FICHE 2.2 Développer des programmes d'éducation/ formation sensibles au genre

Introduction

On reproche souvent à l'éducation formelle de mettre l'accent sur l'acquisition des savoirs (le cognitif) plus que sur le savoir-faire et le savoir être. D'une part, certains parents déplorent le fait que l'école aliène les enfants sans pour autant remplacer les valeurs et objectifs traditionnels par des compétences qui peuvent être valorisées sur le marché du travail. Ce sont surtout les filles qui pâtissent de cette vision : elles sont retirées de l'école qui risque de les « corrompre» ou parce que « ça ne sert à rien ». D'autre part, les sciences, qui sont perçues comme des matières masculines, sont plus valorisées par et pour les garçons. Enfin, malgré des efforts, les curricula abordent encore trop rarement de façon spécifique les enjeux que représentent les relations de genre. Tout ceci constitue un frein à l'adoption de nouveaux comportements basés sur le respect des sexes et l'égalité des chances dans l'éducation.

Cette fiche présente les arguments pour la production de matériels pédagogiques (programmes et manuels scolaires) prenant en compte la question du genre.

1. Publics cibles

Cette fiche s'adresse en priorité aux publics suivants :

- Responsables (femmes, hommes) de la conception des programmes curricula et des manuels scolaires
- responsables (femmes, hommes) d'établissements
- enseignant-es et responsables (femmes, hommes) de la formation
- partenaires techniques et financiers
- enseignant(e)s membres des syndicats
- responsables (femmes, hommes) de programme « éducation » dans la société civile
- membres d'associations de parents d'élèves, de mères éducatrices, membres des comités de gestion
- membres d'associations d'élèves/étudiant-es)

2. Objectifs de la fiche

Cette fiche a pour objectifs de :

- fournir des méthodes et des outils pour un diagnostic genre des programmes d'enseignement/formation, des manuels et autres supports pédagogiques ;
- présenter les implications des programmes et matériels pédagogiques sexistes ;

- permettre d'identifier les pratiques à éviter et celles à renforcer en matière d´élaboration de matériels pédagogiques sensibles au genre ;

- identifier les expériences novatrices.

3. Droit spécifique ciblé

La production de matériels pédagogiques sensibles au genre cible des droits touchant directement à la dignité humaine. Il s'agit notamment de la non discrimination, du respect de la personne humaine et de l'égalité.

Les stéréotypes qui perpétuent la discrimination dans les manuels scolaires, les programmes d'enseignement et les médias ont été condamnés aussi bien par la Convention sur l'Elimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes que le Protocole additionnel à la Charte africaine des droits de l'homme et de peuples, relatif aux droits des femmes, les Plateformes d'action de Beijing et Dakar et autres documents relatifs à l'Education pour tous. En effet, ce droit est précisé par l'article 12.b du Protocole de la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples relatifs à la femme.
Article 12.b : «Les Etats prennent toutes les mesures appropriés pour :
b). Eliminer tous les stéréotypes qui perpétuent cette discrimination dans les manuels scolaires, les programmes d'enseignement et les médias.»

Cette même disposition est précisée dans l'article 18.3 de la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples :
Article 18.3 : «L'Etat a le devoir de veiller à l'élimination de toute discrimination contre la femme et d'assurer la protection des droits de la femme et de l'enfant tels que stipulés dans les déclarations et conventions internationales.»

4. Quel est le problème ? (État des lieux)

Deux problèmes se conjuguent :

- d'une part, les programmes scolaires ne préparent pas assez les enfants à la vie active et n'incitent pas suffisamment les parents à envoyer leurs enfants, notamment les filles, à l'école. Cet état de fait est déploré à la fois par les parents, les élèves et les enseignant-es ;

- d'autre part, l'image des femmes véhiculée dans les manuels est encore plus stéréotypée que dans la réalité (fiche 2.2). Elle présente une vue statique de la division traditionnelle du travail entre l'homme et la femme : « Fanta balaie la maison » et « Ali va au champ ».

Dans ces conditions, l'élaboration des curricula et des manuels qui prennent en compte l'équité et l'égalité entre les filles et les garçons dans une perspective de transformation sociale est un enjeu majeur.

Certes, les manuels scolaires ne constituent aujourd'hui qu'une des sources d'influence possibles auxquelles sont exposées les filles et les garçons. Toutefois leur impact sur les différences de réussite scolaire ne fait aucun doute dans la mesure où les filles se sentent moins impliquées par un contenu scolaire où elles sont soit absentes, soit présentes dans un rôle marginal ou peu valorisant. Certains contenus sont « mal vus » par l'un ou l'autre sexe, au niveau social du moins : par exemple, il est parfois mal accepté que les hommes soient présentés dans les manuels en train de s'occuper de la cuisine ou du linge ou que les femmes soient impliquées dans des travaux intellectuels poussés ou des activités nécessitant de grands efforts physiques. Face à certains programmes sexistes qui ont du mal à se départir de la division des rôles selon la tradition et la religion, une mise à jour des programmes et des manuels s'avère donc essentielle.

«Les méthodes pédagogiques non appropriées et les attitudes et pratiques des enseignant(e)s sont des facteurs avérés qui contribuent à la faible performance des filles. Des études ont également démontré que les matériels didactiques sont dénués de toute sensibilité de genre et présentent les filles et les femmes dans leurs rôles traditionnels d'épouse, de mère ...» *La présidente de FAWE Burkina, Mme Alice Tiendrebéogo lors du Forum for African Women Educationalists (FAWE), mardi 24 juillet 2007.*

5. Questions à se poser pour engager la réflexion

Manuels

- La composition de l'équipe de rédaction des manuels prend-t-elle en compte l'aspect genre ?
- Quels sont les rôles et quelles sont les activités des femmes et des hommes évoqués dans les textes des manuels ?
- Les textes et les images véhiculent-ils des idées ou pratiques stéréotypées sur les femmes/filles et/ou les hommes/garçons ?
- Les textes véhiculent-ils des idées ou pratiques discriminatoires à l'encontre des filles ou des garçons ?
- Un sexe est-il plus valorisé que l'autre dans les manuels ?
- Est-ce qu'un langage épicène est de rigueur (par exemple : Ambassadeur et Ambassadeure) ou bien est-ce que le langage est masculinisé (ou féminisé) ?
- Comment sont présentés les rapports entre les femmes et les hommes dans les manuels ?

- les rapports sont-ils présentés comme égalitaires ou reflètent-ils des inégalités, notamment dans le pouvoir, la prise de décision ?

- Quelle est la proportion d'images/illustrations représentant des femmes, des hommes dans les manuels ?

- Les images corrigent-elles ou renforcent-elles les biais sexistes ?

- Existe-t-il des stéréotypes sexistes dans les textes et les images ?

- Les textes prennent-ils en compte les intérêts des deux sexes ?

- Les textes informent-ils les filles et les garçons des potentialités et des perspectives de développement équitable en ce qui les concerne ?

- Les opérateurs/trices privé(e)s et les illustrateurs/trices sont-ils sensibles à la question genre ?

Curricula/programmes

- La composition des équipes d'élaboration des programmes/curricula prend-t-elle en compte le genre ?

- Les contenus des curricula prennent-ils en compte les réalités socioculturelles des filles et des garçons ?

- Les curricula favorisent-ils l'insertion professionnelle et sociale des filles autant que celle des garçons ?

- Les curricula contiennent-ils des modules sur l'égalité de genre, les droits humains ?

- Les curricula favorisent-ils l'acquisition de compétences de vie pour les deux sexes (c'est-à-dire un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation de ressources diverses et qui fait appel aux savoir, savoir-faire et savoir être en vue de résoudre un problème réel de la vie courante) ?

- La répartition des heures entre les différentes disciplines est-elle plus favorable à l'un des deux sexes ?

- L'importance (en termes de notes, d'orientation par exemple) donnée aux différentes matières est-elle plus favorable à l'un des deux sexes ?

- L'emploi du temps prend-il en compte les spécificités et contraintes des filles et des garçons ?

- Les questions d'évaluation favorisent-elles un sexe par rapport à l'autre ?

- La connaissance et la pratique de l'égalité et des droits sont-elles évaluées ?

- Le sexe de l'enseignant-e influence t-il la façon d'enseigner la matière ?

6. Que faire et comment agir ?

- Recourir à des équipes de spécialistes (femmes et hommes) pour élaborer les programmes et les curricula.

- Mettre en place des équipes de spécialistes (femmes et hommes).

- Utiliser de façon systématique des grilles d'évaluation des manuels et des curricula à tous les niveaux pour dépister les stéréotypes.

- Créer un processus participatif d'analyse puis de révision des curricula et des manuels, impliquant les enseignant-es et les organisations féminines ainsi que les personnes ressources compétentes en genre.

- Définir clairement les enjeux/problématique genre ciblés dans l'élaboration des programmes et du matériel pédagogique.

- Instaurer la prise en compte du genre comme critère de qualité pour le choix des manuels et des curricula dans les établissements.

- Prévoir la formation du personnel enseignant à tous les niveaux pour une utilisation adaptée des modules révisés c'est-à-dire relus en prenant en compte la dimension genre.

- Prévoir une formation des illustrateurs/trices de manuels scolaires à la dimension genre.

- Prévoir les budgets pour la révision des curricula et des manuels.

- Former les personnes chargées de l'élaboration des manuels et des curricula d'enseignement/apprentissage sur la prise en compte du genre.

- Former le groupe chargé de la relecture des curricula en genre.

- Suivre, évaluer et capitaliser la mise en œuvre des nouveaux manuels et des programmes de même que leurs effets.

Mise en garde

- La correction des stéréotypes dans les manuels est insuffisante pour réduire les inégalités entre les filles et les garçons à l'école et en classe.
- Eviter de produire un matériel sexiste ne signifie pas qu'il faut «pécher dans le sens inverse» en survalorisant les femmes ou en les présentant dans des situations manifestement subjectives ou forcées

7. Exemples de cas

Curriculum intégrant le genre au Mali

Un processus d'intégration du genre dans le curriculum de l'enseignement fondamental a été entamé en novembre 2001 par le Ministère de l'Education à travers le Centre National de l'Education (CNE) et la Direction Nationale de l'Education de Base avec l'appui de l'USAID.

Dans le cadre de la révision et l'élaboration des curricula, l'accent est surtout mis sur les unités d'apprentissage (compétences disciplinaires, compétences de vie, compétences transversales), les taches intégratives, les activités d'apprentissage, les techniques d'animation, le calendrier et l'emploi du temps.

Les outils suivants ont été développés :

- la grille d'intégration du genre dans le curriculum ;
- la grille d'évaluation du matériel pédagogique ;
- la grille d'évaluation du genre dans un texte ;
- la liste de vérification des stéréotypes discriminatoires ;
- la grille de vérification de la représentation des filles et des garçons dans le texte du curriculum.

Dans le cadre de la politique nationale, le CNE a surtout un rôle de supervision et de suivi du respect des normes en matière d'éducation. Il a ainsi une mission de supervision et de validation des manuels pédagogiques dont l'élaboration relève de la responsabilité des opérateur/trices privé(e)s.

Le CNE à travers sa division curricula est chargé de la validation des manuels. Cette validation se fait à partir d'un certain nombre de points de vérification pour la conformité des manuels avec le programme national (contenu, aspects pédagogiques et genre).

La relecture et l'élaboration de curricula s'effectuent à travers un processus participatif impliquant toutes les parties prenantes à travers l'organisation d'ateliers de validation et de formation des enseignant-es sur les nouveaux curricula. La création prochaine d'une division « manuel scolaire » avec la mise en place d'une commission de validation aiderait à la systématisation de la prise en compte du genre dans le curricula et les manuels.

Un programme de formation des enseignant-es au genre a accompagné ce processus (voir fiche 2.3). Ces formations ne sont pas encore généralisées à tous les enseignant-es et à tous les niveaux. Le module de formation sur le genre est en voie d'intégration dans la formation initiale des enseignants dans une logique de pérennisation et de réduction du coût des formations continues.

