.2 ^j	99.1 ^j	99.3 ^j	1.00 ^j
Allemagne	84.5 ^c	83.7 ^c	85.2 ^c	1.02 ^c	..	..	..	..
Grèce	97.7	97.6	97.9	1.00	98.5 ^k	98.3 ^k	98.7 ^k	1.00 ^k
Hongrie	97.5	97.3	97.7	1.00	98.0 ^m	97.8 ^m	98.1 ^m	1.00 ^m
Islande	99.2	100.0	98.3	0.98	99.4 ^m	99.3 ^m	99.6 ^m	1.00 ^m
Irlande	93.8	93.6	94.1	1.01	98.2 ^m	97.5 ^m	98.9 ^m	1.01 ^m
Israël*	97.9	98.1	97.6	1.00	97.0 ^m	96.7 ^m	97.3 ^m	1.01 ^m
Italie	99.7	99.8	99.7	1.00	99.4 ^m	99.6 ^m	99.2 ^m	1.00 ^m
Japon	..	..	..	..	..	..	..	..
Corée	99.8	99.5	100.0	1.00	99.6 ^m	100.0 ^m	99.1 ^m	0.99 ^m
Luxembourg	97.0	96.0	98.1	1.02	96.8 ^l	96.1 ^l	97.6 ^l	1.02 ^l
Mexique	99.5	99.1	99.9	1.01	99.6 ^m	99.4 ^m	99.8 ^m	1.00 ^m
Pays-Bas	99.4	100.0	98.8	0.99	99.4 ^k	99.9 ^k	98.9 ^k	0.99 ^k
Nouvelle-Zélande	99.0	98.8	99.1	1.00	99.5 ^m	99.4 ^m	99.6 ^m	1.00 ^m
Norvège	99.7	99.6	99.8	1.00	99.0 ^m	98.8 ^m	99.1 ^m	1.00 ^m
Pologne	97.5	97.7	97.2	0.99	96.0 ^m	96.1 ^m	95.9 ^m	1.00 ^m
Portugal	99.4 ^f	99.3 ^f	99.4 ^f	1.00 ^f	99.4 ^m	99.2 ^m	99.5 ^m	1.00 ^m
République slovaque	..	..	..	..	..	..	..	..
Slovénie	95.3	94.2	96.4	1.02	97.2 ^m	97.3 ^m	97.1 ^m	1.00 ^m
Espagne	99.9	100.0	99.9	1.00	99.9 ^m	99.9 ^m	99.9 ^m	1.00 ^m
Suède	99.4	99.7	99.1	0.99	99.3 ^m	99.6 ^m	99.0 ^m	0.99 ^m
Suisse	99.3	98.9	99.7	1.01	98.9 ^m	98.6 ^m	99.1 ^m	1.01 ^m
Turquie	96.0	99.9	91.9	0.92	97.5 ^m	98.2 ^m	96.7 ^m	0.98 ^m
Royaume-Uni	100.0	100.0	100.0	1.00	99.8 ^m	99.9 ^m	99.7 ^m	1.00 ^m
États-Unis	97.0	97.1	97.0	1.00	96.9 ^m	95.9 ^m	97.9 ^m	1.02 ^m

Tableau II.A1.1. **Taux nets ajustés de scolarisation dans le primaire, 2000 et 2010 (suite)**

Nombre total d'élèves ayant officiellement l'âge de fréquenter le primaire qui sont inscrits dans le primaire ou le secondaire, exprimé en pourcentage de la population officielle en âge de fréquenter le primaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
Caraïbes	91.9	91.9	91.9	1.00	91.8	91.6	92.1	1.01
Anguilla	99.3 ^e	99.0 ^e	99.6 ^e	1.01 ^e	92.9 ^l	92.7 ^l	93.0 ^l	1.00 ^l
Antigua-et-Barbuda	..	..	..	..	87.8	91.1	84.5	0.93
Aruba	98.7	99.0	98.4	0.99	99.7	99.5	99.9	1.00
Bahamas	87.7	88.7	86.7	0.98	95.1 ^j	94.0 ^j	96.2 ^j	1.02 ^j
Barbade	94.7	91.7	98.0	1.07	93.4 ^k	89.8 ^k	97.5 ^k	1.09 ^k
Bermudes	..	..	..	..	..	..	..	..
Îles Vierges britanniques	95.5 ^h	95.4 ^h	95.5 ^h	1.00 ^h	95.0 ^m	95.2 ^m	94.7 ^m	0.99 ^m
Îles Caïmans	93.8 ^f	92.3 ^f	95.3 ^f	1.03 ^f	83.9 ^l	83.4 ^l	84.4 ^l	1.01 ^l
Cuba	98.1	98.4	97.8	0.99	99.8	100.0	99.7	1.00
Dominique	..	..	..	..	95.5 ^l	94.6 ^l	96.4 ^l	1.02 ^l
République dominicaine	84.8	84.3	85.3	1.01	93.0	95.5	90.4	0.95
Grenade	83.2	86.6	79.8	0.92	97.5 ^m	95.7 ^m	99.3 ^m	1.04 ^m
Haïti	..	..	..	..	..	..	..	..
Jamaïque	93.8	94.0	93.7	1.00	82.8 ^m	83.8 ^m	81.9 ^m	0.98 ^m
Montserrat	..	..	..	..	..	..	..	..
Porto Rico	..	..	..	..	85.9	83.5	88.4	1.06
Saint-Kitts-et-Nevis	..	..	..	..	86.0	85.8	86.2	1.0
Sainte-Lucie	96.8	97.4	96.2	0.99	89.7	90.2	89.2	0.99
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	..	..	..	..	98.3 ⁱ	99.5 ⁱ	97.0 ⁱ	1.0 ⁱ
Trinité-et-Tobago	93.5	93.2	93.8	1.01	95.9 ^m	97.5 ^m	94.4 ^m	0.97 ^m
Îles Turques-et-Caïques	75.2 ^g	75.3 ^g	75.0 ^g	1.0 ^g	80.7 ⁱ	77.5 ⁱ	83.9 ⁱ	1.1 ⁱ
Amérique centrale	88.9	89.8	88.0	0.98	96.3	97.0	95.7	0.99
Belize	90.0	93.7	86.4	0.92	95.1 ^l	99.7 ^l	90.7 ^l	0.91 ^l
Costa Rica	..	..	..	..	..	..	..	..
El Salvador	86.0 ^e	85.4 ^e	86.5 ^e	1.01 ^e	94.6 ^m	94.1 ^m	95.0 ^m	1.01 ^m
Guatemala	86.7	90.0	83.4	0.93	98.6	99.6	97.6	0.98
Honduras	88.8	88.4	89.2	1.01	97.2	95.9	98.4	1.03
Nicaragua	83.2	82.4	84.1	1.02	93.9	93.2	94.5	1.01
Panama	98.6	98.7	98.6	1.00	98.7	99.1	98.2	0.99
Amérique du Sud	96.3	96.2	96.4	1.00	92.7	92.6	92.9	1.00
Argentine	99.4 ^d	99.8 ^d	98.9 ^d	0.99 ^d	..	..	..	..
Bolivie (État plurinational de)	96.2	96.1	96.3	1.00	95.5 ^k	95.2 ^k	95.8 ^k	1.01 ^k
Brésil	94.5 ^h	96.8 ^h	92.1 ^h	0.95 ^h	95.1 ^l	95.9 ^l	94.2 ^l	0.98 ^l
Colombie	96.8	96.9	96.8	1.00	91.5	91.7	91.3	1.00
Équateur	99.2 ^d	98.5 ^d	99.9 ^d	1.01 ^d	..	..	..	..
Guyana	98.3 ^g	98.1 ^g	98.4 ^g	1.00 ^g	84.1	82.4	85.9	1.04
Paraguay	97.9	97.5	98.2	1.01	85.7 ^m	85.7 ^m	85.7 ^m	1.00 ^m
Pérou	99.5 ^c	99.7 ^c	99.4 ^c	1.00 ^c	97.2 ^m	97.0 ^m	97.5 ^m	1.01 ^m
Suriname	92.4 ^e	90.4 ^e	94.4 ^e	1.04 ^e	90.9 ^m	90.9 ^m	91.0 ^m	1.00 ^m
Uruguay	..	..	..	..	99.5 ^m	99.8 ^m	99.2 ^m	0.99 ^m
Venezuela (République bolivarienne du)	89.3	88.6	90.0	1.02	94.9	94.7	95.1	1.00
Asie de l'Est et Pacifique	91.7	92.0	91.3	0.99	91.8	92.1	91.5	0.99
Brunéi Darussalam	..	..	..	..	..	..	..	..
Cambodge	90.5	94.4	86.6	0.92	95.9	96.4	95.4	0.99
Chine	..	..	..	..	..	..	..	..
Chine, région administrative spéciale de Hong-Kong	93.0 ^e	93.4 ^e	92.6 ^e	0.99 ^e	96.8 ^m	96.2 ^m	97.5 ^m	1.01 ^m
Chine, région administrative spéciale de Macao	86.0	84.5	87.7	1.04	82.6	81.0	84.3	1.04
Îles Cook	94.3	93.0	95.9	1.03	98.7 ^k	99.3 ^k	97.9 ^k	0.99 ^k

Tableau II.A1.1. **Taux nets ajustés de scolarisation dans le primaire, 2000 et 2010 (suite)**

