



Les normes de genre et les résistances au changement dans l'éducation en Afrique

Cas du Burkina, de la RDC, de Sao Tomé et Príncipe et du Tchad



LARTES-IFAN Ch. A. Diop

Février 2024

Auteur-e-s

La présente étude a bénéficié du soutien du CRDI, du KIX-GPE. Néanmoins, les idées et les opinions présentées ne représentent pas nécessairement celles de ces organisations.

L'étude a été menée dans le cadre du partenariat entre le Forum des Éducatrices Africaines (sous la supervision de Dr. Bity DIENE) et le Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales (sous la coordination de Pre Rokhaya CISSE) sous le projet KIX Gender Norms.

Liste des auteur-e-s

Dr Koly FALL, Sociologue

Mme Binta Rassoulouh AW, Pédagogue, Inspectrice de l'éducation

Mr Pathé DIAKHATE, Ingénieur Statisticien économiste

Mme Binta DIEDHIOU, Spécialiste en Suivi-évaluation

Mme Mame Diarra Bousso NDIAYE, Spécialiste en Santé communautaire

Pre Rokhaya CISSE, Sociologue

Pr Abdou Salam FALL, Socio-anthropologue

Remerciements

De chaleureux remerciements sont adressés aux différents Ministères de l'Éducation Nationale des quatre pays : le Burkina Faso, la République Démocratique du Congo, le Sao Tomé et Príncipe et le Tchad pour le soutien institutionnel quant à la conduite de cette étude.

Nous exprimons notre reconnaissance aux antennes nationales du FAWE au Burkina Faso, en République Démocratique du Congo, de Sao Tomé et Príncipe et du Tchad pour leur participation à l'étude, leur accompagnement et leur facilitation.

Nos remerciements sont également adressés aux chercheurs-pays : Dramane Boly du Burkina Faso, Lotus Nzosa de la République Démocratique du Congo, Edson Da Costa de Sao Tomé et Príncipe, et Robertine Dénodji du Tchad qui ont participé aux différentes phases de l'étude.

Sommaire

Remerciements	ii
Sommaire	iii
Sigle et abréviations	iv
Liste des tableaux	v
Liste des figures	vi
Liste des annexes.....	viii
Résumé	2
Introduction	4
1. Objectifs et méthodologie de l'étude.....	6
1.1. Objectifs de l'étude	6
1.2. Méthodologie	6
1.3. Cadre théorique d'analyse	8
2. Profils sociodémographiques des enquêtés.e.s	10
3. Analyse des indicateurs nationaux des systèmes éducatifs des quatre pays	11
3.1. Environnement scolaire	11
3.2. Résultats scolaires	13
4. Indicateurs scolaires sur les écoles enquêtées	16
4.1. Population et personnel d'enseignement	16
4.2. Dispositif de gestion des VBGMS	18
4.2 Résultats scolaires	20
5. Principaux résultats de l'étude	22
5.1. Accès et maintien des filles à l'école	22
5.2. Normes sociales de genre et éducation des filles	35
3.5. Impact des normes de genre sur l'accès et le maintien des filles à l'école	47
3.6. Facteurs de changement de comportements	53
Conclusion.....	59
Recommandations	61
Bibliographie	63
Annexes	64
Table des matières	68

Sigle et abréviations

AME	Association des Mères Éducatrices
APE	Association des Parents d'Élèves
CESA	Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique
DME	Privation et Marginalisation en Éducation
FAWE	Forum des Éducatrices Africaines
IFAN	Institut Fondamental d'Afrique Noire Cheikh Anta Diop
ISU	Institut des Statistiques de l'UNESCO
LARTES	Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales
ODD	Objectifs de Développement Durable
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RDC	République Démocratique du Congo
STP	Sao Tomé et Príncipe
TBS	Taux Brut de Scolarisation
UCAD	Université Cheikh Anta Diop de Dakar
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VBGMS	Violences Basées sur le Genre en Milieu Scolaire

Liste des tableaux

Tableau 1 : Effectifs des élèves et des parents d'élèves enquêté.e.s.....	10
Tableau 2 : Caractéristiques des environnements scolaires des pays (en 2021-2022).....	13
Tableau 3 : Indicateurs scolaires sur l'éducation des filles dans les 4 pays en 2021-2022.....	15
Tableau 4 : Population et personnel d'enseignants des établissements enquêtés	17
Tableau 5 : Dispositif et gestion des VBGMS dans les établissements enquêtés (%)	19
Tableau 6 : Résultats scolaires des élèves des établissements enquêtés (%)	21
Tableau 7 : Statistiques descriptives sur le nombre d'heures par jour consacré aux études par les élèves enquêté.e.s en dehors des cours.....	33
Tableau 8 : Statistiques descriptives sur le nombre d'heures par jour consacré aux tâches domestiques par les élèves enquêté.e.s.....	40

Liste des figures

Figure 1 : cadre opératoire du concept de normes sociales de genre	9
Figure 2 : Proportion de filles inscrites à l'école dans les ménages des élèves enquêté.e.s (%)	23
Figure 3 : Proportion d'élèves enquêtés estimant que leur accès à l'école a été difficile/facile (%).....	24
Figure 4 : Facteurs rendant l'accès des filles à l'école difficile selon les élèves (%) *	26
Figure 5 : Proportion de parents d'élèves déclarant que les filles rencontrent plus de difficultés que les garçons pour accéder à l'école (%)	28
Figure 6 : Proportion de parents d'élèves encourageant leurs filles à poursuivre leurs études jusqu'au niveau supérieur (%)	30
Figure 7 : Élèves les plus performants à l'école selon les parents d'élèves enquêté.e.s (%) ...	32
Figure 8 : Principaux facteurs défavorables au maintien des filles à l'école selon les élèves enquêté.e.s (%) *	34
Figure 9 : Proportion de parents d'élèves affirmant que les normes sociales de leur communauté favorisent l'égalité des sexes à l'école (%).....	36
Figure 10 : Proportion de parents d'élèves déclarant que les normes sociales de genre influencent les choix de carrière et les aspirations professionnelles des femmes (%).....	38
Figure 11 : Appréciations des élèves et des parents de la charge des tâches ménagères (%) ..	42
Figure 12 : Proportion d'élèves affirmant que les tâches domestiques affectent leurs performances scolaires (%)	43
Figure 13 : Perceptions du favoritisme par les enseignant.e.s envers les filles/garçons selon les élèves enquêté.e.s (%)	45
Figure 14 : Proportion d'élèves enquêté.e.s affirmant se sentir libre de s'exprimer en classe (%)	46
Figure 15 : Proportion d'élèves enquêté.e.s déclarant :	47

Figure 16 : Proportion de parents d'élèves enquêté.e.s affirmant qu'il existe des normes défavorables à la scolarisation des filles (%)	48
Figure 17 : Proportion d'élèves enquêté.e.s déclarant que les croyances de leur communauté sont défavorables à la scolarisation des filles (%).....	49
Figure 18 : Proportion d'élèves enquêté.e.s affirmant que les tâches domestiques empêchent les filles d'être scolarisées (%)	51
Figure 19 : Proportion d'élèves enquêté.e.s déclarant qu'il est plus important pour une fille de se marier à jeune âge plutôt que de poursuivre ses études (%)	52
Figure 20 : Proportion d'élèves enquêté.e.s affirmant que les filles et les garçons ont les mêmes droits d'accès à l'éducation dans leur communauté (%).....	54
Figure 21 : Proportion de parents d'élèves affirmant que les filles devraient avoir les mêmes opportunités d'éducation que les garçons (%)	55
Figure 22 : Proportion d'élèves enquêtés déclarant que les enseignantes/enseignants les incitent à participer davantage en classe (%)	56
Figure 23 : Proportion d'élèves enquêté.e.s déclarant participer à des clubs d'autonomisation des filles et garçons (%)	57
Figure 24 : Proportion de parents enquêté.e.s déclarant que les filles doivent occuper des postes de responsabilité à l'école (%)	58

Liste des annexes

Annexe 1 : Profil sociodémographiques des élèves enquêté.e.s (%)	64
Annexe 2 : Profil sociodémographiques des parents d'élèves enquêté.e.s (%)	65
Annexe 3 : Proportion de filles interrogées affirmant qu'elles ne viennent pas à l'école durant leurs menstrues (%).....	66
Annexe 4 : Élèves les plus performants à l'école selon les parents d'élèves enquêté.e.s, par genre (%).....	66
Annexe 6 : Proportion d'élèves affirmant que les clubs d'autonomisation des filles et garçons ont des effets positifs sur leurs études et leur vie (%).....	67
Annexe 7 : Proportion d'élèves enquêté.e.s déclarant que les enseignantes/enseignants les incitent à participer davantage en classe (%), par genre	67

Résumé

La présente étude menée au Burkina Faso, en République Démocratique du Congo (RDC), à Sao Tomé et Príncipe et au Tchad vise à produire des connaissances sur les normes de genre et la conduite d'un changement de comportement durable en faveur de l'éducation des filles. La méthodologie combine une enquête qualitative et quantitative avec comme cibles principales les élèves, les parents d'élèves, les acteurs scolaires et institutionnels, les partenaires techniques et financiers (PTF), etc.

Au Burkina Faso et à Sao Tomé et Príncipe, l'enquête quantitative a porté sur 100 élèves par pays avec une majorité de filles : 52,0% et 60,0% respectivement. En outre, 200 parents d'élèves ont été interrogés dans les deux pays. En République Démocratique du Congo et au Tchad, 96 et 108 élèves ont été interrogés avec des proportions de filles de 59,4% et 58,3%. Aussi, 199 parents ont fait l'objet d'enquête quantitative dans les deux pays. Au total, 404 élèves ont été enquêtés dont 57,4% de filles tandis que chez les parents, 399 ont été interrogés avec 33,6% de femmes. S'agissant du volet qualitatif, 45 entretiens semi-structurés et 6 récits de vie ont été réalisés dans chaque pays. En outre, 24 focus groups ont été organisés avec des élèves (filles et garçons) et des acteurs communautaires (APE/AME) avec une moyenne de 6 participants par groupe. Ainsi, 1151 personnes ont été interrogées à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif dans les quatre pays.

Pour mesurer les effets des normes sociales de genre sur l'éducation des filles, l'analyse a principalement porté sur trois indicateurs : (i) l'accès et le maintien des filles à l'école, (ii) l'interaction entre les normes de genre et l'éducation des filles, (iii) et les facteurs de changement de comportement au sein des communautés.

S'agissant du premier indicateur, les résultats dévoilent des améliorations dans l'accès à l'éducation des filles des ménages interrogés avec 63,4% d'entre elles qui sont toutes inscrites à l'école. Toutefois, des disparités sont observées entre les pays. À Sao Tomé et Príncipe, 77,4% toutes les filles en âge de scolarisation dans les ménages des élèves enquêtés sont inscrites à l'école contre seulement 7,1% en RDC. Malgré les progrès, 11,0% des filles, dont 24,4% au Tchad, estiment que leur accès à l'école a été difficile. Les obstacles identifiés incluent l'insuffisance de moyens financiers des familles (77,8%), le coût élevé de la scolarité (66,7%) et le défaut de soutien familial (5,6%). Ce sont principalement les parents, les femmes en particulier, qui soutiennent le maintien des filles à l'école. En effet, avec 93,2% des femmes et

89,2% des hommes expriment leur appui aux filles pour la poursuite de leurs études jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur.

Concernant le deuxième facteur relatif aux interactions entre les normes de genre et l'éducation des filles, la dynamique globale est positive, avec 67,1% des hommes et 61,0% des femmes estimant que leurs communautés favorisent l'égalité des sexes à l'école. Néanmoins, des défis subsistent d'autant plus que 22,8% des hommes et 13,6% des femmes considèrent que les normes influencent les choix de carrière des femmes. Cette perception est beaucoup plus développée au Tchad où elle est partagée par près de la moitié des enquêtés.e.s. Par ailleurs, l'existence de normes sociales défavorables à l'éducation des filles est reconnue par 14,6% des hommes et 22,0% des femmes. Chez les élèves, 19,0% des garçons et 26,7% des filles estiment que les croyances de leur communauté entravent la scolarisation des filles. S'agissant des effets des tâches domestiques, seulement 8,0% des garçons et 11,3% des filles considèrent qu'elles entravent leur scolarisation. Dans la même perspective, 11,4% des garçons et 14,3% des filles estiment que les tâches domestiques impactent négativement leurs performances scolaires.

Enfin, s'agissant du troisième indicateur, il convient de noter que la perception positive du droit à l'éducation des filles est globalement élevée. Environ neuf élèves sur dix (91,1% des garçons et 88,8% des filles) estiment que les filles et les garçons ont les mêmes droits d'accès à l'éducation. Bien que les pratiques pédagogiques incitatives soient bien perçues avec 91,3% des filles et 91,8% des garçons, la participation des élèves à des clubs d'autonomisation demeure faible. Seulement 6,0% des filles et 10,1% des garçons déclarent participer à ces clubs dans leurs écoles. Or, la responsabilisation des filles à l'école est majoritairement soutenue par les parents et se présente comme un facteur favorable au changement de comportement.

En définitive, malgré les progrès notés dans l'accès à l'éducation des filles, des défis subsistent relativement à la pauvreté des ménages comparée au coût élevé de la scolarisation, aux mariages et grossesses précoces, au déficit de soutien familial et à la surcharge de tâches domestiques. En outre, les résultats soulignent l'importance de prendre en compte les spécificités culturelles dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives. Enfin, il est fondamental d'encourager la participation active des élèves, en particulier les filles, dans des initiatives d'autonomisation.

Introduction

L'accès et la réussite des filles dans et par l'éducation constituent l'un des principaux défis des pays africains dans ce 21^e siècle. En effet, la transformation socio-économique de l'Afrique exige de garantir aussi bien aux filles qu'aux garçons, aux femmes et aux hommes une éducation les habilitant à devenir un nouveau citoyen africain en vue d'un développement durable du continent. Toutefois, la pandémie de COVID-19 et ses conséquences ont marqué un tournant décisif dans l'évolution des systèmes éducatifs, principalement en Afrique. C'est ainsi que l'UNICEF et la Commission de l'Union africaine ont engagé de larges concertations sur la problématique « Transformer l'éducation en Afrique ». Le rapport issu de ces concertations invite à repenser l'éducation. Il souligne les progrès accomplis et pointe les défis persistants, notamment la question de l'équité et de la qualité. La problématique de l'équité dans l'éducation en Afrique est complexe et se manifeste, sous différentes formes, dans tous les domaines des systèmes éducatifs.

Dans le domaine de l'accès, les enfants n'ont jusqu'à présent pas les mêmes chances pour accéder aux services d'éducation par manque d'infrastructures adaptées, d'environnements scolaires sécurisant surtout pour les filles. Dans le domaine de la qualité, les zones rurales ou enclavées sont toujours défavorisées en termes de matériels, de personnels qualifiés, de temps de travail et de suivi des encadrements avec des répercussions sur les performances scolaires. Dans le domaine de la gouvernance, dans de nombreuses zones surtout en milieu rural, des discriminations et inégalités persistent alors que peu de pays consacrent plus de 20% de leurs budgets aux services d'éducation.

Ainsi, beaucoup de filles abandonnent leurs études du fait des mariages ou grossesses précoces, de la surcharge de travaux domestiques et de l'absence de dispositifs sécuritaires (contre les violences et harcèlements) ou de gestion de l'hygiène menstruelle (eau, toilettes séparées, réadmission des élèves mères à l'école). En matière d'inclusion scolaire, plusieurs enfants en situation de handicap, de nomades, de réfugiés, ou issus de minorités marginalisées sont encore hors des écoles par manque d'infrastructures, de personnels qualifiés, ou de services d'éducation adaptés à leurs demandes.

Pourtant le droit à l'éducation, celui des filles en particulier, est réaffirmé dans les engagements internationaux et régionaux (ODD 4 et 5, Éducation 2030, CESA 16-25, et sa stratégie égalité de genre, Agenda 2063). Des pays comme le Burkina Faso, la République Démocratique du

Congo, le Sao Tomé et Príncipe et le Tchad ont tous inscrit l'égalité des genres et la promotion de la réussite des filles à l'école dans leurs plans sectoriels prioritaires de l'éducation. Cependant, malgré la priorité donnée à l'éducation et la réussite des filles à l'école dans les politiques et les interventions mises en place, les résultats obtenus sont toujours mitigés. Selon les données DME de l'UNESCO, des disparités persistent dans tous les pays africains et la sous-scolarisation est plus prononcée chez les filles que chez les garçons. En outre, l'ISU indique que les filles constituent les 54% des 97 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés, que compte l'Afrique subsaharienne. Ces disparités entre les sexes s'accroissent à mesure qu'on avance dans le système éducatif, ce qui se traduit par une diminution du nombre de filles passant du primaire au collège et une baisse encore plus marquée du passage du collège au lycée.

Par ailleurs, certaines exclusions (sociales, culturelles, systémiques et structurelles) continuent de constituer des barrières pour l'accès, le maintien et la réussite des filles à l'école. En effet, aujourd'hui encore, l'école semble constituer un espace de socialisation reproduisant ou renforçant les normes sociales de genre et les inégalités entre les sexes. Cet état de fait résulte du fait que l'éducation en général, celle des filles en particulier, ne se résume pas exclusivement à une préoccupation économique, politique ou technique. Elle recouvre une dimension sociale, culturelle et communautaire qui fait que sa prise en charge requiert une approche écosystémique et une synergie d'actions s'appuyant sur des données probantes et une analyse approfondie des politiques éducatives en vue d'un changement de comportement durable. C'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude sur l'amélioration des connaissances sur les normes de genre en vue d'une meilleure compréhension des résistances au changement pour la promotion de l'égalité des sexes et la réussite des filles à l'école.

L'étude a été menée dans quatre pays à savoir le Burkina Faso, la République Démocratique du Congo, le Sao Tomé et Príncipe et le Tchad. Elle s'articule principalement autour de trois parties. La première partie est consacrée au rappel des objectifs, à la présentation de la méthodologie et du profil sociodémographique des enquêtés.e.s. La deuxième partie présente les principaux résultats de l'étude dans les quatre pays. Enfin, la troisième partie tire les enseignements issus de l'étude et propose des recommandations pour plus d'égalité entre les sexes et d'inclusion des filles à l'école.

1. Objectifs et méthodologie de l'étude

Cette partie présente les objectifs de la recherche, la méthodologie de collecte des données et le cadre théorique d'analyse des résultats.

1.1. Objectifs de l'étude

L'objectif principal de cette recherche est de produire des connaissances sur l'interaction entre les normes de genre et la conduite d'un changement efficace en vue de permettre aux filles d'aller à l'école, d'y rester et de réussir. De manière spécifique et à l'échelle des quatre pays, l'étude vise à :

- Générer des données probantes sur les normes de genre et les résistances au changement,
- Analyser les politiques éducatives et proposer des stratégies de renforcement des capacités pertinentes,
- Capitaliser les innovations relatives à l'égalité de genre et la réussite des filles à l'école.

1.2. Méthodologie

Ce rapport de synthèse est l'aboutissement d'un processus sur plusieurs étapes. D'emblée, une revue documentaire a été réalisée sur les contextes et les politiques éducatifs des quatre pays à travers une analyse approfondie des cadres institutionnels éducatifs, des enjeux et défis de l'éducation des filles et des résistances au changement. À cet effet, un chercheur.se a été recruté dans chaque pays. Ces chercheurs ont été formés par les équipes du LARTES sur les méthodes d'enquête qualitative et quantitative et la méthodologie de recherche sensible au genre. A l'issue de la revue documentaire, un protocole de recherche a été élaboré. Il décrit les différentes approches méthodologiques utilisées, l'échantillonnage, la stratégie de collecte et les étapes de l'enquête. Il contient également les outils de collecte de données qualitatives et quantitatives consolidés à partir des résultats de la revue documentaire. En outre, les outils de collecte des données ont été prétestés dans chaque pays, ce qui a permis de les confronter à la réalité des différents contextes. Enfin, le protocole de recherche a été validé par un comité scientifique constitué d'universitaires et de spécialistes en genre et en éducation.

En plus de la revue documentaire, quatre ateliers nationaux de diagnostic des systèmes éducatifs ont été organisés. Ces ateliers de quatre jours ont mobilisé 30 participants par pays

(directeurs/inspecteurs de l'éducation, cellules genre, services de planification, chefs d'établissement, instituts de statistiques, PFT) en vue de faire une analyse approfondie des systèmes éducatifs nationaux et d'appréhender les enjeux majeurs de l'éducation des filles. A cet effet, un outil de diagnostic participatif a été élaboré et mis à la disposition des acteurs. Cet outil constitué de 200 indicateurs d'évaluation est structuré autour de cinq volets :

- Le cadre réglementaire et juridique : centré sur l'existence et l'application de lois relatives au genre, à l'éducation des filles et à la protection de l'enfant,
- L'architecture et financement : regroupant des indicateurs autour du financement de l'éducation, de la budgétisation sensible au genre, du niveau de réalisation des programmes éducatifs et les effectifs des ministères,
- Les curricula et programmes : évaluant la prise en compte effective du genre dans les curricula et les programmes scolaires,
- L'environnement scolaire : analyse le cadre d'apprentissage des élèves avec un accent sur les équipements, les dispositifs de gestion de l'hygiène menstruelle, la sécurité, etc.
- Les résultats scolaires : mettant en exergue les performances des élèves dans une perspective comparative entre les filles et les garçons.

Les résultats issus de ces ateliers de diagnostic participatif ont fait l'objet d'analyses statistiques. Ce qui a permis d'évaluer les indicateurs scolaires des systèmes éducatifs dans les quatre pays. En outre, le diagnostic participatif permettra d'élaborer un outil de visualisation sur la situation des systèmes éducatifs.

Enfin, concernant la collecte des données, elle a combiné l'enquête quantitative et la recherche qualitative. Sur le volet quantitatif, nous avons administré des questionnaires à 404 élèves et 399 parents d'élèves dans les quatre pays. Les questionnaires ont été harmonisés pour l'ensemble des pays en vue de collecter des données comparables sur les expériences des acteurs, de dégager les spécificités et de tirer des enseignements. Ils portent sur des questions de recherche et des indicateurs pertinents sur les normes sociales de genre dans l'environnement familial et scolaire, la scolarisation et la réussite des filles à l'école et les facteurs de changement de comportement. En outre, une fiche de collecte-école a été utilisée pour recueillir des données sur les principaux indicateurs scolaires (environnement scolaire, la pédagogie sensible au genre, les résultats scolaires, etc.) des écoles où l'étude a été menée. La collecte des données quantitatives a été faite à partir de l'application CommCare. Les données ont ensuite été

centralisées puis exportées sur Excel. Enfin, le traitement et l'analyse ont été faits sur STATA 17 à travers des tris à plat et des tris croisés.

S'agissant du volet qualitatif, nous avons réalisé 180 entretiens semi-structurés, 24 focus groups de discussion et 18 récits de vie avec une diversité de cibles tels que des acteurs scolaires et institutionnels, des partenaires techniques et financiers, des parents d'élèves, des élèves et des filles non scolarisées ou déscolarisées. Les corpus qualitatifs ont été enregistrés à l'aide de dictaphones et intégralement retranscrits sur Word. Ils ont ensuite été corrigés et traités sur NVIVO 14 à partir d'une grille d'analyse harmonisée. C'est ainsi que des verbatims ont été sortis sur les résultats les plus significatifs eu égard des objectifs et des questions de recherche. En définitive, dans chaque pays, les enquêtes ont été réalisées en milieu urbain et en zone rurale avec des variations des effectifs des enquêtés en fonction des cibles¹.

1.3. Cadre théorique d'analyse

Cette étude est une contribution à la recherche de mécanismes efficaces pour un changement de comportement durable en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité des sexes à l'école en termes d'accès, de maintien et de réussite. Notre cadre théorique d'analyse s'appuie sur la théorie du changement social. Il part du postulat que les inégalités entre les filles et les garçons en milieu scolaire résultent de constructions sociales inhérentes aux rôles masculins et féminins assignés sur la base des différences biologiques. Il souligne la façon dont les filles et les garçons sont socialisées et influencés en fonction des valeurs et des normes socioculturelles de leurs communautés.

