



Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes

Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes

Guide préparé sous la direction conjointe
de l'Initiative des Nations Unies pour
l'éducation des filles (UNGEI) et du
Partenariat mondial pour l'éducation (GPE),
avec le soutien de l'UNICEF.

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

Publié par le Partenariat mondial pour l'éducation
900 19th Street, N.W., Suite 600, Washington DC, 20006, États-Unis
www.partenariatmondial.org

United Nations Girls' Education Initiative
Three United Nations Plaza
New York, NY 10017
USA
<https://www.unicef.org>

Photos de couverture
Groupe de filles
Collège ouvert aux élèves non-voyants
Crédit : GPE/Guy Nzazi

Garçon en chemise blanche
Lycée de Chavuma, Province du Nord-ouest, Zambie, Mai 2016
Crédit : GPE/Tanya Zebroff

Jeune fille en pull-over marron
Lycée de Chavuma, Province du Nord-ouest, Zambie, Mai 2016
Crédit : GPE/Tanya Zebroff

Elèves à l'école Ayno Meena II à Kandahar, Afghanistan
Crédit : GPE/Jawad Jalali

Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (www.ungei.org)

L'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) est un partenariat d'organisations qui se sont engagées à améliorer la qualité et l'accessibilité de l'éducation des filles et à éliminer les disparités entre les sexes dans le domaine de l'éducation. Elle défend le principe selon lequel tous les enfants — filles et garçons — ont droit à une éducation de qualité dans un environnement sûr et propice à l'apprentissage. Lancée en 2000, l'UNGEI est le programme phare de l'Initiative Éducation pour tous (EPT). Elle a pour but d'aider les pouvoirs publics et la communauté internationale à tenir leurs engagements en matière de parité des sexes et d'éducation pour tous tels qu'ils sont énoncés dans les Objectifs de développement durable (ODD) et dans le Cadre d'action Éducation 2030.

Les partenaires, y compris les organismes de développement multilatéraux et bilatéraux, les organisations non gouvernementales, les organisations intergouvernementales, et les réseaux régionaux d'organisations de la société civile (OSC) unissent leurs efforts sous l'égide de l'UNGEI, conscients des avantages que peut leur procurer la collaboration dans les activités collectives et l'action coordonnée. L'UNICEF assure la direction stratégique des actions du partenariat et accueille le secrétariat de l'UNGEI à son siège de New York.

Pour tirer le maximum des efforts qu'elle consacre à la promotion de l'éducation des filles partout dans le monde, l'UNGEI s'est donnée quatre grandes priorités stratégiques : inclusion effective des groupes marginalisés ou exclus ; élimination de la violence basée sur le genre à l'école ; amélioration des résultats scolaires des filles ; passage au cycle secondaire et multiplication des occasions d'apprentissage post-primaire. L'UNGEI s'engage à cette fin : a) à faire entendre sa voix collective pour attirer l'attention sur l'importance de l'éducation des filles et influencer sur les débats politiques afin de promouvoir l'accroissement des investissements

pour abattre les obstacles à l'éducation des filles et à l'égalité des sexes ; b) à renforcer la collecte de données probantes sur les méthodes efficaces de promotion de l'éducation des filles et de l'égalité des sexes dans toutes les régions et dans tous les pays ; c) à renforcer les capacités pour promouvoir la collaboration et la coordination des actions en faveur de l'éducation des filles.

Partenariat mondial pour l'Éducation (www.globalpartnership.org)

Le Partenariat mondial pour l'éducation s'emploie avec la collaboration de 65 pays en développement à promouvoir l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants, en donnant la priorité aux plus pauvres, au plus vulnérables, et à ceux vivant dans des pays fragiles ou touchés par un conflit. Il mobilise les financements en faveur de l'éducation et prête assistance aux pays en développement qui travaillent, avec une planification et des politiques fondées sur des données tangibles, à mettre en place des systèmes d'éducation efficaces. Par son aide, le GPE encourage en outre les pays partenaires à consacrer une proportion graduellement plus grande de leurs budgets nationaux — jusqu'à 20 % — à la promotion d'une éducation de qualité.

L'une des fonctions clés du Partenariat consiste à appuyer l'élaboration de plans de bonne qualité pour le secteur de l'éducation et à encourager les bailleurs à orienter leur contribution en fonction de ces plans pour ainsi réduire la fragmentation de l'aide et les coûts de transaction. En dirigeant au sein des pays partenaires un processus national de planification analytique et stratégique, le GPE améliore l'efficacité des opérations de financement de l'éducation. Il encourage la transparence budgétaire et la transparence des politiques, et soutient les organisations de la société civile dans les efforts qu'elles déploient pour tenir les administrations publiques comptables de leurs actions dans la mise en œuvre des plans nationaux d'éducation.

Créé en 2002 sous le nom d'Initiative pour la mise en œuvre accélérée du programme « Éducation pour tous », le Partenariat mondial pour l'éducation a évolué pour devenir un partenariat autonome d'États, d'OSC, d'organisations multilatérales, d'organisations du secteur privé et de fondations. Depuis 2002, il a consacré 4,6 milliards de dollars à l'aide à l'éducation dans

les pays en développement. Il se classe aujourd'hui au quatrième rang des donateurs à l'éducation de base dans les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Près de la moitié des fonds du GPE alloués en 2014 et en 2015 ont servi à promouvoir l'éducation des enfants dans les États fragiles ou touchés par un conflit.

Avant-propos

Le présent guide pour l'élaboration de plans de promotion de l'égalité des sexes dans le secteur de l'éducation offre les informations et les outils nécessaires pour porter un regard nouveau sur l'égalité des sexes et sur son importance pour l'éducation.

Au cours des quinze dernières années, les objectifs du Millénaire pour le développement et ceux de l'Éducation pour tous ont influé sur les efforts et les investissements consacrés à l'éducation par les pays en développement, les bailleurs et d'autres partenaires, et ont permis d'enregistrer des gains remarquables en matière d'accès à l'éducation. Partout dans le monde, et en particulier dans les pays en développement, on compte plus d'écoles, plus d'enseignants bien formés, plus de manuels scolaires, plus de toilettes et plus de filles et de garçons scolarisés que jamais auparavant. Cependant, plusieurs obstacles empêchent toujours des millions d'enfants d'aller à l'école, et nuisent à l'apprentissage de beaucoup d'enfants scolarisés.

Alors que nous sommes au seuil d'une nouvelle ère d'engagement mondial en faveur du développement et de l'éducation, les Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies et le Cadre d'action Éducation 2030 proposent à la fois une vision plus ambitieuse et une orientation contemporaine pour les efforts déployés par la communauté internationale. Les ODD placent clairement les gens au centre des efforts de développement durable, et visent à créer un monde plus juste, plus équitable et moins exclusif. Ils visent à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (Objectif 4), et à parvenir à l'égalité des sexes et à l'autonomisation de toutes les femmes et les filles (Objectif 5). L'égalité des sexes compte au nombre des trois grands principes directeurs du Cadre d'action Éducation 2030, aux côtés de l'éducation considérée comme un droit humain fondamental et un bien public, et reconnaît la nécessité

de promouvoir un accès universel et non exclusif à une éducation de bonne qualité.

Au moment où nous redoublons d'efforts pour promouvoir un accès équitable et non exclusif à une éducation de qualité et les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, le présent guide propose une vision actuelle et bien documentée de l'égalité des sexes qui ne se limite pas à un simple tour d'horizon de la situation de l'éducation des filles et de leur taux de scolarisation. Le GPE et l'UNGEI visent non seulement à assurer l'accès à une éducation de qualité à toutes les filles et les femmes et à tous les garçons et les hommes, mais aussi à éliminer la discrimination sexuelle au sein des systèmes d'éducation et entre ces derniers — qu'il s'agisse du recrutement et de la formation des enseignants ou de l'élaboration des programmes et du matériel didactique — et à rendre l'environnement scolaire plus sûr et exempt de violence. Ces objectifs plus ambitieux appellent toutes les filles et les femmes et tous les garçons et les hommes à unir leurs efforts pour créer un monde plus juste, plus équitable et moins exclusif.

Le guide fournit l'occasion d'une réflexion tant personnelle que professionnelle, individuelle et collective, sur les enjeux de l'égalité des sexes. Il contient des renseignements d'ordre général et propose une série d'exercices pratiques sur la collecte, l'analyse et l'interprétation de données quantitatives et qualitatives prenant en compte la parité des sexes, et sur l'utilisation des résultats pour le renforcement du processus de planification sectorielle.

Le guide peut être utilisé de concert avec les directives sur les méthodes d'analyse du secteur de l'éducation produites par le GPE, l'UNESCO, la Banque mondiale et l'UNICEF et avec les directives du GPE et de l'IIEP sur la préparation et l'évaluation des plans sectoriels de l'éducation ; il fournit de nouveaux moyens i) de reconnaître les disparités importantes entre les sexes et

les facteurs à l'origine de ces disparités ; ii) d'analyser et d'interpréter les disparités entre les sexes, d'intégrer les conclusions de ces travaux dans le processus consultatif d'élaboration des plans sectoriels de l'éducation, et iii) d'évaluer dans quelle mesure les enjeux de l'égalité des sexes sont reconnus et pris en compte dans l'élaboration des plans sectoriels de l'éducation.

Nous devons faire un usage judicieux du temps et des ressources financières et humaines dont nous

disposons pour améliorer les systèmes d'éducation et assurer une éducation de qualité pour tous, comme le préconisent les Objectifs de développement durable des Nations Unies. Nous espérons que le présent guide sera utile à cette fin.

Karen Mundy
Directrice technique
Partenariat mondial pour l'Éducation
Janvier 2017

Remerciements

Le secrétariat de l'UNGEI s'est chargé de la préparation du guide. L'équipe de rédaction était composée d'Aarti Saihjee, Nora Fyles et Takudzwa Kanyangarara ; elle remercie le Secrétariat du GPE pour son aide précieuse. Elle remercie également Lucinda Elena Ramos Alcantara, Louise Banham, Aya Kibesaki, Raphaëlle Martinez Lattanzio et Ruchi Kulbir Singh.

L'UNGEI et le GPE remercient sincèrement les autorités responsables de l'éducation des trois pays pilotes — l'Érythrée, la Guinée et le Malawi — pour leur collaboration dans la préparation et la mise à l'essai du guide. Ils sont particulièrement redevables aux décideurs et aux membres du personnel technique des ministères de l'éducation, des autres ministères sectoriels, des bailleurs, des universités et des instituts de recherche et des organisations de la société civile qui ont participé aux ateliers nationaux.

Merci également à nos organisations partenaires :

- ❶ les bureaux de l'UNICEF en Érythrée, en Guinée et au Malawi, les bureaux régionaux de l'UNICEF et les coordonnateurs régionaux de l'UNGEI à Dakar et à Nairobi, qui ont apporté leur aide tout au long du processus ;
- ❷ l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE), qui a participé à l'atelier organisé en Érythrée et qui participe activement au dialogue sur la promotion de l'égalité des sexes dans l'élaboration des directives sur la préparation et l'évaluation du plan GPE-IPE.

Nous tenons à remercier plus particulièrement Muriel Visser, consultante indépendante chargée par le GPE et l'UNGEI de diriger les travaux d'élaboration et la conduite des essais pilotes de l'outil. Merci également

à Charlotte Sedel, experte technique dans les domaines de l'établissement des coûts, du suivi, et du renforcement des capacités, qui a contribué d'une manière non négligeable à la préparation des modules 5, 8 et 9.

Nous avons bénéficié de l'assistance et de l'apport technique de nos collègues de l'UNICEF, Gabrielle Bonnet, Mathieu Brossard et Daniel Kelly, de la section Éducation (Evidence building, Research, and Advocacy Hub — ERA), que nous remercions sincèrement.

Nos consultations menées auprès du réseau de l'UNGEI nous ont permis d'obtenir de précieux renseignements. Nous tenons à remercier particulièrement les personnes suivantes pour leurs observations et suggestions utiles : Joyce Adolwa (CARE International) ; Patricia Miaro (Gouvernement du Canada) ; Fanny Gazagne (Ministère français des Affaires étrangères) ; Shawna Wakefield (Gender at Work) ; Kristi Fair (consultante indépendante) ; Yona Nestel (Plan International) ; Pierre Joseph Kamano (Banque mondiale) ; Lyndsay Bird, Suzanne Grant Lewis et Mioko Saito (UNESCO IPE) ; Lauren Greubel (consultant) ; Emilie Rees Smith, Rosemary Rugamba-Rwanyange et Gemma Wilson-Clark (UNICEF).

Nous souhaitons aussi exprimer notre gratitude à plusieurs collègues pour le soutien qu'elles nous ont apporté, notamment Krystyna Sonnenberg en ce qui concerne la supervision technique, Christiane Yelibi pour le processus de coordination de la publication et Chantal Rigaud pour ses conseils en matière de communication et de conception. Enfin, nous remercions Fiona McDowell pour son travail d'édition, Shepherd Incorporated pour ses services de conception et le Département des services généraux de la Banque mondiale pour ses conseils.

Table des matières

Abréviations et sigles	xiii
------------------------------	------

INTRODUCTION **xv**

Pourquoi le genre importe-t-il en éducation ?	xv
Quel est le but du présent guide ?	xvi
À qui le guide s'adresse-t-il ?	xvii
Quand et comment le guide doit-il être utilisé ?	xviii
Quels sont les aspects cruciaux à garder à l'esprit lors de l'utilisation du guide ?	xix

I. CADRE D'ACTION SUR LE GENRE **1**

Module 1 : Une approche à la planification sectorielle de l'éducation propice à l'égalité hommes-femmes.....	3
---	---

1.1 Vue d'ensemble	3
1.2 Importance de la notion de genre	3
1.3 Rôle critique des PSE dans la promotion de l'égalité hommes-femmes.....	4
1.4 Comment la prise en compte du genre contribue-t-elle à la crédibilité du PSE ?.....	5
1.5 Adopter une approche à deux volets pour remédier aux problèmes de parité des sexes dans les PSE.....	6
1.6 Prise en compte de l'égalité hommes-femmes dans le PSE — cadre d'action	7
1.7 Ressources supplémentaires sur l'élaboration des plans sectoriels de l'éducation	10

II. ANALYSE DU GENRE **11**

Module 2 : Évaluation du contexte de la promotion de l'égalité hommes-femmes.....	13
--	----

2.1 Vue d'ensemble	13
2.2 Qu'entend-on par « environnement propice » et pourquoi cela est-il important ?.....	13
2.3 Évaluation des conditions propices	14

2.4 Création d'un environnement propice	15
2.5 Droits juridiques	16
2.6 Examen de l'environnement propice : l'exemple ougandais.....	16
2.7 Un environnement propice à la sécurité dans les écoles : stratégies de lutte contre la violence fondée sur le sexe et contre l'intimidation homophobe à l'école	18
2.8 Exercice pour l'application et la réflexion	19
2.9 Ressources supplémentaires sur les environnements propices à l'éducation des filles et à l'égalité hommes-femmes.....	23
Module 3 : Prise en compte des enjeux sexospécifiques dans l'élaboration des politiques pour le secteur de l'éducation.....	25
3.1 Vue d'ensemble	25
3.2 Politiques sectorielles de l'éducation.....	25
3.3 Application de l'analyse sexospécifique aux politiques d'éducation	25
3.4 Examen des stratégies relatives à l'éducation des filles dans le contexte des grossesses précoces et non désirées	28
3.5 Exercice pour l'application et la réflexion	31
Module 4 : Utilisation des données pour l'analyse des enjeux de l'égalité hommes-femmes dans le secteur de l'éducation	33
4.1 Vue d'ensemble	33
4.2 Parité et égalité hommes-femmes	33
4.3 Sources de données et indicateurs pour les analyses	34
4.4 Reconnaissance des disparités entre les sexes en éducation	37
4.5 Comprendre les facteurs qui contribuent aux disparités hommes-femmes dans l'éducation ...	46

4.6	Désavantages subis par les garçons et égalité des sexes dans l'éducation	50
4.7	Exercice de réflexion et d'application	53
4.8	Ressources complémentaires sur la question des données	61
Module 5 : Évaluation des capacités institutionnelles pour promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation		63
5.1	Vue d'ensemble	63
5.2	Importance des capacités institutionnelles pour la concrétisation de l'égalité des sexes dans l'éducation	63
5.3	Mécanismes institutionnels pour la promotion de l'éducation des filles et l'égalité des genres	66
5.4	Exercice de réflexion et d'application	67
5.5	Ressources complémentaires pour l'évaluation et le développement des capacités	71
III. PRÉPARATION DU PLAN		73
Module 6 : Consultations et participation des parties prenantes à l'action menée pour la parité des sexes		75
6.1	Vue d'ensemble	75
6.2	Importance de la participation des parties prenantes	75
6.3	Analyse des parties prenantes fondée sur le genre	76
6.4	Renforcer l'engagement de la société civile dans le secteur de l'éducation	77
6.5	Étude de cas : Promouvoir l'éducation des filles au Yémen	78
6.6	Exercice de réflexion et d'application	79
6.7	Ressources complémentaires sur les consultations avec les parties prenantes et leur participation	83

Module 7 : Sélection des stratégies et interventions visant à corriger les disparités entre les sexes	85
7.1 Vue d'ensemble	85
7.2 Faire le lien entre l'analyse de genre et la sélection des stratégies.....	85
7.3 Analyse des atouts, faiblesses, opportunités et menaces	85
7.4 Identification et sélection des stratégies	89
7.5 Exercice de réflexion et d'application	96
7.6 Ressources complémentaires sur l'identification et la sélection des stratégies	98
Module 8 : Évaluation des coûts pour choisir les stratégies et interventions de promotion de l'égalité des sexes	99
8.1 Vue d'ensemble	99
8.2 Évaluer les coûts pour promouvoir l'égalité des genres	99
8.3 Bâtir les PSE sur des scénarios financiers soucieux de l'égalité des sexes et fondés sur des simulations	100
8.4 Exercice de réflexion et d'application	104
8.5 Budgétisation fondée sur le genre	107
8.6 Ressources complémentaires sur l'établissement des coûts	108
Module 9 : Suivi et évaluation de la promotion de l'égalité des sexes	109
9.1 Vue d'ensemble	109
9.2 Nécessaire inclusion de considérations liées au genre dans le suivi et l'évaluation	109
9.3 Cadres et mécanismes de suivi-évaluation tenant compte de la problématique du genre	110
9.4 Exemple de cadre d'indicateurs de performance	114
9.5 Exercice de réflexion and d'application	117
9.6 Ressources complémentaires sur le suivi-évaluation fondé sur l'égalité des genres	118

IV. ÉVALUATION DU PLAN **119**

Module 10 : Liste de contrôle : Le secteur de l'éducation est-il sensible aux enjeux de l'égalité des sexes ?..... 121

Bibliographie 127

ANNEXE A : Ministère de l'Éducation et des Sports :
outil de suivi de la prise en compte de l'égalité des
sexes dans les écoles primaires d'Ouganda 133

ANNEXE B : Extrait de la théorie du changement
du DFID pour venir à bout des violences contre
les femmes et les filles au moyen des programmes
d'éducation 145

Abréviations et sigles

ACEA	Campagne arabe en faveur de l'Éducation pour tous	GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
AEPAM	Academy of Educational Planning and Management	GPE	Partenariat mondial pour l'Éducation
AFOM	Atouts, Faiblesses, Opportunités et Menaces	IIG	Indice d'inégalités de genre
ANCEFA	Campagne du réseau africain sur l'éducation pour tous	IIPE	Institut international de planification de l'éducation
ASPBAE	Association Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et l'éducation des adultes	IPS	Indice de parité entre les sexes
CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes	ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
CIDE	Convention internationale des Droits de l'Enfant	LGBT	Lesbiennes, gais, bisexuels et transgenres
CLADE	Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation	LLECE	Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation
CME	Campagne mondiale pour l'éducation	MSFE	Modèle de simulation financière pour l'éducation
CPED	Centre de politique éducative et de données	OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
DFID	United Kingdom Department for International Development	ODD	Objectifs de développement durable
EDS	Enquête démographique et sanitaire	OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
EGIM	Enquête par grappes à indicateurs multiples	ONG	Organisation non gouvernementale
EGM	Enquête générale sur les ménages	ONGI	Organisation non gouvernementale internationale
EGMA	Évaluations réalisées dans les petites classes pour les mathématiques (Early Grade Math Assessment)	OSC	Organisation de la société civile
EGRA	Évaluations réalisées dans les petites classes pour la lecture (Early Grade Reading Assessment)	PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN ¹
EPSSim	Modèle de simulation des politiques et stratégies éducatives	PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
EPT	Éducation pour tous	PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
ESA	Analyse sectorielle en éducation	PRSP	Plan stratégique de réduction de la pauvreté
ESM	Modèle de simulation (de l'UNESCO) pour l'éducation	PSE	Plan sectoriel de l'éducation
FSCE	Fonds de la société civile pour l'éducation	RMS	Rapport mondial de suivi sur l'EPT
FSSP	Programme d'allocations d'études destinées aux filles inscrites dans l'enseignement secondaire	S&E	Suivi et évaluation
GENU	Groupe d'évaluation des Nations Unies	SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
GHM	Gestion de l'hygiène menstruelle	SEE	Simulations des politiques d'équité en matière d'éducation (Simulations for Equity in Education)
		SESP	Projet d'allocations pour l'éducation secondaire
		SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation

¹ La CONFEMEN est la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage.

SIGI	Indice institutions sociales et égalité hommes-femmes	UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
TBA	Taux brut d'admission	USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
TBS	Taux brut de scolarisation	VAWG	Violence à l'encontre des femmes et des filles
TIC	Technologies de l'information et de la communication	VBG	Violence basée sur le genre
TIMSS	Enquête internationale sur les tendances en mathématiques et en science	VBGMS	Violence basée sur le genre en milieu scolaire
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture	VIH	Virus de l'immunodéficience humaine
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles	WIDE	Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation

Introduction

POURQUOI LE GENRE IMPORTE-T-IL EN ÉDUCATION ?

Le cadre d'action de l'Éducation pour tous (EPT) adopté en 2000 affirmait que « *La discrimination entre les sexes demeure l'un des obstacles les plus insurmontables à l'exercice du droit à l'éducation. Les objectifs de l'EPT ne pourront être atteints que si cet obstacle est vaincu* » (Dakar, 2000). Quinze ans plus tard, bien que le contexte ait évolué, l'attention accordée aux questions relatives à l'égalité des sexes demeure un élément clé du programme d'action mondial sur cette question. Lors du Forum mondial sur l'éducation de 2015 qui s'est tenu à Incheon, en Corée, les représentants ont adopté une déclaration réaffirmant la vision de l'EPT énoncée pour la première fois à Jomtien, en 1990, et reprise à Dakar en 2000. La déclaration Éducation 2030 propose la vision d'une éducation inclusive et équitable de qualité et d'un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Cette vision reconnaît explicitement « *l'importance de l'égalité des genres dans la réalisation du droit à l'éducation pour tous* » (Incheon, 2015). L'objectif de développement durable (ODD) confirme et amplifie le lien étroit entre l'égalité des sexes et l'éducation. L'objectif 4.5 de l'ODD appelle spécifiquement à l'élimination des disparités sexospécifiques dans l'éducation et à l'égalité d'accès à l'éducation pour tous, tandis que le programme de développement durable 2030 souligne l'importance et l'interdépendance de l'éducation et de l'égalité des chances. Pour assurer l'égalité des sexes, il faut adopter une approche basée sur les droits qui veillera non seulement à ce que les filles, les garçons, les femmes et les hommes aient accès à un programme d'éducation complet et soient en mesure de l'achever, mais aussi à ce que l'éducation devienne un instrument d'égalité et d'autonomisation pour toutes et tous.

Malgré les progrès considérables accomplis depuis 2000, des problèmes d'inégalité entre les sexes,

conjugués à d'autres obstacles socio-économiques, empêchent toujours les filles et les garçons (ainsi que les femmes et les hommes) d'accéder à une éducation de qualité et aux possibilités d'apprentissage et d'en bénéficier. Dans beaucoup de pays, les filles sont disproportionnellement exclues et désavantagées par les systèmes d'éducation ; dans d'autres, les garçons réussissent moins bien que les filles et sont plus nombreux à décrocher. À l'échelle nationale et internationale, de nombreux facteurs sociaux, économiques et structurels déterminent quelles filles et quels garçons sont les plus marginalisés. Ainsi, l'inégalité entre les sexes peut-elle être particulièrement marquée en milieu rural, dans les zones touchées par des conflits, au sein des ménages les plus pauvres ou parmi les enfants handicapés ou membres de minorités ethniques. Il est essentiel d'examiner ces facteurs d'exclusion pour identifier les enfants les plus défavorisés et prendre des mesures en conséquence.

L'égalité entre les sexes est un élément essentiel de la problématique générale de l'équité de l'inclusion dans l'éducation comme dans la société en général. Il sera plus facile d'atteindre cet objectif s'il s'inscrit dans une volonté généralisée et commune de ne laisser personne sur la touche. Lorsque nous parvenons à offrir une éducation de qualité aux filles et aux garçons exclus, nous obtenons des résultats remarquables. Les recherches démontrent que l'éducation des filles a une incidence positive spectaculaire non seulement sur les filles elles-mêmes, mais également sur leurs familles, leurs collectivités et la société en général. Pour « garantir une éducation de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous² », il est essentiel de mieux comprendre les problèmes d'inégalité entre les sexes dans tous les domaines de l'éducation et de les corriger.

² Nations Unies, Objectif de développement durable 4, disponible à l'adresse <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/sdgoverview/post-2015-development-agenda/goal-4.html>

QUEL EST LE BUT DU PRÉSENT GUIDE ?

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

Éducation 2030 : Déclaration
d'Incheon et cadre d'action,
UNESCO, 2015

Le cadre d'action Éducation 2030 appelle tous les pays et leurs partenaires à mettre en place des politiques, à élaborer des plans et à créer des milieux d'apprentissage qui tiennent compte de la question de genre. Le Partenariat mondial pour l'éducation, considéré comme un instrument fondamental pour atteindre l'objectif mondial en matière d'éducation, a un rôle important à jouer pour promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation d'ici à 2030. La politique et la stratégie du GPE en matière d'égalité des sexes pour la période 2016–2020 illustrent l'importance que le Partenariat mondial accorde à la recherche de la parité grâce à la mise en œuvre d'un ensemble de démarches intégrées et ciblées visant à prendre systématiquement en compte l'égalité des sexes. Le *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* préparé par l'Institut international de planification de l'éducation de

PRINCIPAUX DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation, volumes 1 et 2
- Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation
- Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation
- Plan stratégique 2020 du GPE
- Politique et stratégie du GPE en matière d'égalité des sexes 2007–2020

l'UNESCO (IIPE), la Banque mondiale, l'UNICEF et le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), ainsi que le *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation* et le *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation*, préparés par le GPE et l'IIPE (voir encadré ci-dessus), montrent à quel point il est important de reconnaître et de corriger les problèmes de parité des sexes par le biais de plans sectoriels d'éducation. Le guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation traite entre autres de l'analyse des disparités entre les sexes observées au chapitre de l'accès et des résultats d'apprentissage, des préoccupations liées au sexe et de l'incidence sociale de l'éducation, ainsi que de l'analyse des questions d'offre et de demande en matière d'accès et de rétention. Le guide pour la préparation et l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation met l'accent sur l'utilisation de données empiriques tirées de l'analyse de la problématique hommes-femmes aux fins de l'élaboration de politiques stratégiques et de la définition des priorités pour remédier au déséquilibre entre les sexes.

Le présent guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes (« le guide ») complète les documents précités en fournissant des informations supplémentaires, en proposant des études de cas et en formulant des recommandations afin d'aider le lecteur à appliquer les principes de base qui

sous-tendent l'égalité des genres pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation (PSE). C'est un outil qui aidera les planificateurs et les praticiens à tenir compte des enjeux de l'égalité hommes-femmes aux étapes suivantes de l'élaboration des PSE :

- ❶ **analyse de la parité des sexes dans le secteur de l'éducation menée en fonction de la situation propre aux différents pays** afin de cerner les disparités principales et les facteurs qui contribuent à ces disparités ;
- ❷ **préparation de plans intégrant la dimension de l'égalité des sexes**, en recourant à l'analyse pour planifier et élaborer des stratégies et des interventions appropriées, orienter l'allocation de ressources humaines et financières adéquates, et définir les méthodes de suivi pertinentes ;
- ❸ **évaluation des plans intégrant la dimension de l'égalité des sexes**, en déterminant la mesure dans laquelle les systèmes nationaux d'éducation et les PSE des différents pays prennent en compte les enjeux de l'égalité des sexes et déterminent les aspects qui doivent être renforcés.

Le présent guide poursuit les objectifs suivants :

- ❶ **enrichir le processus actuel en mettant l'accent sur les enjeux de l'égalité des sexes à toutes les étapes de l'élaboration des PSE ;**
- ❷ **rechercher les outils, les ressources et les informations supplémentaires qui aideront les planificateurs et les praticiens à faire un usage systématique de l'analyse de la parité des sexes et à élaborer des stratégies intégrant cette dimension au fil du processus d'élaboration des PSE.**

Le guide doit servir à explorer les solutions envisageables plutôt que de proposer une formule unique. Il est conçu en particulier pour aider les personnes qui ne sont pas des spécialistes des questions de parité entre les sexes à reconnaître et à prendre en compte ces questions dans leur travail. Il vise à rendre les concepts

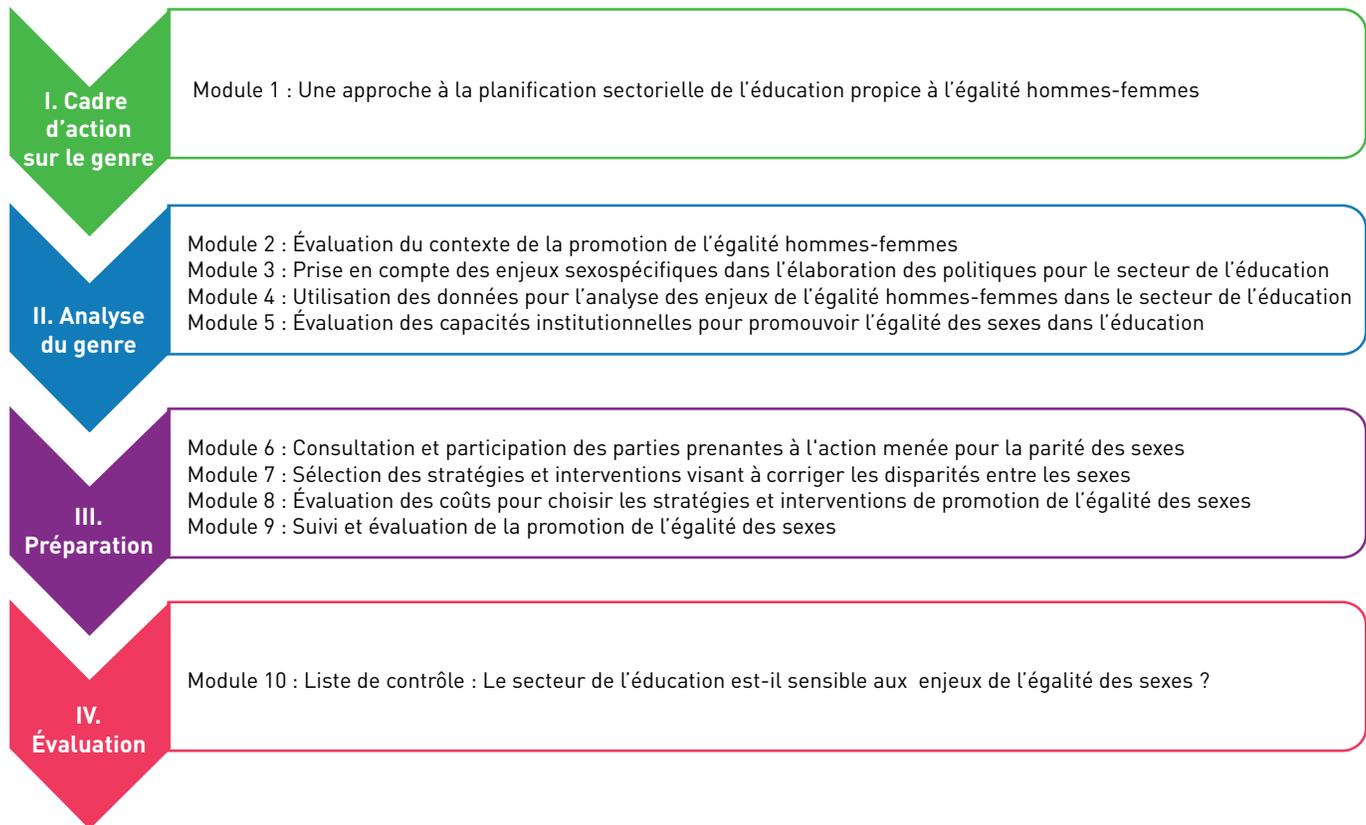
et les pratiques de l'analyse de la parité des sexes accessible au plus grand nombre, et à reconnaître les situations où il sera utile de recourir aux services d'un spécialiste de la question.

Bien qu'il s'attarde peu aux contextes nationaux, ce guide peut être utilisé de concert avec le guide préparé par le GPE et l'IPE intitulé « *Guidelines for Transitional Education Plan Preparation* » (Guide pour la préparation de plans de transition pour le secteur de l'éducation, disponible (en anglais) à l'adresse) pour la planification de l'éducation des filles dans les milieux fragiles et frappés par des conflits. Les conflits et les catastrophes ont des répercussions différentes sur les filles et sur les garçons. Ils peuvent aggraver des situations qui limitent déjà les perspectives d'éducation pour les filles telles que la pauvreté et la violence basée sur le sexe. L'analyse du système d'éducation tenant compte à la fois des conséquences des conflits et des catastrophes et des problèmes de parité des sexes peut donc être utile dans de tels contextes.

À QUI LE GUIDE S'ADRESSE-T-IL ?

Le guide est destiné en premier lieu aux planificateurs et aux praticiens du secteur de l'éducation, mais il pourra aussi s'avérer utile à l'ensemble des parties prenantes du secteur de l'éducation, ainsi qu'aux planificateurs et aux praticiens du développement au niveau mondial et régional. Il s'adresse à deux groupes d'intervenants particuliers :

- ❶ **intervenants au niveau national** : responsables du ministère de l'Éducation, représentants d'autres ministères, partenaires de développement, organisations de la société civile (OSC), chefs traditionnels, dirigeants locaux et autorités religieuses, et représentants du secteur privé (le cas échéant) dans les pays admis ou non à participer au GPE ;
- ❷ **intervenants au niveau mondial ou régional** : donateurs internationaux, organisations intergouvernementales, et organisations non gouvernementales engagées dans l'élaboration, le financement et la mise en œuvre de programmes dans le secteur de l'éducation.



QUAND ET COMMENT LE GUIDE DOIT-IL ÊTRE UTILISÉ ?

Le guide doit servir avant tout à la préparation et à l'évaluation des analyses et des plans sectoriels de l'éducation dans les pays membres du GPE. Il peut cependant aussi être consulté à toutes les étapes de l'examen, de la planification ou du suivi afin de déterminer la mesure dans laquelle les enjeux liés à la parité des sexes ont été pris en compte dans le système d'éducation. Il est aussi suffisamment général et peut donc être utile dans le cadre d'interventions axées sur les projets dans le secteur de l'éducation.

Le guide sera surtout efficace lorsqu'il est utilisé dans le cadre d'exercices dirigés, conçus à l'intention de divers intervenants pour promouvoir le dialogue et les débats. Un processus d'animation non exclusif, prenant de préférence la forme d'un atelier ou de tout autre exercice fondé sur la participation, contribuera à prendre en compte toute la diversité des points de

vue. Le guide peut aussi servir de source de référence pour les personnes et les institutions engagées dans l'analyse, la planification et l'évaluation dans le secteur de l'éducation.

Le guide propose une série de modules qui fournissent des conseils pratiques sur la réalisation d'analyses de la parité des sexes dans le secteur de l'éducation et sur la prise en compte des questions de parité des genres aux diverses étapes de la préparation et de l'évaluation des PSE. Ces modules sont regroupés en quatre sections comme suit :

Chaque module obéit à la même structure pour faciliter la compréhension et la mise en application :

- i. **Vue d'ensemble** du contenu du module ;
- ii. **Présentation** des principaux sujets abordés, accompagnée d'une ou plusieurs illustrations ;

- iii. **Exercices** pour l'application et la réflexion, le cas échéant ;
- iv. **Ressources supplémentaires** pour en savoir davantage sur les enjeux, avec liens internet lorsqu'ils existent.

Bien qu'on ait cherché à créer des modules indépendants l'un de l'autre, les questions abordées sont liées d'un module à l'autre. Pour éviter les répétitions, des renvois sont inclus le cas échéant. Les exemples proposés s'inspirent des expériences de différents pays dans la préparation de plans sectoriels tenant compte de la parité des sexes.

Les modules individuels sont intentionnellement génériques de manière à pouvoir s'adapter à des contextes particuliers. Cependant, bien que le guide porte en principe sur l'ensemble du secteur de l'éducation, il porte un intérêt particulier aux niveaux primaire et secondaire.

QUELS SONT LES ASPECTS CRUCIAUX À GARDER À L'ESPRIT LORS DE L'UTILISATION DU GUIDE ?

Le guide ne constitue pas une source exhaustive d'informations sur l'élaboration de plans sectoriels d'éducation favorisant l'égalité des sexes. Il s'agit plutôt d'un outil conçu pour aider les planificateurs et les praticiens intéressés à prendre systématiquement en compte les enjeux de la parité des sexes lors de la planification et de l'évaluation des PSE. À mesure qu'ils abordent tour à tour les différents modules techniques, les utilisateurs sont invités à garder à l'esprit un certain nombre d'aspects cruciaux :

- ❶ **Le guide délaisse les stratégies utilisées par le passé** qui abordaient souvent les problèmes de l'égalité des sexes d'une manière fragmentée et s'intéressaient exclusivement à l'éducation des filles. L'examen des enjeux à travers le prisme de l'équité entre les sexes prend aussi en compte les aspects relationnels de l'éducation des filles et des garçons. Ainsi, dans beaucoup de régions du monde où les filles et les femmes — en particulier celles appartenant à des groupes désavantagés

Les problèmes vécus par les garçons en éducation présentent pour les décideurs un défi de plus en plus sérieux pour lequel il n'existe pas de solution facile. Contrairement aux désavantages dont souffrent les filles et les femmes, ceux subis par les garçons et les hommes coexistent souvent avec des avantages sociaux et économiques au sein de la cellule familiale ; ils ne découlent pas d'une marginalisation structurelle ou historique.

Les solutions efficaces pour les filles risquent de ne pas être adaptées à la situation des garçons. Par exemple, bien que l'appui par les pairs ait permis d'améliorer efficacement les résultats des filles, la pression des pairs nuit dans certains cas aux résultats des garçons. Les politiques adaptées à des enjeux et à des contextes particuliers seront vraisemblablement plus efficaces tant pour les garçons que pour les filles.

Heureusement, les programmes et les politiques conçus pour améliorer l'éducation des filles ont aussi bénéficié aux garçons et favorisé une hausse des taux de scolarisation des garçons et des filles.

Source : Jha et al., 2012.

ou marginalisés — continuent d'être exclues de l'éducation, leur sort retient toujours une attention particulière. Cependant, au cours des récentes années, la situation des garçons (mauvais résultats et décrochage) est devenue une source de préoccupations croissantes, et cette question mérite d'être examinée pour être mieux comprise et corrigée. Le présent guide encourage un tel examen sans pour cela détourner l'attention des problèmes d'accès auxquels les filles sont confrontées aux niveaux primaire et secondaire dans beaucoup de pays en développement.

- **Les succès remportés en éducation chez les filles au cours de la dernière décennie ne sont pas venus au détriment des garçons**, et les succès de ces derniers n'ont pas non plus nui aux succès des filles. La réussite scolaire n'est pas un jeu à somme nulle où les gains réalisés par un groupe entraînent une perte pour un autre groupe. En fait les résultats scolaires des filles et des garçons sont étroitement liés : dans les pays où les filles participent et progressent, les garçons font souvent de même, et vice versa.
- **Le guide traite principalement de la question du genre, mais non pas de façon isolée** : cette question

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

I. CADRE D'ACTION SUR LE GENRE

Module 1 : Une approche à la planification sectorielle de l'éducation propice à l'égalité hommes-femmes

1.1 Vue d'ensemble

Les plans sectoriels de l'éducation (PSE) offrent l'occasion de reconfirmer les objectifs, d'allouer des ressources à la réalisation d'objectifs précis, et de renforcer la responsabilisation pour la promotion d'une vision nationale de l'éducation. Le présent module propose un cadre pour l'élaboration de PSE propices à l'égalité hommes-femmes. Il vise en particulier à :

- promouvoir les débats sur l'importance des questions de genre vues sous l'angle des droits de la personne et du développement ;
- renforcer le rôle critique que les PSE peuvent jouer dans la promotion de l'égalité hommes-femmes ;
- rappeler les caractéristiques d'un PSE crédible et examiner le rôle de premier plan joué par la promotion de l'égalité hommes-femmes dans la crédibilité des PSE ;
- proposer un cadre pour la définition des principaux éléments d'un plan et d'un processus sectoriels propices à l'égalité hommes-femmes.

1.2 Importance de la notion de genre

Les rôles attribués aux filles, aux garçons, aux femmes et aux hommes au sein du ménage, dans la collectivité et dans la société en général contribuent à définir leur identité. La promotion de l'égalité des sexes permet de reconnaître et de prendre en compte les besoins et les vulnérabilités, ainsi que les points forts et les possibilités de chacun.

Dans beaucoup de contextes, le travail quotidien non rémunéré effectué au sein du ménage et de la

ENCADRÉ 1.1 TERMES CLÉS

Genre : Catégorie de nature sociale définissant les rôles et les rapports, les traits de personnalité, les attitudes, les comportements, les valeurs, les pouvoirs relatifs et l'influence que la société attribue à ses membres en fonction de leur sexe. Le genre est une catégorie relationnelle ; il n'est pas fondé uniquement sur la distinction physiologique entre hommes et femmes, mais également sur les rapports établis entre eux.

Sexe : Conformation particulière qui distingue biologiquement l'homme de la femme.

Rôle de genre : Ensemble de prescriptions pour le comportement et l'action attribuées aux hommes et aux femmes par la société conformément à des normes et à des traditions culturelles.

Source : ONU-Femmes, 2014.

collectivité est inégalement réparti entre les hommes et les femmes. La même inégalité se traduit par les obstacles structurels auxquels les femmes et les filles doivent faire face lorsqu'elles cherchent à mobiliser les ressources sociales et économiques — y compris l'éducation — et par leur difficulté à agir et à faire des choix en toute liberté. Les disparités sexuelles, ou disparités de genre, ne sont pas fondées sur le sexe biologique ; elles résultent plutôt de comportements, de rôles, de relations et de privilèges socialement et culturellement définis attribués aux filles et aux femmes d'une part, et aux garçons et aux hommes d'autre part. Elles découlent de normes, de politiques et d'institutions (par exemple, représentation politique et structures juridiques) qui continuent de privilégier les

hommes et les garçons dans les familles, les collectivités et les pays. Voir les définitions de certains *termes clés* présentées en encadrés tout au long du présent module.

La promotion de l'égalité hommes-femmes s'appuie souvent sur des activités ou des interventions de promotion des droits, d'une plus grande égalité des chances et de l'autonomisation des filles et des femmes visant à éliminer les disparités dont elles ont historiquement été victimes. C'est la raison pour laquelle l'accent est souvent mis sur les femmes et les filles lorsqu'il est question de genre. Cependant, bien que les femmes et les filles soient généralement les premières à être privées d'un accès aux ressources, au pouvoir et aux occasions de développement, il arrive dans certains cas que les hommes et les garçons doivent eux aussi jouer des rôles et se plier à des normes sociales préjudiciables. Les normes qui poussent les hommes et les garçons à afficher des comportements violents, à avoir des rapports sexuels à risque ou à refuser de se faire soigner peuvent accroître leurs risques de contracter le VIH ou une autre infection sexuellement transmissible. Aux Philippines, les recherches indiquent que certaines familles pauvres retirent leurs garçons de l'école parce qu'elles estiment qu'ils ne sont pas des « apprenants naturels » (UNGEI, 2012). Au Lesotho et dans d'autres régions d'Afrique australe, on préfère souvent que les garçons prennent soin du bétail plutôt que de fréquenter l'école (UNESCO, 2012). De plus, dans certains cas, les coûts d'opportunité sont jugés plus élevés pour les garçons puisque ces derniers ont davantage accès à des emplois rémunérés que les filles. C'est ce qui explique par exemple la forte disparité entre les sexes observée dans les écoles du Honduras, où 60 pourcent des garçons de 15 à 17 ans exercent une activité économique, comparativement à 21 pourcent pour les filles (ibid.)

