



KitGenre-ESU

Ressources de base sur le genre dans
l'éducation en situations d'urgence



The UN Global Fund for Education
in Emergencies and Protracted Crises



Ce guide a été préparé par l'Initiative
des Nations Unies pour l'éducation
des filles (UNGEI) en partenariat avec
L'éducation ne peut attendre (ECW) et le
Réseau inter-agences pour l'éducation
en situations d'urgence (INEE)

Photo de couverture : © UNICEF/UN038011/Khuzaie

En 2016, une apprenante regarde à travers un trou dans le mur d'une école endommagée durant le conflit à Ramadi, gouvernorat de Anbar, en Irak. Près de 3,2 millions d'enfants irakiens d'âges scolaire sont privés d'enseignement, ce qui signifie qu'ils sont exposés à un risque accru de mariage précoce, travail des enfants et d'enrôlement dans des groupes armés. Une école sur deux est endommagée et nécessite des travaux de reconstruction.

Publié par :

Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (United Nations Girls' Education Initiative [UNGEI])
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017
États-Unis d'Amérique

Réseau Inter-Agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (Inter-Agency Network for Education in Emergencies [INEE])
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017
États-Unis d'Amérique

L'Éducation Ne peut Attendre (Education Cannot Wait [ECW])
c/o International Rescue Committee
122 Est 22nd Street, 12th Floor
New York, NY 10168
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017
États-Unis d'Amérique

UNGE, ECW, INEE © 2021

License : ce document est sous licence d'attribution Partage dans les Mêmes Conditions 4.0. Elle est attribuée au Réseau Inter-Agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE), L'Éducation Ne Peut Attendre (ECW), et l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI).

Citation suggérée : United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI), Education Cannot Wait (ECW), Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE); (2021). EiE-GenKt. New York, NY.

Préface

L'impact des conflits et des crises sur l'accès à l'éducation et sur la qualité de l'éducation offerte aux enfants et aux adolescents est dévastateur. Les décès, le déplacement des familles, les dommages causés aux établissements et leur destruction sont des facteurs qui perturbent terriblement l'apprentissage et, dans certains cas, causent son interruption brutale et permanente.

Ces effets touchent différemment les filles, les garçons, les femmes et les hommes. Les filles qui vivent dans les pays affectés par un conflit sont deux fois plus susceptibles de ne pas être scolarisées que les autres.¹ Les données indiquent également que les résultats scolaires des filles sont les plus faibles dans les pays affectés par un conflit². Les filles sont non seulement pénalisées sur le plan de l'apprentissage et voient leurs chances d'avenir professionnel compromis, mais en outre la charge des tâches ménagères et des soins domestiques qu'elles assument est plus lourde et elles sont exposées aux mariages précoces, aux grossesses et aux abus et à l'exploitation sexuels.³ Les garçons sont également exposés à des menaces qui peuvent entraver leurs possibilités d'éducation. Dans certains contextes, les garçons peuvent être confrontés à la pire forme de travail des enfants : le recrutement dans des forces armées, ou bien être retiré de l'école pour contribuer au budget du ménage. Ces expériences peuvent avoir des conséquences désastreuses sur leur réussite scolaire et sur leur vie.⁴

Pour être pertinente et efficace, l'éducation en situations d'urgence doit intégrer la perspective de genre à tous les stades de sa programmation. Ceci inclut d'examiner un éventail de questions comme la Violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) et les normes de genre discriminatoires qui donnent la priorité à l'éducation des garçons face à de grandes difficultés économiques et à l'insécurité. On constate dans l'environnement scolaire lui-même des obstacles à l'apprentissage liés au genre (enseignantes en nombre insuffisant, manque d'installations sanitaires adéquates, programme scolaire, manuels et pratiques pédagogiques imprégnés de sexe, etc.). Être attentif à ces dynamiques de genre et à ces contraintes permettra d'améliorer l'éducation offerte à toutes les populations touchées par une crise, et de contribuer à développer des systèmes éducatifs inclusifs et équitables.

Dans les situations de crise, l'augmentation des inégalités hommes-femmes continuera de s'aggraver avec la propagation de la pandémie de la COVID-19.⁵ La fracture numérique hommes-femmes a pour effet de réduire de manière disproportionnée l'accès des filles à l'Internet ou la technologie dans le monde.⁶ En temps de crise, ceci est décuplé par l'accès limité à la connectivité et à l'électricité, et exacerbé par les normes de genre discriminatoires et les craintes liées à la sécurité qui rendent les parents réticents à autoriser leurs filles à accéder à ces dispositifs.⁷ Ainsi, les filles peuvent être exclues de l'apprentissage en ligne, de la connexion aux réseaux sociaux et de l'accès aux services téléphoniques d'écoute (hotlines) et de soutien à la Violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS).

1 UNESCO (2015a). Éducation pour Tous 2000-2015 : progrès et enjeux. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris : UNESCO.

2 Nicolai, S., Hine, S. et Wales, J. (2015). Education in emergencies and protracted crises: Toward a strengthened response. London: ODI.

3 INEE (2020). COVID-19 : Gender and EiE - Key Points to Consider. <https://inee.org/blog/covid-19-gender-and-eie-key-points-consider>

4 FHI 360 (2016). Violent Conflict and Educational Inequality: Literature Review <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Conflict%20and%20Inequality%20Literature%20Review%20FINAL.pdf>

5 Consulter à titre d'exemple : Center for Global Development: [COVID-19 and Girls Education: What we know so far and what we expect](https://www.cgdev.org/publications/covid-19-and-girls-education). 2 octobre 2020

6 OCDE (2018). Bridging the digital gender divide (OCDE,2018) ; ONU Femmes (2019). In tech-driven 21st century, achieving global development goals requires closing digital gender divide ; OCDE (2018). Bridging the digital gender divide (OCDE,2018) ; ONU Femmes (2019). In tech-driven 21st century, achieving global development goals requires closing digital gender divide.

7 [Displacement, Girls' Education and COVID-19](https://inee.org/publications/displacement-girls-education-and-covid-19)

À l'heure où nous écrivons ces lignes, plus d'un milliard d'apprenants dans 143 pays ne sont pas scolarisés à cause de la fermeture des établissements scolaires et des interruptions de l'apprentissage causées par la pandémie de la COVID-19. Pour beaucoup, cela se traduira par des retards d'apprentissage et la perspective de programmes intensifs de rattrapage. Par exemple, l'analyse révèle que 50 pour cent des filles réfugiées qui ont l'âge de fréquenter le cycle secondaire pourraient ne pas retourner en classe quand leur école rouvrira.⁸ Les enfants et les adolescents — en particulier les filles des pays les plus pauvres frappés par la crise — pourraient voir leurs espoirs et leurs rêves d'avenir balayés définitivement.

Nous assistons à « une crise dans la crise ». Dans les contextes déjà fragiles, la COVID-19 se rajoute aux défis existants inhérents à la nature de plus en plus prolongée des crises. En moyenne, l'instabilité liée à une crise humanitaire peut durer plus de sept ans.⁹ Les initiatives de développement à plus long terme coexistent souvent avec les efforts visant à répondre aux besoins immédiats causés par les pics imprévisibles des crises prolongées. Il est primordial de s'attaquer aux inégalités entre les filles et les garçons dès le début d'une crise et tout au long du continuum du relèvement et du développement. KitGenre-ESU a été élaborée en réponse à l'absence d'outils pratiques pour garantir que les programmes intègrent les questions liées au genre et l'éducation en situations d'urgence dans ces contextes variables.

Fondée sur les normes minimales et les directives internationalement reconnues, KitGenre-ESU est la toute première ressource à proposer une suite complète d'outils de programmation destinés aux praticiens de l'éducation pour promouvoir les programmes ESU intégrant la notion de genre. S'appuyant sur les données de la recherche et les pratiques exemplaires, KitGenre-ESU a pour objectif de favoriser de nouvelles approches qui stimuleront des changements progressifs en matière d'égalité des genres et de réussite scolaire des apprenants qui vivent en situation de crise.

Quand l'éducation intègre les dynamiques de genre et la sensibilité au conflit, elle a le pouvoir d'inverser les inégalités entre les filles et les garçons et de transformer les communautés et la société. Les programmes d'Éducation en Situations d'Urgence sont une période propice pour agir sur les systèmes éducatifs afin qu'ils adoptent des stratégies qui reformulent les normes de genre et sociales négatives et garantissent l'accès à une éducation de qualité pour tous. Nous offrons cette boîte à outils aux praticiens afin de leur donner les moyens de mettre sur pied des interventions bien conçues, capables de réaliser cette vision et d'aider les filles, les garçons, les femmes et les hommes à s'épanouir et à aspirer à un avenir meilleur.



© UNICEF/UN033696/Arcos
Esmeraldas, Équateur, 2016. Les enfants et les adolescent(e)s qui vivent dans l'Abri Muisne 3 de Muisne participent à un atelier où ils créent un journal, comme moyen d'exprimer et d'illustrer l'hostilité et les attitudes violentes auxquelles ils sont confronté(e)s chaque jour.

8 UNHCR (2020). Coming Together for Refugee Education.

9 Plan International (2019) : La moyenne est 9 ans – une hausse par rapport à 5,2 ans en 2014.

Remerciement

KitGenre-ESU a été élaborée par le biais d'un examen et d'une consultation approfondis durant 2019-2020, lesquels ont impliqué l'examen de plus de 180 ressources existantes dans les domaines de l'Éducation en Situations d'Urgence (ESU) et du genre ainsi que les contributions de plus de 80 spécialistes et autres parties prenantes du genre aux échelons mondial, régional, national.

Le secrétariat de l'UNGEI a réalisé les recherches et la mise au point de cette ressource, dont la direction a été assurée par Emilie Rees Smith et la rédaction par Juliette Myers et Kathryn Moore. Aida Orgocka (directrice Genre et Développement de ECW) et Nora Fyles (chef du Secrétariat de l'UNGEI) en ont été les principales contributrices. Le Secrétariat de l'UNGEI tient particulièrement à remercier les personnes suivantes pour leurs contributions techniques importantes : Helen Pinnock, Jorge U. Colin Pescina, Landon Newby, Natko Geres, Piotr Pawlak et Ingrid chargée de la révision du texte.

L'UNGEI et ECW adressent leurs profonds remerciements aux personnes suivantes pour leurs précieuses contributions à travers leur participation aux consultations :

Alison Andersen (École des affaires publiques et internationales [SIPA] de l'Université de Columbia), Emma Gremley et Mark Thorpe (DfID), Eva Marita Rinne-Koistinen (Finn Church Aida), Tara Painter (Global Affairs Canada), Diya Nijhowne (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques), Anthony Nolan (Cluster Éducation mondial), Heather Barr (Human Rights Watch), Katharine Davis (International Rescue Committee), Anita Anastacio (Fondation LEGO), Mari Ullman (Moving Minds Alliance), Sonia Gomez (Conseil norvégien pour les réfugiés), Yolande Miller-Grandvaux (Fondation Obama), Jeffrey Dow, Marie Tamagnan et Mary Greer (Save the Children), Nina Gora (Save the Children International), Marina Lopez (The RET), Justine Sass (UNESCO), Ellen Maree Al Daqqa et Jennifer Roberts (UNHCR), Ana Nieto, Anna Valente et Priya Marwah (UNICEF), Gwen Heaner et James Rogan (USAID, Réseau Éducation en situation de crise et de conflit), Ashley Henderson (USAID, Équipe Éducation en situation de crise et de conflit).

L'UNGEI et ECW souhaitent également remercier spécialement les personnes suivantes qui ont participé aux consultations et/ou ont fourni d'excellents retours d'information dans le cadre du processus d'examen : Lotte Renault (CARE), Amy Folan (Concern Worldwide), Anfal Saqib (DfID – Girls' Education Challenge), Graham Lang, Maurits Spoelder (ECW), Vanya Berrouet (Global Affairs Canada), Alexander Waxman, Arpana Pandey, Elisa Radisonne, Karina Kleivan, Kemal Alp, Luca Fraschini, Mackenzie Monserez, Maria Agnese Giordano (Cluster Éducation mondial), Katia Urteaga Villanueva (IASC GenCap), Margaret Sinclair (indépendante), Laura Davison, Lauren Gerken, Natalie Brackett (INEE), Charlotte Beyer, Else Oestergaard et Irene Fredriksson (Oxfam), Khushbu Patel, Nafissatou Faye (Plan Canada), Keren Simons (Plan UK), Marian Hodgkin (Save the Children Denmark), Jess Oddy (Save the Children UK), Lisa Bender, Rachel Cooper (UNICEF), Sana Jelassi (UNWRA), Caroline Keenan (War Child Canada), Sujata Bordoloi (UNGEI), Anna Muuru, Line Kuppens, Tom Vandenbosch (WVOB), Zarmina Satary (WBRAO).

Cette publication a été traduite de l'anglais vers le français par Nathalie Montagu.

La présentation et la conception graphique de cette publication ont été réalisées par Dan Pomlett, The Space Room.

Acronymes

ACE	Analyse coût-efficacité
ABH	Aperçu des besoins humanitaires
APE	Association des parents d'élèves
ASE	Analyse sectorielle de l'éducation
CAA	Communication augmentée et/ou alternative
CERF	Central Emergency Response Fund (Fonds central d'éducation d'urgence)
CGS	Comité de gestion scolaire
CLA	Cluster Leader Agency (Institution chef de file du cluster)
CPH	Cycle de programme humanitaire
CPI	Comité permanent interinstitutions
DFID	Department for International Development (Département de coopération internationale du Royaume-Uni)
DHS	Demographic and Health Surveys (Enquêtes démographiques et de santé)
DPE	Développement de la petite enfance
EAH	Eau, assainissement et hygiène
ECBE	Évaluation conjointe des besoins d'éducation
ECRBE	Évaluation conjointe rapide des besoins d'éducation
ECW	Education Cannot Wait (L'éducation ne peut attendre)
EHP	Équipe humanitaire de pays
ENF	Éducation non formelle
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
ESU	Éducation en situations d'urgence
ETA	Espace temporaire d'apprentissage
FAWE	Forum of African Women Educationalists (Forum des éducatrices africaines)
FER	First Emergency Response (Réponse de première urgence)
GAM	Marqueur de genre et d'âge
GCPEA	Global Coalition to Protect Education from Attacks (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques)
GE-ONU	Groupe d'évaluation des Nations Unies
GEC	Global Education Cluster (Cluster Éducation)
GEM	Gender Equality Measure (Mesure de l'égalité des genres)
GHM	Gestion de l'hygiène menstruelle
GiHA	Gender in Humanitarian Action Working Group (Groupe de travail sur le genre et l'assistance humanitaire)
GLE	Groupe locaux d'éducation
GT	Guide thématique

GTE	Groupe de travail sur l'évaluation
INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence
INGO	Organisation non gouvernementale internationale
MEA	Matériel d'enseignement et d'apprentissage
MICS	Multiple Indicator Cluster Surveys (Enquêtes par grappes à indicateurs multiples)
MIRA	Multi Sector Rapid Assessment (Enquête multisectorielle rapide)
MOAN	Moyen-Orient et Afrique du Nord
MYRP	Multi-Year Resilience Programme (Programme pluriannuel de résiliences) (ECW)
OCHA	Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (Bureau de la coordination des affaires humanitaires)
ONG	Organisation non gouvernementale
OPH	Organisation des personnes handicapées
OSC	Organisme de service communautaire
PDI	Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays
PEA	Programme d'éducation accélérée
PEAS	Protection contre l'exploitation et l'abus sexuels
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PRH	Plan de réponse humanitaire
PSE	Plan sectoriel d'éducation
RDC	République démocratique du Congo
RDS	Revue des données secondaires
RPT	Responsabilité à l'égard des populations touchées
S.-E.	Suivi et évaluation
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
SPS	Soutien psychosocial
SRHR	Sexual and Reproductive Health and Rights (Santé et droits sexuels et procréatifs)
SSR	Refuge, Settlement and Recovery (Refuge, installation et récupération)
PTE	Plan de transition de l'éducation
TdC	Théorie du changement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiatives des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNHCR	Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine
VFG	Violence fondée sur le genre
VFGMS	Violence fondée sur le genre en milieu scolaire
VIH et Sida	Syndrome d'immunodéficience acquise et syndrome d'immunodéficience humaine
VSFG	Violence sexuelle et fondée sur le genre

Table des matières

1. Introduction	10
1.1 Présentation de KitGenre-ESU	11
1.2 Le genre en ESU expliqué	16
1.3 Cycle de programme ESU et dimension genre	28
1.4 Normes et directives de base	33
1.5 Marqueur de genre et d'âge (MGA) du CPI	35
2. Évaluations des besoins et analyse	37
2.1 Liste de vérification pour une évaluation des besoins intégrant la notion de genre	41
2.2 Questions pour une analyse intégrant la notion de genre	52
3. Planification et conception d'un programme	56
3.1 Criteria for gender-responsive programme strategy selection	57
3.2 La notion de genre dans la théorie du changement et les cadres de S.- E.	63
3.3 Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre	80
4. Mobilisation des ressources	95
4.1 Gender in EiE advocacy and communications	96
4.2 Le genre dans la mobilisation de ressources ESU	106
5. Mise en œuvre	118
5.1 Éducation accélérée et alternative	120
5.2 Installations et services	142
5.3 Le genre dans les interventions ESU de protection et de bien-être	151
5.4 Recrutement, conditions de travail, formation, appui et supervision des enseignants et des personnels de l'éducation	167
5.5 Enseignement et apprentissage : liste de vérification pour l'auto-évaluation des enseignants	179
5.6 Programmes scolaires et matériels d'enseignement et d'apprentissage	190

6. Suivi et évaluation	201
6.1 Gender-responsive EiE monitoring	202
6.2 Évaluation ESU intégrant la notion de genre	210
6.3 Indicateurs ESU intégrant la notion de genre	221
7. Responsabilité à l'égard des populations touchées	235
8. Préparation et coordination	245
8.1 Le genre dans la préparation ESU : coordination et gestion de l'information	246
8.2 Le genre dans la préparation ESU : capacités institutionnelles ESU en matière de genre – Partie 1 : Personnel et Partie 2 : Analyse des capacités	257
8.3 Le genre dans la préparation ESU : évaluation des risques	291
9. Annexes	304
9.1 Annexe 1 : Termes et définitions	305
9.2 Aperçu de l'architecture du secteur humanitaire pertinente pour l'ESU intégrant la notion de genre	309
9.3. Calendrier humanitaire	318

1. Introduction

© UNICEF/UN0367671/Raab

District de Boréo, Rattanakiri, Cambodge, 2020. MORN Sambo, 27 ans, est enseignante à l'école primaire de Trom où elle enseigne à des apprenant(e)s handicapé(e)s.

1.1 Présentation de KitGenre-ESU

1.1.1 But de KitGenre-ESU

KitGenre-ESU consiste en un ensemble d'outils et de conseils pratiques qui vise à aider les praticiens à s'assurer que les interventions et les programmes d'Éducation en Situations d'Urgence (ESU) intègrent la notion de genre¹ et sont inclusifs. Les supports didactiques encouragent l'intégration de la notion de genre dans toutes les phases du cycle de programme² et dans toutes les interventions thématiques ESU qui croisent l'action humanitaire, le développement et la construction de la paix dans le secteur éducatif. KitGenre-ESU est fondée sur les normes minimales et directives internationalement reconnues et étroitement alignées sur le [Guide des genres pour les actions humanitaires](#) du Comité Permanent Interinstitutions (CPI), les [Normes minimales pour l'éducation](#) du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), et la [Note d'orientation sur le genre de l'INEE](#).

KitGenre-ESU s'appuie sur les outils et les processus sectoriels existants, et améliore les approches institutionnelles en matière de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des interventions ESU intégrant la notion de genre et inclusives. L'[Annexe 9.2](#) décrit les principaux processus et modalités, notamment le [Cluster Éducation mondial du CPI](#) ; la [Stratégie d'éducation pour les réfugiés](#) et le [Modèle de coordination pour les réfugiés](#) de l'UNHCR ; la [Politique de genre et cadre de responsabilité](#) de ECW (L'Éducation Ne Peut Attendre) ; et les approches d'égalité des genres du [Partenariat Mondial de l'Éducation](#) (PME) et de l'[INEE](#).

1.1.2 Public cible

KitGenre-ESU est destiné aux acteurs de l'éducation internationaux et nationaux de l'action humanitaire et du développement impliqués dans la préparation, l'intervention, le relèvement et le développement. Ceci inclut le personnel de l'éducation, les gestionnaires de programme ESU et les autres spécialistes techniques, ainsi que les responsables des gouvernements et des Organisations Non Gouvernementales (ONG), les organismes internationaux et les bailleurs de fonds. KitGenre-ESU s'adresse aux praticiens, y compris ceux qui participent aux clusters éducation et à la coordination ou aux groupes de travail sectoriels à l'échelon mondial, régional, national et infranational.

KitGenre-ESU est une référence essentielle et un outil de plaidoyer à l'usage des responsables de l'éducation des secteurs de l'action humanitaire et du développement. Elle peut les aider à faciliter la planification et la coordination entre les institutions et garantir l'affectation de ressources suffisantes en faveur de l'ESU intégrant la notion de genre à l'échelon national, infranational ou à celui des organismes.

1 KitGenre-ESU donne des conseils et propose des ressources pour garantir l'intégration de notion de genre dans l'ESU, afin de garantir sa pertinence dans un éventail de contextes et d'interventions le plus large possible. Pour plus de détails, cf. Section 1.2.2.

2 KitGenre-ESU s'articule autour du cycle de programme ESU. Il a été adapté à partir du cycle de programme de l'action humanitaire. Le terme a été adopté dans KitGenre-ESU pour décrire les principales phases d'un programme ESU tout au long du continuum humanitaire-développement.

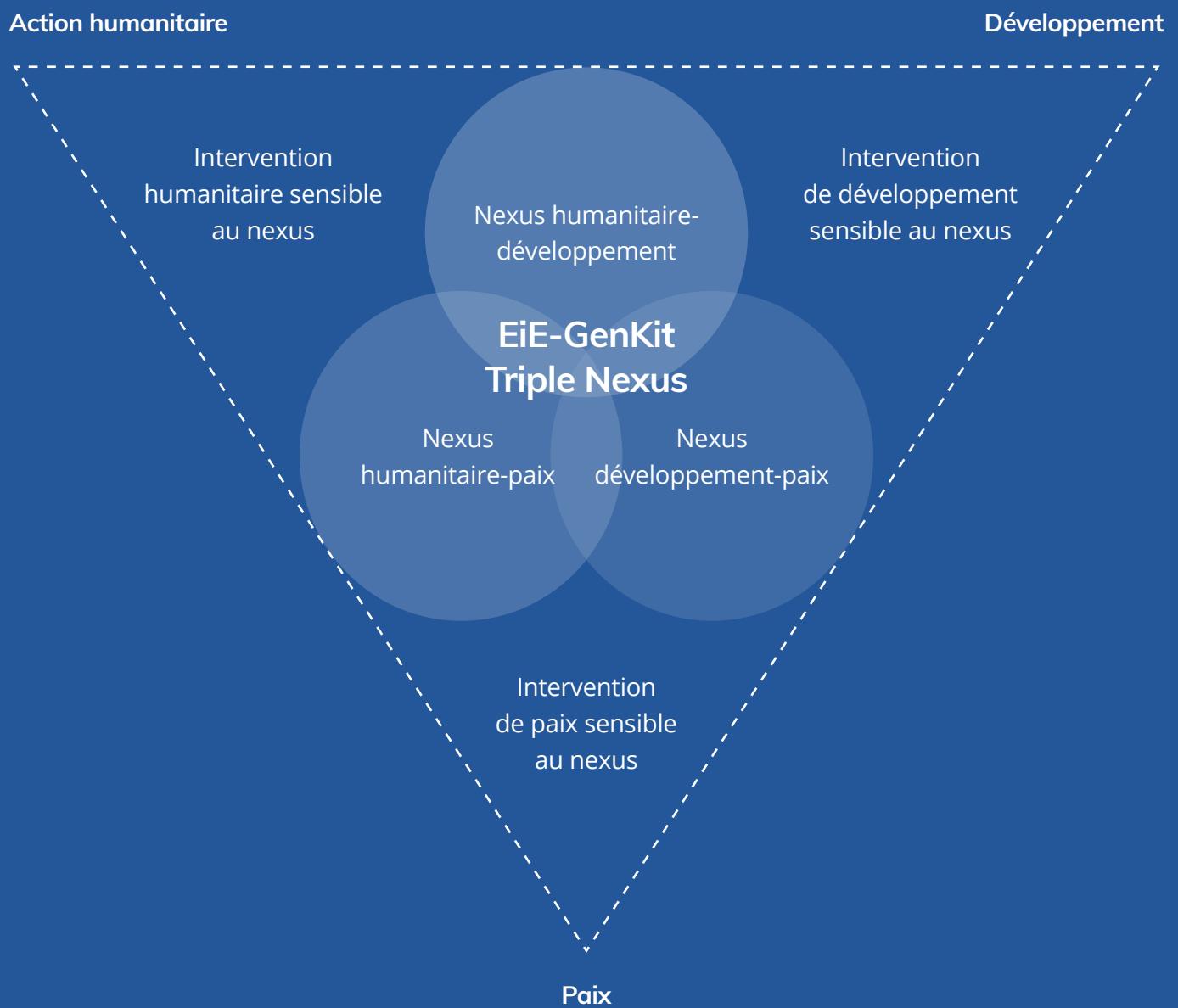
1.1.3 Dans quels contextes utiliser les outils de KitGenre-ESU ?

