

Mise à profit des données et des partenariats

RENFORCER L'ÉDUCATION DES FILLES EN SITUATIONS D'URGENCE AVEC LES ODF



 EQUAL
MEASURES
2030

Acronymes et abréviations

ASAL	Zones arides et semi-arides
CDE	Directeurs de l'éducation au niveau du comté
EiE	Éducation en situation d'urgence
EIEWG	Groupe de travail sur l'éducation dans les situations d'urgence
EM2030	Equal Measures 2030
FAWE	Forum des éducatrices africaines (Forum for African Women Educationalists)
FAWEK	Forum des éducatrices africaines – Chapitre Kenya
MGF	Mutilations génitales féminines
PDI	Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays
INEE	Réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence
ONGI	Organisations non gouvernementales internationales
IPBF	Initiative Pananetugri pour le bien-être de la femme
CEPK	Certificat d'enseignement primaire du Kenya
CESK	Certificat d'enseignement secondaire du Kenya
KNEC	Kenya National Examinations Council (Conseil national des examens du Kenya)
NAC	National Assessment Centre (Centre national d'évaluation)
NASMLA	Évaluations nationales du suivi des acquis des apprenants
NEMIS	Système d'information sur la gestion de l'éducation nationale
QASO	Agents chargés de l'assurance de la qualité et du respect des normes
SCDE	Directeurs de l'éducation des districts
SDRS	Santé et droits sexuels et reproductifs
ONU	Organisation des Nations Unies
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
HCR	Agence des Nations Unies pour les réfugiés
ODF	Organisation de défense des droits des femmes

Sommaire

Acronymes et abréviations	2
Sommaire	3
Remerciements	4
Résumé analytique	5
Introduction	6
1. Données et impressions	12
1.1 La situation au Kenya	13
1.2 La situation au Burkina Faso	16
1.3 L'état des données sur l'éducation dans les situations d'urgence	18
1.4 Bilan sur la question de l'éducation des filles dans les situations d'urgence	21
1.4.1 Autres obstacles au système d'éducation	21
1.4.2 Normes de participation communautaire	22
1.4.3 Accès à l'éducation et environnements d'apprentissage	23
1.4.4 Enseignement et apprentissage	24
1.4.5 Corps enseignant et autres personnels de l'éducation	25
1.4.6 Politique d'éducation	28
1.4.7 Impacts de la pandémie de COVID-19	28
1.4.8 Synthèse	29
2. Perspectives dans l'ensemble du paysage de l'EIE	30
2.1 Vision de leur rôle par les ODF	31
2.2 Vision des ODF sur leur travail	31
2.3 Vision des ODF sur l'éducation en situation d'urgence pour les filles	32
2.4 Points de vue des ODF sur l'accessibilité aux données et leur utilisation	35
2.5 Vision des décideurs politiques et des parties prenantes sur les flux de données et le rôle des ODF	36
2.6 Défis auxquels sont confrontées les ODF	38
3. Enseignements et recommandations	40
Conclusion	42
Références	44

Remerciements

Ce rapport a été préparé et produit par Equal Measures 2030 (EM2030), en partenariat avec le secrétariat régional et le chapitre Kenya du Forum des éducatrices africaines (respectivement FAWÉ et FAWÉK), ainsi qu'avec l'Initiative Panafé pour le bien-être de la femme du Burkina Faso (IPBF). Les conclusions du présent rapport sont celles des partenaires du projet et ne reflètent pas nécessairement les positions ou les politiques institutionnelles d'EM2030, du FAWÉ, du FAWÉK ou de l'IPBF.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont offert leur temps et leur expertise pour éclairer ce rapport et apporter leur regard en tant que pairs : Abdullah Khalayleh, Ahmed Ferej, Albert Motivans, Alina Meyer, Alison Holder, Amanda Austin, Christophe Hien, Coretta Jonah, Elijah Marambo, Ghislaine Megha-Bongnkar, Halidou Banse, l'équipe de soutien de Jaslika, Julie Khamati, Juliette Nathalie Bakyono, Lauren Gerken, Loise Gichuhi, Lucy Gombe, Martha Flynn, Micheline Wendyam Kaboré, Minkiéba Lompo, Monica Mararo, Moubassiré Sigue, Open Development & Education, Paula Trujillo Gonzalez, Sarah Zawacki, Saran Koly, Sheila Wamahu, Simon Ngigi, Teresa Otieno, Tyler Arnot et Yisso Bacye.

EM2030 remercie en particulier les bureaux de Plan International du Burkina Faso, du Canada, du Kenya, de l'Afrique de l'Ouest et du Centre, du Sénégal et des États-Unis d'Amérique pour leur appui administratif.

EM2030 exprime également sa gratitude à Affaires mondiales Canada pour son appui financier aux fins d'élaboration de ce rapport.

EM2030 remercie en outre son Conseil de partenariat mondial où sont représentés ARROW, la Fondation Bill et Melinda Gates, CLADEM, Data 2X, FEMNET, KPMG International, ONE Campaign, Plan International, The Tableau Foundation et Women Deliver.

L'auteure principale de cette étude est Nadia Ahidjo, responsable de programme pour l'éducation des filles dans les situations d'urgence en Afrique subsaharienne, EM2030.

La relecture a été assurée par Chinelo Onwualu.

Prime Productions Ltd. a fourni les services de traduction en français du présent document.

La conception graphique a été réalisée par Arete Stories.

Résumé analytique

Dans les pays de l'Afrique subsaharienne, l'éducation représente pour les filles le moyen d'échapper à la pauvreté et de rompre la spirale des abus et de la violence. Cependant, des obstacles de taille se dressent encore sur leur route avant qu'elles puissent accéder à une éducation de qualité et sans avoir à courir de danger : ils sont liés principalement aux normes de genre, entraînant violence, discrimination, le mariage forcé et des enfants, et au manque d'accès aux soins de santé et aux produits d'hygiène menstruelle, au travail domestique non rémunéré et à la priorité donnée à l'éducation des garçons. En outre, les filles qui ont la chance d'accéder à l'éducation se heurtent malgré tout à une série de difficultés, par exemple des installations de mauvaise qualité, des classes en surnombre et le manque de personnel enseignant qualifié et autre de sexe féminin. Les filles vivant dans des zones fragiles et touchées par des conflits font face à de multiples menaces – enlèvements, blessures, recrutement forcé et déplacement. La pandémie de COVID-19 n'a fait qu'accroître ces problèmes.

Plusieurs parties prenantes s'emploient néanmoins à réduire ces obstacles et à faire en sorte que les filles puissent poursuivre leur éducation même dans les situations d'urgence, et ce de manière sûre et efficace. Elles tentent également de garantir que l'éducation offerte soit de qualité et sensible à leurs besoins spécifiques.

En 2021, le gouvernement du Canada a décidé d'appuyer un partenariat avec Equal Measures 2030 et ses partenaires au Kenya et au Burkina Faso, respectivement le FAWE et l'IPBF, afin de recenser les moyens permettant de renforcer la prestation équitable et coordonnée d'une éducation pour les filles et les femmes dans ces deux pays. Il en a résulté des recherches et des activités de plaidoyer visant à permettre que les systèmes éducatifs des deux pays soient davantage fondés sur les données et plus sensibles aux sexospécificités. Ce rapport présente en détail les expériences, les conclusions et les recommandations découlant des travaux ainsi menés.

Notre contexte

Les filles cherchant à poursuivre leur éducation dans les contextes d'urgence au Kenya et au Burkina Faso sont confrontées à deux scénarios notablement différents. L'un des plus grands défis que doit relever le Kenya est d'améliorer les résultats scolaires dans les zones arides et semi-arides, où vivent dans des conditions précaires des centaines de milliers de réfugiés fuyant les conflits qui affectent les territoires voisins, au milieu de communautés d'accueil déjà aux prises avec la pauvreté. Au Burkina Faso par contre, c'est la menace de la violence extrémiste qui empêche, du moins en partie, les filles d'être scolarisées et d'occuper ensuite des postes à responsabilité ou d'influence. De plus, dans les deux pays, la pandémie de COVID-19 impose aux filles des perturbations chroniques à leur parcours éducatif, tel qu'elle l'a fait pour des millions d'enfants dans le monde entier.

Nos conclusions

Nous avons travaillé en étroite collaboration avec les parties prenantes au Kenya et au Burkina Faso pour cartographier les visions et les éléments de données propres au paysage de l'éducation dans les situations d'urgence (EIE) de chaque pays. Au cours de ce processus, nous nous sommes rendu compte que le point de vue essentiel des organisations de défense des droits des femmes (ODF) de la base était souvent absent des débats.

Intervenant en première ligne, les ODF ont pourtant une connaissance unique des réalités vécues par les filles qui cherchent à être scolarisées dans les zones touchées par les crises et les conflits. Elles comprennent les véritables obstacles et défis auxquels ces enfants font face. Or, les données montrent que ces organisations de terrain sont trop peu présentes dans la prise de décisions et la définition des politiques dans le domaine de l'EIE. De nombreuses ODF n'ont pas la capacité de recueillir, d'analyser et de diffuser efficacement des données, ce qui les rend invisibles et dépourvues d'outils efficaces de plaidoyer.

Ce rapport doit représenter une étape vers la résolution de ce déséquilibre en appelant à la création de flux de données mieux établis et plus équitables et de mécanismes de collaboration plus solides. En effet, ce n'est que lorsque les ODF pourront utiliser des données de qualité pour défendre le droit des filles à l'éducation et faire entendre leur voix dans les processus décisionnels que nous commencerons à modifier l'équilibre des forces dans l'écosystème de l'IEE, et que nous serons en mesure de proposer des solutions plus réactives, plus adaptées et plus efficaces.

Introduction

Pour les millions de petites filles prises dans l'étau des conflits et des catastrophes, l'éducation est une bouée de sauvetage. Elle a le pouvoir de briser les cycles de conflit et de violence, de redéfinir les normes de genre et de promouvoir la tolérance et la réconciliation. Chaque fois que ces enfants se voient refuser le droit à une éducation de qualité, adaptée aux clivages de genre et sûre, elles perdent la chance de développer les compétences socioémotionnelles et académiques dont elles ont besoin pour s'épanouir. Dans de tels contextes, en Afrique subsaharienne, des politiques et des lois précises sont indispensables pour faire évoluer le clivage de genre, de même que des investissements pour améliorer les services et les interventions.

En 2021, le gouvernement du Canada, conformément aux engagements pris dans la Déclaration de Charlevoix et à sa politique d'aide internationale féministe, a appuyé une collaboration ambitieuse d'une durée de 24 mois entre Equal Measures 2030 (EM2030) et deux organisations de défense des droits des femmes au Burkina Faso et au Kenya¹, l'Initiative Pananetugri pour le bien-être de la femme (IPBF) et le Forum des éducatrices africaines (FAWE), dans le but d'axer les systèmes d'éducation des deux pays sur des données et de les rendre plus sensibles aux questions sexospécifiques. Nous y avons collaboré et sont donc consignées dans ce rapport nos expériences,

nos conclusions et nos recommandations en ce sens, dans un monde se remettant à peine de la pandémie COVID-19. Y sont présentées les vues recueillies dans le cadre du projet, le but étant d'aider les organisations locales de défense des droits des femmes (ODF) dans chacun des pays ciblés à utiliser efficacement des données et des éléments probants de qualité en vue de promouvoir le droit des filles à l'éducation dans les situations d'urgence (EIE)².

1 Se reporter à l'encadré À propos du partenariat pour plus de détails sur EM2030, FAWE et IPBF

2 Aux fins de ce rapport, nous adoptons une définition assez large de la notion « d'urgence » qui inclut un vaste éventail de situations : les conflits armés, les guerres, les troubles civils, les conflits transfrontaliers, les luttes entre clans et pour l'accaparement de ressources, ainsi que les actes de terrorisme et les attaques extrémistes violentes, les catastrophes naturelles et d'origine humaine (sécheresses, famines), et les crises sanitaires telles que la pandémie de COVID-19. Le terme « urgence(s) », tel qu'il est utilisé dans ce rapport est donc synonyme de « crise(s) », de « contexte(s) fragile(s) », et peut couvrir des situations de courte durée, ou bien qui se prolongent et sont complexes. La FAO donne cette définition de la situation d'urgence complexe : « une crise humanitaire majeure qui résulte souvent d'une combinaison de facteurs tels que l'instabilité politique, les conflits et la violence, les inégalités sociales et la pauvreté sous-jacente » (Situations d'urgence complexes : FAO dans les situations d'urgence). Pressler-Marshall et coll. (2020) observent que la nature évolutive des conflits et l'accélération des impacts du changement climatique observée au cours des dernières décennies ont entraîné des crises humanitaires qui touchent de manière prolongée un nombre relativement important de populations. Il convient de citer ici le Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (OCHA 2019) qui rapporte : « Si les enfants et les jeunes de moins de 18 ans ne représentent qu'un tiers de la population mondiale, ils comptent pour la moitié des réfugiés dans le monde et 40 % des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays » (Pressler-Marshall et coll., 2020, p. 7).



Impact de la pandémie de COVID-19

La pandémie de COVID-19 a durement impacté l'éducation des jeunes dans le monde, et en particulier pour les filles vivant dans des foyers à faible revenu et dans les zones rurales (Pfunye & Ademola-Popoola, 2021). En effet « 1,53 milliard d'élèves et d'étudiants ne sont plus allés en classe, soit au total 87,6 % de l'ensemble des inscrits dans des établissements d'enseignement dans le monde » (Education Cannot Wait, 2018). La pandémie s'est avérée être un problème critique pour l'EIE des filles en Afrique subsaharienne³, puisque la fermeture des écoles a exacerbé les difficultés déjà présentes et entraîné une diminution des financements pour remédier à cette problématique (Groupe de la Banque mondiale, 2020).

La fermeture des établissements a été décrétée partout pour freiner la propagation du virus, laissant place à l'enseignement en ligne ; mais les segments vulnérables, en particulier ceux ne disposant pas de ressources technologiques, n'ont pas pu suivre. Seulement un Burkinabé et deux Kenyans sur cinq ont accès à Internet, les lacunes les plus marquées étant observables dans les zones de conflit ou de catastrophes naturelles (données produites par l'équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030). Très nombreux sont les enfants, sans accès à Internet, qui ont simplement sauté une année scolaire. Étant donné que ces enfants faisaient déjà probablement face à un enseignement de mauvaise qualité, dans des classes surpeuplées,

sans parler des obstacles socioculturels et économiques à leur éducation avant la pandémie, il est à craindre qu'ils ne retournent même plus à l'école après une telle interruption.

Les enseignants interrogés par ActionAid se sont exprimés en ces termes : « des taux d'abandon plus élevés pour les filles et les enfants les plus pauvres ; une augmentation des grossesses précoces et des mariages d'enfants ; une augmentation du travail des enfants ; une augmentation des défis socio-économiques tels que la faim, le coût élevé du retour à l'école ; et une modalité d'enseignement à distance non accessible à la majorité des enfants » (estimation de Gombe, L. & Ngigi, S., 2021, sur demande d'EM2030). Les préoccupations incessantes en matière d'immunité ont également ajouté à la réticence à retourner à l'école, même si les vaccins sont peu à peu devenus plus disponibles.

Les organisations internationales et les organismes publics ont fait un énorme travail pour appuyer et mettre en œuvre des interventions à court et moyen terme visant à la reprise des activités éducatives, en particulier pour les femmes et les filles dans les situations d'urgence. Une grande partie de ce travail est cependant encadrée par les hypothèses des organisations internationales et des médias, et basée sur les données issues d'autres pandémies (Ebola et SARS) – de telles informations devant être mises à jour et adaptées aux différents contextes. Une grande partie de ce que nous pensons savoir sur l'impact de la COVID-19 s'appuie sur des vues étroites – souvent sans considération des points de vue ou des analyses des professionnels et des experts locaux dans un pays (Ahidjo, N., 2021).

