

RAPPORT DE
SYNTHÈSE DU
GPE KIX

Le Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation

L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS ET PAR L'ÉDUCATION : SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

GPE KIX
CONNAISSANCES INNOVATION ÉCHANGES

 IDRC • CRDI
Canada

EGI

Diffusé en vertu de la licence d'attribution non commerciale de Creative Commons 4.0 (CC BY-NC). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fr>



Les personnes ayant l'intention de faire un usage commercial doivent [communiquer avec nous](#) pour obtenir une autorisation formelle, en détaillant le matériel qu'elles souhaitent utiliser et en décrivant l'usage qu'elles comptent en faire.

Citation recommandée : Centre de recherches pour le développement international. 2024. *L'égalité des genres dans et par l'éducation : synthèse de la recherche*. Ottawa, Canada.

À propos du CRDI

En tant que partenaire dans les efforts du Canada en matière d'affaires étrangères et de développement, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) appuie et finance la recherche et l'innovation au sein et aux côtés des régions en développement afin de favoriser le changement mondial. Le CRDI investit dans des recherches de grande qualité, mobilise les connaissances auprès des chercheuses et chercheurs ainsi qu'auprès des décideurs afin d'en accroître l'adoption et l'utilisation, et mobilise ses alliances mondiales pour bâtir un monde plus durable et davantage inclusif. Visitez le site crdi.ca.

À propos du GPE

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) est le plus grand fonds mondial consacré exclusivement à la transformation de l'éducation dans les pays à faible revenu, ainsi qu'un partenariat unique et multipartites. Pour en savoir plus, consultez le site du GPE : globalpartnership.org/fr.

À propos du GPE KIX

Le programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX) est une initiative conjointe du GPE et du CRDI qui vise à soutenir les pays partenaires afin qu'ils disposent et utilisent les données probantes et l'innovation dont ils ont besoin pour accélérer l'accès, les résultats d'apprentissage et l'égalité des genres grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, adaptés au XXI^e siècle.

À propos du présent rapport

Ce rapport de synthèse est l'un des cinq commandés par le GPE KIX pour consolider les données probantes et les enseignements tirés des projets de recherche appliquée financés au cours de la première phase du programme, de 2019 à 2024. Ces projets multipartites se sont concentrés sur les principaux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs dans l'ensemble des pays du Sud et ont permis de recueillir des données probantes, de renforcer les capacités et de transformer les connaissances en politiques ainsi qu'en pratiques. Les rapports de cette série traitent de cinq thèmes prioritaires déterminés par les parties prenantes de l'éducation nationale : les systèmes de données et l'utilisation des données; l'éducation de la petite enfance; l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion; les enfants et les jeunes non scolarisés et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant (PPPE).

Remerciements

Ce document a été préparé par Kate Grantham, Ph. D. et Leva Rouhani, Ph. D., de Hwéfa Consulting au nom du GPE KIX. Il a été révisé par Hamidou Boukary et Sophie D'Aoust du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et édité par Lesley Cameron.

Pour plus d'informations : www.gpekix.org/fr

ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

CAR	Communautés d'amélioration en réseau
CdP	Communauté de pratique
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
EGI	Égalité des genres, équité et inclusion
EJNS	Enfants et jeunes non scolarisés
FAWE	Forum des éducatrices africaines
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
KIX	Programme Partage de connaissances et d'innovations
LARTES	Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales de l'Université Cheikh Anta Diop
PFR-PRI	Pays à faible revenu et à revenu intermédiaire
PFVA	Planifier, faire, vérifier, agir
PIGE	Pédagogies inclusives et tenant compte du genre
Région ALC	Amérique latine et Caraïbes
REL	Ressources éducatives libres
SGA	Système de gestion de l'apprentissage
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TE	Technologies éducatives
VFG	Violence fondée sur le genre
VFGMS	Violence fondée sur le genre en milieu scolaire
VSFG	Violence sexuelle et fondée sur le genre

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	1
1. Introduction.....	6
1.1 Les projets.....	7
1.2 À propos du présent rapport.....	8
2. Contexte mondial de l'égalité des genres dans et par l'éducation.....	9
2.1 Obstacles à l'égalité des genres à l'échelle individuelle, des ménages et de la communauté.....	10
2.2 Obstacles à l'égalité des genres à l'échelle des établissements d'enseignement ..	12
2.3 Obstacles à l'égalité des genres à l'échelle des politiques	13
3. Aperçu des projets de recherche.....	15
3.1 L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre.....	18
3.2 Améliorer les connaissances sur les normes de genre	18
3.3 Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes.....	19
3.4 Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement.....	20
3.5 Stratégies visant à prévenir la VSFG.....	21
3.6 Modèle d'école sensible au genre du FAWE	22
4. Constatations concernant l'efficacité des innovations pour lutter contre les inégalités entre les genres.....	23
4.1 Pédagogies inclusives et tenant compte du genre	23
4.2 Travailler avec les chefs d'établissement	27
4.3 Apprentissage complet et soutien social pour les filles marginalisées	31
4.4 Normes de genre et éducation.....	33
4.5 Violence fondée sur le genre en milieu scolaire.....	37
4.6 Technologies éducatives au service de l'inclusion.....	40
5. Mise à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre.....	42
5.1 Parcours de mise à l'échelle.....	43
5.2 Stratégies de mise à l'échelle.....	45
5.3 Principaux défis à relever pour la mise à l'échelle	50
5.4 Enseignements tirés pour la mise à l'échelle efficace des modèles d'éducation adaptés au genre.....	52
6. Stratégies clés et pratiques efficaces pour promouvoir l'égalité des genres dans et par l'éducation.....	55
6.1 À l'échelle individuelle, des ménages et de la communauté.....	55
6.2 À l'échelle de l'établissement d'enseignement.....	56
6.3 À l'échelle des politiques	58
7. Conclusion.....	59
Bibliographie.....	60

RÉSUMÉ

Entre 2019 et 2024, le programme programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX), une initiative conjointe du GPE et du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) du Canada, a soutenu 41 projets de recherche appliquée axés sur les principaux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Ces projets ont permis de recueillir des données probantes, adaptées à la demande et au contexte, portant sur un large éventail de programmes éducatifs novateurs, de renforcer les capacités des parties prenantes du secteur de l'éducation et d'intégrer les connaissances dans les politiques et les pratiques. Les projets de recherche ont impliqué des parties prenantes – communautés et parents ou personnes responsables des enfants, personnel enseignant et chefs d'établissement, responsables de l'éducation du district à l'échelle nationale et d'autres parties prenantes contextuellement pertinentes – tout au long du processus de recherche et ont été entrepris par un éventail d'universités, de groupes de réflexion, de réseaux et d'organismes non gouvernementaux (ONG).

Ce rapport synthétise les données probantes générées par six des projets de recherche appliquée portant sur l'égalité des genres qui faisaient partie de cette initiative. Bien que l'égalité des genres représente un thème transversal intégré dans tous les projets du GPE KIX, ce rapport met particulièrement en évidence les constatations de six projets au sein desquels elle était au cœur des préoccupations :

- [L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre sur la participation et les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire pendant la pandémie et au-delà](#) (L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre)
- [Améliorer les connaissances sur les normes de genre pour promouvoir l'égalité des genres dans les écoles en Afrique](#) (Améliorer les connaissances sur les normes de genre)
- [Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes afin d'améliorer la qualité de l'éducation des filles marginalisées en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe](#) (Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes)
- [Les dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement vers l'équité et l'inclusion](#) (Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement)
- [Stratégies visant à prévenir la violence sexuelle et sexospécifique et à favoriser l'équité dans les écoles rurales](#) (Stratégies visant à prévenir la VSFG)
- [Le modèle d'école sensible au genre du Forum des éducatrices africaines comme réponse innovante au défi de l'égalité des genres](#) (Modèle d'école sensible au genre du FAWE)

Ces projets ont impliqué 20 partenaires dans 20 pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et du Sud-Est et d'Amérique latine et des Caraïbes (région ALC). En consolidant les résultats des six projets de recherche, cette synthèse permet à la fois de cerner les enseignements tirés généralisables et les particularités des résultats, situant les contributions particulières de la recherche ancrée dans des corpus de connaissances plus larges. Ce rapport éclaire les débats régionaux et mondiaux portant sur l'éducation en mettant en évidence les nouvelles connaissances et les constatations importantes portant sur les innovations, ainsi que les approches pour lutter contre les inégalités entre les genres dans et par l'éducation à l'échelle nationale, régionale et mondiale.

Contexte

Au cours des dernières décennies, les engagements mondiaux en matière d'éducation comme l'Objectif de développement durable 4 des Nations Unies (ODD 4, « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »), soutenus par des investissements financiers et autres dans l'éducation de la part des gouvernements, des bailleurs de fonds et d'autres partenaires internationaux, ont conduit à d'énormes améliorations de l'accès à l'éducation dans le monde entier. Toutefois, des disparités systémiques fondées sur le genre qui touchent à la fois l'égalité d'accès à une éducation de qualité et les taux d'achèvement des études pour les enfants de genres différents persistent, en particulier dans des régions comme l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et certaines parties du Moyen-Orient.

Les normes sociales sont un facteur clé de la persistance des disparités entre les genres dans l'éducation. Dans de nombreuses cultures, les rôles traditionnels propres au genre attribuent des tâches domestiques et de prestation de soins aux filles, qui sont également confrontées à des pratiques genrées, comme le mariage précoce, qui peuvent restreindre leur accès à l'éducation. Les garçons sont souvent encouragés à aller chercher une éducation, mais sont susceptibles de décrocher de l'école au début de l'adolescence.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies et le Cadre d'action Éducation 2030 ont marqué le début d'une nouvelle ère pour les engagements en matière d'éducation en présentant une vision plus ambitieuse pour guider les efforts de la communauté mondiale. Un élément clé de cette vision est l'importance de l'égalité des genres et le rôle important que l'éducation peut jouer dans son avancement. La réalisation de l'égalité des genres dans et par l'éducation est vitale, mais elle nécessite plus qu'une focalisation sur l'élargissement de l'accès des enfants de tous les genres à l'éducation. Une approche réussie de l'égalité des genres dans et par l'éducation nécessite des interventions particulières – par exemple, des engagements politiques; une vaste réforme institutionnelle; et des interventions ciblées visant à transformer la dynamique du pouvoir et à remettre en question les normes, attitudes, comportements et pratiques propres au genre préjudiciables et discriminatoires.

Le présent rapport examine non seulement les objectifs et les réalisations des projets énumérés ci-dessus, mais également les défis rencontrés et les enseignements tirés pour les initiatives futures.

Principaux thèmes et constatations portant sur l'efficacité des innovations évaluées

Les projets de recherche se sont concentrés sur divers aspects de l'égalité des genres à la fois dans et par l'éducation et avaient en commun l'objectif d'explorer, d'élaborer, de mettre à l'essai ou de mettre à l'échelle des programmes, des pratiques et des approches d'éducation innovants pour améliorer non seulement l'accès à l'éducation, mais aussi la qualité et les résultats de l'éducation pour les élèves marginalisés. Les constatations de ces projets sont présentées dans le cadre de plusieurs domaines thématiques :

- **Pédagogies inclusives et tenant compte du genre** : Une formation efficace du personnel enseignant en matière de genre et de pédagogie inclusive peut influencer positivement les attitudes du personnel enseignant à l'égard de l'égalité des genres et de l'inclusion et améliorer les résultats scolaires des groupes marginalisés, en particulier les filles.
- **Travailler avec les chefs d'établissement** : Les chefs d'établissement jouent un rôle crucial dans la promotion d'environnements éducatifs inclusifs, mais ils ont souvent besoin de soutien – des réseaux de perfectionnement professionnel, par exemple – pour favoriser un changement systémique.
- **Apprentissage complet et soutien social pour les filles des communautés marginalisées** : Des programmes sur mesure qui combinent le mentorat par les pairs, la formation en aptitudes à la vie quotidienne et de solides partenariats entre l'école et la communauté peuvent améliorer considérablement la rétention ainsi que les résultats d'apprentissage pour les filles des communautés marginalisées.
- **Normes de genre et éducation** : Des normes de genre profondément ancrées continuent de façonner les expériences et les résultats scolaires des enfants, et leur influence est souvent bien plus forte que celle des politiques formelles. Pour s'attaquer à ces normes, il faut une mobilisation communautaire soutenue et la participation des parents.
- **Violence fondée sur le genre en milieu scolaire (VFGMS)** : La VFGMS demeure un obstacle majeur à l'égalité des genres dans l'éducation des enfants de tous les genres. Il est nécessaire d'avoir des stratégies globales impliquant les écoles, les communautés et les décideurs pour y remédier.
- **Technologies éducatives (TE) au service de l'inclusion** : Les technologies éducatives ont le potentiel de soutenir les pédagogies inclusives et d'aider les élèves marginalisés, mais elles doivent être intégrées de manière réfléchie afin de relever les défis contextuels particuliers.

Stratégies de mise à l'échelle, défis et enseignements tirés

Les six projets de recherche dont il est question dans le cadre de ce rapport ont exploré quatre parcours différents pour favoriser la mise à l'échelle : en adaptant ou en élaborant un programme actuel (**parcours des programmes**); en utilisant des données probantes pour élaborer une nouvelle politique ou modifier une politique actuelle (**parcours des politiques**); en soutenant l'adoption et l'application d'un comportement, d'une pratique ou d'une compétence fondée sur des données probantes (**parcours des comportements, des pratiques et des compétences**); et en diffusant des données probantes sur l'efficacité des modèles d'éducation adaptés au genre (**parcours de la méthodologie**). Les parcours mobilisés ne s'excluent toutefois pas mutuellement. La mobilisation politique, la mobilisation communautaire, la mobilisation des connaissances et le renforcement des capacités se sont avérés être les stratégies de mise à l'échelle les plus utiles et les plus efficaces.

Au cours de la durée des projets, les équipes des projets ont rencontré divers défis institutionnels et structurels qui ont entravé leurs efforts pour mettre à l'échelle leurs modèles d'éducation adaptés au genre – par exemple, le manque de financement; l'absence d'un environnement politique favorable dans de nombreux pays; un capital social limité et de faibles réseaux de parties prenantes; la capacité limitée des parties prenantes du gouvernement de continuer à participer directement; des conditions défavorables à l'élaboration, à la mise à l'essai et à l'intégration de modèles d'éducation tenant compte du genre dans les écoles et les systèmes éducatifs en raison des hiérarchies institutionnelles; l'enracinement des normes de genre parmi le personnel enseignant, les chefs d'établissement, les parents, les personnes responsables des enfants et les membres de la communauté; le manque de compréhension de l'égalité des genres et de l'inclusion et l'insuffisance des données.

Les six projets ont généré de nouvelles idées et des enseignements qui peuvent éclairer les efforts futurs pour élaborer, mettre à l'essai et mettre à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre, en veillant à ce qu'ils soient durables et pertinents pour le contexte et puissent avoir des répercussions importantes sur les systèmes éducatifs du monde entier :

- Harmoniser les efforts de mise à l'échelle avec les politiques et plans nationaux en matière d'éducation.
- Investir dans la mobilisation précoce, continue, pertinente et inclusive des connaissances auprès des parties prenantes du secteur de l'éducation.
- Tenir compte de la dynamique propre à chaque pays dans le cadre des efforts de mise à l'échelle.
- Rechercher diverses sources de financement et tirer parti des ressources ainsi que de l'infrastructure existantes.
- Donner la priorité à la sensibilisation et au renforcement des capacités en matière d'égalité des genres et d'inclusion.
- Appuyer l'élaboration d'un cadre conceptuel pour la mise à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre.

Stratégies clés et pratiques efficaces pour promouvoir l'égalité des genres dans et par l'éducation

Pour qu'il y ait un changement durable et transformationnel, les interventions visant à aborder l'égalité des genres dans et par l'éducation doivent adopter une approche globale qui met l'accent sur la modification des structures inégales, des normes et des politiques sociales afin que les causes sous-jacentes des disparités entre les genres puissent être traitées. Certaines des stratégies clés et des pratiques efficaces qui ont émergé des six projets du GPE KIX discutés dans le cadre de ce rapport sont énumérées ci-dessous.

À l'échelle individuelle, des ménages et de la communauté :

- Établir un engagement collectif et des partenariats entre les écoles et les familles.
- Adapter les interventions – par exemple, des programmes de mentorat par les pairs et de modèles à suivre, des options d'apprentissage souples et une formation sur les aptitudes à la vie quotidienne – pour habiliter les élèves marginalisés en fonction des contextes locaux.

À l'échelle de l'établissement d'enseignement :

- Mettre en œuvre une formation approfondie adaptée au genre pour le personnel enseignant et les chefs d'établissement, afin que ces personnes puissent comprendre la dynamique de genre, utiliser des pédagogies d'enseignement inclusives et lutter contre la violence fondée sur le genre.
- Intégrer l'égalité des genres aux pratiques de leadership de base des écoles en mettant en œuvre des programmes de formation en leadership et des programmes de mentorat et de modélisation.
- Remettre en question les normes sociales et de genre intégrées dans les programmes d'études ainsi que les pratiques d'enseignement.
- Créer des milieux scolaires sécuritaires et inclusifs, par exemple, par la mise en œuvre de programmes de soutien par les pairs.
- Intégrer des solutions faisant appel aux technologies éducatives qui peuvent combler les lacunes en matière d'accessibilité et d'inclusion pour les élèves marginalisés, y compris les élèves en situation de handicap.

À l'échelle des politiques :

- Ouvrir la voie aux changements de politique en organisant des activités de renforcement des capacités et en établissant des comités de recherche multipartites pour mobiliser des personnes représentant le gouvernement.

1. INTRODUCTION

Le programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX) est une initiative conjointe du GPE et du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) qui vise à soutenir les pays partenaires afin qu'ils disposent et utilisent les données probantes et l'innovation dont ils ont besoin pour accélérer l'accès, les résultats d'apprentissage et l'égalité des genres grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, adaptés au XXI^e siècle.

De 2019 à 2024, le GPE KIX a financé quelque 41 projets de recherche appliquée axés sur les principaux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs dans l'ensemble des pays du Sud. Ces projets ont permis d'obtenir des données probantes adaptées à la demande et au contexte portant sur un large éventail de programmes éducatifs novateurs, de renforcer les capacités des parties prenantes de l'éducation et d'intégrer les connaissances dans le cadre des politiques et des pratiques. Les projets de recherche ont impliqué des parties prenantes – communautés et parents ou personnes responsables des enfants, personnel enseignant et chefs d'établissement, responsables de l'éducation du district à l'échelle nationale et d'autres parties prenantes contextuellement pertinentes – tout au long du processus de recherche et ont été entrepris par un éventail d'universités, de groupes de réflexion, de réseaux et d'organismes non gouvernementaux (ONG).