KitGenre-ESU rassemble des ressources au croisement des programmes d'action humanitaire, de développement et de construction de la paix – désigné sous le terme de « triple nexus ». Les interventions sont axées sur la prévention des crises, la préparation aux crises et la riposte aux crises, en particulier pour les populations les plus exposées au risque. Ceci répond à la tendance de prolongement croissant des crises. KitGenre-ESU peut s'appliquer à tous les contextes de crise, de la crise aigüe à la crise prolongée et jusqu'au stade du développement. Les outils et les conseils sont destinés à une utilisation immédiate, ou peuvent être adaptés par les acteurs nationaux intervenant dans les différents types d'urgence humanitaire et de crise prolongée, comme les conflits armés, les catastrophes naturelles et l'apparition d'une maladie.

KitGenre-ESU met l'accent sur l'importance de la participation active de **tous les membres** des communautés touchées. Il s'agit de garantir la participation réelle des filles et des femmes en plus de celle des garçons et des hommes. Ceci signifie qu'il faut inclure résolument les personnes confrontées à davantage d'obstacles pour participer : personnes souffrant d'un handicap ou de problèmes de santé, personnes appartenant à des minorités culturelles et linguistiques, et personnes issues des groupes de revenu les plus faibles.



Fig. 1.1: Le triple nexus³



³ Source: Adapted from Howe, P (2019) *The triple nexus: A potential approach to supporting the achievement of the Sustainable Development Goals?* World Development, vol.124. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0305750X19302773?via%3Dihub>

1.1.4 Comment utiliser KitGenre-ESU

- 1.1 donne une vue d'ensemble de KitGenre-ESU.
- 1.2 met en évidence les concepts et les termes clés utiles pour s'assurer que les programmes ESU intègrent la notion de genre et traitent les questions transversales d'équité, d'inclusion et de protection.
- 1.3 présente le cycle de programme ESU, et la façon dont chaque élément clé de KitGenre-ESU s'intègre à chaque étape du cycle.
- 1.4 décrit sommairement les normes fondamentales et les directives de KitGenre-ESU.
- 1.5 décrit sommairement comment l'Indice des Mesures d'Égalité des Genres (MEG) du Marqueur d'Âge et de Genre (MAG) du CPI s'aligne avec chaque outil de KitGenre-ESU.

Que lire et quand ?

- 1.1 et 1.2 À lire avant de commencer à travailler sur un nouveau programme, et dans le cadre de la formation du personnel et des partenaires.
- 1.3 donne un aperçu du contenu complet de KitGenre-ESU. À lire avant d'utiliser KitGenre-ESU, car cette section oriente l'utilisateur vers les sections pertinentes.
- Chaque section ou outil de KitGenre-ESU peut être utilisé séparément, selon les besoins de l'utilisateur et l'étape de la mise en œuvre.
- Vous devez lire la section pertinente avant de commencer chaque phase du programme : conception, exécution, suivi ou évaluation.

Le reste de KitGenre-ESU est structuré conformément au [Cycle de programme ESU](#). Chaque section correspond à une phase du cycle et contient les outils utiles à cette phase.

Chaque outil contient :



- Les liens vers les Normes minimales de l'INEE ;
- L'information sur les principaux utilisateurs visés ;
- Le but de l'outil, l'introduction et les informations clés ;
- Des mesures intégrant la notion de genre ;
- ➔ Indications des sections connexes de KitGenre-ESU
- ☒ Indications des outils connexes de KitGenre-ESU
- 📋 Indicateurs des ressources essentielles
- 📖 Liste des lectures complémentaires
- 👤 Icônes qui indiquent les domaines spécifiques de KitGenre-ESU conçus pour être utilisés dans les situations de crises aigües et/ou prolongées.

Vous trouverez le calendrier du Cycle de programme humanitaire dans l'[Annexe 9.3](#).

1.2 Le genre en ESU expliqué

Voici le résumé des concepts et des termes clés qui nous aident à comprendre l'importance de la dimension genre dans les interventions et les programmes ESU. Il passe en revue les termes relatifs aux notions de genre, d'égalité et de programme d'action humanitaire (1.2.1) ; il étudie les principaux problèmes éducatifs touchant les filles, les garçons, les femmes et les hommes dans les situations de conflit et de crise (1.2.2) ; et il décrit les questions transversales à examiner au regard de la dimension genre dans l'ESU (1.2.3).

1.2.1 Termes et définitions clés liés au genre

Cette liste explicite les termes employés dans l'introduction. Pour avoir la liste complète des termes et des définitions employés dans l'ensemble des sections et des outils, cf. l'[Annexe 9.1](#)

Genre : les identités, attributs et rôles socialement construits pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes, et la signification sociale et culturelle donnée par la société à ces différences biologiques. Ces identités et ces valeurs induisent des relations hiérarchiques entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, et une répartition du pouvoir et des droits qui favorise les hommes et désavantage les femmes. Ce positionnement social des filles, des garçons, des femmes et des hommes est influencé par des facteurs politiques, économiques, culturels, sociaux, religieux, idéologiques et environnementaux ; il peut être changé par la culture, la société et la communauté.⁴

Égalité des genres : égalité des droits, des responsabilités et des **chances** des filles, des garçons, des femmes et des hommes. L'égalité ne signifie pas que les femmes et les hommes sont identiques, mais que leurs droits, leurs responsabilités et les **opportunités** qui leur sont offerts ne dépendent pas du fait qu'ils soient nés de sexe féminin ou masculin. L'égalité des genres implique la prise en compte des intérêts, des besoins et des priorités des hommes et des femmes, en reconnaissant la diversité des différents groupes de femmes et d'hommes. L'égalité des genres n'est pas une question de femmes, mais elle concerne l'ensemble des filles, des garçons, des femmes et des hommes. L'égalité entre les femmes et les hommes est à la fois une question liée aux droits humains, une condition préalable et un indicateur du développement durable centré sur la personne.⁵

Équité des genres : processus consistant à accroître l'impartialité et à promouvoir la justice envers les filles, les garçons, les femmes et les hommes concernant les avantages, l'accès, et les besoins. L'adoption de mesures spéciales provisoires peut stimuler l'équité et être nécessaire pour compenser les biais historiques ou systématiques ou la discrimination. Cependant, de telles mesures doivent, idéalement, aller plus loin que le concept d'équité et soutenir les progrès en vue de parvenir à l'égalité complète. œuvrer en faveur de l'équité des genres ne remplace en aucune façon les changements systémiques plus larges requis pour parvenir à l'égalité réelle entre les femmes et les hommes.

Discrimination fondée sur le genre : toute situation où les personnes sont traitées différemment et injustement à cause de leur genre. La discrimination fondée sur le genre touche généralement plus souvent les femmes que les hommes. Même si elle n'est pas intentionnelle, la discrimination se produit dès qu'il y a différence, exclusion ou restriction limitant les droits humains et les libertés

⁴ CEDAW/C/GC/2 (2010). Recommandation générale n° 28 concernant les obligations fondamentales des États Parties découlant de l'Article 2 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), paragraphe 5.

⁵ ONU Femmes. [Concepts and definitions](#)

fondamentales. Traiter de manière identique ou neutre les femmes et les hommes pourrait constituer une discrimination à l'égard des femmes, si ce traitement a pour effet de nier les droits des femmes parce qu'il n'y a pas eu de reconnaissance du désavantage et de l'inégalité préexistants fondés sur le sexe auxquels les femmes sont confrontées.⁶

Normes de genre : règles informelles et croyances communes qui différencient le comportement attendu selon le genre à des moments précis et dans des contextes sociaux particuliers. Un comportement limité par des attentes liées au genre peut induire des résultats injustes.⁷ Les normes de genre évoluent et se transforment au fil du temps. Les périodes d'urgence ou de vulnérabilité peuvent entraîner un recul par rapport au changement des normes de genre, lorsque les individus s'appuient sur des normes et des attentes plus anciennes, mettant ainsi en veilleuse les changements progressifs.

Sensible au genre : reconnaît les inégalités entre les hommes et les femmes, mais ne s'y attaque pas de manière résolue.⁸

Prise en compte du genre: identifier et répondre aux besoins différents des filles, des garçons, des femmes et des hommes afin de promouvoir des résultats égaux.⁹

Transformateur de genre : cherche explicitement à corriger les inégalités entre les genres et à autonomiser les populations défavorisées.¹⁰ (Pour en savoir plus sur les concepts de sensibilité au genre, d'intégration de la notion de genre et de transformation du genre au sein du continuum du genre, cf. [Section 1.2.2.1.](#))

Intersectionnalité : la discrimination fondée sur le genre est inextricablement liée à d'autres facteurs qui touchent les femmes et les filles, comme la race, le handicap, l'appartenance ethnique, la religion et la croyance, la santé, le statut social, l'âge, la classe sociale, la caste, l'orientation sexuelle et l'identité de genre. La discrimination basée sur le sexe ou le genre peut toucher les filles et les femmes appartenant à de tels groupes à des degrés différents, ou différemment des garçons et des hommes.¹¹ Penser de manière intersectionnelle implique de considérer l'ensemble des identités des individus et l'éventail d'obstacles auxquels ils sont confrontés.

Les violences sexuelles basées sur le genre(VSFG) y compris la VFG en Milieu Scolaire (VSFGMS): terme générique désignant tout acte préjudiciable perpétré contre le gré d'une personne fondé sur des différences (genre) socialement prescrites. Le terme VSFG met en évidence la dimension genrée de ce type d'actes. La VSFG comprend : « La violence sexuelle, y compris l'exploitation et l'abus sexuels, la prostitution forcée, le mariage forcé et des enfants, le viol et la grossesse forcée ; la violence domestique et familiale, y compris la violence physique, émotionnelle, psychologique et sexuelle et l'absence de ressources ou de possibilités ; et les pratiques culturelles ou traditionnelles néfastes, y compris la MGF/E [mutilation génitale féminine/excision], les meurtres d'honneur, et la possibilité d'hériter.¹² La VSFGMS inclut les actes de violence sexuelle, physique, psychologique et économique qui ont lieu dans et aux alentours de l'école découlant des normes et des stéréotypes de genre, et imposés par une dynamique inégalitaire du pouvoir.

6 CEDAW/C/GC/28 (2010). Recommandation générale n° 28 de concernant les obligations fondamentales des États Parties découlant de l'Article 2 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, paragraphe 5.

7 Revue de la littérature sur la socialisation liée au genre de l'UNICEF, préparée par LadySmith Consultancies en 2018 pour le siège de l'UNICEF.

8 UNICEF (2018). Gender Programmatic Review Toolkit.

9 *ibid.*

10 *Ibid.*

11 CEDAW/C/GC/28 (2010). Recommandation générale n° 28 de concernant les obligations fondamentales des États parties découlant de l'Article 2 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, paragraphe 18.

12 INEE (2019). [Note d'orientation sur le genre](#), p.56.

1.2.2 Questions et concepts clés liés au genre dans l'ESU

Voici un aperçu des informations générales qui vous aideront à appliquer les conseils et les outils fournis dans les sections suivantes de KitGenre-ESU.

Les filles, les garçons, les femmes et les hommes sont confrontés à différents obstacles pour accéder à une éducation sûre et de qualité et y participer. Citons, à titre d'exemple, le coût direct de l'éducation et le coût d'opportunité de renoncer à l'utilisation du travail des enfants ; et les installations et les services inadéquats (répondre aux besoins sanitaires des filles) et les pratiques d'enseignement inappropriées pouvant renforcer les stéréotypes de genre et exclure certains groupes. Les normes de genre et sociales jouent un rôle central dans l'éducation. Les attitudes et les croyances culturelles perpétuent le mariage précoce, la VSFG, et le faible degré priorité accordée à l'éducation des filles. Elles impliquent souvent que les filles et les femmes se heurtent à de multiples obstacles pour accéder à l'éducation à cause des inégalités de genre et de la discrimination.

Un conflit et une crise peuvent accroître ces obstacles pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes de différentes façons. Les filles, les garçons, les femmes et les hommes vivent les conflits et les crises différemment durant leur vie, lesquels affectent leurs besoins d'apprentissage, leur participation à l'éducation, et leur formation et leurs progrès une fois scolarisés.

Les données montrent que les filles sont généralement en retard sur les garçons dans les indicateurs de l'éducation des pays en situation de crise. Les résultats scolaires des filles sont les plus faibles dans les contextes de conflit, où les effets croisés de la pauvreté et du genre sont particulièrement prononcés ([Fig. 1.2 in Section 1.2.2](#)). Les filles sont deux fois et demie plus susceptibles de ne pas être scolarisées que les garçons dans ces régions.¹³ Les projections indiquent que d'ici 2030, seule 1 fille sur 3 dans les pays en situation de crise aura achevé le cycle secondaire, 1 fille sur 5 dans les pays en situation de crise ne saura pas lire une phrase simple, et les filles des pays en situation de crise ne suivront en moyenne que 8 ans et demi de scolarité durant leur vie.

Les garçons et les hommes sont aussi exposés à de nombreux risques qui peuvent affecter leurs possibilités d'éducation et l'égalité des genres. Bien que les données probantes disponibles soient limitées, les données provenant de contextes spécifiques indiquent que les conflits et les crises peuvent être un désavantage plus important pour les garçons. Par exemple, durant les conflits au Burundi et au Timor-Leste, les garçons étaient plus susceptibles de ne pas être scolarisés que les filles à cause du recrutement dans les forces armées¹⁴ ou de la pression d'avoir un emploi rémunéré.¹⁵

Les possibilités limitées d'éducation des garçons peuvent aussi compromettre l'atteinte des objectifs plus larges d'égalité des genres. Les études ont révélé que les hommes moins instruits sont plus susceptibles d'avoir une vision discriminatoire des hommes et des femmes. Ils sont plus susceptibles d'être violents à la maison et moins susceptibles de s'occuper des enfants.¹⁶ Les options d'éducation de faible qualité qui ne sont pas pertinentes pour la vie des garçons et des hommes peuvent aussi les rendre plus vulnérables aux stratégies d'adaptation socioéconomiques négatives qui peuvent saper

13 UNESCO (2015). [Rapport mondial de suivi de l'EPT : Éducation pour Tous 2000-2015 : Progrès et enjeux](#). Paris : UNESCO.

14 La Coalition mondiale pour protéger l'éducation contre les attaques (GCPEA) a trouvé des données probantes documentées sur le recrutement d'enfants dans les forces armées. Cf. <http://eua2018.protectingeducation.org/#child-recruitment>

15 Justino, P., Leone, M., & Salardi, P. (2011). [Education and conflict recovery: The case of Timor Leste](#), HiCN Working Paper 100 ; Verwimp, P. & Van Bavel, J. (2011). [Schooling, violent conflict and gender in Burundi](#), HiCN Working Paper 101.

16 UNESCO (2015). [Rapport mondial de suivi de l'EPT : Éducation pour Tous 2000-2015 : Progrès et enjeux](#). Paris : UNESCO.

la paix et la stabilité.¹⁷ Dans les cas où les attentes stéréotypées selon lesquelles les garçons et les hommes doivent « subvenir aux besoins de la famille et la protéger » sont hors de portée (souvent aggravées par des facteurs liés aux conflits et aux crises comme la pauvreté), ils peuvent être poussés à adopter des stratégies alternatives d'adaptation, y compris le crime et la violence. Citons à titre d'exemple le risque d'enrôlement dans les forces et les groupes armés, le vol et les cambriolages, et la VSFG comme moyens de faire face aux difficultés économiques et pour réaffirmer leur pouvoir et leur virilité. Quand les conflits et les crises réduisent l'accès des garçons et des hommes à des possibilités d'éducation de qualité et pertinentes, cela peut encore aggraver la paix, la stabilité et les efforts pour promouvoir l'égalité des genres.

Les obstacles qui restreignent l'accès et la participation des filles, des garçons, des femmes et des hommes à l'éducation peuvent être le **résultat direct** d'un conflit ou d'une crise, comme les attaques ciblées, les dommages collatéraux et le déplacement, ou un **résultat indirect** où les normes sociales et de genre discriminatoires existantes sont exacerbées. On peut identifier les obstacles au niveau individuel, relationnel, communautaire et institutionnel.

Le [Tableau 1.1](#)¹⁸ donne un aperçu d'exemples d'obstacles directs et indirects à chaque niveau.



17 UNICEF (2016). [Gender, Education and Peacebuilding Brief: Emerging issues from 'Learning for Peace'](#). New York : UNICEF.

18 Adapted from INEE (2019) [Guidance Note on Gender](#), and UNGEI, ODI (2017) 'Mitigating the Threats to Girls' Education in Conflict-affected Contexts: Current Practice. October.

Tableau 1.1 : Obstacles à l'éducation directement et indirectement liés aux crises

Obstacles à l'éducation résultant directement d'une crise	
Institutionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Usage militaire des écoles ou attaques ciblées sur les écoles : l'accès à l'éducation est compromis lorsque l'insécurité règne sur le trajet pour aller et rentrer de l'école et lorsque les enseignants et les élèves courent le risque d'être attaqués. La présence de groupes armés à l'école ou sur le chemin de l'école peut accroître la vulnérabilité des filles et des garçons face à la VSFG et à l'enrôlement forcé. • Absence de sécurité sur le trajet pour aller à l'école : la défaillance des infrastructures, y compris les liaisons de transport privées et publiques, peut rendre le chemin pour aller à l'école moins sûr, voire dangereux, pour les filles et les garçons, les conduisant à abandonner plus particulièrement à cause des inquiétudes liées à la sécurité et à la menace de VSFG. • Les installations et les services sont compromis : ceci peut inclure la destruction des installations sanitaires, ce qui entraîne des taux de fréquentation faibles et des taux d'abandon élevés chez les adolescentes qui ont leurs règles. • Diminution de la disponibilité d'enseignants qualifiés : le nombre insuffisant d'enseignantes peut rendre les filles réticentes à aller à l'école, ou leurs familles peu disposées à les y envoyer. Un nombre plus faible d'enseignants masculins peut signifier l'absence de modèles pour les garçons dont la motivation peut baisser. • Politiques et pratique discriminatoires : citons à titre d'exemple les politiques interdisant la participation aux possibilités d'éducation des apprenantes enceintes ou des jeunes mères.
Communauté	<ul style="list-style-type: none"> • Le déplacement peut avoir pour effet de perturber l'éducation, d'augmenter la distance pour aller à l'école et d'exacerber l'insécurité, ce qui empêche les filles et les garçons d'avoir accès à l'éducation en toute sécurité. • La reprise de stratégies négatives d'adaptation peut en résulter, comme les attitudes et les pratiques qui sont préjudiciables aux filles, aux garçons, aux femmes et aux hommes (comme le mariage précoce et la grossesse et la VSFG).

Relationnels/ individuels	<ul style="list-style-type: none"> • VGMS : les apprenants, filles et garçons, sont exposés aux risques de punition corporelle, de violence sexuelle et à d'autres formes d'abus de la part du personnel enseignant et de leurs pairs. Les enseignantes sont exposées au risque de harcèlement sexuel ou à d'autres formes de harcèlement sur le chemin de l'école, à l'école et aux alentours de l'école. Les apprenants, filles et garçons, subissent des degrés élevés d'intimidation de la part de leurs pairs. • Enfants associés aux forces et aux groupes armés : l'enrôlement forcé et la menace du recrutement empêchent les filles et les garçons de fréquenter l'école, et affectent leur capacité à long terme d'accéder à l'éducation à cause de leur âge, de leur bien-être et des défis de la réinsertion.
------------------------------	---

Obstacles à l'éducation résultant indirectement d'une crise	
Normes sociales discriminatoires	<ul style="list-style-type: none"> • Coûts d'opportunité : l'augmentation de la pauvreté peut forcer les familles à retirer leurs enfants de l'école pour exercer des activités rémunératrices. La priorité peut être accordée à l'éducation des garçons, car souvent l'éducation des filles n'est pas considérée comme un investissement. • Mariage précoce : une fille peut courir le risque d'un mariage précoce après avoir arrêté l'école, ou bien sa famille peut considérer le mariage comme un moyen d'alléger le poids financier de son entretien ou comme une stratégie de protection durant une période d'instabilité. • Grossesses précoces et non désirées : les risques existants de grossesse précoce peuvent s'aggraver durant les conflits et les crises, y compris à la suite de VSFG. Les filles peuvent être vulnérables face aux couches multiples de stigmatisation qui les excluent des possibilités d'éducation (p. ex. quand une fille n'est pas mariée et est enceinte / est une mère et auparavant associée à des forces et groupes armés).

Comprendre les différents obstacles à l'éducation et comment ils sont vécus par les apprenants, filles et garçons, est capital pour proposer des réponses appropriées, efficaces.¹⁹ Un programme ESU peut être protecteur, apporter un soutien psychosocial, physique et cognitif salvateur et vital, mais il doit reconnaître les besoins spécifiques des différents groupes de filles, de garçons, de femmes et d'hommes et les satisfaire. KitGenre-ESU appuie les interventions ESU pour agir pendant toutes les phases du cycle de programme ESU en réponse à ces besoins.

Quand une éducation de qualité est disponible pour tous et prend en compte les facteurs liés au conflit et à la dimension genre, elle recèle un potentiel de transformation et est un élément essentiel pour l'établissement d'une paix durable.²⁰ Elle peut briser les cycles du conflit et de la violence, redéfinir les normes de genre et promouvoir la tolérance et la réconciliation.

Les bouleversements sociaux vécus durant les crises présentent un point d'entrée unique pour promouvoir l'égalité des genres, laquelle peut être déterminante pour développer la résilience et renforcer le nexus humanitaire-développement-paix.

L'éducation influence les normes culturelles et les identités. Ceci commence par l'éducation préscolaire, où les inégalités entre les genres apparaissent.²¹ Le système éducatif et les enseignants ont un rôle déterminant pour promouvoir l'égalité et offrir des possibilités aux filles et aux garçons de contribuer sur un pied d'égalité et de manière constructive aux processus de construction de la paix.

1.2.2.1 Le continuum du « genre »

Le continuum du genre peut aider à mesurer le degré d'efficacité des programmes, des interventions et des activités humanitaires et de développement qui abordent les questions liées au genre et dont la conception et la mise en œuvre promeuvent l'égalité des genres. La Fig. 1.2 définit chaque étape du continuum de la phase d'inégalité entre les genres jusqu'à la phase visant à le transformer. La terminologie varie légèrement entre les organisations, mais les concepts sont identiques.



19 INEE (2019). [Note d'orientation sur le genre](#), p.56.

20 UNICEF (2016). [Gender, Education and Peacebuilding Brief: Emerging issues from 'Learning for Peace'](#). New York : UNICEF.

