

VIOLENCES LIÉES AU GENRE EN MILIEU SCOLAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

ÉTAT DES LIEUX, PISTES D'ACTION, PERSPECTIVES

Octobre 2006

*Thymée NDOUR
Thery International Management*

*Ce rapport est un document interne établi à la demande du ministère des Affaires étrangères.
Les commentaires et analyses développés n'engagent que leurs auteurs
et ne constituent pas une position officielle.*

Tous droits d'adaptation, de traduction et de reproduction par tous procédés,
y compris la photocopie et le microfilm, réservés pour tous pays.

Conception graphique couverture : Aurette Leroy et Anne Caminade
Création / Impression : mediatys / Groupe Corlet
Photos de couverture : Marie Dorléans
© Ministère des Affaires étrangères, 2006
ISBN : 978-2-11-096626-1
ISSN : 1160-3372

Préambule

• Objectifs de la publication

La Direction Générale de la Coopération et du Développement (DGCID), à travers le bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle* de la Direction des politiques de développement (DPDEV)**, a initié en 2005 une réflexion sur la question des violences tenant au genre en milieu scolaire. Cette étude non exhaustive vise à disposer d'éléments permettant d'acquérir une meilleure connaissance de ce phénomène (ampleur et caractéristiques du problème, interventions et initiatives passées et présentes s'adressant à ces violences), à mettre en lumière les facteurs associés à la réussite des actions menées pour le combattre, et à définir les implications politiques de l'émergence d'un environnement scolaire inclusif et sûr pour tous les élèves.

Le but de cette publication est de **partager ces recherches et ces conclusions avec l'ensemble des acteurs de la coopération internationale** concernés par l'éducation en particulier, et le développement social et humain en général, afin d'approfondir et de poursuivre la réflexion engagée.

• Sources et méthodologie

La présente publication est le produit de l'exploration de sources diverses :

- **une recherche documentaire** a permis de recueillir et synthétiser des études concernant la violence tenant au genre en milieu scolaire, menées par des organisations internationales, des organisations de solidarité internationale (OSI), des instituts de recherche universitaires et privés, des agences de coopération...

- **deux rencontres organisées** à la DGCID réunissant des acteurs de la coopération internationale française (OSI et chercheurs notamment) ont permis d'enrichir la réflexion à partir des expériences et des analyses des participants

- **notre participation à des conférences et journées internationales d'études** traitant de la question de l'éducation des filles et des Objectifs du Millénaire pour le développement (notamment des OMD 2 et 3)

L'étude s'est heurtée à l'inégalité des informations disponibles, selon les projets et les organisations, et à la difficulté de disposer de rapports de suivi et d'évaluation d'interventions permettant de tirer des conclusions en lien avec l'éducation des filles et l'égalité entre les sexes dans les systèmes éducatifs.

• Remerciements

Nous tenons à remercier les Organisations Non Gouvernementales et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) qui, lors des rencontres organisées à la Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement, ont fait part de leur façon d'aborder la question des violences tenant au genre en milieu scolaire et l'égalité des sexes dans le secteur éducatif. Nous tenons également à exprimer notre reconnaissance au réseau Impact du groupe de recherches et d'échanges technologiques (GRET) et à l'Agence Française de Développement (AFD) pour avoir enrichi cette étude par leurs conseils et leurs idées.

* Contact bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle : Jacques Malpel, jacques.malpel@diplomatie.gouv.fr

** Contact point focal "genre" ministère des Affaires étrangères, DGCID : Paul Coustère paul.coustere@diplomatie.gouv.fr

Sommaire

Résumé	5
<i>Summarized version</i>	9
Introduction	29
Première partie : état des lieux des violences liées au genre en milieu scolaire	37
1/ Violences liées au genre, violences en milieu scolaire : définitions	39
2/ Ampleur du phénomène	41
3/ Un phénomène aux caractéristiques multiples	47
4/ Des conséquences nombreuses	48
Deuxième partie : agir contre les violences liées au genre en milieu scolaire	51
1/ Le cadre international	53
2/ Les réponses nationales	56
3/ Pistes d’actions et recommandations	60
4/ Exemples de projets/programmes mis en œuvre par les États, les administrations d’écoles, les sociétés civiles et les ONG	65
Troisième partie : constats et perspectives	69
1/ Facteurs de réussite des actions contre les violences en milieu scolaire	71
2/ La question du “passage à l’échelle” des bonnes pratiques	73
3/ Mesurer l’égalité entre les sexes dans l’éducation	76
4/ Développer une approche sociologique de l’école et de ses fonctions	77
5/ Introduire la question des violences tenant au genre en milieu scolaire dans le dialogue sectoriel	78
Conclusion	79
Références	82
Acronymes	85
Annexes	87
La plate-forme “genre et développement”, du ministère des Affaires étrangères	95
Liste des encadrés	96

Résumé

L'importance de l'éducation des filles et de l'égalité entre les sexes dans les écoles et dans les systèmes éducatifs fait aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance internationale. Le Cadre d'action de Dakar sur l'Education pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement sont autant d'engagements pour atteindre non seulement la parité dans l'accès à l'école entre les filles et les garçons mais également l'égalité entre les sexes en matière éducative. Or, force est de constater que les progrès vers la parité sont lents, et la marche vers l'égalité particulièrement difficile. Les rapports successifs de suivi de l'EPT, s'ils rendent compte de progrès, font état d'inégalités persistantes. Les violences en milieu scolaire, notamment la violence sexuelle, qui frappent majoritairement les filles et qui mettent en jeu les relations de genre, apparaissent comme un des obstacles à la scolarisation et à l'éducation des filles.

Cette violence existe dans l'ensemble des pays du monde, la présente publication se concentre toutefois sur les pays d'Afrique subsaharienne.

La question des violences tenant au genre en milieu scolaire est à la croisée de deux autres problématiques socio-éducatives : celle des obstacles à l'éducation des filles et à l'égalité des sexes dans le secteur éducatif et celle qui rejoint la question de l'Education pour tous et des grands objectifs qui lui sont associés. Ces deux problématiques sont souvent abordées de façon restrictive :

- il existe une **sous représentation des aspects culturels de croyances, de représentations et d'attitudes** dans la réflexion sur les obstacles à l'éducation des filles
- la question de l'éducation (qui implique le triptyque accès à l'école /rétention des savoirs et rétention dans le système éducatif/transformation des connaissances en compétences de vie et professionnelles) est réduite à la seule scolarisation (qui se limite à l'accès à l'école). Parallèlement, **l'objectif d'égalité entre les sexes dans l'éducation est souvent réduit à l'objectif plus limité d'égalité d'accès à l'école entre filles et garçons, c'est-à-dire à la parité scolaire.**

La question des violences liées au genre dans les écoles permet de mener une réflexion plus globale sur l'école et ses fonctions.

La violence tenant au genre en milieu scolaire est un terme dont le sens renferme une série de comportements causant des torts physiques, sexuels ou psychologiques, qui met en jeu la dimension des rapports sociaux entre les hommes et les femmes, des inégalités de pouvoir entre les sexes, et qui frappe particulièrement les femmes et les filles.

Le rapport de suivi de l'EPT 2003/2004, *Genre et Education pour tous, le pari de l'égalité*, fait une analyse sans détours des violences subies dans les écoles, notamment par les filles, en affirmant que **“Loin d'être des lieux sûrs d'apprentissage, les écoles sont souvent des espaces d'intolérance, de discrimination, et de violence dont les filles sont de manière disproportionnée les victimes”**. Toutes les enquêtes de terrain menées, notamment dans les écoles d'Afrique saharienne, indiquent que les violences tenant au genre, sont répandues, quotidiennes, et frappent en tout premier lieu les jeunes filles.

Les violences tenant au genre à l'école mettent en jeu des **dimensions multiples** : économique (cas du sexe transactionnel), socioculturelle (tabou sur l'éducation à la sexualité, relations de genre asymétriques) et sanitaire (faible utilisation de la contraception et du préservatif entraînant une transmission des IST - Infections Sexuellement Transmissibles- ainsi que des grossesses non désirées). Il existe une **responsabilité sociale collective** face aux violences qui ont lieu dans les écoles. C'est pourquoi tous les acteurs doivent être impliqués dans l'identification et le signalement du problème ainsi que dans la formulation et la mise en œuvre des interventions contre ce phénomène : les autorités nationales, les responsables d'écoles, les enseignants, mais aussi les parents, les représentants des communautés, et les élèves eux-mêmes.

Bien que difficilement chiffrables, **les conséquences en sont multiples**. Au niveau sanitaire, les violences sexuelles entraînent des traumatismes psychologiques, des grossesses non désirées et une vulnérabilité accrue face aux IST dont le VIH/SIDA. Au niveau éducatif, la peur d'aller à l'école, les sanctions subies par les filles refusant les avances d'un enseignant (mauvaises notes), le stress affectant la qualité du travail scolaire, l'échec et l'abandon scolaires, sont des conséquences avérées de la violence liée au genre en milieu scolaire. Les abus ternissent également l'image de l'école au sein des communautés et affaiblissent la fabrique sociale qu'est l'école.

Ce problème des violences liées au genre en milieu scolaire reste tabou et fait l'objet d'une faible mobilisation politique, même si des ONG tentent de susciter le débat et d'agir sur le terrain.

Les questions d'égalité entre les sexes, de droit à l'Education pour tous et de lutte contre les violences envers les enfants et liées au genre, qui apparaissent comme trois défis reliés les uns aux autres à travers la problématique de l'école, ont été abordés dans le passé lors de rencontres internationales et ont donné lieu à **l'adoption de déclarations, de conventions, et de plans d'action** : la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (UNESCO) de 1960 (Article 1), la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 (Articles 28, 29, 34), la Convention pour l'élimination de toutes les formes des discriminations à l'égard des Femmes (CEDEF) de 1979 (Article 10), la Déclaration sur l'élimination de la violence contre les femmes de 1993 (Articles 2, 4, 5), la Déclaration de Pékin et plate forme pour l'action de 1995 (Chapitre IV, B), la Recommandation concernant le statut du personnel enseignant de 1966 (III, IV, VIII), la Recommandation concernant le statut du personnel enseignant de l'enseignement supérieur de 1997 (V, VII, VIII, IX), le Cadre d'action de Dakar (2000) et la Déclaration du Millénaire (2000).

Les réponses politiques nationales ne sont souvent pas à la hauteur du problème : les dispositions des Conventions internationales, qui ont valeur contraignante, ne se retrouvent que rarement dans les législations nationales et dans les réglementations des ministères de l'éducation. Au-delà de l'aspect législatif et réglementaire, la volonté politique, qui peut se manifester par l'adoption de politiques, mais aussi par le lancement de recherches sur le phénomène et des campagnes nationales de mobilisation, reste souvent faible.

En dépit de la faible mobilisation politique, des initiatives sont développées, notamment par des ONG qui mènent des campagnes de plaidoyer pour obtenir l'instauration de législations sanctionnant les violences liées au genre à l'école, et qui mettent en œuvre des projets et des programmes s'adressant à la fois aux différents aspects de ces violences et à leurs causes. L'évocation publique de ces violences a conduit au développement d'une **approche déontologique** de la profession d'enseignant, concrétisée par l'adoption de codes de conduite (nationaux ou localisés) pour les enseignants, interdisant la violence et les abus sexuels commis à l'encontre des enfants.

Les recherches menées sur les violences tenant au genre en milieu scolaire et l'analyse des interventions conduites contre ces violences permettent de dégager des facteurs de réussite et de tracer des perspectives.

Les principaux facteurs de succès des interventions que l'on peut identifier incluent :

- l'adoption d'une approche genre
- l'existence d'un contexte politique favorable
- soutien aux associations et aux sociétés civiles locales bénéficiant d'une forte légitimité et d'une connaissance du milieu
- participation de tous les acteurs concernés aux projets/programmes : État, administrations, enseignants et personnel d'encadrement scolaire, parents, communautés ainsi que les élèves eux-mêmes
- formation des enseignants à une pédagogie sensible au genre et aux droits des enfants et développement de programmes/manuels scolaires sensibles au genre
- approche intersectorielle

L'identification de ces facteurs de réussite permet de poser la question du **“passage à l'échelle”** des interventions dont l'impact a été positif. Une politique de mise à l'échelle consiste à savoir ce qu'il est bon de passer à l'échelle (les projets ou certains éléments d'interventions), mais aussi de connaître les conditions qui ont permis, dans un contexte donné, qu'un projet ait eu un impact positif.

L'appréciation au niveau national et sur le long terme de l'impact des interventions contre la violence liée au genre en milieu scolaire, et plus largement des interventions pour l'égalité entre les sexes dans les systèmes éducatifs, nécessite de **développer des indicateurs nouveaux**. La “scorecard” sur l'éducation des filles et l'égalité des sexes dans l'éducation, mise au point dans le cadre du “Beyond access project”, a été conçue pour aborder la question de l'accès à l'école et de la rétention d'une façon plus large qu'à l'habitude. Elle prend en compte non seulement le nombre de filles qui sont scolarisées au niveau du primaire et s'y maintiennent, mais aussi la capacité de ces filles à traduire leur assiduité et leur rétention scolaire en une scolarisation secondaire future, en une vie en bonne santé et en la capacité de gagner des revenus.

Une approche sociologique de l'école et de ses fonctions, en complément de l'approche quantitative, permet de cerner la question de l'éducation des filles et de l'égalité entre les sexes dans l'éducation de façon véritablement englobante. L'école n'est pas uniquement le lieu où s'acquièrent des savoirs indispensables à la vie professionnelle d'un individu, elle est aussi le lieu où les valeurs dominantes des communautés sont véhiculées, et où de nouvelles valeurs, impliquant de nouveaux comportements, peuvent émerger si une volonté de l'ensemble des acteurs de l'éducation existe. Les objectifs d'Education pour tous devraient être restitués dans une perspective d'intérêt général et de bien public. Pour ce faire, il paraît nécessaire de créer les conditions d'émergence d'un véritable “pacte social éducatif” pour l'école, associant l'État, les administrations, les enseignants et personnel d'encadrement scolaire, les communautés, la société civile, les parents ainsi que les élèves eux-mêmes.

Enfin, il paraît indispensable d'introduire la question des violences tenant au genre en milieu scolaire dans le dialogue sectoriel. Les gouvernements, les bailleurs et la société civile pourraient mobiliser les outils de suivi conjoint des programmes sectoriels de l'éducation pour renforcer la prise en compte des violences à l'école dans le dialogue sectoriel et dans les plans sectoriels nationaux.

Summarized version

Introduction

The concept of gender was introduced in the field of development in the 1980's. Since then, international cooperation projects and programmes tend to take into account, even if insufficiently, the gender dimension of the themes and problems dealt with.

The term “gender” and the related expressions are often not well understood. We refer to the **definitions of INSTRAW**, the United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women:

“Sex

Sex refers to the biological characteristics which define humans as female or male. These sets of biological characteristics are not mutually exclusive as there are individuals who possess both, but these characteristics tend to differentiate humans as males and females.

Gender

Gender refers to the array of socially constructed roles and relationships, personality traits, attitudes, behaviours, values, relative power and influence that society ascribes to the two sexes on a differential basis. Whereas biological sex is determined by genetic and anatomical characteristics, gender is an acquired identity that is learned, changes over time, and varies widely within and across cultures. Gender is relational and refers not simply to women or men but to the relationship between them.

Gender Equality

Gender equality entails the concept that all human beings, both men and women, are free to develop their personal abilities and make choices without the limitations set by stereotypes, rigid gender roles, or prejudices. Gender equality means that the different behaviours, aspirations and needs of women and men are considered, valued and favoured equally. It does not mean that women and men have to become the same, but that their rights, responsibilities and opportunities will not depend on whether they are born male or female.

Gender Equity

Gender equity means fairness of treatment for women and men, according to their respective needs. This may include equal treatment or treatment that is different but considered equivalent in terms of rights, benefits, obligations and opportunities. In the development context, a gender equity goal often requires built-in measures to compensate for the historical and social disadvantages of women.

Gender Mainstreaming

Gender mainstreaming is the process of assessing the implications for women and men of any planned action, including legislation, policies or programmes, in any area and at all levels. It is a strategy for making women's as well as men's concerns and experiences an integral dimension in the design, implementation, monitoring and evaluation of policies and programmes in all political, economic and social spheres, such that inequality between men and women is not perpetuated.

Empowerment

Empowerment implies people - both women and men - taking control over their lives: setting their own agendas, gaining skills (or having their own skills and knowledge recognized), increasing self-confidence, solving problems, and developing self-reliance. It is both a process and an outcome”.

There is an international recognition of the importance of girls' education and of gender equality within schools and educational systems. The Dakar Framework for Action on Education for All (EFA) and the Millennium Development Goals (MDGs) constitute commitments to achieve equal access to school between girls and boys and gender equality in matters of education.

The Dakar Framework for Action, adopted in 2000, defined six objectives, two of them referring explicitly to gender equality: the Goal 2, *“Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to a complete free and compulsory primary education of good quality”* and the Goal 5, *“Eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality”*.

The **United Nations Millennium Declaration** that was also adopted in 2000, has pledged to achieve gender equality through its Goal 2, *“Achieve universal primary education”*, target 3, *“Ensure that, by 2015, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling”*, and its Goal 3, *“Promote gender equality and empower women”*, target 4, *“Eliminate gender disparity in primary and secondary education, preferably by 2005, and in all levels of education no later than 2015”*.

Nevertheless, force is to note that progress towards school parity is slow and that gender equality in education is an even more challenging objective. The successive EFA monitoring reports, if they point out some progress, put forward persistent inequalities.

The 2005 EFA Global Monitoring Report, *Education for all: the quality imperative*, recalls that *“Although many countries around the world have made significant progress towards gender parity at primary and secondary levels over the past decade, large gaps remain, particularly in the Arab States, sub-Saharan Africa and South and West Asia. Girls accounted for 57% of the out-of-school children of primary school age worldwide in 2001 ... Girls' participation remains substantially lower than boys' ... in seventy-one out of the 175 countries at primary level. Gender disparities become more extreme at secondary level and in higher education.”* The phenomenon of girls' underschooling is explained by the lowest rate of access to school and the highest drop-out rate. Girls' access to and retention and success in school are the key challenges raised by the universal primary education goal.

These challenges face many obstacles stemming from the family, community, school, as well as legal, political and cultural environment. Among those obstacles, combating gender-related violence in school and school-related areas is seen as an imperative.

The question of school related gender-based violence (SRGBV) lies at the intersection of two other socio-educational problems: that of the obstacles to girls' education and gender equality in the educational sector and that which joins the question of Education for all and its associated objectives.

These two problems are often approached in a restrictive way:

- **On the one hand, there is an under-representation of the cultural aspects of beliefs, representations and attitudes in the reflection on the obstacles to girls' education.** In a study led for UNGEI (United Nations Girls' Education Initiative) concerning the inclusion of gender in the Fast Track Initiative (FTI) and in 12 national education plans, it appears that economic stress is most of the time identified as the main important reason for girls' underschooling and their weak retention in the educational system. Still, if lack of economic resources easily explains why families cannot afford school fees for their children, it does not explain why girls are those most frequently wronged by the choices made within the family. Thus, the study on gender in education notes that the cultural factors, which exploration could advance the reflection, are generally little analysed.

- **On the other hand, the international goals relative to Education for all and gender equality in education are often understood in a minimalist way.** The question of the education (which implies the triptych access to school /retention of knowledge and its transformation of knowledge into professional and life-based skills, and which should be the guideline for evaluation of education systems) is reduced to the only schooling (which is limited to the access to school). In parallel, the objective of gender equality in education is often reduced to the more limited objective of equal access to school between girls and boys, that is to say to school parity. Besides, the study mentioned above also reveals that in the national strategies addressing gender inequalities, access to school is better taken into account than equality of chances within schools and to educational outcomes.

These two statements should lead to renew the way international goals on education are approached. For example, if the target of MDG3 is to "*Eliminate gender disparity in primary and secondary education*", it must be reached with due respect of the general goal: "*Promote gender equality and empower women*". Thus, "disparity" concerns the gap in enrolment ratios, but also the gap in terms of attendance and success. As a consequence, it is essential to focus on the girls and boys pupils' experience in the classroom and in the school.

The question of school related gender-based violence opens a more comprehensive reflection on school and its functions.

At the international level, SRGBV problem emerged more particularly at the 2004 meeting of the High Level Group on EFA. Indeed, the final document mentions the necessity to fight against gender-based violence at school and around schools (an identified obstacle to girls' education), and the possibility to adopt, at national level, codes of conducts for teachers.

Besides, France decided to reorient the French Official Development Aid (ODA) on the MDGs, and to place the MDGs 2 and 3 as priorities of its education co-operation. Among other commitments relative to those goals, France is willing to support its partners to eliminate sexual violence at school. Moreover, and beyond the education question, the French Minister delegate for Cooperation, Development and Francophony announced on the occasion of 8th march 2006, international Women's Day, her will to mainstream gender in the French cooperation.

Part one: the state of school related gender-based violence

How defining gender-based violence? Which is the extent of the phenomenon? What forms does it take? Who are the actors? What are its main consequences?...

1/ Gender-based violence, violence at school: definitions

SRGBV is a rich term which contains a series of behaviours causing physical, sexual or psychological harm. It is related to power inequalities between sexes and strikes particularly women and girls.

The 1993 Declaration on the Elimination of Violence against Women provides a **comprehensive definition of violence against women**: *“any act of gender-based violence that results in, or is likely to result in physical, sexual, or psychological harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or private life”* (Article1).

Sexual violence is defined by World Health Organization (WHO) as: *“Any sexual act, attempt to obtain a sexual act, unwanted sexual comments, or advances, or acts to traffic a person’s sexuality, using coercion, threats of harm or physical force, by any person regardless of their relationship to the victim, in any setting, including but not limited to home and work”*.

These definitions include violence that takes place in schools and educational settings, where many girls, and sometimes boys, can undergo sexual violence, including rape, sexual exploitation, economically coerced-sex, sexual harassment, a humiliating language hurting self-esteem, and domestic tasks at school.

The notion of power lies at the heart of SRGBV phenomenon. Indeed, **gender relations** are the expression of asymmetrical relations between men and women, more precisely a series of inequalities (access to resources, participation in political life, status, effective rights...). These asymmetrical relations conduct to power dynamics that can result in violence being inflicted on those who are seen as weaker or subservient. Consequently, changing gender relations implies tackling structural asymmetrical relations. Concerning **violence at school**, the regional report on West and Central Africa of the UN study on violence against children underlines that *“sexual violence is also used as a demonstration of power in schools, and girls may suffer at the hands of their teachers or other students”*. Transactional sex (sex between a child and an adult in exchange of –most of the time- money) are based on unequal power relations, and as such can be considered as sexual exploitation, as defined in a UN Secretary-General’s bulletin on “Special measures for protection from sexual exploitation and sexual abuse” (ST/SGB/2003/13) : *“For the purposes of the present bulletin, the term “sexual exploitation” means any actual or attempted abuse of a position of vulnerability, differential power, or trust, for sexual purposes, including, but not limited to, profiting monetarily, socially or politically from the sexual exploitation of another. Similarly, the term “sexual abuse” means the actual or threatened physical intrusion of a sexual nature, whether by force or under unequal or coercive conditions”*.

2/ Extent of the phenomenon

School related gender-based violence reflects violence that broadly exists in societies, all over the world.

The example of societies in crisis (in conflict or in a post-conflict situation) is an extreme illustration of this reality. The network Watchlist on children and armed conflict, in the report *“Struggling to Survive: Children in Armed Conflict in the Democratic Republic of the Congo”*, stresses the impact of conflicts on children and their rights. Women are the most struck by the massive violence (*“All armed forces and groups continue to perpetrate rape and sexual violence against girls and women”*) attacks on schools affect the right to education (*the attacks on schools and other problems with the educational system have deprived an estimated 4.6 million children are deprived of their right to education, including 2.5 million girls*), and the reinforcement of the “street children” phenomenon increased children’s own violence.

The EFA Global Monitoring Report 2003/04, Gender and Education for All: The Leap to Equality, analyzes very straightforwardly the violence endured in schools, by girls in particular: *“... far from being safe havens for learning, schools are often sites of intolerance, discrimination and violence. Girls are disproportionately the victims.”* All field studies, particularly in Sub-Saharan African schools, show that gender-based violence is widespread, occurs every day and affects young girls first and foremost.

A study ordered by the USAID (United States Agency for International Development), and led by Development and Training Services (DTS), *Unsafe schools: a literature review of school-related gender-based violence in developing countries*, summarized empirical studies and their findings as follows.

Summary of Empirical Studies on Gender-Based Violence in Schools

Country / Location	Sample population, method, study date	Study cited	Statistical / Major findings
Botswana/ rural and urban	800 students, 422 of them girls aged 13–16, survey at 13 schools	<i>Botswana Gazette</i> (2000), a study conducted by Roberta Rivers and UNICEF at Metlhaetsile Women’s Information Centre	<ul style="list-style-type: none"> • 38% of girls reported that they had been touched in a sexual manner without their consent. • 17% reported having had intercourse, 50% of which was forced. • 34% of students reported they had sex for money, gifts, or favors. • Of those who are sexually active, 48% reported never having used a condom.
Botswana	560 students surveyed	Rossetti (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • 67% of girls reported sexual harassment by teachers. • Although Botswana provides 10 years of free education, nevertheless, 11% of the girls surveyed were seriously considering dropping out due to ongoing harassment by teachers. • 20% reported being asked for sexual relations, half of whom complied for fear of reprisals on grades and performance records. 68% of the sexual harassment happens at the junior secondary schools, 18% at the senior secondary schools; and 14% at primary schools.