Quels résultats ont été obtenus ?

Le curriculum intégrant le genre (niveau 1 et 2) est en application dans 80 écoles. La révision des curricula et par la suite la formation des enseignant-es ont permis de disposer d'un personnel enseignant à même d'avoir des pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage équitable des filles et des garçons. La correction des biais dans les manuels et sa systématisation à l'école et en classe a contribué à la réduction des stéréotypes au niveau de l'environnement scolaire. La redistribution des tâches entre les filles et les garçons «Ali balaie la classe», «Fanta essuie le tableau» est devenue une pratique ordinaire. Mais son application hors de l'espace scolaire est réduit par l'environnement externe (parents, voisins). Ali et Fanta retombent dans leurs rôles traditionnels une fois à la maison.

Le CNE (Division curriculum) dispose maintenant d'un outil de vérification des manuels et des curricula pour la prise en compte du genre.
Des problèmes se posent néanmoins :

- la non définition d'un objectif pédagogique opérationnel par rapport à la prise en compte du genre dans le curriculum qui aurait aidé à corriger le rôle traditionnel de la fille et du garçon dans la société et conduit à une transformation de ces rôles et à une société sans préjugés sur les filles et les garçons, les femmes et les hommes ;

- la non implication directe du CNE dans l'élaboration des manuels réduit la prise en compte effective du genre ;

- la non sensibilité genre de l'opérateur privé qui s'occupe surtout d'établissements d'enseignement/apprentissage « traditionnels » peut constituer un facteur de blocage.

Politique des manuels scolaires en Mauritanie

En Mauritanie, la mise en place d'une politique de manuels scolaires a révélé que les manuels véhiculent rarement des images dévalorisantes ou dégradantes de la femme ou de la fille. Par contre, la répartition des rôles sociaux et familiaux selon les sexes reste conventionnelle dans la grande majorité des manuels, et nettement en déphasage avec la société mauritanienne actuelle. La relecture et l'élaboration de curricula s'effectuent à travers un processus participatif impliquant toutes les parties prenantes à travers l'organisation d'ateliers de validation et de formation des enseignant(e)s sur les nouveaux curricula. La création prochaine d'une division « manuel scolaire » avec la mise en place d'une commission de validation aiderait à la systématisation de la prise en compte du genre dans le curricula et les manuels.

Dans le cadre de la révision et l'élaboration des curricula, l'accent est surtout mis sur les unités d'apprentissage (compétences disciplinaires, compétences de vie, compétences transversales), les tâches intégratives, les activités d'apprentissage, les techniques d'animation, le calendrier et l'emploi du temps.

La formation des enseignant(e)s pour le développement des pratiques pédagogiques à même de favoriser le plein apprentissage des filles et des garçons constitue une stratégie majeure.

Quels résultats ont-été obtenus ?

La correction des stéréotypes dans les manuels est aussi systématisée dans les pratiques quotidiennes à l'école et en classe. Les filles et les garçons assument les mêmes responsabilités (responsables de classe) et exercent les mêmes activités (balayage de la classe, nettoyage du tableau, cours d'économie familiale. Ces pratiques s'étendent de la classe à la maison

8. Il faut que cela cesse!

Pour « Développer des programmes et produire des manuels sensibles au genre » il faut éviter/cesser de :

- produire et/ou utiliser du matériel dévalorisant pour un des deux sexes ;
- présenter du matériel sexiste (texte ou image) sans l'analyser, le remettre en question ;
- reproduire les stéréotypes de genre dans les curricula ;
- ne pas impliquer les femmes/hommes sensibles au genre dans l'élaboration des curricula ;
- mettre en œuvre, sans les questionner, des curricula qui induisent que certaines activités soient « réservées » à un sexe plus qu'à l'autre (ex. cuisine pour les filles et sport pour les garçons).

FICHE 2.3 Adopter des pratiques pédagogiques sensibles au genre

Introduction

Des efforts ont été consentis pour supprimer les préjugés et biais sexistes dans les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s mais ces efforts demeurent insuffisants.

Très peu de pays proposent des formations en genre à leur personnel enseignant. Dans les faits les enseignant-e-s continuent d'avoir des attitudes et des approches pédagogiques qui perpétuent les stéréotypes de genre dans les classes. Ces pratiques affectent non seulement l'accès le taux de rétention et de réussite, mais aussi l'orientation scolaire des filles et des garçons. « Plus grave, les comportements et rapports inégaux de genre appris et confortés à l'école accompagneront les enfants dans leur vie d'adultes[15]».

La présente fiche aborde cette question des pratiques du personnel enseignant et propose des pistes de réflexion et d'actions pour améliorer ces pratiques.

1. Publics cibles

Cette fiche s'adresse en priorité aux publics suivants :

- encadreurs pédagogiques (femmes, hommes)
- enseignant-e-s
- responsables (femmes, hommes) d'établissement
- formateurs et formatrices des écoles de formation et professionnelles
- enseignant(e)s membres des syndicats
- personnel d'encadrement de la petite enfance
- animateurs des centres d'éducation on formels
- parents éducateurs

2. Objectif de la fiche

Cette fiche a pour objectifs de :

- présenter les implications des pratiques pédagogiques sexistes et non sensibles au genre ;
- présenter des erreurs à éviter ;

[15] Une possibilité pour toutes et tous : atteindre d'ici à 2005 l'égalité des sexes dans l'éducation de base, Campagne mondiale éducation pour tous

- proposer des axes pour l'amélioration des pratiques et comportements des enseignant(e)s en matière de genre entre filles et garçons, entre femmes et hommes.

3. Droit spécifique ciblé

Il s'agit ici du droit de reconnaissance de son identité et le besoin qu'a l'apprenant(e) d'être apprécié(e) et valorisé(e) tel/telle qu'il/qu'elle est. Convention Internationale des Droits de l'Enfant, Article 29. 1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a). Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans la mesure de leurs potentialités ;

b). Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies.

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;

4. État des lieux (Quel est le problème ?)

«L'enfant est la pâte à modeler et l'enseignant le potier» *Proverbe béninois.*

La culture de l'école n'est pas neutre. L'école, de même que l'université ou les centres de formation professionnelle et technique, sont des microcosmes de la société dans laquelle les apprenant(e)s évoluent. Les établissements d'enseignement reprennent les normes et valeurs de cette société, son organisation. Leurs hiérarchies reproduisent celles de la société élargie.

Le succès à l'école se mesure généralement en termes de comportements et attributs « masculins », tels que la compétitivité, l'indépendance d'esprit et la participation active. Les garçons et filles sont, dans l'enceinte de l'école comme à l'extérieur, confrontés à la différenciation rigide et à l'inégalité entre les sexes. Même si l'école a pour objectif déclaré de transmettre une connaissance objective et scientifique de la réalité, dans les faits, par les messages explicites et surtout implicites qu'elle transmet à travers les stéréotypes, elle rejoint et renforce le sexisme ordinaire. Les filles qui, dès la naissance, sont éduquées à être modestes, dociles et obéissantes peuvent éprouver des difficultés à se comporter selon les manières qui valorisent des normes et valeurs dites masculines (fiches 2.1, 2.3). Ce constat est hélas valable au-delà de l'école, dans les universités et les centres de formation professionnelle.

Au sein des classes, les pratiques des enseignant-es renforcent souvent les stéréotypes et les inégalités. La manière de distribuer ou d'accorder la parole, les notes, les tâches, les punitions n'est pas neutre et influence positivement ou négativement la performance de la fille et du garçon. Ces pratiques qui paraissent anodines créent un sentiment de frustration chez les filles et un instinct de domination chez les garçons avec une incidence négative sur les performances scolaires des filles et sur le rendement de l'école, toute chose qui contribue à renforcer le manque de confiance des filles en elles mêmes.

«L'école est le seul moyen de maintenir les filles à l'école. Si l'école est adaptée, tout le monde y mettra sa fille.» *Propos recueilli au Niger.*

Récemment, de nombreux pays se sont attelés à démanteler les attitudes renforçant les inégalités entre les filles et les garçons. Le Mali, le Ghana, la Gambie, le Niger, le Bénin, le Burkina Faso et le Sénégal ont élaboré des modules de formation des enseignant(e)s en genre avec comme objectif d'amener les enseignant(e)s à adopter des comportements et attitudes favorisant des apprentissages efficaces et des pratiques de classe équitables entre les filles et les garçons.

Au Mali, l'illustration de la couverture du module de formation des enseignant(e)s portait l'inscription suivante «Dans notre école, filles et garçons sont traités de façon égale ». Cette inscription a été changée au profit de « Dans notre école, filles et garçons sont traités équitablement», suite à une observation du cabinet qui ne se sentait pas à l'aise avec le mot « égalité» entre filles et garçons. Cela signifie que le débat sur l'égalité et l'équité de genre n'est pas encore résolu … **(Mr M'Bé Traoré, Chef de section math sciences technologie, MEN, Mali)**

5. Questions à se poser pour engager la réflexion

En tant qu'enseignant-e ou formateur-formatrice, se demander si :

- j'organise (disposition des élèves) ma classe de manière à favoriser une interaction équitable entre enseignant(e)s et élèves filles/garçons ?

- je porte une attention égale au travail, aux résultats et au comportement des filles/femmes et des garçons/hommes ?

- j'encourage autant les filles/femmes que les garçons/hommes à participer aux discussions et à répondre aux questions ?

- je donne aussi aux filles/femmes des positions de leader et de responsabilité en classe (chef de groupe pendant les travaux de groupe, déléguée de classe, etc.) ?

- je veille à l'égalité entre les filles/femmes et les garçons/hommes dans la répartition des tâches (balayage de la classe, nettoyage des latrines, remplisage des jarres etc.) ?

- je renforce l'estime de soi et la confiance chez les filles/femmes en les valorisant et en leur associant des images positives ?

- je conçois pour la classe, des activités où les stéréotypes de genre sont brisés (jeux de rôles où les filles/femmes sont docteurs, ingénieurs, pilotes; rédaction d'histoires où les filles où les femmes jouent un rôle de héros) ? (On peut citer des exemples de femmes héroïnes, battantes ou modèles dans l'histoire de chaque peuple).

- je cherche ou je prépare des matériels éducatifs qui représentent les filles/femmes sous un jour positif et où les filles et les femmes jouent un rôle actif ?

- j'organise la classe et les groupes de travail mixtes ?

- j'accrois la prise de conscience de mes élèves/apprenant(e)s en abordant la question des relations entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes en classe en situation d'apprentissage ?

- je tiens un état des données statistiques désagrégées selon le genre de ma classe/école, circonscription, centre d'alphabétisation, etc. ?

En tant que chargé-e des curricula et de la formation des enseignant-es, se demander si à la fin de la formation, les participant-es sont capables de :

- élaborer des outils d'analyse, d'évaluation et de suivi des supports didactiques selon le genre ;

- identifier et corriger les stéréotypes et préjugés sexistes dans les supports didactiques ;

- élaborer une fiche pédagogique qui intègre la dimension genre ?

- diriger une séance de travail de groupes sans à priori de genre ?

- favoriser l'égalité dans la classe à travers des mesures pratiques, des règles de vie ?

- mettre en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage qui intègrent le genre ?

- susciter la participation des apprenant(e)s et évaluer leur travail sans à priori de genre ?

6. Que faire et comment agir ?

- Adopter des comportements/attitudes et pratiques qui répondent favorablement aux questions posées au point 5 et qui doivent être l'objet d'une auto-évalution.

- Former les enseignant-es sur les pratiques et attitudes pédagogiques qui favorisent le plein épanouissement des filles et des garçons en introduisant des modules sur le genre dans la formation initiale mais aussi dans la formation continue.