Nombre total d'élèves ayant officiellement l'âge de fréquenter le primaire qui sont inscrits dans le primaire ou le secondaire, exprimé en pourcentage de la population officielle en âge de fréquenter le primaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
Fidji	94.7	94.7	94.7	1.00	99.1 ^m	98.8 ^m	99.3 ^m	1.00 ^m
Indonésie	94.0	95.6	92.3	0.97	95.1 ⁱ	96.7 ⁱ	93.5 ⁱ	0.97 ⁱ
Kiribati	..	..	..	..	..	..	..	..
République démocratique populaire de Corée	..	..	..	..	..	..	..	..
République démocratique populaire de Lao	78.1	81.3	74.7	0.92	89.0 ^l	90.8 ^l	87.0 ^l	0.96 ^l
Malaisie	97.8	97.8	97.8	1.00	..	..	..	..
Îles Marshall	85.0 ^e	85.0 ^e	85.1 ^e	1.00 ^e	..	..	..	..
Micronésie (États fédérés de)	..	..	..	..	..	..	..	..
Mongolie	91.8	90.9	92.8	1.02	98.1 ^m	98.3 ^m	97.8 ^m	0.99 ^m
Myanmar	..	..	..	..	..	..	..	..
Nauru	..	..	..	..	..	..	..	..
Niue	98.5 ^d	98.6 ^d	98.4 ^d	1.00 ^d	..	..	..	..
Palaos	..	..	..	..	..	..	..	..
Papouasie-Nouvelle-Guinée	..	..	..	..	..	..	..	..
Philippines	89.8 ^d	89.5 ^d	90.1 ^d	1.01 ^d	88.7 ^m	87.9 ^m	89.5 ^m	1.02 ^m
Samoa	92.2	91.5	93.0	1.02	..	..	..	..
Singapour	..	..	..	..	..	..	..	..
Îles Salomon	..	..	..	..	82.0 ^k	82.9 ^k	81.1 ^k	0.98 ^k
Thaïlande	..	..	..	..	89.7 ^m	90.0 ^m	89.4 ^m	0.99 ^m
Timor-Leste	..	..	..	..	85.9	86.2	85.6	0.99
Tonga	..	..	..	..	..	..	..	..
Vanuatu	97.7 ^d	98.3 ^d	97.0 ^d	0.99 ^d	..	..	..	..
Viêtnam	..	..	..	..	..	..	..	..
Asie du Sud	76.5	81.4	71.3	0.87	91.7	92.3	91.0	0.98
Afghanistan	..	..	..	..	..	..	..	..
Bangladesh	..	..	..	..	95.5 ^m	91.2 ^m	100.0 ^m	1.10 ^m
Bhoutan	58.5	61.5	55.5	0.90	88.9 ^m	87.6 ^m	90.2 ^m	1.03 ^m
Inde	84.8	92.1	76.8	0.83	96.1 ^k	97.8 ^k	94.2 ^k	0.96 ^k
Iran (République islamique d')	85.7	87.1	84.2	0.97	96.7 ⁱ	97.6 ⁱ	95.7 ⁱ	0.98 ⁱ
Maldives	98.6	98.0	99.2	1.01	96.8 ⁿ	96.7 ⁿ	96.8 ⁿ	1.00 ⁿ
Népal	73.5	80.6	66.0	0.82	..	..	..	..
Pakistan	57.9 ^e	68.9 ^e	46.3 ^e	0.67 ^e	74.1	81.3	66.5	0.82
Sri Lanka	..	..	..	..	93.7 ^m	93.5 ^m	93.9 ^m	1.00 ^m
Europe orientale et Asie centrale	94.1	94.6	93.7	0.99	92.8	92.7	92.9	1.00
Albanie	96.5 ^g	97.5 ^g	95.4 ^g	0.98 ^g	78.8	78.5	79.1	1.01
Arménie	93.2 ^e	92.7 ^e	93.6 ^e	1.01 ^e	79.5	78.2	81.1	1.04
Azerbaïdjan	88.2	88.5	88.0	0.99	84.7	85.3	84.1	0.99
Bélarus	92.4 ^f	92.6 ^f	92.2 ^f	1.00 ^f	96.1 ^l	95.0 ^l	97.4 ^l	1.02 ^l
Bosnie-Herzégovine	..	..	..	..	87.4	86.5	88.4	1.02
Bulgarie	98.1	98.9	97.3	0.98	99.3 ^m	98.9 ^m	99.7 ^m	1.01 ^m
Croatie	92.4	92.8	92.0	0.99	93.2 ^m	92.9 ^m	93.5 ^m	1.01 ^m
Chypre ^{o, p}	98.1	97.8	98.4	1.01	99.1 ^m	99.4 ^m	98.8 ^m	0.99 ^m
Ex-République yougoslave de Macédoine	97.8	98.1	97.4	0.99	93.9 ^m	93.0 ^m	94.8 ^m	1.02 ^m
Géorgie	90.2 ^h	92.1 ^h	88.3 ^h	0.96 ^h	95.3 ^k	96.3 ^k	94.2 ^k	0.98 ^k
Kazakhstan	94.0	92.8	95.3	1.03	99.5 ⁿ	99.4 ⁿ	99.7 ⁿ	1.00 ⁿ
Kirghizistan	92.3	92.5	92.2	1.00	95.3	95.5	95.1	1.00
Lettonie	93.9 ^d	94.3 ^d	93.4 ^d	0.99 ^d	94.6 ^m	94.1 ^m	95.1 ^m	1.01 ^m
Lituanie	98.0	97.8	98.2	1.00	96.7 ^m	96.5 ^m	96.9 ^m	1.00 ^m
Moldovie, République de	92.6	93.0	92.1	0.99	90.1	90.1	90.1	1.00
Monténégro	..	..	..	..	..	..	..	..

Tableau II.A1.1. **Taux nets ajustés de scolarisation dans le primaire, 2000 et 2010 (suite)**

Nombre total d'élèves ayant officiellement l'âge de fréquenter le primaire qui sont inscrits dans le primaire ou le secondaire, exprimé en pourcentage de la population officielle en âge de fréquenter le primaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
Roumanie	92.7	92.9	92.6	1.00	92.4 ^m	92.4 ^m	92.5 ^m	1.00 ^m
Fédération de Russie	..	..	..	..	95.7 ^m	95.1 ^m	96.3 ^m	1.01 ^m
Serbie	..	..	..	..	94.5	94.7	94.4	1.00
Tadjikistan	96.1	99.3	92.8	0.93	97.8	99.5	96.0	0.96
Turkménistan	..	..	..	..	..	..	..	..
Ukraine	93.8 ^f	93.9 ^f	93.7 ^f	1.00 ^f	91.1	90.8	91.5	1.01
Ouzbékistan	..	..	..	..	92.8 ⁿ	94.1 ⁿ	91.5 ⁿ	0.97 ⁿ
Moyen-Orient et Afrique du Nord	88.5	90.3	86.6	0.95	94.1	94.9	93.3	0.98
Algérie	93.0	94.5	91.5	0.97	97.3	98.2	96.4	0.98
Bahreïn	98.4	97.1	99.8	1.03	99.3 ^j	99.1 ^j	99.6 ^j	1.01 ^j
Égypte	93.7	96.6	90.6	0.94	98.0 ^m	99.7 ^m	96.2 ^m	0.96 ^m
Irak	87.4	93.4	81.0	0.87	89.2 ^k	94.5 ^k	83.7 ^k	0.89 ^k
Jordanie	94.8	94.2	95.5	1.01	94.0 ^l	93.1 ^l	95.0 ^l	1.02 ^l
Koweït	95.7	94.9	96.5	1.02	98.2 ^l	96.6 ^l	100.0 ^l	1.03 ^l
Liban	94.1 ^d	95.4 ^d	92.8 ^d	0.97 ^d	93.2	93.5	92.9	0.99
Maroc	76.3	80.7	71.6	0.89	96.2 ⁿ	96.8 ⁿ	95.6 ⁿ	0.99 ⁿ
Oman	82.4	81.3	83.5	1.03	98.1	97.9	98.4	1.01
Autorité palestinienne	92.8	93.0	92.6	1.00	89.2	89.8	88.5	0.99
Qatar	96.2	93.0	99.8	1.07	96.2	95.7	96.6	1.01
Arabie Saoudite	..	..	..	..	89.9 ^m	90.4 ^m	89.4 ^m	0.99 ^m
République arabe syrienne	..	..	..	..	99.1 ^m	99.8 ^m	98.4 ^m	0.99 ^m
Tunisie	96.5	98.1	94.8	0.97	..	..	..	..
Émirats arabes unis	81.0	80.6	81.5	1.01	95.6 ^j	93.6 ^j	97.7 ^j	1.04 ^j
Yémen	56.7 ^d	71.2 ^d	41.6 ^d	0.58 ^d	78.2	85.5	70.5	0.82
Afrique de l'Ouest	59.8	65.5	54.0	0.81	73.0	75.9	70.0	0.92
Bénin	85.6 ^g	99.9 ^g	71.5 ^g	0.72 ^g	88.0 ⁱ	99.8 ⁱ	76.3 ⁱ	0.76 ⁱ
Burkina Faso	34.5	40.3	28.6	0.71	61.5 ^m	65.1 ^m	57.7 ^m	0.89 ^m
Cap-Vert	98.8 ^f	99.4 ^f	98.1 ^f	0.99 ^f	93.5	94.6	92.4	0.98
Côte d'Ivoire	56.8	65.5	48.2	0.74	61.5 ^m	67.1 ^m	55.8 ^m	0.83 ^m
Gambie	68.0	71.6	64.4	0.90	69.4	68.3	70.6	1.03
Ghana	65.0	65.7	64.2	0.98	84.2 ⁿ	83.8 ⁿ	84.6 ⁿ	1.01 ⁿ
Guinée	46.9	53.8	39.8	0.74	77.0	83.2	70.5	0.85
Guinée-Bissau	51.2	59.8	42.6	0.71	75.0	76.7	73.3	0.96
Liberia	46.5 ^d	52.3 ^d	40.5 ^d	0.78 ^d	..	..	..	..
Mali	42.2 ^d	48.7 ^d	35.5 ^d	0.73 ^d	65.8	70.6	60.8	0.86
Mauritanie	61.1	62.0	60.2	0.97	74.4	72.8	76.0	1.04
Niger	27.1	31.6	22.3	0.71	58.3	64.2	52.0	0.81
Nigeria	64.5	70.0	58.9	0.84	62.1 ^k	64.8 ^k	59.3 ^k	0.92 ^k
Sénégal	60.0	63.8	56.1	0.88	78.0	75.9	80.2	1.06
Sierra Leone	..	..	..	..	..	..	..	..
Togo	88.8	98.5	79.1	0.80	..	..	..	..
Afrique de l'Est et du Centre	62.4	64.9	59.9	0.91	83.3	84.7	81.9	0.96
Angola	53.5 ^c	57.6 ^c	49.4 ^c	0.86 ^c	85.7	93.1	78.2	0.84
Burundi	44.9	49.0	40.8	0.83	99.1 ^m	98.3 ^m	99.8 ^m	1.02 ^m
Cameroun	..	..	..	..	93.8 ^m	99.6 ^m	88.0 ^m	0.88 ^m
République centrafricaine	..	..	..	..	70.9	81.3	60.6	0.75
Tchad	54.6	66.0	43.1	0.65	..	..	..	..
Comores	73.4	79.4	67.4	0.85	77.8 ^m	80.7 ^m	74.8 ^m	0.93 ^m
Congo	..	..	..	..	90.8	92.3	89.3	0.97

Tableau II.A1.1. **Taux nets ajustés de scolarisation dans le primaire, 2000 et 2010 (suite)**