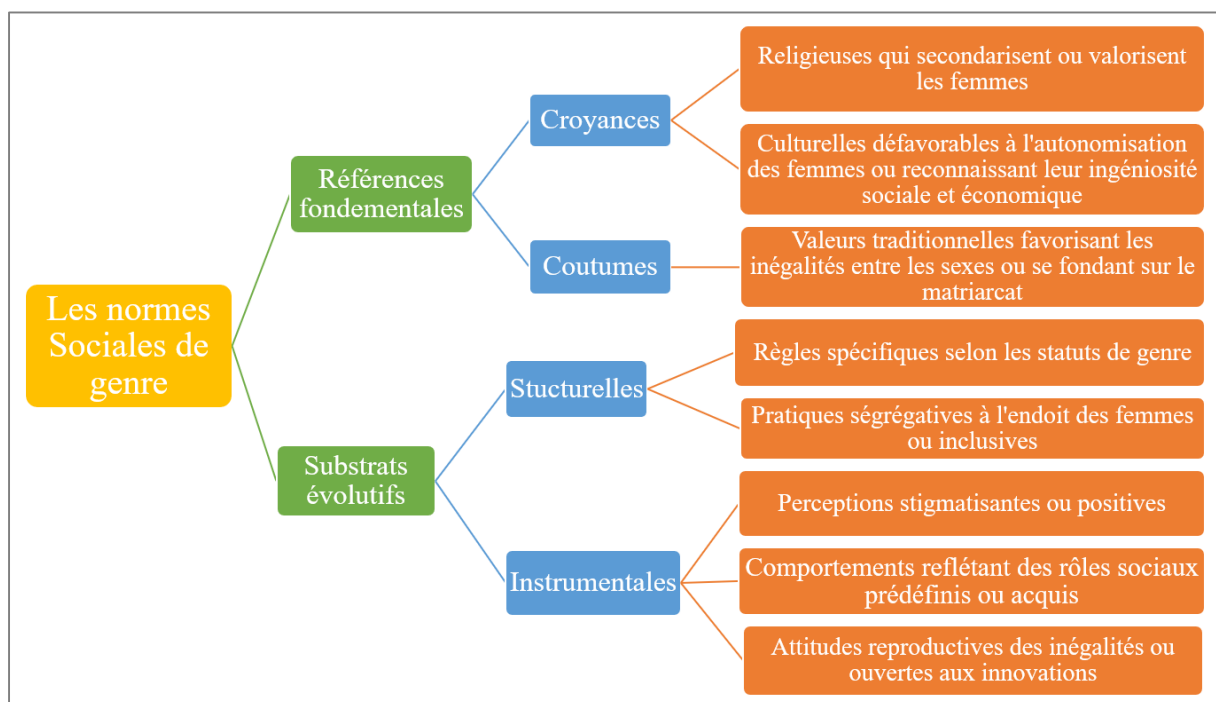
Sous ce rapport, notre théorie du changement explore de manière approfondie les implications des normes sociales de genre sur l'éducation des filles. Elle souligne d'une part les interactions entre genre et scolarisation en mettant en exergue les défis spécifiques que les filles rencontrent dans la quête d'une éducation inclusive (Sow, 1997). D'autre part, elle pointe l'importance de l'éducation des filles comme moteur de changement social et de déconstruction des stéréotypes de genre pour favoriser l'égalité des sexes dans l'éducation (Adichie, 2012). Elle souligne enfin les répercussions des politiques éducatives en mettant en lumière les obstacles structurels

¹ Sur les effectifs des enquêtés dans les pays, voir les rapports pays accessibles sur le site du LARTES-IFAN à travers le lien suivant : <https://lartes-ifan.org/fr/normes-sociales>.

entravant l'accès équitable à l'éducation pour les filles (Traoré, 2003) dans le contexte de l'Afrique de l'Ouest en particulier.

Ainsi, l'éducation des filles se positionne comme un levier fondamental pour transformer les normes établies afin promouvoir un environnement éducatif plus équitable et inclusif. Elle implique une mobilisation de divers acteurs : éducatifs, institutionnels, PTF, familles, associations de parents d'élèves, société civile, chefs coutumiers, etc. Ces acteurs, de par leur position et leurs rôles sociaux, ont un impact certain sur le changement des pratiques éducatives (Fall et Cissé, 2017) et le comportement des communautés à l'égard de l'éducation des filles. Ils sont capables d'impulser un changement durable par une déconstruction des perceptions stigmatisantes du fait des normes de genre dévalorisant le rôle de la femme dans la société. Ils ont également le pouvoir d'éradiquer les attitudes reproductives des inégalités entre les sexes et de promouvoir des pratiques éducatives inclusives à travers une pédagogie sensible au genre ou une reconnaissance du rôle de la femme dans l'amélioration de conditions de vie. Cette reconnaissance induit une perception positive de l'éducation des filles et de leur autonomisation par l'éducation. En définitive, la promotion de l'égalité entre les sexes et du changement de comportement implique une approche intersectorielle prenant en compte le caractère multidimensionnel de l'éducation des filles.

Figure 1 : cadre opératoire du concept de normes sociales de genre



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

2. Profils sociodémographiques des enquêté.e.s

L'enquête quantitative a été réalisée auprès des élèves et des parents d'élèves. Toutefois, l'échantillon d'enquête varie selon le pays et le sexe des enquêtés (Tableau 1). Ainsi, l'étude a porté sur 100 élèves au Burkina Faso (dont 52,0% de filles) et à Sao Tomé et Príncipe (avec 60,0% de filles). En République Démocratique du Congo (RDC) et au Tchad, ce sont respectivement 96 et 108 élèves qui ont été interrogés avec 59,4% et 58,3% de filles. Cette répartition montre une bonne représentation des filles dans l'échantillon des élèves.

Pour ce qui est de l'échantillon des parents d'élèves, on note des variations avec plus de représentativité des hommes. En effet, au Burkina Faso et à Sao Tomé et Príncipe nous avons interrogé 100 parents d'élèves avec respectivement 37,0% et 35,0% de femmes. En RDC, le nombre de parents enquêtés est de 97 personnes avec 38% de femmes. Enfin, au Tchad, nous avons enquêté 102 parents d'élèves, dont 24,5% de femmes.

Tableau 1 : Effectifs des élèves et des parents d'élèves enquêté.e.s

	Élèves		Parents d'élèves	
	N	% de filles	N	% femmes
Burkina Faso	100	52,0	100	37,0
RDC	96	59,4	97	38,1
Sao Tomé et Príncipe	100	60,0	100	35,0
Tchad	108	58,3	102	24,5
Ensemble	404	57,4	399	33,6

Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Ces analyses traduisent globalement une bonne répartition de l'échantillon d'enquête chez les élèves. L'âge moyen tourne autour de 15 ans et on note beaucoup plus d'enquêté.e.s au premier et au deuxième cycle du secondaire (**Annexe 1**). Une répartition similaire est constatée au niveau de l'échantillon d'enquête des parents d'élèves. Ils sont majoritairement mariés monogames (68,3% chez les hommes et 50,0% chez les femmes), résidents en milieu rural (67,9% des hommes et 51,5% des femmes) avec un âge moyen qui tourne autour de 45 ans (**Annexe 2**).

3. Analyse des indicateurs nationaux des systèmes éducatifs des quatre pays

L'analyse des indicateurs des systèmes éducatifs a porté sur la situation de l'environnement et les résultats scolaires dans les quatre pays. Les données présentées dans cette section sont issues de l'analyse des résultats des diagnostics participatifs et concernent l'année scolaire 2021-2022. Ces diagnostics ont été faits à partir des annuaires statistiques et des données des agences nationales². Les données concernant certains indicateurs ne sont pas disponibles pour l'ensemble des pays. Cependant, des indications sont fournies dans les rapports pays à partir des données collectées dans les écoles enquêtées.

3.1. Environnement scolaire

L'analyse des données de l'environnement scolaire des quatre pays révèle des variations importantes entre les pays concernant l'accès à l'éducation, la sécurité en milieu scolaire, et les dispositifs de protection des élèves, en particulier des filles (Tableau 2). En effet, en termes de distance parcourue par les élèves pour aller à l'école, les données révèlent des écarts significatifs entre les pays. La RDC se trouve dans une situation préoccupante avec 70,0% de ses élèves du primaire parcourant plus de 5 km pour se rendre à l'école, tandis que le Burkina Faso et le Tchad affichent une proportion nettement plus faible de 1,5% chacun. Les longues distances demeurent un défi majeur à l'accès à l'éducation en RDC.

S'agissant de l'existence de Centres non formels pour la formation des adolescent-e-s, le Burkina Faso détient le nombre le plus élevé avec un effectif de 561 établissements. Ce nombre traduit un engagement du gouvernement burkinabè à offrir des opportunités éducatives alternatives aux adolescent-e-s et jeunes exclus ou n'ayant pas fréquenté le système scolaire classique. Le Burkina Faso est suivi du Tchad avec un total de 290 Centres non formels de formation tandis que la RDC ne compte que 166 établissements malgré sa population plus importante que les autres pays. Le Sao Tomé et Príncipe enregistre seulement 12 centres non formels de formation des adolescent-e-s.

En matière d'équipements et d'accès aux services sociaux de base, on note des variations dépendamment des pays. À l'échelle nationale, Sao Tomé et Príncipe enregistre les meilleurs scores avec 86,0% des écoles électrifiées, 88,0% clôturées, 87,0% ayant un accès courant à

² Les résultats détaillés des ateliers de diagnostics participatifs sont présentés sous forme d'outil de visualisation accessible en ligne, sur le site du LARTE-IFAN, à travers le lien suivant : <https://lartes-ifan.org/fr/normes-sociales>.

l'eau potable et 80,0% disposant de toilettes séparées pour les filles et les garçons. En revanche, pour ce qui est du Burkina Faso, 34,4% des écoles sont électrifiées, 22,3% sont clôturées, 69,3% ont accès à l'eau courante et 51,0% ont des toilettes séparées pour les filles et les garçons. Pour sa part, la RDC affiche une faible proportion d'écoles (11,0%) ayant accès à l'électricité. Toutefois, les données montrent que 68,7% des écoles du pays sont clôturées, 43,4% ont un accès courant à l'eau potable et 65,0% disposent de toilettes séparées pour les filles et les garçons. Enfin, s'agissant du Tchad, les données relatives à l'accès aux services sociaux de base ne sont pas disponibles pour l'année scolaire 2021-2022. Ce qui peut constituer une entrave à la planification et à la prise de décision pour l'amélioration de l'environnement éducatif des enfants, en particulier des filles.

Par ailleurs, dans l'analyse de l'environnement scolaire des pays couverts par l'étude, nous nous sommes intéressés au phénomène de la sécurité et surtout des violences en milieu scolaire. Toutefois, le diagnostic montre que très peu de données sont collectées ou disponibles dans les pays. Dans cette situation, plusieurs cas de violences commis sur les élèves, en particulier les filles, passent inaperçus ou ne sont pas pris en charge dans les pays. Ce qui peut avoir des répercussions importantes sur le maintien et les performances scolaires des filles. C'est seulement au Burkina Faso où 2 806 cas d'élèves de violences majeures ont été répertoriés en milieu scolaire pour l'année scolaire 2021-2022. Pour sa part et bien que les données ne soient pas disponibles pour la période concernée, 221 cas de violences basées sur le genre ont été signalés dans les écoles tchadiennes au premier semestre de l'année 2023.

Concernant les grossesses dans les cycles moyen/collège et secondaire/lycée, le pays a enregistré environ 121 cas pour 10 000 filles contre 164 cas effectivement dénombrés à Sao Tomé et Príncipe. Or, seuls le Burkina Faso et la RDC ont mis en place des dispositifs de réadmission scolaire pour les filles après une grossesse. Cependant, ces dispositifs ne sont pas souvent fonctionnels et ne prennent pas en charge les élèves mères.

Tableau 2 : Caractéristiques des environnements scolaires des pays (en 2021-2022)

	Burkina Faso	RDC	Sao Tomé et Príncipe	Tchad
Proportion (%) d'élèves du primaire parcourant une distance de plus de 5 km pour se rendre à l'école	1,5	70,0	ND	1,5
Nombre total de centres non formel pour adolescent-e-s	561	166	12	290
Proportion (%) d'écoles électrifiées	34,3	11,0	86,0	ND
Proportion (%) d'établissements scolaires clôturés à l'échelle nationale	22,3	68,7	88,0	ND
Proportion (%) d'écoles ayant accès à l'eau courante	69,3	43,4	87,0	ND
Proportion (%) d'écoles disposant de toilettes séparées pour les filles et les garçons	51,0	65,0	80,0	ND
Nombre total de grossesses enregistrées en milieu scolaire	ND	ND	166	ND
Proportion (pour 10000) ou le nombre total de filles victimes de grossesses au collège et au lycée	121,3 pour 10000	ND	164 (effectif total)	ND
Existence d'un dispositif fonctionnel de réadmission scolaire des élèves mères du collège et du lycée	Oui	Oui	Non	Non
Existence de dispositifs fonctionnels de signalement des violences basées sur le genre en milieu scolaire	Oui dispositif fonctionnel	Oui, dispositif fonctionnel	Dispositif non fonctionnel	ND
Nombre d'élèves victimes de violences majeures en milieu scolaire	2 806	ND	ND	ND
Nombre total de cas de signalement de violences basées sur le genre ayant abouti à des sanctions administratives à l'échelle nationale	2 avec réserve	ND	ND	221 en 2023

Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023), données issues des diagnostics participatifs

Ces analyses révèlent un ensemble de défis et de disparités entre les pays en matière d'environnement scolaire. Ces disparités varient en fonction des priorités accordées à chaque volet et traduisent l'urgence ou la nécessité d'offrir un environnement sécurisé pour garantir le maintien et la réussite scolaire des filles et des garçons en général.

3.2. Résultats scolaires

Les statistiques nationales sur les résultats scolaires révèlent à leur tour des disparités marquées dans les quatre pays. En effet, en termes d'accès des filles à l'école, le Burkina Faso enregistre

un taux brut de scolarisation au primaire de 86,4% (Tableau 3). Dans le cycle moyen/collège et au secondaire/lycée, ces taux sont respectivement de 48,5% et de seulement 20,0% en 2021-2022. À Sao Tomé et Príncipe, les taux nationaux de scolarisation des filles sont de 98,0% au primaire, de 95,0% au moyen/collège et de 69,0% au secondaire/lycée. Quant au Tchad, le taux net de scolarisation des filles est de 44,6% au primaire, 38,7% au moyen/collège et 32,6% au secondaire/lycée. Pour le cas de la RDC, ces statistiques n'étaient pas disponibles au moment de l'enquête. Notons qu'au Burkina Faso et au Tchad, les filles représentent respectivement 53,9% et 25,9%.

En matière de maintien des filles à l'école, Sao Tomé et Príncipe enregistre les taux d'achèvement scolaire de filles les plus élevés au primaire (92%), au collège (98,0%) et au lycée (72,5%). Inversement, le Tchad a les taux les plus faibles avec 40,2% au primaire, 13,3% au collège et seulement 10,3% au lycée. Au Burkina, le taux d'achèvement scolaire des filles est de 66,5% au primaire, 36,1% au collège et 17,3% au lycée. Concernant la RDC, ce taux se situe à 72,5% au primaire et à 30,9% au collège et au lycée.

Dans la même perspective, Sao Tomé et Príncipe enregistre le taux de transition scolaire des filles le plus élevé entre le primaire et le collège avec 98,0%. Il est suivi de la RDC où le taux de transition scolaire des filles du primaire au collège est de 81,0%. Pour ce qui est du Tchad, ce taux passe de 68,4% entre le primaire et le collège à 58,2% entre le collège et le lycée. Quant au Burkina Faso, le taux de transition des filles a baissé de près de moitié entre les cycles sur la même période. En effet, il est passé de 51,5% du primaire au collège à 27,8% du collège au lycée³.

Enfin, concernant la réussite scolaire des filles, on note également des disparités entre les quatre pays et en fonction des niveaux d'enseignement. Ainsi, au primaire, le Sao Tomé et Príncipe (97,0%) et le Tchad (68,5%) ont les taux de réussite les plus importants chez les filles pour l'année 2021-2022. Ils sont suivis du Burkina avec 61,8% tandis que la RDC arrive en dernière position avec 43,0%. Une tendance similaire est notée au collège avec un taux de réussite scolaire des filles de 83,0% à Sao Tomé et Príncipe, 82,2% au Tchad, 41,6% en RDC et 37,9% au Burkina. Au lycée, on note une situation plus ou moins inversée avec le Tchad qui enregistre

³ Les taux nationaux de transition scolaire du collège au lycée de Sao Tomé et Príncipe et de la RDC n'étaient pas disponibles au moment du diagnostic et de la collecte des données.

le plus important taux de réussite scolaire des filles avec 83,6%. Il est respectivement suivi de Sao Tomé et Príncipe (70,0%), du Burkina (43,2%) et de la RDC (40,5%).

Tableau 3 : Indicateurs scolaires sur l'éducation des filles dans les 4 pays en 2021-2022

	Burkina Faso	RDC	Sao Tomé et Príncipe	Tchad
Taux net (%) de scolarisation des filles au primaire	86,4% (taux brut)	ND	98,0%	44,6%
Taux net (%) de scolarisation des filles au post-primaire	48,5% (taux brut)	ND	95,0%	38,7%
Taux net (%) de scolarisation des filles au lycée	20,0% (taux brut)	ND	69,0%	32,6%
Proportion (%) des filles dans les séries scientifiques au lycée	53,9%	ND	ND	25,9%
Taux (%) d'achèvement scolaire des filles au primaire	66,5%	72,5%	92%	40,2%
Taux (%) d'achèvement scolaire des filles au collège	36,1%	30,9%	98,0%	13,3%
Taux (%) d'achèvement scolaire des filles au lycée	17,3%	30,9%	72,5%	10,3%
Taux (%) de transition scolaire des filles du primaire au collège	51,5%	81,0%	98,0%	68,4%
Taux (%) de transition scolaire des filles du collège au lycée	27,8%	ND	ND	58,2%
Taux (%) de réussite scolaire des filles au primaire	61,8%	43,0%	97,0%	68,5%
Taux (%) de réussite scolaire des filles au collège	37,9%	41,6%	83,0%	82,2%
Taux (%) de réussite scolaire des filles au lycée	43,2%	40,5%	70,0%	83,6%

Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023), données issues des diagnostics participatifs

Les analyses sur les résultats scolaires montrent des disparités entre les pays et les différents niveaux d'enseignement. En effet, les données montrent que les indicateurs scolaires des filles baissent au fur et à mesure que l'on avance dans les systèmes éducatifs des différents pays. Toutefois, le Sao Tomé et Príncipe affiche les meilleurs indicateurs en termes d'accès et de maintien des filles à l'école. Toutefois, malgré que le Tchad enregistre les plus faibles taux pour l'accès, l'achèvement et la transition scolaire, le pays affiche des taux élevés de réussite scolaire des filles. Autrement dit, lorsqu'elles accèdent à l'école, les filles tchadiennes ont de très bonnes performances scolaires. Ainsi, le principal défi de l'éducation des filles au Tchad se situe au niveau de leur accès à l'école tandis que dans les trois autres pays, le besoin semble se situer

principalement au niveau du maintien (au Burkina Faso et de la RDC en particulier) et de l'amélioration des performances. Par ailleurs, l'absence de données nationales sur certains indicateurs tels que le taux de scolarisation ou de transition scolaire peut constituer un défi majeur pour l'évaluation globale de la situation de la rétention des élèves et de la compréhension des facteurs qui contribuent à l'abandon scolaire.

4. Indicateurs scolaires sur les écoles enquêtées

Les données présentées dans cette partie sont issues de l'enquête de terrain. Elles ont été recueillies à partir de la fiche de collecte-école administrée à l'ensemble des écoles où l'étude a été menée. L'accent est mis sur trois indicateurs à savoir le personnel enseignant, le dispositif de gestion des violences basées sur le genre en milieu scolaire (VBGMS) et les résultats scolaires des écoles enquêtées.

4.1. Population et personnel d'enseignement

Sur l'ensemble des quatre pays, l'enquête a porté sur 46 établissements, comprenant 13 écoles primaires et 33 établissements de niveau moyen et secondaire. Toutefois, les effectifs de ces établissements varient quelques fois de manière significative. Sao Tomé et Príncipe affiche les meilleurs résultats avec un total de 13 salles de classe par école tandis que le Burkina Faso présente la moyenne la plus basse avec seulement 7 salles de classe (**Tableau 4**). Ces chiffres pourraient traduire des variations dans la capacité d'accueil des écoles primaires entre ces pays. D'ailleurs, notons que le nombre d'élèves par salle de classe varie significativement, Sao Tomé et Príncipe offrant une expérience plus individualisée avec une moyenne de 33 élèves par salle, tandis que le Burkina Faso et le Tchad ont des moyennes plus élevées (77 et 67 respectivement). En outre, le Sao Tomé et Príncipe et la RDC se distinguent par des pourcentages élevés de filles dans les établissements (47% à 52%). En ce qui concerne le personnel enseignant, la RDC a la moyenne la plus basse (13 enseignants, dont 46% de femmes), tandis que Sao Tomé et Príncipe compte le plus grand nombre d'enseignants avec 16 enseignants constitués majoritairement de femmes (69%). Au Tchad, seulement 26% des enseignants des écoles primaires enquêtées sont des femmes. Enfin, bien que le ratio moyen enseignant/classe pédagogique soit équilibré dans la plupart des pays, le Burkina Faso présente un ratio de 2.

Tableau 4 : Population et personnel d'enseignants des établissements enquêtés

		Burkina Faso	RDC	Sao Tomé et Príncipe	Tchad
Primaire	Nombre d'établissements enquêtés	2	3	4	4
	Nombre moyen de salles de classe	7	11	13	9
	Nombre moyen d'élèves par salle de classe dans les établissements	77	63	33	67
	Pourcentage moyen de filles dans les établissements (%)	51 à 80	48 à 53	47 à 52	33 à 55
	Nombre moyen d'enseignants	14	13	16	12
	Pourcentage moyen de femmes enseignantes (%)	66	46	69	27
	Ratio moyen enseignant/classe	2	1	1	1
Moyen et Secondaire	Nombre d'établissements enquêtés	5	9	10	9
	Nombre moyen de salles de classe	13	15	18	8
	Nombre moyen d'élèves par salle de classe dans les établissements	64	50	32	54
	Pourcentage moyen de filles dans les établissements (%)	46 à 50	35 à 60	41 à 65	20 à 55
	Nombre moyen d'enseignants	32	30	28	20
	Pourcentage moyen de femmes enseignantes (%)	25	23	44	12
	Ratio moyen enseignant/classe	2	2	2	2

Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Concernant le niveau d'enseignement moyen et secondaire, Sao Tomé et Príncipe se démarque à nouveau avec une moyenne élevée de salles de classe (18), suggérant un investissement potentiel dans l'éducation secondaire (**Tableau 4**). Il est suivi de la RDC (15 classes) et du Burkina Faso (13 classes) alors que le Tchad affiche la plus faible moyenne avec 8 salles de classe. Cependant, le nombre moyen d'élèves par salle de classe est nettement plus élevé au Burkina (64) suivi du Tchad (54) et de la RDC (50). Contrairement au niveau primaire, le nombre moyen de femmes enseignantes au cycle moyen et secondaire est globalement faible. Ainsi, sur un total de 32 enseignants dans les écoles enquêtées au Burkina, seulement 25% sont des femmes. En RDC, les femmes représentent 23% du nombre total d'enseignants dans les écoles enquêtées au collège et au lycée alors qu'au Tchad, cette proportion est de seulement 12% pour un effectif de 20 enseignants. Ces données soulignent les variations entre les pays en

termes d'infrastructures, de démographie étudiante et de personnel enseignant. Elles mettent en lumière les différences dans les priorités éducatives et les défis spécifiques à chaque pays.

4.2. Dispositif de gestion des VBGMS

L'analyse du dispositif et la gestion des Violences Basées sur le Genre en Milieu Scolaire (VBGMS) révèle des variations importantes dans les efforts déployés par les établissements enquêtés dans les quatre pays pour faire y face. Au niveau du primaire, les écoles enquêtées au Burkina Faso ne rapportent aucune grossesse enregistrée pendant l'année scolaire 2021-2022, tandis dans les écoles enquêtées au Tchad, le nombre de grossesse enregistré est de 6. Par ailleurs, aucune école primaire enquêtée dans les quatre pays n'a mis en place un dispositif fonctionnel de réadmission des filles après une grossesse, suggérant un besoin d'amélioration dans cette mesure de soutien. Cet état de fait traduit l'absence de données sur les cas de violence perpétrées sur les élèves en milieu scolaire.

Concernant les dispositifs d'alerte ou de signalement des VBGMS, le Burkina Faso se distingue avec une proportion de 50,0% d'établissements ayant un dispositif fonctionnel tandis que la RDC et Sao Tomé et Príncipe n'en ont aucun. Dans la même perspective, concernant l'intégration du genre dans les programmes scolaires, le Burkina Faso est en tête avec une proportion de 100,0% d'établissements primaires ayant des programmes scolaires révisés intégrant le genre ; une situation contraste avec celles de la RDC et de Sao Tomé et Príncipe comme l'indique le **Tableau 5**. Néanmoins, la RDC se distingue avec une proportion élevée (61,5%) d'enseignants formés à l'utilisation des manuels didactiques intégrant le genre en milieu scolaire, tandis que le Burkina Faso affiche une proportion plus modeste (21,4%).