3 Données détaillées mises à disposition par l'UNESCO : <http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>



Les filles font face à toute une série de menaces qui sont mal comprises et d'obstacles liés au genre qui limitent leur accès à une éducation de qualité et sûre. Citons parmi ces obstacles sexospécifiques la violence sexiste, la discrimination, le mariage forcé et des enfants, et le manque d'accès aux soins de santé et aux produits d'hygiène menstruelle. D'autres sont liés au travail domestique et de soins non rémunérés, outre la priorité accordée à l'éducation des garçons. Et les filles qui ont accès à l'éducation se heurtent malgré tout à une série de difficultés à l'école, comme peuvent l'être des installations de mauvaise qualité, des classes en surnombre et le manque de personnel enseignant qualifié et autre de sexe féminin. Ces problèmes affectent en particulier les filles en ce sens que le manque d'enseignantes peut faire que des parents retirent leurs filles de l'école pour des raisons de sécurité.

Selon un rapport de l'UNESCO de 2020, il ne sera pas possible que chaque fille dans le monde puisse accéder à l'enseignement primaire au moins avant 2050. Et les situations de conflit ne font qu'aggraver les écarts qui existent entre garçons et filles. Elles peuvent conduire en effet à des attentats meurtriers, à l'utilisation des bâtiments scolaires par le personnel militaire et les populations déplacées, au recrutement forcé d'étudiants dans les forces armées, à la violence fondée sur le genre à l'école et à des déplacements. Les autres préoccupations sont liées à une possible recrudescence de la demande de travail des enfants (y compris au sein des ménages), de mariage d'enfants et de grossesses précoces (Pfunye et Ademola-Popoola, 2021).

Les conflits ont provoqué un nombre croissant de réfugiés et de personnes déplacées dans la région. À la fin de 2019, on comptait plus de 5 millions de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays en Afrique de l'Ouest et Afrique centrale – une augmentation de plus de 30 % en 12 mois (HCR, 2020). Ces populations sont rarement prises en compte dans les politiques nationales d'éducation, ce qui limite sévèrement leur accès à une éducation de qualité. Les interventions humanitaires offrent quelques solutions d'appoint, mais qui sont limitées dans leur portée. En 2019, seulement 2,6 % du financement de l'aide humanitaire a été destiné à l'éducation (Zubairi & Rose, 2020).

Dans les zones fragiles de l'Afrique subsaharienne, en situation de conflit et de crise⁴, la brèche de genre en matière éducative est le résultat de facteurs individuels autant que systématiques

à tous les niveaux, depuis la salle de classe jusqu'aux foyers et communautés. Tous ces facteurs s'expliquent à leur tour par des normes sociales profondément ancrées, discriminatoires à l'égard des filles.

Pour Equal Measures 2030, les données peuvent être révélatrices de l'inégalité et de l'injustice ; elles servent en outre à changer les choses et à exiger des comptes. Mais elles n'ont ce pouvoir que lorsqu'elles sont activement utilisées par les défenseurs et défenseuses des droits et relayées par des personnalités au sein des pouvoirs publics, du monde des affaires, des médias, des universités et des groupes confessionnels. C'est pourquoi nous investissons dans les organisations et les mouvements féministes, et travaillons solidairement avec elles, en faisant entendre notre voix collective, haut et fort, au soutien de leurs demandes.

Le rôle des ODF est encore plus crucial dans les contextes d'urgence, lorsque des interventions urgentes sont nécessaires. Intervenant en première ligne, les ODF ont un accès unique aux données et connaissent de première main les réalités vécues par les filles en situation d'urgence et leurs problèmes en matière éducative⁵. Elles recueillent et partagent des témoignages marquants, car elles savent capter les nuances souvent absentes des ensembles de données officielles, publiées par les gouvernements. Leurs connaissances approfondies en font de puissantes porte-parole du changement. Toutefois, elles font souvent face à un manque de moyens, ce qui les conduit à se concentrer sur les réponses immédiates à apporter aux crises et à négliger la collecte des données.

Non seulement les ODF n'ont pas accès à des données de qualité – et à souligner ici les lacunes et un manque de données ventilées par sexe, ainsi que de mécanismes inefficaces de partage des données –, mais elles n'ont souvent pas la capacité de les utiliser dans leur travail de plaidoyer. En outre, lorsqu'elles collectent leurs propres données, elles doivent prendre en considération la dimension éthique du processus, en reconnaissant les craintes des personnes interrogées à divulguer des informations éventuellement sensibles et en les présentant d'une façon qui traduise les réels problèmes auxquels les groupes dont elles s'occupent sont confrontés. En d'autres termes, elles sont limitées dans leur capacité à effectuer des évaluations à plus long terme concernant en particulier l'efficacité de leurs actions et la mise en œuvre de leurs activités de plaidoyer.

4 Se reporter à la note de bas de page 1 pour la définition des contextes fragiles.

5 Se reporter à la note de bas de page 1 pour la définition de la notion d'urgence aux fins du présent rapport.

« Les partenaires d'EM2030 partagent l'idée que les données quantitatives sont extrêmement importantes car elles complètent, corroborent et ajoutent de la crédibilité aux appréciations qualitatives ou anecdotiques. L'organisation partenaire d'EM2030 au Kenya, GROOTS, a organisé un atelier autour du plaidoyer axé sur les données et a noté que de nombreux participants ont exprimé la crainte que "l'engouement pour les données puisse signifier que les femmes et leurs réalités quotidiennes soient noyées dans les chiffres". Toutefois, ils ont observé, à la fin de la formation, que les femmes participantes avaient considérablement amélioré leur compréhension des données, leur confiance et leur capacité à les utiliser, en y attachant plus d'importance qu'avant. »

(Equal Measures 2030, 2021).

Il est extrêmement important d'aider les ODF à acquérir les compétences nécessaires pour développer des actions de plaidoyer fondées sur les données. Cela permettra aux femmes d'exercer une plus grande influence sur la prise de décision et de faire davantage pression pour que les filles reçoivent l'éducation qui leur est due.

Et cela tombe sous le sens lorsque l'on examine les entraves à l'éducation⁶ des filles en temps de crise, qui plus est de qualité. Lorsque des données sont disponibles, elles ne sont souvent pas exploitées comme elles le devraient pour éclairer les décideurs et leur permettre d'agir en conséquence. Une étude récente de l'Agence française de développement a révélé que « bien que la collecte de données sur l'éducation ait énormément progressé en Afrique subsaharienne, peu de pays disposent de systèmes de données solides, et moins encore les exploitent pour améliorer leur système éducatif » (Bashir et coll., 2018).

S'ils disposaient des informations adéquates, les gouvernements seraient plus à même de prendre les mesures nécessaires pour éliminer les obstacles à l'éducation des filles, tant dans les situations d'urgence que dans les situations normales. Lorsque la priorité est donnée à une éducation sûre, de qualité et adaptée aux besoins selon le genre, cela donne aux femmes et aux filles le pouvoir d'influer sur les normes politiques et sociales et de les orienter de façon à construire un avenir plus équitable.

Dans les pays ciblés, le Burkina Faso et le Kenya, ce sont les gouvernements, les organismes des

Nations Unies, les ONGI et les ODF qui sont les acteurs les plus engagés dans la collecte de données, leur analyse et le plaidoyer. Les gouvernements ont pour rôle de superviser les canaux de collecte des données, lesquels remontent du niveau local au niveau ministériel. Ils réunissent aussi des groupes de parties prenantes chargés d'étudier les défis et de penser aux mesures spécifiques à prendre pour garantir l'éducation dans les situations d'urgence. Cependant, compte tenu de leur composition, ces groupes ont été critiqués pour avoir favorisé les ONGI, et négligé les organisations de base (données recueillies par l'équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030). Les ONGI et les organismes du système des Nations Unies procèdent également à de larges collectes de données et plaident pour la défense des droits aux niveaux national et international ; mais ils le font le plus souvent dans le cadre de leur travail de suivi et d'évaluation, de recherches ou d'actions de plaidoyer pour influencer les politiques, en se concentrant sur des domaines spécifiques.

Des données de qualité, qui expriment les points de vue de la base, sont essentielles pour garantir que toutes les filles – et en particulier celles dont l'éducation a été interrompue en raison de situations d'urgence – puissent accéder à une éducation de qualité et sensible au genre. « Les données jouent [un rôle clé] car elles orientent le travail qui doit être fait pour surmonter les obstacles restants auxquels les filles sont confrontées pour jouir d'une éducation de qualité » (Guyatt, 2018).

6 « Une éducation de qualité est une éducation qui se concentre sur l'enfant dans sa globalité – son développement social, émotionnel, mental, physique et cognitif, indépendamment de son identité de genre, de sa race, de son origine ethnique, de son statut socioéconomique ou de sa localisation géographique. Elle prépare l'enfant à affronter la vie, pas simplement à passer des examens. » <https://palnetwork.org/what-do-we-mean-by-a-quality-education/?lang=fr/>



Au sujet du Partenariat

Grâce à son travail avec les organisations de défense des droits des femmes dans sept pays, Equal Measures 2030 a appris que lorsque les organisations partenaires utilisent des données pour appuyer leur plaidoyer, elles sont plus influentes et plus susceptibles d'atteindre leurs objectifs. Les données peuvent renforcer le plaidoyer car elles révèlent des tendances cohérentes qui requièrent attention et action. Les données sont également utiles pour parvenir à des solutions efficaces et exiger des gouvernements qu'ils rendent des comptes sur leurs politiques et leurs engagements.

Equal Measures 2030 aide les organisations de défense des droits des femmes à comprendre les données et à s'en servir à bon escient dans les plaidoyers, en couvrant des sujets tels que la détection et la présentation des lacunes qui existent en matière de données, ou encore la communication de celles qui sont disponibles aux différents publics visés. L'organisation suit et analyse également les données sur l'éducation des filles dans le monde entier (Equal Measures 2030, 2020).

Le FAWE et l'IPBF facilitent des actions équitables et coordonnées en faveur de l'éducation des filles et des femmes. Ces deux organisations partenaires sont reconnues comme étant des moteurs de l'évolution de la pensée et des changements dans ce domaine – tant à l'échelle de leur pays que du continent africain.

Le FAWE cherche à permettre aux filles et aux femmes d'acquérir une autonomie, par une éducation et/ou une formation de qualité leur donnant les connaissances, les compétences et les valeurs nécessaires pour devenir des membres à part entière de la société. Ses actions tendent à la promotion de politiques, de pratiques et d'attitudes tenant compte du genre, en favorisant les innovations qui permettront aux femmes africaines de prospérer dans toutes les sphères de leur vie.

L'IPBF cherche à donner aux femmes et aux filles les moyens de défendre leurs intérêts et de surmonter les obstacles. Ses actions sont centrées sur le développement du leadership et de la capacité d'action des filles et des jeunes femmes en particulier.



1. Données et impressions

Le Kenya et le Burkina Faso représentent deux facettes très distinctes de l'Afrique subsaharienne. Les deux pays enregistrent des résultats relativement positifs dans le domaine de l'éducation des filles, mais leurs progrès en sont encore des stades très différents. L'un des plus grands défis que doit relever le Kenya est d'améliorer les résultats scolaires dans les zones arides et semi-arides, tandis que le Burkina Faso est confronté à la menace de violence extrémiste, qui vise notamment à empêcher les filles d'être scolarisées et d'accéder à des postes de direction ou d'influence. Mais, dans les deux pays, l'éducation des filles est perturbée par la pandémie de COVID-19, comme c'est le cas pour des millions d'enfants dans le reste du monde.

1.1 La situation au Kenya

Le Kenya a beaucoup progressé au niveau de la scolarisation et de la parité entre les sexes dans le système éducatif. En 2015, il était estimé que pour une proportion de 100 garçons scolarisés, 97 filles l'étaient aussi (aux niveaux primaire et secondaire) (Di Marco, 2016). Ce pays, classé 97 sur 129 pays enregistrant un score « très faible » dans l'indice de genre dans les ODD 2019 d'Equal Measures 2030, occupe néanmoins un rang au-dessus de la moyenne des autres pays de l'Afrique subsaharienne. S'agissant des données de cet indice relatives à l'éducation, le Kenya se classe douzième dans la région en ce qui concerne les objectifs dans le domaine de l'éducation, et neuvième en ce qui concerne le taux d'alphabétisation des femmes adultes – son meilleur indicateur (Equal Measures 2030, 2019).

Et plus récemment, le Kenya montre des progrès rapides dans le taux d'achèvement du cycle secondaire pour les filles – passant de 46 % en 2009 à 82 % en 2017. L'analyse d'EM2030⁷ montre que si ce pays continue à ce rythme et réussit à scolariser toutes les filles, y compris les plus marginalisées, il atteindra son objectif de 100 % d'ici 2030. Comparativement à d'autres pays de la région, le Kenya est également en bonne position au regard des indicateurs mesurant le mariage des enfants et le taux de natalité chez les adolescentes, deux des obstacles majeurs à l'éducation des filles.

Toutefois, ces statistiques nationales encourageantes masquent des disparités régionales et des différences au niveau local au sein de segments présentant des vulnérabilités intersectionnelles. Par exemple, les filles les plus

pauvres vivant dans les bidonvilles de Nairobi et le comté de Turkana présentent des taux de scolarisation et d'achèvement d'études plus faibles, et les filles souffrant d'un handicap des résultats d'apprentissage plus médiocres. En outre, plusieurs organisations, dont ONU Femmes, ont exprimé des préoccupations quant au fait que, même si l'égalité des sexes est inscrite dans la Constitution de 2010 du Kenya, il n'y a « pas de mouvement de femmes crédible et dynamique qui défend les acquis dans ce domaine », ainsi que consacré par cette charte fondamentale (ONU Femmes, 2020A). Il est donc possible de se demander si quiconque aura à rendre des comptes sur les disparités de genre qui existent encore dans l'accès à l'éducation et les résultats du pays à cet égard.

Depuis des décennies, le Kenya accueille des réfugiés provenant d'une large bande de l'Afrique de l'Est, notamment la Somalie, le Soudan du Sud, la RDC, l'Éthiopie, le Burundi, le Soudan, l'Ouganda, l'Érythrée et le Rwanda. Fin 2019, le Kenya comptait encore 471 724 réfugiés et demandeurs d'asile, près de 80 % étant des femmes et des enfants, ce qui en fait la cinquième plus grande terre d'asile d'Afrique (HCR, 2021). Si le chiffre de 2019 est inférieur à celui des quatre années précédentes, ce qui montre certains signes de progrès, les conflits laisseront des séquelles qui se traduiront par des flux continus de réfugiés dans les années à venir.

Les populations de réfugiés sont principalement concentrées dans les comtés arides et semi-arides du Kenya où toutes les populations, y compris locales, sont confrontées à des facteurs de stress et de conflit majeurs – notamment les revirements rapides dans les politiques et les infrastructures publiques, et les catastrophes climatiques telles que les sécheresses, les inondations, ou encore la famine. Dans un tel contexte, les réponses en matière d'éducation dans les situations d'urgence concernent à la fois les populations réfugiées et les populations hôtes, et associent une multitude de prestataires de services éducatifs mis à part l'État, comme le sont les ONGI et les organismes des Nations Unies.