Nombre total d'élèves ayant officiellement l'âge de fréquenter le primaire qui sont inscrits dans le primaire ou le secondaire, exprimé en pourcentage de la population officielle en âge de fréquenter le primaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
République démocratique du Congo	33.3 ^d	34.2 ^d	32.3 ^d	0.95 ^d	..	..	..	..
Djibouti	26.8	30.5	23.1	0.76	52.0 ⁿ	54.9 ⁿ	49.1 ⁿ	0.89 ⁿ
Guinée équatoriale	76.0 ^e	81.2 ^e	70.7 ^e	0.87 ^e	56.3	56.5	56.0	0.99
Érythrée	38.0	40.7	35.2	0.87	34.9	37.2	32.5	0.87
Éthiopie	40.4	46.6	34.2	0.73	82.2	84.8	79.5	0.94
Gabon	81.4 ^e	81.6 ^e	81.2 ^e	1.00 ^e	..	..	..	..
Kenya	65.7	64.7	66.7	1.03	84.0 ^m	83.5 ^m	84.5 ^m	1.01 ^m
Madagascar	67.2	66.8	67.6	1.01	..	..	..	..
Malawi	..	..	..	..	94.3 ^k	91.0 ^k	97.6 ^k	1.07 ^k
Maurice	92.5	92.3	92.8	1.01	93.4	92.4	94.4	1.02
Mozambique	56.0	61.8	50.2	0.81	92.0	94.6	89.4	0.94
Rwanda	75.9 ^e	74.9 ^e	76.9 ^e	1.03 ^e	90.6 ^l	89.0 ^l	92.2 ^l	1.04 ^l
Sao Tomé-et-Principe	89.5 ^d	89.8 ^d	89.2 ^d	0.99 ^d	97.3 ^l	96.6 ^l	97.9 ^l	1.01 ^l
Seychelles	91.8 ^e	91.3 ^e	92.4 ^e	1.01 ^e	95.1 ⁱ	96.3 ⁱ	94.0 ⁱ	0.98 ⁱ
Somalie	..	..	..	..	..	..	..	..
Soudan	..	..	..	..	..	..	..	..
Ouganda	..	..	..	..	91.0	89.7	92.3	1.03
République unie de Tanzanie	53.1	52.4	53.8	1.03	92.1	91.3	92.9	1.02
Zambie	71.0	71.7	70.2	0.98	92.7	91.4	93.9	1.03
Zimbabwe	..	..	..	..	..	..	..	..
Afrique du Sud	82.6	80.7	84.4	1.05	84.3	83.3	85.3	1.02
Botswana	81.0	79.3	82.8	1.04	85.8 ^k	84.9 ^k	86.7 ^k	1.02 ^k
Lesotho	76.2	73.3	79.2	1.08	73.7	72.2	75.3	1.04
Namibie	89.6	86.5	92.7	1.07	86.4 ^m	83.9 ^m	88.9 ^m	1.06 ^m
Afrique du Sud	93.9	93.2	94.7	1.02	90.0 ^m	89.4 ^m	90.7 ^m	1.01 ^m
Swaziland	72.1	71.3	72.9	1.02	85.6	86.1	85.1	0.99

* Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

- a) Indice de parité entre les sexes : rapport entre les taux de scolarisation nets ajustés des filles et des garçons dans l'enseignement primaire.
b) La classification des pays par région du monde repose sur les classifications des NU et de la Banque mondiale.
c) Les données se rapportent à 1998.
d) Les données se rapportent à 1999.
e) Les données se rapportent à 2001.
f) Les données se rapportent à 2002.
g) Les données se rapportent à 2003.
h) Les données se rapportent à 2004.
i) Les données se rapportent à 2005.
j) Les données se rapportent à 2006.
k) Les données se rapportent à 2007.
l) Les données se rapportent à 2008.
m) Les données se rapportent à 2009.
n) Les données se rapportent à 2011.
o) *Note de la Turquie* : Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Aucun organisme ne représente à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République turque de Chypre du Nord (RTCN). En attendant qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie réservera sa position concernant la « question chypriote ».
p) *Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de la Commission européenne* : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Source : Base de données de l'UNESCO sur l'éducation 2012.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932761095>

Tableau II.A1.2. Taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 2000 et 2010
 Total des inscriptions dans l'enseignement secondaire, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable dans le secondaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
OCDE	104.4	103.0	105.8	1.02	102.8	102.8	102.9	1.00
Australie	161.7	161.5	162.0	1.00	129.2 ^m	131.8 ^m	126.5 ^m	0.96 ^m
Autriche	97.7	99.8	95.4	0.96	99.6 ^m	101.8 ^m	97.4 ^m	0.96 ^m
Belgique	145.1	138.4	152.2	1.10	110.5 ^m	112.2 ^m	108.8 ^m	0.97 ^m
Canada	102.5	101.6	103.4	1.02	101.3 ^l	102.4 ^l	100.2 ^l	0.98 ^l
Chili	82.7	81.8	83.6	1.02	87.9 ^m	86.7 ^m	89.2 ^m	1.03 ^m
République tchèque	87.3	86.6	88.1	1.02	90.4 ^m	89.9 ^m	90.9 ^m	1.01 ^m
Danemark	126.7	124.0	129.6	1.04	117.4 ^m	116.3 ^m	118.5 ^m	1.02 ^m
Estonie	93.8	91.9	95.7	1.04	103.6 ^m	102.7 ^m	104.7 ^m	1.02 ^m
Finlande	124.8	119.4	130.5	1.09	107.5 ^m	105.0 ^m	110.1 ^m	1.05 ^m
France	108.2	108.1	108.3	1.00	112.6 ^m	112.4 ^m	112.8 ^m	1.00 ^m
Allemagne	98.1	98.7	97.4	0.99	102.6 ^m	105.3 ^m	99.7 ^m	0.95 ^m
Grèce	89.5	86.8	92.4	1.06	100.9 ^k	103.5 ^k	98.1 ^k	0.95 ^k
Hongrie	95.1	94.8	95.5	1.01	98.3 ^m	99.0 ^m	97.6 ^m	0.99 ^m
Islande	107.4	104.0	110.9	1.07	107.2 ^m	105.7 ^m	108.8 ^m	1.03 ^m
Irlande	106.7	102.6	111.1	1.08	117.5 ^m	114.0 ^m	121.1 ^m	1.06 ^m
Israël*	93.2	93.1	93.3	1.00	91.0 ^m	90.3 ^m	91.8 ^m	1.02 ^m
Italie	92.2 ^d	92.6 ^d	91.9 ^d	0.99 ^d	99.1 ^m	99.8 ^m	98.3 ^m	0.98 ^m
Japon	101.8	101.2	102.4	1.01	101.5 ^m	101.4 ^m	101.6 ^m	1.00 ^m
Corée	98.9	99.0	98.7	1.00	97.1 ^m	97.6 ^m	96.4 ^m	0.99 ^m
Luxembourg	97.0	94.2	99.9	1.06	97.6 ^l	96.4 ^l	98.8 ^l	1.02 ^l
Mexique	72.7	71.9	73.4	1.02	86.9 ^m	83.7 ^m	90.1 ^m	1.08 ^m
Pays-Bas	123.4	125.7	121.0	0.96	120.2 ^m	121.1 ^m	119.3 ^m	0.99 ^m
Nouvelle-Zélande	110.6	107.6	113.9	1.06	124.6 ^m	122.9 ^m	126.4 ^m	1.03 ^m
Norvège	116.1	114.7	117.5	1.02	110.2 ^m	111.5 ^m	108.8 ^m	0.98 ^m
Pologne	100.6	101.6	99.5	0.98	97.0 ^m	97.5 ^m	96.5 ^m	0.99 ^m
Portugal	104.7	101.4	108.1	1.07	106.7 ^m	104.8 ^m	108.7 ^m	1.04 ^m
République slovaque	84.6	83.8	85.4	1.02	89.4 ^m	88.9 ^m	90.0 ^m	1.01 ^m
Slovénie	100.8	99.1	102.6	1.04	97.1 ^m	97.3 ^m	96.8 ^m	1.00 ^m
Espagne	111.4	108.3	114.7	1.06	119.0 ^m	116.5 ^m	121.6 ^m	1.04 ^m
Suède	151.8	134.3	170.2	1.27	100.3 ^m	100.6 ^m	99.9 ^m	0.99 ^m
Suisse	95.4	98.4	92.3	0.94	95.2 ^m	97.1 ^m	93.3 ^m	0.96 ^m
Turquie	71.4	82.5	60.1	0.73	77.6 ^m	80.9 ^m	74.1 ^m	0.91 ^m
Royaume-Uni	101.6	101.1	102.1	1.01	101.8 ^m	100.8 ^m	102.9 ^m	1.02 ^m
États-Unis	93.0	92.4	93.7	1.01	96.5 ^m	95.8 ^m	97.1 ^m	1.01 ^m
Caraïbes	88.8	85.6	92.0	1.08	93.0	91.4	94.7	1.04
Anguilla	107.0	108.2	105.9	0.98	79.7 ^l	81.8 ^l	77.6 ^l	0.95 ^l
Antigua-et-Barbuda	78.9	82.5	75.5	0.92	105.4	104.8	106.0	1.01
Aruba	97.0	95.4	98.5	1.03	89.6	89.3	90.0	1.01
Bahamas	81.9	85.8	77.9	0.91	94.0 ^m	92.9 ^m	95.0 ^m	1.02 ^m
Barbade	104.8	99.5	110.5	1.11	100.6	96.4	105.1	1.09
Bermudes	79.2 ^e	76.5 ^e	81.9 ^e	1.07 ^e	78.7	72.3	85.4	1.18
Îles Vierges britanniques	95.7 ^h	92.9 ^h	98.5 ^h	1.06 ^h	98.4 ^m	96.9 ^m	99.8 ^m	1.03 ^m
Îles Caïmans	102.5	102.6	102.5	1.00	83.2 ^l	78.2 ^l	88.4 ^l	1.13 ^l
Cuba	82.5	80.8	84.3	1.04	89.4	90.0	88.8	0.99
Dominique	105.5	99.1	112.0	1.13	98.2	94.0	102.8	1.09
République dominicaine	59.5	53.5	65.5	1.23	76.4	72.0	81.0	1.12
Grenade	108.1 ^f	100.7 ^f	115.6 ^f	1.15 ^f	107.9	106.3	109.4	1.03
Haïti	..	..	..	..	..	..	..	..
Jamaïque	86.7	85.8	87.6	1.02	95.6 ^m	94.9 ^m	96.3 ^m	1.01 ^m