- Renforcer leurs compétences et mettre à leur disposition des outils leur permettant d'analyser leurs comportements dans la classe et dans la cour de l'école ainsi que des exemples qui peuvent refléter et renforcer des inégalités entre les filles et les garçons/égalités entre filles et garçons.

- Organiser la disposition des élèves de manière à favoriser une interaction équitable.

- Développer des activités/sessions de formation aussi bien dans les classes que hors de la classe, visant à remettre en cause les conventions sociales fondées sur le genre. Par exemple, mettre en place « le gouvernement des enfants » dans lequel les rôles traditionnels sont défiés et l'égalité renforcée.

- Accroître le nombre d'enseignantes pour aider à créer une appropriation, une meilleure acceptation et une mise en pratique des changements proposés en termes de genre (voir fiche 1.3).

- Tenir des données statistiques désagrégées sur les formations en genre des enseignant(e)s, formateur/trices.

- Evaluer l'impact des formations sur les enseignant(e)s, formateur/trices, encadreur(e)s par le remplissage de grilles/fiches d'observation ou de visite de classe/centre d'alphabétisation.

Mise en garde

- La formation en genre des enseignant(e)s se planifie et se budgétise
- Les formations continues coûtent chers
- Il faut prévoir un budget adéquat (ressources humaines y compris) pour garantir la qualité et la pérennité des actions

7. Exemple de cas

A/ Le gouvernement des enfants

L'initiative dénommée « école amie des enfants, amie des filles » (voir fiche 1.1) existe au Mali, au Ghana, en Gambie, au Niger, en Mauritanie. Elle s'articule autour d'un certain nombre d'objectifs en rapport avec l'hygiène, la qualité, le genre, l'intégration et la participation des parents, des communautés et des enfants eux-mêmes. Le projet comprend deux outils basés sur le gouvernement des enfants et le projet d'école.

Le gouvernement des enfants, appelé le parlement des enfants au Burkina Faso, est un outil de jeu de rôle mis en place par les enfants de façon démocratique par l'élection de ministres. Le processus est accompagné par les enseignant-es, les éducateurs/trices de l'Action sociale qui informent et forment les élèves par rapport à l'utilisation de l'outil. La dénomination des ministères se fait après un diagnostic de l'environnement scolaire dont le résultat permet de prioriser les domaines d'intervention (objectifs). Le partage des ministères se fait de façon égale entre les filles et les garçons qui à leur élection bénéficient d'une équipe ministérielle.

Pour le bon fonctionnement de ce processus, l'UNICEF a mis en place une boîte à idées comprenant 31 fiches pour développer les activités du gouvernement des enfants en fonction de leurs centres d'intérêts. Dans cette boîte à idées, il existe un lot qui a trait à toute la dimension d'une école qui accueille et protège les enfants. L'idée est de traiter des thèmes tels que les châtiments corporels, le harcèlement et le chantage sexuel avec l'implication des élèves et du corps enseignant. La finalité est l'interruption de pratiques négatives à une bonne harmonie au sein de l'école.

Quels résultats ont été obtenus ?

La mise en place du gouvernement des enfants dans 2800 écoles au Mali a permis d'avoir un environnement scolaire de qualité au niveau de l'enseignement de base. Les filles reçoivent plus de considération à travers leur implication active dans le processus. Il existe une parité entre filles et garçons dans la répartition des responsabilités, des tâches quotidiennes.

En Gambie et au Ghana, les filles et les garçons sont très actifs/tives dans la défense de leurs droits et ceux/celles de leurs pairs. Une fille rencontrée en Gambie explique avec fierté comment elle a aidé son amie à éviter un mariage précoce en lui conseillant d'en parler à la conseillère à l'école et d'appeler la responsable de l'Unité genre au niveau du Ministère de l'éducation.

B/Le guide genre des enseignant-es au Mali

Un processus d'intégration du genre dans le curriculum de l'enseignement fondamental a été entamé en novembre 2001 par le Ministère de l'Education à travers le Centre National de l'Education (CNE) et la Direction Nationale de l'Education de Base avec l'appui de l'USAID.
Pour compléter ce processus, des formations en genre ont été dispensées à des enseignant-es. En effet, les biais sexistes et stéréotypés dans les manuels (notamment les images et les illustrations qui reflètent les rôles traditionnels des femmes et des hommes, des filles et des garçons) se retrouvent aussi de façon systématisée dans les pratiques quotidiennes à l'école et en classe. Les filles et les garçons n'assument pas les mêmes responsabilités (responsables de classe) et n'exercent pas les mêmes activités (balayage de la classe, nettoyage du tableau, cours d'économie familiale). La formation des enseignant(e)s pour le développement des pratiques pédagogiques sensibles au genre est à même de favoriser le plein apprentissage des filles et des garçons et constitue donc une stratégie majeure.

Un manuel a été conçu pour encadrer ces formations. Il est composé de trois sous-modules notamment « genre et équité à l'école et en classe », « stratégies pour enrayer les stéréotypes discriminatoires à l'école » et « pratiques pédagogiques favorables à l'équité à l'école et en classe ».

Au cours des ateliers de formation, les participant(e)s appliquent les différentes grilles d'analyse sur des cas concrets. Les participant(e)s commencent par interroger leur propre culture car c'est bien elle qui module les valeurs qui sont reflétées dans les stéréotypes au niveau des manuels éducatifs et dans les comportements des enseignants et des enseignantes.

La première étape du changement de comportement visé est la prise de conscience de la situation défavorable dans laquelle se trouve la fille. Les enseignant-e-s interrogent leurs propres pratiques pédagogiques pour établir la différence entre celles favorables à l'équité entre les filles et les garçons et celles qui sont défavorables. Un autre niveau de changement de comportement visé est de suivre la manière dont les filles et les garçons se comportent en classe et à l'école et de résoudre équitablement les conflits et les aider à se fixer des buts pour leur vie future.

Quels résultats ont-été obtenus ?

Le développement de pratiques pédagogiques favorisant un processus d'apprentissage équitable entre les filles et garçons est en cours.

Dans les différentes écoles d'expérimentation « les écoles amies des enfants, amie des filles », les enseignant-e-s ont surtout indiqué que, bien que réticents au début, ils/elles ont compris toute la valeur ajoutée de la démarche. Ils/elles sont plus sensibles et s'assurent surtout que le temps de parole est équitablement distribué entre les filles et les garçons. Ils/elles ne font plus les illustrations et ne donnent plus les exemples au hasard.

Les pratiques sensibles au genre s'étendent de plus en plus à la classe (prise de parole, envoi équitable au tableau). Elles touchent aussi la prise en compte des difficultés des filles liées à leurs « obligations » domestiques : conseil aux parents pour libérer du temps pour les devoirs, les cours de rattrapage etc.)

Le module de formation sur le genre est en voie d'intégration dans la formation initiale des enseignant(e)s dans une logique de pérennisation et de réduction du coût des formations continues.

Des problèmes subsistent :

Les formations en genre ne sont pas encore généralisées à tous les enseignant-es et à tous les niveaux. Il y a une forte disparité des formations dans les différentes zones déconcentrées (certains centres d'animation pédagogique reçoivent plus d'appui des ONGs que d'autres), posant un problème de qualité et de pérennité. La redistribution des tâches entre les filles et garçons en classe et à l'école doit être étendue à la sphère familiale. Des « ponts » doivent être créés. Le suivi des enseignant-es formés n'est pas systématisé et la mise en application des formations est faiblement suivie.

C/ Autres exemples

Au Ghana, un manuel de formation similaire à celui du Mali a été introduit dans la formation initiale et continue des enseignant-es. Les résultats constatés au niveau des écoles expérimentales en salle comme dans la cour de l'école sont satisfaisants. Les filles et les garçons sont engagé-es dans les mêmes activités. Les filles sont de plus en plus responsables de groupe de travail dans les matières scientifiques.

Au Bénin pour l'enseignement primaire le Projet Equity and quality in primary Education (EQUIPE) des manuels de formation porte sur :

- Importance de l'équité/genre en salle de classe ;
- Responsabilité des parents dans l'éducation des filles ;
- Profil des activités quotidiennes à l'école ;
- Méthodes et Stratégies d'enseignement/apprentissage ;
- Suivi évaluation de l'équité /genre.

Au Niger : Des équipes chargées de «Genre et Développement » et « Education en Matière de Population/Education à la Vie Familiale (EmP/EVF)» ont développé un module de formation des encadreurs pédagogiques en approche genre (2005). Il comprend quatre thèmes : l'approche genre, définition des concepts; les obstacles à la scolarisation des filles et les stéréotypes sexistes, la division sexuelle du travail; le rôle des enseignantes et enseignants pour la promotion de l'équité des sexes à l'école, en famille et dans la communauté. Il existe aussi un guide pédagogique à l'usage des maîtresses et maîtres d'écoles sur les stéréotypes sexistes dans les manuels.

Au Burkina Faso : Un module EmP/EVF porte sur l'évaluation de la relation élèves /maîtres avec un accent particulier sur les filles (1997) pour contribuer à l'enracinement d'une certaine culture positive aux questions de genre dans les milieux scolaires notamment chez les maîtres et les encadreurs avec pour thèmes : l'approche genre, la scolarisation des filles avec les facteurs qui entravent, les conséquences de la sous-scolarisation des filles ; comportements et stéréotypes sexistes ; le rôle des enseignant(e)s dans la promotion de l'équité; l'animation de groupe. Il existe aussi un rapport sur «Evaluation de la relation élèves/maîtres avec un accent particulier sur les filles» (1996).

La Pédagogie sensible au genre, le Guide de formation des enseignant-e-s et le Guide de l'enseignant-e ont été élaborés par FAWE Burkina (2006) dans le cadre de la mise en œuvre du projet BRIGHT. sept (7) modules sont disponibles :

1. la sous-scolarisation des filles ;
2. les violences faites aux filles à l'école : le harcèlement sexuel ;
3. l'approche genre ;
4. comportements et stéréotypes sexistes, rôle des enseignant-e-s dans la promotion de l'équité à l'école ;
5. utiliser une pédagogie prenant en compte des sexospécificités ;
6. créer un environnement tenant compte des sexospécificités dans la salle de classe ;
7. mettre en place des systèmes scolaires tenant compte des sexospécificités.

Le module EmP/EVF fait l'objet de sessions de formation pour les enseignant-e-s. Il existe des groupes informels qui s'investissent pour la formation des enseignant-e-s en genre et développement. La réforme des curricula prévoit l'intégration de la dimension genre dans les curricula et l'approche par les compétences. A l'université de Ouagadougou, il y a une esquisse de prise en compte du genre dans l'Unité de Formation et de Recherche en Sciences Humaines, département de sociologie.

EXEMPLE DE FICHE DE VISITE DE CLASSE, SENSIBLE AU GENRE

Cette fiche a été élaborée par FAWE Burkina (PROJET MCC /BRIGHT/FAWE BURKINA Année scolaire 2006-2007) dans le cadre de la formation des enseignant-e-s en genre et du suivi dans l'application de leurs acquis sur le terrain. La formation concerne aussi les professeurs des disciplines scientifiques et technologiques afin d'influencer leurs pratiques pédagogiques et d'intéresser les filles à embrasser les filières scientifiques.

I. Identification de l'enseignant(e)

DREBA
CEB
Nom de l'enseignant(e)
N° matricule
Titre de capacité
Ancienneté dans le corps

DPEBA
Nom de l'école
Classe
Nombre d'années dans le corps
Nombre d'années dans le poste
Fonction de l'encadreur

II. Evaluation de l'enseignant(e)

II.1. Prise en compte de la pédagogie sexo-spécifique avant et pendant la préparation des cours (5 pts)

- Tenue correcte du registre d'appel journalier (1 pt)
- Régularité dans la préparation (1 pt)
- Nombre de préparations prenant en compte la pédagogie sensible au genre (1 pt)
- Capacité de déceler les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires (1 pt)
- Le contenu des exercices prend-il en compte le genre ? (1pt)

II.2. Prise en compte de la pédagogie sexo-spécifique dans la salle de classe et pendant la leçon (12 pts)

- Utilisation de techniques appropriées pour renforcer la participation des filles dans la classe ;
- La création d'un environnement d'apprentissage sensible au genre
- L'utilisation d'un langage sensible au genre
- Le pourcentage de maintien des filles dans la classe
- La prise en compte du genre dans les activités para/extra scolaires

Tout cela est résumé dans l'échelle d'attitude. Celle-ci est cotée de 0 à 3.