Cependant, même si la plupart de ces organismes et organisations ont beaucoup investi dans la prise en charge des populations de réfugiés et de personnes déplacées dans leur propre pays (PDI), la réalité est que les communautés d'accueil sont également confrontées à des problèmes et à des conditions de vie pareillement difficiles. Par exemple, plus de 53 organisations mettent

⁷ Ces données proviennent de l'indice du genre dans les ODD 2019 d'EM2030, qui sera mis à jour et sera publié en mars 2022.

en œuvre des programmes dans les camps du comté de Turkana, mais elles travaillent presque exclusivement pour les réfugiés, ce qui accroît les vulnérabilités au sein des communautés hôtes (Marambo, 2021, pour le compte de FAWEK et EM2030).

Dans le comté de Turkana, l'indice de scolarisation des filles continue régulièrement de croître, puisqu'il est passé de 42 % en 2019 à 44 % en 2021, mais il reste inférieur à celui des garçons qui est de 56 %. En outre, le comté a de très mauvais résultats en ce qui concerne le maintien des filles à l'école une fois inscrites, car on observe une chute spectaculaire de leur nombre à mesure qu'elles avancent aux échelons supérieurs. En 2020, par exemple, 700 filles ont passé le certificat d'enseignement primaire (CEPK) contre 997 garçons, ce qui signifie que plus de garçons que de filles ont terminé le cycle primaire (Marambo, 2021, pour le compte de FAWEK et d'EM2030).

L'indice de passage au cycle supérieur d'enseignement, c'est-à-dire du primaire au secondaire, est particulièrement faible chez les filles réfugiées, en particulier dans les milieux urbains comme Eastleigh à Nairobi. Les données anecdotiques recueillies montrent que la plupart des jeunes réfugiés urbains qui ont réussi le CEPK n'ont pas intégré le niveau secondaire en

raison d'une absence de soutien psychosocial et de tutorat, ainsi que d'une insuffisance de programmes d'accompagnement pour permettre leur mise à niveau par rapport au programme d'études correspondant (Marambo, 2021a, pour le compte de FAWEK et EM2030).

Le FAWE Kenya constate que les lacunes dans les données relatives à l'éducation des filles ont également entravé leurs efforts de plaidoyer. L'organisation considère qu'elle n'est souvent pas en mesure d'obtenir des données suffisamment ventilées, spécifiques ou actualisées. Ainsi, il est difficile d'établir l'entière portée du problème ou de définir les meilleures interventions à mettre en place pour le résoudre. Ces lacunes dans les données expliquent en partie pourquoi le FAWE a investi dans la recherche sur des questions sous-étudiées se rapportant au segment des filles et aux obstacles à leur éducation. Parmi les exemples récents, citons une étude sur les droits des adolescentes en matière de santé sexuelle et reproductive (SDSR) dans la région occidentale du Kenya, où le taux d'abandon scolaire des filles est élevé en raison de mariages et de grossesses précoces, ainsi qu'une enquête de référence menée à Garissa étudiant les raisons pour lesquelles les filles abandonnent l'école, qui cite les problèmes liés à la gestion de l'hygiène menstruelle (GHM).



Collaboration entre l'ensemble des parties prenantes et le FAWÉ

Le FAWÉ collabore avec les organisations de défense des droits des femmes (ODF) et les décideurs et décideuses du secteur de l'éducation afin de promouvoir le plaidoyer axé sur les données dans le domaine de l'éducation. À la suite d'une formation sur les données pour le plaidoyer organisée en mai 2021, les parties prenantes ont créé deux groupes de travail, l'un à Eastleigh, Nairobi, et l'autre au Turkana, pour préconiser l'élimination des obstacles à l'éducation des filles au Kenya, en particulier dans les zones touchées par les conflits et les crises. Les groupes se sont rapprochés des médias pour amplifier leurs efforts et influencer la prise de décisions en vue d'une réforme.

Ces groupes de travail multipartites ont affiné les plans de plaidoyer et d'action qu'ils avaient élaborés durant l'atelier. Ils s'appuient également sur les outils et le matériel mis au point par EM2030, tels que les conclusions de l'enquête d'évaluation des besoins, la cartographie des données de l'EIE pour les filles et les entretiens avec les experts dans ce domaine. La création de ces groupes de travail a permis d'améliorer les liens entre les ODF locales et les décideurs et décideuses politiques en vue de l'offre de services éducatifs de qualité, sûrs et sensibles au genre ; ils prônent en outre la redevabilité et la transparence dans les engagements envers l'EIE des filles.

Le groupe de travail de Nairobi a préparé une stratégie de plaidoyer et un message de campagne – « Keep Her Safe » (les filles en sécurité) – visant à mettre fin à la violence fondée sur le genre dans les écoles d'Eastleigh, comté de Nairobi. Le groupe de travail a tenu des réunions régulières pour débattre d'un projet de texte élaboré en 2021 sur le contrôle et la gestion de la violence fondée sur le genre dans ce comté. À l'aide des données disponibles, le groupe a établi des plans et des structures permettant de protéger les filles de la violence fondée sur le genre

à l'école (VBG à l'école), ce qui a renforcé les partenariats multisectoriels sur la question dans les établissements d'enseignement de la région.

Le groupe de travail de Turkana plaide pour l'éradication des mariages d'enfants dans cette circonscription au moyen d'une stratégie de plaidoyer fondée sur des éléments probants. Il travaille à renforcer les actions multisectorielles visant à réduire la vulnérabilité des filles à cet égard et a établi une approche cohérente de défense des droits des filles à l'éducation et de promotion de leur bien-être. C'est là l'aboutissement d'une formation facilitée par le FAWÉ, laquelle a permis un emploi plus efficace des données afin de stimuler le changement au niveau des perceptions, des attitudes, des comportements et des croyances qui poussent à la pratique du mariage des enfants. Les membres du groupe de travail ont reconnu que le FAWÉ était la première organisation à véritablement faire participer les ODF de la base et à les mettre en contact avec les représentants gouvernementaux au niveau des comtés, comme le ministère de l'Éducation et le département local pour l'égalité de genre, ainsi que le Réseau de soutien du genre et des enfants de Turkana (TGCPN) et les médias.

Le FAWÉ affirme que les partenariats multipartites sont des instruments clés pour le déploiement des efforts de plaidoyer visant à promouvoir l'EIE pour les filles. Son objectif est de tirer pleinement parti de l'engagement de divers acteurs, et de se rapprocher en particulier des ODF et des décideurs et décideuses de la base, tant au niveau national que des comtés. Cela est crucial dans le cadre de son plaidoyer : l'utilisation plus efficace des données de qualité permet véritablement de favoriser la prestation équitable de services éducatifs pour les Kenyanes. Les réunions multipartites ont permis d'élargir la plate-forme à divers acteurs et de faciliter l'échange d'idées et d'expertise technique afin de mieux évaluer et de suivre les engagements pris par le gouvernement, y compris les progrès réalisés. Ces engagements ont débouché sur des résultats plus durables et transformateurs pendant la durée de ce projet et même au-delà.



1.2 La situation au Burkina Faso

Même si le Burkina Faso a ratifié les principaux instruments internationaux et régionaux relatifs aux droits des femmes, notamment la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDEF) et le Protocole de Maputo, bon nombre de leurs dispositions continuent d'être ignorées tant sur le plan juridique que pratique. De graves discriminations persistent, en fait et en droit, et elles sont exacerbées par des normes, attitudes et comportements sociaux qui sont néfastes. Au Burkina Faso, les femmes et les filles continuent de faire face à des législations discriminatoires, à la violence, à des pratiques traditionnelles qui leur sont préjudiciables, outre le fait qu'elles ne jouissent pas d'un droit d'accès égal à la propriété, à l'éducation et à la justice.

Lors de discussions avec les ODF du pays et les organes de la CEDEF, les représentants de la société civile ont souligné leurs préoccupations au regard des taux très élevés de grossesses précoces chez les filles en âge scolaire et de mortalité maternelle en raison d'avortements non médicalisés, ainsi que de la difficulté pour elles d'accéder aux moyens de contraception, la pratique continue des mutilations génitales féminines et excisions, de violences sexuelles et du mariage forcé. Selon Human Rights Watch, le Burkina Faso enregistre le cinquième taux de mariage d'enfants le plus élevé au monde, plus de 50 % des filles étant mariées avant l'âge de 18 ans. Les ODF du pays plaident pour l'adoption d'une réforme à la loi sur la violence domestique pour y inclure une définition du viol conjugal, des sanctions en cas de commission d'actes de violence domestique, pour dépénaliser l'avortement dans tous les cas de figure, et aussi engager des mesures actives favorisant la participation des femmes à la vie publique et politique (HCDH, 2017).

Le Burkina Faso est classé au 116^e rang sur 129 pays dans un indice mesurant les questions de genre en 2019, enregistrant un score « très faible » ou « insuffisant » dans le domaine de l'égalité de genre (Equal Measures 2030, 2019). Ce faible score se reflète également dans les données relatives à son secteur éducatif, le Burkina Faso ayant obtenu un score « très faible » de 34,9 sur 100. Le pays enregistre ses pires scores dans l'indicateur de mariage des enfants et l'indicateur du taux d'achèvement du cycle d'enseignement secondaire – quoique son meilleur

score ait été pour l'indice d'achèvement du cycle d'enseignement primaire (19^e de la région). Tout comme au Kenya, chacun de ces indicateurs occulte probablement des réalités disparates et des taux pires dans les segments présentant des vulnérabilités intersectorielles, comme celui des filles dans les situations d'urgence.

L'analyse d'EM2030 montre que le Burkina Faso ne progresse pas assez rapidement, au rythme actuel, pour atteindre l'une des cinq cibles de l'ODD pertinent d'ici 2030. Il n'a fait aucun progrès dans le domaine de l'égalité au travail et régresse même dans celui des perceptions des femmes quant à leur sécurité et des taux d'achèvement de l'enseignement secondaire. Dans ce dernier domaine, la tendance est particulièrement inquiétante, aucune amélioration n'étant observée depuis une vingtaine d'années. Moins de 5 % des filles ont achevé leur cursus secondaire en temps voulu pour chacune des années de la période au cours de laquelle des données ont été collectées⁸.

Depuis 2015, le conflit armé qui sévit au Burkina Faso est de plus en plus intense, le corps enseignant et les établissements étant sous la menace d'attaque s'ils n'enseignent pas le Coran ou ne changent pas la langue d'enseignement, à savoir l'arabe au lieu du français (Coalition mondiale pour protéger l'éducation des attaques, 2020). Au cours du seul mois d'octobre 2019, 486 000 personnes ont été déplacées à cause de la violence ; et cinq mois plus tard, en mars 2020, plus de 839 000 Burkinabés ont été déplacés. Dans le même temps, plus de 2 500 écoles ont été fermées en raison de l'insécurité, qui affecte plus de 350 000 élèves inscrits (Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU, 2020).

Ces attaques ont eu un grave impact sur les taux d'inscription et d'achèvement du cursus, en particulier au niveau primaire et du collège. Le taux net d'inscription en primaire (TNIP) est passé de 74,3 % au cours de l'année scolaire 2017-2018 à 72,7 % au cours de l'année scolaire 2018-2019. Le taux d'achèvement du cycle d'enseignement primaire a également chuté puisqu'il passe de 63 % à 61,7 %. Bien que la tendance révélée par ces chiffres puisse sembler marginale, ils montrent bien un déclin inquiétant pour le pays, qui avait pourtant connu des améliorations constantes entre 2015 et 2018 (Human Rights Watch, 2020).

La violence ne fait qu'entraver la liberté des filles de fréquenter l'école, car celles qui ne sont pas scolarisées sont plus exposées au risque de violences et d'exploitation sexuelles. La tension

⁸ Ibidem.

dans le pays ne cesse d'aggraver les risques de violence sexuelle et fondée sur le genre pour les filles, et en même temps les écarts qui existent dans les indicateurs relatifs à l'éducation concernant les garçons et les filles.

La fermeture des écoles à cause du conflit est particulièrement problématique pour les filles qui sont déjà défavorisées notamment parce qu'elles vivent dans des camps de réfugiés ou ont été déplacées. En effet, celles-ci ont deux fois moins de chance d'accéder au niveau secondaire que les garçons dans la même situation (Human Rights Watch, 2020). Ainsi, sans changement immédiat de cap, les droits des filles continueront d'être menacés à court terme et à long terme.

Les solutions et les mesures à envisager doivent non seulement cibler le secteur proprement dit de l'éducation, mais aussi permettre d'appréhender la façon dont des phénomènes tels que la violence, le viol, le mariage des enfants, le harcèlement à l'école, le travail domestique, etc., impactent la fréquentation scolaire des filles. Les problèmes liés à l'éducation des filles au Burkina Faso sont ancrés dans un système patriarcal plus tentaculaire, et c'est la raison pour laquelle l'IPBF a adopté une approche holistique de l'égalité de genre.



L'IPBF et la recherche au niveau communautaire

L'IPBF travaille avec les ODF pour renforcer leur capacité de plaidoyer axé sur les données, en particulier pour produire des données s'appuyant sur la recherche en faveur de l'éducation des filles dans les situations d'urgence, menée dans les communautés ciblées au Burkina Faso.

À la suite d'un atelier de renforcement des capacités sur la question, trois groupes de travail ont été créés pour permettre aux organisations de mettre en pratique les connaissances acquises. Ces trois groupes ont élaboré des plans de plaidoyer soulignant la nécessaire production d'éléments probants, les cadres et les canaux de diffusion du plaidoyer et un échéancier. Leur travail a ciblé les régions de la Boucle du Mouhoun, du Centre et du Centre-Nord – trois zones touchées par les crises liées aux problèmes de sécurité, où sont installés des camps pour personnes déplacées en raison du climat d'insécurité.

Le premier groupe s'est concentré sur le faible taux d'accès à l'école des filles déplacées à l'intérieur du pays et de rétention scolaire, spécialement dans la région du Centre Nord. Le deuxième groupe s'est penché sur le thème de l'achèvement du cursus par les filles déplacées, dans la zone de Mouhoun ; et le troisième a travaillé à documenter et analyser les politiques en faveur de l'éducation des filles au niveau national.

Cette approche participative, centrée sur la base, a permis aux organisations de confronter leurs théories à la réalité sur le terrain. Elle a permis une meilleure compréhension du contexte national et des questions liées à l'éducation des filles en général, et pendant les crises affectant la sécurité en particulier, des spécificités de chaque région, et des activités de plaidoyer émergentes, ainsi que des différents acteurs travaillant sur la question.

1.3 L'état des données sur l'éducation dans les situations d'urgence

Les approches fondées sur les données pour surmonter les obstacles qui empêchent les filles de poursuivre leur éducation font défaut dans les zones de l'Afrique subsaharienne touchées par les crises et les conflits. En effet, il n'y a guère d'étude rigoureuse sur ces obstacles spécifiques, par exemple le manque de données désagrégées et l'insuffisance des preuves empiriques pour identifier « ce qui fonctionne » pour lutter contre l'inégalité de genre dans l'éducation (Education Cannot Wait, 2018). L'existence de données et d'éléments d'information de qualité est essentielle pour faire évoluer les politiques, les lois et les budgets, à condition toutefois qu'ils soient effectivement collectés et utilisés.