Tableau 5 : Dispositif et gestion des VBGMS dans les établissements enquêtés (%)

		Burkina Faso	RDC	Sao Tomé et Príncipe	Tchad
Primaire	Nombre total de grossesses enregistrées durant l'année scolaire 2021-2022	0	0	ND	6
	Proportion d'établissements ayant un dispositif fonctionnel de réadmission des filles après une grossesse (%)	0,0	0,0	0,0	0,0
	Proportion d'établissements ayant un dispositif fonctionnel d'alerte ou de signalement des violences basées sur le genre en milieu scolaire (%)	50,0	0,0	0,0	25,0
	Proportion d'établissements disposant de programmes scolaires révisés en y intégrant le genre en milieu scolaire (%)	100,0	0,0	0,0	25,0
	Proportion moyenne d'enseignants formés à l'utilisation des manuels didactiques intégrant le genre en milieu scolaire (%)	21,4	61,5	ND	0,0
Moyen et Secondaire	Nombre total de grossesses enregistrées durant l'année scolaire 2021-2022	6	8	48	9
	Proportion d'établissements ayant un dispositif fonctionnel de réadmission des filles après une grossesse (%)	40,0	11,1	0,0	25,0
	Proportion d'établissements ayant un dispositif fonctionnel d'alerte ou de signalement des violences basées sur le genre en milieu scolaire (%)	20,0	33,3	0,0	37,5
	Proportion d'établissements disposant de programmes scolaires révisés en y intégrant le genre en milieu scolaire (%)	20,0	33,3	0,0	75,0
	Proportion moyenne d'enseignants formés à l'utilisation des manuels didactiques intégrant le genre en milieu scolaire (%)	0,0	93,3	ND	26,3

Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Suivant toujours les données du **Tableau 5**, 40,0% des écoles des cycles moyen et secondaire enquêtées au Burkina Faso ont un dispositif fonctionnel de réadmission des filles après une grossesse. En revanche, la RDC (11,1%) et le Tchad (25,0%) affichent des proportions relativement faibles alors qu'à Sao Tomé et Príncipe, aucune des écoles ne dispose d'un tel dispositif. Concernant l'existence de dispositifs d'alerte ou de signalement des VBGMS, le Tchad affiche la plus grande proportion (37,5%) d'établissements enquêtés ayant un dispositif fonctionnel suivi de la RDC (33,3%), du Burkina (20,0%) et enfin de Sao Tomé et Príncipe

avec 0,0%. Quant à l'intégration du genre dans les programmes scolaires, le Tchad se démarque avec une proportion élevée (75,0%) d'établissements enquêtés dans les cycles moyen et secondaire. À l'inverse, Sao Tomé et Príncipe affiche la plus faible proportion d'écoles enquêtées au collège et au lycée ayant des programmes scolaires révisés en intégrant le genre. Enfin, 93,3% des enseignant.e.s enquêté.e.s au collège et au lycée en RDC sont formés à l'utilisation des manuels didactiques intégrant le genre. Au Tchad, cette proportion est de 26,3% contre 0,0% au Burkina.

Ces résultats mettent en évidence des différences significatives entre les pays concernant les dispositifs de gestion des VBGMS en milieu scolaire. En effet, autant Sao Tomé et Príncipe affiche les meilleurs résultats sur le plan des infrastructures et des effectifs d'enseignants et d'élèves, autant ses scores sont alarmants en matière de gestion des violences basées sur le genre en milieu scolaire dans les écoles enquêtées. À l'inverse, le Tchad semble faire des efforts pour offrir un environnement sécurisant pour les filles et les garçons malgré les défis sur le plan des infrastructures. Ces résultats mettent en évidence l'importance de renforcer les mesures de protection, de sensibilisation et d'intégration du genre pour assurer un environnement éducatif plus sûr et équitable.

4.2 Résultats scolaires

Sur les résultats scolaires des écoles enquêtées, l'étude révèle des inégalités significatives, tant entre les pays qu'au sein des différents niveaux d'enseignement. Au niveau de l'enseignement primaire, les écoles enquêtées à Sao Tomé et Príncipe affichent un taux d'achèvement oscillant entre 95,9% et 99,9% tandis que le Tchad enregistre le plus faible taux situé entre 40% et 60% (**Tableau 6**). Dans la même logique, les taux d'achèvement scolaire des filles varient avec Sao Tomé et Príncipe qui enregistre le taux le plus élevé (96,8% à 97,0%), suivi du Burkina Faso (85,0%), de la RDC (48% à 53%), et enfin du Tchad (30% à 33%). Concernant le taux de réussite aux examens, les écoles enquêtées au primaire en RDC se distinguent par des taux élevés, variant entre 92% et 95% (dont 39% et 51% pour les filles). Le Burkina Faso et Sao Tomé et Príncipe affichent également des taux de réussite encourageants, tandis que le Tchad présente des résultats plus modestes. Pour ce qui est des taux d'abandon scolaire, ils varient considérablement selon le pays. Les écoles étudiées la RDC (1% à 3%) et à Sao Tomé et Príncipe (2,9% à 3,5%) affichent des taux relativement bas. Toutefois, la RDC affiche le taux d'abandon scolaire le plus important chez les filles au primaire et variant de 27% à 55%

Tableau 6 : Résultats scolaires des élèves des établissements enquêtés (%)

	Burkina Faso	RDC	Sao Tomé et Príncipe	Tchad
Primaire				
Taux (%) d'achèvement scolaire des élèves tous sexes confondus (entre les cycles) dans les établissements	90,0	84 à 98	95,9 à 99,9	40 à 60
Taux (%) d'achèvement scolaire des filles (entre les cycles) dans les établissements	85,0	48 à 53	96,8 à 97,0	30 à 33
Taux (%) de réussite dans l'examen de passage d'un cycle à un autre pour l'année scolaire 2021 - 2022 dans les établissements (tous sexes confondus)	80,0	92 à 95	75 à 98	72 à 88
Taux (%) de réussite des filles dans l'examen de passage d'un cycle à un autre pour l'année scolaire 2021 - 2022 dans les établissements	60,0	39 à 51	78 à 94	72
Taux (%) d'abandon scolaire dans les établissements (tout sexe confondu)	2 à 4	1 à 3	2,9 à 3,5	16,7 à 20,0
Taux (%) d'abandon scolaire des filles dans les établissements	0 à 2	27 à 55	2,1 à 8,3	8 à 16,5
Moyen et Secondaire				
Taux (%) d'achèvement scolaire des élèves tous sexes confondus (entre les cycles) dans les établissements	30 à 95	61 à 95	61,5 à 90	35,0 à 93,4
Taux (%) d'achèvement scolaire des filles (entre les cycles) dans les établissements	29,5 à 98	34 à 54	61,0 à 79,0	14,2 à 97,6
Taux (%) de réussite dans l'examen de passage d'un cycle à un autre pour l'année scolaire 2021 - 2022 dans les établissements (tous sexes confondus)	30 à 60	70 à 95	52,0 à 81,5	63,6 à 95,0
Taux (%) de réussite des filles dans l'examen de passage d'un cycle à un autre pour l'année scolaire 2021 - 2022 dans les établissements	29,5 à 60	34 à 57	49 à 79	26,0 à 93,8
Taux (%) d'abandon scolaire dans les établissements (tout sexe confondu)	0,4 à 5	0,9 à 15	9 à 17	0,7 à 20,3
Taux (%) d'abandon scolaire des filles dans les établissements	0 à 3	10 à 68	1 à 15	0,6 à 21

Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Au niveau du cycle moyen et secondaire, les taux d'achèvement varient considérablement selon les pays avec une plage assez large pour les établissements étudiés au Burkina Faso (30% à 95%) et à Sao Tomé et Príncipe (61,5% à 90%) comme l'indique toujours le **Tableau 6**. Pour leur part, la RDC et le Tchad affichent des résultats plus homogènes. Les taux de réussite aux

examens varient également avec la RDC qui se distingue par les taux les élevés (70% à 95%), tandis que les autres pays présentent une plus grande diversité de résultats : 30% à 60% au Burkina, 52% à 81,5% à Sao Tomé et Príncipe et 63% à 95% au Tchad. Enfin sur le plan de l'abandon scolaire, les écoles étudiées au Burkina Faso et à Sao Tomé et Príncipe affichent des taux modérés alors que la RDC et le Tchad présentent les chiffres plus élevés.

En définitive, les analyses ci-dessus donnent un aperçu global de l'environnement des écoles où l'étude a été réalisée. Elles montrent des variations significatives en termes de population, de dispositif de gestion des violences basées sur le genre et de résultats scolaires. Ces variations sont globalement attribuables à divers facteurs tels que les politiques éducatives, l'accès à l'éducation, la qualité de l'enseignement et les défis spécifiques rencontrés par chaque pays en matière de promotion de l'éducation des filles et de l'égalité entre les sexes.

5. Principaux résultats de l'étude

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats clés de l'étude dans les quatre pays. Pour ce faire, l'accent est mis sur l'accès, le maintien et les performances scolaires des filles, l'interaction entre les normes sociales de genre et l'éducation des filles ainsi que les facteurs favorables et les barrières au changement de comportement.

5.1. Accès et maintien des filles à l'école

Cette section aborde deux indicateurs clés. Il s'agit de l'accès des filles à l'école et leur maintien et leurs performances scolaires.

5.1.1. Accès des filles à l'école

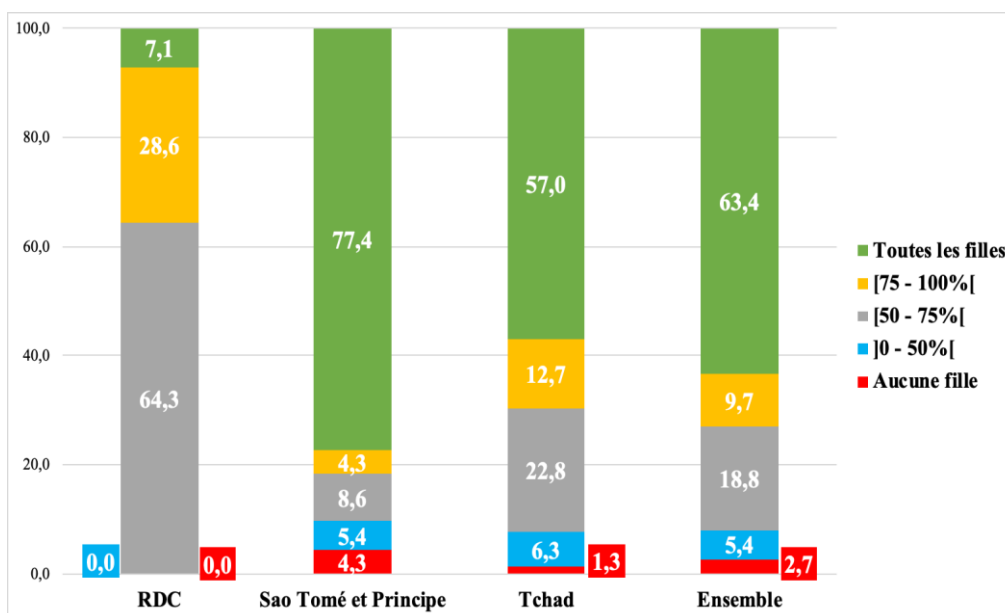
L'analyse de l'accès des filles à l'école dans les quatre pays a été faite à partir de trois indicateurs clés. Il s'agit notamment de l'inscription des filles des ménages des élèves enquêtés à l'école, de l'appréciation des élèves de l'accès des filles à l'école et des difficultés d'accès à l'école selon les élèves.

Ainsi, on note globalement un accès important des filles des ménages enquêtés à l'école. Dans l'ensemble, 63,4% des filles des ménages des élèves enquêtés sont toutes inscrites à l'école (**Figure 2**). Cette proportion est suivie par celle des ménages dont trois quarts des filles sont inscrits à l'école avec 18,8%. En outre, près d'un ménage des élèves enquêtés sur dix (9,7%)

a plus de trois quarts des filles qui sont inscrites à l'école. Cependant, il convient de noter que 5,4% des ménages ont moins de la moitié de leurs filles qui sont inscrites à l'école tandis que 2,7% d'entre eux n'ont aucune fille scolarisée. Ces proportions varient considérablement en fonction des pays.

En RDC, la part des ménages dont l'ensemble des filles sont inscrites à l'école est de seulement 7,1% ; 28,6% ont plus de trois quarts des filles inscrites à l'école tandis que 64,3% ont moins de trois quarts des filles qui sont scolarisées. Ces statistiques traduisent la persistance du défi de l'accès des filles à l'école dans le contexte congolais et confirment la tendance nationale mise en évidence dans les données du diagnostic participatif. Inversement, à Sao Tomé et Príncipe, 77,4% des ménages des élèves enquêtés ont toutes leurs filles qui sont scolarisées. Cette proportion est suivie de celle dont 50 à 75% des filles sont scolarisées avec seulement 8,6%. Notons toutefois que 4,3% des ménages santoméens des élèves enquêtés n'ont aucune fille scolarisée. Enfin au Tchad, 63,4% des ménages ont toutes leurs filles qui sont inscrites à l'école ; 12,7% en ont plus de trois quarts et 22,8% en ont entre la moitié et les trois quarts des filles scolarisées comme indiqué dans la figure ci-dessous.

Figure 2 : Proportion de filles inscrites à l'école dans les ménages des élèves enquêtés (%)

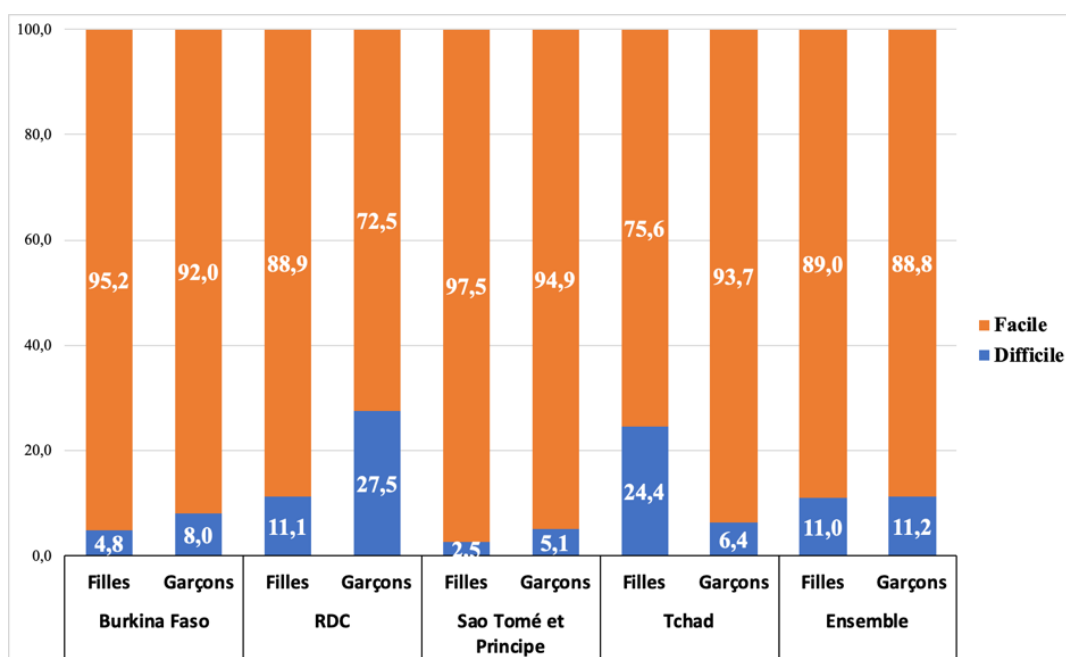


Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Malgré les différences notées en termes de proportions de filles scolarisées dans les ménages enquêtés, l'étude montre que l'accès des filles est de moins en moins difficile. En effet, en effet

89,0% des filles tous pays confondus, disent que leur accès à l'école a été facile contre 88,9% chez les garçons (**Figure 3**). Toutefois, une proportion non négligeable de filles (11,0%) déclare que leur accès à l'école est difficile. C'est à Sao Tomé et Príncipe (97,5%) et au Burkina Faso (95,2%) que l'on retrouve respectivement les plus importantes proportions de filles affirmant que leur accès à l'école a été facile. Paradoxalement, le Tchad (24,4%) et la RDC (11,1%) enregistrent les parts les plus élevées de filles estimant que leur accès à l'école a été difficile. Cette situation montre globalement qu'en dépit des avancées, l'accès des filles à l'école est encore confronté à des contraintes, notamment au Tchad et en RDC. Cependant, notons qu'en RDC, la part des garçons (27,5%) estimant que leur accès à l'école a été difficile est plus importante que celle des filles.

Figure 3 : Proportion d'élèves enquêtés estimant que leur accès à l'école a été difficile/facile (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

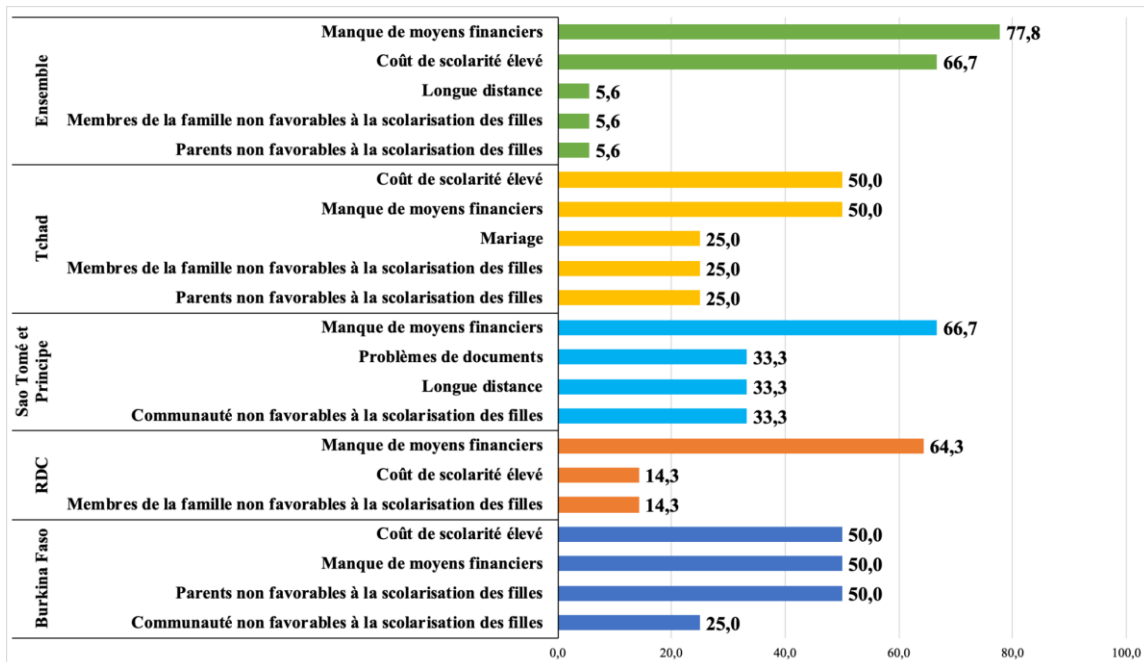
Plusieurs facteurs sont identifiés par les élèves comme difficulté à l'accès des filles à l'école. Parmi ces facteurs on peut citer les barrières financières, le déficit de soutien familial et les longues distances que parcourent les élèves pour aller à l'école. Ainsi, dans l'ensemble des quatre pays, l'insuffisance de moyens financiers (77,8%) et le coût de scolarité élevé (66,7%) constituent les principaux facteurs qui rendent difficile l'accès des filles à l'école (**Figure 4**). Les longues distances (5,6%) ainsi que le désaccord des parents ou d'un membre de la famille

à la scolarisation des filles (5,6%) sont également des obstacles cités par les élèves enquêtés.e.s. Ces tendances varient légèrement entre les pays.

Au Burkina Faso, le coût de scolarité élevé (50,0%), l'insuffisance de moyens financiers (50,0%) et le désaccord des parents (50%) restent les principaux obstacles qui rendent difficile l'accès des filles à l'école. Toutefois, une proportion non négligeable d'élèves (25%) souligne la barrière liée à l'existence d'un membre de la famille défavorable à l'éducation des filles. En outre, lors de l'atelier de remplissage de l'outil de diagnostic participatif au Burkina, la fermeture du fait de la crise politique et sécuritaire a été mentionnée comme facteur rendant difficile l'accès et au maintien des filles à l'école. Quant à la RDC, l'insuffisance de moyens financiers constitue la principale raison qui rend difficile l'accès des filles à l'école selon 64,3% des élèves enquêtés.e.s. Néanmoins, 14,3% ont mentionné les difficultés relatives au coût élevé de scolarité et au désaccord des membres de la famille.

En revanche, à Sao Tomé et Príncipe, même si l'insuffisance de moyens financiers demeure le principal obstacle (66,7%), un élève enquêté sur trois (33,3%) souligne que le problème de la documentation rend difficile l'accès des filles à l'école. De même, le désaccord de la communauté à propos de la scolarisation des filles (33,3%) et les longues distances (33,3%) sont également mentionnés parmi les obstacles. Enfin, pour ce qui est du Tchad, le coût de scolarité élevé (50,0%) et l'insuffisance de moyens financiers (50,0%) sont identifiés comme principaux obstacles qui rendent difficile l'accès des filles à l'école. Notons par ailleurs que dans le contexte tchadien, un élève sur quatre (25%) estime que les mariages précoces ou d'enfants empêchent les filles d'accéder facilement à l'école. Il ressort globalement de ces analyses que les contraintes financières et la faible valorisation de l'éducation des filles par la communauté (attitudes des parents ou d'un membre de la communauté défavorable) constituent des défis majeurs pour l'accès de celles-ci à l'école.

Figure 4 : Facteurs rendant l'accès des filles à l'école difficile selon les élèves (%) *



**Question à choix multiple*

Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Toutefois, au-delà du coût de la scolarité et des difficultés financières des ménages mis en évidence dans l'enquête quantitative, les propos des acteurs révèlent que les normes sociales de genre et la répartition sexuée des rôles sociaux ne sont pas toujours favorables à l'éducation des filles. En effet, les mariages précoces et la faible importance accordée à l'éducation des filles font que celles-ci ne sont pas souvent scolarisées ou sont obligées d'abandonner les études pour s'occuper de leurs foyers comme nous pouvons le noter dans les extraits d'entretien ci-dessous.

« Les causes qui empêchent les filles d'aller à l'école sont le mariage précoce et les parents, car ils pensent que la place de la fille est à la cuisine. La grossesse précoce empêche aussi les filles d'aller à l'école. Pour les parents, les filles doivent rester à la maison, préparer et non pas aller à l'école » (élève, fille, Tchad).

« Nos parents pensent que la place de la fille c'est à la maison. Elle doit rester à la maison pour apprendre à préparer [...]. Il y a d'autres qui laissent les filles à la maison aussi parce qu'ils veulent les apprendre comment s'occuper d'une famille » (élève, fille, Burkina Faso).

Les parents, notamment les femmes ayant été victimes des effets des normes de genre, vivent la non-scolarisation ou la déscolarisation comme une situation difficile qui a plombé leur parcours professionnel. Cette situation est encore plus complexe dans certains pays du fait de l'inexistence d'infrastructures scolaires en particulier dans les zones rurales où les filles

parcourent de longues distances pour étudier. Cet état de fait se répercute négativement sur les performances scolaires et favorise les retards et/ou absences répétés qui débouchent généralement sur l'abandon scolaire. Or, lorsqu'elles n'étudient pas, les filles sont cantonnées dans la réalisation des tâches domestiques et à s'occuper du foyer sans possibilité d'exercer des fonctions/métiers pouvant leur permettre de s'autonomiser comme on peut le noter dans les propos suivants.

« On n'envoie pas les filles à l'école. Pourquoi la fille va-t-elle à l'école ? L'école est pour les garçons et la chose des Sara (peuple du sud). À cela s'ajoutent les écoles qui sont trop éloignées. Depuis 2021, on cherche même une école, mais on n'en trouve pas. C'est bien d'aller à l'école, mais maintenant c'est difficile quand tu deviens âgé avec les enfants. Si je trouve l'occasion, je veux bien aller apprendre l'alphabet de A-Z. Le fait que les garçons soient à l'école et moi je ne suis pas allée me fait mal » (femme, parent d'élève, Tchad).