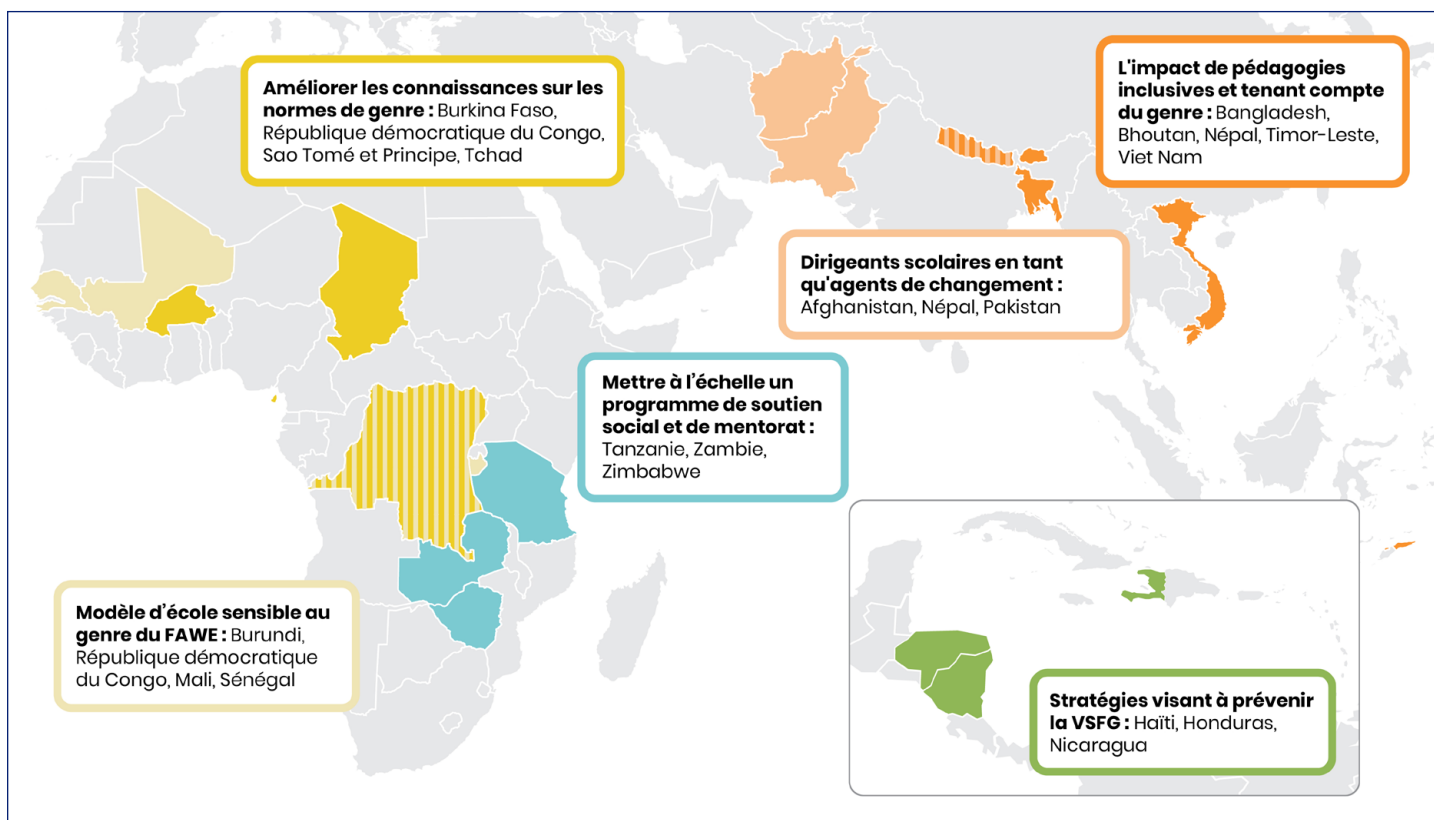
Ce document est l'un des cinq rapports de synthèse commandés par le GPE KIX pour consolider les données probantes et les enseignements tirés de ces projets en fonction des thèmes prioritaires déterminés par les parties prenantes de l'éducation nationale : les systèmes de données et utilisation des données; l'éducation de la petite enfance; l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion (EGI); le perfectionnement professionnel du personnel enseignant; et les enfants et les jeunes non scolarisés (EJNS). Il synthétise les données probantes générées par six des projets de recherche appliquée axés sur l'égalité des genres. Bien que l'égalité des genres représente un thème transversal intégré dans tous les projets du GPE KIX, ce rapport met particulièrement en évidence les constatations de six projets au sein desquels elle était au cœur des préoccupations.

1.1 Les projets

Les six projets dont il est question dans le cadre de ce rapport se sont concentrés sur différents aspects de l'égalité des genres dans et par l'éducation, y compris le genre et les pédagogies inclusives, la collaboration avec les chefs d'établissements, l'apprentissage complet et le soutien social pour les filles marginalisées, les normes de genre et l'éducation, la violence fondée sur le genre en milieu scolaire (VFGMS) et l'utilisation des technologies éducatives (TE) pour promouvoir l'inclusion.

Les projets ont impliqué quelque 20 partenaires dans 20 pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et du Sud-Est et d'Amérique latine et des Caraïbes (région ALC). Collectivement, ils ont permis de générer de nouvelles connaissances ainsi que des données probantes importantes portant sur les innovations et les approches pour lutter contre les inégalités entre les genres dans et par l'éducation à l'échelle nationale, régionale et mondiale. La section 3 donne un aperçu des projets.

Figure 1 : Pays dans lesquels les projets de recherche ont été mis en œuvre



1.2 À propos du présent rapport

Ce rapport de synthèse vise à informer et à influencer les débats régionaux et mondiaux sur l'éducation en améliorant la visibilité des perspectives des pays du Sud portant sur le genre et l'éducation. En consolidant les résultats sur de multiples sites et projets, il permet à la fois de déterminer des enseignements tirés généralisables ainsi que des particularités dans les résultats. Le rapport reconnaît la diversité des identités de genre au-delà de la binarité de genre homme et femme, mais il s'efforce de rester cohérent avec la manière dont les enjeux sont formulés dans les documents de référence.

Le rapport commence par un aperçu des recherches disponibles portant sur l'égalité des genres dans et par l'éducation, ainsi que par une présentation des objectifs et approches des six projets de recherche. Ces aperçus sont suivis d'une synthèse des principales constatations des projets dans différents domaines thématiques. Par la suite, les parcours, les stratégies, les défis et les enseignements tirés de la mise à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre sont décrits. Le rapport se termine par des recommandations présentées sous la forme d'une liste de stratégies clés et de pratiques efficaces pour les gouvernements, les organisations de la société civile, les chercheuses et chercheurs et les autres parties prenantes de l'éducation qui visent à approfondir et à améliorer leur travail dans ce domaine. Les données détaillées sur les projets se trouvent dans les produits de recherche des différents projets référencés dans la bibliographie.

2. CONTEXTE MONDIAL DE L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS ET PAR L'ÉDUCATION

Au cours des dernières décennies, les engagements mondiaux en matière d'éducation ont façonné les efforts et les investissements réalisés dans le secteur de l'éducation par les gouvernements, les bailleurs de fonds et d'autres partenaires internationaux. Ces engagements, de même que les efforts et les investissements connexes en particulier, ont permis d'améliorer considérablement l'accès à l'éducation dans le monde entier. Actuellement, il y a plus d'écoles, plus de personnel enseignant formé, plus de manuels scolaires, plus de toilettes et plus d'enfants à l'école que jamais auparavant (Partenariat mondial pour l'éducation [GPE], 2023). En outre, selon l'UNESCO (2022), l'Indice mondial de parité entre les genres pour la scolarisation dans l'enseignement primaire a atteint 0,99 en 2021, ce qui indique une quasi-parité dans les taux de scolarisation. Toutefois, des disparités subsistent toujours dans les différentes régions. En 2020, pour 100 garçons à l'école en Afrique subsaharienne, il y avait 96 filles au primaire, 91 au premier cycle du secondaire, 87 au deuxième cycle du secondaire et 80 en enseignement supérieur (UNESCO, 2023b). À l'inverse, les garçons sont plus susceptibles d'être non scolarisés en Asie de l'Est et du Sud-Est, en Amérique latine, ainsi que dans les Caraïbes (UNESCO, 2024).

La parité entre les genres dans les taux d'achèvement des études a également été maintenue à l'échelle mondiale au primaire et au premier cycle du secondaire depuis 2015, mais il y a eu un renversement au deuxième cycle du secondaire, où le taux d'achèvement est désormais plus élevé pour les filles que pour les garçons (UNESCO, 2024).

Un autre enjeu est que les préjugés propres au genre persistent souvent dans le programme d'études, les attitudes du personnel enseignant et les attitudes de la direction de l'école, ce qui peut avoir une incidence sur la qualité de l'éducation (Unterhalter, 2017). Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (2022) de l'UNESCO souligne que si l'accès à l'éducation s'est amélioré, les inégalités systémiques dans la qualité de l'éducation reçue par les filles demeurent un défi important.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies et le Cadre d'action Éducation 2030 ont marqué le début d'une nouvelle ère pour les engagements en matière d'éducation en présentant une vision plus ambitieuse pour guider les efforts de la communauté mondiale. Un élément clé de cette vision est un fort consensus sur l'importance de l'égalité des genres et le rôle clé que l'éducation peut jouer dans son avancement. La réalisation de l'égalité des genres dans et par l'éducation est essentielle si nous voulons atteindre les objectifs inscrits dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et le Cadre d'action

Éducation 2030 (GPE, 2019), mais cela nécessite plus qu'un accent sur l'élargissement de l'accès à l'éducation pour les enfants de tous les genres. Une approche réussie de l'égalité des genres dans et par l'éducation nécessite des interventions particulières – par exemple, des engagements politiques; une vaste réforme institutionnelle; et des interventions ciblées visant à transformer la dynamique du pouvoir et à remettre en question les normes, les attitudes, les comportements et les pratiques propres au genre nuisibles et discriminatoires qui affectent les enfants de tous les genres (CRDI et GPE KIX, 2023).

Les inégalités entre les genres dans et par l'éducation sont à la fois une cause et un effet de formes plus larges de discrimination. Les filles et les garçons sont profondément touchés par les rôles de genre enracinés et les attentes qui les accompagnent (GPE, 2019). Parfois, ces rôles de genre sont visibles, mais à d'autres moments, ils peuvent être moins évidents, ou même cachés (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence [INEE], 2010). Les politiques nationales, les programmes scolaires, les attitudes et les pratiques du personnel enseignant et des cadres scolaires, les relations entre les élèves et le personnel enseignant et l'insuffisance des infrastructures peuvent exacerber une situation dans laquelle les écoles aggravent involontairement les inégalités entre les genres ou n'examinent pas de manière critique les sources de préjugés et de discrimination.

2.1 Obstacles à l'égalité des genres à l'échelle individuelle, des ménages et de la communauté

Les obstacles à l'égalité des genres à l'échelle individuelle, des ménages et de la communauté comprennent la pauvreté, l'isolement géographique, les normes sociales, le coût d'opportunité du travail, les pratiques traditionnelles propres au genre, les mariages précoces et forcés, les grossesses précoces, le manque de soutien des parents ou des personnes responsables des enfants pour l'éducation, le décès ou la maladie des membres de la famille ou des personnes responsables des enfants, et un manque général d'intérêt pour l'école (Unterhalter, 2019).

Les normes sociales sont un facteur clé de la persistance des disparités entre les genres dans l'éducation. Dans de nombreuses cultures, les rôles traditionnels propres au genre attribuent des tâches domestiques et de prestation de soins aux filles, tandis que les garçons sont encouragés à chercher une éducation et à construire une carrière à l'extérieur du foyer (Kuteesa et coll., 2024). Les pratiques propres au genre comme les mariages précoces limitent l'accès des filles à l'éducation – par exemple les filles sont souvent mariées tôt et doivent quitter l'école prématurément. Cependant, dans certaines communautés d'Afrique et d'autres régions, les garçons d'âge scolaire sont censés adopter des rôles et des responsabilités économiques masculins traditionnels, comme l'élevage du bétail. Par conséquent, ils sont souvent plus susceptibles de décrocher de l'école. De plus, les enfants peuvent être confrontés

non seulement à la discrimination, mais aussi à la violence en milieu scolaire et cet environnement dangereux peut les décourager de poursuivre leurs études (Kuteesa et coll., 2024).

Les inégalités économiques et les défis financiers constituent des obstacles majeurs à la réalisation de l'égalité des genres dans l'éducation. Les indices de parité mesurent la disparité moyenne, mais dans un grand nombre de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (PFR-PRI), des disparités substantielles persistent chez les filles en situation de faible revenu ou de pauvreté (UNESCO, 2023b). Les familles qui ont des ressources limitées ou un niveau de vie s'approchant de celui de la pauvreté accordent souvent la priorité à l'éducation des garçons plutôt qu'à celle des filles, car les garçons sont perçus comme offrant des rendements économiques plus élevés (Wolf et coll., 2016). Par conséquent, les filles de familles à faible revenu sont particulièrement susceptibles de manquer des possibilités en matière d'éducation. Cette situation contribue grandement à l'écart entre les genres en ce qui concerne les taux d'inscriptions et de réussite. Les coûts indirects comme les frais de scolarité et le coût des uniformes et du transport peuvent également influencer la décision des familles ou des personnes responsables des enfants de retirer les filles de l'école parce que le paiement d'autres dépenses du ménage est prioritaire (Hyer et coll., 2008; Kabeer et Natali, 2013; Witenstein et Palmer, 2013).

En outre, le genre recoupe d'autres caractéristiques qui peuvent avoir une incidence négative sur les possibilités des enfants de recevoir une éducation de qualité, comme les capacités, l'origine ethnique, le statut de réfugié ou la vie dans une région éloignée (Unterhalter, 2019). Par exemple, les filles en situation de handicap sont confrontées à des obstacles supplémentaires qui limitent encore plus leurs possibilités en matière d'éducation. Ces obstacles découlent souvent de stigmates sociaux profondément enracinés entourant la situation de handicap qui peuvent conduire à l'exclusion et à la marginalisation au sein de leur communauté et de leur école. En outre, la sécurité, en particulier pendant les déplacements pour se rendre à l'école et en revenir, représente une préoccupation particulière pour les filles en situation de handicap. Les familles, les personnes responsables des enfants et les communautés peuvent s'inquiéter de la vulnérabilité des filles aux blessures physiques ou au harcèlement, ce qui réduit encore la probabilité qu'elles soient souvent présentes à l'école. Dans l'ensemble, l'intersection du genre et d'autres caractéristiques crée un réseau complexe de désavantages, ce qui fait qu'il est encore plus difficile pour les enfants marginalisés de surmonter les obstacles à l'éducation et de réaliser leur plein potentiel.

2.2 Obstacles à l'égalité des genres à l'échelle des établissements d'enseignement

La capacité de parvenir à l'égalité des genres dans et par l'éducation est étroitement liée à la dynamique de la salle de classe et de l'environnement scolaire en général. En classe, plusieurs obstacles entravent les progrès vers l'égalité des genres, comme le soulignent les projets de recherche du GPE KIX. Par exemple, les approches pédagogiques peuvent ne pas être conçues pour répondre aux divers besoins des enfants de genres différents en matière d'apprentissage, et les méthodes d'enseignement ne tiennent souvent pas compte des différences dans la façon dont les filles et les garçons participent à l'apprentissage, ce qui peut désavantager un groupe par rapport à l'autre. Au fil des décennies, les garçons ont de plus en plus tendance à avoir de moins bons résultats que les filles à l'école. Ils redoublent certaines classes, apprennent moins et abandonnent l'école plus tôt. Cette tendance est attribuée à la nature genrée de la salle de classe, où les rigidités et les disparités entre les genres touchent à la fois les garçons et les filles issus de milieux à faible revenu. Le défi pour les décideurs est de savoir comment créer des environnements d'apprentissage sûrs et sans violence dans lesquels les filles et les garçons ont des chances égales (Barker et coll., 2012).

En outre, il y a un manque généralisé de programmes d'études et de matériel pédagogique adapté au genre; de nombreuses ressources éducatives reflètent des stéréotypes dépassés ou renforcent les rôles traditionnels propres au genre, ce qui limite la capacité des filles et des garçons à explorer leur plein potentiel (Osadare, 2023). Un obstacle particulièrement important est le manque d'infrastructures et de ressources inclusives dans les établissements d'enseignement. De nombreuses écoles ne sont pas équipées pour répondre aux besoins des élèves, et des filles en particulier, en situation de handicap.

En outre, le personnel enseignant et les cadres scolaires peuvent involontairement, ou même consciemment, avoir et exprimer des convictions qui comportent des préjugés et qui influencent leur façon d'interagir avec les élèves de genres différents. Ces points de vue discriminatoires peuvent se manifester par des attentes inégales envers les filles et les garçons. En effet, on considère souvent que les filles sont moins capables dans certaines matières scolaires ou on s'attend à ce qu'elles remplissent des rôles plus passifs dans la salle de classe. De tels préjugés entravent non seulement les progrès scolaires des filles, mais renforcent également les stéréotypes de genre nuisibles qui persistent au-delà du milieu scolaire (Bassi et coll., 2016).

Les relations inappropriées entre les élèves et le personnel enseignant peuvent également dissuader les élèves d'aller à l'école. Ces interactions peuvent impliquer un abus de pouvoir, du harcèlement ou même de l'exploitation, qui créent des espaces dangereux pour les élèves, en particulier les filles (Hernandez et coll., 2018). Dans

l'environnement scolaire en général, l'inégalité entre les genres peut également se traduire par des politiques scolaires inadéquates en matière de harcèlement sexuel, d'intimidation ou d'accès à des installations adaptées au genre, comme des toilettes séparées pour le personnel et les élèves de genres différents. Dans de nombreux cas, l'absence de cadres institutionnels solides pour résoudre ces enjeux exacerbe encore davantage le fossé entre les genres, laissant les filles particulièrement vulnérables et limitant leur capacité à s'épanouir dans les espaces éducatifs.

Dans l'environnement scolaire plus large, les obstacles à l'éducation des filles comprennent le coût élevé de la scolarisation (comme indiqué ci-dessus), des installations et des infrastructures inadéquates, la VFGMS et une pénurie d'enseignantes (ou d'autres femmes modèles) (UNESCO, 2023a). Par exemple, de nombreuses écoles manquent d'infrastructures essentielles, y compris des salles de classe, l'accès à l'eau potable et des installations sanitaires, cette dernière posant des défis importants pour les filles, en particulier lorsqu'elles ont leurs règles (Chinyama et coll., 2019). En outre, un accès généralement inadéquat au matériel éducatif, comme les manuels et les ressources d'apprentissage, peut également exacerber les inégalités dans les résultats scolaires. Les options de transport limitées et les longues distances à parcourir pour se rendre à l'école, en particulier dans les zones rurales, entravent ainsi davantage l'accès à l'éducation, en particulier pour les filles (Devnarain et Matthias, 2011).

2.3 Obstacles à l'égalité des genres à l'échelle des politiques

Les obstacles à l'égalité des genres dans et par l'éducation comprennent des politiques discriminatoires qui restreignent l'accès à l'éducation pour les filles enceintes ou les jeunes mères, et des lois ou des politiques inadéquates ou faiblement appliquées conçues pour lutter contre la VFGMS et les pratiques néfastes comme les mariages précoces et forcés (UNESCO, 2020). Plusieurs engagements formels sont en place, en particulier dans les cadres des pactes de partenariat qui éclairent les priorités de financement du GPE, pour promouvoir des approches adaptées au genre et inclusives dans des domaines comme la formation du personnel enseignant, la planification des programmes d'études, les politiques et les mécanismes de suivi. Ces engagements soulignent notamment la nécessité pour les systèmes d'être plus sensibles aux défis spécifiques au genre et la nécessité de créer un environnement dans lequel les enfants de tous les genres ont des chances égales de s'épanouir dans les milieux éducatifs. La réalité dans de nombreux pays partenaires du GPE montre toutefois un écart persistant entre les politiques et la pratique. Les recherches indiquent que souvent le personnel enseignant et les cadres scolaires ne sont pas suffisamment formés en matière de pédagogies adaptées au genre. Sans formation, ressources ou mesures de soutien adéquates, les membres du personnel de l'éducation ont du mal à intégrer des méthodes et

des pratiques d'enseignement inclusives qui répondent aux besoins distincts des enfants de genres différents. Le manque de soutien institutionnel limite davantage la capacité des écoles à mettre en œuvre des changements pertinents, ce qui crée un décalage entre les aspirations politiques et les résultats réels sur le terrain. Bien que de nombreux pays aient adopté des politiques en matière d'égalité des genres sur papier, ils n'ont pas la volonté politique, les ressources et les cadres institutionnels nécessaires pour les mettre en œuvre efficacement (Unterhalter, 2019).

L'absence de systèmes complets de suivi et d'évaluation creuse l'écart entre les engagements politiques et leur mise en œuvre pratique; l'absence de données complètes ventilées par genre, lieu et statut socio-économique qui en résulte conduit souvent à un ciblage inadéquat des interventions visant à améliorer l'égalité des genres (Shepherd, 2019). De nombreux pays ne disposent pas de l'infrastructure nécessaire pour évaluer l'efficacité des approches adaptées au genre dans l'éducation, de sorte que même les initiatives bien intentionnées ne sont souvent pas mesurées ou encore elles ne sont pas appliquées. Sans mécanismes de collecte de données et retour d'information, il est difficile de déterminer les domaines à améliorer ou de tenir les établissements d'enseignement responsables de veiller à ce que l'égalité des genres soit promue efficacement dans les écoles.