L'analyse de la parité hommes-femmes peut aider à déterminer dans quelle mesure les rôles de genre nuisent à l'égalité des chances et aux résultats des initiatives de développement, et qui sont ceux qui sont les plus touchés dans différents contextes. Les politiques et les plans doivent donc être plus sensibles aux conditions de vie des femmes, des hommes, des filles et des garçons et à l'influence exercée par les normes régissant les relations entre les sexes sur leurs expériences et

leurs opportunités — composantes essentielles de la problématique globale des inégalités sociales, économiques et structurelles. En ignorant les questions de genre — et les autres problèmes d'équité et d'inclusion — lors de l'élaboration des politiques, des plans et des programmes, on risque de sous-estimer ces forces sociétales et de ne pas atteindre ainsi les résultats souhaités.

1.3 Rôle critique des PSE dans la promotion de l'égalité hommes-femmes

L'importance des plans sectoriels d'éducation a été soulignée pour la première fois lors du Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000. À cette occasion, les dirigeants mondiaux se sont engagés à collaborer pour améliorer l'éducation, et à fournir une aide financière à cette fin aux pays dotés de plans sectoriels crédibles et élaborés dans le respect des valeurs démocratiques. Le PSE sert à résumer la vision

ENCADRÉ 1.2 TERMES CLÉS

La sensibilité au genre permet à une politique ou à un programme de reconnaître les effets importants exercés par les normes, les rôles et les relations. On oppose souvent cette notion à celle de **l'aveuglement au genre** qui conduit à ignorer l'inégalité des chances et les différences dans l'allocation des ressources aux femmes et aux hommes, ainsi que les normes, rôles et relations liés au genre qui contribuent souvent à aggraver la discrimination basée sur le sexe.

Pour être **propice à l'égalité hommes-femmes**, une politique ou un programme doit remplir les deux conditions suivantes : a) prise en compte des normes, rôles et relations liés au genre ; b) mise en œuvre de mesures capables de réduire activement les effets préjudiciables des normes, rôles et relations liées au genre — y compris l'inégalité entre les sexes.

et la stratégie d'un pays pour la réforme du secteur de l'éducation sur une période de temps définie. Il guide l'action des parties prenantes en proposant des politiques et des pratiques et en fournissant des financements, et permet en outre aux États de mobiliser les financements extérieurs en démontrant aux investisseurs que leurs politiques éducatives sont « crédibles, viable et dignes d'investissements » (GPE-IIPE, 2015). Il sert enfin de document de référence pour le suivi des activités et des progrès du secteur de l'éducation.

Au fil du temps, les pratiques et processus d'élaboration des PSE ont donné un certain nombre de résultats positifs, y compris le renforcement de la coordination entre les organismes publics chargés de l'éducation et les parties prenantes du secteur, ainsi qu'un meilleur alignement de l'aide extérieure sur les priorités et politiques nationales. Le processus a contribué à renforcer le leadership national, à mobiliser les sources de financement intérieures, l'aide extérieure et les investissements privés, et a parfois contribué à faire une plus grande place à la parité des sexes et à l'équité sociale (Seel, 2007). En sa qualité de plan national pour la réforme de l'éducation, le PSE offre aux pays une occasion unique de veiller à mettre en place des stratégies et politiques favorisant l'égalité des sexes et d'en assurer le financement. Le processus de planification et d'évaluation du PSE contribue en outre à rassembler un large éventail de parties prenantes au secteur de l'éducation et leur donne le temps et l'espace nécessaires pour débattre, partager leurs connaissances et en apprendre davantage sur les enjeux de la parité des sexes dans le secteur.

1.4 Comment la prise en compte du genre contribue-t-elle à la crédibilité du PSE ?

Selon le guide préparé par le GPE-IIPE, un PSE crédible se caractérise par les sept propriétés suivantes :

1. **Un PSE a une vision d'ensemble.** Un cahier des charges lui permet d'orienter globalement son action.
2. **Un PSE est stratégique.** Il indique les stratégies permettant de concrétiser sa vision et de fixer ses priorités.

ENCADRÉ 1.3 GENRE ET INÉGALITÉS CROISÉES DANS L'ÉDUCATION

Bien que de nombreux pays aient accompli des progrès, l'analyse des données sur les résultats scolaires à l'échelle mondiale et nationale révèle la persistance d'inégalités liées à la pauvreté, au lieu de résidence, à l'ethnie, au handicap et à d'autres facteurs de disparités — la problématique du genre touchant toutes ces dimensions. Bien souvent, ces facteurs n'agissent pas isolément : ils se recoupent et se renforcent mutuellement pour accroître les inégalités. La probabilité de suivre et d'achever les cycles d'éducation primaire et secondaire est généralement très défavorable aux filles, particulièrement les plus pauvres et les plus marginalisées d'entre elles. Les effets conjugués des problématiques du genre et de la pauvreté apparaissent dans les estimations des délais relatifs à l'achèvement universel des cycles primaire et secondaire.

Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2013/14, en effet, l'achèvement universel du cycle primaire sera une réalité à l'horizon 2021 pour les garçons les plus favorisés d'Afrique subsaharienne, mais seulement en 2086 pour les filles les plus pauvres de la même région. En ce qui concerne le secondaire, les dates d'achèvement sont respectivement 2041 et 2111 (UNESCO, 2014). Les politiques et programmes ciblés sur les filles et garçons défavorisés, en particulier ceux qui souffrent de plusieurs formes d'inégalités, sont essentiels pour mettre en place une éducation pour tous inclusive et équitable et parvenir à l'égalité entre les sexes. Cette démarche demande de procéder à une analyse à un niveau désagrégé pour mesurer l'ampleur et la nature des inégalités en matière d'éducation.

3. **Un PSE est exhaustif.** Il couvre tous les sous-secteurs de l'éducation, y compris l'éducation formelle et non formelle, et reconnaît la nécessité d'une cohérence entre les sous-secteurs.
4. **Un PSE se fonde sur les données empiriques.** Il part d'une analyse sectorielle de l'éducation qui fournit la base d'informations sur laquelle s'appuient les stratégies et les programmes.
5. **Un PSE est réalisable.** Fondé sur une analyse des tendances du moment et sur des hypothèses approfondies, afin de surmonter les contraintes financières, techniques et politiques qui entravent la bonne marche de sa mise en œuvre.
6. **Un PSE est adapté au contexte.** Il inclut une analyse des vulnérabilités propres au pays : conflits, catastrophes naturelles et crises économiques.
7. **Un PSE tient compte des disparités.** Il reconnaît qu'au sein d'un pays, il peut y avoir des disparités entre le traitement réservé aux filles et celui dont bénéficient les garçons, ainsi que des inégalités entre divers groupes d'élèves en ce qui concerne

leur participation à l'éducation et la qualité de l'enseignement reçu. Ces groupes peuvent être définis par leur situation géographique, leurs caractéristiques ethniques ou socio-économiques, ainsi que par leurs aptitudes. *Un plan sectoriel crédible doit définir et prendre en compte les questions liées au genre tout au long du plan, notamment lorsque les disparités entre les sexes se mêlent à d'autres sources de discrimination ; il doit aussi traiter les besoins et opportunités propres aux différents groupes.*

Bien qu'il ne soit question du genre que dans le dernier des sept critères précités, cet aspect n'en reste pas moins pertinent pour les autres critères. Cette approche, qualifiée d'intégration du genre, fait l'objet de la section suivante.

1.5 Adopter une approche à deux volets pour remédier aux problèmes de parité des sexes dans les PSE

La promotion de l'égalité hommes-femmes en éducation et dans les autres secteurs peut être réalisée en adoptant une approche en deux volets (ONU-Femmes, 2014) comme suit :

- ❶ **Interventions axées sur le genre** visant à relever les défis, à réduire les risques et à corriger les désavantages auxquels doivent faire face les filles, les garçons, les femmes et les hommes. Ces interventions ont principalement pour but d'éliminer les obstacles qui empêchent les filles ou les garçons (ou les femmes ou les hommes) d'accéder à l'éducation en raison de leur sexe. Il peut s'agir par exemple de quotas en faveur de la scolarisation et du niveau d'instruction des filles ou des garçons, de l'installations de latrines séparées et de mesures spéciales de gestion de l'hygiène menstruelle, de la mise sur pied de clubs parascolaires qui peuvent offrir aux filles ou aux garçons de nouvelles possibilités d'apprentissage, ou de programmes de bourses ou de transferts de fonds pour encourager

FIGURE 1.1 CARACTÉRISTIQUES D'UN PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION CRÉDIBLE



ENCADRÉ 1.4 TERMES CLÉS

L'égalité des genres suppose que tous les êtres humains, quel que soit leur sexe, sont libres de développer leurs aptitudes personnelles et de faire des choix à l'abri des limites imposées par les stéréotypes, les rôles de genre rigides ou les préjugés. Elle signifie que les comportements, les aspirations et les besoins des femmes et des hommes sont également valorisés et favorisés. Cependant, femmes et hommes peuvent être égaux sans être pareils ; l'égalité s'entend de la situation dans laquelle tous disposent des mêmes droits, supportent les mêmes obligations et jouissent des mêmes avantages, peu importe leur sexe à la naissance.

L'équité entre les genres appelle à une distribution juste et impartiale des responsabilités et des avantages entre les femmes et les hommes. Pour la promouvoir, il convient parfois de mettre en place des mesures provisoires qui permettent de compenser les désavantages historiques et sociaux qui nuisent à l'instauration de règles du jeu équitables pour tous.

La parité des genres est un concept numérique qui définit l'égalité en termes de nombres ou de proportions de femmes et d'hommes, et de filles et garçons ; c'est le ratio femmes/hommes d'un indicateur donné.

Source : UNICEF et al., 2011.

les filles à aller à l'école et retarder le mariage des enfants.

- ➊ **Prise en compte des enjeux de l'égalité des genres** dans tous les processus de gestion du secteur de l'éducation. Ce volet consiste à reconnaître les différences et les disparités entre les genres à toutes les étapes d'un projet — analyse, planification, conception, mise en œuvre, suivi et évaluation — et à y remédier. Dans le secteur de l'éducation, cette

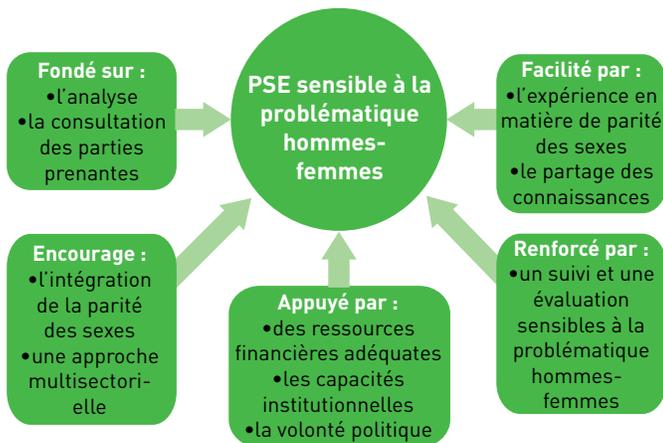
approche influe sur les processus en conduisant à une réforme du système. La planification et l'élaboration des politiques prennent en compte les besoins, les intérêts et les valeurs propres aux femmes, aux hommes, aux filles et aux garçons, et reconnaissant que les différences entre les genres influent sur la manière dont les politiques sont élaborées et mises en œuvre. En vertu d'une telle approche, chaque politique et chaque programme est évalué à l'aune de ses effets (positifs ou négatifs) sur l'égalité des genres (Mulugeta, 2012). Par exemple, au moment de procéder à une réforme des programmes, une approche prenant en compte les enjeux de l'égalité des genres ferait en sorte que les manuels scolaires et les méthodes appliquées en classe favorisent l'équité et découragent les comportements violents afin d'assurer le bien-être social, affectif, physique et cognitif de l'ensemble des enseignants et des élèves (Fancy et McAslan Fraser, 2014).

L'égalité des genres dans le domaine de l'éducation ne se limite pas simplement à scolariser autant de filles que de garçons (parité) ni à traiter filles et garçons de la même façon. Elle exige plutôt une prise de conscience des différences et des inégalités qui existent entre les deux sexes au chapitre des besoins et des droits, une reconnaissance des pratiques ou des tendances qui empêchent les filles ou les garçons de réaliser pleinement leur potentiel, et la mise en œuvre d'un PSE qui permette de remédier efficacement à ces disparités (Jha et Kelleher, 2006).

1.6 Prise en compte de l'égalité hommes-femmes dans le PSE — cadre d'action

Les expériences et les enseignements acquis dans le secteur de l'éducation et dans d'autres secteurs montrent que certains éléments clés peuvent permettre d'assurer la prise en compte de l'égalité hommes-femmes dans les politiques et programmes. Ces éléments permettent ensemble d'établir un cadre d'action pour la prise en compte de la parité dans les PSE.

FIGURE 1.2 CADRE PERMETTANT D'ABORDER LES QUESTIONS LIÉES AU GENRE EN ÉDUCATION



Un plan sectoriel de l'éducation sensible à la problématique hommes-femmes présente les caractéristiques suivantes :

Fondé sur :

- **Une analyse du rôle des hommes et des femmes** — Cette analyse révèle les différences qualitatives qui caractérisent la façon dont les femmes, les hommes, les filles et les garçons sont traités dans divers contextes. Elle examine les rôles et responsabilités attribués aux adultes et aux enfants des deux sexes, les ressources dont ils disposent et la maîtrise qu'ils exercent sur ces ressources. Elle exige une prise en compte du contexte et une connaissance de l'environnement économique et politique global, notamment des lois et politiques qui influent (parfois d'une manière différente) sur les membres des deux sexes, ainsi que des pratiques et normes coutumières en vigueur dans chaque pays. Elle exige en outre une prise de conscience de la manière dont les relations sexospécifiques et sociales diffèrent selon le contexte culturel, économique, politique et

L'analyse du rôle des hommes et des femmes permet aux planificateurs de veiller à ce que les stratégies des programmes prennent en compte les différences et les inégalités existantes et de suivre et évaluer les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de promotion de l'égalité hommes-femmes.

social des pays (par exemple, pays fragiles, touchés par un conflit, ou à revenu intermédiaire).

L'analyse utilise les données statistiques pour définir les différences quantifiables entre les filles et les garçons. Lorsque ces données font partie des systèmes de gestion et d'établissement de la situation de référence du secteur, elles permettent aux planificateurs de veiller à ce que les stratégies des programmes prennent en compte les différences et les inégalités existantes et de suivre et évaluer les progrès accomplis dans la réalisation d'objectifs sexospécifiques. Une analyse fondée sur des données statistiques ventilées par sexe devrait servir d'appui à l'élaboration du PSE, et devrait idéalement être intégrée dans l'analyse globale du secteur de l'éducation. **Voir modules 2, 3 et 4**

- **La consultation et la participation des parties prenantes** — Le guide GPE-IIPE sur la planification sectorielle de l'éducation insiste sur le fait que le processus de préparation du plan est aussi important que le résultat, et qu'il sera particulièrement utile s'il est bien organisé et s'il favorise la participation d'un vaste éventail de parties prenantes (société civile, syndicats d'enseignants et ministères pertinents comme le ministère des Finances ou le ministère de la Condition féminine), y compris celles qui seront chargées de la mise en œuvre du plan au niveau local. La consultation des parties prenantes est aussi importante dans une perspective sexospécifique : la consultation d'un large éventail de parties prenantes — femmes, hommes, filles et garçons — pendant les étapes de la planification, du suivi et de l'évaluation permet de reconnaître leurs besoins et priorités et d'en tenir compte. Il faudra parfois pour cela promouvoir activement la participation des femmes à la planification et à la prise de décisions, et veiller à ce que les hommes appuient cet effort. **Voir module 6**

Encourage :

- **Une approche en deux volets incluant :**

 - des interventions axées sur le genre, incluant des stratégies, actions, objectifs et quotas réalistes et

appropriés, pour promouvoir la participation des filles, des garçons, des femmes et des hommes aux différents niveaux du secteur de l'éducation et leur contribution aux résultats éducatifs, fondées sur des analyses et des données de base ventilées par sexe.

- **la prise en compte des enjeux de l'égalité des genres** dans tous les domaines du secteur de l'éducation pour les intégrer dans la vision et les objectifs du PSE et faire en sorte qu'ils soient pleinement pris en compte dans le concept global, les dispositifs de financement, les dispositions d'exécution et les mécanismes de suivi et d'évaluation. **Voir modules 5, 6, 7, 8 et 9**
- 🕒 **Une approche multisectorielle** reconnaissant les enjeux plus larges de la discrimination et des normes sociales qui prennent souvent leur origine à l'extérieur du secteur de l'éducation, dans l'environnement politique, économique, social et politique plus général. Cette approche porte une attention particulière au rôle que peut jouer l'éducation dans la réduction de ces obstacles. **Voir modules 2 et 3**

Appuyé par :

- 🕒 **Des ressources financières adéquates** propres à favoriser la prise en compte systématique de la problématique hommes-femmes dans l'élaboration des PSE. Une mise en œuvre fructueuse du plan nécessite un engagement stratégique en termes de ressources humaines et financières. **Voir module 8**
- 🕒 **Les capacités institutionnelles et la volonté politique nécessaires** pour permettre au pays de veiller lui-même à la mise en place d'un processus crédible. Comme le PSE est un instrument de politique nationale, c'est aux autorités publiques qu'il incombe de l'élaborer, de prendre les décisions finales concernant son contenu et d'engager les ressources nécessaires à sa mise en œuvre. Les PSE auront plus de chance de connaître le succès s'ils sont le produit d'un processus mené sous la direction des autorités du pays avec la participation active de l'ensemble des parties prenantes nationales, et si l'approche et la stratégie sexospécifiques sont comprises et

bénéficient de la pleine adhésion des ministères et directions chargés de la mise en œuvre du plan. Il est habituellement nécessaire pour cela d'en confier la responsabilité à des intervenants précis et d'établir et suivre un calendrier de mise en œuvre. Il est recommandé d'évaluer la capacité des intervenants dans le domaine de l'éducation à analyser, définir et prendre en compte les enjeux sexospécifiques pendant le processus d'élaboration et d'évaluation du PSE, et de prévoir l'ajout dans le budget du PSE de toutes les ressources requises pour le renforcement des capacités. Enfin, comme la mise en œuvre du plan dépend d'une large gamme d'intervenants à différents niveaux (centralisés et décentralisés) de l'administration du système d'éducation, il importe de contrôler les capacités à tous les niveaux. En l'occurrence, la préparation constitue en soi une forme de renforcement des capacités, rendant ainsi le processus de la préparation du PSE aussi importante que le produit final. **Voir module 5**

Renforcé par :

- 🕒 **Un suivi et une évaluation sensibles à la problématique hommes-femmes** où les objectifs et les indicateurs reflètent les changements et les avantages anticipés tant pour les filles que pour les garçons, et où un suivi régulier permet de mesurer dans quelle mesure les objectifs fixés ont été atteints. Pour assurer un suivi et une évaluation sensibles aux enjeux sexospécifiques, il est crucial de veiller à ce que toutes les données pertinentes soient ventilées par sexe, et que les indicateurs supplémentaires pertinents — par exemple, l'indice de parité entre les sexes (IPS) et le taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire et secondaire ainsi que l'IPS pour le taux de passage en cycle secondaire — soient intégrés dès l'étape de la conception du projet. **Voir module 9**

Facilité par :

- 🕒 **L'expérience en matière de parité des sexes.** Des équipes de planification justifiant de l'expérience technique requise auront moins de mal à mettre en œuvre les éléments précités du cadre d'action d'une

manière structurée. Les planificateurs et les autres parties prenantes décideront peut-être de solliciter l'aide d'experts en matière de parité des sexes pour promouvoir et faciliter leur travail de sensibilisation aux questions d'égalité et d'intégration dans les PSE des enjeux sexospécifiques. Les experts peuvent être choisis pour fournir des orientations générales sur la prise en compte des enjeux de l'égalité hommes-femmes dans l'éducation, ainsi que des conseils concernant des domaines d'importance particulière pour un pays donné.

1.7 Ressources supplémentaires sur l'élaboration des plans sectoriels de l'éducation

Equity and Inclusion in Education : A guide to support education sector plan preparation, revision, and appraisal. Initiative pour la mise en œuvre accélérée du programme Éducation pour tous (EPT) et UNGEI, 2010.

Education's Missing Millions : Including Disabled Children in Education through EFA FTI Processes and National Sector Plans – Main Report of Study Findings. Philipa Lei, World Vision UK, 2007.

FHI 360 Gender Integration Framework : How to Integrate Gender in Every Aspect of our Work, 2012.

Gender Implementation Guidelines (GIG) for the Design and Implementation of Education Sector Development Plans. Banque de développement des Caraïbes, 2016.

- 🕒 **Le partage des connaissances** propice à l'apprentissage. Les études de cas mettant l'accent sur les bonnes pratiques et sur les acquis aident les planificateurs et les praticiens à tirer parti de l'expérience des autres dans l'exécution de leur propre travail.

Bien que les éléments examinés ci-dessus ne soient pas les seuls à permettre la prise en compte des enjeux sexospécifiques dans l'élaboration des PSE, ils constituent les pièces maîtresses de l'élaboration de PSE plus sensibles à la problématique hommes-femmes.

Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation. GPE et IPE de l'UNESCO, 2015.

Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation. GPE et IPE de l'UNESCO, 2015.

Guidelines for Transitional Education Plan Preparation. GPE et IPE de l'UNESCO, 2015.

Introduction to Gender, Monitoring, Evaluation and Learning. Kimberly Bowman et Caroline Sweetman, Oxfam GB et Routledge, 2014.

Planning matters in education. A handbook for civil society participation in national education sector plan activities and processes. Campagne mondiale pour l'éducation, 2014.

II. ANALYSE DU GENRE

Module 2 : Évaluation du contexte de la promotion de l'égalité hommes-femmes

2.1 Vue d'ensemble

Pour comprendre les problèmes de l'égalité des genres en éducation dans un pays donné, il faut être sensible au contexte économique, juridique, politique et social particulier de ce pays. Il faut pour cela analyser la situation générale des femmes, des hommes, des filles et des garçons, ainsi que les lois, politiques et normes et pratiques coutumières qui influent (souvent de façon différente) sur elles et sur eux. Le présent module se divise en quatre sections comme suit :

- définition de l'environnement propice à l'éducation des filles et à l'égalité des sexes ;
- examen de l'importance d'un environnement propice à la prise en compte de la problématique hommes-femmes ;
- mise en lumière de l'importance d'une complémentarité entre les dispositions juridiques relatives au secteur de l'éducation et celles visant les autres secteurs ;
- exemples pratiques de création d'un environnement propice à la prise en compte de la problématique hommes-femmes dans un pays particulier.

2.2 Qu'entend-on par « environnement propice » et pourquoi cela est-il important ?

Les cadres juridiques et politiques concernant les femmes, les filles, les hommes et les garçons, ainsi que l'accès de ces dernières et de ces derniers au marché du travail et leur participation à la politique sont définis à l'extérieur du secteur de l'éducation, mais ils peuvent néanmoins avoir une grande incidence sur les résultats obtenus dans ce secteur. L'école est un

ENCADRÉ 2.1 TERMES CLÉS

Un environnement propice est un contexte politique, économique, social et juridique qui favorise, dans un pays donné, l'éducation des filles et l'égalité hommes-femmes.

Les institutions sociales discriminatoires sont des lois, normes sociales et pratiques formelles ou informelles ayant pour effet de restreindre ou d'exclure les femmes, et de limiter ainsi leurs droits, leur accès à la justice et aux ressources, et leurs chances d'accéder à l'autonomie.

Source : OCDE, 2014.

miroir de la société, et le développement de l'éducation est indissociable du contexte global dans lequel il se poursuit. Ainsi, l'éducation ne produira ses fruits que si on veille à lui assurer un environnement propice, c'est-à-dire un ensemble de conditions systémiques interdépendantes — politiques, lois, mécanismes institutionnels et ressources — propres à faciliter la promotion de l'égalité des genres (ONU, 2005). L'analyse de la problématique hommes-femmes exige donc une connaissance du contexte mondial et national et des éléments qui favorisent l'égalité des sexes dans le secteur de l'éducation ou qui lui font obstacle.

Divers efforts ont été déployés à l'échelle du globe pour créer un environnement propice à l'éducation des filles et à l'égalité des sexes. Plusieurs déclarations et cadres internationaux ont été adoptés à cette fin — par exemple, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), la Déclaration de Beijing et son programme d'action, la Convention internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) et, plus récemment, les Objectifs de

développement durable (ODD). Ces instruments internationaux reconnaissent l'importance du droit des filles à l'éducation. Par exemple, les articles 10, 11 et 12 de la CEDAW obligent les États à assurer aux filles et aux femmes des droits égaux à ceux des garçons et des hommes en ce qui concerne l'éducation, l'emploi et la santé. Ces instruments, dont beaucoup de pays en développement sont signataires, sont devenus des guides pour l'élaboration de constitutions, de lois et de politiques régionales et nationales.

2.3 Évaluation des conditions propices

Plusieurs outils de mesure ont été mis au point pour le suivi des engagements pris par les pays en faveur de l'égalité hommes-femmes. Des indicateurs et des

données servent à illustrer les écarts qui existent entre leurs engagements mondiaux et leurs résultats. L'Indice d'inégalités de genre (IIG) du PNUD, l'Indice global d'écart entre les genres du Forum économique mondial et l'Indice Institutions sociales et Égalité hommes-femmes (SIGI) de l'OCDE donnent une vue d'ensemble des inégalités, tant au chapitre des résultats qu'à celui des attitudes et des cadres juridiques ou politiques (voir l'encadré 2.2 pour plus de détails). Les indices sont calculés à partir de données générales portant sur des indicateurs tels que la participation économique et politique des femmes, le revenu annuel des femmes comparé à celui des hommes, et le partage du travail non rémunéré entre les hommes et les femmes.

En plus de fournir des informations permettant de procéder à des comparaisons sur l'égalité hommes-femmes dans des pays particuliers, ces indices nous éclairent

ENCADRÉ 2.2 INDICES D'INÉGALITÉS DE GENRE

L'Indice d'inégalités de genre (IIG) est un indice composite des inégalités fondé sur les indicateurs suivants : taux de mortalité maternelle, taux de fécondité des adolescentes, part des sièges occupés par des femmes au sein des parlements nationaux, proportion de la population (hommes et femmes) justifiant d'au moins quelques années d'éducation secondaire, et taux de participation (hommes et femmes) au marché du travail. Il reflète les **résultats obtenus en matière de parité des sexes** indépendamment des cadres juridiques et des croyances sociales qui risquent d'avoir contribué aux données recueillies. Des comparaisons peuvent être établies avec d'autres pays appartenant à la même région ou présentant des niveaux de développement semblables (voir <http://hdr.undp.org/en/content/gender-inequality-index-gii>)

L'Indice global d'écart entre les genres reflète lui aussi **les résultats en matière d'égalité hommes-femmes** en ce qui a trait à la participation et

économique et à l'égalité des chances (y compris les salaires et l'accès à des emplois hautement qualifiés, au niveau d'éducation, à l'autonomisation politique ainsi qu'à la santé et à l'espérance de vie. Pour en savoir plus, voir : <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/>

L'Indice SIGI de l'OCDE présente pour sa part un portrait des **cadres juridiques** qui influent sur les résultats en matière d'égalité et, dans une moindre mesure, **des attitudes et des résultats** liés au genre. Le calcul de cet indice se fonde sur des indicateurs liés à la famille (mariage, autorité parentale et héritages), aux questions d'intégrité physique (violence à l'égard des femmes, mutilations génitales et autonomie reproductive), à la préférence manifestée pour les bébés de sexe masculin, à l'accès aux ressources (services financiers) et aux actifs (fonciers ou non), et aux libertés civiles (espace public et participation politique). Pour en savoir plus, voir : <http://genderindex.org/>

sur les rapports qui existent entre les attitudes, les cadres juridiques et les résultats en matière d'égalité. L'indice SIGI, par exemple, montre que la discrimination à l'égard des femmes dans les institutions sociales est élevée, les principaux résultats en matière de développement — par exemple, le niveau d'éducation des filles, leur niveau d'emploi et leur autonomie — étant faibles. L'indice illustre le lien qui existe entre des pratiques comme le mariage précoce, la grossesse précoce et le niveau d'éducation. Dans les pays où plus de filles que de garçons de 15 à 19 ans se marient, le nombre de filles qui terminent leurs études secondaires est plus faible, ce qui augmente l'écart entre les taux d'achèvement du cours secondaire chez les filles et les garçons. De même, lorsque les taux de fécondité des adolescentes sont élevés, le nombre de filles scolarisées dans le cycle secondaire est plus faible, ce qui contribue également à élargir l'écart entre les taux de scolarisation et d'achèvement des filles et ceux des garçons (OCDE, 2014).

2.4 Création d'un environnement propice

La création d'un environnement propice nécessite la mise en place préalable des mécanismes requis à divers niveaux et la mobilisation de diverses parties prenantes. Certains de ces mécanismes seront examinés dans les modules subséquents. En règle générale, un environnement propice se caractérise par certains aspects importants :

- **volonté politique et engagement manifeste** de la part des plus hautes autorités en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité des sexes, prenant notamment la forme d'une adhésion à des mandats mondiaux ou régionaux comme la CEDAW, la CIDE, l'EPT et les ODD ;
- **cadres institutionnels et législatifs complets** propices à la promotion de l'éducation des filles et

de l'égalité des sexes, notamment ceux conçus pour lutter contre des institutions sociales discriminatoires — par exemple, la dot, le mariage et les grossesses précoces, le travail des enfants et la violence basée sur le sexe. Ces mécanismes doivent travailler de concert pour assurer l'efficacité des programmes d'éducation des filles ;

- **mesures ciblées de lutte contre la pauvreté et de protection sociale** pour les femmes et les autres groupes vulnérables, et mesures favorables à la participation des femmes au marché du travail — par exemple, services de garderies ;
- **présence d'une masse critique de femmes dans des postes de décision** dans la sphère politique et dans les secteurs public et privé ;
- **solide engagement de la collectivité**, par exemple, présence d'organisations et de réseaux de la société civile bien développés et autonomes. La collectivité peut jouer un rôle crucial dans la définition des politiques, le suivi des programmes et la responsabilisation des administrations publiques pour la promotion de l'éducation des filles et de l'égalité des sexes ;
- **ressources humaines et financières adéquates** et spécifiquement allouées à la promotion de l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation et dans la société tout entière, y compris l'aide et l'assistance technique des donateurs.

—(Secrétariat du Commonwealth, 1999 ; UNESCO, 2015)

En 2012, Le gouvernement du Libéria a pris des mesures concrètes pour créer un environnement propice à l'éducation des filles. L'encadré 2.3 présente un des mécanismes mis en place à cette fin par les autorités libériennes.

ENCADRÉ 2.3 PROMOTION DE L'ÉDUCATION DES FILLES AU LIBÉRIA

Au Libéria, certaines structures institutionnelles ont été créées spécifiquement pour promouvoir l'éducation des filles et l'égalité des sexes. Le ministère de l'Éducation s'est doté en 2006 d'une Unité de l'éducation des filles avec l'aide de l'UNICEF. En 2012, pour démontrer la volonté politique et l'engagement des autorités à l'égard des enjeux qui ont une incidence sur les filles, la présidente Ellen Johnson-Sirleaf a créé au sein du ministère du Genre, des Enfants et de la Protection sociale une unité spéciale pour les adolescentes qui a pour rôle de répondre aux besoins et aux préoccupations des filles âgées de 10 à 24 ans, en portant une attention spéciale à celles âgées de 10 à 15 ans. Cette unité veille à améliorer les politiques et les programmes nationaux pour qu'ils répondent plus efficacement aux besoins des filles libériennes, un groupe qui avait jusque-là été négligé par les structures censées répondre aux préoccupations des femmes et des jeunes. Avec l'aide de la Banque mondiale, l'Unité des adolescentes a mis en place un centre de ressources ayant pour mandat de fournir aux adolescentes un accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et d'assurer une liaison avec les services de lutte contre la violence basée sur le sexe et de protection des enfants.

Sources : Sonpon, 2014 ; République du Libéria, 2010 ; Ministère du Genre, des Enfants et de la Protection sociale, République du Libéria, 2016.

2.5 Droits juridiques

La législation est une composante fondamentale de l'environnement propice et un élément important d'une politique globale de promotion d'un accès équitable à l'éducation et de l'égalité des chances. À l'échelle nationale, les États ont adopté des constitutions, des lois et des politiques qui protègent le droit des citoyens

à l'éducation. La figure 2.1 illustre les types de droits à l'éducation garantis aux filles au niveau primaire par diverses constitutions dans le monde.

Les lois relatives au secteur de l'éducation devraient être envisagées de concert avec celles visant d'autres secteurs comme la protection de la jeunesse, la santé et le travail. Les dispositions juridiques concernant l'âge de l'enseignement obligatoire ne peuvent être appliquées efficacement que si les lois qui établissent l'âge auquel les enfants doivent fréquenter l'école et celui à partir duquel ils peuvent travailler, se marier, être poursuivis en justice ou être emprisonnés sont appliquées d'une façon cohérente. Par exemple, si l'âge minimum autorisé pour le mariage est fixé à 14 ans et que la fin du cours secondaire est fixée à 18 ans, cela nuira à l'exercice du droit à l'éducation pour les filles.

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

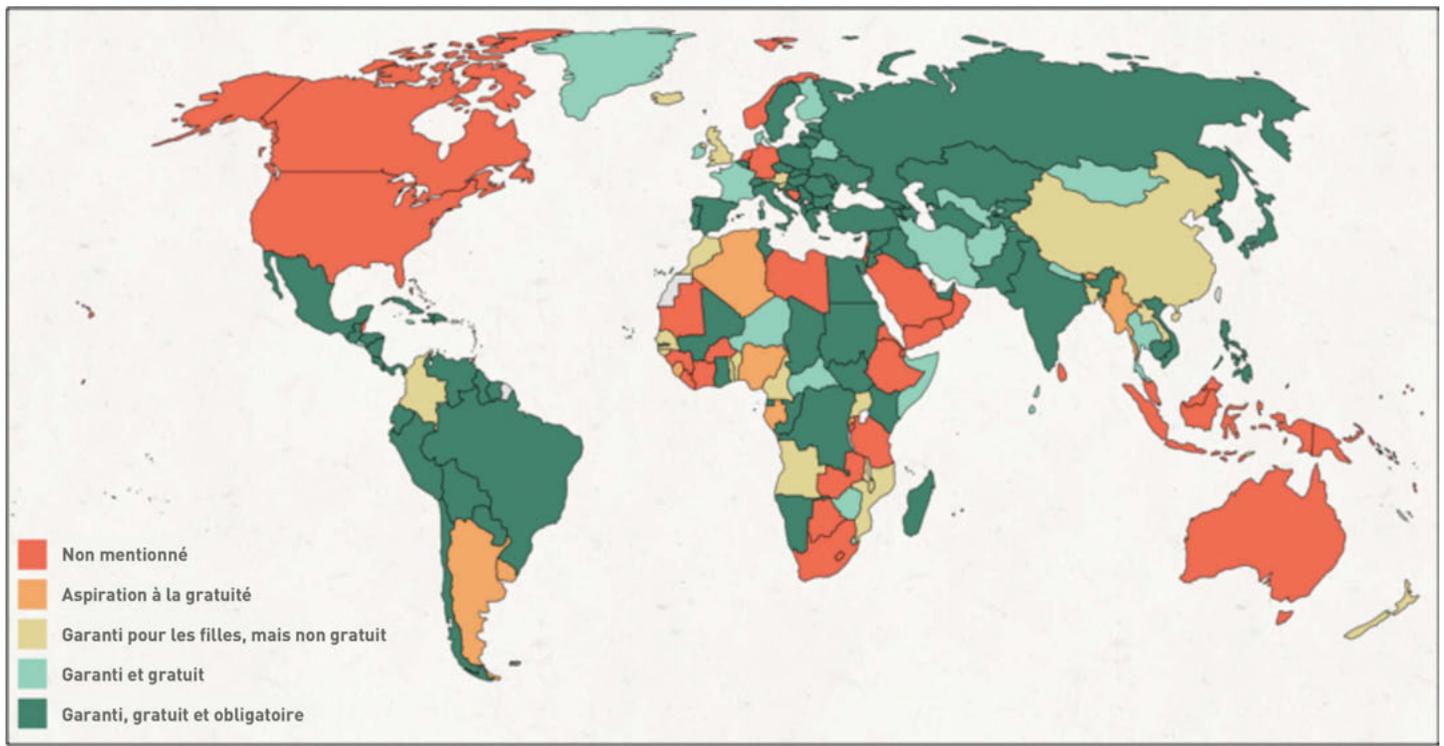
2.6 Examen de l'environnement propice : l'exemple ougandais

L'Ouganda fournit un exemple d'engagement politique prenant la forme de lois et de politiques appliquées à l'échelle nationale ainsi que dans le secteur de l'éducation pour créer un environnement propice à l'éducation des filles et à l'égalité des sexes. L'environnement politique global favorise et renforce l'application des politiques axées sur l'éducation. Voici quelques exemples de ces politiques :

Au niveau national

- 🕒 *Politique sur le genre (Uganda Gender Policy) (2007)* : sert de guide principal pour l'intégration des questions de genre en Ouganda.

FIGURE 2.1 TYPES DE DROITS À L'ÉDUCATION³ GARANTIS PAR LA CONSTITUTION DANS DIVERS PAYS DU MONDE — ÉDUCATION PRIMAIRE



Source : World Policy Analysis Center, 2015.

Explication des catégories

- **Non mentionné** signifie que la constitution ne garantit pas explicitement le droit à l'éducation primaire pour les filles ou le droit à une éducation primaire gratuite pour tous. Ceci ne signifie pas que la constitution nie ces droits, mais simplement qu'elle ne les inclut pas explicitement. Dans les cas où le droit à l'éducation primaire est couvert par une garantie universelle et où il n'existe pas de dispositions particulières visant à encourager la scolarisation des filles, soit en les protégeant contre toute forme de discrimination ou en assurant la gratuité de l'enseignement primaire, le pays sera considéré comme étant dépourvu d'une disposition pertinente.
- **Aspiration à la gratuité** signifie que la constitution protège le droit à l'enseignement primaire gratuit, mais n'utilise pas une formulation assez ferme pour que ce droit puisse être considéré comme garanti. Par exemple, les constitutions de cette catégorie peuvent indiquer l'intention du pays d'assurer l'enseignement primaire gratuit.
- **Droit à l'enseignement primaire garanti pour les filles, mais non gratuit** signifie que la constitution garantit aux filles le droit à l'enseignement primaire ou les protège contre la discrimination basée sur le sexe en utilisant une formulation non équivoque. Cependant, les constitutions de cette catégorie ne garantissent pas la gratuité de l'enseignement, ce qui risque de limiter l'accès des filles à l'école.
- **Garanti et gratuit** signifie que la constitution garantit en termes clairs et non équivoques le droit à l'enseignement primaire gratuit pour tous les enfants, ou plus particulièrement pour les filles, soit d'une manière générale ou plus particulièrement pour le niveau primaire. Cependant, les constitutions de cette catégorie ne stipulent pas que l'enseignement primaire est obligatoire.
- **Garanti et obligatoire** signifie que la constitution garantit en termes clairs et non équivoques le droit à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire pour tous les enfants, ou plus particulièrement pour les filles, d'une manière générale ou plus particulièrement pour le niveau primaire.

³ Le droit à l'éducation primaire signifie que la constitution stipule explicitement le droit à l'éducation primaire, ou à l'éducation en général.

- *Plan national de développement (2010)* : fait la promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes dans un certain nombre de secteurs, y compris celui de l'éducation.
- *Plan national d'action pour l'élimination des pires formes du travail des enfants en Ouganda (2012/13–2016/17)* : propose un cadre stratégique pour l'élimination du travail des enfants d'ici 2017.
- *Stratégie nationale pour mettre fin au mariage des enfants et aux grossesses chez les adolescentes (2014/2015–2019/2020)* : lutte contre le mariage des enfants de moins de 18 ans.

Au niveau sectoriel

- *Plan stratégique révisé pour le secteur de l'éducation (2007–2015)* : expose les politiques et stratégies conçues pour abattre les obstacles à l'éducation des filles.
- *Politique sur le genre en éducation (Gender in Education Policy) (2009)* : sert de guide pour la mise en œuvre et le suivi d'un système d'éducation tenant compte de la problématique hommes-femmes.
- *Stratégie nationale de promotion de l'éducation des filles en Ouganda (2015–2019)* : fait la promotion de l'éducation des filles en tant qu'élément indispensable de la promotion de l'égalité entre les sexes.
- *Stratégie nationale de lutte contre la violence infligée aux enfants à l'école (2015–2020)* : vise à éliminer toutes les formes de violence, y compris celle basée sur le sexe, dans les écoles.

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

Par ailleurs, les ministères, la société civile et les partenaires de développement coopèrent et coordonnent leurs actions en Ouganda pour traiter certaines questions intersectorielles influant sur l'éducation des filles

telles que la gestion de l'hygiène menstruelle (GHM). Le Comité de gestion de l'hygiène menstruelle, placé sous la présidence du ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Technologie et des Sports, regroupe toutes les instances qui s'intéressent à cette question, y compris le ministère de la Santé, le ministère du Genre, du Travail et du Développement social, le ministère de l'Eau et de l'Environnement, les organisations de la société civile et le Parlement ougandais. Ce comité a notamment élaboré une série d'indicateurs pour le suivi de la GHM dans les écoles. Les données sur ces indicateurs sont recueillies dans le cadre du recensement scolaire annuel, et les résultats sont présentés à l'occasion de l'examen annuel du secteur de l'éducation.

2.7 Un environnement propice à la sécurité dans les écoles : stratégies de lutte contre la violence fondée sur le sexe et contre l'intimidation homophobe à l'école

Les stratégies nationales et locales de lutte contre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle peuvent prendre la forme de lois et de politiques axées sur le secteur de l'éducation ou de portée plus large visant à réduire l'intimidation homophobe et à créer un environnement plus propice à la sécurité et à l'éducation pour tous les élèves.

L'intimidation comprend des comportements comme la taquinerie, le dénigrement, la violence physique ou l'exclusion sociale. Certains enfants peuvent faire l'objet d'intimidation parce qu'ils souffrent d'un handicap ou appartiennent à un groupe ethnique minoritaire ou à une certaine classe socio-économique, entre autres. L'intimidation fondée sur une orientation sexuelle perçue ou réelle ou sur l'identité de genre s'appelle *intimidation homophobe*. Les victimes de cette forme d'intimidation risquent de réduire leur fréquentation scolaire, de quitter l'école ou d'obtenir de mauvais

résultats. Ils peuvent souffrir de dépression, d'anxiété ou d'autres problèmes, et courent un risque plus grand d'automutilation ou de suicide (UNESCO, 2012).

Peu importe que l'homosexualité soit ou non acceptée dans un contexte particulier, il importe de lutter contre l'intimidation homophobe puisqu'il s'agit d'une forme de discrimination et d'exclusion qui va à l'encontre des principes de la sécurité dans les écoles, du droit à l'éducation et des objectifs de l'Éducation pour tous. L'intimidation a un effet néfaste non seulement sur ses victimes, mais aussi sur ceux qui la pratiquent, sur les témoins de ces actes et sur la communauté scolaire en général.

Les mesures nationales et locales de lutte contre l'intimidation homophobe peuvent prendre une des formes suivantes :

- ❶ constitutions, lois et politiques antidiscriminatoires incluant la protection contre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre ;
- ❷ politiques propres au secteur de l'éducation conçues pour lutter contre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre ;
- ❸ politiques scolaires de lutte contre l'intimidation et la violence en général, et contre l'intimidation homophobe en particulier, et de promotion de la sécurité à l'école.

2.8 Exercice pour l'application et la réflexion

Le tableau 2.1 sert à définir, comprendre et évaluer les principales composantes de l'environnement propice. Il est utile pour évaluer les résultats d'un pays à l'aune d'indicateurs particuliers et pour définir les conditions en place dans le secteur de l'éducation et dans le contexte économique, politique et social plus général pour promouvoir l'éducation des filles et l'égalité hommes-femmes.

Pour utiliser ce tableau, fournir une évaluation en fonction des divers critères proposés dans la colonne intitulée « Domaines à examiner » et noter les réponses données à chaque question dans les colonnes suivantes. Noter dans la colonne de droite ce que les données donnent à conclure et ce que cela signifie du point de vue de l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation. À la fin de l'exercice, un espace est prévu pour consigner les principales conclusions et définir les mesures qui pourraient être prises pour créer un environnement plus propice à l'égalité des sexes dans le secteur de l'éducation.

Prière de noter que les domaines à examiner ne sont proposés qu'à titre indicatif et que c'est le contexte national qui déterminera, à terme, les aspects les plus importants à retenir. Supprimer les éléments jugés sans importance et ajouter ceux qui font partie de l'environnement propice dans le pays faisant l'objet de l'examen.