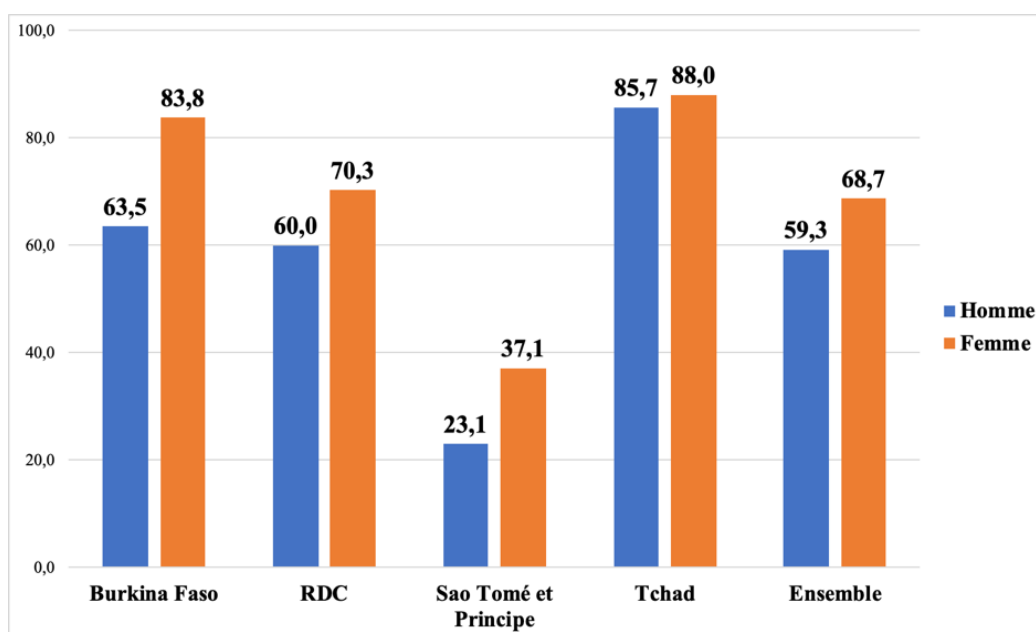
Cependant, les réalités diffèrent d'un pays à l'autre. Ainsi à Sao Tomé et Príncipe, l'accès des filles à l'école est davantage perçu comme relevant de la volonté des parents et de la communauté et de leur capacité à supporter les charges liées à l'éducation de leurs enfants. Ce qui se comprend facilement quand on sait que conformément aux résultats de l'analyse documentaire sur les quatre pays, Sao Tomé et Príncipe enregistre les taux de scolarisation des filles les plus élevés (LARTES, 2023). Cela traduit par ailleurs les efforts des autorités santoméens à travers l'amélioration de la carte scolaire et la réduction des longues distances parcourues par les élèves, notamment les filles pour étudier. De ce fait, les normes sociales de genre ne sont plus considérées comme une contrainte ou un obstacle à l'accès des filles à l'école tel que souligné par un parent d'élève dans l'extrait d'entretien ci-dessous.

« À mon avis, le milieu communautaire où les pratiques culturelles n'ont aucun effet sur la scolarisation des filles. Auparavant c'était le cas, il y avait plusieurs facteurs qui constituaient une barrière à la scolarisation des filles, notamment la distance entre les écoles et les lieux de résidence, les habitudes de nos grands-parents, et la dévalorisation de la situation sociale des femmes. Dans le passé à cause des distances, il fallait avoir des conditions pour payer les transports scolaires, et pour cette raison, plusieurs parents refusaient d'inscrire leurs filles à l'école. De nos jours, nous avons des écoles très proches, de tous les niveaux, dès la maternelle jusqu'au secondaire, donc il n'y a aucun facteur ou barrière qui empêche les jeunes, les filles ainsi que les garçons d'étudier » (parent d'élève, femme, Sao Tomé).

Dans tous les cas, les données de l'étude montrent que les filles rencontrent plus de difficultés que les garçons pour accéder à l'école. Cet état de fait traduisant par ailleurs la persistance des inégalités de sexes face à l'accès à l'éducation est mis en évidence dans la **Figure 5**. En effet, sur l'ensemble des parents d'élèves interrogés dans les quatre pays, 68,7% des femmes et 59,3%

des hommes estiment que les filles rencontrent plus de difficultés pour accéder à l'école que les garçons. Toutefois, ces proportions varient de manière significative selon les pays. Le Tchad enregistre la plus forte proportion de parents d'élèves (88,0% des femmes et 85,7% des hommes) affirmant que les filles rencontrent plus de difficultés d'accès à l'école que les garçons. Il est respectivement suivi du Burkina Faso (83,8% des femmes et 63,5% des hommes) et de la RDC (70,3% des femmes et 60,0% des hommes) partageant ce point de vue. Pour sa part, Sao Tomé et Príncipe affiche la plus faible proportion des parents d'élèves enquêtés considérant que l'accès des filles à l'école est plus difficile.

Figure 5 : Proportion de parents d'élèves déclarant que les filles rencontrent plus de difficultés que les garçons pour accéder à l'école (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

En dehors de l'insuffisance de moyens financiers soulevée plus haut et reprise dans les propos de certains acteurs, il convient de noter que les filles vivant dans des familles monoparentales (du fait d'un divorce ou du décès d'un des parents) semblent être confrontées à des contraintes rendant leur scolarisation plus difficile. Elles sont généralement exposées aux risques de mariage précoce ou forcé et à la surcharge de travaux domestiques pouvant constituer une barrière à leur scolarité ou à la poursuite de leurs études comme cela est souligné dans l'extrait d'entretien ci-dessous. Comme on pourrait s'y attendre, cette situation est généralement plus marquée dans des pays tels que le Tchad en raison de l'insécurité et de la présence de groupes djihadistes.

« La pauvreté empêche les filles d'aller à l'école. Le décès des parents a aussi des effets sur l'école des filles. Dans ces circonstances, personne ne les soutient. Si la maman n'a pas de moyens pour envoyer les enfants à l'école, elle envoie les garçons à l'école et les filles restent à la maison pour aider dans les travaux. À cela s'ajoutent les travaux domestiques, les filles travaillent beaucoup à la maison. Tant qu'elles ne finissent pas les tâches, elles ne peuvent pas aller à l'école » (Parent d'élève Tchad).

Assez souvent, la situation décrite ci-dessus est aggravée par les conditions de vie difficiles. C'est le cas pour certaines filles, notamment en RDC comme le décrit ce parent d'élève. Les filles vivant dans ces situations sont beaucoup plus exposées à la déscolarisation, au mariage précoce ou encore à la réalisation d'activités génératrices de revenus pour soutenir leurs parents.

« Je peux énumérer une ou deux difficultés que rencontrent les filles par rapport aux garçons. Il y a d'abord l'insuffisance de moyens des parents, c'est vraiment le premier facteur. Et le deuxième facteur, ça peut être les travaux domestiques, bien que les filles soient envoyées à l'école, mais par rapport à leurs maisons, dans leurs familles restreintes, c'est comme si les filles sont beaucoup prises dans des travaux ménagers » (parent d'élèves RDC).

En définitive, l'analyse de la scolarisation des filles dans les écoles enquêtées montre des variations importantes. En effet, les données révèlent que la problématique de l'accès des filles à l'école se pose avec moins d'acuité à Sao Tomé et Príncipe et au Burkina contrairement au Tchad et à la RDC où des défis persistent encore du fait particulièrement de la pauvreté et la faible valorisation de l'éducation des filles par les communautés. Cet état de fait s'explique par ailleurs par les perceptions déformantes de la division des rôles sociaux en assignant à la fille les responsabilités liées à la maternité et la gestion du foyer et considérant le garçon comme l'héritier et le pourvoyeur de ressources de la famille.

5.1.2. Maintien et performance scolaire des élèves

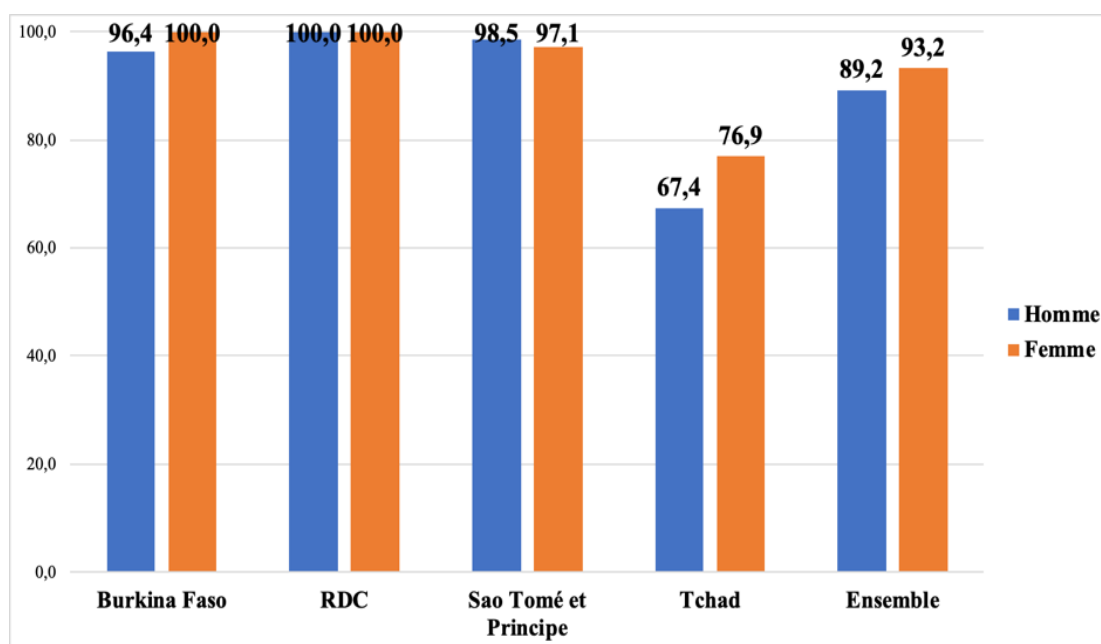
Le maintien et la réussite des filles à l'école figurent parmi les priorités des pays. Cela se traduit par la définition de stratégies nationales de promotion de l'éducation des filles et l'installation de celles genre dans les ministères chargés de l'éducation. Toutefois, les données de l'étude montrent que malgré les tendances globalement positives, les situations en termes de maintien et de performances scolaires des filles diffèrent entre les quatre pays où l'enquête a été menée. Plus spécifiquement, les efforts fournis par les parents d'élèves en faveur du maintien des filles à l'école ne sont pas les mêmes.

Dans l'ensemble, la majorité des parents enquêtés.e.s, dont 89,2% d'hommes et 93,2% de femmes affirment soutenir l'éducation de leurs filles jusqu'au niveau de l'enseignement

supérieur comme l'indique la **Figure 6**. Ainsi, les femmes semblent être plus enclines à soutenir les filles pour leur maintien et leur réussite à l'école. Ces proportions sont globalement élevées dans les quatre pays.

En effet, en RDC, l'ensemble des parents d'élèves enquêté.e.s (100% des hommes et des femmes) affirment soutenir leurs filles à poursuivre leurs études jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur. Au Burkina Faso, la quasi-totalité des parents enquêté.e.s (100% des femmes et 96,4% des hommes) encouragent leurs filles à poursuivre leurs études jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur tandis qu'à Sao Tomé et Príncipe ces proportions concernent 98,5% des hommes et 97,1% des femmes. Enfin, le Tchad enregistre les plus faibles proportions de parents d'élèves (67,4% des hommes et 76,9% des femmes) encourageant leurs filles à faire des études supérieures.

Figure 6 : Proportion de parents d'élèves encourageant leurs filles à poursuivre leurs études jusqu'au niveau supérieur (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Du point de vue des propos de certains acteurs, le niveau de performance scolaire des élèves, notamment des filles, ne dépend pas exclusivement des incitations des parents ou des barrières culturelles. Pour eux, les performances scolaires des filles sont liées d'une part aux capacités financières des parents à couvrir les frais de scolarité, et à l'environnement familial d'apprentissage des filles d'autre part. Autrement dit, la sensibilité des parents, leur prise de

conscience de l'importance de l'éducation des filles et le soutien familial sont essentiels pour le maintien et l'amélioration des performances scolaires de ces dernières.

« Les résultats scolaires des filles ne dépendent pas des facteurs culturels, mais plutôt économiques, c'est-à-dire ça dépend de la condition financière de chaque famille, de l'engagement familial, l'ouverture au dialogue entre les parents et les jeunes, car on a beaucoup des cas où les filles n'ont pas de succès au niveau scolaire, à cause de déficit de soutien familial. À mon avis ce n'est pas une question de croyances ou des pratiques culturelles, mais plutôt le type d'environnement familial où les filles ou les garçons sont insérés, si tu es dans une famille où tu n'as jamais eu de soutien de tes parents ou de tes proches, ça ne va pas provoquer l'abandon scolaire, mais ça peut fragiliser au niveau de ta performance » (parent, femme, Sao Tomé et Príncipe).

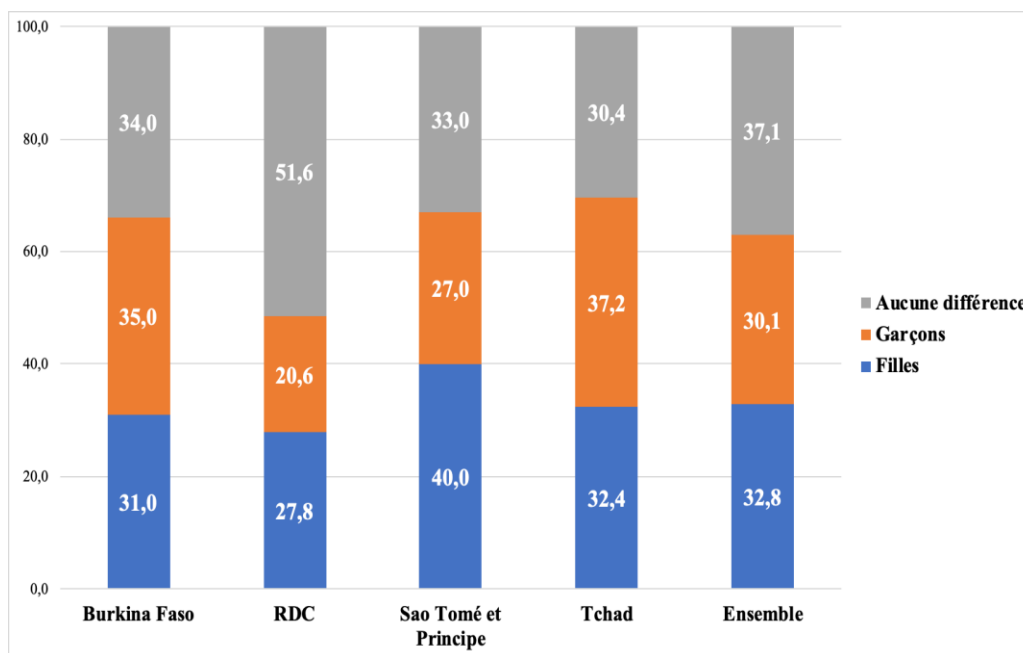
Par ailleurs, le maintien et la réussite scolaire des filles renferment une dimension personnelle faisant de celles-ci les principales actrices de leur éducation. Cela appelle à une volonté et une prise de conscience des filles de l'importance de leur réussite scolaire en vue de leur autonomisation et leur participation active dans le développement de leurs communautés.

« Si la fille se force et travaille bien à l'école et réussit à obtenir son diplôme et gagne un travail elle pourra s'occuper d'elle-même, ses enfants et aussi aider ses parents » (Femme, parent d'élèves, Burkina).

« Nous sommes là juste pour conscientiser nos filles. Il y a chaque fois des rassemblements de parents d'élèves à l'école dans le but de les sensibiliser un peu aux bienfaits de l'éducation en général parce que nous sommes dans un monde où c'est vraiment important de faire avancer tout le monde et accompagner les filles à aller de l'avant dans les études » (Parent d'élève RDC).

Dans la même perspective, les perceptions des parents enquêté.e.s des performances scolaires des filles et des garçons à l'école diffèrent selon les pays. Dans l'ensemble, 32,8% des parents soutiennent que les filles sont plus performantes à l'école contre 30,1% qui affirment le contraire tandis que 37,1% disent qu'il n'y a pas de différence (**Figure 7**). À Sao Tomé et Príncipe, deux parents enquêté.e.s sur six (40,0%) affirment que les filles ont les meilleurs résultats scolaires contre 20,6% qui estiment que ce sont les garçons. Une tendance similaire est notée en RDC avec plus de parents soutenant que les filles (27,8%) réussissent plus à l'école que les garçons (20,6%). À l'inverse, au Burkina, 31,0% des parents estiment que les filles sont plus performantes alors que 35,0% considèrent que ce sont les garçons. Il en est de même au Tchad où 37,2% soutiennent que les garçons sont plus performants à l'école contre 32,4% qui disent que ce sont les filles.

Figure 7 : Élèves les plus performants à l'école selon les parents d'élèves enquêtés (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les performances scolaires des élèves. Parmi eux figure le temps consacré aux apprentissages au-delà des heures de cours. Or, s'agissant de cet indicateur, les tendances ne varient que très peu comme le montre le **Tableau 7**. Les données d'ensemble montrent que les garçons consacrent un peu plus de temps (2 heures) que les filles (1,9 heure) pour les apprentissages en dehors des cours. En RDC, le nombre moyen d'heures consacrées aux études en dehors des cours est de 1,8 pour les garçons et 2,0 pour les filles. Pour ce qui est de Sao Tomé et Principe, les garçons consacrent en moyenne 1,5 heure aux apprentissages au-delà des cours contre 1,6 heure chez les filles. Quant au Tchad, on note une tendance inverse avec 2,7 heures consacrées par les garçons aux apprentissages en dehors des cours contre 2,2 heures.

En considérant les données de la figure 6 et celles du tableau 4 ci-dessous, on note une causalité entre les performances scolaires des élèves et le temps d'apprentissage en dehors des cours, chez les filles en particulier. Ainsi, dans les pays tels que le Sao Tomé et Principe et la RDC où, en dehors des heures de cours, les filles consacrent plus de temps d'apprentissage que les garçons, elles sont plus susceptibles d'obtenir les meilleures performances scolaires. Paradoxalement, dans les pays où les filles consacrent moins de temps aux apprentissages en dehors des cours, on estime qu'elles sont moins performantes à l'école comme c'est le cas pour le Tchad. Cet état de fait met en évidence la nécessité pour les parents d'aménager plus de

temps d'apprentissage des filles à domicile, au même titre que les garçons, en vue de promouvoir leur maintien à l'école et l'amélioration de leurs performances scolaires.

Tableau 7 : Statistiques descriptives sur le nombre d'heures par jour consacré aux études par les élèves enquêté.e.s en dehors des cours

		Minimum	Moyenne	Écart-type	Médian e	Maximu m
RDC	Garçons	1,0	1,8	0,8	2,0	3,0
	Filles	1,0	2,0	0,5	2,0	3,0
Sao Tomé et Principe	Garçons	1,0	1,5	0,8	1,0	4,0
	Filles	1,0	1,6	0,9	1,0	4,0
Tchad	Garçons	1,0	2,7	1,5	2,0	7,0
	Filles	1,0	2,2	1,1	2,0	6,0
Ensemble	Garçons	1,0	2,0	1,3	2,0	7,0
	Filles	1,0	1,9	1,0	2,0	6,0

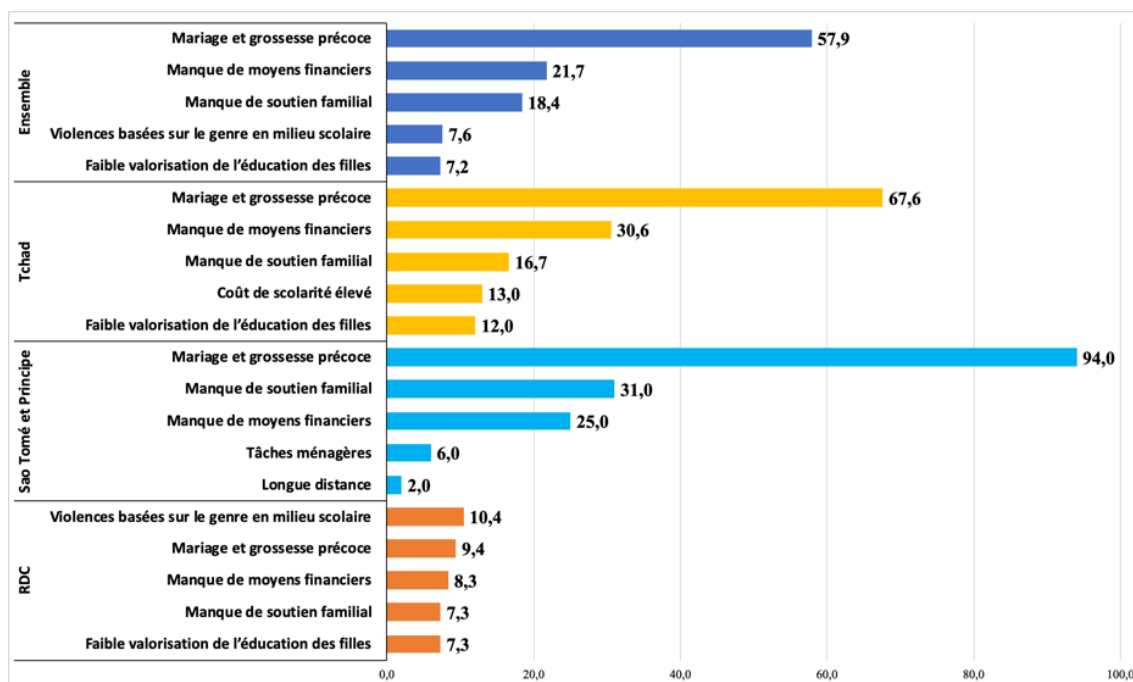
Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

À l'opposé, diverses raisons sont évoquées parmi les facteurs défavorables au maintien et à la réussite des filles à l'école. Dans l'ensemble des élèves enquêté.e.s, 57,9% estiment que les mariages précoces constituent le principal facteur défavorable au maintien des filles à l'école. Cette proportion est respectivement suivie de l'insuffisance de moyens financiers (21,7%) et de soutien familial (18,4%) comme l'indique la **Figure 8**. Toutefois, il convient de noter que les facteurs cités ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre.

Ainsi en RDC, les violences basées sur le genre en milieu scolaire (10,4%), les mariages et les grossesses précoces (9,4%) et l'insuffisance de moyens financiers (8,3%) sont respectivement identifiés comme principaux facteurs défavorables au maintien des filles à l'école. Pour ce qui est de Sao Tomé et Principe, ce sont les mariages précoces (94,0%), le déficit de soutien familial (31,0%) et l'insuffisance de moyens financiers (25,0%) qui sont cités par ordre d'importance comme étant les obstacles au maintien des filles à l'école. Quant au Tchad, les mariages précoces (67,6%) sont désignés comme principal facteur défavorable suivi respectivement de l'insuffisance de moyens financiers (30,6%) et du défaut de soutien familial avec 16,7%. Ces résultats révèlent que les pressions liées au mariage et à la maternité précoce, les contraintes financières des ménages et le soutien familial insuffisant constituent les défis majeurs au

maintien des filles à l'école. À cela s'ajoute, pour le cas de la RDC, la problématique des violences basées sur le genre en milieu scolaire.

Figure 8 : Principaux facteurs défavorables au maintien des filles à l'école selon les élèves enquêtés.e.s (%)*



*Question à choix multiple

Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Dans la même perspective, les mariages précoces et leurs corollaires, notamment les grossesses précoces, sont mentionnés parmi les principaux facteurs défavorables au maintien des filles à l'école. En effet, lorsqu'elles sont mariées précocement, les filles sont contraintes d'associer les études à leurs charges domestiques et la gestion de leurs foyers. Dans les cas où la grossesse est contractée en dehors du mariage, les filles sont souvent victimes d'un rejet de leur communauté. Elles sont donc obligées de travailler pour subvenir à leurs besoins immédiats au détriment de leurs études.

« Il n'y a pas de doute, le premier facteur c'est la grossesse précoce. Quand une fille tombe enceinte, tout devient compliqué et les études sont toujours mises de côté. J'ai une amie qui est tombée enceinte, elle a été renvoyée de la maison de ses parents, elle a été obligée d'abandonner ses études pour commencer une vie conjugale et aussi pour travailler. Au niveau d'échec scolaire, je peux dire que cela est plutôt associé à des problèmes familiaux, déstructuration familiale ou défaut de soutien. Normalement 90% des filles abandonnent les études à cause des grossesses précoces » (élève, fille, Sao Tomé et Príncipe).

En plus des effets sur leur maintien et leur performance scolaire, les mariages précoces constituent un risque pour la santé des filles, en particulier les mineures. Aussi, la surcharge de travaux domestiques entraîne des retards et/ou absences répétés avec des conséquences directes sur le rendement scolaire. Cet état de fait s'accompagne d'une faible valorisation de l'éducation des filles comme on peut le noter dans les propos ci-dessous.

« Si elle se marie jeune, elle peut perdre sa vie. C'est une perte pour la famille et le pays. Je veux qu'on arrête le mariage précoce. Pour certaines mamans, si la fille ne finit pas le travail elle ne va pas à l'école. Si le temps passe, elle s'absente ou elle est toujours en retard. Elle n'a pas le temps pour étudier. Si elle est en train d'étudier même, la maman l'envoie et elle n'a pas le droit de refuser. Les mamans disent souvent qu'en tant que fille, qu'est-ce que l'école peut te donner. Tu vas te marier et ton mari va s'occuper de toi. Moi-même je n'ai pas étudié » (élève, fille, Tchad).

« Je dirais tout d'abord que chez nous, dans ma famille, papa privilégie mon grand frère, avec le peu qu'il gagne. Même à l'école, il y a des enseignants qui nous critiquent en disant que vous les filles vous allez finir par vous marier et d'ailleurs, une femme ne dirige pas un pays. Donc après vous n'avez qu'à chercher un bon mari » (élève fille, RDC).