21 Chi, J. (2018) [Pathways for Gender Equality through Teacher Policy in China](#)', Brookings Institution.

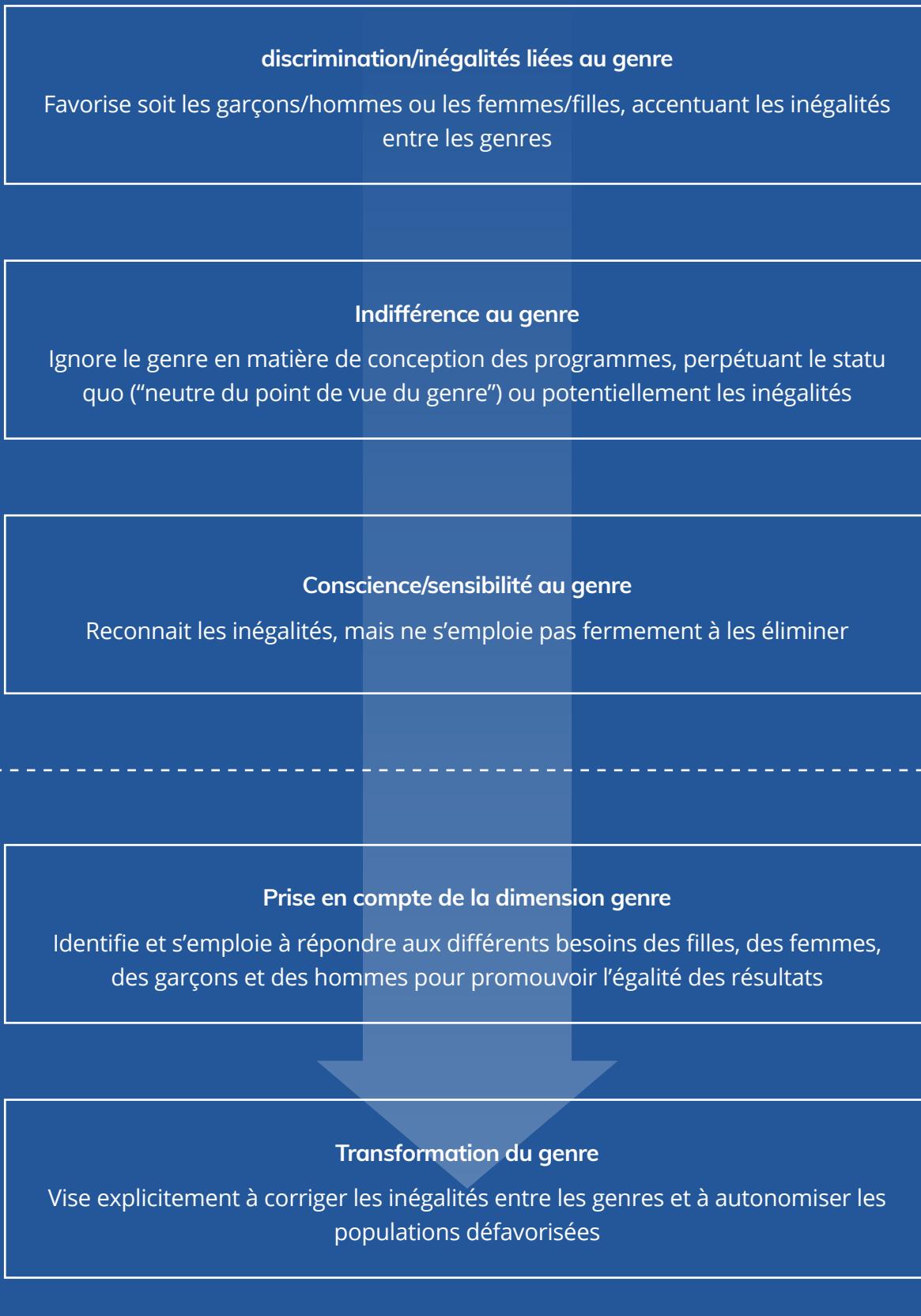
A close-up photograph of a young girl with short dark hair, smiling broadly. She is wearing a light blue t-shirt with a colorful 'Pokémon' pattern. Her hands are visible on a laptop keyboard in the foreground. The background is slightly blurred, showing what appears to be a window or a screen.

« La probabilité de conflit est plus faible dans les contextes où la parité entre les sexes existe en termes de nombre moyen d'années de scolarité. »



Omoeva, C., Hatch, R., Moussa, W. (2016) The Effects of Armed Conflict on Educational Attainment and Inequality. Education Policy and Data Center, FHI 360

Fig.1.2 : Le continuum du genre



La position de chaque programme ESU sur le continuum dépend de divers facteurs, y compris le contexte, les ressources et la capacité. Les programmes doivent viser à opérer une transformation de la notion de genre, mais c'est un objectif vers lequel tendre. Dans certains scénarios, il est encore nécessaire de prendre diverses mesures avant de pouvoir considérer que la conception et la mise en œuvre de l'intervention sont sensibles/intègrent la notion de genre.

KitGenre-ESU donne des conseils et propose des ressources dont l'objet est de s'assurer que l'ESU intègre la notion de genre afin de garantir sa pertinence dans le plus grand éventail possible de contextes et d'interventions.

1.2.3 Le genre en ESU – une approche transversale

Les approches inclusives améliorent l'accès et la qualité de l'éducation de chaque apprenant.

Bien que KitGenre-ESU se concentre sur la dimension genre, l'approche exposée est fondée sur la compréhension que les vulnérabilités croisées et l'exclusion affectent la capacité d'une personne à accéder à l'éducation, à apprendre et à progresser.

KitGenre-ESU promeut une programmation ESU intégrant la notion de genre à l'aide d'outils qui font apparaître ces croisements et aident à concevoir des solutions adaptées. Par exemple, les filles réfugiées souffrant d'un handicap dans les camps nécessiteront des aménagements spécifiques en matière d'enseignement et d'apprentissage, un soutien de communication augmentée et/ou alternative (CAA), le transport, une protection et une réflexion appropriée sur l'infrastructure. KitGenre-ESU contient des icônes mettant en évidence les questions transversales qui croisent le genre (plus d'informations sur les icônes ci-dessous).

Un cadre est nécessaire pour comprendre la marginalisation et les vulnérabilités croisées.

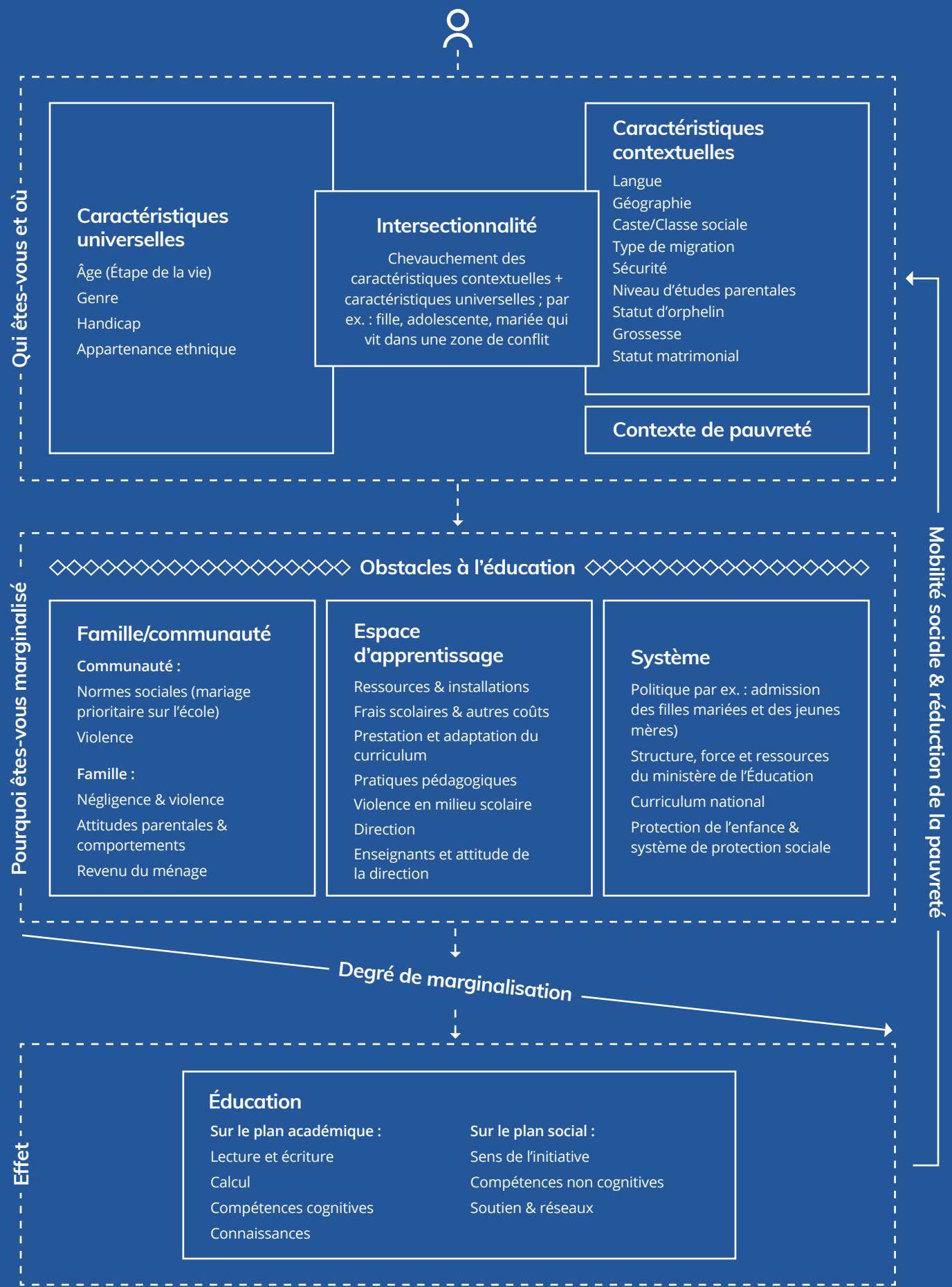
S'appuyant sur les enseignements tirés de l'initiative « Girls Education Challenge [Défi pour l'éducation des filles] du DfID, KitGenre-ESU adopte l'approche fondée sur les droits pour promouvoir l'éducation, selon laquelle les systèmes éducatifs ont pour mission – même en temps de crise – d'éliminer les obstacles auxquels sont confrontés les enfants pour accéder à l'éducation.²²

Le cadre de la Figure 1.3 propose un modèle pour comprendre les facteurs complexes qui conduisent à la marginalisation et une possibilité de les analyser et de s'employer à les résoudre par le biais d'un programme ESU.

D'après ce cadre, être une femme, handicapée, et réfugiée ou déplacée par un conflit dans une zone rurale n'est pas considérée comme un obstacle à l'éducation en soi. Ces caractéristiques marginalisent les individus ou les excluent de l'éducation plutôt en raison des obstacles, des écueils ou des lacunes qui existent au sein du système éducatif.

²² DFID Girls Education Challenge (2018). Thematic Review Understanding and Addressing Educational Marginalisation: Part 1 : A new Conceptual Framework for educational marginalisation. Outil conçu par Rachel Booth et Jess Mony pour Social Development Direct.

Fig. 1.3 Analyse de la marginalisation en éducation²³



²³ DFID, Défi pour l'éducation des Filles (2018). Revue thématique comprenant et abordant la marginalisation scolaire : Partie 1: un nouveau cadre conceptuel pour la marginalisation scolaire. Outil conçu par Rachel Booth for Social Development Direct (en anglais)

Il est vital d'identifier les caractéristiques de ceux qui sont exclus de l'ESU, les obstacles auxquels ils sont confrontés, et dans quelle mesure ils les marginalisent. En comprenant l'impact de ces facteurs sur les résultats d'apprentissage, il est possible de planifier une ESU ciblée, inclusive et intégrant la notion de genre.

1.2.4 Thèmes transversaux de KitGenre-ESU

Chaque outil de KitGenre-ESU met fortement l'accent sur les thèmes transversaux suivants :

Responsabilité : KitGenre-ESU met l'accent sur les approches visant à démontrer que le travail a été réalisé conformément aux normes reconnues et que les résultats sont rapportés équitablement et avec exactitude. Les outils de la boîte à outils promeuvent la Responsabilité à l'égard des Populations Touchées (RPA). La RPA est « l'engagement actif de tenir compte de, de rendre compte à, et d'être tenu pour responsable par les personnes que les organisations humanitaires tentent d'aider ».²⁴ Reflétant l'approche du CPI, la RPA est un élément central de l'approche de KitGenre-ESU en matière de participation. La boîte à outils contient une section dédiée à la RPA.

7: Responsabilité à l'égard des populations touchées

Protection : les filles, les garçons, les femmes et les hommes sont confrontés à des risques différents pour assurer leur protection et leur bien-être, ce qui peut à son tour avoir une incidence sur leur accès et leur participation à l'éducation ainsi que sur leurs progrès de manières différentes. KitGenre-ESU propose des méthodes pour aider à identifier ces risques, y compris la manière de reconnaître les vulnérabilités croisées, comme être handicapé ou être un enfant-chef de famille.

VFG, y compris VGMS : KitGenre-ESU traite les questions liées à la prévention et à l'atténuation de la VFG(MS) – alignée sur les Principes et recommandation n° 35 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes [CEDAW] et reflétant les considérations des Directives sur la VFG du CPI et les Orientations mondiales pour lutter contre la VGMS – pendant chaque phase du cycle de programme.

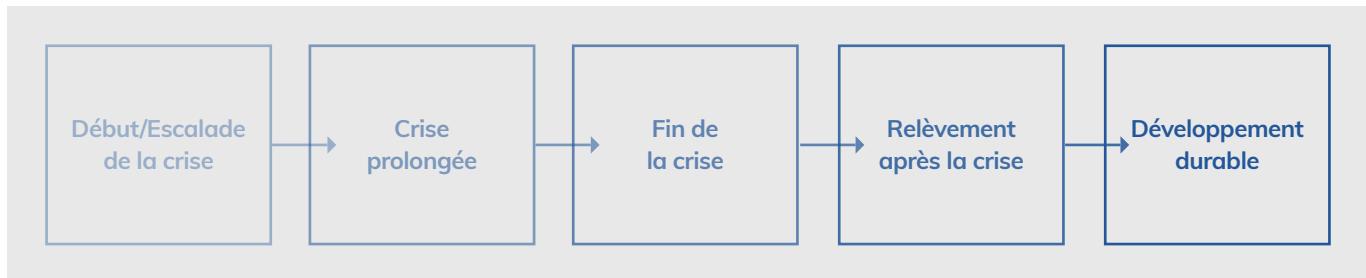
Populations : les outils de KitGenre-ESU sont applicables à de nombreuses populations différentes. Les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI), les réfugiés, les personnes rapatriées, les personnes qui sont restées sur place, les communautés hôtes et les populations apatrides sont des groupes importants pour les programmes ESU, avec des besoins distincts. KitGenre-ESU ne couvre pas de manière exhaustive les considérations connexes comme les questions de langue, certifications, etc., mais les outils examinent ces questions dans la mesure où elles portent sur la promotion des interventions ESU intégrant la notion de genre.

Garçons et hommes : KitGenre-ESU met l'accent sur le genre plutôt que sur les femmes et les filles, reconnaissant que les inégalités entre les genres limitent les possibilités offertes aux filles comme aux garçons de développer pleinement leurs capacités. Cependant, les données probantes disponibles sur les questions spécifiques qui affectent les garçons et les hommes en relation avec l'ESU et sur « ce qui marche » à cet effet sont encore limitées. La boîte à outils intègre les approches émergentes prometteuses pour travailler avec les garçons et les hommes, lorsque c'est possible, en espérant que cela encourage le développement de cette base de données probantes.

24 CPI (2018). [Le guide des genres pour les actions humanitaires](#), pp.57-5.

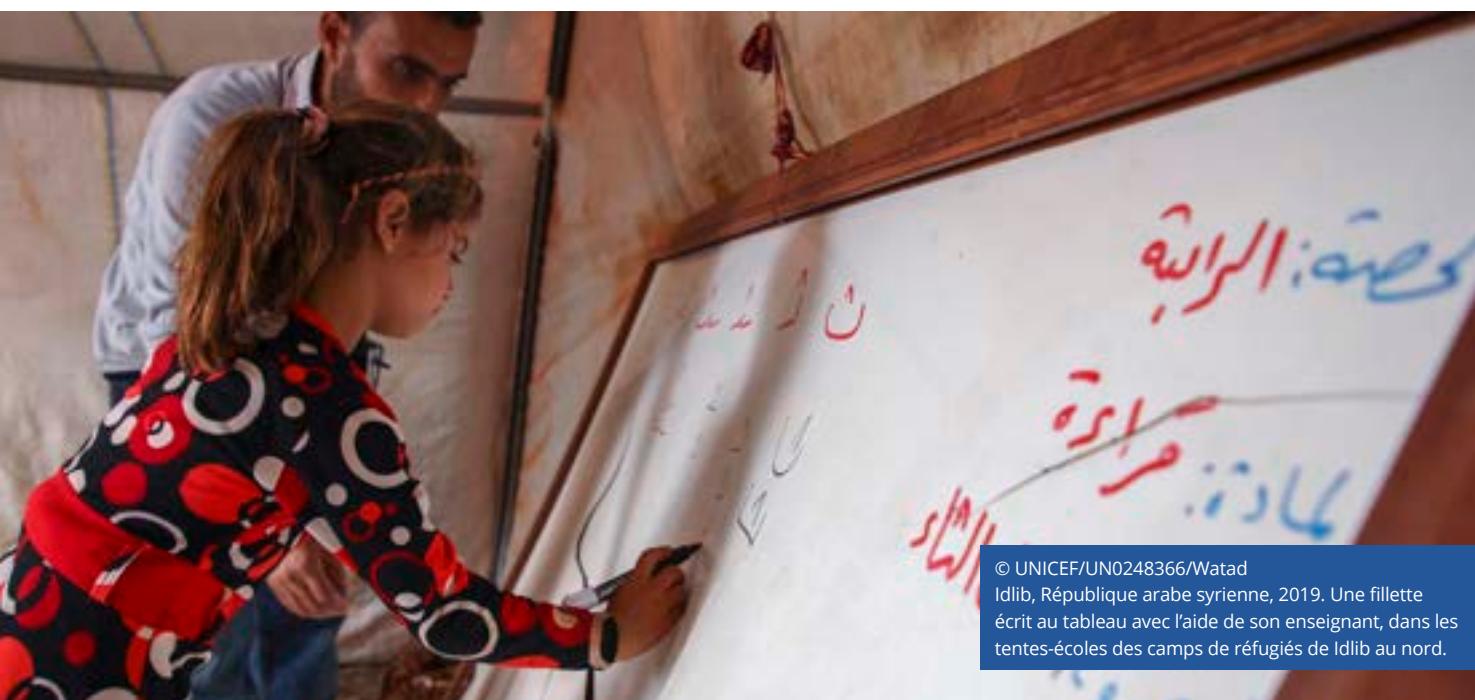
1.3 Cycle de programme ESU et dimension genre

KitGenre-ESU est articulée autour du cycle de programme ESU. Il est fondé sur le cycle de programme humanitaire.²⁵ Nous avons adopté ce terme dans KitGenre-ESU pour décrire les principales phases d'un programme ESU tout au long du continuum humanitaire-développement. C'est une approche concrète permettant de suivre l'ensemble de principes qui régissent le travail des praticiens ESU dans les cycles de programme humanitaire et de développement.



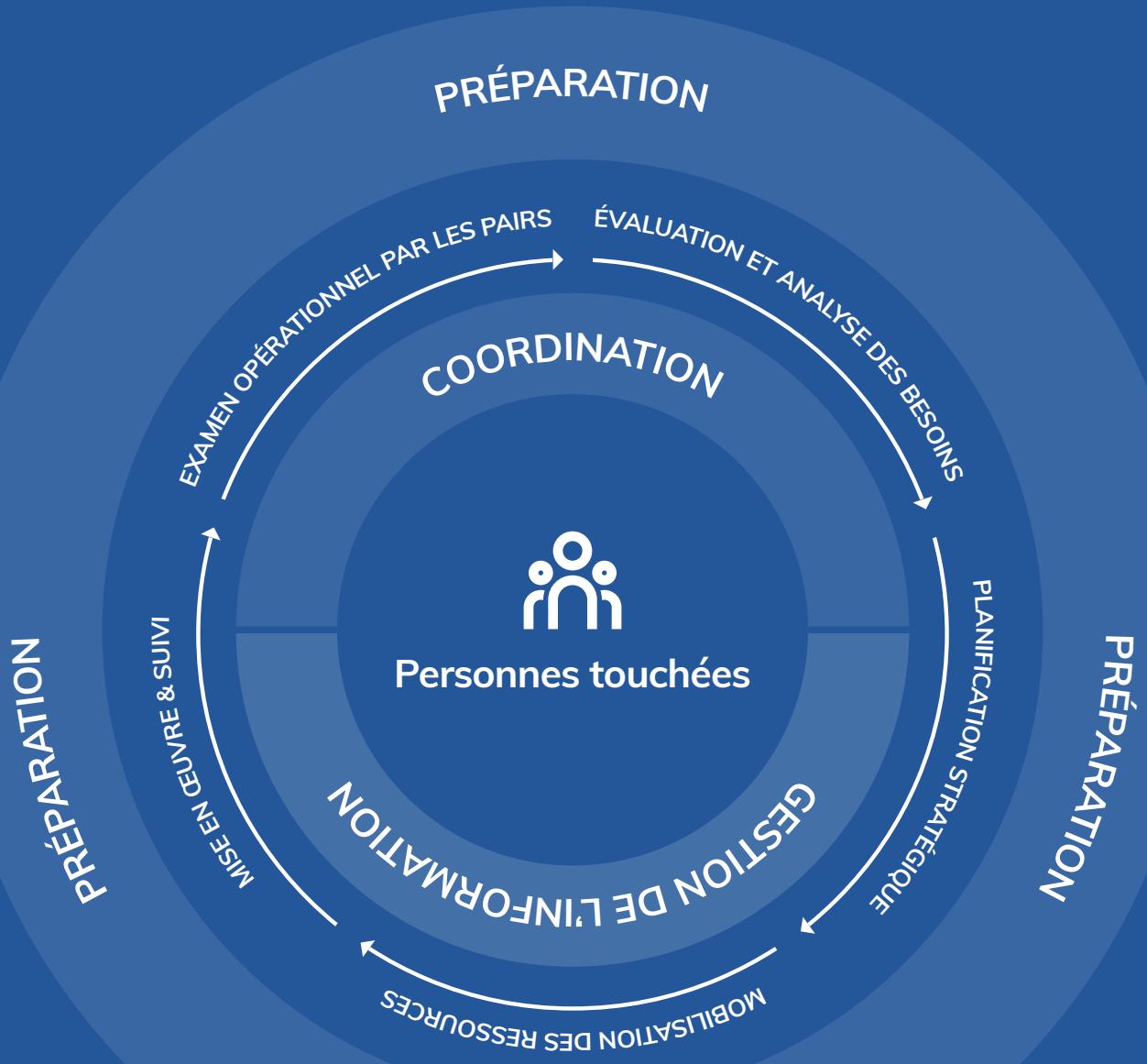
Le cycle de programme ESU consiste en un ensemble d'actions coordonnées qui contribuent à préparer, gérer et exécuter les programmes d'éducation tout au long du continuum action humanitaire-développement.

Il est essentiel d'intégrer la notion de genre dans le cycle de programme ESU afin que l'intervention profite à chacun et protège les droits humains fondamentaux et les libertés, notamment le droit à bénéficier d'une éducation protectrice et inclusive.



25 L'[Approche par cycle de programme humanitaire](#) a été révisée et améliorée en 2020 pour accroître l'efficacité et l'inclusivité des interventions.

Fig. 1.4 Le cycle de programme ESU



1.3.3 Informations clés

Le cycle de programme ESU comporte cinq étapes, chacune appuyée par la préparation, la gestion de l'information et la coordination. Chaque phase du cycle de programme ESU est décrite succinctement ci-dessous. Les liens vers la section correspondante de KitGenre-ESU et chaque outil sont surlignés.

Préparation, gestion de l'information et coordination : la préparation à la crise, la gestion de l'information et la coordination étroite entre les différentes parties prenantes (gouvernement, institutions de l'ONU, ONG, groupes communautaires, parents, enfants, etc.) sont essentielles compte tenu de la nature de plus en plus prolongée des crises. Les questions liées au genre et l'inclusion doivent être incorporées dans tous les aspects de la préparation, qu'il s'agisse de veiller à respecter l'équilibre entre les genres dans les réunions des parties prenantes jusqu'à la formation du personnel sur les questions liées au genre et l'incorporation d'évaluations des risques intégrant la notion de genre. La gestion de l'information joue un rôle déterminant pour s'assurer que la perspective genre est appliquée lors de la collecte de données, de l'analyse et de l'établissement des rapports sur les activités ESU. Les données doivent servir à identifier les lacunes et les besoins liés à la dimension genre et à l'inclusion. L'analyse, la planification et l'exécution conjointe sont nécessaires pour que l'égalité des genres soit prise en compte de manière efficace dans les interventions ESU, à la fois au sein du secteur éducatif que sur un plan intersectoriel. La dimension genre doit être prioritaire dans toutes les interventions d'éducation coordonnées – y compris les mécanismes de coordination eux-mêmes.