Comportement de l'enseignant(e)	Médiocre	Passable	Assez bien	Bien
1. Fait régulièrement ses préparations				
2. Interroge aussi bien les filles que les garçons				
3. Encourage les filles à participer aux discussions et à répondre aux questions				
4. Envoie aussi fréquemment les filles au tableau que les garçons				
5. Utilise un langage non sexiste				
6. Répartit sans discrimination les activités scolaires				
7. Apprécie positivement aussi bien les progrès des filles que des garçons				
8. Donne aux filles des positions de leadership et de responsabilité en classe				
9. Répartit sans discrimination les activités parascolaires				
10. Dispose les filles dans la salle de classe de façon à permettre leur participation maximale				
11. Dispose dans la salle de classe des illustrations et affiches qui présentent une image positive de la femme				
12. S'intéresse au rendement scolaire des filles				

II.3. Relations de l'enseignant(e) avec la communauté (5pts)

Sous forme de causeries avec l'enseignant(e), le directeur de l'école et les APE/AME

- comment le milieu apprécie-t-il l'école ?
- les APE et AME sont-elles dynamiques ?
  si oui, justifier.
  si non, pourquoi?
- l'enseignant(e) est-elle/il intégré(e) au milieu ?
- quels actes pose-t-elle/il et qui confirment votre position ?
- quelle peut être la contribution du milieu à la vie de l'école ?

Signature de l'évaluateur/trice

8. Il faut que cela cesse!

Pour amener les enseignant-e-s à « Adopter des pratiques pédagogiques sensibles au genre » il faut éviter/cesser entre autres de :

- laisser les garçons dominer, brutaliser ou ridiculiser les filles ;
- désigner négativement les filles ;
- créer des conflits par la manière d'encourager l'émulation entre les garçons et les filles ;
- diviser systématiquement la classe en groupes de garçons et de filles pour les activités, sans objectif pédagogique précis ;
- favoriser les garçons dans la prise de parole ;
- reléguer les filles au fond de la classe ;
- reproduire les inégalités sociales dans la sphère scolaire à travers la distribution d'activités quotidiennes stéréotypées (ex. balayage pour les filles) ;

- ne pas exploiter les opportunités offertes par les manuels pour discuter le genre ;

- noter les filles et les garçons sur les mêmes barèmes quand un des sexes a une plus grande expérience ou pratique d'un sujet, à cause de son rôle lié au genre dans la société.

FICHE 2.4 Mettre fin à la violence dans les établissements d'enseignement et de formation

Introduction

La violence à l'école ne se résume pas à l'usage du châtiment corporel. Toutes les enquêtes de terrain menées, notamment dans les écoles d'Afrique subsaharienne, indiquent que les violences liées au genre, sont répandues et quotidiennes, et qu'elles touchent en tout premier lieu les jeunes filles[16]. La peur d'aller à l'école, les sanctions subies par les filles refusant les avances d'un enseignant (mauvaises notes), le stress affectant la qualité du travail scolaire, l'échec et l'abandon scolaires, sont des conséquences avérées de cette violence liée au genre en milieu scolaire.

Ce problème reste malheureusement tabou et ne mobilise pas assez les acteurs au niveau politique, même si des ONG tentent de susciter le débat et d'agir sur le terrain. La violence liée au genre commise hors de l'école freine tout autant la scolarisation des filles. En temps de guerre enfin, les filles paient un lourd tribut aux conflits armés quand leurs droits sexuels sont menacés au quotidien. Un arrêt brutal de l'école est souvent une solution.

C'est pourquoi cette fiche traite de façon spécifique de la violence dans les établissements d'enseignement et de formation et propose des pistes de réflexion pour mettre fin à cette violence.

1. Publics cibles

Cette fiche s'adresse en priorité aux publics suivants :

- responsables (femmes, hommes) politiques
- autorités locales et élu-es locaux/locales
- responsables d'établissement
- enseignant-es
- Elèves filles, garçons, étudiant(e)s membres d'associations de parents d'élèves, de mères éducatrices, de COGES, d'élèves, de protection de l'enfance
- représentant(e)s des media
- enseignant(e)s membres des syndicats
- agents de sécurité

2. Objectif de la fiche

Cette fiche a pour objectifs de :

- présenter les conséquences des violences liées au genre en milieu scolaire (tous niveaux d'enseignement) ;

[16] Toute cette section est extraite du rapport sur les violences à l'école, ministère français des A ffaires étrangères, 2006

- permettre d'identifier les pratiques à éradiquer ;
- permettre de dégager des pistes d'action pour lutter contre ces violences.

3. Droit spécifique ciblé

Le droit dont traite cette fiche est celui du droit à la sécurité et à l'intégrité physique pour l'enfant.

En effet, la Charte africaine des Droits et Bien-être de l'Enfant stipule dans son article 11-5 que les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce qu'un enfant qui est soumis à la discipline d'un établissement scolaire ou de ses parents soit traité avec humanité et avec respect pour la dignité inhérente de l'enfant et conformément à la présente Charte.

Le Protocole additionnel à la Charte africaine des Droits de l'Homme et des Peuples, relatif aux Droits des Femmes engage quant à lui les Etats, dans l'article 4-2-d) à promouvoir activement l'éducation à la paix à travers des programmes d'enseignement et de communication sociale en vue de l'éradication des éléments contenus dans les croyances et attitudes traditionnelles et culturelles des pratiques et stéréotypes qui légitiment et exacerbent la persistance et la tolérance de la violence à l'égard des femmes/filles.

Les articles suivants de la Convention Internationale pour les Droits de l'Enfant (1989) portent également sur le droit à la sécurité et à l'intégrité physique de l'enfant.

Article 16
1. Nul enfant ne fera l'objet (…) d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation.
2. L'enfant a droit à la protection de la loi contre de telles (…) atteintes.

Article 34
Les États parties s'engagent à protéger l'enfant contre toutes les formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle. À cette fin, les États prennent en particulier toutes les mesures appropriées sur les plans national, bilatéral et multilatéral pour empêcher :

a) Que des enfants ne soient incités ou contraints à se livrer à une pratique sexuelle illégale ;

b) Que des enfants ne soient exploités à des fins de prostitution ou autres pratiques sexuelles illégales ;

c) Que les enfants ne soient exploités aux fins de production de spectacle ou de matériel à caractère pornographique

Article 36
Les États parties protègent l'enfant contre toutes autres formes d'exploitation préjudiciables à tout aspect de son bien-être.

4. Quel est le problème ? (État des lieux)

La violence en milieu scolaire est un problème mondial. Le rapport de suivi de l'EPT 2003-2004 fait une analyse sans détours des violences subies dans les écoles, notamment par les filles, en affirmant que « Loin d'être des lieux sûrs d'apprentissage, les écoles sont souvent des espaces d'intolérance, de discrimination et de violence dont les filles sont de manière disproportionnée les victimes. Nombreuses sont celles qui, ayant surmonté les obstacles qui les empêchaient de fréquenter l'école, sont, une fois admises à l'école, confrontées au harcèlement et aux violences sexuelles que leur infligent leurs condisciples ou leurs enseignants. Cette violence perpétue les disparités à l'école et bafoue le droit des filles à l'éducation ». Bien que difficilement chiffrables, les conséquences en sont multiples: des traumatismes psychologiques, des grossesses non désirées, une vulnérabilité accrue face aux IST/VIH/SIDA. Comme indiqué à l'introduction, au niveau éducatif, la peur d'aller à l'école, les sanctions subies par les filles refusant les avances d'un enseignant (mauvaises notes) et le stress affectent la qualité du travail scolaire et provoquent l'échec et l'abandon scolaires. Les abus ternissent également l'image de l'école au sein des communautés et affaiblissent la force sociale de l'école. Cette violence agit négativement sur la performance des filles et des garçons et provoquent souvent chez les filles un sentiment de frustration et accentuent leur manque de confiance en elles-mêmes.

Une étude menée par Child Protection Alliance en Gambie indique que le châtiment corporel est largement pratiqué dans la majorité des écoles enquêtées où les enseignant-e-s pensent que l'utilisation de la « canne » est normale et participe d'une pratique éducationnelle qu'ils/elles ont subie; ils ne voient donc aucun inconvénient à l'utiliser. L'étude indique aussi que très peu d'alternatives ont été développées au niveau des écoles et que les élèves et les parents (hommes, femmes) ne sont pas content(e)s du châtiment corporel. Toutefois, de nombreux enseignant/es continuent à administrer un châtiment corporel aux élèves (filles et garçons) dans l'enseignement de base parce qu'ils pensent que c'est le meilleur moyen d'assurer une bonne discipline ou de faire travailler les élèves.

«J'ai été battu et cela ne m'a pas empêché de continuer mes études et de devenir enseignant» (*un enseignant en Gambie*) … «Le fouet est le seul langage véritable que les élèves comprennent» (*une enseignante, Mali*).

Au Ghana, l'ONG Safe Schools a aussi conduit une étude sur les violences sur le chemin de l'école, à l'école et dans la classe. Il ressort de cette étude que les filles sont surtout victimes de diverses formes de violence (psychologique, physique et sexuelle).

Ceux qui perpétuent cette violence sont surtout des personnes connues des victimes et qui ont souvent la responsabilité d'assurer leur protection. Il s'agit notamment des membres de la communauté, des enseignant(e)s ou des élèves filles, garçons des classes supérieures.

«Quand on pose la question des abus sexuels aux enseignants, certains répondent que ce sont les jeunes filles qui sont les aguicheuses, comme si ces enseignants étaient obligés de succomber à la soi-disante provocation». *Responsable du programme éducation de l'UNICEF, Mali.*

Au Burkina Faso, le Réseau de Communication, d'Information et de Formation des Femmes dans les ONG (RECIF/ONG-BF) à travers les résultats de l'étude (1994) sur la violence sexuelle contre les jeunes filles en milieu scolaire insiste sur le drame, dégage des pistes d'actions et stratégies fortes pour lutter contre ce phénomène.

Partout dans le monde de grandes actions sont engagées pour les droits des enfants. Le Mali, le Ghana, la Gambie, le Bénin, le Burkina Faso, le Sénégal, tous signataires de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et de la Charte Africaine sur les Droits et le Bien-être de l'Enfant condamnent toutes les formes de violence (les châtiments corporels, le harcèlement et le chantage sexuel à l'endroit de tout enfant mineur) au sein de l'école. Dans certains pays, les enseignant-es qui proposent ou qui acceptent des relations sexuelles sont passibles d'amendes ou de peines d'emprisonnement mais ces sanctions sont rarement appliquées.

5. Questions à se poser pour engager la réflexion

- Quelles sont les différentes formes de violence que subissent les filles et les garçons dans les établissements d'enseignement et de formation? A quel niveau d'enseignement et dans quel cadre (lieu) sont exercées ces violences ?

- Quelles sont les autres formes de violences rencontrées dans les établissements d'enseignement et de formation (violences à l'égard des enseignant(e)s et personnels, destruction de mobilier et autres biens, etc.)

- Qui sont les auteurs de ces violences ?

- Quelles sont les relations entre les auteurs et les victimes ?

- Quelles sont les perceptions des filles et des garçons par rapport à ces violences ?

- Quelles sont les perceptions des enseignant-es par rapport à ces violences ?

- Quelles sont les perceptions des parents (père, mère) par rapport à ces violences ?

- Quels sont les facteurs favorisants les violences dans l'environnement scolaire ?