TABEAU 2.1 ÉVALUATION DE L'ENVIRONNEMENT PROPICE

	Domaines à examiner	Oui/non partiellement/sans objet	Sources des données (le cas échéant)	Conséquences pour l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation
Environnement politique et stratégique propice	<p>Le pays est-il signataire d'accords internationaux comme la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) qui protège les droits des femmes et des filles ? Si oui, préciser lesquels ainsi que la date de signature ?</p> <p>Les droits des filles et des femmes sont-ils reconnus dans les politiques nationales de développement comme le Plan national, le Plan stratégique de réduction de la pauvreté, etc. ?</p> <p>Les droits des filles et des garçons à l'éducation et à la protection² sont-ils reconnus dans les politiques nationales de développement ?</p> <p>Existe-t-il une loi sur l'âge du mariage ? Quel est l'âge légal du mariage pour les filles et les garçons ?</p> <p>Existe-t-il des institutions ou d'autres organismes publics — par exemple, ministère du Genre/de la Condition féminine ou ministère de la Jeunesse et du Bien-être des enfants — chargés de traiter les enjeux sexospécifiques ? Quelles sont-elles ?</p>			

4 Par protection de l'enfant, L'UNICEF (2006) fait référence à « la lutte contre la violence, l'exploitation et les mauvais traitements infligés aux enfants, y compris l'exploitation sexuelle à des fins commerciales, la traite et le travail des enfants, et les pratiques traditionnelles préjudiciables, comme les mutilations génitales féminines/l'excision et le mariage des enfants. »

Domaines à examiner	Oui/non partiellement/sans objet	Sources des données (le cas échéant)	Conséquences pour l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation
<p>Environnement politique et stratégique propice</p> <p>Ces institutions sont-elles outillées pour s'acquitter de leur rôle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sont-elles guidées par des lois habitantes traitant des principaux enjeux ? ➤ Font-elles partie d'un cadre de coordination permettant d'aborder les enjeux transsectoriels ? <p>Les OSC jouent-elles un rôle actif dans la promotion des droits des femmes et des filles, y compris leur droit à l'éducation ?</p>			
<p>Disponibilité des données</p> <p>Le pays figure-t-il au classement des indices mondiaux suivants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Indice d'inégalités de genre (IIG) ➤ Indice institutions sociales et égalité hommes-femmes (SIGI) ➤ Indice global d'écart entre les genres <p>Disponibilité des données sur la participation politique et économique des femmes. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ participation des femmes dans la sphère politique ➤ différence du taux de pauvreté selon le sexe 			

(continué)

TABEAU 2.1 CONTINU

	Domaines à examiner	Oui/non partiellement/sans objet	Sources des données (le cas échéant)	Conséquences pour l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation
Disponibilité des données	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ménages dirigés par des femmes (répartition géographique et selon le quintile de richesse) ➤ accès des femmes aux soins de santé génésique ➤ participation des femmes à l'économie ➤ participation des femmes à diverses professions ➤ revenu annuel des femmes comparé à celui des hommes ➤ partage entre hommes et femmes du travail non rémunéré au sein des ménages 			
	Disponibilité de données ventilées par sexe sur le travail des enfants			
	Disponibilité des données sur la violence fondée sur le sexe			
Principales conclusions				
Recommandations				

2.9 Ressources supplémentaires sur les environnements propices à l'éducation des filles et à l'égalité hommes-femmes

Rapport mondial de suivi de l'EPT 2015 : Éducation pour tous 2000–2015 : progrès et enjeux. UNESCO, 2015.

Indice d'inégalités de genre (IIG), PNUD.

Base de données de l'UNESCO sur le droit à l'éducation. UNESCO, 2015.

Global Gender Gap Index, WEF. Social Institutions and Gender Index (SIGI).

Social Institutions and Gender Index, OCDE.

What type of education rights does the constitution guarantee for girls? World Policy Analysis Center, 2015.

Module 3 : Prise en compte des enjeux sexospécifiques dans l'élaboration des politiques pour le secteur de l'éducation

3.1 Vue d'ensemble

L'analyse des politiques existantes dans le domaine de l'éducation est un élément essentiel de l'analyse sectorielle. La prise en compte des enjeux sexospécifiques dans cette analyse peut aider à mettre en lumière les progrès accomplis en matière d'éducation des filles et à cerner les aspects à améliorer. Le présent module se divise en quatre sections comme suit :

- ❶ nécessité de prendre en compte les enjeux sexospécifiques dans l'élaboration des politiques sectorielles de l'éducation ;
- ❷ planification sectorielle : un cycle dont fait partie l'analyse sexospécifique ;
- ❸ rôle de l'analyse sexospécifique dans l'examen des politiques actuelles d'éducation, notamment de la façon dont les questions d'égalité des sexes ont été traitées, et les leçons apprises ;
- ❹ exemples de politiques d'éducation mises en œuvre pour promouvoir l'éducation des filles et l'égalité hommes-femme dans le domaine de l'éducation.

3.2 Politiques sectorielles de l'éducation

Une des premières étapes du processus de planification sectorielle consiste à acquérir une solide connaissance des expériences des filles, des garçons, des femmes et des hommes dans le secteur de l'éducation et de leurs rapports avec la société dans son ensemble. Le présent module met l'accent sur la façon dont les politiques sectorielles de l'éducation s'intègrent dans cette analyse. Les informations recueillies et examinées

pendant cette étape de l'analyse aident à déterminer si le contexte politique contribue, au niveau sectoriel, à promouvoir l'éducation des filles. Elles aident en outre à faire en sorte que le plan sectoriel de l'éducation mette de l'avant des mesures efficaces de promotion de l'égalité hommes-femmes.

Les politiques publiques traduisent la manière dont les autorités comptent aborder un enjeu ou changer une situation quelconque. Elles sont formulées dans le cadre d'un processus défini, et adoptées et mises en œuvre par un organisme public. Les pouvoirs publics utilisent les politiques pour traiter un large éventail d'enjeux comme le nombre d'élèves par enseignant et la taille des classes, l'insuffisance des infrastructures, les taux élevés de gaspillage des ressources dus au décrochage scolaire, au redoublement et à l'absentéisme, le manque de matériels pédagogiques, les failles des systèmes de recrutement et d'affectation des enseignants, l'instruction dans la langue maternelle, les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation et l'éducation ouverte à tous, entre autres. Certaines politiques d'éducation mettent l'accent sur les difficultés auxquelles sont exposées les filles — par exemple, les menstruations et les grossesses précoces. Cependant, le travail d'élaboration de politiques prenant en compte les enjeux sexospécifiques doit intégrer ces enjeux dans toutes les politiques.

3.3 Application de l'analyse sexospécifique aux politiques d'éducation

La prise en compte des enjeux sexospécifiques dans l'analyse des politiques d'éducation est importante parce que toutes les politiques influent sur les filles comme sur les garçons. Parfois, ces politiques, qu'elles se rapportent ou non aux questions d'égalité

hommes-femmes, ont une incidence différente sur les garçons et sur les filles. L'analyse des enjeux sexospécifiques permet de mettre ces différences en lumière et favorise ainsi l'adoption de mesures appropriées.

Le point de départ de toute analyse des enjeux sexospécifiques du secteur de l'éducation consiste à mesurer la place réservée à ces enjeux dans la vision globale du secteur et dans les politiques connexes. Les considérations de genre sont-elles intégrées à l'ensemble des politiques ou seulement à une partie d'entre elles ? Les politiques de recrutement et d'affectation des enseignants tiennent-elles compte, par exemple, de la nécessité d'employer des enseignants des deux sexes ? Les questions sexospécifiques sont-elles du domaine exclusif d'une politique distincte ? Certains pays possèdent des politiques sexospécifiques distinctes pour le secteur de l'éducation ou une stratégie pour l'éducation des filles. Il importe en outre de rappeler que certaines politiques qui ne font pas explicitement référence au genre (par exemple, politique générale sur les frais de scolarité) risquent d'influer différemment sur les garçons et sur les filles. Parmi les questions importantes à examiner dans le cadre d'une analyse sexospécifique des politiques sectorielles de l'éducation, on peut mentionner les suivantes :

- Quels sont les principes, les valeurs et la vision qui guident la planification et la conception des programmes dans le secteur de l'éducation ?

- Dans quelle mesure les questions d'égalité hommes-femmes sont-elles prises en compte dans le contexte des politiques d'éducation ? Les documents de politique laissent-ils constater l'engagement ou l'intention de remédier aux lacunes dans l'éducation des filles ou de promouvoir l'égalité hommes-femmes ?
- Existe-t-il d'autres politiques (par exemple, sur les frais de scolarité, l'alimentation scolaire ou la construction) qui, sans mentionner explicitement la question des genres, risquent d'avoir sur les garçons et les filles des incidences différentes ?

Les disparités entre les sexes peuvent prendre diverses formes d'un pays à l'autre. Les pays ont donc besoin d'adopter un éventail de politiques différentes pour remédier aux inégalités qui peuvent exister en ce qui a trait à l'accès à l'éducation, à la gestion des classes, à la transition aux niveaux d'éducation supérieurs et à d'autres questions. Dans beaucoup de pays, les politiques de promotion de l'éducation des filles s'intéressent au sort des enseignantes (admission à l'université, formation, recrutement, rémunération et transferts ou promotions), à la distance que les élèves doivent parcourir pour se rendre à l'école (construction d'écoles, transport et tarification), au comportement des enseignants (codes de conduite, formation, transferts, préparation des rapports et suites données), aux infrastructures scolaires (approvisionnement en eau

TABLEAU 3.1 EXEMPLES DE POLITIQUES DE PROMOTION DE L'ÉDUCATION DES FILLES ET DE L'ÉGALITÉ HOMMES-FEMMES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Enjeu	Politique
Accès	<p>Le succès remporté par le modèle d'éducation de proximité dans l'augmentation des taux de scolarisation, en particulier chez les filles, a poussé les autorités en Afghanistan à approuver en 2012 un ensemble de principes directeurs pour l'éducation communautaire (<i>Policy Guidelines for Community-Based Education – CBE</i>). Cette initiative avait principalement pour but d'offrir l'accès à l'éducation de base aux filles et aux garçons vivant dans les zones rurales et semi-urbaines éloignées ou isolées, où l'âge ou la distance empêchent les enfants de se rendre aux écoles publiques officielles. Les principes directeurs tiennent compte de la question de l'égalité hommes-femmes et stipulent les diverses conditions à respecter pour la mise en place de la CBE. Ils précisent par exemple qu'il convient de recruter de préférence des enseignantes puisque les filles ne sont pas autorisées à fréquenter l'école lorsque les professeurs sont de sexe masculin.</p> <p><i>Source : République Islamique d'Afghanistan, 2012.</i></p>

Enjeu	Politique
Prévention et gestion des grossesses précoces	<p>En Namibie, la <i>Politique sectorielle de l'éducation pour la prévention et la gestion des grossesses précoces chez les élèves</i> a été approuvée par le Cabinet en 2009. Cette politique a pour principal objectif de réduire le nombre d'élèves enceintes et d'accroître le nombre de ces élèves qui terminent leurs études après leur accouchement. Pour éviter les grossesses, la politique préconise la diffusion par les écoles d'informations sur la santé sexuelle et reproductive et la préparation à la vie active. D'autres dispositions sont également prévues à l'intention des élèves enceintes, des garçons (lorsqu'ils sont responsables de la grossesse), de leurs familles, de leurs école et des principaux ministères dépen-siers.</p> <p><i>Source : Gouvernement de la Namibie, 2009.</i></p>
Sécurité à l'école	<p>La politique de gestion du comportement (<i>Behaviour Management Policy</i>) adoptée en 2009 par la Papouasie-Nouvelle-Guinée est guidée, entre autres principes, par le souci d'offrir un cadre d'apprentissage libre de violence, de harcèlement sexuel, d'abus et d'exploitation. La politique définit les responsabilités des diverses parties prenantes — élèves, parents et tuteurs, enseignants et collectivités. Les collectivités sont encouragées à protéger les enfants, et surtout les filles et les jeunes femmes, contre le harcèlement sexuel, le viol, l'inceste et l'exploitation sexuelle. Un guide connexe a aussi été élaboré à l'intention des écoles. La politique fait actuellement l'objet d'une révision afin de porter une attention particulière à la violence fondée sur le sexe et à la protection spéciale qu'il convient d'accorder aux filles à cet égard.</p> <p><i>Source : Ministère de l'Éducation de Papouasie-Nouvelle-Guinée, 2009.</i></p>
Enfants handicapés	<p>La politique sur l'éducation des enfants handicapés adoptée en 2008 par le Royaume du Cambodge a pour objectif de garantir le droit des enfants handicapés à l'éducation. Cette politique est alignée sur le cadre des Écoles conviviales, qui inclut une composante sur la prise en compte de la question du genre. Par conséquent, un des objectifs de la politique vise à « garantir à tous les enfants, en particulier les filles souffrant d'un handicap, l'accès à l'école et leur participation à toutes les activités scolaires et sociales au même titre que les enfants non handicapés ». Le document définit plusieurs mesures destinées à accroître la scolarisation des filles handicapées : recueil de données sur les filles handicapées ; mobilisation de femmes handicapées pour qu'elles jouent un rôle de modèle et participent aux activités scolaires ; assouplissement de l'emploi du temps pour les filles handicapées.</p> <p><i>Source : Royaume du Cambodge, 2008.</i></p>
Éducation bilingue	<p>Au Pérou, le gouvernement a approuvé en 2016 une politique et un plan d'éducation bilingue interculturelle (IBE), étayés par des données probantes sur l'amélioration des acquis scolaires des enfants instruits dans leur langue maternelle et inspirés de bonnes pratiques en matière de gestion d'IBE (UNICEF 2015). La politique d'IBE soutiendra l'apprentissage et la préservation de la langue parmi les enfants des communautés autochtones, groupe le plus pauvre et le plus exclu du Pérou. La politique est particulièrement importante pour les filles autochtones, car ce sont elles qui souffrent le plus des inégalités dans le domaine de l'éducation.</p> <p><i>Sources : UNICEF, 2015 ; Luisa Fornara, 2015.</i></p>

potable, systèmes sanitaires et hygiène) et à l'assiduité (politiques concernant les élèves enceintes et la réadmission des adolescentes après un accouchement).

Bien que les mauvais résultats scolaires des garçons et leurs taux de décrochage aient été reconnus comme des préoccupations dans certains contextes, ils ont beaucoup moins attiré l'attention. Le ministère de l'Éducation de Trinidad-et-Tobago a commandé une étude (George et al., 2009) afin de pouvoir proposer des stratégies visant à s'attaquer au problème des mauvais résultats des garçons. Cette étude s'est appuyée sur un examen de la documentation spécialisée sur la question pour formuler à l'intention du ministère un certain nombre de recommandations sur les politiques et pratiques à mettre en œuvre dans les écoles :

- mettre un terme aux pratiques en vertu desquelles certaines activités doivent être réservées uniquement aux filles ou aux garçons ;
- supprimer les programmes scolaires fondés sur une distinction de sexe qui persistent toujours, en particulier au niveau secondaire ;
- appliquer d'une manière ferme, mais équitable, des politiques sur le comportement et la discipline en faisant appel à un soutien pastoral adéquat pour faire en sorte que l'école devienne un lieu plus propice à l'apprentissage des garçons ;
- éviter les politiques qui mettent exclusivement l'accent sur la situation des garçons puisque cela contribue à aggraver les disparités entre les sexes et incite les enseignants à mettre les forces et les faiblesses de leurs élèves sur le compte de leur sexe et à préférer ainsi les accommodements aux correctifs.

L'analyse des cadres stratégiques en éducation devrait être menée parallèlement à l'analyse des enjeux sexospécifiques. Par exemple, une analyse des problèmes actuels peut mettre en lumière une haute fréquence de grossesses chez les adolescentes accompagnée d'une baisse de leur fréquentation scolaire. Une telle

information peut inciter les décideurs et les planificateurs à se pencher sur l'efficacité des politiques de réadmission en vigueur.

3.4 Examen des stratégies relatives à l'éducation des filles dans le contexte des grossesses précoces et non désirées

Les grossesses précoces et non désirées constituent un obstacle majeur à l'éducation des filles. Les filles qui tombent enceintes ont tendance à être exposées à des sanctions juridiques et sociales et abandonnent souvent leurs études. La grossesse précoce est un événement qui bouleverse la vie des collectivités, des enseignants, des familles et des filles elles-mêmes. Compte tenu du rôle des politiques d'éducation appliquées au niveau des pays, des districts et des établissements scolaires dans le choix d'offrir ou de refuser l'accès à l'école aux filles enceintes et aux jeunes mères, les grossesses précoces constituent aussi un enjeu éducatif. Comme les grossesses d'adolescentes restent un sujet sensible, elles posent un défi de taille à la politique d'éducation.

Il n'y a pas de solution miracle au problème des grossesses précoces ou non désirées. Compte tenu de la diversité des contextes, les solutions retenues varient d'un pays à l'autre. Certains pays ont opté pour la prévention en intégrant l'éducation sexuelle et reproductive dans les programmes scolaires ou en fournissant aux jeunes un meilleur accès aux services de santé et d'éducation. D'autres pays offrent de l'aide aux mères adolescentes pour les inciter à retourner à l'école.

Les politiques de réinsertion scolaire constituent une option pour encourager les mères adolescentes à retourner en classe après leur accouchement. Cependant, l'élaboration et la mise en œuvre de ces politiques n'ont pas toujours été efficaces et il est arrivé, dans certains cas, qu'elles suscitent des préoccupations politiques et engendrent des réactions sociales

ENCADRÉ 3.1 POLITIQUE D'ÉDUCATION ET VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE

La violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS) est définie comme tout acte ou toute menace de violence sexuelle, physique ou psychologique survenant à l'école, près de l'école ou sur le chemin de l'école. Cette violence peut être exercée tant sur les garçons que sur les filles. Elle inclut les menaces explicites ou les actes de violence physique, d'intimidation, de harcèlement verbal ou sexuel, d'attouchements, de contrainte sexuelle, d'assaut et de viol. D'autres actes implicites de VBGMS découlent de pratiques quotidiennes qui renforcent les stéréotypes et l'inégalité et contribuent à créer un climat de violence ou un sentiment d'insécurité, en particulier pour les personnes qui ne répondent pas à la définition courante de la masculinité ou de la féminité. Les châtiments corporels et la discipline sont aussi souvent utilisés d'une manière différente et discriminatoire à l'école selon le sexe de l'élève. Partout dans le monde, les enseignants et les élèves des deux sexes peuvent devenir des victimes ou se rendre coupables de violences, bien que l'ampleur et la forme de ces violences varient d'un pays et d'une région à l'autre (UNGEI et al., 2015). La VBGMS est engendrée par des normes, des stéréotypes, des inégalités systémiques et des rapports de force inégaux profondément enracinés

sur le genre, et les observations semblent indiquer que les filles et les femmes sont plus vulnérables à diverses formes de cette violence. Les situations de conflits prolongés, de déplacements de populations et de pauvreté augmentent la vulnérabilité des enfants à la VBGMS.

Bien qu'on prenne de plus en plus conscience des problèmes de VBGMS et des réactions qu'ils suscitent, on ne possède encore que peu de données comparables à l'échelle mondiale sur ce phénomène et sur ses répercussions sur les filles et les garçons. Les informations dont on dispose sur l'intimidation et les châtiments corporels sont relativement plus complètes, et les mesures prises pour y remédier dans le cadre des politiques d'éducation sont mieux connues. Cependant, il importe de considérer les dimensions sexospécifiques des politiques existantes et de veiller à ce que ces politiques tiennent compte des vulnérabilités des filles et des garçons. Les mesures prises pour lutter contre la VBGMS et qui viennent s'ajouter aux programmes de lutte contre l'intimidation à l'école peuvent inclure des protocoles d'intervention, des codes de conduite pour les professeurs, ainsi que des politiques et des programmes de prévention de la violence et de promotion de la sécurité à l'école.

negatives. Les politiques formulées sans consultation n'ont pas reçu l'aval des collectivités ou n'ont pas été mises en œuvre dans les écoles. Dans certains pays, le décalage observé entre les secteurs de l'éducation et de la santé relativement aux enjeux de la santé sexuelle et reproductive des adolescentes a limité l'efficacité des politiques de réinsertion scolaire.

Le document de travail de l'UNESCO intitulé « *Developing an Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy* » (2014) présente une analyse détaillée de certaines des caractéristiques et des lacunes des politiques de réinsertion scolaire conçues pour aider les filles à retourner à l'école après une grossesse.

Malgré leur intention manifeste d'aider les filles à poursuivre leur éducation, ces politiques présentent un côté punitif en obligeant par exemple les filles à s'inscrire à une école différente ou à attendre pendant une période déterminée avant de retourner en classe. De plus, certaines politiques de réinsertion scolaire promues par les donateurs ne sont pas pleinement appuyées par les autorités nationales, ce qui vient compliquer leur mise en œuvre.

Ces politiques peuvent se distinguer par les caractéristiques que voici :

- **Délai de réinsertion** : Les filles sont autorisées à retourner en classe au bout d'une période de temps variant selon le contexte. Par exemple, en 2007, le ministère de l'Éducation de l'Afrique du Sud a adopté des mesures pour la prévention et la gestion des grossesses précoces favorables au retour en classe, mais recommandant aux jeunes mères d'attendre deux ans avant de retourner à l'école (Willan, 2013). Cependant, un tel délai est jugé long et peu propice au rattrapage scolaire des jeunes filles mères (Ramulumo et Pitsoe, 2013).
- **Conditions de réadmission** : Dans certains pays, les filles doivent remplir des conditions précises avant

d'être autorisées à retourner à l'école. Depuis 1993, par exemple, le Malawi autorise les jeunes mères à retourner en classe après un an, mais les oblige à rédiger trois lettres à leurs principaux professeurs pour réserver leur place, une condition à laquelle peu de jeunes filles réussissent à satisfaire (Mchaju Liwewe, 2012). Certaines filles choisissent parfois de présenter une demande d'admission à une école différente pour échapper à la stigmatisation et à la discrimination de leurs pairs et du personnel scolaire. Les filles réadmissées dans une école ne peuvent plus quitter sous peine d'en être définitivement expulsées (Mayzel et al., 2010).

- **Souplesse et soutien** : Dans certains cas, les politiques de réinsertion offrent un certain niveau de souplesse aux mères adolescentes pour favoriser leur retour à l'école. À Madagascar, les jeunes mères peuvent retourner en classe immédiatement après leur accouchement, tandis qu'au Cameroun, elles ont le droit de négocier la durée de leur congé de maternité et peuvent suivre des cours de rattrapage (Ministère de l'Éducation, 2008). Au Kenya, la politique de réinsertion recommande de fournir les services d'un conseiller aux jeunes mères qui sont de retour à l'école (Omwancha, 2012).

(UNESCO, 2014)

3.5 Exercice pour l'application et la réflexion

Le tableau ci-dessous sert à évaluer le contexte politique de l'éducation des filles et de l'égalité hommes-femmes à l'échelle des pays. Discutez les questions figurant dans la colonne de gauche intitulée « Domaines à examiner » et inscrivez dans la colonne de droite toute observation pertinente, réflexion ou question supplémentaire.

TABEAU 3.2 ÉVALUATION DU CONTEXTE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION DES FILLES ET DE L'ÉGALITÉ DES SEXES DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Domaines à examiner	Points forts de la discussion
<p>1. Existe-t-il une loi ou une politique nationale assurant l'éducation publique gratuite et obligatoire pour tous ? Si oui, quelle en est la teneur ?</p>	
<p>2. La politique ou le plan national ou d'État sur l'éducation traite-t-il de l'éducation des filles ou de l'égalité des sexes ?</p>	
<p>3. Existe-t-il des politiques portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ le châtimement corporel ? ➤ la sécurité à l'école, y compris la violence basée sur le genre en milieu scolaire ? ➤ la santé, y compris la santé sexuelle et reproductive, les compétences nécessaires à la vie courante et la prévention de la grossesse ? ➤ le mariage précoce ? ➤ l'assiduité scolaire des filles enceintes ? ➤ le retour à l'école des mères d'âge scolaire après la naissance de leur bébé et la prestation de services de garde ? ➤ les systèmes sanitaires et l'hygiène, y compris l'hygiène menstruelle ? 	

(continued)

Domaines à examiner	Points forts de la discussion
<p>4. Existe-t-il des politiques qui sans être sexospécifiques peuvent avoir une incidence sur l'égalité des sexes dans l'éducation : politique de suppression des frais scolaires, politique relative à la langue d'enseignement, etc. ?</p>	
<p>5. Existe-t-il un code de conduite pour les enseignants ? Ce code traite-t-il du châtiement corporel et de la violence basée sur le genre ?</p>	
<p>6. Existe-il une politique particulière ou d'autres dispositions visant à accroître le nombre d'enseignantes ? Si oui, à quels niveaux d'éducation s'appliquent-elles ?</p>	
<p>7. Existe-il une politique particulière ou d'autres dispositions visant à accroître le nombre de gestionnaires ou de décideurs de sexe féminin, y compris les directrices d'écoles et les directrices et les surveillantes de district ?</p>	
<p>8. Y a-t-il des politiques ou des instruments veillant à assurer que le processus d'élaboration des programmes et des matériels pédagogiques tienne compte des enjeux sexospécifiques ?</p>	
<p>9. Existe-t-il des objectifs et des cibles ventilés par sexe pour les indicateurs clés tels que la scolarisation, l'assiduité, la rétention ou les résultats scolaires ? Si oui, à quels niveaux s'appliquent-ils ?</p>	
<p>Principales conclusions</p>	
<p>Recommandations</p>	

Module 4 : Utilisation des données pour l'analyse des enjeux de l'égalité hommes-femmes dans le secteur de l'éducation

4.1 Vue d'ensemble

L'élaboration de PSE tenant compte de la parité hommes-femmes nécessite la collecte et l'analyse d'informations quantitatives et qualitatives auprès d'un éventail de sources. Le présent module met l'accent sur l'utilisation de données administratives et de données d'enquêtes pour comprendre les enjeux des disparités entre les sexes dans le secteur de l'éducation ainsi que les causes possibles de ces disparités et les facteurs qui risquent de les aggraver. Il se divise en quatre sections comme suit :

- ④ examen de l'utilisation des données sur l'éducation pour mesurer la parité et l'égalité hommes-femmes ;
- ④ présentation de diverses sources de données permettant d'évaluer la parité et l'égalité hommes-femmes dans le secteur de l'éducation ;
- ④ présentation d'exemples de la façon dont l'analyse des données peut aider à reconnaître les disparités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et à en déterminer les causes ;
- ④ illustration de l'utilisation et des limites des diverses sources de données.

4.2 Parité et égalité hommes-femmes

4.2.1 COMPRENDRE LA DIFFÉRENCE ENTRE LA PARITÉ ET L'ÉGALITÉ HOMMES-FEMMES

Pour les États et la communauté internationale qui cherchent à respecter leurs engagements à long terme

en faveur de l'accès à une éducation de qualité pour tous, la parité des sexes en matière de scolarisation est considérée comme un objectif principal et un indicateur clé du succès. Elle vise à promouvoir une participation égale des filles et des garçons à l'éducation. L'égalité des genres s'entend, en un sens plus large, comme le droit d'accès et de participation des personnes à l'éducation — parfois défini comme leurs droits *au sein* de l'éducation et *par* l'éducation (UNESCO, 2003). Ainsi, elle exige de bénéficier d'environnements éducatifs attentifs et adaptés aux questions de genre et d'obtenir des acquis éducatifs appropriés qui se traduiront par une plus grande participation des filles et des garçons au développement social, économique et politique de la société. La réalisation de la parité entre les sexes n'est donc envisagée que comme une première étape vers l'égalité des genres (UNESCO, 2012).

Des efforts considérables ont été déployés au cours des quinze dernières années pour l'élimination des disparités entre les sexes en éducation. Les progrès réalisés dans ce domaine aux niveaux primaire et secondaire sont considérés comme une réussite exemplaire. Depuis 2000, le nombre de pays qui ont réussi à atteindre la parité hommes-femmes aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire est passé de 36 à 62. Cependant, moins de la moitié de l'ensemble des pays du monde étaient parvenus à atteindre cet objectif en 2015, et aucun des pays d'Afrique subsaharienne n'était parvenu à le faire aux deux niveaux (UNESCO, 2015). En règle générale, les mesures internationales et nationales utilisées pour traiter de la problématique hommes-femmes dans le domaine de l'éducation portent sur la parité en matière de scolarisation, d'assiduité, de progression et de résultats scolaires. Cependant, la parité hommes-femmes ne signifie pas que le genre ne pose plus de problèmes en éducation. En effet, cette méthode de mesure ne nous renseigne pas sur l'expérience vécue par les élèves en

classe, leur participation, leurs résultats, et le renforcement des capacités qui conduira à leur plus grande autonomisation. La parité hommes-femmes demeure un instrument de mesure important, mais elle ne nous renseigne qu'imparfaitement sur les processus et les investissements nécessaires pour promouvoir, soutenir et protéger l'égalité des genres en éducation (Unterhalter, 2015).

4.2.2 L'INDICE DE PARITÉ ENTRE LES SEXES

L'examen des différences qui existent entre les genres dans le domaine de l'éducation est facilité par une mesure connue sous le nom d'indice de parité entre les sexes (IPS). Les mesures de la parité permettent de comparer la participation des garçons et des filles et leurs chances de scolarisation (FHI 360, 2015), et l'IPS peut être calculé pour l'ensemble des indicateurs ventilés par sexe en éducation. Cet indice est établi en divisant la valeur d'un indicateur donné du niveau d'éducation chez les individus de sexe féminin par la valeur du même indicateur chez les individus de sexe masculin (UIS).

$$\text{IPS pour un indicateur donné pour l'année } x = \frac{\text{Valeur de l'indicateur (sexe féminin) pour l'année } x}{\text{Valeur de l'indicateur (sexe masculin) pour l'année } x}$$

Un IPS de un (1) indique la parité entre les sexes. Lorsque sa valeur se situe entre zéro (0) et un (1), l'IPS indique une disparité en faveur des individus de sexe masculin ; lorsqu'elle est supérieure à un, elle indique une disparité en faveur des individus de sexe féminin. Les valeurs qui se situent entre 0,97 et 1,03 sont généralement considérées comme un signe de parité entre les sexes (UIS).

Bien que l'IPS soit utile pour mesurer l'évolution de la parité entre les sexes, il ne renseigne pas nécessairement sur la situation des filles ou des garçons à l'école. Une hausse de l'IPS peut correspondre à une augmentation du taux de scolarisation ou d'achèvement du cycle d'études chez les filles, ou à une diminution de ces taux chez les garçons. Cet indice ne montre pas non plus si le niveau global de participation à l'éducation

est faible ou élevé. L'IPS est un indicateur essentiel, encore qu'insuffisant des taux réels de participation. Il convient donc de recourir à d'autres indicateurs et analyses — par exemple, examen des tendances affichées par les taux de scolarisation, de participation et d'achèvement avec le temps, et comparaison de ces tendances chez les filles et les garçons.

4.2.3 MESURE DE L'ÉGALITÉ DES GENRES EN ÉDUCATION

Les mesures de l'égalité des genres n'ont pas été appliquées à l'échelle mondiale, bien que des efforts aient été déployés à une moins grande échelle par les chercheurs et les ONG pour améliorer la situation. L'application de telles mesures est limitée par l'absence d'un consensus mondial sur la définition précise de l'égalité des genres en éducation et par l'absence de données comparables d'un pays à l'autre. Les exemples présentés dans ce module porteront principalement sur des données concernant la parité hommes-femmes.

4.3 Sources de données et indicateurs pour les analyses

Les données permettent aux décideurs et aux praticiens d'acquérir une meilleure connaissance des disparités et des inégalités entre les sexes, et de prendre des décisions fondées sur des faits. Elles forment la trame de l'analyse de la problématique hommes-femmes, mais elles peuvent donner lieu à des interprétations différentes, d'où l'importance d'obtenir la collaboration de diverses parties prenantes. Plusieurs organisations internationales de statistiques comme l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) fournissent des données comparables à l'échelle internationale. Ces données sont puisées dans les registres administratifs annuels des ministères et bureaux administratifs des divers pays, et sont parfois réévaluées et réorganisées aux fins de comparabilité. Le Centre de politique éducative et de données (CPED) et la base EdStats de données statistiques sur l'éducation de la Banque mondiale sont des bases importantes de

données utiles sur l'éducation tirées de sources internationales et nationales. Cependant, EdStats et le CPED ne modifient pas les données issues de différentes sources pour en assurer la cohérence.

4.3.1 SOURCES DE DONNÉES

Diverses sources communes de données nationales sont habituellement disponibles et utiles à l'analyse de la problématique hommes-femmes dans le domaine de l'éducation :

- 🕒 **Données de recensement** fournissant des informations de base sur la démographie et les caractéristiques sociales des populations telles que l'âge, le sexe, le lieu de naissance, le statut matrimonial et le lieu de résidence habituel. Les recensements recueillent aussi parfois des informations sur l'alphabétisation, la fréquentation scolaire et le niveau d'instruction.
 - 🕒 **Données administratives** des ministères de l'Éducation et des bureaux nationaux de statistiques. Ces données sont obtenues par les organisations nationales par le biais des recensements scolaires et des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), mises à jour annuellement, et peuvent être ventilées par niveaux infranationaux et par sexe.
 - 🕒 **Données d'enquêtes auprès des ménages** provenant de sources telles que les enquêtes démographiques et sanitaires (EDS), les enquêtes par grappes à indicateurs multiples (EGIM) de l'UNICEF et les enquêtes générales sur les ménages (EGM) gérées par les organismes publics nationaux. Les enquêtes auprès des ménages sont particulièrement utiles puisqu'elles servent à établir des indicateurs contextuels sur les enfants et les adultes (par exemple, sexe, domicile urbain ou rural, lieu de résidence, niveau de richesse et niveau d'instruction des parents).
 - 🕒 **Ensembles spéciaux de données** comme la base de données mondiale de l'UNESCO sur les inégalités dans l'éducation (WIDE) qui révèle l'incidence considérable de facteurs tels que la richesse, le sexe, l'ethnie et le lieu de résidence sur le niveau
- d'éducation et qui met en lumière les inégalités entre les groupes au sein des divers pays.
 - 🕒 **Informations sur les acquis scolaires** tirées de diverses sources :

 - **évaluations nationales**, y compris les résultats d'examens nationaux et les évaluations des progrès en lecture et en calcul — par exemple, évaluations réalisées dans les petites classes pour la lecture (EGRA) et pour les mathématiques (EGMA) ;
 - **évaluations régionales** — par exemple, celles du Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE), du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), et du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) ;
 - **évaluations internationales des élèves** — par exemple, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et l'Enquête internationale sur les tendances en mathématiques et en science (TIMSS) ;
 - **évaluations citoyennes à grande échelle de l'apprentissage** menées auprès des ménages — par exemple, ASER (rapport annuel sur l'état de l'éducation) en Inde et au Pakistan, Beekunko au Mali, Jangandoo au Sénégal et Uwezo au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda.
 - 🕒 Les sources suivantes peuvent aussi fournir des données et présenter des analyses utiles pour l'interprétation des données :

 - **Documents d'analyse produits par les autorités avec ou sans l'aide des donateurs** — par exemple, documents de stratégie, politiques nationales sur les manuels scolaire, politiques ou circulaires sur l'affectation des enseignants, rapports d'examens sectoriels conjoints, stratégies pour l'éducation des filles, rapports d'État et Plans stratégiques de réduction de la pauvreté (PSRP) ou autres travaux d'analyse.
 - **Évaluations** produites par les ministères, les universités et les partenaires de développement tels que les agences des Nations Unies, la Banque

mondiale, les organismes de développement bilatéraux et les OSC.

- **Diverses études** portant sur des domaines d'intérêt particulier, souvent commandées par les partenaires de développement et préparées par les universités et les instituts de recherche. Ces études peuvent être qualitatives ou quantitatives, ou adopter une méthode mixte à la fois qualitative et quantitative.
- **Enquêtes indépendantes à petite échelle** — par exemple, rapports nationaux sur l'incidence de la violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS) (Plan Sierra Leone et al., 2010).

Les données administratives et les données d'enquêtes sont celles qui sont le plus souvent utilisées en éducation. Chaque type de données présente ses avantages et ses inconvénients. Par exemple, les données administratives évaluent et interprètent l'univers scolaire ; elles sont recueillies plus fréquemment et sont en général peu coûteuses. Cependant, elles sont limitées puisqu'elles prennent en compte uniquement les élèves qui fréquentent l'école. Les données d'enquête évaluent et interprètent l'univers du foyer. Elles peuvent donc fournir des informations sur la demande d'éducation des ménages. Cependant, elles sont recueillies moins fréquemment et peuvent être plus coûteuses. On observe parfois des disparités entre les données des recensements scolaires et celles des enquêtes auprès des ménages qui peuvent attirer l'attention sur des problèmes importants en éducation. On trouvera de plus amples informations sur la façon d'utiliser les données administratives et les données d'enquêtes de manière qu'elles se complètent entre elles dans le document de l'Institut de statistique de l'UNESCO intitulé « *Guide to the Analysis and Use of Household Survey and Census Education Data* » (voir la section sur les ressources supplémentaires).

4.3.2 PRINCIPAUX INDICATEURS

Certains indicateurs clés peuvent servir à comparer l'éducation des filles et des garçons, surtout du point de vue de la participation. Les informations sur ces indicateurs peuvent être tirées des données administratives, des données d'enquêtes auprès des ménages,

des bases de données sur les examens nationaux ou des enquêtes d'évaluation des acquis scolaires. En voici quelques exemples :

- 🕒 **Pourcentage des nouveaux élèves de première année du primaire ayant bénéficié d'un enseignement pour la petite enfance** : le nombre total de nouveaux élèves entrant en première année du cycle primaire qui ont suivi une forme ou une autre de programmes organisés d'éducation de la petite enfance, exprimé en pourcentage du nombre total de nouveaux élèves dans le primaire.
- 🕒 **Taux brut d'admission (TBA) à la première année du primaire** : nombre total de nouveaux arrivants au niveau primaire, indépendamment de l'âge, exprimé en pourcentage de la population des élèves de la tranche d'âge qui correspond officiellement à ce niveau. La même méthode est utilisée pour calculer le TBA à la première année du premier cycle du secondaire.
- 🕒 **Taux d'abandon scolaire par niveau** : proportion des élèves d'une cohorte inscrite à un niveau donné d'une année scolaire donnée qui ne sont plus inscrits l'année suivante.
- 🕒 **Taux de redoublement par niveau** : proportion des élèves d'une cohorte inscrite à un niveau donné d'une année scolaire donnée qui sont inscrits au même niveau l'année suivante.
- 🕒 **Taux brut d'admission à la dernière année du primaire (mesure indirecte du taux d'achèvement)** : nombre total des nouveaux arrivants à la dernière année du primaire, indépendamment de l'âge, exprimé en pourcentage de la population des élèves de la tranche d'âge qui correspond officiellement à ce niveau. La même méthode est utilisée pour calculer le TBA à la dernière année du premier cycle du secondaire.
- 🕒 **Taux de passage du primaire au premier cycle du secondaire** : nombre d'élèves admis à la première année du premier cycle du secondaire pour une année donnée, exprimé en pourcentage d'élèves inscrits à la dernière année du primaire l'année précédente.

- ❶ **Taux brut de scolarisation (TBS)** : nombre d'enfants fréquentant l'école à un niveau donné, indépendamment de l'âge, exprimé en pourcentage du nombre d'enfants de la tranche d'âge qui correspond officiellement à ce niveau, pour une année scolaire donnée.
- ❷ **Enfants non scolarisés au primaire** : enfants de la tranche d'âge qui correspond officiellement au niveau primaire qui ne sont inscrits ni au primaire, ni au secondaire. Le **taux des enfants non scolarisés d'âge primaire** correspond au nombre de ces enfants non scolarisés exprimé en pourcentage de la population totale des enfants de la tranche d'âge qui correspond officiellement au niveau primaire.
- ❸ **Résultats d'apprentissage** : notes moyennes ou taux de réussite aux examens nationaux, résultats recensés lors des enquêtes d'évaluation (par exemple, SACMEQ, PASEC, LLECE, PISA, TIMSS et PIRLS). Au niveau préscolaire, les données des EGIM permettent d'établir les pourcentages d'enfants âgés de 36 à 59 mois qui sont dans la bonne voie pour atteindre les objectifs d'au moins trois de quatre domaines de développement.

Notes sur l'utilisation des indicateurs :

- ❶ La comparaison des taux de participation des filles et des garçons à l'éducation fondée uniquement sur les *taux bruts de scolarisation* peut être trompeuse puisque des TBS plus élevés peuvent être liés non seulement à un meilleur accès ou à une plus grande participation des filles ou des garçons, mais également à des taux de redoublement plus élevés. Ainsi, si les TBS des garçons sont plus élevés que ceux des filles, cela peut être dû à des taux de scolarisation moins élevés ou à des taux d'abandon plus élevés pour les filles (désavantage des filles), ou encore à des taux de redoublement plus élevés pour les garçons (ce qui est au détriment des garçons).
- ❷ Le *nombre d'enfants non scolarisés au primaire* ou le *taux des enfants non scolarisés d'âge primaire* (ou, parfois, les *taux nets de scolarisation*, non mentionnés ci-haut) peuvent aussi être utilisés. Cependant, les enfants d'âge primaire qui ne sont envoyés à l'école que

tardivement (ce qui est fréquent dans plusieurs pays) sont inclus dans ce groupe (mais non dans le calcul du taux net de scolarisation), même s'ils auront à terme accès à l'éducation. Les différences entre les taux de filles dépassant l'âge normal de leur classe et ceux des garçons peuvent donc influencer sur les taux d'enfants non scolarisés d'âge primaire et les taux nets de scolarisation.

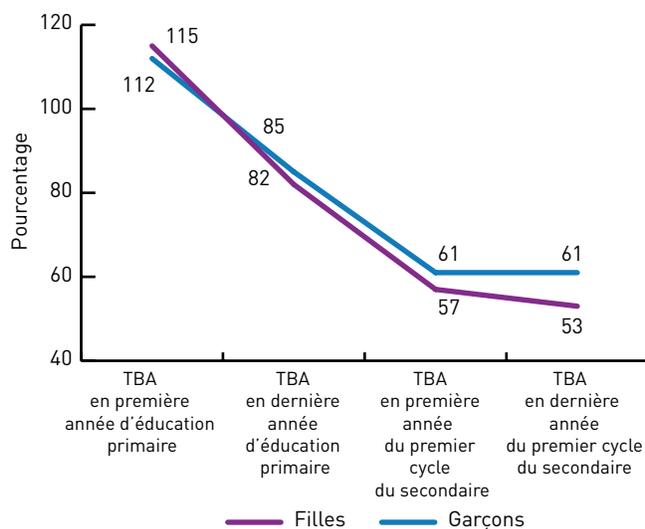
Source : UNESCO, 2016a

4.4 Reconnaissance des disparités entre les sexes en éducation

4.4.1 DISPARITÉS ENTRE LES SEXES PAR NIVEAU D'INSTRUCTION

Pour chacun des indicateurs clés décrits dans la section précédente, il est possible d'analyser séparément les valeurs moyennes correspondant aux filles et celles correspondant aux garçons, pour ensuite calculer l'IPS. Il est ainsi possible de comparer l'expérience des filles à celle des garçons en ce qui a trait à la scolarisation, aux résultats scolaires et à l'achèvement des programmes pour les différents niveaux d'instruction.

La figure 4.1 montre que les différences entre filles et garçons quant à l'accès à l'éducation primaire et à la progression est relativement mince en Zambie. Le taux brut d'admission au niveau un de l'éducation primaire est légèrement plus élevé chez les filles que chez les garçons, alors que c'est l'inverse qui se produit pour le TBA à la dernière année du niveau primaire. Une grande proportion des filles et des garçons quittent l'école entre la dernière année du primaire et le début du premier cycle du secondaire, comme le montre la chute observée du TBA entre la dernière année du primaire et la première année du premier cycle du secondaire (25 points de pourcentage pour les filles, et 24 pour les garçons). L'IPS au début du premier cycle du secondaire s'établit à 0,93. Les disparités sont surtout visibles à la fin du premier cycle du secondaire, où l'IPS s'établit à 0,86.