⊕ 8 : Préparation

☒ 8.1 : Le genre dans la préparation ESU : coordination sectorielle et gestion de l'information

☒ 8.2 : Les capacités institutionnelles de promotion du genre en ESU : personnel et analyse des capacités de promotion du genre

☒ 8.3 : Le genre dans la préparation ESU : évaluation des risques

Évaluation et analyse des besoins : elles fournissent la base de données probantes nécessaires à la planification stratégique de l'éducation. Dans le secteur éducatif, les évaluations des besoins et les analyses sont continues – avant, pendant et après la crise pour s'assurer que l'intervention correspond aux besoins. La dimension genre et l'inclusion doivent être prises en compte dans le cadre de la conception, de la planification, de la collecte de données, de l'analyse et de l'établissement des rapports à chaque étape. Les questionnaires et les indicateurs sont harmonisés afin de permettre la ventilation des données par sexe et par âge. Ainsi, les questions de genre sont incorporées dans les diverses évaluations menées par les différents acteurs de l'éducation ; les recenseurs qui interagissent avec les personnes touchées sont équilibrés sur le plan de la représentation hommes-femmes, et la priorité est accordée aux méthodologies participatives de collecte de données qui intègrent des femmes et des enfants de différents groupes d'âge.

Les évaluations inclusives des besoins dans l'éducation prennent en compte les besoins respectifs des apprenants sur la base du genre et d'autres facteurs de marginalisation – comme le handicap, l'appartenance ethnique, la langue, le lieu de résidence, le statut de réfugié/PDI – et tiennent compte de la manière dont ces caractéristiques changent et évoluent dans le temps ([Section 1.2.3](#) pour une présentation plus approfondie). La section sur l'évaluation et l'analyse des besoins de KitGenre-ESU

donne des conseils et propose des ressources pour garantir que l'évaluation et l'analyse des besoins intègrent la notion de genre.

④ 2 : Évaluation et analyse des besoins

✗ 2.1 : Liste de vérification d'une évaluation des besoins intégrant la notion de genre

✗ 2.2 : Questions pour une analyse intégrant la notion de genre

Planification stratégique : elle doit être éclairée par des analyses des besoins intégrant la notion de genre. À l'échelon sectoriel, les clusters, les Groupes Locaux d'Éducation ou les autres dispositifs nationaux doivent élaborer une stratégie éducative (conforme à l'Aperçu des Besoins Humanitaires [ABH] et aux plans nationaux d'éducation), fixant des objectifs et définissant les activités éducatives prioritaires de l'intervention. Le processus de planification stratégique doit mobiliser tous les secteurs, avec la contribution des populations touchées. Les stratégies et les interventions doivent prendre en compte l'égalité des genres et l'inclusion des groupes les plus marginalisés.

④ 3 : Planification stratégique et conception du programme

✗ 3.1 : Critères de sélection d'une stratégie de programme intégrant la notion de genre

✗ 3.2 : Le genre dans la Théorie du Changement et les cadres de S.- E.

✗ 3.3 : Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre

Mobilisation des ressources : le plaidoyer et la communication sont nécessaires pour favoriser les partenariats susceptibles de mobiliser un financement inclusif, alerte, afin de répondre aux besoins éducatifs en constante évolution des filles, des garçons, des femmes et des hommes, au début et au fur et à mesure de l'évolution des crises. Les données de l'évaluation et de l'analyse des besoins doivent éclairer l'élaboration de la proposition et la mobilisation des ressources autour de stratégies prioritaires, et doivent produire des informations et des messages clés sur les besoins respectifs des filles, des garçons, des femmes et des hommes, et des plans pour les satisfaire.

④ 4 : Mobilisation des ressources

✗ 4.1 : Le genre dans le plaidoyer et la communication ESU

✗ 4.2 : Le genre dans la mobilisation des ressources ESU

Mise en œuvre : la mise en œuvre des activités doit veiller à ce que tous les groupes concernés aient un accès équitable aux services et à l'assistance. Pour garantir l'assistance des différents groupes identifiés par l'évaluation et l'analyse des besoins, les activités doivent être adaptées à leurs besoins distincts, et les capacités et les forces existantes doivent être exploitées. Ceci garantira qu'aucun groupe n'est exclu et que l'accès et la participation à une éducation de qualité peuvent contribuer à promouvoir l'égalité des genres. Les interventions doivent inclure une formation à la pédagogie intégrant la notion de genre, un soutien psychosocial, et l'élaboration de programmes scolaires flexibles pour satisfaire les besoins et les vécus spécifiques des différents groupes de filles et de garçons en situations de crise.

④ 5 : Mise en œuvre

La Section 5 donne des conseils et propose des outils pour la mise en œuvre de stratégies ESU intégrant la notion de genre dans les domaines suivants des Normes minimales de l'INEE :

Accès et environnement d'apprentissage

5.1 : Éducation accélérée et alternative

5.2 : Installations et services

5.3 : Protection et bien-être

Enseignants et personnel de l'éducation

5.4 : Recrutement et appui des enseignants

Enseignement et apprentissage

5.5 : Enseignement et apprentissage : liste de vérification pour l'auto-évaluation des enseignants

5.6 : Programmes scolaires, matériels d'enseignement et apprentissage

Suivi et évaluation : le suivi et l'évaluation (S.-E.) apportent des données probantes sur ce qui marche, sur ce qui ne marche pas et sur qui doit être révisé. Dans le secteur éducatif, les examens périodiques doivent inclure l'analyse de la dimension genre des données ESU provenant des populations touchées par le biais de mécanismes de retour d'information sur la qualité et le bien-fondé du programme.

La qualité des évaluations et le partage des bonnes pratiques renforceront le programme existant et éclaireront les interventions futures en produisant des données probantes sur les meilleures manières de promouvoir la programmation ESU intégrant la notion de genre.

6 : Suivi et évaluation

6.1 : Suivi ESU intégrant la notion de genre

6.2 : Évaluation ESU intégrant la notion de genre

6.3 : Indicateurs ESU intégrant la notion de genre

Ressources essentielles

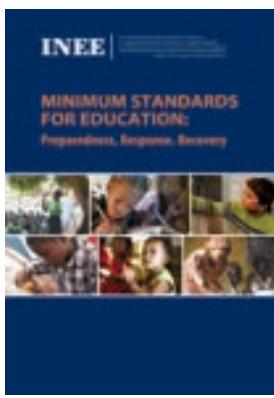
Le [Guide des genres pour les actions humanitaires](#) comporte un aperçu complet de la dimension genre dans le cycle de programme humanitaire à l'échelon mondial, national et sectoriel du CPI (2017).

1.4 Normes et directives de base

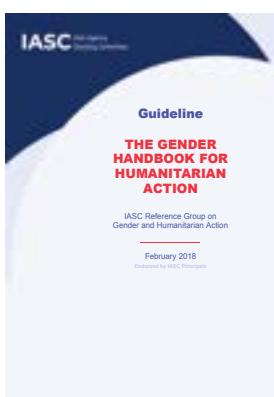
KitGenre-ESU donne des conseils pratiques et propose des stratégies d'intervention qui reposent sur les principes fondamentaux et les normes décrites dans les ressources suivantes :



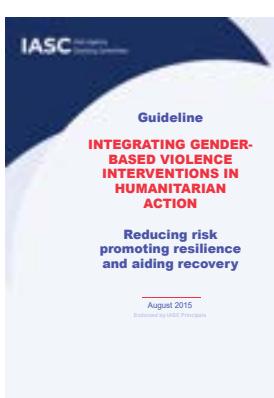
[Note d'orientation de l'INEE sur le genre](#) : la Note d'orientation est la version mise à jour du Guide de poche 2010 sur le genre. Il explique comment dispenser un enseignement en intégrant la notion de genre, à toute personne impliquée dans l'Éducation en Situations d'Urgence (ESU) dans le cadre d'une préparation, d'une intervention ou d'un rétablissement d'urgence. KitGenre-ESU propose des outils pratiques pour mettre en œuvre ces conseils.



[Normes minimales de l'INEE pour l'éducation : préparation, intervention, relèvement](#) : Ce manuel (abrégé en « Normes minimales de l'INEE » ou « NM-INEE ») fournit un cadre complet pour offrir une éducation de qualité dans le cadre d'une préparation, d'une intervention et d'un relèvement d'urgence. Il couvre les cinq domaines d'un programme d'éducation : (1) participation communautaire, analyse et coordination ; (2) accès et environnement d'apprentissage ; (3) environnement d'apprentissage ; (4) enseignants et autres personnels de l'éducation ; et (5) politique éducative. Les domaines du manuel NM-INEE sont l'ensemble des normes fondamentales et directrices qui structurent KitGenre-ESU et chaque outil y fait référence.



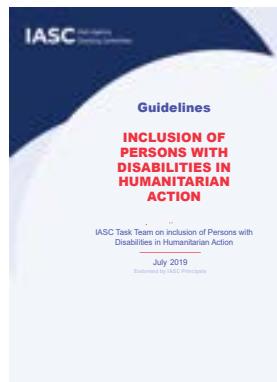
[Guide des genres pour les actions humanitaires du CPI](#) : le guide présente la raison d'être de l'intégration de l'égalité des genres au sein des actions humanitaires et fournit des directives pratiques pour y parvenir dans différents secteurs. Le contenu de KitGenre-ESU s'appuie sur les principes clés et les recommandations figurant dans le chapitre du guide consacré à l'éducation.



[Directives pour l'intégration d'interventions ciblant la violence basée sur le genre dans l'action humanitaire du CPI](#) : ces directives visent à aider les acteurs humanitaires et les communautés victimes de situations d'urgence à coordonner, planifier, mettre en œuvre, suivre et évaluer les mesures de prévention et d'atténuation de la violence fondée sur le genre. Il contient 13 guides thématiques (GT) par secteur : le guide thématique sur l'éducation donne des conseils aux acteurs humanitaires sur lesquels nous nous appuyons dans KitGenre-ESU.



© UNICEF/UNI326832/Frank Dejongh
En 2020 durant la crise de la COVID-19, Jean Marie Bomi, enseignant de 45 ans, donne une leçon de mathématiques en appliquant la distanciation sociale à un petit groupe d'élève à Odienné, dans le nord-ouest de la Côte d'Ivoire.



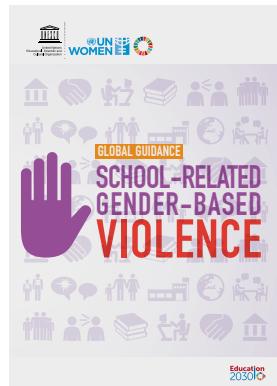
[Lignes directrices du CPI sur l'inclusion des personnes handicapées dans l'action humanitaire](#) : ces lignes directrices exposent les mesures essentielles que les acteurs humanitaires doivent prendre afin d'identifier et de répondre efficacement aux besoins et aux droits des personnes handicapées, qui sont les plus exposées au risque d'être laissées pour compte dans le cadre des opérations humanitaires. Un chapitre traite spécifiquement de l'éducation et KitGenre-ESU reprend ses principales réflexions.



Guidance for Developing Gender-Responsive Education Sector Plans

GLOBAL PARTNERSHIP FOR EDUCATION UNICEF

[Guide pour l'élaboration de plans sectoriels d'éducation favorisant l'égalité des sexes](#) : ce guide vise à aider les pays à mettre en place des politiques, des plans et des environnements d'apprentissage intégrant la notion de genre. Les outils comprennent des informations générales et une série d'exercices pratiques sur la manière de mener la collecte, l'analyse et l'interprétation de données quantitatives et qualitatives intégrant la notion de genre, de les analyser et de les interpréter, et sur l'utilisation des résultats pour améliorer le processus de planification sectorielle. KitGenre-ESU s'appuie sur le cadre et les principes d'égalité des contenus dans ce document.



[Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire - Orientations mondiales](#) : ce document d'orientation fournit des informations pour aborder la VGMS. Il cible les gouvernements, les responsables politiques, les enseignants, les praticiens et la société civile. Il présente les méthodologies, les outils et les ressources qui ont donné des résultats positifs pour prévenir la VGMS et y répondre. Tous les outils et les conseils sont incorporés dans KitGenre-ESU.

1.5 Marqueur de genre et d'âge (MGA) du CPI

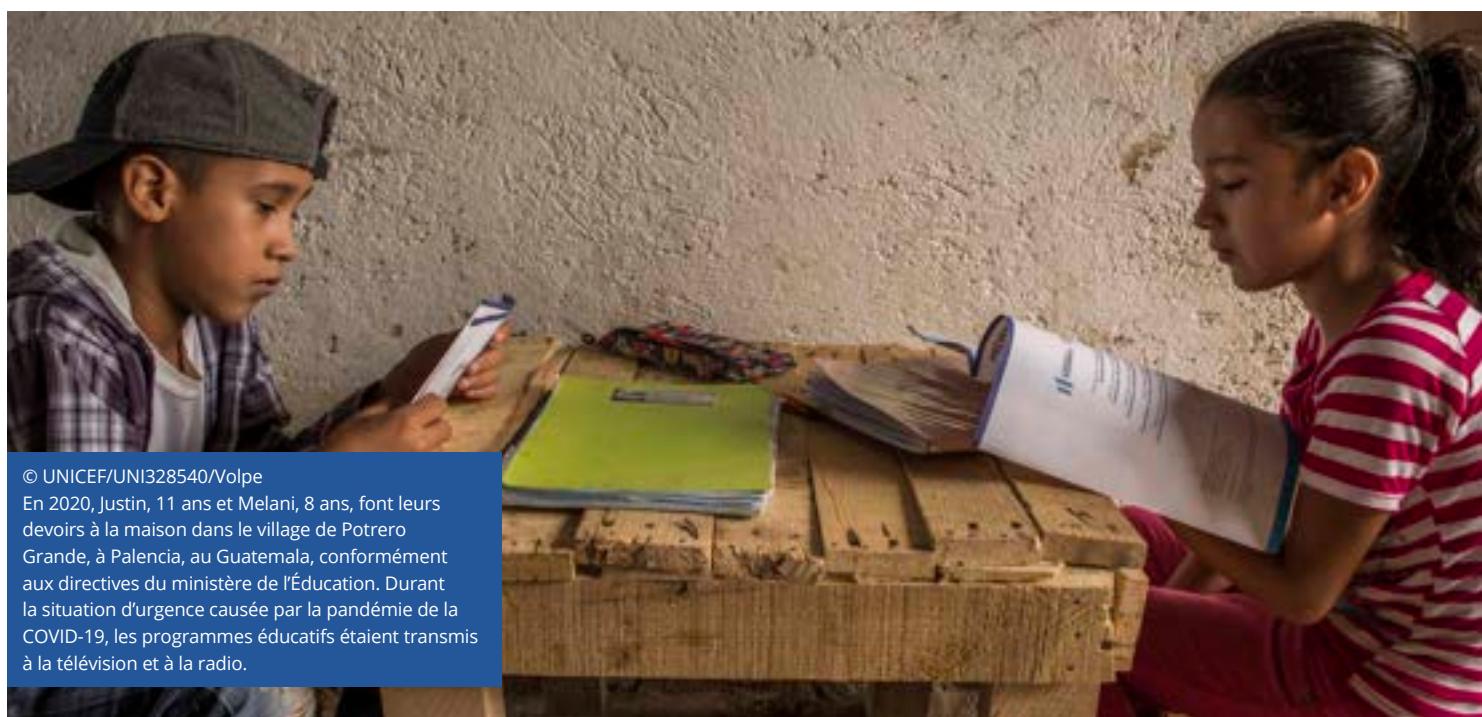
KitGenre-ESU respecte les exigences du Marqueur de genre et d'âge (MGA) du CPI en tant que partie intégrante de la programmation ESU.

La communauté humanitaire utilise le MGA pour évaluer dans quelle mesure les projets humanitaires incorporent les questions liées au genre. Son utilisation s'adresse au personnel de programme de l'organisation, du cluster et du pays. Le MGA est un instrument d'apprentissage important pour les programmes d'égalité des genres, car il montre comment le genre et l'âge sont pris en compte aux moments clés de la conception du programme.

Le MGA utilise 12 Mesures d'Égalité des Genres (MEG) dans quatre domaines : analyse des besoins, assistance adaptée, participation adéquate et examen. Chaque domaine contient une série de questions à choix multiples liées au genre et à l'âge pendant la phase de conception du projet, la phase de suivi durant la mise en œuvre, et la phase de suivi à la fin du projet. Sur la base des réponses données à ces questions, l'outil calcule automatiquement un code MGA sur une échelle de 0 à 4 qui détermine la qualité de la programmation humanitaire en matière de genre.

Les outils et les conseils fournis dans KitGenre-ESU aident les programmes ESU à atteindre un code MGA de 4 – signifiant que le projet contribuera de manière significative à améliorer l'égalité des genres dans tous les groupes d'âge.

Le [Tableau 1.2](#) fournit un indice des MEG pertinentes que chaque outil de KitGenre-ESU soutient. Les principales MEG sont associées à une phase de la conception (A, D, G, et J indiqués en rouge ci-dessous). Le reste sont des « MEG » de soutien, applicables au cours de la phase de suivi pour aider les utilisateurs à exprimer ce qui marche bien et ce qui doit changer dans un projet ou un programme.



© UNICEF/UNI328540/Volpe

En 2020, Justin, 11 ans et Melani, 8 ans, font leurs devoirs à la maison dans le village de Potrero Grande, à Palencia, au Guatemala, conformément aux directives du ministère de l'Éducation. Durant la situation d'urgence causée par la pandémie de la COVID-19, les programmes éducatifs étaient transmis à la télévision et à la radio.

Tableau 1.2 : MEG pertinentes pour les outils de KitGenre-ESU

MGA CPI Mesure pour l'égalité des genres		
Code	ESG	Outils de KitGenre-ESU
Analyse des besoins		
A	Analyse de genre	2 3.2 4.2 5.2 5.3 5.4 6.1 6.2 6.3 7 8.1 8.3
B	Collecter et analyser des DVSA	2 3.2 3.3 5.2 6.1 6.2 6.3 7 8.1 8.3
C	Cibler correctement	2 3.2 5.2 6.3 7
Assistance adaptée		
D	Activités sur mesure	2 3.2 3.3 4.2 5.2 5.3 5.4 7
E	Protégé(e) de la VFG	2 5.2 5.3 5.4 7
F	Coordination avec d'autres acteurs	2 3.2 4.2 5.2 5.3 7 8.1 8.3
Participation adéquate		
G	Influence sur le projet	2 3.2 5.2 5.4 6.1 6.2 6.3 7 8.2
H	Processus de retour d'information	2 3.2 5.2 5.4 6.1 6.2 6.3 7
I	Transparence	2 3.2 6.1 6.2 6.3 7
Examen		
J	Avantages	3.3 4.2 5.4 7
K	Satisfaction	3.2 6.1 6.2 6.3 7
L	Problèmes du projet	5.3 6.1 6.2 6.3 7



2. Évaluations des besoins et analyse

© UNICEF/UNI272249/Younis

Le Caire, Égypte, 2019. Rawan Nabulsi est animatrice d'un club familial au Caire qui aide les enfants à faire face aux traumatismes du conflit et du déplacement. "Je faisais partie des meilleurs élèves de ma classe avant le commencement de la guerre," dit Rawan. "Mes résultats scolaires ont commencé à se dégrader quand j'ai entendu parler continuellement de bombardement des écoles. Je ne savais pas si j'allais me réveiller vivante le lendemain". Rawan n'avait que 15 ans quand elle a dû quitter sa terre natale en Syrie.

La section 2 contient les outils suivants :

2.1 Liste de vérification d'une évaluation des besoins intégrant la notion de genre.

2.2 Questions pour une analyse intégrant la notion de genre.

Normes minimales INEE	<p>Domaine 1 : Normes fondamentales – Analyse</p> <p>Norme 1 : Évaluation</p> <p>Des évaluations préliminaires de la situation d'urgence sont conduites au moment opportun et de manière holistique, transparente et participative.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons national et infranational</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires de programme ESU, Organisations Non Gouvernementales Internationales (ONGI), organismes multilatéraux, Organisations de Service Communautaire (OSC) ;• Conseillers en ESU, spécialistes / responsables / analystes en planification, spécialistes techniques, du plaidoyer et de la communication ;• Coordonnateurs du groupe de travail ESU ;• Personnel de l'éducation.
But des outils	<p>Comprendre certaines actions et considérations spécifiques liées aux évaluations des besoins intégrant la notion de genre de l'éducation en situations d'urgence aigüe et de crise prolongée.</p> <p>Comprendre les questions clés à poser pour l'évaluation des besoins intégrant la notion de genre.</p>

Introduction

Les évaluations des besoins et les analyses fondées sur des données probantes constituent le fondement de toute programmation ESU en situations d'urgence aigüe et de crise prolongée. Les évaluation des besoins ont pour objet de déterminer les besoins et les capacités des apprenants - filles et garçons - et des parties prenantes concernées de l'éducation, afin d'éclairer la conception de programmes éducatifs équitables et inclusifs.

Avant les crises, pendant la phase de planification de la préparation, les évaluations des questions liées à l'égalité des genres et à l'éducation doivent résumer les principales questions ayant trait à la notion de genre dans le secteur éducatif pour servir de base à l'intervention ou à la planification d'urgence. Pour consulter la liste de vérification :

④ 8: Préparation

L'évaluation préliminaire des besoins et les évaluations des besoins plus complètes effectuées au cours des semaines et plusieurs mois après le début de la crise (et périodiquement) sont traitées dans les Outils 2.1 et 2.2. :

- 2.1 présente la liste de vérification des considérations à passer en revue pour concevoir et réaliser une évaluation des besoins.
- 2.2 présente les questions pour guider une analyse des données intégrant la notion de genre.

Encadré 2.0.1 : Types d'évaluation des besoins ESU

- Les évaluations préliminaires conjointes sont généralement effectuées au cours des quatre premières semaines suivant le déclenchement soudain d'une urgence et sont inhérentes aux activités de secours. Elles recensent les besoins urgents.
- Les Évaluations Conjointes des Besoins d'Éducation (ECBE) plus détaillées succèdent généralement à l'évaluation préliminaire des besoins, jusqu'à 2 à 3 mois après le déclenchement de la crise. L'évaluation est dite « conjointe » parce qu'elle rassemble et coordonne des données provenant de divers acteurs de l'éducation afin d'éviter les doublons. Elle alimentera ensuite l'évaluation multisectorielle globale (couvrant la santé, la protection, etc.).
- Les organismes et les consortiums n'appartenant pas au cluster doivent également faire une évaluation des besoins dans le cadre de leurs activités habituelles durant les phases de préconception et de suivi continu des programmes ESU.

Marqueur de Genre et d'Âge (MGA)

Les évaluations des besoins offrent aux concepteurs de programme une excellente occasion d'examiner et d'élaborer les approches intégrant la notion de genre. Le Marqueur de Genre et d'Âge (MGA) est un outil utile permettant aux organismes d'identifier les besoins non satisfaits et d'élaborer des programmes intégrant tous les aspects de la diversité. Les programmes doivent découler de l'enchaînement logique qui consiste à procéder à l'analyse des besoins des deux sexes, puis à concevoir et à adapter les activités en s'appuyant sur les résultats de l'analyse et considérant qui sont les bénéficiaires de l'initiative. La codification du MGA traduit la présence et la cohérence de ces mesures ainsi que l'intégration du genre et de l'âge dans ces mesures. Afin de maximiser la possibilité d'apprentissage offerte par l'utilisation du MGA pour évaluer le degré d'intégration de la notion de genre, l'ensemble des parties prenantes, y compris les superviseurs et les gestionnaires, doivent examiner et approuver les propositions et les résultats du MGA.

1.5 : Marqueur de Genre et d'Âge (MGA)

Lectures complémentaires

- Cluster Éducation mondial (dernière mise à jour le 20 décembre 2019). [Guide to Coordinated Education in Emergencies Needs Assessments and Analysis](#). Ce guide remplace tous les outils précédents d'évaluation des besoins, y compris les outils d'évaluations conjointes rapides des besoins en matière d'éducation et les évaluations conjointes des besoins du secteur éducatif.
- [Normes minimales de l'INEE. Normes fondamentales : Analyse](#)
- INEE (2019). [Note d'orientation sur le genre](#), Section 1.3
- Promundo (2014). [Needs Assessment Package for Male Engagement Programming](#).