3. APERÇU DES PROJETS DE RECHERCHE

Les six projets du GPE KIX discutés dans le cadre de ce rapport se sont concentrés sur quatre aspects de la réalisation de l'égalité des genres dans et par l'éducation : explorer, élaborer, mettre à l'essai et mettre à l'échelle des programmes et des pratiques d'éducation innovants. Collectivement, les projets visaient à améliorer non seulement l'accès à l'éducation, mais aussi la qualité et les résultats de l'éducation pour les filles et d'autres élèves marginalisés.

Le tableau 1 présente des détails clés sur chaque projet, et les sections qui suivent traitent de chaque projet plus en profondeur.

Tableau 1 : Aperçu des projets de recherche, des partenaires et des pays où ils ont été mis en œuvre

Projet	Partenaires	Pays de mise en œuvre
L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre sur la participation et les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire pendant la pandémie et au-delà (L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre)	<ul style="list-style-type: none"> • Institut d'éducation et de recherche, Université de Dacca (responsable) • Université Tribhuvan, Centre d'enseignement ouvert et à distance • Institut vietnamien des sciences de l'éducation • Université royale du Bhoutan • Université nationale du Timor-Leste 	<ul style="list-style-type: none"> • Bangladesh • Bhoutan • Népal • Timor-Leste (Timor oriental) • Vietnam
Améliorer les connaissances sur les normes de genre pour promouvoir l'égalité des genres dans les écoles en Afrique (Améliorer les connaissances sur les normes de genre)	<ul style="list-style-type: none"> • Forum des éducatrices africaines (FAWE) (responsable) • Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales (LARTES-IFAN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Burkina Faso • Tchad • République démocratique du Congo • Sao Tomé-et-Principe

Projet	Partenaires	Pays de mise en œuvre
<p>Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes afin d'améliorer la qualité de l'éducation des filles marginalisées en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe (Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CAMFED Tanzanie (responsable) • Université de Dar es Salam, Centre de recherche et de perfectionnement professionnel en éducation • Université de Cambridge, Research for Equitable Access and Learning Centre 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanzanie • Zambie • Zimbabwe
<p>Les dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement vers l'équité et l'inclusion (Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fondation pour l'éducation et le développement des technologies de l'information (FIT-ED) (co-responsable) • The Open University, Royaume-Uni (co-responsable) • Université de Katmandou • Université ouverte Allama Iqbal • Canadian Women for Women in Afghanistan 	<ul style="list-style-type: none"> • Afghanistan • Népal • Pakistan
<p>Stratégies visant à prévenir la violence sexuelle et sexospécifique et à favoriser l'équité dans les écoles rurales (Stratégies visant prévenir la VSFG)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CLADE (de l'espagnol Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation) (responsable) • Alternatives 	<ul style="list-style-type: none"> • Haïti • Honduras • Nicaragua

Projet	Partenaires	Pays de mise en œuvre
<p>Le modèle d'école sensible au genre du Forum des éducatrices africaines comme réponse innovante au défi de l'égalité des genres (Modèle d'école sensible au genre du FAWE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • FAWE (responsable) • Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales (LARTES-IFAN) • Fondation Paul Gérin-Lajoie 	<ul style="list-style-type: none"> • Burundi • République démocratique du Congo • Mali • Sénégal

3.1 L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre

L'objectif de ce projet était d'améliorer la participation et les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire au Bangladesh, au Bhoutan, au Népal, au Timor-Leste et au Vietnam, en mettant l'accent sur les filles, les élèves en situation de handicap et d'autres élèves marginalisés. Il a permis d'évaluer les effets d'une intervention de perfectionnement professionnel connue sous le nom de Pédagogies inclusives et tenant compte du genre (PIGE) portant sur les attitudes, l'auto-efficacité et les pratiques en classe du personnel enseignant et sur la participation et les résultats d'apprentissage des élèves. L'intervention PIGE représente un programme de formation du personnel enseignant à quatre échelons qui couvre divers aspects de l'éducation inclusive et qui est adapté au genre – par exemple, la reconnaissance de la diversité des élèves, la promotion de cultures scolaires inclusives et la mise en œuvre de pratiques d'enseignement et d'évaluation inclusives.

Le projet a utilisé un plan de recherche expérimentale à méthodes mixtes pour mesurer les répercussions de l'intervention PIGE par rapport au niveau de référence, au niveau moyen et aux niveaux qui se situent aux extrémités dans les écoles expérimentales et de contrôle (60 écoles expérimentales et 60 écoles de contrôle au total dans les cinq pays). Des données quantitatives ont été recueillies auprès du personnel enseignant de toutes les écoles au moyen d'un questionnaire avant et après l'intervention. Les données portant sur le rendement scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école des élèves (c.-à-d. la force avec laquelle elles et ils se sentaient associés à leur école et à quel point elles et ils se sentaient à leur place) ont été recueillies à titre de mesure de l'inclusion (à l'aide de tests normalisés et d'une échelle normalisée, respectivement). Les pratiques inclusives du personnel enseignant en classe et la participation des élèves ont été évaluées à l'aide d'observations des personnes participantes en classe et d'une liste de contrôle. Des données qualitatives ont été recueillies auprès de membres du personnel enseignant, de chefs d'établissement et d'élèves sélectionnés dans les écoles expérimentales au moyen d'entretiens individuels et de discussions de groupe, ainsi que de journaux de réflexion des membres du personnel enseignant.

Les résultats de l'étude ont été utilisés pour mobiliser les parties prenantes locales de l'éducation et les décideurs politiques dans chaque pays afin de déterminer et promouvoir des mécanismes pour soutenir et mettre à l'échelle efficacement l'intervention PIGE.

3.2 Améliorer les connaissances sur les normes de genre

L'objectif de ce projet était d'améliorer la compréhension de la façon dont les normes de genre dans la société et les établissements peuvent saper ou promouvoir les expériences et la réussite des filles dans l'éducation formelle au Burkina Faso, au

Tchad, en République démocratique du Congo et à Sao Tomé-et-Principe. Plus précisément, le projet était axé sur la génération de connaissances et de données portant sur les normes de genre afin d'aider les parties prenantes en éducation à mieux comprendre les obstacles dans le système éducatif et à élaborer des outils pour réaliser le changement.

Grâce à des approches participatives, novatrices et adaptatives, l'équipe du projet a été en mesure d'étudier les innovations clés en matière d'égalité des genres et d'analyser les facteurs contextuels qui influent sur l'intégration de l'égalité des genres dans les systèmes éducatifs. Les données générées par ce projet ont été utilisées pour améliorer les connaissances des parties prenantes sur le changement et la dynamique du pouvoir dans l'éducation, et pour recueillir des données probantes sur les pratiques exemplaires pour soutenir les innovations sociales sur l'égalité des genres dans et par l'éducation.

3.3 Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes

L'objectif de ce projet était d'améliorer les taux de rétention ainsi que les résultats d'apprentissage au secondaire, ainsi que les transitions après le parcours scolaire, pour les filles marginalisées en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe. Il visait à comprendre le point de vue du gouvernement sur l'adoption et la mise à l'échelle durable des éléments d'un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes appelé le Programme des guides de l'apprenante.

Élaboré par la CAMFED (Campagne pour l'éducation des femmes), le Programme des guides de l'apprenante vise à aider les filles à l'école secondaire à améliorer leur développement personnel et leurs compétences d'apprentissage de base, et les encourage à rester à l'école et à améliorer leurs résultats d'apprentissage. Le principal mécanisme de soutien est fourni par le Programme des guides de l'apprenante, des jeunes femmes qui font du bénévolat dans leurs écoles locales pour proposer un programme structuré d'aptitudes à la vie quotidienne et de bien-être appelé Mon monde meilleur, fournir un mentorat par les pairs et des modèles à suivre, et créer des liens entre l'école et la communauté au moyen de visites à domicile, améliorant ainsi les résultats scolaires et réduisant le taux d'abandon scolaire. À titre d'incitatif au bénévolat, les participantes au Programme des guides de l'apprenante ont accès à des prêts sans intérêt, qu'elles peuvent utiliser pour tirer parti d'occasions d'affaires.

L'équipe du projet a utilisé une approche de recherche-action participative pour mobiliser les parties prenantes locales de l'éducation et les décideurs politiques de chaque pays et établir des comités consultatifs nationaux responsables de la mise à l'échelle. Les comités consultatifs nationaux responsables de la mise à l'échelle

ont été chargés de donner des conseils sur la façon dont le Programme des guides de l'apprenante pourrait être adapté et intégré à leurs systèmes gouvernementaux respectifs. Les comités consultatifs nationaux responsables de la mise à l'échelle se sont réunis régulièrement, ont effectué des visites scolaires pour observer les personnes participantes au Programme des guides de l'apprenante en action et ont mené des entretiens semi-structurés avec des élèves, du personnel enseignant, des participantes au Programme des guides de l'apprenante et des membres de la communauté. Les membres des comités ont discuté des constatations de ces activités lors de réunions nationales qui ont réuni tous les comités.

Les renseignements et les données probantes générés par les comités consultatifs nationaux responsables de la mise à l'échelle ont été utilisés pour déterminer quels éléments du Programme des guides de l'apprenante étaient jugés prioritaires par les gouvernements des trois pays participants, ainsi que les possibilités et les défis relatifs à l'adaptation et à la mise à l'échelle durable du programme dans chaque pays.

3.4 Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement

L'objectif de ce projet était d'aider les chefs d'établissement à améliorer l'accès à l'éducation et les résultats pour les filles, les enfants en situation de handicap et d'autres élèves marginalisés en Afghanistan, au Népal et au Pakistan. Il visait à élaborer, mettre à l'essai et rechercher des mécanismes de mise à l'échelle pour une méthodologie de renforcement des capacités connue sous le nom de communautés d'amélioration en réseau (CAR) pour que les chefs d'établissements deviennent des agents de changement dans leurs écoles et districts scolaires.

Les CAR sont des réseaux d'apprentissage professionnel dans lesquels de petits groupes de chefs d'établissement – par exemple, des directions d'école ou d'autres membres du personnel d'écoles secondaires – collaborent pour cerner et relever les défis en matière d'inclusion dans leurs écoles, améliorant ainsi leur libre arbitre et leur capacité à mettre en œuvre un changement durable. Les CAR offrent un espace de dialogue, permettant aux chefs d'établissement d'échanger des expériences, des problèmes, des solutions et des informations relatives à l'inclusion des élèves à l'école et aux occasions d'apprentissage.

Le projet a exploré comment la capacité d'action des chefs d'établissement et leur habileté à résoudre les enjeux en matière d'inclusion peuvent être renforcées de manière durable et à grande échelle grâce à la participation aux CAR et le soutien d'une personne facilitatrice et d'un cours d'apprentissage en libre accès. Grâce à des entretiens, des enquêtes, des données du cours en libre accès et des observations des personnes participant aux CAR, des données probantes détaillées portant sur les expériences des chefs d'établissement, la collaboration et tout changement dans leurs attitudes et leurs actions en matière d'inclusion ont été rassemblées. Ces

données probantes ont été utilisées pour affiner l'approche globale des CAR et guider les politiques et les pratiques d'éducation inclusive dans les trois pays participants. Plus précisément, le projet a évalué les principaux facteurs influençant l'efficacité des CAR dans le contexte de chaque pays, a renforcé la capacité des parties prenantes de l'éducation à soutenir les CAR et a élaboré des modèles pour la mise à l'échelle et l'adaptation de l'approche des CAR dans toute la région.

3.5 Stratégies visant à prévenir la VSFG

L'objectif de ce projet était d'aider à renforcer les stratégies visant à promouvoir l'égalité des genres et à prévenir la VSFG dans les contextes scolaires ruraux à Haïti, au Honduras et au Nicaragua. Plus précisément, le projet visait à générer des données empiriques pour guider le traitement et la prévention de la violence à l'école et contribuer à l'élaboration de matériel et de politiques publiques visant à s'attaquer à cet enjeu.

Une approche de recherche-action participative, impliquant les directions d'école, le personnel enseignant, les élèves et les familles ou les personnes responsables des enfants, a été utilisée pour concevoir de nouveaux outils et instruments et adapter les outils existants, renforcer les connaissances et les capacités locales et contribuer aux propositions de politiques visant à intégrer la prévention de la VFGMS dans les instruments de politique nationaux et régionaux. Les méthodes comprenaient la réalisation de diagnostics communautaires participatifs, la cartographie des espaces éducatifs et de leurs environnements, la création de biographies communautaires et la détermination du réseau de relations sociales dans les écoles. Les équipes de recherche de chaque pays ont utilisé leurs connaissances de la situation actuelle dans les écoles visitées ainsi que les alliances créées dans chacune d'elles pour décider des méthodes à utiliser. L'utilisation d'une approche participative visait à développer et à renforcer les connaissances locales sur les pratiques de prévention de la violence, en particulier pour la VSFG, dans les contextes scolaires ruraux des trois pays participants. Le projet a également utilisé des méthodes participatives pour mobiliser les connaissances afin de renforcer les capacités locales et d'autonomiser les parties prenantes impliquées dans la lutte contre la violence, les préjugés propres au genre et les stéréotypes dans le matériel et les pratiques éducatifs.

Les connaissances et les données probantes générées par ce projet ont pu être utilisées de diverses façons. Par exemple, les données des méthodes participatives ont été utilisées pour renforcer les capacités des équipes de recherche dans les trois pays participants à propos des cinq sujets prioritaires du projet, qui ont émergé après une première exploration qualitative avec les parties prenantes des communautés éducatives rurales : les rôles et les stéréotypes de genre, les punitions et les pratiques néfastes envers les enfants et les jeunes, la grossesse chez les filles et les jeunes, la violence sexuelle fondée sur le genre et l'intimidation.

3.6 Modèle d'école sensible au genre du FAWE

L'objectif de ce projet était de fournir aux décisionnaires de l'éducation au Burundi, en République démocratique du Congo, au Mali et au Sénégal un modèle d'école éprouvé qui tient compte du genre dans sa conception et son fonctionnement et qui peut être mis à l'échelle pour soutenir plus efficacement la réussite scolaire des filles. Le modèle était conçu pour doter le personnel enseignant de connaissances, de compétences et d'attitudes qui leur permettent de répondre de manière adéquate aux besoins d'apprentissage des filles et des garçons par la mise en œuvre de processus et de pratiques en salle de classe qui sont adaptés au genre. Les membres du personnel enseignant suivaient une formation pour apprendre et adopter des pratiques pédagogiques qui engendrent l'égalité de traitement et de participation des filles et des garçons dans la classe et la communauté scolaire au sens large.

En plus de la formation pédagogique adaptée au genre pour le personnel enseignant, d'autres caractéristiques clés du modèle comprenaient : la formation à la gestion des écoles sensibles à l'égalité des genres pour les directions d'école et les chefs d'établissements, la participation de la communauté à la gestion des écoles, l'infrastructure scolaire adaptée au genre, les programmes de sciences, de technologie et de mathématiques pour les filles, et la formation à l'autonomisation des filles et des garçons. Le FAWE gère des clubs d'autonomisation appelés Tuseme – le mot kiswahili pour « Exprimons-nous sans gêne » – qui visent à améliorer la capacité des jeunes à prendre des décisions éclairées et à résister aux influences négatives. Le projet de recherche ciblait 10 écoles dans chacun des quatre pays participant au projet. Certaines écoles avaient mis en œuvre le modèle quelques années plus tôt et en bénéficiaient déjà; d'autres ont quant à elles été initiées au modèle au début de la recherche. La recherche comportait à la fois un volet quantitatif (questionnaires pour les directions d'école, le personnel enseignant et les élèves) et un volet qualitatif (entretiens semi-structurés avec les directions d'école et le personnel enseignant, groupes de discussion avec les élèves et les associations de parents et collecte des récits de vie de personnes qui en avaient déjà bénéficié au moyen d'entretiens et d'observations en classe).

Les connaissances et les données probantes générées par cette recherche ont été utilisées pour aider les décisionnaires à mettre en œuvre une variété de modèles d'éducation adaptés au genre. Les données de la recherche ont été diffusées dans le cadre de conférences, d'ateliers ou de dialogues à l'échelle régionale et mondiale.

4. CONSTATATIONS CONCERNANT L'EFFICACITÉ DES INNOVATIONS POUR LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS ENTRE LES GENRES

Les six projets de recherche se concentrent sur divers aspects de l'égalité des genres dans et par l'éducation. Cependant, ils ont en commun l'objectif d'explorer, d'élaborer, de mettre à l'essai ou de mettre à l'échelle des programmes, des pratiques et des approches d'éducation innovants, et visent à améliorer non seulement l'accès à l'éducation, mais aussi la qualité et les résultats de l'éducation pour les filles et d'autres élèves marginalisés. Collectivement, ces projets ont apporté une contribution pertinente aux connaissances et au discours existants dans ce domaine en produisant de nouvelles données probantes importantes qui peuvent être utilisées pour lutter contre les inégalités entre les genres dans l'éducation à l'échelle nationale, régionale et mondiale. Les constatations de ces projets sont synthétisées ci-dessous et organisées par thème.

4.1 Pédagogies inclusives et tenant compte du genre

La prestation d'une éducation inclusive et adaptée au genre dépend fortement des pratiques et approches pédagogiques utilisées par le personnel enseignant. Cependant, plusieurs membres du personnel enseignant n'ont pas la formation, les compétences et les attitudes nécessaires pour répondre aux divers besoins d'apprentissage, capacités et identités de tous les élèves. Pour relever ce défi, plusieurs des projets du GPE KIX qui font l'objet d'une discussion dans le cadre de ce rapport se sont concentrés sur le renforcement de la capacité du personnel enseignant à mettre en œuvre des pédagogies inclusives. Ces projets ont généré de nouvelles données probantes précieuses portant sur l'élaboration, la mise en œuvre et les répercussions de méthodes d'enseignement inclusives.

La formation du personnel enseignant et le perfectionnement professionnel constituent des outils efficaces pour promouvoir l'utilisation des pédagogies inclusives et tenant compte du genre. Les résultats du projet L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre montrent que la formation sur les PIGE a influencé positivement les attitudes des membres du personnel enseignant et leur efficacité perçue dans la mise en œuvre de pédagogies inclusives, ainsi que leur utilisation réelle de ces pédagogies (Zinnah et Ahsan, 2024). À la suite de la formation sur les PIGE au Bangladesh, au Bhoutan, au Népal, au Timor-Leste et au Vietnam, les membres du personnel enseignant ont mis en œuvre une variété de pratiques pédagogiques inclusives – par exemple, en utilisant diverses

stratégies d'enseignement et techniques d'évaluation pour s'adapter à différents styles et capacités d'apprentissage, en utilisant un langage neutre, en surveillant la parité des genres dans les discussions en classe, en sélectionnant du matériel pédagogique qui représente diverses identités, en créant des salles de classe plus accessibles physiquement et en établissant des règles de base pour un comportement inclusif (Institut d'éducation et de recherche, 2024; Vinh et coll., 2024; Zinnah et Ahsan, 2024). Au cours d'un entretien qui a eu lieu après la formation sur les PIGE, une personne enseignant au Bhoutan a indiqué : « Lors de l'évaluation de la compréhension des élèves, j'utilise une variété de méthodes qui s'adaptent à différents styles et préférences d'apprentissage » (Wangmo et coll., 2024, p. 29). Une autre personne enseignant au Bhoutan a indiqué : « Nous imprimons les questionnaires en gros caractères pour les élèves ayant des difficultés à voir. Dans les tests de modules et les examens, nous accordons plus de temps aux élèves qui écrivent lentement » (Wangmo et coll., 2024, p. 30).

Au Burundi, en République démocratique du Congo, au Mali et au Sénégal, les constatations du projet Modèle d'école sensible au genre du FAWE ont suggéré que la formation du personnel enseignant adaptée au genre est un précurseur essentiel de la mise en œuvre de pédagogies inclusives et du soutien à l'éducation des filles. Il a été démontré que ce type de formation aidait le personnel enseignant à analyser les manuels scolaires et d'autre matériel pédagogique pour déterminer les stéréotypes propres au genre (FAWE, 2023). En République démocratique du Congo, une personne qui y enseigne a indiqué : « Quand je planifie une leçon, je fais de mon mieux pour m'assurer qu'il n'y a pas de différence dans la façon dont je fais participer les garçons et les filles [...] J'envoie aussi bien les filles que les garçons au tableau. » (FAWE, 2024c, p. 51). Ces commentaires soulignent que les membres du personnel enseignant ayant reçu la formation sur le Modèle d'école sensible au genre du FAWE sont de plus en plus à l'écoute des besoins spécifiques des filles et des garçons et intègrent cette sensibilisation dans leurs pratiques d'enseignement (FAWE, 2024c).