FIGURE 4.1 COMPARAISON DE L'ACCÈS À L'ÉDUCATION ET DES TAUX D'ACHÈVEMENT CHEZ LES FILLES ET LES GARÇONS EN ZAMBIE, 2013


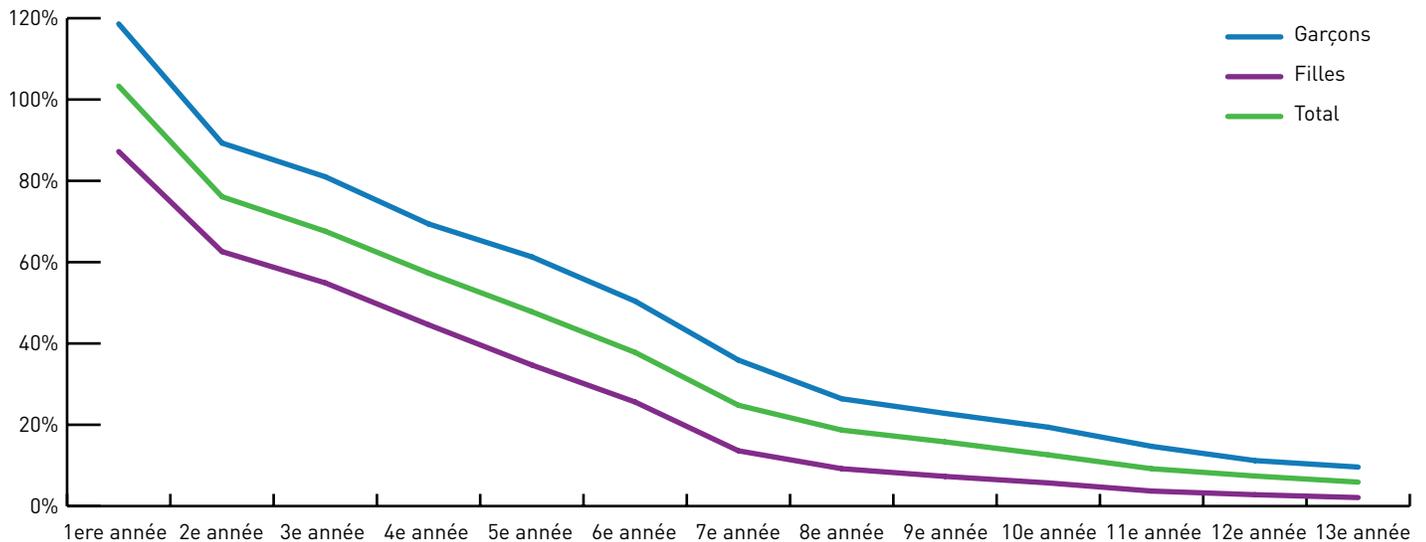
	TBA à la première année de l'éducation primaire	TBA à la dernière année de l'éducation primaire	TBA à la première année du premier cycle du secondaire	TBA à la dernière année du premier cycle du secondaire
Filles	115	82	57	53
Garçons	112	85	61	61
IPS	1,03	0,96	0,93	0,86

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2015.

Bien que les élèves des deux sexes affichent une progression relativement similaire tout au long du primaire, on constate une différence sensible des résultats de l'apprentissage entre les filles et les garçons de Zambie, en particulier en mathématiques. Les données du SACMEQ III (2007) montrent que 53 pourcent des filles de sixième année ont acquis les bases de la lecture contre 58 pourcent pour les garçons, alors que les pourcentages établis pour les mathématiques sont de 29 et 36 pourcent respectivement.

Outre les évaluations des disparités entre les sexes effectuées aux différents niveaux d'éducation, les profils de scolarisation⁵, qui montre la progression des enfants par niveau, peuvent constituer un outil utile. La figure 4.2, qui offre un exemple de profils de scolarisation pour les filles et les garçons au Tchad, montre la progression des disparités entre les sexes d'un niveau à l'autre.

⁵ Pour en savoir plus sur la façon de dresser des profils de scolarisation, voir GPE, UNESCO/IIPE, UNICEF et Banque mondiale, *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*, Volume 1, Section 2.1.

FIGURE 4.2 PROFILS DE SCOLARISATION DES FILLES ET DES GARÇONS, SYSTÈME D'ÉDUCATION TCHADIEN, 2003/2004

Source : Pôle de Dakar et al., 2007.

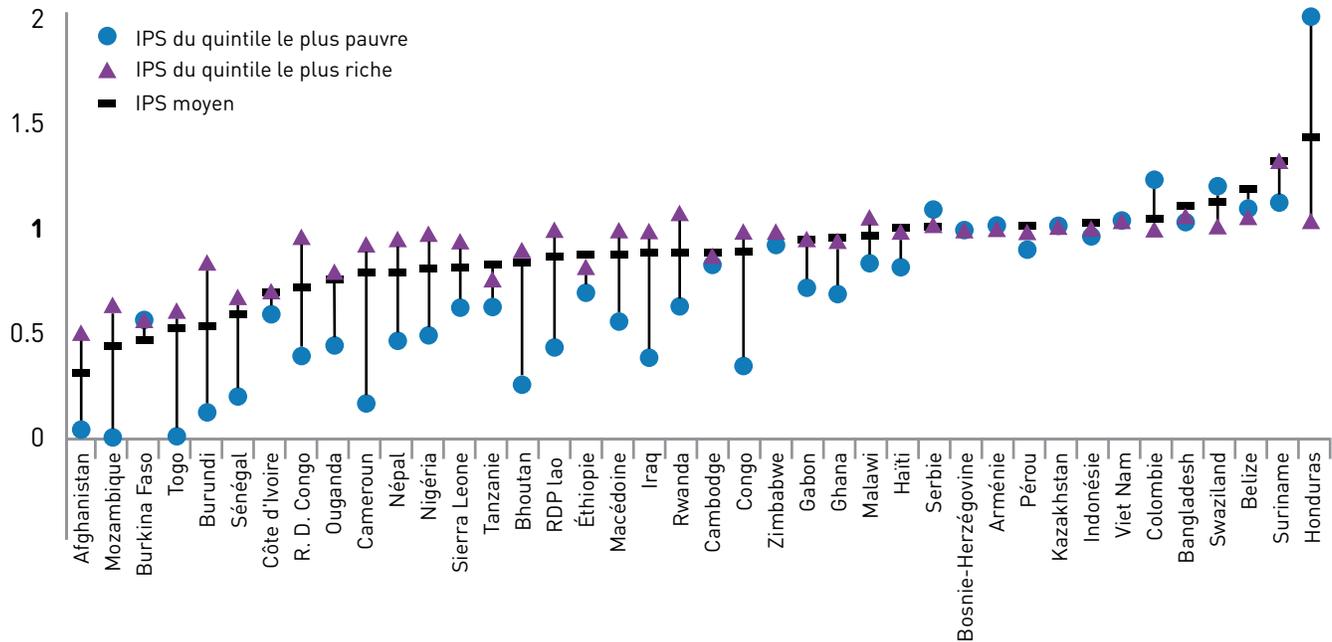
4.4.2 DISPARITÉS ENTRE LES SEXES D'UN GROUPE DE POPULATION À L'AUTRE

L'analyse des moyennes nationales de l'accès à l'éducation, de la progression et des taux d'achèvement des filles et des garçons n'est qu'une première étape à la suite de laquelle il convient d'effectuer une analyse en profondeur des disparités entre les sexes pour différents groupes de la population.

La figure 4.3 compare les valeurs de l'IPS au premier cycle du secondaire pour différents pays. Il indique l'IPS moyen, l'IPS pour les enfants des 20 pourcent des ménages les plus pauvres, et celui des enfants des 20 pourcent des ménages les plus riches. Dans beaucoup de pays (par exemple, Haïti, Malawi, Ghana, Gabon et Colombie), l'IPS moyen s'approche de 1, mais

tel n'est pas le cas pour les élèves les plus *pauvres*. Dans un tel contexte, la moyenne masque les disparités entre les sexes pour certains groupes de la population. Dans d'autres pays comme la République démocratique du Congo et le Honduras, où les disparités entre les sexes sont importantes, l'IPS moyen trahit ces disparités. Cependant, l'analyse par quintile d'indice de richesse montre que les filles et les garçons des ménages les plus riches sont protégés de ces disparités. Par exemple, au Honduras, les filles pauvres achevant le premier cycle du secondaire sont presque deux fois plus nombreuses que les garçons du même quintile, tandis que les garçons et les filles riches achèvent ce cycle en nombres à peu près égaux. Dans d'autres cas, l'avantage peut varier en fonction du quintile d'indice de richesse. Par exemple, au Rwanda, le taux d'achèvement des filles

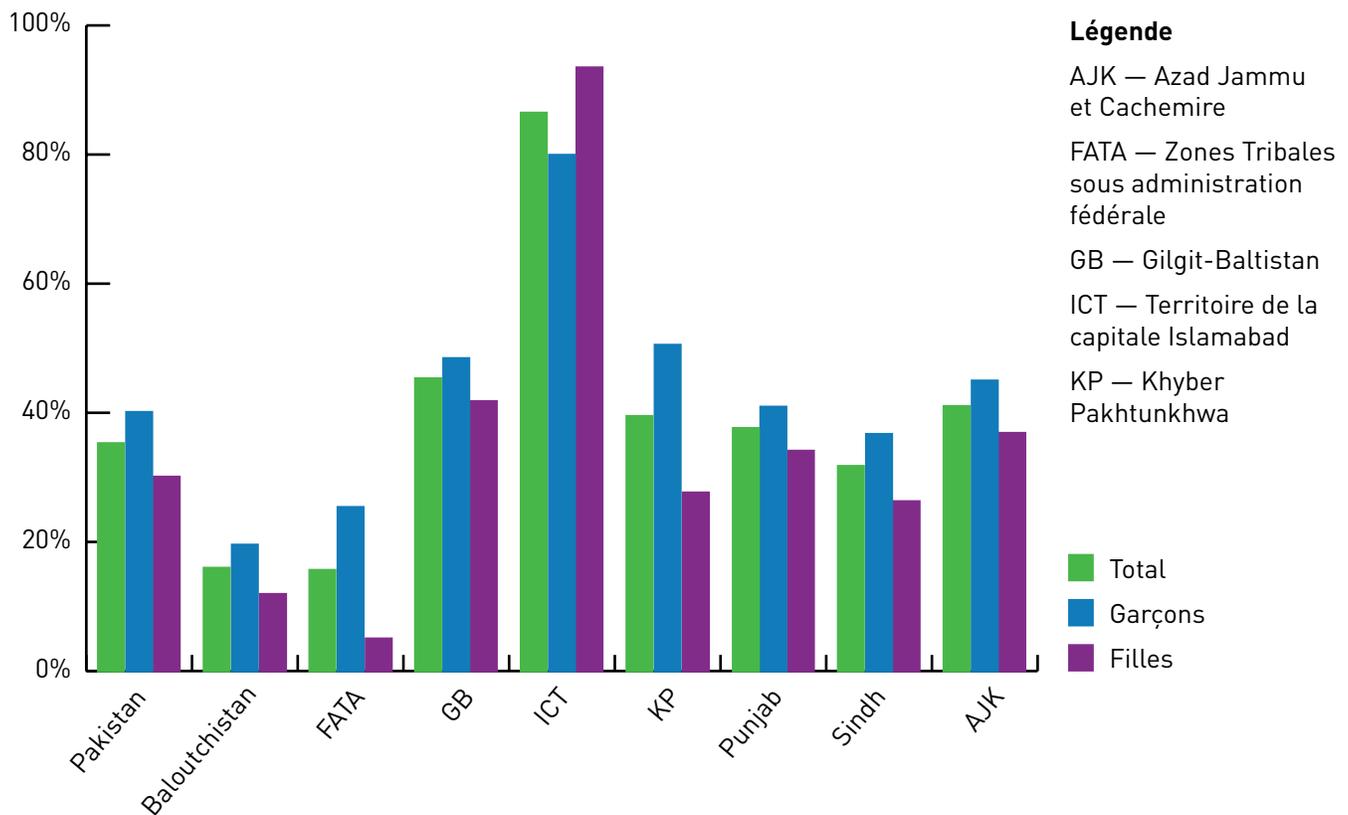
FIGURE 4.3 INDICE DE PARITÉ ENTRE LES SEXES DU TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE — MOYENNES ET INDICES DES 20 % DES MÉNAGES LES PLUS PAUVRES ET LES PLUS RICHES (QUINTILES)



Sources : UNICEF, 2015 ; Base de données WIDE, 2016.

est plus élevé que celui des garçons chez les enfants des ménages les plus riches, mais les filles pauvres sont largement désavantagées sur ce plan par rapport aux garçons pauvres. Dans les contextes où les disparités entre les sexes sont très différentes d'un groupe de la population à l'autre, une analyse fondée uniquement sur les moyennes risque de conduire à l'élaboration et à l'application de solutions qui, pour beaucoup des enfants du pays, se révéleront inutiles, ou peut-être même contre-productives. Il est par conséquent essentiel de prendre en compte les interactions du genre, de la richesse et d'autres facteurs de désavantage socio-économique comme le lieu de résidence (urbain/rural, par région), l'ethnie, le groupe linguistique et les handicaps.

La figure 4.4 présente l'analyse des disparités entre les sexes du taux brut de scolarisation au niveau d'éducation secondaire au Pakistan, fondée sur les données tirées du Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), qui sert à illustrer les différences régionales. On constate qu'à l'échelle nationale, le TBS des garçons au secondaire est légèrement plus élevé que celui des filles. Cependant, lorsque les données sont ventilées par provinces, on observe dans certaines d'entre elles des disparités beaucoup plus grandes du TBS entre les sexes. Par exemple, dans la province du Khyber Pakhtunkhwa (KP), le taux de scolarisation des garçons au secondaire est presque deux fois plus élevé que celui des filles, tandis que dans la zone tribale sous

FIGURE 4.4 TBS AU NIVEAU D'ÉDUCATION SECONDAIRE AU PAKISTAN, POUR 2010-2011

Source : Gouvernement pakistanais, ministère de l'Éducation fédérale et de la formation professionnelle, 2014.

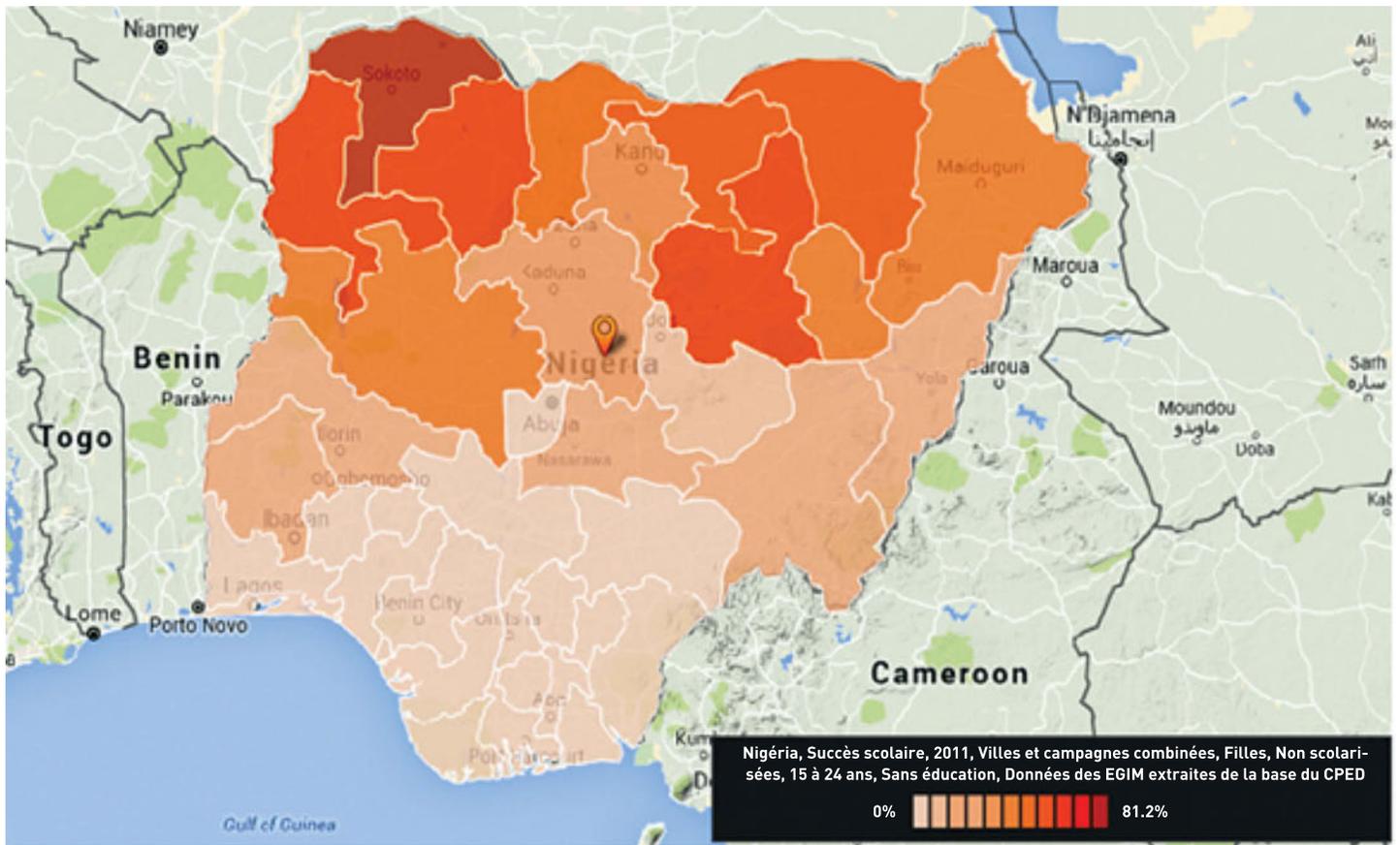
administration fédérale (FATA), ce taux est cinq fois plus élevé. En revanche, le taux de scolarisation des filles au secondaire est plus élevé pour les filles que pour les garçons dans le Territoire de la capitale Islamabad (ICT).

Les cartes offrent un autre moyen de visualiser les données et de mettre en lumière les disparités géographiques. La figure 4.5, produite à partir de données d'enquêtes auprès des ménages (EGIM) de l'UNICEF pour 2011 provenant de la base de données du Centre de politiques et de données sur l'éducation FHI 360, illustre les disparités entre les sexes selon la région

géographique. Dans ce cas, on observe qu'une majorité des jeunes femmes (de 15 à 24 ans) vivant dans le nord du Nigéria n'ont aucune instruction, contrairement à celles vivant dans le sud du pays.

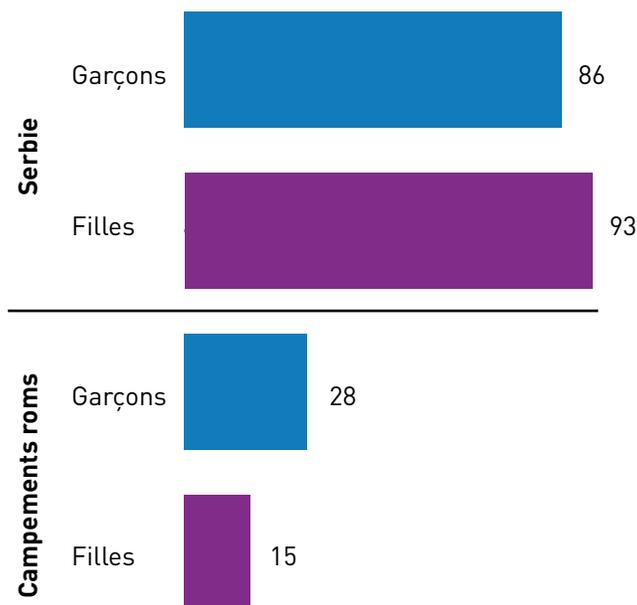
On peut aussi considérer les disparités qui existent entre les différents groupes ethniques. Le graphique de la figure 4.6 illustre les disparités entre les sexes selon le groupe ethnique en Serbie. Il présente les taux de fréquentation scolaire selon le sexe pour l'ensemble du pays, et pour les campements roms en particulier. Il montre que le taux de fréquentation scolaire des filles au secondaire est en moyenne plus élevé que celui des

FIGURE 4.5 POURCENTAGES DES JEUNES FEMMES NIGÉRIANES ÂGÉES DE 15 À 24 ANS QUI N'ONT AUCUNE INSTRUCTION



Source : Centre de politique éducative et de données FHI 360.

FIGURE 4.6 TAUX DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE EN SERBIE, MOYENNES NATIONALES ET CAMPEMENTS ROMS, PAR SEXE



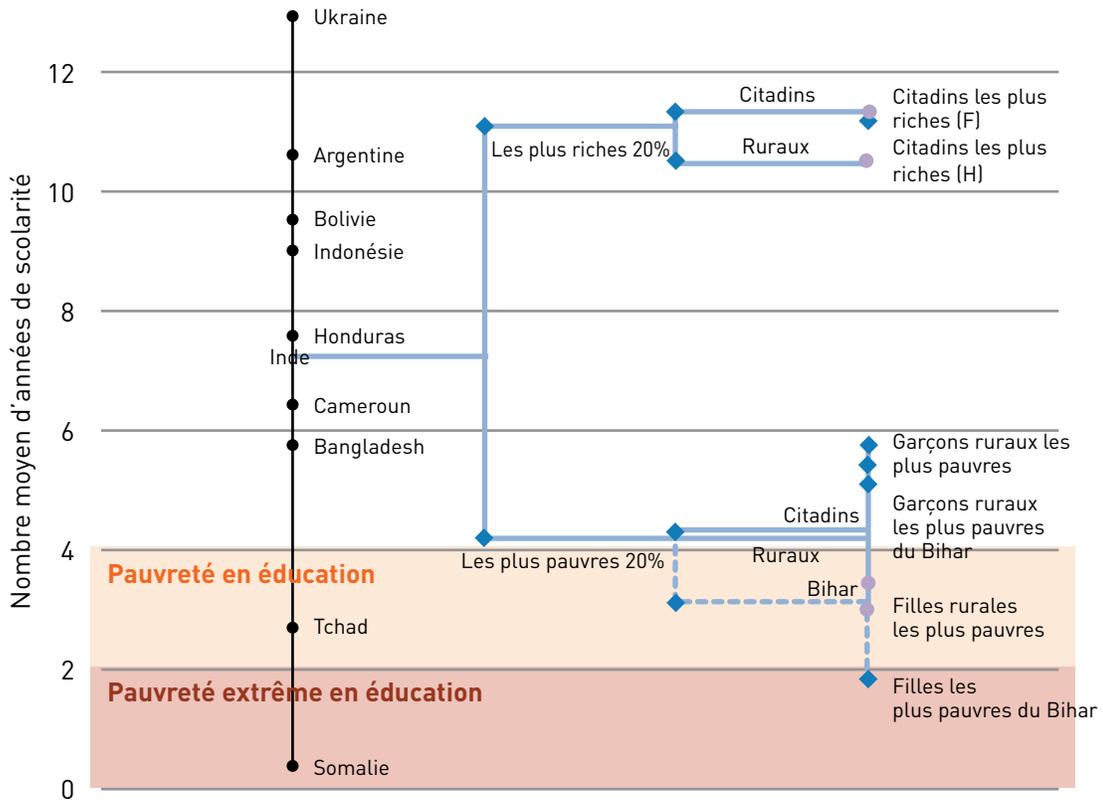
Source : Bureau de la statistique de la République de Serbie et UNICEF, 2014.

garçons (93 pourcent pour les filles contre 86 pourcent pour les garçons), alors que le taux de fréquentation scolaire des garçons des campements rom est en revanche presque deux fois plus élevé que celui des filles (28 pourcent contre 15 pourcent seulement).

Compte tenu de la variété des groupes de population qui peuvent se trouver dans un pays donné, il peut être utile de résumer les interactions entre divers facteurs de désavantages socio-économiques et le genre. La base

de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE) est un outil très utile qui permet de comparer d'une manière interactive divers facteurs liés à l'inégalité. La base de données peut par exemple servir à comparer les résultats d'apprentissage entre les pays et au sein d'un pays donné. Le graphique de la figure 4.7 présente le nombre moyen d'années de scolarité en fonction de la richesse, du lieu de résidence et du sexe en Inde. Il montre que les filles les plus pauvres de l'État du Bihar forment le groupe le plus désavantagé.

FIGURE 4.7 NOMBRE MOYEN D'ANNÉES DE SCOLARITÉ EN FONCTION DE LA RICHESSE, DU LIEU DE RÉSIDENCE ET DU SEXE EN INDE



Source : Macro International, calculs de Misselhorn et al. à partir de la base de données UNESCO-DME, 2009.

ENCADRÉ 4.1 L'INDICE D'ÉQUITÉ DU NÉPAL EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Ces dernières années, le Népal a considérablement relevé le niveau d'équité dans l'éducation. Ainsi, la parité entre les sexes en matière d'accès à l'enseignement est atteinte dans le primaire et le secondaire et de nombreux enfants appartenant naguère à des sous-catégories de population exclues fréquentent aujourd'hui l'école. Afin de d'améliorer davantage l'équité dans l'éducation, le Gouvernement népalais a lancé une Stratégie d'équité intégrée en 2004, dans le cadre de laquelle il a œuvré avec l'UNICEF et d'autres partenaires de développement à la mise au point d'un indice d'équité dans l'éducation qui reflète et compare les inégalités dans le secteur de l'éducation sous plusieurs grands aspects, tels que le genre, les castes et l'ethnie, les ressources, le handicap et l'emplacement géographique. À l'aide de données tirées de la gestion de l'éducation et des enquêtes auprès des ménages,

l'indice calcule un pourcentage unique d'inégalité dans l'éducation dans chaque district et trois domaines de résultats : l'accès à l'éducation, la participation et l'apprentissage. De plus, l'indice permet d'analyser plus profondément les données de manière à identifier les principaux facteurs d'inégalité. L'indice a pour objectif de fournir aux responsables de l'action publique et de la planification dans le secteur de l'éducation les informations dont ils ont besoin pour mieux cibler leurs programmes et veiller à ce que les ressources soient affectées de manière à améliorer l'équité aussi bien entre les districts népalais qu'à l'intérieur de ceux-ci.

Approuvé en mai 2016, l'indice d'équité dans l'éducation est le principal outil de planification et de mise en œuvre de la stratégie d'équité intégrée du gouvernement.

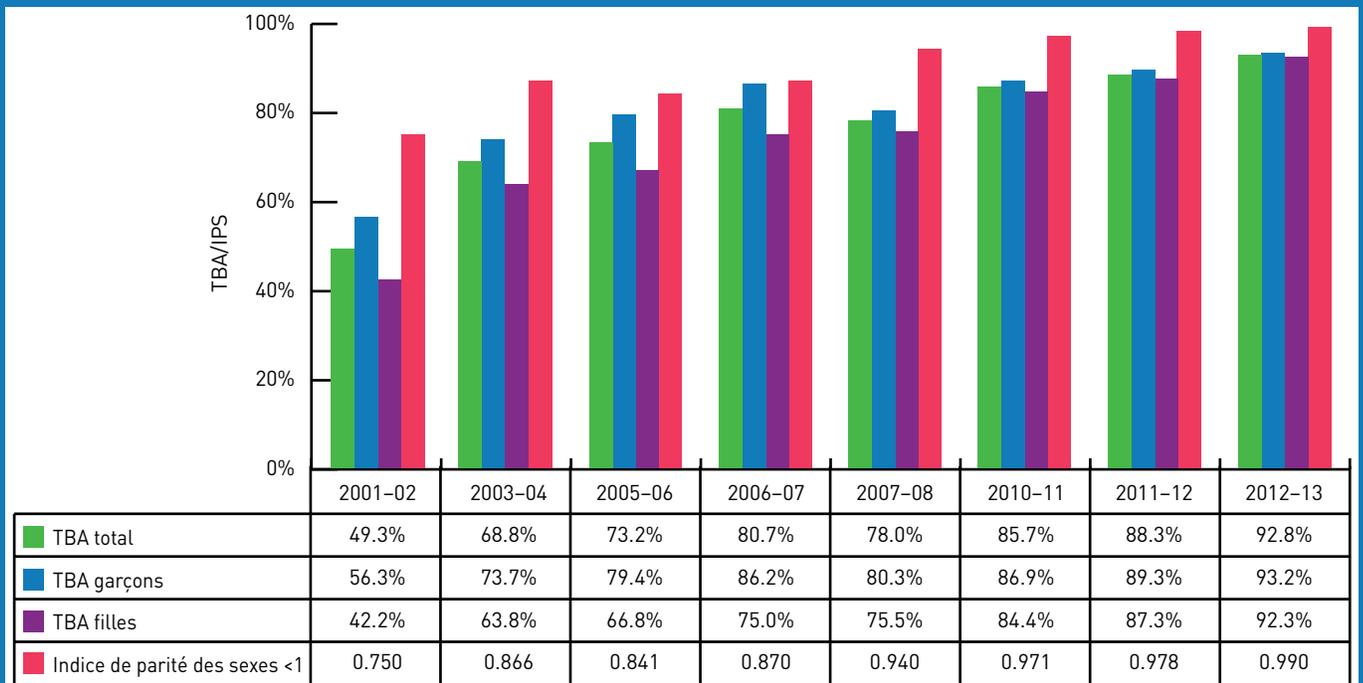
4.4.3 PERSPECTIVE COMPARATIVE DES DISPARITÉS ENTRE LES SEXES

Pour mieux comprendre les disparités entre les sexes en éducation, il peut être utile d'examiner comment ces disparités ont évolué au fil du temps. L'encadré 4.2 montre l'évolution du taux brut d'admission des filles et des garçons à la première année du primaire au Burkina,

et établit les indices de parité entre les sexes correspondants. Il rappelle en outre que la prudence est de mise lorsqu'il s'agit d'interpréter les changements affichés par l'IPS (voir les considérations soulevées dans l'encadré).

Une comparaison avec d'autres pays de la même région ou du même groupe de revenu peut aussi être utile pour évaluer les résultats d'un pays. Le graphique de la

ENCADRÉ 4.2 ÉVOLUTION DU TAUX BRUT D'ADMISSION À LA PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE — L'EXEMPLE DU BURKINA FASO

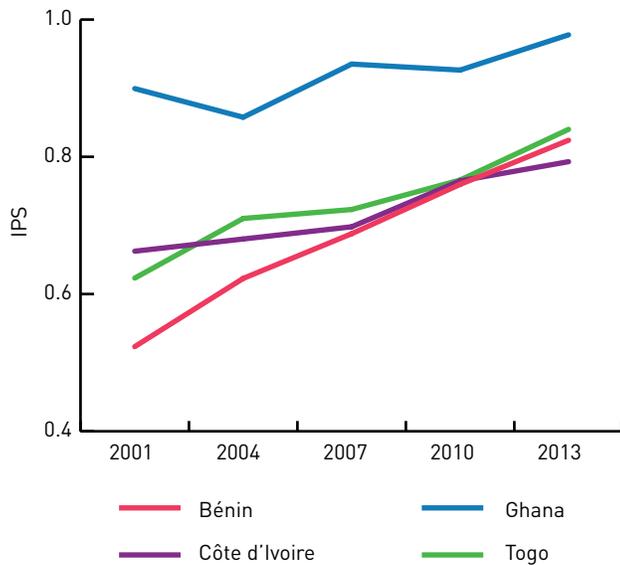


Note : Les valeurs d'IPS sont données en centièmes

Source : ministère de l'Éducation du Burkina Faso, Recensement scolaire annuel 2012-2013.

Globalement, les TBA des garçons et des filles ont sensiblement augmenté, tout comme l'IPS. Dans certains cas, l'IPS a évolué en faveur des filles, par exemple lorsque le TBA a augmenté plus rapidement pour les filles que pour les garçons (de 2001-2002 à 2003-2004). Cependant, les hausses observées de l'IPS semblent parfois avoir été causées par une baisse du TBA des garçons, par exemple, de 2006-2007 à 2008-2009. Il est aussi arrivé que l'IPS diminue malgré une augmentation du TBA des filles, comme ce fut le cas en 2005-2006, lorsque le TBA des garçons a augmenté plus rapidement que celui des filles, engendrant ainsi un écart plus large que l'année précédente.

FIGURE 4.8 IPS POUR LE TBA À LA DERNIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE (MESURE INDIRECTE DU TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE)



Source : Centre de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

figure 4.8 compare les taux d'achèvement du primaire observés dans différents pays d'Afrique occidentale. Les données montrent que bien que le Ghana n'ait pas réussi à atteindre la parité complète quant au taux d'achèvement du primaire, il a tout de même obtenu à ce chapitre des résultats systématiquement meilleurs que ses voisins. Parmi les trois autres pays, le Bénin, qui affichait autrefois l'IPS le plus bas, est le pays qui a fait les progrès les plus considérables.

4.5 Comprendre les facteurs qui contribuent aux disparités hommes-femmes en éducation

De très nombreuses recherches se sont penchées sur les facteurs qui font obstacle à l'éducation des filles ou contribuent aux disparités entre les sexes. Les plus communs de ces facteurs sont énumérés ci-dessous, tandis que la section 4.5.2 examine les moyens de reconnaître les causes des disparités entre les sexes dans le contexte d'un pays particulier.

4.5.1 FACTEURS COMMUNS CONTRIBUANT AUX DISPARITÉS HOMMES-FEMMES DANS L'ÉDUCATION

On peut catégoriser les facteurs qui expliquent les disparités entre les sexes en éducation en fonction du contexte, de l'état de la demande ou de l'état de l'offre. Les questions liées à la demande se posent aux niveaux des individus, des ménages et des communautés, tandis que celles liées à l'offre se posent au niveau des écoles. L'encadré 4.3 résume les facteurs qui influent sur les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en fonction de ces catégories⁶.

Bien que les recherches menées à l'échelle mondiale ou régionale aient permis de reconnaître un éventail de facteurs influant positivement ou négativement sur l'éducation des filles, l'importance relative de ces facteurs dans le contexte national ou local ne peut

⁶ Noter que les informations sur les enseignants, les taux d'inscription ou l'infrastructure scolaire sont généralement tirées des données administratives, tandis que les informations sur le mariage ou le travail des enfants sont obtenues auprès d'autres sources de données comme les enquêtes auprès des ménages.

ENCADRÉ 4.3 RÉSUMÉ DES FACTEURS INFLUANT SUR LES DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Contexte

- Manque d'engagement, au niveau politique, à l'égard des enjeux de la parité hommes-femmes.
- Faibles capacités de prise en compte des enjeux de la parité des sexes en éducation, et notamment manque de connaissances des pratiques optimales applicables à cette fin.
- Absence de lois, politiques et stratégies intégrant la dimension du genre.
- Sécurité défaillante et problèmes de violence, y compris la violence basée sur le genre à l'école et dans ses environs.

État de la demande

- Coûts directs : frais de scolarité et « frais cachés » — par exemple, contributions à l'Association parents-maîtres, frais administratifs, achat des manuels et des uniformes, coûts du transport.
- Coûts d'opportunité : pertes de salaires ou travail non rémunéré (par exemple, pour les tâches ménagères).
- Préférence accordée aux garçons pour la poursuite d'études ; barrières culturelles à l'éducation des filles.
- Pressions exercées par les pairs (par exemple, humiliations infligées aux élèves qui réussissent) ; gangs.
- Mariages et grossesses précoces.

État de l'offre

- Éloignement des écoles et absence de moyens de transport abordables ou d'internats.
- Éducation de piètre qualité ; classes trop nombreuses dans les niveaux les plus bas.
- Manque d'enseignantes.
- Manque de sensibilisation des enseignants et des membres du personnel administratif à la problématique hommes-femmes.
- Absence de mécanismes d'établissement de rapports et d'intervention pour remédier aux problèmes de violence basée sur le genre en milieu scolaire.
- Absence d'installations sanitaires séparées et mauvaise gestion de l'hygiène menstruelle.
- Manuels scolaires biaisés.
- Calendriers scolaires et modes de prestation mal adaptés aux enfants qui travaillent ou qui sont responsables d'une famille.

Adapté de : Sutherland-Addy, 2008.

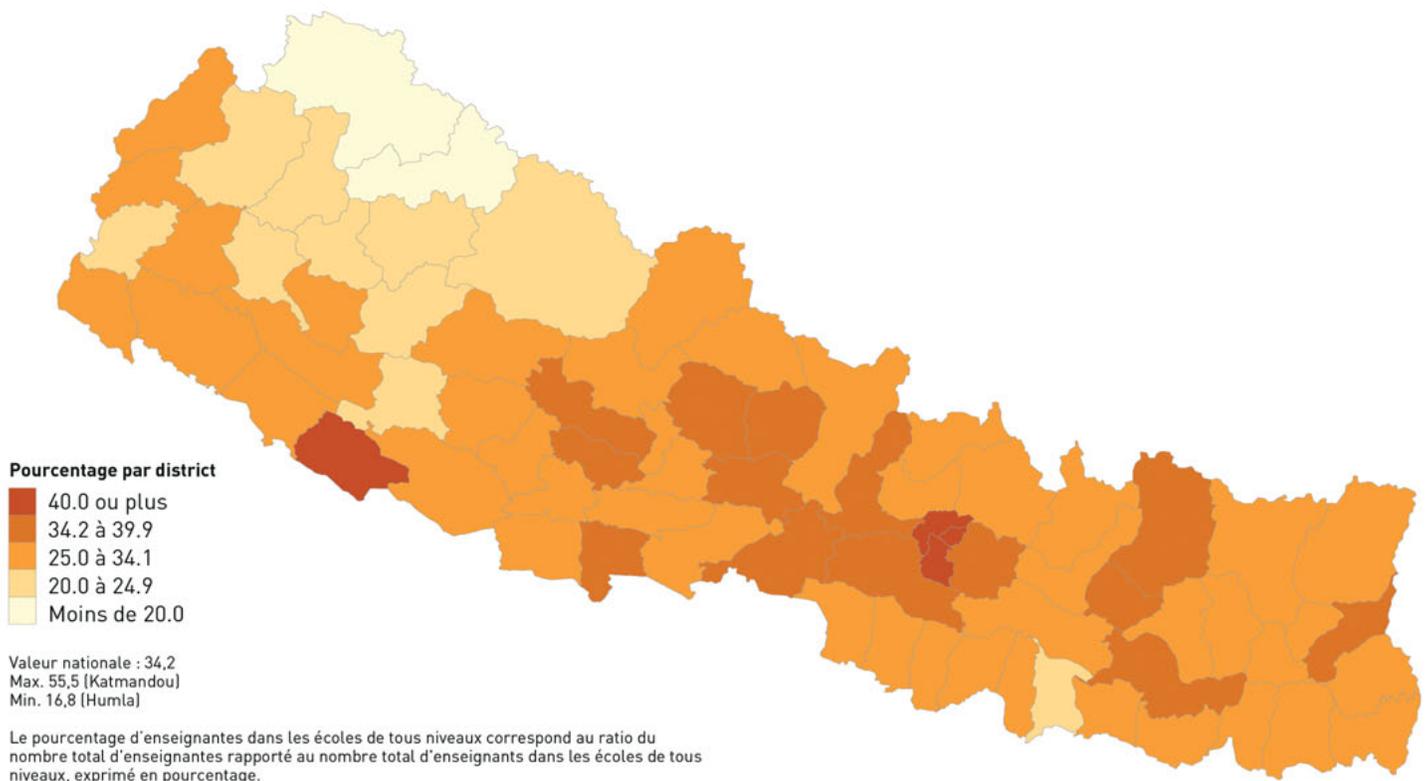
être confirmée que par des analyses plus détaillées. Par exemple, s'agissant de l'offre, les données donnent à conclure que les enseignantes ont une incidence positive sur l'accès des filles à l'école et sur la qualité de leur apprentissage, même s'il n'est pas toujours possible d'établir un lien causal entre ce facteur et la participation des filles (ou des garçons). La carte de la figure 4.9 met en lumière la situation particulière des enseignantes des différents districts du Népal en 2012. Alors que plus de la moitié des enseignants du district de Katmandou sont de sexe féminin, les districts occidentaux ont tendance à afficher des pourcentages d'enseignantes plus faibles (moins du quart). Cette carte montre la répartition inégale des enseignantes dans le pays, mais elle ne nous renseigne pas sur les incidences des enseignantes sur l'éducation des filles dans ce contexte. Des informations supplémentaires sur les taux de scolarisation et d'achèvement des filles et des garçons permettraient de confirmer le rôle que peuvent jouer les enseignantes à ce chapitre au Népal.

4.5.2 EXAMEN DES FACTEURS CONTRIBUANT AUX DISPARITÉS ENTRE LES SEXES : UTILISATION DES REGISTRES SCOLAIRES, DES DONNÉES D'ENQUÊTES ET DES MODÈLES ÉCONOMÉTRIQUES

Parmi les autres outils communément utilisés pour l'examen des facteurs contribuant aux disparités entre les sexes, on peut mentionner les registres scolaires, les enquêtes et les modèles économétriques. Les registres scolaires rassemblent les données recueillies par le personnel scolaire. Le tableau 4.1 recense les raisons pour lesquelles les filles et les garçons abandonnent leurs études en Zambie. Les données utilisées sont tirées du système d'information sur la gestion de l'éducation.

Le tableau ci-contre montre que les raisons les plus souvent invoquées pour l'abandon scolaire sont liées d'une manière ou d'une autre à l'accès aux ressources, en particulier dans le cas des garçons. Chez les filles, la raison principale du décrochage au premier et au second cycles

FIGURE 4.9 POURCENTAGE D'ENSEIGNANTES (ÉCOLES DE TOUS NIVEAUX) DANS LES DIFFÉRENTS



Source : Gouvernement népalais, Secrétariat de la Commission nationale de planification, Bureau central des statistiques, 2014.

TABLEAU 4.1 RAISONS POUSSANT LES FILLES ET LES GARÇONS À QUITTER L'ÉCOLE À DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ÉDUCATION EN ZAMBIE

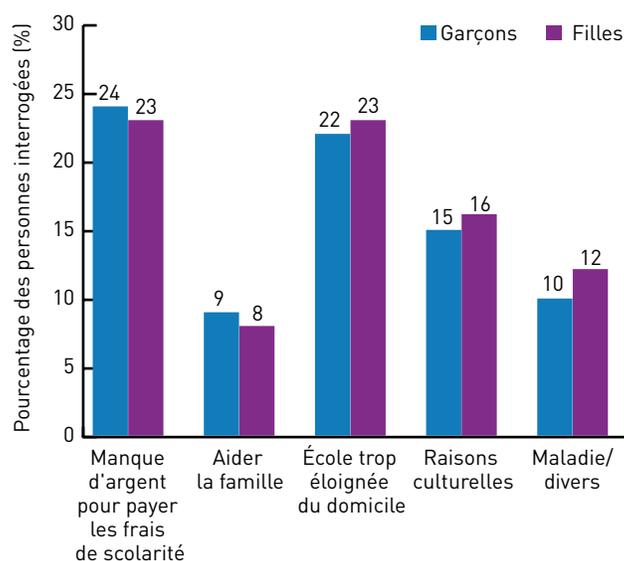
Raison	Filles			Garçons		
	Primaire (1 ^{ère} à 7 ^e années)	Premier cycle du secondaire (8 ^e et 9 ^e années)	Second cycle du secondaire (10 ^e à 12 ^e années)	Primaire (1 ^{ère} à 7 ^e années)	Premier cycle du secondaire (8 ^e et 9 ^e années)	Second cycle du secondaire (10 ^e à 12 ^e années)
Économique	25 %	16 %	12 %	34 %	44 %	41 %
Grossesse	15 %	46 %	57 %	0 %	0 %	0 %
Orphelin	15 %	8 %	6 %	19 %	12 %	6 %
Mariage	14 %	17 %	8 %	3 %	9 %	3 %
Maladie	5 %	1 %	2 %	6 %	3 %	6 %
Décès	2 %	1 %	3 %	3 %	2 %	6 %
Expulsion	0 %	1 %	1 %	1 %	1 %	5 %
Autres	25 %	10 %	11 %	36 %	28 %	32 %
Total	34 742	11 685	1 999	26 615	5 877	969

Source : Zambie, SIGE, 2014.

du secondaire est la grossesse précoce. Ces données sont utiles pour l'élaboration des stratégies appropriées pour lutter contre l'abandon scolaire en Zambie.

Comme dans le cas des autres sources de données, il est utile de compléter les données des registres scolaires avec d'autres données pour brosser un tableau complet de la situation. Les enquêtes menées auprès des ménages constituent une autre source utile d'informations sur les raisons pour lesquelles les filles et les garçons ne sont pas scolarisés. Contrairement aux registres scolaires, ces enquêtes reflètent généralement les perceptions des parents. Le graphique de la figure 4.10 se fonde sur les données de l'enquête nationale de base menée auprès des ménages (NBHS) du Soudan du Sud en 2009.

Enfin, les modèles économétriques peuvent aussi être utiles pour l'évaluation des incidences de diverses variables sur l'accès à l'éducation, la rétention ou

FIGURE 4.10 RAISONS INVOQUÉES POUR LA NON-FRÉQUENTATION OU L'ABANDON SCOLAIRES AU SOUDAN DU SUD, NBHS, 2009

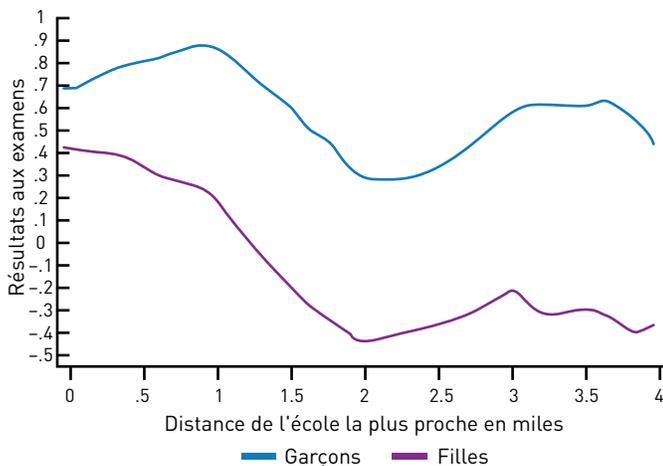
Source : Banque mondiale, 2012.

l'apprentissage des garçons et des filles. Au lieu de demander directement aux parties prenantes les raisons pour lesquelles elles ne fréquentent pas ou ont cessé de fréquenter l'école, ces modèles utilisent les analyses économétriques pour définir les rapports qui existent entre certaines conditions et les différences observées dans les résultats des deux sexes. Le graphique de la figure 4.11 présente les résultats d'une analyse économétrique de l'incidence de l'éloignement des écoles sur les résultats des filles et des garçons aux examens. Cette analyse faisait partie d'une évaluation de l'effet des écoles de village (écoles communautaires) sur les résultats scolaires des élèves dans les zones rurales du nord-ouest de l'Afghanistan. L'évaluation était fondée sur un essai comparatif randomisé et mettait l'accent sur un seul enjeu lié à l'offre : l'emplacement de l'école. Le modèle économétrique a permis d'évaluer les effets de l'éloignement de l'école sur le taux de scolarisation et les résultats scolaires,

indépendamment d'autres variables comme les caractéristiques des ménages et la qualité des écoles.