2.1 Liste de vérification pour une évaluation des besoins intégrant la notion de genre

Les étapes et les sections de cette liste sont conformes à la publication : [Guide to Coordinated Education in Emergencies Needs Assessments and Analysis](#) (Guide pour la coordination des évaluations des besoins de l'éducation en situations d'urgence et analyse) du Cluster Éducation mondial. Elles présentent également un intérêt pour les agences et les organisations qui n'appartiennent pas au cluster.

Tableau 2.1.1 : Liste de vérification pour une évaluation des besoins

<input checked="" type="checkbox"/>	Mesures clés
	<input type="checkbox"/> Créer un groupe de travail d'évaluation
<input type="checkbox"/>	Veiller à ce que le Groupe de Travail d'Évaluation (GTE) comprenne, au minimum, un spécialiste du genre et de l'inclusion.
<input type="checkbox"/>	Veiller à une représentation équilibrée hommes-femmes dans le GTE et à la participation de membres du personnel du ministère de l'Éducation ou de l'unité de genre, des points focaux de genre, et d'experts techniques des organismes. Cette représentation doit être inscrite dans les termes de référence sous la rubrique « membres » ou « participants ».

Ressources supplémentaires

La promotion et l'inclusion de « l'égalité hommes-femmes et l'environnement, et la cohérence avec les principes déontologiques » figuraient parmi les objectifs principaux des termes de référence du Groupe de travail provincial d'évaluation et de suivi 2013 (PAMWG) au Pakistan, [Pakistan PAMWG, 2013, p. 2](#).

	Passer en Revue les Données Secondaires (RDS) : synthèse et compilation continues des informations disponibles à des fins d'analyse périodique afin d'éclairer la prise de décision.
<input type="checkbox"/>	Utiliser les données secondaires recueillies avant la crise dans le cadre des mesures de préparation afin de comprendre les effets des interruptions causées par la crise du point de vue des questions liées au genre et à l'inclusion.  8: Préparation
<input type="checkbox"/>	Utiliser le Tableau 2.1.2 pour veiller à ce que les questions potentielles posées aux sources secondaires en situation de crise soient inclusives et intègrent les considérations de genre.
<input type="checkbox"/>	Décider quelles sont les questions du Tableau 2.1.2 que les données existantes peuvent traiter, et quelles sont celles qui nécessitent une collecte de données primaires durant l'évaluation sur le terrain (voir ci-après).
<input type="checkbox"/>	Veiller à la présence d'un spécialiste des questions liées au genre parmi les partenaires du pays et les experts techniques à distance qui aident les équipes de la Revue des Données Secondaires (RDS) à recueillir et à analyser les données secondaires. De tels spécialistes pourraient identifier les sources, recueillir les données ventilées par sexe et par âge, et/ou passer en revue la RDS afin de s'assurer qu'elle évalue convenablement les besoins des filles et des garçons.
<input type="checkbox"/>	Lors de la préparation de la matrice RDS, inclure des étiquettes de genre pour permettre l'étiquetage et l'analyse ultérieure des données secondaires de l'éducation en relation avec la notion de genre.

Ressources supplémentaires

Si vous utilisez la [Matrice RDS de Global Éducation Cluster](#), vous devez insérer une nouvelle étiquette de genre sous la colonne « Question thématique » avec des sous-étiquettes qui indiquent les obstacles ou les besoins spécifiques.

Veuillez-vous reporter au [Tableau 2.1.3](#) pour consulter la série minimale ou plus complète d'étiquettes.

Marqueur de Genre et d'Âge (MGA) - CPI

<input checked="" type="checkbox"/>	Mesures clés
Concevoir l'évaluation sur le terrain	
Déterminer les questions de l'évaluation et les sources	
<input type="checkbox"/>	Utiliser les résultats de la RDS pour recenser les besoins d'informations supplémentaires lorsque : 1) l'analyse met en exergue des groupes particulièrement désavantagés sur la base du sexe, de l'âge ou d'autres marqueurs de désavantage en vue d'un examen plus approfondi ; et 2) les données secondaires existantes ne permettent pas de répondre aux questions correspondantes du Tableau 2.1.2 .
<input type="checkbox"/>	Formuler les questions de l'évaluation sur le terrain en conséquence.
<input type="checkbox"/>	Discuter avec des spécialistes de la Violence Fondée sur le Genre (VFG) et de la Protection contre l'Exploitation et l'Abus Sexuels (PEAS) pour s'assurer que les questions liées à la protection sont correctement prises en compte dans la conception de l'évaluation.
Stratégie d'échantillonnage	
<input type="checkbox"/>	Veiller à ce que les filles, les garçons, les femmes et les hommes de différentes sous-sections de la population touchée participent de manière significative à l'évaluation et à l'échantillonnage. Les personnes handicapées doivent être incluses.
	 6: Suivi et évaluation
Sélectionner les techniques de collecte de données	
<input type="checkbox"/>	Utiliser toute une gamme de méthodologies et d'approches pour faire participer les personnes touchées (groupe de discussion, entretien, promenade d'étude, cartographie par genre des risques sous la conduite des apprenants, etc.).
	 6: Suivi et évaluation – Conseils sur les méthodologies et les approches intégrant la notion de genre en matière de collecte de données.
	 7: Responsabilité à l'égard des populations touchées – Informations sur les approches inclusives et les approches participatives intégrant la notion de genre.
Ressources supplémentaires	
Exemple de liste de questions à poser dans un groupe de discussion comprenant des adolescentes, cf. Tableau 2.1.4 .	
Concevoir, traduire et piloter les outils de collecte de données	
<input type="checkbox"/>	Veiller à ce que les filles, les garçons, les femmes et les hommes des différentes sous-sections de la population touchée participent au banc d'essai et aient la possibilité de donner leur avis sur le processus (méthodologie, questions/sujets, composition de l'équipe d'évaluation, etc.).
Ressources supplémentaires	
MGA - CPI	
Déterminer la composition de l'équipe de terrain	
<input type="checkbox"/>	Veiller à l'équilibre hommes-femmes des équipes d'évaluation chargées de la collecte des données et à ce qu'elles comprennent des spécialistes des questions liées au genre et à la protection.
Additional resources	
ACAPS Technical Brief (2012) Building an effective assessment team (Note technique ACAPS : Constituer une équipe d'évaluation efficace)	

<input checked="" type="checkbox"/>	Mesures clés
Collecter et saisir les données primaires	
Former les équipes chargées de l'évaluation sur le terrain et de la saisie des données	
<input type="checkbox"/>	La formation doit donner un aperçu des dynamiques de genre potentielles auxquelles les équipes pourraient être confrontées durant l'évaluation (attitudes et comportements négatifs à l'égard des femmes de l'équipe ou concernant la formation de jeunes femmes au poste d'enseignante, etc.).
<input type="checkbox"/>	Elle doit inclure des renseignements sur les mesures à prendre si un incident ou un problème lié à la protection est divulgué, et sur le parcours de prise en charge correspondant ;
<input type="checkbox"/>	Veiller à ce que le code de conduite de l'équipe d'évaluation comprenne l'adhésion entière aux principes des évaluations des besoins intégrant la notion de genre et de la protection de l'exploitation et l'abus sexuels.
Ressources supplémentaires	
Décris sommairement dans : « Évaluation conjointe des besoins en matière d'éducation : Modèle de code de conduite ».	
Effectuer et gérer la collecte de données	
<input type="checkbox"/>	Prendre en compte la sécurité et la sûreté des équipes de collecte de données.
	6.1: Suivi ESU intégrant la notion de genre
	6.2: Évaluation ESU intégrant la notion de genre
Débriefing avec les équipes d'évaluation	
<input type="checkbox"/>	Veiller à ce que toutes les questions liées au genre qui se posent au sein des équipes d'évaluation ou qui apparaissent dans les conclusions soient signalées de façon à pouvoir ajuster les procédures en temps réel.
Saisir les données primaires	
<input type="checkbox"/>	Veiller à ce que les outils de saisie des données et l'approche correspondante de codification permettent de ventiler les données par sexe, par âge et par les autres marqueurs de désavantage identifiés pertinents dans le contexte (rural/urbain, personne hébergée/réfugiée/déplacée à l'intérieur de son propre pays [PDI], handicap, etc.).
<input type="checkbox"/>	Inclure des instructions spécifiques sur l'importance de les consigner durant la formation des équipes de saisie des données.
Analyser les données	
<input type="checkbox"/>	Analyser les données.
	2.2: Questions pour une analyse intégrant la notion de genre
<input type="checkbox"/>	Trianguler et valider vos conclusions tirées des données primaires par l'analyse des données secondaires de la RDS.
<input type="checkbox"/>	Identifier toute conclusion incohérente ou inattendue. Procéder à une vérification complémentaire au moyen de sources données supplémentaires pour parvenir à une compréhension complète des besoins des groupes particulièrement vulnérables (rapports alternatifs, rapports des organisations de défense des droits des femmes et des hommes et des Organisations des Personnes Handicapées [OPH], etc.).
Ressources supplémentaires	
MGA - CPI	

<input checked="" type="checkbox"/>	Mesures clés
<input type="checkbox"/>	<p>Les participants aux ateliers d'analyse des données doivent inclure les membres du groupe de travail d'évaluation/ représentants du ministère de l'Éducation/specialistes de genre/coordinateurs (ou points focaux), les membres du cluster, les partenaires, les bailleurs de fonds et les autres parties prenantes pertinentes en matière d'inclusion et d'équité.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Rédiger et partager le rapport et les produits de l'évaluation</p> <p>Adapter le rapport aux divers publics. Inviter les publics ciblés à participer à l'atelier ultérieur de planification de l'intervention.</p> <p>Les publics comprennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le groupe de travail d'évaluation • Les communautés touchées par la crise et les répondants de l'évaluation, y compris les filles, les garçons, les femmes et les hommes (dans le cadre de la responsabilité et des retours d'information) ; • Le ministère de l'Éducation (y compris les autorités éducatives locales, les points focaux pour l'égalité des genres) ; • D'autres organismes gouvernementaux (ministère de l'Égalité des genres ou des Affaires féminines, etc.) ; • Les partenaires des Clusters Éducation ; • Le Bureau de la coordination des affaires humanitaires (OCHA), spécialement pour les questions liées à l'inclusion dans l'Aperçu des besoins humanitaires et le Cadre d'analyse intersectorielle conjointe, y compris les conseillers GenCap/Genre, le cas échéant. • Les autres groupes cluster (Eau, Assainissement et Hygiène [EAH], protection, etc.) ; • Les institutions de l'ONU, y compris l'Équipe spéciale de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), le cas échéant ; • Les ONGI, y compris celles qui ont un programme et une expertise en matière d'ESU ; • Les ONG (nationales), y compris les organisations des femmes et des hommes, les associations des jeunes hommes et femmes, et les Organisations pour Personnes Handicapées [OPH] ; • Les bailleurs de fonds, y compris ceux qui inscrivent la dimension genre parmi leurs priorités en matière d'affectations et d'investissements ; • Les médias accessibles à tous les publics, y compris les filles, les femmes et les personnes handicapées.

Ressources essentielles

[Normes minimales de l'INEE . Domaine 1 : Normes fondamentales.](#)

Analyse, norme 1 : Évaluation

Tableau 2.1.2 : Questions de la collecte de données des Normes minimales de l'INEE

Questions de la collecte de données ¹
NM INEE – Domaine 2 : Accès et environnement d'apprentissage
Les écoles sont-elles attaquées ? Si oui, où et par qui ? Certains groupes sont-ils ciblés en particulier ?
Les écoles ont-elles subi des dommages et/ou sont-elles détruites ? Si oui, combien et où ? Les dommages/la destruction causés aux écoles des garçons ou à celles des filles sont-ils différents ?
Quel est le nombre de filles et de garçons non scolarisés (ventiler par âge, lieu de résidence rural/urbain, et handicap si possible) ?
Quel est le taux d'alphabétisme des femmes et des hommes ? (ventiler par âge, lieu de résidence rural/urbain et handicap si possible) ?
Les enfants déplacés ou réfugiés ont-ils le droit de s'inscrire dans les écoles locales et l'exercent-ils ? Si tel n'est pas le cas, quels sont les obstacles à l'accès à l'école ? Quels autres dispositifs ont-ils été mis en place pour s'assurer que leur droit à l'éducation est respecté et conforme aux normes nationales ?
Qu'est-ce qui a changé entre la situation d'avant la crise et actuellement pour les filles et les garçons de différents âges (ventiler par âge, lieu de résidence rural/urbain et handicap si possible) ? Comment cela influence-t-il leur capacité à s'inscrire à l'école et à y rester ? Quels sont les enfants et les jeunes qui ne viennent pas l'école ou l'ont abandonnée ?
Quels sont les défis spécifiques en matière de taux de rétention et de réussite scolaire aux différents niveaux ? Quels sont les obstacles culturels (comme les normes de genre qui donnent la priorité à l'éducation des garçons, le mariage des enfants, etc.) ?
Des options flexibles sont-elles disponibles pour tous les enfants et les adolescents, y compris les options d'éducation accélérée, alternative, non formelle pour les enfants qui ont dépassé l'âge et qui ont manqué des périodes significatives de scolarité ou qui ne sont jamais allés à l'école ?
Les filles et les garçons font-ils d'autres tâches à la maison ? Cela empiète-t-il sur leur accès aux programmes d'éducation ?
Des toilettes sont-elles disponibles pour les enseignants et les apprenants des deux sexes ? Sont-elles accessibles, situées dans un endroit sûr et en nombre suffisant ? Existe-t-il des toilettes séparées pour les filles et les garçons/les hommes et les femmes ? Y a-t-il de l'eau et du savon ? Les toilettes ferment-elles à clé ? Les écoles et les centres d'apprentissage sont-ils dotés d'articles pour l'hygiène menstruelle et d'espaces privés pour les changer et les jeter ?
Les installations (école, classes, EAH) sont-elles accessibles aux filles/garçons et enseignants (h/f) handicapés ?
La direction de l'école ou la communauté prend-elle des mesures pour aider les élèves handicapés à aller à l'école ?
Quelles sont les questions liées à la sécurité et à l'accès à l'école en matière de genre ? Les sites potentiels d'écoles sont-ils sûrs et accessibles pour les filles et les garçons de tous les niveaux d'études ? L'éclairage est-il suffisant au sein de l'école ? La distance pour aller à l'école est-elle acceptable et sûre ? Quelles sont les mesures de sécurité en place ou qui devraient être prises selon les enseignants (h/f) et les apprenants (f/g) qui se rendent à l'école ?
Les filles et les garçons sont-ils stigmatisés à cause d'expériences passées liées à une crise (victimes de viol, anciens enfants soldats, etc.) ? Cette stigmatisation empêche-t-elle l'accès à l'éducation ?

1 Certaines questions sont tirées des [Directives pour l'intégration d'interventions ciblant la violence basée sur le genre dans l'action humanitaire](#), du CPI (2015) et du [Manuel des genres pour les actions humanitaires](#), CPI (2018).

Quelles mesures de précaution les parents attendent-ils pour leurs filles ?

Les environnements d'apprentissage sont-ils sécurisés et soutiennent-ils la protection et le bien-être mental et émotionnel des apprenants des deux sexes ? Pour consulter la série complète des questions de l'évaluation sur la violence à l'égard des femmes et des filles à l'école et dans les environnements d'apprentissage, cf. DFID (2014), [Addressing Violence against Women and Girls in Education Programming](#), p. 12.

Existe-t-il des comités de protection de l'enfance ou des comités communautaires de surveillance ?

Existe-t-il des organisations communautaires indépendantes axées sur les services de protection infantile ?

Quels sont les services de réponse, et leurs lacunes, à la disposition des victimes (filles et garçons) de la Violence de Genre en Milieu Scolaire [VGMS] (soins de santé adaptés aux enfants et intégrant la notion de genre, soutien à la santé mentale et psychosociale, réponses en matière de sécurité et procédures juridiques/pénales, etc.) ? Les parties prenantes connaissent-elles les services de réponse disponibles ?

Sources

- Ministères de l'Éducation ;
- Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques ;
- Données du mécanisme de suivi et d'établissement des rapports sur les attaques contre l'éducation de l'UNICEF ;
- Matrice de suivi du déplacement pour les données sur les PDI et les écoles servant de sites de PDI de l'OIM ;
- Données des Systèmes d'Information sur la Gestion de l'Éducation (SIGE) ;
- Registres de présence ;
- Rapport mondial de suivi de l'éducation de l'UNESCO ;
- Enquêtes démographiques et de santé ;
- Missions d'évaluation interorganisations ;
- Cluster EAH ;
- Cluster Protection ;
- Activités participatives du questionnaire : entretiens, groupes de discussion, etc.

➔ [7: Responsabilité à l'égard des populations touchées](#)

NM-INEE – Domaine 3 : Enseignement et apprentissage

Quel est la langue d'instruction ?

Du matériel pédagogique et une formation sont-ils disponibles pour aider les enseignants à traiter les thèmes spécifiques dont les filles et les garçons ont besoin (comme la santé reproductive et sexuelle) ? Fournissent-ils des informations primordiales sur des questions comme l'autodéfense, les mines, etc. ?

Le programme scolaire intègre-t-il la notion de genre ?

L'enseignement intègre-t-il la notion de genre ?

Des tests standards sont-ils en place pour le calcul, la lecture et l'écriture ? Quels sont les résultats de ces tests, et comment diffèrent-ils selon le sexe et le lieu de résidence rural/urbain ?

Existe-t-il des matériels d'apprentissage qui sont inclusifs et pertinents pour les filles et les garçons, y compris ceux qui sont handicapés. Perpétuent-ils les stéréotypes de genre ?

Existe-t-il des matériels d'apprentissage ou des supports pédagogiques utilisés par les filles et les garçons présentant des incapacités (kits en Braille, en gros caractères, loupes, guides en langue des signes, appareils d'enregistrement, etc.).

→ 5.6: Programmes scolaires, matériels d'enseignement et apprentissage :

Sources

- Programmes scolaires, schémas de travail, plans de cours ;
- Manuels, matériels d'enseignement et apprentissage, y compris jouets et équipements ;
- Registres d'observation ;
- Unités de politique d'éducation inclusive/d'éducation spéciale.

NM-INEE – Domaine 4 : Enseignants et autres personnels de l'éducation

Des enseignants, hommes et femmes, sont-ils disponibles ? À tous les niveaux d'éducation (de l'Éducation et la Protection de la Petite Enfance [EPPE] à l'enseignement supérieur) ?

Quels sont leurs niveaux de qualification et d'expérience ?

Existe-t-il des zones géographiques qui souffrent d'une pénurie d'enseignants (h/f) ?

Quels sont les principaux obstacles à la présence des enseignants, le cas échéant (de l'EPPE au supérieur) ? Sont-ils différents pour les femmes et pour les hommes ?

Existe-t-il des paraprofessionnels (h/f) ?

Des administrateurs sont-ils disponibles (h/f) ?

Des dispositions sont-elles prises pour examiner les qualifications et les filières d'entrée dans la profession enseignante en vue d'encourager la mixité professionnelle ?

Existe-t-il d'autres femmes au sein de la communauté qui pourraient soutenir les filles à l'école et participer à l'enseignement et/ou au tutorat ?

Existe-t-il des hommes pour servir de modèle aux garçons et les encourager à faire des études/rester à l'école ?

Existe-t-il un code de conduite qui aide les enseignants à traiter le harcèlement et les violences sexuels ? Le personnel a-t-il été formé aux interactions avec les victimes de violences sexistes ?

Existe-t-il des dispositifs de griefs et de réparation qui incluent des parcours de prise en charge, y compris pour les garçons victimes d'exploitation et d'abus sexuels ?

Existe-t-il des femmes parmi les formateurs et le personnel de soutien de sexe féminin ?

Existe-t-il des Associations de Parents d'Élèves (APE) ou des groupes similaires ? Quel est le niveau de participation des femmes et des hommes ? Existe-t-il des restrictions culturelles en matière de participation des femmes ? Existe-t-il des incitations pour encourager les hommes (pères, tuteurs) à participer ?

Les membres de l'APE ont-ils reçu une formation ? Si oui, la dimension genre a-t-elle été traitée ?

→ 5.4: Recrutement et appui des enseignants :

Sources

- Ministères de l'Éducation ;
- SIGE ;
- Mission d'évaluation interorganisations.

NM-INEE – Domaine 5 : Politique d'éducation

Quels sont les politiques et les cadres juridiques qui existent et/ou appliquent et traitent les principales questions qui touchent les femmes et les filles (p. ex. Lois sur la VFG, politiques nationales de VIH, d'égalité des genres et d'éducation, etc. ?

Existe-t-il des politiques d'éducation qui s'attaquent au désintérêt ou au désavantage des garçons en matière d'éducation ?

Quels sont les rôles et la responsabilité/la coordination/les partenariats qui existent en matière de genre au niveau national ?

Existe-t-il des obstacles qui empêchent l'application de la législation pertinente sur l'éducation et la protection ?

Existe-t-il des instituts/institutions qui traitent les questions liées au genre ?

Existe-t-il des institutions qui traitent les questions liées aux fillettes ? Existe-t-il des organisations qui traitent des questions liées aux enfants soldats et aux garçons ?

Existe-t-il une division/un bureau spécifique au genre ?

L'éducation des filles est-elle reflétée dans les plans nationaux ?

S'il existe une politique de genre en éducation ou une politique d'éducation des filles, quelles sont ses priorités ? Ces priorités sont-elles susceptibles d'avoir changé à la suite de l'urgence ?

Comment le genre est-il abordé dans les plans nationaux et les budgets de l'éducation ? Existe-t-il des contraintes systémiques de financement de l'éducation pour des groupes spécifiques qui limitent la capacité à offrir une éducation et un soutien aux populations vulnérables prioritaires, et par conséquent d'en freiner les progrès ?

Le gouvernement a-t-il prévu une disposition pour aborder les questions connexes dans les plans/politiques ? Un financement ciblé pour le genre et la programmation ESU est-il disponible ?

Le gouvernement a-t-il introduit des politiques intégrant la notion de genre dans le secteur éducatif ?

Quelles politiques de VFG sont-elles en place (y compris l'exploitation et l'abus sexuels des garçons à l'intérieur et à l'extérieur de l'environnement scolaire) ?
Des normes sont-elles en place pour évaluer la sécurité et la sûreté des espaces d'apprentissage ?
Quels sont les défis à la participation des parents à l'éducation pour les femmes et pour les hommes ?
Quels sont les défis à la participation de la communauté en matière de programmes et de possibilités d'éducation, et d'évaluation de l'apprentissage pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes ?
Existe-t-il une loi pour protéger les enfants contre le travail des enfants ?
Existe-t-il des lois qui garantissent la fréquentation scolaire des filles enceintes, ou le retour à l'école des mères en âge de fréquenter l'école après un accouchement ? Existe-t-il des lois ou des politiques qui garantissent le retour à l'école des enfants soldats ?
Existe-t-il une loi sur l'âge du mariage ?

Sources

- Plan sectoriel d'éducation ;
- Rapports de l'examen conjoint du secteur éducatif ;
- Politique de genre et d'éducation ;
- Politique de VFG ;
- Politique ESU ;
- Partenariat mondial de l'éducation ;
- Budget de l'État/ministères de l'Éducation.

Tableau 2.1.3 : Étiquettes de genre

Étiquettes de genre à utiliser au minimum dans la RDS

Domaine	Étiquettes
Accès et environnement d'apprentissage	Question liée au genre – Scolarisation/fréquentation des filles/garçons. Question liée au genre – Absence d'Eau, Assainissement et Hygiène (EAH) /Gestion de l'Hygiène Menstruelle (GHM) intégrant la notion de genre.
Enseignement et apprentissage	Question liée au genre – Absence de pédagogie, programme scolaire, et/ou matériels d'enseignement et d'apprentissage intégrant la notion de genre. Question liée au genre – Absence de formation des enseignants intégrant la notion de genre (formation pédagogique, formation au soutien psychosocial, formation à la sécurité de l'école/ amélioration de la planification, code de conduite, etc.).
Enseignants et autres personnels de l'éducation	Question liée au genre – Absence d'enseignantes/enseignants. Question liée au genre – Aucun code conduite.
Politique d'éducation	Question liée au genre – Les documents de la politique d'éducation n'ont pas d'analyse complète de la dimension genre. Question liée au genre – Investissements insuffisants en faveur des questions liées au genre et de l'éducation en situations d'urgence.