À l'issue de l'analyse des indicateurs sur l'accès et le maintien des filles à l'école ainsi que l'appréciation de leurs performances scolaires, il apparaît que les situations et les réalités des pays ne sont pas les mêmes. Plus spécifiquement, les données montrent que les pays où l'on pense que les filles accèdent plus difficilement à l'école et où elles consacrent moins de temps aux apprentissages à domicile sont ceux où l'on considère qu'elles obtiennent les moins bonnes performances scolaires comparativement aux garçons. À l'opposé, les pays où on estime qu'elles ont un accès facile à l'école et qu'elles consacrent plus de temps pour les études en dehors des cours, leurs performances scolaires sont jugées meilleures que celles des garçons. Autrement dit, au-delà du facteur économique (insuffisance de moyens financiers), des obstacles géographiques (longue distance) et des barrières liées aux violences basées sur le genre, le cadre d'apprentissage à domicile et le soutien familial jouent un rôle déterminant dans la promotion de l'éducation des filles et l'amélioration de leurs performances scolaires.

5.2. Normes sociales de genre et éducation des filles

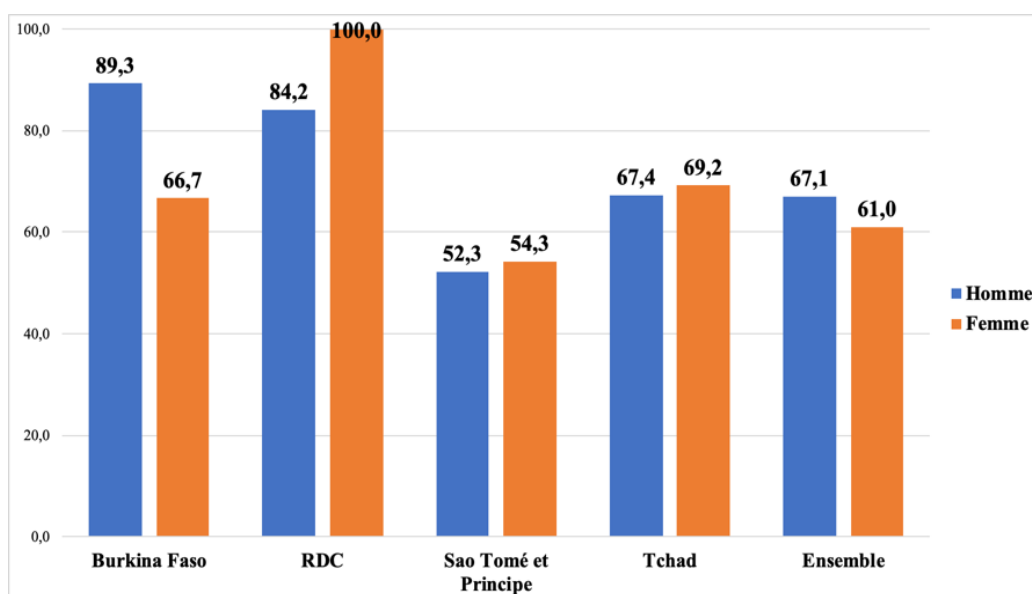
Cette partie est consacrée à l'analyse des interactions entre les normes sociales de genre et l'éducation des filles dans les quatre pays où l'étude a été réalisée. Dans un premier temps, l'accent est mis sur les perceptions des acteurs sur les normes de genre. Dans un deuxième temps, l'analyse a porté sur les interactions en milieu scolaire en insistant sur les sentiments des élèves, notamment les filles en classe.

5.2.1. Perceptions sur les normes de genre

L'analyse des perceptions sur les normes de genre a d'abord porté sur l'appréciation de l'effet de celles-ci sur l'égalité des sexes en milieu scolaire. Sous ce rapport, les données de l'étude mettent en évidence une dynamique globalement positive avec des variations relativement importantes entre les pays (**Figure 9**). En effet, dans l'ensemble des parents d'élèves enquêtés, 67,1% des hommes et 61,0% des femmes estiment que les normes sociales de leur communauté sont favorables à l'égalité des sexes à l'école. Ces proportions sont particulièrement tirées par le haut par la RDC où 100,0% des femmes et 84,2% des hommes partagent cette appréciation.

Au Burkina Faso, 89,3% des hommes et femmes (66,7%), soutiennent que les normes sociales de leur communauté favorisent l'égalité des sexes à l'école. Proportionnellement, le Burkina est suivi par le Tchad où les parts des hommes et des femmes pensant que les normes sociales de genre de leur communauté sont favorables à l'égalité des sexes en milieu scolaire sont respectivement de 67,4% et de 69,2%. Paradoxalement, le Sao Tomé et Príncipe enregistre les plus faibles proportions partageant cet avis. En effet, 52,3% des hommes et 54,3% des femmes santoméens soutiennent que les normes de genre de leur communauté sont favorables à l'égalité des sexes à l'école comme illustré dans la figure ci-dessous.

Figure 9 : Proportion de parents d'élèves affirmant que les normes sociales de leur communauté favorisent l'égalité des sexes à l'école (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Ces analyses indiquent que les normes de genre sont plus susceptibles de favoriser l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes en RDC et au Burkina. Toutefois, ces perceptions doivent être relativisées dans la mesure où dans des pays tels que la RDC, les filles sont encore confrontées à plusieurs difficultés d'accès et de maintien à l'école comme cela a été mentionné plus haut. Néanmoins, il s'agit d'une dynamique positive et encourageante qui promeut l'égalité des sexes. En effet, les perceptions sur les effets positifs des normes sociales de genre sur l'égalité des sexes à l'école traduisent une dynamique de changement au sein des communautés. Cette dynamique s'explique en grande partie du fait de l'autonomisation des femmes instruites qui occupent de plus en plus des postes de responsabilité jusqu'ici réservés aux hommes.

« Dans le passé, les valeurs culturelles étaient un facteur qui empêchait la réussite scolaire des filles, car elles étaient simplement réduites dans l'organisation des travaux domestiques et les affaires familiales. Mais de nos jours, on ne vérifie plus ce genre de pensée ou de mentalité. Pour illustrer mon opinion, je peux dire que de nos jours, où que tu ailles, tu vas rencontrer des femmes, dans tous les secteurs publics et privés, je dois féliciter ça. Ainsi, je pense que ça montre que les croyances et les valeurs culturelles encouragent et soutiennent la scolarisation des filles. Si nos pratiques culturelles avaient des effets négatifs sur la scolarisation des filles comme c'est d'ailleurs le cas dans plusieurs pays africains, on n'aurait pas vu les filles et les femmes occupant des postes importants tels que nous les voyons actuellement » (parent d'élève, Sao Tomé et Príncipe).

Ce changement est d'autant plus encourageant qu'il se présente comme un processus continu. Il résulte d'une prise de conscience de l'importance de l'éducation des filles et de leur rôle dans l'amélioration des conditions de vie de leur communauté.

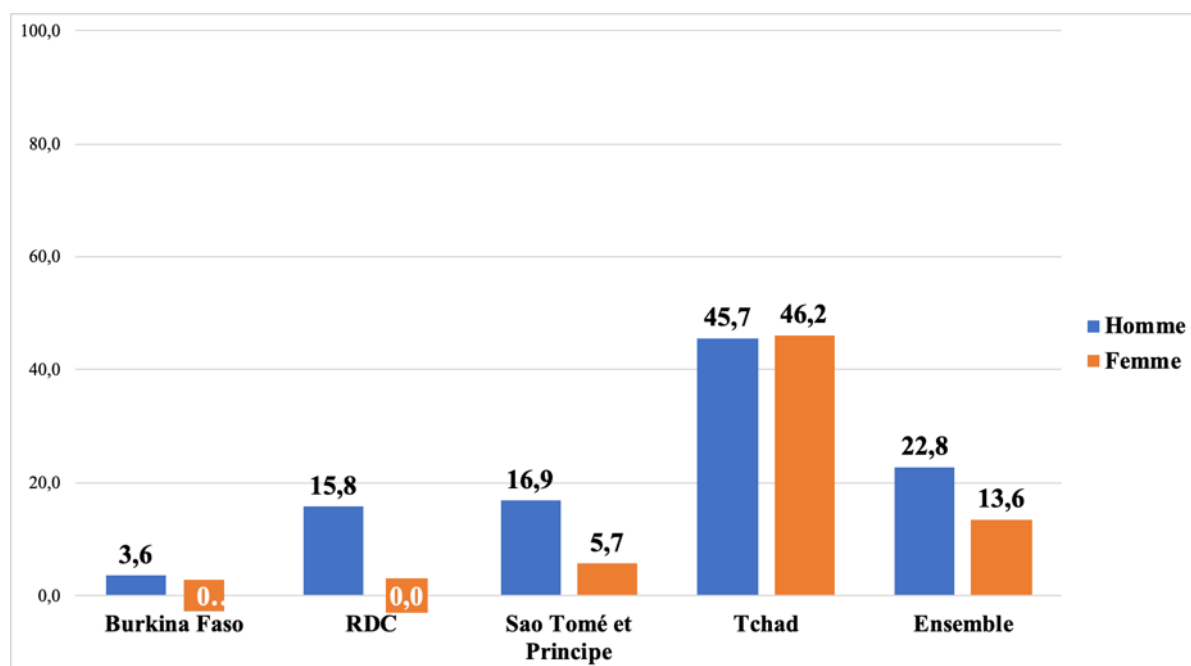
« Ces dernières années, il y a une tendance à mettre les filles et les garçons sur le même pied d'égalité. Une fille qui réussit à l'école peut bien aider ses parents que le garçon. Avant, c'est l'ignorance, mais aujourd'hui il y a une nette évolution. À un moment donné, certains parents regrettent de ne pas envoyer leurs filles à l'école. Les filles s'occupent mieux de leurs parents si elles réussissent à l'école » (parent d'élève, Tchad).

Néanmoins, des défis persistent encore et mettent en évidence les influences des normes sociales de genre sur les parcours et les aspirations professionnels des femmes/filles en particulier. Ainsi, sur l'ensemble des parents d'élèves enquêtés.e.s, 22,8% des hommes et 13,6% des femmes déclarent que les normes sociales de genre influencent les choix de carrière et les aspirations professionnelles de ces dernières (**Figure 10**). Cependant, ces proportions varient de manière non négligeable entre les pays. Elles sont tirées par le haut par le Tchad où plus de

deux hommes sur cinq (45,7%) et près d'une femme sur deux (46,2%) affirment que les normes sociales de genre ont un impact sur les choix de carrière de celles-ci.

Le Tchad est suivi par le Sao Tomé et Príncipe avec 16,9% des hommes et 5,7% des femmes qui estiment que les normes sociales de genre de leur communauté influencent les choix de carrière des femmes. Quant à la RDC, ces proportions sont respectivement de 15,8% chez les hommes et 0,0% chez les femmes. Enfin, le Burkina Faso enregistre les plus faibles proportions avec seulement 3,6% des hommes qui pensent que les normes de genre ont une influence sur les carrières professionnelles des femmes. Notons enfin que ce sont les hommes qui perçoivent davantage les effets des normes sociales de genre sur les carrières des femmes. Cette reconnaissance traduit des défis d'autonomisation des femmes du fait des barrières socioculturelles, en particulier pour le Tchad.

Figure 10 : Proportion de parents d'élèves déclarant que les normes sociales de genre influencent les choix de carrière et les aspirations professionnelles des femmes (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

L'effet important des normes sociales de genre sur l'autonomisation et les carrières professionnelles des femmes au Tchad est confirmé par les propos des acteurs. En effet, au Tchad, les normes de genre reproduisent la division sexuée des rôles sociaux et constituent un obstacle au développement des programmes d'autonomisation des femmes et d'éducation des

filles. Ainsi, lorsqu'un des sexes s'initie dans une activité supposée être réservée à l'autre, cela crée un choc comme on peut le noter dans l'extrait d'entretien ci-dessous.

« Les cultures influencent le succès ou l'échec des programmes. En exemple, un collègue qui voulait montrer les images pour déconstruire l'exécution des tâches en montrant une image montrant l'homme en train de tourner la boule. La salle s'est vidée à commencer par les femmes. Pour eux, l'homme ne peut pas venir s'asseoir pour tourner la boule. Il a fallu des interventions pour qu'ils regagnent la salle » (homme, acteur local, Tchad).

Toutefois, certains acteurs attirent l'attention sur l'influence de moins en moins importante des normes sociales de genre sur l'autonomisation et les trajectoires professionnelles des femmes. L'éducation des filles est considérée comme un des principaux facteurs de changement de comportement durable pour la promotion de l'autonomisation des femmes et l'égalité des sexes comme on peut le noter dans les propos ci-dessous.

« Je ne suis pas sûr que les pratiques et les valeurs culturelles aient des effets dans les attitudes des filles de nos jours, c'est très rare sincèrement. Dans un contexte où il n'y a pas la possibilité de scolarisation, on pourrait dire que ces effets sont visibles et inévitables, mais à l'heure actuelle, on a des écoles partout, on a plus de filles inscrites au niveau des écoles que de garçons, donc je crois que c'est très rare » (femme, parent d'élève, Sao Tomé et Principe).

Dans tous les cas et en dépit des avancées soulignées jusqu'ici, l'analyse du temps de travail consacré aux tâches domestiques met en évidence des variations en fonction du sexe. Dans l'ensemble, les filles consacrent en moyenne plus de temps (2,3 heures par jour) pour la réalisation des travaux domestiques que les garçons (1,9 heure par jour) comme cela est indiqué dans le **Tableau 8**. Cette différence est observée dans tous les pays concernés par l'étude.

Ainsi au Burkina Faso, les filles consacrent en moyenne 2,1 heures par jour pour effectuer des tâches domestiques contre 1,6 heure chez les garçons. Cette disparité est également observée à Sao Tomé et Principe où les filles utilisent en moyenne 1,7 heure par jour pour effectuer des tâches domestiques là où les garçons y consacrent 1,4 heure. La différence de temps consacré à la réalisation des travaux domestiques est moins importante au Tchad (2,5 heures chez les filles et 2,4 heures chez les garçons) contrairement à la RDC où elle est plus marquée avec 2,7 heures de travail quotidien chez les filles et 2,0 heures chez les garçons.

Tableau 8 : Statistiques descriptives sur le nombre d'heures par jour consacré aux tâches domestiques par les élèves enquêté.e.s

		Minimum	Moyenne	Écart-type	Médiane	Maximum
Burkina Faso	Garçons	1,0	1,6	0,9	1,0	5,0
	Filles	1,0	2,1	1,0	2,0	6,0
RDC	Garçons	1,0	2,0	0,8	2,0	4,0
	Filles	1,0	2,7	1,1	3,0	5,0
Sao Tomé et Príncipe	Garçons	1,0	1,4	0,6	1,0	3,0
	Filles	1,0	1,7	1,0	1,0	5,0
Tchad	Garçons	1,0	2,4	1,3	2,0	6,0
	Filles	1,0	2,5	1,2	2,0	6,0
Ensemble	Garçons	1,0	1,9	1,0	2,0	6,0
	Filles	1,0	2,3	1,2	2,0	6,0

Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Selon les propos des acteurs, le fait que les filles consacrent plus de temps que les garçons à la réalisation des tâches domestiques est une des conséquences de la répartition sexuée des rôles sociaux. Cet état de fait met en évidence la persistance de normes sociales défavorables à l'égalité des sexes et à l'autonomisation des femmes/filles comme cela est souligné dans l'extrait d'entretien ci-dessous.

« Dans mon cas, je trouve que les valeurs culturelles affectent trop les conceptions liées à l'égalité de genre, c'est pourquoi je peux affirmer que dans ma réalité l'égalité de genre est presque inexistante. Si je me base sur les exemples soulignés par mes prédécesseurs, je dirais que normalement ce sont les femmes qui effectuent toujours les travaux domestiques, donc je peux dire que l'égalité de genre est presque inexistante. Dans mon foyer par exemple, j'habite avec ma mère, ma sœur, mon beau-père, et ce sont les femmes qui s'occupent plus des tâches ménagères, donc la division des travaux n'est pas égalitaire, je dois le reconnaître. Mon beau père par exemple quitte la maison pour aller travailler et revient toujours le soir, quand il arrive il s'assoit et demande qu'on lui serve à manger. Si j'avais le pouvoir de décider, je changerais cette situation, car les tâches devraient être partagées ou divisées mutuellement, tout le monde devrait faire quelque chose » (élève, garçon, Sao Tomé).

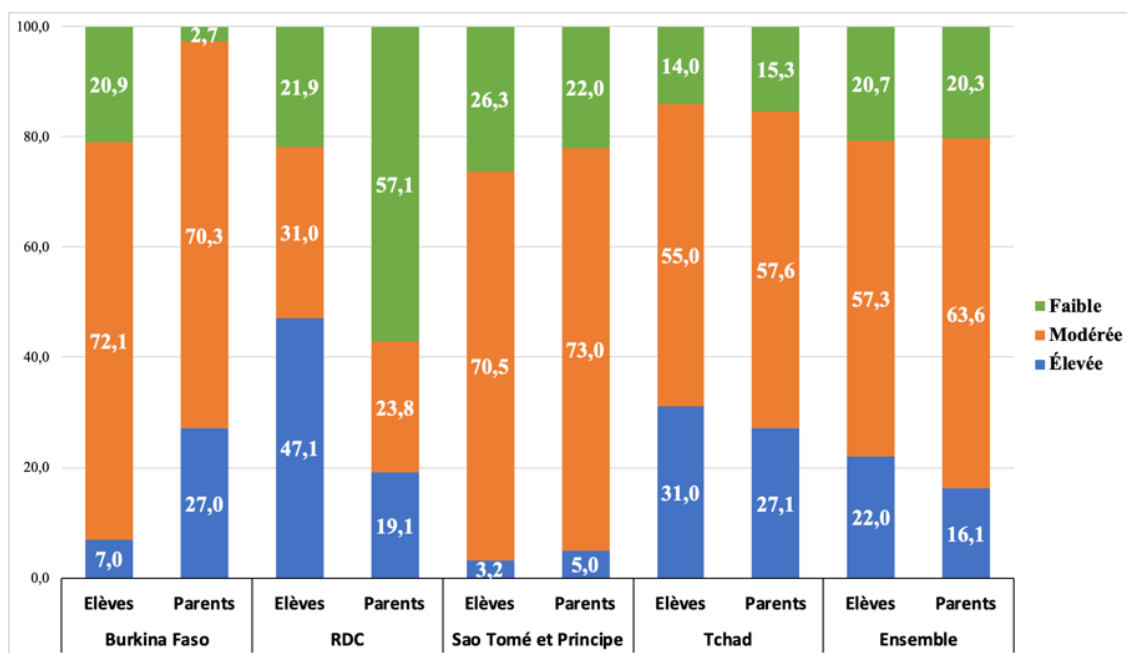
Par ailleurs, en plus du nombre d'heures consacrées aux travaux domestiques, l'analyse a porté sur l'appréciation de la charge de travail qui en découle. À ce propos, les avis divergent selon les acteurs et les élèves. En effet, dans l'ensemble, 22,0% des élèves et 16,1% des parents estiment que la charge des tâches domestiques des élèves est élevée ; 57,3% des élèves et 63,6%

des parents disent qu'elle est modérée ; et 20,7% des élèves et 20,3% des parents soutiennent qu'elle est faible.

La différence de points de vue quant à l'appréciation de la charge de travail liée aux tâches domestiques est plus marquée en RDC où 47,1% des élèves considèrent qu'elle est élevée contre 19,1% des parents partagent cette opinion. Inversement, 21,9% des élèves et 57,1% des parents estiment que cette charge est faible. Au Tchad, 31,0% des élèves perçoivent la charge de travail occasionnée par les travaux domestiques comme élevée contre 27,1% des parents. Toutefois, la part des élèves (14,0%) et des parents d'élèves (15,3%) considérant que cette charge est faible ne varie que très peu. Au Burkina Faso, la part des parents (27,0%) considérant que la charge de travail liée aux tâches domestiques est élevée est plus importante que celle des élèves (7,0%). Au même moment, 20,9% des élèves contre seulement 2,7% des parents soutiennent que cette charge est faible.

Ces écarts indiquent que les élèves ont tendance à percevoir la charge des tâches ménagères comme plus lourde que ne le pensent les parents dans ces pays. Ces divergences de perception peuvent refléter les réalités auxquelles sont confrontés les élèves et les attentes des parents en ce qui concerne les responsabilités domestiques. Cet état de fait peut avoir des implications sur la participation des élèves à l'éducation. Enfin, le Sao Tomé et Príncipe enregistre les plus faibles proportions d'élèves (3,2%) et de parents (5,0%) qui soutiennent que la charge des travaux domestiques des élèves est importante comme l'indique la **Figure 11**.

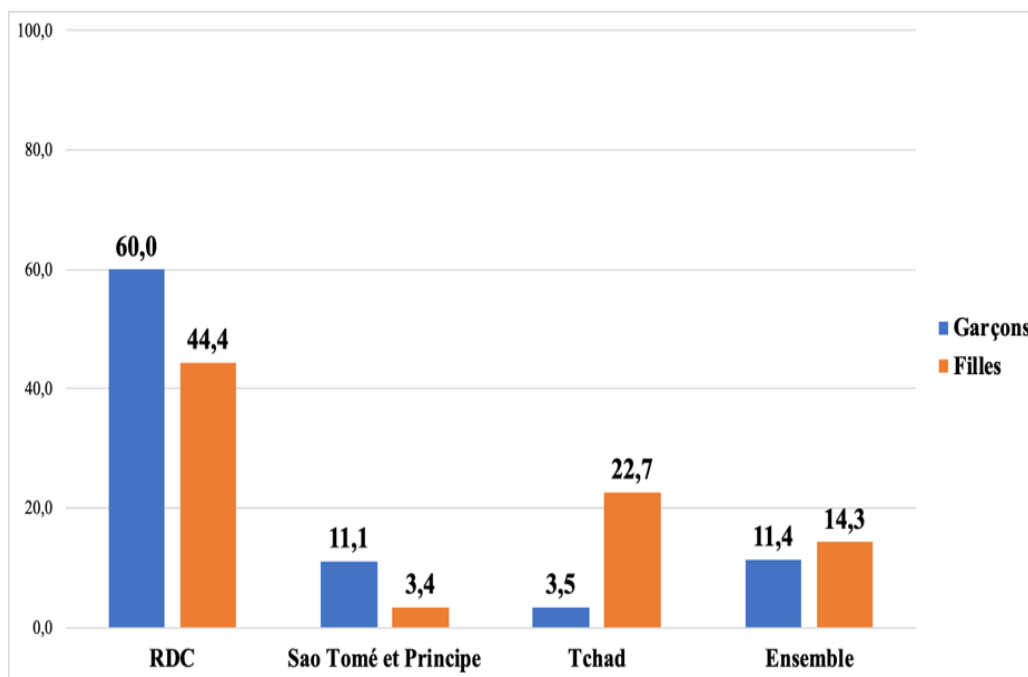
Figure 11 : Appréciations des élèves et des parents de la charge des tâches ménagères (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Enfin, l'analyse des perceptions sur les normes sociales de genre a porté sur l'appréciation des élèves, autant les filles que les garçons, des incidences des tâches domestiques sur leurs performances scolaires. Il ressort de l'analyse de cet indicateur que les tâches domestiques affectent négativement les performances des élèves selon 11,4% des garçons et 14,3% des filles comme le montrent les données de la **Figure 12**. Ces proportions sont particulièrement tirées vers le haut par la RDC où 60,0% des garçons et 44,4% des filles perçoivent un impact des tâches domestiques sur leurs performances scolaires. S'agissant du Tchad, ce sont principalement les filles (22,7%) qui considèrent que les tâches domestiques ont un impact sur leurs performances scolaires comparativement aux garçons (3,5%). Pour ce qui est de Sao Tomé et Principe, la part des garçons percevant un impact des travaux domestiques sur leurs performances scolaires est plus importante que celle des filles avec seulement 3,4%.

Figure 12 : Proportion d'élèves affirmant que les tâches domestiques affectent leurs performances scolaires (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Les résultats issus des analyses ci-dessus mettent en évidence une inclinaison plus prononcée des garçons à considérer que les tâches domestiques affectent leur éducation d'une manière générale. Cet état de fait révèle que même s'ils y consacrent moins de temps que les filles, les garçons ressentent beaucoup plus la charge des travaux domestiques. Cela s'explique sans doute parce que dans leurs considérations fondées sur la répartition sexuée des rôles sociaux, les tâches ménagères sont une responsabilité exclusivement dévolue aux filles. Ainsi, le moindre effort qu'ils y consacrent devient une lourde charge alors que pour les filles, il s'agit d'une activité quotidienne à laquelle elles ont fini par s'habituer sans en sentir nécessairement le poids ou les effets. Cette configuration des choses est exprimée ci-dessous, dans les propos d'un garçon au Burkina Faso.

« Souvent il est vu en famille que c'est la jeune fille qui doit s'occuper des travaux ménagers à elle seule ; donc en ce moment elle n'aura plus le temps de réviser, de bosser, conséquence les notes vont baisser et elle ne pourra pas avancer » (élève, garçon, Burkina Faso).

Or, comme le note cet élève, la charge élevée de travaux domestiques affecte négativement l'éducation des filles avec une conséquence directe sur leurs performances scolaires.