L'évaluation a permis de constater que les écoles de village ont une incidence considérable sur la participation et les résultats scolaires des filles et des garçons, et qu'elles entraînent une augmentation globale du taux de scolarisation de 42 pourcent. Par ailleurs, les filles profitent le plus de ces écoles qui éliminent pratiquement les disparités entre les sexes dans la scolarisation et réduisent du tiers en une seule année les écarts observés dans les résultats scolaires entre les deux sexes. Comme le montre le graphique de la figure 4.11, l'étude a permis de constater que les résultats scolaires étaient très sensibles à l'éloignement des écoles, et que les filles pâtissaient plus de l'éloignement que les garçons. Le taux de scolarisation des filles subit une baisse de 19 pourcent par mille à parcourir, contre 13 pourcent dans le cas des garçons (Burde et Linden, 2012).

FIGURE 4.11 AFGHANISTAN : RÉSULTATS AUX EXAMENS EN FONCTION DE L'ÉLOIGNEMENT DE L'ÉCOLE ET DU SEXE

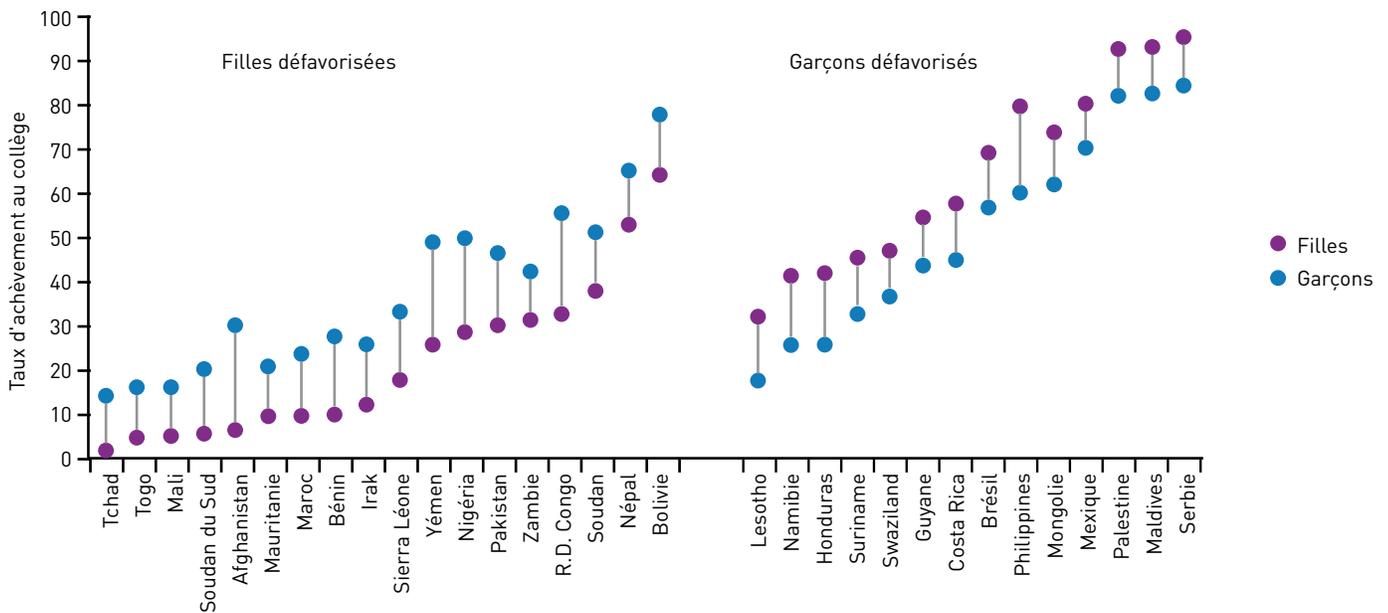


Source : Burde et Linden, 2012.

4.6 Comprendre les désavantages subis par les garçons et l'égalité des sexes dans l'éducation

Les disparités entre les sexes dans l'éducation concernent aussi bien les garçons que les filles. Les données recueillies à l'échelle mondiale révèlent qu'un nombre important de garçons sont confrontés à des inégalités en matière d'accès, de participation et d'acquis scolaires, en particulier dans les classes supérieures du système d'enseignement. Ces inégalités peuvent être exacerbées par des facteurs tels que le lieu de résidence. À l'aide de données des enquêtes auprès des ménages, l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation a analysé les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire par sexe et selon le

FIGURE 4.12 TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE PAR SEXE DANS LES ZONES RURALES DES PAYS SÉLECTIONNÉS, 2009–2014



Source : UNESCO, 2016b.

lieu de résidence dans plusieurs pays. La figure 4.12 montre que les filles vivant en milieu rural se heurtent à d'importantes disparités garçons-filles dans des pays tels que le Mali, le Soudan du sud et l'Afghanistan, où le taux d'achèvement des garçons est plus du double de celui des filles. Dans d'autres pays, ce sont les garçons vivant en zone rurale qui sont victimes des disparités en ce qui concerne l'achèvement du premier cycle du secondaire.

L'explication des conditions qui désavantagent les garçons présente un important défi pour la recherche et l'élaboration des politiques. Par exemple, au Bangladesh, les garçons présentent des taux d'abandon plus élevés et obtiennent de moins bons résultats que les filles au primaire et au premier cycle du secondaire. Bien que des facteurs comme le travail des enfants et des systèmes d'éducation et de formation de qualité limitée ou médiocre contribuent au taux élevé de décrochage des garçons, les disparités entre les sexes s'expliquent également par la mise en œuvre du Programme d'allocations d'études destinées aux filles inscrites dans l'enseignement secondaire (FSSP) dans les zones rurales du Bangladesh au milieu des années 1990, lequel a contribué à améliorer l'accès des filles au

secondaire. Depuis 2007, l'État finance un projet d'allocations pour l'éducation secondaire (SESP) qui s'adresse à la fois aux garçons et aux filles issus de ménages pauvres, et certains signes donnent à penser que ce projet contribue à une réduction des disparités entre les sexes dans l'éducation secondaire (UNESCO, 2013).

La sous-performance des garçons constitue un problème grandissant qui mérite l'attention des décideurs. Contrairement aux désavantages subis par les filles, qui tendent à se manifester plus tôt au cours du cycle d'éducation et qui tendent à découler de sexospécificités et de normes sociales profondément enracinées, le problème de la sous-performance des garçons devient particulièrement évident aux niveaux d'éducation plus élevés et coexiste avec la position socio-économique plus élevée et les privilèges dont jouissent les garçons au sein de leur famille et de la société. Par ailleurs, les chercheurs ont observé que dans le cas des filles, le soutien offert par les pairs et les aspirations individuelles et collectives ne posent pas de difficultés. En revanche, pour les garçons, la pression des pairs et le sentiment que le degré d'éducation n'est pas un trait « masculin » souhaitable compliquent considérablement la situation dans certains contextes nationaux.

ENCADRÉ 4.4 ACCUMULER DES ENSEIGNEMENTS UTILES SUR LA VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE (VBGMS)

Afin de « *construire et améliorer des établissements d'enseignement qui soient adaptés aux enfants, au handicap et au genre, et offrent des environnements d'apprentissage sûrs, sans violence, inclusifs et efficaces à tous* », tel que convenu dans les Objectifs de développement durable ayant trait à l'éducation, il importe de bien comprendre la nature et la portée de la VBGMS, et notamment de comprendre comment les croyances populaires et les pratiques sociales contribuent à cette violence, et comment cette dernière influe sur le droit des enfants à l'éducation et à un environnement d'apprentissage sûr. Nous avons besoin d'en savoir davantage sur les moyens efficaces de lutte contre la VBGMS, et d'obtenir des données robustes qui permettront d'échafauder des stratégies et d'en évaluer l'efficacité dans la lutte contre la VBGMS.

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

- Quelles sont les lois ou les politiques actuellement en vigueur pour protéger les enfants contre la VBGMS ?
- Quelle est la prévalence de la VBGMS dans le pays ? Comment renforcer la collecte de données sur ce genre de violence ?
- Existe-t-il des mécanismes d'établissement de rapports et d'intervention à l'échelle des écoles et des districts ? Ces mécanismes sont-ils multisectoriels ? Des mécanismes d'application des lois, de conseils et de soins de santé sont-ils prévus pour les victimes et ceux qui se sont rendus coupables de ce type de violence ?
- Existe-t-il des codes de conduite pour les enseignants et les membres du personnel administratif des établissements scolaires ? Ces documents proposent-ils des définitions de la violence et du harcèlement, et préconisent-ils des sanctions appropriées pour ces types de comportement ? Quelles sont les obligations des enseignants, des membres du personnel administratif des établissements scolaires et des fonctionnaires du ministère de l'Éducation en ce qui a trait à la lutte contre la VBGMS ?

- Existe-t-il des programmes de formation pour le personnel du secteur de l'éducation sur les interventions appropriées de lutte contre la VBGMS ? Les programmes de formation des enseignants incluent-ils des modules traitant de la question de genre et de la VBGMS ?

- Le secteur de l'éducation coordonne-t-il ses actions avec celles d'autres institutions pour lutter contre la VBGMS ?

- Quelles sont les initiatives mises en œuvre dans les écoles pour éviter la VBGMS ? Des activités de sensibilisation à la VBGMS et de prévention de la violence sont-elles prévues pour les élèves, les comités de gestion scolaire ou les associations parents-enseignants ?

- Quelles sont les pratiques traditionnelles, les normes ou les dynamiques susceptibles d'accroître la vulnérabilité des filles à la violence en milieu scolaire ? Quelles sont les pratiques traditionnelles, les normes ou les dynamiques susceptibles d'accroître la vulnérabilité des garçons à la violence en milieu scolaire ?

- Les membres de la collectivité — et en particulier les filles — considèrent-ils les écoles comme un environnement sûr ? Les chemins qui mènent aux écoles sont-ils sûrs ? Quelles sont les mesures mises en œuvre pour créer des environnements scolaires sûrs ?

Les données constituent un outil puissant, mais elles peuvent aussi être mal interprétées ou mal utilisées, ce qui peut exposer les victimes à des représailles. Les praticiens qui s'intéressent à la violence basée sur le genre doivent veiller à ce que la collecte des données soit effectuée dans le respect des règles d'éthique, et que les données publiées soient présentées dans un contexte approprié, dans le respect des principes de confidentialité.

Sources : Rapport mondial de suivi sur l'EPT et UNGEI, 2015 ; Banque mondiale, 2014. Pour en savoir plus sur la VBGMS et la violence basée sur le genre, consulter le site de l'UNGEI à l'adresse suivante : http://www.ungei.org/resources/index_3230.html.

4.7 Exercice de réflexion et d'application

Cet exercice a pour but de faciliter la compréhension et l'identification de la nature des disparités entre les sexes dans le contexte particulier d'un pays. Cette analyse contribue à guider le choix des stratégies pour supprimer ces disparités, soit l'objectif du Module 7.

L'exercice repose sur les données et informations suivantes pour le pays ou la région considérée :

- le dernier recensement scolaire annuel ;
- les tendances des principaux indicateurs (selon le SIGE) sur les cinq dernières années ou pour les années disponibles ;
- une récente enquête auprès des ménages, par ex. des données provenant d'EDS/SIGE ; et

- des documents et travaux de recherche récents (par ex. sur les enfants non scolarisés) en rapport avec l'éducation et son contexte général, qui peuvent apporter une compréhension plus fine des problèmes de genre dans le secteur.

Étape 1 : Analyse des disparités liées au sexe dans l'éducation

- Examiner les indicateurs de la première colonne pour déterminer la situation de l'éducation aux niveaux du primaire et du premier et second cycle du secondaire durant les dernières années.
- Utiliser les questions d'orientation à la deuxième colonne pour examiner les progrès enregistrés et les problèmes qui continuent de faire obstacle à la parité des sexes dans l'éducation. Procéder à cette analyse au niveau national et infranational.
- Reporter les conclusions et observations dans la troisième colonne.

Indicateurs (ventilés par sexe et en fonction des autres marqueurs de désavantage)	Questions d'orientation	Que nous disent les données ?
<p>Accès, participation et achèvement</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Taux brut d'admission (TBA) en première année du primaire ➤ Taux d'achèvement du primaire/TBA en dernière année du primaire (mesure indirecte d'achèvement) ➤ Taux de passage au premier cycle du secondaire ➤ TBA en première année du premier cycle du secondaire ➤ Taux brut de scolarisation (TBS) au premier/second cycle du secondaire (en l'absence d'autres indicateurs) et dans l'enseignement professionnel et technique secondaire ➤ Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire/TBA en dernière année du premier cycle du secondaire (mesure indirecte d'achèvement) ➤ Transition du premier au second cycle du secondaire ➤ TBA en première année du second cycle du secondaire ➤ Achèvement du second cycle du secondaire/TBA en dernière année du second cycle du secondaire ➤ Taux de redoublement ou pourcentage de redoublants, par niveau d'éducation ➤ Taux d'abandon par année d'étude ➤ Estimation du nombre d'enfants non scolarisés 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment ont évolué l'accès à l'éducation, la fréquentation et l'achèvement de la scolarité des filles et des garçons durant les cinq à dix dernières années ? ➤ Les indicateurs révèlent-ils un écart important entre les filles et les garçons ? Où se situe l'indice de parité des sexes et quelle a été sa tendance ? ➤ Quelle comparaison peut-on tirer entre le pays et d'autres pays de la même région ou du même groupe de revenu (d'après les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ou, pour les pays d'Afrique, les données du Pôle de Dakar ➤ Où se situe la parité des sexes selon les zones rurales ou urbaines, les différentes régions, groupes de revenu, castes, groupes ethniques ou religions ? ➤ Existe-t-il des données sur les enfants non scolarisés ? Combien sont-ils et qui sont-ils ? <p><i>Note :</i> La comparaison de données de sources diverses (telles que les données administratives et les données d'enquête auprès des ménages) confère une certaine fiabilité aux résultats. Les éventuelles disparités peuvent être dues à des problèmes techniques, par ex. les données démographiques, les tailles d'échantillon, etc. ou à des différences dans les éléments calculés par les services administratifs et dans les enquêtes auprès des ménages (dates, groupes d'âge considérés, etc.).</p>	

Indicateurs (ventilés par sexe et en fonction des autres marqueurs de désavantage)	Questions d'orientation	Que nous disent les données ?
<p>Résultats scolaires au primaire et dans les premier et second cycles du secondaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprentissages, y compris les différences d'un sujet à l'autre ➤ Résultats aux examens nationaux* ➤ Évaluations internationales et régionales (SACMEQ, PASEC, LLECE, Uwezo, EGRA, etc.) <p>*Les annuaires statistiques omettent souvent les données sur les examens nationaux qui peuvent toutefois être obtenues auprès des services compétents. Les résultats aux examens nationaux devraient être disponibles par sexe et par région.</p>	<p>Résultats scolaires au primaire et second cycles du secondaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quels sont les résultats aux examens nationaux par sexe et par région ? ➤ Y a-t-il un écart significatif entre les résultats des filles et ceux des garçons ? Y a-t-il des écarts selon les sujets ? ➤ Les systèmes de notation et les quotas de passage en classe supérieure sont-ils identiques pour tous ? ➤ Des évaluations internationales ont-elles été réalisées dans le pays (SACMEQ, PASEC, etc.) ? Les résultats révèlent-ils des disparités entre les résultats des deux sexes à certains niveaux ou dans certains sujets ? S'il existe des informations sur le lieu d'habitation, le degré de richesse, la langue de communication, etc. des élèves, y a-t-il des disparités entre les sexes chez les élèves en fonction des zones ou régions, du niveau de revenu et de l'appartenance linguistique ou ethnique ? 	

Étape 2 : Causes des disparités entre les sexes dans l'éducation

- Examiner les informations susceptibles d'éclairer les causes des disparités relevées à l'étape 1.
- Utiliser les questions d'orientation à la deuxième colonne pour réfléchir aux facteurs qui contribuent aux disparités entre les sexes et noter les conclusions et observations dans la troisième colonne.

Comprendre la prévalence de la demande, de l'offre et des facteurs environnementaux	Questions d'orientation ⁷	Que nous disent les données ?
Politiques	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Passer en revue les politiques identifiées dans l'exercice du Module 3 à la lumière des problèmes relevés à l'étape 1. Existe-t-il des politiques plus pertinentes ou auxquelles il faudrait donner la priorité ? Y a-t-il d'autres politiques qu'il conviendrait d'envisager ? 	
Normes sociales et normes en matière de genre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel est le pourcentage de filles mariées avant leurs 15 ans ? Avant leurs 19 ans ? ➤ À quel âge en moyenne une femme donne-t-elle naissance à son premier enfant ? Quelle est la proportion de filles enceintes ou qui ont eu un enfant avant leurs 15 ans ? Avant leurs 19 ans ? ➤ Quelle est la prévalence du travail des enfants ? Plus particulièrement, quel est le taux de travail des filles et des garçons à différents âges ? Quelles sont les normes et attentes en matière de travail des filles et des garçons à la maison et hors du foyer ? ➤ La violence pose-t-elle problème chez les jeunes ? Dans l'affirmative, y a-t-il des informations sur le pourcentage de filles et de garçons impliqués ? ➤ Existe-t-il des études sur la violence liée au genre ? Dans l'affirmative, quelles sont la nature et l'ampleur de cette violence dans la société ? ➤ Comment les femmes/filles sont-elles présentées dans les médias ? Comment les hommes/garçons y sont-ils représentés ? 	

⁷ En partie d'après Mason 2014, Disponible à l'adresse : <http://campaignforeducationusa.org/blog/detail/the-gender-friendly-classroom-tips-and-tools-for-teachers>

Comprendre la prévalence de la demande, de l'offre et des facteurs environnementaux	Questions d'orientation	Que nous disent les données ?
<p>Accès physique et financier à l'éducation scolaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelle est la distance moyenne parcourue par les enfants pour se rendre à l'école ? ➤ Existe-t-il des internats dans les établissements d'enseignement secondaire ? Dans l'affirmative, quelle est la proportion de filles chez les internes ? ➤ Y a-t-il des frais de scolarité dans le primaire et les premier et second cycles du secondaire ? À quel niveau se situent les coûts indirects (manuels scolaires, uniformes, etc.) ? ➤ Quelle est la proportion du coût total de l'éducation prise en charge par les parents à différents niveaux d'éducation ? ➤ Existe-t-il des bourses d'études, allocations, transferts de fonds ou programmes d'alimentation scolaire ? Dans l'affirmative, quelles sont les catégories d'enfants visées (filles, orphelins, etc.) ? À quels niveaux d'éducation ? 	
<p>Environnements d'apprentissage sûrs et non discriminatoires</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelle est la proportion d'écoles primaires et secondaires disposant de toilettes séparées pour les deux sexes ? ➤ Existe-t-il des codes de pratique applicables aux enseignants ? Ces codes traitent-ils de la violence liée au genre, notamment des punitions corporelles, des brimades et de la violence sexuelle ? ➤ Existe-t-il un mécanisme de suivi et de résolution des cas de violence dans les écoles ? 	

(continué)

Comprendre la prévalence de la demande, de l'offre et des facteurs environnementaux	Questions d'orientation	Que nous disent les données ?
Enseignants, programmes d'enseignement et manuels scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelle est la proportion d'enseignants et d'enseignantes aux différents niveaux du système éducatif et dans les différentes régions ? ➤ Quelle est la proportion de directeurs et de directrices d'école ? ➤ Quelle est la taille des classes aux différents niveaux du système d'enseignement et dans les différentes régions ? ➤ La langue maternelle est-elle la langue d'enseignement dans chacune des zones considérées ? ➤ La formation initiale et en cours d'emploi des enseignants comprend-elle des modules spécifiques sur les notions de genre et la pédagogie respectueuse du genre ? ➤ Existe-t-il des études sur l'attitude des enseignants face au genre ? Que révèlent-elles ? ➤ Les programmes d'enseignement ont-ils été révisés pour en éliminer les partis pris sexistes ? ➤ Les stéréotypes et préjugés liés au genre ont-ils été éliminés des manuels scolaires et des supports d'enseignement ? 	
Membres de la communauté, parents et comités de gestion scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les membres de la communauté et les parents participent-ils aux activités liées à la vie scolaire ? ➤ Y a-t-il une participation égale des hommes/pères et des femmes/mères ? ➤ Une formation aux questions liées au genre est-elle dispensée aux comités de gestion scolaire ? ➤ Les comités de gestion scolaire sont-ils habilités à veiller à la sécurité en milieu scolaire ? 	

Analyse des données sur les motifs de non scolarisation des filles et des garçons	Questions d'orientations ⁸	Que nous disent les données ?
Raisons des abandons scolaires telles qu'enregistrées dans le SIGE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles sont les principales raisons — si disponibles — incitant les filles et les garçons à quitter l'école, à différents niveaux d'éducation et à différents âges ? ➤ Y a-t-il des raisons qui prédominent dans les abandons des filles ? Et chez les garçons ? ➤ Quelle comparaison peut-on tirer du nombre d'abandons selon le SIGE et des chiffres calculés d'après les taux de scolarisation et de redoublement (notamment les abandons d'une classe à l'autre, à un certain niveau d'éducation, et le nombre d'enfants qui ne passent pas) ? 	
Informations tirées des enquêtes auprès des ménages	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles sont les raisons invoquées par les parents pour expliquer que leurs enfants n'ailent pas à l'école ? En quoi ces raisons sont-elles différentes s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille ? 	
Autres sources d'information (par ex. études dédiées)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Y a-t-il eu des études approfondies sur les raisons à l'origine des abandons scolaires ? Que disent-elles des inégalités entre les sexes dans l'éducation ? 	
Modèles économétriques	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Existe-t-il une analyse ou est-il possible d'analyser l'impact des différents facteurs sur les abandons des filles par rapport à ceux des garçons, ou sur le niveau d'études atteint par les premières et par les seconds ? 	

8 En partie d'après Mason 2014, Disponible à l'adresse : <http://campaignforeducationusa.org/blog/detail/the-gender-friendly-classroom-tips-and-tools-for-teachers>

Étape 3 : Faire sens de toutes ces informations

- D'après les étapes 1 et 2, mettre en évidence les principales disparités auxquelles il faut s'attaquer (colonne 1), les indicateurs utilisés pour établir ces disparités (colonne 2) et les lacunes critiques qu'il convient de combler (colonne 3).

	Quelles sont les principales disparités entre les sexes ? Quels sont les groupes majoritairement touchés par les inégalités fondées sur le genre ? Comment ces disparités ont-elles évolué dans le temps ?	Quels sont les causes et facteurs clés en jeu ? Comment le sait-on ?	Quelles sont les lacunes critiques qu'il convient de combler ?	
Accès				
Scolarisation et achèvement des études				
Résultats scolaires				

4.8 Ressources complémentaires sur la question des données

Education from a Gender Equality Perspective. Management Systems International (MSI). 2008. Washington, DC : USAID.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 — L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous. UNESCO, 2016.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 — Résumé sur l'égalité des genres : créer des avenir durables pour tous. UNESCO, 2016.

Gender Manual — A Practical Guideline for Development Policy Makers and Practitioners. Helen Derbyshire, 2002. Division du développement social, DFID.

Guide to the Analysis and Use of Household Survey and Census Education Data (2004). Sénégal, Burkina Faso, Canada, États-Unis : FASAF, UAPS, UNESCO, UNICEF, USAID, ORC Marco, 2004.

A Manual for Gender Audit Facilitators : The ILO Participatory Gender Audit Methodology (2nd Edition). Organisation internationale du travail (OIT), 2012.

UNESCO — eAtlas de l'inégalité entre les sexes dans l'éducation, 2016.

UNESCO — Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation, 2012.

Module 5 : Évaluation des capacités institutionnelles pour promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation

5.1 Vue d'ensemble

Déterminer dans quelle mesure les ministères et les membres de leur personnel sont en mesure de s'attaquer au problème de parité des sexes dans l'éducation est essentiel pour l'analyse des questions de genre dans ce secteur. L'évaluation des connaissances et des compétences des services dédiés à cette problématique, ainsi que de celles des directeurs, planificateurs, analystes politiques et chargés des programmes d'enseignement à tous les niveaux des différents ministères permet de s'assurer que les plans sont en rapport avec les moyens humains. Bien que ce module porte principalement sur les institutions publiques, son contenu pourrait tout aussi bien s'appliquer aux organisations de la société civile et aux entreprises privées. Ce module :

- ❶ dresse un tableau général des questions liés aux capacités institutionnelles avec un intérêt particulier pour la problématique du genre dans l'éducation ;
- ❷ identifie les aspects essentiels des capacités institutionnelles qui favorisent l'égalité des sexes dans l'éducation ; et
- ❸ propose un exercice pratique permettant d'évaluer les capacités de prise en compte du genre dans l'éducation et, partant, de fournir des éléments pour l'élaboration des PSE.

5.2 Importance des capacités institutionnelles pour la concrétisation de l'égalité des sexes dans l'éducation

L'aptitude d'un pays à concrétiser ses engagements en matière de parité et d'égalité des sexes dans l'éducation dépend en grande partie des individus et des

institutions dans lesquelles ils travaillent, et plus particulièrement des compétences techniques, de la structure et des systèmes organisationnels et de la culture institutionnelle dans lesquels ils interviennent. La réalisation des objectifs et des cibles en matière d'égalité des sexes dans l'éducation peut exiger de renforcer les capacités dans tous ces domaines (Aiken et Unterhalter, 2007). La volonté politique, à savoir « le soutien des dirigeants qui suscite une évolution des politiques » (Odugbemi et Jacobson, 2008), joue un rôle important dans l'instauration des changements et elle est essentielle pour bâtir une culture institutionnelle favorable à l'égalité des sexes (ONU Femmes, 2014b).

5.2.1 APTITUDES ET COMPÉTENCES NÉCESSAIRES À LA PRISE EN COMPTE DE LA QUESTION DU GENRE

Les agents doivent disposer de compétences et d'aptitudes spécialisées pour que les ministères de l'éducation intègrent les considérations liées au genre dans leur fonctionnement général. Ces compétences sont notamment une compréhension des relations entre les sexes et du processus d'analyse de genre, de même qu'une connaissance des mécanismes par lesquels ces considérations influencent les diverses fonctions des ministères de l'éducation, de leurs divisions et des institutions qui en relèvent, telles que les instituts de formation d'enseignants, les organismes statistiques et les centres de recherche. Des talents de direction sont aussi essentiels pour faire progresser la cause de l'égalité des genres et l'éducation des filles. Ces talents et compétences peuvent être ceux d'individus qui travaillent à tous les niveaux et motivent autrui pour concrétiser ces objectifs.

Différents rôles et types d'expertise favorisent la prise en compte des problématiques de genre au sein d'une institution (voir le tableau 5.1). Dans ce domaine, les porte-drapeaux sont des vecteurs de transformation qui influent sur les engagements institutionnels en faveur de l'égalité des sexes, tandis que les coordonnateurs

TABLEAU 5.1 TYPES DE RÔLES ET DE FONCTIONS PROFESSIONNELS LIÉS AU GENRE DANS LES ORGANISATIONS

Type de compétences	Rôle organisationnel
Porte-drapeau de la cause du genre	Milite au niveau politique en faveur de la cause du genre
Coordonnateur de l'action en matière de genre	Chargé de mobiliser et rassembler les compétences et de superviser et coordonner la prise en compte systématique du genre dans les institutions de développement et les organismes gouvernementaux
Spécialiste du genre	Chercheur, analyste des politiques et des données, planificateur, évaluateur et chargé de la mise en œuvre

Source : ONU Femmes, 2014a.

pour l'égalité des sexes ont pour rôle de veiller à ce que ces engagements trouvent leur traduction dans les opérations institutionnelles. Les spécialistes ou experts des questions de genre apportent un appui technique aux autres divisions.

Outre les spécialistes des questions de genre, des experts d'autres domaines — par ex. planification, élaboration des politiques, suivi-évaluation, budgétisation et financement, élaboration des programmes d'enseignement, pédagogie, formation des enseignants, construction — qui sont au fait des problèmes de genre et des préjugés sexistes dans l'éducation peuvent aussi jouer un rôle important dans la mise en œuvre des réformes nécessaires.

5.2.2 SYSTÈMES ET STRUCTURES ORGANISATIONNELS

Il faut des systèmes et des structures organisationnels pour que les ministères de l'éducation et les institutions qui en dépendent soient en mesure d'œuvrer de manière effective et efficace à la poursuite des buts et

« Les femmes devraient être plus nombreuses à occuper des postes de haute direction. En établissant un juste équilibre en matière de genre et de composition par sexe, une organisation exprime clairement son engagement en faveur de la parité entre les sexes. À l'inverse, un nombre insuffisant de femmes aux postes de haute direction laisse à penser que l'organisation ne peut pas appliquer les politiques d'égalité des sexes qu'elle préconise aux autres, ce qui mine sa crédibilité ».

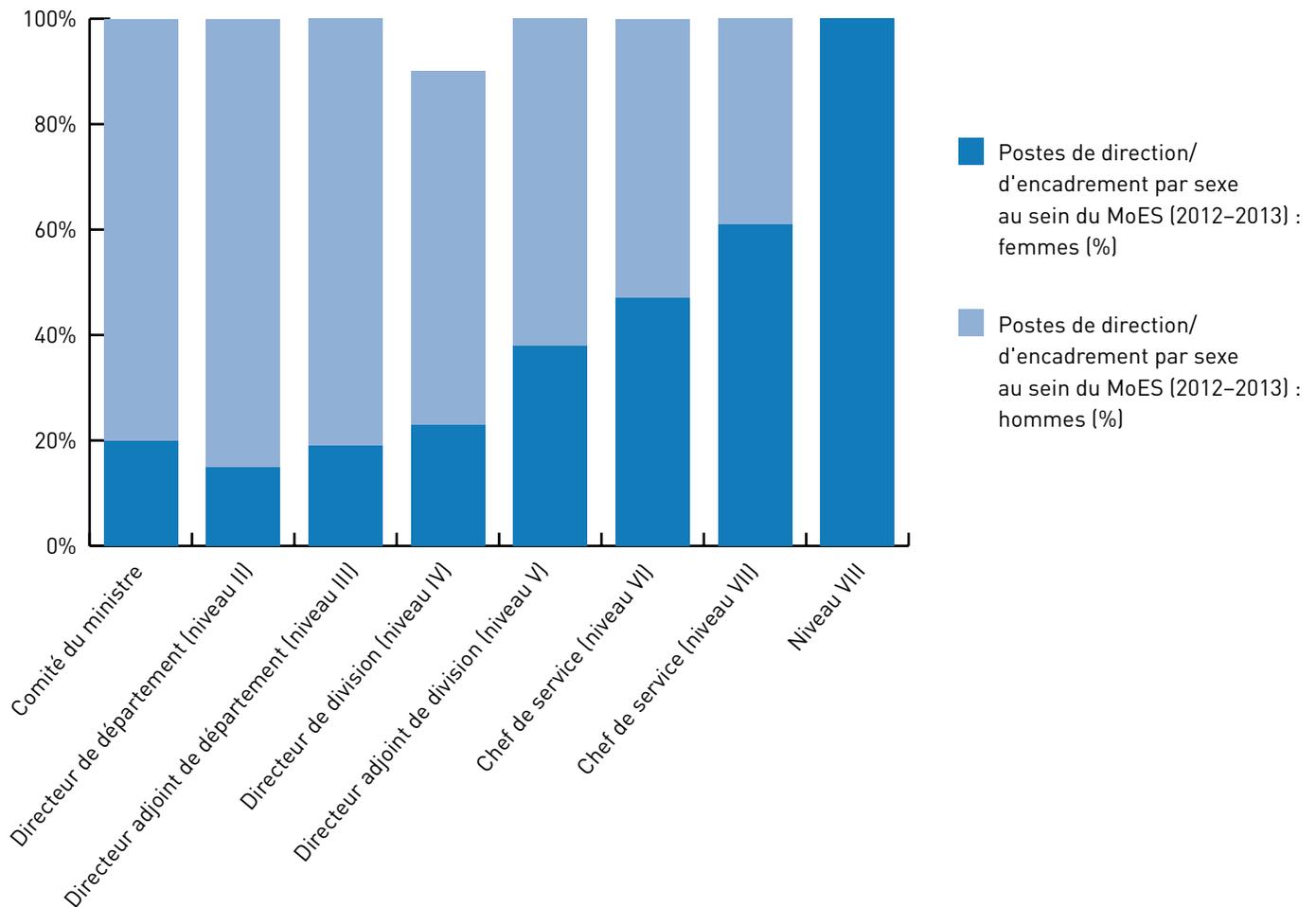
—ONU Femmes, 2014a

objectifs d'égalité des sexes dans l'administration du système éducatif. Les groupes de travail interdivisionnels, les unités spécialisées et les mécanismes ciblés de communication et de notification figurent au nombre des structures institutionnelles pouvant favoriser la prise en compte systématique du genre dans l'action des ministères de l'éducation. La section 5.3 ci-après examine de manière approfondie le rôle des unités et des coordonnateurs pour l'égalité des genres.

Du point de vue de la gestion des ressources humaines, déterminer l'ampleur des capacités organisationnelles requises pour appuyer l'action menée dans le domaine du genre peut impliquer par exemple d'examiner les structures institutionnelles, la composition des équipes, les descriptifs de fonctions, les directives en matière de performance, et autres. Des mécanismes dédiés de reddition de compte peuvent être établis pour suivre le développement des capacités organisationnelles. Le suivi peut porter sur toute une gamme d'indicateurs tels que la présence de femmes à différents niveaux des processus décisionnels et des directions ; l'identification et la réduction des différences de salaire et d'accès aux allocations d'un sexe à l'autre ; les formations exigées en matière d'égalité des sexes ; l'existence et l'application de codes de conduite qui sanctionnent les discriminations ou les abus liés au genre ; et les systèmes de notification et de soutien.

La figure 5.1 illustre le pourcentage de femmes et d'hommes occupant des postes de direction, à chaque niveau du Ministère de l'Éducation et des Sports de la République démocratique populaire lao. Alors que les femmes occupent la majorité des postes de cadres, les hommes dominent aux postes de direction, notamment

FIGURE 5.1 VENTILATION DES POSTES PAR SEXE AU SEIN DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DES SPORTS (MOES) DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE POPULAIRE LAO (EDWARDS, 2013)



Source : DOP, MoEs, 2013.

à haut niveau. L'analyse de ce type de données ventilées par sexe peut apporter une vision éclairante sur la dynamique des genres au sein d'une organisation et servir de point de départ à des recherches plus poussées.

5.2.3 CULTURE INSTITUTIONNELLE ET ÉGALITÉ DES SEXES

La théorie du changement institutionnel considère que les institutions ont « une culture » constituée de normes, d'usages, de croyances et de codes de conduite. Cette culture inclut également les modalités relationnelles entre les membres du personnel, les idées et les attitudes jugées acceptables, les attentes quant à la

façon de se comporter et les comportements valorisés. La culture institutionnelle peut favoriser l'égalité des sexes ou lui nuire. On présuppose en effet que si les obstacles à l'éducation des filles et à l'égalité des sexes reposent sur les normes et attentes prévalant dans la société tout entière à l'égard des deux sexes, ces mêmes normes et attentes se retrouvent dans la culture institutionnelle des départements et des ministères de l'éducation et doivent donc à ce titre être corrigées. La *stratégie pour l'égalité des sexes dans l'éducation et la formation* (2015) de l'Éthiopie admet que la lutte contre la violence fondée sur le genre impose d'inclure des mesures de prévention et d'atténuation dans les cadres institutionnels et la culture du secteur de l'éducation à tous les niveaux. En conséquence, un code de conduite contre

les violences sexuelles et sexistes sera appliqué dans toute la réglementation institutionnelle et au moyen de sanctions disciplinaires.

5.3 Mécanismes institutionnels pour la promotion de l'éducation des filles et l'égalité des genres

Selon le Programme d'action de Beijing (1995), les « mécanismes institutionnels pour la promotion des femmes » consistent en douze domaines d'intervention ; à ce titre, les gouvernements sont appelés à établir ou renforcer les dispositifs nationaux qui favorisent l'égalité des genres (ONU Femmes, 2014a). Depuis lors, de nombreux pays ont créé dans différents ministères des structures institutionnelles telles que des unités chargées des questions de genre pour s'assurer de leur prise en compte dans l'ensemble des politiques, plans et programmes.

Les gouvernements des pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne ont mis en place des unités et des coordonnateurs spécialisés dans les questions de genre pour favoriser l'éducation des filles et l'égalité des sexes dans les ministères de l'éducation et les autres ministères compétents. Ils ont généralement pour rôle de i) promouvoir l'éducation des filles ; ii) renforcer la coordination avec les parties concernées ; et iii) créer des synergies pour développer l'efficacité des activités. Idéalement, ces unités et coordonnateurs ont vocation à être des *vecteurs* de changement en travaillant avec les individus, les services publics et les ministères afin de les sensibiliser à la problématique du genre et s'assurer qu'elle soit prise en compte dans les politiques, programmes et procédures clés (Aikman et Unterhalter 2007). Bien que ces unités et coordonnateurs soient désormais assez fréquents au niveau national ou ministériel, rares sont les pays qui ont créé des structures décentralisées visant à favoriser l'égalité des genres et l'éducation des filles dans la planification, la mise en œuvre et le suivi à l'échelle des régions ou des districts.

Dans certains pays, les unités et les coordonnateurs du ministère de l'éducation autant que d'autres ministères n'ont pas les capacités requises pour s'acquitter efficacement de leur mandat. D'après une étude menée par l'UNICEF dans huit⁹ pays d'Afrique de l'Ouest (UNICEF, 2015) l'insuffisance de ressources financières, humaines et matérielles entrave l'action des unités et des coordonnateurs chargés des problèmes de genre et leur aptitude à influencer les politiques et les programmes, comme leur mandat le leur impose. Cette étude a notamment relevé les obstacles suivants :

- ❶ **Financement** : Les unités chargées de l'égalité des sexes sont souvent financées principalement par des partenaires extérieurs plutôt que sur le budget opérationnel du ministère. De même, le suivi de leur efficacité est souvent imposé par les donateurs, sans être intégré dans les procédures de rapport ordinaires du gouvernement.
- ❷ **Coordination** : On constate fréquemment une absence de coordination des activités visant à promouvoir l'éducation des filles et l'égalité des genres au niveau central, d'où une fragmentation des efforts et un manque de synergie entre les intervenants. Le dialogue national est souvent insuffisant, que ce soit entre les départements de l'éducation, les partenaires du développement et les organisations de la société civile ou en leur sein. Dans les huit pays étudiés, le responsable de l'unité pour la promotion de l'égalité de genre ou le coordonnateur du domaine ne participait pas systématiquement aux réunions du groupe local des partenaires de l'éducation ou aux examens sectoriels conjoints. De plus, malgré l'adoption de stratégies nationales pour l'éducation des filles, il n'existait pas à proprement parler de cartographie des activités et des acteurs de l'action menée dans ce domaine ou celui de l'égalité des genres, de sorte qu'on ne savait guère qui étaient les acteurs du développement actifs dans ce domaine, où ils intervenaient dans le pays et ce qu'ils y faisaient, avec pour risque que les cadres stratégiques ne reposent sur aucune expérience pratique. Les communications et les rapports

⁹ Burkina Faso, Congo, Côte d'Ivoire, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Togo.

étaient peu fréquents entre les différentes divisions des ministères de l'éducation et les responsabilités de chaque division en matière de promotion de l'éducation des filles étaient rarement précisées. De ce fait, le suivi et la reddition de compte étaient peu développés.

L'Éthiopie offre l'exemple contraire d'une unité efficace et influente au plan politique. La Direction de la promotion de l'égalité des genres du Ministère éthiopien de l'éducation (MoE) compte un directeur et des agents spécialisés dans la formation et le renforcement des capacités pour la prise en compte systématique, la planification, le suivi et l'évaluation des questions de genre. Elle rend directement compte au Ministre de l'Éducation, à la différence d'autres directions qui relèvent le plus souvent du ministre adjoint. Les crédits nécessaires à ses opérations annuelles lui sont alloués sur le budget ordinaire. Des spécialistes ou des coordonnateurs des questions de genre ont également été affectés dans des départements régionaux et provinciaux ainsi que dans les écoles. Dans son *Cinquième Programme pour le développement du secteur de l'éducation 2015–2016 à 2019–2020*, le ministère souligne l'importance de l'intégration du genre dans les fonctions des organismes d'exécution. La Direction de la promotion de l'égalité des genres est notamment chargée de renforcer les capacités des autres directions du ministère afin de faciliter cette intégration dans tous les aspects de leur travail, notamment la programmation et le suivi-évaluation.

L'Éthiopie a aussi créé des mécanismes de coordination permettant de réunir les partenaires qui œuvrent pour l'éducation des filles. Le Forum national pour l'éducation des filles rassemble des représentants de différents ministères (comme le MoE et le Ministère de la Promotion de la femme), des donateurs partenaires, de la société civile et d'autres parties prenantes (République

démocratique fédérale d'Éthiopie, 2015). Un Comité consultatif pour l'éducation des filles (GEAC) apporte son conseil et ses orientations stratégiques au Forum pour s'assurer de la concrétisation des objectifs du Programme de développement pour l'éducation des filles (République démocratique fédérale d'Éthiopie, 2016). Les réunions du GEAC sont présidées par la Direction de la promotion de l'égalité des genres.

D'un pays à l'autre, on constate une considérable variété de mécanismes institutionnels visant à intégrer les considérations de genre dans l'action des ministères de l'éducation. Favoriser le partage de connaissances entre les pays sur les modalités efficaces de renforcement des capacités institutionnelles pourrait contribuer à propulser les objectifs d'égalité des sexes et d'éducation des filles vers leur réalisation.

5.4 Exercice de réflexion et d'application

D'après les connaissances sur les systèmes éducatifs en place, la documentation disponible et les entretiens et discussions avec les principaux informateurs, analyser les capacités actuelles du secteur de l'éducation ainsi que son aptitude à intégrer les questions de genre et à promouvoir l'égalité des sexes au niveau national et décentralisé.

Des questions d'orientation visant à guider la réflexion et les discussions sont présentées dans le tableau ci-dessous. Même si toutes les questions n'ont pas la même pertinence, que ce soit au niveau national ou décentralisé, on s'attachera dans la mesure du possible aux formes que pourrait prendre l'égalité de moyens à tous les niveaux du système.

Questions d'orientation	Niveau national	Niveau décentralisé
<p>Capacités individuelles</p> <p>1. Quelles sont les connaissances, les compétences et les attitudes requises pour favoriser la prise en compte systématique des questions de genre dans l'ensemble du secteur de l'éducation ? Le personnel en poste répond-il à ces exigences ?</p> <p>2. La sensibilisation à la problématique du genre est-elle évoquée dans tous les descriptifs de fonctions ou dans certains d'entre eux ? Une formation en la matière est-elle dispensée à tous les membres du personnel, ou s'agit-il d'un cours obligatoire pour les agents et fonctionnaires désignés ? La sensibilisation à l'égalité des sexes est-elle incluse dans les critères de performance professionnelle ?</p>		
<p>Capacités institutionnelles</p> <p>3. Existe-t-il au sein du Ministère de l'Éducation une unité ou un coordonnateur dédié à la promotion de l'égalité des sexes ?</p> <p>4. De quelle division ou département relève l'unité/coordonnateur de la promotion de l'égalité des sexes ? Quelle est l'incidence de cette structure hiérarchique et redditionnelle sur la prise en compte effective des questions de genre dans les politiques, la planification et les autres divisions du secteur de l'éducation ?</p> <p>5. L'unité/coordonnateur de la promotion de l'égalité des sexes dispose-t-elle d'un budget dédié ? Dans l'affirmative, s'agit-il d'un budget récurrent et est-il suffisant pour permettre l'intégration des considérations de genre dans l'ensemble du secteur de l'éducation ? D'autres ressources ou moyens spécialisés — humains, financiers et techniques — ont-ils été alloués à l'unité/coordonnateur ?</p>		

Questions d'orientation	Niveau national	Niveau décentralisé
6. Existe-t-il des structures institutionnelles soutenant l'égalité des sexes et l'éducation des filles au niveau décentralisé ?		
7. Des responsabilités spécifiques en matière d'intégration du genre ont-elles été assignées à certains fonctionnaires des différents départements du ministère ?		
8. Les services de planification, de suivi-évaluation et les autres unités du ministère comptent-ils au moins une personne spécialisée dans les questions de genre ?		
9. Existe-t-il un plan de développement des capacités ? Comprend-il un module consacré à l'égalité des genres ? Existe-t-il des quotas ou des cibles gouvernant la participation des deux sexes aux programmes de développement des capacités ?		
10. Le ministère est-il membre d'un quelconque réseau national, régional ou international œuvrant pour l'égalité des sexes dans l'éducation ? Entretient-il des relations avec d'autres organismes publics ou avec des organisations de la société civile ayant des connaissances et une expérience des politiques équitables en matière de genre ?		
Structure institutionnelle		
11. La parité des sexes est-elle globalement réalisée aux postes de fonctionnaires, de cadres et de directeurs de l'organisation ? Existe-t-il des procédures permettant de corriger les déséquilibres par des mesures de recrutement, de discrimination positive ou de promotion de carrière ?		