- Quels sont les effets de ces violences sur le rendement des filles et des garçons ?

- Quelles sont les mesures prises pour endiguer les différents cas de violence élève/élève ou enseignant(e)/élève dans le système éducatif ? Ces mesures ont-elles un impact sur la réduction de la violence dans l'environnement scolaire ?

- Quels sont les mécanismes d'appui aux filles et garçons victimes d'abus ?

- Quel est le niveau d'implication des parents (père et mère) dans les initiatives prises pour endiguer les différents cas de violence ?

- Quelles sont les ressources/structures locales disponibles qui peuvent servir de recours ?

- Les attentes des élèves et celles des enseignant-es victimes de violences sont-elles satisfaites ? Les victimes obtiennent-elles réparation?

- Existe-t-il des mesures ou textes règlementant la discipline dans les établissements et incluant les violences ?

- Quel est le rôle des responsables d'établissements d'enseignement et de formation ?

- Quel est le rôle des autorités ministérielles et celui de la justice ?

- Quelles réponses les autorités du ministère doivent-elles apporter au phénomène de la violence dans les établissements primaires ?

6. Que faire et comment agir ?

De grandes réflexions doivent être menées sur les violences dans les établissements d'enseignement, tous niveaux confondus: en tant qu'institution par excellence contribuant à la formation de la personnalité, l'école doit être aussi le lieu où l'on cultive la non violence. Il faut se demander cependant si l'école seule a les moyens d'apporter des réponses aux violences qu'elle semble reproduire.

Il est impérieux de :

- interpeller tous les acteurs et toutes les actrices, au niveau des écoles et

dans les établissements de formation, les ministères et autres structures chargés de l'éducation ;

- tenir à jour un état statistique des cas de violences rencontrées dans les établissements d'enseignement et de formation pour un meilleur suivi ;

- impliquer les enfants (filles et garçons) dans le processus d'identification, de gestion des problèmes de violence dans le milieu d'enseignement et de formation avec la participation de toutes les personnes concernées par la vie scolaire peut contribuer à leur réduction ;

- concevoir et appliquer des textes règlementant la discipline dans les établissements d'enseignement et de formation incluant les violences ;

- lever systématiquement le voile sur les pratiques de violences dans les écoles en prenant des mesures coercitives à l'endroit des enseignant(e)s ou des élèves qui profiteraient d'un quelconque pouvoir pour exercer de la violence sur autrui dans le milieu scolaire ;

- sensibiliser les parents (père et mère), les communautés, les élèves et les enseignants sur le phénomène de la violence (élève/élève et enseignant/élève) dans les établissements et les répercussions qu'elle peut avoir sur la qualité du système éducatif et le rendement des enfants ;

- soutenir et encourager les parents à utiliser les structures et les ressources locales disponibles et à porter plainte contre les personnes qui exercent de telles violences contre leurs enfants et particulièrement les filles et entachent ainsi leur avenir ;

- réaliser des causeries débats, séances de formation sur les pratiques néfastes à l'égard des enfants et les femmes avec des outils adaptés tels que les films, des cassettes vidéo, les témoignages, le théâtre forum, des jeux concours et des sketchs ;

- initier et réaliser des études (recherche-action) sur les droits des enfants ;

- sensibiliser les acteurs sur la nécessité d'appliquer des sanctions dissuasives et répressives contre les auteurs de violence ;

- rendre le port des uniformes scolaires obligatoire

- traduire en langues nationales et diffuser largement les textes relatifs aux droits des enfants et les textes sur les peines encourues en cas de violence.

Mise en garde
Il est indispensable de mettre fin à la violence dans les établissements d'éducation afin de sécuriser les apprenant-e-s.

7. Exemples de cas

Lutter contre les violences à l'école au Ghana et en Gambie

Dans ces deux pays, des initiatives ont été menées pour développer des alternatives aux châtiments corporels et d'autres formes de violence. L'UNICEF, partenaire des différents Etats, a engagé des actions qui contribuent à la mise en œuvre des textes de lois de protection des droits de l'enfant et qui vise à améliorer la qualité de l'école au niveau de l'enseignement de base à travers la participation des élèves, des communautés, des enseignant(e)s et des parents (femmes, hommes.

Au Ghana, Safe Schools a engagé un processus de révision de code de conduite des enseignant-e-s pour intégrer les aspects des violences faites aux enfants et surtout aux filles. Il a été aussi mis en place dans 120 écoles des conseiller(ère)s pour orienter les filles et les garçons victimes de violence. L'ONG a également assuré la formation des agents de la police, de la santé et de la justice. Ce volet de formation est aussi renforcé par une campagne d'éducation et d'information des communautés par rapport aux différentes formes de violence basées sur le genre.

www.google.safeschoolprogramghana.net

En Gambie, Child Protection Alliance a mis en place des clubs de jeunes filles qui sont activement engagées dans des activités d'éducation des pairs. Les messages clefs portent sur les conséquences des violences sur la personnalité des filles et des garçons, les performances scolaires. Ils/elles sensibilisent les parents sur les conséquences des mariages précoces et plaident auprès des parents pour avoir une chance de continuer les études. Les filles rencontrées indiquent que sans le club, elles seront certainement des victimes. Les autorités scolaires et du service social en Gambie ont mis en place une case de solidarité qui accueille et appuie toutes les filles victimes de mariage précoce. Le séjour au niveau de la case est temporaire avant l'aboutissement des négociations qui sont engagées par les deux autorités auprès des leaders religieux et les parents. Ce processus de négociation aboutit dans la quasi-totalité des cas.

Quels résultats ont-ils été obtenus ?

L'expérience a montré que les enfants avaient une forte capacité d'appropriation par rapport au concept ; ce qui fait d'eux/elles des acteurs/trices de gestion quotidienne de leur école. Elle a favorisé une relation plus harmonieuse entre les filles, les garçons, les directions des écoles et les enseignant(e)s. Ce qui fait que les questions les plus taboues comme les abus sexuels dont les filles sont victimes, les châtiments corporels

et autres constituent des sujets de discussions dans les classes.

> « Sans le club, je serais une victime de plus »
> Une fille au focus groupe en Gambie

La participation des parents et des communautés à la gestion de l'école reste une problématique majeure pour aboutir à une synergie d'actions entre tous les acteurs/trices du système éducatif.

Ceci s'explique par la difficulté que « le projet d'école » a eu, dans le cas d'espèce, à produire des résultats dans les deux pays.

Des problèmes subsistent :

- L'insuffisance d'ONG partenaires de l'UNICEF dans le pays retarde la mise en place de cette initiative dans toutes les écoles.

- La mauvaise conception que les enseignant-e-s ont des droits des enfants.

- Le silence des victimes et des parents par rapport aux cas d'abus ou de har cèlements sexuels.

8. Il faut que cela cesse!

Pour « Mettre fin à la violence dans les établissements d'enseignement et de formation » il faut éviter/cesser de :

- pratiquer la loi du silence, de la complicité et de l'impunité sur des cas de violence en milieu scolaire ;

- banaliser les violences ou les justifier ;

- faire porter les cahiers au domicile du maître par la même fille lorsque celle-ci est seule ;

- faire assurer des tâches domestiques par les filles au profit des enseignant(e)s ;

- favoriser la proximité (enseignant(e)s/filles) en confiant aux filles des tâches domestiques au domicile du maître ;

- traiter les cas de violence comme des affaires « privées » ;

- fermer les yeux sur les violences subies par des élèves parce qu'elles sont hors de l'école ;

- ridiculiser les victimes plutôt que les soutenir.

FICHE 2.5	Promouvoir l'égalité de genre et la scolarisation des enfants des populations nomades, des enfants handicapés et autres groupes défavorisés et/ou marginalisés

Introduction

L'intégration de certains groupes d'enfants dans le système éducatif pose de sérieux défis à la mise en œuvre de l'éducation universelle. Il s'agit d'une part des enfants nomades et d'autre part des enfants souffrant de handicaps ou malades (notamment les enfants séropositifs) d'autre part. On estime que 35 % des enfants non scolarisés sont atteints d'un handicap, que moins de 2 % des enfants handicapés sont scolarisés et que plus de 90 % des enfants handicapés des pays en développement dont l'Afrique ne sont pas scolarisés (Rapport EPT 2003/2004). Bien que certains programmes spécifiques tentent de créer des conditions d'accueil au sein des établissements et/ou dans des centres spécialisés, ces enfants sont largement exclus du système « classique ». En ce qui concerne les filles, cette exclusion est importante.

C'est pourquoi la présente fiche s'attarde sur la promotion de l'égalité de genre et la scolarisation des groupes défavorisés.

1. Publics cibles

Cette fiche s'adresse en priorité aux publics suivants :

- responsables (femmes, hommes) politiques
- responsables (femmes, hommes) d'établissements
- autorités locales et élu-es locaux/les
- enseignant-e-s
- membres d'associations des parents d'élèves, d'élèves filles/garçons, de mères éducatrices, COGES, de protection de l'enfance
- responsables (femmes, hommes) de programmes et projets d'éducation, défenseur(e)s des droits humains
- enseignant(e)s membres des syndicats
- personnel d'encadrement de la petite enfance
- animateurs des centres d'éducation non formelle
- parents éducateurs

2. Objectif de la fiche

Cette fiche a pour objectifs de :

- favoriser la discussion sur les difficultés de scolarisation parmi les enfants des populations nomades et autres groupes défavorisés et/ou marginalisés ;
- permettre d'aborder la dimension genre de cette marginalisation ;
- proposer des pistes de réflexion pour répondre aux besoins éducatifs des filles et des garçons dans ces groupes ;
- présenter des initiatives novatrices.

3. Droits spécifiques ciblés

Les droits pris en compte ici sont les suivants :

- le droit à l'éducation, le droit à la différence (cf. CRDE)
- le droit à la non discrimination,
- le droit au respect des traditions, des langues et des modes de vie.

4. Quel est le problème ? (État des lieux)

Dans tous les pays de la zone subsaharienne, de nombreux enfants sont marginalisé(e)s et rencontrent des difficultés particulières pour accéder et se maintenir dans le système scolaire. Ce sont :

- les enfants handicapé(e)s ;
- les enfants malades, notamment celles et ceux qui sont affecté(e)s ou infecté(e)s par le VIH ;
- les enfants de certaines castes (ex. les forgerons, les griots, etc.) ;
- les enfants réfugiés et déplacés dans les zones de conflits ;
- les enfants de la rue ;
- les enfants nomades.

Dans ces groupes, la nature des difficultés rencontrées par les filles et les garçons est différente. Les filles sont encore plus exclues du système que les garçons. Cependant, il existe très peu de données nationales sur lesquelles on peut se baser pour définir des diagnostics fiables. Certes, il existe des actions multiples et multiformes pour l'enfance déshéritée (les enfants orphelins et/ou ceux atteints du SIDA, enfants de la rue, handicapés de toute nature etc.), notamment par l'intermédiaire de la société civile, des bailleurs et des ONGs internationales . Le manque de cohérence politique et la dispersion des actions est encore plus flagrante qu'en ce qui concerne les initiatives de « promotion des filles » (fiche 1.1).

« Chaque enfant que l'on instruit est un Homme que l'on gagne » Proverbe Nigérien ».

Cette fiche s'intéresse à la situation des enfants des populations nomades et autres groupes défavorisés et/ou marginalisés. Il existe une forte nécessité de décisions politiques, de moyens et d'actions pour répondre aux besoins éducatifs de ces groupes.

Quelle est la situation particulière des enfants des populations nomades ?

Le problème de la scolarisation des enfants nomades est commun au Niger, à la Mauritanie, au Nord du Mali, au Burkina Faso et au Sénégal. Pour des raisons « objectives » (distance) et de traditions, les filles nomades sont encore plus exclues que les garçons. Le fait que les écoles n'offrent pas de cycle complet freine d'autant la scolarisation, notamment des filles.