Country / Location	Sample population, method, study date	Study cited	Statistical / Major findings
Cameroon/urban	1,688 secondary school students from 10 institutions, self-administered questionnaire (98.7% return rate)	Mbassa Menick (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexual abuse reported by 16% of sample. • Approximately 15% of the reported sexual abuse (involving unwanted touching and caressing and rape) occurred in a school setting. • Approximately 30% of attacks were perpetrated by students (from the victim's own or other schools). • 8% of attackers were teachers.
Ethiopia/urban	Small scale, descriptive study	Terefe and Mengistu (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Violence against girls in the form of bullying and attempted rape was a factor in low enrolment rates and an important reason for female school dropout.
Ghana/small town-rural	400 in-school and out-of-school adolescents (representing 30% of the 15–20 age group in Dodowa community), 50 teachers, 99 opinion leaders, quantitative and qualitative methods, 2001	Afenyadu and Goparaju (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Male and female students were equally exposed to forced sex, but the highest percentage (27%) was among girls in the junior secondary school. • Teachers were 5% of those listed as people who forced girls to have sex; 3% of the in-school girls interviewed reported sex with a teacher. • 29% of sexually active girls reported they had been pregnant at some time; adolescent participants of the in-school focus groups at the senior secondary school reported many of their peers engaged in sex with “sugar daddies” for meeting financial needs.
Ghana and Malawi/rural and urban	In Ghana, interviews with 48 girls and 27 boys aged 11–17. In Malawi, interviews with 106 female students and 65 male students aged 10–18; focus group discussions, 2001	Leach and al. (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • New insights: • Abuse by teachers negatively affects learning environment; • Abusive behaviour feeds on poverty and ignorance; • Not outright rejection, but ambivalence toward teachers having sex with female students among the girls, parents, and teachers.
Peru/rural	Non-random sample, qualitative interviews	World Education (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Beliefs and taboos in poor rural communities in Ayachucho, Peru suggest women's most fertile period is during menstruation. This leads families to keep their daughters at home during their menstrual period because the long distance girls must travel to school increases their risk of molestation or rape at what is perceived to be a sexually vulnerable time. The practice contributes to absenteeism, grade repetition, and dropping out of school.
South Africa	Non-random sample, qualitative human-rights documentation of the impact of gender violence on girls' education and health	Human Rights Watch (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Many girls who have been victims of sexual violence at school leave school for some time, change schools, or drop out, for fear of continued abuse from those who have abused them. • Other consequences of sexual violence include an inability to concentrate on schoolwork, negative and confused beliefs about self, exposure to STIs, including HIV/AIDS, and unintended pregnancy. • In spite of South African Law, which prohibits the exclusion of pregnant girls from school, pregnant girls are told it is against school policy for pregnant students to attend school. This, while the perpetrators continue at the school as students or as teachers.

Country / Location	Sample population, method, study date	Study cited	Statistical / Major findings
Tanzania/ rural and urban	1,219 schoolgirls, 42 “guardians,” 44 female teachers, 65 head teachers, interviews at 42 schools that had a guardian program and 22 without a guardian program, intervention research, 1996	Mgalla and al. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • The guardian in the schools became an important confidante: 6% of all girls in the study reported sexual harassment by teachers as a common problem. Half of the girls in the schools with a guardian program reported this problem to the guardian, while none of the girls in schools without a guardian program consulted a female teacher for such problems.
Zimbabwe/ rural and urban	112 girls and 59 boys, aged 13–15, from three co-ed and one all-girls junior secondary schools, in-depth interviews	Leach, Machakanja and Mandoga (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • In co-ed schools the abuse of girls, reported by 47%, took the form of aggressive sexual behavior, intimidation, and assault by older boys, sexual advances by teachers, and corporal punishment and verbal abuse by male and female teachers. • Younger girls were especially fearful of sexual advances. • In the all-girls school sexual abuse was not in but around the school. • 50% of girls reported unsolicited sexual contact on the way to school by strangers. • 92% of female students reported being propositioned by older men; some of these turned into “sugar daddy” relationships.

The Secretary-General’s Study Report on Violence Against Children, led by the Independent Expert Prof. Paulo Sérgio Pinheiro, provides a global picture of violence against children and proposes recommendations to prevent and respond to this issue. It provides information on the incidence of various types of violence against children within the family, schools, alternative care institutions and detention facilities, places where children work and communities.

The study underlines sexual and gender-based violence that occurs in educational settings: **“Much is directed against girls, by male teachers and classmates. Sexual and gender-based violence is facilitated by Government’s failure to enact and implement laws that provide students with explicit protection from discrimination”.**

The **recommendations** made in the report to tackle violence in schools and educational settings include the following:

“Bearing in mind that all children must be able to learn free from violence, that schools should be safe and child friendly and curricula should be rights based, and also that schools provide an environment in which attitudes that condone violence can be changed and non-violent values and behaviour learned, I recommend that States:

*(a) Encourage schools to adopt and implement **codes of conduct** applicable to all staff and students that confront all forms of violence, taking into account gender-based stereotypes and behaviour and other forms of discrimination;*

*(b) Ensure that school principals and teachers **use non-violent** teaching and learning strategies and adopt classroom management and disciplinary measures that are not based on fear, threats, humiliation or physical force;*

(c) Prevent and reduce violence in schools through **specific programmes** which address the whole school environment including through encouraging the building of skills such as non-violent approaches to conflict resolution, implementing anti-bullying policies and promoting respect for all members of the school community;

(d) Ensure that **curricula, teaching processes and other practices are in full conformity with the provisions and principles of the Convention on the Rights of the Child, free from references actively or passively promoting violence and discrimination in any of its manifestations**".

3/ A multiple characteristics phenomenon

School related gender-based violence involves **multiple aspects: economic** (the case of economically-coerced sex), **socio-cultural** (existing taboos on education to sexuality, asymmetrical gender relations), and **sanitary** (weak use of contraception and condoms fostering the transmission of Sexually Transmitted Infections –STI- as well as unintended pregnancies). It is dependent on **two dimensions**: one concerning teachers' violence towards pupils (most of the time girls, but also, in lesser extent, boys) and revealing an exploitation of teachers' position of authority and a betrayal of their duty of care; a gender dimension concerning male violence (of male teachers but also male pupils) towards girls, even female teachers.

There is a **collective social responsibility** in face of violence that happens in schools. Face to violence that takes place in educational settings, **school has a double role to play: protecting children and transmitting them values of respect, non-violence and gender equality**. That is why all stakeholders should be involved in the identification and the reporting of the problem, as well as in the formulation and the implementation of interventions against this phenomenon: public authorities, school managers, school staff and teachers, but also parents, communities' leaders, and the pupils themselves. School headship boards, which school administration, teachers, but also parents and head of communities attend, should deal with the problem of SRGBV, identify the authors of violence, and bring out solutions adapted to the context. Within stakeholders, **teachers have a special responsibility**. They detain the authority in the class, have the mission to educate future adults, and serve as models for the children. **Concerning violence at school more particularly, they have a double responsibility**: they can be attackers, and at the same time they must prevent violence from spreading. Surveys show that teachers **do not always know how to react** in face of abuse cases they witness: alerting educational authorities rarely leads to action against the attacker, while some teachers consider violent behaviour on the part of male students or colleagues as a tolerable or even **normal expression of "masculinity"**.

4/ Numerous consequences

Although it is difficult to count them, violence has **many consequences**.

At the sanitary level, sexual violence entails psychological traumas, unintended pregnancies, and an increased vulnerability face to STI, including HIV/AIDS. Rapes of women accelerate the spread of the HIV/AIDS pandemic. As noted in the EFA Global Monitoring Report 2003/4, "*Sexual violence and coercion, both inside and outside the school, reinforce girls' vulnerability*" to HIV/AIDS. We are faced here with a **vicious circle**. For education in school, presented as a "social vaccine" against Sexually Transmitted Infections (STIs), can only play its full role provided the goal of universal education is reached. Yet, it is necessary for schools to become safe places for all pupils if that goal is to be reached.

At the educational level, the fear of going to school, the sanctions suffered by girls who reject the advances of a teacher (bad grades), the stress affecting the quality of schoolwork, underperformance and

dropping out of school, are known consequences of SRGBV. Abuse also tarnishes the image of schools within communities and weakens the social fabric that school should be.

School related gender-based violence remains a taboo and is not sufficiently a matter of political mobilisation, even if NGOs attempt to arouse the debate and to act on the field.

Part two: acting against school related gender-based violence

How is this problem approached at an international level and at national level? Who are the actors on the field? What projects and programmes are implemented?

1/ The international framework

The issues of gender equality, the right to education for all and of violence against children and gender-based violence, which appear as three challenges connected to each other through the problem of schooling, were discussed on the occasion of international conferences and led to **declarations, conventions and action plans being adopted.**

As regards **education**, the 1960 *Convention against Discrimination in Education* adopted at UNESCO already affirmed the need to combat all forms of discrimination, including that based on sex, in order to preserve human dignity and equality of treatment in education.

The 1959 *Declaration of the Rights of the Child and the Convention on the Rights of the Child* also advocate an education centred on the growth of children and their dignity, as well as equality of sexes. **The 1989 Convention of the Rights of the Child urges States to combat sexual abuse against children.** Its stipulates: “*The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin*” (Article 29, 1, d), and “*States Parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child’s human dignity and in conformity with the present Convention*” (Article 28, 2). The Convention clearly mentions the protection of children from sexual violence “*States Parties undertake to protect the child from all forms of sexual exploitation and sexual abuse. For these purposes, States Parties shall in particular take all appropriate national, bilateral and multilateral measures to prevent: (a) The inducement or coercion of a child to engage in any unlawful sexual activity; (b) The exploitative use of children in prostitution or other unlawful sexual practices; (c) The exploitative use of children in pornographic performances and materials*” (Article 34).

The themes of **gender equality and gender mainstreaming** were to gain legitimacy and credibility during the 1970s. In 1975, the *Declaration of Mexico on the Equality of Women and Their Contribution to Development and Peace* **laid down three key objectives:** full gender equality, the elimination of gender discrimination, and the participation of women in international peace and development. A further step was taken in 1979 with the adoption of the *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. The Convention **urges States** which signed and then ratified it to ensure equal rights in education for men and women, eliminate sex-based stereotypes and promote mixed participation by both men and women. The issue of **gender-based violence** that particularly affects women was first truly addressed in 1993 only with the adoption of the *Declaration on the Elimination of Violence against Women* by the United Nations General Assembly. In this text, the phrase “gender-based violence” covers the forms of sexual violence that are rife in educational institutions and affirms, thereby

rejecting certain rationales legitimizing certain forms of violence, that States should not “invoke any custom, tradition or religious consideration to avoid their obligation” with respect to the elimination of violence. The 1995 Beijing Declaration and Platform for Action also stresses the need to combat phenomena of sexual violence and abuse notably by placing **teachers at the heart of such actions**.

Regarding teachers, the *joint ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers* (adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers in 1966) and the *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel* (1997) mention several times the moral and ethical dimensions of the teaching profession “*which requires of teachers ... a sense of personal and corporate responsibility for the education and welfare of the pupils in their charge.*” The 1966 Recommendation further states that “*Codes of ethics or of conduct should be established by the teachers’ organizations, since such codes greatly contribute to ensuring the prestige of the profession and the exercise of professional duties in accordance with agreed principles.*” The theme of sexual violence, against women in particular, is referred to throughout the 1997 Recommendation. The text enjoins States to **implement policies** aimed at eliminating all forms of violence, including sexual harassment. In addition, sexual violence committed by teachers against students or transactional sexual favours between teachers and students should constitute **valid reasons for dismissing teachers**.

The **International of Education (IE)**, a global union federation representing education workers (348 member organisations operate in 166 countries), launched a reflection on the ethical aspects of the teacher profession that led to the adoption of a “Declaration on professional ethics”. The article 2 “Commitment to students” stipulates: “Education personnel shall”, “respect the rights of all children to benefit from the provisions identified in the UN Convention on the Rights of the Child particularly as those rights apply to education; [...] maintain professional relations with students; take all possible steps to safeguard students from sexual abuse”. IE committed to act against violence at school, particularly against sexual harassment and discrimination at school, pleading for a “zero tolerance” policy. IE can support its member organisations to act at a national level. But teachers unions face two types of obstacles: on the one hand, in many countries freedom of association is not assured, on the other hand, within teachers unions the taboo of sexual violence is not easily broken.

Main international texts concerning violence and gender-based discrimination in the education field

Themes	International texts
Education	Convention against Discrimination in Education (UNESCO)-1960 <i>Article 1</i>
Rights of the Child	Convention on the Rights of the Child – 1989 <i>Articles 28, 29, 34</i>
Gender equality	Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)-1979 <i>Article 10</i>
	Declaration on the Elimination of Violence against Women -1993 <i>Articles 2, 4, 5</i>
	Beijing Declaration and Platform for Action -1995 <i>Chapter IV, B</i>
Teachers	Recommendation concerning the Status of Teachers -1966 <i>III, IV, VIII</i>
	Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel -1997 <i>V, VII, VIII, IX</i>

These instruments should serve as a basis for combating gender-based violence in schools.

2/ National responses

a/ The national transcription of the international conventions

The national responses are generally not up to the problem: the dispositions of the international conventions, which compel the State that ratified them to respect their dispositions, are rarely fully translated in national legislations and in regulations of the ministries in charge of education.

b/ The political will

Beyond the legislative and regulation aspects, the political will that can be expressed in the adoption of policies, but also in the launching of research on SRGBV and of national mobilization campaigns, is also often weak.

c/ The Social mobilization

If the political mobilization is often weak, initiatives emerge from civil society. NGOs lead awareness campaigns to obtain the adoption and the implementation of laws dealing with school related gender-based violence, and implement projects and programmes addressing both the various aspects of the violence and its consequences.

Example: the mobilisation of the NGO “Women in Law and Development” in Benin

“Evidence suggests that Benin, like many of its neighbours, faces a phenomenon of gender-based violence in its schools. Since 1994, the World Bank, the Women in Development office of USAID-Benin, and the United Nations Committee on the Rights of the Child have each recognized sexual harassment in schools to have a limiting effect on girls’ enrolment and participation in Beninese schools. NGO efforts and policy developments in Benin have taken preliminary steps to target the problem. Inappropriate sexual relationships between students and teachers were first addressed by a 1988 Ministry of Education policy. While the policy has been enforced only rarely, two of its provisions are striking. First, it set a tougher penalty for a teacher who attempted abortion on a student than for a teacher who had raped a student. Second, it is significant that the policy specifically addressed students who provoke teachers with “extravagant” hairstyles and perfumes. The policy thus seems to have been intended to preserve a particular conception of morality as much as to create a safe school environment, and it evinces a “blame the victim” understanding of sexual harassment. While the policy response to sexual harassment in schools has proved ineffective, the problem has grown in Benin. Women in Law and Development in Africa (WiLDAF) organized a nationwide series of workshops in 2002 that provided insight into the phenomenon. During these sessions, students throughout the country reported that harassment was common in their schools. They noted the high incidence of sexual relations between teachers and students and, as in “cross-generational” or “sugar-daddy” relationships more generally, identified a strong transactional element: the frequent exchange of money or grades for sex, as well as the threat of bad grades to coerce girls into sexual relationships. Many participants in WiLDAF’s seminars raised the issue of girls who “harass” teachers, but few seemed to understand teachers’ responsibility to resist their students’ advances. Generally speaking, the participants betrayed an understanding of women, students included, as seductresses—an attitude that likely contributes to the low reporting rate for sexual harassment. The dynamic is easy to imagine. If girls know they will be blamed for having invited the harassment, they will be unlikely to report what has happened to them. Reflecting this problem, students typically felt that no appropriate solution to the problem existed and that a student simply could not report a teacher to school or legal authorities. These students’ pessimism is borne out in practice.

The workshops showed that little punitive action is taken against a responsible teacher, other than the occasional transfer to a neighbouring school where he is free to repeat his behaviour. Shortly after WILDAF's workshops, the National Network for the Promotion of Girls' Education released a documentary on gender-based violence in Beninese schools, focusing in large part on teacher misconduct. Finally, in 2003, a group of activists alarmed by the growing incidence of harassment and other forms of gender-based violence in Beninese schools used the National Network's documentary to successfully lobby for the drafting of a new policy on sexual misconduct in the school environment. The policy has yet to be issued by the Ministry of Education”.

d/ The ethical approach

The emergence of the SRGBV problem on the public scene led to developing an **ethical approach** of the teaching profession, taking shape of codes of conducts/ethics (national or local) for teachers, forbidding sexual abuse of children.

The ethical approach should be inseparable from the three preceding approaches. Indeed, a code of conduct draws part of its content from international conventions and national legislations; it expresses the political will of the ministries of education or local administrations, and requires, to be respected, a large social mobilisation.

Codes of conducts for teachers mean texts containing principles and criteria for assessing teaching personnel behaviour. Ethics therefore appeal to the responsibility of persons and are to govern their conduct. The code form aims to set out the law in a clear and concise style that can be understood by all citizens. In this case, the enunciation of ethical principles can lead governments to adopt binding legislation or regulations.

Its **“value added”** in relation to international texts that are little known and not easily accessible to populations would be that of a tool for reflection and debate and a common, though not unique benchmark for all societies and educational communities. To that end, it is important for the text to be suitable and for its content to be implemented.

To facilitate **ownership** of the text by the populations, it would be possible to:

- Present multiple versions: “official”, “popular” ones using local languages, drawings for children, etc.
- Introduce the code during the teachers' training period and during further training if available in order to foster dialogue;
- Introduce a specific module for students or compulsory sessions for presenting the text at the start of every school year;

3/ Guidelines and recommendations

Political, legislative or ethical interventions should take into account the recommendations resulting from field studies. The USAID study mentioned above, *Unsafe schools: a literature review of school-related gender-based violence in developing countries* summarized key recommendations as follows.

“Schools need to:

- *Develop a clear strategy that tackles gender inequalities in school. It is important to have a whole school approach that allows teachers, pupils, and administrative staff to work together on common goals for making schools safe;*

- *Promote a more supportive culture by facilitating and enforcing the reporting of abuse, reducing bullying and corporal punishment, providing effective counseling, and encouraging constructive and equal relationships between students via positive role-modeling and explicit curricula and teaching/learning materials (i.e., life-skills-based sexuality education programs with a gender and human rights perspective or peace education);*
- *Become less authoritarian and more supportive of pupils' personal development. The introduction of student councils and democratic management and the promotion of student participation in the design and implementation of certain school activities could facilitate this; Foster collaboration with relevant NGOs working on rape, sexual assault, child abuse, domestic violence issues, or HIV/AIDS and sexuality education for the purposes of providing training, counseling, and advocacy services within the school;*
- *Consider engaging peer educators (adolescents or young adults who can visit schools to talk to pupils about sexual violence and other issues that concern them), as is currently being done in some instances with HIV/AIDS education. This is an effective way of encouraging more positive and consensual relationships between male and female pupils; and*
- *Ensure that safe and secure toilet facilities are available to both boys and girls*

Teacher training programs need to:

- *Increase instruction of future teachers on gender equity, including understanding the negative impact SRGBV has on the ability of girls and boys to succeed in school, and provide them with strategies to challenge gender discrimination and to stop sexual harassment before it escalates to violence;*
- *Develop in-service training programs for experienced teachers on the prevention of, and response to, gender-based violence in their schools. Offer these workshops throughout the country. Appoint a faculty member within each teacher training college to coordinate training and research efforts;*
- *Help teachers explore their own attitudes and personal experiences regarding gender-based violence, sexuality, and HIV/AIDS so they can be more effective in working with their students and colleagues;*
- *Encourage teachers to view themselves as the protectors of children rather than people taking advantage of them by placing greater emphasis on ethical standards of behavior so that they understand the seriousness of abusing the trust that has been placed in them; and*
- *Educate teachers on their responsibilities under any code of conduct that is developed.*

Education ministries need to:

- *Adopt a national plan of action for gender-based violence in schools;*
- *Provide guidelines to schools detailing the appropriate response to allegations by students of rape, sexual assault, or harassment, whether by teachers or fellow students, including sections relating to: 1) the creation of accessible school procedures by which students can make confidential complaints; 2) the prompt and effective investigation of such complaints; 3) prompt and appropriate disciplinary action including due process protections for the persons alleged to have perpetrated the offense; 4) referral to the criminal justice system; and 5) support services;*
- *Develop a code of conduct for teachers and students that expressly prohibits gender violence in schools. The code of conduct should be distributed to all schools and its contents widely publicized among those in the education system. Teachers should be obliged to follow the code of conduct as part of their employment contract;*

- *Recruit and deploy female teachers;*
- *Implement and support comprehensive sexuality/sexual health education in schools, placing violence against women as an integral part of the content;*
- *Collaborate with other ministries and civil society (including the private sector) in national campaigns on the radio and TV, and in print media on the negative effects of SRGBV, including how to prevent it and where teachers, students, and parents can turn for help; and*
- *Create an enabling policy environment so that local schools, communities, and NGOs can adapt both formal and non formal education models to make the commute to and from school safe and secure for children*

Communities and parents need to:

- *Raise community awareness and promote community support for educating girls and work closely with schools, ministries, and NGOs to tackle violence in the home, within communities, and in schools;*
- *Incorporate traditional leadership to advocate for a clearly articulated and enforced policy on the issue of abuse;*
- *Hold teachers and administrative personnel accountable for their conduct with students. School committees and PTAs need training and support so that teacher performance and conduct can be monitored and the whole schooling process be more transparent and accountable. Some international agencies such as USAID already have training programs to strengthen school committees and PTAs. Tackling the issue of abusive behaviour by teachers and pupils should be an explicit component of such training programs; and*
- *Expand services for victims of sexual violence”.*

Among these recommendations, the necessity to build a conducive and protective environment for children, as well as gender mainstreaming in all the interventions in the education sector can be underlined.

These two aspects are part of **UNICEF field of action. The UN organisation for childhood asserts that a protective environment should be composed of eight elements:** “attitudes, traditions, customs, behaviour and practices, governmental commitment to fulfilling protection rights, open discussion and engagement with child protection issues, protective legislation and enforcement, the capacity to protect among those around children, children’s life skills, knowledge and participation, monitoring and reporting, services for recovery and reintegration”. **This theoretical definition led UNICEF to develop, at the education level, “child friendly schools”.** This kind of school aims at protecting and considering the child as a “whole”. It contributes to tackle gender-based violence as it is **gender-sensitive**. It:

- *“Promotes gender equality in enrolment and achievement.*
- *Eliminates gender stereotypes.*
- *Guarantees facilities, curricula, textbooks and teaching and learning processes that are friendly to girls.*

- *Socializes girls and boys in a non-violent environment.*
- *Encourages respect for others' rights, dignity and equality”*

4/ Examples of projects/programmes managed by States, school administrations, civil society and NGOs

South Africa: bilateral cooperation

- **Canada South Africa Education Management Programme (CSAEMP)**

Projects:

- Sexual Harassment Workshop

Teaches about the theory and practice of sexual harassment to enable people to distinguish between right and wrong and to build a framework for change of perceptions and attitudes.

- Gender-Sensitive Teaching as a Tool to Mainstream Gender Equity

Assists teachers to develop teaching strategies that lead to the development of the full potential of each student and ensure that no student is limited in their development because of their gender.

- Opening Our Eyes: Addressing Gender-Based Violence in South African Schools—A Module for Educators (2001)

A school-based module directed toward South African educators. Produced as a part of the CSAEMP and an education initiative supported by the Canadian International Development Agency (CIDA). Designed to be used at the school or district level with teachers, school management, and governing bodies; includes different interactive workshops to heighten awareness of gender-based violence and harassment, the link between GBV and HIV/AIDS, and to contribute to the holistic approach to enhance the culture of learning and teaching within a safe environment.

Zimbabwe: NGO

- **CAMA – the CAMFED Association** (an association of young women activists in rural areas of Zimbabwe launched in 1998 by girls who had been supported through school by CAMFED (the Campaign for Female Education))

Projects:

- Provides young women with a mutually supportive network on leaving school, and empowers them to become role models for the younger generation and agents of change for their communities.
- Promotes education and empowerment of girls and young women in order to enable them to protect themselves, their families, and their communities from HIV/AIDS.
- Works on developing policies on sexual abuse.

Nigeria: Research in action

• **Conscientizing Male Adolescents (CMA) in Nigeria, Calabar International Institute for Research Information and Development (CIINSTRID)**

Projects:

- Teaches adolescent boys and men ages 14 to 20 to think critically about oppression, human rights, and sexism, including traditional Nigerian practices and their own beliefs.
- Engages adolescent males in ongoing discussion groups to increase their awareness of gender-based oppression.
- Fosters participants' skills in critical thinking and analysis.
- Provides counselling services and carries out community advocacy work.
- Works in schools with various curriculums

Part three: lessons learnt and perspectives

Some factors foster the achievement of interventions against school related gender-based violence. The identification of those factors allows raising the possibility of “scaling up” good practices. The appraisal on the long term of actions against gender-based violence in and around schools, and more generally of interventions in favour of gender equality in education, necessitate developing new indicators as well as a sociological approach of school and its functions, complementing the quantitative approach. All these subjects should be integrated in the sectoral dialogue.

1/ Success factors of interventions

Research about SRGBV and the analysis of the interventions against this violence make it possible to identify success factors.

The main success factors of interventions that can be identified include:

- adoption of a gender approach in all interventions in the education sector
- existence of a supportive context (strong political will in favour of the MDG 2 and 3)
- support of civil society and organisations benefiting from a strong legitimacy and a good knowledge of the social environment
- mobilisation of civil society
- participation of all the stakeholders in the projects/programmes: State, national and local administrations, school staffs and teachers, parents, communities and the pupils themselves
- integration of gender in teachers' training and a gender-sensitive teaching material that reflects the values of gender equality
- intersectoral approach (considering sanitary and economic aspects)

2/ “Scaling up” good practices

The identification of these success factors allows raising the question of the “**scaling up**” of interventions which impact was positive.