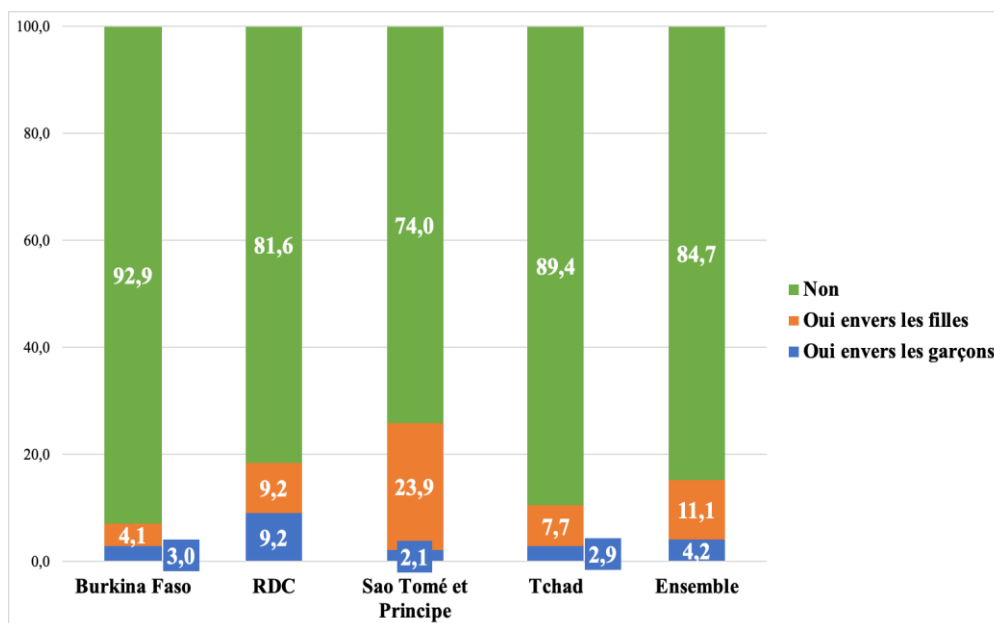
5.2.2. Perceptions sur les interactions en milieu scolaire

L'analyse des perceptions sur les interactions en milieu scolaire permet d'apprécier les relations entre les enseignant.e.s et les élèves et leurs effets sur l'éducation des filles en particulier. Sous ce rapport, des tendances positives sont observées même si des spécificités se dégagent. En effet, sur l'ensemble des quatre pays de l'étude, 11,1% des élèves estiment qu'il y a un favoritisme des enseignant.e.s envers les filles ; seulement 4,2% soutiennent que ce favoritisme c'est envers les garçons tandis que 84,7% considèrent qu'il y a un traitement égalitaire des filles et des garçons par les enseignant.e.s (**Figure 13**).

Ces proportions varient sensiblement entre les pays. Sao Tomé et Príncipe se distingue avec une proportion plus élevée d'élèves (23,9%) déclarants que les enseignant.e.s favorisent les filles alors que seulement 2,1% affirment que ce favoritisme est orienté vers les garçons contre 74,0% qui n'observent pas de favoritisme. À l'opposé, au Burkina Faso, les données montrent une tendance plus positive avec 92,9% des élèves qui estiment qu'il n'y a pas de favoritisme des enseignant.e.s envers les élèves même si des proportions faibles pensent le contraire : 3,0% des élèves perçoivent un favoritisme des enseignant.e.s envers les garçons contre 4,1% en faveur des filles.

Pour sa part, la RDC se particularise par l'absence de tendance claire avec 9,2% soutenant qu'il y a une tendance envers les élèves et les garçons alors que 81,6% disent qu'il n'y a pas de favoritisme. Enfin au Tchad, 2,9% des élèves perçoivent un favoritisme des enseignant.e.s vis-à-vis des garçons contre 7,7% qui le situent envers les filles. Ces résultats traduisent l'existence de pratiques pédagogiques a priori égalitaires et non discriminatoires dans les quatre pays où l'étude a été réalisée. Toutefois, la situation de Sao Tomé semble être plus préoccupante malgré les tendances positives notées jusqu'ici.

Figure 13 : Perceptions du favoritisme par les enseignant.e.s envers les filles/garçons selon les élèves enquêté.e.s (%)

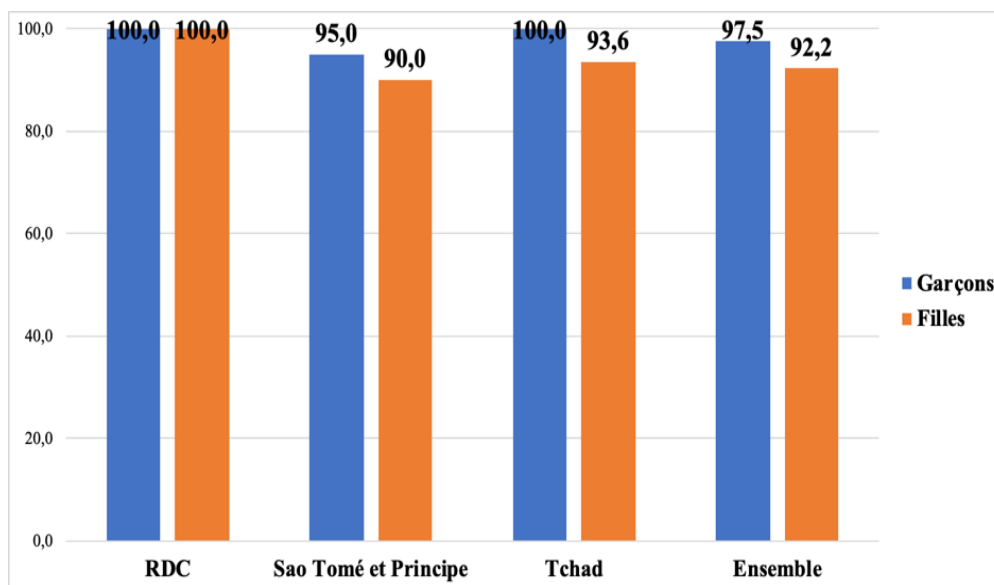


Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Dans la même perspective, 97,5% des garçons et 92,2% des filles estiment se sentir libres de s'exprimer en classe (**Figure 14**). En RDC, ce sentiment est partagé par l'ensemble des élèves (100,0% des filles et des garçons) alors qu'au Tchad, il concerne 100,0% des garçons et 93,6% des filles. Enfin, à Sao Tomé et Príncipe, la proportion d'élèves se sentant libres de s'exprimer en classe est de 95,0% chez les garçons et 90,0% chez les filles comme l'indiquent les données de la figure ci-dessous.

Ces résultats mettent en évidence l'existence de paradoxes qu'il convient de souligner. En effet, lorsqu'il s'est agi d'analyser les indicateurs relatifs à l'accès, au maintien et à la réussite des filles à l'école, Sao Tomé et Príncipe affiche les plus importantes proportions contrairement au Tchad. Or quand il est question des pratiques pédagogiques, le Tchad semble être sur une meilleure dynamique comparativement à Sao Tomé et Príncipe. Ce paradoxe s'explique par le fait qu'au Tchad, le contexte assez complexe de l'éducation des filles (du fait de la prégnance des normes sociales de genre et de la crise sécuritaire) rend les enseignant.e.s plus sensibles à leur situation en promouvant des pratiques pédagogiques positives à leur égard. Quant à Sao Tomé et Príncipe, la tendance encourageante pourrait rendre les enseignant.e.s négligeant sur certains aspects relatifs aux pratiques d'enseignement.

Figure 14 : Proportion d'élèves enquêté.e.s affirmant se sentir libre de s'exprimer en classe (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

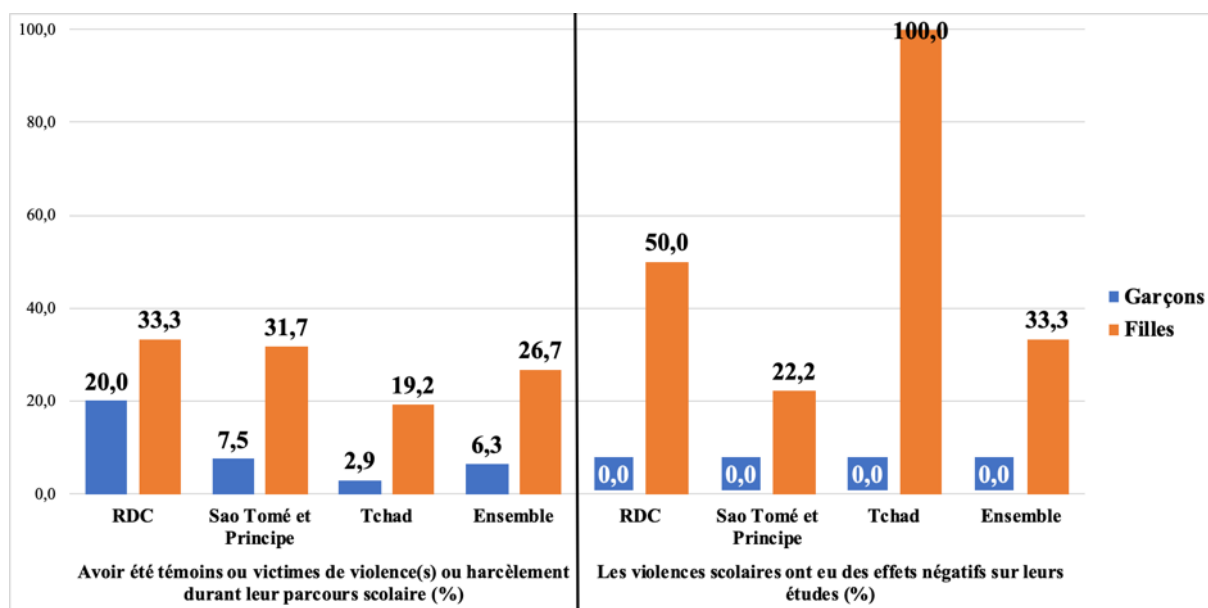
Enfin, l'analyse des perceptions sur les normes sociales de genre a porté sur les violences basées sur le genre et l'appréciation de leurs conséquences sur l'éducation des filles en particulier. Les résultats montrent que les filles sont les principales victimes des violences avec des effets considérables sur leur éducation. En effet, dans l'ensemble, 6,3% des garçons et 26,7% des filles déclarent avoir été témoins ou victimes d'actes de violence ou de harcèlement à l'école comme l'indique la **Figure 15**. Or, une fille enquêtée sur trois estime que les violences basées sur le genre ont eu des effets sur leurs études contre 0,0% des garçons.

Ces appréciations varient de manière significative entre les pays. En RDC, une fille enquêtée sur trois (33,3%) et un garçon sur cinq (20,0%) affirment avoir été victimes ou témoins de violence durant leur cursus scolaire. À Sao Tomé et Príncipe, ces proportions sont respectivement de 7,5% chez les garçons et de 31,7% chez les filles. Pour ce qui est du Tchad, 2,9% des garçons et 19,2% des filles soutiennent avoir été victimes de violence ou de harcèlement durant leur cursus scolaire.

S'agissant des effets des violences sur l'éducation, la situation semble être plus alarmante ou préoccupante au Tchad avec des impacts exclusivement sur les filles. En effet, l'ensemble des filles enquêtées au Tchad (100,0%) soutiennent que les violences en milieu scolaire ont eu des effets sur leurs études. En RDC et à Sao Tomé et Príncipe, ce sont respectivement 50,0% et

22,2% des filles qui considèrent que les violences en milieu scolaire ont eu des effets sur leurs études comme indiqué dans la figure 13. Ces résultats démontrent la nécessité de renforcer les mécanismes de lutte contre le harcèlement et les violences basées sur le genre à l'école. Ils pointent également l'urgence d'instaurer un environnement d'apprentissage sûr et inclusif pour tous les élèves afin de garantir des conditions opportunes d'apprentissage pour les filles et les garçons.

Figure 15 : Proportion d'élèves enquêté.e.s déclarant :



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

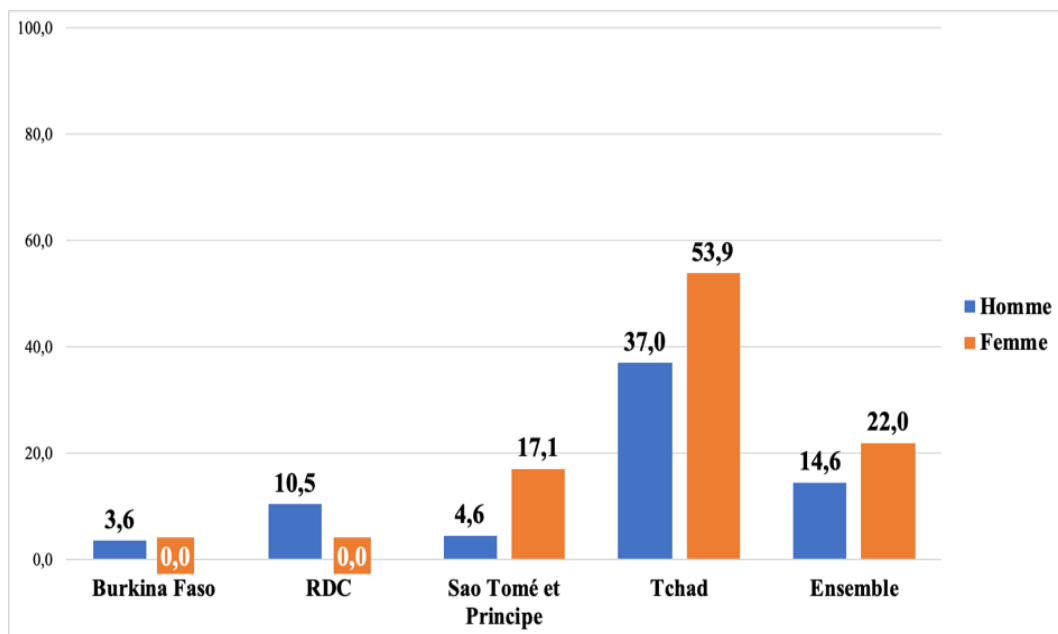
En définitive, les appréciations des interactions en milieu scolaire montrent des réalités différentes selon les pays. Globalement, les données mettent en évidence une dynamique positive en matière de pratiques pédagogiques. Cela se traduit par les perceptions positives des élèves sur leurs relations avec les enseignant.e.s et les sentiments qui les animent quant à leur liberté d'expression en classe. Toutefois, s'agissant de l'environnement scolaire, des défis sont relevés avec la persistance de cas de violences dont les effets sont essentiellement vécus par des filles. Ces constats incitent à renforcer les dispositifs de sécurité et les campagnes de sensibilisation auprès de la communauté éducative et des parents d'élèves.

3.5. Impact des normes de genre sur l'accès et le maintien des filles à l'école

Au regard des précédentes analyses, il apparaît que les normes sociales de genre ont des effets non négligeables sur l'éducation des filles. Cette causalité a été relevée par les parents d'élèves,

dont 14,6% des hommes et 22,0% des femmes affirment qu’il existe dans leur communauté des normes de genre défavorables à l’éducation des filles. Cependant, cette perception varie dépendamment des pays. Le Tchad constitue le pays où l’on enregistre les plus fortes proportions de parents d’élèves (37,0% des hommes et 53,9% des femmes) affirmant qu’il existe des normes de genre défavorables à l’éducation des filles dans leur communauté. Il est respectivement suivi de Sao Tomé et Príncipe (4,6% des hommes et 17,1% des femmes) et de la RDC (10,5% des hommes et 0,0% des femmes). Enfin, le Burkina Faso affiche les plus faibles parts de parents d’élèves qui soutiennent qu’il existe des normes de genre défavorables à l’éducation des filles dans leur communauté comme l’indiquent les données de la **Figure 16** ci-dessous.

Figure 16 : Proportion de parents d’élèves enquêtés affirmant qu’il existe des normes défavorables à la scolarisation des filles (%)



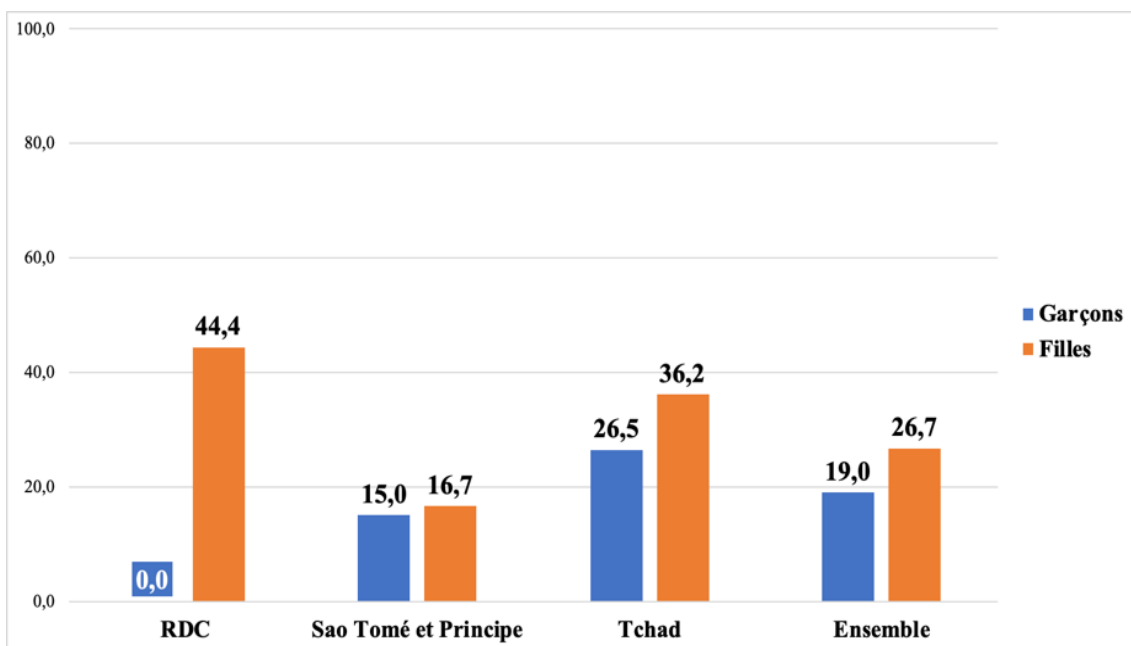
Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

L’impact important des normes de genre sur l’éducation des filles au Tchad est mis en évidence dans les propos des acteurs. Cet impact est justifié par les pratiques religieuses supposées être défavorables à l’éducation des filles. Toutefois, la situation semble être plus difficile pour celles qui sont dans des familles d’accueil. En effet, ces filles sont souvent surchargées de travaux domestiques et ne bénéficient d’aucun soutien de leur tuteur pour leur éducation. Cette situation est décrite par une enseignante dans les propos ci-dessous.

« À cause de la religion, les filles ne peuvent pas s'épanouir, surtout dans le sport, la fille ne peut pas porter des habits où on voit certaines parties de son corps. Les filles des parents venant du village travaillent beaucoup. Pendant qu'elle veut aller à l'école, on lui donne du travail à faire. Elles viennent souvent à l'école avec du retard. Elles sont dépassées par les charges domestiques. Elles viennent à l'école. Nous leur avons posé des questions, elles ont reconnu que c'est leurs tuteurs qui empêchent de venir à l'école » (femme, enseignante, Tchad).

Dans la même perspective, des proportions importantes d'élèves (19,0% des garçons et 26,7% des filles) estiment que les croyances de leur communauté sont défavorables à la scolarisation des filles comme le montrent les données de la **Figure 17**. En RDC, ce sont exclusivement les filles (44,4%) qui soutiennent que les croyances de leur communauté sont défavorables à leur scolarisation alors qu'au Tchad, ce point de vue est partagé par 26,5% des garçons et 36,2% des filles. Enfin, à Sao Tomé et Príncipe, ce sont 15,0% des garçons et 16,7% des filles qui considèrent que les croyances de leur communauté ont des effets sur la scolarisation des filles.

Figure 17 : Proportion d'élèves enquêtés déclarant que les croyances de leur communauté sont défavorables à la scolarisation des filles (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Cette situation est confirmée par les propos des acteurs, en particulier au Burkina Faso. En effet, comme le souligne une élève, traditionnellement, la fille est prédestinée à la gestion du foyer. En conséquence, elle est très tôt initiée à ses futures responsabilités, souvent au détriment de leur scolarité.

« Dans la coutume, ils disent que la fille est faite pour le foyer. Elles n'ont pas le droit d'aller à l'école. Donc, du moment qu'ils ont cette idée, dès que la fille est née et au fur et à mesure

qu'elle grandit, tout ce qu'on va lui enseigner est comment réussir les travaux domestiques et comment devenir une bonne épouse » (élève, fille, Burkina Faso).

Dans le même sens, les propos d'un garçon en RDC mettent en évidence les effets de la démotivation des filles sur leur parcours éducatif et professionnel. Pour lui, à force de faire croire à la fille que sa destinée c'est le mariage et le foyer, elle finit par se décourager sur les études et se prépare progressivement à ses responsabilités de femme mariée chargée du foyer.

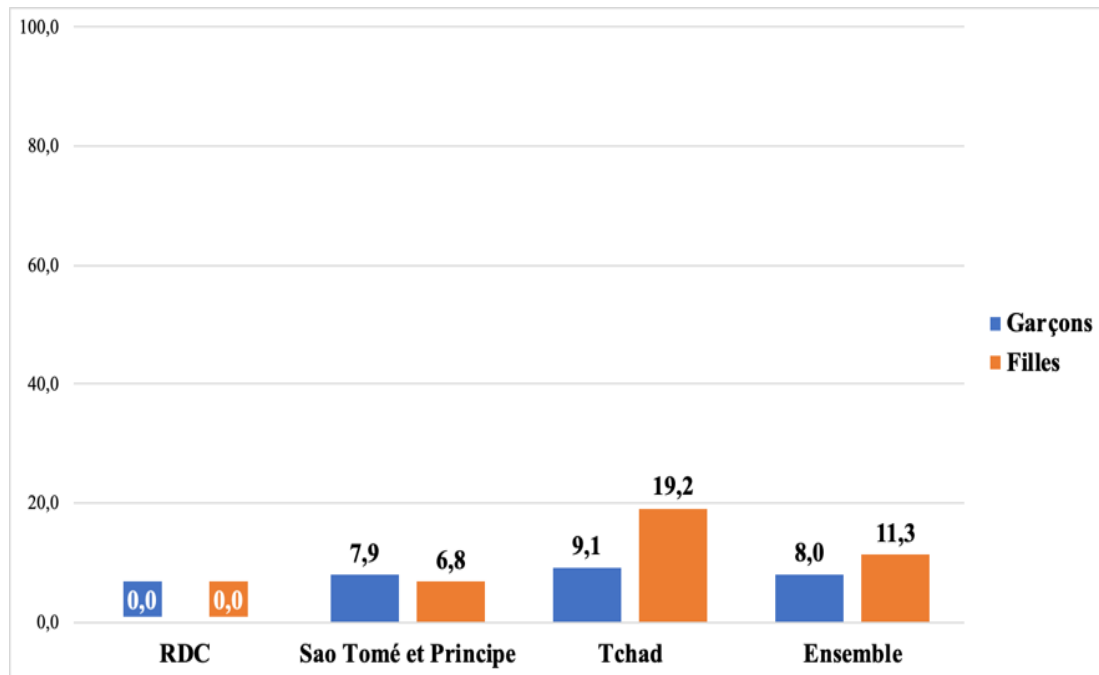
« Je pense que tout ceci rend la fille vulnérable. Par exemple, une fille qui était très intelligente qui pensait devenir une personne très importante grâce à ses études dans la société et d'un seul coup on commence à la démotiver en lui faisant croire que même si elle étudie, ses parents finiront par trouver un époux pour elle. Car selon eux, le travail intellectuel est réservé aux garçons et que la fille doit rester à la maison pour apprendre les travaux domestiques dans l'optique d'assurer son foyer et espérer tomber sur un mari très riche » (Focus group garçon, RDC).

Toutefois, ce point de vue est nuancé par les propos d'une élève à Sao Tomé et Príncipe. Selon cette dernière, les garçons et les hommes sont de plus en plus sensibles à la situation des filles et leur témoignent leur solidarité. Cela se traduit par une participation dans la réalisation des tâches domestiques et met en évidence une égalité entre les sexes.

« À mon avis dans ma communauté, il existe l'égalité de genre, car on voit une grande solidarité entre les deux sexes, en termes de partage des tâches domestiques, du respect et d'entraide. Il y a aussi l'égalité dans le milieu professionnel, dans les pratiques de certaines activités dans la communauté. Je peux affirmer que les pratiques culturelles n'acceptent pas des inégalités entre les hommes et les femmes, mais malheureusement, il y a encore des cas où certains foyers, assez rares, mais dans lesquels les femmes sont subjuguées et remises dans la sphère domestique » (élève, fille, Sao Tomé).