ENCADRÉ 1.

ÉTUDE DE CAS : UTILISATION DE PÉDAGOGIES INCLUSIVES DANS LE CADRE DU PROJET MODÈLE D'ÉCOLE SENSIBLE AU GENRE DU FAWE

Le projet Modèle d'école sensible au genre du FAWE s'est concentré sur la fourniture aux décideurs politiques d'un modèle qui peut être mis à l'échelle pour soutenir plus efficacement la réussite des filles à l'école. L'intégration de l'égalité des genres au sein de cinq dimensions – gestion, pédagogie, apprentissage, matériel, environnement scolaire et participation communautaire – a constitué une étape clé du processus.

Pour s'assurer que le Modèle d'école sensible au genre du FAWE soutenait les pédagogies inclusives, l'équipe de recherche a travaillé avec les membres du personnel enseignant pour les aider à adapter les processus d'enseignement afin de répondre aux besoins particuliers des filles et des garçons. Le processus d'adaptation comprenait, par exemple, l'intégration d'une approche propre au genre de la planification, de l'enseignement, de la gestion de classe et des évaluations, en mettant l'accent sur l'élimination des préjugés propres au genre dans le matériel et l'utilisation d'activités intéressantes pour tout le monde et s'appuyant sur une variété d'approches pédagogiques.

En général, le modèle semble avoir eu des répercussions positives sur la persévérance scolaire des filles. Parmi les élèves qui ont utilisé le modèle, 82,8 % estimaient qu'il avait contribué à les maintenir à l'école (LARTES, 2023). Une personne enseignant au Mali a indiqué : « Ici, à l'école de Torokorobougou, l'environnement a beaucoup changé grâce à notre participation aux différents cours de formation organisés par le FAWE [...]. [Nous avons] lancé un club Tuseme, séparé et étiqueté les toilettes [et tenu] des séances de sensibilisation qui ont augmenté l'utilisation des bibliothèques » (FAWE, 2023, p.113).

Les résultats du projet suggèrent que la gestion adaptée au genre, la pédagogie adaptée au genre et les clubs Tuseme ont eu les plus grandes répercussions sur les personnes participantes. L'équipe du projet a conclu que ces composantes contribuent directement à renforcer la capacité des élèves et du personnel enseignant à soutenir l'éducation des filles.

Source : Fondation Paul Gérin-Lajoie et coll., 2023.

L'utilisation de pédagogies inclusives et tenant compte du genre peut améliorer les résultats scolaires de tous les élèves. Par exemple, les résultats du projet L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre montrent que la formation sur les PIGE a eu des répercussions positives sur les résultats scolaires des filles. Au Bangladesh, au Bhoutan, au Népal, au Timor-Leste et au Vietnam, l'utilisation par le personnel enseignant des pratiques de l'intervention PIGE a conduit à des améliorations de l'assiduité globale des élèves et de la participation en classe, y compris chez les filles (Khanal et Acharya, 2024; Vinh et coll., 2024; Wangmo et coll., 2024; Zinnah et Ahsan, 2024). Une personne enseignant au Timor-Leste qui a reçu la formation sur les PIGE a expliqué : « Maintenant, je donne toujours la priorité aux filles et aux enfants marginalisés pour répondre à mes questions orales en classe – leur participation et leur intérêt pour l'apprentissage augmentent de jour en jour » (Zinnah et Ahsan, 2024, p. 13). Au Bangladesh et au Bhoutan, des améliorations statistiquement significatives ont également été observées dans les résultats scolaires des filles, y compris les notes et les résultats aux tests, à la suite de la formation sur les PIGE (Wahiduzzaman et coll., 2024; Wangmo et coll., 2024).

Parmi les élèves des écoles qui ont tiré parti du Modèle d'école sensible au genre du FAWÉ, qui comporte une composante axée sur les pédagogies inclusives, 82,8 % des filles ont indiqué qu'il les encourageait à rester à l'école (Fondation Paul Gérin-Lajoie et coll., 2023). Les composantes du modèle qui ont eu les plus grandes répercussions sur les résultats scolaires des filles étaient la gestion adaptée au genre, la pédagogie adaptée au genre et les clubs Tuseme. Ces composantes ont contribué à favoriser un environnement d'apprentissage dans lequel les filles se sentent valorisées et soutenues, ce qui a ainsi augmenté leur engagement et leur participation en classe.

L'exposition à des pédagogies inclusives et tenant compte du genre peut avoir une influence positive sur la dynamique de genre chez les élèves. Cela a été démontré par le projet L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre. L'intervention PIGE dans ce projet a mené à une coopération et à une collaboration accrues entre les élèves garçons et filles au Bangladesh, au Bhoutan, au Népal et au Timor-Leste (Zinnah et Ahsan, 2024). Une personne y enseignant a indiqué : « Je constate que leur mentalité a changé. Aujourd'hui, les garçons et les filles travaillent ensemble; je crois aussi qu'ils s'assoient ensemble. La discrimination fondée sur le genre a été évitée » (Zinnah et Ahsan, 2024, p. 12). En outre, l'application par le personnel enseignant des pratiques de l'intervention PIGE a abouti à une participation plus équitable à l'égard du genre dans les discussions et les activités en classe (Institut d'éducation et de recherche, 2024).

4.2 Travailler avec les chefs d'établissement

Les chefs d'établissement, comme les directions d'école, jouent un rôle essentiel dans la création de milieux d'éducation inclusifs et équitables dans lesquels tous les élèves ont des chances égales d'apprendre, de grandir et de réussir, peu importe leur genre ou d'autres caractéristiques. Leur leadership est essentiel pour façonner les cultures, les politiques et les pratiques scolaires qui soutiennent l'égalité des genres. Deux des projets du GPE KIX se sont donc concentrés sur le renforcement de la capacité des chefs d'établissement à reconnaître et à éliminer les obstacles à l'équité et à l'inclusion dans leurs écoles. Ces projets ont généré de nouvelles connaissances importantes portant sur la collaboration avec les chefs d'établissement pour promouvoir l'égalité des genres dans et par l'éducation.

Le soutien des chefs d'établissements est essentiel au succès des initiatives d'éducation portant sur l'égalité des genres et l'inclusion. Dans le cadre du projet Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement, la décision de collaborer directement avec les chefs d'établissement pour relever les défis de l'inclusion était fondée sur leur rôle central en tant qu'agents de changement au sein des systèmes scolaires (Dawadi et Wolfenden, 2022). De même, l'une des principales constatations du projet L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre était que le soutien des directions d'école et de la haute direction dans les écoles est essentiel au succès des interventions de promotion de pédagogies inclusives et tenant compte du genre (Institut d'éducation et de recherche, 2024). Les écoles dotées d'un leadership proactif et solidaire sont mieux placées pour mettre en œuvre ces initiatives et également s'assurer qu'elles reçoivent l'attention et les ressources nécessaires pour réussir.

La capacité des chefs d'établissement chargés de reconnaître et de traiter les questions d'égalité des genres et d'inclusion est limitée par des connaissances limitées sur l'égalité des genres et l'inclusion, des idées fausses sur le rôle des chefs d'établissement et des normes et pratiques institutionnelles en vigueur. Dans le cadre du projet Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement, des enquêtes initiales portant sur les antécédents et des entretiens semi-structurés avec des chefs d'établissement en Afghanistan, au Népal et au Pakistan ont révélé un manque généralisé de compréhension des questions d'éducation inclusive et des rôles des chefs d'établissement dans la promotion de l'éducation inclusive dans leurs écoles (Dawadi et Wolfenden, 2022; Wolfenden et coll., 2024). Bien que la plupart des chefs d'établissement des trois pays aient estimé que l'éducation inclusive signifie que tous les enfants ont une participation et un accès complets et égaux à l'éducation, quels que soient leurs antécédents ou leur situation, beaucoup n'étaient pas au courant des politiques nationales d'inclusion définies par leur ministère de l'Éducation (Dawadi et Wolfenden, 2022). De plus, plus de 70 % des chefs d'établissement interrogés n'avaient jamais participé à du perfectionnement professionnel ou

encore à une formation portant sur l'inclusion (Dawadi et Wolfenden, 2022). Beaucoup de ces personnes ont également estimé qu'elles n'étaient pas responsables de la promotion de l'inclusion dans leurs écoles ou qu'elles n'avaient pas les moyens et l'autorité nécessaires pour résoudre efficacement les enjeux en matière d'inclusion (Université ouverte Allama Iqbal, 2022; Canadian Women for Women in Afghanistan, 2022; Université de Katmandou, 2022). Comme l'a indiqué une personne qui est chef d'établissement du Pakistan lors de la phase initiale de collecte de données : « Si nous obtenons des ordonnances du gouvernement avec des ressources et du financement, nous pouvons le faire. Sinon, nous ne pouvons pas travailler sur l'inclusion par nous-mêmes » (Cooper et coll., 2023, paragraphe 2). Dans les trois pays, très peu de chefs d'établissement ont indiqué recueillir ou utiliser des données pour mieux comprendre les défis de l'inclusion dans leurs écoles (Dawadi et Wolfenden, 2022).

La formation à la gestion adaptée au genre a permis aux chefs d'établissement de mieux aider le personnel enseignant à utiliser des pédagogies inclusives. Dans le cadre du projet Modèle d'école sensible au genre du FAWE, les chefs d'établissement ont reçu une formation sur la gestion adaptée au genre qui intègre l'égalité dans les pratiques et la pédagogie de l'administration scolaire (Fondation Paul Gérin-Lajoie et coll., 2023). Cette formation visait à soutenir la participation active des enseignantes aux comités de gestion des écoles, à former le personnel scolaire à la pédagogie adaptée au genre et à créer ou encore à renforcer des associations et des organisations de mères qui facilitent le placement d'enseignantes à des postes de direction. Les résultats de la recherche suggèrent qu'après avoir participé à cette formation, la plupart des directions d'école ont aidé leur personnel enseignant à intégrer une pédagogie adaptée au genre : 94,2 % au Burundi, 91,7 % au Mali et 68,4 % au Sénégal (Fondation Paul Gérin-Lajoie et coll., 2023).

La capacité d'action et les compétences des chefs d'établissement à aborder les enjeux relatifs à l'inclusion peuvent être renforcées grâce à des réseaux professionnels et à des actions collaboratives. Dans le cadre du projet Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement, la collaboration dans le cadre des CAR a fourni aux chefs d'établissement au Népal et au Pakistan de nouvelles formes de soutien et d'inspiration et a favorisé un sentiment d'action collective (Dawadi et coll., 2024). Les chefs d'établissement qui y ont participé ont pris davantage conscience des enjeux en matière d'inclusion dans leurs écoles et ont expérimenté des activités pour les résoudre. Par exemple, au Népal, les chefs d'établissement qui ont participé aux CAR ont pris des mesures pour améliorer le taux d'absentéisme des élèves en fournissant un soutien supplémentaire aux filles pendant leurs menstruations et en organisant un service d'autobus gratuit pour les élèves, garçons et filles (Dawadi et coll., 2024). Au Pakistan, les chefs d'établissement ont travaillé en étroite collaboration avec les parents, le personnel enseignant et les groupes religieux pour fournir un soutien financier aux enfants de familles à très faible revenu (Dawadi et coll., 2024).

et proposer des heures de classe plus souples aux enfants de la rue qui travaillent (Cooper et coll., 2023). Dans un sondage mené après l'intervention, les chefs d'établissement ont dit valoriser les CAR en tant que forum leur permettant d'entrer en contact avec d'autres chefs d'établissement, et ont dit qu'elles avaient amélioré leur motivation et leur engagement à s'attaquer aux enjeux en matière d'inclusion (Canadian Women for Women in Afghanistan, 2024; Dawadi et coll., 2024).

Au Bangladesh, au Bhoutan, au Népal et au Timor-Leste, les chefs d'établissement qui ont collaboré avec les comités de gestion scolaire et le personnel enseignant qui ont reçu une formation sur les PIGE étaient motivés et équipés pour relever les défis essentiels en matière d'infrastructures et de ressources relatifs à l'égalité des genres et à l'inclusion (Institut d'éducation et de recherche, 2024). Les initiatives comprenaient la construction de toilettes séparées pour les garçons et les filles, la construction de rampes d'accessibilité pour les élèves en situation de handicap et la fourniture de serviettes hygiéniques aux filles qui avaient leurs règles.

ENCADRÉ 2.

ÉTUDE DE CAS : UTILISATION DES COMMUNAUTÉS D'AMÉLIORATION EN RÉSEAU (CAR) DANS LE CADRE DU PROJET DIRIGEANTS SCOLAIRES EN TANT QU'AGENTS DU CHANGEMENT

Le projet Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement visait à permettre aux chefs d'établissement de travailler à l'amélioration de l'accès à l'éducation et de l'apprentissage pour les filles, les enfants en situation de handicap et d'autres élèves marginalisés en Afghanistan, au Népal et au Pakistan. L'une des principales stratégies de ce processus a été l'utilisation de la méthode de renforcement des capacités des CAR.

Les CAR sont des réseaux d'apprentissage professionnel dans lesquels de petits groupes de chefs d'établissement – par exemple, des directions d'école ou d'autres membres du personnel d'écoles secondaires – collaborent pour cerner et relever les défis en matière d'inclusion dans leurs écoles, améliorant ainsi leur libre arbitre et leur capacité à mettre en œuvre un changement durable. Les CAR offrent un espace de dialogue, permettant aux chefs d'établissement d'échanger leurs expériences, leurs problèmes, leurs solutions et leurs informations relatives à l'inclusion des élèves à l'école et à l'apprentissage.

L'approche des CAR a été complétée par le soutien d'une personne facilitatrice et d'un cours d'apprentissage en libre accès qui comprenait des activités et des devoirs pour les chefs d'établissement, une vérification de l'inclusion, un arbre à problèmes pour mettre en évidence les principaux enjeux en matière d'inclusion et des conseils pour faciliter de petits changements vers l'amélioration de l'inclusion, en utilisant le cycle structuré « planifier, faire, étudier, agir » (PFEA). On a encouragé les personnes participantes à se soutenir mutuellement dans le cadre de leurs efforts pour relever les défis de l'inclusion dans leurs écoles, comme le rendement scolaire des élèves en situation de handicap, les enfants non scolarisés dans leurs communautés respectives, la sécurité en milieu scolaire pour les filles, l'intimidation et les taux de fréquentation fluctuants entre les différents groupes d'élèves.

Le projet visait à établir une base de connaissances pour une utilisation et une mise à l'échelle généralisées des CAR dans les pays partenaires du GPE en créant les outils et les ressources dont les chefs d'établissement ont besoin pour poursuivre la mise en œuvre adaptative (c'est-à-dire la mise en œuvre continue des CAR et l'élaboration d'outils et de ressources connexes basés sur les expériences et les besoins des chefs d'établissement). Par exemple, les constatations du projet ont été utilisées pour créer des ressources en libre accès dans les langues locales afin de guider les chefs d'établissement dans la résolution de problèmes en matière d'inclusion à petite échelle au sein de leurs écoles. Ces ressources s'appuient sur l'expérience et l'expertise d'autres chefs d'établissement qui ont rencontré des défis semblables, les encourageant à travailler ensemble pour expérimenter des solutions potentielles.

Source : Dawadi et coll., 2024; GPE, 2023.

4.3 Apprentissage complet et soutien social pour les filles marginalisées

Malgré d'importants investissements mondiaux dans l'amélioration de l'accès à l'éducation, les enfants marginalisés dans les communautés mal desservies, en particulier les filles, continuent de faire face à des défis qui entravent leur capacité à obtenir de meilleurs résultats relatifs à l'apprentissage et à la vie en général. Les efforts visant à éliminer les obstacles à une éducation équitable et de qualité ne répondent souvent pas aux besoins particuliers des filles, qui ont besoin d'un soutien plus holistique et adapté pour rester à l'école et achever avec succès leur parcours scolaire. Deux des projets du GPE KIX visaient à résoudre cet enjeu. Ces projets ont permis de générer de nouvelles connaissances portant sur l'efficacité des stratégies conçues pour fournir un apprentissage complet et un soutien social aux filles marginalisées.

Le mentorat par les pairs peut améliorer les résultats scolaires des filles marginalisées. En Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe, le projet Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes a révélé que le mentorat par les pairs fourni par les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante a contribué à améliorer les taux de fréquentation et d'achèvement des études secondaires, les niveaux d'alphabétisation et les résultats scolaires des filles marginalisées (Chimuka et Ciampi, 2023; Maambo et Ciampi, 2023; Mgonda et Ciampi, 2023). En leur qualité de pairs mentors et de modèles à suivre, les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante offrent des conseils personnalisés, de la motivation et du soutien pour aider les élèves à surmonter les obstacles à l'éducation, à renforcer leur confiance et à leur donner les outils dont elles ont besoin pour réussir sur le plan scolaire et personnel (Brasys et coll., 2021).

Les partenaires du projet, y compris les parties prenantes du gouvernement, ont également reconnu le mentorat par les pairs offert par les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante comme un complément précieux au soutien fourni par le personnel enseignant et les personnes conseillères en orientation (Ciampi et coll., 2023). Les élèves se sentent en sécurité en signalant les difficultés qu'elles rencontrent aux personnes participant au Programme des guides de l'apprenante, qui sont proches d'elles et qui ont été dans la même situation qu'elles ou dans des situations semblables (Brasys et coll., 2021). Cette capacité à établir des liens crée une relation très différente entre les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante et les filles de celle que les filles ont avec même des membres du personnel enseignant et des personnes conseillères d'orientation de confiance. Comme l'a expliqué une personne représentant le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire du Zimbabwe lors d'un entretien, « Le Programme des guides de l'apprenante fournit aux élèves un mode pour aborder des questions sensibles que les membres du personnel enseignant ne peuvent pas aborder en raison de la dynamique de pouvoir inégale entre le personnel enseignant et l'élève » (Chimuka et Ciampi, 2023, p. 9). Les personnes représentant les

gouvernements des trois pays participants ont fait remarquer que l'intégration de l'approche de mentorat par les pairs fournie au moyen du Programme des guides de l'apprenante dans leurs systèmes éducatifs nationaux était une priorité (Ciampi et coll., 2023).

Les clubs d'autonomisation après l'école peuvent améliorer la confiance en soi, l'estime de soi ainsi que les compétences décisionnelles des élèves marginalisés. Au Burundi, en République démocratique du Congo et au Mali, le projet Modèle d'école sensible au genre du FAWÉ a mis en place des clubs d'autonomisation appelés Tuseme, qui s'adressent à la fois aux filles et aux garçons marginalisés. Pour les filles, l'accent est mis sur le renforcement de leur confiance en soi, de leur estime de soi et de leurs compétences en matière de prise de décisions et de la capacité de négocier pour surmonter les obstacles relatifs au genre. Pour les garçons, l'objectif est de les aider à remettre en question et à transformer les attitudes oppressives comme le machisme, l'intimidation et le sexisme, et à favoriser un véritable engagement envers l'égalité des genres. Les recherches du FAWÉ indiquent que ces clubs offrent un environnement favorable dans lequel les élèves peuvent discuter ouvertement des enjeux; cette capacité renforce leur confiance et leur motivation et cela a permis d'améliorer leur rendement scolaire (Fondation Paul Gérin-Lajoie et coll., 2023).