Au Kenya, par exemple, les données remontent depuis la base (les établissements et le niveau local) jusqu'au ministère de l'Éducation qui les compile et les enregistre dans le Système national d'information et de gestion de l'éducation (NEMIS). Les professeurs principaux reçoivent une formation sur la façon de saisir directement des données dans ce système avec l'aide des agents chargés de l'assurance de la qualité et du respect des normes (QASO) qui collectent également des données. Les informations recueillies sont ensuite transmises par les directeurs de l'éducation des districts (SCDE) aux directeurs de l'éducation des comtés (CDE) et, finalement, au ministère de l'Éducation, les données étant vérifiées aux fins de validité à chaque étape (Megha-Bongnkar et coll., 2021, pour le compte d'EM2030). Pour évaluer la performance des établissements et des enseignants, le gouvernement kenyan recueille également des données par l'intermédiaire du Conseil national des examens du Kenya (Kenya National Examinations Council – KNEC) et fait passer les examens par l'intermédiaire du Centre national d'évaluation (National Assessment Centre – NAC). Ces évaluations complètent les contrôles de connaissances faites au niveau individuel, à travers le certificat d'enseignement primaire (CEPK) et le certificat d'enseignement secondaire (CESK) du Kenya (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Le même processus est suivi dans les contextes d'urgence, et il n'y a pas de distinction avec

les enfants dans les camps qui fréquentent les établissements locaux, en particulier dans les zones urbaines comme Nairobi où un nombre important de réfugiés est accueilli par des membres de leur famille (Marambo, 2021a, pour le compte du FAWEK et d'EM2030).

Le système éducatif primaire et secondaire du Kenya, en particulier à Eastleigh, accueille les filles réfugiées conformément au projet de politique du ministère de l'Éducation en faveur de l'inclusion des réfugiés et des demandeurs d'asile (IIPE, 2020). Il est par conséquent difficile d'obtenir des données sur les niveaux d'inscription et de performance des filles réfugiées en milieu urbain. Selon un fonctionnaire du ministère de l'Éducation, les filles réfugiées sont enregistrées lors de leur inscription à l'examen (CEPK/CESK) ou de l'annonce des résultats, mais sans que leur statut de réfugié ne soit indiqué. Toujours selon ce fonctionnaire, une telle distinction équivaldrait à une discrimination, ce qui est contraire à la Convention internationale relative aux droits de l'enfant et au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Marambo, 2021a, pour le compte du FAWEK et d'EM2030).

Mais il convient d'observer que si l'intégration des réfugiés vivant en milieu urbain dans des établissements qui les accueillent est globalement positive, cela veut dire qu'ils ne peuvent pas facilement faire l'objet d'un suivi. Ce manque de données précises sur l'inscription et la progression scolaire de ces enfants entrave la conception de stratégies dans le domaine éducatif, destinées à aider en particulier les filles à surmonter les problèmes auxquels elles sont confrontées en tant que réfugiés sur une terre étrangère.

La collaboration interministérielle permet aussi de recueillir des données sur des facteurs socioculturels plus généraux susceptibles d'influer sur les résultats scolaires. Par exemple, le ministère de l'Éducation, en conjonction avec le ministère de la Santé et le ministère de l'Intérieur, recueille des données sur la grossesse chez les adolescentes et le mariage précoce. Les chefs locaux, sous la coordination du ministère de la Coopération internationale du gouvernement national, sont également mandatés pour recueillir des données sur les filles qui abandonnent l'école pour cause de mariage ou de grossesse précoce (Megha-Bongnkar et coll., 2021, pour le compte d'EM2030).

Au Burkina Faso, l'approche est légèrement différente : les dirigeants et dirigeantes

produisent leurs propres données ou s'appuient sur les données de leurs pairs ou d'organisations crédibles telles que les ONGI et les organismes de l'ONU. Les entités utilisant des données secondaires dans le pays en font généralement la demande auprès de la structure en charge des statistiques au sein du ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN) ou d'autres départements ministériels (Hien, 2021, pour le compte d'EM2030). Il peut également être fait appel à des consultants pour la collecte d'autres données nécessaires.

Il existe des canaux bien établis dans les municipalités, les provinces et les régions du pays pour la collecte de données et la rétroaction. Au niveau infrarégional ou international, ces canaux dépendent de l'appartenance à un ou plusieurs réseaux internationaux diffusant et partageant ce type de données. C'est le cas pour les membres du cluster Éducation du Burkina Faso, de la Coalition nationale pour l'éducation pour tous Burkina Faso, du Secrétariat permanent des ONG (SPONG) et du cadre de consultation des associations et ONG actives dans le domaine de l'éducation de base (CCEB). Malheureusement, les données disponibles ne sont pas intersectionnelles et ne comprennent pas d'informations sur la SDSR, la VBG, le mariage d'enfants et d'autres freins socioculturels.

Pour autant, en dépit des efforts de collecte du gouvernement, les lacunes dans les types d'informations recueillies au niveau national et la façon dont elles sont présentées limitent la capacité des ODF à les analyser au regard des domaines prioritaires dans lesquels elles interviennent. Il s'agit là d'un problème assez préoccupant car la manière dont les données circulent entre le niveau national et régional (comtés), ainsi que depuis et en direction de la base, importe beaucoup. Le tableau ci-dessous, issu de la recherche d'EM2030 sur les ODF travaillant sur l'égalité de genre au Kenya et au Burkina Faso, souligne les principales préoccupations liées à l'accès, à la collecte et à l'analyse des données.

En ayant accès aux données publiques et en disposant d'une capacité interne d'analyse, les ODF pourraient concevoir des réponses aux situations d'urgence fondées sur des données probantes, et inciter en même temps les décideurs et décideuses politiques à veiller à ce que les réponses gouvernementales soient en phase avec la réalité sur le terrain.

Mais le problème reste qu'elles sont souvent exclues de la conception des programmes et des processus de décision relatifs à l'EIE, alors que leur accès direct aux communautés leur donne une idée très précise des réalités vécues par les femmes et les filles confrontées à des crises.

Au Kenya, par exemple, le Groupe de travail sur l'éducation dans les situations d'urgence (EIEWG en anglais), créé en 2008, est coprésidé par des représentants du ministère de l'Éducation, de l'UNICEF et de Save the Children. Il n'y a qu'une seule organisation de défense des droits des femmes sur ses 33 membres (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030). Le Cluster de l'éducation dans les situations d'urgence, l'équivalent burkinabè de l'EIEWG, compte 20 ONGI, 4 ministères représentés par 19 structures distinctes et une seule ODF nationale.

Au Kenya, l'organisation Save the Children supervise la coordination globale du groupe de travail EIEWG, l'UNICEF fournissant son expertise spécifique en matière de gestion des données et d'apprentissage. Basé à Nairobi, l'EIEWG n'opère pas au niveau des comtés ou au niveau local, et n'a pas constitué non plus de sous-groupe sur l'éducation des filles dans les situations d'urgence. Cela est source de préoccupations s'agissant de la capacité de ce groupe de travail à fournir des orientations efficaces sur la question ici traitée et les réponses à apporter aux crises au niveau le plus local. Étant donné que ses partenaires, au travers de leurs principales activités, n'ont pas porté d'attention particulière aux problèmes éducatifs auxquels les filles sont confrontées dans les situations d'urgence, ses programmes ont de fait touché davantage de garçons que de filles (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030).

Le coordonnateur actuel de l'EIEWG a reconnu les lacunes du groupe de travail en matière de représentation et de portée, en promettant d'accroître le nombre de structures de base parmi les membres (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030). La situation est légèrement différente au Burkina Faso, où les principales parties prenantes sont moins préoccupées par l'intégration des organisations de base et davantage par l'étude des données intersectionnelles pour la programmation et les interventions en matière d'EIE.

Tableau 1 : Difficultés liées à l'utilisation des données par les ODF au Kenya et au Burkina Faso (à partir de l'étude d'EM2030 relative à ce projet, et des contributions des ODF)

	Kenya	Burkina Faso
Lacunes dans les données	Manque de données ventilées par sexe et par âge ; manque de données opportunes et exactes ; données biaisées ; manque de données sur le passage de classe/avancement vers l'enseignement supérieur ; manque de données sur les filières STIM et le développement de carrière ; données inadéquates sur les femmes et les filles dans les zones touchées par les conflits ; manque de données sur l'impact des MGF et du mariage des enfants, des pratiques culturelles, des grossesses, et sur les données socio-économiques et l'accès aux opportunités ; faiblesse des données statistiques et narratives sur les niveaux de participation des membres des communautés ; manque de données sur les critères de sélection et le contenu des formations lors de l'embauche d'enseignants dans les environnements fragiles au Kenya, et sur les barrières linguistiques.	Manque de données et de visualisations facilement accessibles ; manque de données sur les filles vivant avec un handicap ; manque de données sur les PDI (ventilées par région) ; manque de données sur l'échec scolaire des filles pendant la pandémie de COVID-19 ; manque de données sur l'accès à l'enseignement à distance ; manque de connaissances sur les sources de données.
Problèmes lors de la collecte de données	Crainte des personnes interrogées de participer à la collecte des données ; incapacité des ODF à accéder directement aux données des écoles, et confiance excessive dans les données du ministère de l'Éducation.	Insécurité ; fermeture des écoles ; manque de ressources des ménages ; pauvreté (filles non scolarisées pour qu'elles puissent gagner de l'argent) ; mariage précoce / forcé ; violences sexuelles ; extrémisme violent.
Difficultés au niveau de l'analyse	Manque de compétences, de formation et de connaissances sur les types de données existantes ; difficulté à accéder aux données des établissements de santé et des ministères des services sociaux et de la protection de l'enfance ; retards dans le partage des données avec les partenaires des organisations et du réseau ; manque de moyens (pour mener des enquêtes et faire pression sur les dirigeants-es) ; problèmes de diffusion dans des zones géographiques éloignées ; données contradictoires entre les parties prenantes ; problèmes pour exiger que les responsables/décideurs rendent des comptes (popularisation) ; faible communication entre les ONG, les organisations de la société civile (OSC) et le ministère de l'Éducation au niveau national.	Difficulté à trouver des données spécifiques au domaine du projet ; absence d'une base de données fiable et incapacité à effectuer une analyse multisectorielle ; processus lourds et formalités administratives pour accéder aux données ; partage limité des données.
Besoins en matière de données et de plaidoyer	Traduction, visualisation et analyse des données ; plus grande prise en compte des établissements informels pour la collecte des données ; données de référence ; engagement des gouvernements à utiliser les données existantes pour la planification ; utilisation des données pour la mobilisation sociale.	Absence de stratégies de plaidoyer fondées sur les données ; transformation de données en messages ; visualisation des données ; outils sur mesure pour la collecte de données.

1.4 Bilan sur la question de l'éducation des filles dans les situations d'urgence

Notre analyse de l'état des lieux au Kenya et au Burkina Faso met en lumière un aspect fondamental au regard de la préparation et de l'exécution de programmes et d'actions dans le domaine EIE : la prééminence des organes gouvernementaux et des ONGI dans la définition des orientations dans ce domaine. En d'autres termes, cela signifie que l'attention accordée à l'EIE dans les deux pays est souvent irrégulière, les activités visant surtout à améliorer l'accès à l'éducation, et relativement moins la qualité des méthodes et des programmes d'enseignement.

1.4.1 Autres obstacles au système d'éducation

Dans les deux pays, c'est la structure patrilinéaire de la société qui constitue le fondement et permet de comprendre les obstacles économiques et socioculturels qui se dressent contre les femmes. Par exemple, on estime à 4 millions le nombre de filles et de femmes ayant subi des mutilations génitales féminines. La prévalence des mariages d'enfants est en moyenne de 23 % (29 % dans les zones rurales et 17 % dans les zones urbaines), et les taux de violences physiques et sexuelles graves sont disproportionnés, dans le sens négatif, pour les femmes qui ont été mariées avant l'âge de 18 ans. De nombreuses filles vivant dans des établissements informels craignent les abus physiques et émotionnels – un défi pour leur bien-être mental qui peut contribuer à leur réticence à aller à l'école (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Au Burkina Faso, « bien que des progrès appréciables aient été accomplis pour assurer aux femmes enceintes un accès égal à l'éducation et gratuit aux services de santé, les femmes et les filles sont encore largement victimes de discrimination lorsqu'il s'agit pour elles de profiter des opportunités sociales, économiques et politiques qui se présentent. Près de la moitié des femmes mariées l'ont été avant l'âge de 18 ans et près de la moitié de la population burkinabè pense que cela est acceptable. En ce qui concerne les soins que prodiguent les femmes et qui ne sont pas rémunérés, 90 % des personnes les perçoivent comme une tâche qui leur incombe directement et 70 % qu'elle n'a pas à être partagé. Les femmes burkinabè restent également largement sous-représentées dans la sphère politique avec

moins de 10 % d'élues à l'Assemblée nationale, pourcentage bien en deçà de la moyenne mondiale qui est de 23,3 % » (Réseau de prévention des crises alimentaires, 2018).

En outre, en général, les conditions de pauvreté et l'incertitude environnementale peuvent gravement restreindre l'accès à l'éducation et affecter les résultats des filles vivant dans un milieu instable. Au Kenya, l'insécurité alimentaire affecte considérablement la saine croissance des enfants – 11 % des enfants étant trop maigre pour leur âge, 5 % accusant un retard de croissance et 4 % souffrant d'émaciation. La dénutrition a non seulement de graves conséquences sur la santé, mais limite aussi la capacité des enfants à obtenir des résultats scolaires positifs. La situation est particulièrement grave dans le comté de Turkana, où la sécheresse qui sévit a provoqué un état de malnutrition aiguë chez 16,2 % de la population infantile (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Le Burkina Faso connaît actuellement l'une des crises humanitaires les plus accélérées au monde, exacerbée qui plus est par la pandémie de COVID-19. Au mois d'avril 2020, le nombre de personnes déplacées dans le pays était passé à près de 848 000 (84 % étant des femmes et des enfants), tandis que 2,2 millions de personnes requièrent une assistance humanitaire. Les femmes se trouvent au cœur de cette crise et des tensions qui secouent la société burkinabè (Oxfam 2020).

Comme le démontrent ces exemples, l'accès à l'éducation et la réussite scolaire ne sont possibles que lorsque l'intersection est assurée entre les domaines sanitaire, économique et culturel (équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030). Mais l'insécurité dans un domaine peut entraîner une instabilité des conditions et des résultats dans les autres domaines. Par exemple, la pauvreté et l'absence de sécurité alimentaire peuvent donner lieu à des affrontements violents car les gens se disputent des ressources limitées, ce qui peut provoquer que les enfants ne se sentent pas en sécurité sur le chemin de l'école et conduire à une baisse de la fréquentation scolaire (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030). Il est donc essentiel de veiller à ce que tous les efforts – locaux, nationaux et internationaux – puissent mener à l'élaboration de réponses holistiques, en tirant parti des données exploitables. Ceci est particulièrement crucial compte tenu du contexte actuel, car les effets prolongés de la pandémie de COVID-19 accentuent l'instabilité ambiante pour les segments de population déjà confrontés aux tourments de la pauvreté, de la violence et des inégalités fondées sur le genre.

1.4.2 Normes de participation communautaire

La participation active des communautés à la conception et à l'exécution des programmes d'éducation peut être essentielle à leur succès sur le long terme, car elle permet d'assurer leur adaptation à la dynamique et aux besoins spécifiques des membres des collectivités concernées. Les données au Kenya indiquent une participation limitée des membres des communautés à la conception des programmes EIE ; et lorsque des contributions existent, elles ne sont observées qu'au stade de la mise en œuvre.

Citons néanmoins, parmi les quelques efforts visant à associer les communautés à la programmation, l'Initiative pour les adolescentes au Kenya (AGI-K) qui note que faire appel à des organisateurs communautaires pour concevoir une éducation tenant compte des sexospécificités était un moyen d'améliorer les résultats en matière d'éducation et de santé (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030). Toutefois, les activités menées par ce groupement AGI-K n'ont été que le produit d'un essai randomisé lancé par l'intermédiaire d'une ONGI, Population Council (Austrian et coll., 2016). Étant donné que cette étude n'était pas justifiée par des priorités de la communauté, il est légitime de se demander si ses membres seront portés à poursuivre le programme une fois l'équipe de recherche partie.