Tableau II.A1.2. Taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 2000 et 2010 (suite)
 Total des inscriptions dans l'enseignement secondaire, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable dans le secondaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
Montserrat	102.0 ^f	96.3 ^f	109.0 ^f	1.13 ^f	102.1 ^k	101.1 ^k	103.2 ^k	1.02 ^k
Porto Rico	..	..	..	..	82.2	79.9	84.5	1.06
Saint-Kitts-et-Nevis	75.4	72.8	78.0	1.07	97.5	97.8	97.2	0.99
Sainte-Lucie	73.4	63.8	82.7	1.30	96.1	96.7	95.6	0.99
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	82.5	70.5	94.6	1.34	109.4 ^m	107.4 ^m	111.5 ^m	1.04 ^m
Trinité-et-Tobago	75.7	72.1	79.4	1.10	89.9 ^l	87.0 ^l	93.0 ^l	1.07 ^l
Îles Turques-et-Caïques	88.2 ^g	88.4 ^g	88.1 ^g	1.00 ^g	86.0 ^l	88.7 ^l	83.2 ^l	0.94 ^l
Amérique centrale	56.3	55.0	57.7	1.04	73.3	71.4	75.3	1.06
Belize	65.1	63.4	66.8	1.05	74.8	75.7	74.0	0.98
Costa Rica	60.7	58.2	63.5	1.09	99.7	97.0	102.5	1.06
El Salvador	54.0	54.2	53.9	0.99	63.1 ^m	62.4 ^m	63.7 ^m	1.02 ^m
Guatemala	38.0	40.3	35.6	0.88	58.5	60.5	56.6	0.93
Honduras	..	..	..	..	73.5	66.0	81.2	1.23
Nicaragua	53.1	49.0	57.4	1.17	69.4	66.2	72.7	1.10
Panama	67.0	65.0	69.1	1.06	74.1	71.7	76.7	1.07
Amérique du Sud	79.4	77.1	81.7	1.06	85.2	81.8	88.7	1.09
Argentine	86.6	84.6	88.6	1.05	85.8 ^l	80.5 ^l	91.4 ^l	1.14 ^l
Bolivie (État plurinational de)	79.8	81.5	78.1	0.96	81.0 ^l	81.9 ^l	80.1 ^l	0.98 ^l
Brésil	104.4	99.5	109.5	1.10	101.3 ^l	96.4 ^l	106.5 ^l	1.11 ^l
Colombie	71.8	68.4	75.3	1.10	96.4	92.0	100.9	1.10
Équateur	57.1	56.7	57.6	1.02	80.4 ^m	78.6 ^m	82.4 ^m	1.05 ^m
Guyana	94.6	94.5	94.8	1.00	91.0	86.6	95.7	1.11
Paraguay	61.3	60.3	62.3	1.03	66.9 ^m	65.5 ^m	68.5 ^m	1.05 ^m
Pérou	85.8	88.8	82.6	0.93	91.6 ^m	92.6 ^m	90.6 ^m	0.98 ^m
Suriname	73.4 ^e	67.3 ^e	79.8 ^e	1.19 ^e	74.8 ^m	67.3 ^m	82.6 ^m	1.23 ^m
Uruguay	98.3	92.1	104.8	1.14	85.0 ^m	79.4 ^m	90.8 ^m	1.14 ^m
Venezuela (République bolivarienne du)	59.8	54.6	65.3	1.20	82.5	78.8	86.4	1.10
Asie de l'Est et Pacifique	66.1	64.1	68.2	1.03	76.9	74.6	80.1	1.06
Brunéi Darussalam	89.2	86.9	91.7	1.06	107.3 ^m	105.9 ^m	108.7 ^m	1.03 ^m
Cambodge	16.6	21.4	11.7	0.55	46.2	48.5	43.7	0.90
Chine	63.3 ^e	64.8 ^e	61.6 ^e	0.95 ^e	80.1 ^m	77.6 ^m	82.9 ^m	1.07 ^m
Chine, région administrative spéciale de Hong-Kong	77.1 ^e	77.6 ^e	76.5 ^e	0.98 ^e	83.0	82.4	83.7	1.02
Chine, région administrative spéciale de Macao	83.0	81.6	84.4	1.03	92.4	95.9	88.9	0.93
Îles Cook	76.7	72.0	82.0	1.14	83.4 ^m	78.7 ^m	88.6 ^m	1.13 ^m
Fidji	78.5	75.1	82.0	1.09	86.5 ^m	82.7 ^m	90.5 ^m	1.09 ^m
Indonésie	52.8	54.1	51.5	0.95	75.1 ^m	75.4 ^m	74.7 ^m	0.99 ^m
Kiribati	100.2	76.3	125.0	1.64	85.6 ^l	81.3 ^l	90.0 ^l	1.11 ^l
République démocratique populaire de Corée	..	..	..	..	..	..	..	..
République démocratique populaire de Lao	34.9	40.9	28.7	0.70	44.7 ^l	49.4 ^l	39.8 ^l	0.81 ^l
Malaisie	66.2	63.4	69.1	1.09	69.1 ^l	66.6 ^l	71.6 ^l	1.08 ^l
Îles Marshall	67.8 ^d	65.7 ^d	69.9 ^d	1.06 ^d	98.8 ^m	97.5 ^m	100.3 ^m	1.03 ^m
Micronésie (États fédérés de)	82.2 ^h	79.9 ^h	84.8 ^h	1.06 ^h	83.2 ⁱ	80.2 ⁱ	86.6 ⁱ	1.08 ⁱ
Mongolie	65.0	58.5	71.6	1.22	92.9 ^m	89.5 ^m	96.3 ^m	1.08 ^m
Myanmar	39.9	38.6	41.1	1.07	54.3	52.6	56.0	1.06
Nauru	47.1	43.3	50.8	1.17	62.9 ^l	57.6 ^l	68.9 ^l	1.20 ^l
Niue	97.0	89.9	104.7	1.16	105.1 ⁱ	82.9 ⁱ	147.8 ⁱ	1.78 ⁱ
Palaos	91.6 ^e	91.3 ^e	91.9 ^e	1.01 ^e	..	..	..	..
Papouasie-Nouvelle-Guinée	19.3 ^c	22.6 ^c	15.9 ^c	0.70 ^c	..	..	..	..
Philippines	74.3 ^d	70.8 ^d	77.9 ^d	1.10 ^d	84.8 ^m	81.5 ^m	88.3 ^m	1.08 ^m

Tableau II.A1.2. **Taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 2000 et 2010 (suite)**
 Total des inscriptions dans l'enseignement secondaire, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable dans le secondaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
Samoa	77.9	73.1	83.3	1.14	84.7	79.3	90.7	1.14
Singapour	..	..	..	..	..	..	..	..
Îles Salomon	20.7	23.0	18.2	0.79	35.5 ^k	38.4 ^k	32.4 ^k	0.84 ^k
Thaïlande	62.2 ^e	62.9 ^e	61.5 ^e	0.98 ^e	77.2	74.2	80.4	1.08
Timor-Leste	56.6 ^h	57.3 ^h	55.9 ^h	0.98 ^h	56.3	56.1	56.4	1.01
Tokelau	92.3	91.9	92.7	1.01	..	..	..	..
Tonga	106.5	101.0	112.7	1.12	101.3 ^j	101.2 ^j	101.5 ^j	1.00 ^j
Tuvalu	79.5 ^e	76.2 ^e	83.7 ^e	1.10 ^e	..	..	..	..
Vanuatu	34.7	32.4	37.0	1.14	54.7	54.3	55.1	1.02
Vietnam	64.0	66.9	61.0	0.91	77.2 ^l	75.4 ^l	79.1 ^l	1.05 ^l
Asie du Sud	47.4	50.5	49.5	0.89	57.4	60.2	54.4	0.89
Afghanistan	11.5 ^e	22.1 ^e	..	..	45.5	59.8	30.2	0.51
Bangladesh	48.2	47.4	49.0	1.03	49.3 ^m	47.1 ^m	51.5 ^m	1.09 ^m
Bhoutan	40.7	44.7	36.7	0.82	60.8 ^m	61.0 ^m	60.7 ^m	1.00 ^m
Inde	45.3	52.6	37.4	0.71	60.2 ^l	63.8 ^l	56.2 ^l	0.88 ^l
Iran (République islamique d')	79.7	82.2	77.1	0.94	83.5 ^m	85.9 ^m	81.1 ^m	0.94 ^m
Maldives	52.8	50.8	54.9	1.08	82.1 ^j	79.4 ^j	85.1 ^j	1.07 ^j
Népal	35.0	40.6	29.0	0.71	43.5 ^j	46.1 ^j	40.8 ^j	0.89 ^j
Pakistan	27.7 ^g	31.1 ^g	24.1 ^g	0.77 ^g	34.2	38.9	29.4	0.76
Sri Lanka	85.5 ^f	82.9 ^f	88.1 ^f	1.06 ^f	..	..	..	..
Europe orientale et Asie centrale	86.4	86.5	86.3	1.00	92.0	92.5	91.5	0.99
Albanie	71.5	73.0	70.1	0.96	78.2	79.0	77.3	0.98
Arménie	87.7 ^e	85.2 ^e	90.2 ^e	1.06 ^e	92.0	91.0	93.1	1.02
Azerbaïdjan	74.8	76.7	73.0	0.95	84.5 ^k	86.2 ^k	82.7 ^k	0.96 ^k
Bélarus	87.2	85.7	88.8	1.04	95.9 ^k	94.9 ^k	97.0 ^k	1.02 ^k
Bosnie-Herzégovine	..	..	..	..	89.6	88.5	90.7	1.03
Bulgarie	93.0	94.0	92.0	0.98	88.0 ^m	89.6 ^m	86.3 ^m	0.96 ^m
Croatie	85.2	84.3	86.1	1.02	95.3 ^m	93.7 ^m	97.0 ^m	1.04 ^m
Chypre ^{o, p}	93.4	92.4	94.4	1.02	98.4 ^m	97.8 ^m	99.0 ^m	1.01 ^m
Ex-République yougoslave de Macédoine	83.9	85.2	82.6	0.97	82.8 ^m	83.6 ^m	81.9 ^m	0.98 ^m
Géorgie	78.8	79.4	78.2	0.99	89.0 ^l	91.4 ^l	86.6 ^l	0.95 ^l
Kazakhstan	93.7	92.8	94.6	1.02	99.6 ⁿ	101.0 ⁿ	98.3 ⁿ	0.97 ⁿ
Kirghizistan	84.3	83.1	85.5	1.03	84.0	84.5	83.5	0.99
Lettonie	90.6	89.4	91.9	1.03	94.1 ^m	93.8 ^m	94.4 ^m	1.01 ^m
Lituanie	97.9	98.3	97.6	0.99	98.0 ^m	98.1 ^m	97.9 ^m	1.00 ^m
Moldovie, République de	81.6	80.7	82.5	1.02	88.0	87.0	89.0	1.02
Monténégro	..	..	..	..	104.0	103.5	104.6	1.01
Roumanie	81.9	81.3	82.5	1.02	95.1 ^m	95.4 ^m	94.8 ^m	0.99 ^m
Fédération de Russie	91.6	91.7	91.5	1.00	88.6 ^m	89.6 ^m	87.5 ^m	0.98 ^m
Serbie	90.0	89.1	91.0	1.02	91.4	90.5	92.4	1.02
Tadjikistan	74.2	79.8	68.5	0.86	87.2	93.4	80.9	0.87
Turkménistan	..	..	..	..	..	..	..	..
Ukraine	98.9	98.6	99.2	1.01	95.6	96.7	94.4	0.98
Ouzbékistan	87.5	88.9	86.2	0.97	105.7 ⁿ	106.8 ⁿ	104.5 ⁿ	0.98 ⁿ
Moyen-Orient et Afrique du Nord	75.2	75.7	74.7	0.96	84.9	84.5	85.4	1.00
Algérie	74.9 ^f	73.2 ^f	76.7 ^f	1.05 ^f	94.9 ^m	94.1 ^m	95.8 ^m	1.02 ^m
Bahreïn	98.7	94.7	103.0	1.09	103.1 ^j	100.9 ^j	105.3 ^j	1.04 ^j
Égypte	82.6	85.9	79.1	0.92	..	..	..	..
Irak	37.5	46.0	28.5	0.62	52.9 ^k	60.3 ^k	45.1 ^k	0.75 ^k