In 2005, UNESCO, in the framework of UNGEI, published a report, “‘Scaling up’ good practices in girl’s education”. A scaling up policy consists in knowing what is good to be scaled up (which projects or elements of certain interventions), but also to **understand the conditions, in a given context, that permitted the success of a project**: “‘Scaling up’ lessons that have been proven effective, however, is not a simple mathematical calculation about multiplying inputs across scale. It requires rigorous learning about the conditions that facilitated success, strategies for dealing with the multiple constraints that emerge in the course of programme or policy implementation, and the management of economic and social uncertainties that may disrupt the everyday schooling participation of girls”.

Among the conditions that are considered as important for the ‘scaling up’ of good practices, appear the following:

- “Increased public accountability and political will
- Motivation and continuity of personnel
- Demonstration of effectiveness of the pilot model
- Establishing learning processes within large-scale programmes
- Efficient management systems
- Participation of local communities who then own and sustain the reform
- Creation of new institutional structures
- Focus on creating consensus on common goals and their meaning
- Statutory mechanisms
- Active women’s movements
- Supportive conditions for ‘scaling up’ at the global level”

Such a ‘scaling up’ policy necessitates conducting **detailed evaluations** on the interventions for gender equality in education. These evaluations should be completed by a **long term monitoring of the global impact of policies, programmes and projects** implemented to advance gender equality in the education sector.

3/ Measuring gender equality in education

First, it is essential to pursue efforts in gathering **sex-disaggregated data**. Nevertheless, the estimation at national level and on the long term of interventions against school related gender-based violence, and more generally of interventions in favour of gender equality in educational systems, necessitates **developing new indicators**.

A **scorecard on gender equality and girls’ education** was developed by the “Beyond access project”. The scorecard methodology is presented in an Advocacy Brief by UNESCO Bangkok: *A Scorecard on Gender Equality and Girls’ education in Asia 1990-2000*.

The Advocacy Brief explains that “*It was conceived to look at access and retention of girls in school in broader ways than analysed heretofore. It looks not only at numbers of girls who attend and remain in primary school, but also at whether those girls are able to translate their attendance and retention into future secondary-level schooling and healthy, income-earning lives. Four widely-used measures have been employed to develop the score for girls’ access to and retention in school. These measures are:*

- Girls’ net attendance rate at primary school
- Girls’ survival rate over 5 years in primary schooling
- Girls’ secondary Net Enrolment Ratio (NER)
- Country gender development index (GDI)

These measures were selected because they point to access into primary schooling (net attendance rate) derived from household surveys, retention in primary schooling (survival rates), potential of the education system to generate teachers and managers who care about gender equality (girls' secondary NER), and the possibilities for these women to survive and flourish as adults (GDI) ”.

4/ Developing a sociological approach of school and its functions

A sociological approach of school and its functions, complementary to the quantitative approach, enables to deal with girls' education and gender equality in education in a more comprehensive way.

The UNESCO report mentioned above insists on the need to develop empirical research: *“Overall, better knowledge of what works and how it works for promoting gender equality in education is an important first step and **requires significant investment by donors and national governments in considered empirical research.** Syntheses of existing knowledge encounter severe constraints in drawing specific technical lessons from existing knowledge, which may not provide the required information from which lessons can be gleaned”.*

School is not only the place where one acquires knowledge and skills essential to professional life, it is also the place where **dominant values are taught**, and where new values, implying new behaviours, can emerge if a strong will of the actors of the education sector exists. **The objective of universal primary education should be directed towards a general interest and public good perspective.** In that purpose, it seems necessary to foster the emergence of the conditions of a **genuine “socio-educative pact” for school**, gathering the State, administrations, teachers, communities, civil society, parents and pupils.

This perspective could prove the best suited to bringing about a **collective dynamic** to combat violence against students, girls in particular, and to counter the unfavourable socio-educational environment they are faced with. Involving civil society more widely would make it possible to address more comprehensively the numerous obstacles met by girls and to tackle, through the issue of violence, obstacles of a cultural nature which are avoided at times but **cannot be addressed without the populations.**

5/ Introducing the question of school related gender-based violence in sectoral dialogue

Finally, it seems essential to **introduce the question of school related gender-based violence in the sectoral dialogue.** Governments, donors and civil society could mobilize the joint monitoring tools of sectoral education programmes to reinforce the inclusion of gender-based violence at school in the sectoral dialogue and in the national sectoral plans for education.

Conclusion

Whereas the goal of eliminating gender disparity in primary and secondary education was not reached in 2005, achieving gender equality in education in 2015 should be the object of a strong political commitment, so that all children, girls as well as boys, could go to school and study in a conducive environment. **Making schools safe places for all children will contribute to achieve this objective.** This ambition requires:

- **renewing the way education, children and gender relations at school as in society are considered**
- **introducing a series of reforms of the educational system so that school can effectively contribute to social change for gender equality**
- **taking dispositions so that school effectively ensure children protection**

This implies the active **participation of all stakeholders** (national and local authorities, communities, school staff and teachers, parents and children).

The agenda to come is of major importance.

It is now necessary to put the question of school related gender-based violence on the international agenda of education. The Secretary-General's study report on violence against children, led by the Independent expert Paulo Pinheiro, sheds light on the problem.

The platform for reflection and action set up at the launching of UNGEI in 2000 could constitute an **efficient relay** to lead the debate on the international scene.

The priority tasks could be:

- conducting **research** on school related gender-based violence to break to taboo that especially strikes sexual violence
- identifying initiatives that could be **“scaled up”**
- developing the monitoring of gender equality in education, using **innovative indicators**
- adopting a **sociological approach** of school and its functions that fully considers the values of human rights

Two main approaches to put the question on the top of the agenda could consist in mobilizing civil society and introducing the question of school related gender-based violence in the sectoral dialogue.

Introduction

Genre et développement

Dès le début des années 1970, la notion de genre a été introduite par les féministes, notamment anglo-saxonnes. La multiplication des travaux universitaires consacrés à la notion de genre témoigne du succès d'une notion dont le sens convient d'être précisé. En effet, trop souvent le mot est assimilé à celui de femme ou de sexe féminin. Nous entendons par sexe ce qui touche aux ressemblances et aux différences biologiques entre les hommes et les femmes. **Le genre désigne lui le produit de la construction sociale et historique des sexes féminin et masculin à travers les pratiques et les coutumes culturelles et les agents de socialisation que sont notamment l'école, la famille et les medias.**

Parallèlement à "*l'introduction de la sexualité dans le champ des sciences humaines*"¹, la notion de genre est progressivement appropriée par les organisations internationales, notamment à l'occasion des grandes conférences internationales qui établissent un lien entre les droits, la place des femmes dans les sociétés et les enjeux du développement, notamment les problèmes spécifiques rencontrés par les pays pauvres. Depuis les années 1970, le rôle des femmes est pris en compte par les acteurs du développement, grâce notamment à l'action des ONG et aux membres de la Commission des Nations Unies sur le statut de la Femme créée en 1946 et qui revendique l'égalité juridique entre les sexes et l'organisation d'une Conférence internationale qui aura lieu en 1975 sur le thème "Femmes, paix et développement". Dans les années 1980, un pas supplémentaire est marqué : l'approche "genre et développement", considérant non plus les femmes comme un groupe isolé mais en relation avec les hommes, émerge. **Les projets et programmes de coopération au développement tendent désormais à prendre davantage en compte la dimension sexuée des problèmes et questions abordées.**

Il existe deux grandes approches mises en avant pour justifier la prise en compte de la dimension de genre au service de l'égalité des sexes en général, et dans le champ du développement en particulier. Dans les deux cas, le concept de genre permet de considérer les inégalités entre les sexes comme des réalités qu'il convient de combattre, les raisons de ces velléités égalitaires sont différentes. Selon **l'approche fondée sur les droits fondamentaux**, qui caractérise les organisations du système des Nations Unies, les inégalités entre femmes et hommes sont des atteintes à l'universalité des droits humains, l'égalité entre les sexes est alors une question principielle et un impératif intrinsèque. Selon **l'approche utilitariste**, qui caractérise davantage le plaidoyer de la Banque mondiale, c'est le souci d'efficacité des politiques et des résultats escomptés qui justifient une doctrine de l'équité et la poursuite de l'égalité entre les sexes. En effet, investir dans la santé et l'éducation des femmes s'avère source d'externalités positives et doublement positif: positif pour les femmes, et positif pour l'ensemble de la famille parce que les femmes se situent précisément au cœur de l'intergénérationnel.

1) Françoise Collin, "L'apport des gender studies, la spécificité française", *Revue française des affaires sociales*, n°49, août 1995, p158-169.

Encadré n°1

Extraits du Glossaire de genre de l'Institut international de recherche et de formation des Nations Unies pour la promotion de la femme

Sexe

Ce terme renvoie aux caractères biologiques qui définissent les êtres humains en tant qu'hommes et en tant que femmes. Ces ensembles de caractères biologiques ne s'excluent pas forcément mutuellement puisque certains individus possèdent les caractères biologiques des deux sexes, mais ce sont eux qui différencient généralement les hommes et les femmes.

Genre

Le terme genre renvoie à l'éventail des rôles et rapports déterminés par la société, aux traits de personnalité, aux attitudes, aux comportements, aux valeurs, à l'influence et au pouvoir relatifs que la société attribue aux hommes et aux femmes en fonction de leurs différences. Alors que le sexe biologique est déterminé par les caractéristiques génétiques et anatomiques, le genre s'acquiert à travers l'apprentissage, change d'une époque à l'autre et varie considérablement au sein des cultures et d'une culture à l'autre. Le genre est relationnel et ne se rapporte pas seulement aux femmes ou aux hommes mais aux relations entre les hommes et les femmes.

Egalité de genre/des sexes/entre les hommes et les femmes

L'égalité des sexes implique le concept que tous les êtres humains, qu'ils soient hommes ou femmes, sont en droit de développer leurs capacités personnelles et de faire des choix sans les contraintes que leur imposent les stéréotypes, les rôles rigides qui leur ont été assignés par la société et ou les préjugés. L'égalité des sexes signifie que les comportements, les aspirations et les besoins différents des femmes et des hommes sont pris en considération, valorisés et appuyés de la même manière. Cela ne veut pas dire que les hommes et les femmes doivent devenir identiques mais que leurs droits, leurs responsabilités et leurs possibilités ne dépendront pas du sexe qui est le leur à la naissance.

Équité de genre/des sexes/entre les hommes et les femmes

L'équité entre les sexes signifie accorder un traitement équitable aux hommes et aux femmes, en accord avec leurs besoins respectifs. Ceci peut vouloir dire qu'ils reçoivent le même traitement ou bien un traitement différent mais que ce dernier est considéré comme équivalent en termes de droits, d'avantages, d'obligations et d'opportunités. Dans le contexte du développement, un objectif d'équité entre les sexes exige souvent que des mesures spécifiques soient incorporées au projet afin de compenser les désavantages historiques et sociaux des femmes.

Approche intégrée (Mainstreaming)/Intégration de la perspective de genre

L'approche intégrée est le processus visant à évaluer les répercussions sur les femmes et sur les hommes de toute action planifiée, notamment en matière de législation, de politiques et de programmes, dans quelque secteur et à quelque niveau que ce soit. Il s'agit d'une stratégie visant à incorporer les préoccupations et les expériences des femmes aussi bien que celles des hommes dans la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des politiques et des programmes dans tous les domaines - politique, économique et social - afin de ne pas perpétuer l'inégalité entre les hommes et les femmes.

Autonomisation/habilitation/empouvoirement

L'habilitation implique que les personnes – aussi bien les femmes que les hommes – prennent en main leur propre vie : elles établissent leur agenda personnel, acquièrent des compétences (ou obtiennent que leurs compétences et leurs connaissances soient reconnues), améliorent leur confiance en elles-mêmes, trouvent une solution à leurs problèmes et développent leur autonomie. Il s'agit à la fois d'un processus et d'un résultat.

INSTRAW, Glossaire de genre,
<http://www.un-instraw.org/fr/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=76>

L'éducation dans l'agenda international

Au lendemain de la Seconde guerre mondiale, de nombreux États, notamment les nouveaux États indépendants d'Afrique et d'Asie et les États d'Amérique latine, doivent faire face aux défis que constituent la massification et la démocratisation de l'accès à l'éducation et à l'alphabétisation. De nombreux projets de coopération internationale visant à développer l'éducation et l'alphabétisation dans les pays en développement voient alors le jour, notamment sous l'impulsion d'ONG qui prennent en charge la conception, la mise en place et le suivi de projets dans les villes et dans les campagnes où l'accès aux ressources et à l'information est plus difficile. Les progrès enregistrés dans le domaine éducatif et dans celui de l'alphabétisation des populations sont stoppés, voire en recul dans certaines régions du monde, dans les années 1980, souvent désignées comme "la décennie perdue pour l'éducation".

Or, l'éducation est au cœur de la dynamique de développement, au Nord comme au Sud. D'une part, s'agissant du développement économique, les théories récentes de la croissance montrent que la différence absolue entre les niveaux d'éducation de deux pays est un facteur qui explique, en partie, leur différence de revenus². En outre, dès 1952, les théories de la pauvreté de l'économiste Ragnar Nurkse³ présente l'éducation comme un moyen de briser le "cercle vicieux" du "sous-développement" et d'enclencher un processus de développement endogène : l'éducation, parce qu'elle est en mesure d'augmenter le niveau de qualification des populations, est à l'origine de gains de productivité et de l'augmentation des revenus. D'autre part, au plan du **développement humain**, l'éducation constitue un droit fondamental de la personne humaine au regard de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948. Dans ses travaux proposant une réflexion holistique sur les liens entre développement, inégalités et libertés, le philosophe et économiste Amartya Sen place l'éducation comme **une des capacités humaines au cœur du processus de développement**, en ce qu'elle permet aux individus de faire des choix et de participer aux prises de décisions publiques et collectives qui influencent leur vie au quotidien.

Dans les années 1990, la mise en avant du développement humain et de la lutte contre la pauvreté replace l'accès à l'école comme un sujet de préoccupation, et comme un défi que l'ensemble des acteurs du développement et de l'éducation affirme vouloir relever. En mars 1990, se tient la **première Conférence mondiale sur l'éducation à Jomtien** en Thaïlande. C'est à cette occasion qu'émerge la question de l'éducation des filles. En effet, la "Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous" et le Plan d'action fixent comme objectif **l'universalisation de l'accès à l'éducation primaire**. Or, au vu du retard enregistré par les filles en termes de scolarisation, il apparaît que l'Éducation Pour Tous (EPT) passe par la mise en place de politiques d'équité, offrant aux filles une égalité d'accès à l'enseignement primaire. Les rencontres internationales qui suivent la Conférence de Jomtien, notamment le Forum mondial sur l'éducation de Dakar et l'Assemblée générale des Nations Unies sur les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), en 2000, réaffirment l'importance de l'éducation des filles, et vont **plus loin en fixant comme objectif l'égalité entre les sexes dans l'éducation**.

Le contexte actuel marque aussi le **renouveau de l'engagement international pour l'éducation aux droits de l'Homme**. En 2004, l'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé le Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme. Ce Programme contient des références spécifiques au respect des droits de l'Homme dans les écoles et dans l'éducation. Il vise, *inter alia*, à encourager l'analyse des problèmes chroniques et des difficultés nouvelles qui se présentent dans le domaine des droits de l'Homme (pauvreté, conflits et discrimination), en vue d'y apporter des solutions fondées sur les principes relatifs aux droits de l'Homme.⁴

2) Daniel Cohen, "Growth in Theory and in Practice", *Development is back*, chapitre 3, 2002, 289p.

3) Ragnar Nurkse, *Problems of capital formation in underdeveloped countries*, Oxford University Press, 1953, 163p.

4) Plan d'action du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme (A/59/525/Rev.1).

Encadré n°2

L'éducation et l'égalité des sexes dans l'agenda international

Principaux engagements internationaux

Objectifs de l'Éducation Pour Tous adoptés en 2000 à Dakar (Cadre d'Action de Dakar)

- Objectif 2 : *“Faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme”*
- Objectif 5 : *“Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite”*

Objectifs du Millénaire pour le développement

- OMD 2 : *“Assurer l'éducation primaire pour tous”,* cible 3 *“D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires”*
- OMD 3 : *“Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes”,* cible 4 *“Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015, au plus tard”*

Chronologie des principales rencontres internationales

1990 : Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990)

1994 : Assemblée générale des Nations Unies proclamant la décennie 1995-2004 “Décennie des Nations unies pour l'éducation aux droits de l'Homme”

2000 : Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000)

2000 : Assemblée générale des Nations Unies sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement (8 septembre 2000)

2001 : Assemblée générale des Nations Unies proclamant la décennie 2003-2012 “Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation” (DNUA)

2004 : l'Assemblée générale des Nations Unies adoptant le Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme

La sous scolarisation persistante des filles

L'importance de l'éducation des filles et de la nécessaire égalité entre les sexes dans les écoles et dans les systèmes éducatifs est aujourd'hui reconnue au plan international. Or, force est de constater que **les progrès vers la parité sont lents, et la marche vers l'égalité particulièrement difficile.**

Le rapport mondial de suivi de l'EPT de 2005, *Éducation pour tous : l'Exigence de qualité*, rappelle que *“Bien que nombre de pays dans le monde entier aient accompli des progrès marquants vers la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire au cours de la dernière décennie, de grands écarts subsistent, particulièrement dans les États arabes, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Les filles représentaient 57% des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire en 2001 dans le monde, et plus de 60% dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. La participation des filles demeure nettement inférieure à celle des garçons (indice de parité entre les sexes inférieur à 0,97) dans 71 pays sur 175 au niveau du primaire. Les disparités entre les sexes deviennent plus extrêmes dans l'enseignement secondaire et supérieur. Parmi les 83 pays en développement disposant de données, la moitié a réalisé la parité entre les sexes dans le primaire, moins d'un cinquième*

5) UNESCO, “Où en est le monde dans la réalisation des six objectifs de l'éducation pour tous”, *EPT, Rapport mondial de suivi 2005*, http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=38348&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

dans le secondaire et 4 seulement dans le supérieur. Près des deux tiers des analphabètes adultes du monde (64 %) sont des femmes”⁵. Le rapport mondial de suivi de l’EPT 2006, *L’alphabétisation, un enjeu vital*, confirme cette tendance : “L’objectif de la parité entre les sexes en 2005 n’a pas été atteint par 94 pays sur les 149 pour lesquels les données sont disponibles : 86 pays risquent de ne pas réaliser la parité entre les sexes même en 2015 ; 76 pays sur 180 n’ont pas atteint la parité entre les sexes dans le primaire et les disparités sont presque toujours au détriment des filles”⁶.

Le phénomène de sous scolarisation des filles s’explique par le plus faible taux d’accès à l’école et aussi par un plus fort taux d’abandon. Plus largement, **l’éducation des filles se heurte encore à l’inégalité et à la discrimination liées au genre. En effet, les filles bénéficient d’opportunités moindres au sein de l’école et à la sortie de l’école.** Ainsi, l’accès, la rétention et la réussite des filles sont des défis majeurs que soulève l’objectif d’éducation primaire universelle. Ces défis rencontrent de nombreux obstacles tenant à la pauvreté économique des populations, ainsi qu’à l’environnement familial, communautaire, scolaire, légal et politique dans lequel évoluent les enfants. Les violences tenant au genre à l’école et autour de l’école qui frappent très majoritairement les filles font partie de ces obstacles.

Présentation de la problématique des violences tenant au genre en milieu scolaire

La problématique des violences liées aux rapports entre les garçons et les filles en milieu scolaire est à la croisée de deux autres problématiques socio-éducatives : **celle des obstacles à l’éducation des filles et à l’égalité des sexes dans le secteur éducatif et celle qui rejoint la question de l’Education pour tous et les grands objectifs qui lui sont associés** (voir encadré n°2).

Ces deux problématiques sont souvent abordées de façon restrictive :

- D’une part, **il existe une sous représentation des aspects culturels de croyances, de représentations et d’attitudes dans la réflexion sur les obstacles à l’éducation des filles.** Dans une étude⁷ menée dans le cadre de l’UNGEI⁸ concernant la prise en compte de la dimension de genre dans l’Initiative de mise en œuvre accélérée “IMOA”⁹ et dans 12 plans nationaux en matière d’éducation, il apparaît que la pauvreté économique est le plus souvent identifiée comme la cause la plus importante de la sous scolarisation des filles et de leur plus faible rétention dans le système scolaire. Or, si la pauvreté économique explique aisément pourquoi les familles ne sont pas en mesure de payer les frais d’écolage de leurs enfants, elle n’explique pas pourquoi ce sont les filles qui sont quasi systématiquement lésées par les arbitrages intra-familiaux. L’étude note ainsi que les facteurs culturels, dont l’exploration permettrait de faire avancer cette réflexion, sont globalement peu abordés...

- D’autre part, **les grands objectifs internationaux en matière d’Education pour tous et l’égalité entre les sexes dans le secteur éducatif sont souvent abordés de façon minimaliste. La question de l’éducation est souvent réduite à la seule scolarisation.** Si la scolarisation implique l’accès à l’école, l’éducation implique le triptyque accès à l’école /rétention des savoirs et rétention dans le système éducatif/transformation des connaissances en compétences de vie et professionnelles, et nécessite de prendre

6) UNESCO, “Progrès accomplis vers l’éducation pour tous”, *EPT, Rapport mondial de suivi 2006*,

http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=43140&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

7) Amanda Seel, David Clarke, *Integrating gender into education for all fast track initiative processes and national education plans*, UNGEI, Juin 2005.

8) United Nations Girls’ Education Initiative/Initiative des Nations Unies pour l’Education des Filles

9) Initiative internationale pour la mise en œuvre accélérée de l’objectif d’éducation primaire universelle (“Fast Track Initiative” en anglais)

en considération la question de la qualité de l'éducation, des contenus éducatifs, de l'expérience scolaire des élèves et du type de fonctionnement des écoles et des systèmes éducatifs. Parallèlement à cette réduction de la question de l'éducation à la scolarisation, **l'objectif d'égalité entre les sexes dans l'éducation est souvent réduit à l'objectif plus limité d'égalité d'accès à l'école entre filles et garçons**, c'est-à-dire à la parité scolaire. L'étude précitée de l'UNGEI révèle d'ailleurs également que dans les stratégies des pays s'adressant aux inégalités liées au genre, les aspects de scolarisation et donc d'accès sont mieux pris en compte que les aspects liés à l'égalité des chances au sein des écoles et aux résultats des apprentissages.

Ces deux constats doivent conduire à reconsidérer la façon dont les objectifs internationaux en matière d'éducation doivent être abordés. Par exemple, si la cible de l'OMD3 vise à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement, elle doit être atteinte en respectant l'objectif global d'égalité entre les sexes et d'autonomisation des femmes. Aussi, les disparités concernent les différences de taux de scolarisation, mais aussi les écarts en terme de rétention et de réussite. Pour ce faire, **il est indispensable de prendre en considération la façon dont les filles et les garçons vivent leur expérience d'élève au sein de l'école et de la classe**. C'est au cœur de cette réflexion plus globale sur l'école et ses fonctions que repose la question des violences tenant au genre dans les écoles.

Emergence de la question des violences tenant au genre en milieu scolaire dans l'agenda international et dans l'agenda de la coopération internationale ministérielle française

Au niveau international, le document final de la rencontre du groupe de haut niveau à Brasilia en 2004 sur l'Education Pour Tous, évoque la nécessité de lutter contre la violence basée sur le genre dans et autour des écoles, comme obstacle identifié à l'éducation des filles, et la possibilité d'adopter des codes d'éthique pour les enseignants au niveau national pour y répondre. Par ailleurs, en octobre 2006, deux rapports majeurs du Secrétariat général des Nations Unies ont été présentés : le rapport de Sérgio Pinheiro sur la violence à l'encontre des enfants et l'étude approfondie de toutes les formes de violence à l'égard des femmes.

Au niveau de la coopération internationale ministérielle française, le Comité Interministériel pour la Coopération Internationale et le Développement (CICID) a amorcé le recentrage de l'Aide Publique au Développement (APD) française sur les Objectifs du Millénaire pour le développement, et a placé comme une des priorités de sa coopération éducative la réalisation de l'Objectif du Millénaire n°3 ("Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes") dont une des cibles est d' "*Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015, au plus tard*". Dans sa *stratégie sectorielle éducation*¹⁰, le CICID a adopté un "*engagement plus marqué en faveur de l'éducation des filles*" : la France s'engage à appuyer ses partenaires pour qu'ils puissent prendre et appliquer "*des mesures connues pour améliorer la scolarisation des filles*", parmi lesquelles l'adoption de "*sanctions contre les abus sexuels du personnel enseignant*". Par ailleurs, et au-delà de la seule question éducative, à l'occasion de la Journée Internationale des femmes du 8 mars 2006, la Ministre française de la Coopération internationale et de la Francophonie a annoncé sa volonté que la perspective de genre soit intégrée transversalement dans toutes les actions de la coopération française.

La présente publication se concentre sur les pays d'Afrique subsaharienne. Dans une première partie, nous dressons un état des lieux non exhaustif du phénomène de violences tenant au genre en milieu scolaire. Dans une deuxième partie nous présentons des exemples d'interventions contre ces violences. Enfin, dans une troisième partie, nous évoquons les principaux enseignements retirés de notre étude et proposerons des perspectives (actions et démarches) pour faire avancer cette question.

10) CICID, Groupe de travail interministériel Education, *Stratégie sectorielle Education*, Mai 2005 et travaux préparatoires, voir annexe n°1.

Première partie
État des lieux des violences liées
au genre en milieu scolaire

Comment définir la violence liée au genre ? Quelle est l'ampleur du phénomène ? Quelles formes recouvre cette violence ? Qui en sont les acteurs ? Quelles en sont les conséquences ?...