Liste complète des sous-étiquettes de genre à sélectionner pour la RDS. Ces sous-étiquettes doivent être utilisées le cas échéant, et ajoutées selon le contexte

Domaine	Étiquettes
Accès et environnement d'apprentissage	<p>Question liée au genre – Scolarisation/fréquentation (ventilées par niveau d'éducation).</p> <p>Question liée au genre – Pauvreté.</p> <p>Question liée au genre – Attaques contre l'éducation.</p> <p>Question liée au genre – Routes dangereuses pour aller à l'école.</p> <p>Question liée au genre – Mariage précoce²</p> <p>Question liée au genre – Recrutement dans les forces armées³.</p> <p>Question liée au genre – VGMS, VFG, et/ou PEAS (ventilé par niveau d'éducation)⁴.</p> <p>Question liée au genre – Absence d'installation EAH/GHM intégrant la notion de genre (ventilé par niveau d'éducation)</p> <p>Question liée au genre – Absence de comités de protection infantile (ventilé par niveau d'éducation).</p> <p>Question liée au genre – Absence d'interventions de soutien psychosocial (ventilé par niveau d'éducation).</p> <p>Question liée au genre – Absence de mécanismes de protection infantile intégrant la notion de genre.</p>
Enseignement et apprentissage	<p>Question liée au genre – Absence de pédagogie intégrant la notion de genre.</p> <p>Question liée au genre – Absence de curriculum et/ou matériels d'enseignement et apprentissage intégrant la notion de genre.</p>
Enseignants et autres personnels de l'éducation	<p>Question liée au genre – Manque d'enseignants masculins, EPPE.</p> <p>Question liée au genre – Manque d'enseignantes, EPPE.</p> <p>Question liée au genre – Manque d'enseignantes, premier cycle du primaire.</p> <p>Question liée au genre – Manque d'enseignantes, second cycle du primaire.</p> <p>Question liée au genre – Manque d'enseignantes, premier cycle du secondaire.</p> <p>Question liée au genre – Manque d'enseignantes, second cycle du secondaire.</p> <p>Question liée au genre – Manque d'enseignantes, supérieur.</p> <p>Question liée au genre – Manque d'enseignantes, enseignement et formation techniques et professionnels.</p> <p>Question liée au genre – Manque d'enseignantes/enseignants, éducation alternative.</p> <p>Question liée au genre – Manque de leadership masculin (par niveau d'éducation).</p> <p>Question liée au genre – Manque de leadership féminin (par niveau d'éducation).</p> <p>Question liée au genre – Manque de formation pédagogique (par niveau d'éducation).</p> <p>Question liée au genre – Manque de formation au soutien psychosocial intégrant la notion de genre.</p> <p>Question liée au genre – Aucun code conduite</p>
Politique d'éducation	<p>Question liée au genre – Aucune politique de genre et d'éducation en situations d'urgence.</p> <p>Question liée au genre – Aucun plan stratégique de genre et d'éducation en situations d'urgence.</p> <p>Question liée au genre – Investissements insuffisants en faveur des questions liées au genre et de l'éducation en situations d'urgence.</p> <p>Question liée au genre – Absence de planification en matière de sécurité des écoles intégrant la notion de genre.</p> <p>Question liée au genre – Absence de politique et/ou de planification de réduction des risques de catastrophe intégrant la notion de genre.</p>

2 À noter : ces questions sont en fait étiquetées dans le modèle de la matrice RDS GEC sous l'onglet « Droits ».

3 À noter : ces questions sont en fait étiquetées dans le modèle de la matrice RDS GEC sous l'onglet « Droits ».

4 À noter : ces questions sont en fait étiquetées dans le modèle de la matrice RDS GEC sous l'onglet « Droits ».



Tableau 2.1.4 Échantillon de questions à poser aux adolescentes dans un groupe de discussion dans une situation de crise prolongée

Toutes vos amies peuvent-elles accéder à cette école/espace temporaire d'apprentissage (ETA) ?

Si tel n'est pas le cas, pourquoi ?

Quelles sont les raisons qui les empêchent d'accéder à l'école/ETA régulièrement ?

Sonder : le niveau d'aide à l'éducation apporté par les parents, les contraintes financières, les préoccupations concernant la sécurité de l'école et d'autres aspects de l'environnement d'apprentissage, la distance de l'école, le degré d'intérêt/engagement, les autres responsabilités, y compris le besoin de gagner de l'argent pour la famille, etc.)

Que font-elles quand elles ne sont pas à l'école ?

Travail rémunéré ou non rémunéré ? (Sonder : travail rémunéré, tâches domestiques, etc.)

Activités sociales ? (Sonder : passer du temps avec ses amies/amis, faire du sport, participer aux activités de groupes religieux ou dans les centres communautaires, etc.)

Autres activités ?

Qu'est-ce qui empêche les filles et/ou les garçons de terminer le premier cycle du primaire (années d'études 1 à 3) et de continuer jusqu'au second cycle du primaire (années d'études 4 à 6) ? Du côté de l'offre (au niveau de l'école) ? Du côté de la demande (famille, communauté) ?

Qu'est-ce qui empêche les filles et/ou les garçons de terminer le second cycle du primaire et d'aller ensuite dans le secondaire (13-18 ans) ?

Quels sont les obstacles auxquels se heurtent certaines filles et/ou garçons pour accéder à l'école/ETA ?

Y a-t-il des filles ou des garçons handicapés ou qui ont des problèmes de santé qui ne viennent pas à l'école ?

Quelles sont les difficultés auxquelles les filles et/ou les garçons font face pendant qu'ils sont à l'école/ETA ? (Si cela n'est pas mentionné : certaines filles ou certains garçons ont-ils des difficultés pour comprendre les leçons ?)

Y a-t-il des endroits où vous ne vous sentez pas en sécurité dans l'ETA/à l'école ?

Comment pourrions-nous faire en sorte que vous vous sentiez en sécurité sur le trajet aller-retour de l'école et à l'école ?

Vous sentez-vous à l'aise pour parler à votre enseignant ou à d'autres adultes des problèmes que vous rencontrez ?

Quelles activités souhaitez-vous que nous/l'école/l'ETA mettions en place ? Par exemple, des séances sur les compétences utiles pour la vie courante ou des activités récréatives qui facilitent la participation des filles ?

Quels programmes, activités, services sont-ils disponibles à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école pour les garçons et pour les filles ?

De quelles ressources avez-vous besoin pour participer de manière significative à l'école/EA ? (c'est-à-dire, que voulez-vous que le kit des élèves inclue ?)

Que changeriez-vous à l'école/ETA ?

Comment souhaitez-vous participer à la conception des services dans [saisir le nom du site] ?

Pensez-vous que votre contribution sera valorisée/prise en compte pour la conception des services ?

Adapté de : Save the Children (2019). Outil de conception conjointe d'un programme sensible au genre.

2.2 Questions pour une analyse intégrant la notion de genre

Lorsque les données sur le genre et l'éducation en situations d'urgence ont été rassemblées, comme indiqué dans la Section 2.1, elles doivent être analysées et interprétées pour formuler des recommandations pour la conception du programme ESU.

Ressources essentielles

Cluster Éducation mondial. [Guide to EiE Needs Assessments and Analysis, Section 3.4](#)

Normes minimales de l'INEE – Domaine 1 : Analyse, norme 1 : Évaluation

Utiliser la série de questions qui, quoi, quand, où et pourquoi pour vous aider à comprendre les principaux moteurs ou facteurs relatifs aux besoins de différents groupes. Les informations vous permettront de savoir quels sont les besoins non satisfaits auxquels il faut répondre et par conséquent, qui sont les personnes que les programmes doivent cibler et de quelle manière.

3: Planification stratégique et conception du programme

Les Mesures d'Égalité des Genres (MEG) suivantes de l'analyse des besoins du Marqueur de Genre et d'Âge (MGA) du CPI fournissent la base globale de l'analyse et de l'interprétation.

Analyse de genre

Les besoins distincts des filles, des garçons, des femmes et des hommes et leurs groupes d'âge sont présentés dans un diagnostic écrit des besoins.

Collecter et analyser les données ventilées par sexe et par âge

Les données (nombres et partie narrative) du rapport de suivi sont ventilées entre les filles, les garçons, les femmes et les hommes et par groupes d'âge.

Bon ciblage

Le projet fournit une assistance aux bons groupes conformément au plan. Les groupes touchés de filles, de garçons, de femmes et d'hommes et de différents âges ne sont pas exclus, ils ne reçoivent pas moins d'assistance et ne reçoivent pas moins que prévu.

Le [Tableau 2.2.1](#) guide l'utilisateur à travers ce processus, dans le cadre de la revue de la documentation, et oriente la discussion de l'atelier d'interprétation.⁵

Ces questions ne sont pas conçues pour être posées directement aux participants.

Les informations recueillies doivent avoir trait globalement à ces questions. Le cas échéant, ventiler et analyser les données des filles, des garçons, des femmes, des hommes, des réfugiés, des Personnes Déplacées à l'Intérieur de leur propre pays (PDI) ou des populations du pays d'accueil, des enfants et jeunes handicapées, des populations urbaines/rurales, des minorités et des autres groupes exclus.

Tableau 2.2.1 : Questions directrices pour une analyse intégrant la notion de genre

NM INEE Domaine 2 : Accès et apprentissage	
Questions directrices	
Qui est touché par la crise ?	Quels sont les différents risques encourus par les filles et les garçons ?
<ul style="list-style-type: none">Comment les groupes particuliers sont-ils touchés ?	<ul style="list-style-type: none">Sont-ils différents pour les différents groupes ?
Quels sont leurs besoins et leurs priorités ?	<ul style="list-style-type: none">Quels sont leurs mécanismes d'adaptation ?
<ul style="list-style-type: none">En quoi diffèrent-ils selon le sexe, l'âge, le handicap, l'appartenance ethnique (besoins liés à la gestion de l'hygiène menstruelle, accès à l'éducation de base et aux services de protection) ?	<ul style="list-style-type: none">Quelles sont les informations disponibles sur les risques éventuels, et comment les filles et les garçons des différents groupes ont-ils accès à ces informations ?
Qui a accès à quels outils (y compris l'information), ressources et services ?	Quels sont les différents besoins de protection des filles et des garçons ?
<ul style="list-style-type: none">Y a-t-il des différences entre les groupes ?	<ul style="list-style-type: none">Les différents groupes ont-ils des besoins différents ?
Quels sont les différents obstacles auxquels les femmes et les hommes sont confrontés pour accéder à l'éducation ?	<ul style="list-style-type: none">Quels sont les mécanismes traditionnels de protection au sein de la communauté ? Comment ont-ils été perturbés par la crise ?
<ul style="list-style-type: none">Sont-ils différents des situations rencontrées par d'autres groupes ?	<ul style="list-style-type: none">Quels sont les groupes les plus exposés par la Violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) ? Quels sont leurs mécanismes d'adaptation ? Quels sont les parcours de prise en charge et les services de soutien ?
<ul style="list-style-type: none">Quels sont leurs mécanismes d'adaptation ?	<ul style="list-style-type: none">Quels mécanismes de dépôt de plainte sont il en place et de quelle manière les filles et les garçons peuvent-ils y accéder ?
<ul style="list-style-type: none">En quoi diffèrent-ils selon le sexe, l'âge, l'appartenance ethnique ?	
Comment les filles et les garçons se sentent-ils par rapport à leur sécurité et leur sûreté ?	
<ul style="list-style-type: none">En quoi cela diffère-t-il entre les groupes ?	
<ul style="list-style-type: none">Est-ce différent d'avant la crise ?	
Quels sont les principaux moteurs/facteurs ? Comment le savons-nous ?	

5 Certaines questions utilisées sont tirées des [Directives pour l'intégration d'interventions ciblant la violence basée sur le genre dans l'action humanitaire](#), CPI (2015), du [Guide des genres pour les actions humanitaires](#), CPI (2018) et du [Guide pour l'élaboration de plans sectoriels favorisant l'égalité des sexes](#), PME-UNGEI (2018). Les questions et les sources énumérées dans le tableau ne sont pas exhaustives. Liste complète des sources de toutes les évaluations des besoins, cf. Section 2.2.1 du [Guide to Coordinated Education in Emergencies Needs Assessments and Analysis](#), Cluster Éducation mondial (2019).

NM INEE Domaine 3 : Enseignement et apprentissage

Questions directrices

Comment les filles, les adolescentes, les garçons et les adolescents apprennent-ils, y compris ceux qui sont handicapés ?

- Par exemple, les résultats des évaluations nationales ventilées par âge, sexe et handicap laissent-ils apparaître des différences entre les groupes (PDI, population du pays d'accueil, réfugiés, etc.) ?
- Comment la langue d'instruction affecte-t-elle la participation des différents groupes ?
- Existe-t-il des programmes scolaires, des matériaux d'enseignement et apprentissage et des pratiques pédagogiques appropriés et adaptés pour répondre aux besoins des filles et des garçons – y compris ceux qui sont handicapés – de tous les groupes ?
- Les enseignants et le personnel de l'éducation ont-ils les connaissances et les capacités adéquates dans les domaines susmentionnés ?
- Quelle est la répartition des enseignants/enseignantes ? Cela pose-t-il des risques en matière d'accès, d'enseignement et d'apprentissage ? Pour qui et comment ?

Quels sont les principaux moteurs/facteurs ? Comment le savons-nous ?

NM INEE Domaine 4 : Enseignants et autres personnels de l'éducation

Questions directrices

Comment les enseignants et les autres personnels de l'éducation, hommes et femmes, se sentent-ils par rapport à leur sécurité et à leur sûreté ?

- En quoi cela diffère-t-il entre les groupes ?
- Est-ce différent d'avant la crise ?

Quels sont les différents risques encourus par les enseignants et les autres personnels de l'éducation, hommes et femmes ?

- Sont-ils différents pour les différents groupes ?
- Quels sont leurs mécanismes d'adaptation ?
- Quelles sont les informations disponibles sur les risques éventuels ? Comment les enseignants/ personnel de l'éducation, hommes et femmes, des différents groupes accèdent-ils à ces informations ?

Quels sont les différents besoins de protection des enseignants et des autres personnels de l'éducation, hommes et femmes ?

- Sont-ils différents pour les différents groupes ?

- Quels sont les mécanismes traditionnels de protection au sein de la communauté ? Comment ont-ils été perturbés par la crise ?
- Quels sont les groupes les plus exposés à la VGMS ? Quels sont leurs mécanismes d'adaptation ? Quels sont les parcours de prise en charge et les services de soutien ?
- Quels sont les mécanismes de dépôt de plainte en place ? Sont-ils facilement accessibles aux enseignants/autres personnels de l'éducation, hommes et femmes ?

Membres de la communauté, parents, et comités de gestion scolaire

- Les parents et les membres de la communauté participent-ils aux activités scolaires ?
- Les femmes et les hommes participent-ils de manière égale et tous les groupes communautaires sont-ils représentés de manière adéquate ?
- Les comités de gestion scolaire ont-ils les moyens de garantir la sécurité et la sûreté des écoles ?

Quels sont les principaux moteurs/facteurs ? Comment le savons-nous ?

Sur les politiques pertinentes identifiées dans l'évaluation des besoins :

Sur les politiques pertinentes identifiées dans l'évaluation des besoins:

- Existe-t-il des politiques qui comportent des aspects discriminatoires susceptibles de défavoriser un groupe particulier ?
- Y a-t-il un groupe en particulier qui doit être prioritaire pour répondre aux besoins non satisfaits essentiels ?
- Existe-t-il des politiques supplémentaires qui pourraient être envisagées ?

Quels sont les principaux moteurs/facteurs ? Comment le savons-nous ?

3. Planification et conception d'un programme

© UNICEF/UN060454/Knowles-Coursin
Mohammed, 10 ans, lève la main pour répondre à une question durant les cours à l'école à Galkayo, en Somalie, en 2017. La grave sécheresse a poussé de nombreuses familles à fuir leurs maisons à travers le pays. "Mon père et ma mère ont décidé de venir ici pour que nous puissions aller à l'école," a dit Mohammed.

La section 3 contient les outils suivants :

3.1 Critères de sélection d'une stratégie de programme intégrant la notion de genre.

3.2 Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.- E.

3.3 Évaluation, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre.

La section 3 contient une palette d'outils pour guider la planification au niveau de l'intervention et la conception du programme.

3.1 Criteria for gender-responsive programme strategy selection

Normes minimales INEE	<p>Domaine 1 : Normes fondamentales – Analyse</p> <p><i>Norme 1 : Évaluation</i></p> <p>Des évaluations préliminaires de la situation d'urgence sont conduites au moment opportun et de manière holistique, transparente et participative.</p> <p><i>Norme 2 : Stratégie d'intervention</i></p> <p>Des stratégies d'interventions d'éducation inclusive sont élaborées. Elles comprennent une description claire du contexte, des obstacles au droit à l'éducation et des stratégies pour surmonter ces obstacles.</p>
Principaux utilisateurs	Gestionnaires de programme/projet, spécialistes en S.-É.
But de l'outil	Fournir un ensemble de critères pour aider les utilisateurs à choisir entre des stratégies de programme intégrant la notion de genre.

Introduction

Les principales questions identifiées durant la phase d'évaluation des besoins orientent le processus de conception de la stratégie.

④ 2: Évaluation et analyse des besoins

Les stratégies à court terme doivent viser à satisfaire les besoins urgents relatifs à la sécurité et à la sûreté, généralement liés aux obstacles sexospécifiques résultant directement de la crise. Citons notamment les stratégies visant à aborder les questions de VGMS et psychosociales qui touchent les enfants et le personnel de l'éducation, les dommages et la destruction des espaces d'apprentissage et des matériels pédagogiques, ainsi que les changements de scolarisation et de fréquentation des filles et des garçons causés par les déplacements et la migration. Parallèlement, les stratégies correspondantes doivent être conçues en vue de jeter les bases des objectifs à plus long terme du secteur éducatif et de développement de l'égalité des genres.

En revanche, les stratégies de moyen à plus long terme doivent être fondées sur l'analyse des causes sous-jacentes des inégalités. Ces causes sont principalement liées aux normes sociales et de genre discriminatoires au sein du système éducatif existant, lesquelles sont exacerbées indirectement par les conséquences de la crise. Par exemple, l'élimination de la violence dans les écoles comme lieu d'apprentissage et de travail, la réforme des programmes scolaires, la formation des enseignants, un examen des manuels scolaires et des matériels pédagogiques axé sur l'égalité des genres et l'inclusion, ainsi que le recrutement, le perfectionnement et la rétention de femmes dans l'enseignement. Le [Tableau 1.1](#) décrit les obstacles à l'éducation liés au genre résultant **directement et indirectement** d'une crise.

④ 1: Introduction

Informations clés

Le processus de sélection entre plusieurs stratégies exige également des informations supplémentaires pour choisir celle qui convient, en particulier dans les situations de crise aigüe où les besoins urgents sont en concurrence et où le temps et les capacités sont limités. Cet outil propose un ensemble de critères pour guider le choix entre plusieurs stratégies intégrant la notion genre.

La [Section 5 : Mise en œuvre](#) décrit une gamme d'interventions courantes ESU. Il convient de les examiner avant de commencer la conception du programme.

④ 5: Mise en œuvre

Comment sélectionner les interventions dans le cadre de la planification stratégique et de la conception du programme ?

Le tableau 3.1.1 décrit les critères principaux pour vous aider à choisir et à classer par ordre de priorité les stratégies afin de garantir l'adoption d'approches intégrant la notion de genre et inclusives.¹ Les sections suivantes (3.2, 3.3 et 3.4) doivent être utilisées par les planificateurs de programme pour établir un lien démontrable entre les activités du programme et les résultats, et s'assurer de l'affectation de ressources suffisantes pour réaliser les résultats énoncés.

1 Adapté de IIPE-UNESCO (2012). [Educational Planning for Conflict and Disaster Risk Reduction](#)

Tableau 3.1.1 : Critère pour guider le choix d'une stratégie et des priorités

Critère 1 : Être adapté au contexte
Questions
<ul style="list-style-type: none">Le groupe/la communauté cible (incluant des filles, des garçons, des femmes et des hommes de différents âges et rôles au sein, en dehors et à travers les strates du système éducatif) a-t-il participé à la formulation du programme ?Les approches adoptées sont-elles conformes au contexte culturel et prennent-elles en compte les facteurs du conflit ?Les interventions du programme contribuent-elles aux priorités, aux cibles et aux indicateurs de la politique énoncés dans le PTE/PSE pluriannuel ?
<p><i>Note: Il n'est pas toujours possible de concilier la nécessité de tenir compte du contexte et d'être conforme à la demande locale avec les impératifs financiers. À court terme, il est possible d'estimer que la construction d'infrastructures et d'installations adaptées aux filles et aux garçons n'est pas d'un bon rapport coût-efficacité. Il convient toutefois de documenter les éléments (« ingrédients ») des interventions intégrant la notion de genre dans le temps, car cela permet d'analyser le rapport coût-efficacité à long terme.</i></p>
Exemple
<p>L'analyse peut révéler une forte demande d'éducation des filles. Dans les contextes comme celui de l'Afghanistan, la satisfaction de cette demande dépend de la disponibilité des infrastructures et des installations telles que des écoles séparées pour les filles, la présence d'enseignantes, des murs d'enceinte et un transport sûr. Ces approches peuvent ne pas avoir un bon rapport coût-efficacité, mais elles peuvent être prioritaires à court terme si l'évaluation a conclu que ce sont des interventions efficaces centrées sur les infrastructures, capables d'accroître l'accès en toute sécurité des filles à une éducation de qualité dans le temps.</p>
Sections concernées de KitGenre-ESU
<p>➔ 7: Responsabilité à l'égard des populations touchées</p> <p>➔ 3.3: Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre</p>

Critère 2 : Être étayé par des données probantes

Questions

- Quels obstacles liés au genre pour accéder et participer à l'éducation les évaluations des besoins doivent-elles mettre en évidence ?
- Les obstacles liés au genre ont-ils été analysés conjointement avec les autres facteurs de marginalisation ?
- Comment l'intervention de programme proposée y répondra-t-elle ? Est-elle fondée sur une bonne pratique existante/récente ?
- Lorsqu'il n'existe aucune donnée probante pour étayer l'efficacité d'une stratégie spécifique de genre dans un endroit particulier, est-il possible d'identifier un contexte similaire pour lequel on dispose d'informations complémentaires sur l'efficacité d'une stratégie de programme similaire.
- Quelles questions liées au genre propre au contexte convient-il d'examiner lorsqu'on adapte une stratégie, en prêtant une attention particulière à l'atténuation des risques et à la sensibilité au conflit ? Existe-t-il des études, des évaluations, et/ou des évaluations préliminaires prévues au cours des 3 à 12 prochains mois – du gouvernement et des partenaires de développement – grâce auxquelles il serait possible de recueillir des données primaires et/ou d'examiner, d'analyser et de fournir des données secondaires, afin d'améliorer la compréhension des obstacles liés au genre pour accéder et participer à l'éducation ?
- L'approche du programme doit-elle être d'abord expérimentée ? Comment les résultats contribueront-ils à construire un corpus national de données probantes ?

Exemple

Les données peuvent laisser penser que les parents/aidants ne sont pas disposés à envoyer leurs filles – tous âges et niveaux d'études confondus – à l'école à cause de la peur engendrée par les récentes attaques fondées sur le genre contre l'éducation. Ces informations pourraient stimuler la création d'autres groupes de discussion avec les parents/aidants afin de comprendre : (i) comment les filles pourraient participer à l'éducation plus en sécurité, et (ii) les coûts différenciés par genre de l'éducation alternative pour les filles de tous les âges et de tous les niveaux d'études. Ces données éclaireraient les propositions institutionnelles ou conjointes ESU, les théories du changement, les cadres de S.-É, les stratégies, les activités et les budgets correspondants.

Au Tchad, la disponibilité de données ventilées sur les taux de fréquentation, associés aux évaluations participatives, a montré la faible fréquentation scolaire des jeunes mères et le taux élevé d'absentéisme des enseignantes qui avaient de jeunes enfants dans les écoles du camp. Ceci a justifié l'introduction de services de garde d'enfants dans les écoles du camp, avec des résultats positifs.

(Source: UNHCR (2016) [UNHCR Review of Gender Equality in Operations](#), p.15)

Sections concernées de KitGenre-ESU

④ 2: Évaluation et analyse des besoins

Critère 3 : La capacité financière

Questions

- Quels ingrédients de mise en œuvre des interventions du programme faut-il examiner pour déterminer l'efficacité des contributions liées au genre de ce programme et quels sont leurs coûts ? Pour chaque intervention, les catégories suivantes d'ingrédients liés au genre doivent être examinées : installations, services, effectifs, fournitures, équipement, et contributions parents/communauté.
- Le critère de capacité financière prend-il en compte les scénarios qui prévoient une augmentation importante des coûts unitaires et/ou des coûts des ingrédients ? Prend-il en compte la nécessité d'options d'intervention alternative si les interventions deviennent irréalisables en raison de l'évolution de la situation économique, politique ou sécuritaire dans le contexte de la crise ?