Toutefois, il convient de souligner que les perceptions des effets des tâches domestiques mettent en évidence une dynamique positive sur l'éducation des filles. Dans l'ensemble des élèves enquêtés.e.s, seulement 8,0% des garçons et 11,3% des filles estiment que les tâches domestiques empêchent les filles d'être scolarisées (**Figure 18**). Ces proportions sont tirées vers le haut par le Tchad où 9,1% des garçons et 19,2% des filles affirment que les tâches domestiques empêchent ces dernières d'accéder à l'école. À Sao Tomé et Príncipe, ces proportions sont respectivement de 7,9% chez les garçons et 6,8% chez les filles alors qu'en RDC, elles sont nulles comme on peut le noter dans la figure ci-dessous. Ces données montrent que la réalisation des tâches domestiques a globalement des effets moindres sur l'éducation des filles à l'exception du Tchad où des parts non négligeables d'élèves perçoivent une causalité.

Figure 18 : Proportion d'élèves enquêté.e.s affirmant que les tâches domestiques empêchent les filles d'être scolarisées (%)

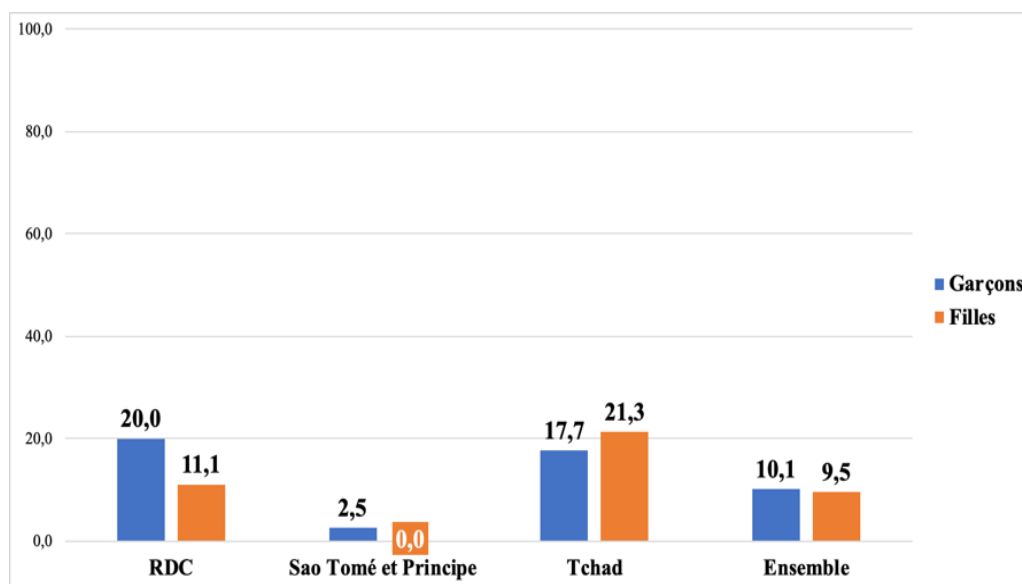


Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Enfin, l'appréciation des impacts des normes sociales de genre a également porté sur la perception des priorités des filles entre se marier et poursuivre leurs études. Les résultats révèlent dans l'ensemble qu'environ un élève sur dix (10,1% des garçons et 9,5% des filles) pense qu'il est plus important pour une fille de se marier à un jeune âge plus tôt que de poursuivre les études. Cette proportion peut paraître faible. Toutefois, elle est révélatrice de l'influence des normes de genre sur les parcours éducatifs et les orientations professionnelles des filles.

C'est au Tchad et en RDC où l'on retrouve respectivement les plus fortes proportions d'élèves pensant qu'il est plus important pour une fille de se marier à un jeune âge que de continuer ses études. En effet, au Tchad, 17,7% des garçons et 21,3% des filles déclarent qu'il est plus important pour ces dernières de se marier à un jeune âge plutôt que de poursuivre leurs études. En RDC, cet avis est beaucoup plus partagé par les garçons (20,0%) comparativement aux filles (11,1%). À Sao Tomé et Principe, les données montrent que ce sont seulement 2,5% des garçons enquêtés qui soutiennent que les filles devraient se marier à leur jeune âge au lieu de poursuivre leurs études comme l'indiquent les données de la **Figure 19** ci-dessous.

Figure 19 : Proportion d'élèves enquêtés déclarant qu'il est plus important pour une fille de se marier à jeune âge plutôt que de poursuivre ses études (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Cependant, il est important de noter que les normes sociales de genre ne sont pas le seul obstacle à l'éducation des filles dans la région. Comme souligné dans l'encadré ci-dessous, le maintien et la réussite des filles à l'école dépendent d'une diversité de facteurs tels que la discrimination, les violences, le harcèlement, l'environnement d'apprentissage, entre autres.

« Les obstacles défavorables à l'éducation des filles sont nombreux et touchent pratiquement tous les domaines. Tout d'abord les jeunes filles sont exposées à la discrimination. C'est un grand obstacle en tout lieu ; que ce soit dans les quartiers, en famille et en milieu scolaire, il y a la discrimination. On trouve des jeunes filles qui sont dans des salles de classe où des enseignants ont un penchant plus pour les garçons que pour les filles. Et la discrimination entre filles/garçons et personnels administratifs/élèves, on y voit des divergences que tel élève est de tel tribut, de telle province, il est attaché à tel enseignant, et ça crée beaucoup d'obstacles. En dehors de la discrimination, il existe le harcèlement sexuel, tant dans les milieux scolaires que dans les quartiers, la fille qui quitte la maison pour aller à l'école, elle peut y rencontrer beaucoup de menaces de la part des garçons. Donc d'une manière ou d'une autre, la fille est exposée à ces dangers que nous appelons harcèlement. Même dans des salles de classe, il y a des enseignants qui se permettent de faire n'importe quoi aux jeunes filles mineures. Nous voyons à l'école primaire certaines filles à l'âge de 11 ans, 12 ans, qui ont une certaine corporature, alors que c'est un enfant. Et l'enseignant sans pudeur et moralité peut être attiré par cette fille-là. Vous comprendrez que l'évolution sur le plan éducatif sera un obstacle. Nous avons des mariages et grossesses précoces comme nous l'avons souligné. Les filles déjà à un certain âge, elles commencent à envier, elles voient comment leur grande sœur et tout ça. Et elles aussi commencent à développer ces désirs-là et dès qu'elle est proposée et un garçon tend la main d'une manière ou d'une autre, elle l'accepte et ça peut finir à une grossesse qui peut faire une barrière à son éducation » (femme, parent d'élève, RDC).

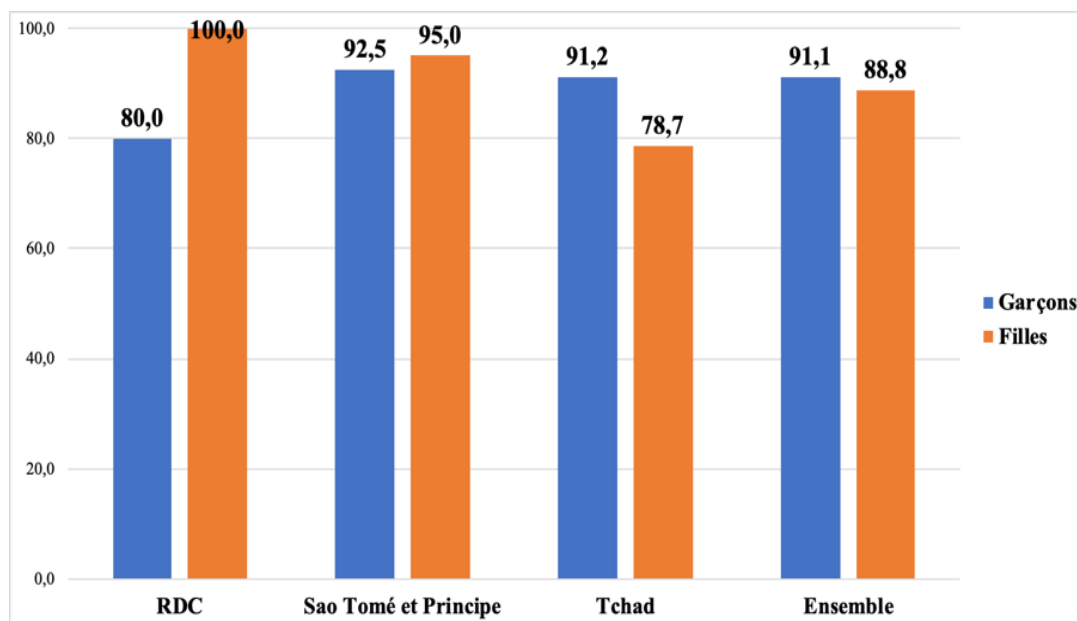
En définitive, les analyses ci-dessus consacrées aux impacts des normes sociales de genre sur l'éducation des filles révèlent des différences de point de vue en fonction des pays, mais surtout des acteurs. En effet, d'une manière globale, l'impact des normes de genre sur l'éducation des filles est beaucoup plus perçu par les élèves alors que chez les parents ont tendance à le minimiser. Cette situation traduit les différences de perception entre les générations avec, d'un côté, des parents soucieux de préserver les valeurs et pratiques héritées des « anciens » et de l'autre côté, des jeunes partisans d'un changement d'attitude et de comportement à l'égard des filles et de la femme. Toutefois, ce rapport de pouvoir générationnel autour de la problématique de l'éducation des filles se pose avec une intensité variable d'un pays à l'autre.

3.6. Facteurs de changement de comportements

L'analyse des facteurs de changement de comportement en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité des sexes en milieu scolaire a porté sur un ensemble d'indicateurs tels que la perception du droit des filles à l'éducation, l'appréciation des opportunités d'éducation pour les filles et les garçons, les pratiques pédagogiques incitatives et l'occupation des filles de postes de responsabilité et leur participation dans des clubs d'autonomisation.

Ainsi, d'une manière générale, l'étude révèle une tendance positive de la perception du droit des filles à l'éducation. Globalement, environ neuf élèves sur dix (91,1% des garçons et 88,8% des filles) considèrent que les filles et les garçons ont les mêmes droits d'accès à l'éducation dans leur communauté (**Figure 20**). Néanmoins, on note de légères variations selon les pays. En RDC, l'ensemble des filles (100,0%) et quatre cinquièmes des garçons (80,0%) déclarent l'égalité des sexes d'accès à l'éducation dans leur communauté. À Sao Tomé et Príncipe, les proportions d'élèves faisant cette déclaration sont respectivement de 92,5% chez les filles et 95,0% chez les garçons. Enfin, le Tchad affiche la plus faible proportion de filles (78,7% contre 91,2% des garçons) déclarant l'égalité d'accès à l'éducation entre les sexes.

Figure 20 : Proportion d'élèves enquêté.e.s affirmant que les filles et les garçons ont les mêmes droits d'accès à l'éducation dans leur communauté (%)

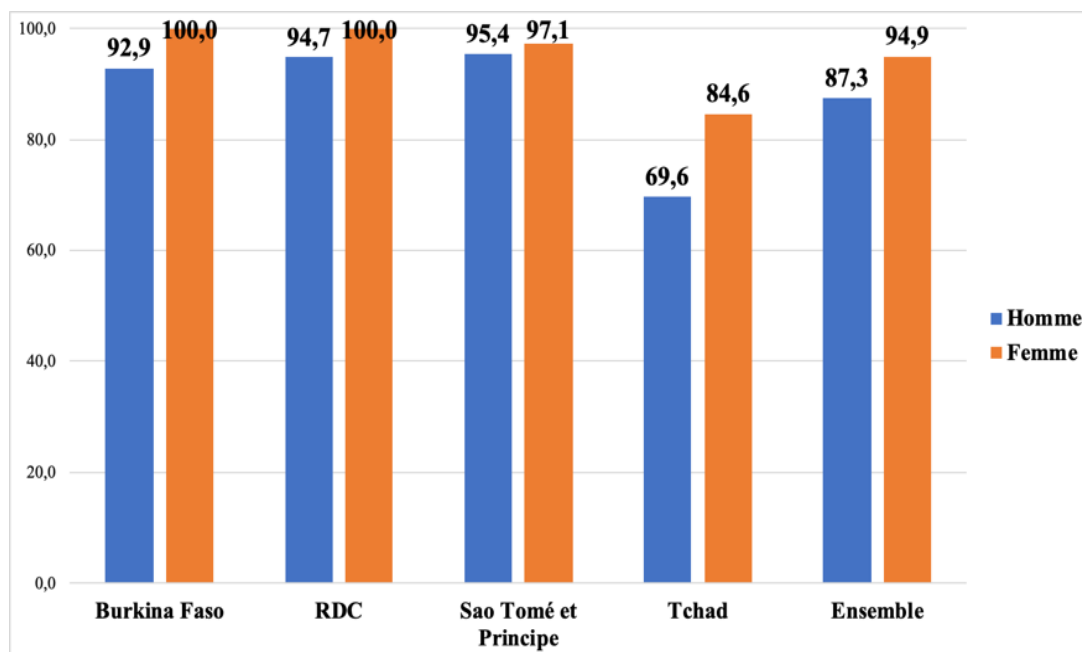


Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Dans la même perspective, environ neuf parents d'élèves enquêté.e.s sur dix (94,9% des femmes et 87,3% des hommes) considèrent que les filles devraient avoir les mêmes opportunités d'éducation que les garçons comme illustré à la **Figure 21**. La RDC et le Burkina Faso affichent un fort consensus des parents en faveur de l'égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons. En effet, en RDC, 100,0% des femmes et 94,7% des hommes partagent cet avis alors qu'au Burkina, ces proportions sont respectivement de 100,0% chez les femmes et 92,9% chez les hommes.

Pour ce qui est de Sao Tomé et Principe, 95,4% des femmes et 97,1% des hommes soutiennent que les filles devraient avoir les mêmes opportunités d'accès à l'éducation que les garçons. Enfin, quant au Tchad, la proportion de parents d'élèves partageant ce point de vue est de 84,6% chez les femmes et de 69,6% chez les hommes. Autrement dit, le Tchad affiche les plus faibles proportions de parents soutenant que les filles doivent avoir les mêmes opportunités d'éducation que les garçons. Cet état de fait pourrait s'expliquer par l'influence des normes sociales de genre comme cela a été souligné plus haut et suffisamment démontré dans le rapport pays sur le Tchad.

Figure 21 : Proportion de parents d'élèves affirmant que les filles devraient avoir les mêmes opportunités d'éducation que les garçons (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

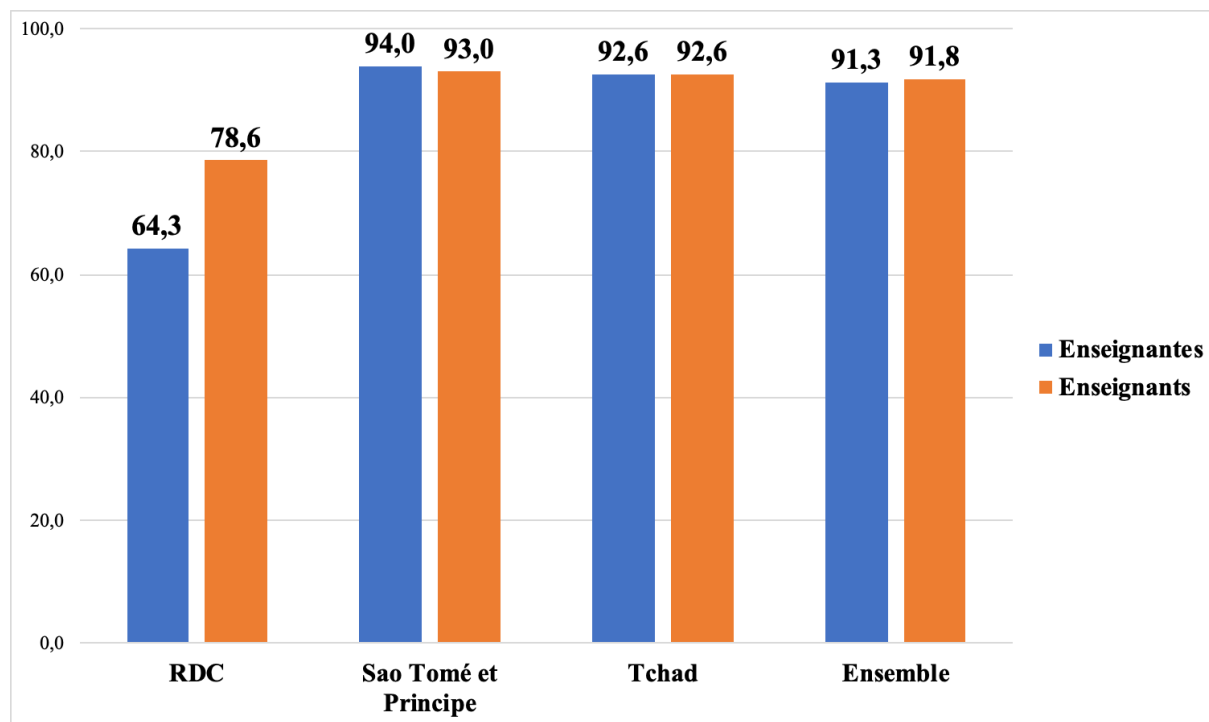
Selon les propos des acteurs, la volonté ou le souhait des parents d'élèves de voir les filles avoir les mêmes opportunités d'éducation que les garçons traduit une prise de conscience quant à l'enjeu que représente l'éducation des filles en particulier. Cette situation est décrite par un acteur communautaire en RDC à travers l'extrait d'entretien ci-dessous.

« Il y a quand même des parents qui ont eu conscience et qui commencent à scolariser les enfants. Malgré l'impact de la religion, des croyances et les pratiques culturelles, sur les comportements. Nous avons vu qu'il y a quand même des changements de mentalité et chez nous à l'école, nous avons un mixage des enseignantes et des enseignants. Nous les considérons tous dans la même onde. Ils ont le même niveau et capacité et la façon de faire ne diffère pas de sexe » (acteur communautaire, RDC).

S'agissant des pratiques pédagogiques incitatives, la majorité des élèves enquêté.e.s (filles et garçons) déclarent que les enseignantes (91,3%) et les enseignants (91,8%) les incitent à participer davantage en classe (Figure 22). Sao Tomé et Príncipe se distingue avec les pourcentages les plus importants d'élèves faisant cette affirmation avec respectivement 94,0% et 93,0% qui soutiennent que les enseignants et les enseignantes les incitent à participer davantage en classe. Il est suivi du Tchad avec une proportion de 92,6% qui affirment que les enseignants et les enseignantes des incites à participer davantage en classe. En revanche, les

proportions les moins élevées sont observées en RDC où plus de trois cinquièmes des élèves enquêtés (64,3%) estiment que les enseignant.e.s les incitent à participer davantage en classe tandis que 78,6% partagent cette opinion pour les enseignants.

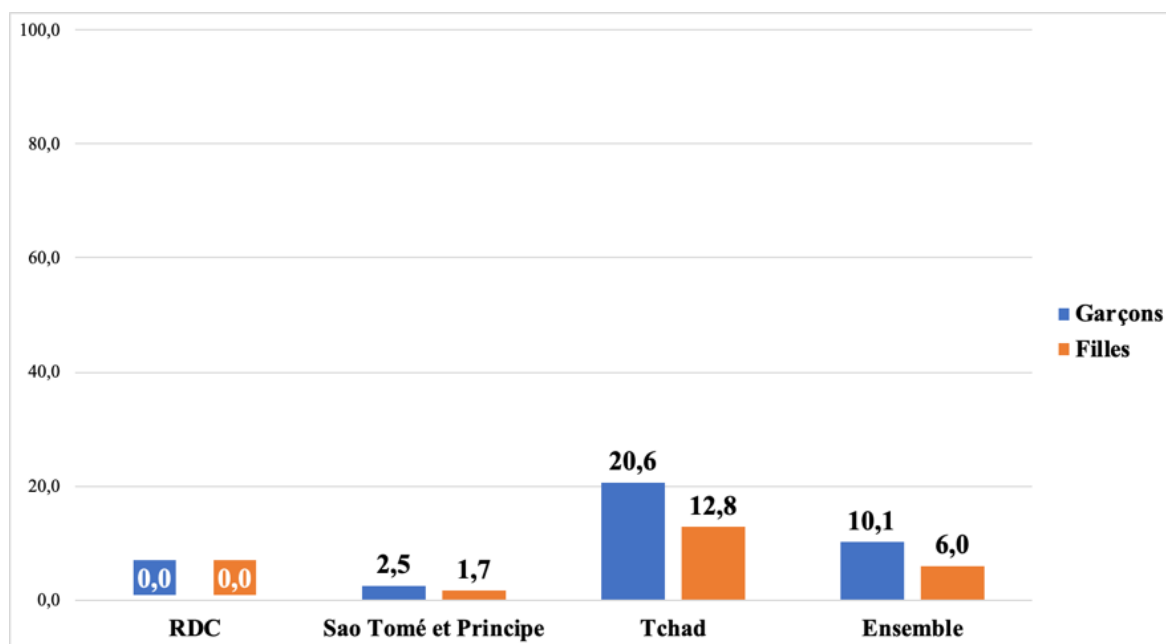
Figure 22 : Proportion d'élèves enquêtés déclarant que les enseignantes/enseignants les incitent à participer davantage en classe (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Dans un autre registre, l'analyse des facteurs de changement a porté sur l'appréciation du niveau de participation des élèves enquêtés dans des clubs d'autonomisation des filles et des garçons. Les résultats montrent que dans l'ensemble, le niveau de participation des élèves dans ces clubs est faible. En effet, seulement 6,0% des filles et 10,1% des garçons déclarent participer à des clubs d'autonomisation (Figure 23). Cette proportion est tirée vers le haut par le Tchad où 20,6% des garçons et 12,8% des filles participent à des clubs d'autonomisation. À l'inverse, en RDC, aucun des élèves enquêtés ne participe à ces clubs quel que soit le sexe. Pour ce qui est de Sao Tomé et Príncipe, ce sont 2,5% des garçons et 1,7% des filles qui participent à des clubs d'autonomisation dans leurs écoles. Ces résultats mettent en évidence la nécessité et l'urgence de promouvoir la participation des filles et des garçons dans ces clubs en vue du développement de leur leadership et de leur autonomisation dans et par l'éducation.

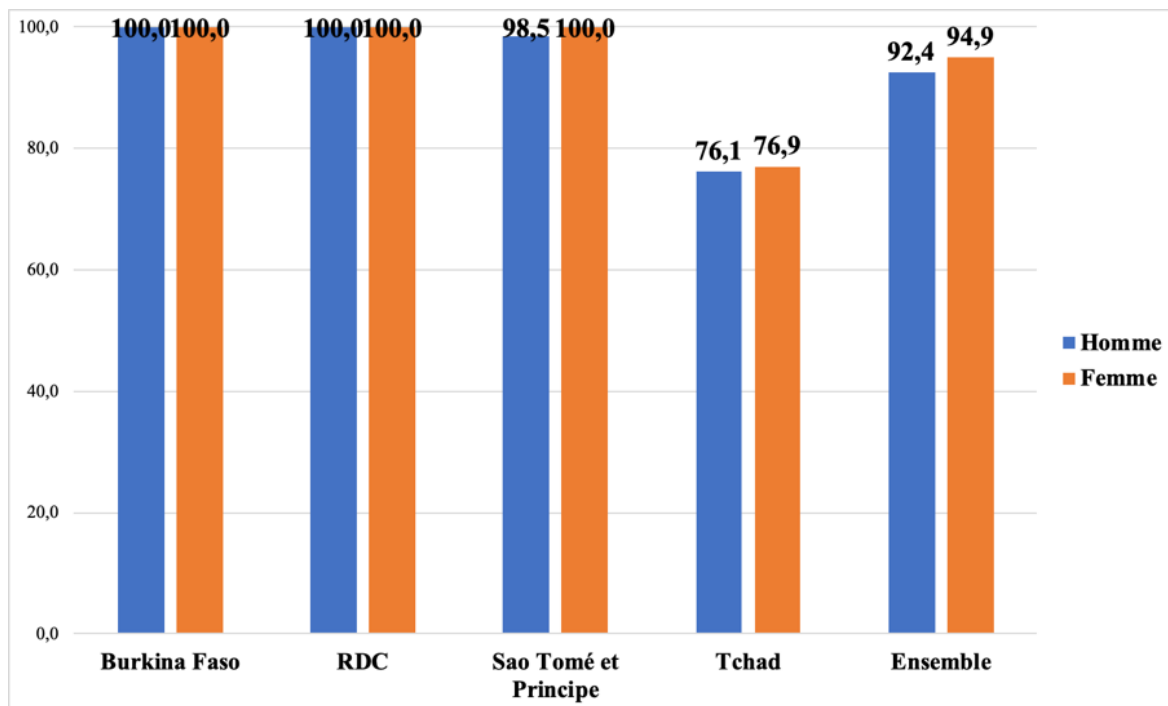
Figure 23 : Proportion d'élèves enquêté.e.s déclarant participer à des clubs d'autonomisation des filles et garçons (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

Enfin, le changement de comportement en faveur d'éducation des filles et de l'égalité des sexes en milieu scolaire implique une responsabilisation plus importante des filles. À ce propos, l'étude montre que les parents d'élèves sont très favorables à l'occupation des filles des postes de responsabilité à l'école. En effet, globalement, 94,9% des femmes et 92,4% des hommes déclarent que les filles doivent occuper des postes de responsabilité à l'école (Figure 24). Cet avis est partagé par l'ensemble (100,0%) des parents d'élèves enquêté.e.s au Burkina Faso et en République Démocratique du Congo. À l'opposé, le Tchad affiche les plus faibles proportions avec 76,1% des hommes et 76,9% des femmes qui soutiennent que les filles doivent occuper des postes de responsabilité à l'école. Enfin à Sao Tomé et principe, ce point de vue est partagé par 98,5% des hommes et 100,0% des femmes.