1/ Violences liées au genre, violences en milieu scolaire : définitions

La violence de genre a été définie dans la Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1993, comme *“tous actes de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée”*. L'article 2 précise que la violence à l'égard des femmes englobe les formes de violence suivantes : *“les coups, les sévices sexuels infligés aux enfants de sexe féminin au foyer, les violences liées à la dot, le viol conjugal, les mutilations génitales et autres pratiques traditionnelles préjudiciables à la femme, la violence non conjugale, et la violence liée à l'exploitation”*.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit la violence sexuelle comme *“tout acte sexuel, toute tentative d'obtenir une faveur sexuelle, commentaires à caractère sexuel non recherchés, avances, ou actes visant à faire trafic de la sexualité d'une personne, utilisant la coercition, des menaces ou la force physique, et commis par toute personne, indépendamment de sa relation avec la victime, où que cette violence se déroule, et notamment, mais pas exclusivement, dans le foyer ou sur le lieu de travail”*.

Ces définitions incluent la violence qui a lieu dans les établissements d'enseignement. La Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes souligne que cette violence a lieu *“au sein de la famille”*, mais aussi *“au travail”* et *“dans les établissements d'enseignement et ailleurs”*, tandis que l'OMS souligne dans ses rapports sur la santé et la violence¹¹, l'existence des violences principalement dirigées vers les filles dans les écoles. **Les violences en milieu scolaire revêtent des formes diverses :** le viol et les sévices sexuels, le harcèlement sexuel, l'utilisation d'un langage humiliant envers les élèves portant atteinte à l'estime de soi, le fait d'assigner les filles à des tâches domestiques à l'école pendant que d'autres étudient, mais aussi des violences plus insidieuses encore comme le sexe économiquement forcé ou transactionnel, qui s'apparente au phénomène d'exploitation sexuelle des enfants.

La violence tenant au genre en milieu scolaire est donc un terme dont le sens renferme une série de comportements causant des torts physiques, sexuels ou psychologiques, qui met en jeu la dimension des rapports sociaux entre les hommes et les femmes et qui frappe particulièrement les femmes et les filles.

11) OMS, *Étude multipays de l'OMS sur la santé des femmes et la violence domestique à l'égard des femmes*, 2005.

Encadré n°3

Le pouvoir, une notion au cœur des rapports de genre et des violences

Genre et pouvoir

*“Une approche genre doit maintenir son profil politique. Son but –l’égalité entre les hommes et les femmes comme condition pour réduire la pauvreté- l’est par essence, puisqu’il touche aux rapports de pouvoir. Le “gender mainstreaming” n’est pas tout. Lutter contre la violence ne suffit pas non plus, même si c’est très important. C’est seulement si nous parvenons à changer ces rapports de pouvoir que nous aurons plus d’égalité”**

Cette déclaration met en lumière le fait que les rapports de genre se caractérisent par des **relations asymétriques entre hommes et femmes fondées sur une série d’inégalités** (d’accès aux ressources et à la prise de décision publique, de statuts, de droits effectifs...) et sur une **détermination des rôles sociaux selon le sexe**. Ces relations asymétriques sont ainsi des asymétries de pouvoir : **pourvoir** de dire, de décider, d’agir... Ainsi, **changer structurellement les rapports entre hommes et femmes dans le sens de l’égalité nécessite de modifier l’asymétrie de pouvoir**.

Violences et pouvoir : le cas du sexe transactionnel

Les relations de violence mettent aussi en jeu des relations de pouvoir. Le rapport régional “Afrique centrale et de l’ouest” de l’équipe en charge de l’étude mondiale de l’ONU sur la violence envers les enfants souligne que *“la violence sexuelle est aussi utilisée comme une démonstration de pouvoir dans les écoles”,* démonstration de pouvoir des garçons sur les filles et des enseignants sur les élèves.

La question du sexe transactionnel est un bon exemple. **Le sexe transactionnel désigne le fait d’avoir des relations sexuelles en échange d’argent ou de cadeaux**. Les enquêtes de terrain sur les violences en milieu scolaire relèvent toutes que ce type de relations est très fréquent, et soulignent le rôle des “sugar daddies”, ces hommes qui, en dehors des écoles, obtiennent des faveurs sexuelles de jeunes filles ayant besoin d’argent pour poursuivre leurs études.

Ces relations sont asymétriques et reposent sur une inégalité de pouvoir. En ce sens, elles s’apparentent à de l’exploitation sexuelle, telle que définie par la Circulaire du Secrétaire général de l’ONU (ST/SGB/2003/13) sur les “Dispositions spéciales visant à prévenir l’exploitation et la violence sexuelles” : *“Aux fins de la présente circulaire, l’expression “exploitation sexuelle” désigne le fait d’abuser ou de tenter d’abuser d’une situation de vulnérabilité, d’une position d’autorité ou de rapports de confiance à des fins sexuelles, notamment en vue d’en tirer des avantages pécuniaires, sociaux ou politiques. On entend par “violence sexuelle” tout contact de nature sexuelle imposé par la force, sous la contrainte ou à la faveur d’un rapport inégal. La menace d’un tel acte constitue aussi une violence sexuelle”*. Ainsi, le sexe transactionnel pose la question de l’éthique dans la mission éducative des enseignants et celle de la protection des enfants, et notamment des filles, dans l’ensemble des sociétés.

*Extrait de l’intervention d’Anne-Marie Sancar de la Direction du Développement et de la Coopération suisse à la rencontre organisée par la Banque mondiale le 24 mars 2005 à Paris, “Développement : 10 ans après Pékin, relever le défi de l’égalité hommes-femmes”.

2/ Ampleur du phénomène

Lever le tabou sur un phénomène reconnu

Les violences liées au genre en milieu scolaire sont le reflet des violences qui existent plus largement dans les sociétés. Le cas extrême des pays en situation de conflit ou de post-conflit en témoigne : ils sont souvent le théâtre d'une violence massive qui frappe particulièrement les enfants et les femmes et qui sape l'éducation (voir encadré n°5 et annexe n°3). Par ailleurs, les violences à l'école et à ses alentours, qui mettent en jeu les relations de genre, ne sont bien évidemment pas un phénomène caractérisant les seuls pays d'Afrique subsaharienne. Il ne faut pas oublier que les pays du Nord, dont la France, doivent faire face au problème des violences en milieu scolaire qui frappe d'abord les jeunes filles¹².

Le rapport de suivi de l'EPT 2003/2004 fait une analyse sans détours des violences subies dans les écoles, notamment par les filles, en affirmant que *“Loin d'être des lieux sûrs d'apprentissage, les écoles sont souvent des espaces d'intolérance, de discrimination, et de violence dont les filles sont de manière disproportionnée les victimes”*. Cette violence est souvent banalisée, favorisée par les préjugés populaires du type “les femmes provoquent les hommes”, peu signalée par peur de ne pas être écouté ou cru, et très peu condamnée officiellement par manque de volonté politique.

Toutes les enquêtes terrain menées, notamment dans les écoles africaines, indiquent que les violences tenant au genre, sont répandues, quotidiennes, et concernent en tout premier lieu les jeunes filles.

Le cas du Bénin

En 2004, l'organisation sans but lucratif, the Academy for Educational Development (AED), a mené une étude de terrain sur les violences tenant au genre dans les écoles béninoises¹⁴. Cette étude de cas ne prétend pas représenter ce qui se passe dans l'ensemble des écoles béninoises, mais en donne néanmoins un aperçu, et suggère que **les violences tenant au genre sont plus répandues que ce que les écoles sont prêtes à admettre.**

Historiquement, le Bénin est un des pays dont l'écart de scolarisation entre les sexes est le plus important. Si les réformes entreprises depuis le début des années 1990 ont permis d'augmenter le nombre de filles scolarisées, elles restent sous représentées dans les classes où elles subissent une violence qui affectent leur éducation.

Cette recherche a été menée dans deux grandes villes provinciales du Bénin sur quatre demi-journées d'ateliers avec les communautés, avec 15 à 20 participants pour chaque atelier. Dans deux ateliers, des élèves du primaire et du secondaire étaient présents, et dans les deux autres, des filles scolarisées avec leurs parents. Après ces ateliers, 70 filles du primaire et du secondaire ont été interrogées individuellement. **L'étude se concentre sur le harcèlement d'élèves de la part d'enseignants et montre que la violence de genre à l'école est un problème grandissant qui mine la scolarisation, le maintien et la réussite des filles à l'école.**

12) Voir notamment le CD Rom *“Prévenir la violence”*, 2002, issu de la collaboration entre la Mutuelle Générale de l'Education Nationale (MGEN), la Fédération Autonome de Solidarité (FAS) et l'association Action et documentation santé pour l'Education nationale (ADOSN).

13) Brent Wible, *Making schools safe for girls: combating gender-based violence in Benin*, Academy for educational development (AED), USA, 2004.

La méthode de l'enquête repose sur la participation, visant à :

- identifier les problèmes à l'école que les filles jugent les plus préoccupants
- recueillir la vision des élèves filles sur la violence tenant au genre en milieu scolaire et leur témoignage
- explorer les facteurs qui contribuent au comportement abusif dans l'environnement scolaire et examiner les stratégies possibles pour s'adresser à ce problème

Les filles ont d'abord été interrogées sans qu'il ait été fait mention explicitement du sujet de l'étude : les violences tenant au genre et notamment sexuelles. A la question "quels sont les problèmes que vous rencontrez à l'école ?", les filles ont répondu :

- **les enseignants devraient se concentrer sur leur travail d'enseignant au lieu de poursuivre leurs élèves pour obtenir des faveurs sexuelles**
- **les autorités scolaires ne devraient pas "ennuyer" les élèves dans leurs bureaux**
- **les élèves ne devraient pas tenter de séduire les enseignants ou négocier leurs notes en échange de relations sexuelles**
- **les enseignants devraient éviter d'insister auprès des élèves ayant repoussés leurs avances sexuelles**

Les filles ont ensuite identifié les comportements apparentés à de la violence liée au genre qu'elles rencontraient à l'école. Le tableau n°1 présente leurs réponses. Si les comportements violents semblent être plus importants au niveau du secondaire, il n'en reste pas moins que **dès le primaire les filles identifient le problème**. S'agissant de l'identification des auteurs de violences, au niveau du secondaire, ce sont les enseignants et les membres de l'administration qui sont majoritairement cités comme étant coupables de ces comportements. Au niveau du primaire, ce sont les autres élèves, notamment les garçons plus âgés et/ou des niveaux supérieurs, qui sont majoritairement cités.

Tableau n°1

Types de comportements rencontrés par les filles interrogées		
	Fréquences des réponses des filles du primaire	Fréquences des réponses des filles du secondaire
Pression subie pour accepter des relations sexuelles	40%	75%
Pression subie pour accepter des rendez-vous	30%	70%
Gestes et blagues offensives	50%	65%
Attouchements inappropriés	60%	50%
Requêtes inappropriées	50%	70%

S'agissant plus précisément des **relations sexuelles entre enseignants et élèves**, les filles signalent qu'elles sont **fréquentes**. 80% des filles interrogées disent connaître des élèves qui ont été approchés par un enseignant pour obtenir des faveurs sexuelles, et 77% pensent que des enseignants de leur école ont des relations sexuelles avec des élèves. Les filles soulignent **l'aspect transactionnel** de ces relations : elles identifient la promesse de bonnes notes (90%), la peur des mauvaises notes (80%), et l'échange d'argent (65%) comme les trois raisons principales motivant ces relations.

La violence liée au genre se déroule dans les bureaux administratifs (33%), dans les salles de classe (20%), au domicile de l'enseignant (20%), sur le chemin de l'école (8%).

Encadré n°4

Témoignages d'élèves béninoises

“Un enseignant de mon école fait pression sur beaucoup de filles de ma classe pour qu'elles couchent avec lui...” (Une élève de primaire)

“J'ai un enseignant qui nous harcèle nous, les filles, et qui parfois nous menace même de nous donner de mauvaises notes si nous n'acceptons pas ses avances...” (Une élève du secondaire)

“Les enseignants tirent avantage de la situation financière des filles pour les courtiser. C'est parce que les parents ne soutiennent que très peu l'éducation des filles...” (Une élève du secondaire)

“Ce genre de choses se produit au domicile de l'enseignant. Il demande à des élèves de venir chez eux pour qu'il les aide à faire leurs devoirs, et ils commencent à solliciter l'élève...” (Une élève du secondaire)

In Brent Wible, *Making schools safe for girls: combating gender-based violence in Benin*, Academy for educational development (AED), USA, 2004

Les résultats synthétiques d'autres enquêtes empiriques

Une étude commandée par l'USAID (Agence des États-Unis pour le développement international), et réalisée par Development and training services (DTS), *Unsafe schools: a literature review of school-related gender-based violence in developing countries*, propose un résumé d'enquêtes empiriques sur la violence tenant au genre dans les écoles.

Résumé d'enquêtes empiriques sur la violence tenant au genre dans les écoles¹⁴

Pays/ Localisation	Echantillon de population, méthode, date de l'étude	Étude citée	Résultats statistiques/majeurs
Botswana/ (milieux urbain et rural)	800 élèves, dont 422 filles âgées de 13 à 16 ans, enquête dans 13 écoles	Botswana Gazette (2000), étude conduite par Roberta Rivers et l'UNICEF au Centre d'information des femmes Metlhaetsile	38% des filles déclarent avoir subi des attouchements sexuels sans leur consentement. 17% déclarent avoir eu des rapports sexuels, dont la moitié sans leur consentement 34% des élèves déclarent avoir eu des rapports sexuels contre de l'argent, des cadeaux ou des avantages. Parmi les élèves sexuellement actifs, 48% déclarent n'avoir jamais utilisé de préservatifs.

14) “Table1. Summary of empirical studies on gender-based violence in schools”, *Unsafe schools: a literature review of school-related gender-based violence in developing countries*, p9.

Pays/ Localisation	Echantillon de population, méthode, date de l'étude	Étude citée	Résultats statistiques/majeurs
Botswana	560 élèves interrogés	Rossetti (2001)	67% des filles déclarent avoir subi du harcèlement sexuel de la part d'enseignants. Bien que le système éducatif du Botswana prévoit 10 ans de scolarité gratuite, 11% des filles interrogées envisageaient sérieusement d'abandonner l'école pour éviter le harcèlement de leurs enseignants. 20% déclarent avoir été sollicitées pour avoir des relations sexuelles, parmi lesquelles la moitié a accepté par peur de représailles (sur leurs notes et résultats scolaires). 68% des cas de harcèlement sexuel se produisent pendant le début de l'école secondaire (Collège), 18% à la fin de l'école secondaire (Lycée), et 14% à l'école primaire.
Cameroun (milieu urbain)	1688 élèves du secondaire provenant de 10 institutions, questionnaire rempli par les élèves (98.7%)	Mbassa Menick (2001)	16% des élèves mentionnent des cas d'abus sexuel. Environ 15% des cas d'abus rapportés (attouchements et viols) ont eu lieu dans le cadre scolaire. Environ 30% des abus ont été commis par des élèves (appartenant à l'école de la victime ou à une autre école). 8% ont été commis par des enseignants.
Ethiopie (milieu urbain)	Étude descriptive de petite échelle	Terefe et Mengistu (1997)	La violence à l'encontre des filles, prenant la forme de brimades et tentatives de viol est un facteur explicatif des faibles taux de scolarisation et un facteur d'abandon de l'école chez les filles.
Ghana (petite ville et milieu rural)	400 adolescents scolarisés et non scolarisés (représentant 30% du groupe des 15-20 ans de la communauté de Dodowa), 50 enseignants, 99 meneurs d'opinions, méthodes quantitatives et qualitatives, 2001	Afenyadu et Goparaju (2003)	Les élèves filles comme garçons sont exposés au sexe forcé, mais le pourcentage le plus élevé (27%) concerne les filles au début du secondaire. Parmi les personnes répertoriées comme auteurs des agressions sexuelles à l'encontre des filles, on trouve 5% d'enseignants ; 3% des filles scolarisées interrogées déclarent avoir eu des rapports sexuels avec un enseignant. 29% des filles sexuellement actives déclarent avoir déjà été enceintes, les participantes des groupes d'adolescents scolarisés au lycée ont mentionné que beaucoup de leurs pairs avaient des relations avec des vieux protecteurs pour des raisons financières.
Ghana et Malawi (milieux rural et urbain)	Au Ghana : entretiens avec 48 filles et 27 garçons âgés de 11 et 17 ans Au Malawi : entrevues avec 106 élèves filles et 65 élèves garçons âgés de 10 à 18 ans ; discussions de groupes 2001	Leach et al. (2003)	Confirmation des résultats de l'étude de Leach (2000) sur le Zimbabwe. Nouveaux aperçus : Les abus sexuels de la part d'enseignants affectent négativement les conditions d'apprentissage. Ces comportements se nourrissent de la pauvreté et de l'ignorance. Pas de rejet catégorique envers les enseignants ayant des rapports sexuels avec des élèves filles, mais beaucoup d'ambivalence envers eux, de la part des filles, des parents et des enseignants.

Pays/ Localisation	Echantillon de population, méthode, date de l'étude	Étude citée	Résultats statistiques/majeurs
Pérou (milieu rural)	Echantillons ciblés (non aléatoires), entretiens qualitatifs	World Education (2001)	Les croyances et les tabous dans les communautés rurales pauvres d'Ayachucho postulent que la période pendant laquelle les femmes sont le plus fertiles est celle de la menstruation. Ceci conduit les familles à garder les filles à la maison pendant la période de leurs règles car la longue distance que les filles doivent accomplir pour se rendre à l'école les expose au risque d'être violées pendant cette période où elles sont considérées comme plus vulnérables. Cette pratique contribue à l'absentéisme, redoublement, et à abandonner l'école.
Afrique du sud	Echantillons ciblés (non aléatoires), documentation qualitative sur l'impact de la violence tenant au genre sur l'éducation des filles et la santé, dans une perspective de droits humains	Human Rights Watch (2001)	Beaucoup de filles qui ont été victimes de violence sexuelle à l'école quittent l'école pour un temps, changent d'école ou abandonnent l'école, par peur que leurs agresseurs continuent d'abuser d'elles. Parmi les autres conséquences de la violence sexuelle, on peut citer l'incapacité à se concentrer sur le travail scolaire, une opinion négative et confuse de soi, exposition aux IST, y compris le VIH/SIDA, grossesse non désirée. Malgré la loi sud africaine, qui interdit l'exclusion de l'école des filles enceintes, la politique des écoles est bien souvent de les empêcher d'assister aux cours. Et ceci, alors que les agresseurs ou co-responsables des grossesses, enseignants comme élèves, restent à l'école.
Tanzanie (milieux urbain et rural)	1219 élèves filles, 42 "gardiens" ¹⁵⁾ , 44 enseignantes, 65 enseignants chefs, interrogés dans 42 écoles qui suivaient un programme de "gardiens" et 22 écoles qui n'en suivaient pas 1996	Mgalla et al. (1998)	Les tuteurs sont devenus des confidentiels importants dans les écoles : 6% des filles de l'enquête ont désigné le harcèlement sexuel par les enseignants comme un problème commun. La moitié des filles scolarisées dans des écoles ayant un programme de tuteurs ont évoqué ce problème avec leur tuteur, alors qu'aucune des filles scolarisées dans des écoles sans programme de tuteurs n'a consulté d'enseignante pour évoquer le problème.
Zimbabwe (milieux rural et urbain)	112 filles et 59 garçons, âgés de 13 à 15 ans, provenant de 3 collèges mixtes et un collège de filles, entretiens en profondeur	Leach, Machakanja et Mandoga (2000)	Dans les écoles mixtes, les cas d'abus sexuels de jeunes filles, rapportés par 47% de filles, ont pris la forme de comportements sexuels agressifs, d'intimidations, et d'agressions par des garçons plus âgés, d'avances sexuelles par des enseignants, et de punitions corporelles ainsi que d'insultes verbales par des enseignants et enseignantes. Les filles les plus jeunes avaient particulièrement peur des avances sexuelles. Dans l'école de filles non mixte, les abus sexuels ne se déroulaient pas à l'école, mais autour de l'école. 50% des filles déclarent avoir subi des contacts sexuels non voulus sur le chemin de l'école de la part d'étrangers. 92% des élèves filles déclarent avoir reçu des propositions de la part d'hommes plus âgés ; certaines d'entre elles se sont engagées dans des relations transactionnelles avec ces "sugar daddies".

15) "Guardian" en anglais, que l'on peut aussi traduire par "gardien" ou "protecteur". Ce rôle est joué, auprès des élèves, par des enseignantes

Encadré n°5

Violences et éducation dans les pays en situation de conflit et de post-conflit

Le réseau mondial “**Watchlist on Children and armed conflict**”, partenariat d’ONG engagées contre les violences et les violations des droits des enfants dans les pays en situation de conflit ou de post-conflit, a publié en avril 2006 un rapport* sur le cas de la République Démocratique du Congo (RDC).

Dans ce pays, le conflit et ses prolongements actuels ont durement affecté le secteur éducatif et le droit à l’éducation pour les enfants. De très nombreuses écoles ont été pillées et détruites. La RDC fait partie des pays du monde ayant le plus grand nombre d’enfants non scolarisés. La Croix Rouge internationale a estimé en 2003 que 70% des enfants n’étaient pas scolarisés, avec un **écart de 15% entre les taux de scolarisation des garçons et des filles, au détriment des filles.** Les coûts de l’éducation ont augmenté : le coût direct relatif (frais d’inscription et fournitures scolaires) pour les familles économiquement appauvries par le conflit et le coût d’opportunité de l’éducation, notamment pour les filles qui doivent assumer la plus grande part des tâches ménagères et agricoles.

Par ailleurs, le contexte de violence extrême qui caractérise la RDC rend les enfants encore plus vulnérables sur le chemin de l’école, et notamment les filles victimes d’une violence sexuelle massive. Les chiffres du nombre de viols en RDC, et les témoignages effroyables des victimes, attestent que les viols sont devenus pendant le conflit une véritable arme de guerre, et qu’ils se poursuivent en période “post-conflit”. Ces viols restent pour la plupart impunis et impliquent aussi bien les milices démobilisées que les forces policières et militaires censées protéger les populations.

Enfin, le conflit, son flot de violences et de déstructurations familiales et communautaires ont entraîné un nombre élevé d’enfants des rues. Ces enfants laissés à eux-mêmes ne vont pas à l’école, subissent la violence de la rue au quotidien et deviennent à leur tour violents. Le rapport de Watchlist cite une étude menée en RDC sur la sécurité urbaine et les enfants en détresse. Cette étude rapporte que plus de la moitié des 93 enfants des rues interrogés ont été brutalisés par d’autres enfants et se disent prêts à se conduire eux-mêmes violemment. L’un des enfants affirme : “*J’accepterai d’être enrôlé dans un mouvement armé, parce qu’il n’y a rien d’intéressant dans la vie que je mène actuellement*”.

Parmi les **recommandations** formulées par le réseau Watchlist : “*Faire en sorte que tous les enfants aient accès librement et en toute sécurité à un enseignement primaire et secondaire de qualité, en accordant une attention spéciale à la sécurité des étudiants et professeurs de sexe féminin et à celle d’autres groupes vulnérables. À cet effet, veiller à ce que tous les professeurs reçoivent régulièrement des salaires équitables et aient la possibilité d’améliorer leurs compétences professionnelles*”.

*Watchlist, *Survivre, le défi quotidien des enfants dans le conflit armé en République démocratique du Congo*, Avril 2006.

3/ Un phénomène aux caractéristiques multiples

Les violences tenant au genre à l'école mettent ainsi en jeu des dimensions multiples : économique (cas du sexe transactionnel), socioculturelle (tabou sur l'éducation à la sexualité, relations de genre asymétriques) et sanitaire (faible utilisation du préservatif et de la contraception entraînant une transmission des IST -Infections Sexuellement Transmissibles- ainsi que des grossesses non désirées). **Elles relèvent de deux dimensions** : **une dimension qui concerne la violence d'enseignants à élèves** (filles mais aussi parfois garçons, voir encadré n°6) et qui révèle un abus d'autorité et un manquement au devoir de protection des enfants ; **une dimension de genre qui concerne la violence masculine** (provenant d'enseignants mais aussi d'élèves garçons) envers des élèves filles, voire des enseignantes. Si les études empiriques montrent que les violences en milieu scolaire mettent d'abord en jeu la dimension de genre, les deux dimensions se recoupent : **tous les acteurs doivent donc être impliqués** dans l'élimination de la violence à l'école et à ses alentours (États, administrations, enseignants et personnel d'encadrement éducatif, parents, communautés et élèves).

Encadré n°6

Les garçons et la violence à l'école

Les garçons sont souvent identifiés comme **auteurs de violence**, notamment de violence sexuelle envers les filles. Même si peu d'études se concentrent spécifiquement sur le cas des garçons, certaines mettent en lumière le fait qu'**ils peuvent aussi être victimes de violences, y compris d'abus sexuels de la part d'enseignants ou de membres du personnel éducatif**.

L'étude d'Afenyadu et Goparaju (2003) menée au Ghana montre que, si parmi les adolescents scolarisés interrogés les filles constituent le groupe le plus exposé au sexe forcé, des garçons confient également en être victime. Par ailleurs, les violences sexuelles à l'encontre de garçons semblent particulièrement taboues et pourraient être sous-estimées par les rares études qui les mentionnent. La revue d'études précitée commandée par l'USAID avance l'explication des auteurs Nhundu et Shumba : **le tabou très fort qui entoure l'existence de violences sexuelles envers les garçons serait en partie lié aux dimensions culturelles de sociétés très patriarcales, dans lesquelles la "masculinité" est associée à la domination, à l'agressivité et à l'assurance**. Les garçons tendraient ainsi à ne pas révéler des abus dont ils auraient été victime pour protéger leur "masculinité".