Tableau II.A1.2. Taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 2000 et 2010 (suite)
 Total des inscriptions dans l'enseignement secondaire, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable dans le secondaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
Jordanie	84.2	82.4	86.2	1.05	91.1 ^l	89.3 ^l	93.0 ^l	1.04 ^l
Koweït	107.9	105.9	109.9	1.04	101.0 ^l	97.9 ^l	104.3 ^l	1.07 ^l
Liban	76.7 ^d	73.4 ^d	80.1 ^d	1.09 ^d	81.4	76.8	86.2	1.12
Libye	110.3 ^f	107.0 ^f	113.7 ^f	1.06 ^f	93.4 ^j	86.1 ^j	101.2 ^j	1.18 ^j
Maroc	38.1	42.5	33.7	0.79	56.1 ^k	60.3 ^k	51.8 ^k	0.86 ^k
Oman	75.5	75.8	75.2	0.99	101.3	101.8	100.7	0.99
Autorité palestinienne	80.6	78.9	82.4	1.04	86.0	82.7	89.4	1.08
Qatar	87.5	81.9	94.2	1.15	93.7	85.8	103.7	1.21
Arabie Saoudite	..	..	..	..	104.3	110.6	97.9	0.89
République arabe syrienne	44.8	46.7	42.9	0.92	72.4	72.2	72.6	1.01
Tunisie	76.1	74.8	77.4	1.03	90.5 ^m	88.0 ^m	93.1 ^m	1.06 ^m
Émirats arabes unis	85.2	82.9	87.7	1.06	92.3 ^j	91.7 ^j	93.0 ^j	1.01 ^j
Yémen	42.5	59.9	24.5	0.41	44.1	54.1	33.7	0.62
Afrique de l'Ouest	25.2	29.9	20.4	0.65	42.3	46.6	38.0	0.79
Bénin	23.1	32.3	14.2	0.44	37.1 ⁱ	48.4 ⁱ	26.0 ⁱ	0.54 ⁱ
Burkina Faso	9.7	11.7	7.7	0.66	20.7	23.4	17.9	0.76
Cap-Vert	67.9 ^e	66.5 ^e	69.2 ^e	1.04 ^e	87.5	79.7	95.4	1.20
Côte d'Ivoire	23.6	30.6	16.6	0.54	..	..	..	..
Gambie	..	..	..	..	54.1	55.6	52.6	0.95
Ghana	40.5	44.4	36.5	0.82	67.3 ⁿ	70.6 ⁿ	63.9 ⁿ	0.91 ⁿ
Guinée	16.0	23.1	8.6	0.37	38.1 ^m	47.7 ^m	28.1 ^m	0.59 ^m
Guinée-Bissau	18.5	23.9	13.1	0.55	..	..	..	..
Liberia	34.8	40.3	29.2	0.73	..	..	..	..
Mali	16.5	21.1	11.9	0.56	37.7	44.3	30.9	0.70
Mauritanie	18.2	20.9	15.5	0.74	24.4	26.4	22.4	0.85
Niger	7.0	8.8	5.2	0.60	13.4	16.1	10.6	0.66
Nigeria	24.3	26.3	22.2	0.85	44.0	46.8	41.2	0.88
Sénégal	16.5	19.9	13.0	0.65	37.4	39.9	34.9	0.88
Sierra Leone	27.6 ^e	33.0 ^e	22.5 ^e	0.68 ^e	..	..	..	..
Togo	33.7	46.7	20.8	0.44	45.5 ^k	59.8 ^k	31.4 ^k	0.53 ^k
Afrique de l'Est et du Centre	29.5	32.2	26.7	0.77	40.2	43.2	37.3	0.80
Angola	14.9	16.4	13.4	0.82	31.3	37.2	25.5	0.69
Burundi	11.1 ^g	12.6 ^g	9.7 ^g	0.77 ^g	24.8	28.9	20.7	0.72
Cameroun	26.1 ^d	28.4 ^d	23.8 ^d	0.84 ^d	42.2 ^m	46.0 ^m	38.4 ^m	0.83 ^m
République centrafricaine	..	..	..	..	12.6	16.0	9.3	0.58
Tchad	10.8	16.9	4.8	0.28	25.7	36.3	15.0	0.41
Comores	28.9	31.8	26.0	0.82	46.3 ⁱ	52.7 ⁱ	39.9 ^j	0.76 ⁱ
Congo	35.6	41.8	29.4	0.70	..	..	..	..
République démocratique du Congo	19.0 ^d	24.9 ^d	13.1 ^d	0.53 ^d	37.9 ^m	48.5 ^m	27.2 ^m	0.56 ^m
Djibouti	13.6	16.4	10.8	0.66	36.1 ⁿ	40.1 ⁿ	31.9 ⁿ	0.80 ⁿ
Guinée équatoriale	31.4	43.5	19.2	0.44	..	..	..	..
Érythrée	25.0	29.7	20.4	0.69	31.9	36.3	27.6	0.76
Éthiopie	14.5	17.4	11.6	0.66	35.7	39.3	32.1	0.82
Gabon	48.0	51.6	44.4	0.86	..	..	..	..
Kenya	39.2	40.2	38.2	0.95	60.2 ^m	63.2 ^m	57.1 ^m	0.90 ^m
Madagascar	16.6 ^c	17.1 ^c	16.2 ^c	0.95 ^c	31.1 ^m	32.0 ^m	30.2 ^m	0.94 ^m
Malawi	32.2	36.7	27.6	0.75	32.1	33.6	30.6	0.91
Maurice	75.3	76.6	73.9	0.96	89.4	89.5	89.3	1.00
Mozambique	6.1	7.5	4.7	0.63	25.5	28.0	22.9	0.82
Rwanda	11.1	11.4	10.8	0.95	32.2	31.9	32.4	1.02

Tableau II.A1.2. Taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 2000 et 2010 (suite)
 Total des inscriptions dans l'enseignement secondaire, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable dans le secondaire

Région, pays ou économie ^b	2000				2010			
	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a	Ensemble	Garçons	Filles	IPS ^a
Sao Tomé-et-Principe	38.4 ^g	35.3 ^g	41.5 ^g	1.18 ^g	59.2 ⁿ	55.2 ⁿ	63.4 ⁿ	1.15 ⁿ
Seychelles	104.5	101.8	107.4	1.06	114.7 ^m	108.2 ^m	122.0 ^m	1.13 ^m
Somalie	..	..	..	..	7.8 ^k	10.7 ^k	4.9 ^k	0.46 ^k
Soudan	..	..	..	..	..	..	..	..
Ouganda	16.3	18.5	14.1	0.76	28.1	30.4	25.8	0.85
République unie de Tanzanie	..	..	..	..	..	..	..	..
Zambie	..	..	..	..	..	..	..	..
Zimbabwe	..	..	..	..	..	..	..	..
Afrique du Sud	58.4	55.6	61.2	1.12	68.5	65.1	71.9	1.13
Botswana	74.6	72.7	76.5	1.05	80.0 ^k	77.9 ^k	82.1 ^k	1.05 ^k
Lesotho	30.1	26.0	34.3	1.32	46.4	39.0	53.9	1.38
Namibie	60.1	56.6	63.7	1.13	64.0 ^k	58.9 ^k	69.3 ^k	1.18 ^k
Afrique du Sud	85.3	81.0	89.5	1.10	93.8 ^m	91.6 ^m	96.0 ^m	1.05 ^m
Swaziland	41.9	41.7	42.1	1.01	58.1	58.1	58.1	1.00

* Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

- a) Indice de parité entre les sexes : rapport entre les taux brut de scolarisation dans le secondaire des filles et des garçons.
 b) La classification des pays par régions du monde repose sur les classifications des Nations Unies et de la Banque mondiale.
 c) Les données se rapportent à 1998.
 d) Les données se rapportent à 1999.
 e) Les données se rapportent à 2001.
 f) Les données se rapportent à 2002.
 g) Les données se rapportent à 2003.
 h) Les données se rapportent à 2004.
 i) Les données se rapportent à 2005.
 j) Les données se rapportent à 2006.
 k) Les données se rapportent à 2007.
 l) Les données se rapportent à 2008.
 m) Les données se rapportent à 2009.
 n) Les données se rapportent à 2011.
 o) *Note de la Turquie* : Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Aucun organisme ne représente à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République turque de Chypre du Nord (RTCN). En attendant qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie réservera sa position concernant la « question chypriote ».
 p) *Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de la Commission européenne* : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Source : Base de données de l'UNESCO sur l'éducation 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932761114>

ANNEXE II.A2

Tableau supplémentaire relatif au chapitre 5

Tableau II.A2.1. Aide en faveur de l'égalité hommes-femmes dans l'enseignement primaire et secondaire, en pourcentage de la moyenne annuelle 2009-10 des engagements des membres du CAD en matière d'aide, prix 2010

Région, pays ou économie bénéficiaires	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Amérique du Nord et centrale, ensemble^a	75.6	65.6
Amérique du Nord et centrale, régional	98.2	99.2
West Indies, régional	..	100.0
Anguilla	..	..
Antigua-et-Barbuda	..	..
Barbade	..	..
Belize	100.0	..
Costa Rica	98.5	99.9
Cuba	15.8	57.0
Dominique	..	..
République dominicaine	57.1	72.6
El Salvador	48.5	95.5
Grenade	0.0	..
Guatemala	39.2	46.2
Haïti	91.0	77.2
Honduras	89.7	34.6
Jamaïque	100.0	100.0
Montserrat	..	0.0
Nicaragua	63.0	24.7
Panama	100.0	37.0
Saint-Kitts-et-Nevis	..	..
Sainte-Lucie	..	..
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	..	..
Trinité-et-Tobago	..	..
Amérique du Sud, ensemble^a	76.1	64.4
Amérique du Sud, régional	99.8	91.2
Argentine	67.1	96.8
Bolivie (État plurinational de)	64.2	61.7
Brésil	59.5	52.1
Colombie	90.5	65.2
Équateur	41.0	68.0
Guyana	0.0	..
Paraguay	63.0	23.7
Pérou	81.7	62.5
Suriname	..	..
Uruguay	86.5	57.8
Venezuela (République bolivarienne du)	96.1	46.3

Tableau II.A2.1. Aide en faveur de l'égalité hommes-femmes dans l'enseignement primaire et secondaire, en pourcentage de la moyenne annuelle 2009-10 des engagements des membres du CAD en matière d'aide, prix 2010 (suite)

Région, pays ou économie bénéficiaires	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Extrême-Orient, ensemble^a	26.7	48.8
Extrême-Orient, régional	100.0	100.0
Cambodge	16.7	31.5
Chine	38.5	47.1
Indonésie	10.5	79.2
République démocratique populaire de Corée	100.0	100.0
République démocratique populaire de Lao	87.5	76.2
Malaisie	51.1	5.8
Mongolie	49.9	8.9
Philippines	72.4	58.9
Thaïlande	55.4	38.2
Timor-Leste	67.2	93.4
Viêtnam	88.3	25.9
Océanie, ensemble^a	91.4	88.5
Océanie, régional	100.0	91.3
Îles Cook	100.0	100.0
Fidji	10.4	12.6
Kiribati	97.3	..
Îles Marshall	..	..
Micronésie (États fédérés de)	0.0	..
Nauru	..	..
Niue	100.0	..
Palaos	..	..
Papouasie-Nouvelle-Guinée	86.8	97.8
Samoa	70.6	53.0
Îles Salomon	91.0	0.0
Tokelau	100.0	..
Tonga	100.0	96.3
Tuvalu	76.1	17.3
Vanuatu	100.0	91.9
Asie du Sud et centrale, ensemble^a	88.7	67.1
Asie centrale, régional	85.0	100.0
Asie du Sud, régional	100.0	100.0
Afghanistan	84.0	90.3
Arménie	97.4	0.3
Azerbaïdjan	67.3	100.0
Bangladesh	87.2	49.5
Bhoutan	0.0	93.2
Géorgie	8.2	1.5
Inde	97.4	69.4
Kazakhstan	52.2	86.5
Kirghizistan	100.0	98.9
Maldives	0.0	100.0
Myanmar	80.3	3.5
Népal	94.2	97.4
Pakistan	79.5	99.3
Sri Lanka	56.9	66.7
Tadjikistan	99.9	75.9
Turkménistan	..	7.4
Ouzbékistan	0.7	44.9