La faible participation des membres de la communauté est observée de la même façon au Burkina Faso, où l'on compte beaucoup sur les agences humanitaires et les ONGI pour soutenir la conception et la mise en œuvre des programmes d'éducation. L'initiative est menée par le Cluster EIE où sont regroupés plusieurs organisations, notamment l'UNICEF, l'OCHA, le HCR, Plan International Burkina, Oxfam, et Save the Children. Elles travaillent ensemble pour mobiliser des ressources pour la construction de salles de classe, l'acquisition de tentes et de repas pour les personnes déplacées (PDI), en particulier les étudiants, et apporter un soutien en matériel pédagogique et supports d'enseignement.

Leurs travaux s'inscrivent dans la loi d'orientation sur l'éducation, le programme présidentiel, le Plan national de développement économique et social (PNDES), les documents de politique sectorielle (PSEF 2017-2030, PDSEB 2012-2021) et les budgets de programmes. Le gouvernement a mis au point une stratégie de scolarisation pour les enfants vivant dans des contextes où les risques pour la sécurité sont élevés (SSEZDS 2019-2024), grâce à l'appui de l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP). Le but, d'ici 2024, est de fournir une éducation équitable, inclusive et de qualité où les activités d'enseignement et d'apprentissage se déroulent dans un environnement scolaire sain pour tous les enfants des zones touchées par l'insécurité.



1.4.3 Accès à l'éducation et environnements d'apprentissage

Nos recherches au Kenya et au Burkina Faso ont montré des signes substantiels de disparités dans l'accès à l'éducation, fondées sur le genre et l'aptitude physique. Ces disparités sont marquées, en particulier pour les filles réfugiées et déplacées à l'intérieur du pays. En 2014, moins de 5 % des adolescents réfugiés et déplacés au Kenya, âgés de 12 à 17 ans, ont été inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire : 71 % des jeunes femmes réfugiées ont déclaré avoir fréquenté l'école, contre 90 % des jeunes hommes (rapport de GEM, 2016). Dans le comté de Turkana, seulement 10 % des réfugiés inscrits dans l'enseignement supérieur sont des femmes, et moins de la moitié (44 %) de la population féminine réfugiée, de plus de 15 ans, sait lire dans au moins une langue (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Les données montrent que les écoles étant souvent distantes, cela constitue un obstacle certain pour les enfants et les filles des zones rurales et les enfants handicapés. Au Kenya par exemple, dans les comtés de Mandera, Wajir, Kitui, Machakos, Makueni, et Turkana, le mode de déplacement le plus courant pour aller à l'école est la marche, en fait pour la quasi-totalité des enfants (90 à 100 %). Le fait de parcourir à pied de longues distances entre le domicile et l'école, en transitant par des terres arides ou semi-arides, nuit au bien-être physique et psychologique des enfants qui ne se sentent pas en sécurité à cause des risques de vol, d'attaques d'animaux sauvages ou du trafic de bétail. Pour les enfants handicapés issus des zones rurales et des bidonvilles, de nombreuses écoles sont simplement inaccessibles car les familles n'ont pas les moyens de payer le transport ou de leur procurer une assistance mécanisée. La stigmatisation des différentes formes de handicap peut également constituer un obstacle à l'éducation, certaines familles choisissant de ne pas envoyer leurs enfants à l'école par honte (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Cependant, dans la mesure où les ONGI et les agences des Nations Unies peuvent définir des orientations programmatiques pour stimuler l'engagement communautaire dans l'éducation, elles peuvent également jouer un rôle central pour faciliter l'accès à l'éducation dans les situations d'urgence. Au Kenya, Catholic Relief Services et AGI-K ont mis en place des systèmes de transfert d'argent visant à aider les familles à couvrir les frais de scolarité. Impact[Ed] International et le ministère de l'Éducation ont mis en place des programmes de préparation à la vie active par le biais de clubs scolaires. Plan International gère

des programmes visant à améliorer l'accès des filles et des enfants vivant avec un handicap aux écoles dans les zones bidonvilles de Nairobi. ActionAid International, en partenariat avec VSO et Leonard Cheshire Disability, gère aussi des activités en milieu scolaire ou en dehors, ciblant 1 500 filles et 500 garçons handicapés. Dans les camps de réfugiés, le HCR et l'UNICEF soutiennent l'accès à l'éducation en construisant des installations et en offrant des ressources de formation et d'apprentissage pour les enseignants, y compris dans le domaine des TIC, ainsi qu'en aidant les communautés à s'occuper de leurs écoles (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Au Burkina Faso, le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a approuvé un financement express de 11 millions de dollars US en 2019 au soutien de l'éducation de 170 000 filles et garçons âgés de 6 à 17 ans, dans six des régions les plus touchées par le conflit (Boucle du Mouhoun, Centre-Nord, Est, Hauts-Bassins, Nord, et Sahel). Ce financement a permis d'offrir plus de cours, de construire des espaces pour une éducation inclusive, de former des enseignants et de fournir des repas scolaires (Partenariat mondial pour l'éducation, 2020). L'organisation Save the Children a également fourni du matériel pour améliorer l'enseignement à distance, par le biais de diffusions radiophoniques, en formant des enseignants et des moniteurs, et en contribuant à la lutte contre la violence envers les filles (Save the Children, 2020). Plan International France a mis en place le projet Burkina Faso – Accès à l'éducation des enfants (BASE) dans les provinces de Bam, Namentenga et Sanmatenga, dans la région Centre-Nord. Ce projet vise entre autres à assurer une éducation de qualité et continue pour 32 050 filles et garçons âgés de 6 à 15 ans déplacés pour des raisons de sécurité, ainsi que pour ceux touchés par la pandémie de COVID-19 (Plan International, 2020).

Certaines ONGI, au travers d'autres activités de suivi et d'intervention, se sont concentrées sur les mécanismes de protection de l'enfance et la fourniture de nourriture – que ce soit par le biais de repas gratuits ou à emporter chez soi – dans les écoles. Par exemple, les écoles du camp de réfugiés de Kakuma au Kenya ont mis en place des mécanismes anonymes permettant aux enfants de signaler les abus, prévenant ainsi la VBG et d'autres formes de violence, et augmentant la possibilité pour les enfants de fréquenter l'école, et surtout de ne pas l'abandonner. Le PAM et le ministère de l'Éducation du pays ont fourni des repas scolaires à plus de 1,5 million d'élèves des districts les plus exposés à l'insécurité alimentaire. Au Burkina Faso, la fourniture de petits déjeuners et de déjeuners chauds a également été soulignée comme étant un « facteur important de rétention » et d'amélioration du taux de scolarisation (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030).

1.4.4 Enseignement et apprentissage

En ce qui concerne la dynamique des interactions enseignants-élèves dans les contextes de crise, les données montrent que les principaux problèmes sont le manque d'accès des filles à des programmes scolaires efficaces et sensibles au genre, le faible niveau de qualification des enseignants dans les camps de réfugiés et la sous-représentation des filles dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021 – Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030).

Dans le camp de réfugiés de Kakuma au Kenya, les données non désagrégées de l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés, pour l'année 2017, indiquent par exemple qu'il n'y avait que 100 enseignants nationaux certifiés face à 648 enseignants non certifiés, ces derniers manquant de formation. Les ratios élèves-enseignants (RÉE) ont également un impact significatif sur les expériences éducatives offertes, les zones rurales et touchées par la crise affichant les plus hauts RÉE. Dans les comtés de Turkana, Mandera et Nairobi, les RÉE sont 81:1, 74:1 et 56:1 respectivement, alors que le ratio recommandé est de 25:1. L'évaluation des connaissances des élèves révèle également des disparités entre les résultats nationaux et ceux des zones touchées par la crise : seulement 9,9 % des élèves sont capables d'effectuer un travail de classe à trois à Wajir, 10,1 % à Mandera, 11,4 % à Turkana et 12,9 % à Garissa (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Plusieurs ONGI au Kenya et au Burkina Faso se sont efforcées de résoudre ces problèmes en offrant aux filles des possibilités d'apprentissage. Le programme national de l'UNICEF au Kenya

soutient l'alignement des programmes scolaires dans les camps de réfugiés sur les programmes nationaux, ainsi que l'amélioration de ceux mettant l'accent sur les compétences de vie et l'employabilité. Impact[Ed] gère également des projets visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage, en se focalisant surtout sur les programmes sensibles au genre qui abordent les thèmes de la fréquentation scolaire des filles, de l'apprentissage, et du transfert entre établissements scolaires. Cette même organisation et l'UNICEF ont aussi mis en place des programmes visant à améliorer la capacité des enseignants à dispenser une éducation alternative et sensible au genre (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Au Burkina Faso, le FAWÉ a mis en œuvre un programme d'autonomisation économique qui a permis de remettre en question les préjugés des enseignants à l'encontre des filles ayant décidé de suivre des cours traditionnellement dominés par les étudiants masculins, en leur ouvrant la possibilité d'acquérir des compétences techniques et entrepreneuriales susceptibles d'accroître leurs perspectives d'emploi. Plus de 400 filles non scolarisées, touchées par le terrorisme, ont bénéficié du projet, et la plupart d'entre elles ont pu monter leur propre petite entreprise après la formation. Une telle avancée a également été rendue possible grâce à une formation spécialisée des enseignants, en pédagogie adaptée au genre, un modèle qui permet de tenir compte des différents besoins d'apprentissage des filles et des garçons. De même, le plaidoyer du FAWÉ a permis de faire évoluer les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP), en poussant à la création de groupes de travail sur l'égalité de genre et à la mise en place et/ou modification des politiques et des codes de conduite. Compte tenu du succès du projet, le modèle a été étendu et reproduit dans d'autres pays touchés par des conflits, par exemple le Mali.



1.4.5 Corps enseignant et autres personnels de l'éducation

Au Kenya, il a été démontré que les enseignants dans les camps de réfugiés gagnaient à peine un dixième de la rémunération que perçoivent les enseignants de l'éducation nationale. Sans incitation économique, les écoles des camps restent systématiquement en sous-effectif, perpétuant des cycles éducatifs de mauvaise qualité. Selon les données de Save the Children relatives à l'année 2016, le camp de Dadaab au Kenya avait besoin de 2 500 enseignants formés, alors que seulement 1 248 y travaillaient, parmi lesquels 700 ayant reçu une formation adéquate (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM20301).

Il a également été démontré que le faible nombre d'enseignantes et le manque de formation à la pédagogie sensible au genre sont à mettre en corrélation avec les faibles taux de passage des filles réfugiées en secondaire (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030). Par exemple, l'école primaire mixte AIC Lopul, une école de 647 élèves de la communauté d'accueil de Turkana au Kenya, n'a qu'une enseignante, tandis que dans la zone aride de Kakuma, il y a une école de 1 323 élèves qui ne compte que quatre enseignantes. Les filles dans de telles écoles communautaires d'accueil n'ont donc aucun exemple féminin ni de tutrice en qui confier (Marambo, 2021, pour le compte du FAWEK et d'EM2030). La très grande majorité (88,5 %) des jeunes filles réfugiées à Eastleigh, Nairobi, ont affirmé que la présence d'enseignantes serait un facteur leur permettant de mieux profiter de leur environnement d'apprentissage. Selon elles, les enseignantes peuvent apporter des conseils spécifiques sur des questions telles que l'hygiène menstruelle et la sexualité. Nombreuses sont celles qui, en l'absence de mère, doivent pouvoir

s'appuyer sur un personnel enseignant de sexe féminin (Marambo, 2021, pour le compte du FAWEK et d'EM2030).

Mais les efforts visant à améliorer les conditions de travail et le recrutement d'enseignants, en particulier d'enseignantes, ont été relativement limités. Le programme « enseignants pour enseignants » du camp de Kakuma au Kenya est centré sur la formation et le mentorat pour les enseignants. Les efforts de l'UNICEF dans le village de Kalobeyei ont permis de retenir 130 enseignants, ce qui s'est répercuté sur le ratio élèves-enseignants qui est passé de 1:175 à 1:81. Toutefois, la cartographie des données n'a fait apparaître qu'une initiative pour accroître la parité entre les sexes dans le personnel scolaire, en l'occurrence une collaboration entre le HCR et le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie pour augmenter le nombre d'enseignantes dans les camps de réfugiés (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Au Burkina Faso, les enseignants proviennent en majorité des centres de formation spécialisés ou sont affectés par l'État. Le recrutement et la sélection des enseignants pour le primaire, le collège et le lycée sont opérés par concours. Des concours professionnels sont également organisés pour leur assurer un avancement de carrière. Toutefois, même ces recrutements massifs ne permettent pas toujours de répondre aux besoins. Bien que les cours se déroulent dans des salles de classe construites et équipées à cet effet, ou sous des tentes dotées de tableaux noirs et de pupitres, le ratio défavorable enseignant/élèves complique souvent le suivi adéquat de l'apprentissage au niveau individuel. Enfin, si le contrôle de l'enseignement et de l'apprentissage est assuré par les structures éducatives dédiées à ces tâches (directeurs d'école, conseillers pédagogiques, inspecteurs, chefs de district, directeurs provinciaux, etc.), il est souvent de faible qualité et n'est pas à la hauteur.



Pratiques exemplaires du FAWÉ en matière d'éducation

Interventions démonstratives :

Les conclusions des principaux travaux de recherche du FAWÉ ont aidé l'organisation à mettre au point des interventions pratiques et fonctionnelles pour améliorer l'éducation des filles dans la région de l'Afrique subsaharienne. Voici quelques-uns de ces modèles d'intervention :

Pédagogie sensible au genre (PSG) :

Créé en 2005 et révisé en 2019, ce modèle vise à améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles. Grâce à cette méthode, les enseignants sont équipés pour répondre de façon adéquate aux besoins d'apprentissage de leurs élèves, et ce au moyen de processus et de pratiques tenant compte de l'égalité de genre en classe. Elle a ainsi contribué à faciliter l'égalité de traitement et de participation des filles et des garçons. En outre, elle a amélioré à la fois la rétention et la performance des filles, ainsi que les relations entre filles et garçons à l'école. Le FAWÉ, aux côtés de partenaires tels que l'IICBA de l'UNESCO et l'UNICEF, sont en train de développer une version en ligne de ce modèle qui peut être adapté au contexte actuel de la pandémie ; en outre, les enseignants ont l'option de se former seuls. Il existe également une version pour l'enseignement aux tout-petits qui vise à sensibiliser les jeunes enfants à la question du genre et à prévenir les perceptions faussées sur les rôles respectifs des filles et des garçons. Le FAWÉ poursuit actuellement le développement d'un programme sensible au genre pour la version de formation à l'enseignement technique et professionnel.

Tuseme (Parlons-en) :

Ce modèle facilite l'autonomisation des jeunes femmes et la sensibilisation aux questions de genre en améliorant leur estime de soi, leur leadership, leurs compétences sociales et leurs aptitudes à la vie quotidienne. Il favorise également une attitude positive des garçons vis-à-vis de l'éducation des filles. Ce programme prépare les filles à identifier et à comprendre les problèmes qui les affectent, puis à les formuler et à agir pour les résoudre. Il a contribué à un changement d'attitude des enseignants à l'égard des filles et à une réduction significative du harcèlement sexuel dans les écoles.

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP) :

Ce modèle vise non seulement à former les filles non scolarisées à des carrières traditionnellement réservées aux hommes, mais aussi à doter les enseignants de compétences pédagogiques tenant compte du genre. Il vise à influencer l'intégration des questions de genre dans les politiques et plans EFTP dans chacun des pays.