Parallèlement, la violence de garçons envers les filles est une façon d'**affirmer leur "masculinité" et leur identité sociale enseignée**. En ce sens, la responsabilité des comportements violents revient aussi à l'ensemble de la société, et à ses acteurs individuels et collectifs dominants, qui orientent et façonnent les identités et rôles sociaux. La dimension de genre est omniprésente. **Interroger les identités de genre apparaît ainsi comme un axe incontournable de l'action contre les violences à l'école**.

Une responsabilité sociale collective dans laquelle les enseignants ont un rôle particulier

Face aux violences qui se déroulent en milieu scolaire, l'école a un double rôle à jouer. Elle doit être en mesure à la fois de **protéger** les enfants qu'elle accueille et de **transmettre les valeurs** du respect de l'autre, de l'égalité et de la non violence. En ce sens, les instances de gestion et de consultation collectives des écoles, qui réunissent les responsables d'écoles, les enseignants, mais aussi les parents et les représentants des communautés, doivent prendre en charge la question de la violence, identifier les auteurs et dégager des solutions selon les contextes. Parmi l'ensemble des acteurs, **les enseignants ont**

un rôle particulier. Ils détiennent en effet l'autorité dans la classe, ont pour mission de former de futurs adultes et ont valeur de modèle. Par rapport au problème de la violence, ils ont une **double responsabilité** : ils peuvent être **auteurs de violences**, et ils doivent pouvoir **intervenir en prévention** de ces violences.

Le Rapport mondial sur la violence et la santé publié par l'OMS souligne le rôle joué par des enseignants auteurs de violences sexuelles ou qui ferment les yeux sur les violences commises par les élèves. Selon l'analyse du rapport mondial de suivi de l'EPT 2003/04 : *“Ce type de comportement s'appuie sur la position d'autorité des enseignants et constitue une trahison de leur devoir de protection”*. Dans la plupart des cas, il apparaît que les rapports sexuels entre enseignants et élèves s'apparentent à des transactions au cours desquelles des enseignants obtiennent des faveurs sexuelles de leurs élèves en leur promettant de bonnes notes ou de l'argent. Des enquêtes font aussi état du fait qu'ils ne savent pas toujours comment réagir face aux abus dont ils sont témoins : alerter les autorités éducatives débouche rarement sur une action envers l'agresseur, tandis que certains professeurs considèrent le comportement violent d'élèves garçons ou de collègues comme une **expression tolérable voire normale de la “masculinité”**.

4/ Des conséquences nombreuses

Bien que difficilement chiffrables, les conséquences des violences sont multiples et sont notamment visibles :

- **au niveau sanitaire**, les viols perpétrés contre les filles entraînent des traumatismes psychologiques importants, ainsi que des grossesses non désirées qui conduisent à un renvoi presque systématique des jeunes filles enceintes et à des interruptions de grossesses dans des conditions précaires et parfois mortelles. Ils contribuent également à répandre la pandémie de VIH/SIDA. Comme le note le rapport mondial de suivi de l'EPT 2003/2004, *“les violences, et la coercition sexuelle, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, renforcent la vulnérabilité des filles au VIH/SIDA”*. Nous sommes là face à un cercle vicieux : l'éducation par l'école ne pourra pleinement jouer son rôle de *“vaccin social”* aux infections sexuellement transmissibles que si les écoles elles-mêmes deviennent des lieux sûrs pour tous les élèves. Briser ce cercle vicieux est aussi une condition pour atteindre la scolarisation primaire universelle.

- **au niveau éducatif**, la peur d'aller à l'école, les sanctions subies par les filles refusant les avances d'un enseignant (mauvaises notes), le stress affectant la qualité du travail scolaire, l'échec scolaire, l'abandon de l'école, sont des conséquences avérées. L'étude précitée menée au Bénin a permis de recueillir des témoignages confirmant ces constats. **43% des filles du secondaire et 80% des filles du primaire interrogées déclarent connaître des filles ayant abandonné l'école à cause des violences subies.** Par ailleurs, la violence à l'école, et notamment les abus d'élèves par des enseignants, a un **impact systématique sur l'ensemble de l'environnement scolaire**. Ces abus envoient aux filles un message pernicieux, et fournit aux garçons un modèle négatif. Ce témoignage d'une jeune béninoise recueilli dans le cadre de l'enquête de l'AED en atteste : *“Parce que certaines filles sortent avec des enseignants pour obtenir de bonnes notes, ça nous heurte toutes. Les garçons risquent de confondre toutes les autres filles dans la classe, particulièrement celles qui réussissent bien à l'école, avec celles qui sont amies avec les enseignants”*. **Les abus ternissent aussi l'image de l'école au sein des communautés et affaiblissent la fabrique sociale qu'est l'école.**

Encadré n°7

Étude du Secrétariat général de l'ONU sur la violence à l'égard des enfants

Qu'est ce que cette étude ?

L'étude de l'ONU sur la violence à l'égard des enfants est une initiative sans précédent visant à dresser un tableau mondial complet de ce qu'est la violence à l'égard des enfants, de sa prévalence et de ses causes, et de faire des recommandations claires pour prévenir et réduire les actes de violence.

Premier rapport de ce genre sur ce sujet, l'étude représente un outil capital pour enfin attirer l'attention sur ce problème mondial. Son objectif ultime est d'exhorter les pouvoirs publics à remplir leurs obligations afin de prévenir et d'éliminer la violence à l'encontre des enfants.

Qui mène cette étude ?

L'étude a été commandée par l'Assemblée générale et c'est le Secrétaire général qui a nommé Paulo Sérgio Pinheiro Expert indépendant afin de mener l'étude à bien. M. Pinheiro, un Brésilien, est ancien Secrétaire d'État aux droits de l'Homme, et il dirige le Centre brésilien pour l'étude de la violence depuis 1990. L'UNICEF, l'OMS et le Haut Commissariat aux réfugiés se concerteront étroitement pour apporter leur appui à l'Expert indépendant. Un certain nombre d'agences des Nations Unies comme l'OIT prendront également une part active à cette étude.

Quel est l'objet de cette étude ?

L'étude se penchera sur la nature et la prévalence de la violence à l'encontre des enfants dans cinq types de situation :

- le foyer et la famille
- l'école et le milieu scolaire
- d'autres cadres institutionnels (orphelinats, enfants en conflit avec la loi)
- la communauté et la rue
- le lieu de travail

Extrait de la présentation de l'UNICEF, "Étude sur la violence à l'égard des enfants"
http://www.unicef.org/french/media/media_27277.html
<http://www.violencestudy.org>

Dans le cadre de cette étude, des consultations régionales dans le monde entier ont été menées et ont abouti à la rédaction d'un **rapport final qui a été discuté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 11 octobre 2006**. Ce rapport, "**Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children**", consacre une partie à la violence en milieu scolaire et formule un certain nombre de recommandations pour la combattre.

Le rapport souligne que de nombreux enfants sont exposés à la violence et/ou apprennent la violence en milieu scolaire. Il insiste sur le phénomène de violences liées au genre et de violence sexuelle, principalement dirigées contre les filles par des enseignants et des camarades de classe garçons, et affirme que ces violences sont facilitées par le manque de volonté des gouvernements à adopter et appliquer des lois qui fournissent aux élèves une protection explicite contre toutes les discriminations.

Le rapport Pinheiro formule des **recommandations** pour lutter contre les violences en milieu scolaire :

- encourager les écoles à adopter et appliquer des **codes de conduite** pour l'ensemble des équipes éducatives et des élèves, qui incluent toutes les formes de violences, dont les stéréotypes de genre et les toutes formes de discriminations
- s'assurer que les responsables et enseignants des écoles s'appuient sur **un enseignement et des stratégies d'apprentissage non violents**, et adoptent des méthodes d'encadrement et des mesures disciplinaires qui ne soient pas basées sur la peur, les menaces, l'humiliation et la force physique
- prévenir et réduire la violence dans les écoles à travers des **programmes spécifiques qui concernent l'ensemble de l'environnement scolaire**, y compris en encourageant le développement de compétences telles que des approches non violentes de résolution des conflits, en mettant en œuvre des politiques contre les comportements brutaux et promouvant le respect pour tous les membres de la communauté scolaire
- s'assurer que les programmes, les processus d'enseignement et les autres pratiques éducatives soient en **conformité avec les dispositions et les principes de la Convention relative aux droits de l'enfant**, dénués de références implicites ou explicites faisant la promotion de la violence et de la discrimination dans toutes leurs manifestations

Deuxième partie
Agir contre les violences liées
au genre en milieu scolaire

Comment ce problème a-t-il été abordé au niveau international et au niveau des pays ? Quels sont les acteurs mobilisés sur le terrain ? Quels projets et programmes sont mis en place ?...

1/ Le cadre international

Les questions d'égalité entre les sexes, de droit à l'Éducation pour tous et de lutte contre les violences envers les enfants et liées au genre, qui apparaissent comme trois défis reliés les uns aux autres à travers la problématique de l'école, ont été abordés dans le passé lors de rencontres internationales et ont donné lieu à l'adoption de déclarations, de conventions, de plans d'action.

En matière d'éducation, en 1960, la **Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement**, adoptée par l'UNESCO, affirme déjà la nécessité de lutter contre toutes les discriminations, y compris celles fondées sur le sexe, pour préserver la dignité humaine et l'égalité de traitement en matière d'enseignement : *“Aux fins de la présente Convention, le terme “discrimination” comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement et, notamment [...] de placer une personne ou un groupe dans une situation incompatible avec la dignité de l'Homme”* (Article premier).

La **Déclaration sur les droits de l'enfant** de 1959 développe aussi une vision d'une éducation centrée sur le développement et la **dignité des enfants**, ainsi que sur l'égalité entre les sexes. **La Convention engage les États à agir contre les violences sexuelles envers les enfants.**

Encadré n°8

La Convention relative aux droits de l'enfant (1989), un instrument majeur

La Convention relative aux droits de l'enfant, qui a une **valeur contraignante** pour les États l'ayant signée et ratifiée, a été adoptée par un nombre record d'États et est entrée en vigueur le 2 septembre 1990. **Elle reprend la vision éducative de la Déclaration sur les droits de l'enfant, fondée sur la dignité et l'émancipation, en insistant sur la nécessité de protéger les enfants des violences sexuelles.**

La Convention stipule ainsi :

“Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention” (Article 28, 2).

L'éducation doit viser à *“Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes...”* (Article 29, 1, d).

“Les États parties s'engagent à protéger l'enfant contre toutes les formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle. A cette fin, les États prennent en particulier toutes les mesures appropriées sur les plans national, bilatéral et multilatéral pour empêcher : que des enfants ne soient incités ou contraints à se livrer à une activité sexuelle illégale; que des enfants ne soient exploités à des fins de prostitution ou autres pratiques sexuelles illégales; que des enfants ne soient exploités aux fins de la production de spectacles ou de matériel de caractère pornographique” (Article 34).

Concernant l'égalité entre les hommes et les femmes, la décennie 1970 va légitimer et crédibiliser ce sujet. On ne parlait pas encore beaucoup de genre à cette époque. En 1975, la Déclaration de Mexico sur l'égalité pour les femmes et leur contribution au développement et à la paix pose trois objectifs clés: l'égalité complète entre les sexes, l'élimination de la discrimination fondée sur le sexe, et la participation de femmes au développement international et à la paix. En 1979, un pas supplémentaire est franchi puisque la **Convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination envers les femmes** (CEDEF) est adoptée. La Convention engage les États qui l'ont signée puis ratifiée à assurer aux hommes et aux femmes des **droits égaux en matière d'éducation, à éliminer les stéréotypes de sexe et à encourager la mixité** (Article 10). La question de la violence tenant au genre, et touchant particulièrement les femmes, n'émerge véritablement qu'en 1993, avec l'adoption par l'Assemblée générale des Nations-Unies de la **Déclaration sur l'élimination de la violence contre les femmes**. Ce texte inclut dans le terme "violence à l'égard des femmes" les violences sexuelles qui sévissent dans les établissements scolaires, et affirme, pour rejeter certains argumentaires légitimant certaines violences, que **les États ne devraient pas "invoker de considérations de coutumes, de tradition ou de religion pour se soustraire à l'obligation"** (Article 4) **d'éliminer la violence**. La **Plate-forme d'action de Pékin en 1995**, souligne aussi la nécessité de combattre les phénomènes de violence sexuelle, tout en plaçant les enseignants au centre de cette action.

S'agissant des enseignants précisément, la **Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant** (adoptée en 1966 par la Conférence intergouvernementale) et la **Recommandation concernant le statut du personnel enseignant de l'enseignement supérieur** (1997), font mention à plusieurs reprises des **dimensions morales et éthiques de la profession d'enseignant** qui *"exige des enseignants [...] un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour le bien être des élèves dont ils ont la charge"* (III,6). La Recommandation de 1966 ajoute: *"Des codes d'éthique ou de conduite devraient être établis par les organisations d'enseignants, des codes de ce genre contribuant grandement à assurer le prestige de la profession et l'accomplissement des devoirs professionnels selon des principes acceptés"* (VIII, 73). Dans la Recommandation de 1997, le thème des violences sexuelles, notamment envers les femmes, est très présent. **Le texte enjoint les États à mettre en œuvre des politiques pour éliminer toute forme de violence, y compris le harcèlement sexuel. Par ailleurs, des violences sexuelles commises par un enseignant à l'encontre d'étudiants, ou des faveurs sexuelles transactionnelles entre enseignants et étudiants, devraient être des motifs valables de renvoi d'un professeur.**

Ces instruments peuvent servir de points d'appui pour lutter contre les violences tenant au genre au sein des écoles.

Tableau n°2 : Principaux textes internationaux évoquant les violences et les discriminations tenant au genre dans le domaine de l'éducation

Thèmes	Textes Internationaux
Education	Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (UNESCO) -1960 <i>Article 1</i>
Droits des Enfants	Convention relative aux droits de l'enfant – 1989 <i>Articles 28, 29, 34</i>
Egalité Hommes / Femmes	Convention pour l'élimination de toutes les formes de Discrimination envers les Femmes (CEDEF) -1979 <i>Article 10</i>
	Déclaration sur l'élimination de la violence contre les femmes -1993 <i>Articles 2, 4, 5</i>
	Déclaration de Pékin et plate forme pour l'action -1995 <i>Chapitre IV, B</i>
Personnel Enseignant	Recommandation concernant le statut du personnel enseignant -1966 <i>III, IV, VIII</i>
	Recommandation concernant le statut du personnel enseignant de l'enseignement supérieur-1997 <i>V, VII, VIII, IX</i>

Encadré n°9

*Le traitement de la violence tenant au genre en milieu scolaire par l'Internationale de l'Education**

Il est avéré que certains enseignants sont des auteurs de violence envers les enfants, et notamment envers les filles. Or, ils ont individuellement et collectivement un rôle à jouer très important pour protéger les enfants scolarisés dans leur classe et prévenir la violence en milieu scolaire. **Dès lors, et au-delà de la dimension individuelle, il est intéressant de voir comment le corps enseignant membre du corps social, traite la question des violences tenant au genre en milieu scolaire.**

L'Internationale de l'Education (IE) est la fédération mondiale de syndicats d'enseignants, accueillant 338 organisations membres réparties dans 161 pays et territoires. Elle vise à promouvoir les droits des enseignants, mais aussi à *“protéger les droits de chaque élève”*. L'IE a ouvert une réflexion sur les dimensions éthiques de la profession enseignante, réflexion qui a abouti en 2001 à **l'adoption d'une “Déclaration sur l'éthique professionnelle”**. Le point 2, “engagements envers les élèves”, dispose en particulier que les personnels de l'éducation doivent respecter l'ensemble des clauses de la Convention relative aux droits de l'enfant, protéger **les élèves de tout abus physique ou psychologique, et prendre toutes les dispositions pour protéger les élèves d'abus sexuels**. Par ailleurs, l'IE a adopté, lors de ses congrès mondiaux, un certain nombre de résolutions, définissant des orientations politiques officielles, sur les femmes et les filles dans l'éducation. **Les positions de l'IE sont alignées sur les dispositions des Conventions internationales condamnant la violence et la discrimination liées au genre et protégeant les enfants de l'abus d'autorité des adultes.**

Au-delà des prises de positions, l'IE s'est engagée à **agir contre la violence à l'école**. En octobre 2003, elle participe avec l'Union européenne à une table ronde sur “La violence à l'école : après le constat, quelle action ?” dans laquelle elle présente un document politique sur le sujet qui vise à *“recommander de grandes orientations de politique afin de promouvoir l'école en tant qu'environnement où règne la sécurité et qui favorise l'apprentissage tant pour les élèves que pour le personnel enseignant”*. La fédération mondiale des enseignants insiste sur l'importance du harcèlement sexuel et de la discrimination en milieu scolaire en Afrique, et prône l'adoption d'une **politique de “tolérance zéro”**. Elle plaide notamment pour que :

- les enseignants respectent la “Déclaration sur l'éthique professionnelle” de l'IE
- les enseignants soient mieux formés et que les ressources consacrées à la formation augmentent
- les États adoptent des mesures légales et disciplinaires sanctionnant le harcèlement sexuel
- les écoles adoptent un système solide de déclaration d'incidents
- la recherche aux plans national et international soit développée afin de mieux comprendre jusqu'à quel point la violence pénètre l'école, de trouver ses spécificités dans chaque pays, d'évaluer l'étendue des souffrances pour les enseignants et les étudiants ainsi que son incidence sur l'ensemble de la communauté, dont l'école est une composante.

La question de la recherche revêt une importance particulière dans le sens où elle permet de mieux comprendre les rapports de genre et d'apporter des solutions adaptées à chaque contexte.

L'IE ne peut avoir qu'une **action indirecte**, en encourageant ses organisations membres à agir au niveau national et en favorisant la prise en compte, par tous les enseignants, de la dimension éthique de la mission éducative. Le corps enseignant d'un pays dispose lui, à travers l'action syndicale notamment, **d'une légitimité plus forte et d'une capacité d'action plus immédiate**. Cependant, il doit faire face à des obstacles internes et externes. Au niveau externe, **la liberté syndicale n'est pas toujours assurée** par les États, notamment les États autoritaires qui mènent des politiques sans se soucier de l'appui et de la motivation de leur corps enseignant. Au niveau interne, le corps enseignant doit faire face à des **résistances de la part de personnels de l'éducation** qui ne souhaitent pas évoquer la question encore taboue des violences tenant genre en milieu scolaire.

* <http://www.ei-ie.org/fr>

2/ Les réponses nationales

a/ La transcription nationale des Conventions internationales

Il existe dans les textes internationaux des dispositions condamnant clairement les violences à l'école et notamment les violences sexuelles et tenant au genre. Les Conventions ayant valeur contraignante, les États qui les ont ratifiées sont censés transcrire ces dispositions dans des législations nationales, ou prendre les mesures nécessaires au niveau de leur pays pour qu'elles puissent être appliquées.

Or, il apparaît clairement dans les enquêtes de terrain que, **dans de nombreux pays en développement, les violences tenant au genre dans les écoles semblent faire l'objet d'un système de signalement et de sanction très faible, voire inexistant**. L'étude de Wible sur les violences scolaires liées au genre au Bénin souligne que dans de nombreux pays, il n'existe pas de politiques du ministère de l'éducation nationale concernant le comportement des professeurs, pas de procédures ou de moyens permettant de signaler les abus.

L'adoption de politiques nationales crédibilise la question des violences scolaires et appuie les actions locales. Une étude¹⁶ du DFID¹⁷ souligne le fait que les écoles ont besoin de mettre en place les moyens de signaler et d'enregistrer les incidents liés à des comportements violents dans les écoles, et d'embaucher le personnel nécessaire au suivi des victimes (soutien psychologique) de ces plaintes et signalements. De leur côté les ministères en charge de l'éducation devraient créer une unité en charge de la politique relative au comportement des enseignants.

16) Fiona Leach, *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*, DFID, 2003.

17) Le DFID (Department For International Development) est le Département pour le développement international du Royaume Uni.

b/ La volonté politique

Les violences tenant au genre en milieu scolaire demeurent un phénomène tabou et/ou banalisé. Au-delà de mesures d'ordre légal ou réglementaire, la question des violences liées au genre en milieu scolaire doit ainsi faire l'objet d'une mobilisation et d'une volonté politiques importantes. **Sans volonté politique transcrite en actions concrètes (adoption de politiques, mais aussi lancement de recherches sur le phénomène, campagnes de mobilisation nationales...), l'efficacité des efforts menés, souvent par des ONG au niveau des districts ou des écoles, s'en trouve diminuée.**

Si la mobilisation politique reste souvent faible, des initiatives émergent au sein de **la société civile appuyée par des ONG.** Les ONG étrangères, notamment les grandes ONG du Nord, peuvent jouer un rôle important. En appuyant les initiatives et les acteurs locaux elles peuvent contribuer à interpeller les autorités politiques et à briser le tabou que constituent les violences liées au genre à l'école.

c/ Mobilisations sociales : exemples

Plaidoyer de l'antenne béninoise de l'ONG "Women in Law and Development"

Dès 1988, le ministère de l'éducation adopte une politique contre les "rapports sexuels inappropriés entre professeurs et élèves". **Cette politique tend davantage à préserver une certaine conception de la moralité qu'à définir les droits et devoirs des élèves et des enseignants :** elle condamne plus sévèrement un enseignant portant secours à une jeune fille souhaitant avorter qu'un professeur ayant violé une jeune fille ; elle s'adresse spécifiquement aux élèves filles "provoquant" les professeurs avec des coiffures excentriques et du parfum. Cette orientation politique s'est avérée largement inefficace.

Depuis 1994, la Banque mondiale, l'USAID et le comité des Nations Unies pour les droits de l'enfant, ont reconnu que le harcèlement sexuel avait un impact négatif sur l'éducation des filles. En 2002, l'ONG **"Women in Law and Development" organise une série d'ateliers à l'échelle du pays pour libérer la parole des élèves et donner un aperçu du phénomène de violences sexuelles dans les écoles.** À la suite de ces ateliers, le Réseau national pour la promotion de l'éducation des filles a sorti un documentaire sur la violence de genre dans les écoles béninoises en mettant en lumière le comportement coupable de certains enseignants. **En 2003, le ministère de l'éducation du Bénin s'est engagé à élaborer une nouvelle politique concernant la violence sexuelle en milieu scolaire.**

Plaidoyer de l'association zimbabwéenne "CAMFED Association", réseau de jeunes femmes pour la scolarisation des filles en milieu rural

Cette association, appuyée par l'ONG "Campaign for female education" (CAMFED), travaille avec les communautés et les jeunes filles **pour l'élaboration d'une politique contre les abus sexuels au Zimbabwe.** CAMA mène son **plaidoyer** au sein de la "Commission Service public", en charge de la révision des politiques et réglementations du ministère de l'éducation. **CAMA souhaite la mise en place d'une politique claire et effective qui reconnaisse les abus sexuels commis à l'école signalés par les communautés.** L'association plaide également pour une approche multisectorielle, plutôt que pour une approche n'impliquant que l'école et tendant de ce fait à l'inaction. La "Commission Service public" a répondu aux requêtes de l'association qui a été chargée par le ministère de l'éducation de mener une étude consultative sur la question des abus sexuels.

Ces deux exemples montrent qu'une mobilisation déterminée d'ONG qui informent les communautés et les impliquent dans la mobilisation, peut aboutir à ce que les autorités publiques nationales agissent contre les violences tenant au genre en milieu scolaire.

d/ Une approche déontologique

L'approche déontologique, qui s'exprime à travers l'élaboration de codes de conduite –ou code d'éthique- s'appuie sur les trois approches précédentes et en est indissociable. En effet, un code de conduite s'inspire des dispositions contenues dans les Conventions internationales et les législations nationales ; il manifeste une volonté politique des ministères de l'éducation ou des administrations locales et requiert, pour être respecté, une large mobilisation sociale.

L'introduction des codes de conduite est une recommandation ancienne avancée par des organisations internationales, comme l'UNESCO et l'Organisation Internationale du Travail (OIT) qui dès 1966, dans leur Recommandation concernant la condition du personnel enseignant conseillent l'adoption par les organisations d'enseignants de *“codes d'éthique ou de conduite”, “des codes de ce genre contribuant grandement à assurer le prestige de la profession et l'accomplissement des devoirs professionnels selon des principes acceptés”*. Un code de conduite pour les enseignants désigne un texte contenant les principes et critères d'évaluation du comportement du personnel enseignant. L'éthique en appelle donc à la responsabilité des personnes, et doit en régir la conduite. La forme de code vise à exposer un droit dans un style concis et clair accessible à tous les citoyens. En l'occurrence, l'énonciation de principes éthiques peut donner lieu à l'adoption par les gouvernements de législations ou réglementations contraignantes.

La question de codes d'éthique est réapparue lors de la rencontre du groupe de haut¹⁸ niveau à Brasilia en 2004 sur l'Education pour tous. Le document évoque la nécessité de lutter contre la violence basée sur le genre dans et autour des écoles, comme obstacle identifié à l'éducation des filles, et la possibilité d'adopter des codes d'éthique pour les enseignants au niveau national pour y répondre.

18 Le Groupe de haut niveau sur l'Education pour tous réunit annuellement les chefs d'État, ministres, hauts fonctionnaires d'institutions multilatérales et bilatérales et responsables d'organisations non gouvernementales, engagés dans la réalisation des objectifs de l'Education pour tous.

Encadré n°10

Le code d'éthique professionnelle des membres du Conseil sud-africain des éducateurs

Le SACE, South African Council for Educators, a été créé dans le but **rehausser le statut de la profession enseignante, de promouvoir le développement personnel des enseignants et d'améliorer leur conduite professionnelle**. Il travaille en collaboration avec le ministère sud-africain de l'éducation et a mis au point un code de conduite pour les enseignants enregistrés auprès du SACE.