Tableau II.A2.1. Aide en faveur de l'égalité hommes-femmes dans l'enseignement primaire et secondaire, en pourcentage de la moyenne annuelle 2009-10 des engagements des membres du CAD en matière d'aide, prix 2010 (suite)

Région, pays ou économie bénéficiaires	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Europe, ensemble^a	53.0	64.7
Europe, régional	98.2	99.7
Albanie	39.8	36.2
Bélarus	0.0	78.1
Bosnie-Herzégovine	9.6	77.7
Croatie	100.0	94.9
Ex-République yougoslave de Macédoine	50.6	37.7
Kosovo	26.7	58.8
Moldovie, République de	74.2	68.5
Monténégro	100.0	6.5
Serbie	33.1	84.4
Ukraine	92.2	65.9
Afrique, Sud du Sahara, ensemble^a	68.5	72.9
Sud du Sahara, régional	98.0	88.2
Angola	87.3	20.5
Bénin	52.2	98.0
Botswana	91.0	8.6
Burkina Faso	96.6	78.6
Burundi	56.3	94.3
Cameroun	88.2	94.9
Cap-Vert	100.0	0.1
République centrafricaine	89.2	88.7
Tchad	47.2	84.3
Comores	100.0	1.8
Congo	87.0	94.3
République démocratique du Congo	60.1	92.9
Côte d'Ivoire	89.0	78.3
Djibouti	100.0	100.0
Guinée équatoriale	17.6	24.9
Érythrée	0.0	39.6
Éthiopie	62.1	88.8
Gabon	0.0	18.6
Gambie	84.4	7.4
Ghana	58.1	24.2
Guinée	99.2	87.5
Guinée-Bissau	27.3	24.8
Kenya	52.6	54.2
Lesotho	99.8	..
Liberia	100.0	100.0
Madagascar	49.9	97.2
Malawi	99.1	7.1
Mali	90.4	36.5
Mauritanie	78.8	75.8
Maurice	100.0	100.0
Mayotte	100.0	100.0
Mozambique	66.3	41.3
Namibie	50.6	15.0
Niger	97.8	56.7
Nigeria	46.5	82.0
Rwanda	95.5	34.7
Sainte-Hélène	..	0.0
Sao Tomé-et-Principe	0.0	0.0

Tableau II.A2.1. Aide en faveur de l'égalité hommes-femmes dans l'enseignement primaire et secondaire, en pourcentage de la moyenne annuelle 2009-10 des engagements des membres du CAD en matière d'aide, prix 2010 (suite)

Région, pays ou économie bénéficiaires	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Sénégal	64.6	87.9
Seychelles	100.0	..
Sierra Leone	94.1	69.9
Somalie	58.4	37.1
Afrique du Sud	3.0	62.7
Soudan	81.3	94.3
Swaziland	49.5	67.4
République unie de Tanzanie	98.6	93.5
Togo	96.3	81.8
Ouganda	25.3	24.2
Zambie	41.0	54.2
Zimbabwe	34.8	69.6
Moyen-Orient, ensemble^a	97.2	84.4
Moyen-Orient, régional	100.0	96.1
Iran (République islamique d')	100.0	24.8
Irak	93.8	90.1
Jordanie	95.0	89.5
Liban	95.6	99.7
Oman	100.0	0.0
Autorité palestinienne ^b	98.8	54.9
République arabe syrienne	97.0	71.2
Yémen	99.3	99.8
Afrique, Nord du Sahara, ensemble^a	97.5	90.5
Nord du Sahara, régional	71.4	90.8
Algérie	100.0	98.6
Égypte	97.1	89.9
Libye	100.0	100.0
Maroc	97.7	89.4
Tunisie	98.5	93.8

.. : Aucun engagement d'aide dans l'enseignement primaire ou secondaire n'avait été enregistré pour ce pays en 2009-10 ou cette aide n'avait pas été évaluée à l'aune du marqueur de l'égalité hommes-femmes.

a) Moyenne pondérée régionale.

b) « Cisjordanie et bande de Gaza » dans la liste des bénéficiaires de l'APD du CAD.

Source : Système de notification des pays créanciers (SNPC), Base de données sur les activités d'aide, www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932761133>

ANNEXE II.A3

Tableau supplémentaire relatif au chapitre 8

Tableau II.A3.1. **Pourcentage d'étudiantes dans l'enseignement supérieur, 1985-2025**

	1985	1995	2005	2015	2025
OCDE	46	50	54	56	58
Australie	..	50	54	55	56
Autriche	44	48	54	61	72
Belgique	47	49	54	58	60
Canada	49	53	58	60	64
République tchèque	..	48	53	53	54
Danemark	48	52	57	59	60
Finlande	49	53	54	54	53
France	52	55	55	56	57
Allemagne	..	43	50	54	58
Grèce	..	49	51	53	53
Hongrie	..	52	58	59	60
Islande	..	58	65	67	68
Irlande	43	49	55	58	59
Italie	45	52	57	57	57
Japon	..	44	46	47	48
Corée	..	35	37	38	40
Luxembourg	..	..	..	..	..
Mexique	..	47	50	52	52
Pays-Bas	41	47	51	53	54
Nouvelle-Zélande	46	55	59	59	60
Norvège	50	55	60	63	65
Pologne	..	..	58	58	58
Portugal	53	57	56	56	56
République slovaque	..	..	55	58	59
Espagne	48	53	54	55	55
Suède	52	55	60	62	63
Suisse	32	37	46	49	52
Turquie	31	38	42	43	43
Royaume-Uni	45	51	57	65	71
États-Unis	52	55	57	60	62

Source : OCDE (2008), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040687-fr>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932761152>

ANNEXE II.A4

Données générales de base sur l'éducation

Tableau II.A4.1. Niveau d'études, scores PISA et filière supérieure, 2009

	Proportion de diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire au moins				Proportion de diplômés de l'enseignement supérieur ^a				Scores PISA						Proportion de diplômés ^b délivrés à des femmes			
	Âgés de 25-34		Âgés de 55-64		Âgés de 25-34		Âgés de 55-64		Lecture ^c		Mathématiques ^d		Sciences ^e		Informatique	Ingénierie, production et construction	Enseignement	Santé et secteur social
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes
OCDE	80.1	82.9	65.6	57.0	32.7	41.5	24.2	20.6	474	513	501	490	501	501	18.9	26.3	76.8	74.8
Australie	81.0	84.8	65.9	50.2	38.1	51.5	29.7	28.9	496	533	519	509	527	528	19.6 ^g	24.8 ^g	74.0 ^g	75.6 ^g
Autriche	90.0	86.8	81.5	62.5	19.6	22.5	21.2	11.0	449	490	506	486	498	490	17.5	25.5	80.3	67.1
Belgique	82.1	84.2	56.7	50.7	36.3	48.7	25.9	20.8	493	520	526	504	510	503	6.8	27.2	75.8	64.1
Canada	90.5	93.4	80.4	80.4	49.0	63.2	39.2	42.1	507	542	533	521	531	526	17.8 ^g	23.5 ^g	76.8 ^g	83.2 ^g
Chili	84.9	86.3	46.2	39.4	35.6	34.3	17.2	16.1	439	461	431	410	452	443	22.1	27.5	74.3	70.4
République tchèque	94.9	93.5	92.4	79.9	18.1	22.5	13.6	8.3	456	504	495	490	498	503	13.3	25.6	78.5	81.1
Danemark	83.5	87.9	74.3	61.7	37.1	52.5	25.6	26.1	480	509	511	495	505	494	20.2	31.8	72.5	80.1
Estonie	82.9	89.7	80.0	85.8	27.5	45.7	26.4	37.6	480	524	516	508	527	528	28.8	37.6	92.1	84.0
Finlande	88.1	92.8	65.5	69.4	30.3	49.0	27.4	30.5	508	563	542	539	546	562	27.0	22.8	83.6	85.6
France	82.6	85.1	59.3	50.5	38.7	47.5	18.3	17.7	475	515	505	489	500	497	16.5	28.8	74.6	59.3
Allemagne	86.4	85.7	88.8	76.8	24.4	26.9	32.4	18.4	478	518	520	505	523	518	15.6	22.3	72.5	68.4
Grèce	69.6	80.6	42.1	37.1	25.0	34.1	19.4	10.8	459	506	473	459	465	475	..	..	..	..
Hongrie	85.9	86.1	80.8	65.7	20.4	29.8	17.6	15.2	475	513	496	484	503	503	19.5	24.2	78.7	80.4
Islande	65.1	75.2	67.9	45.0	30.2	41.9	25.6	19.8	478	522	508	505	496	495	21.1	35.3	84.5	85.4
Irlande	83.1	88.5	45.1	50.2	41.2	53.8	20.5	19.9	476	515	491	483	507	509	23.4	21.2	74.2	83.1
Israël*	84.3	90.4	73.8	74.7	35.1	50.6	44.1	45.8	452	495	451	443	453	456	24.6	24.2	83.3	77.8
Italie	66.5	74.1	40.7	32.9	15.8	24.6	11.1	9.5	464	510	490	475	488	490	..	..	..	..
Japon	..	..	..	..	52.3	59.2	31.9	23.1	501	540	534	524	534	545	8.0	10.8	59.3	56.6
Corée	97.0	98.1	55.3	30.1	62.8	63.4	19.1	7.5	523	558	548	544	537	539	20.1	22.5	71.6	63.0
Luxembourg	83.4	84.2	77.5	62.9	42.7	47.4	30.7	19.0	453	492	499	479	487	480	..	..	..	..
Mexique	42.6	41.3	24.7	18.2	21.5	19.0	14.5	5.5	413	438	425	412	419	413	36.4	28.3	72.0	64.1
Pays-Bas	80.1	84.6	71.1	53.9	37.1	43.2	33.0	21.8	496	521	534	517	524	520	10.2	18.7	81.1	75.2
Nouvelle-Zélande	77.6	80.9	67.7	55.4	41.4	51.8	32.1	35.3	499	544	523	515	529	535	23.0	29.8	81.2	79.5
Norvège	81.5	85.8	81.3	76.0	37.6	56.4	28.1	26.3	480	527	500	495	498	502	13.1	24.5	74.5	82.4
Pologne	92.5	94.5	79.9	75.4	28.2	42.7	12.4	12.8	476	525	497	493	505	511	16.3	33.6	77.8	72.8
Portugal	43.0	53.6	14.9	13.3	17.8	29.0	7.8	7.1	470	508	493	481	491	495	26.9	29.4	85.3	78.5

Tableau II.A4.1. Niveau d'études, scores PISA et filière supérieure, 2009 (suite)