Exemple

Dans le cadre d'une stratégie de genre visant à s'attaquer à la faible fréquentation scolaire des filles due à l'insécurité, une intervention appropriée peut consister à assurer le transport sur le chemin de l'école. Les ingrédients clés incluraient : bus, essence (fournitures), entretien, réparations (services), salaires du conducteur (personnel), et sécurité communautaire, bénévolat (contribution des parents/communauté).

Le critère de capacité financière doit aussi prendre en compte les scénarios qui prévoient une augmentation importante ou une baisse des coûts unitaires si la situation sécuritaire s'aggrave ou s'améliore, ainsi que la nécessité d'options alternatives si la stratégie n'est plus réalisable en raison de l'évolution de la situation économique, politique ou sécuritaire. Par exemple, quand on projette les coûts liés aux cibles de scolarisation des filles, différentes projections sont possibles en relation avec :

- La résolution du conflit dans une zone et le retour attendu des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI)/réfugiés ;
- L'escalade du conflit dans une autre zone et les déplacements connexes ;
- Les coûts liés à l'intégration de la notion de genre dans les interventions (c'est-à-dire « Reconstruire en mieux » : des toilettes séparées par sexe, résistantes aux catastrophes, peuvent coûter plus cher que l'infrastructure d'origine).

Sections concernées de KitGenre-ESU

④ [3.3: Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre](#)

Critère 4 : La durabilité

Questions

- Quelles perspectives de durabilité les approches du programme offrent-elles ? Dans une situation de crise aigüe, l'intervention peut-elle être considérée comme la première étape d'objectifs à plus long terme ?
- Le soutien à long terme du programme au niveau politique et communautaire (organisations ou ambassadeurs pour l'éducation des filles, etc.) est-il probable ?
- Le programme est-il conforme aux politiques et aux priorités nationales relatives à la réponse et la préparation à une crise, à l'éducation et l'égalité des genres, au Plan de Réponse Humanitaire (PRH), et à la contribution à PTE/PSE ?

Exemple

Le gouvernement est-il capable d'absorber les enseignantes recrutées durant la crise et de continuer à payer leur salaire après la crise ?

Sera-t-il possible de maintenir les espaces temporaires d'apprentissage pour les petites filles et les petits garçons (éducation préscolaire et stimulation) ? Où, comment et avec quel soutien ?

Sections concernées de KitGenre-ESU

④ **7: Responsabilité à l'égard des populations touchées**

3.2 La notion de genre dans la théorie du changement et les cadres de S.- E.

Normes minimales INEE	<p>Domaine 1 : Normes fondamentales – Coordination</p> <p><i>Norme 1 : Coordination</i></p> <p>Il existe des mécanismes de coordination de l'éducation qui appuient les parties prenantes travaillant à garantir l'accès à une éducation de qualité et la continuité de cette éducation.</p> <p>Domaine 1 : Normes fondamentales – Analyse</p> <p><i>Norme 1 : Évaluation</i></p> <p>Des évaluations préliminaires de la situation d'urgence sont conduites au moment opportun et de manière holistique, transparente et participative.</p> <p><i>Norme 2 : Stratégies d'intervention</i></p> <p>Des stratégies d'interventions d'éducation inclusive sont élaborées. Elles comprennent une description claire du contexte, des obstacles au droit à l'éducation et des stratégies pour surmonter ces obstacles.</p> <p><i>Norme 3 : Suivi</i></p> <p>Un suivi régulier est fait sur les activités des interventions éducatives et l'évolution des besoins d'apprentissage des populations affectées.</p> <p><i>Norme 4 : Évaluation</i></p> <p>Des évaluations systématiques et impartiales améliorent les activités des interventions éducatives et renforcent la prise de responsabilité.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons mondial, régional, national, infranational :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestionnaires ESU ; • Conseillers, spécialistes, responsables et analystes en S.-É.
Collaborateurs	<p>Autres conseillers, spécialistes, responsables et analystes</p>
But de l'outil	<p>Identifier les éléments de la théorie du changement² et du cadre de S.-É³ d'une initiative ESU intégrant la notion de genre et les principales considérations pour leur élaboration.</p>

2 La théorie du changement d'un programme ESU est une hypothèse montrant comment et pourquoi un changement devrait se produire. La théorie du changement indique de quelle manière les résultats conduisent à la réalisation des objectifs souhaités.

3 La terminologie des cadres de S.-É., la hiérarchie de planification et la hiérarchie des indicateurs varient entre les institutions. Cet outil aide l'intégration de la notion de genre dans les cadres de S.-É. de l'ESU, quelle que soit la structure exacte et les termes employés dans un cadre donné. Par exemple, l'Éducation Ne Peut Attendre (ECW) se réfère au cadre de résultats, tandis que le Cluster Éducation mondial emploie le terme de cadre d'intervention. Les indicateurs sont un élément du cadre de S.-É. Pour plus d'informations sur la manière de définir des indicateurs intégrant la notion de genre, cf. Section 6.3.

Introduction

La théorie du Changement (TdC) et le cadre de S.-É. d'une initiative ESU doivent intégrer la notion de genre pour garantir que l'initiative mette en évidence les changements anticipés en matière d'égalité des genres, les suivent et les rapportent dans les domaines de résultats et la chaîne hiérarchique de résultats.

Informations clés

Lors de la conception et l'examen de la TdC et du cadre de S.-É. d'un programme ESU, les gestionnaires de programme doivent :

- Veiller à ce que tous les domaines de résultats et la chaîne hiérarchique de résultats de la TdC et du cadre de S.-É. indiquent systématiquement les changements escomptés pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes. Citons à titre d'exemple un objectif qui vise à indiquer que le changement escompté pour les filles et les garçons est : « Accroître le taux de scolarisation des filles et des garçons » ;⁴

et/ou

- Inclure un domaine de résultats propre à la notion de genre.

Ressources essentielles

UNICEF Asie du Sud (2018). [Gender Toolkit. Integrating gender in programming for every child in South Asia](#), p. 60, donne un exemple de chaîne de résultats propre à la notion de genre pour ce domaine de résultats.

Note: certains programmes contiennent des éléments de TdC et de cadre de S.-É. intégrant la notion de genre, mais ils n'ont pas de domaine de résultats propre à la notion de genre ni les éléments connexes (comme les résultats, les produits, les activités) et les indicateurs correspondants. Toutefois, les programmes ESU qui emploient systématiquement une terminologie sexospécifique dans tous les éléments de la TdC et du Cadre de S.-É. et qui incluent un domaine de résultats propre à la notion de genre sont plus susceptibles de contribuer à l'égalité des genres.

Les [Tableaux 3.2.2](#) et [3.2.3](#) présentent des exemples adaptés de :

- La TdC et la chaîne de résultats du cadre de résultats de ECW ;
- Un graphique du cadre d'intervention (CI) du Cluster Éducation et les objectifs 1 et 2 du cluster.

4 Le cadre de S.-É. part de la perspective générale de la logique de cause à effet et l'approfondit. Au lieu de formuler seulement : « si ... alors » au niveau de l'objectif et du résultat, le cadre précise le but, les stratégies, ou les effets souhaités, les sous-résultats, puis les produits connexes par sous-résultat et résultat. Chaque élément (but, objectifs, produits, et parfois activités) a des indicateurs associés.

5 UNICEF Asie du Sud (2018) [Gender Toolkit. Integrating gender in programming for every child in South Asia](#), p. 60.

Mesures à prendre

Le [tableau 3.2.1](#) présente les défis et les omissions courants, ainsi que les mesures et les questions directrices.⁶ Il aide les gestionnaires de programme ESU à concevoir et à valider une TdC et un cadre de S.-É. intégrant la notion de genre dans tous les types de crises, dans le cadre d'initiatives conjointes ou individuelles du gouvernement ou des acteurs humanitaires/développement.

Lectures complémentaires

- ECW (2019). [Gender Equality Policy's Accountability Framework](#).
- Cluster Éducation mondial (2018). [Guide to Developing Education Cluster Strategies](#)
- Cluster Éducation mondial (2017). [Response Framework Design Tool](#)



6 Ces mesures sont adaptées du processus du Cluster Éducation mondial de conception et des cadres de réponse. Cf. Cluster Éducation mondial (2018). [Guide to Developing Education Cluster Strategies](#) ; et Cluster Éducation mondial (2017). [Response Framework Design Tool](#).

Tableau 3.2.1 : Défis courants lors de l'élaboration des TdC et des cadres de S.-É. intégrant la notion de genre, et moyens de les relever.

Défis et omissions courants
<p>Les TdC et les cadres de S.-É. ignorent les spécificités de genre et/ou les données utilisées lors de leur conception sont limitées (à part les données minimales ventilées par sexe et par âge) à cause, mais pas uniquement, des questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">• Les lacunes des données probantes ;• L'absence d'analyse de genre de qualité dû au manque de financement, de coordination ou de capacités pour mener une analyse de ce genre ;• L'absence de consultation avec les adolescents (filles et garçons), les enfants, les aidants, le personnel de l'éducation, et les parties prenantes de la prise de décision afin qu'ils contribuent à la conception, ou les spécialistes ou les points focaux de genre ne participent pas à la conception ;• Ils s'appuient sur la TdC et le cadre de résultats d'interventions passées qui n'intégraient pas la notion de genre.• Les lignes directrices de la proposition imposent des restrictions d'espace/mots.
Mesures pour intégrer la notion de genre dans les TdC et CR ESU
<ul style="list-style-type: none">• S'assurer que les jeux de données utilisés pour renseigner la TdC et le cadre de S.-É. intègrent au minimum les données probantes existantes (données ventilées par sexe et par âge, etc.) dans la conception et la formulation de l'enchaînement logique : « Si ..., alors » et dans les éléments du cadre de S.-É.• S'assurer que les ressources (humaines et financières) nécessaires pour mener une analyse de genre de qualité sont disponibles.• S'assurer que les jeux de données utilisés pour renseigner la TdC et le cadre de S.-É. incluent une analyse de genre de qualité, dotée de ressources suffisantes, afin de différentier les besoins des filles, des garçons, des femmes et des hommes dans le contexte sur la base de données probantes.
Questions directrices pour appuyer les mesures spécifiques
<p>L'analyse (examen des données secondaires, évaluation préliminaire conjointe des besoins, etc.) utilisée pour identifier et classer par ordre de priorité les domaines de résultats et les stratégies comprenait-elle une analyse de genre ?</p> <p>④ 3: Planification stratégique et conception du programme</p> <p>Si oui, quels obstacles liés au genre faut-il prendre en compte lors de l'identification des domaines de résultats ?</p> <p>À défaut, analyser les données existantes d'une manière permettant de prendre en compte la notion genre.</p> <p>④ 2: Évaluation et analyse des besoins</p> <p>À retenir : il convient d'utiliser l'analyse de genre lors de l'identification des domaines de résultats inclus dans la TdC et le cadre de S.-É.</p>

Défis et omissions courants

Les lacunes passées de données liées au genre dureront si ces jeux de données ne sont jamais incorporés dans les TdC et les cadres de S.-É.

Mesures pour intégrer la notion de genre dans les TdC et CR ESU

- Quand on constate des lacunes de données liées au genre durant la phase de conception de la TdC et du cadre de S.-É., s'assurer qu'elles sont documentées et traitées dans la raison d'être de la TdC et du cadre de S.-É.

 Note : combler les lacunes de données intégrant la notion genre en incorporant des indicateurs sur les données manquantes doit être une priorité, en particulier dans les situations de crise prolongée.

6: Suivi et évaluation

Si la décision est prise de ne pas combler les lacunes de données dans la TdC et le cadre de S.-É., cette décision doit être consignée afin de le faire ultérieurement.

Questions directrices pour appuyer les mesures spécifiques

- Quelles sont les lacunes de données liées au genre ?
- L'un des domaines de résultats identifiés pourrait-il inclure des indicateurs pour combler ces lacunes de données ? Pourquoi oui et pourquoi non ?

Défis et omissions courants

Les interventions sectorielles « oublient » souvent de prendre en compte systématiquement la notion de genre et l'inclusion des filles, des garçons, des femmes et des hommes quand les questions liées au genre et à l'inclusion ne sont pas visibles dans le langage employé lors de la conception et dans la proposition de TdC et de cadre de S.-É.

Mesures pour intégrer la notion de genre dans les TdC et CR ESU

S'assurer de respecter et d'inclure la parité linguistique (langage épicène) et de mentionner systématiquement les groupes de filles, de garçons, de femmes et d'hommes dans les éléments de la TdC et du cadre de S.-É. (à tous les niveaux hiérarchiques : impact, résultat, produit et indicateurs correspondants) – même quand il existe un domaine de résultats et des résultats connexes propres à un genre.

Questions directrices pour appuyer les mesures spécifiques

Quand vous définissez chaque élément du cadre de S.-É., les éléments respectent-ils la parité linguistique ? Examiner :

- Quelle est la formulation ou le choix des mots nécessaires pour faire en sorte que tous les niveaux hiérarchiques du cadre (impact, résultat, produit et indicateurs correspondants) intègrent la notion de genre ?
- Quelle est la formulation ou le choix des mots nécessaires pour définir un domaine de résultats propre à un genre, le cas échéant ?

→ **6.3: Indicateurs ESU intégrant la notion de genre :**

- Pour les cadres de S.-É. chiffrés, comme le Cadre d'intervention du Cluster Éducation mondial, examiner ce qu'il faut prévoir dans le budget des activités existantes ou comme sous-activité afin d'intégrer la notion de genre dans les interventions ESU.

→ **3.3: Établissement, suivi et analyse des coûts d'un programme ESU intégrant la notion de genre**

- Si la notion de genre ne figure pas dans les éléments du cadre de S.-É., quelle en est la justification ?

Exemples de questions à examiner pour promouvoir systématiquement la notion de genre dans tous les éléments de la TdC et du cadre de S.-É. :

- Quand les prestataires de services (enseignants, etc.) sont cités, les enseignants hommes et femmes sont-ils mentionnés ?
- Quand les enfants et/ou les adolescents cibles sont mentionnés, est-il fait référence aux filles et aux garçons au lieu des « enfants » ou des « adolescents » ?
- Quand les parents/aidants sont mentionnés, est-il précisé les parents/aidants, hommes et femmes ?

Une façon de distinguer les femmes et les hommes dans les catégories de parties prenantes consiste à utiliser : « (h/f) ».

Cf. Exemple de TdC : [Exemple 1- Tableau 3.2.2](#)

→ **6.3: Indicateurs ESU intégrant la notion de genre**

Défis et omissions courants

Le langage approprié est utilisé dans les propositions. En revanche, le budget prévu pour les ressources humaines ou financières est insuffisant OU le personnel ayant les compétences requises pour mener les activités est insuffisant.

Note : selon leur type, les cadres de S.-É. peuvent inclure ou ne pas inclure les activités (cf. Exemple 2 ci-dessous). Si elles ne sont pas incluses, les plans opérationnels détaillés décrivant les activités doivent être alignés sur le cadre de S.-É. Vous devez vérifier que toutes les activités correspondantes des plans opérationnels sont budgétisées.

Mesures pour intégrer la notion de genre dans les TdC et CR ESU

S'assurer que les ressources humaines et financières correspondant à toutes les activités et les services proposés pour répondre aux besoins des filles, des garçons, des femmes et des hommes sont budgétisés et disponibles afin de garantir une mise en œuvre de qualité et fiable.

Exemples : lorsqu'on mentionne les espaces temporaires d'apprentissage, la prestation de soutien psychosocial (PSP), la formation des enseignants, et/ou la distribution de matériels d'enseignement et d'apprentissage, est-il précisé qu'ils intègrent la notion de genre ?

Mener une enquête ou un atelier avec les parties prenantes ou organiser un atelier contribuera à la transparence du processus de validation de la théorie du changement et du cadre de S.-É., notamment de s'assurer qu'ils intègrent la notion de genre et que les ressources humaines qualifiées et adéquates ainsi que les ressources financières sont prévues pour la mise en œuvre.

Questions directrices pour appuyer les mesures spécifiques

Lorsque vous menez une enquête ou un atelier de validation qui intègre la notion de genre, il convient d'examiner :

- Les parties prenantes (des femmes et des hommes de différents groupes d'âge et groupes ethniques/minoritaires) ont-elles été invitées à participer à l'enquête et/ou à/aux l'atelier(s),
- Des questions ont-elles été ajoutées à l'enquête (ou aux séances de l'atelier) pour demander aux parties prenantes de vérifier si les obstacles/considérations liés au genre sont bien restitués dans les éléments de la TdC et du cadre de S.-É. ?
- Si un atelier a lieu, le programme inclut-il une séance séparée ou des questions de discussion ont-elles été intégrées dans les séances existantes pour examiner comment les objectifs et les activités du cadre prennent en compte la notion de genre.
- Si un atelier a lieu, est-il conçu de façon à promouvoir la présence et la participation active des femmes ? Ceci peut impliquer, sans se limiter à :
 - Faire participer les chefs communautaires, hommes et femmes, à la planification et à l'organisation de l'atelier ;
 - Identifier un endroit sûr, privé et accessible pour la tenue de l'atelier au moyen d'une discussion avec les collègues féminines susceptibles d'être confrontées à des risques en matière de sûreté et de sécurité ;
 - Organiser, le cas échéant, des « groupes par affinités » (groupes séparés d'hommes et de femmes) pour des discussions durant l'atelier et recueillir des réactions sur le projet de cadre.

Note : se référer aux questions de la ligne précédente du tableau sur le langage et les coûts pour s'assurer que l'atelier de validation intègre la notion de genre.

Le cadre de S.-É. doit être évalué au moyen du Marqueur de Genre et d'Âge (MGA) du CPI durant le processus de conception (et non lorsqu'il est terminé). L'utilisation de la série de questions cruciales du MGA

pour guider le processus de rédaction aidera à traduire la notion de genre de manière cohérente et homogène à travers le cadre de S.-É. et accroîtra la note MGA.

Les outils supplémentaires de KitGenre-ESU aident à :

- Harmoniser les efforts des partenaires lors de l'utilisation de cadres conjoints de S.-É. ;

⇒ **8.1: Le genre dans la préparation ESU : coordination sectorielle et gestion de l'information**

- Établissement du coût d'une intervention ESU au sein des cadres de S.-É. en intégrant la notion de genre ;

⇒ **3.3: Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre**

- Mise en œuvre d'un programme ESU intégrant la notion de genre.

⇒ **5: Mise en œuvre**

Les deux exemples ci-dessous mettent en évidence les variations existant entre les TdC et les éléments des cadres de S.-É. des programmes ESU.

- L'exemple 1 ([Tableau 3.2.2](#)) présente la TdC et la chaîne de résultats du cadre de résultats de l'Éducation Ne Peut Attendre (ECW).
- L'exemple 2 ([Tableau 3.2.3](#)) présente un graphique du cadre d'intervention du Cluster Éducation et les objectifs 1 et 2 du cluster.

Exemple 1

Tableau 3.2.2 : Exemple 1 – TdC et chaîne de résultats du cadre de résultats du programme adaptés.

L'exemple 1A ignore les spécificités de genre. L'exemple 1B intègre la notion de genre dans tous les éléments et il a un domaine de résultats dédié au changement transformationnel en matière de genre **surligné en bleu**.

Exemple 1A : TdC et chaîne de résultats ignorant les spécificités de genre.	Exemple 1B : TdC et chaîne de résultats intégrant la notion de genre.
Théorie du Changement	Théorie du Changement
Si les enfants touchés par une crise ont accès à un environnement scolaire inclusif, sûr et équitable,	Si les filles et les garçons touchés par une crise ont accès à un environnement scolaire inclusif, sûr, équitable et intégrant la notion de genre ,
Si les enfants non scolarisés touchés par une crise sont réintégrés et/ou ont accès à un apprentissage sûr, à un soutien psychosocial et/ou à des initiatives de formation,	Si les filles et les garçons non scolarisés touchés par des crises sont réintégrés et/ou ont accès à un apprentissage sûr, à un soutien psychosocial et/ou à des initiatives de formation intégrant la notion de genre ,
Si la sécurité de l'environnement d'apprentissage et la qualité de l'éducation des enfants touchés par une crise sont renforcées,	Si la sécurité de l'environnement d'apprentissage et la qualité de l'éducation des filles et des garçons touchés par une crise sont renforcées,
Et si la gouvernance du système éducatif durant les crises est renforcée,	Et si la gouvernance du système éducatif durant les crises est renforcée de façon à être inclusive et à intégrer la notion de genre ,
Alors le but visant à : « faire en sorte que tous les enfants des communautés touchées par une crise reçoivent une éducation de qualité et un soutien au bien-être dans un environnement d'apprentissage sûr » sera atteint.	Alors le but visant à : « faire en sorte que tous les enfants des communautés touchées par une crise reçoivent une éducation de qualité et un soutien au bien-être dans un environnement d'apprentissage sûr et intégrant la notion de genre » sera atteint.
Chaîne de résultats	Chaîne de résultats
Impact (objectifs et/ou but à long terme) Le bien-être de tous les enfants des communautés en situation de crise est amélioré.	Impact (objectifs et/ou but à long terme) Le bien-être de tous les garçons et les filles des communautés en situation de crise est amélioré. <i>Note : il convient de définir la notion de bien-être dans le langage des résultats ou de l'indicateur.</i>
Résultats Les enfants, scolarisés et non scolarisés, touchés par une crise ont reçu un soutien psychosocial dispensé par des enseignants qualifiés.	Résultats Les filles et les garçons , scolarisés et non scolarisés, touchés par une crise ont reçu un soutien psychosocial inclusif et intégrant la notion de genre dispensé par des enseignants qualifiés (h/f) .
Produits Les capacités des enseignants et du personnel de l'éducation communautaire sont renforcées en vue de fournir des services de soutien psychosocial à l'école et en dehors de l'école.	Produits Les capacités des enseignants (h/f) et du personnel de l'éducation communautaire (h/f) sont renforcées en vue de fournir des services inclusifs et intégrant la notion de genre de soutien psychosocial à l'école et en dehors de l'école. <i>[Note : tenir compte des contraintes courantes pour réaliser le produit ci-dessus et/ou procéder à des adaptations.</i> 5.4: Recrutement et appui des enseignants

Example 2

Ces exemples sont tirés de la publication : [Response Framework Design Tool](#) du Cluster Éducation mondial (2017).

Les adaptations intégrant la notion de genre dans les deux exemples d'objectif sont indiquées en [vert dans le texte](#).

Objectif 1 du cluster : Espaces d'apprentissage [intégrant la notion de genre](#) sûrs, protecteurs et de qualité

Cet objectif du cluster est axé sur le caractère sûr et protecteur de l'espace physique de la classe et du trajet que les enfants et les jeunes en âge de fréquenter l'école ([garçons et filles, ou h/f](#)) doivent emprunter pour se rendre dans ces espaces d'apprentissage de qualité et [intégrant la notion de genre](#).

Note : si l'équité entre les filles et les garçons ou l'intégration de la notion de genre entrent dans la définition d'un contexte de qualité, il peut ne pas être nécessaire de l'indiquer par une phrase séparée dans l'énoncé de l'objectif. En revanche, lorsqu'ils n'entrent pas dans la définition de la qualité, il peut être important d'insister sur ce point.

Il se prête bien au soutien des objectifs stratégiques intersectoriels en relation avec la protection et l'accès aux services de base.