Le code définit ce que doit être la conduite des éducateurs vis-à-vis des parents, des communautés, des collègues, de la profession, des employeurs, du SACE et, en premier lieu, des élèves. Il évoque clairement l'interdiction de toutes formes d'abus et la promotion de l'égalité de genre. Ainsi, un éducateur doit :

“3.1 respects the dignity, beliefs and constitutional rights of learners and in particular children, which includes the right to privacy and confidentiality;

3.2 acknowledges the uniqueness, individuality, and specific needs of each learner, guiding and encouraging each to realise his or her potentialities;

3.3 strives to enable learners to develop a set of values consistent with the fundamental rights contained in the Constitution of South Africa;

3.4 exercises authority with compassion;

3.5 avoids any form of humiliation, and refrains from any form of abuse, physical or psychological;

3.6 refrains from improper physical contact with learners;

3.7 promotes gender equality;

3.8 refrains from any form of sexual harassment (physical or otherwise) of learners;

3.9 refrains from any form of sexual relationship with learners at a school;

3.10 uses appropriate language and behaviour in his or her interaction with learners, and acts in such a way as to elicit respect from the learners;

3.11 takes reasonable steps to ensure the safety of the learner;

3.12 does not abuse the position he or she holds for financial, political or personal gain;

3.13 is not negligent or indolent in the performance of his or her professional duties;

3.14 recognises, where appropriate, learners as partners in education”

The Code of Professional Ethics, <http://www.sace.org.za>

Si l'idée d'élaborer des codes de conduite pour les enseignants permet d'ouvrir un débat nécessaire sur les dimensions éthiques de la mission éducative qui leur est confiée, elle paraît bien restrictive au regard du problème des violences en milieu scolaire. En effet, ces violences impliquent, d'une façon ou d'une autre, tous les acteurs (administrations, communautés, familles, élèves...), et pas uniquement les enseignants. Elles se déroulent aussi dans des contextes socioculturels chaque fois différents. En ce sens, si des codes de conduites doivent être adoptés, ils doivent **engager l'ensemble des acteurs autour de devoirs et de droits acceptés et connus et ne peuvent être que l'aboutissement d'un processus participatif entraînant une appropriation la plus large possible.**

Pour faciliter l'appropriation du texte par les populations, il semble utile de :

- présenter des versions multiples : “officielles”, “populaires”, utilisant les langues locales, des dessins pour les enfants...

- introduire ce code pendant le temps de formation des enseignants et les temps de formation continue s'ils existent pour susciter le dialogue...

- introduire un module spécifique pour les élèves ou des séances de présentation obligatoires du texte à chaque rentrée des classes...

3/ Pistes d'actions et recommandations

Les interventions d'ordre politique, réglementaire, ou déontologique, devraient prendre en compte les conclusions et les recommandations formulées dans les études de terrain. Avant de présenter des exemples concrets de projets et programmes mis en œuvre pour combattre les violences tenant au genre en milieu scolaire au niveau des pays ou des écoles, voyons quelles sont ces recommandations. Elles incluent l'adoption et la mise en œuvre de législations et réglementations que nous venons d'évoquer, et reprennent les recommandations du rapport Pinheiro (voir encadré n°5). Voici la synthèse qui en a été faite dans l'étude commandée par l'USAID¹⁹ :

“Au niveau des écoles :

- *adopter une approche globale qui permette aux enseignants, élèves, et équipes administratives de travailler ensemble autour de buts communs pour rendre les écoles sûres ;*
- *assurer la possibilité effective de rapporter les cas d'abus*
- *éliminer la brutalité et les punitions corporelles*
- *apporter un véritable soutien moral et psychologique aux élèves*
- *utiliser un matériel pédagogique et établir des programmes scolaires qui adoptent explicitement une perspective de genre, qui reflètent clairement les valeurs des droits de l'Homme et de la paix, pour contribuer à l'émergence de relations d'égalité entre les élèves (voir encadré n°11)*
- *introduire une culture de la démocratie dans la gestion des écoles en instaurant des conseils d'élèves qui participeraient à la mise en œuvre de certaines activités scolaires*
- *favoriser la collaboration avec des ONG qui travaillent sur les questions de violences (sexuelles, domestiques), d'éducation à la sexualité, d'IST, en leur permettant de mener des activités de conseil, de formation au sein des écoles*
- *s'appuyer sur des “éducateurs-pairs” (adolescents ou jeunes adultes bénéficiant d'un contact plus aisé avec les jeunes élèves) pour aborder les délicates questions de violences et d'égalité entre filles et garçons*
- *faire en sorte que l'intimité des filles comme des garçons soit préservée à l'école (installations sanitaires séparées...)*

19) “Table2. Summary of key recommendations contained in literature review”, *Unsafe schools: a literature review of school-related gender-based violence in developing countries*, p25.

Encadré n°11

Représentations et stéréotypes attachés au sexe dans le matériel pédagogique

L'utilisation d'un matériel pédagogique adoptant une perspective de genre et reflétant les valeurs des droits de l'Homme est une recommandation fréquemment avancée pour lutter contre les violences tenant au genre en milieu scolaire. Dès les années 80, l'ONU plaide pour que les États **éliminent dans le matériel d'enseignement les stéréotypes fondés sur le sexe.**

Dans une étude* publiée en 2005 par le Centre Population et Développement (CEPED), la démographe Carole Brugeilles et la sociologue Sylvie Cromer se sont penchées sur **les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires.** Citant la définition de Cherkaoui, les auteures soulignent que **ces manuels sont de véritables outils de socialisation**, en tant qu'ils contribuent à *“apprendre à jouer des rôles, partager des significations avec autrui, répondre et anticiper ses attentes, intérioriser des normes, des valeurs, des systèmes de pensée”*. Les représentations se fixent dans les manuels scolaires *“de manière privilégiée, circulant dans les images, les textes et formant système”*. **La socialisation des individus n'est pas neutre, mais différenciée selon le sexe.** Elle contribue à construire des identités, statuts et rôles sexuels selon une catégorisation sociale entre “masculin” et “féminin”, ainsi que les rapports sociaux entre les sexes marqués par une asymétrie et une hiérarchisation (système de genre).

L'étude témoigne non seulement de la **présence des stéréotypes liés au sexe dans les manuels utilisés par les enfants**, comme de nombreuses études qualitatives s'y sont employées, mais elle vise aussi à **révéler les représentations liées aux deux catégories sociales du masculin et du féminin, ainsi que les normes, valeurs, opinions relatives aux identités, rôles, et statuts de sexe qui les sous tendent.**

Pour ce faire, les auteures étudient, selon une méthode quantitative, les personnages mis en scène dans les manuels de mathématiques utilisés en Afrique francophone (tous les manuels d'une même collection pour l'enseignement primaire), **souvent supposés “neutres”**. Les personnages sont importants parce qu'ils sont à la base de tout histoire et que les représentations s'y incarnent. La méthode quantitative consiste à collecter dans une **grille d'observation** les caractéristiques disponibles sur les personnages, de les décompter statistiquement pour pouvoir en tirer les analyses et des conclusions sur les mécanismes que les auteures souhaitent repérer : *“dénégation, dévalorisation, minorisation, marginalisation, exclusion, exploitation, banalisation, légitimation etc.”*

Les principales conclusions tirées sont les suivantes : *“au fur et à mesure que l'élève grandit, la suprématie masculine s'accompagne d'une raréfaction des personnages féminins et la prédominance de la population enfantine s'estompe [...] Pour les plus âgés, cette socialisation se construit de plus en plus nettement autour de l'image du masculin adulte”*. Globalement, les *“possibles féminins [sont] plus restreints que ceux des personnages masculins. Les personnages féminins sont en effet les seuls pour lesquels nous n'avons relevé aucune pratique sportive ni la possession d'objets marquant l'autonomie, l'insertion professionnelle ou la reconnaissance intellectuelle. D'une manière générale, les filles et les femmes sont cantonnées dans les liens familiaux ou dans un travail de type informel. Parallèlement, les personnages masculins fonctionnent de manière privilégiée dans la sphère publique. De surcroît, le monde du savoir et de la connaissance est exclusivement l'apanage des personnages masculins : le maître est un homme, comme l'élève de CM2 en fin de cursus primaire est représenté majoritairement sous les traits d'un garçon”*.

Une réforme volontariste des manuels scolaires pour qu'ils reflètent les valeurs universelles des droits de l'Homme, et en particulier celle de l'égalité, pourrait faire de ces supports pédagogiques des outils de transformation des relations entre les filles et les garçons à l'école, et plus largement entre les femmes et les hommes dans la société.

*Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, CEPED, 2005

Programmes de formation des professeurs (voir annexe n°4) :

- former les futurs enseignants à la dimension de genre et à l'égalité entre les sexes, en insistant sur l'impact négatif de la violence tenant au genre sur la réussite scolaire des élèves, proposer aux futurs enseignants des stratégies pour lutter contre les discriminations de genre et le harcèlement sexuel
- développer des formations qui permettent aux enseignants en service de prévenir/répondre à la violence de genre dans leur école
- aider les enseignants à explorer leurs propres attitudes et expériences de la violence de genre
- encourager les professeurs à se considérer eux-mêmes comme protecteurs des enfants, en insistant sur les principes éthiques qui devraient régir leur comportement

Les ministères de l'éducation devraient :

- adopter un plan d'action national contre la violence tenant au genre dans les écoles
- fournir aux écoles des directives sur le traitement des cas d'abus signalés, en veillant :
 - à mettre en place des procédures accessibles permettant au élèves et aux familles de déposer des plaintes ou signalements confidentiels
 - à enquêter rapidement sur ces plaintes
 - à agir au plan disciplinaire si nécessaire
 - à s'adresser au système judiciaire si nécessaire
 - à développer des services de soutien
- développer un code de conduite pour les enseignants et élèves interdisant expressément la violence tenant au genre à l'école : le code devrait être diffusé dans toutes les écoles, faire partie du contrat d'embauche des enseignants, et son contenu devrait être connu de tous les acteurs du système éducatif
- recruter et déployer sur le territoire des femmes enseignantes (voir encadré n°10)
- mettre en œuvre une éducation à la sexualité et à la santé sexuelle dans les écoles, en y intégrant le phénomène de violences contre les femmes
- collaborer avec les autres ministères, la société civile et le secteur privé, pour mettre en place des campagnes nationales (radio, télévision, presse écrite) sur les violences de genre, les façons de les combattre, et les possibilités de recours
- créer un environnement politique qui permette localement aux écoles, aux communautés, aux ONG d'adapter les modèles éducatifs (formels et non formels) et ainsi de rendre les écoles plus sûres

Les communautés et les parents devraient :

- être sollicités pour soutenir l'éducation des filles, et travailler avec les administrations, les écoles et les ONG contre les violences qui sévissent dans les foyers, les communautés et les écoles
- impliquer les chefs traditionnels et les inciter à appuyer une politique claire sur la question des abus sexuels
- tenir pour responsable les enseignants et le personnel administratif de leur conduite avec les élèves
- être associés à un fonctionnement plus transparent des écoles afin qu'ils soient plus à même de suivre la conduite et les résultats des enseignants
- développer des services pour les victimes de la violence sexuelle”

Encadré n°12

L'impact des femmes enseignantes sur l'éducation des filles

Au vu des engagements internationaux en matière d'Éducation pour tous et d'égalité entre les sexes dans le secteur éducatif, l'impact du recrutement de femmes enseignantes sur l'éducation des filles est une question qui a fait, et fait toujours, l'objet d'une attention particulière.

L'UNESCO à Bangkok a publié une note de plaidoyer* qui fait le point sur **l'impact positif que des enseignantes peuvent avoir sur l'éducation des filles et des stratégies pour le recrutement et le développement professionnel des enseignantes.**

Le lien entre le recrutement de femmes enseignantes et l'amélioration de l'éducation des filles (en termes d'accès, de rétention et de réussite) n'est pas systématique et univoque. Il est complexe et peut varier selon les contextes, en raison notamment du nombre important d'obstacles affectant la scolarisation des filles et du fait que des femmes peuvent aussi reproduire des comportements et stéréotypes discriminatoires. Cependant, il apparaît à travers un certain nombre d'études menées en Afrique sub-saharienne **qu'il existe globalement une corrélation positive entre le nombre de femmes enseignantes et la scolarisation des filles.** Les raisons expliquant cette relation positive sont variées :

- dans certaines communautés, les parents n'autorisent pas leurs filles à être encadrées par un enseignant homme
- les femmes enseignantes peuvent avoir un impact positif sur la rétention et la réussite des filles dans la mesure où elles présentent un modèle positif à des jeunes filles qui peuvent dès lors se projeter elles-mêmes dans un avenir professionnel, et pas uniquement domestique
- les femmes enseignantes sont plus enclines à se faire les porte-voix des problèmes et besoins de filles au niveau de conseils d'établissement

Si l'impact positif des enseignantes sur l'éducation des filles est aujourd'hui documenté, il s'agit désormais de parvenir à **mettre en œuvre des stratégies de recrutement et de formation qui permettent effectivement d'embaucher des femmes dans les zones où elles font défaut : les zones rurales.** La note de plaidoyer de l'UNESCO présente un certain nombre de pistes stratégiques réalisables, à condition que la **volonté politique existe.**

**The impact of women teachers on girl's education, Advocacy Brief, UNESCO Bangkok, Mars 2006*

Parmi ces recommandations, on peut relever la nécessité de bâtir un environnement scolaire sûr pour tous les enfants et l'intégration systématique du genre et de l'objectif d'égalité entre les sexes dans les interventions éducatives, deux aspects qui font partie des domaines d'intervention de l'UNICEF.

Encadré n°13

Protection de l'enfant et égalité des sexes dans l'éducation de base : mandats de l'UNICEF

Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance a pour mission d'œuvrer à la protection des enfants contre la violence et les mauvais traitements. Dans ce but, l'UNICEF soutient l'émergence d'un **“environnement protecteur”** qui repose sur les **8 éléments** représentés dans le schéma ci-dessous : *“mentalités, traditions, coutumes, comportement et pratiques; engagement du gouvernement à réaliser le droit à la protection; engager la discussion et faciliter un dialogue constructif sur les questions intéressant la protection des enfants; élaboration d'une législation de protection et application de cette législation; la capacité de protection des personnes gravitant autour des enfants; préparation des enfants à la vie en société, leur niveau de connaissances et leur participation; suivi des questions touchant la protection des enfants et notification des cas de maltraitance d'enfants; services de rétablissement et de réinsertion”*.



© UNICEF/ HQ00-0050/ Holmes

L'ensemble de ces aspects doit être pris en compte pour que les enfants soient véritablement à l'abri de la maltraitance, la discrimination, la violation de leurs droits, la violence, en ce compris la violence en milieu scolaire. Dans le cadre de son action pour l'égalité des sexes dans l'éducation de base, **l'UNICEF priorise l'éducation des filles, l'éducation fondée sur les compétences pratiques (acquisition de nouvelles connaissances et attitudes, notamment liées à l'égalité et au respect entre filles et garçons) et les réformes permettant de bâtir des écoles “amies des enfants”**.

Écoles “amies des enfants”, genre et non violence

Les écoles “amies des enfants” visent notamment à éliminer les stéréotypes attachés au sexe et à promouvoir des relations apaisées et respectueuses entre tous les élèves. Aussi, ce type d'école :

*“favorise l'égalité des sexes en termes de scolarisation et d'acquis scolaires ;
élimine les stéréotypes sexistes ;
garantit que les établissements, le programme scolaire, les manuels, ainsi que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ne portent pas préjudice aux filles ;
permet aux garçons et aux filles d'établir des relations sociales dans un milieu non violent ;
encourage le respect des droits, de la dignité et de l'égalité des autres”*

Un certain nombre de pays (Pakistan, Chine, Mongolie, Philippines, Thaïlande...) ont mis en place, avec l'appui de l'UNICEF, des écoles de ce type. Cette approche est mise en place à une assez vaste échelle dans plusieurs pays africains (Djibouti, Cameroun, Mali) dans le cadre de dispositifs qui responsabilisent les services déconcentrés de l'éducation, les chefs d'établissements, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes.

Source : <http://www.unicef.org/french/girlseducation/>, <http://www.unicef.org/french/protection/index.html>

4/ Exemples de projets/programmes mis en œuvre par les États, les administrations d'écoles, les sociétés civiles et les ONG

Afrique du sud

• *Canada South Africa Education Management Programme (CSAEMP) : coopération bilatérale*

Projets:

- **Atelier sur le harcèlement sexuel** : cet atelier présente le harcèlement sexuel d'un point de vue théorique et pratique pour faire en sorte que les gens soient capables de distinguer entre le "bien" et le "mal" et de changer leurs perceptions et attitudes.

- **L'enseignement sensible au genre** comme outil pour intégrer transversalement l'équité de genre : assister les enseignants pour qu'ils développent des stratégies d'enseignement permettant au potentiel de tous les élèves, garçons comme filles, de se réaliser pleinement.

- **"Opening our eyes: addressing gender-based violence in South African schools -A module for educators"**: il s'agit d'un module qui s'adresse aux enseignants sud-africains. Il est conçu pour être dispensé au niveau d'une école ou d'un district aux enseignants, responsables d'écoles et conseils d'établissement ; il se compose de différents ateliers interactifs ; il vise à faire prendre d'avantage conscience du problème de la violence tenant au genre et du harcèlement, du lien entre violence tenant au genre et VIH/SIDA ; enfin, cette formation fait partie d'une approche globale favorisant l'émergence d'une culture de l'enseignement et de l'apprentissage s'inscrivant dans un environnement sûr.

• *Center for the Study of Violence and Reconciliation (CSVR) : ONG basée à Johannesburg qui développe des programmes "école sûre" et une culture des droits de l'Homme dans les écoles.*

Les activités du CSVR visent à **combattre les hauts niveaux de violence, le crime et les abus sexuels; à favoriser la réconciliation et une culture des droits de l'Homme et de la démocratie.**

Le CSVR travaille dans les écoles en mettant en place des programmes pour rendre les écoles sûres, en fournissant des conseils, du matériel éducatif et des ateliers de formation pour les enseignants et les élèves.

Programme de prévention de la violence des jeunes du CSVR :

- Le programme conduit des **recherches (enquêtes terrains), à partir desquelles les activités sont conçues** : mise en place d'équipes en charge de la sûreté dans les écoles travaillant avec les conseils d'établissement, appui et formation des enseignants, appui et formation des élèves.

- Le programme comporte plusieurs projets dont le **projet portant sur la violence sexuelle** : il vise à faire prendre conscience du problème de la violence tenant au genre, et à permettre aux jeunes de redécouvrir et questionner leurs propres croyances, valeurs et attitudes par rapport à la "masculinité" et à la "féminité".

- *The Storyteller Group in South Africa*

Le groupe de conteurs utilise une **méthode innovante : utiliser des histoires drôles pour explorer les dimensions de genre de la violence dans les relations entre adolescents, et “dénaturaliser” la violence sexuelle à l’encontre des filles.**

Les projets concernent la jeunesse, la sexualité et la violence tenant au genre :

- représentations théâtrales
- publication et radiodiffusion de récits parallèles (écrits par deux équipes : une composée de garçons, l’autre de filles)

Zimbabwe

- *CAMFED (Campaign For Female Education)*

CAMFED est une ONG qui travaille sur la lutte contre la pauvreté et pour l’éducation des filles. Cette organisation travaille avec un réseau de 172 écoles partenaires dans 8 districts ruraux, engagées pour un meilleur accès à l’éducation pour les filles.

Le travail de CAMFED a donné naissance à deux initiatives de la société civile zimbabwéenne :

- **des groupes de soutien de mères** se sont créés pour aider les enfants les plus pauvres, et notamment les filles, à aller à l’école. Elles leur apportent un soutien pratique et financier en vendant des objets qu’elles fabriquent.
- **la CAMA (CAMFED Association)** est un réseau de jeunes femmes africaines pour aider les jeunes filles des communautés rurales à aller à l’école. Le premier groupe de filles à avoir achevé leur scolarité secondaire en 1998 avec l’appui de la CAMFED, a décidé, après consultation des parents et enseignants, de créer cette association qui est aujourd’hui un mouvement pan africain.

Parmi les activités de la CAMA, le “Human Rights programme” consiste à faire prendre conscience aux communautés de leurs droits, à mener un travail de plaidoyer auprès des pouvoirs publics pour des changements d’ordre légal dans le but de **protéger les plus vulnérables et plus particulièrement de combattre le problème de la violence sexuelle à l’encontre des enfants.**

Activités menées :

- campagnes de dénonciation de violences sexuelles frappées de tabou
- conseils d’ordre légal auprès des victimes et des familles
- remise en cause des pratiques traditionnelles contribuant à la vulnérabilité des filles
- collaboration avec la police, le système judiciaire, l’assistance publique et les ONG pour promouvoir une prise de conscience et une action commune

Namibie

- *ACORD (Agency for Cooperation and Research in Development) et la DFID (Department For International Development)*

ACORD, appuyée financièrement par la DFID, mène **“The Total child project”** :

Le projet concerne 5 communautés du district d’Aminuis, situé dans l’Est de la Namibie.

Acord a développé une **méthodologie participative** : toutes les parties prenantes, de l’État aux enfants, analysent la socialisation des enfants et établissent le dialogue.

Le “Total child project” encourage les communautés à comprendre la nature systémique et construite du racisme, du sexisme et de l’abus d’autorité de la part des adultes. Ayant identifié les bases et les effets de la discrimination, les hommes et les femmes, les garçons et les filles de tous âges, cherchent ensemble à identifier la responsabilité que chacun doit prendre dans le combat contre l’injustice.

Dans les associations “Total child”, les enseignants, membres de la communauté, responsables d’orphelinats/internats, parents et élèves, cherchent à développer leur connaissance des problèmes de discrimination et violence et à changer leur propre comportement.

Activités menées dans le cadre du projet :

- enquêtes critiques utilisant l’approche des droits de l’Homme et des analyses sur l’exclusion sociale
- ateliers sur l’exclusion sociale et l’orientation socio-psychologique pour réorienter le comportement des enfants
- formations pour les enseignants, pour les équipes en charge du développement des communautés, les volontaires engagés dans la socialisation de la petite enfance
- plaidoyer dans les communautés scolaires sur les questions des atteintes aux droits des enfants

Efforts pour le “passage à l’échelle” :

Le ministère de l’éducation de base et de la culture de Namibie encourage l’adoption de la méthodologie “Total child project” dans tout le pays. Le ministère en charge des “Affaires des femmes et du bien être de l’enfant” intègre cette méthodologie dans les programmes de développement de la petite enfance.

Nigeria

• *Calabar International Institute for Research Information and Development (CIINSTRID)*

Projet : Conscientizing Male adolescent (CMA) in Nigeria (depuis 1995)

Le CIINSTRID :

- enseigne aux garçons, âgés de 14 à 20 ans, à **penser de façon critique à l’oppression, aux droits de l’Homme, au sexisme, y compris aux pratiques traditionnelles du Nigeria et à leurs propres croyances**
- engage les adolescents dans des **groupes de discussion** de façon suivie dans le but d’accroître leur conscience de l’oppression qui repose sur le genre
- fournit des **services de conseil** et se fait le relais du travail de plaidoyer des communautés
- travaille dans les écoles à travers de nombreux programmes

• *Girls’ Power Initiative (GPI): ONG qui travaille à l’autonomisation des adolescentes du Nigeria*

GPI a été créé en 1993 par Grace Osakue et Bene Madunagu dans le but de créer un espace de rencontre pour que les filles se rencontrent, confient leurs expériences, et identifient leurs besoins et leurs aspirations.

Projet : les activités du GPI consistent à favoriser un développement émancipateur des jeunes filles entre 10 et 18 ans. Pendant des classes gratuites organisées le samedi et le dimanche (séances de 3h), GPI :
- travaille **contre l’oppression de genre de façon multidimensionnelle**

- **éduque les filles** pour qu'elles résistent aux stéréotypes et qu'elles deviennent des membres actifs et entrepreneurs de leur communauté
- promeut une **sexualité saine** en informant les filles sur la sexualité et la santé reproductive
- sensibilise les filles, les familles et les communautés à ces questions

Afrique subsaharienne

• UNESCO - Programme d'orientation, de conseil et de développement de la jeunesse pour l'Afrique – Promotion de l'éducation des filles et des femmes²⁰

Le Programme d'Orientation, de Conseil et de Développement de la Jeunesse pour l'Afrique, appuyé par l'UNESCO depuis 1994, s'attache entre autres à la **promotion de l'éducation des filles et des femmes, et plus généralement de l'égalité entre les sexes**. Il soutient la mise en place ou le renforcement **d'unités d'orientation et de conseil au sein des ministères de l'Éducation dans une trentaine de pays d'Afrique subsaharienne**.

Ce programme vise notamment à **renforcer les capacités du personnel éducatif** pour traiter de problèmes spécifiques au sein des écoles, tels que la violence envers les filles et les abus sexuels. Les élèves peuvent bénéficier d'un **soutien psychologique et de conseils** sur différents thèmes (viols, VIH/sida, grossesses précoces...), et ainsi être mieux informés de leurs droits.

Ce programme a développé des **modules de formation**, notamment sur les thèmes suivants : l'orientation et le conseil, le changement de comportements, l'approche non sexiste, l'évaluation de la relation élèves-maîtres, avec un accent particulier sur les filles, le travail social, la santé reproductive des adolescents, et le conseil en matière de VIH/sida pour les jeunes. **Ce matériel complète le programme scolaire classique, ce qui permet à l'éducation de retrouver son caractère global et de préparer les jeunes à une meilleure adaptation à leur environnement social et économique.**

20) http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=34630&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Troisième partie
Constats et perspectives

Un certain nombre de facteurs favorisent la réussite des interventions combattant les violences en milieu scolaire. L'identification de ces facteurs de réussite permet de poser la question du "passage à l'échelle" des interventions dont l'impact a été positif (les bonnes pratiques). L'appréciation sur le long terme de l'impact des interventions contre la violence liée au genre à l'école, et plus largement des interventions pour l'égalité entre les sexes dans le système éducatif, nécessite de développer des indicateurs nouveaux ainsi qu'une approche sociologique de l'école et de ses fonctions, en complément de l'approche quantitative. Prendre en compte ces sujets nécessite de les intégrer dans le dialogue sectoriel.