L'établissement de liens solides entre l'école et la communauté constitue une stratégie efficace pour fournir un soutien complet aux filles marginalisées. Les résultats du projet Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe ont montré que les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante servent de lien important entre les écoles, les parents, les personnes responsables des enfants et les membres de la communauté. Vivant et travaillant au sein de la communauté, les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante effectuent des visites à domicile des élèves qui ont du mal à rester ou à terminer l'école, comblant ainsi les lacunes et établissant de solides systèmes de soutien qui s'étendent au-delà de la salle de classe (Ciampi et coll., 2023). Ce soutien est à la fois différent et complémentaire de celui fourni par le personnel enseignant et les personnes conseillères en orientation, en grande partie parce que les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante sont physiquement et émotionnellement plus proches des élèves. Comme l'a fait remarquer une personne enseignant en Tanzanie lors d'un groupe de discussion : « En tant que membres du personnel enseignant, nous ne pouvons pas voir au-delà de l'école, mais ces personnes qui participent au Programme des guides de l'apprenante ont été utiles pour suivre les élèves aux prises avec des enjeux, nous mettre en relation avec les parents, et elles sont toujours venues à la rescousse des élèves, en particulier les filles qui ont un risque plus élevé d'abandonner l'école » (Mgonda et Ciampi, 2023, p. 6). Ce sentiment a été repris par une personne enseignant au Zimbabwe qui a indiqué : « La plus

grande différence qu'elles ont, c'est que les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante sont plus des pairs pour les élèves que les membres du personnel enseignant. L'autre différence est que les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante ont plus accès aux élèves qu'au personnel enseignant quand il s'agit d'assurer un suivi et de passer du temps avec elles parce qu'elles vivent dans les communautés où les élèves vivent également » (Chimuka et Ciampi, 2023, p. 8). Les personnes représentant le gouvernement dans les trois pays ont déterminé les liens entre l'école et la communauté fournis par les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante comme un complément précieux aux ressources en matière d'enseignement et de conseil surexploitées dans les écoles (Ciampi et coll., 2023).

La formation pour acquérir des aptitudes à la vie quotidienne peut améliorer les résultats des filles marginalisées à l'école secondaire et bien au-delà. En Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe, le projet Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes a révélé que les aptitudes à la vie quotidienne acquises dans le cadre du Programme des guides de l'apprenante ont joué un rôle crucial dans l'amélioration de la réussite des élèves, tant sur le plan scolaire que personnel. Dans le contexte éducatif, cette formation pour acquérir des aptitudes à la vie quotidienne a contribué à réduire les taux d'absentéisme et de décrochage scolaire chez les filles marginalisées, tout en améliorant leurs résultats scolaires (Mgonda et Ciampi, 2023). En dehors de l'école, la formation a aidé à renforcer les compétences socio-émotionnelles des filles, en les dotant notamment de compétences essentielles pour les aider à gérer leurs émotions, à établir des relations saines et à prendre des décisions responsables. Par exemple, en Tanzanie, les élèves ont montré des progrès significatifs dans leurs compétences en matière d'établissement d'objectifs, leur sens de la responsabilité personnelle et leur confiance en soi (Mgonda et Ciampi, 2023). En Zambie, le Programme des guides de l'apprenante a aidé les élèves à développer des compétences en leadership comme l'affirmation de soi et la communication (Maambo et Ciampi, 2023). Au Zimbabwe, les élèves ont amélioré leurs compétences générales, comme la confiance en soi et la résilience (Chimuka et Ciampi, 2023).

4.4 Normes de genre et éducation

Les systèmes éducatifs jouent un rôle central dans la remise en question des normes sociales et de genre préjudiciables en favorisant un environnement de sensibilisation, d'inclusion et d'égalité. La dynamique de la salle de classe reflète souvent les normes et les valeurs intégrées et respectées dans les ménages et les communautés. Il est donc essentiel de faire participer les parents, les personnes responsables des enfants et les membres de la communauté à la mise en œuvre des initiatives éducatives. Une approche collaborative permet ainsi de s'assurer que

les attitudes et les comportements positifs encouragés en classe sont également promus et renforcés à la maison. En adoptant une approche à l'échelle de l'école et en intégrant des pratiques inclusives et intégrant le genre dans l'éducation de la petite enfance, les systèmes éducatifs peuvent donner aux personnes les moyens de remettre en question et, par la suite, de démanteler les préjugés propres au genre et la discrimination profondément enracinés, s'attaquant ainsi aux inégalités et aux stéréotypes de genre. Cependant, il reste une lacune dans les données probantes en ce qui concerne la façon dont le genre et les normes sociales dans les institutions comme les écoles savent ou encore font la promotion les expériences des enfants et la réussite globale tout au long de l'éducation formelle. Trois des projets du GPE KIX visaient à résoudre cet enjeu et à influencer l'intégration de l'égalité des genres dans les systèmes éducatifs en comblant ce manque de connaissances.

Les choix de carrière sont souvent influencés par les normes de genre intégrées dans les programmes d'études ainsi que les pratiques d'enseignement en classe.

Les constatations du projet Améliorer les connaissances sur les normes de genre au Burkina Faso et au Tchad suggèrent que ces normes façonnent de manière importante les aspirations professionnelles des filles en définissant quels rôles sont perçus comme « appropriés » ou réalisables (FAWE, 2024b). Dès leur plus jeune âge, les filles sont exposées à des messages subtils et explicites suggérant que des matières comme les sciences et les mathématiques conviennent mieux aux garçons qu'aux filles. Ces stéréotypes sont renforcés par la dynamique de la classe, les attentes du personnel enseignant et la rareté des modèles féminins dans ces domaines d'études. Les programmes d'études et les activités parascolaires qui mettent l'accent sur les rôles traditionnels des femmes peuvent restreindre davantage les aspirations professionnelles des élèves. Au fil du temps, ces expériences éducatives propres au genre peuvent limiter les choix de carrière des filles et perpétuer la ségrégation professionnelle, limitant en fin de compte la participation et le succès des filles sur le marché du travail. Par exemple, les filles peuvent intérioriser les préjugés dominants et perdre ainsi leur intérêt et leur confiance dans leur capacité de poursuivre une carrière dans des industries traditionnellement dominées par les hommes. Au Tchad, 45,7 % des hommes et 46,2 % des femmes reconnaissent l'influence des normes de genre sur les choix de carrière des filles (FAWE et LARTES, 2024). Le FAWE intègre donc un volet sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) dans son modèle d'éducation adapté au genre en offrant des incitations et des ateliers de rattrapage en STIM pour encourager la participation des filles à ces matières (Fondation Paul Gérin-Lajoie et coll., 2023).

Le fait de souligner que les tâches domestiques relatives à la classe sont la responsabilité des filles a une incidence négative sur leur niveau d'instruction.

Les constatations du projet Améliorer les connaissances sur les normes de genre au Burkina Faso, au Tchad, en République démocratique du Congo et à Sao Tomé-et-

Principe suggèrent qu'à partir du moment où les enfants entrent à l'école jusqu'au jour de leur sortie, elles et ils rencontrent, interagissent et renforcent continuellement les attentes sociales de la masculinité et de la féminité. Par exemple, les élèves se voient attribuer des tâches d'entretien estimées socialement appropriées à leur genre dans le cadre de leur routine scolaire quotidienne. Au Burkina Faso, les filles balayent le sol, vont chercher de l'eau, nettoient les bureaux ou encore apportent de la nourriture au personnel enseignant (FAWE, 2024a). Bien que ces tâches soient estimées comme routinières en milieu scolaire, elles jouent un rôle crucial, notamment dans le renforcement de la division du travail entre les genres dans les ménages, préparant les étudiantes et les étudiants à des rôles dominants et subordonnés dans la société (FAWE, 2024a). Au Tchad, 16,7 % des filles – et aucun des garçons – ont indiqué que les tâches domestiques sont leur responsabilité à l'école (FAWE, 2024b). Ces normes de genre favorisent une culture de la domesticité pour les filles et les obligent à quitter fréquemment la salle de classe pour effectuer des tâches domestiques, ce qui réduit le temps qu'elles passent à apprendre et a des répercussions négatives sur leur participation scolaire.

De même, les tâches domestiques des ménages sont attribuées de manière disproportionnée aux filles, ce qui limite ainsi leur capacité d'allouer suffisamment de temps aux devoirs et aux études. Selon les constatations du projet Améliorer les connaissances sur les normes de genre, les convictions sociétales et domestiques plus larges selon lesquelles les tâches domestiques sont la responsabilité des filles limitent le temps dont disposent les filles pour étudier. Cela conduit de nombreuses filles à échouer aux tests nationaux et à être forcées de redoubler des classes. Par exemple, les données du Burkina Faso ont montré que les tâches ménagères sont souvent en concurrence avec les activités scolaires des élèves, ce qui entraîne une baisse marquée des résultats scolaires (FAWE, 2024a). Actuellement, le temps moyen consacré par les filles aux activités domestiques dans le pays est de 2,1 heures, contre seulement 1,6 heure pour les garçons (FAWE, 2024a). Certaines filles des zones rurales peuvent même consacrer jusqu'à six heures par jour à des activités domestiques (FAWE, 2024a). De même, des recherches menées en République démocratique du Congo ont révélé que les activités domestiques des ménages ont des répercussions directes et négatives sur les résultats scolaires des filles (FAWE, 2024c). Selon une personne participante, « la charge de travail assignée aux filles n'est pas conforme à la réussite scolaire. Cette division inéquitable du travail dans la société donne aux garçons une meilleure chance que les filles de s'épanouir et de réussir à l'école » (FAWE, 2024c, p.72). Une élève a parlé des normes de genre qui l'empêchent de terminer ses travaux scolaires, déclarant : « Je suis obligée de préparer [les repas] et de nettoyer [à la maison] parce que je suis une fille. Je dois le faire après mes cours. Donc, automatiquement, je n'ai pas vraiment le temps de me reposer ou encore d'étudier. J'ai un frère aîné qui part jouer au basket-ball après l'école, mais je dois rentrer à la maison rapidement pour faire le ménage afin que lorsqu'il rentre à la maison le soir, il puisse trouver quelque chose à manger ou se détendre » (FAWE, 2024c, p. 40).

Le genre et les normes sociales peuvent l'emporter sur les politiques éducatives relatives à l'égalité des genres dans et par l'éducation. Même lorsque des politiques sont en place, des normes sociales et de genre profondément enracinées peuvent éclipser leur efficacité et avoir des répercussions plus profondes sur l'amélioration non seulement de l'accès à l'éducation, mais aussi de la qualité de l'éducation et des résultats scolaires des élèves. Par exemple, le projet Améliorer les connaissances sur les normes de genre a examiné les politiques éducatives au Burkina Faso qui permettent aux filles enceintes de rester à l'école ou de revenir après l'accouchement et a constaté que les normes de genre communautaires sapent souvent ces politiques (FAWE, 2024a). Selon une direction d'école au Burkina Faso, « lorsqu'une élève est enceinte, les autres élèves (ou sa famille) n'acceptent pas qu'elle puisse être admise en classe » (FAWE, 2024a, p. 38). De même, au Timor-Leste, l'équipe du projet a constaté que si les politiques éducatives favorisent l'inclusion de tous les enfants à l'école, de nombreux enfants en situation de handicap physique restent à la maison parce que leurs parents ou les personnes qui en sont responsables ne leur permettent pas d'aller à l'école (Institut d'éducation et de recherche, 2024). Dans ces deux contextes, les normes sociales et de genre omniprésentes sapent l'efficacité des politiques conçues pour promouvoir l'égalité et l'inclusion en matière d'éducation.

Le soutien et la participation des parents, des personnes responsables des enfants et de la communauté sont essentiels au succès des initiatives d'éducation conçues pour aborder l'égalité des genres et l'inclusion. Dans le cadre du projet L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre, certains parents ou responsables des enfants ont d'abord résisté aux nouvelles méthodes d'enseignement qui encourageaient les interactions mixtes dans les salles de classe (Institut d'éducation et de recherche, 2024). Pour surmonter ce défi, les directions ont organisé des réunions regroupant le personnel enseignant et les parents et ont porté la question devant les comités de gestion de l'école, favorisant ainsi une meilleure compréhension et un meilleur soutien parmi les parents ou les personnes responsables des enfants (Institut d'éducation et de recherche, 2024). Cette approche a finalement mené à un changement positif dans les attitudes des parents ou des responsables des enfants à l'égard des nouvelles méthodes d'enseignement (Institut d'éducation et de recherche, 2024). De même, dans le cadre du projet Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement, l'obtention du soutien des parents était un défi pour les chefs d'établissement qui s'efforçaient de résoudre les enjeux en matière d'inclusion dans leurs écoles (Dawadi et coll., 2024). Au Pakistan, une personne étant chef d'établissement qui a tenté d'augmenter le nombre d'inscriptions et la fréquentation des enfants de la rue à son école s'est heurtée à l'opposition de parents qui étaient réticents à ce que ces élèves soient inscrits aux côtés de leurs enfants (Dawadi et coll., 2024). Grâce à des collaborations ciblées avec les parents, les groupes religieux locaux, le personnel enseignant et les élèves, elle a finalement été en mesure de mettre en œuvre un système pilote qui comprenait

des heures d'étude souples pour les enfants de la rue (Dawadi et coll., 2024). Ces exemples démontrent l'importance de faire participer les parents, les personnes responsables des enfants et les membres de la communauté à la réussite des initiatives d'éducation portant sur l'égalité des genres et l'inclusion.

4.5 Violence fondée sur le genre en milieu scolaire

La violence fondée sur le genre en milieu scolaire (VFGMS) est un enjeu mondial qui peut nuire à la santé et au bien-être des élèves et qui entraîne souvent une diminution du rendement scolaire et des taux de décrochage plus élevés (Gender at Work, 2021). Cela touche tous les genres, mais les filles en sont particulièrement victimes. Le projet du GPE KIX Stratégies visant à prévenir la violence sexuelle et sexospécifique et à favoriser l'équité dans les écoles rurales visait à accroître la sensibilisation, la compréhension et la prévention de la VFGMS. L'équipe du projet a adopté une approche de recherche-action participative pour générer de nouvelles données et élaborer des stratégies de sensibilisation et de prévention dirigées localement pour éclairer les politiques publiques visant à réduire la violence dans les écoles.

Des conditions dangereuses pendant le trajet aller-retour à l'école peuvent amplifier le risque de VFGMS et dissuader les familles ou les personnes responsables des enfants d'envoyer des élèves à l'école. Les parents s'inquiètent notamment de la violence potentielle à l'égard de leurs enfants sur le chemin de l'école. À Haïti et au Nicaragua, les constatations du projet Stratégies de prévention de la VSFG ont mis en évidence un lien entre la distance parcourue par les filles pour se rendre à l'école dans les zones rurales et leur niveau d'insécurité (CLADE, 2023). Par exemple, au Nicaragua, 24 % des filles des zones rurales ont indiqué ne pas se sentir en sécurité en raison du risque de harcèlement de rue et d'agression et des taux de criminalité élevés (CLADE, 2023); à Haïti, 30 % des élèves ont indiqué avoir été victimes de harcèlement sexuel sur le chemin de l'école (CLADE, 2023). De nombreuses communautés ont réagi à cet enjeu en élaborant des stratégies pour améliorer la sécurité des enfants qui se rendent à l'école, par exemple, en organisant des groupes de marche entre pairs dans les zones à haut risque.

L'infrastructure scolaire influe considérablement sur les expériences éducatives des élèves, car elle peut favoriser des environnements sûrs ou encore exacerber la VFGMS. Lorsque les infrastructures scolaires sont conçues selon une approche adaptée au genre, elles peuvent considérablement améliorer le bien-être, l'assiduité et le rendement scolaire des élèves. Des éléments comme des toilettes séparées et propres, des allées bien éclairées et des salles de classe sécurisées contribuent à établir un sentiment de sécurité et de dignité. À l'inverse, des infrastructures inadéquates ou encore mal conçues peuvent rendre les élèves, en particulier les filles, vulnérables au harcèlement, aux abus et à la discrimination. Par exemple, les constatations du projet Stratégies de prévention de la VSFG à Haïti ont montré que

des infrastructures insuffisantes et inadéquates – comme le manque de toilettes séparées pour les garçons et les filles, les espaces de jeu limités et l'absence de clôtures – augmentent la vulnérabilité des filles à la violence. De plus, l'équipe du projet a constaté que la majorité de la violence à l'égard des filles en milieu scolaire se produisait près des toilettes, qui étaient souvent situées dans des zones isolées (CLADE, 2023). Cela souligne l'importance de lutter contre la violence et de la prévenir non seulement en classe, mais aussi dans l'environnement scolaire en général.

Dans les milieux éducatifs, les filles sont fréquemment exploitées au moyen de rencontres sexuelles coercitives avec des membres du personnel enseignant qui leur offrent un meilleur traitement scolaire en retour. Les constatations du projet Stratégies de prévention de la VSFG ont montré que ce type d'exploitation non seulement nuit à l'intégrité du système éducatif, mais perpétue également un cycle de violence et d'inégalité. Ces abus favorisent la peur et la méfiance, érodant ainsi la confiance et l'estime de soi des filles tout en renforçant les normes de genre néfastes. À Haïti, les parents ont indiqué que les membres du personnel enseignant essayaient souvent de contraindre les filles à avoir des activités sexuelles en échange d'une garantie de réussite scolaire. Celles qui ont refusé ont été harcelées ou ont vu leurs notes scolaires baisser (CLADE, 2023). En outre, 25 % des filles à Haïti ont indiqué avoir été victimes de harcèlement sexuel dans ou autour des écoles; au Nicaragua, la même proportion de filles a abandonné l'école parce que des membres du personnel enseignant les harcelaient sexuellement (CLADE, 2023).

Souvent, les filles et leurs familles ou personnes qui en sont responsables ne signalent pas la VFGMS en raison d'une crainte généralisée de représailles de la part du personnel enseignant et des cadres scolaires. Les constatations du projet Stratégies de prévention de la VSFG ont révélé que la dynamique du pouvoir dans les écoles peut favoriser un environnement dans lequel les victimes se sentent isolées et impuissantes. La crainte de représailles – comme recevoir des notes plus faibles, faire l'objet de mesures disciplinaires injustes ou même d'être expulsées – les décourage souvent de demander justice ou encore de rechercher du soutien. Au Honduras, il a été noté que moins de 1 % des filles qui ont subi des violences à l'école l'ont signalé (UCAREF, cité dans CLADE, 2023). En outre, à Haïti, il n'y a pas de sanctions pour les personnes qui perpétuent une telle violence, surtout s'il s'agit de quelqu'un parmi le personnel enseignant ou de l'administration scolaire. Les filles qui sont victimes de violence sexuelle peuvent également se sentir coupables à ce sujet en raison des normes de genre établies. Les constatations du projet ont révélé une tendance généralisée à blâmer les filles pour la violence sexuelle en raison de la conviction que si elles ont été agressées, elles « l'ont cherché » (CLADE, 2023). À Haïti, l'équipe du projet a travaillé pour briser le silence et contrer la stigmatisation en créant des espaces pour dialoguer et examiner des récits qui produisent et reproduisent la violence pour changer les modèles et les pratiques culturelles (CLADE, 2023).

L'éradication efficace de la VFGMS nécessite une approche globale à l'échelle du système. Les constatations du projet Stratégies de prévention de la VSFG à Haïti, au Honduras et au Nicaragua ont révélé que la VFGMS se manifeste sous diverses formes, y compris des abus physiques, sexuels et psychologiques, qui touchent toutes de manière disproportionnée les filles et renforcent les normes de genre néfastes (CLADE, 2023). La perception que la VFGMS est « routinière » ou « naturelle » crée un environnement dans lequel on banalise la violence et on dissuade les victimes de demander de l'aide, perpétuant ainsi des cycles de silence et d'impunité. Par exemple, les châtiments corporels dans les salles de classe sont non seulement normalisés, mais aussi attendus par les parents et les cadres scolaires. Les données du projet des trois pays participants ont montré que les parents encouragent souvent le personnel enseignant à utiliser les châtiments corporels pour imposer le respect (CLADE, 2023). Un effort global à l'échelle du système auquel participent les directions d'école, le personnel enseignant, les parents et les élèves est nécessaire pour s'attaquer aux enjeux de la violence dans les écoles.