STIM :

Ce modèle vise à accroître et à maintenir l'accès, l'intérêt, la participation et la performance des filles dans les matières STIM à tous les niveaux. Il forme les enseignants à l'adoption et à l'application de programmes, de matériels d'étude et de pratiques en classe sensibles au genre, et sensibilise les parents et les parties prenantes à l'importance de la participation des filles aux filières STIM. Il fait participer non seulement les enseignants, mais également les planificateurs de l'éducation, les concepteurs de programmes d'études, les éditeurs et les femmes dirigeantes. Ce modèle a contribué à une augmentation du nombre de filles choisissant les matières STIM, à un changement d'attitude de la part des enseignants et à l'amélioration des chances de progression professionnelle des filles.

Centres d'excellence (écoles sensibles à la dimension de genre) :

Ce modèle se concentre sur la transformation des établissements en centres sensibles au genre, offrant une éducation de qualité et une attention aux dimensions physiques et sociales de l'éducation des filles et des garçons. Ce modèle intègre d'autres interventions du FAWÉ comme Tuseme et PSG pour créer des environnements d'apprentissage favorables aux filles. Ces structures ont également permis d'augmenter le taux de rétention des filles et de réduire le nombre de grossesses chez les adolescentes.



1.4.6 Politique d'éducation

Les gouvernements qui ont adopté des politiques partant d'une approche globale pour améliorer l'accès à l'éducation démontrent ainsi leurs efforts pour lutter contre les violations des droits humains des filles ; cependant, ces politiques n'accordent souvent qu'une attention marginale à l'éducation des réfugiés.

Le Burkina Faso et le Kenya sont tous deux signataires d'instruments internationaux et régionaux, notamment la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CNUDE) et la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (CADBE). L'enseignement élémentaire est obligatoire et gratuit dans les deux pays (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030).

Des pratiques telles que le mariage précoce et les mutilations génitales féminines privent souvent les filles de leur droit à une éducation ininterrompue. Au Kenya, des textes tels que la loi sur les délits sexuels de 2006 et la loi sur le mariage de 2013 ont contribué à créer des conditions plus propices à l'amélioration des résultats scolaires (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030). Au Burkina Faso, une réforme récente permet aux filles enceintes et aux mères adolescentes de poursuivre leur éducation, bien que des inquiétudes persistent concernant les stigmates associés à la maternité des adolescentes (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030). Citons aussi, parmi les autres mesures importantes de protection des filles, les lois contre les MGF adoptées au Burkina Faso en 1996 et au Kenya en 2011.

Dans les deux pays, les ONGI et les organismes des Nations Unies jouent un rôle central dans la mise en œuvre des politiques nationales relatives à l'EIE. Le HCR, par exemple, gère l'application du programme d'études kenyan dans les camps de réfugiés. Les partenariats de base établis entre le ministère de l'Éducation, le HCR, l'UNICEF et les ONGI ont abouti à l'élaboration du cadre d'admission des non-citoyens à l'éducation de base et à la formation, qui vise à accroître l'accès des réfugiés aux structures d'enseignement du Kenya (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Le Plan national du secteur de l'éducation de ce pays pour la période 2013/2014 à 2017/2018 comporte des dispositions aménageant des programmes spéciaux d'éducation et d'alphabétisation pour les réfugiés, ainsi que des voies d'intégration dans le système national

d'éducation. Cependant, même si le plan fait référence au passage de l'éducation élémentaire aux cycles supérieurs, il ne fait pas mention des conditions dans lesquelles les élèves dans les régions touchées par la crise pourraient accéder à l'enseignement secondaire (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030). Les récentes lignes directrices nationales adoptées en 2020 au Kenya pour la réinsertion scolaire dans le cadre de l'apprentissage précoce et de l'éducation de base énoncent que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec d'autres ministères et parties prenantes, doit faciliter la réintégration, la réadaptation et l'hébergement des apprenants. Au Burkina Faso, la Stratégie nationale pour l'éducation dans les situations d'urgence consacre dans ses dispositions la protection et la sécurité des apprenants ainsi que la continuité de l'éducation, notamment grâce à l'apprentissage à distance, ainsi que la prestation de services éducatifs de qualité en cas de crise humanitaire (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030).

Les programmes scolaires et de formation sont définis par l'État et s'appliquent à tous les établissements publics et privés. Cependant, en réponse aux déplacements fréquents de populations dus aux attaques terroristes, un programme d'enseignement de quatre mois au lieu de neuf mois a été défini pour les zones à forts enjeux sécuritaires. Un programme récent d'éducation dans les contextes d'urgence et un processus de réforme des programmes d'études ont permis aux enseignants de se former à la planification des interventions d'urgence dans les écoles. Cette formation leur permet de faire une analyse des risques et de travailler avec leurs élèves pour mettre au point des plans d'atténuation de ces risques, entre autres la façon de barricader ou d'évacuer l'école en cas d'alerte (UNICEF, 2019).

1.4.7 Impacts de la pandémie de COVID-19

Pendant la pandémie de COVID-19, les filles vivant dans des milieux marginalisés et touchés par la crise ont non seulement souffert de perturbations dans leur rythme scolaire, mais ont également été privées de l'assistance sanitaire dont elles bénéficiaient normalement dans leur école. Par exemple, sans accès aux serviettes hygiéniques distribuées à l'école, de nombreuses filles n'ont pas eu d'autre choix que d'utiliser des moyens moins hygiéniques, les mettant mal à l'aise et leur faisant perdre l'estime de soi (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030). En outre,

la désinformation sur la propagation du virus et la stigmatisation des filles qui l'avaient contracté ont constitué des défis pour leur bien-être, car elles ont été l'objet de victimisation, d'actes d'intimidation et de violence (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030).

Dans de nombreux contextes, la fermeture des écoles a conduit à la suppression du seul écran protecteur pour les filles, ce qui a entraîné une incidence plus élevée de VBG et de grossesses précoces. Lorsque les écoles rouvriront, une réadaptation sera nécessaire, et des efforts devront être accomplis pour que les jeunes filles enceintes ou déjà mères ne soient pas laissées pour compte. Au Burkina Faso, la pandémie a signifié la perte d'accès à des activités de loisirs saines, et une augmentation de l'emploi des enfants comme aide-ménagère dans leur foyer ou dans d'autres familles.

Le gouvernement et les organismes onusiens ont néanmoins joué un rôle central pour affronter la crise et la suspension des services publics essentiels. Au Kenya, l'UNICEF a aidé 158 500 enfants en situation vulnérable (69 822 filles et 88 798 garçons) à rester scolarisés. L'aide a également permis de faciliter l'accès aux services de santé mentale et de soutien psychosocial pour 92 672 enfants et soutiens de famille, et de former des étudiants à la prestation de soutien psychosocial à leurs pairs. Alors que le ministère de l'Éducation kenyan prépare son plan d'action continu, les parties prenantes de l'EIE travaillant avec l'EIEWG, grâce au financement du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), élaborent des lignes directrices nationales pour la réouverture des écoles nationales et dans les camps de réfugiés (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030). Le bureau de l'UNICEF au Burkina Faso a reçu une subvention du GPE de 70 000 dollars US, fin mars 2020, pour aider le ministère de l'Éducation à planifier sa réponse à la pandémie de COVID-19. L'IPBF mène aussi actuellement plusieurs actions pour promouvoir le retour et le maintien des filles dans le système éducatif, notamment avec la mise en œuvre de deux projets visant à renforcer leurs compétences en leadership par le biais de clubs dans les lycées, les collèges et les sites accueillant des élèves déplacés à l'intérieur du pays.

À mesure que les éducateurs acquièrent davantage d'expérience dans l'enseignement à distance, il est possible de prolonger cette modalité rendue nécessaire par la pandémie sur le long terme pour les enfants qui ne peuvent pas se rendre à l'école. Tant au Kenya qu'au Burkina Faso, l'appareil éducatif a principalement eu recours à la radio pour communiquer avec

les élèves durant la pandémie – une méthode qui fonctionnait déjà bien au Burkina Faso avant l'apparition de la pandémie (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030). Il n'en reste pas moins qu'en raison des coûts élevés de connectivité Internet, du manque d'électricité et d'accès à des téléphones intelligents et ordinateurs, une mise en œuvre durable et généralisée de l'apprentissage à distance ne pourra être engagée qu'en évaluant très précisément l'accès des apprenants aux moyens nécessaires.

1.4.8 Synthèse

Dans toutes les réponses aux problèmes de l'EIE pour les filles, telles que décrites dans la cartographie des données, il est clair que ce sont les organismes de l'ONU, les ONGI et les gouvernements nationaux qui jouent un rôle central, en particulier dans la définition de l'orientation et de la mise en œuvre des programmes ; corrélativement, les organisations de la base n'interviennent que très peu. Et même si les ODF locales sont actives dans la réponse aux crises et aux inégalités de genre, leur absence sur la carte des parties prenantes et des données nationales traduit leur visibilité limitée. Si l'on examine le problème sous l'angle de la collecte de données et de la réponse aux crises fondées sur des éléments probants, un tel constat permet de conclure qu'il s'agit là d'une occasion manquée d'intégrer les voix de la base dans les cadres d'intervention gouvernementaux et des ONGI.

Lorsque les ODF sont invisibles dans le paysage national de l'EIE, les possibilités de partage d'idées et de connaissances nuancées acquises à partir de leur travail sont lamentablement occultées. Un tel scénario peut entraîner une lutte afin que les voix les plus importantes soient entendues et deviennent crédibles dans les débats sur les politiques et la planification.

Ce rapport tente d'explorer, depuis la perspective des ODF, la perception de leur propre rôle et de leur contribution aux expériences éducatives des filles. Il est indispensable pour cela de considérer la corrélation entre les différents niveaux, local, national et international, dans la formulation et la conduite des actions et des réponses, et de comprendre que le sens actuel du pouvoir tend à concentrer l'influence au sommet de la pyramide.



2.1 Vision de leur rôle par les ODF

Pour mieux comprendre la position et les activités des organisations de défense des femmes au Kenya et au Burkina Faso, Equal Measures 2030 s'est rapprochée de plusieurs d'entre elles dans chaque pays. La majorité se définit comme « organisation de défense des droits des femmes », et nombreuses sont celles qui mentionnent l'éducation des filles comme un volet important de leur travail, quoique pas toujours comme l'axe central de leurs interventions. Les organisations du Burkina Faso ont énuméré leurs principaux thèmes d'intérêt parmi lesquels une éducation de qualité pour les filles et les femmes, suivie par leur autonomisation économique et leur inclusion financière. Au Kenya, les principaux sujets d'intérêt sont la SISR et la VBG, une éducation de qualité venant ensuite. Mais tout en insistant sur ces deux volets comme étant d'une importance capitale, les organisations kényanes ont reconnu l'étroite relation entre ces thématiques et l'expérience éducative de qualité pour les filles. Une attention plus large est portée à l'autonomisation des jeunes par d'autres organisations au Kenya, lesquelles reconnaissent également que l'éducation des filles est une composante essentielle des programmes visant à leur autonomisation.

Mais il est à noter que les parties prenantes représentant les ODF travaillant sur les droits et l'autonomisation n'ont pas cru pouvoir apporter beaucoup dans le domaine spécifique de l'éducation des filles. Cela dénote une certaine déconnexion entre les ODF et une tendance à travailler en « silo », chacune dans son domaine sectoriel. Sous l'angle du plaidoyer pour influencer les politiques, ces démarches cloisonnées et axées sur des problématiques spécifiques peuvent freiner les efforts visant à promouvoir une action de plus grande portée en faveur des droits des femmes. Une telle façon de travailler empêche la reconnaissance du lien intrinsèque qui existe entre un parcours éducatif positif et le sentiment global d'autonomisation recherché par les filles (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030).

2.2 Vision des ODF sur leur travail

Notre recherche a permis d'appréhender la façon dont les ODF perçoivent les défis socioculturels et environnementaux plus globaux qui affectent leurs activités. Interrogées sur la notion « d'environnement fragile », certaines ODF ont fait référence aux rudes conditions de vie dans un environnement constitué de zones arides et semi-arides, tandis que d'autres ont parlé de la difficulté d'habiter dans des zones urbaines à faible revenu, les camps de réfugiés et les communautés urbaines où sont concentrés les réfugiés (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

Elles ont également fait référence aux impacts des pressions externes sur les comportements dans leurs communautés cibles. Par exemple, la découverte de pétrole dans le comté de Turkana, au Kenya, a accru les flux d'argent dans la région, ce qui pourrait avoir des répercussions sur les choix éducatifs et les trajectoires de vie des filles dans cette région. D'autres ODF ont souligné le fait que la pauvreté et la faim pouvaient amener les filles à faire des choix avant tout dictés par la peur et le désespoir ; ou encore que des conditions de logement inadéquates et des installations scolaires inadaptées privaient les filles du respect de leur intimité, notamment pour prendre soin de leur hygiène personnelle. Certaines autres organisations ont également mentionné les environnements domestiques, qui sont parfois un poids pour les filles car les tâches ménagères et de soin qu'elles doivent assumer passent souvent avant leur éducation (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030).

2.3 Vision des ODF sur l'éducation en situation d'urgence pour les filles

Dans le cadre des recherches sur les parties prenantes intervenant dans le secteur de l'EIE, parrainées par EM2030, les ODF consultées ont parlé de l'importance des programmes d'éducation et d'autres programmes de soutien. Au Burkina Faso, par exemple, elles ont souligné que l'éducation était le point de départ indispensable à l'autonomisation et à la protection des filles, et l'une des multiples composantes contribuant à l'atteinte des objectifs plus larges d'un pays en matière de droits humains. Cette caractérisation, observée dans les deux pays, traduit la façon dont les ODF considèrent leur travail – comme débordant en fait le strict cadre de l'éducation. En faisant le lien entre leurs domaines généraux d'intervention, l'équipe de recherche a pu saisir leurs cibles clés et leurs impacts, qu'il est possible de regrouper autour des catégories suivantes :

- a. **Barrières extérieures à l'éducation des filles** : mutilations génitales féminines (MGF), mariage des enfants, grossesse précoce et maternité des adolescentes, violences fondées sur le genre et sexuelles (VBGS), droits en matière de santé sexuelle et reproductive (SDSR) et pauvreté des foyers.
- b. **Barrières internes à l'éducation des filles** : enseignement peu sensible aux spécificités de genre en classe, absence d'enseignantes et de modèles/exemple féminins ; coût de la scolarité.
- c. **Soutien nécessaire à la scolarisation des filles, à leur maintien dans le système scolaire et à l'achèvement** des cycles d'enseignement primaire et secondaire.
- d. **Encouragement des filles à s'engager dans les filières STIM**

D'autres parties prenantes interrogées, en particulier au Burkina Faso, ont resitué leurs points de vue dans le contexte plus large des tensions violentes qui affectent le pays. Sous cet angle, la tendance est de considérer les obstacles à l'éducation dans les situations d'urgence comme un problème qui se pose indépendamment des questions de genre, et qui affecte donc les filles et les garçons de la même façon. Mais en dépit de cette vision des choses, une analyse des réponses des organisations sur les barrières à l'éducation a mis en lumière des aspects importants ne touchant que les filles, et ce de manière disproportionnée (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030).