	Proportion de diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire au moins		Proportion de diplômés de l'enseignement supérieur ^a				Scores PISA						Proportion de diplômés ^b délivrés à des femmes					
	Âgés de 25-34		Âgés de 55-64		Âgés de 25-34		Âgés de 55-64		Lecture ^c		Mathématiques ^d		Sciences ^e		Informatique	Ingénierie, production et construction	Enseignement	Santé et secteur social
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes
République slovaque	94.8	94.7	89.9	76.5	17.5	23.8	14.1	10.4	452	503	498	495	490	491	10.6	31.1	78.2	85.9
Slovénie	92.4	94.6	81.1	66.4	21.9	39.5	15.9	17.5	456	511	502	501	505	519	10.4	31.0	84.2	72.9
Espagne	59.1	69.4	34.6	26.2	33.3	43.5	20.4	12.9	467	496	493	474	492	485	19.7	33.9	78.7	75.9
Suède	90.1	92.3	72.8	78.5	36.5	48.4	23.5	30.4	475	521	493	495	493	497	24.1	28.4	79.3	82.3
Suisse	91.7	88.4	89.1	76.0	42.5	37.4	38.6	18.1	481	520	544	524	520	512	8.9	19.1	74.3	68.3
Turquie	46.9	36.0	22.6	14.8	17.4	15.9	12.2	6.7	443	486	451	440	448	460	23.3	26.7	54.6	62.6
Royaume-Uni	81.7	81.5	73.1	55.2	42.9	46.8	30.4	27.0	481	507	503	482	519	509	19.0	22.5	76.3	74.1
États-Unis	86.9	89.7	88.5	89.2	36.1	46.1	42.6	39.2	488	513	497	477	509	495	20.8	21.4	77.7	79.3
Brésil	48.8	56.1	24.9	24.2	9.6	13.5	9.3	8.6	397	425	394	379	407	404	17.9	28.8	79.7	75.2
Chine	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Inde	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Indonésie	..	..	..	..	..	..	..	..	383	420	371	372	378	387	..	..	..	..
Fédération de Russie	89.2 ^f	92.8 ^f	73.1 ^f	69.8 ^f	49.1 ^f	61.6 ^f	44.3 ^f	45.2 ^f	437	482	469	467	477	480	..	..	..	..
Afrique du Sud	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

Note : La moyenne de l'OCDE est la moyenne non pondérée des pays pour lesquels des données étaient disponibles.

* Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

a) Se rapporte aux niveaux 5 et 6 de la CITE.

b) Diplômes d'enseignement supérieur.

c) La note en compréhension de l'écrit aux tests du PISA est calculée à partir d'une moyenne pondérée de l'OCDE de 500 points et d'un écart-type de 100 : la moyenne non pondérée de l'OCDE pour les filles est de 513 points et de 474 points pour les garçons pour tous les pays.

d) La note en mathématiques aux tests du PISA est calculée à partir d'une moyenne pondérée de l'OCDE de 500 points et d'un écart-type de 100 : la moyenne non pondérée dans l'OCDE pour les filles est de 490 points et de 501 pour les garçons pour tous les pays.

e) La note en sciences aux tests du PISA est calculée à partir d'une moyenne pondérée de l'OCDE de 500 points et d'un écart-type de 100 : la moyenne non pondérée dans l'OCDE pour les filles et les garçons est de 501 points pour tous les pays.

f) Les données se rapportent à 2002.

g) Les données se rapportent à 2008.

Source : OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr> ; OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932761171>

Bibliographie

- AADNC (2010), « Document d'information – Entrepreneuriat des femmes autochtones : Principaux enjeux », Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1292345911615/1292345967813, consulté le 2 mars 2012.
- Adato, M. et J. Hoddinott (2007), « Conditional Cash Transfer Programs: A “Magic Bullet” for Reducing Poverty? », *2020 Focus Brief on the World's Poor and Hungry People*, octobre.
- Atkinson, A. et F. Messy (2012), « Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study », *Documents de travail de l'OCDE sur la finance, l'assurance et les pensions privées*, n° 15, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/5k9cfs90fr4-en>.
- Atkinson, A., S. McKay, E. Kempson et S. Collard (2006), « Levels of Financial Capability in the UK: Results of a Baseline Survey », *Consumer Research*, vol. 47, préparé pour la Financial Services Authority par le Personal Finance Research Centre, Université de Bristol, Financial Services Authority.
- Baker, L. et A. Wigfield (1999), « Dimensions of Children's Motivation for Reading and their Relations to Reading Activity and Reading Achievement », *Reading Research Quarterly*, vol. 34, pp. 452-477.
- Banque mondiale (2009), « Les femmes de 33 pays particulièrement exposées aux effets de la crise financière », *Communiqué de presse*, n° 2009/245/PREM, Washington, DC, 6 mars.
- Banque mondiale (2010), *The Adolescent Girls Initiative: An Alliance for Economic Empowerment*, Banque mondiale, Washington, DC, octobre.
- Banque mondiale (2011), *Rapport sur le développement dans le monde 2012 : Égalité des genres et développement*, Banque mondiale, Washington, DC.
- BasD (2008), « Conditional Cash Transfer Programs », *ERD Policy Brief Series*, n° 51, Economics and Research Department, Banque asiatique de développement, Manille.
- Behrman, J.R., S.W. Parker et P.E. Todd (2011), « Incentives for Students and Parents », document présenté à une Conférence intitulée « Educational Policies in Developing Countries », Université du Minnesota.
- Bergman, M., S. Hupka-Brunner et S. Kanji (2012), « Gender Differences in the Transition from Secondary to Post-secondary Education: The Case of Switzerland », document de référence préparé dans le cadre de l'Initiative de l'OCDE pour la parité.
- Betcherman, G., M. Godfrey, S. Puerto, F. Rother et A. Stavreska (2007), « *Global Inventory of Interventions to Support Young Workers: Synthesis Report* », Banque mondiale, Washington, DC.
- BIT (2010), « Global Employment Trends for Youth », *Numéro spécial sur l'impact de la crise économique mondiale sur les jeunes*, Bureau international du Travail, Genève, août.
- Capital One (2009), « Capital One Survey of High School Seniors Reveals Gender Gaps in Financial Literacy », Capital One Financial Corporation, disponible à l'adresse <http://phx.corporate-ir.net/phoenix.zhtml?c=70667&p=irol-newsArticle&ID=1301899&highlight>, consulté le 6 février 2012.
- Commission européenne (2009a), « Programme d'échange de bonnes pratiques en matière d'égalité des sexes », Séminaire sur les stéréotypes appliqués aux femmes et aux hommes, mercredi 13 au jeudi 14 mai 2009, Cologne.
- Commission européenne (2009b), « Gender Segregation in the Labour Market: Root Causes, Implications, and Policy Responses in the EU », Groupe d'experts « Genre et Emploi » de la Commission européenne, Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'inclusion, Commission européenne, Luxembourg.
- Commission européenne (2010), « *New Skills for New Jobs: Action Now* », rapport préparé pour la Commission européenne par le Groupe d'experts sur de nouvelles compétences pour de nouveaux emplois.
- Conseil de l'Union européenne (2011), « Legislative Acts and Other Instruments », Bruxelles, juin, consultable à l'adresse http://ec.europa.eu/education/school-education/leaving_fr.htm.

- Crowley, T. et H.R. Niesr (2008), « Work-related Learning for an Innovation Nation: Engaging with Employers to Improve Work-related Learning Opportunities for Young People Aged 14-19 », National Endowment for Science, Technology and Arts (travail commandé par le NESTA), Royaume-Uni.
- Cvencek, D., A.N. Meltzoff et A.G. Greenwald (2011), « Math-gender Stereotypes in Elementary School Children », *Child Development*, vol. 82, n° 3, pp. 766-779.
- Drèze, J. et G. Kingdon (2001), « School Participation in Rural India », *Review of Development Economics*, vol. 5, n° 1, pp. 1-24.
- Edward, M. et M. Kremer (2000), « Child Health and Education: The Primary School Deworming Project in Kenya », disponible à l'adresse http://are.berkeley.edu/courses/DEVELOPMENT/papers/miguel_oct00.pdf.
- Elliott, W., M. Sherraden, L. Johnson et B. Guo (2011), « Financial Capability in Children: Effects of Participation in a School-Based Financial Education and Savings Program », *Journal of Family and Economic Issues*, vol. 32, n° 3, pp. 385-399.
- Falch, T. et al. (2010), « Completion and Dropout in Upper Secondary Education in Norway: Causes and Consequences », Centre for Economic Research at Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Fernandez, T., M. Bucheli et S. Cardozo (2012), « Gender Differences in the Transition from Secondary to Post-secondary Education – The Case of Uruguay: A PISA Longitudinal Study », document de référence préparé dans le cadre de l'Initiative de l'OCDE pour la parité.
- FINRA Investor Education Foundation (2009), *Financial Capability in the United States – Initial Report of Research Findings From the 2009 National Survey – A Component of the National Financial Capability Study*, FINRA Investor Education Foundation, Washington, DC.
- Flabbi, L. (2011), « Gender Differences in Education, Career Choices and Labour Market Outcomes on a Sample of OECD Countries », document de référence préparé dans le cadre de l'Initiative de l'OCDE pour la parité.
- Flabbi, L. et M. Tejada (2012), « Fields of Study Choices, Occupational Choices and Gender Differentials », document de référence préparé dans le cadre de l'Initiative de l'OCDE pour la parité.
- Forum économique mondial (2011), *Global Gender Gap Report 2011*, Forum économique mondial, Genève, disponible à l'adresse <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-2011/#>.
- FrancaVilla, F., G.C. Giannelli et L. Grilli (2012), « Mothers' Employment and their Children's Schooling: A Joint Multilevel Analysis for India », *World Development*, Elsevier, sous presse.
- Fredericks, J.A. et J.S. Eccles (2002), « Children's Competence and Value Beliefs from Childhood through Adolescence: Growth trajectories in two Male-Sex-Typed Domains », *Developmental Psychology*, vol. 38, n° 4, pp. 519-533.
- Gallup (2009/10), « Gallup World Poll », www.gallup.com/consulting/worldpoll/24046/About.aspx.
- Glewwe, P. et M. Kremer (2006), « Schools, Teachers, and Education Outcomes », in E.A. Hanushek et F. Welch (dir. pub.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, édition 1, Elsevier, septembre.
- Glewwe, P., S. Moulin et M. Kremer (2009), « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1, n° 1, pp. 112-135.
- Gouvernement australien (2008), *Financial Literacy – Women Understanding Money*, gouvernement australien, Financial Literacy Foundation.
- Gouvernement australien (2009), *Financial Services for the Poor: A Strategy for the Australian Aid Program 2010-15*, AusAID.
- Guedes, A. (2004), « Addressing Gender-based Violence from the PHN Sector: A Literature Review and Analysis », USAID, Bureau for Global Health, Washington, DC.
- Guiso, L., F. Monte, P. Sapienza et L. Zingales (2008), « Culture, Gender and Math », *Science*, vol. 320, n° 5880, pp. 1164-1165.
- Haile, G., R. Poppe et M. Frölic (2011) « School Meals Programme in Ethiopia: A Mixed-methods Based Impact Study », Université de Mannheim, et ONU-programme alimentaire mondial, Bureau éthiopien, mars.
- Handa, S. (2002), « Raising Primary School Enrolment in Developing Countries. The Relative Importance of Supply and Demand », *Journal of Development Economics*, vol. 69, n° 1, pp. 103-128.
- Hanlon, J., A. Barrientos et D. Hulme (2010), « *Just Give Money to the Poor* », Kumarian Press, États-Unis.