La recherche-action participative est un outil puissant pour sensibiliser, prévenir et combattre la VFGMS. Dans le cadre du projet Stratégies de prévention de la VSFG, l'utilisation de la recherche-action participative pour faire participer les directions d'école, le personnel enseignant, les élèves et les familles ou les personnes responsables des enfants a non seulement amélioré la capacité des personnes y participant à reconnaître différentes formes de VFGMS, mais a également approfondi leur compréhension du problème et facilité l'élaboration de solutions adaptées et pertinentes à l'échelle locale. À Haïti, l'utilisation de la recherche-action participative pour le projet a conduit à un changement notable dans les attitudes à l'égard de la VFGMS, en particulier la violence sexuelle et le recours aux châtiments corporels par le personnel enseignant et les directions d'école (CLADE, 2024). Les leaders d'organisations de défense des droits des femmes travaillant dans certaines écoles rurales ont signalé des changements importants dans les perspectives des membres du personnel enseignant et des directions d'école (CLADE, 2024). De même, au Honduras, l'approche de recherche-action participative du projet a accru la sensibilisation à l'égard de la VFGMS – en particulier, la reconnaissance d'enjeux comme les châtiments corporels et l'intimidation – parmi les directions, le personnel enseignant, les élèves et les familles ou les personnes responsables des enfants dans les écoles rurales (CLADE, 2024). Une élève a résumé les répercussions de l'intervention sur elles en déclarant : « Grâce à ce projet, j'ai appris à éviter la violence fondée sur le genre et l'intimidation. J'ai cessé d'adopter ces comportements et j'ai également aidé mes camarades de classe à faire de même » (CLADE, 2024, p. 8). Au Nicaragua, l'approche de recherche-action participative du projet a conduit non seulement à une transformation des attitudes à l'égard de la VFGMS, mais aussi à la mise en œuvre de mesures pratiques pour prévenir la violence dans les écoles, comme la surveillance des zones à haut risque, y compris les itinéraires vers l'école, les toilettes et les terrains de jeux (CLADE, 2024).

4.6 Technologies éducatives au service de l'inclusion

Les technologies éducatives font référence aux outils numériques – y compris le matériel, les logiciels et les plateformes numériques – et aux pratiques éducatives visant à améliorer l'enseignement, l'apprentissage et l'administration de l'éducation. Les données probantes sur les répercussions des technologies éducatives et sur le fait qu'elles corrigent ou renforcent involontairement les inégalités entre les genres ainsi que d'autres types d'inégalités en éducation (UNESCO, 2023b) sont mitigées. Deux des projets du GPE KIX ont incorporé des composantes et des méthodologies relatives aux technologies éducatives pour soutenir l'égalité des genres et l'inclusion. Leurs constatations ont indiqué que les technologies éducatives peuvent jouer un rôle essentiel dans la promotion de pédagogies inclusives et le soutien des filles et d'autres élèves marginalisés, mais qu'elles doivent être intégrées de manière réfléchie pour relever les défis propres au contexte.

Les technologies éducatives peuvent combler les lacunes en matière d'accessibilité et d'inclusion pour les élèves en situation de handicap. Dans le cadre du projet L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre, les membres du personnel enseignant qui ont suivi une formation sur les PIGE ont reconnu que les technologies constituent un outil potentiellement précieux pour aider à soutenir et à trouver des mesures d'adaptation pour les élèves marginalisés, y compris les enfants en situation de handicap. Par exemple, au Bangladesh, les élèves en situation de handicap du secondaire ont reçu des téléphones cellulaires Android équipés d'applications de soutien intégrées. Cela a eu des répercussions positives sur leur assiduité, leur participation et leurs résultats d'apprentissage, leur permettant de plus facilement accéder au contenu éducatif et d'interagir avec lui et d'apprendre à leur propre rythme et de la manière qui convient le mieux à leurs capacités (Zinnah et Ahsan, 2024). Dans ce contexte, les technologies éducatives ont contribué à combler les lacunes en matière d'accessibilité et d'inclusion pour les élèves en situation de handicap.

Les technologies éducatives peuvent jouer un rôle dans le développement et la mise en œuvre de l'intervention PIGE. Dans le cadre de l'intervention PIGE menée au Bangladesh, au Bhoutan, au Népal, au Timor-Leste et au Vietnam, les membres du personnel enseignant ont reçu une formation pour intégrer les technologies éducatives dans le cadre de leur pédagogie inclusive. Un système de gestion de l'apprentissage (SGA), un groupe WhatsApp et une page Facebook ont été mis en place afin que les membres du personnel enseignant puissent échanger des vidéos et des photographies de leurs pratiques d'enseignement avec des éléments de l'intervention PIGE qui y sont incorporés. Ces plateformes en ligne leur ont permis d'apprendre les uns des autres et d'échanger des idées sur la mise en œuvre de pédagogies inclusives dans les écoles (Institut d'éducation et de recherche, 2023). Il s'agit d'un excellent exemple de la façon dont les technologies éducatives peuvent

être utilisées pour favoriser une communauté de pratique (CdP) qui favorise le soutien parmi les membres du personnel enseignant qui se consacrent à l'inclusion et à l'accessibilité.

Les technologies éducatives peuvent être utilisées pour faciliter le perfectionnement professionnel et l'action collective visant à résoudre les enjeux relatifs à l'inclusion.

Le projet Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement a utilisé un cours d'apprentissage en libre accès pour faciliter les interactions et l'apprentissage entre les chefs d'établissement qui participaient aux CAR. Le cours en libre accès s'effectuait sur une plateforme numérique à laquelle les chefs d'établissement pouvaient accéder en ligne ou hors ligne. Il comprenait des études de cas et des vidéos de différents contextes, ainsi qu'un forum de discussion dans lequel les chefs d'établissement pouvaient poser des questions, communiquer leurs idées et mettre en évidence les expériences relatives à la résolution des enjeux en matière d'inclusion dans leurs écoles (TPD@Scale Coalition for the Global South, 2024). Cet exemple souligne comment les technologies éducatives peuvent être utilisées pour fournir aux chefs d'établissement les outils et les connaissances dont elles et ils ont besoin pour relever efficacement les défis en matière d'inclusion dans leurs écoles.

5. MISE À L'ÉCHELLE DES MODÈLES D'ÉDUCATION ADAPTÉS AU GENRE

L'un des principaux objectifs des projets du GPE KIX était de combler les lacunes dans les connaissances sur la manière de mettre à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre, y compris des pratiques, des approches et des programmes innovants. Parmi ces modèles, on retrouve les suivants :

- **Stratégies visant à démanteler les préjugés et les stéréotypes propres au genre** et à modifier la dynamique du pouvoir dans l'éducation (Projet Améliorer les connaissances sur les normes de genre).
- **Pédagogies inclusives et tenant compte du genre (PIGE)** : Une intervention en matière de perfectionnement professionnel pour améliorer les attitudes du personnel enseignant du secondaire, l'auto-efficacité et l'utilisation de pratiques d'enseignement inclusives et adaptées au genre (Projet L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre).
- **Communautés d'amélioration en réseau (CAR)** : Une méthodologie de renforcement des capacités pour améliorer la capacité d'action des chefs d'établissement et la capacité de résoudre les enjeux en matière d'inclusion dans leurs écoles et leurs districts scolaires (Projet Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement).
- **Programme des guides de l'apprenante** : Un programme de soutien social et de mentorat dirigé par les jeunes pour renforcer le développement personnel, les compétences d'apprentissage de base et les résultats d'apprentissage des filles du secondaire (Projet Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes).
- **Modèle d'école sensible au genre du FAWÉ** : Un modèle scolaire conçu pour doter le personnel enseignant de processus et de pratiques pédagogiques adaptées au genre afin de répondre adéquatement aux besoins d'apprentissage des filles et des garçons (Projet Modèle d'école sensible au genre du FAWÉ).
- **Initiative de prévention de la violence sexospécifique** : Initiative de recherche-action participative visant à habiliter les membres des communautés éducatives locales à reconnaître la VFGMS et à élaborer des outils et des stratégies de prévention propres au contexte (Projet Stratégies de prévention de la VSFG).

5.1 Parcours de mise à l'échelle

Dans ses recherches portant sur la mise à l'échelle de l'impact, le CRDI a déterminé cinq parcours distincts pour la mise à l'échelle : le parcours des programmes; le parcours des politiques; le parcours des comportements, des pratiques et des compétences; le parcours des produits et des technologies; et le parcours des méthodologies (McLean et Gargani, 2019). Les projets du GPE KIX inclus dans le cadre de ce rapport de synthèse ont exploré quatre de ces parcours pour mettre à l'échelle leurs modèles d'éducation adaptés au genre, souvent en utilisant plusieurs parcours simultanément.

La **mise à l'échelle au moyen du parcours des programmes** comprend l'élaboration d'un nouveau programme; la reproduction, l'adaptation ou l'expansion d'un programme existant; ou la mise en œuvre d'améliorations de la qualité d'un programme existant, tel qu'il est éclairé par des données probantes (McLean et Gargani, 2019, p. 176). Par exemple, le projet Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes visait à comprendre le point de vue du gouvernement sur l'adoption et la mise à l'échelle durable des éléments du Programme des guides de l'apprenante afin d'améliorer la qualité de l'éducation pour les filles marginalisées. Les projets L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre et Modèle d'école sensible au genre du FAWE ont évalué les effets des programmes de formation et de perfectionnement professionnel sur les attitudes, la connaissance et l'utilisation des pédagogies inclusives et tenant compte du genre du personnel enseignant. Le projet Stratégies de prévention de la VSFG visait à étendre la mise en œuvre et l'impact de son initiative participative de prévention de la VSFG à un plus grand nombre de communautés et d'écoles.

La **mise à l'échelle au moyen du parcours des politiques** est définie comme l'utilisation de données probantes pour éclairer l'élaboration d'une nouvelle politique, influencer la reproduction ou l'adaptation d'une politique à une nouvelle administration ou élargir l'application d'une politique existante (McLean et Gargani, 2019, p. 176). Par exemple, le projet L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre et le projet Stratégies pour prévenir la VSFG comprenaient tous deux des éléments d'une mise à l'échelle au moyen du parcours des politiques en cartographiant le paysage des politiques éducatives et en cherchant à l'améliorer. Cela a été fait en déterminant des stratégies pour intégrer l'approche de l'intervention PIGE et l'initiative participative de prévention de la VSFG des projets, respectivement, dans les politiques nationales, les lignes directrices, les programmes d'études et les programmes de formation du personnel enseignant. L'équipe du projet Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes a permis de travailler avec les parties prenantes du gouvernement pour déterminer les domaines d'harmonisation avec les politiques et les priorités

nationales en matière d'éducation afin d'améliorer les possibilités d'adopter et de mettre à l'échelle le Programme des guides de l'apprenante au sein des systèmes éducatifs nationaux.

La **mise à l'échelle au moyen du parcours des comportements, des pratiques et des compétences** est définie comme un comportement, une pratique ou une compétence fondée sur des données probantes qui est adoptée et appliquée, à l'aide d'une instruction sur le changement de comportement, de normes de pratique et d'interventions d'apprentissage et de formation. On l'utilise pour enseigner de nouvelles compétences et améliorer celles qui existent déjà (McLean et Gargani, 2019, p. 177). Le projet Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement, qui a exploré comment la capacité d'action et les compétences des chefs d'établissement à relever les défis de l'inclusion peuvent être renforcées de manière durable et mises à l'échelle grâce à la collaboration dans les CAR et à l'accès à des ressources d'apprentissage en libre accès, a suivi ce parcours. Le projet L'impact de pédagogies inclusives et tenant compte du genre et le projet Modèle d'école sensible au genre du FAWE se sont engagés dans le développement des compétences des membres du personnel enseignant pour améliorer leurs attitudes, leurs connaissances et leur utilisation des pratiques de classe adaptées au genre et inclusives.

Enfin, la **mise à l'échelle au moyen du parcours des méthodologies** est définie comme l'adoption stratégique et l'utilisation d'une façon particulière de savoir, de faire ou des deux pour atteindre et mesurer les répercussions (McLean et Gargani, 2019, p. 177). Tous les projets du GPE KIX ont utilisé ce parcours dans une certaine mesure en transmettant et en diffusant les résultats portant sur le processus et les répercussions de la mise à l'échelle de modèles d'éducation adaptés au genre; en menant des activités de mobilisation et d'échange de connaissances avec les parties prenantes locales de l'éducation, les responsables de la mise en œuvre, les organisations de la société civile, les membres de la communauté et les partenaires de recherche à travers les pays; et en renforçant l'intérêt et la capacité des gouvernements et d'autres parties prenantes à utiliser les résultats de la recherche et les pratiques exemplaires.

5.2 Stratégies de mise à l'échelle

Les projets du GPE KIX ont utilisé une variété de stratégies pour élaborer, mettre à l'essai et mettre à l'échelle leurs modèles d'éducation adaptés au genre. Les équipes des projets ont trouvé que les stratégies de mise à l'échelle suivantes étaient les plus utiles et efficaces.

5.2.1 Participation aux politiques

Voici quelques-unes des activités et des approches particulières des projets :

- Cartographier le paysage politique actuel de l'éducation (p. ex., les programmes d'éducation nationale, la formation du personnel enseignant, les politiques d'équité et d'inclusion dans les écoles, les politiques de prévention de la violence) pour repérer les lacunes, les domaines potentiels d'harmonisation et les occasions d'amélioration des politiques et de mobilisation avec les parties prenantes de l'éducation.
- Déterminer et collaborer avec les parties prenantes du gouvernement concernées, en particulier les ministères de l'Éducation, du Genre ou des Affaires sociales pour définir les priorités nationales en matière d'éducation et les occasions d'améliorer non seulement l'accès à l'éducation, mais aussi la qualité et les résultats scolaires pour les filles et d'autres élèves marginalisés.
- Former des comités consultatifs nationaux responsables de la mise à l'échelle qui comprennent des parties prenantes du gouvernement pour fournir des conseils portant sur l'adaptation et l'intégration de modèles d'éducation adaptés au genre dans les systèmes éducatifs nationaux.
- Faciliter les occasions de participation aux politiques avec les parties prenantes du gouvernement (p. ex., réunions, ateliers, tables rondes, présentations) afin d'échanger des données portant sur les répercussions du modèle, de susciter un intérêt et une demande de haut niveau et de s'assurer que la recherche éclaire l'élaboration et la mise en œuvre de politiques en matière d'éducation.
- Mener des recherches-actions participatives avec les parties prenantes du gouvernement pour s'assurer que leur point de vue et leurs priorités stimulent les efforts visant à adopter, contextualiser ou mettre à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre.stakeholders.

ENCADRÉ 3.

ÉTUDE DE CAS : RÔLE DES COMITÉS CONSULTATIFS NATIONAUX RESPONSABLES DE LA MISE À L'ÉCHELLE DANS LE CADRE DU PROJET METTRE À L'ÉCHELLE UN PROGRAMME DE SOUTIEN SOCIAL ET DE MENTORAT DIRIGÉ PAR DES JEUNES

Le projet Mettre à l'échelle un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes a utilisé la recherche-action participative pour comprendre le point de vue du gouvernement sur l'adoption du Programme des guides de l'apprenante dans les systèmes éducatifs gouvernementaux nationaux en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe, ainsi que sur sa mise à l'échelle durable. Une étape clé de ce processus a été la création de comités consultatifs nationaux responsables de la mise à l'échelle, qui ont joué un rôle central dans l'orientation des efforts potentiels de mise à l'échelle.

Les équipes de recherche de chaque pays ont utilisé leurs réseaux locaux existants pour déterminer les principaux organismes gouvernementaux et les personnes qui pourraient soutenir le processus de mise à l'échelle et les ont invités à se joindre à un comité consultatif national responsable de la mise à l'échelle. En plus des décisionnaires et des personnes expertes techniques des ministères concernés (p. ex., de l'Éducation, de la Jeunesse, du Développement communautaire), chaque comité responsable de la mise à l'échelle comprenait des membres d'organisations locales de la société civile et d'établissements d'enseignement (p. ex., des membres du personnel enseignant, des chefs d'établissement).

Les comités consultatifs nationaux responsables de la mise à l'échelle ont été chargés de donner des conseils portant sur l'adaptation potentielle du Programme des guides de l'apprenante et son intégration dans leurs systèmes d'éducation gouvernementaux respectifs. Les membres du comité se sont réunis régulièrement, ont effectué des visites scolaires pour observer les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante en action et ont interviewé les élèves, le personnel enseignant, les personnes participant au Programme des guides de l'apprenante et les membres de la communauté en utilisant des questions normalisées élaborées avant les visites qui reflétaient leurs priorités. Les membres des comités sont revenus de ces visites scolaires avec le désir de consolider leurs données et de partager ce qu'ils et elles avaient appris avec les membres d'autres comités consultatifs nationaux responsables de la mise à l'échelle.

Dans chaque pays, lorsque les membres du comité ont vu comment le Programme des guides de l'apprenante s'est déroulé sur le terrain et ont entendu parler directement de ses répercussions par différents groupes, elles et ils ont été convaincus de sa valeur. La question fondamentale n'était plus de savoir si le Programme des guides de l'apprenante devait être mis à l'échelle, mais comment il pouvait l'être. Ce processus itératif a suscité des discussions et des délibérations plus approfondies portant sur le programme et son harmonisation avec les priorités nationales en matière d'éducation; les membres du comité ont déterminé des points d'entrée et des possibilités de mise à l'échelle ainsi que des considérations pratiques propres à chaque pays.

Source : Ciampi et coll., 2023; CAMFED (Campagne pour l'éducation des femmes), 2023.

5.2.2 Mobilisation des communautés

Voici quelques-unes des activités et des approches particulières des projets :

- Mobiliser les parents, les personnes responsables des enfants et les membres de la communauté afin d'améliorer leur compréhension et leur soutien des modèles d'éducation adaptés au genre et d'aider à aborder les normes de genre qui sapent l'éducation inclusive et de qualité des enfants.
- Participer aux côtés des parents, des responsables des enfants et du personnel enseignant aux comités de gestion scolaire pour plaider en faveur de l'adoption et de la mise à l'échelle de programmes et de pratiques adaptés au genre dans les écoles et les districts scolaires.
- Former des alliances et des coalitions avec des organismes communautaires afin de faire connaître les efforts de mise à l'échelle et les soutenir et aider ainsi à en assurer la durabilité et les répercussions après la fin du projet.

5.2.3 Mobilisation des connaissances

Voici quelques-unes des activités et des approches particulières des projets :

- Mobiliser continuellement les parties prenantes en éducation à l'échelle locale, régionale et nationale tout au long du processus de recherche, des toutes premières aux dernières étapes, afin de comprendre leurs points de vue et leurs idées, y compris leurs préférences et leurs besoins concernant la façon dont elles font connaître les résultats de la recherche.
- Créer des occasions d'interactivité soutenue entre les chercheuses et chercheurs ainsi que les parties prenantes du milieu de l'éducation afin de promouvoir la pertinence et l'adoption des résultats de la recherche.
- Diffuser les connaissances et les constatations portant sur l'efficacité des modèles d'éducation adaptés au genre par divers canaux et formats (p. ex., rapports, présentations, plateformes en ligne) afin d'assurer une large portée et une accessibilité accrue.
- Formuler des données probantes à l'intention des publics cibles des politiques et des responsables de la mise en œuvre de l'éducation, veiller à ce qu'elles soient pertinentes pour le contexte local et expliquer clairement comment elles soutiennent la prise de décisions éclairées ainsi que l'élaboration de politiques efficaces.

5.2.4 Renforcement des capacités

Voici quelques-unes des activités et des approches particulières des projets :

- Faciliter des ateliers de renforcement des capacités et d'autres formes de formation avec les membres du personnel enseignant, les chefs d'établissement et les parties prenantes du gouvernement afin d'améliorer leurs connaissances et la mise en œuvre de modèles d'éducation adaptés au genre.
- Créer et distribuer des ressources éducatives libres (REL), des manuels de formation, des lignes directrices et du matériel didactique pour soutenir l'adoption et la mise à l'échelle de programmes, de pratiques et d'approches adaptés au genre.
- Établir des réseaux et des communautés de pratique qui permettent au personnel enseignant, aux chefs d'établissement et aux parties prenantes du gouvernement d'échanger leurs expériences, leurs idées et leurs pratiques exemplaires relatives à l'égalité des genres et à l'inclusion.
- Tirer parti des technologies éducatives et des plateformes de médias sociaux (p. ex., WhatsApp, Facebook) pour mettre en contact les membres du personnel enseignant et les chefs d'établissement avec des collègues d'autres écoles et favoriser l'apprentissage continu, le perfectionnement professionnel et l'action collaborative.

ENCADRÉ 4.

ÉTUDE DE CAS : EXPLORER LA MISE À L'ÉCHELLE VERTICALE ET HORIZONTALE DANS LE CADRE DU PROJET STRATÉGIES DE PRÉVENTION DE LA VSFG

Le projet Stratégies de prévention de la VSFG à Haïti, au Honduras et au Nicaragua a exploré des stratégies de mise à l'échelle verticales et horizontales pour lutter contre la VFGMS dans les écoles rurales.