Conditions spécifiques ou affectant de manière disproportionnée les filles

- ▶ Promesse en mariage, coutume du perlage⁹ des jeunes filles
- ▶ MGF
- ▶ Mariage forcé/mariage des enfants
- ▶ Grossesse des adolescentes durant le mariage
- ▶ « Quota ethnique »
- ▶ Stigmatisation des filles enceintes non mariées
- ▶ Statut dénigrant les femmes, les filles – perçues comme des produits d'échange
- ▶ Préférence pour les garçons
- ▶ Division sexospécifique du travail domestique
- ▶ Garde d'enfants
- ▶ Harcèlement en ligne, intimidation des filles
- ▶ Processus d'enseignement et d'apprentissage insensibles aux spécificités de genre
- ▶ Valeur « de marché » plus élevée des filles non scolarisées
- ▶ Manque d'accès aux appareils/dispositifs mobiles
- ▶ Viol, attaques dégradantes, VBG à l'intérieur et à l'extérieur de l'école
- ▶ Violence domestique

- ▶ Sexe comme monnaie d'échange (nourriture...)
- ▶ Sexe transactionnel
- ▶ Grossesse d'adolescentes en dehors du mariage
- ▶ Manque de serviettes hygiéniques et autres articles de soins personnels
- ▶ Travail des enfants non rémunéré
- ▶ Incapacité des parents à couvrir les dépenses scolaires

- ▶ Coût de la scolarité
- ▶ Information inadéquate sur la SDSR
- ▶ Structures et installations insensibles au genre
- ▶ Distance entre les écoles et les habitations
- ▶ Absence de services de base (santé, eau)
- ▶ Coût de l'apprentissage à distance
- ▶ Non prise en compte prioritaire des adolescentes dans les politiques et les plans d'intervention rapide

- ▶ Rares exemples féminins à suivre
- ▶ Nombre insuffisant d'enseignantes
- ▶ Conversion forcée
- ▶ Kidnapping, enlèvement
- ▶ Recrutement dans Al-Shabaab en tant qu'informateurs
- ▶ Risque accru d'abandon scolaire
- ▶ Fermeture imprévue/soudaine des écoles
- ▶ Probabilité accrue de ne pas retourner à l'école après la réouverture
- ▶ Risque accru de violence en milieu scolaire et intrafamilial
- ▶ Enfants assumant des responsabilités parentales en raison de la mort, de l'absence de parents
- ▶ Responsabilités supplémentaires des femmes et des filles lorsque les hommes partent au combat



Affects both girls & boys

- ▶ Normes de genre et socialisation

- ▶ Coûts d'opportunité de la scolarité
- ▶ Faim, manque de nourriture
- ▶ Travail des enfants
- ▶ Incapacité des mères divorcées à pourvoir aux besoins de leurs enfants
- ▶ Incapacité des parents à couvrir les dépenses d'apprentissage à distance
- ▶ Stigmatisation, intimidation des enfants incapables de payer les dépenses scolaires
- ▶ Perte de chances d'apprentissage
- ▶ Abus de drogues et de substances illicites

- ▶ Distribution inéquitable des ressources
- ▶ Manque d'infrastructures et d'installations éducatives
- ▶ Infrastructure inadéquate pour soutenir l'apprentissage à distance
- ▶ Information inadéquate sur la pandémie de Covid-19
- ▶ Conditions d'accès pour obtenir un diplôme, entreprendre des études supérieures trop exigeantes pour les jeunes réfugiés
- ▶ Punitives collectives infligées par les forces de sécurité en réponse à des attaques terroristes ou armées perçues
- ▶ Exclusion délibérée de l'école des enfants de confession différente
- ▶ Éducation ne répondant pas aux réalités des communautés nomades

- ▶ Exode des enseignants qualifiés
- ▶ Problèmes des enseignants réfugiés
- ▶ Nombre insuffisant d'enseignants
- ▶ Meurtre d'enseignants, d'élèves et de parents
- ▶ Attaques contre l'éducation formelle (modèle occidental)
- ▶ Abandon forcé du système éducatif national pour intégrer des écoles avec un fort contenu d'enseignement islamique
- ▶ Recrutement par des groupes armés
- ▶ Violence contre les écoles (incendies criminels, destructions de biens)
- ▶ Traumatisme psychosocial
- ▶ Perte d'emploi, de revenu des ménages
- ▶ Déplacement
- ▶ Mineurs non accompagnés
- ▶ Statut illégal/non documenté de réfugié ou de demandeur d'asile

⁹ Source : Équipe de soutien de Jaslika, 2021, étude menée à la demande et pour le compte d'EM2030.

Les ODF se sont également interrogées sur leur travail en ce qui concerne la construction de relations, de partenariats et la collaboration (ou l'absence de collaboration) en lien avec leurs programmes de soutien à l'EIE des filles. Certaines ont mis en évidence les divergences entre les priorités établies dans les politiques et les situations sur le terrain, en appelant particulièrement l'attention sur la problématique généralisée de la VBG, que les programmes basés sur le mentorat ont négligée. D'autres ont parlé des obstacles à l'échange de données entre organisations, ce qui laisse entendre que celles ayant accès à des données n'auraient pas souhaité les mettre à la disposition de leurs homologues sur le terrain (Gombe, L. et Ngigi, S., 2021, pour le compte d'EM2030). Cela laisse entrevoir des sujets plus larges de préoccupation, notamment quant à la fragmentation du secteur de l'éducation et aux difficultés de création de partenariats. Une personne interrogée au Kenya s'est ainsi exprimée :

« Nous sommes une organisation de défense des droits des femmes et nous travaillons dans le secteur de l'éducation. Je regarde autour de moi pour savoir quelles sont les autres structures qui travaillent dans l'éducation, mais je ne les vois pas. Donc cela nous oblige à rechercher les autres ONG qui interviennent dans le domaine de l'éducation en général, mais pas spécifiquement en lien avec les droits des femmes. Cela nous affaiblit, car nous ne sommes pas en mesure d'identifier tous les problèmes tangibles qui affectent les femmes dans l'éducation et de défendre l'adoption de politiques soutenant ce sur quoi nous travaillons. »

(Équipe de soutien de Jaslika, 2021, p. 44, pour le compte d'EM2030).

Ces obstacles au partage des données et au développement des partenariats conduisent à pointer à nouveau le regard vers le manque de coordination nationale en faveur de l'EIE des filles, notamment par le biais d'organismes tels que les EIEEWG des deux pays, et les conséquences d'une telle défaillance. Bien que de nombreuses ODF travaillent avec les pouvoirs publics et les ONGI en qualité de partenaires de mise en œuvre, il reste à savoir dans quelle mesure les dirigeants et dirigeantes valorisent leurs connaissances locales (Équipe de soutien de Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030). Ces voix locales sont entendues dans les débats nationaux uniquement parce qu'elles interviennent en première ligne, et rares sont les occasions pour elles de se connecter et de partager leurs connaissances, ou de trouver des synergies avec d'autres intervenants actifs sur le terrain.

Alors que les réponses du Kenya mettent en évidence les déséquilibres de pouvoir dans la prise de décision et la mise en œuvre de l'EIE, un informateur du Burkina Faso présente un point de vue alternatif :

En mettant l'accent sur l'union des efforts dans les interventions d'urgence et sur la possibilité de création et de reformation d'alliances pour les accompagner, cette réponse suggère que des structures plus équitables pour que l'EIE porte ses fruits pourraient se profiler à l'horizon. Le défi consiste à garantir à tous les contributeurs un accès égal aux données et aux canaux de plaidoyer.

« Plusieurs organisations actives dans le domaine de l'éducation des femmes et des filles déploient des efforts considérables pour aider le gouvernement à mettre en œuvre la Stratégie nationale pour l'éducation dans les situations d'urgence, en général, et l'éducation des filles en particulier. La tendance actuelle de ces structures est de se regrouper par le biais de consortiums et d'alliances afin de maximiser l'impact des interventions. »

(Équipe de soutien de Jaslika, 2021, p. 44, pour le compte d'EM2030).

2.4 Points de vue des ODF sur l'accessibilité aux données et leur utilisation

Au Kenya comme au Burkina Faso, les ODF ont affirmé utiliser les données pour étayer leur plaidoyer en faveur des femmes et des filles, notamment pour la rédaction de rapports ou la tenue de réunions d'information, la prise de contact avec des fonctionnaires et la participation à des manifestations publiques ou à des campagnes.

Les organisations interrogées dans les deux pays ont cependant signalé des difficultés dans la collecte de données dans les zones fragiles ou exposées aux conflits. Au Burkina Faso, elles ont invoqué la fermeture des écoles et le manque d'infrastructures éducatives, la pauvreté et le manque de ressources financières des ménages, la décision des parents de ne pas scolariser les filles pour qu'elles puissent générer un revenu, le mariage forcé et précoce, la violence sexuelle et l'activité sexuelle très précoce des filles avec à la clé des grossesses non désirées. Elles ont également insisté sur l'extrémisme violent, le déplacement des parents et la perte de personnel éducatif (en particulier des enseignants). Citant également les inégalités socioculturelles entre les sexes au titre des obstacles à la collecte de données, les personnes sondées au Kenya ont souligné la peur qui constitue un facteur important : la peur des interlocutrices de divulguer des informations sensibles, la peur des parents et des tuteurs de partager des informations sur leurs enfants, ou la réticence des membres de la communauté à divulguer des informations par crainte de stigmatisation.

Au Burkina Faso, le défi majeur semble être lié à la difficulté de trouver des données fiables et utilisables, en particulier sur les femmes et les filles, et en l'occurrence des données spécifiques concernant les zones réellement couvertes par le projet. En outre, elles ont mentionné l'absence d'une base de données fiable et l'incapacité à effectuer une analyse multisectorielle des données recueillies. Ce manque de données fiables a un impact sur la capacité des organisations à effectuer des évaluations finales pour mesurer la

réalisation des objectifs ou formuler – sur la base d'une programmation statistique – les étapes suivantes. Une ODF a mentionné le manque de moyens financiers, tandis qu'une autre a soulevé la question de savoir comment cibler leur plaidoyer. La contradiction entre les données constitue également un problème.

Au Kenya, les organisations interrogées ont souligné que le manque de données adéquates et exactes était une difficulté majeure. Des retards dans le partage des données essentielles avec les organisations et les partenaires du réseau, ainsi que le manque d'outils et de ressources pour la collecte de données ont également été mis en évidence. Certaines organisations interlocutrices ont mentionné qu'elles n'avaient pas les compétences nécessaires pour utiliser efficacement les données disponibles. Un manque de moyens a souvent été invoqué, entravant en particulier la conduite des enquêtes et les actions de lobbying auprès de la classe dirigeante.

Ces perceptions expriment là aussi le manque de coordination efficace dans le paysage de l'EIE et la tendance des organisations nationales et locales à travailler en silo. Les institutions nationales et internationales se privent ainsi des connaissances riches et nuancées que les structures de la base peuvent apporter, et les ODF perdent la chance de promouvoir en toute légitimité un plaidoyer plus large et une planification des réponses qu'un meilleur accès aux ensembles de données et aux capacités d'analyse nationales permettrait d'apporter.

2.5 Vision des décideurs politiques et des parties prenantes sur les flux de données et le rôle des ODF

Les difficultés liées aux flux de données ne sont qu'un aperçu des défis auxquels les ODF sont confrontées ; cette problématique met également en lumière la dynamique des relations entre les décideurs politiques, les experts de l'EIE et les organisations concernées. Lors d'une enquête menée auprès des décideurs et décideuses politiques au Kenya, par exemple, plusieurs ont souligné le manque généralisé de coordination dans la prise de décisions et les réponses aux crises. Certains ont signalé l'absence de réseaux ou de coordination entre le gouvernement et les acteurs de la base, et d'autres par contre d'étroites collaborations au niveau des comtés. D'autres encore ont fait référence à l'efficacité des canaux de communication entre le gouvernement national et les agents d'assurance de la qualité (Megha-Bongnkar et coll., 2021, pour le compte d'EM2030).

La conséquence inévitable de ces flux irréguliers de données et de ces efforts fragmentés de partenariat au Kenya et au Burkina Faso est que les programmes d'éducation ne répondent pas à la complexité des situations d'urgence et des besoins des filles. Selon un expert en EIE du Kenya, l'insuffisance des infrastructures éducatives et les préjugés ancrés en matière de genre débouchent sur une attention inadaptée aux nécessités des filles :

« Le milieu éducatif est hostile aux jeunes filles. Lorsqu'on fait le tour des infrastructures scolaires, par exemple, et que l'on considère leurs besoins particuliers, il faut se rendre à l'évidence : nos écoles ne répondent pas aux besoins des filles qui traversent l'adolescence. Il suffit de visiter une école primaire locale et de se demander : que fait une jeune fille lorsqu'elle a ses règles ? »

(Équipe de soutien de Jaslika, 2021, p. 26, pour le compte d'EM2030).

Un fonctionnaire du Burkina Faso s'est fait l'écho des préoccupations concernant les infrastructures, et fait le lien avec la nécessité de pousser les acteurs de la base à saisir les opportunités en matière d'éducation :

« Je commencerai par le problème de l'éducation en général. On voit déjà qu'il manque des infrastructures, du personnel enseignant pour que l'État puisse offrir une éducation de qualité dans toutes les régions du pays. C'est une constante partout, et toujours observable. C'est déjà le problème à la base. »

(Équipe de soutien Jaslika, 2021, pour le compte d'EM2030, p. 28).

Chacune des déclarations rapportées ci-dessus témoigne d'une chose : les programmes d'éducation ne sont pas suffisamment adaptés aux besoins locaux, que ce soit en raison du manque d'attention aux besoins des filles ou d'intérêt local pour faciliter leur accès à l'éducation.

Les décideurs et décideuses politiques interrogés au Kenya sont conscients que la force des ODF réside en grande partie dans leur capacité à atteindre les populations marginalisées. Ils savent aussi qu'un tel niveau de contact permet d'accéder à des données précieuses qui peuvent éclairer la conception et la mise en œuvre des politiques. Toutefois, les flux de données et la coordination restent déficitaires :



Il a été mentionné que les organisations de défense des droits des femmes pourraient jouer un rôle encore plus grand si leurs efforts étaient plus coordonnés et collaboratifs : le manque de coordination et de collaboration suffisantes est actuellement l'un des obstacles les plus importants à l'efficacité de leur rôle au soutien des filles.



(Megha-Bongnkar et coll., 2021, p. 32, pour le compte d'EM2030).

Au Burkina Faso, la situation n'est pas différente, les décideurs politiques adoptant l'approche consistant à attendre que les ODF viennent à eux.



Bien sûr, elles sont utiles, elles sont utiles. Mais il faut aussi dire que le domaine de l'éducation dans les situations d'urgence est encore nouveau, souvent nous travaillons sans même être conscients de l'existence des uns et des autres. Les gens, peut-être, par exemple nous en particulier, n'ont pas encore été approchés par une organisation de défense qui plaide pour les droits des femmes et des jeunes filles.



(Hien, 2021, pour le compte d'EM2030).

En outre, malgré de nombreuses déclarations de soutien, les décideurs et décideuses politiques ont parfois exprimé des points de vue contradictoires au sujet du plaidoyer des ODF. Certains ont qualifié le plaidoyer en faveur des femmes et des filles d'insuffisant, tandis que d'autres ont affirmé qu'elles étaient « trop zélées » dans leurs appels à des réformes. Certains encore ont parlé d'une mauvaise focalisation, par exemple selon eux sur les droits à la santé reproductive au détriment des problèmes de déplacement, de nutrition ou de pauvreté. D'autres enfin, plus critiques, ont fait référence aux difficultés de financement, ce qui peut amener les ODF à se centrer sur les thématiques soutenues au niveau mondial (comme les droits des LGBT) plutôt que sur des actions locales ciblées (Megha-Bongnkar et coll., 2021, pour le compte d'EM2030).

Ce dernier point porte l'attention sur les défis profonds auxquels sont confrontées de nombreuses ODF qui tentent de pérenniser leurs activités. C'est là une considération fondamentale : ces organisations doivent pouvoir trouver les moyens de tirer parti des données et des partenariats pour construire un écosystème EIE plus solide.