(continué)

Questions d'orientation	Niveau national	Niveau décentralisé
<p>12. Y a-t-il des différences entre les salaires des femmes et ceux des hommes ? Dans l'affirmative, à quel niveau ou dans quel secteur du système ces disparités sont-elles les plus marquées ?</p>		
<p>13. Existe-t-il un mécanisme d'évaluation de la parité des sexes dans la gestion du ministère (s'agissant par exemple de la présence de femmes à divers échelons du processus de décision et de direction ou de disparités en matière de rémunérations ou d'avantages sociaux) ?</p>		
<p>Principales conclusions</p>		
<p>Recommandations</p>		

5.5 Ressources complémentaires pour l'évaluation et le développement des capacités

Gender Equality Capacity Assessment Tool — Tool for assessment of capacity in promoting gender equality and the empowerment of women for the UN System and other partners. Centre de formation d'ONU Femmes, 2014.

Guidance Note. Gender Mainstreaming in Development Programming. ONU Femmes, 2014.

Organizational Gender Assessment Tool. Croix-Rouge australienne, 2010.

Pour un développement efficace des capacités : Méthodologie d'évaluation des besoins en capacités (CAPNAM) pour la planification et la gestion de l'éducation. UNESCO, 2013.

Relever le défi posé par le renforcement des capacités : évoluer vers de bonnes pratiques.

Rethinking Capacity Development. UNESCO-IPE : Collection de publications sur le développement des capacités.

Without capacity, there is no development. Anton de Grauwe. UNESCO-IPE, 2009.

III. PRÉPARATION DU PLAN

Module 6 : Consultations et participation des parties prenantes à l'action menée pour la parité des sexes

6.1 Vue d'ensemble

Les consultations et la participation des parties prenantes — dûment représentées par les filles, les garçons, les femmes et les hommes — contribuent à s'assurer que les priorités et besoins différents des unes et des autres sont entendus et pris en compte dans les activités de planification sectorielle, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation. Ce module porte sur l'importance :

- ➊ de la participation des différentes parties prenantes au processus de planification du PSE ;
- ➋ de la prise en compte et de l'inclusion effectives des points de vue des femmes et des filles ; et
- ➌ de la planification de la participation des communautés à la mise en œuvre du PSE, en veillant à ce que l'égalité des genres reste un thème central.

6.2 Importance de la participation des parties prenantes

Dans le contexte de l'éducation, on entend par partie prenante tout individu ou entité ayant un intérêt ou un investissement dans les résultats scolaires des filles et des garçons. Les lignes directrices GPE/IIPE pour la préparation des PSE soulignent l'importance d'une large participation d'intervenants très divers. Les points de vue de ces parties prenantes doivent être correctement reflétés dans les PSE. Ces parties sont, entre autres, des représentants de ministères autres que celui de l'éducation, des partenaires du développement, de la société civile, du secteur privé, du corps enseignant, des parents

et des élèves ainsi que des personnes qui seront chargées de la mise en œuvre du PSE à l'échelon local et dans les écoles. L'encadré 6.1 énumère quelques-uns des acteurs de l'éducation susceptibles d'intervenir dans un pays.

La participation des parties prenantes a plusieurs avantages, notamment :

- ➊ s'assurer que la planification sectorielle repose sur une bonne compréhension du contexte. Les groupes de parties prenantes ont des préoccupations, des capacités et des intérêts divers qui peuvent faciliter le processus d'identification des problèmes, la définition des objectifs et la sélection des stratégies lors de la planification de l'action à mener ;
- ➋ promouvoir l'acceptation et l'adhésion aux politiques et programmes d'éducation, ce qui favorise leur viabilité ; et
- ➌ mobiliser des ressources humaines et financières supplémentaires du fait de l'engagement d'acteurs de la société civile, de parents et de soignants dans les comités scolaires, de sociétés privées, et d'autres.

Les consultations et la participation des parties concernées sont d'autant plus efficaces que le processus est bien organisé et les rôles et responsabilités clairement définis (GPE-IIPE, 2015). Les structures telles que Les groupes éducatifs, comités, groupes de travail et équipes techniques peuvent favoriser l'organisation des parties prenantes. Il existe dans tous les pays membres du GPE¹⁰ un groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE) qui regroupe différents acteurs de l'éducation dans le but d'élaborer, d'appliquer, de suivre et d'évaluer le PSE à l'échelon national. La composition des GLPE varie d'un pays à l'autre bien que la plupart comptent des représentants des services publics et des donateurs actifs dans le secteur de l'éducation, certains

¹⁰ Tous les pays en développement membres du Partenariat mondial de l'éducation ont un Groupe local des partenaires de l'éducation.

ENCADRÉ 6.1 LES PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION AU NIVEAU NATIONAL

La participation et l'engagement de parties prenantes très diverses sont essentiels pour une bonne planification et une mise en œuvre efficace de l'action sectorielle. Le processus de planification du secteur de l'éducation suppose la participation de différents types d'intervenants qui, en toute probabilité, devraient inclure des représentants de plusieurs, voire de tous les acteurs suivants :

- ▶ structures centrales et décentralisées de l'éducation
- ▶ donateurs bilatéraux et multilatéraux et organisations non gouvernementales internationales
- ▶ organisations non gouvernementales nationales (ONG), notamment les organisations de femmes
- ▶ les syndicats d'enseignants et d'autres groupements reconnus du milieu de l'enseignement (par ex. les associations d'enseignants séropositifs au VIH)
- ▶ autres ministères concernés par les questions de genre
- ▶ secteur privé
- ▶ dirigeants et responsables locaux
- ▶ chefs communautaires
- ▶ organisations confessionnelles
- ▶ parents et soignants
- ▶ élèves
- ▶ partenariats et réseaux existants
- ▶ coalitions de jeunes
- ▶ enfants, jeunes et adultes présentant des handicaps
- ▶ communauté des lesbiennes, gais, bisexuels et transgenres (LGBT)

d'entre eux ayant aussi des représentants d'autres ministères ou départements. Les ONG internationales sont souvent représentées, avec la participation occasionnelle de prestataires de l'enseignement privés. Bien que le GPE encourage la participation de la société civile aux GLPE, les OSC locales et le corps enseignant n'y sont pas toujours représentés, la société civile étant surtout présente au travers des ONG internationales (Campagne mondiale pour l'éducation, 2014).

6.3 Analyse des parties prenantes fondée sur le genre

Réaliser une analyse des parties prenantes tenant compte des dimensions de genre est une première

étape importante pour s'assurer de consulter tous les intervenants et institutions concernés et veiller à la bonne représentation des femmes, des hommes, des filles et des garçons. Figurent dans cette analyse les services publics, la société civile et les donateurs intervenant dans des domaines tels que les droits des femmes, l'éducation, la santé, la protection sociale et le développement économique. Elle doit également inclure des représentants d'organisations et de groupements actifs dans des domaines en rapport avec la justice, la protection et l'ordre public, ainsi que les coalitions et les réseaux œuvrant dans ces domaines.

Une analyse participative et soucieuse des questions de genre peut et doit être réalisée à n'importe quelle étape de l'élaboration du PSE bien qu'il soit préférable de l'entreprendre dès le début d'un quelconque

processus de planification. Réaliser cette analyse dès la phase de conception en y associant toutes les parties intéressées permet de mieux définir le PSE et les plans d'action et fournit la matière nécessaire aux analyses de risque. En phase de mise en œuvre, ces analyses aident à identifier qui, comment et quand associer les femmes et les hommes aux activités prévues. À l'étape du suivi-évaluation, la participation des parties prenantes peut améliorer l'évaluation des politiques et des programmes en contribuant à mettre en évidence les retombées obtenues dans certains domaines et les aspects à améliorer, en facilitant l'ouverture de nouvelles voies de communication et en promouvant la confiance.

Une analyse des parties prenantes, à la fois participative et fondée sur le genre, comprend des étapes essentielles, dont :

1. **L'identification des principaux acteurs concernés**, leurs intérêts (positifs ou négatifs) et la mise en évidence des éventuelles différences entre les femmes et les hommes. Par exemple, les enseignantes et les enseignants ont-ils des opinions différentes sur la politique actuelle d'affectation des enseignants ? Pourquoi ?
2. **L'identification des meilleures stratégies d'engagement** afin de s'assurer que les deux sexes sont associés au processus de planification.

Les femmes et les hommes ne forment pas des groupes homogènes, et il convient donc de veiller à bien rendre compte des opinions et des besoins de tous. Pour bien identifier et tenir compte des besoins, priorités et difficultés tant des femmes que des hommes pour les refléter dans les programmes d'éducation, il est important que tous les processus associés au PSE comprennent :

- des consultations participatives avec les filles/femmes et les garçons/hommes des groupes bénéficiaires ;
- des jeunes, des femmes ainsi que des hommes dans le processus décisionnel à tous les niveaux ;

- des cohortes variées couvrant les différents groupes d'âge (des jeunes aux adultes), classes socio-économiques, zones rurales et urbaines, groupes ethniques et niveaux d'aptitude. L'idée sous-jacente est, par exemple, que les femmes urbaines appartenant à la classe moyenne ne sont pas nécessairement capables de représenter correctement les points de vue et les priorités des rurales pauvres (Derbyshire 2002).

6.4 Renforcer l'engagement de la société civile dans le secteur de l'éducation

La Campagne mondiale pour l'éducation (CME) joue un rôle fondamental en favorisant la participation active et efficace des acteurs de la société civile à la planification du secteur de l'éducation. Pour la CME, la société civile doit impérativement être informée et active afin de susciter un engagement accru des citoyens, favoriser l'élaboration, l'application et le suivi efficaces des plans et politiques d'éducation et concrétiser ainsi les objectifs mondiaux et nationaux dans ce domaine.

Le Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) — coordonné par la CME et les partenaires régionaux et largement financé par le GPE — a pour objet de renforcer la participation de la société civile à la planification sectorielle et de financer et développer les capacités des coalitions de la société civile pour l'éducation dans plus de 50 pays à faible revenu et pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (CME, 2014). Le Fonds appuie les coalitions nationales par l'intermédiaire des partenaires régionaux suivants :

- la Campagne du réseau africain sur l'éducation pour tous (ANCEFA) pour l'Afrique ;
- la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (CLADE) pour l'Amérique latine et les Caraïbes ;

- l'Association Asie-Pacifique sud pour l'éducation de base et l'éducation des adultes (ASPBAE) pour l'Asie et le Pacifique ; et
- la Campagne arabe en faveur de l'Éducation pour tous (ACEA) pour le Moyen-Orient, l'Afrique du Nord et l'Europe.

6.5 Étude de cas : Promouvoir l'éducation des filles au Yémen

Créée en 2009, la Coalition pour l'éducation pour tous du Yémen (YCEA) rassemble plusieurs organisations de la société civile, des syndicats d'enseignants et des centres de formation. Elle offre à ces différents intervenants une plateforme permettant de coordonner les activités destinées à concrétiser l'éducation pour tous.

Lors d'un atelier organisé par l'ACEA avec l'appui de la CME et du FSCE, l'YCEA a déclaré que l'illettrisme était un problème majeur chez les filles (CME, 2015). La Coalition a pris des mesures pour corriger cette situation en

ciblant le village qui a le plus fort taux d'illettrisme du pays. La Coalition est consciente que l'engagement des pouvoirs publics ne suffira pas à lui seul à concrétiser le droit des filles à l'éducation. D'autres acteurs, notamment les chefs tribaux, devaient être associés à l'action menée étant donné leur influence et les obstacles culturels à l'accès des filles à l'éducation. La Coalition a donc forgé des partenariats avec les chefs tribaux, le Ministère de l'Éducation, les conseils locaux et d'autres intervenants pour œuvrer en ce sens. La non-éducation des filles a été présentée comme une « honte noire »¹¹ pour les tribus dans un document annonçant des sanctions contre toute personne faisant obstacle à l'éducation des filles. Diverses activités ont été engagées, notamment des ateliers de sensibilisation, des réunions et des discussions dans le but d'encourager les parties concernées à appuyer la campagne pour l'éducation des filles et à faire connaître leur engagement en signant ce document. Le document a ainsi été signé en février 2014 par des chefs tribaux, des représentants officiels et des membres de la communauté (Campagne arabe pour l'éducation, 2014, 2016 ; CME, 2015).

¹¹ Au Yémen, l'expression « honte noire » signifie entre autres tromper ou duper une personne, un groupe ou une tribu. Si cette honte devient extrême, elle ne peut être effacée qu'à l'aide d'un médiateur neutre sollicité par les deux parties concernées. L'expression « honte noire » est utilisée entre autres lorsqu'une des parties revient sur sa position alors que le différend est entre les mains du médiateur. La honte noire est une faute extrêmement grave qui a d'importantes conséquences (ACEA).

6.6 Exercice de réflexion et d'application

Dresser la liste complète de tous les intervenants et groupes de parties prenantes qu'il convient d'associer au processus de planification et d'évaluation du plan sectoriel de l'éducation. Réfléchir, avec d'autres collègues et si possible, à l'ampleur de leur participation antérieure à chacune des étapes clés du processus de planification sectorielle. Pour chaque intervenant ou groupe de parties prenantes, remplir le tableau ci-après.

Utiliser les symboles suivants pour compléter chaque case : **O** = Oui ; **N** = Non

Examiner ensuite les questions suivantes :

- Que peut-on conclure de la participation de ces intervenants très divers, filles et femmes comprises, au processus de planification sectorielle ?
- Les filles et les femmes ont-elles été en mesure d'y participer de manière adéquate ? Les filles et les femmes appartenant à différents groupes socio-économiques, ethniques, linguistiques, religieux ou autres sont-elles représentées ?
- Quelles recommandations peut-on formuler pour améliorer le processus de planification et d'évaluation sectoriels afin de s'assurer que les priorités reflètent les besoins distincts des femmes/filles et des hommes/garçons et veiller à la participation efficace des groupes et individus concernés ?

TABLEAU 6.1 ÉVALUER ET CONCEVOIR UNE PARTICIPATION INCLUSIVE DES PARTIES PRENANTES AU PROCESSUS D'ÉLABORATION DU PSE

Acteur A	Revue sectorielles	Conception du PSE	Décisions sur les stratégies	Élaboration du plan d'action	Budgétisation et financement	Suivi périodique	Évaluation de la mise en œuvre
Invité à participer							
Correctement représenté							
A pu apporter une contribution utile							
Prise en compte de sa contribution							
Contribution reflétée dans la décision adoptée							
Autres observations . . .							

Acteur B	Revue sectorielles	Conception du PSE	Décisions sur les stratégies	Élaboration du plan d'action	Budgétisation et financement	Suivi périodique	Évaluation de la mise en œuvre
Invité à participer							
Correctement représenté							
A pu apporter une contribution utile							
Prise en compte de sa contribution							
Contribution reflétée dans la décision adoptée							
Autres observations . . .							

(continu)

TABEAU 6.1 CONTINU

Acteur C	Revue sectorielle	Conception du PSE	Décisions sur les stratégies	Élaboration du plan d'action	Budgétisation et financement	Suivi périodique	Évaluation de la mise en œuvre
Invité à participer							
Correctement représenté							
A pu apporter une contribution utile							
Prise en compte de sa contribution							
Contribution reflétée dans la décision adoptée							
Autres observations . . .							
Principales conclusions							
Recommandations							

6.7 Ressources complémentaires sur les consultations avec les parties prenantes et leur participation

A Manual for Gender Audit Facilitators : The ILO Participatory Gender Audit Methodology, 2nd Edition. Organisation internationale du travail (OIT), 2012.

Gender Manual : A Practical Guideline for Development Policy Makers and Practitioners. Helen Derbyshire, 2002.

Module 7 : Sélection des stratégies et interventions visant à corriger les disparités entre les sexes

7.1 Vue d'ensemble

Ce module donne des lignes directrices concrètes pour identifier et sélectionner les stratégies qui permettent de venir à bout des disparités et des inégalités entre les sexes dans l'éducation. Plus particulièrement, ce module :

- ➊ précise comment les informations des précédents modules peuvent être exploitées pour orienter le choix des stratégies d'intervention ;
- ➋ introduit l'analyse AFOM (Atouts, Faiblesses, Opportunités et Menaces), un outil d'analyse qui peut être utile pour la prise de décisions ;
- ➌ montre l'importance de s'appuyer sur des bases factuelles et présente des pratiques prometteuses pour l'éducation des filles ; et
- ➍ propose des critères permettant de départager différentes stratégies et interventions selon les contextes considérés.

7.2 Faire le lien entre l'analyse de genre et la sélection des stratégies

Le processus d'analyse de genre présenté dans les modules 2–4 permet d'évaluer les besoins différents des filles et des garçons en matière d'éducation et la nature des disparités et des inégalités entre les sexes, y compris le lieu où elles surviennent, les personnes touchées et la manière dont elles se manifestent. Ces travaux forment la base de l'identification des stratégies adoptées pour corriger des disparités particulières. Afin de départager les différentes stratégies, d'autres informations

sont nécessaires et le choix est parfois difficile, car il faut arbitrer entre les avantages respectifs des mesures envisageables. La stratégie la mieux adaptée dans un contexte donné sera fonction des ressources humaines existantes, des crédits disponibles et du coût relatif des différentes solutions. Enfin, les meilleures stratégies sont celles qui donneront des résultats. L'examen des informations concernant les effets des interventions sur les obstacles et les inégalités liées au genre dans des contextes particuliers permet d'asseoir le choix des stratégies sur les enseignements de l'expérience.

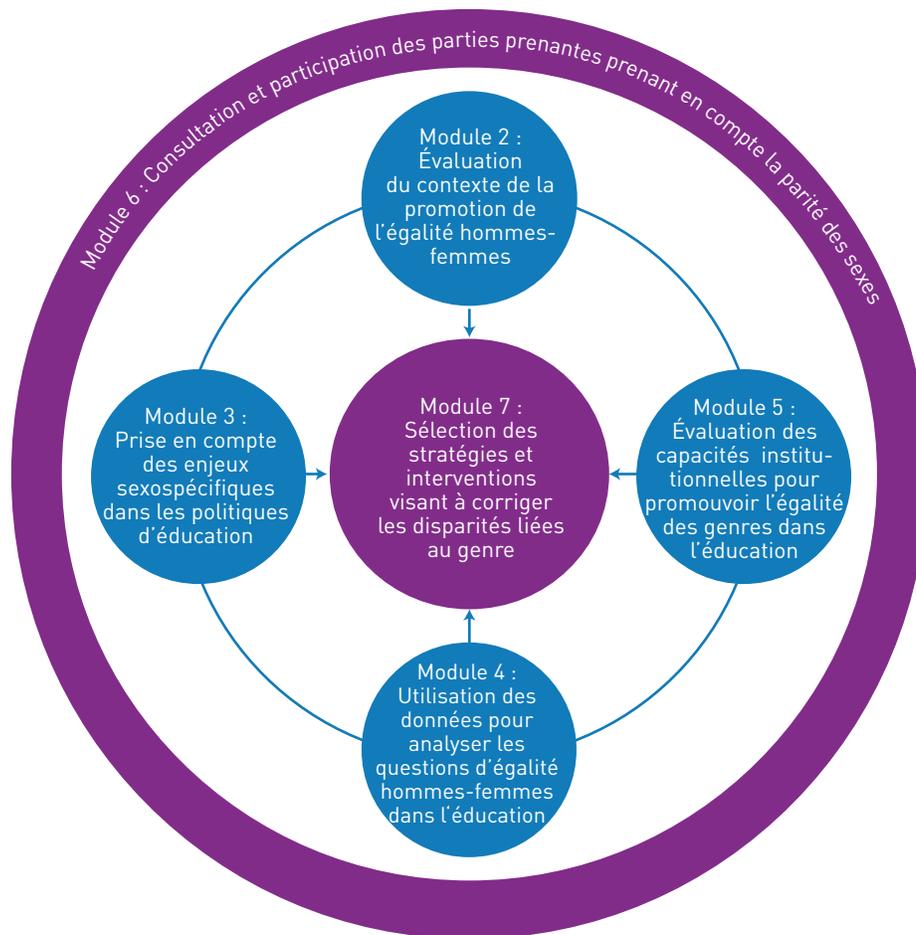
7.3 Analyse des atouts, faiblesses, opportunités et menaces¹²

L'analyse des atouts, faiblesses, opportunités et menaces (AFOM) est un outil de prise de décisions que les planificateurs et les décideurs peuvent appliquer au début du processus d'identification et de sélection des stratégies. Cet outil donne un aperçu du système éducatif et du climat dans lequel il opère. L'analyse peut mettre en lumière les problèmes fondamentaux, permettant ainsi aux planificateurs d'identifier les solutions efficaces. L'analyse AFOM peut être complétée par les informations recueillies durant l'analyse de genre et l'évaluation des capacités.

- ➊ **Atouts** : Ressources et moyens humains, financiers, institutionnels et techniques qui ont permis de corriger les inégalités entre les sexes dans l'éducation. Il s'agit des ressources et moyens internes qu'il faut privilégier dans la phase d'identification et de sélection des stratégies.
- ➋ **Faiblesses** : Attributs internes qui ont entravé les progrès de l'égalité des genres et de l'éducation des filles.

¹² D'après : UNESCO.2006. *Plan national sectoriel de l'éducation : Un guide d'approche pour une planification axée sur les résultats*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001447/144783f.pdf>

FIGURE 7.1 SYNTHÈSE DES ÉTAPES PRÉALABLES : ANALYSE DE GENRE, ÉVALUATION DES CAPACITÉS, PARTICIPATION DES PARTIES PRENANTES ET SÉLECTIONS DES STRATÉGIES



Des améliorations doivent être apportées dans ces domaines pour éliminer les disparités et les inégalités.

- **Opportunités :** Facteurs externes pouvant contribuer à corriger les faiblesses. Ces facteurs peuvent aider à éliminer les disparités et les inégalités et doivent être mis à profit dans la mesure du possible.
- **Menaces :** Facteurs externes susceptibles de faire obstacle à l'action menée en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité des genres. Des mesures doivent être prises pour éviter ou minimiser ces menaces dans toute la mesure du possible.

L'analyse AFOM réalisée en vue du Plan stratégique du Rwanda pour l'éducation des filles est reproduite dans la figure 7.2.

Les résultats de ce genre d'analyse peuvent faciliter l'identification des stratégies et interventions susceptibles d'exploiter pleinement les opportunités et les atouts du secteur de l'éducation tout en corrigeant les faiblesses et en atténuant les menaces. Ainsi, le Plan stratégique du Rwanda pour l'éducation des filles 2008–2012 prévoit des mesures visant à :

- établir et utiliser des mécanismes de coordination et de mise en œuvre au niveau national et dans les districts ; et
- approcher les familles et les communautés locales, par l'intermédiaire des associations d'enseignants et de parents d'élèves, pour les sensibiliser à l'importance de l'achèvement de la scolarité des filles.

FIGURE 7.2 ANALYSE AFOM DES INTERVENTIONS MENÉES PAR LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION AU RWANDA

+		-			
Atouts		Faiblesses			
Internes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Volonté politique affirmée ➤ Existence de la Politique pour l'éducation des filles, de l'ESSP, des politiques et stratégies sur les questions de genre ➤ Plaidoyer et actions résolus pour l'autonomisation des femmes ➤ Quelques initiatives de sensibilisation et d'émancipation ➤ Réalisation en cours d'installations sanitaires séparées ➤ Absence de stéréotypes liés au genre dans les programmes d'enseignement ➤ Mesures concrètes pour l'éducation des filles prises par le Ministère de l'Éducation et d'autres intervenants 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyse insuffisante de la situation de l'éducation des filles et, de manière générale, des données ventilées par sexe ➤ Coordination insuffisante des parties prenantes et manque de suivi-évaluation ➤ Malgré l'existence d'associations d'enseignants et de parents d'élèves, beaucoup sont inactives ➤ Persistance des attitudes communautaires ➤ Insuffisance d'enseignantes qualifiées dans l'enseignement secondaire et tertiaire 			

	Opportunités		Menaces		
	Externes		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Engagement résolu des pouvoirs publics et des donateurs internationaux ➤ Les actions de sensibilisation et de communication pour l'éducation des filles sont axées sur les filles elles-mêmes ➤ Structure décentralisée des pouvoirs publics ➤ Femmes et étudiantes du secondaire et du tertiaire pouvant servir de modèles et soutenir l'éducation des filles de différentes manières 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manque de financement 	

Source : Ministère de l'Éducation, République du Rwanda 2008.

7.3.1 EXERCICE DE RÉFLEXION ET D'APPLICATION : ANALYSE AFOM

Cet exercice met à profit les analyses de genre et de capacités réalisées dans les précédents modules pour mettre en évidence les atouts, faiblesses, opportunités et menaces qui caractérisent le système éducatif et doivent être pris en compte pour résoudre les problèmes liés au genre. Il fournit des éléments en vue

de la prise de décisions stratégiques, question qui fait l'objet de la section suivante.

À partir des questions d'orientations présentées dans le tableau ci-dessous, réfléchir aux atouts, faiblesses, opportunités et menaces dans le système d'éducation. Enregistrer les observations et les conclusions dans les colonnes prévues à cet effet.

+		-	
Internes	Atouts	Faiblesses	
	<i>Qu'est-ce qui marche bien ? Quels sont les avantages ? Quelles sont les ressources disponibles dès à présent ?</i>	<i>Que pourrait-on mieux faire ? Quels sont les risques ?</i>	
Externes	Opportunités	Menaces	
	<i>Y a-t-il de nouvelles frontières à explorer ?</i>	<i>Quels sont les obstacles externes susceptibles d'entraver les progrès ?</i>	

7.4 Identification et sélection des stratégies

Identifier et sélectionner les stratégies qui permettront de venir à bout des disparités entre les sexes et de promouvoir l'égalité des genres suppose de faire des choix en toute connaissance de cause. Les meilleures stratégies et interventions sont celles qui permettent de s'attaquer aux problèmes et facteurs sous-jacents mis en évidence par l'analyse de genre et de s'aligner sur les buts et objectifs déclarés du PSE. Ainsi, l'analyse de genre peut révéler que le faible taux d'inscription des filles au premier cycle du secondaire tient à des problèmes de sécurité et aux menaces qui pèsent sur elles à l'école et à proximité. Les stratégies adaptées consistent, par exemple, à élaborer une politique de lutte contre les violences sexistes à l'école ou un code de conduite pour les enseignants, ou encore à prévoir des transports scolaires. De plus, il est important d'examiner dans quelle mesure une stratégie peut suffire à elle seule ou si elle doit être étayée par des mesures parallèles. De manière générale, une combinaison de stratégies est bien plus susceptible de produire les changements désirés (Unterhalter et al., 2014).

7.4.1 IDENTIFIER LES STRATÉGIES D'APRÈS DES ÉLÉMENTS FACTUELS

Les bases factuelles permettent aux décideurs et aux planificateurs de prendre des décisions fondées sur les interventions qui ont fait leurs preuves dans un contexte donné, et d'accroître ainsi les chances d'obtenir des résultats. Les éléments d'information les plus fiables sont ceux fournis par les travaux de recherche et les évaluations. Certaines recherches visent à établir une relation de *cause à effet*, attestant la responsabilité d'une intervention dans un résultat particulier. Les plans de recherche expérimentale, tels que les essais contrôlés randomisés, et les modèles quasi-expérimentaux réduisent au minimum les risques de distorsion. D'autres travaux cherchent à éclairer plus finement les *raisons expliquant* l'évolution de la situation et pourquoi les gens donnent telle ou telle interprétation aux événements qui les affectent (DFID, 2014). Les plans et méthodes de recherche fondés sur l'observation, notamment l'exploitation des données qualitatives, sont d'une grande utilité, car ils renseignent

« Même si chaque type d'intervention peut avoir un impact positif et améliorer l'accès des filles à l'éducation, leur participation scolaire, la qualité de l'enseignement qui leur est dispensé et le degré d'autonomisation qu'il favorise, les effets seront d'autant plus importants si l'on conjugue différents types d'intervention en veillant à les introduire dans le bon contexte, notamment en ce qui concerne les relations sociales susceptibles d'induire des inégalités entre les sexes. »

—Unterhalter et al., 2014

sur les aspects contextuels. Notons qu'aucun système de classement n'est mondialement reconnu comme offrant les meilleurs protocoles et méthodes de recherche. Beaucoup pensent que les preuves les plus irréfutables résultent de l'association ou intégration de différentes techniques dans une approche méthodologique plus vaste (DFID, 2014).

Au niveau national, les éléments factuels ne proviennent pas toujours d'études rigoureuses telles que les essais contrôlés randomisés. De ce fait, il est judicieux d'évaluer la robustesse des informations attestant qu'une intervention donnée produira le résultat escompté. C'est une tâche difficile qui exige de solides compétences techniques et un jugement avisé. Des informations complémentaires sur les aspects à examiner pour évaluer la robustesse des preuves sont fournies dans un document du DFID intitulé *How to Note : Assessing the Strength of Evidence* (disponibles à l'adresse suivante : <https://www.gov.uk/government/publications/how-to-note-assessing-the-strength-of-evidence>). D'une manière générale, les éléments de preuve seront jugés robustes lorsque 1) les effets positifs peuvent être attribués à l'intervention plutôt qu'à d'autres facteurs ; et 2) l'intervention produira en toute probabilité la même cascade d'effets sur des populations et dans des contextes similaires. Si les preuves ne sont pas concluantes ou s'il n'y en a pas, il peut être risqué d'investir dans une intervention dont rien ne prouve qu'elle produise le résultat recherché. Toutefois, on peut opter pour une intervention dont l'efficacité n'est pas certaine lorsqu'aucune autre mesure n'a davantage fait ses preuves. Il en va de même si l'intervention envisagée offre une réponse appropriée aux besoins d'une population, d'une culture ou d'un contexte particuliers. Lorsque les preuves sont absentes ou

peu convaincantes, l'une des façons d'aller de l'avant peut être de commencer petit, avec un projet pilote, et d'évaluer les résultats avant toute expansion de l'intervention.

Le tableau 7.1 énumère diverses stratégies et interventions que différents chercheurs ont jugées efficaces

pour promouvoir l'éducation des filles et l'égalité des genres. Dans le droit-fil de « l'approche double » suggérée pour favoriser cette égalité, certaines de ces interventions reposent sur la discrimination positive, tandis que d'autres visent à promouvoir les efforts de prise en compte systématique du genre.

TABLEAU 7.1 S'ATTAQUER AUX OBSTACLES RENCONTRÉS PAR LES FILLES : INTERVENTIONS ET PRATIQUES PROMETTEUSES

Réduire les coûts supportés par la famille ou les coûts d'opportunité
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mise à disposition de bourses d'études, d'allocations et de transferts de fonds ➤ Suppression des frais de scolarité et des autres coûts (manuels scolaires, uniformes et transport) ➤ Suppression des charges masquées, volontaires ou scolaires ➤ Distribution de repas dans les écoles
Faciliter l'accès aux écoles
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construction, à proximité des communautés, d'écoles ou d'établissements satellites dotés d'enseignants qualifiés ➤ Mise en place de transports sûrs ➤ Construction d'internats ➤ Mise en place d'horaires et de modèles d'étude et de prestations flexibles
Créer des écoles plus attentives aux besoins des filles
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Élaborer et améliorer les politiques et pratiques de sécurité à l'école, notamment les codes de conduite, les dispositifs de notification, les formations sur la lutte contre les violences scolaires liées au genre et les mécanismes de soutien des victimes ➤ Élaborer et améliorer les politiques de reprise de la scolarité pour les filles enceintes ou mariées et les mères d'âge scolaire ➤ Créer des installations de distribution d'eau et des moyens d'assainissement et d'hygiène, par exemple des toilettes séparées ➤ Recruter des enseignantes ➤ Dispenser aux enseignants des cours de formation sur les questions de genre ➤ Enseigner des compétences pratiques et des connaissances sur la sexualité, la santé génésique et les droits des filles ➤ Créer des clubs et des espaces sécurisés pour les filles

TABLEAU 7.1 CONTINU

Améliorer la qualité des écoles

- Recruter des enseignants formés en nombre suffisant
- Offrir un enseignement en langue maternelle
- Affecter des enseignants, y compris des femmes, dans les zones rurales
- Offrir aux enseignants des incitations fondées sur la performance
- Élaborer des supports d'enseignement et d'apprentissage, des programmes d'études et une pédagogie débarrassés de tout parti pris sexiste

Obtenir le soutien des communautés

- Mobiliser les communautés au moyen de programmes de sensibilisation et de communication sur le mariage des enfants et les grossesses précoces
- Rallier le soutien d'ambassadrices et de modèles féminins
- Faire évoluer les attitudes en travaillant avec : i) les familles, les chefs religieux et traditionnels ainsi que les hommes et les garçons ; et ii) les médias pour qu'ils diffusent des messages positifs
- Inciter les parents à participer à la vie scolaire, par ex. aux comités de gestion scolaire et aux associations d'enseignants et de parents d'élèves
- Créer des clubs pour les mères

Sources : Unterhalter et al., 2014 ; Camfed, 2011 ; Sperling et Winthrop, 2015.

ENCADRÉ 7.1 PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ DES SEXES GRÂCE À L'ÉDUCATION DANS LES FILIÈRES STIM

À l'échelle mondiale, on a constaté que la participation des femmes au marché du travail était faible dans les secteurs en rapport avec la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) en dépit d'une demande croissante de spécialistes. Les disparités entre les sexes sur le marché de l'emploi des filières STIM reflète la faible participation des filles aux disciplines STIM à tous les niveaux de l'enseignement. Selon un rapport sur l'écart entre les sexes en matière d'éducation dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), seulement 14 % des jeunes femmes entrant pour la première fois dans l'enseignement supérieur choisissent

d'étudier des disciplines liées à la science contre 39 % de jeunes hommes (OCDE, 2015). À partir d'une analyse des résultats de l'enquête PISA de 2012, le rapport constate aussi que les filles ont généralement moins confiance que les garçons en leurs aptitudes en mathématiques et en sciences et manifestent un niveau d'anxiété plus élevé à l'égard des mathématiques. Les différences de résultats qui en résultent équivalent à une période de scolarisation allant d'un semestre à une année entière.

Parmi les divers facteurs à l'origine des disparités entre les sexes dans les filières STIM figurent les préjugés sexistes et les normes sociales qui

(continu)

ENCADRÉ 7.1 CONTINU

perpétuent les stéréotypes liés au genre à l'égard des disciplines et professions en rapport avec la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Ces stéréotypes, souvent renforcés par la pédagogie, les programmes scolaires et les supports pédagogiques, peuvent avoir une incidence négative sur l'intérêt des filles pour les disciplines STIM et sur leurs résultats dans ce secteur. L'éducation peut contribuer à accroître le nombre de femmes dans ce domaine en les encourageant et en les aidant à étudier les disciplines qui s'y rapportent. Pour combler l'écart entre les sexes dans les filières STIM, il a été proposé d'éliminer les préjugés sexistes dans l'enseignement, les programmes d'études et les supports pédagogiques, de proposer aux jeunes filles des modèles de femmes actives dans le secteur des STIM et de leur fournir des services d'orientation professionnelle.

Le programme sud-africain **Techno Girl in South Africa** est un exemple d'initiatives contribuant à promouvoir la participation des filles dans les disciplines STIM grâce à des services de mentorat

et d'accompagnement professionnel. Initialement lancé à titre de projet en 2006, le programme est mis en œuvre aujourd'hui à l'échelle nationale sous la direction du ministère de l'Éducation de base en partenariat avec l'UNICEF. Il a pour objectif « de renforcer et d'accroître les choix de carrières STIM parmi les filles défavorisées, et d'augmenter ainsi le nombre de femmes exerçant des activités essentielles à la croissance économique sud-africaine » (UNICEF, 2015). Le programme vise les filles âgées de 15 à 18 ans fréquentant des classes allant de la 9^e à la 12^e année. Ces élèves, choisies en fonction de leurs résultats scolaires en sciences et en mathématiques, sont issues d'écoles du quintile le plus pauvre d'Afrique du sud. Les filles sélectionnées participent à des programmes dans des entités publiques ou privées disposant de ressources humaines limitées dans certains domaines de compétences et/ou affichant une sous-représentation féminine à certains postes. Selon une évaluation de 2015, le programme a touché 5 896 filles dans 1 050 écoles de 76 districts dans les neuf provinces du pays (UNICEF, 2015).

7.4.2 CRITÈRES DE SÉLECTION DES STRATÉGIES

Adopter des critères adaptés à une large gamme d'intervention peut faciliter la sélection des stratégies visant à abolir les disparités et les inégalités de genre. De manière générale, on privilégiera les stratégies présentant le « meilleur ajustement » compte tenu de plusieurs critères interdépendants qui sont présentés ci-après après adaptation de l'étude IPE-UNESCO sur la planification de l'éducation axée sur la réduction des risques de conflit et de catastrophe (*Educational Planning for Conflict et Disaster Risk Reduction*, UNESCO, IIEP, 2012) :

Une action fondée sur des éléments probants :

Comme on l'a indiqué ci-dessus, une stratégie ou intervention doit, autant que possible, être appuyée par des preuves crédibles. Bien qu'il n'existe pas toujours de données expérimentales dans le pays, les constats tirés

de recherches réalisées dans certains contextes peuvent parfois s'appliquer ailleurs. On peut aussi faciliter le choix d'une stratégie en exploitant des éléments résultant de plans et de méthodes de recherche différents. Citons notamment les recherches fondées sur l'observation qui s'appuient sur des données quantitatives (telles que les études transversales, les études de cas-témoins et de cohortes ou les études longitudinales) et qualitatives (notamment les études de cas, les entretiens et les groupes de réflexion thématique).

Questions d'orientation

- ❶ Existe-t-il des éléments factuels à l'appui de la stratégie ? Dans l'affirmative, ces éléments valident-ils le choix de la stratégie et son efficacité probable ? Dans quel contexte cette stratégie s'est-elle révélée efficace ?

- ❶ Si les éléments d'information sont peu probants, pourquoi ces stratégies et interventions ont-elles été retenues ? Serait-il judicieux de les mettre à l'essai à petite échelle et de les évaluer avant de passer à l'échelle supérieure ? Dans l'affirmative, comment le suivi du projet pilote pourrait-il être organisé pour bâtir un corpus de preuves au niveau national ?

Faisabilité : Déterminer les ressources nécessaires (notamment les capacités humaines, techniques, financières et institutionnelles et la durée de mise en œuvre) et les comparer aux moyens disponibles permet d'apprécier le degré de faisabilité d'une stratégie. Celle-ci a plus de chances de donner de bons résultats si elle repose sur des ressources nationales suffisantes. Pour entreprendre une analyse du genre dans les programmes d'enseignement, il faut qu'elle soit prévue dans les réformes à venir. La planification doit prendre en compte le temps nécessaire pour que les instituts de formation du corps enseignant actualisent leurs propres programmes d'enseignement et forment ou recyclent leurs étudiants. De même, il est impératif d'envisager les coûts et les ressources humaines nécessaires.

ENCADRÉ 7.2 UTILISATION OPTIMALE DES RESSOURCES

Le choix difficile de la combinaison optimale de stratégies est compliqué par les exigences croissantes qui pèsent sur des financements limités. Évaluer le rapport qualité-prix d'une intervention ou les avantages produits par dollar dépensé permet de comparer des stratégies de coûts, d'échelles et d'impacts différents. Dans certains cas, des approches onéreuses peuvent être préférables à des interventions moins coûteuses si elles produisent plus d'effets par dollar.

Les analyses coût-efficacité sont un bon outil d'optimisation des ressources. Elles rattachent les informations sur l'efficacité des interventions aux données de coûts pour examiner les effets obtenus, ce qui permet d'optimiser les résultats à un niveau

Questions d'orientation

- ❶ Les capacités humaines, techniques, financières et institutionnelles nécessaires à la mise en œuvre de la stratégie envisagée sont-elles disponibles ?
- ❷ Existe-t-il des moyens de formation et d'assistance technique pour appuyer la mise en œuvre ? À défaut, la stratégie comporte-t-elle des mesures visant à développer les capacités nécessaires ?
- ❸ La stratégie peut-elle être appliquée dans les délais prévus ?
- ❹ Y a-t-il des systèmes de suivi et d'évaluation qui pourront être mis à profit pour suivre et évaluer l'efficacité de la mise en œuvre ?

Accessibilité financière : Ce critère permet d'examiner les coûts de mise en œuvre de la stratégie. S'il est important de choisir la bonne solution, il faut aussi en considérer les impacts et les coûts (voir l'encadré 7.2). Les coûts financiers doivent être à la portée du

donné de ressources. Dans les contextes où les décisions d'éducation se heurtent à un manque de ressources financières, les analyses coût-efficacité permettent aux décideurs et aux planificateurs de faire des choix judicieux entre différentes modalités pour promouvoir l'éducation des filles. Par exemple, si l'on prévoit de fournir des vélos aux filles pour augmenter leur taux de scolarité au secondaire, tandis qu'une autre intervention vise la construction d'internats pour parvenir aux mêmes fins, les décideurs et les planificateurs examineront le coût relatif par unité d'impact et retiendront la formule ayant le plus d'effet sur les taux de scolarisation pour un même montant financier. Cette sélection permet en outre de libérer des ressources en vue d'autres usages.

(continu)

ENCADRÉ 7.2 CONTINU

Malgré l'utilité des analyses coût-efficacité, les ministères de l'éducation n'y ont pas forcément recours du fait de leur technicité. Toutefois, comme il est important d'évaluer le rendement des fonds engagés, les ministères qui font le choix de développer ou renforcer leurs capacités d'analyse —

notamment en vue des analyses coût-efficacité — seront peut-être en mesure de prendre des décisions de programmation plus avisées. Il peut être utile de nouer des partenariats avec des institutions et des universités compétentes dans ce domaine pour acquérir des capacités nouvelles.

gouvernement. Étant donné l'évolution du climat économique et politique, il est utile d'envisager différents scénarios de financement. Au final, il faudra peut-être réévaluer ou modifier les stratégies sélectionnées en fonction des scénarios de financement, une question traitée au Module 8. Il faut également examiner les coûts politiques et sociaux de la stratégie. Fournir des vélos gratuits aux filles, mettre en place un programme de ramassage scolaire ou construire un internat sont autant de mesures envisageables pour améliorer l'accès des filles à l'éducation secondaire. Chaque solution a des conséquences différentes du point de vue des coûts, notamment la mise de fonds initiale et les dépenses de fonctionnement et d'entretien.

Questions d'orientation

- La stratégie est-elle à la portée du pays étant donné son coût et les prévisions d'affectations budgétaires au secteur ? Y a-t-il des scénarios de rechange ?
- La stratégie implique-t-elle des dépenses pour les ménages ? Qu'en est-il des filles de ménages pauvres ?
- La stratégie a-t-elle des coûts politiques ?

Pertinence : Une stratégie doit être adaptée au pays, aux communautés, au contexte culturel et aux circonstances locales. À cet effet, elle doit satisfaire les intérêts du gouvernement et ceux des populations. Associer les parties prenantes à l'élaboration de la stratégie permet de s'assurer de la bonne prise en compte de leurs besoins (voir le Module 6), et de promouvoir

parallèlement l'adhésion et la responsabilité, d'où des résultats pérennes. La stratégie retenue doit aussi être alignée sur les buts et objectifs du PSE.

Le cas de l'Afghanistan illustre bien ce critère de pertinence. D'après une enquête sur le peuple afghan (*Survey of the Afghan People*) réalisée par la Asia Foundation (Shawe, 2013), l'éducation des filles est en forte demande, mais elle est soumise à l'existence d'infrastructures et d'installations respectueuses de leurs besoins, notamment des écoles réservées aux filles, des enseignantes, des murs d'enceinte et des moyens permettant de circuler en toute sécurité entre l'école et la maison (Jackson, 2011). La construction d'écoles de filles et le recrutement d'enseignantes ne sont peut-être pas les interventions les plus rentables, mais elles pourraient être jugées prioritaires compte tenu de la forte demande.

Questions d'orientation

- La stratégie est-elle adaptée au contexte et à la culture du pays considéré ? Fait-elle consensus ? Les membres du groupe ou de la communauté ciblée (notamment les femmes et les hommes et, s'il y a lieu, les filles et les garçons) ont-ils pris part à son élaboration ?
- La stratégie est-elle conforme aux buts et objectifs du PSE ?