En Mauritanie, le nomadisme et la transhumance qui occupent une place importante dans la vie des populations ne sont pas de nature à favoriser la scolarisation des filles. L'école moderne, malgré sa volonté affichée de donner des chances égales d'émancipation à tous les citoyens (femmes et hommes), est encore considérée comme une menace à la hiérarchie sociale préalablement établie.

Au Niger, plusieurs facteurs, liés à l'offre autant qu'à la demande, expliquent la faible scolarisation en zones rurales dans l'enseignement de base. Le problème de scolarisation est un problème d'équité doublé d'un problème de qualité et d'efficacité. Selon le projet *d'Atlas préliminaire de la pauvreté, vulnérabilité pour le Niger* « il y a 2476473 habitants (24,6%) dans 10205 villages (39,1%) qui ne disposent pas d'écoles primaires dans un rayon de 5 km ». Or, la distance entre l'école et le lieu de résidence est un facteur limitant de la fréquentation scolaire notamment pour les filles. « Dans les villages dits 'attirés' (dont les enfants fréquentent l'école d'un autre village), seulement 18,9% des enfants sont scolarisés dont 33% pour les garçons et 5,6% pour les filles. Dans les villages non dotés d'écoles à proximité, aucun enfant n'est scolarisé ». Plus des 2/3 des écoles primaires situées

en zone rurale, n'offrent pas un cycle complet de scolarisation et les modèles de scolarisation jusqu'ici préconisés (40 élèves par classe) défavorisent les communautés vivant dans les zones à habitats dispersés.

5. Questions à se poser pour engager la réflexion

1. Quelle est la proportion des filles/garçons parmi les enfants des populations nomades, enfants handicapé-e-s, affecté-e-s/infecté-e-s par le VIH, enfants des castes, enfants réfugiés et les enfants de la rue qui abandonnent l'école ?

2. Existe-t-il un dispositif juridique sur l'intégration scolaire des enfants des populations nomades, enfants handicapé-e-s, affecté-e-s/infecté-e-s par le VIH, enfants des castes, enfants réfugiés et les enfants de la rue ?

3. Quelles initiatives en termes de programmes, méthodes, dispositifs réglementaires, etc. sont mises en place dans le pays, ou ailleurs pour prendre en charge la situation des enfants filles/garçons nomades enfants handicapé-e-s, affecté-e-s/infecté-e-s par le VIH, enfants des castes, enfants réfugiés et les enfants de la rue dont on peut s'inspirer ?

4. Les enseignant-e-s reçoivent-ils/elles une formation spéciale pour travailler avec les enfants défavorisés nomades, enfants handicapé-e-s, affecté-e-s/infecté-e-s par le VIH, enfants des castes, enfants réfugiés et les enfants de la rue ?

5. Les facteurs qui empêchent les filles et les garçons de fréquenter l'école sont-ils les mêmes? comment les prendre en compte ?

6. Les manuels scolaires sont-ils adaptés aux enfants défavorisés nomades, enfants handicapé-e-s, affecté-e-s/infecté-e-s par le VIH, enfants des castes, enfants réfugiés et les enfants de la rue (langue, illustration, contenus) ?

7. Le sexe des enseignant(e)s est-il important dans ce contexte ?

8. Quel type de sensibilisation mener auprès des parents des enfants défavorisés et des leaders de leurs communautés ?

6. Que faire et comment agir ?

L'éducation des groupes défavorisés/marginalisés étant un droit, les autorités politiques, locales, les élu(e)s locaux/ls, les responsables d'éducation et de formation (femmes, hommes) au niveau local doivent porter un intérêt particulier à la situation de ces groupes.

A cet effet, il est nécessaire de :

- Faire la situation en termes de statistiques désagrégés aussi bien au plan local que national de chacun de ces groupes défavorisés à savoir :

- les enfants des populations nomades,
- les enfants handicapés,
- les enfants affectés, infectés par le VIH,
- les enfants des castes,
- les enfants réfugiés et déplacés,
- les enfants de la rue.

- Favoriser les approches multilingues d'acquisition des savoirs ;

- Réaliser/adopter les infrastructures d'éducation et de formation adaptées afin de favoriser la pleine participation à l'éducation/formation de ces groupes ;

- Concevoir et mettre en œuvre des programmes d'accompagnement/formation et des supports pédagogiques adaptés pour ces différentes catégories en veillant à l'équité ;

- Concevoir et mettre en œuvre des actions de sensibilisation auprès des parents, des leaders ;

- Organiser des sessions de formation au profit des enseignant(e)s ;
- Former les enseignant(e)s à l'éducation intégratrice tenant compte du genre ;
- Outiller les enseignant(e)s à diagnostiquer les divers types de handicaps (psycho, moteur, physique, sociaux, etc.) et à avoir un comportement adapté ;
- Concevoir et mettre en place un dispositif juridique favorisant l'intégration dans les structures d'enseignement et de formation des différents groupes défavorisés/marginalisés et garantissant les mêmes chances de réussite aux filles et aux garçons ;
- soutenir les différentes catégories d'enfants défavorisés, marginalisés à l'initiation de projets visant leur autonomisation et pour servir de modèles.

Mise en garde
Les programmes de scolarisation et de formation des enfants des populations nomades et autres groupes défavorisés et/ou marginalisés doivent s'insérer dans la politique éducative globale et ne pas faire l'objet d'initiatives qui échappent au contrôle des gestionnaires du système.

7. Etudes de cas

Les Ecoles Alternatives Rurales au Niger

Le Ministère de l'Education de Base, à travers le programme « Ecoles Rurales Alternatives » (ERA) propose d'expérimenter des classes multigrades de qualité par le renforcement des capacités des enseignant(e)s, l'amélioration de l'environnement pédagogique, la promotion de mécanismes d'autogestion et de cogestion impliquant les élèves et la communauté dans la prise en charge de l'école. Il s'agit de l'intégration des groupes marginalisés en général et du groupe des nomades en particulier dans le système scolaire en termes d'accès et de maintien.

Le modèle d'Ecole Rurale Alternative vise à contribuer à l'universalisation de l'éducation de base par le développement d'un modèle d'école rurale de qualité, financièrement viable et en vue de sa généralisation. De manière spécifique, il vise à :

- expérimenter le modèle de classes multigrades (un ou deux enseignant(e)s prenant en charge tout un établissement dans une ou deux classes) dans 6 villages à faible peuplement ;

- assurer la qualité des apprentissages dans ces écoles par la promotion de techniques novatrices d'enseignement et l'amélioration du contexte et des conditions d'études des élèves ;

- décentraliser la gestion de ces écoles par la responsabilisation des différents acteurs/trices notamment les parents d'élèves, les enseignant(e)s et les élèves ;

- Evaluer le modèle en vue de son extension éventuelle.

Quatre résultats sont attendus :

- améliorer les compétences des enseignant(e)s en matière de programmation et de planification des activités pédagogiques ;

- Promouvoir des techniques participatives d'enseignement et d'apprentissage (supports pédagogiques de qualité et unités d'auto apprentissage) ;

- responsabiliser les élèves dans la gestion des apprentissages et de la vie scolaire (Comités spécialisés, autoévaluation, gouvernement scolaire) ;

- responsabiliser les parents dans la gestion de l'école et l'appui aux activités scolaires notamment via des Comités de gestion des établissements scolaires (COGES travail à domicile).

Comment le projet est-il mis en œuvre ?

Pendant *la phase de mise à l'essai,* entre 2004 et 2005, six écoles ont été choisies dans les départements de Ouallam et de Filingué, présentant les caractéristiques des zones à habitat dispersé. Ces départements ont en outre été choisis pour leur proximité géographique qui permettra de faciliter le suivi/évaluation de la mise à l'essai. Dans chacune de ces écoles, il a été constitué des classes multigrades à 4 ou 5 niveaux. Les encadreur(e)s, enseignant(e)s et parents ont été au préalable informé(e)s de l'innovation et un(e) enseignant(e) volontaire choisi(e) pour la mise à l'essai.

L'expérimentation a eu lieu entre 2005 et 2006. Elle a concerné 20 écoles des mêmes départements retenus pour la mise à l'essai. Les enseignant(e)s ont été déjà identifié(e)s et formé(e)s. Les supports pédagogiques (Unités d'apprentissage, manuels, etc..) ont été mis en place. Un suivi de proximité est assuré par l'équipe pédagogique sous régionale. A l'issue de cette expérimentation, il y a une évaluation avant de passer à la phase de l'extension.

La phase de l'extension, de 2006 à 2007 concerne 100 nouvelles écoles de 14 inspections de l'enseignement de base. Le choix des écoles se fait en fonction des critères

retenus pour la mise en place des Ecoles Rurales Alternatives et les enseignant(e)s sont recruté-e-s sur la base du volontariat. Les inspecteur/trices de l'enseignement de base et les conseiller(ère)s pédagogiques ont en charge le choix des écoles et des enseignant-e-s.

La généralisation est en cours depuis 2007 et concerne 130 autres écoles réparties dans 14 inspections. Les inspecteurs/trices de l'enseignement de base et les conseiller(ère)s pédagogiques auront en charge le choix des écoles et des enseignant(e)s en fonction des critères retenus pour la mise en place des Ecoles Rurales Alternatives.

Quelles sont les mesures d'accompagnement prévues par le projet ?

- Trois types de formation sont prévus pour l'encadrement des enseignant-es dont la Formation des équipes en genre, en approche par les compétences ;
- Une mobilisation des parents et des élèves à la gestion participative ;
- un comité de gestion des établissements scolaires (COGES) est créé dans chaque établissement ;
- des gouvernements d'enfants sont mis en place dans toutes les écoles ;
- les écoles ont été dotées en mobiliers scolaires, supports pédagogiques et ouvrages de référence ;
- les écoles bénéficient d'un mobilier adapté aux conditions d'enseignement/apprentissage ;
- les classes multigrades seront pourvues en mobiliers (tables individuelles, étagères pour les bibliothèques de classe et coins apprentissage) ;
- des supports pédagogiques ;
- le principe retenu est la dotation d'un manuel par élève et par discipline ainsi que des Unités d'Apprentissage et la mise à disposition d'ouvrages de référence pour chaque classe ;
- le Suivi et évaluation de l'innovation est une étape du processus.

Un comité national de pilotage de l'innovation mis en place est multidisciplinaire et est composé d'un représentant du service de la carte scolaire, trois didacticiens de la Division de l'Education de Base, un psychopédagogue et un spécialiste en évaluation.

Sa coordination est assurée par le Directeur des Curricula et des Innovations Pédagogiques.

Quels résultats ont-ils été obtenus ?

- La volonté politique d'universaliser l'éducation de base est le moteur de l'initiative. Le projet a permis de mettre en place un processus participatif dans l'élaboration et le suivi de l'exécution. Le curriculum flexible correspond bien à la spécificité régionale. Le matériel pédagogique élaboré pour le projet représente une forte valeur ajoutée car il est innovant (par exemple Guides d'auto-apprentissage …). Des enseignant-es non touché-es par le projet veulent s'approprier la méthode. A travers le projet, les équipes ont été formées en genre, en approche par les compétences, ce qui constitue aussi une innovation. L'approche s'avère favorable aux filles dans le sens où les ERA font la promotion de leurs droits et de leur autonomisation.