2.6 Défis auxquels sont confrontées les ODF

L'accès à des financements souples et constants est l'un des principaux problèmes auxquels se heurtent de nombreuses organisations de défense des femmes. Pour la plupart, elles dépendent de la collecte de fonds réalisée au sein de leurs communautés pour couvrir leurs dépenses de base. L'absence de moyens supplémentaires les prive de la possibilité d'élargir leurs programmes et donc leur impact. Et pour celles d'entre elles qui parviennent à accéder aux offres de financement externes, elles sont souvent prises dans les méandres onéreux de la prospection et des cycles de proposition (cf. études de consulting et processus d'obtention des subventions). Elles sont en outre en concurrence avec les ONGI, les instituts universitaires et d'autres ODF pour obtenir des ressources qui sont elles-mêmes limitées. La nature des financements externes qui peuvent leur être offerts – où la garantie d'un octroi de fonds est intimement liée à la qualité des projets ciblés, limités dans le temps – signifie que les ODF doivent à cette fin concentrer leurs efforts sur des aspects peu en rapport avec leur mission globale.

« Je participais à un atelier. Il n'y avait que des ODF. Nous parlions de réseautage et de partenariats. Et quelques hommes étaient là. Vous pouvez toujours sentir les points de vue des hommes dans une ODF. Je ne pense pas que les hommes puissent représenter les femmes. La manière dont ils débattaient – ils ont leurs propres points de vue. Mais ils ne peuvent pas représenter les femmes : ils ne présentent pas correctement les problèmes des femmes. »

(Équipe de soutien de Jaslika, 2021, p. 47, pour le compte d'EM2030).

« Elles finissent par dépendre des projets. Et certains des projets dont elles dépendent ne font même pas partie de leur mission. Le projet est là, il y a de l'argent, faisons-le. Ainsi, parfois, les activités dans lesquelles s'engagent les ONG sont vraiment en dehors de leur champ d'action. Alors bien sûr elles sont manipulées en cours de route. Elles perdent le focus, elles sont compromises. »

(Hien, 2021, pour le compte d'EM2030).

souvent face et fonctionnent dans des contextes adverses et parfois très hostiles au leadership féminin. Les préjugés de genre persistent même dans les milieux de travail axés sur les droits des femmes, et les personnes consultées ont cité le cas d'hommes intégrant leur organisation pour ensuite mettre les femmes à l'écart et occuper les postes de direction. Même dans les forums publics, les hommes ont tendance à vouloir orienter la discussion sur les questions féminines :

Ces circonstances impliquent la nécessité de réseaux solides de partenariat et de soutien à ces organisations. C'est ainsi que les ODF pourront mieux être positionnées, et affirmer la valeur de leur contribution, s'intégrer dans des coalitions présentes sur la scène nationale et internationale, et par ce biais accéder aux ressources et les partager.



3. Enseignements et recommandations



Si le constat dressé par le biais de ce rapport procure des informations sur les principaux obstacles à la collaboration dans le paysage de l'EIE, il suggère également des pistes possibles pour amplifier la voix des parties prenantes de la base. Il demeure essentiel avant tout de soutenir les ODF dans la collecte et l'analyse des données, et par suite le plaidoyer fondé sur des données probantes, afin de leur permettre de partager leurs connaissances, de première main, des défis auxquels sont confrontées les femmes et les filles.

Les enseignements et les recommandations qui suivent pourront contribuer à éclairer les futures stratégies et actions :

1. L'héritage laissé par le colonialisme et d'autres injustices historiques sont à l'origine du climat de pauvreté, de déstabilisation et de conflits violents qui caractérise ces pays, et qui fait obstacle à l'éducation des filles dans les situations d'urgence.
 - a. Les interventions doivent permettre de remettre en question les rapports de pouvoir qui alimentent les systèmes actuels perpétuant les inégalités de genre. Pour ce faire, il convient de créer des canaux permettant de ramener sur le devant de la scène les acteurs de la base, afin que leurs voix soient entendues au moment de la conception et de la mise en œuvre des programmes.
 - b. Les interventions doivent être conçues en plaçant au centre les réalités vécues par les filles dans les situations de conflit, car elles seront plus efficaces si elles sont fondées sur la participation communautaire.
2. Les ODF sont actuellement absentes des débats nationaux sur les orientations des politiques et des interventions dans le domaine de l'EIE. Sans leur représentation, des nuances essentielles peuvent être méconnues, et provoquer des lacunes dans la prestation de services.
 - a. Les structures de coordination doivent être décentralisées pour assurer la participation active des ODF en tant que partenaires à toutes les étapes, et non pas simplement en tant que figurantes. Cela permettra de garantir que la collecte des données probantes et la prise de décisions soient alignées sur les visions et les capacités organisationnelles des ODF.
 - b. Il est nécessaire de mieux comprendre les sources et les types de données requises pour accroître l'efficacité des groupes de travail.
 - c. Ceux travaillant au niveau national pourraient créer des sous-groupes se consacrant particulièrement aux questions de l'EIE des filles.
3. De nombreux programmes mis en œuvre par les ODF, les ONGI et les gouvernements ont abouti à des résultats prometteurs, mais ils

sont souvent localisés, ne ciblant que des aspects spécifiques du paysage de l'EIE.

- a. Certains programmes particuliers peuvent avoir une portée limitée, mais il reste de larges marges d'action et des partenariats plus solides peuvent être établis pour répondre à la diversité des défis auxquels les filles sont confrontées en matière d'éducation dans les situations d'urgence.
- b. Il est important aussi que les acteurs qui conçoivent et mettent en œuvre des programmes d'EIE évitent la tendance actuelle qui est d'engager des approches neutres en matière de genre, car ils doivent reconnaître les problèmes spécifiques des filles.
4. La collecte de données à partir de la base et l'accès aux bases de données nationales sont essentiels au développement des services offerts par les ODF et à la poursuite d'un plaidoyer efficace. Toutefois, des préoccupations demeurent quant à leur capacité à assurer la fiabilité des données recueillies, à amplifier leur analyse et à les partager.
 - a. À cet égard, il est nécessaire de proposer aux ODF des formations et un renforcement de leurs capacités, pour leur permettre de connaître les meilleures pratiques en matière de collecte, d'analyse et de visualisation des données.
 - b. L'accessibilité et la présentation des bases de données gouvernementales devraient être améliorées et les organisations de la base devraient disposer de directives claires sur la façon de les consulter et de les utiliser.
5. Les structures de financement des ODF sont en grande partie imposées par des institutions d'envergure mondiale qui ont une compréhension limitée des contextes locaux. De telles structures reproduisent parfois les inégalités héritées de l'époque coloniale et conduisent à placer les organisations de la base dans des positions où il leur faut compromettre leurs missions essentielles pour prétendre à des fonds.
 - a. Les bailleurs de fonds intervenant sur la scène mondiale du développement devraient prêter l'oreille aux appels croissants à des pratiques « non coloniales », prônant des approches participatives pour la conception des programmes et la distribution des ressources.
 - b. Par ailleurs, il est nécessaire de ne plus privilégier les mécanismes de financement basés sur des projets, qui non seulement limitent la capacité des organisations à s'attaquer de manière flexible aux problèmes qu'elles considèrent comme les plus critiques, mais créent également le risque que les organisations demeurent ensilées dans le champ des problématiques déterminées par les bailleurs de fonds.



Conclusion

Alors que le Kenya et le Burkina Faso avancent vers la réalisation de l'Objectif de développement durable « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité », il y a des enseignements importants à tirer des expériences des filles vivant dans des situations de crise, et de toutes celles et tous ceux qui, depuis la base, peuvent relayer leur histoire.

En traçant les contours de la problématique de l'EIE dans les deux pays, à travers des

observations sur le terrain et recueillies auprès des parties prenantes, ce rapport marque une étape dans la réflexion, pour s'orienter vers la création de flux de données plus solides et plus équitables et de mécanismes de collaboration plus solides. Il permet d'ébaucher un paysage dans lequel les ODF seraient capables d'exploiter des données de qualité pour défendre le droit des filles à l'éducation et faire entendre leur voix dans les processus décisionnels.



Si les problèmes de visibilité et de représentation des ODF dans les politiques abondent, les témoignages et points de vue des décideurs et des décideuses politiques montrent qu'ils reconnaissent les lacunes systémiques actuelles qui affectent les filles dans les environnements fragiles. Les ODF ont là un rôle crucial à jouer pour combler ces lacunes. Lorsque les décisions seront éclairées, car fondées sur les propres connaissances des femmes et des filles qui

vivent ces réalités et comprennent les obstacles et les défis auxquels elles sont confrontées, nous commencerons non seulement à déplacer le pouvoir dans l'écosystème de l'EIE, mais à fournir des solutions plus réactives, plus adaptées et plus efficaces.

References

- Austrian, K., Muthengi, E., Mumah, J., Soler-Hampejsek, E., Kabiru, C., Abuya, B. et Maluccio, J. (2016). "The Adolescent Girls Initiative-Kenya (AGI-K): study protocol." BMC Public Health, 16. Tiré de : <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-016-2888-1>
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E. et Tan, J-P. (2018). Facing Forward: Schooling for Learning in Africa. Forum pour le développement de l'Afrique. Tiré de : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29377/9781464812606.pdf?sequence=14&isAllowed=y>
- Di Marco, A., (2016). Disadvantaged Girls in Kenyan Schools. Reading, UK : Education Development Trust. Tiré de : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586977.pdf>
- Education Cannot Wait. (s.d.) "COVID-19 and Education in Emergencies." Education Cannot Wait. Tiré de : <https://www.educationcannotwait.org/covid-19/>
- Education Cannot Wait. (2018). ECW Gender Strategy 2018 - 2021: Advancing gender in education in emergencies. Education Cannot Wait. Tiré de : <https://www.educationcannotwait.org/download/ecw-gender-strategy-2018-2021/>
- Equal Measures 2030. (2019). Rapport mondial 2019 Equal Measures 2030. Tiré de : <https://data.em2030.org/2019-global-report/>
- Equal Measures 2030. (2020). Cap vers l'égalité de genre 2030. Equal Measures 2030. Tiré de : <https://data.em2030.org/wp-content/uploads/2020/03/EM2030BendingTheCurveReportMarch2020-1.pdf>
- Gombe, L. et Ngigi, S. (2021). Cartographie des données, l'éducation des filles dans les situations d'urgence au Kenya. Equal Measures 2030.
- Equal Measures 2030. (2021). Livre blanc sur les mouvements féministes.
- Ahidjo, N., (2021). « Decolonizing COVID-19 Gender Data » Equal Measures 2030. Tiré de : <https://inee.org/blog/decolonizing-covid-19-gender-data>
- Marambo, O. E. (2021). Une étude de cas sur les obstacles à l'éducation pour les filles vivant dans les communautés d'accueil du Turkana, Kenya. Forum des éducatrices africaines Kenya (FAWEK) et Equal Measures 2030.
- Marambo, O. E. (2021a). Souffrir en silence : une étude de cas sur les obstacles à l'éducation des filles réfugiées en milieu urbain à Eastleigh, Nairobi. Forum des éducatrices africaines Kenya (FAWEK) et Equal Measures 2030.
- Rapport GEM et Section de l'éducation du HCR. (2016). « No more excuses. Provide education to all forcibly displaced people. » Rapport GEM (Global Education Monitoring). Tiré de : <https://gemreportunesco.wpcmsstaging.com/2016/05/20/no-more-excuses-provide-education-to-all-forcibly-displaced-people/>
- Global Coalition to Protect Education from Attack. (2020). Education under attack 2020: Country Profiles : Burkina Faso. GCPEA.
- Guyatt, T. (2018). "Advocating for girls' education: Why we need data." Global Partnership for Education. Tiré de : <https://www.globalpartnership.org/blog/advocating-girls-education-why-we-need-data>
- Global Partnership for Education. (2020). « Le soutien du GPE à l'éducation dans 8 pays touchés par des situations d'urgence », Global Partnership for Education. Tiré de : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/le-soutien-du-gpe-leducation-dans-8-pays-touche-par-des-situations-durgence>
- Human Rights Watch. (2020). Their War Against Education: Armed Group Attacks on Teachers, Students, and Schools in Burkina Faso.

Hien, C. Y. (2021). Rapport sur la cartographie des filles et des femmes en situation d'éducation d'urgence au Burkina Faso. Equal Measures 2030.

Hien, C. Y. (2021). Rapport des décideurs de l'éducation en situation d'urgence au Burkina Faso. Equal Measures 2030.

Megha-Bongnkar, G., Gichuhi, L. et Khalayleh, A. (2021). Les décideurs politiques et l'éducation des filles dans les situations d'urgence au Kenya. Equal Measures 2030. Tiré de : <https://docs.opendeved.net/lib/DSD4UC37>. Equal Measures 2030.

Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH) (2017). « La CEDEF discute de la situation des femmes au Burkina Faso, à Singapour, au Paraguay et à Nauru avec des représentants de la société civile. » Comité du HCDH pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes. Tiré de : <https://www.ohchr.org/en/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=22281&LangID=E>

Pfunye, A. et Ademola-Popoola, I. (2021). « COVID-19's impact on girls' lives and education. » ONE Campaign. Tiré de : [https://www.one.org/international/blog/covid-19-impact-girls-lives-This éducation/](https://www.one.org/international/blog/covid-19-impact-girls-lives-This%20education/)

Patel, N. et Jesse, G. (2019). « African states varying progress toward gender equality in education. » Brookings. Tiré de : <https://www.brookings.edu/blog/africa-in-focus/2019/06/13/african-states-varying-progress-toward-gender-equality-in-education/>

Plan International. (2020). « BASE : Un projet de Plan International France pour la scolarisation des enfants au Burkina Faso », Plan International. Tiré de : <https://www.plan-international.fr/news/2020-06-19-base-projet-plan-international-france-scolarisation-enfants-burkina-faso>

Équipe de soutien Jaslika (2021). Rapport de l'enquête auprès d'experts sur l'éducation dans les situations d'urgence. Equal Measures 2030.

Organisation des Nations Unies (2020). « L'impact de la pandémie de COVID-19 en Afrique » Tiré de : <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/Policy-brief-Impact-of-COVID-19-in-Africa.pdf>

UNESCO (2019). Rapport mondial de suivi de l'éducation 2019 : Rapport sur l'égalité des genres – Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres. Tiré de : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00003690073>

UNESCO (2020). « #Son éducation, notre avenir : Fiche d'information sur l'éducation des filles ». Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Tiré de : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372963_fre

HCR (2020). « Informations à jour sur les opérations du HCR en Afrique de l'Ouest et du Centre ». Agence des Nations Unies pour les réfugiés. Tiré de : <https://www.unhcr.org/5e6a31e07.pdf>

HCR (2020). Opérations du HCR – Kenya.

HCR (2021). Paquet de statistiques du Kenya. HCR Tiré de : <https://www.unhcr.org/ke/wp-content/uploads/sites/2/2021/07/Kenya-Statistics-Package-30-June-2021.pdf>

Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU – OCHA. (2020). Burkina Faso : Bilan de la réponse humanitaire (janvier à mars 2020). Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU – OCHA.

ONU Femmes (2020a). Les femmes comptent : programme régional – Afrique. ONU Femmes Tiré de : <https://data.unwomen.org/where-we-work/africa>

ONU Femmes (2020b) Kenya. ONU Femmes Tiré de : <https://data.unwomen.org/country/kenya>

Groupe de la Banque mondiale. (2020). « L'impact de la pandémie de COVID-19 sur le financement de l'éducation ». Groupe de la Banque mondiale : Éducation : Tiré de : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/734541589314089887-0090022020/original/CovidandEdFinancefinal.pdf>

Zubairi, A. et Rose, P. (2020). « Humanitarian Aid Funding Still Failing Education. » Global Partnership for Education. Tiré de : <https://www.globalpartnership.org/blog/humanitarian-aid-funding-still-failing-education>



In partnership with
Canada