La mise à l'échelle verticale cible un changement institutionnel et politique ascendant en travaillant avec les responsables de la mise en œuvre de l'éducation et les parties prenantes du gouvernement, comme les ministères de l'Éducation. Par exemple, à Haïti, l'équipe du projet a collaboré avec des parties prenantes du gouvernement pour élaborer des lignes directrices portant sur la prévention de la violence sexuelle et des châtiments corporels préjudiciables dans les écoles. Au Honduras, les constatations du projet ont influencé les améliorations des infrastructures, comme la sécurisation des toilettes des écoles, qui ont été déterminées comme des espaces à haut risque. L'objectif de ces collaborations était d'intégrer la prévention de la VFGMS dans les cadres politiques nationaux de l'éducation, assurant ainsi des répercussions à long terme.

La mise à l'échelle horizontale vise l'expansion vers l'extérieur en reproduisant les initiatives couronnées de succès dans d'autres écoles et communautés. Dans les trois pays participants, les équipes des projets ont travaillé directement avec les communautés éducatives pour mettre en œuvre une recherche-action participative en utilisant une approche adaptée au genre, permettant ainsi au personnel enseignant, aux élèves et aux leaders locaux de reconnaître et de lutter contre la VFGMS. Au Nicaragua, par exemple, les femmes leaders connues sous le nom de pionnières de la montagne (pioneras de la montaña) ont joué un rôle clé dans la détermination et la réponse à la VFGMS, en particulier la violence sexuelle et l'intimidation, grâce à la mobilisation communautaire et à des partenariats avec les centres de santé et les organisations de la société civile.

Grâce à cette double approche, le projet a non seulement influencé les discussions politiques nationales, mais a également permis aux communautés locales de jouer un rôle actif dans la prévention de la VFGMS, démontrant ainsi un modèle intégré de mise à l'échelle qui aborde à la fois les politiques et le changement à la base.

Source : CLADE, 2024.

5.3 Principaux défis à relever pour la mise à l'échelle

Les projets du GPE KIX ont rencontré divers défis institutionnels et structurels qui ont entravé leurs efforts visant à mettre à l'échelle leurs modèles d'éducation adaptés au genre.

Le manque de financement constituait l'obstacle le plus courant à la mise à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre. Dans l'ensemble des projets, les gouvernements et les établissements d'enseignement ont souligné la nécessité que les modèles d'éducation adaptés au genre soient financièrement viables. Sans un financement suffisant, il est difficile d'élaborer, de mettre à l'essai ces modèles et de les intégrer dans les systèmes d'éducation existants. Pour assurer la viabilité financière, il faut une planification stratégique, obtenir diverses sources de financement et démontrer la valeur et les répercussions de l'éducation adaptée au genre pour attirer les investissements.

L'absence d'un environnement politique favorable dans de nombreux pays a rendu difficile la détermination des points d'entrée et des possibilités de mise à l'échelle. Dans les contextes où les politiques, les directives et les normes éducatives relatives à l'égalité des genres et à l'inclusion ne sont pas claires ou ne sont tout simplement pas disponibles, il est difficile de savoir si et comment des modèles d'éducation adaptés au genre peuvent être efficacement adoptés, adaptés et intégrés dans les systèmes éducatifs nationaux.

Un capital social limité et la faiblesse des réseaux de parties prenantes peuvent entraver les efforts de mise à l'échelle. Dans l'ensemble des projets du GPE KIX, les partenaires de recherche comportaient de grandes différences en termes de relations avec le gouvernement et la société civile. Dans des contextes où les équipes de recherche n'avaient pas de réseaux établis, il était beaucoup plus difficile et fastidieux de déterminer et de mobiliser les parties prenantes pertinentes à des fins de collaboration.

Le maintien de la mobilisation des parties prenantes du gouvernement s'est avéré difficile pour trois des projets du GPE KIX qui impliquaient des collaborations avec les décideurs politiques. Les personnes représentant le gouvernement avaient de nombreuses responsabilités concurrentes, ce qui faisait qu'il était difficile pour elles de maintenir un engagement constant dans les projets. Les hauts fonctionnaires dont l'emploi du temps était chargé n'étaient souvent pas disponibles pour participer à des activités de recherche et de mobilisation des connaissances, en particulier celles qui s'étendaient sur plusieurs jours.

Les hiérarchies institutionnelles ont créé des conditions défavorables à l'élaboration, à la mise à l'essai et à l'intégration de modèles d'éducation adaptés au genre dans les écoles et les systèmes éducatifs. Par exemple, de nombreux chefs d'établissement estimaient ne pas être responsables de la promotion de l'inclusion et de l'égalité des genres dans leurs écoles ou n'avaient pas les moyens et l'autorité nécessaires pour s'attaquer efficacement à ces enjeux. Ces personnes étaient réticentes à prendre des mesures pour aborder l'égalité des genres et l'inclusion sans le soutien des autorités supérieures du district scolaire ou encore du ministère de l'Éducation. De même, parmi le personnel enseignant, plusieurs hésitaient à participer à des initiatives en matière d'égalité des genres et d'inclusion sans le soutien de leur direction d'école.

L'enracinement des normes sociales et de genre parmi les membres du personnel enseignant, les chefs d'établissement, les parents, les personnes responsables des enfants et les membres de la communauté peut entraver les efforts visant à élaborer, mettre à l'essai et mettre en œuvre des modèles d'éducation adaptés au genre. Des attitudes et des convictions sur le genre profondément enracinées peuvent faire en sorte qu'il est plus difficile pour ces groupes de soutenir et d'adopter des interventions qui font la promotion de l'égalité des genres dans l'éducation. Cela peut même entraver les efforts de mise à l'échelle en créant un frein au changement, en perpétuant les stéréotypes et les divisions de genre dans les écoles et en sapant les initiatives visant à créer un environnement éducatif plus inclusif et équitable.

Un manque de compréhension de l'égalité des genres et de l'inclusion peut également réduire le soutien et entraver la mise en œuvre efficace de programmes, de pratiques et d'approches d'éducation adaptés au genre parmi le personnel enseignant et les chefs d'établissements. Dans de nombreux pays en développement, les occasions formelles de formation et de perfectionnement professionnel en matière d'égalité des genres et d'inclusion sont limitées. Par conséquent, les connaissances du personnel enseignant et des chefs d'établissement sur les questions d'égalité des genres et d'inclusion peuvent être inadéquates et se limiter à penser à l'équité en termes d'accès à l'éducation plutôt qu'à la qualité ou aux résultats scolaires.

L'insuffisance des données constitue un obstacle majeur à la mise à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre. De nombreuses écoles ne recueillent pas ou n'analysent pas de données sur l'égalité des genres et l'inclusion parallèlement aux paramètres traditionnels comme l'inscription des élèves, l'assiduité et les résultats scolaires. Les questions plus délicates, comme la VFGMS, sont souvent entièrement négligées. En raison du manque de données, il est difficile de plaider en faveur de l'élaboration, de la mise à l'essai et de la mise à l'échelle de modèles d'éducation adaptés au genre et d'évaluer leur efficacité.

5.4 Enseignements tirés pour la mise à l'échelle efficace des modèles d'éducation adaptés au genre

Les projets du GPE KIX ont permis de générer de nouvelles idées et des enseignements qui peuvent éclairer les efforts futurs pour élaborer, mettre à l'essai et mettre à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre, en veillant à ce qu'ils soient durables et pertinents pour le contexte et qu'ils puissent avoir des répercussions importantes sur les systèmes éducatifs du monde entier.

Harmoniser les efforts de mise à l'échelle avec les politiques et plans nationaux en matière d'éducation. Pour ancrer efficacement les efforts de mise à l'échelle, il faut déterminer et exploiter les facteurs clés qui permettent de s'harmoniser avec les politiques nationales en matière d'éducation et les plans stratégiques. Il faut commencer par cartographier le paysage actuel des politiques éducatives ou collaborer directement avec les parties prenantes du gouvernement, comme les ministères de l'Éducation, du Genre ou des Affaires sociales pour déterminer les priorités nationales. Cette approche mettra en évidence les possibilités d'améliorer non seulement l'accès à l'éducation, mais aussi la qualité et les résultats scolaires pour les filles et d'autres élèves marginalisés. Il faut démontrer comment les modèles d'éducation adaptés au genre peuvent venir à la fois compléter et améliorer les politiques et les plans nationaux existants. Cette harmonisation est essentielle pour obtenir l'adhésion et le soutien du gouvernement pour les initiatives de mise à l'échelle.

Investir dans la mobilisation précoce, continue, pertinente et inclusive des connaissances auprès des parties prenantes du secteur de l'éducation. Il faut favoriser la mobilisation des parties prenantes, en particulier celles du gouvernement, tout au long du processus de recherche, du début à la fin, car cela permet aux équipes de recherche de mieux comprendre leurs points de vue et leurs idées afin de mettre à l'échelle les modèles d'éducation adaptés au genre. Cela leur permet aussi de mieux comprendre leurs préférences et leurs besoins concernant la diffusion des résultats de la recherche. Il faut promouvoir une interaction continue et pertinente entre les chercheuses et chercheurs ainsi que les parties prenantes du gouvernement, car cela permet à ces dernières de mieux comprendre la pertinence des résultats de la recherche, favorisant ainsi leur adoption, rendant les efforts de mise à l'échelle plus fructueux.

Tenir compte de la dynamique propre à chaque pays dans les efforts de mise à l'échelle. Il faut reconnaître que la mise à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre nécessite une approche nuancée qui est sensible au contexte socioculturel, politique et économique unique de chaque pays. Il faut effectuer des analyses approfondies afin de comprendre les normes sociales locales, les environnements politiques, les intérêts des parties prenantes et la disponibilité des ressources. Il faut adapter les stratégies, les activités et les approches en conséquence pour s'assurer que les interventions sont adaptées aux besoins et aux conditions particulières de chaque pays, augmentant ainsi leur efficacité et leur probabilité d'être adoptées.

Rechercher diverses sources de financement et tirer parti des ressources ainsi que de l'infrastructure existantes. Pour accroître la durabilité du financement, il faut mobiliser diverses sources de financement – y compris le gouvernement, les bailleurs de fonds internationaux, le secteur privé et les organisations philanthropiques – tout en tirant parti des ressources financières et en nature locales, comme les contributions communautaires et le soutien bénévole, et ce, afin de réduire la dépendance à l'égard d'un financement externe unique. Il faut harmoniser les propositions de ressources avec les cycles budgétaires du gouvernement et tirer parti des ressources et de l'infrastructure éducatives existantes où et quand cela est possible afin de s'assurer que les efforts de mise à l'échelle sont plus réalisables et durables, et ce, sans créer de systèmes parallèles. Il faut explorer les possibilités d'intégrer des modèles d'éducation adaptés au genre dans les systèmes éducatifs, les programmes d'études et les programmes de formation du personnel enseignant existants, et ce, afin que ces modèles fassent partie du cadre éducatif de base, réduisant ainsi le besoin d'un soutien externe continu.

Donner la priorité à la sensibilisation et au renforcement des capacités en matière d'égalité des genres et d'inclusion. Des normes sociales profondément ancrées et des préjugés liés au genre peuvent entraver le succès et la durabilité des efforts visant à mettre à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre qui bénéficieraient aux enfants de tous les genres. Il faut investir dans des initiatives de renforcement des capacités qui ciblent le personnel enseignant, les chefs d'établissements, les parents et les membres de la communauté. La sensibilisation et le renforcement des capacités en matière d'égalité des genres et de l'inclusion créeront un environnement favorable à l'adoption et à la mise à l'échelle de ces modèles. En outre, il faut encourager le développement de coalitions, de communautés de pratique et de réseaux locaux de parties prenantes axés sur une éducation inclusive et adaptée au genre. Ces réseaux peuvent soutenir la collaboration et le soutien bien au-delà du cycle du projet, assurant ainsi ses répercussions à long terme.

Appuyer l'élaboration d'un cadre conceptuel pour la mise à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre. Ce cadre devrait fournir des directives explicites aux établissements ainsi qu'aux chercheuses et chercheurs pour les aider à mieux comprendre et analyser les parcours, les stratégies et les défis de mise à l'échelle, et à les doter de la capacité et des outils dont ces personnes auront besoin pour mettre à l'échelle l'impact d'un projet. Il existe actuellement très peu de modèles ou encore d'exemples approfondis de ce type de recherche dans l'éducation, et encore moins de modèles et d'exemples axés sur la mise à l'échelle des modèles d'éducation adaptés au genre. L'avancement de ce travail apporterait une contribution importante au domaine de la recherche en éducation dans son ensemble, et plus particulièrement à la recherche portant sur la promotion de l'égalité des genres dans et par l'éducation.

ENCADRÉ 5.

ÉTUDE DE CAS : ADOPTION DU MODÈLE DES COMMUNAUTÉS D'AMÉLIORATION EN RÉSEAU (CAR) POUR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

L'objectif du projet Dirigeants scolaires en tant qu'agents du changement était d'élaborer, de mettre à l'essai et de rechercher des mécanismes de mise à l'échelle pour le modèle des communautés d'amélioration en réseau (CAR) pour les chefs d'établissement en Afghanistan, au Népal et au Pakistan. Après la prise de pouvoir des talibans en Afghanistan, l'équipe responsable du projet a délaissé l'Afghanistan pour travailler avec les chefs d'établissement dans les écoles desservant les personnes réfugiées afghanes à Peshawar.

À Peshawar, les écoles pour personnes réfugiées sont actuellement en dehors du système éducatif officiel du Pakistan. Bien que la hiérarchie des responsabilités pour les différentes fonctions scolaires soit extrêmement complexe, cela a permis à l'équipe afghane de travailler avec les ONG qui gèrent les écoles pour adopter le modèle des CAR dans son intégralité.

Au Pakistan, la taille même du système d'éducation a rendu difficile la traction à l'échelle provinciale dans les délais prévus du projet. En outre, de multiples initiatives concurrentes, dont beaucoup ont des budgets considérables, se bousculaient toutes pour attirer l'attention du gouvernement. Cependant, le responsable dans le pays a exploité ses réseaux personnels et institutionnels afin d'assurer un intérêt dans la mise à l'échelle de l'impact parmi les parties prenantes, à la fois au gouvernement et à l'extérieur de celui-ci. En conséquence, des éléments du modèle des CAR sont intégrés par des ONG comme Sightsavers, et deux agences du gouvernement fédéral ont plaidé en faveur de la mise en œuvre de l'approche des CAR dans les écoles publiques de l'armée à l'échelle nationale.

Au Népal, le mécanisme le plus efficace pour mettre à l'échelle l'impact était le cours en libre accès pour les chefs d'établissements. Le cours est actuellement offerts sur différentes plateformes et également avec différentes formes de mesures de soutien.

Source : Wolfenden et coll., 2024.

6. STRATÉGIES CLÉS ET PRATIQUES EFFICACES POUR PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS ET PAR L'ÉDUCATION

La promotion de l'égalité des genres dans et par l'éducation constitue un aspect essentiel de la création de sociétés équitables dans lesquelles chaque personne peut réaliser son plein potentiel. Pour favoriser un changement durable et transformationnel, les interventions visant à aborder l'égalité des genres dans et par l'éducation doivent adopter une approche globale qui met l'accent sur la modification des structures, des normes sociales et des politiques inégales afin que les causes sous-jacentes aux disparités entre les genres puissent être abordées. Les projets du GPE KIX ont généré des connaissances qui mettent l'accent à la fois sur les obstacles à l'intégration de l'égalité des genres dans et par l'éducation, ainsi que sur des stratégies et des pratiques efficaces pour les surmonter. Certaines de ces stratégies clés et pratiques efficaces qui ont émergé sont mises en évidence ci-dessous.

6.1 À l'échelle individuelle, des ménages et de la communauté

Bâtir un engagement collectif. La promotion de l'égalité des genres et de l'inclusion dans l'éducation n'est pas la seule responsabilité des écoles, elle exige également un effort collectif de la part des familles, des personnes responsables des enfants et des communautés. Des partenariats solides entre les écoles et les familles ou les personnes responsables des enfants sont essentiels pour créer un environnement dans lequel les enfants de tous les genres peuvent se développer sans être limités par les normes sociales.

- **Faire participer les parents et les personnes responsables des enfants.** Les écoles devraient établir une communication courante avec les parents au moyen de réunions parents-personnel enseignant et d'ateliers axés sur l'égalité des genres et l'inclusion. Des interactions comme celles-ci offrent des occasions de discuter des progrès des élèves, de répondre aux préoccupations et de communiquer des stratégies pour promouvoir l'égalité des genres et l'inclusion, à la fois à la maison et à l'école.
- **Encourager et élargir la sensibilisation, les connaissances et les compétences à l'échelle de la communauté.** La formation à l'échelle de la communauté et le renforcement des capacités concernant les normes sociales et leurs répercussions peuvent aider à changer les perceptions culturelles et à encourager l'action collective portant sur l'égalité des genres et l'inclusion. Ces activités peuvent comprendre des conseils pratiques pour les parents, les personnes responsables des enfants et les leaders communautaires sur la façon de créer et de soutenir un environnement inclusif pour le genre.

Adapter les interventions pour favoriser l'autonomisation. Les élèves marginalisés sont souvent confrontés à des défis intersectionnels qui entravent leur réussite scolaire en raison d'un certain nombre de facteurs comme les difficultés économiques, les normes sociales et la violence fondée sur le genre (VFG). On ne peut répondre à leurs besoins que par des interventions ciblées qui vont bien au-delà des programmes éducatifs traditionnels.

- **Mettre en œuvre des programmes de mentorat par les pairs et de modèles à suivre.** L'orientation personnalisée, la motivation et le soutien peuvent aider les élèves marginalisés à surmonter les obstacles présents en éducation, à renforcer leur confiance et à les doter des outils dont ils ont besoin pour réussir sur le plan scolaire et personnel.
- **Proposer des options d'apprentissage souples.** Les programmes éducatifs doivent être conçus de manière à s'adapter aux circonstances uniques des élèves marginalisés. Des options d'apprentissage souples, comme des cours du soir ou encore des cours en ligne, peuvent aider les filles qui pourraient ne pas être en mesure d'aller à l'école pendant les heures habituelles en raison de responsabilités ménagères ou d'autres obstacles.
- **Proposer une formation sur les aptitudes à la vie quotidienne.** En plus d'un enseignement scolaire, la formation sur les aptitudes à la vie quotidienne peut améliorer la réussite des élèves, en particulier des filles, tant sur le plan scolaire que personnel, et leur donner les moyens d'améliorer leur statut socio-économique et d'acquérir de l'indépendance.

6.2 À l'échelle de l'établissement d'enseignement

Mettre en œuvre une formation approfondie adaptée au genre pour les membres du personnel enseignant et les chefs d'établissement. Les membres du personnel enseignant et les chefs d'établissement constituent les personnes responsables du changement qui sont en première ligne dans tout système éducatif, et leur formation devrait couvrir un éventail de sujets pertinents afin de les doter d'une gamme de qualités, de compétences et d'aptitudes recherchées.

- **Mieux comprendre le genre et la dynamique sociale.** Les membres du personnel de l'éducation doivent avoir conscience de la façon dont les préjugés et les stéréotypes sociaux peuvent influencer les interactions en classe, les pratiques d'enseignement et le rendement des élèves. La formation devrait comprendre des modules portant sur la reconnaissance et la remise en question des biais inconscients.
- **Faire usage de pédagogies inclusives.** Les membres du personnel enseignant devraient avoir recours à des stratégies pour créer des plans de leçon inclusifs qui garantissent la participation et la représentation égales de tous les genres. Cela comprend l'utilisation d'un langage neutre, la présentation de divers modèles à suivre et l'encouragement de l'ensemble des élèves à poursuivre leurs intérêts, indépendamment des rôles traditionnels propres au genre.

- **Être en mesure de lutter contre la violence fondée sur le genre.** Les membres du personnel de l'éducation devraient avoir une formation pour reconnaître, prévenir et répondre aux incidents de VFG dans et autour des écoles. Cela implique de comprendre les cadres juridiques, les procédures de signalement et les mécanismes de soutien disponibles pour les élèves vivant de la VFG.