La démarche participative de l'ERA, impliquant tous/toutes les acteurs/trices est novatrice. Seulement il n'y a pas eu d'accompagnement rapproché des enseignant-es par les conseiller(ère)s pédagogiques. Le projet a manqué d'enseignants, notamment de femmes. Les femmes ne représentent que 2/20 et ont été recrutées sur une base du volontariat. Pour une meilleure prise en compte de la dimension genre dans l'ERA, il y a lieu d'approfondir la mise en place du programme ERA qui permet une scolarisation accélérée des populations nomades grâce à :

- la gestion des enseignant-e-s,
- des classes multigrades (tutorat, exploitations d'unité d'apprentissages etc.)
- la gestion participative des écoles avec les populations organisées au sein des comités de gestion (COGES).
  www.adeanet.org/meetings/docs/Addis/ Niger.doc -

Burkina Faso : Ecole du Berger et de la Bergère

Au Burkina Faso, le taux brut de scolarisation d'environ 43 % cache beaucoup de disparités entre garçons et filles mais ces disparités sont aussi liées à la situation socio-géographique. Par ailleurs, les forts taux d'abandon et de redoublement ainsi que les difficultés d'insertion des jeunes dans la vie active témoignent de la faible efficacité et de la non-adaptation de l'enseignement aux réalités locales. Parmi les disparités les plus marquantes, il y a celle liée à la condition socio-économique des parents, et notamment chez les éleveurs. Cela est particulièrement vrai dans la province du Sanmatenga où les éleveurs peuhls représentent environ 17 % de la population, mais dont à peine 1% des enfants sont scolarisé.

Avec l'appui d'Enfants du Monde, Programme Alpha de la Coopération Suisse, Anndal et Pinal (A&P), une association d'éleveurs burkinabè a ouvert trois « Ecoles du Berger et de la Bergère », en faveur d'enfants peuhls n'ayant pas fréquenté l'école ou l'ayant

quitté prématurément. Ces écoles proposent aux 180 enfants de 9 à 12 ans une éducation de base non formelle, adaptée à leur situation, pour les initier aux techniques

de production animale et végétale et les rendre ainsi aptes à s'intégrer dans leur environnement et dans la société burkinabè.

L'association partenaire « Anndal & Pinal » qui signifie en fulfuldé « savoir et prise de conscience », est une association d'éleveurs burkinabè, créée en 1997. A&P lutte pour la valorisation des ressources naturelles locales et contre l'analphabétisme, afin de favoriser une meilleure cohésion des membres des organisations d'éleveurs et renforcer leurs capacités opérationnelles.

8. Il faut que cela cesse!

Pour « Promouvoir l'égalité de genre et la scolarisation des enfants des populations nomades et autres groupes défavorisés et/ou marginalisés » il faut éviter/cesser de :

- Interdire aux apprenant-e-s de parler leurs langues locales (cela défavorise les élèves des milieux ruraux notamment) ;
- critiquer en classe les habitudes et croyances des apprenant-e-s provenant notamment de groupes ethniques minoritaires ;
- oublier l'accès pour les enfants handicapé-e-s affectés, infectés par le VIH, les enfants des castes, enfants réfugiés et déplacés, les enfants de la rue ;
- sous-estimer les capacités des enfants handicapé-e-s affectés, infectés par le VIH, les enfants des castes, enfants réfugiés et déplacés, les enfants de la rue ;
- manifester de la condescendance vis-à-vis des enfants handicapé-e-s,
- afficher/exprimer une attitude de victimisation des enfants handicapé-e-s.

CP 2

THEME 3

RENDRE LE CONTEXTE SOCIO CULTUREL ET ECONOMIQUE FAVORABLE A L'EGALITE DE GENRE ET AU RESPECT DU DROIT A L'EDUCATION

«Nous, gouvernements participant à la quatrième Conférence mondiale sur les femmes, sommes résolus à :

- *Prendre toutes les mesures voulues pour éliminer toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et des petites filles ainsi que les obstacles à l'égalité des sexes et à la promotion des femmes et du renforcement de leur pouvoir d'action ;*
- *Encourager les hommes à participer pleinement à toute action favorisant l'égalité ;*
- *Promouvoir un développement durable au service de l'individu, notamment une croissance économique soutenue, en développant l'éducation de base, l'éducation permanente, l'alphabétisation et la formation ainsi que les soins de santé primaires à l'intention des femmes et des petites filles ;*
- *Prévenir et éliminer toutes les formes de violence à l'égard des femmes et des filles».*

Extraits de la Déclaration de la conférence de Beijing

GRILLE D'EVALUATION[17] DU THÈME 3

RENDRE L'ENVIRONNEMENT SOCIO ECONOMIQUE ET CULTUREL FAVORABLE A L'EGALITE DE GENRE	OUI	NON	OBSERVATIONS ET/OU INDICATEURS	FICHE
Promotion des droits liés à l'éducation pour les filles et les garçons				
Des programmes de développement économique (ex. AGR, micro-crédits) permettent aux familles de vivre décemment et d'assumer la scolarité des enfants				3.1
Des mesures sont prises et appliquées pour réduire les coûts de scolarité, directs et indirects				3.1
Des mesures spéciales visent à favoriser la prise en compte de l'égalité des chances entre les filles et des garçons au niveau des ménages				3.1
Droit à l'alphabétisation pour les adultes, les femmes notamment				
Des programmes d'éducation des adultes sont accessibles et adaptés aux besoins des femmes autant que des hommes (coûts, horaires, lieu, contenus)				3.2
Les femmes sont impliquées en tant que conceptrices et promotrices de l'éducation des adultes au même titre que les hommes (conditions de formation, de travail, rémunération etc.)				3.2
Des mesures sont prises et appliquées pour libérer les femmes de leur charge de travail afin qu'elles puissent se consacrer à leur propre éducation				3.2
Les droits des filles et des femmes sont connus, promus et respectés dans les communautés et les ménages				
Des programmes sont en place pour sensibiliser les parents et autres membres de la communauté aux bénéfices de l'éducation des filles				
Des actions de sensibilisation visent la réduction des mariages et grossesses précoces en tant que contrainte à l'éducation des filles				3.3
Des programmes sont en place pour promouvoir le partage équitable des rôles et des responsabilités entre les sexes				3.3
Des programmes de sensibilisation des acteur/trices du marché du travail, à l'égalité des chances et à l'élimination des stéréotypes de genre dans l'emploi existent				3.3

[17] L'annexe I fournit des indications pour l'utilisation de la grille d'évaluation.
Fiche 3.1 : Améliorer la situation socioéconomique des parents femmes/hommes

Droit à participer équitablement				
Les pères et les mères s'impliquent dans les associations liées à l'éducation et les responsabilités et le pouvoir sont répartis équitablement entre les sexes				3.4
ÎLes élu-es locaux s'impliquent dans la gestion de l'éducation et les responsabilités et le pouvoir sont répartis équitablement entre les sexes				3.4
Les élèves/étudiants, filles et garçons, sont impliqué-es équitablement dans la gestion des établissements (ex. conseils de classe, associations etc.) et les responsabilités et le pouvoir sont répartis équitablement entre les sexes				3.4
Devoirs et obligations des pères envers l'éducation + droits à participer				
Des mesures sont prises pour impliquer les pères dans l'éducation des enfants, notamment des filles				3.5
Des actions de sensibilisation et de plaidoyer destinées aux hommes en tant qu'acteurs locaux (leaders religieux, politique, communautaire, enseignants etc.) sont menées				3.5
Des enseignantes sont placées dans les zones où les résistances à l'éducation des filles sont fortes				3.5
Observations finales				

FICHE 3.1 Améliorer la situation socioéconomique des parents femmes/hommes

Introduction

Différents facteurs socioéconomiques influent sur l'égalité des filles et des garçons face à l'éducation. Par exemple, selon une étude de l'UNICEF réalisée au Cameroun, au Mali, au Niger et au Sénégal dans le cadre de l'Initiative pour l'Education des Filles en Afrique (IEFA, Unicef, 2001), « les enfants provenant de ménages polygames ont moins de chance d'être scolarisés que ceux issus de familles monogames. Les proportions de filles scolarisées chez les polygames sont toujours inférieures à celles des monogames ». Il est également établi que plus les ménages connaissent des difficultés financières, moins les filles sont scolarisées.

C'est pourquoi la présente fiche propose des pistes de réflexion et d'actions pour améliorer la situation socioéconomique des parents.

1. Publics cibles

Cette fiche s'adresse en priorité aux publics suivants :

- responsables (femmes/hommes) de la planification au niveau central et décentralisé
- parlementaires et responsables politiques (femmes/hommes)
- autorités locales coutumières, religieuses et élu-es locaux/les
- responsables d'établissements (femmes/hommes)
- responsables (femmes/hommes) de programmes et projets (ONG, société civile)
- associations de parents d'élèves, de mères éducatrices, COGES
- partenaires techniques et financiers

2. Objectifs de la fiche

Cette fiche a pour objectifs de :

- Favoriser la discussion sur les liens entre la situation socioéconomique des parents (femmes/hommes) et l'éducation des enfants, notamment celle des filles ;
- permettre d'identifier les pratiques à éviter parce qu'elles perpétuent les inégalités de genre ;
- permettre de répertorier les questions à se poser pour engager un processus de soutien à la situation socioéconomique des parents femmes/hommes ;
- fournir des pistes pour améliorer la situation socio-économique des parents.

3. Droits spécifiques ciblés

Il s'agit ici du droit des enfants au bien-être, à la protection et à l'assistance de la famille et de la société.

C'est ce qui est stipulé dans les textes suivants :

- Préambule de la Convention relative aux Droits de l'Enfant, 1989
«Convaincus que la famille, unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres, et en particulier des enfants, doit recevoir la protection et l'assistance dont elle a besoin pour pouvoir jouer pleinement son rôle dans la communauté»;

- **Article 18.1. du même texte :** « Les États parties s'emploient de leur mieux à assurer la reconnaissance du principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant » ;

- **Article 18.2. du même texte :** « Pour garantir et promouvoir les droits énoncés dans la présente Convention, les États parties accordent l'aide appropriée aux parents et aux représentants légaux de l'enfant dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant et assurent la mise en place d'institutions, d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants » ;

- **l'Article 20** de la Charte africaine des droits et bien-être de l'Enfant sur la responsabilité des parents et l'assistance que les Etats doivent leur apporter :
«

1. Les parents ou autres personnes chargées de l'enfant sont responsables au premier chef de son éducation et de son épanouissement et ont le devoir :

a. de veiller à ne jamais perdre de vue les intérêts de l'enfant ;

b. d'assurer, compte tenu de leurs aptitudes et leurs capacités financières, les conditions de vie indispensables à l'épanouissement de l'enfant ;

c. de veiller à ce que la discipline domestique soit administrée de manière à ce que l'enfant soit traité avec humanité et avec le respect dû à la dignité humaine.

2. Les Etats parties à la présente charte, compte tenu de leurs moyens et de leurs situation nationale, prennent toutes les mesures appropriées pour :

a. assister les parents ou autres personnes responsables de l'enfant et, en cas de besoin, prévoir des programmes d'assistance matérielle et de soutien, notamment en ce qui concerne la nutrition, la santé, l'éducation, l'habillement et le logement ;

b. assister les parents ou autres personnes responsables de l'enfant pour les aider à s'acquitter de leurs taches vis-à-vis de l'enfant et assurer le développement d'institution qui se charge de donner des soins aux enfants ;

c. veiller à ce que les enfants des familles où les deux parents travaillent bénéficient d'installation et de services de garderie. »

4. État des lieux (quel est le problème?)

Partout, les principales études sur les contraintes à la scolarisation des filles montrent que les filles ont de grandes difficultés à (i) poursuivre leurs études, (ii) à se maintenir dans le système éducatif et (iii) réussir aux examens de fin de cycle, pour des raisons multiples. Les causes de cette sous scolarisation sont liées en particulier au contexte socioéconomique et socioculturel, en particulier à la pauvreté des parents.