1/ Facteurs de réussite des actions contre les violences en milieu scolaire

• *Adoption d'une approche genre*

Une approche genre s'interroge sur les rapports entre les personnes des deux sexes et avance des solutions qui concernent à la fois les filles et les garçons, en les interrogeant sur leur identité et leur comportement. Au fur et à mesure que la violence se répand sans sanctions, les garçons et les filles grandissent en pensant que c'est un phénomène normal. La violence tenant au genre reflète et renforce les normes sociales et culturelles qui présentent les femmes comme des personnes au statut social inférieur. Le Rapport de suivi de l'EPT 2003/2004 souligne ainsi qu'il est nécessaire d'améliorer les relations entre les filles et les garçons (élèves comme professeurs) dans les écoles en introduisant le genre dans la conception des interventions touchant à l'éducation, l'éducation sexuelle (ses aspects de santé, mais aussi ses aspects émotionnels) et la prévention contre le VIH/SIDA et les autres IST dans les programmes éducatifs.

• *Existence d'un contexte favorable*

Une mobilisation politique forte et globale pour l'autonomisation des femmes et pour l'égalité entre les sexes, qui constitue un Objectif du Millénaire pour le développement (OMD3) renforce les actions de la société civile en leur offrant un cadre favorable et facilitateur.

• *Soutien aux associations et aux sociétés civiles locales bénéficiant d'une forte légitimité et d'une connaissance du milieu*

La mise en valeur et le soutien aux associations locales (notamment aux nombreuses associations de femmes), qui ont acquis une **légitimité** auprès des populations par le travail qu'elles effectuent, permet de sortir du débat culturaliste assimilant la diversité culturelle qu'il convient de défendre avec le relativisme culturel souvent avancé comme étendard de la résistance à l'égalité entre les sexes.

- *Mobilisation de la société civile*

Le rôle d'ONG locales appuyées par des organismes internationaux peut être très positif, à travers notamment la diffusion et la généralisation d'approches concluantes comme par exemple l'approche de l'UNICEF "école amie des enfants, amie des filles" qui responsabilise l'ensemble des acteurs du secteur éducatif.

- *Participation de tous les acteurs concernés aux projets/programmes : États, personnel d'encadrement scolaire, administrations, enseignants, parents, communautés et les élèves eux-mêmes*

Cet aspect participatif apparaît de façon récurrente dans les projets et programmes en faveur de l'éducation des filles comme un facteur indispensable de réussite. Les parents, devenus acteurs, peuvent alors **reconsidérer certaines de leurs résistances à la scolarisation de leurs filles** et contribuer à l'élaboration de solutions permettant aux filles d'aller davantage à l'école et de s'y épanouir.

- *Formation des enseignants à une pédagogie sensible au genre et aux droits des enfants et programmes/manuels scolaires reflétant la valeur d'égalité entre les sexes*

Nous l'avons vu, les enseignants peuvent être des acteurs clés du changement, si tant est qu'ils soient formés et **s'approprient la perspective du genre et ses implications**. Agir contre les violences nécessite qu'ils soient **motivés** et qu'ils adhèrent au projet mené à l'école comme en dehors de l'école. Leur formation est le jalon de leur motivation.

- *Approche intersectorielle*

Les enquêtes analysant en contexte les violences tenant au genre en milieu scolaire montrent que leurs conséquences dépassent le seul niveau éducatif. Ces violences ont des conséquences sanitaires importantes (la violence sexuelle sape les efforts menés et les politiques publiques de santé visant à permettre aux adolescents d'appréhender de façon positive leur sexualité, de réduire les grossesses non désirées et les IST). Elles s'expliquent aussi en partie par la pauvreté économique (le sexe transactionnel est souvent motivé par la nécessité de payer des droits de scolarité relativement très élevés). **La question de la violence implique donc une réponse multisectorielle et intersectorielle, associant aux domaines de l'éducation, le domaine de la santé et également le secteur économique et social.**

De nombreuses interventions mises en œuvre et/ou appuyées par des ONG, des organisations internationales, des États et des donateurs, **ont permis d'enclencher des changements positifs** pour l'éducation des filles et l'égalité entre les sexes dans l'éducation. Les facteurs que nous venons de présenter ont souvent contribué à ces réussites. Il s'agit cependant souvent de projets locaux. **Dès lors, la question de leur possible duplication, voire généralisation, ou de la reproduction de certains de leurs éléments, se pose.**

2/ La question du “passage à l’échelle” des bonnes pratiques

En 2005, l’UNESCO, dans le cadre de l’UNGEI (voir encadré n°10), a publié un rapport²¹ sur la question du passage à l’échelle. *“Cette publication est centrée sur les questions essentielles à prendre en compte et sur les stratégies à mettre en place afin d’atteindre les cibles internationales et les objectifs nationaux pour universaliser l’accès des filles à l’éducation, leur rétention à l’école, et la réalisation d’une éducation de qualité”.*

Enjeux du passage à l’échelle

Le “passage à l’échelle” des bonnes pratiques est un des axes stratégiques permettant **d’accélérer les efforts** en matière d’éducation des filles.

Dans le rapport de l’UNESCO, il n’est pas uniquement question de présenter les politiques et les interventions ayant un impact positif sur la scolarisation des filles, il s’agit aussi de *“faire la synthèse de certains enseignements qu’on peut de toute évidence tirer sur les conditions qui permettent d’instaurer et de maintenir ces formes de bonnes pratiques”*, et l’auteur de préciser : *“La mise à l’échelle des leçons qui ont fait la preuve de leur efficacité n’est cependant pas un simple calcul arithmétique qui consisterait à multiplier les intrants. Elle exige une étude rigoureuse des circonstances qui ont facilité le succès, des stratégies qui ont permis de surmonter les multiples difficultés qui apparaissent au cours de la mise en œuvre d’un programme ou d’une politique et la gestion des incertitudes économiques et sociales qui risquent de perturber la fréquentation régulière de l’école par les filles”.*

21) UNESCO, *L’éducation des filles : vers une “mise à l’échelle” des bonnes pratiques*, 2005.

Encadré n°14

Qu'est ce que l'UNGEI ?

Historique

L'Initiative des Nations Unies pour l'Éducation des Filles (United Nations Girls' Education Initiative, UNGEI) a été lancée en avril 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, par le Secrétaire général des Nations Unies, Kofi Annan. Cette initiative, prévue pour durer 10 ans (jusqu'à 2010), a alors été présentée comme **l'initiative fer de lance de l'Éducation Pour Tous en matière de scolarisation et d'éducation des filles, s'insérant ainsi dans le Cadre d'action de Dakar.**

Cette initiative est un **partenariat** qui *“regroupe entre autres des agences du système des Nations Unies (OIT, PAM, UNESCO, UNFPA, UNICEF), la Banque mondiale, des agences de coopération (DFID, CIDA...), le Secrétariat du Commonwealth”.*

Objectifs

Les objectifs de l'UNGEI s'inscrivent dans ceux de la Déclaration du Millénaire (OMD 2 et 3) et dans ceux du Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous (objectif EPT 2 et 5).

Rôle joué par l'UNGEI

L'Initiative entend fournir aux parties prenantes une **plate-forme d'action et galvaniser les efforts en vue de la scolarisation des filles.** Ainsi, l'Initiative mène surtout une action de **plaidoyer** pour que l'éducation des filles soit au cœur des débats, des réflexions et des initiatives des pays.

Au niveau d'un pays, l'UNGEI cherche à : appuyer le développement dirigé par le pays, influencer les décisions pour une répartition des investissements en faveur de l'équité et de l'égalité entre les sexes dans les politiques, les plans et les programmes d'éducation, renforcer les capacités techniques des pays, mobiliser des ressources pour des projets ciblés, des programmes ou des interventions systémiques concernant l'ensemble des systèmes éducatifs.

L'UNGEI prend appui sur des mécanismes déjà existants : les stratégies de réductions de la pauvreté, les approches sectorielles, les plans cadres des Nations Unies pour l'aide au développement.

L'Initiative participe aux initiatives et cadres de concertations déjà existants : groupe de travail de l'EPT (coordonné par l'UNESCO), l'initiative de la Banque mondiale pour l'accélération de l'Éducation Pour Tous (Fast track initiative).

Source : www.ungei.org

Enseignements à retenir pour une politique de “mise à l'échelle” des bonnes pratiques dans le domaine de l'éducation des filles

Les enseignements présentés dans le rapport de l'UNESCO pour une politique de “mise à l'échelle” des bonnes pratiques dans le domaine de l'éducation des filles se fondent sur deux ateliers organisés en 2004 par les partenaires de l'UNGEI consacrés à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie du Sud. Au vu des enjeux présentés plus haut, ce qui importe dans une politique de mise à l'échelle est de savoir ce qu'il est bon de passer à l'échelle, mais aussi de **connaître les conditions qui ont permis, dans un contexte donné, qu'un projet ait eu un impact positif.** Parmi les conditions qui ont été jugées importantes pour la mise à l'échelle figurent les suivantes :

- ***“nécessité de mieux rendre compte au public et d’affirmer une volonté politique”***

Une politique réussie de mise à l’échelle requiert un fort soutien public pour l’éducation des filles et de rendre des comptes aux populations pour qu’elles soient en mesure de suivre l’évolution en matière d’égalité des sexes dans l’éducation et de soutenir la poursuite des réformes.

- ***“motivation et continuité du personnel”***

La cohérence stratégique dans le temps est particulièrement importante lorsqu’il s’agit de mener une politique de passage à l’échelle. Le maintien du personnel en charge des programmes/politiques de mise à l’échelle facilite cette cohérence. Il paraît également nécessaire de valoriser l’innovation et l’implication de ce personnel pour garantir leur motivation.

- ***“démonstration d’efficacité du modèle pilote”***

Pour emporter l’adhésion des décideurs et des populations à la mise en place d’une politique plus large en faveur de l’éducation des filles, il est essentiel de démontrer l’efficacité du projet de base qui peut inspirer une telle politique. L’adhésion sociale est aussi favorisée par la mise en place d’une récolte participative des données permettant de mener des évaluations d’impact du projet.

- ***“mise en place de processus d’apprentissage dans le cadre de programmes à grande échelle”***

La recherche mise en place lors des projets pilotes doit être poursuivie lors de l’augmentation d’échelle pour adapter si nécessaire la politique/les programmes et en dégager des leçons.

- ***“systèmes de gestion efficaces”***

Une augmentation d’échelle réussie doit s’appuyer sur des systèmes de gestion efficaces, c’est-à-dire des systèmes qui permettent un recueil de données et une mise en œuvre respectant les délais.

- ***“participation des communautés locales qui deviennent les propriétaires et les soutiens de la réforme”***

L’appropriation par les populations de réformes tendant à la transformation sociale est d’évidence cruciale. L’implication des populations peut être facilitée par une gestion décentralisée assortie de mécanismes consultatifs, au plus près des réalités locales, d’une politique ou d’un programme national.

- ***“création de nouvelles structures institutionnelles”***

La création de nouvelles structures institutionnelles favorables au changement visé s’avère parfois nécessaire, notamment quand les structures précédentes se montraient hostiles au changement pour l’égalité entre les sexes. Il est en effet indispensable que les valeurs ayant inspiré un projet pilote pour l’égalité entre les sexes dans le secteur éducatif animent également les équipes institutionnelles en charge d’étendre un tel projet à un niveau plus large.

- ***“importance de la création d’un consensus sur des objectifs communs et sur leur signification”***

La “mise à l’échelle” n’est pas un simple “exercice technique”, mais doit être l’occasion de bâtir un consensus entre toutes les parties prenantes. Ce consensus doit être l’aboutissement d’une phase d’écoute et de concertation large qui permette d’exposer à tous les enjeux et les objectifs de façon claire et accessible.

- ***“mécanismes statutaires”***

La concrétisation des réformes nécessite l’adoption de mécanismes statutaires protégeant les réformes et les objectifs poursuivis du changement d’équipes politiques. Ces mécanismes doivent par exemple permettre de garantir l’engagement public en termes d’investissements (équipements éducatifs) ou de droits (maintien des filles enceintes à l’école).

- ***“mouvements féministes actifs”***

Le militantisme pour l’égalité entre les sexes de groupes de femmes ancrés dans les communautés et/ou bénéficiant d’une forte légitimité contribue à mettre sur l’agenda politique la question de l’égalité entre les sexes, à faire émerger un environnement favorable au changement dans le secteur éducatif et à renforcer les capacités des acteurs par le partage de l’expertise.

Une telle politique de “mise à l’échelle” a un préalable : **la conduite d’évaluations** détaillées sur les initiatives menées en faveur de l’égalité entre les sexes dans l’éducation, et notamment celles qui concernent les violences tenant au genre en milieu scolaire. Il apparaît en effet que de telles évaluations sont rarement disponibles.

Si ces évaluations sont nécessaires, il convient aussi d’être en mesure de **suivre sur le long terme l’impact global des politiques, programmes et projets mis en œuvre pour faire progresser l’égalité des sexes dans l’éducation.**

3/ Mesurer l’égalité entre les sexes dans l’éducation

Il paraît tout d’abord essentiel de **poursuivre les efforts en terme de développement d’indicateurs sexospécifiques** permettant de comparer les données recueillies pour les garçons et pour les filles et suivre ainsi l’évolution des écarts filles/garçons dans les taux d’accès, de survie et d’achèvement scolaires. Cependant, il convient d’aller au-delà pour parvenir à cerner l’évolution de l’égalité globale entre les sexes en matière éducative.

Les développements récents en matière de suivi de l’égalité des sexes et de l’éducation des filles ont abouti à la mise au point, par le *Beyond Access project*²², d’une **méthodologie nouvelle prenant la forme d’une “scorecard”** (carte de score/grille de performance)²³.

Cette méthodologie s’inspire de l’approche par les capacités du philosophe et économiste Amartya Sen, en la mettant en relation avec les séries de données existantes sur la scolarisation des filles, leur rétention dans le système éducatif et leur situation dans leur vie d’adulte.

Les raisons de l’élaboration d’un nouvel indicateur

Les mesures existantes de l’accès des filles à l’école et de l’efficacité du système scolaire constituent des mesures très limitées de l’égalité entre les sexes, même si des progrès ont été faits en matière de données désagrégées selon le sexe. Dans leur forme brute, les données existantes ne permettent pas de comprendre de façon globale l’égalité entre les sexes dans le système éducatif. **La “scorecard” correspond ainsi au besoin de définir une mesure accessible au public qui prenne en compte les éléments généraux de l’épanouissement humain en matière de scolarisation et d’éducation.**

La “scorecard”

La “scorecard”, indicateur composite, se construit en utilisant quatre éléments :

- le “Gender related development index” (GPI) du PNUD, qui mesure le rapport entre la valeur d’indicateur pour les femmes et la valeur de ce même indicateur pour les hommes. Il permet de mesurer les inégalités entre les sexes en matière de santé, de revenus etc.
- le taux net de scolarisation primaire des filles
- le taux de “survie” des filles après cinq années de scolarisation primaire
- le taux net de scolarisation secondaire des filles

22) Projet de l’Institut de l’éducation de l’Université de Londres, visant à étudier tous les aspects de l’éducation des filles, au-delà de leur simple accès à l’école.

23) *A scorecard on gender equality and girl’s education in Asia 1990-2000*, UNESCO Bangkok, 2005

Elle est conçue pour aborder la question de l'accès à l'école et de la rétention d'une façon plus large qu'à l'habitude. Elle prend en compte non seulement le nombre de filles qui sont scolarisées au niveau du primaire et qui s'y maintiennent, mais aussi la capacité de ces filles à traduire leur assiduité et leur rétention scolaire en une scolarisation secondaire future, en une vie en bonne santé et en la capacité de gagner des revenus.

Cette mesure quantitative se concentre sur l'analyse de résultats et ne permet pas de connaître les processus ayant conduit aux résultats. **Parce que toute mesure quantitative ne saurait à elle seule rendre compte des réalités sociales et éducatives et permettre de comprendre les processus aboutissant aux résultats, l'indicateur doit être complété par une approche sociologique et des recherches empiriques.**

4/ Développer une approche sociologique de l'école et de ses fonctions

Le développement de la recherche de terrain doit accompagner une approche plus sociologique de l'école et de ses fonctions. Le rapport de l'UNESCO précité affirme à ce sujet : *“une meilleure connaissance de ce qui marche et de la façon dont cela marche pour promouvoir l'égalité entre les sexes en matière d'éducation est une première mesure importante qui exige de la part des donateurs et des gouvernements un investissement significatif dans une recherche empirique dûment réfléchie. Les synthèses des connaissances existantes se heurtent à de gros obstacles dès l'instant qu'on veut tirer des enseignements techniques spécifiques des connaissances existantes, lesquelles risquent de ne pas fournir les informations dont on aurait besoin pour pouvoir dégager des leçons”*.

S'intéresser à la question de la violence tenant au genre dans les écoles conduit à aborder l'école et ses fonctions de façon plus large et plus englobante que la pensée utilitariste ne le fait. Et pour cause, **l'école** n'est pas uniquement le lieu où s'acquièrent des savoirs indispensables à la vie professionnelle d'un individu, elle est aussi **le lieu où les valeurs dominantes des communautés sont véhiculées, et où de nouvelles valeurs, impliquant de nouveaux comportements, peuvent émerger si une volonté de l'ensemble des acteurs de l'éducation existe.**

Favoriser l'émergence d'un pacte socio-éducatif réunissant tous les acteurs et replaçant l'éducation comme un bien d'intérêt général

La Directrice du Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique (BREDA)²⁴ évoque la nécessité de **créer un véritable “pacte social éducatif” pour l'école qui permettrait un approfondissement démocratique.** En effet, les écoles étant le reflet des sociétés, il est indispensable que toute réforme de l'école soit conçue, expliquée et mise en œuvre, par tous les acteurs éducatifs (gouvernements, administrations, mais aussi communautés, parents, sociétés civiles et élèves eux-mêmes), chacun à son niveau, pour avoir une chance de réussir.

24) EPT, *Repères pour l'action, Éducation pour tous en Afrique*, BREDA et Pôle de Dakar, 2005.

Relever le défi de la scolarisation primaire universelle et de l'égalité entre les sexes dans les systèmes éducatifs ne peut pas se limiter à définir des politiques éducatives et à les mettre en œuvre. Il est nécessaire **d'adopter une vision plus englobante : d'une part en impliquant l'ensemble des acteurs des systèmes éducatifs** (enseignants, administrations, élèves, parents, communautés) et d'autre part en **resituant les objectifs d'Éducation pour tous dans une perspective d'intérêt général et de bien public.**

Cette optique de "pacte social éducatif pour l'école" est d'autant plus pertinente s'agissant du problème de la violence tenant au genre que les violences sexuelles sont frappées de tabou et marginalisées, et que l'ensemble des acteurs, à l'école et en dehors de l'école, a un rôle à jouer pour combattre ces phénomènes. Elle pourrait s'avérer à même d'entraîner une **dynamique collective** contre les violences faites aux élèves, et notamment aux filles, et contre l'environnement socio-éducatif défavorable qu'elles affrontent.

5/ Introduire la question des violences tenant au genre en milieu scolaire dans le dialogue sectoriel

Les dispositifs nationaux de dialogue gouvernements-bailleurs et gouvernements-société civile offrent un cadre dans lequel la question des violences tenant au genre en milieu scolaire pourrait être abordée. Cette problématique pourrait particulièrement être prise en compte à l'occasion de l'analyse de la persistance des disparités de genre en terme de scolarisation et d'achèvement de la scolarisation, et pourrait constituer un des points à considérer lors des évaluations du secteur éducatif.

Les démarches et outils de suivi conjoint gouvernements-partenaires des programmes sectoriels de l'éducation pourraient servir à renforcer la prise en compte des violences à l'école dans le dialogue sectoriel et dans les plans sectoriels nationaux. Lors des supervisions périodiques conjointes (gouvernements-partenaires) de la mise en œuvre du programme sectoriel, une attention spécifique pourrait être consacrée à la consistance des plans nationaux :

- **dans les tableaux de bords sectoriels régionaux et nationaux** : renseigner des indicateurs sexo-spécifiques en particulier les écarts de genre dans les taux d'accès, de survie, d'achèvement d'un cycle scolaire

- **dans les instruments de revues sectorielles** :

- proposer des études et enquêtes sur les causes des abandons scolaires des filles et les violences liées au genre
- évaluer les résultats des plans nationaux en matière de lutte contre les violences liées au genre (évaluation des activités, résultats et impacts)

Conclusion

Alors que l'objectif de parité entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire est loin d'avoir été atteint dans tous les pays 2005, l'objectif d'égalité entre les sexes dans l'éducation d'ici à 2015 doit faire l'objet d'une mobilisation politique forte pour que tous les enfants, filles comme garçons, puissent être scolarisés et poursuivre leurs études dans de bonnes conditions. **Faire des écoles des lieux sûrs pour l'ensemble des enfants contribuera à atteindre ces objectifs.** Cette ambition requiert :

- de **renouveler le regard porté sur l'éducation, les enfants et les relations de genre à l'école et dans l'ensemble des sociétés**
- d'engager une **série de réformes des systèmes éducatifs pour que l'école soit véritablement le lieu qui crée les conditions du changement social dans le sens de l'égalité entre les sexes**
- de prendre les dispositions qui permettent à l'école d'assurer dans le même temps sa fonction de **protection de l'enfant**

Ceci implique aussi la **participation active de toutes les parties prenantes** (autorités nationales et locales, communautés, ensemble du personnel éducatif, parents d'élèves et élèves).

L'agenda à venir est important.

Il s'agit désormais de **mettre la question des violences tenant au genre en milieu scolaire sur l'agenda international de l'éducation.** Le **rapport Pinheiro** sur la violence à l'égard des enfants, publié en octobre 2006, met l'accent sur ce sujet.

La plate-forme de réflexion et d'action mise en place à l'occasion du lancement de l'UNGEI en 2000 peut être, à travers son réseau de partenaires, un relais efficace pour porter le débat dans les instances internationales.

Les pistes prioritaires pourraient être :

- engager des **recherches** sur les violences tenant au genre en milieu scolaire et briser ainsi le tabou qui frappe particulièrement les violences sexuelles
- identifier les initiatives qui sont susceptibles d'être **mises à l'échelle**
- développer le suivi de l'égalité entre les sexes dans l'éducation en utilisant des **indicateurs innovants**
- adopter une **approche sociologique de l'école et de ses fonctions** pour y donner toute leur place aux valeurs des droits de l'Homme

Les deux démarches susceptibles de mettre à l'ordre du jour ces pistes prioritaires consisteraient à mobiliser la société civile et introduire la question des violences tenant au genre en milieu scolaire dans le dialogue sectoriel.

Références

- BREDA et POLE DE DAKAR, EPT, *Repères pour l'action, Education pour tous en Afrique*, 2005.
- BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, CEPED, 2005.
- Cadre d'action de Dakar, 2000.
http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml
- CICID, Groupe de travail interministériel Education, *Stratégie sectorielle Education*, Mai 2005.
- COHEN Daniel, "Growth in Theory and in Practice", *Development is back*, chapitre 3, 2002, 289p.
- COLLIN Françoise, "L'apport des gender studies, la spécificité française", *Revue française des affaires sociales*, n°49, août 1995, p158-169.
- Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, 1960.
http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1979.
<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm>
- Convention relative aux droits de l'enfant, 1989.
http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/k2crc_fr.htm
- Déclaration de Pékin et plate forme pour l'action, 1995.
<http://www.un.org/esa/gopher-data/conf/fwcw/off/a--20.en>
- Déclaration sur l'élimination de la violence contre les femmes -1993
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/095/06/PDF/N9409506.pdf?OpenElement>
- DFID, *Girls' Education: Towards a Better Future for All*. Londres : DFID, 2005.
- DEVELOPMENT AND TRAINING SERVICES (DTS), *Unsafe schools: a literature review of school-related gender-based violence in developing countries*, USAID.
- GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION, *A Fair Chance for All*. Londres: Global Campaign for Education, 2003.
- LEACH Fiona, *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*, DFID, 2003.
- NURKSE Ragnar, *Problems of capital formation in underdeveloped countries*, Oxford University Press, 1953, 163p.
- OMS, *Étude multipays de l'OMS sur la santé des femmes et la violence domestique à l'égard des femmes*, 2005.
- PANOS INSTITUTE, *Beyond victims and villains: addressing sexual violence in the education sector*, 2003.
- PINHEIRO Paulo Sergio, *Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children*, New York: Secrétariat Général des Nations Unies, 2006.

Plate-forme d'action de Beijing, Quatrième Conférence mondiale sur les femmes, 1995.

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/BEIJIN_F.PDF

Recommandation concernant le statut du personnel enseignant, 1966.

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Recommandation concernant le statut du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, 1997.

http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

SEEL Amanda, CLARKE David, *Integrating gender into education for all fast track initiative processes and national education plans*, UNGEI, Juin 2005.

UNESCO, *A scorecard on gender equality and girl's education in Asia 1990-2000*, UNESCO Bangkok, 2005.

UNESCO, *Education pour tous: L'Exigence de Qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris : UNESCO, 2005.

UNESCO, *Genre et Education pour tous : le pari de l'égalité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004*. Paris : UNESCO, 2003.

UNESCO, *L'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*. Paris: UNESCO, 2006.

UNESCO, *L'éducation des filles : vers une "mise à l'échelle" des bonnes pratiques, 2005*. Paris : UNESCO, 2005.