- Herbert, J. et D.T. Stipek (2005), « The Emergence of Gender Differences in Children's Perceptions of their Academic Competence », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 26, n° 3, pp. 276-295.
- Hilgert, M., J. Hogarth et S. Beverly (2003), « Household Financial Management: The Connection between Knowledge and Behaviour », *Federal Reserve Bulletin*, vol. 89, pp. 309-322.
- Hung, A., J. Yoong et E. Brown (2012), « Empowering Women Through Financial Awareness and Education », *Documents de travail de l'OCDE sur la finance, l'assurance et les pensions privées*, n° 14, Éditions OCDE, Paris, disponible à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1787/5k9d5v6kh56g-en>.
- IES (2007), « Encouraging Girls in Math and Science », Institute of Education Sciences, National Center for Education Research, ministère de l'Éducation des États-Unis.
- IET (2007), « STEM Engagement: The Perspectives of Educationalists, Teachers and Pupils », Institution of Engineering and Technology, Royaume-Uni.
- Ipsos Reid (2010), « Canadian Youth Science Monitor », Fondation canadienne pour l'innovation, mai.
- Irish Financial Regulator (2009), *Financial Capability in Ireland: An Overview*, disponible à l'adresse www.financialregulator.ie/publications/Documents/Financial%20Capability%20An%20Overview.pdf.
- Kane, J.M. et J.E. Mertz (2011), « Debunking Myths about Gender and Mathematics Performance », *Notices of the American Mathematical Society*, vol. 59, n° 1, pp. 10-21.
- Levine, R., C. Lloyd, M. Greene et C. Grown (2009), « Girls Count a Global Investment and Action Agenda: A Girls Count Report on Adolescent Girls », Center for Global Development, Washington, DC.
- Lord, P. et M. Jones (2006), « Pupils' Experiences and Perspectives of the National Curriculum and Assessment: Final Report for the Research Review », National Foundation for Educational Research (NFER), Slough, Royaume-Uni.
- Loyalka, P. et M. Maani (2012), « Does Choosing the Science Track Matter for Females Aspiring to go to College? Evidence from the STEM Education Pipeline in China », *Document de travail*, China Institute for Educational Finance Research (CIEFR), Université de Beijing.
- Lund, F. (2011), « A Step in the Wrong Direction: Linking the South Africa Child Support Grant to School Attendance », *Journal of Poverty and Social Justice*, vol. 19, n° 1, pp. 5-14.
- Lusardi, A. et O.S. Mitchell (2007), « Baby Boomer Retirement Security: The Roles of Planning, Financial Literacy, and Housing Wealth », *Journal of Monetary Economics*, vol. 54, n° 1, pp. 205-224.
- Lusardi, A. et O.S. Mitchell (2011), « Financial Literacy Around the World: An Overview », *Journal of Pension Economics and Finance*, Cambridge University Press, vol. 10, n° 4, pp. 497-508.
- Lusardi, A., O.S. Mitchell et V. Curto (2010), « Financial Literacy Around the World: An Overview », *Journal of Pension Economics and Finance*, Cambridge, vol. 44, n° 2, pp. 358-380.
- Mann, A. (2012), « It's Who You Meet: Why Employer Contacts at School Make a Difference to the Employment Prospects of Young Adults », Education and Employers Taskforce, Londres.
- Matijù, P., P. Soukup, J. Straková et M. Smith (2012), « Gender Differences in the Transition from Secondary to Post-secondary Education: The Case of the Czech Republic », document de référence préparé dans le cadre de l'Initiative de l'OCDE pour la parité.
- McKay, S. (2011), « Comprendre la capacité financière au Canada : Analyse des résultats de l'Enquête canadienne sur les capacités financières », *Document de recherche préparé pour le Groupe de travail sur la littératie financière*, Université de Birmingham, disponible à l'adresse, http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/fin/F2-213-2011-eng.pdf.
- Miguel, E. et M. Kremer (2004), « Worms: Identifying Impacts on Education and Health in the Presence of Treatment Externalities », *Econometrica*, vol. 72, n° 1, pp. 159-217.
- Ministère de l'Éducation nationale de la République fédérale du Nigeria (2010), *The Nigeria Digest of Education Statistics 2006-2010*, ministère de l'Éducation nationale, Nigeria.
- Morcos, C. et J. Sebstad (2011), *Financial Education for Adolescent Girls*, Youth-Inclusive Financial Services (YFS), disponible à l'adresse www.yfslink.org/resources/general-resources/Financial_education_for_adolescent_girls, consulté le 7 février 2012.
- Morrison A., M. Ellsberg et S. Bott (2007), « Addressing Gender-Based Violence: A Critical Review of Interventions », *World Bank Research Observer*, vol. 22, n° 1, pp. 25-51.
- Nguyen, T. (2008), « Information, Role Models, and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar », *Document de travail*, Department of Economics, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, États-Unis.

- Nordic Consulting Group (2011), « End Review of the Project – Strengthening Women Entrepreneurs in Uganda », disponible à l'adresse www.oecd.org/aidfortrade/47399575.pdf.
- Nordman, C.J. et L. Pasquier (2012), « Vocational Education, On-the-Job Training and Labour Market Integration of Young Workers in Urban West Africa », document de référence pour le *Rapport mondial 2012 de suivi sur l'éducation pour tous : Jeunesse, compétences et le monde du travail*, UNESCO, Paris.
- OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007260-fr>.
- OCDE (2005), *Pour une meilleure éducation financière : Enjeux et initiatives*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264012592-fr>.
- OCDE (2007), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040137-fr>.
- OCDE (2008), *Encouraging Student Interest in Science and Technology Studies*, Forum mondial pour la science, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040892-en>.
- OCDE (2009a), *Equally Prepared for Life? How 15 Year Old Boys and Girls Perform in School*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264064072-en>.
- OCDE (2009b), « Financial Crisis and Financial Education: Analytical Note and Recommendations », Document de travail OCDE/INFE, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 – Savoirs et savoir-faire des élèves : performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009 – Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- OCDE (2010c), *Résultats du PISA 2009 – Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>.
- OCDE (2010d), *Résultats du PISA 2009 – Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>.
- OCDE (2010e), *PISA Framework on Financial Literacy*, Éditions OCDE, Paris, disponible à www.pisa.oecd.org/dataoecd/8/43/46962580.pdf.
- OCDE (2011a), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr>.
- OCDE (2011b), *Résultats du PISA 2009 – Élèves en ligne : Technologies numériques et performance*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113015-fr>.
- OCDE (2011c), *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship 2011*, rapport préparé pour la Réunion du Conseil au niveau des ministres, Paris, 25-26 mai 2011, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2011d), *Survey on National Gender Frameworks, Gender Public Policies, Leadership and Employment in the Middle East and North Africa*, enquête conduite par le programme MENA-OCDE pour la gouvernance, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2012a), *Reviews of National Policies for Education: Abu Dhabi*, Émirats arabes unis, Éditions OCDE, Paris, à paraître.
- OCDE (2012b), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr>.
- OCDE (2012c), « Quels types de carrières filles et garçons envisagent-ils pour leur avenir? », PISA à la loupe 14, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2012d), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr>.
- OCDE (2012e), *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Panorama de la stratégie de l'OCDE sur les compétences*, rapport préparé pour la Réunion du Conseil au niveau des ministres, OCDE, Paris, mai.
- OCDE (2012f), *Financial Education in Schools: Policy Guidance, Challenges and Case Studies*, Éditions OCDE, Paris, à paraître, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174825-en>.

- OCDE (2012g), « Recommendation on Guidelines for Financial Education in Schools and Guidance on Learning Framework on Financial Education », Éditions OCDE, Paris, à paraître.
- OIT (2012a), « Key Indicators of the Labour Market (KILM) », 7^e édition, Département de l'analyse économique et des marchés du travail, Organisation internationale du travail, Genève, disponible à l'adresse <http://kilm.ilo.org>.
- OIT (2012b), « Développement de l'entrepreneuriat féminin (WED) », Organisation internationale du travail, www.ilo.org/empent/areas/womens-entrepreneurship-development-wed/lang--fr/index.htm.
- Ouane, A. et C. Glanz (2010), « Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique », en collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Allemagne.
- PAM (2009), *Feed Minds, Change Lives School Feeding: Highlights and New Directions*, programme alimentaire mondial, Rome.
- Parvin, J. et C. Porter (2008), *Learning to Love Science: Harnessing Children's Scientific Imagination*, rapport du Chemical Industry Education Centre, Université d'York, Royaume-Uni.
- Perry, V.G. et M.D. Morris (2005), « Who Is in Control? The Role of Self Perception, Knowledge, and Income in Explaining Consumer Financial Behavior », *Journal of Consumer Affairs*, vol. 39, n° 2, pp. 299-213.
- Polidano, C. et C. Ryan (2012), « Gender Differences in the Transition from Secondary to Post-secondary Education: The Case of Australia », document de référence préparé dans le cadre de l'Initiative de l'OCDE pour la parité.
- Pulerwitz, J., G. Barker et M. Segundo (2004), « Promoting Healthy Relationships and HIV/STI Prevention for Young Men: Positive Findings from an Intervention Study in Brazil », Horizons Research Update, Population Council, Washington, DC.
- Quintini, G. (2011), « Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 121, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/5kg58j9d7b6d-en>.
- Saito, M. (2011), « Trends in the Magnitude and Direction of Gender Differences in Learning Outcomes », Southern and Easter Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SAQMEC), septembre.
- Sikora, J. et A. Pokropek (2011), « Gendered Career Expectations of Students: Perspectives from PISA 2006 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 57, Éditions OCDE, Paris, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/5kg58j9d7b6d-en>.
- Soares, F., R. Ribas et R. Osorio (2010), « Evaluating the Impact of Brazil's Bolsa Familia: Cash Transfer Programs in Comparative Perspective », *Latin American Research Review*, vol. 45, n° 2, pp. 173-190.
- Stango, V. et J. Zinman, (2009), « Exponential Growth Bias and Household Finance », *Journal of Finance*, vol. 64, n° 6, pp. 2807-2849.
- Sy, V. (2011), « L'égalité des genres dans l'éducation : Voir au-delà de la parité », *Synthèse du rapport d'étude – Genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : Étude sur les performances des élèves au cycle primaire*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009), *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2010), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2011a), *La crise cachée : Les conflits armés et l'éducation*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2011b), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2011*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2012a), *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2012b), *Base de données sur l'éducation*, Institut de statistique de l'UNESCO, disponible à l'adresse <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>.
- van Rooij, M., A. Lusardi et R. Alessie (2011), « Financial Literacy and Stock Market Participation », *Journal of Financial Economics*, vol. 101, n° 2, pp. 449-472, août.
- Vermeersch, C. et M. Kremer (2005), « School Meals, Educational Achievement, and School Competition: Evidence from Randomized Evaluation », *World Bank Policy Research Working Paper*, n° 3523, Washington, DC.
- White House Council (2012), « Keeping America's Women Moving Forward: The Key to an Economy Built to Last », White House Council on Women and Girls, avril.



Extrait de :
Closing the Gender Gap
Act Now

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264179370-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2012), « L'égalité hommes-femmes dans l'éducation », dans *Closing the Gender Gap : Act Now*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264179660-4-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.