Viabilité : Étant donné qu'il faut parfois plusieurs années avant de voir les retombées d'une intervention, il est essentiel de réfléchir aux exigences de la

stratégie sur le long terme (UNESCO, IPE, 2012). La notion de viabilité renvoie à la possibilité de maintenir durablement une stratégie compte tenu des ressources financières et non financières disponibles. Cela suppose de renforcer les capacités humaines, techniques, financières et institutionnelles, une action qui doit être intégrée dans les plans, programmes et budgets actuels. De plus, il est essentiel de pouvoir compter sur une forte volonté politique, un engagement résolu et un large soutien de la part de la population.

Questions d'orientation

- ❶ Les effectifs, le temps de travail et les financements disponibles sont-ils suffisants pour assurer le maintien de la stratégie sur la durée ?
- ❷ La stratégie bénéficiera-t-elle d'un soutien à long terme de la part des politiques et des

communautés ? Y a-t-il des champions de l'éducation des filles ou de l'égalité des genres susceptibles d'appuyer l'action menée ?

- ❸ Existe-t-il des systèmes de suivi-évaluation permettant de mettre en évidence des effets soutenus ?

Pour obtenir des résultats, il est capital de choisir la juste combinaison des stratégies de promotion de l'éducation des filles et ce choix dépendra de la façon dont les critères ci-dessus s'appliquent au pays et au contexte considérés. La sélection des stratégies se résume souvent à peser le pour et le contre des différentes possibilités et à procéder à des arbitrages. Au final, ce processus d'arbitrage exige un dialogue stratégique entre les ministères de l'éducation et des finances, les autres ministères concernés, les experts techniques et les parties prenantes.

7.5 Exercice de réflexion et d'application

Cet exercice permettra aux décideurs et aux planificateurs d'entamer le processus d'identification des stratégies visant à abolir l'inégalité des sexes dans l'éducation, une étape qui fait partie intégrante du processus de préparation du plan sectoriel de l'éducation. Il convient de tenir compte des résultats de l'analyse AFOM déjà réalisée.

Étape 1

En se basant sur l'analyse de genre (modules 2–4), préciser le problème identifié et ses causes sous-jacentes.

Problème	
Facteurs	

Étape 2

Énumérer la ou les stratégies envisageables pour résoudre ce problème et contrecarrer les causes sous-jacentes identifiées ci-dessus. On peut se servir de la liste de pratiques susceptibles de donner de bons résultats, à l'encadré 7.1. Évaluer chaque stratégie au moyen des critères proposés. Reporter les éventuelles observations à la rubrique *Commentaires*, à la dernière colonne de droite.

Stratégie	Critères					Commentaires
	Éléments probants	Faisabilité	Accessibilité	Pertinence	Viabilité	

7.6 Ressources complémentaires sur l'identification et la sélection des stratégies

PREUVES DE L'EFFICACITÉ DE CERTAINES INTERVENTIONS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Education Interventions for Improving the Access to, and Quality of, Education in Low and Middle Income Countries : A Systematic Review. Birte Snilstveit, Emma Gallagher, Daniel Phillips, Martina Vojtkova, John Eyers, Dafni Skaldiou, Jennifer Stevenson, Ami Bhavsar, and Phil Davies, 2015.

Evidence on girls' secondary education. Health and Education Advice and Resource Team (HEART), 2015.

How to Note on Assessing the Strength of Evidence. DFID, 2014.

Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa : A meta-analysis of rigorous impact evaluations. Katherine Conn, 2014.

Impacts of Conditional Cash Transfer Programs on Educational Outcomes in Developing Countries. A Meta-analysis. Juan Esteban Saavedra and Sandra Garcia, 2012.

International Initiative for Impact Evaluation. Evidence Gap Maps.

Interventions to enhance girls' education and gender equality. Elaine Unterhalter, Amy North, Madeleine Arnot, Cynthia Lloyd, Lebo Moletsane, Erin Murphy-Graham, Jenny Parkes, and Mioko Saito, 2014.

What Works in Girls' Education : Evidence for the World's Best Investment. Gene B. Sperling and Rebecca Winthrop, 2015.

What Works in Girls' Education in Ghana : A critical review of the Ghanaian and international literature. Camfed, 2011.

UTILISATION OPTIMALE DES RESSOURCES

Comparative Cost-Effectiveness Analysis to Inform Policy in Developing Countries : A General Framework with Applications for Education. Iqbal Dhaliwal, Esther Duflo, Rachel Glennerster, and Caitlin Tulloch, 2011.

Guidance for DFID country offices on measuring and maximizing value for money in cash transfer programmes. Anthony Hodges, Matthew Greensdale, and Philip White, 2013.

Module 8 : Évaluation des coûts pour choisir les stratégies et interventions de promotion de l'égalité des sexes

8.1 Vue d'ensemble

Il est capital d'inclure dans les PSE les coûts des stratégies et interventions sélectionnées pour atteindre les buts et objectifs d'égalité des sexes et d'éducation des filles. Le calcul des coûts permet d'asseoir le choix des stratégies et de s'assurer que les ressources allouées au budget de l'éducation suffiront à leur application. Ce module décrit :

- ❶ pourquoi le chiffrage des coûts est important pour une planification soucieuse de l'égalité des genres ;
- ❷ comment procéder à ce chiffrage et au calcul des financements alloués aux deux sexes en ayant recours à des modèles de simulation pour l'éducation (MSE) pendant la préparation du PSE ;
- ❸ comment s'assurer que ces modèles comprennent des paramètres garantissant l'inclusion de priorités et de mesures d'égalité des sexes dans les PSE ; et
- ❹ comment appliquer une budgétisation équilibrée pour promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation.

8.2 Évaluer les coûts pour promouvoir l'égalité des genres

Il s'agit de calculer ou d'estimer les coûts financiers liés à la mise en œuvre d'une stratégie. En bref, cela

consiste à évaluer et quantifier toutes les ressources nécessaires, qu'elles soient humaines, physiques ou matérielles. L'évaluation des coûts donne aux décideurs et aux planificateurs une vue générale des ressources et des fonds nécessaires pour atteindre les buts et objectifs du PSE.

Concrétiser les objectifs d'égalité des genres et d'éducation des filles suppose de bénéficier de l'appui financier et politique nécessaire pour combattre les disparités entre les sexes. Mesurer les coûts de ces stratégies augmente la probabilité d'une bonne mise en œuvre et d'une allocation équitable et efficace des ressources. Par ailleurs, calculer ce qu'il en coûterait de ne pas éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation peut aussi contribuer à justifier d'investir dans certaines stratégies. Ainsi, une récente étude de RTI International a révélé que l'intimidation et le harcèlement pourraient coûter chaque année jusqu'à 17 milliards de dollars aux pays à revenu faible à intermédiaire (RTI International, 2015). Dans les pays confrontés à de tels problèmes, ce type d'informations peut être exploité pour faciliter la mobilisation de ressources et l'application de stratégies de lutte contre les violences fondées sur le sexe à l'école.

« Bien que les gouvernements se soient engagés à promouvoir l'égalité des sexes, l'absence de données sur ce qu'il en coûterait de concrétiser leurs engagements au moyen de ressources et d'investissements limite l'efficacité et l'impact de leurs interventions. »

—ONU Femmes, 2015

8.3 Bâtir les PSE sur des scénarios financiers soucieux de l'égalité des sexes et fondés sur des simulations

Bon nombre d'outils peuvent être utilisés pour analyser le coût d'une stratégie ou d'une politique. On a fréquemment recours aux modèles de simulation pour l'éducation (MSE), un outil de planification qui teste les incidences financières et logistiques d'une politique ou d'une stratégie d'éducation. Le modèle tient compte des ressources disponibles pour estimer l'écart de financement et procéder aux arbitrages éventuellement nécessaires. Ces simulations viennent étayer les dialogues sur les politiques et les processus décisionnels fondés sur des éléments factuels. En outre, elles facilitent les négociations entre les ministères de l'éducation et des finances ainsi qu'avec les donateurs pour l'obtention de ressources. Pour mobiliser les ressources financières nécessaires à la mise en œuvre des stratégies et interventions destinées à corriger les disparités et les inégalités entre les sexes, il faut en inclure le coût dans les MSE. On peut dès lors élaborer un cadre de financement techniquement solide et durable qui répond à la problématique du genre.

Différents modèles de simulation pour l'éducation¹³ ont été élaborés par les pays ou préconisés par les partenaires du développement. Ils favorisent la planification de l'éducation tout au long du cycle d'application de mise en œuvre ainsi qu'à des étapes particulières telles que l'analyse ou la planification opérationnelle ; les MSE diffèrent souvent dans leur approche, leur structure, leur présentation ou leur échelle, selon la perspective adoptée dans la planification nationale (voir l'encadré 8.1).

8.3.1 CONCEPTION D'UN MODÈLE DE SIMULATION POUR L'ÉDUCATION TENANT COMPTE DU GENRE

Mettre au point un modèle de simulation pour l'éducation en tenant compte des disparités liées au genre suppose qu'une équipe recueille l'ensemble des données de base ventilées par sexe et tous les coûts unitaires, notamment ceux des stratégies proposées, avant la phase d'analyse des stratégies. Les options et hypothèses politiques envisageables sont alors définies et traduites en divers scénarios qui sont testés au travers de processus expérimentaux. On peut dès lors prévoir les incidences de ces scénarios du point de vue des coûts et des financements et fonder le dialogue et la prise de décisions sur ces éléments.

Les principales étapes de l'intégration des stratégies et interventions pour l'égalité des genres et l'éducation des filles dans un modèle de simulation de l'éducation sont détaillées ci-après :

1. Collecte des données de base

- ➊ Cette première étape de la conception d'un MSE consiste à recueillir des données de référence sur la population visée, les taux de scolarisation, le personnel enseignant et non enseignant et les coûts unitaires, en particulier ceux liés aux bâtiments, aux latrines, aux bourses d'études et aux supports d'enseignement et d'apprentissage, selon ce qui est pertinent. Les données sont ensuite entrées dans le modèle.
- ➋ Un modèle axé sur les problèmes de genre comprend des données de référence ventilées par sexe, par exemple les taux bruts d'admission des filles et des garçons au primaire. Les données de base sur les infrastructures et les supports pédagogiques ne seront probablement pas ventilées par sexe. Toutefois, les coûts unitaires associés peuvent être majorés avant leur inclusion dans

Collecte des données de base

Définition des hypothèses

Production des scénarios

¹³ De plus amples informations sur les différents modèles de simulation pour l'éducation sont disponibles sur le site Web que leur consacre le Réseau interinstitutions sur l'éducation, à l'adresse : inesm.education.unesco.org et à http://www.unicef.org/education/bege_SEE.html.

ENCADRÉ 8.1 EXEMPLES DE MODÈLES DE SIMULATION DE L'ÉDUCATION

Le *modèle de simulation financière de l'éducation (MSFE)*, le *modèle de simulation des politiques et stratégies d'éducation (EPSSim)* et le *modèle de simulation pour l'équité dans l'éducation (SEE)* ont tous pour objet de projeter les besoins de financement et de ressources au regard de différentes hypothèses politiques.

Le MSFE et l'EPSSim permettent d'estimer les flux d'élèves (en fonction des progrès escomptés pour des variables telles que les taux d'admission, de redoublement, d'abandon et de passage) afin de déterminer combien d'élèves seront inscrits à chaque niveau, d'après la population d'âge scolaire probable. Dès lors, le nombre d'élèves et l'amélioration ciblée du ratio élèves/enseignant permettent de déterminer le nombre d'enseignants dont il faudra disposer. Les informations sur le nombre d'enseignants et l'évolution prévue des salaires, des coûts de formation et des coûts hors salaires, par exemple, aident à prévoir l'ensemble des coûts d'éducation. L'EPSSim prévoit d'emblée la ventilation par sexe de certains résultats et interventions. Ainsi, les taux d'inscription des filles sont distingués de ceux des garçons et des fonctions permettent de saisir par sexe le nombre de bénéficiaires des

interventions (par ex. les subventions en faveur des pauvres ou les programmes d'alimentation scolaire). A contrario, ces informations doivent être ajoutées au MSFE. Dans les deux cas, l'équipe nationale doit inclure l'impact escompté des interventions sur les flux d'élèves. Par exemple, s'il est prévu que la construction de latrines, le recrutement d'enseignantes supplémentaires et la formation des enseignants contribuent à réduire le taux d'abandon des filles, l'équipe doit formuler une hypothèse sur l'ampleur probable de cette baisse et entrer cette valeur dans le modèle.

À l'inverse, le SEE s'attache à modéliser les interventions ciblant les groupes marginalisés. Il prévoit les effets probables des interventions proposées et les compare d'après leurs rapports coût-efficacité, ce que ne font pas les modèles MSFE et EPSSim. Bien que le SEE permette de prévoir les impacts escomptés de certaines interventions au profit des groupes défavorisés (ce qui facilite l'estimation des résultats produits par des interventions spécifiques ciblant, par exemple, les filles pauvres des zones rurales), il ne livre pas de simulation globale des coûts d'éducation. Ces résultats doivent donc être intégrés dans les modèles de simulation plus classiques.

le modèle s'il y a lieu de penser que des éléments spécifiques devraient figurer dans un modèle soucieux de la problématique du genre. À titre d'exemple, la production de manuels scolaires et de guides pédagogiques débarrassés de toute référence sexiste pourrait impliquer des coûts supplémentaires ; même chose en ce qui concerne la construction de latrines séparées pour les filles et les garçons (voir l'encadré 8.2).

- ➊ Outre les données de base sur l'éducation et les coûts unitaires, toute simulation (axée ou non sur l'égalité des genres) implique de recueillir des informations macro-économiques pour évaluer la faisabilité financière des stratégies

sélectionnées. Au nombre des données nécessaires, citons la croissance du produit intérieur brut (PIB), les recettes intérieures en proportion du PIB et la part du revenu intérieur allouée aux dépenses de fonctionnement de l'éducation.

2. Définition des hypothèses

- ➋ L'étape suivante dans la conception d'un MSE consiste à définir les hypothèses de travail. Dans la plupart des modèles, les effets escomptés des stratégies et activités retenues doivent être entrés dans le modèle en tant qu'hypothèses.
- ➌ Un modèle de simulation axé sur les problèmes de genre doit comporter des hypothèses dans ce domaine. Ainsi, si l'on juge qu'une intervention

ENCADRÉ 8.2 QUELQUES EXEMPLES DE STRATÉGIES POUR L'ÉGALITÉ DES GENRES ET DE LEUR INTÉGRATION DANS LES MODÈLES DE SIMULATION POUR L'ÉDUCATION

La construction de latrines peut avoir sa place dans une politique d'éducation, avec de bonnes chances d'améliorer la fréquentation scolaire des filles. Le MSE peut donc comporter une variable spécifique appelée « latrines ». Le nombre de latrines disponibles dans l'année de référence devra être inclus dans le modèle et exprimé dans la solution politique retenue (par ex. latrines séparées pour les filles et les garçons dans chaque école) sous forme de ratio (1 latrine pour xx garçons / 1 latrine pour xx filles). Le délai prévu pour l'exécution de cet objectif (en nombre d'années) doit aussi figurer dans le modèle.

Si le gouvernement souhaite mettre en place un système de bourses pour les filles au premier cycle du secondaire, il faut estimer le coût unitaire par

bourse ainsi que le nombre de bénéficiaires sur la période considérée. Le modèle montrera dans quelle mesure cette stratégie est envisageable compte tenue des ressources financières requises. Selon la structure du modèle, les planificateurs décideront de traiter la composante « bourses pour les filles » en tant que chapitre de dépense spécifique ou de l'inclure dans une catégorie plus vaste, telles que les « subventions sociales ».

La mise en place d'un département, d'une direction ou d'une unité dédiée à la promotion de l'éducation des filles et de l'égalité des genres dans l'éducation implique des dépenses administratives supplémentaires telles que des coûts de personnel, d'équipement et de supervision. Ces coûts doivent être inclus dans le modèle.

est susceptible de réduire le taux d'abandon des filles, la réduction escomptée doit être intégrée au modèle sous forme d'hypothèse. Les variables liées au sexe, tels que les taux d'admission, de redoublement, d'abandon et de passage des filles et des garçons doivent donc être définies en tant que variables auxquelles on associe des cibles qui simulent les résultats obtenus avec la stratégie proposée.

- D'après les hypothèses sur l'évolution des taux d'abandon des filles, le modèle peut aider à prévoir l'évolution de variables telles que les taux bruts de scolarisation et le nombre d'enseignants nécessaires. Admettons que l'analyse révèle que 35 % des parents de filles non scolarisées évoquent des craintes pour leur sécurité à l'école et alentours comme la raison première de leur non scolarisation. Dans pareil cas, les planificateurs peuvent décider d'adopter de nouveaux cadres juridiques, mettre en place des mécanismes de prévention et de riposte, sensibiliser les enseignants et autonomiser les

élèves. Il faudra donc intégrer dans le modèle le coût de ces interventions, mais aussi estimer leur impact probable sur les taux d'abandon des filles en définissant des cibles appropriées dans ce domaine. Le modèle permettra ainsi de prévoir l'évolution des autres variables durant la période considérée, en tant que conséquence directe des hypothèses formulées.

- Notons que certains modèles tels que le modèle de simulation pour l'équité dans l'éducation (voir l'encadré 8.1) prévoient automatiquement l'impact des stratégies et interventions proposées sur des aspects tels que les taux d'admission et d'abandon ou les résultats scolaires.

3. Production des scénarios

- La conception d'un modèle de simulation pour l'éducation s'achève avec la production de différents scénarios qui viendront alimenter le dialogue sur les stratégies proposées. À ce stade, le modèle permet de prévoir les besoins en ressources et les coûts associés aux données de

référence, aux hypothèses et cibles incluses dans le modèle. Les projections portent notamment sur les ressources humaines (personnel enseignant et autre), les ressources physiques comme les écoles, les salles de classe, les latrines et autres infrastructures scolaires, et les ressources financières nécessaires à la mise en œuvre des stratégies retenues. Plusieurs scénarios peuvent alors être élaborés pour tester les effets de différentes combinaisons de choix et d'hypothèses stratégiques.

- ❶ Grâce à ce processus, le MSE aide les décideurs et les planificateurs à évaluer la viabilité financière et logistique des stratégies proposées pour promouvoir l'égalité des genres, notamment les estimations de coûts et les incidences budgétaires. Au fil du dialogue sur les politiques et de l'examen attentif des différentes options, un scénario particulier finira par s'imposer comme le mieux adapté et il servira donc de cadres de référence à l'élaboration du plan sectoriel de l'éducation.

La décision d'inclure des variables liées au genre dans le modèle sera fonction d'un ensemble de questions politiques et techniques en rapport avec les aspects suivants ainsi que d'autres facteurs :

- a. l'orientation et le degré de précision des problèmes liés au genre dans la politique nationale de développement ;
- b. la volonté politique de réduire les disparités et les inégalités entre les sexes, et la capacité du Ministère de l'Éducation et d'autres acteurs à traduire cette volonté en actes concrets ;
- c. les points de vue des donateurs et leur influence ;
- d. la structure du modèle de simulation ; et
- e. l'existence de ressources permettant de s'attaquer aux disparités et aux inégalités dues au genre.

8.4 Exercice de réflexion et d'application

Le modèle de *simulation des politiques et stratégies d'éducation (EPSSim)* dont il a été question à la section 8.3) a été mis au point par l'UNESCO en 2001 et n'a pas cessé d'être amélioré depuis lors. EPSSim est un modèle générique de portée sectorielle. Il vise à générer un vaste soutien en révélant les préoccupations et les intérêts d'acteurs divers (outre les ministères de l'éducation, des finances et de la planification) en tenant compte d'autres composantes situées à l'intersection de l'éducation et d'autres secteurs, telles que l'action menée au profit des plus démunis et les programmes d'alimentation scolaire. Le tableau 8.1 présente un ensemble de variables prises pour hypothèses dans le modèle EPSSim utilisé. La seconde colonne énumère les variables qui sont calculées par le modèle sur la base de ces hypothèses. *Notons l'absence de correspondance de ligne à ligne entre les variables figurant sur la gauche et sur la droite.*

TABEAU 8.1 TYPE DE VARIABLES UTILISÉES DANS EPSSIM, LE MODÈLE DE SIMULATION POUR L'ÉDUCATION DE L'UNESCO

Variables prises pour hypothèses		Variables calculées par le modèle	
		Catégorie « Élèves »	
Taux d'admission en classe 1		Nouveaux élèves en classe 1	
Taux de roulement (par exemple redoublement, rétention)		Nombre d'élèves et taux bruts de scolarisation	
Ratio élèves/classe		Taux bruts de scolarisation	
Proportion de classes multigrades		Nombre de classes/salles de classe	
Proportion de classes à double flux		Nombre de classes multigrades et/ou à double flux	
		Catégorie « Personnel enseignant et autre »	
Ratio élèves/enseignant		Dépenses salariales	
Taux de rotation et de départ		Dépenses de fonctionnement	
Taux de supervision du personnel		Dépenses d'investissement	
Proportion de personnel non enseignant		Déficit de financement	
		Catégorie « Coûts et financement »	
Pourcentage de hausse annuelle des salaires		Dépenses salariales	
Barème des traitements et autres émoluments		Dépenses de fonctionnement	
Allocations budgétaires		Dépenses d'investissement	
Indicateurs macro-économiques		Déficit de financement	

D'après : UNESCO, 2012

Partie 1

Pour chaque catégorie du tableau 8.1, identifier les variables qu'il faudrait ventiler par sexe pour que le modèle tienne davantage compte des problèmes liés au genre.

Catégorie	Ensemble de variables du tableau 8.1 à ventiler par sexe
Élèves	
Personnel enseignant et autre	
Coûts et financement	

Partie 2

Le tableau ci-après énumère diverses mesures stratégiques permettant de venir à bout des disparités entre les sexes dans l'éducation. Identifier les variables du tableau 8.1 qui seraient modifiées par l'application de ces mesures. Par exemple, l'exonération des frais de scolarité pour les filles fréquentant l'école aurait-elle une incidence sur leurs taux d'admission ? Aurait-elle un effet sur leurs taux de redoublement et de rétention ?

Stratégie visant à corriger les problèmes liés au genre	Ensemble de variables du tableau 8.1 répondant à la mesure stratégique
Exonération des frais de scolarité pour les filles fréquentant l'école dans des régions sélectionnées	
Construction d'écoles à proximité des établissements humains	
Transferts d'espèces (conditionnels) aux familles	
Apport d'une aide en nature, par ex. alimentation scolaire, uniformes et manuels scolaires	
Distribution de bourses d'études	
Construction d'installations de distribution d'eau, d'assainissement et d'hygiène (par ex. toilettes séparées)	
Élaboration de programmes et de supports d'enseignement et d'apprentissage débarrassés de tout préjugé lié au genre	
Amélioration du niveau et de la qualité de la formation des enseignants	
Enseignement extrascolaire au moyen d'activités formelles et informelles telles que des cours particuliers et des clubs de loisirs	

8.5 Budgétisation fondée sur le genre

La budgétisation respectueuse de l'égalité des sexes est une approche visant à s'assurer que les problèmes liés au genre sont pris en compte et traités dans toutes les politiques publiques, notamment pour l'éducation. Ce type de budgétisation peut être l'étape à privilégier après s'être posé la question « Quel est l'impact du budget de l'éducation sur les filles/ femmes et les garçons/ hommes ? » et en avoir examiné la réponse. C'est une façon importante de donner suite aux engagements en faveur de l'égalité des genres et du respect des droits humains et améliorer l'efficacité des budgets publics au travers d'allocations plus avisées. En favorisant une compréhension et une analyse plus fines des différents effets budgétaires sur l'un et l'autre sexe, la budgétisation favorable à l'égalité des genres peut également accroître l'efficacité des politiques et des programmes publics.

Les budgets respectueux de l'égalité des genres ont généralement trois grands objectifs (Sharp, 2003) :

1. Faire mieux connaître et comprendre les problèmes liés au genre et l'impact des budgets et des politiques actuels ;
2. Mettre les pouvoirs publics face à leurs engagements politiques et budgétaires de favoriser l'égalité des sexes ; et
3. Promouvoir l'égalité des sexes par l'évolution des budgets et des politiques publics.

Il peut être utile d'aborder ces visées de façon progressive. Dans un premier temps, il peut être opportun d'organiser au profit des planificateurs, des membres du parlement, des ONG et des organisations de femmes des ateliers de formation et des activités de renforcement des capacités pour une budgétisation soucieuse de la problématique du genre. Dans un second temps, les fonctionnaires, les membres du Parlement et les représentants d'ONG pourraient être amenés à analyser les budgets pour mettre en évidence les impacts différents des allocations budgétaires actuelles sur les filles/

femmes et les garçons/hommes et décider ensuite des changements qui s'imposent. Associer les ONG et les OSC au processus de budgétisation a souvent pour effet d'accroître la responsabilité redditionnelle.

Les décisions de financement prises dans l'éducation peuvent promouvoir l'égalité des sexes de plusieurs façons, notamment :

- **Les dépenses fondées sur la discrimination positive**, comme les affectations budgétaires destinées à améliorer l'égalité des sexes, par exemple les bourses et les allocations offertes aux filles, le financement de la construction de toilettes séparées, la fixation de quotas d'admission pour les filles ou toutes autres mesures qui les privilégient.
- **Les dépenses de personnel**, prévoyant par exemple des allocations plus importantes pour corriger les déséquilibres, après réalisation d'une analyse comparative des salaires et conditions d'emploi des femmes et des hommes. Par exemple, prévoir une majoration des allocations pour la formation continue des enseignantes.
- **Les dépenses générales**, par exemple accroître la part des financements alloués à l'éducation de la petite enfance afin que les femmes et les filles plus âgées puissent en profiter au côté des fillettes visées.

Certains pays ont eu recours à la budgétisation soucieuse de l'égalité des sexes, avec des fortunes diverses. En Équateur par exemple, ce type de budgétisation a contribué à plus d'égalité en réduisant les violences en milieu scolaire. Durant le cycle budgétaire 2009, des fonctionnaires du Ministère de l'Éducation ont bénéficié d'une formation et d'une assistance technique d'ONU Femmes pour la mise en place d'une budgétisation axée sur le genre. Cette intervention a permis d'intégrer ces questions dans les projets et cadres de suivi du ministère. En outre, près de 6 pourcent du budget ont été affectés à l'élimination des violences à l'encontre des femmes et ces ressources ont aussi permis de s'attaquer à la violence et au harcèlement sexuel subis par les filles dans les écoles (Lo et Alami, 2011). Une autre belle illustration est fournie par la

Tanzanie. En 1997, l'initiative Budgétisation fondée sur le genre a été lancée par un groupe d'ONG pour encourager l'adoption d'approches politiques et budgétaires sensibles à l'égalité des sexes. Des activités variées ont été engagées à cette fin, notamment des sessions de formation et des réunions de rue où ces questions étaient abordées, et divers acteurs y ont été associés, notamment des fonctionnaires. Par la suite, les pouvoirs publics ont reconnu l'intérêt de cette initiative et ont veillé à la prise en compte systématique de l'égalité des sexes dans les processus budgétaires. Ainsi, les crédits budgétaires alloués au secteur de l'eau sont passés de 3 à 6 pourcent du budget national, permettant ainsi aux ménages à faible revenu de bénéficier gratuitement de 80 seaux d'eau, ce qui a eu pour effet de réduire le temps que les filles consacrent aux corvées ménagères (Plan International, 2012).

8.6 Ressources complémentaires sur l'établissement des coûts

Budgeting for Equity : Gender budget Initiatives within a framework of performance oriented budgeting. R. Sharp, 2003.

Financing for gender equality. ONU Femmes, 2015.

Financing for Gender Equality : Reframing and Prioritizing Public Expenditures to Promote Gender Equality. S. Seguino, 2013.

Gender-responsive budgeting in education. UNESCO Bangkok, 2010.

Gender-Responsive Budgeting in Education, Education and Equality Series, Programme Insights. Oxfam, Royaume-Uni, décembre 2005.

Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation, 2015. UNESCO/IIEP-GPE, 2015.

Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation, 2015. UNESCO/IIEP-GPE, 2015.

Guidelines for Education Sector Plan Preparation and Appraisal. UNESCO/IIEP-GPE, 2012.

L'égalité dans les budgets : Pour une mise en œuvre pratique. Sheila Quinn, Conseil de l'Europe, 2009.

Modèle de simulation des politiques et stratégies éducatives – EPSSim : Guide de l'utilisateur. UNESCO, 2012.

National Education Sector Development Plan : A result-based planning handbook. Gwang-Chol Chang, UNESCO, 2006.

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

Simulations for Equity in Education (SEE) : Background, methodology and pilot results. Annababbette Wils and Emilio Porta, UNICEF, Banque mondiale, 2013.

Module 9 : Suivi et évaluation de la promotion de l'égalité des sexes

9.1 Vue d'ensemble

Avec un solide cadre de suivi et d'évaluation du PSE, on peut suivre et apprécier l'efficacité des interventions engagées pour améliorer l'égalité des genres dans l'éducation. Ce chapitre porte plus particulièrement sur les aspects suivants :

- comprendre la raison d'être du suivi-évaluation et de son importance pour la promotion de l'égalité des sexes dans l'éducation ;
- les types d'information à placer sous surveillance, que les activités prévues pour éliminer les inégalités soient mises en œuvre ou non, afin de comprendre l'évolution des problèmes de genre dans l'éducation ; et
- les structures et processus nécessaires pour un suivi-évaluation régulier des progrès enregistrés vers l'égalité des sexes.

9.2 Nécessaire inclusion de considérations liées au genre dans le suivi et l'évaluation

Le suivi suppose un examen continu des progrès accomplis au fil de la mise en œuvre afin d'apprécier la conformité avec un plan et de prendre des décisions en vue de l'amélioration des résultats (UNEG, 2005).

La notion **d'évaluation** renvoie à l'appréciation périodique des activités, programmes, politiques et autres interventions pour afin de comprendre les raisons des résultats souhaités autant qu'imprévus et leur impact sur les parties concernées. L'évaluation vise à déterminer la pertinence, l'impact, l'efficacité, l'efficience et la viabilité d'une intervention.

Un suivi-évaluation soucieux des problématiques de genre est en outre fondamental pour :

- **Déterminer si la mise en œuvre du PSE se déroule dans les délais prévus pour atteindre les cibles et objectifs d'égalité des sexes** et si des modifications s'imposent. Par exemple, a-t-on réussi à former autant d'enseignants que prévu à la pédagogie respectueuse du genre ? Les taux d'inscription scolaire des filles de minorités ethniques ont-ils augmenté dans la proportion prévue ? La parité des sexes a-t-elle été atteinte chez les enseignants de zones rurales ? Le suivi-évaluation est essentiel pour fournir aux décideurs, entités d'exécution, donateurs et à la société civile les informations et le recul nécessaires pour prendre des décisions avisées sur les opérations du PSE et tenir les différents intervenants réciproquement responsables des résultats obtenus.
- **Constituer un corpus de preuves solides sur les interventions promouvant efficacement l'éducation des filles et l'égalité des sexes.** Le suivi-évaluation contribue à une meilleure compréhension des multiples facteurs interdépendants à l'origine des disparités entre les sexes dans l'éducation et de l'efficacité de l'action menée à différents niveaux (écoles, districts et échelon national) et dans différentes

Une évaluation qui néglige ou ignore les questions de genre prive le gouvernement d'informations factuelles sur l'identité des personnes qui bénéficient ou non de ses interventions et sur les risques de perpétuer des structures et pratiques discriminatoires lorsque ces interventions sont contraires aux politiques publiques d'égalité des sexes ; pareille évaluation a de fortes chances de ne pas révéler comment les interventions sont exécutées.

—D'après le Groupe d'évaluation des Nations Unies, 2011

ENCADRÉ 9.1 QUELQUES QUESTIONS-CLÉS AUXQUELLES LE SUIVI-ÉVALUATION DONNE RÉPONSE

- ▶ Les activités prévues sont-elles exécutées selon les modalités décrites dans le plan opérationnel du PSE ? Que ce soit le cas ou non, pour quelles raisons ?
- ▶ Les activités produisent-elles les résultats escomptés ?
- ▶ L'intervention fait-elle une différence ? Dans quelle mesure est-elle à l'origine des changements mesurés ou observés ?
- ▶ L'intervention est-elle réalisable et acceptable ?
- ▶ A-t-elle eu un impact ? Est-elle abordable et rentable ?
- ▶ Peut-elle être menée à plus grande échelle ? C'est-à-dire, peut-elle être adaptée, transposée ou développée pour en accroître le rayonnement ou être étendue à une population plus importante ou à une autre région ?
- ▶ Quelles sont les interventions et stratégies les plus efficaces et rentables pour abolir les disparités entre les sexes dans l'éducation ?

D'après les travaux du *Centre virtuel de connaissances pour mettre fin à la violence contre les femmes et les filles*, 2012b.

régions géographiques. Il permet non seulement d'évaluer le succès ou l'échec d'une intervention, mais aussi de mieux en comprendre les raisons. Il aide à tester les attentes sur la manière dont le changement sera obtenu : Par exemple, dans quelle mesure les incitations ont permis d'accroître le nombre d'enseignantes en zones rurales et en quoi

cette augmentation a contribué à une fréquentation scolaire accrue des filles. Si le suivi révèle que les nouvelles enseignantes affectées en zones rurales n'ont pas pris leur poste, il faudra revoir la conception du projet. Si la scolarisation des filles n'a pas augmenté en dépit d'un accroissement du nombre d'enseignantes, il faudra réviser la théorie du changement du projet et déterminer s'il existe d'autres obstacles à la scolarisation des filles en zones rurales.

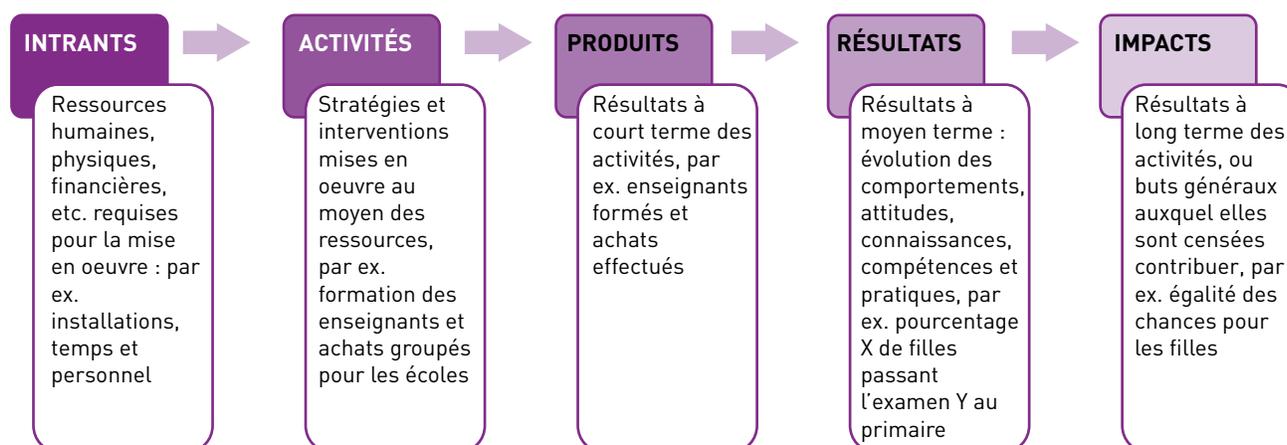
- ▶ Favoriser la mise en évidence des interventions les plus efficaces et l'utilisation optimale des ressources. Le suivi des progrès réalisés en direction des objectifs prévus et des dépenses budgétaires renseigne sur le rapport coût-efficacité des interventions. On a par exemple constaté dans certains pays que la construction de latrines et les transferts de fonds conditionnels favorisent la scolarisation des adolescentes. Cela étant, le degré d'efficacité et le coût des deux interventions peuvent être très différents. Le suivi-évaluation fait partie intégrante du cycle politique, car il fournit les données et informations nécessaires pour l'axe de planification stratégique, la conception et la mise en œuvre des interventions destinées à corriger les disparités entre les sexes et pour l'affectation/ réaffectation des ressources de façon plus efficace compte tenu des résultats.

9.3 Cadres et mécanismes de suivi-évaluation tenant compte de la problématique du genre

9.3.1 COMPRENDRE LA CHAÎNE DE RÉSULTATS

Un cadre de suivi-évaluation bien conçu et axé sur les questions de genre suppose de comprendre comment les stratégies et interventions envisagées pourraient mener au changement escompté. Ainsi, en quoi les campagnes de sensibilisation sur l'importance de l'éducation des filles pourraient-elles contribuer à une hausse de leurs taux de scolarisation ? Peut-on utiliser différentes approches pour conceptualiser l'évolution désirée, par exemple en utilisant un *cadre logique* — qui

FIGURE 9.1 LA CHAÎNE DE RÉSULTATS



Source : Banque mondiale et IEG, 2012

permet de définir l'articulation des hypothèses rattachant les activités, les produits, la raison d'être et les buts d'un projet — et une *théorie du changement*, à savoir une description détaillée des liens causaux dont on escompte le changement désiré. (L'annexe B présente un exemple de théorie de changement pour la composante d'un programme pour l'élimination de la violence contre les femmes et les filles.) De manière générale, les deux approches ont la même finalité, à savoir illustrer les relations entre les interventions et les résultats escomptés, ou le lien entre les intrants, les activités, les produits, les résultats et les impacts. La chaîne de résultats est un outil simple qui permet de visualiser la relation entre toutes ces composantes (voir la figure 9.1).

9.3.2 DÉFINIR UN CADRE DE SUIVI-ÉVALUATION TENANT COMPTE DU GENRE

Dès lors que le lien entre les différentes composantes du projet/programme a été conceptualisé, un plan plus détaillé peut être dressé pour suivre les progrès de la mise en œuvre et l'obtention des résultats visés. À cet effet, on peut définir un système d'indicateurs de suivi-évaluation ou un cadre de résultats ; dans les deux cas, il convient de définir des indicateurs qui serviront de témoins des résultats obtenus à chaque niveau de la chaîne. Les indicateurs doivent être spécifiques, mesurables, attribuables à l'action menée et circonscrits dans le temps (Banque mondiale et IEG, 2012).

Pour mesurer les avancées des buts et objectifs du PSE en matière d'égalité des sexes, le cadre de résultats doit comporter des indicateurs spécifiques à ces questions, ce qui veut simplement dire que l'indicateur doit pouvoir mesurer l'évolution des problèmes de genre dans la société. Des exemples d'indicateurs à chaque niveau de la chaîne de résultats sont fournis ci-dessous :

- **Activité** : Introduction d'un nouveau module sur la pédagogie respectueuse du genre dans les centres et instituts de formation d'enseignants.
- **Produits** : Nombre d'enseignantes et enseignants formés à la pédagogie respectueuse du genre ; nombre de centres et instituts de formation d'enseignants qui ont intégré ce module dans leurs programmes d'enseignement.
- **Résultats** : Évolution de l'attitude des enseignants par rapport aux questions d'égalité des sexes ; nombre d'enseignants pouvant témoigner d'un enseignement scolaire respectueux du genre.
- **Impact** : Nombre de filles et de garçons achevant le premier cycle du secondaire.

Le cadre de résultats doit comporter des données de base (voir l'encadré 9.2), des cibles pour chaque indicateur et les délais prévus pour leur réalisation.

ENCADRÉ 9.2 QU'ENTEND-ON PAR DONNÉES DE BASE ?

Les données de base ou de référence sont des points de repère essentiels permettant d'évaluer les changements. Elles définissent l'état des lieux initial à partir duquel on peut apprécier les progrès réalisés et mesurer l'ampleur et l'orientation des changements. Elles fournissent une base permettant de comparer la situation avant et après l'intervention et de formuler des conclusions sur son efficacité.

Les données de base peuvent être quantitatives ou qualitatives, ou encore les deux à la fois, et doivent comporter des informations qui aident à mesurer les changements au regard des objectifs du programme ou de l'intervention. Par exemple, si le PSE comprend un programme de formation des enseignants aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage respectueuse du genre, une enquête pourrait être réalisée pour recueillir des

informations sur les connaissances, les attitudes et les pratiques des enseignants. Des informations sur l'expérience des filles et des garçons en classe pourraient aussi être recueillies au moyen d'entretien et de groupes de discussion thématiques.

L'analyse de genre et l'évaluation des besoins peuvent aussi fournir des informations qui aident à définir l'état des lieux initial. À défaut d'une étude distincte, les données nécessaires à la construction de cette base de référence peuvent être puisées dans d'autres sources telles que le SIGE, les enquêtes sur les ménages et d'autres s'enquêtes menées dans le pays.

Source : D'après les travaux du Centre virtuel de connaissances pour mettre fin à la violence contre les femmes et les filles, 2012a.

Il convient de tenir compte de certains éléments pour définir un cadre de suivi-évaluation, notamment :

- **Définir un ensemble limité d'indicateurs fondamentaux alignés sur les stratégies, les produits et les résultats convenus peut être une stratégie.** Le cadre de résultats peut mettre à profit des indicateurs déjà collectés et disponibles dans le SIGE et d'autres systèmes nationaux de collecte de données. Un indicateur de qualité donne une vision détaillée des progrès, tout en étant axé sur les aspects les plus nécessaires pour obtenir le changement souhaité (ONU Femmes, 2014).
- **L'approche retenue — discrimination positive ou intégration des problématiques de genre — aura des conséquences différentes pour le suivi et l'évaluation.** Si l'on privilégie la discrimination positive, les indicateurs seront en rapport avec les besoins du groupe ciblé et l'impact des actions menées pour les satisfaire (ibid.), par ex. le nombre de filles bénéficiant d'allocations pour achever le premier cycle du secondaire ou le nombre de jeunes mères qui

« Il est important de combiner des données quantitatives et qualitatives et différentes méthodes de collecte de données, car toutes présentent des avantages et des inconvénients... Chaque outil de suivi-évaluation peut renseigner sur des aspects importants des changements à l'oeuvre vers l'égalité des sexes, et aucune méthode ne peut à elle seule répondre aux dimensions multiples et complexes du changement. »

—ONU Femmes, 2014

reprennent leur scolarité après introduction d'une politique à cet effet. Les données recueillies dans l'approche fondée sur la discrimination positive auront pour but d'établir dans quelle mesure les politiques tiennent compte du sexe, ou les conditions dans lesquelles les services sont dispensés, et plus particulièrement leur adéquation au regard des besoins des filles marginalisées (ibid.). Des indicateurs pertinents seraient par exemple le nombre d'écoles rurales disposant de pensionnats et de salles d'eau ou le pourcentage de manuels scolaires débarrassés de tout préjugé sexiste.

ENCADRÉ 9.3 OUTIL DE SUIVI DE LA PRISE EN COMPTE DE L'ÉGALITÉ DES SEXES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES D'UGANDA



203. Indiquer les raisons de l'absentéisme dans votre école

Menstruation	<input type="text"/>
Manque de manuels scolaires	<input type="text"/>
Éloignement	<input type="text"/>
Piètres conditions sanitaires	<input type="text"/>
Pas d'alimentation scolaire	<input type="text"/>

204. Est-il arrivé que des élèves abandonnent parce qu'elles étaient enceintes ?

Oui Non

205. Dans l'affirmative, combien de fois cela s'est-il produit depuis 2010 ?

206. Quels sont les mécanismes en place pour faire face aux cas de grossesse ?

a) _____
b) _____

Source : Republic of Uganda. Ministry of Education and Sports, 2016.

❶ Il est essentiel de recueillir un mélange de données quantitatives et qualitatives. Les archives administratives, les recensements, les enquêtes sur les ménages et les évaluations de l'apprentissage sont les principales sources de données quantitatives permettant de suivre les disparités entre les sexes dans l'éducation (voir le Module 4). Même s'il est essentiel d'avoir des indicateurs quantitatifs ventilés par sexe pour surveiller et évaluer les disparités, certaines dimensions liées au genre ne peuvent être appréciées qu'au moyen de méthodes et de données qualitatives. Les données qualitatives peuvent être recueillies par des moyens divers tels que les enquêtes spécialisées, les entretiens et les groupes de discussions. L'encadré 9.3 présente un extrait

d'un outil utilisé en Ouganda pour recueillir des données quantitatives et qualitatives sur la prise en compte du genre dans les écoles primaires du pays. Cet outil est présenté dans son intégralité à l'annexe A.

❷ Lors de la sélection des indicateurs, l'importance de l'indicateur ou de la méthode de mesure envisagée doit être mise en balance avec la facilité et la fréquence du recueil des données. Par exemple, si une activité vise à sensibiliser les enseignants à la problématique du genre, il est généralement assez facile de mesurer les progrès au niveau des produits, au moyen du nombre d'ateliers de sensibilisation, par exemple. En revanche, mesurer

l'évolution des attitudes à la suite de cette activité nécessitera le plus souvent un mécanisme de suivi distinct, d'où l'ajout d'une charge de travail non négligeable. Si l'on décide d'inclure cette mesure, il faudra alors identifier la méthode et la fréquence de collecte de données et s'interroger sur la nécessité d'un complément de ressources humaines et financières pour recueillir et analyser les données.