Les facteurs socioéconomiques et socioculturels interviennent de manière significative dans les décisions familiales d'investir, ou non, dans l'éducation. L'extrême pauvreté des parents ne peut supporter les coûts d'opportunités très élevés de l'éducation. En effet, dans les zones rurales et dans les zones périurbaines, les filles des ménages pauvres sont utilisées comme main-d'œuvre pour accroître la production familiale. Dans les zones urbaines, elles travaillent comme domestiques pour améliorer le revenu des parents vivant le plus souvent dans des bidonvilles (ex. en Mauritanie). Partout, les dépenses liées à l'éducation pèsent lourdement sur les plus pauvres. Les coûts d'entretien des enfants sont de plus en plus élevés. Parmi les coûts directs, les plus contraignants pour les parents sont ceux liés à l'entretien des élèves (achat de nourriture, de vêtements, de chaussures). En Mauritanie par exemple, des parents déclarent s'endetter pour faire face à ces coûts. Certaines régions du Mali (Kayes, Mopti, Tombouctou, Gao) sont aussi confrontée à des stéréotypes socioculturels défavorables à la scolarisation des filles et à des facteurs économiques qui conduisent les parents à garder les enfants (filles/garçons) auprès d'eux pour les aider dans les tâches quotidiennes (les travaux champêtres, domestiques…). Au Bénin, un enfant appartenant à un ménage présumé « riche » avait en 2001, 1,6 fois plus de chance d'aller à l'école qu'un enfant appartenant à un ménage présumé «pauvre». «Une fille riche » avait trois fois plus de chance d'aller à l'école «qu'une fille pauvre».

Quand les femmes sont pauvres, les hommes sont pauvres. *Propos recueillis au Niger*

Il faut avoir des ressources pour aller à l'école … On dit que la scolarisation est gratuite mais une fois à l'école les statuts changent, les coûts pèsent sur les parents. C'est alors que le risque de préférence pour le garçon aux dépens de la fille apparaît. *Idem*

Dans les questions de scolarisation et d'éducation, la structure des ménages, le nombre d'enfants et le niveau social et économique jouent aussi un rôle prépondérant La position dans la fratrie est aussi un facteur déterminant dans le choix de scolariser en milieu rural. Les filles aînées sont « réquisitionnées » pour les travaux domestiques et le soin des plus petits.
La cohésion familiale a aussi une influence sur l'éducation de l'enfant. En Afrique subsaharienne comme ailleurs, les ménages ne sont ni homogènes ni forcément harmonieux. Quand l'un des deux parents n'est pas présent (divorce, décès) ce qui est de plus en plus fréquent, cela influence-t-il l'éducation des enfants.

Il faut également considérer le fait que les ménages dirigés par les femmes tendent à être plus pauvres que les autres ménages. Cela a forcément un impact sur la scolarisation des enfants car le genre entre aussi dans l'appréciation économique de l'éducation. Selon les contextes culturels et le niveau économique, ce sera le père, la mère ou les deux qui prendront en charge différents aspects de la scolarité. Par exemple, au Gabon, d'une manière générale, dans les ménages où les deux parents travaillent, les charges scolaires sont supportées par les deux parents en fonction de leur revenu. Les frais de scolarité, l'achat des livres et parfois des fournitures et les frais de transport sont souvent pris en compte par le père dont les revenus sont souvent plus élevés. L'achat des uniformes, parfois les frais de transport et les autres charges sont assurés par la mère.

5. Questions à se poser pour engager la réflexion

- La situation socioculturelle et économique des parents favorise-t-elle la scolarisation des enfants des deux sexes ?

- Dans quelles structures de ménage les filles sont-elles le plus exposées à des risques en termes de déscolarisation (polygame, monogame, monoparental)?

- Quels sont les facteurs qui bloquent ou favorisent l'éducation des filles, celle des garçons?

- Quels sont les facteurs qui influencent le choix des parents vis-à-vis de l'éducation des enfants ?

- Qui au niveau de la famille ou au sein de la communauté a un rôle déterminant dans l'éducation des filles et des garçons ? Qui prend en charge les frais de l'éducation ?

- Quelles politiques sont mises en place, à différents niveaux, pour aider les ménages monoparentaux (de facto ou de jure) à subvenir aux besoins éducatifs des enfants ?

- Quels sont les initiatives et les acteurs impliqués dans le développement économique de la zone ? A quel niveau et dans quel rôle sont-ils impliqués ?

- Les femmes sont-elles ciblées, notamment les femmes chefs de ménage ?

- Ces initiatives répondent- elles de façon durable aux besoins des ménages ?

- Quels sont les liens entre le système éducatif et ces initiatives ?

- Y a-t-il un suivi de l'impact des activités économiques destinées aux parents sur la scolarisation, notamment des filles ?

6. Que faire et comment agir ?

- Identifier les femmes chefs de ménage pour des appuis spécifiques ;

- réaliser des études permettant d'avoir l'état des lieux des familles nécessiteuses ;

- mettre en œuvre une stratégie visant l'amélioration de la situation socioéconomique des parents d'élèves (actuels et potentiels) en associant tous les acteurs/trices et partenaires concernés. Cette stratégie peut être développée au niveau national (DSRP) et/ou au sein des plans communaux de développement ;

- appuyer des activités génératrices de revenus pour les femmes, notamment les femmes cheffes de ménage. Fournir des appuis techniques, matériels et financiers pour développer ou diversifier ces activités génératrices de revenus de façon durable ;

- relever le niveau d'éducation des parents (fiche 3.2) ;

- éduquer à la responsabilité conjointe des parents face à la scolarisation de leurs enfants (fille/garçon) à travers la sensibilisation, la mobilisation autour de l'école (fiche 3.3) ;

- impliquer les hommes (notamment) par une sensibilisation sur l'éducation des filles car leur position est souvent déterminante dans la prise de décision (fiche 3.5) ;

- fournir des aides directes et/ou indirectes dans le cadre d'une stratégie suivie et cohérente ;

- appuyer localement la mise en place d'écoles, « amies des filles » en combinant la discrimination positive en faveur des filles (bourse, fournitures, rations à emporter…) et la rigueur en matière d'apprentissage/enseignement (fiche 1.1) ;

- rechercher des points de synergies entre les différents intervenants (ONG, Collectivités, Etat…) pour un suivi cohérent des stratégies de développement local, d'initiatives économiques et leur impact sur la scolarisation (fiches 1.1 et 3.4) ;

- mesurer l'impact de chaque initiative sur l'égalité filles/garçons dans le long terme dans les zones cibles.

Mise en garde
Les aides directes et indirectes peuvent avoir des effets pervers ! Ces aides directes aux parents peuvent entraîner notamment une certaine instrumentalisation de la problématique de l'éducation des filles et des garçons. Il est important par conséquent d'accompagner les appuis directs aux parents avec des activités d'éducation et de conscientisation à une utilisation effective de ces aides pour l'éducation de leurs enfants filles et garçons.

Aides directes et aides indirectes ?

Les aides directes sont fournies directement aux familles : par exemple les bourses d'études, les donations de fournitures scolaires, les rations sèches, parrainage, cours de renforcement pour améliorer les performances scolaires des filles, dotations en lanternes pour l'éclairage des cours de renforcement.

Parmi les aides indirectes on trouve : réduction des frais d'inscription, soutien aux activités génératrices de revenu, cantines et transport scolaires, alphabétisation des mères. Certaines écoles font des aides indirectes aux familles (règlement des problèmes à l'intérieur, comme à l'extérieur de l'école : par exemple en permettant aux parents les plus démunis de pouvoir vendre leurs produits alimentaires dans l'enceinte de l'école).

7. Exemple de cas

Amélioration de la situation économique des parents au Mali

Au Mali, des initiatives ont été mises en œuvre pour améliorer la situation sociale et économique des parents, avec la participation des différents acteurs : Etat, ONG, Parents, Collectivités. Le Programme décennal pour l'éducation (PRODEC), dans sa composante «Qualité de l'éducation» et sa sous-composante «Réduction du redou-

blement et de l'abandon des élèves» a ciblé les zones où le taux de déperdition scolaire était le plus élevé à savoir : Kayes, Mopti, Tombouctou et Gao.

Création d'associations des mères d'élèves

La réponse apportée pour réduire le taux de redoublement et de déperdition dans ces zones, a été l'implication des mères d'élèves à travers la création de l'Association des mères d'élèves (AME) dans la scolarisation des enfants en général et des filles en particulier, le suivi de la fréquentation (régularité et ponctualité), des résultats scolaires et l'organisation des cours de rattrapage. Le processus de mise en place passe par: la sensibilisation des familles sur les facteurs de blocages à l'éducation des enfants avec la participation des collectivités et des structures de l'Etat et la création des bureaux de mères d'élèves. Chaque bureau est composé de sept membres (une présidente, une secrétaire administrative, deux secrétaires à la scolarisation, une trésorière et une secrétaire au compte) qui bénéficient d'une formation en alphabétisation et à l'utilisation d'outils de suivi (la fiche de suivi de la fréquentation des cours de remédiation, la fiche de suivi de la fréquentation des cours de rattrapage, un journal, un registre comptable).

L'organisation de ces cours se fait sur une durée de six mois hors des heures ouvrables dans des classes pour un effectif moyen de trente élèves. Le mécanisme de suivi se fait à travers la rédaction de rapport mensuel par la secrétaire à l'organisation qui le transmet au Centre d'Animation Pédagogique (CAP). Cette structure élabore la synthèse de tous les rapports mensuels dont elle dispose. Les différentes synthèses des CAP sont transmises au niveau des Académies qui font deux synthèses trimestrielles et les transmettent au niveau central pour l'élaboration de la synthèse nationale.

Des activités génératrices de revenus ont été mises en œuvre. Petit à petit, les actions de sensibilisation ont prédisposé les mères à prendre le devant pour leurs filles et à prendre en charge les frais de scolarité. Les revenus des activités génératrices de revenu les y aident. Si les filles réussissent, elles aident leurs parents à payer les frais de scolarité de leurs frères et sœurs.

Pour les femmes, « les bourses mamans » est un projet initié par l'Unicef qui vise à l'amélioration de la scolarisation et la lutte contre la pauvreté. Une bourse de 5000 FCFA est attribuée aux mères d'enfants qui doivent en contrepartie veiller à ce que tous leurs enfants soient scolarisés.

Le programme des « rations sèches » instaurées dans les écoles pour les filles a été mise en œuvre avec l'appui d'ONG intervenant dans les zones rurales défavorisées pour venir en aide aux parents et les encourager à scolariser leurs filles. C'est un appui en vivres apporté aux familles des zones défavorisées dont les filles sont scolarisées. A travers son processus de sensibilisation, cette initiative a aidé au retour en classe des filles, qui avaient abandonné l'école. Un point faible reste le manque de partage de l'initiative entre les différent-e-s acteurs/trices.

Quels résultats ont été obtenus ?

Il y a eu une forte adhésion au processus d'organisation de cours par l'ensemble des acteurs durant les années 2004-2005 et 2005-2006. Les élèves qui ont participé aux cours de remédiation ont progressivement amélioré leur performance scolaire. Le taux de réussite aux cours varie de 50% à 90% selon les zones. Les associations des mères d'élèves ont utilisé tous les moyens (du porte à porte) pour que les enfants suivent les cours de rattrapage ce qui a permis de diminuer le nombre d'enfants redoublants en milieu rural.

Cependant, le transfert de l'initiative au niveau déconcentré à la fin de la deuxième année a freiné l'élan de la formule en termes de prise en charge des enfants en difficulté scolaire. Ceci a entraîné la baisse de moitié de l'organisation des cours dans les zones d'expérimentation la troisième année. Il faut donc éviter le transfert total d'initiatives au niveau déconcentré, si toutes les mesures d'accompagnement et de suivi ne sont pas prises par avance pour assurer la pérennité du processus.

8. Il faut que cela cesse!

Pour « Améliorer la situation socio économique des parents » en vue de renforcer l'éducation des enfants, il faut éviter/cesser de :

- Ignorer la réalité de la pauvreté des parents (femmes, hommes) en respectant le principe de la gratuité effective de l'éducation ;

- ignorer la situation socioéconomique des parents, notamment des mères cheffes de famille ;

- partir de l'hypothèse que les ménages sont homogènes et que les deux parents paient à parts égales et indistinctement les frais liés à la scolarité des filles et des garçons ;

- ignorer les coûts d'opportunité de la scolarisation des filles pour les parents, notamment les mères.