UNESCO, *The impact of women teachers on girl's education*, Advocacy Brief. UNESCO Bangkok, 2006.

UNGEI, *"Scaling up Good Practices in Girls' Education". UNGEI Policy Consultation Summary Report of Outcomes and Proceedings*. Nairobi, 23-25 juin, 2004.

UNGEI, *Accelerating Progress on Girls' Education – Towards Robust and Sustainable Outcomes*. Draft for Discussion (miméo.).

WATCHLIST, *Survivre, le défi quotidien des enfants dans le conflit armé en République Démocratique du Congo*, Avril 2006.

WIBLE Brent, *Making schools safe for girls: combating gender-based violence in Benin*, Academy for educational development (AED), USA, 2004.

Sites internet

AED (Academy for Educational Development)

<http://www.aed.org/Gender/>

AMBASSADRICE DU MINISTERE FRANCAIS DES AFFAIRES ETRANGERES EN CHARGE DES QUESTIONS SOCIALES ET DE LA PARITE :

Madame Nicole Ameline

Assistante : Mme. Alezan roselyne.alezan@pm.gouv.fr

BEYOND ACCESS (Institut de l'Education-Université de Londres)

<http://ioewebsserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=7746>

BRIDGE (recherche et information sur le genre et le développement de l'Institut d'Études sur le Développement-Université du Sussex)

<http://www.bridge.ids.ac.uk/>

CENTRE AFRICAÏN POUR LE GENRE ET LE DEVELOPPEMENT

<http://www.uneca.org/fr/acgd/en/800x600/acgd.htm>

FAMAFRIQUE (liste d'associations de femmes en Afrique francophone)

<http://www.famafrique.org/femafranc/fafindex.html>

GENRE EN ACTION (Portail d'informations et de ressources sur "genre et développement")

<http://www.genreenaction.net/>

ID21 (site de présentation de la recherche sur le développement de l'Institut d'Études sur le Développement-Université du Sussex)

<http://www.id21.org/education/index.html>

http://www.id21.org/education/gender_violence/index.html

INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation d'urgence)

<http://www.ineesite.org/>

INSTRAW (Institut international de recherche et de formation des Nations Unies pour la promotion de la femme)

<http://www.un-instraw.org>

OCDE, Gendernet

www.ocde.org/cad/genre

OMD (Objectifs du Millénaire pour le Développement)

<http://www.un.org/french/millenniumgoals/>

OXFAM

http://www.oxfam.org.uk/what_we_do/issues/gender/links/

SIYANDA (recherche et discussions sur l'intégration transversale du genre de l'Institut d'Études sur le Développement-Université du Sussex)

<http://www.siyanda.org/>

UNGEI (Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles)

<http://www.ungei.org/>

WENE (Réseau pour l'éducation des femmes et des filles de la CEDEAO)

<http://www.dakar.unesco.org/wene/>

Acronymes

ACORD	Agency for Cooperation and Research in Development
AED	Academy for Educational Development
AFD	Agence Française de Développement
APD	Aide Publique au Développement
BREDA	Bureau Régional pour l'EDucation en Afrique
CAMA	CAMfed Association
CAMFED	CAMpaign for Female EDducation
CSAEMP	Canadian South African Education Management Programme
CEDEF	Convention pour l'Elimination de toutes les formes de Discrimination l'Egard des Femmes
CICID	Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du
CSVr	Center for the Study of Violence and Reconciliation
DFID	Department For International Department
DGCID	Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement
EPT	Education Pour Tous
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la Population
FTI	Fast Track Initiative
HCR	Haut Commissariat des Nations Unies aux Réfugiés
INSTRAW	Institut international de recherche et de formation des Nations Unies pour la promotion de la femme
IE	Internationale de l'Education
INEE	Interagency Network for Education in Emergency
IST	Infections Sexuellement Transmissibles
MAE	Ministère des Affaires Etrangères
MST	Maladie Sexuellement Transmissible
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PED	Pays En Développement
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OSI	Organisation de Solidarité Internationale
RDC	République Démocratique du Congo
SACE	South African Council for Educators
TTISSA	Teacher Training Initiative in Sub-Saharan Africa
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États Unies pour le développement international

Annexes

Annexe n°1 : Travaux préparatoires du Comité Interministériel pour la Coopération et le Développement

Note n°2. La place du genre dans notre aide à l'éducation de base ; quelles actions spécifiques ?
Quels partenariats ?

Scolarisation des filles

L'éducation des filles a un impact incontestable sur les facteurs sanitaires et sociaux déterminants dans la réduction de la pauvreté et des inégalités. De plus elle relève des droits fondamentaux. La scolarisation des filles en zone rurale sera un facteur clé de la réussite de la scolarisation primaire universelle.

Partant de mesures déjà connues pour améliorer la scolarisation des filles, la France s'engage à appuyer les pays partenaires dans la définition de stratégies nationales visant à l'atteinte de l'OMD3. Elle veillera à ce que cet objectif soit pris en compte et suivi (indicateurs , évaluations) dans les programmes qu'elle financera

Un constat alarmant : Une situation de sous-scolarisation persistante qui frappe majoritairement les filles

Plus de 100 millions d'enfants restent privés d'école dont plus de 60 % sont des filles, et plus de 860 millions d'adultes sont analphabètes dont près des deux tiers sont des femmes.

Dans certaines parties du monde, notamment en Afrique subsaharienne, ce sont plus de 70 % des filles qui n'ont pas accès à l'école ou qui la quittent prématurément. Plus de 70 pays n'atteindront pas l'objectif de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 (OMD3). De nombreux pays n'atteindront pas non plus l'objectif d'aboutir à une totale égalité à tous les niveaux d'enseignement prévu pour 2015(OMD3).

Cette sous-scolarisation persistante des filles compromet fortement les efforts de développement des pays à faible revenu. **L'éducation des filles a, en effet, un impact mesurable et incontestable sur la maîtrise de la fécondité, la santé, l'environnement, la modification des comportements sociaux (liés notamment à la place de la femme dans la société).** Ces facteurs sont déterminants dans **la réduction de la pauvreté et des inégalités** et dans la mise en œuvre d'un développement durable et équitable. **Les femmes du Sud détiennent une partie essentielle des clefs du développement de leur pays.**

L'éducation des filles relève par ailleurs des droits fondamentaux et de la responsabilité de tous les gouvernements.

25) La parité se limite à un accès égal aux services éducatifs, l'égalité signifie que les filles ont au moins autant de chances de réussite que les garçons.

Un engagement et une mobilisation au niveau international : Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement

La progression vers l'objectif de scolarisation primaire universelle en 2015 représente un défi considérable pour de nombreux pays, notamment pour les pays à faible revenu.

Ce défi a tout d'abord une **dimension quantitative** liée à de fortes contraintes démographiques. Il faudra par exemple que dans les quinze prochaines années, l'Afrique subsaharienne réalise autant de progrès qu'au cours des quarante dernières années.

A cela s'ajoute un autre défi de **nature plus qualitative** qui tient à ce que les systèmes éducatifs ont une forte propension à se développer en touchant d'abord les populations les plus faciles à scolariser. On constate que la scolarisation ne progresse pas de manière uniforme dans l'espace social et géographique.

Les filles souffrent d'un double désavantage car elles sont lésées au sein de groupes eux-mêmes déjà victimes de discrimination, comme les populations rurales ou les pauvres par exemple. Dès lors, l'amélioration de l'accès à l'école au profit des zones mal desservies et des populations marginalisées constitue la priorité incontournable de toute politique de réduction des disparités. Et notamment des disparités de genre.

De même, la faiblesse du taux de rétention au sein du cycle primaire affecte plus particulièrement les pauvres, les ruraux et les filles, populations pour lesquelles le coût d'opportunité d'une scolarisation sans perspective claire de réussite scolaire et de promotion sociale croît fortement avec l'âge des enfants²⁶.

Les politiques de réduction des redoublements et d'amélioration de la survie scolaire engagées dans le cadre de l'OMD2 (universalisation d'une scolarité primaire complète) impacteront donc fortement et positivement la scolarisation des filles.

Une meilleure implication des communes (pour des sujets tels que la carte scolaire, le fonctionnement des établissements, les services périscolaires) dans des domaines de compétence transférés par la décentralisation dans de nombreux pays aura aussi un effet positif sur l'atteinte de cet objectif.

Les mesures destinées à soutenir et développer l'éducation des filles sont aujourd'hui connues, et parmi les interventions dont l'efficacité a été démontrée au travers de nombreux projets de développement il convient de retenir les mesures suivantes :

- **Accroître la densité du réseau scolaire** en créant, par exemple, de petites écoles rurales regroupant dans une même classe des enfants d'âges et de niveaux différents. Cette proximité des écoles favorise l'accès des filles à l'école et leur assure une meilleure sécurité lors du trajet.
- **Réduire les inégalités de genre dans l'accès au collège.** C'est un enjeu pour l'universalisation d'une scolarité primaire complète car la perspective d'un accès équitable aux autres niveaux de l'éducation est un sérieux encouragement à scolariser les filles et à les maintenir à l'école.
- **Proposer aux familles des mesures incitatives** les incitant à scolariser leurs filles et à les maintenir à l'école.
- **Améliorer les équipements scolaires et para scolaires** (accès à l'eau, cantines, latrines séparées, garderies, dortoirs séparés dans le cas des internats) de manière à améliorer le cadre d'apprentissage et les capacités des élèves.
- **Favoriser l'accession à la fonction enseignante de femmes issues des zones rurales qui pourront exercer une fonction enseignante dans leur communauté ;** les maîtresses d'école servent de modèle aux filles et mettent les parents en confiance.

26) C'est particulièrement vrai pour les filles lorsqu'elles approchent l'âge de la puberté avant de terminer le primaire.

- **Prendre et appliquer des mesures qui favorisent la sécurité des filles à l'école**, en s'appuyant notamment sur la recommandation du groupe de haut niveau de l'UNESCO sur l'EPT visant à définir et mettre en application un code d'éthique pour le personnel enseignant.
- **Favoriser un aménagement souple des horaires scolaires.**
- **Eliminer les stéréotypes sexistes sur la place des femmes dans la société dans les manuels scolaires et le matériel pédagogique :**
- **Renforcer les capacités des communautés** à s'organiser pour participer à la vie de l'école. Cette participation des communautés passe par des actions de sensibilisation, d'alphabétisation (tous particulièrement pour les mères) et de formation d'associations de parents d'élèves (qui sont souvent associées à la gestion de l'école). Elle sera un gage de scolarisation de tous les enfants et de promotion d'un environnement scolaire sain.

La place de la coopération éducative française dans ce combat pour l'égalité

Des analyses conduites par la coopération française font apparaître clairement que nous devons agir à la fois sur les facteurs liés à l'offre qui limitent l'accès des filles à l'éducation, et sur les déterminants de la demande d'éducation des filles. Un récent travail de recherche-action sur la disparité de genre dans l'éducation, mené conjointement avec l'UNICEF dans le cadre d'un programme bi-multilatéral, confirme cette position.

- La France s'engage à appuyer activement les pays partenaires dans la **définition de stratégies nationales d'éducation** qui font de l'enseignement des filles une priorité. Ceci implique que les plans nationaux dans le domaine de l'éducation primaire intègrent un certain nombre d'initiatives relatives à la scolarisation des filles. Cela passe pour la France par la **mobilisation de l'expertise** nécessaire pour que les États soient en mesure d'identifier les obstacles spécifiques que les filles doivent surmonter et adopter les mesures appropriées afin d'obtenir une équité de genre.
- La France s'attachera, dans **un dialogue sectoriel** avec les autorités, à vérifier que les mesures incitatives soient bien prises en compte dans les programmes qu'elle financera dans le secteur. Au besoin, elle inscrira les mesures prévoyant un soutien à la scolarisation des filles parmi les conditions de son intervention. Elle veillera à ce qu'un rôle soit donné à la société civile dans la planification, la budgétisation, la mise en œuvre et le contrôle de l'éducation des filles (nombreuses sont les ONG qui travaillent sur l'alphabétisation des filles déscolarisées).
- Les projets et programmes financés par la France comprendront des **indicateurs** permettant de suivre les progrès des politiques éducatives dans le domaine de la scolarisation des filles. A cette fin, les indicateurs classiques de scolarisation seront désagrégés par genre mais aussi complétés par des indicateurs spécifiques aux politiques de réduction de disparité.²⁷
- **Une évaluation** du travail mené avec les ONG et l'UNICEF en matière de scolarisation des filles doit être conduit afin de capitaliser les expériences accumulées sur le terrain et de diffuser les meilleures pratiques. De même, une évaluation/capitalisation des actions menées en faveur des politiques sectorielles dans ce domaine permettra d'en tirer les enseignements afin d'adapter les modalités de notre appui en fonction des résultats observés.

27) Par exemple : (i) pour les équipements scolaires : les écoles disposant de latrines séparées pour les filles, (ii) pour le corps enseignant : le nombre de femmes enseignantes en milieu rural, (iii) pour les appuis individualisés : la proportion de filles bénéficiant de mesures de discrimination positive (subventions, rations sèches)

Annexe n°2 : Les obstacles à l'éducation des filles

Extrait du site de l'UNICEF.

http://www.unicef.org/french/girlseducation/index_barriers.html

Le facteur qui empêche le plus les filles de fréquenter l'école et d'obtenir de bons résultats est la discrimination liée au sexe. Les garçons comme les filles sont confrontés à des obstacles. Mais pour les filles, les obstacles sont généralement plus difficiles à surmonter et plus fréquents - simplement parce qu'elles sont nées filles.

La pauvreté de la famille fait également obstacle à l'éducation. La scolarisation des enfants peut se traduire par une perte de revenu ou d'aide à la maison. Il arrive que les frais scolaires soient trop élevés ou que la famille n'ait pas les moyens d'acheter l'uniforme. Et souvent, lorsqu'il faut faire un choix entre une fille et un garçon, la famille consacrer ses maigres ressources à l'éducation du garçon, considérant qu'il s'agit d'un meilleur investissement à long terme.

Les cadres juridiques régissant l'éducation peuvent être faibles et particulièrement désavantageux pour les filles.

- Certains pays n'ont pas adopté de lois sur la scolarité obligatoire et/ou "gratuite" ou ils ne les appliquent pas.
- Les mariages et grossesses précoces sont fréquents dans bon nombre de pays; cependant la plupart des pays appliquent des lois et des politiques interdisant aux filles de fréquenter l'école quand elles sont enceintes ou d'y retourner après la naissance de leur enfant.
- Selon les estimations, dans le monde, 50 millions d'enfants ne sont pas déclarés à la naissance et la majorité d'entre eux sont des filles. Dans plusieurs pays, un enfant qui ne possède pas d'acte de naissance ne sera pas admis à l'école ou éligible pour se présenter à des examens.

Les conditions sont inégales dès le départ. L'apprentissage ne commence pas le premier jour d'école. Les premières années de la vie d'un enfant sont critiques pour son développement. Cependant, la discrimination à l'égard des filles peut commencer avant même la naissance, lorsque les avortements de fœtus de filles sont plus fréquents que ceux de garçons. Au cours de la petite enfance, les filles font souvent l'objet de moins de soins et d'attention. Et il n'est pas rare qu'on attende moins des filles que des garçons lorsqu'ils grandissent, un phénomène qui n'est pas négligeable puisque les résultats sont à la mesure des attentes.

Les problèmes de sûreté et de sécurité à l'école et aux alentours touchent particulièrement les filles.

- Si les enfants doivent effectuer un long trajet pour se rendre à l'école, il est peu probable que les parents permettront à leurs filles de se déplacer en raison des risques pour leur sécurité personnelle.
- La violence physique dans les écoles, en particulier les brimades et les châtiments corporels, touche les garçons comme les filles. Les filles sont plus exposées à la violence sexuelle, notamment au viol.
- La division traditionnelle du travail entre les hommes et les femmes se reflète dans les écoles. Il arrive qu'on oblige les filles à s'occuper de l'entretien de l'école au détriment de leurs études, qu'on les empêche de faire de l'exercice physique ou qu'on les soumette à un harcèlement sexuel et psychologique.

- Il peut arriver que les installations sanitaires dans le bâtiment scolaire ou à proximité soient inappropriées (voire inexistantes) ce qui peut poser un problème majeur, surtout aux adolescentes.
- En raison du manque d'enseignantes, en particulier comme modèles de rôle et éventuellement comme confidentes, les filles risquent de ne pas se sentir vraiment en sécurité dans le milieu scolaire.
- La violence liée au sexe, y compris le viol, ainsi que les grossesses précoces, le mariage forcé et la propagation du VIH, sont les principaux problèmes auxquels sont confrontées les filles dans les camps de réfugiés et les écoles.
- Lors des situations de crise et d'instabilité, le droit des enfants à l'éducation est souvent bafoué alors qu'ils ont le plus grand besoin d'une routine scolaire.

Il est probable que les enfants abandonneront l'école si elle n'est pas en rapport avec leur réalité. Il est indispensable que le programme scolaire et le matériel d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul répondent aux besoins des enfants. Il en va de même pour les "faits et compétences pratiques", un enseignement portant sur les droits, l'égalité des sexes, la santé, la nutrition, le VIH/SIDA et la paix. Les filles doivent faire face à des défis supplémentaires. Les personnages féminins sont généralement absents - quand ils ne sont pas stéréotypés - du contenu et des illustrations des cours. On peut le vérifier en particulier dans les matières considérées comme étant strictement réservées aux garçons.

Annexe n°3 : Le Réseau Inter-Agences pour l'Éducation d'Urgence

Le Réseau Inter-Agences pour l'Éducation d'Urgence s'est formé dans le but de maintenir le droit à l'Éducation pour tous les enfants vivant dans des pays ou régions en situation d'urgence ou de post-conflit qui les rend plus vulnérables encore à la violence. Le réseau a notamment rassemblé dans un kit de ressources techniques à destination des acteurs du développement des documents couvrant une série de thèmes : la formation des enseignants, l'éducation des enfants handicapés, l'éducation au danger représenté par les mines, l'éducation à la santé et à la prévention du VIH/SIDA, ainsi que l'éducation à la paix. Ce kit vise en particulier à promouvoir une éducation émancipatrice, fondée sur la transmission de compétences de vie, qui renforce les capacités des élèves à se protéger des violences et à adopter eux-mêmes des comportements non violents.

*Extrait du site de l'UNICEF.
<http://www.ineesite.org/>*

“The Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE)”

The Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) is a global, open network of non-governmental organizations, UN agencies, donors, practitioners, researchers and individuals from affected populations working together within a humanitarian and development framework to ensure the right to education in emergencies and post-crisis reconstruction.

The History of INEE

INEE was conceived in 2000 during the World Education Forum's Strategy Session on Education in Emergencies in Dakar during which the idea was proposed to develop a process which would improve inter-agency communication and collaboration within the context of education in emergencies. At a follow-up Inter-Agency Consultation held in Geneva in November 2000, INEE was officially founded to build upon and consolidate existing networks. INEE's work is based on the following vision and objectives:

INEE's Vision Statement: *Promoting access to quality education for all persons affected by crisis.*

INEE's OBJECTIVES:

- Education is included in all humanitarian response*
- All children and youth have access to relevant education opportunities without discrimination*
- Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction are applied and met*
- Sustainable efforts are made to improve quality in formal and non-formal education*
- Governments have the capacity and resources to assume responsibility for the provision of education*
- International actors promote and invest in Education for All*

Core Documents

Interagency Consultation on Education in Situations of Emergency and Crisis (Geneva, 8-10 November 2000).

- *Original Web site: <http://www.ginie.org/conf-site/index2.html>*
- *Download Consultation Report*

How does INEE work?

*INEE was not defined as a distinct agency with bureaucratic functions, but rather as an open network based on the principles of collaboration and information sharing, in order to avoid needless duplication, while at the same time promoting diversity of approaches and **gender sensitivity**.*

INEE does not have the mandate to implement projects, or to co-ordinate agencies during crises, but will enable network members to do their work more effectively by sharing information and encouraging collaboration. INEE will support existing agencies and initiatives through the provision and sharing of information, learning materials, guidelines, and training opportunities. As a network, INEE is a flexible and responsive mechanism for sharing resources and experiences.

Annexe n°4 : Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)

TTISSA (Initiative on Teacher Training in sub-Saharan Africa) pourrait être un bon moyen d'introduire les réformes nécessaires à la prise en compte effective de la perspective de genre dans la formation des enseignants et la matériel pédagogiques.

Extrait du site de l'UNESCO.

http://portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL_ID=45865&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

“Préparer la prochaine génération d'enseignants en Afrique”

“L'UNESCO a lancé en date du 1^{er} janvier 2006 une initiative prioritaire sur la formation des enseignants en Afrique subsaharienne pour la décennie 2006-2015.

Le but stratégique de cette initiative est d'aider chacun des 46 États membres de l'Afrique subsaharienne à restructurer leur politique nationale de formation des enseignants afin que cela puisse améliorer les buts de développement nationaux en service, et d'introduire progressivement des directives et des bonnes pratiques afin d'augmenter les nombres de professeurs et à améliorer la qualité de l'enseignement. Dix-sept pays participent au premier cycle de quatre ans de l'Initiative en tant que pays de référence initiaux: l'Angola, le Burkina Faso, le Burundi, Cap-Vert, la République centrafricaine, le Tchad, le Congo, la République démocratique du Congo, l'Éthiopie, le Ghana, la Guinée, Madagascar, le Niger, le Nigeria, la Sierra Leone, la République unie de Tanzanie, et la Zambie.

TTISSA est un projet à mener par chaque pays, et fondé sur les besoins et les priorités identifiées de chaque gouvernement et de l'UNESCO. Les missions d'information nationales sont mises en application pour évaluer les situations nationales de formation des enseignants et pour établir les rôles, les activités et l'impact des donateurs, des différentes agences des Nations Unies et des agences régionales. Pour la viabilité et l'appartenance au projet, un coordinateur national à plein temps, proposé par le pays concerné et choisi par UNESCO, est en charge de l'initiative au niveau national sur une période de quatre ans. Là où cela est le plus approprié, TISSA liera entre elles et créera des synergies avec l'Initiative pour l'alphabétisation (LIFE) et l'Initiative mondiale sur l'éducation et le VIH/sida (EDUSIDA).

Suite à la réunion d'experts de haut niveau sur TTISSA au siège de l'UNESCO à Paris du 19 au 21 octobre 2005 pour élaborer la mise en place de TTISSA, une réunion des 17 coordonnateurs nationaux s'est tenue au Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (BREDA – Dakar) du 7 au 9 mars 2006. Au cours de cette réunion, chaque coordonnateur national a fait une présentation sur la formation des professeurs dans son pays. Actuellement, les coordonnateurs nationaux travaillent avec leurs gouvernements pour finaliser les plans d'action de TTISSA pour leur pays. L'UNESCO soutiendra les activités visées de ces plans d'action pendant le premier cycle de quatre ans.

La plate-forme “genre et développement” du ministère des Affaires étrangères

A l’occasion de la Journée internationale des femmes du 8 mars 2006, la ministre déléguée à la Coopération, au Développement et à la Francophonie a affirmé sa volonté d’**intégrer systématiquement le genre dans toutes les actions de coopération de la France**, et a précisé :

“C’est pourquoi je propose :

- *D’inclure la promotion de la femme et de l’égalité des sexes dans les programmes de coopération et de mettre en œuvre une évaluation effective de cette politique. Les documents cadre de partenariat, nouveaux instruments de programmation de notre aide pour les cinq ans à venir, devront ainsi comporter des actions concrètes visant cet objectif*
- *De créer au sein de mon ministère, un groupe de travail chargé de la mise en place de cette approche nouvelle*
- *De sensibiliser les acteurs non étatiques à cette question du genre et de renforcer dans ce but l’appui aux ONG, aux collectifs et aux collectivités territoriales qui doivent pouvoir intégrer cette dimension dans leur action de coopération”*

Dans ce contexte, une plate-forme nationale “genre et développement” a été mise en place.

La plate-forme se veut un **carrefour des idées et des initiatives** et rassemble le ministère des Affaires étrangères, l’Agence française de développement, des élus locaux, des réseaux associatifs, des universités, des centres de recherches, ainsi que des personnes-ressources qualifiées.

Réunie deux à trois fois par an, elle a pour mission de **réfléchir** aux moyens de parvenir à une meilleure prise en compte transversale de la notion de genre dans la politique française d’aide publique au développement, de **partager** l’information sur les différents programmes liés à la problématique “genre et développement”, d’**analyser** les politiques de genre et de **faire des propositions** stratégiques.

Liste des encadrés

Encadré n°1

Extraits du Glossaire de genre de l'Institut international de recherche et de formation des Nations Unies pour la promotion de la femme

Encadré n°2

L'éducation et l'égalité des sexes dans l'agenda international

Encadré n°3

Le pouvoir, une notion au cœur des rapports de genre et des violences

Encadré n°4

Témoignages d'élèves béninoises

Encadré n°5

Violences et éducation dans les pays en situation de conflit et de post-conflit

Encadré n°6

Les garçons et la violence à l'école

Encadré n°7

Étude du Secrétariat général de l'ONU sur la violence à l'égard des enfants

Encadré n°8

La Convention relative aux droits de l'enfant (1989), un instrument majeur

Encadré n°9

Le traitement de la violence tenant au genre en milieu scolaire par l'Internationale de l'Éducation

Encadré n°10

Le code d'éthique professionnelle des membres du Conseil sud-africain des éducateurs

Encadré n°11

Représentations et stéréotypes attachés au sexe dans le matériel pédagogique

Encadré n°12

L'impact des femmes enseignantes sur l'éducation des filles

Encadré n°13

Protection de l'enfant et égalité des sexes dans l'éducation de base : mandats de l'UNICEF

Encadré n°14

Qu'est ce que l'UNGEI ?