Figure 24 : Proportion de parents enquêté.e.s déclarant que les filles doivent occuper des postes de responsabilité à l'école (%)



Source : FAWE et LARTES-IFAN (2023)

L'analyse des facteurs de changement de comportement révèle l'existence de plusieurs leviers pouvant constituer des atouts pour la promotion de l'éducation des filles et l'égalité des sexes dans et par l'éducation. Les données mettent en évidence une bonne perception et une reconnaissance du droit des filles à l'éducation et la nécessité de leur offrir des opportunités pour la poursuite de leurs études. De même, il a été noté une sensibilité des enseignant.e.s à l'éducation des filles se traduisant par des incitations et des pratiques d'enseignement inclusives pour les filles et les garçons. Toutefois, le développement du leadership des filles à l'école demeure encore un défi dans la mesure où très peu d'entre elles participent à des clubs d'autonomisation. Or, les récentes études du LARTES ont démontré que la participation à ces clubs joue un rôle déterminant dans le développement de l'estime de soi chez les filles (ainsi que les garçons) et la prise de conscience de l'importance de leur éducation (Fall, Cissé, Cissé, 2023). L'importance de ces clubs se confirme dans cette étude par une reconnaissance des parents d'élèves dont l'écrasante majorité considère que les filles doivent occuper des postes de responsabilité à l'école en vue de renforcer leur leadership nécessaire pour leur parcours professionnel.

Conclusion

Cette étude a été réalisée dans le cadre du projet d'amélioration des connaissances sur les interactions entre les normes sociales de genre et l'éducation des filles en Afrique de l'Ouest, avec pour finalité de comprendre les résistances au changement de comportement et de promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation. Elle a été menée dans quatre pays : Burkina Faso, République Démocratique du Congo, Sao Tomé et Príncipe et Tchad. Dans chaque pays, deux zones ont été choisies pour la conduite de l'enquête : une zone urbaine ayant un taux de scolarisation des filles élevé et une zone rurale avec un taux brut de scolarisation faible par rapport à la moyenne nationale.

L'étude repose sur une méthodologie mixte. Les outils de collecte ont été harmonisés pour l'ensemble des pays. Ainsi dans chaque pays, des questionnaires ont été administrés à des parents d'élèves et des élèves au niveau primaire, moyen/collège et secondaire/lycée. En outre, une enquête qualitative a été réalisée à travers des entretiens semi-structurés, des récits de vie et des focus groups avec une diversité de cibles tels que des acteurs scolaires et institutionnels, des élèves, des partenaires techniques et financiers, des parents d'élèves et des informateurs clés. Les données collectées ont fait l'objet d'analyses statistiques (volet quantitatif) et d'analyses de contenu (volet qualitatif).

Les résultats issus des analyses montrent différentes variations en fonction des pays, du profil et du sexe des enquêtés.e.s. En effet, sur le plan de l'accès, du maintien et de la réussite des filles à l'école, Sao Tomé et Príncipe et le Burkina Faso semblent être sur une meilleure dynamique comparativement au Tchad et à la RDC où les filles rencontrent plus de difficultés. Cependant, pour le cas spécifique du Tchad, les filles font les meilleures performances scolaires malgré les difficultés qu'elles rencontrent pour l'accès à l'école. Dans le registre des obstacles à l'accès et au maintien des filles à l'école, l'insuffisance de moyens financiers et le défaut de soutien familial sont les facteurs les plus évoqués. Spécifiquement, le déficit de soutien familial se traduit par l'existence d'un membre de la famille ou d'un parent défavorable à l'éducation des filles et s'accompagne souvent d'une surcharge de travaux domestiques ou du risque de mariage précoce.

Par ailleurs, une causalité est établie entre les normes sociales de genre et l'éducation des filles. Ainsi, au Tchad, près d'un élève enquêté.e sur deux soutient que les normes sociales de genre dans leur communauté influence les choix de carrière et les parcours professionnels des femmes. Une tendance similaire s'observe en RDC où environ 50,0% des élèves considèrent

que les tâches domestiques ont des effets négatifs sur leurs performances scolaires. Pour ce qui est de la question des violences basées sur le genre, les filles sont les seules à en percevoir les effets négatifs sur leurs études. Cependant, des proportions importantes de parents d'élèves estiment que les normes de genre dans leur communauté favorisent l'égalité entre les sexes à l'école. Ces résultats révèlent une divergence de points de vue entre les parents et les élèves. Pour les premiers, les effets des normes de genre sur l'égalité des sexes et l'éducation des filles sont minimales alors que pour les élèves, ces effets sont non négligeables.

Dans tous les cas, des parents d'élèves déclarent qu'il existe des normes de genre défavorables à l'éducation des filles ; un point de vue partagé par certains élèves. Enfin pour ce qui est des facteurs de changement de comportement, l'étude met en évidence l'existence de leviers favorables. Ces derniers s'expriment à travers la reconnaissance du droit des filles à l'éducation, l'expression de la nécessité d'offrir aux filles les mêmes opportunités éducatives que les garçons, la promotion de pratiques pédagogiques inclusives et incitatives à l'égard des garçons et des filles et la manifestation du besoin pour les filles d'occuper des postes de responsabilité à l'école en vue de développer leur leadership. Toutefois, la faible participation des filles aux clubs d'autonomisation traduit la persistance de défis et rappelle la nécessité de renforcer la sensibilisation des communautés en mettant l'accent sur les bonnes pratiques.

Recommandations

Les résultats issus de cette étude révèlent des variations et surtout la persistance de défis appelant à un changement de comportement effectif en faveur de l'accès, du maintien et de la réussite des filles à l'école. Plus globalement, les résultats mettent en exergue la nécessité du renforcement des initiatives de promotion de l'éducation des filles à travers des campagnes de sensibilisation de la communauté et la formation du personnel éducatif à la pédagogie sensible au genre.

Aux décideurs politiques

- Améliorer et veiller à l'application des cadres juridique et règlementaire pour la promotion de l'éducation des filles, cela doit se refléter au travers des contenus d'apprentissage, de la formation des enseignants, du matériel didactique, de la création d'un environnement propice au changement de mentalité des acteurs de l'éducation et des parents.
- Réduire l'iniquité géographique en renforçant la carte scolaire par la création de plus d'écoles ou d'espaces d'apprentissage à proximité.
- Rendre disponibles des équipements sensibles au genre au niveau des écoles en leurs octroyant du matériel d'apprentissage adapté aux conditions sexo-spécifiques des filles.

Aux autorités éducatives et aux partenaires techniques et financiers

- Réduire les coûts de la scolarité afin que les plus démunies puissent accéder à l'école et y rester et favoriser l'octroi de bourses pas seulement aux meilleures élèves, mais aussi aux élèves vulnérables pour leur donner une chance de jouir de leur droit à l'éducation.
- Produire des données probantes et faire un focus sur les données de genre dans les statistiques scolaires et partager les bonnes pratiques en matière d'éducation des filles.
- Fédérer et rationaliser les interventions et les programmes relatifs à la promotion de l'éducation des filles par la création de cadres de concertation nationaux et locaux.
- Rendre disponibles et fonctionnels les dispositifs de gestion des menstrues dans les écoles en garantissant la fonctionnalité des toilettes séparées et des infirmeries, l'accès à l'eau courante et à des kits de dignité (serviettes hygiéniques).
- Former et outiller les enseignant.e.s et les acteurs éducatifs à la pédagogie sensible au genre.

Aux Associations féminines et aux bureaux genre au sein des ministères

- Créer des antennes locales et multiplier les campagnes de sensibilisation à travers des outils de communication adaptés et mettre en avant les bonnes pratiques en matière d'éducation des filles.
- Procéder à l'évaluation périodique de l'impact des interventions des partenaires et faire un feedback régulier aux politiques de l'évolution des indicateurs relatifs au genre et de l'application effective sur le terrain des politiques définies par les États.

Bibliographie

Béché, E. et Gabriel, Ph., 2023, « La recherche en éducation et formation en Afrique francophone : actualités et perspectives », Les cahiers du CEREF, <https://journals.openedition.org/edso/17697>.

Union Africaine, *Stratégie continentale de l'éducation - CESA 16-25 (2016 - 2025)*, https://www.adeanet.org/fr/system/files/resources/cesa_16-25_french_v8.pdf.

Union Africaine et Unicef, *Transformer l'éducation en Afrique. Un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme*, <https://www.unicef.org/media/106911/file/Africa%20Education%20Report.pdf>.

Fall, A. S., et Cissé, R. (2017), « Jàngandoo, baromètre de la qualité des apprentissages au Sénégal », Série les Etudes Nationales du LARTES, n°002-01-2017, Dakar.

Fall, K., Cissé, R., Cissé, Nd. S. et al., 2023, *Le modèle d'écoles sensibles au genre du Forum des Éducatrices Africaines (FAWE) en tant que réponse innovante au défi de l'égalité de genre*, Rapport final, https://lartes-ifan.org/sites/default/files/2023-10/rapport_final_coe_senegal.pdf.

Direction générale des études et des statistiques sectorielles du Burkina Faso, 2022, *Tableau de bord de l'enseignement primaire*, http://cns.bf/IMG/pdf/tableau_de_bord_primaire_2021-2022.pdf.

Robcis, 2016, *Définition de l'approche de genre et genre et développement*, <http://www.adequations.org/spip.php?article1515>.

UNESCO, 2020, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et Éducation. Note conceptuelle*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_fre?posInSet.

Adichie, C. N., 2012, « We Should All Be Feminists », TEDxEuston.

Sow, F., 1997, *Genre et construction nationale*, Dakar, CODESRIA.

Traoré, A., 2003, *L'État criminel : L'énigme du Tchad face au Conseil de sécurité*, Paris, Éditions François Bourin.

Annexes

Annexe 1 : Profil sociodémographiques des élèves enquêté.e.s (%)

	Burkina Faso		RDC		Sao Tomé et Príncipe		Tchad		Ensemble	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Milieu de résidence										
Urbain	62,5	55,8	61,5	57,9	60,0	58,3	73,3	65,1	64,5	59,5
Rural	37,5	44,2	38,5	42,1	40,0	41,7	26,7	34,9	35,5	40,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Âge (ans)										
Moyenne	16,7	16,9	14,2	13,8	15,2	15,5	17,4	17,0	15,9	15,8
Médiane	17,0	17,0	14,0	14,0	15,0	15,5	18,0	17,0	16,0	15,5
Statut matrimonial										
Célibataire	100,0	100,0	97,4	94,7	100,0	100,0	97,8	98,4	98,8	98,3
Marié.e	0,0	0,0	0,0	5,3	0,0	0,0	2,2	1,6	0,6	1,7
Veuf.ve	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Niveau d'instruction										
Primaire / Élémentaire	8,3	11,5	15,4	8,8	10,0	10,0	6,7	11,1	9,9	10,3
Moyen / Collège	47,9	51,9	43,6	57,9	52,5	48,3	55,6	46,0	50,0	50,9
Secondaire / Lycée	43,8	36,5	41,0	33,3	37,5	41,7	37,8	42,9	40,1	38,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

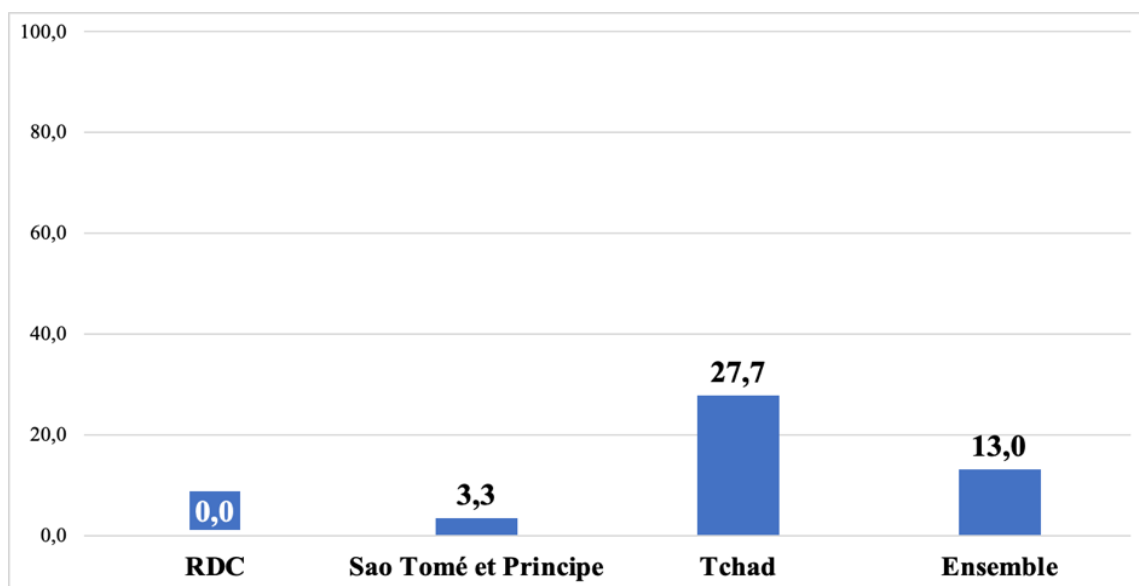
Source : LARTES-IFAN (2023)

Annexe 2 : Profil sociodémographiques des parents d'élèves enquêté.e.s (%)

	Burkina Faso		RDC		Sao Tomé et Príncipe		Tchad		Ensemble	
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme
Milieu de résidence										
Urbain	14,3	43,2	50,0	67,6	40,0	42,9	26,0	36,0	32,1	48,5
Rural	85,7	56,8	50,0	32,4	60,0	57,1	74,0	64,0	67,9	51,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Âge (ans)										
Moyenne	46,9	40,2	49,5	48,9	42,0	40,5	47,2	39,0	46,4	42,4
Médiane	46,0	37,0	49,5	50,0	42,0	40,0	45,0	37,0	45,0	41,0
Statut matrimonial										
Marié.e monogame	87,3	78,4	75,0	46,0	23,1	20,0	85,7	56,0	68,3	50,0
Marié.e polygame	12,7	16,2	10,0	24,3	0,0	0,0	13,0	4,0	9,1	11,9
Divorcé.e	0,0	0,0	10,0	16,2	0,0	2,9	1,3	20,0	2,6	9,0
Veuf.ve	0,0	5,4	3,3	10,8	0,0	0,0	0,0	16,0	0,8	7,5
Célibataire	0,0	0,0	1,7	2,7	76,9	77,1	0,0	4,0	19,3	21,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Niveau d'instruction										
Aucun	34,9	43,3	0,0	0,0	3,1	2,9	2,6	12,0	9,8	14,9
École coranique/Daara	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,8	20,0	3,8	3,7
Primaire	28,6	29,7	1,7	13,5	15,4	31,4	26,0	20,0	18,5	23,9
Moyen / Collège	17,5	13,5	5,0	2,7	26,1	25,7	10,4	20,0	14,7	14,9
Secondaire / Lycée	6,4	8,1	40,0	35,1	26,2	25,7	15,6	8,0	21,5	20,2
Supérieur / Université	6,3	5,4	53,3	48,7	29,2	14,3	37,7	20,0	31,7	22,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

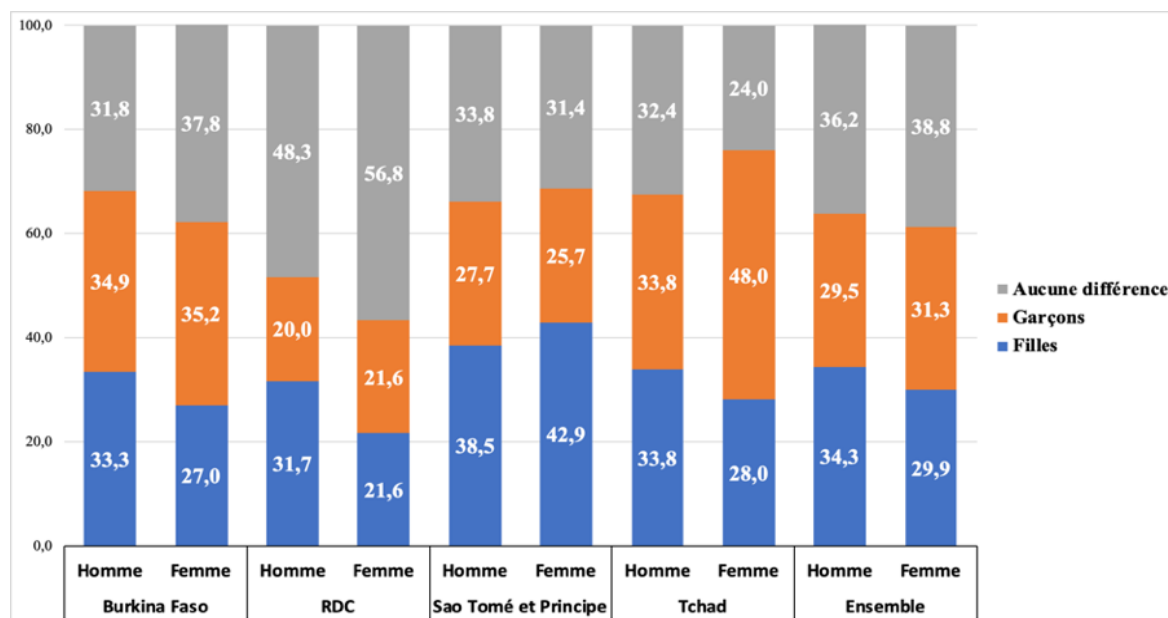
Source : LARTES-IFAN (2023)

Annexe 3 : Proportion de filles interrogées affirmant qu'elles ne viennent pas à l'école durant leurs menstrues (%)



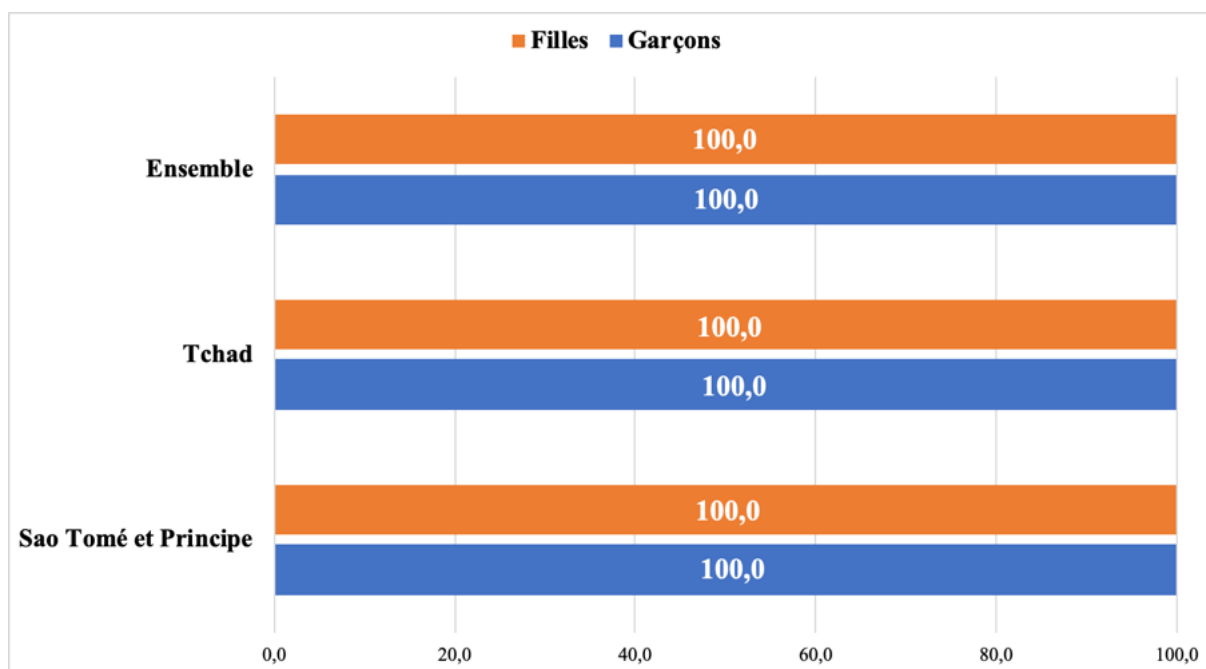
Source : LARTES-IFAN (2023)

Annexe 4 : Élèves les plus performants à l'école selon les parents d'élèves enquêtés, par genre (%)



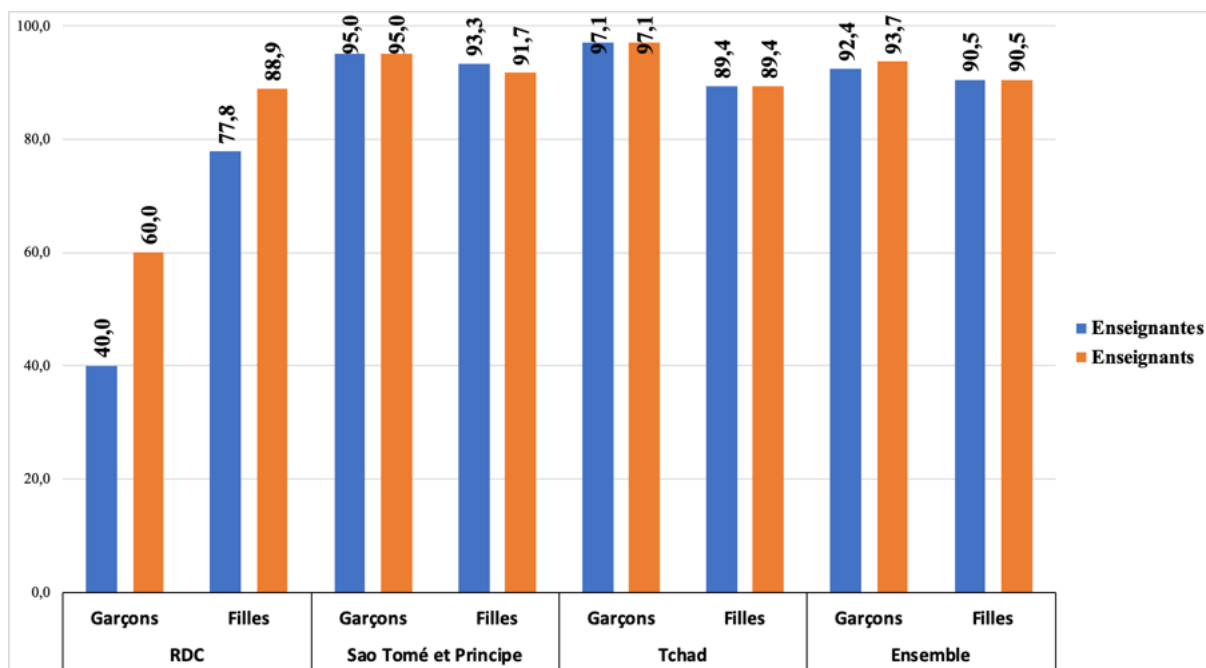
Source : LARTES-IFAN (2023)

Annexe 5 : Proportion d'élèves affirmant que les clubs d'autonomisation des filles et garçons ont des effets positifs sur leurs études et leur vie (%)



Source : LARTES-IFAN (2023)

Annexe 6 : Proportion d'élèves enquêtés déclarant que les enseignantes/enseignants les incitent à participer davantage en classe (%), par genre



Source : LARTES-IFAN (2023)

Table des matières

Remerciements	ii
Sommaire	iii
Sigle et abréviations	iv
Liste des tableaux	v
Liste des figures	vi
Liste des annexes.....	viii
Résumé.....	2
Introduction	4
1. Objectifs et méthodologie de l'étude	6
1.1. Objectifs de l'étude	6
1.2. Méthodologie	6
1.3. Cadre théorique d'analyse	8
2. Profils sociodémographiques des enquêtés.....	10
3. Analyse des indicateurs nationaux des systèmes éducatifs des quatre pays	11
3.1. Environnement scolaire.....	11
3.2. Résultats scolaires	13
4. Indicateurs scolaires sur les écoles enquêtées	16
4.1. Population et personnel d'enseignement.....	16
4.2. Dispositif de gestion des VBGMS	18
4.2 Résultats scolaires	20
5. Principaux résultats de l'étude	22
5.1. Accès et maintien des filles à l'école	22

5.1.1. Accès des filles à l'école	22
5.1.2. Maintien et performance scolaire.....	29
5.2. Normes sociales de genre et éducation des filles	35
5.2.1. Perceptions sur les normes de genre	36
5.2.2. Perceptions sur les interactions en milieu scolaire.....	44
3.5. Impact des normes de genre sur l'accès et le maintien des filles à l'école	47
3.6. Facteurs de changement de comportements.....	53
Conclusion.....	59
Recommandations	61
Bibliographie.....	63
Annexes.....	64
Table des matières.....	68