9.3.3 CONDITIONS INSTITUTIONNELLES NÉCESSAIRES POUR FAVORISER LA PRISE EN COMPTE SYSTÉMATIQUE DU GENRE DANS LE SUIVI ET L'ÉVALUATION

Élaborer un mécanisme pour définir le processus de suivi-évaluation de la mise en œuvre des stratégies et interventions exposées dans le PSE afin de promouvoir l'égalité des sexes suppose :

- **de mettre au point des outils de notification communs et coordonnés**, qui attribuent les responsabilités en matière de collecte d'informations, de déterminer le calendrier et la fréquence de cette collecte et d'allouer des ressources aux activités de suivi-évaluation ;
- **d'évaluer les capacités internes pour la mise en œuvre des activités de suivi-évaluation** en tenant compte des problèmes liés au sexe, notamment dans l'analyse des données recueillies. Il est parfois nécessaire d'investir pour développer les capacités des agents des bureaux de la statistique, de l'administration centrale et des services décentralisés, et de déterminer s'il y a lieu de faire appel à des experts indépendants des problèmes de genre. Il faut impérativement être réaliste, car un cadre de résultats « idéal » reposant sur des capacités inexistantes peut fort bien ne jamais être appliqué ;
- **de consulter des experts des questions de genre** pour concevoir des enquêtes ou des recherches spécialisées et former les équipes d'évaluations. Cela peut supposer de recruter des enquêteurs formés, hommes et femmes, et des spécialistes du genre. Tous les membres de l'équipe doivent être rompus à ces questions (ONU Femmes, 2014). Des partenariats

peuvent être noués avec des organisations, des universités et des centres de recherche disposant de capacités de formation et d'analyse dans ces domaines, ou encore de données ventilées par sexe qui peuvent être utilisées dans le cadre du suivi (UNICEF, 2006) ;

- **de définir les obligations redditionnelles** en rapport avec la mise en œuvre et le suivi des activités visant l'égalité des sexes, y compris en faisant appel à une tierce partie à des fins de vérification.

Le Soudan du Sud par exemple montre comment le suivi-évaluation peut être utilisé pour appuyer la mise en œuvre et l'évaluation de la Stratégie pour l'éducation des filles 2015–2017 :

Par l'intermédiaire de la Direction du genre, le Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies sera responsable du processus de suivi à tous les niveaux et chargé de faire rapport sur les accomplissements et les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la stratégie. S'agissant de l'évaluation du plan stratégique, une évaluation de base sera entreprise en 2015, puis une évaluation à mi-parcours en 2016, avant l'évaluation finale en 2018 dans le but d'évaluer l'efficacité, l'efficience, la cohérence et la coordination des stratégies proposées. Les résultats de l'évaluation viendront démontrer et justifier les résultats et permettront de déterminer s'il convient d'introduire des mesures correctives et d'apporter les changements nécessaires à la stratégie au-delà de 2018.

—Stratégie du Soudan du Sud pour l'éducation des filles, 2015–2017

9.4 Exemple de cadre d'indicateurs de performance

Il existe différents cadres de résultats. La figure 9.2 fournit un aperçu des principaux indicateurs de performance du cinquième programme éthiopien pour le développement du secteur de l'éducation (ESDP) qui repose sur une approche intégrée de la problématique du genre. Le cadre d'indicateurs comprend des données de référence et des cibles annuelles pour la période considérée. En outre, plusieurs indicateurs sont

ventilés par sexe. L'ESDP précise que le SIGE fournira l'essentiel des données bien que d'autres sources puissent également être utilisées, comme le système

de suivi-évaluation du programme d'amélioration de la qualité de l'enseignement général, des enquêtes, des évaluations et des études.

FIGURE 9.2 PRINCIPAUX INDICATEURS DE PERFORMANCE DU CINQUIÈME PROGRAMME ÉTHIOPIEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION 2015-2016-2019-2020

Principaux indicateurs de performance (tous les objectifs sont définis selon un ratio femmes/hommes le cas échéant ; exprimés en pourcentage sauf indication contraire)	Données de référence (2013-14 sauf indication contraire)					
		2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Qualité						
Enseignants de niveau préscolaire titulaires d'un diplôme en protection et éducation de la petite enfance	0/0	0/0	2/2	5/5	9/9	15/15
Enseignants des classes 1 à 4 ayant les qualifications requises	63/48	70/58	77/68	84/79	92/89	100/100
Enseignants des classes 1 à 12 qui sont habilités	0/0	10/10	21/21	38/38	55/55	70/70
Écoles primaires de niveau trois ou plus	21	29	37	44	52	60
Écoles secondaires de niveau trois ou plus	30	36	42	48	54	60
Écoles (classes 1 à 12) ayant accès à en enseignement assisté par des technologies de diffusion ou numériques (tous types)	46	53	63	73	79	83
Personnes ayant achevé leurs études en enseignement et formation techniques et professionnels (TVET) et considérées comme compétentes	60	63/63	66/66	69/69	72/72	75/75
TVET OS approuvés dans tous les secteurs prioritaires (nombre)	650	701	738	775	812	850

(continué)

FIGURE 9.2 CONTINU

Principaux indicateurs de performance (tous les objectifs sont définis selon un ratio femmes/hommes le cas échéant ; exprimés en pourcentage sauf indication contraire)	Données de référence (2013-14 sauf indication contraire)					
		2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Composition du corps enseignant universitaire (licence, maîtrise, doctorat)	27 : 58 : 15	22 : 60 : 18	16 : 63 : 21	11 : 65 : 24	5 : 68 : 27	0 : 70 : 30
Équité						
IPS dans l'enseignement préscolaire (indice)	0.95	0.96	0.97	0.98	0.99	1.00
IPS dans les classes 1 à 8 (indice)	0.93	0.94	0.95	0.96	0.98	1.00
IPS dans les classes 9 à 12 (indice)	0.91	0.92	0.94	0.96	0.98	1.00
Proportion de filles parmi les élèves du système TVET officiel	51	50	50	50	50	50
Proportion de filles par rapport au nombre d'inscriptions de premier cycle	32	34	36	38	41	45
Proportion de filles parmi les diplômés de programmes IFAE (2 ans)	54	56	62	67	69	70
Taux de scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, classes 1 à 8	4	18	32	47	61	75
Taux de scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, classes 9 à 12	7	15	22	30	37	45
Proportion de femmes parmi les responsables d'écoles (proviseurs et superviseurs)	8	9	10	13	16	20

Source : Ministère fédéral de l'Éducation, République démocratique fédérale d'Éthiopie, 2015.

9.5 Exercice de réflexion and d'application

Les questions présentées dans le tableau ci-dessous visent à mettre en évidence la bonne prise en compte de la problématique du genre dans les processus et activités de suivi-évaluation. Replacer ces questions dans le contexte du PSE.

Questions	Commentaires
<p>Quels sont les outils et mécanismes de suivi-évaluation inclus dans le PSE ? (par ex. théorie du changement, cadre logique ou système d'indicateurs) ?</p>	
<p>De quelle manière ces outils et mécanismes rendent-ils compte de la situation au regard de l'égalité des sexes ?</p>	

9.6 Ressources complémentaires sur le suivi-évaluation fondé sur l'égalité des genres

Gender-sensitive Education Statistics and Indicators : A Practical Guide. UNESCO.

Intégrer les droits de l'homme et l'égalité des sexes aux évaluations — Vers un document d'orientation du GNUE. Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2011.

« *Measuring gender equality in education* » Elaine Unterhalter, Chloe Challender, and Rajee Rajagopalan, in Sheila Aikman and Elaine Unterhalter (eds.) *Beyond Access : Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Oxfam Royaume-Uni, 2005.

Quick guide to gender sensitive indicators. Oxfam Royaume-Uni, janvier 2014.

IV. ÉVALUATION DU PLAN

Module 10 : Liste de contrôle : Le secteur de l'éducation est-il sensible aux enjeux de l'égalité des sexes ?

Le Module 1 présentait les éléments clés d'un cadre destiné à organiser et guider l'élaboration d'un PSE visant à promouvoir l'égalité des sexes, tandis que les modules suivants ont approfondi la question. Ce module propose une brève liste de vérification pour évaluer dans quelle mesure un PSE satisfait cet objectif d'égalité. Elle peut être utilisée en complément

des lignes directrices GPE/IPE pour la préparation et l'évaluation des plans sectoriels de l'éducation, ou à elle seule si les pays n'ont pas suivi les autres modules.

Examiner les questions d'évaluation à la seconde colonne et enregistrer les réponses à la troisième colonne intitulée « Commentaires ».

Un PSE tenant compte de la problématique du genre est :	Questions d'évaluation	Commentaires
<p>Fondé sur une analyse de genre Modules 2, 3 et 4</p>	<p>1. Une analyse de genre a-t-elle été récemment réalisée à titre indépendant ou dans le cadre d'une analyse sectorielle de l'éducation ? Couvre-t-elle l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation ?</p> <p>2. L'analyse sectorielle de l'éducation met-elle clairement en évidence les difficultés clés entre le genre d'une part, et les problèmes d'accès, de qualité et d'apprentissage, d'autre part, en s'appuyant sur des informations quantitatives autant que qualitatives ? Comporte-t-elle une analyse de l'affectation des enseignantes et des enseignants dans l'ensemble des sous-secteurs ? Les questions de qualité ont-elles été analysées, par ex. la neutralité des programmes d'enseignement au regard du genre, l'attitude des enseignants et les violences sexistes à l'école ?</p> <p>3. Les liens entre le genre et d'autres facteurs de marginalisation ont-ils été examinés ? Les impacts de ces facteurs sur les priorités, les ressources et l'atténuation des risques ont-ils été analysés ? A-t-on par exemple analysé les taux de scolarisation et de rétention et les résultats scolaires en fonction du sexe et d'autres variables socio-économiques ?</p>	

Un PSE tenant compte de la problématique du genre est :	Questions d'évaluation	Commentaires
	<p>4. L'analyse de genre s'est-elle inspirée de travaux de recherche ou d'analyses, notamment les enquêtes auprès des ménages et les études réalisées par d'autres organisations non gouvernementales internationales ou nationales ? Les conclusions de ces autres travaux sont-elles semblables aux statistiques officielles sur l'éducation au regard de l'éducation et du genre ?</p>	
<p>Le fruit d'un processus de consultations, participatif et respectueux de l'égalité des sexes, avec les parties concernées</p> <p>Module 6</p>	<p>5. L'analyse et l'élaboration du PSE ont-elles été menées avec la participation de parties prenantes compétentes en matière de genre et d'intégration sociale, comme des représentants de la société civile, du Ministère de la Promotion des femmes et des points focaux du Ministère de l'Éducation pour ces questions ?</p> <p>6. Le processus d'élaboration du PSE a-t-il créé des occasions où les femmes, les hommes (notamment les enseignantes et les enseignants) les filles et les garçons ont pu exprimer leurs points de vue ?</p> <p>7. La vision globale, les principes et les valeurs du pays en matière d'égalité des sexes sont-ils reflétés dans le PSE ? Les principaux éléments des politiques et stratégies nationales concernant le genre, l'éducation des filles et l'égalité des sexes dans l'éducation sont-ils reflétés dans le PSE ?</p>	
<p>Le reflet des stratégies de genre et des enseignements de l'expérience permettant la prise en compte de l'égalité des sexes dans tous ses aspects</p> <p>Modules 7, 8 et 9</p>		

(continué)

Un PSE tenant compte de la problématique du genre est :	Questions d'évaluation	Commentaires
	<p>8. Les politiques stratégiques et les priorités du plan pour l'élimination des problèmes liés au genre sont-elles fondées sur une analyse de genre détaillée ainsi que sur les leçons tirées des politiques passées et les expériences liées à leur mise en œuvre ?</p>	
	<p>9. Les stratégies incluent-elles une combinaison de mesures de discrimination positive et de mesures de prise en compte systématique de la problématique du genre ?</p>	
	<p>10. Y a-t-il des stratégies particulières pour les filles et les garçons appartenant à des groupes marginalisés et à risque, par exemple les handicapés, ou pour certaines zones géographiques ? Les stratégies et interventions témoignent-elles d'une répartition des ressources et des intrants qui contribuera à plus d'équité dans l'éducation ?</p>	
	<p>11. Les stratégies et programmes sélectionnés s'attaquent-ils aux causes sous-jacentes des problèmes de genre et à l'inégalité sociale et à leurs conséquences sur l'efficience et l'apprentissage ?</p>	
	<p>12. Le PSE aborde-t-il les problèmes liés au genre à différents niveaux d'éducation (de la petite enfance au tertiaire) ?</p>	

Un PSE tenant compte de la problématique du genre est :	Questions d'évaluation	Commentaires
	<p>13. Le PSE prévoit-il des stratégies et interventions en vue d'une action intersectorielle et interministérielle, outre l'éducation, par exemple dans des domaines tels que les violences sexistes à l'école, la précocité du mariage, la précocité de la maternité, l'hygiène menstruelle et sa prise en compte, le travail des enfants et d'autres ?</p>	
<p>Étayé par des ressources financières suffisantes Module 8</p>	<p>14. Les coûts des stratégies choisies pour éliminer les disparités de genre dans l'éducation sont-ils budgétés dans l'ensemble des sous-secteurs ? Les estimations de coûts sont-elles conformes aux cibles visées ?</p>	
	<p>15. Les ressources intérieures sont-elles suffisantes pour couvrir les dépenses de fonctionnement prévues pour la promotion de l'égalité des sexes dans l'éducation ?</p>	
<p>Retraduit dans le plan opérationnel</p>	<p>16. Dans quelle mesure les stratégies et les budgets pour l'égalité des sexes sont-ils intégrés dans le plan opérationnel annuel ?</p>	

(continué)

Un PSE tenant compte de la problématique du genre est :	Questions d'évaluation	Commentaires
<p>Appuyé par les capacités institutionnelles nécessaires Module 5</p>	<p>17. Les structures institutionnelles désignées aux fins de mise en œuvre du PSE connaissent-elles précisément leurs fonctions, attributions et responsabilités en matière de promotion de l'égalité des sexes ?</p> <p>18. Le PSE inclut-il des composantes pour le développement des capacités ?</p>	
<p>Consolidé par un suivi-évaluation axé sur l'égalité des sexes Module 9</p>	<p>19. Les indicateurs de suivi-évaluation du PSE sont-ils ventilés par sexe et reflètent-ils les priorités du plan et les résultats escomptés en matière d'égalité des sexes ? Des données de base et des cibles ventilées par sexe ont-elles été définies, par exemple pour les taux de scolarisation, de redoublement, d'abandon et d'achèvement des filles et des garçons et leurs résultats scolaires ?</p>	

Bibliographie

INTRODUCTION

Cadre d'action de Dakar, l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, Texte adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar (Sénégal), 26–28 avril 2000.

Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Forum mondial sur l'éducation 2015, 19–22 Mai 2015, Incheon, République de Corée.

Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation, volumes 1 et 2.

Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation.

Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation.

Jha, Jyotsna, Shubhashansa Bakshi et Ernesto Martins Faria. 2012. « *Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries.* » Document commandé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012, Jeunes et compétences : l'éducation au travail.*

Plan stratégique 2020 du GPE.

Politique et stratégie du GPE en matière d'égalité des sexes 2007–2020.

MODULE 1

Fancy, Khadijah et Erika McAslan Fraser. Mai 2014. « *DFID Guidance Note on Addressing Violence against Women and Girls in Education Programmes — Part A.* » London : VAWG Helpdesk.

Forum mondial sur l'éducation. 2000. « *Cadre d'action de Dakar, l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs* », texte adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar (Sénégal), 26–28 avril 2000.

GPE-IIPE. 2015. « *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation.* » France/Washington, DC : GPE-IIPE.

Jha, Jyotsna et Fatimah Kelleher. 2006. « *Boys' Underachievement in Education : An Exploration in Selected Commonwealth Countries.* » Royaume-Uni /Colombie-Britannique : Secrétariat pour les pays du Commonwealth et Commonwealth of Learning.

Mulugeta, Emebet. 2012. « *Gender Mainstreaming in Teacher Education Policy : A Training Module.* » Addis-Abeba (Éthiopie) : UNESCO-IICBA.

ONU-Femmes. 2014. « *Gender Mainstreaming in Development Programming : A Guidance Note.* » New York : ONU-Femmes.

Seel, Amanda. 2007. « *Social Inclusion : Gender and Equity in Education SWAPS in South Asia, Synthesis Report.* » Katmandou (Népal) : Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud.

UNESCO. 2012. « *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 : Jeunes et compétences : l'éducation au travail.* » Paris (France).

UNESCO. 2014. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2013/14 — Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous.* Paris, France : UNESCO.

UNGEI. 2012. « *Why are Boys Underperforming in Education? Gender Analysis of Four Asia-Pacific Countries.* »

UNICEF, FNUAP, ONU-Femmes et PNUD. 2011. « *Gender Equality, UN Coherence and You.* »

MODULE 2

Ministère de l'Éducation et des Sports. République d'Ouganda. 2013. « *National Strategy for Girls' Education (NSGE) in Uganda (2015–2019).* » Ministère de l'Éducation et des Sports, UNICEF, Programme conjoint des Nations Unies pour l'égalité entre hommes et femmes en Ouganda, et UK Aid.

Ministère du Genre, des Enfants et de la Protection sociale. République du Libéria. 2016. « *Overview of the Adolescent Girls Unit — Background and Justification.* »

Ministère du Genre, du Travail et du Développement social. République d'Ouganda. 2012. « *Plan national d'action pour l'élimination des pires formes du travail des enfants en Ouganda 2012/13–2016/17*. » Kampala (Ouganda) : Ministère du Genre, du Travail et du Développement social.

Ministère du Genre, du Travail et du Développement social. République d'Ouganda. 2015. « *Stratégie nationale pour mettre fin au mariage des enfants et aux grossesses chez les adolescentes (2014/2015–2019/2020)*. » Kampala (Ouganda : Ministère du Genre, du Travail et du Développement social et UNICEF.

Nations Unies (ONU), Département des affaires économiques et sociales, Division de la promotion de la femme. 2005. « *Enhancing Participation of Women in Development through an Enabling Environment for Achieving Gender Equality and the Advancement of Women*. » Aide-mémoire pour la réunion du Groupe d'experts, Bangkok (Thaïlande), 8–11 novembre.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2014. « *Social Institutions and Gender Index : Synthesis Report*. »

République du Libéria. 2010. « *Liberia Education Sector Plan 2010–2020*. »

Secrétariat du Commonwealth. Juin 1999. « *Gender Management System Handbook*. » Royaume-Uni : Secrétariat du Commonwealth.

Sonpon, Leroy M. III. « *World Bank Delighted with Gender Ministry's Pact on Adolescent Girls Monitoring*. » Liberian Observer, 25 avril 2014.

UNESCO. 2012. « *Réponses du secteur de l'éducation au harcèlement homophobe. Politiques rationnelles et bonnes pratiques en matière d'éducation au VIH et à la santé*. » Brochure 8, UNESCO.

UNESCO. 2015a. « *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2015 : Éducation pour tous 2000–2015 : progrès et enjeux*. » Paris, France : UNESCO.

UNESCO. 2015b. *Base de données de l'UNESCO sur le droit à l'éducation*.

UNICEF. 2006. « *Qu'est-ce que la protection de l'enfant ?* » Fiche d'information sur la protection de l'enfant. »

UNICEF. 2015. « *UNICEF Uganda Annual Report 2015*. » Kampala (Ouganda) : UNICEF.

World Policy Analysis Center. 2015. « *What type of education rights does the constitution guarantee for girls? – Primary education*. »

MODULE 3

George, June, Lynda Quamina-Aiyejina, Margaret Cain et Crista Mohammed. Juin 2009. « *Gender issues in education and intervention strategies to increase participation of boys*. »

Gouvernement de la Namibie, Ministère de l'Éducation. 2009. « *Education Sector Policy for the Prevention and Management of Learner Pregnancy*. »

Luisa Fornara, Maria. 2015. *Peru : Guaranteeing education in indigenous languages*. UNICEF Blog. November 18.

Papouasie-Nouvelle-Guinée, Ministère de l'Éducation. 2009. « *Behaviour Management Policy for the National Education System of Papua New Guinea*. »

République islamique d'Afghanistan, Ministère de l'Éducation. 2012. « *Policy Guidelines for Community-based Education*. »

Royaume du Cambodge, Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. 2008. « *Policy on Education for Children with Disabilities*. »

UNESCO. 2014. « *Consultation technique internationale sur la réponse du Secteur de l'éducation aux grossesses précoces et non désirées*. » UNESCO.

UNGEI, UNESCO et Rapport mondial de suivi sur l'EPT. 2015. « *Les violences de genre en milieu scolaire font obstacle*

à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous. » Document de politique 17, Paris (France) : UNESCO.

UNICEF. 2015. « *UNICEF Peru Annual Report 2015*. » Lima, Pérou : UNICEF.

MODULE 4

Banque mondiale. 2012. « *Education in the Republic of South Sudan : status and challenges for a new system*. » Banque mondiale.

Banque mondiale. 2014. « *Violence against women and girls*. » Education Sector Brief.

Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE). 2016. « *Mean years of education*. »

Burde, Dana et Leigh L. Linden. 2012. « *The Effect of Village-based Schools : Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*. » Document de travail 18039. Cambridge, MA : Bureau national pour la recherche économique.

Bureau de la statistique de la République de Serbie et UNICEF. 2014. « *Serbia Multiple Indicator Cluster Survey and 2014 Serbia Roma Settlements Multiple Indicator Cluster Survey, Key Findings*. » Belgrade (Serbie) : Bureau de la statistique de la République de Serbie et UNICEF.

FHI 360 Education Policy and Data Center. *Indices 2015 de parité des sexes*.

FHI 360 Education Policy and Data Center. « *Schooling in Northern Nigeria : Challenges for Girls' Education*. »

Gouvernement du Népal. National Planning Commission Secretariat. Central Bureau of Statistics. 2014. *Population Atlas of Nepal*.

Gouvernement du Pakistan. Ministry of Federal Education and Professional Training. 2014. *Pakistan Education Statistics 2012–13*.

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Centre de données. « *GPI for the GIR to the last grade of primary education (proxy primary completion)* ».

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Centre de données. 2015. « *Comparing education access and completion for females and males in Zambia*. » 2013.

Macro International. 2009. Calculs par Misselhorn et al. De la base de données UNESCO-DME, 2009. Set de données sur la privation et la marginalisation dans l'éducation. Paris: UNESCO.

Mason, Randal. 2014. « *The Gender-friendly Classroom : Tips and Tools for Teachers*. » The Action Blog. Campagne mondiale pour l'éducation, Chapitre États-Unis d'Amérique, 27 janvier.

Ministère de l'Éducation. Burkina Faso. « *Recensement scolaire annuel. 2001–2011*. »

Plan Sierra Leone et al., 2010. « *School-related Gender-based Violence in Sierra Leone : Final Report*. »

Pôle de Dakar, Gouvernement du Tchad et Banque mondiale. 2007. « *Le système éducatif tchadien : éléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*. »

SIGE Zambie. 2014. « *Reason for dropout of boys and girls at different education levels in Zambia*. »

Sutherland-Addy, Esi. 2008. « *Gender Equity in Junior and Senior Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. » Washington, DC : Banque mondiale. License : Creative Commons Attribution CC BY 3.0.

UNESCO. 2003. « *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*. » Paris (France) : UNESCO.

UNESCO. 2012. « *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation* ». Paris (France) : UNESCO.

UNESCO 2013. « *Notes techniques du Secteur de l'éducation : Égalité des genres dans l'éducation*. » Juin 2013.

UNESCO. 2016a. « *Glossaire de l'Institut de statistique de l'UNESCO*. »

UNESCO. 2016b. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 — Résumé sur l'égalité des genres : créer des avenir durables pour tous*. Paris, France : UNESCO.

UNGEI, UNESCO et Rapport mondial de suivi sur l'EPT. 2015. « *Les violences de genre en milieu scolaire font obstacle à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous*. » Document de politique 17.

UNICEF. 2015. « *The Investment Case for Education and Equity*. » New York, NY : UNICEF.

Unterhalter, Elaine et Joan Dejaeghere. 2015. « *Measuring gender equality in education : A challenge for the Sustainable Development agenda*. » Global Education Monitoring Report, World Education Blog. 27 mars.

MODULE 5

Aiken, Shiela and Elaine Unterhalter, eds. 2007. « *Practising Gender Equality in Education*. » Oxford, UK : Oxfam Grande-Bretagne.

Edwards, Jan. 2013. *Mid-term Review of the Education Sector Development Plan (ESDP) 2011–2015, Gender Analysis : Summary Sector Report, Vientiane, Laos (RDP lao)*. Plan International.

Odugbemi, Sina and Thomas Jacobson. June 2008. « *Governance Reform under Real-World Conditions : Citizens, Stakeholders and Voice*. » CommGAP.

ONU Femmes. 2014a. *Déclaration et Programme d'action de Beijing. Déclaration politique et textes issues de Beijing+5*.

ONU Femmes. 2014b. *Guidance Note. Gender Mainstreaming in Development Programming*.

République démocratique fédérale d'Éthiopie. Ministère de l'éducation. 2015. *Education Sector Development Programme V 2015/16 to 2019/20*.

République démocratique fédérale d'Éthiopie. Ministère de l'éducation. Octobre 2015. *Gender Strategy for the Education and Training Sector*.

République démocratique fédérale d'Éthiopie. Ministère de l'éducation. 2016. *Girls' Education Advisory Committee Terms of Reference*.

UNICEF. 2015. « *Analyse des freins institutionnel et politique à l'éducation des filles au Burkina Faso, Congo Brazzaville, Cote d'Ivoire, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Togo*. »

MODULE 6

Campagne arabe pour l'éducation pour tous. 2014. *YCEA sign document that criminalize prevention of girl's education in directorate of Hamadan in Yemen 2014*.

Campagne arabe pour l'éducation pour tous. 2016. *The Yemeni Coalition for Education for All*.

Campagne mondiale pour l'éducation. 2014. *Planning Matters in Education. A handbook for civil society participation in national education sector plan activities and processes*.

Campagne mondiale pour l'éducation. 2015. *Civil Society Education Fund News January 2015*.

Derbyshire, Helen. 2002. « *Gender Manual : A Practical Guide for Development Policymakers and Practitioners*. » Londres (Royaume-Uni) : Département du développement international (DFID).

GPE-IIPE. 2015. « *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation*. » France/Washington, DC : GPE-IIPE.

MODULE 7

Camfed. 2011. *What Works in Girls' Education in Ghana : A critical review of the Ghanaian and international literature*.

DFID. 2014. *How to Note on Assessing the Strength of Evidence*.

Jackson, Ashley. 2011. *High Stakes : Girls Education in Afghanistan*. Oxfam Joint Briefing Paper.

Ministère de l'Éducation. République du Rwanda. 2008. *Girls' Education Strategic Plan 2008–2012*. Kigali : République du Rwanda.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2015. *L'égalité des sexes dans l'éducation : aptitudes, comportement et confiance*. Paris, France : OCDE.

Shawe, Keith. 2013. *Afghanistan in 2013 : A Survey of the Afghan People*. The Asia Foundation.

Sperling, Gene.B and Rebecca Winthrop. 2015. *What Works in Girls' Education : Evidence for the World's Best Investment*. Brookings Institution Press.

UNESCO. 2006. *National Education Sector Development Plan : A result-based planning handbook*.

UNESCO IIEP. 2012. *Module 3 : Formulating policies and selecting objectives and priorities for conflict and disaster risk reduction*.

UNICEF. 2015. *Evaluation of Techno Girl. A mentoring and job-shadowing programme for girls studying science, technology, engineering and maths subjects in South Africa*.

Unterhalter, Elaine, Amy North, Madeleine Arnot, Cynthia Lloyd, Lebo Moletsane, Erin Murphy-Graham, Jenny Parkes, and Mioko Saito. 2014. *Interventions to enhance girls' education and gender equality*. Education Rigorous Literature Review. Département du développement international (DFID) : Londres (Royaume-Uni)

MODULE 8

Lo, Fatou Aminata and Nisreen Alami. 2011. *Budgeting to End Gender Inequalities in the Education Sector*.

ONU Femmes. 2015. *Financing for gender equality*.

Plan International. 2012. *Because I Am a Girl*.

RTI International. 2015. *What Is the Cost of School-Related Gender-Based Violence?* Washington, DC : Agence américaine pour le développement international (USAID)

Sharp, R. 2003. *Budgeting for Equity : Gender budget Initiatives within a framework of performance oriented budgeting*. New York, UNIFEM.

UNESCO. 2012. *Modèle de simulation des politiques et stratégies éducatives – EPSSim : Guide de l'utilisateur*.

MODULE 9

Banque mondiale et IEG. 2012. *Designing a Results Framework for Achieving Results : A How To Guide*. Washington, DC : Banque mondiale.

Centre virtuel de connaissances pour mettre fin à la violence contre les femmes et les filles. 2012a. *Aperçu : Que sont les données de référence et comment les recueille-t-on ?*

Centre virtuel de connaissances pour mettre fin à la violence contre les femmes et les filles. 2012b. *Pourquoi le suivi et évaluation est-il important ?*

Groupe des Nations Unies pour l'évaluation (GNUE). Avril 2005. *Normes d'évaluation applicables dans le système des Nations Unies*. UNEG.

Groupe des Nations Unies pour l'évaluation (GNUE). 2011. *Intégrer les droits de l'homme et l'égalité des sexes aux évaluations – Vers un document d'orientation du GNUE*.

Ministère de l'Éducation et des Sports. République d'Ouganda. 2016. *Monitoring Tool for Gender Responsiveness in Primary Schools*.

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies (MoEST) du Soudan du Sud. 2015. *Girls' Education Strategy for South Sudan 2015–2017*.

Ministère fédéral de l'Éducation, République démocratique fédérale d'Éthiopie. 2015. *Education Sector Development Programme V (ESDP V) 2008–2012 E.C.2015/16–2019/20 G.C*. Addis-Abeba : Ministère fédéral de l'Éducation d'Éthiopie.

ONU Femmes. 2014. *Guidance Note. Gender Mainstreaming in Development Programming*.

UNICEF. 2006. *Setting Up a Gender Sensitive Monitoring and Evaluation System : The Process*.

ANNEXE A : Outil de suivi de la prise en compte de l'égalité des sexes dans les écoles primaires (Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda)



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DES SPORTS

OUTIL DE SUIVI DE LA PRISE EN COMPTE DE L'ÉGALITÉ DES SEXES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

SECTION 1 - Informations générales

101. District : _____
102. Comté : _____
103. Sous-comté : _____
104. Nom de l'école : _____
105. N° SIGE _____
106. École rurale péri-urbaine urbaine

SECTION 2 - Élèves

201. Indiquez les effectifs par sexe, le nombre des élèves ayant des besoins particuliers en 2011/2012 et le nombre d'élèves présents le jour de la visite.

Classe	Effectifs en 2011		Effectifs début 2012		Élèves ayant des besoins particuliers en 2012		Présence le jour de la visite de suivi		Présence d'élèves ayant des besoins particuliers	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
P1										
P2										
P3										
P4										
P5										
P6										
P7										

202. Existe-t-il des registres de contrôle journalier de la présence des élèves ?

- Oui Non



203. Indiquez les causes d'absentéisme

- Menstruation
- Manque de manuels scolaires
- Éloignement
- Mauvaises conditions sanitaires
- Absence de cantine

204. Est-il arrivé que des filles abandonnent l'école parce qu'elles étaient enceintes ?

- Oui Non

205. Dans l'affirmative, combien de fois cela s'est-il produit depuis 2010 ? _____

206. Quels sont les mécanismes en place pour faire face aux cas de grossesse ?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

207. Indiquez le nombre de redoublants et de nouveaux entrants par classe et par sexe pour 2012

Classe	Redoublants		Nouveaux entrants	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
P1				
P2				
P3				
P4				
P5				
P6				
P7				

208. Niveaux des élèves de P7 en 2010 et 2011

Niveau	2010		2011	
Niveau 1				
Niveau 2				
Niveau 3				
Niveau 4				
Non classés				
X				



209. Existe-t-il des clubs dans l'école ?

Oui Non

210. Dans l'affirmative, indiquez les clubs les plus appréciés et le nombre d'élèves qui en font partie

Nom du club	Filles	Garçons

211. S'il existe des clubs du Mouvement pour l'éducation des filles, quelles sont leurs activités ?

212. Quels sont à votre avis les principaux accomplissements de ces clubs ?

213. Quelles difficultés rencontrent-ils ?



Locaux

214. Indiquez le nombre de salles attribuées à chaque classe

Classe	Effectif	Nombre de salles	Nombre de bureaux	Nbre d'élèves obligés de s'asseoir par terre	
				Garçons	Filles
P1					
P2					
P3					
P4					
P5					
P6					
P7					

Installations sanitaires

215. Quelle est la principale source d'eau de l'école ? (cocher selon le cas)

Source d'eau	
Robinet	
Forage	
Puits	
Source	
Lac/Rivière	
Eau de pluie	

216. À quelle distance de l'école se trouve cette source d'eau ?

- a) Moins d'un kilomètre
- b) 1 kilomètre
- c) Plus d'un kilomètre
- d) 5 kilomètres

217. Indiquez le nombre d'installations sanitaires de l'école

Installations	Pour les élèves		Pour les enseignants		Pour les enfants ayant des besoins particuliers		En commun
	Garçons	Filles	Hommes	Femmes	Garçons	Filles	
Latrines							
Toilettes/vestiaires							
Incinérateurs							



218. Alimentation en eau pour le lavage de mains : situation dans l'école (à observer sur place).

- a) Aucun dispositif de lavage des mains
- b) Dispositif de lavage des mains mais sans alimentation en eau
- c) Dispositif de lavage des mains alimenté en eau
- d) Autres (préciser)

219. Quels sont les éléments disponibles dans les vestiaires ?

Élément	Cocher si disponible	Nbre
Lavabo		
Eau		
Serviettes hygiéniques		
Uniformes de rechange		
Autres (préciser)		

220. Existe-t-il un enseignant principal et une enseignante principale dans l'école ?

	Oui	Non
Enseignante principale		
Enseignant principal		

221. Dans l'affirmative, une formation est-elle prévue pour elle/lui ?

Oui Non

222. À quel rythme les élèves bénéficient-ils des conseils et recommandations de l'enseignante principale/l'enseignant principal ?

- a) Chaque jour
- b) Chaque semaine
- c) Chaque mois
- d) Chaque trimestre
- e) Autres (préciser)

223. Comment l'enseignante principale/l'enseignant principal gère-t-elle/il la croissance et la maturation sexuelle des élèves ? (à vérifier dans les dossiers des équipes de direction et de travail de l'école)



3 - ENSEIGNANTS

301. Nombre d'enseignants : Hommes _____ Femmes _____

302. Nombre d'enseignants par classe

Classe	Nbre d'enseignants	
	Hommes	Femmes
P1		
P2		
P3		
P4		
P5		
P6		
P7		

303. Précisez les catégories auxquelles appartiennent les enseignants

Catégorie	Hommes	Femmes
Certifiés		
Agréés		
Non certifiés/agréés		
Diplômés		
Niveau V		
Niveau III		
Sans formation		

304. Combien de ces enseignants ont-ils des responsabilités supplémentaires ?

Hommes _____ Femmes _____

305. Quelles sont ces responsabilités ?

Enseignants

Enseignantes



306. L'école dispose-t-elle de logements de fonction ?

Oui Non

307. Dans l'affirmative, quel est le nombre d'enseignants qui habitent à l'école ?

Hommes _____ Femmes _____

308. Est-ce le cas du chef d'établissement ? Oui Non

Développement professionnel continu

309. L'école a-t-elle un programme de développement professionnel continu ?

310. Dans l'affirmative, combien de stages de développement y-a-t-il eu ce trimestre ?

311. Combien d'enseignants ont bénéficié d'un stage ? Hommes _____ Femmes _____

312. Une formation spéciale sur le genre a-t-elle été organisée ? Oui Non

313. Dans l'affirmative, quel est le nombre d'enseignants qui y ont participé ? Hommes _____ Femmes _____
(essayer d'obtenir des détails sur la formation)

4 - DIRECTION

401. Quel est le nombre d'enseignants occupant des postes dirigeants ?

Hommes _____ Femmes _____

402. L'école dispose-t-elle d'un comité de direction en bonne et due forme ?

Oui Non

403. Dans l'affirmative, précisez sa composition : Hommes _____ Femmes _____ ?

404. Combien de fois le comité de direction s'est-il réuni le trimestre dernier ? **(vérifier dans les comptes rendus et commentaires)** _____

405. Quelles sont les questions débattues lors des réunions du comité de direction ? (voir si les questions de genre y sont abordées)

- a) Construction
- b) Conditions de travail des enseignants
- c) Motifs d'abandon
- d) Conditions sanitaires
- e) Absentéisme des enseignants/des enfants
- f) Sécurité des enfants



- g) Gestion du temps
- h) Grossesses
- i) Autres (préciser)

406. Les membres du comité de direction ont-ils reçu une formation ?

Oui Non

407. Dans l'affirmative, quels besoins particuliers des filles et des garçons ont été abordés dans la formation ?

	Garçons		Filles
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	

Réunions du personnel

408. À quelle fréquence le personnel de l'école se réunit-il ?

- a) une fois par semaine
- b) deux fois par mois
- c) une fois par trimestre
- d) autres (précisez)

409. Quels sont les principaux sujets débattus en réunion du personnel (**voir si les questions de genre y sont abordées**)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

410. Existe-t-il un règlement propre à l'établissement ? (à vérifier sur place) Oui Non

411. Dans l'affirmative, qui est chargé de contrôler son application ? (*cocher toutes les réponses pertinentes*)

- a) Chef d'établissement
- b) Adjoint au chef d'établissement
- c) Enseignante principale
- d) Ensemble du personnel
- e) Élèves responsables
- f) Autres (préciser)



412. Combien d'élèves responsables y a-t-il dans l'école ?

Nombre d'élèves responsables	Garçons	Filles	Total

413. Les élèves responsables reçoivent-ils une formation sur les questions de genre ?

Oui Non

414. Quel est le rôle des élèves responsables en matière de prise en compte des questions d'égalité des sexes à l'école ?

415. De quels ouvrage/politiques/directives/manuels dispose l'établissement ? (cocher les réponses pertinentes)

Ouvrages/politiques/directives/manuels	
Règlement d'établissement	
Politique d'égalité des sexes dans l'éducation	
Manuel pédagogique de promotion de l'égalité des sexes	
Directives relatives aux rôles et responsabilités des parties prenantes dans la mise en œuvre de la scolarisation universelle	
Création d'un environnement d'apprentissage favorable à l'égalité des sexes (Manuel d'intégration de la dimension de genre dans l'éducation)	
Alternatives aux châtiments corporels (Manuel)	
Hygiène de la petite fille à l'école primaire	

416. Des initiatives ont-elles été lancées dans l'établissement pour favoriser l'égalité des sexes ?

Oui Non

417. Dans l'affirmative, précisez lesquelles.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____



418. Comment ces initiatives sont-elles intégrées au programme scolaire ?

- a) Intégration aux cours
- b) Clubs
- c) Débats
- d) Activités de musique, danse et théâtre
- e) Messages affichés dans les locaux
- f) Affiches
- g) Conférences
- h) Séances de conseil
- i) Autres (préciser)

419. Existe-t-il des mécanismes ou des initiatives visant à inciter la population à assurer la sécurité des enfants sur le chemin de l'école à l'aller et au retour ?

420. Dans l'affirmative, précisez lesquels.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

Les activités correspondantes font-elles l'objet d'une planification ? (à vérifier sur les panneaux d'affichage)

Oui Non

421. Existe-t-il des initiatives de gestion des problèmes suivants (cocher les réponses pertinentes) :

Problème lié au genre	
Menstruation	
Grossesse	
Abandon	
Mariage précoce	
Violence à l'école	

422. Dans l'affirmative, comment les enfants sont-ils associés à ces initiatives ?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

423. Comment les enseignants sont-ils associés à ces initiatives ?

- a) _____
- b) _____
- c) _____



424. Comment la population locale est-elle associée à ces initiatives ?

- a) _____
- b) _____
- c) _____

425. Quelles sont, à votre avis, les mesures à prendre pour promouvoir l'éducation des filles ?

FIN

Noms des répondants	Fonction

Date

Cachet

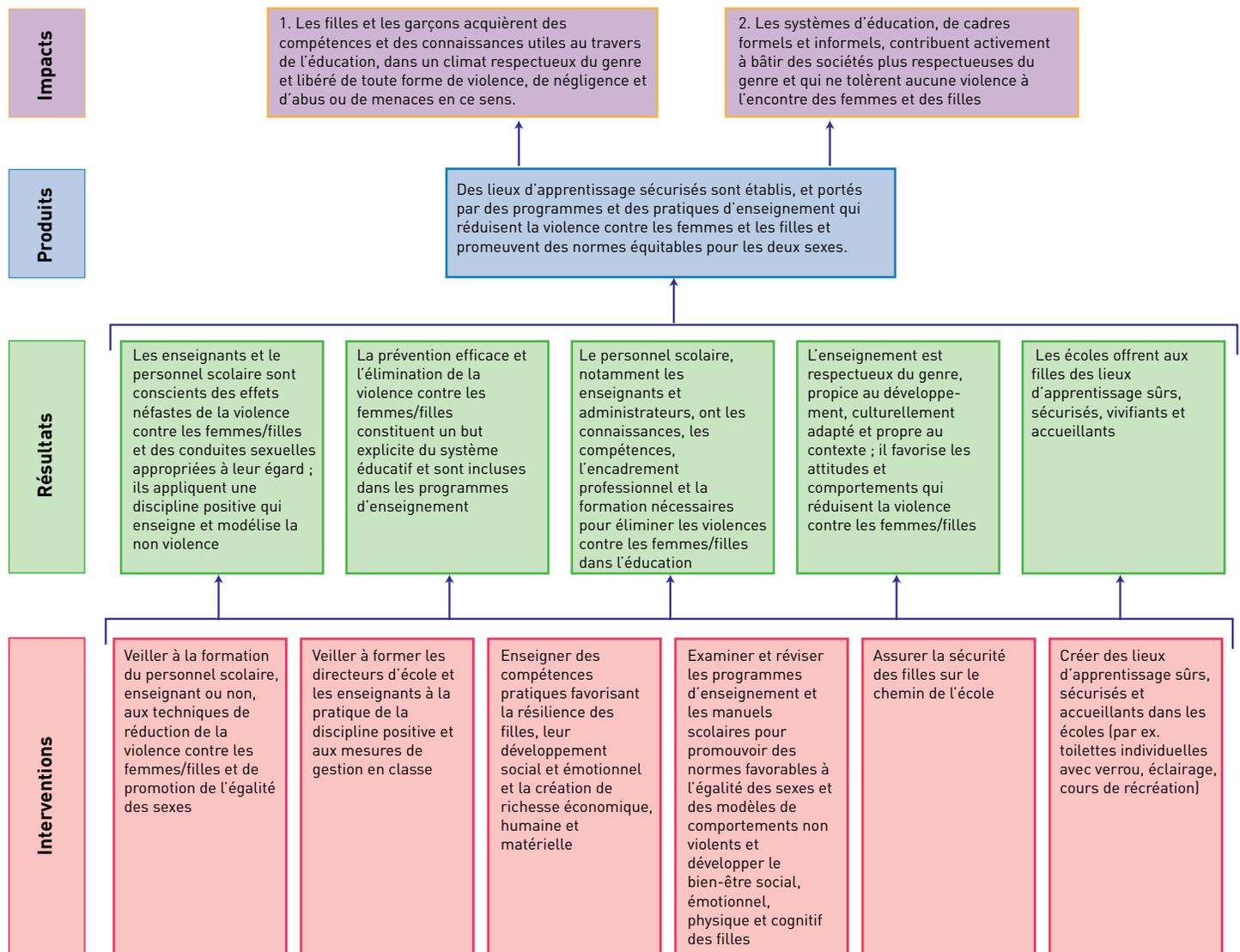
Réservé à l'usage officiel

Nom du responsable de la visite de suivi _____

Signature _____

Coordonnées _____

ANNEXE B : Extrait de la théorie du changement du DFID pour venir à bout des violences contre les femmes et les filles au moyen des programmes d'éducation



Source : Fancy, Khadijah and Erika McAslan Fraser. May 2014. *DFID Guidance Note on Addressing Violence against Women and Girls in Education Programmes — Part A*. Londres (Royaume-Uni) : VAWG Helpdesk. [http://www.ungei.org/resources/files/VAWG_and_Education_Guidance_Note_Part_A_-_FINAL %281 %29.pdf](http://www.ungei.org/resources/files/VAWG_and_Education_Guidance_Note_Part_A_-_FINAL%281%29.pdf)

*On notera que la figure 9.2 montre uniquement les interventions et produits relatifs à l'un des quatre résultats qui contribueront à obtenir les effets visés.



Siège :
1850 K Street N.W.
Suite 625
Washington D.C., 20006
États-Unis

Adresse postale :
Partenariat mondial pour l'éducation
MSN IS6-600
1818 H Street NW
Washington D.C., 20433
États-Unis

www.globalpartnership.org

 facebook.com/globalpartnership

 twitter.com/gpforeducation