Intégrer l'égalité des genres et l'inclusion dans les pratiques de leadership de base des écoles. Cela permettra de s'assurer que ces valeurs sont enchâssées dans l'éthique de l'établissement scolaire.

- **Offrir des programmes de formation en leadership.** Les chefs d'établissement devraient participer à une formation spécialisée qui met l'accent sur l'importance de l'égalité des genres et de l'inclusion dans les milieux éducatifs. Cette formation devrait porter sur la planification stratégique, le soutien à l'infrastructure, la mise en œuvre des politiques et la communication efficace des questions relatives au genre et à l'inclusion.
- **Fournir du mentorat et des modèles à suivre.** Les chefs d'établissement peuvent représenter de puissants modèles en démontrant un engagement envers l'égalité des genres et l'inclusion par leurs actions et leurs décisions. Ces personnes devraient également établir des programmes de mentorat qui soutiennent le perfectionnement professionnel des éducatrices et encouragent les jeunes femmes à occuper des postes de leadership.

Remettre en question les normes sociales intégrées dans les programmes d'études et les pratiques d'enseignement. Le contenu de l'éducation, c'est-à-dire ce qui est enseigné et comment cela est enseigné, joue un rôle crucial dans la formation des perceptions des élèves des rôles de genre et de l'égalité. Les systèmes éducatifs doivent adopter un programme d'études inclusif et adapté au genre qui remet en question les normes et les stéréotypes traditionnels et fait la promotion de l'inclusion des enfants de tous les genres.

- **Réviser le matériel d'apprentissage.** Les manuels scolaires et le matériel d'apprentissage devraient être revus et révisés afin d'éliminer les préjugés sociaux et propres au genre. Il s'agit notamment de veiller à ce que les enfants et les adultes de tous les genres soient représentés dans divers rôles et professions, offrant ainsi aux élèves une perspective équilibrée sur le genre.
- **Créer et utiliser des plans de leçon inclusifs.** Les membres du personnel enseignant devraient avoir des plans de leçon qui font la promotion active de l'égalité des genres et de l'inclusion – par exemple, des discussions, des études de cas et des activités qui remettent en question les rôles traditionnels propres au genre et encouragent les élèves à réfléchir de manière critique aux répercussions sociétales des normes sociales.

- **Proposer des incitatifs en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques (STIM).** La participation des filles aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques (STIM) devrait être soutenue par des ateliers de rattrapage et des incitations comme des bourses ou des prix.

Créer des environnements scolaires à la fois sécuritaires et inclusifs. Un milieu scolaire à la fois sécuritaire et inclusif est à la base de la réussite scolaire de tous les élèves, en particulier des filles. Les écoles doivent s'assurer que leurs infrastructures physiques, leurs politiques et leurs pratiques favorisent la sécurité, la dignité et le bien-être de chaque élève.

- **Améliorer l'infrastructure et la sécurité.** Les écoles devraient investir dans des installations sûres, propres et accessibles, y compris des toilettes sécurisées et des locaux bien éclairés, et ce, afin de créer un environnement dans lequel les enfants de tous les genres se sentent en sécurité et valorisés.
- **Programmes de soutien par les pairs.** Les programmes d'accompagnement entre pairs peuvent améliorer la sécurité et le bien-être des filles en leur fournissant un réseau de soutien au sein même de la communauté scolaire. Ces types de programmes encouragent le soutien mutuel entre les élèves et contribuent ainsi à une culture scolaire plus inclusive.

Intégrer des solutions qui font appel aux technologies éducatives pour combler les lacunes en matière d'accessibilité et d'inclusion pour les élèves marginalisés, y compris les élèves en situation de handicap, tout en veillant à ce qu'elles n'exacerbent pas ou ne créent pas de nouvelles inégalités.

6.3 À l'échelle des politiques

Ouvrir la voie aux changements dans les politiques. Les gouvernements jouent un rôle essentiel dans le façonnement des paysages éducatifs. Pour favoriser l'égalité des genres dans et par l'éducation, il est essentiel de mobiliser les parties prenantes du gouvernement au moyen de la recherche-action participative.

- **Établir des comités de recherche multipartites :** Établir des comités qui comprennent des personnes représentant le gouvernement, des écoles, des universités, des ONG et des groupes communautaires. Les comités de recherche multipartites peuvent guider le processus de recherche, en veillant à ce qu'il s'harmonise avec les objectifs stratégiques et réponde ainsi aux défis locaux en matière d'égalité des genres et d'inclusion.
- **Encourager le renforcement des capacités :** Soutenir les possibilités de renforcement des capacités en matière d'égalité des genres et d'inclusion dans et par l'éducation pour les parties prenantes du gouvernement, en mettant l'accent sur l'importance de la participation communautaire et de l'application pratique des résultats de la recherche pour l'élaboration de politiques.

7. CONCLUSION

La promotion de l'égalité des genres dans et par l'éducation constitue une initiative multiforme qui nécessite des efforts de collaboration à tous les échelons de la société. En mobilisant les parties prenantes du gouvernement, les établissements d'enseignement, les familles, les personnes responsables des enfants et les communautés, nous pouvons créer un cadre complet qui remet en question les normes de genre existantes et s'attaque aux obstacles à l'inclusion. Les projets du GPE KIX soulignent l'importance de créer et d'utiliser des stratégies sur mesure qui responsabilisent le personnel de l'éducation, impliquent les parents et les personnes responsables des enfants et fournissent un soutien ciblé aux élèves marginalisés. Grâce à un dialogue continu, au renforcement des capacités et à des pratiques d'adaptation, il est possible de tracer des voies pour un changement durable, en veillant à ce que chaque élève ait la possibilité de s'épanouir dans un environnement éducatif équitable. En fin de compte, la promotion de l'égalité des genres enrichit non seulement la vie des personnes, mais elle contribue également au développement de sociétés justes et inclusives.

BIBLIOGRAPHIE

- Barker, G., Verma, R., Crownover, J., Segundo, M., Fonseca, V., Contreras, J. M., Heilman, B., et Pawlak, P. (2012). Boys and education in the Global South: Emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms. *Journal of Boyhood Studies*, 6(2), 137-150. https://www.researchgate.net/publication/273256429_Boys_and_Education_in_the_Global_South_Emerging_Vulnerabilities_and_New_Opportunities_for_Promoting_Changes_in_Gender_Norms
- Bassi, M., Blumberg, R., et Díaz, M. (2016). *Under the “cloak of invisibility”: Gender bias in teaching practices and learning outcomes* (Série de documents de travail de la BIC, No IDB-WP-696) Banque interaméricaine de développement (BID), Washington, DC. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/146478/1/IDB-WP-696.pdf>
- Brasys, CAMFED, et Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO). (2021). *Empowering young women to prevent early marriage of vulnerable girls in rural Zambia: End of project evaluation report*. <https://docslib.org/doc/8161510/empowering-young-women-to-prevent-the-early-marriage-of-vulnerable-girls-in-rural-zambia>
- CAMFED (Campagne pour l'éducation des femmes). (2023, 23 août). *La réunion des partenaires régionaux de la CAMFED (Campagne pour l'éducation des femmes) démontre l'approfondissement du partenariat entre la société civile et le gouvernement*. <https://www.gpekix.org/fr/actualités/la-reunion-des-partenaires-regionaux-de-la-camfed-demontre-lapprofondissement-du>
- Canadian Women for Women in Afghanistan. (2022). *Highlights of the study on inclusive practices of Afghan school leaders*. <https://nicsforschoolleaders.tpdatscalecoalition.org/wp-content/uploads/2024/02/Afghan-School-Leaders-and-Inclusion-Study-November-2021-1.pdf>
- Canadian Women for Women in Afghanistan. (2024). *Networked improvement communities for school leaders towards equity and inclusion*. <https://nicsforschoolleaders.tpdatscalecoalition.org/wp-content/uploads/2024/02/Networked-Improvement-Communities-for-School-Leaders-towards-Equity-and-Inclusion-Project-Summary.pdf>

- Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX). (2023). *Étude exploratoire sur l'égalité des genres et l'inclusion sociale* [Document de travail de l'étude exploratoire du GPE KIX]. <https://www.gpekix.org/sites/default/files/Media%20Document/%C3%89galit%C3%A9%20des%20genres%20et%20inclusion%20sociale%20%20Document%20de%20travail%20de%20l%E2%80%99C3%A9tude%20exploratoire.pdf>
- Chimuka, L., et Ciampi, L. (2023). *Scaling up a life skills and mentorship programme led by young women in Zimbabwe's national education system: Opportunities, challenges, and actionable steps*. REAL Centre, Université de Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/camfeds-girls-education-interventions-sub-saharan-africa/Zimbabwe_country_brief_scaling_the_learner_guide_programme.pdf
- Chinyama, J., Chipungu, J., Rudd, C., Mwale, M., Verstraete, L., Sikamo, C., Mutale, W., Chilengi, R., et Sharma, A. (2019). Menstrual hygiene management in rural schools of Zambia: A descriptive study of knowledge, experiences and challenges faced by schoolgirls. *BMC Public Health*, 19, 1-10. <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-018-6360-2>
- Ciampi, L., Rose, P., Chimuka, L., Mgonda, N., et Maambo, O. (2023). *Scaling up a life skills and mentorship programme led by young women in sub-Saharan Africa: Regional overview*. REAL Centre, Université de Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/camfeds-girls-education-interventions-sub-saharan-africa/Regional_brief_scaling_the_learner_guide_programme.pdf
- CLADE. (2023). *Desafíos y caminos: Informe regional de la Investigación Acción Participativa (IAP) Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales en Haití, Honduras y Nicaragua*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE-Resumen-Informe-Regional-liv.pdf>
- CLADE. (2024). *¡Escalando estrategias para prevenir la violencia sexual y de género en las escuelas rurales!* <https://www.gpekix.org/es/knowledge-repository/escalando-estrategias-para-prevenir-la-violencia-sexual-y-de-genero-en-las>
- Cooper, D., Wolfenden, F., et Dawadi, S. (23 novembre 2023). *Thinking again about agency for inclusion: Analysing leadership data through local and global perspectives*. UKFIET. <https://www.ukfiet.org/2023/thinking-again-about-agency-for-inclusion-analysing-leadership-data-through-local-and-global-perspectives/>

- Dawadi, S., et Wolfenden, F. (23 septembre 2022). *Capacity building of school leaders on equity and inclusion in developing countries*. TPD@Scale Coalition for the Global South. <https://tpdatscalecoalition.org/capacity-building-of-school-leaders-on-equity-and-inclusion-in-developing-countries/>
- Dawadi, S., Wolfenden, F., et Cooper, D. (2024). *School leaders approaching equity and inclusion through collective action and professional networks: Findings from Nepal, Pakistan and Afghan refugee settings*. Open University, Royaume-Uni. <https://nicsforschoolleaders.tpdatscalecoalition.org/wp-content/uploads/2024/03/CIES-2024-School-leaders-as-agents-of-change-.pdf>
- De Welde, K., et Stepnick, A. (éd.). (2023). *Disrupting the culture of silence: Confronting gender inequality and making change in higher education*. Taylor & Francis.
- Devnarain, B., et Matthias, C. R. (2011). Poor access to water and sanitation: Consequences for girls at a rural school. *Agenda*, 25(2), 27-34. https://www.researchgate.net/publication/233182129_Poor_access_to_water_and_sanitation_Consequences_for_girls_at_a_rural_school
- Forum des éducatrices africaines (FAWE). (2023). *Le modèle des écoles sensibles au genre du FAWE en tant que réponse innovante au défi de l'égalité* [Rapport non publié].
- Forum des éducatrices africaines (FAWE). (2024a). *Améliorer les connaissances sur les normes de genre et mieux comprendre les résistances au changement en vue de promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation. Rapport des pays, Burkina Faso* [Rapport final non publié].
- Forum des éducatrices africaines (FAWE). (2024b). *Améliorer les connaissances sur les normes de genre et mieux comprendre les résistances au changement en vue de promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation. Rapport des pays, Tchad* [Rapport final non publié].
- Forum des éducatrices africaines (FAWE). (2024c). *Améliorer les connaissances sur les normes de genre et mieux comprendre les résistances au changement en vue de promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation*. [Rapport final non publié].
- Forum des éducatrices africaines (FAWE) et Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales de l'Université Cheikh Anta Diop (LARTES). (2024). *Les normes de genre et les résistances au changement dans l'éducation en Afrique* [Note de synthèse de politiques non publiée].

- Fondation Paul Gérin-Lajoie, Forum des éducatrices africaines (FAWE), et Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales de l'Université Cheikh Anta Diop (LARTES). (2023). *Comment fait-on pour transformer une école et sa communauté en un environnement scolaire social et physique adapté au genre?* https://fondationpgl.ca/wp-content/uploads/2024/02/Depliant2_FRA_web.pdf
- Gender at Work. (2021). *Questions stratégiques et références clés sur l'égalité des genres et l'inclusion dans l'éducation*. Octobre 2021. <https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/questions-strategiques-et-references-cles-sur-legalite-des-genres-et>
- Hernandez, F., McPhetres, J, et Hughes, J. (2018). Adolescents' perceptions of sexual relationships between students and teachers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(1), 67-83. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1505795>
- Hyer, K. E., Ballif-Spanvill, B., Peters, S. J., Solomon, Y., Thomas, H., et Ward, C. (2008). Gender inequalities in educational participation. Dans D. B. Holsinger et W. J. Jacob (éd.), *Inequality in education: Comparative and international perspectives* (p. 128-148). Dordrecht : Springer Netherlands. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-90-481-2652-1>
- Institut d'éducation et de recherche. (2023). *Impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond*. Second Annual Progress Report [Rapport non publié].
- Institut d'éducation et de recherche. (2024). *Impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond*. Third Annual Technical Report. [Rapport non publié].
- Kabeer, N., et Natali, L. (2013). Gender equality and economic growth: Is there a win-win? *IDS Working Papers*, 2013(417), 1-58. <https://doi.org/10.1111/j.2040-0209.2013.00417.x>
- Khanal, P., et Acharya, S. (2024). *The impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond: Nepal country report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/impact-gender-and-inclusive-pedagogies-student-participation-and-learning-1>
- Kuteesa, K. N., Akpuokwe, C. U., et Udeh, C. A. (2024). Gender equity in education: Addressing challenges and promoting opportunities for social empowerment. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 631-641. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1034>

- Maambo, O., et Ciampi, L. (2023). *Scaling up a life skills and mentorship programme led by young women in Zambia's national education system: Opportunities, challenges, and actionable steps*. REAL Centre, Université de Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/camfeds-girls-education-interventions-sub-saharan-africa/Zambia_country_brief_scaling_the_learner_guide_programme.pdf
- McLean, R., et. Gargani, J. (2019). *Innover pour le bien commun : La mise à l'échelle de l'impact*. Routledge. <https://idrc-crdi.ca/fr/livres/innover-pour-le-bien-commun-la-mise-lechelle-de-limpact>
- Mgonda, N., et Ciampi, L. (2023). *Scaling up a life skills and mentorship programme led by young women in Tanzania's national education system: Opportunities, challenges, and actionable steps*. REAL Centre, Université de Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/camfeds-girls-education-interventions-sub-saharan-africa/Tanzania_country_brief_scaling_the_learner_guide_programme.pdf
- Osadare, K. (2023). Gender mainstreaming in curricular planning and designs: An approach to gender emancipation. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4371400>
- Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). (2019). *Réaliser l'égalité entre les genres dans et par l'éducation. Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX)*. <https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/realiser-legalite-entre-les-sexes-dans-et-par-leducation-document-de>
- Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). (2023). *Extension du projet : Les dirigeants scolaires en tant qu'agents de changement vers l'équité et l'inclusion*. <https://www.gpekix.org/fr/actualites/extension-du-projet-les-dirigeants-scolaires-en-tant-quagents-de-changement-vers-lequite>
- Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE). (2010). *Égalité des genres dans l'éducation et par l'éducation. Guide de poche de l'INEE sur le genre*. https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Pocket_Guide_to_Gender_FR_%281%29.pdf
- Ridgeway, C. L. (2009). Framed before we know it: How gender shapes social relations. *Gender & Society*, 23(2), 145-160. <https://doi.org/10.1177/0891243208330313>
- Shepherd, M. (2019). Data disaggregation for gender equality in education: A review of global practices. *Journal of Development Effectiveness*, 11(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/19439342.2018.1541805>

- TPD@Scale Coalition for the Global South. (10 mars 2024). *The school leader NIC for equity and inclusion model* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5Gs7kcEXRkw>
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : rapport sur l'égalité des genres, une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation*. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/2020-gender-report>
- UNESCO. (2022). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022 : rapport sur l'égalité des genres, approfondir le débat sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382496>
- UNESCO. (2023a). Promoting gender equity in and through education. Bureau international de l'éducation. <https://www.ibe.unesco.org/en/articles/promoting-gender-equity-and-through-education>
- UNESCO. (2023b). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : Les technologies dans l'éducation – Qui est aux commandes?* <https://www.unesco.org/gem-report/fr/technology>
- UNESCO. (2024). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024-2025 : Leadership dans l'éducation – Diriger pour apprendre*. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/leadership>
- Université de Katmandou. (2022). *Networked improvement communities for school leaders towards equity and inclusion*. <https://nicforschoolleaders.tpdatscalecoalition.org/wp-content/uploads/2024/02/Infographics.pdf>
- Université ouverte Allama Iqbal. (2022). *Networked improvement communities for school leaders towards equity and inclusion*. https://online.aiou.edu.pk/LIVE_SITE/addvertise/Pakistan%20Infographic.pdf
- Unterhalter, E. (2015). Education and international development: Lessons from the Global South. *International Journal of Educational Development*, 43, 2-8.
- Unterhalter, E. (2017). *Gender, education and development: Beyond access to empowerment*. Bloomsbury Academic.
- Unterhalter, E. (2019). *Achieving gender equality in and through education*. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=sites/default/files/2019-07-kix-gender-final-english.pdf>

- Vinh, L. A., Dien, B. T., Hanh, H. P., Thao, B. T., Anh, V. Q., Hue, D. T. T., et Trang, P. T. T. (2024). *The impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond: Vietnam report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/impact-gender-and-inclusive-pedagogies-student-participation-and-learning-2>
- Wahiduzzaman, M., Zinnah, M. A., Salam, M. A., Habib, M. A., Rahman, M. M., Islam, M. K., et Ahsan, S. (2024). *The impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond: Bangladesh country report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/impact-gender-and-inclusive-pedagogies-student-participation-and-learning-0>
- Wangmo, S., Tashi, R., Gyeltshen, K., & Wangmo, K. (2024). *Gender and inclusive pedagogies: Bhutan endline report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/impact-gender-and-inclusive-pedagogies-student-participation-and-learning>
- Wilbard, W., et Spence, S. (23 juin 2023). Éléments essentiels de la mobilisation des connaissances pour la mise à l'échelle d'une innovation éducative menée par des jeunes. *Blogue du GPE KIX*. <https://www.gpekix.org/fr/blogue/elements-essentiels-de-la-mobilisation-des-connaissances-pour-la-mise-lechelle-dune>
- Witenstein, M. A., et Palmer, B. (2013). Inequality of participation in Nepalese higher education: A critical conceptual model of educational barriers. *Asian Education and Development Studies*, 2(2), 162-176. <https://doi.org/10.1108/20463161311321439>
- Wolf, S., McCoy, D. C., et Godfrey, E. B. (2016). Barriers to school attendance and gender inequality: Empirical evidence from a sample of Ghanaian schoolchildren. *Research in Comparative and International Education*, 11(2), 178-193. <https://doi.org/10.1177/1745499916632424>
- Wolfenden, F., Cooper, D., Dawadi, S., et Noacco, E. (2024). *School leaders as agents of change towards equity and inclusion*. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/server/api/core/bitstreams/d50bf55e-b384-4de2-99b5-3975d46d293e/content>
- Zinnah, M. A., et Ahsan, S. (2024). *Changes in students' classroom participation as an effect of teachers' practice of "gender and inclusive pedagogy" at secondary schools in four country contexts* [Présentation PowerPoint]. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/changes-students-classroom-participation-effect-teachers-practice-gender-and>



Nous contacter :
kix@idrc.ca

Pour plus d'informations :
www.gpekix.org/fr