Note : pour plus d'information sur les adaptations apportées à l'objectif 1, consulter :

⊕ [**5.2: Installations et services**](#)

⊕ [**5.6: Programmes scolaires, matériels d'enseignement et apprentissage**](#)

Tableau 3.2.3 : Exemple 2 – exemples d'objectif de cadres d'intervention de clusters

Pays	Exemples d'objectif 1 du cluster :	Source
Yémen	Toutes les filles et tous les garçons touchés par une crise (3-18 ans) ont un accès équitable à des espaces d'apprentissage sûrs, inclusifs et équipés.	Yemen Education Cluster Strategy 2016-2017
Soudan du Sud	Toutes les filles et tous les garçons touchés par une crise (3-18 ans) ont un accès équitable à des espaces d'apprentissage sûrs, de guérison et inclusifs.	South Sudan Humanitarian Response Plan 2017
Népal	Les filles et les garçons ont accès à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire dans des espaces d'apprentissage sûrs et protecteurs.	Nepal Education Cluster Earthquake Response Strategy 2015
Libéria	Tous les enfants scolarisés (f/g : ajouter l'âge et le niveau du système éducatif) ont accès à des espaces d'apprentissage sûrs, en nombre suffisant et appropriés, qui disposent d'installations adéquates de lavage des mains (Eau, Assainissement et Hygiène [EAH]) pour protéger la santé des élèves et contribuer à l'amélioration des résultats d'apprentissage.	Liberia Education Cluster Strategic Recovery Plan 2015
Indicateur(s) de résultat suggéré(s)		
1.1. # de [enfants et jeunes filles ou garçons de 3-18 ans] (et/ou % ciblés) touchés par une crise ayant accès à des espaces d'apprentissage réparés et sécurisés, protecteurs et de qualité disposant d'installations adéquates de lavage des mains (EAH), séparées par sexe		
1.2. # de [enfants et jeunes filles ou garçons de 3-18 ans] (et/ou % ciblés) touchés par une crise ayant reçu des fournitures scolaires adéquates intégrant la notion de genre		

#	Activité
CA1.1	<p>Création de salles de classe temporaires intégrant la notion de genre</p> <p>Indicateurs de produit suggérés</p> <p># de salles de classe temporaires intégrant la notion de genre créées. Ventiler par niveau du système scolaire.</p> <p># d'enfants (g/f) ayant accès à des salles de classe temporaires disposant d'installations adéquates de lavage des mains [EAH], séparées par sexe. Ventiler par âge.</p> <p>Normes et chiffrage des coûts : questions à envisager</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taille de la salle de classe temporaire (mètres carrés ainsi que # d'apprenants par classe). • Matériels à utiliser/interdits pour les murs et le toit (tente/bâches, bois, métal, briques, béton, etc.). • Calendrier et phases (par ex. : tentes durant les premiers XX mois, puis semi-permanent) • Coûts unitaires des différents modèles/mobilier : en veillant à la présence de deux portes/voies d'évacuation par espace et du mobilier adéquat pour offrir des places assises aux filles et aux garçons. • Normes EAH (voir ci-après : veiller à prendre en compte le coût de toilettes séparées par sexe, c.-à-d. : éclairage et verrous aux portes, etc.). • Normes de protection : clôture, trousse de premier secours, kit de gestion de l'hygiène menstruelle, matériels nécessaires aux parcours de signalement et de prise en charge : pièce réservée au signalement munie d'un verrou, etc.

#	Activité
CA1.2	<p>Remise en état d'urgence des salles de classe</p> <p>Indicateurs de produit suggérés</p> <p># de salles de classe réparées intégrant la notion de genre. Ventiler par niveau du système scolaire.</p> <p># d'enfants (g/f) ayant accès à des salles de classe réparées disposant d'installations adéquates de lavage des mains, séparées par sexe.</p> <p>Normes et chiffrage des coûts : questions à envisager</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce qui constitue la « remise en état d'urgence » : calendrier (par ex. : dans XX nombre de jours après de l'incident), coût (moins de 500 US\$), type de réparation, etc. • Normes d'eau, d'assainissement et d'hygiène (EAH) et normes de protection : voir ci-dessus.

#	Activité
CA1.3	<p>Fourniture d'installations de lavage des mains adéquates séparées par sexe et fournitures de gestion de l'hygiène menstruelle</p> <p>Indicateurs de produit suggérés</p> <p># de toilettes (g/f) créées.</p> <p># de stations de lavage des mains créées et fournies avec de l'eau adéquate.</p> <p>Normes et chiffrage des coûts : questions à envisager</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voir ci-dessus. • Combien de filles/garçons par toilette ? Type de toilettes/matériels à utiliser ? Coûts unitaires ? • Combien de litres d'eau par apprenant par jour pour boire et se laver les mains ? • Combien de fournitures de gestion de l'hygiène menstruelle doivent-elles être achetées et distribuées sur le site et dans le cadre des kits d'enseignement et d'apprentissage pour chaque enseignante et apprenante (voir ci-dessous) en fonction du nombre d'apprenantes et d'enseignantes ?

#	Activité
CA1.4	<p>Approvisionnement en fournitures d'enseignement et d'apprentissage intégrant la notion de genre⁷</p> <p>Indicateurs de produit suggérés</p> <p># de kits de fournitures scolaires intégrant la notion de genre distribués.</p> <p># d'apprenants (g/f) bénéficiant de kits de fournitures scolaires distribués. Ventiler par âge.</p> <p># de kits d'enseignement (h/f) distribués.</p> <p># d'enseignants/bénévoles (h/f) bénéficiant de kits d'enseignement distribués. Ventiler par niveau du système scolaire.</p> <p>Normes et chiffrage des coûts : questions à envisager</p> <ul style="list-style-type: none"> Contenu/coûts unitaires minimaux des kits de fournitures scolaires par âge, en veillant à ce que les filles et les garçons aient accès sur un pied d'égalité aux fournitures du kit d'apprentissage, hormis les fournitures d'hygiène menstruelle réservées aux filles et aux femmes (sac, sac à dos, # et taille des cahiers/cahiers d'exercices et/ou XX de pages par apprenant par année scolaire, règles, stylos/crayons, fournitures pour la gestion de l'hygiène menstruelle des filles et des adolescentes plus âgées, jouets et matériels de jeu non genrés pour les jeunes enfants). Contenu/coûts minimaux du kit d'enseignement (registre/cahiers et taille/nombre de pages, stylos, fournitures pour la gestion de l'hygiène menstruelle des enseignantes, etc.) <i>NOTE : comme les kits des fournitures scolaires et d'enseignement varieront certainement entre les niveaux scolaires ainsi que les fournitures qui pourront être achetées localement, chaque type de kit exigera ses propres normes.</i>

⁷ Le contenu des kits d'enseignement et d'apprentissage variera probablement entre les niveaux scolaires ; par conséquent, vous pourrez vouloir les ventiler par indicateurs multiples (par ex. : éducation de la petite enfance/préscolaire, cycle primaire, premier cycle du secondaire, second cycle du secondaire) et vous assurer que les considérations liées au genre sont prises en compte dans le contenu du kit par âge.

Objectif 2 du cluster Messages propres à sauver des vies et soutien psychosocial intégrant la notion de genre

Cet objectif du cluster porte sur la réduction des risques mortels et psychosociaux qui menacent les enfants et les jeunes (filles/garçons ou g/f) grâce à la diffusion de messages intégrant la notion de genre, au soutien psychosocial, et aux parcours de prise en charge pouvant être mis en place dans l'environnement d'apprentissage par l'intermédiaire de personnels de l'éducation ayant suivi une formation appropriée (hommes/femmes ou h/g) et des parents/aidants (h/f).

Il convient au soutien aux objectifs stratégiques intersectoriels liés au sauvetage de vies, à la protection et à la résilience.

Note : Pour plus d'information sur les adaptations apportées à l'objectif 2, cf. :

⊕ 5.3: Protection et bien-être

Pays	Exemples de l'objectif 2 du cluster	
Yémen	Les risques auxquels sont confrontés les filles et les garçons (3-18 ans) touchés par une crise sont réduits grâce une capacité accrue à faire face aux effets psychosociaux négatifs et à limiter le danger physique présenté par un conflit.	Yemen Education Cluster Strategy 2016-2017
Soudan du Sud	Les risques auxquels sont exposés les filles et les garçons (3-18 ans) sont réduits.	South Sudan Humanitarian Response Plan 2017
Népal	Grâce à un apprentissage de qualité, intégrant la notion de genre adapté à l'âge, les filles et les garçons de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur acquièrent des compétences psychosociales, de sauvegarde de la vie et de préparation aux catastrophes intégrant la notion de genre afin de restaurer le bien-être et la résilience des enfants (g/f) et de leurs communautés.	Nepal Education Cluster Earthquake Response Strategy 2015
Libéria	Les responsables de l'administration scolaire (h/f), les enseignants (h/f), et les membres des Associations de Parents d'Élèves (APE) (h/f) sont capables de réagir de manière appropriée aux besoins de santé des enfants (g/f) et de garantir un environnement scolaire sûr, notamment l'accès à un soutien psychosocial intégrant la notion de genre dans un environnement scolaire sain.	Liberia Education Cluster Strategic Recovery Plan 2015
Indicateur(s) de résultats suggéré(s)		
2.1 # d'enseignants (et/ou % ciblés) (officiels ou bénévoles) (h/f) formés à l'éducation en situations d'urgence.		
2.1 # de [enfants et jeunes filles ou garçons 3-18 ans] (et/ou % ciblés) touchés par une crise ayant accès à des enseignants (h/f) formés à l'éducation en situation d'urgence.		

#	Activité
CA2.1	<p>La formation à l'ESU intégrant la notion de genre dispensée aux enseignants/parents (h/f) comprend le contenu thématique suivant : soutien psychosocial/premiers secours, réduction des risques liés aux mines, hygiène, Réduction des Risques Catastrophes (RRC), principes d'inclusion, parcours de prise en charge, etc.</p>
Indicateurs de produit suggérés	
<p># d'enseignants (officiels et bénévoles) (h/f) formés aux interventions d'éducation en situation d'urgence intégrant la notion de genre. Ventiler par niveau du système scolaire.</p>	
<p># d'apprenants (g/f) bénéficiant d'un enseignant formé de l'éducation en situations d'urgence intégrant la notion de genre. Ventiler par niveau du système scolaire.</p>	
<p># d'APE (g/f) formées à l'éducation en situations d'urgence intégrant la notion de genre.</p>	
<p># d'apprenants (g/f) ayant accès à une école disposant d'une APE formée de l'éducation en situations d'urgence intégrant la notion de genre. Ventiler par niveau du système scolaire.</p>	
Normes et chiffrage des coûts : questions à envisager	
<ul style="list-style-type: none"> • Si « l'approche globale » est employée, quels seront les modules inclus ? Obligatoires ? Facultatifs ? Ces modules reflètent-ils les considérations liées au genre ? Si tel n'est pas le cas, l'examen/la révision de la notion de genre est-il/elle nécessaire ? • La durée de chaque formation et/ou module (par ex. : minimum de XX heures) de formation des enseignants ainsi que la durée de la formation de [APE], si elles sont différentes. • Un programme de formation normalisé et un guide pédagogique du contenu seront-ils disponibles ou les partenaires pourront-ils utiliser leurs propres matériels ? Ces modules prendront-ils en compte les considérations liées au genre ? Sinon, l'examen/la révision de la notion de genre est-il/elle nécessaire ? Cet examen/révision sera-t-il/elle effectué(e) par les partenaires ou sera-t-il nécessaire de recourir à un soutien ou une embauche externe ? Par exemple, les guides pédagogiques du soutien psychosocial prendront-ils en compte les considérations liées au genre, comme les différents symptômes de détresse psychosociale présentés par les enfants et les adolescents (filles et garçons) et les adultes (femmes et hommes) ? • Une collaboration intersectorielle devra-t-elle être incluse dans le cadre de l'activité ? Par exemple, un examen effectué par un conseiller en genre, la liaison avec les acteurs de la protection de l'enfance concernant les parcours de prise en charge ? La coordination avec les acteurs de la santé pour offrir une formation sur certains modules particuliers ? • Coûts unitaires 	

#	Activité
CA2.2	<p>Fourniture de matériels récréatifs intégrant la notion de genre.</p> <p>Indicateurs de produit suggérés</p> <p># de kits récréatifs intégrant la notion de genre distribués.</p> <p>Normes et chiffrage des coûts : questions à envisager</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taille du kit récréatif (p. ex., doit servir à XX apprenants). • Contenu/coûts unitaires minimaux du kit récréatif (p. ex., # ballons de football, pompe à ballon, corde à sauter, frisbee, puzzles, jeux, matériels d'arts plastiques, etc. Veiller à ce que le contenu du kit reflète les différentes préférences des enfants et des adolescents (filles et garçons) en matière de loisirs. Se demander s'il est nécessaire de mener une consultation ou une évaluation rapide des loisirs avec un échantillon enfants, filles et garçons, de différents âges pour identifier leurs préférences en matière de loisirs.

3.3 Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre

Normes minimales INEE	<p>Aucune norme minimale ne s'applique spécifiquement à cet outil. Cependant, le Guide de référence de l'INEE sur le financement extérieur de l'éducation donne des lignes directrices connexes conformes aux normes minimales de l'INEE. L'établissement des coûts est généralement réalisé dans le but d'éclairer les politiques et les plans, et par conséquent lié à :</p> <p>Domaine 5 : Politique d'éducation</p> <p><i>Norme 2 : Planification et mise en œuvre</i></p> <p>Les activités éducatives prennent en considération les politiques, lois, normes et plans internationaux et nationaux de l'éducation ainsi que les besoins d'apprentissage des populations touchées.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons national, régional</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires et personnels ESU intervenant dans la conception de la proposition, l'élaboration et le suivi du budget, et l'établissement des rapports financiers (responsable des finances, etc.) ;• Coordonnateur du cluster car il fixe les normes/directives d'établissement des coûts dans le cadre du processus stratégique du cluster
Collaborateurs	<p>Planificateurs de l'éducation ; parties prenantes du cluster pays ou des Groupes Locaux d'Éducation qui appliquent les critères des fonds de financement communs et des coûts unitaires normalisés à leurs cadres/stratégies d'intervention, et/ou aux propositions conjointes ; et les conseillers régionaux de l'éducation et/ou les autres personnels régionaux qui appuient la planification et l'établissement du budget.</p>
But de l'outil	<p>Comprendre les coûts unitaires liés au genre (coûts par personne) et les considérations liées aux coûts des ingrédients (coûts totaux des parties d'une activité) des types courants d'intervention ESU ;</p> <p>Comprendre pourquoi et comment suivre les coûts d'une intervention ESU intégrant la notion de genre ;</p> <p>Comprendre pourquoi, quand et comment mener une « analyse préliminaire des coûts » pour éclairer le coût et les adaptations du budget d'interventions ESU spécifiques à un contexte et intégrant la notion de genre.</p>

Introduction

Après avoir élaboré une théorie du changement intégrant la notion de genre, avec un cadre logique et un cadre de résultats, il convient d'évaluer les coûts et d'établir le budget des stratégies et des activités (« interventions ») ESU. L'établissement des coûts⁸ d'un programme ESU doit garantir l'intégration de la notion de genre dans l'ensemble des coûts (coûts totaux, coûts unitaires et coûts des ingrédients) et des budgets.

Cet outil vous aidera à suivre et à analyser les ingrédients et leurs coûts ☐ y compris comment les spécificités de genre influent sur les coûts au fil du temps dans les situations de crise prolongée. Cela aide à déterminer les coûts prévisionnels et réels de mise en œuvre des interventions ESU intégrant la notion de genre. L'outil fournit la base des informations sur les coûts pour contribuer à approfondir les analyses qui vous aideront à comprendre le rapport coût-efficacité et à décider quelles interventions intégrant la notion de genre mettre à l'échelle, pourquoi, comment et à quel coût.

Informations clés

Le défi

On dispose d'un corpus croissant de données probantes sur l'efficacité des programmes, mais on en sait beaucoup moins sur les coûts des programmes éducatifs, notamment les coûts des programmes intégrant la notion de genre, comme les initiatives d'éducation des filles.⁹ Lorsque la notion de genre est intégrée dans les propositions ESU, les bailleurs de fonds ont constaté que les considérations liées au genre dans les sections narratives et les cadres logiques ne correspondent pas toujours aux informations figurant dans les budgets prévisionnels ou réels.

Affecter des budgets insuffisants aux considérations liées au genre pourrait conduire inconsciemment à renforcer le déséquilibre entre les genres. À tout le moins, c'est une occasion manquée d'utiliser la budgétisation comme un moyen d'atteindre les objectifs d'intégration de la notion de genre.

Une budgétisation insuffisante pour tenir compte des considérations liées au genre accroît le risque que l'intégration de la notion de genre soit variable dans les interventions ESU, voire absente. Ce qui perpétue la méconnaissance entourant le coût et le rapport coût-efficacité des interventions ESU intégrant la notion de genre.

La même préoccupation s'applique à l'inclusion des filles et des garçons handicapés ou qui parlent une langue minoritaire. Si nous ne prévoyons pas et ne déterminons pas les coûts et le budget des activités qui permettent à ces apprenants de participer aux évaluations, à la mise en œuvre et au suivi des interventions ESU, il est peu probable qu'elles deviennent une réalité.

Comment faire pour mieux comprendre à la fois le coût des interventions ESU intégrant la notion de genre et dans quelle mesure l'argent dépensé est une valeur ajoutée ?

8 On définit l'établissement des coûts ESU comme le fait de déterminer les coûts totaux d'une intervention ESU, les coûts unitaires (coûts par personne aux fins de cet outil) et les coûts des ingrédients en situation de crises aigüe et prolongée. La mesure de ces coûts sert à fixer les critères de financement ESU, les budgets et/ou l'analyse du rapport coût-efficacité des multiples alternatives du programme.

9 Colin-Pescina, Jorge U., Fry, Lucia et Fyles, Nora (2020). Research to Support Better Spending for Girls' Education. New York City, NY: Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) et Fonds Malala.

Considérations essentielles pour les responsables de programmes ESU et les responsables financiers

Considération essentielle 1 : comprendre les ingrédients et leur coût (parties du coût global) et les coûts unitaires (coût par personne) pour s'assurer que la notion de genre est traitée de manière satisfaisante dans les interventions ESU et dans l'ensemble des programmes. Les données sur les ingrédients peuvent être recueillies dans les situations de crises aigüe et prolongée (cf. Action 1 ci-dessous).

Considération essentielle 2 : suivre ou comptabiliser les coûts des ingrédients intégrant la notion de genre pendant l'intervention / le programme. Dans les situations de crise aigüe, on peut demander quel est le coût unitaire par participant. Puis, de quelle manière les coûts évoluent dans les situations de crise prolongée, lorsque les interventions peuvent être suivies sur une durée plus longue? (cf. actions 2-4 ci-dessous).

Comprendre et suivre les coûts nous aident à établir un budget prévisionnel intégrant la notion de genre qui indique les coûts dans et entre les zones géographiques et/ou les types de crises (camp de réfugiés-communauté d'accueil, crise aigüe-crise prolongée). L'analyse des coûts nous aide à comprendre le rapport coût-efficacité et la possibilité de mise à l'échelle d'interventions et de programmes ESU individuels et/ou combinés intégrant la notion de genre.

Actions

Les actions décrites ci-dessous vous aideront à aborder les deux considérations essentielles présentées ci-dessus. Elles faciliteront le travail d'analyse du rapport coût-efficacité (surtout dans les situations de crise prolongée).

Action 1

Identifier et suivre les ingrédients de chaque intervention ESU. Veiller à ce que l'estimation des coûts des ingrédients inscrits dans le budget principal des propositions et des plans intègre la notion de genre.

Les ingrédients¹⁰ comprennent les catégories indiquées dans le [Tableau 3.3.1](#) : installations, services, personnel, fournitures, équipement, et contributions des parents/communautés. Il convient d'examiner chaque ingrédient pour s'assurer que les coûts liés à l'intégration de la notion de genre ont été incorporés, comme la prise en compte des besoins spécifiques des filles, des garçons, des femmes et des hommes de différents âges, niveaux d'éducation, et types d'éducation (formelle et non formelle).

¹⁰ Nous définissons ici les ingrédients conformément à la façon dont ils sont décrits dans le modèle de budget de ECW. Chaque institution définit les ingrédients d'une manière légèrement différente et il n'existe pas encore à ce jour de consensus à ce sujet. Veiller à ce que la manière dont vous définissez les ingrédients soit conforme à celle de votre institution et/ou de votre bailleur de fonds.

Questions directrices pour vous aider à identifier et à suivre les ingrédients d'une intervention ESU et l'intégration de la notion de genre :

<input type="checkbox"/>	Quels sont les différents ingrédients nécessaires à chaque activité d'une intervention ESU donnée, conforme au cadre logique et au cadre de résultats ?
<input type="checkbox"/>	Quels sont les ingrédients particulièrement nécessaires pour garantir qu'une activité intègre la notion de genre ? (cf. exemples du tableau) ?
<input type="checkbox"/>	Quels sont les ingrédients disponibles pour répondre aux besoins des personnes les plus vulnérables ou marginalisées (soutien à l'accès et à la participation des filles et des garçons handicapés ou appui à l'accessibilité linguistique, etc.) ?
<input type="checkbox"/>	Les modèles de suivi et d'établissement des rapports du budget vous permettent-ils de suivre et de déclarer les ingrédients ou les parties du coût total de l'activité (installations, services, personnel, etc.) ? <ul style="list-style-type: none">• Si oui, existe-t-il un moyen de suivre à quel moment les ingrédients ont été utilisés dans le cadre d'une intervention ?<ul style="list-style-type: none">- À défaut, pouvez-vous ajouter à votre modèle d'établissement des rapports budgétaires un moyen de suivre le moment auquel les ingrédients ont été utilisés ?• Si oui, existe-t-il un moyen de suivre le nombre de participants – total et ventilé par sexe, par âge et par niveau du système scolaire (si applicable) – qui ont bénéficié de l'utilisation des ingrédients ?<ul style="list-style-type: none">- À défaut, pouvez-vous ajouter ce type de suivi au modèle existant d'établissement des rapports budgétaires ?

Le [Tableau 3.3.1](#) fournit des exemples d'ingrédients intégrant la notion de genre qui font partie des coûts totaux d'une intervention.

Notes:

- Outre l'identification des ingrédients intégrant la notion de genre, il convient de prendre en compte qui les identifie. La participation de membres du gouvernement et des partenaires de développement des deux sexes (hommes et femmes) est nécessaire à l'identification des coûts proposés, afin de garantir l'intégration de la notion de genre dans le processus de prise de décision et de budgétisation.
- Selon le modèle de budget du partenaire ou du bailleur de fonds, il se peut que vous ne deviez déclarer que les ingrédients de haut niveau, au lieu de chaque ingrédient des différents objectifs et activités.
- Selon le modèle de budget du partenaire ou du bailleur de fonds, il se peut que vous n'ayez pas besoin de suivre le moment où les ingrédients ont été utilisés et par combien de participants (ventilés par sexe, âge, et niveau du système scolaire le cas échéant).
 - Ajouter ce niveau de détail à un modèle de budget existant peut apparaître comme un surcroît de travail, mais cela vous aidera à calculer le coût par participant après la mise en œuvre (coût par personne, ex-post – le coût par participant après la mise en œuvre du programme).
 - Avoir la possibilité de calculer le coût ex-post par participant vous permet de procéder à une analyse rapide des coûts (cf. ci-dessous). Ceci pourrait vous aider à améliorer l'intégration de la notion de genre lorsque la crise passera de la phase aigüe à la phase prolongée ou à la phase de relèvement.

Tableau 3.3.1. : Exemples de considérations différenciées par genre des ingrédients qui font partie du coût global

Exemples d'activités d'intervention du cadre logique ESU ou du plan opérationnel détaillé	Exemples de considérations différenciées par genre des ingrédients de l'intervention (parties du coût global)	Ingrédient pertinent à chaque niveau du système scolaire (du préscolaire au supérieur)	Ingrédient pertinent pour quels groupes (filles, garçons, femmes et hommes)
Type d'ingrédient : Installations			
Mettre en place des installations inclusives, d'eau potable, d'assainissement et d'hygiène.	Les toilettes séparées par sexe doivent-elles être construites ou remises en état dans les environnements d'apprentissage ? Si oui, quelles caractéristiques de conception faciliteront-elles l'accès des apprenants et des enseignants handicapés ?	Tous les niveaux	Tous
Élaborer des plans d'amélioration des écoles intégrant la notion genre.	Les écoles ont-elles besoin de petites subventions pour mettre en oeuvre les actions intégrant la notion de genre dans le cadre des plans d'amélioration de leurs écoles (p. ex. faire en sorte que les toilettes aient des verrous, et fournir le matériel pour afficher dans toutes les classes des posters décrivant le code de conduite intégrant la notion de genre ainsi que le dispositif de signalement et de prise en charge de la Violence de Genre en Milieu Scolaire [VGMS]) ? ➔ 5.2: Installations et services ➔ 5.3: Protection et bien-être	Tous les niveaux	Tous
Type d'ingrédient : Services			
Réviser les programmes scolaires de façon à ce qu'ils intègrent la notion de genre et soient inclusifs.	Une imprimerie locale doit-elle être recrutée pour imprimer les matériels curriculaires révisés (p. ex. manuels scolaires de primaire intégrant la notion de genre à l'usage des élèves et manuels sur les programmes scolaires à l'usage des enseignants dans toutes les matières ; et/ou supports à l'usage des groupes de soutien parentaux intégrant la notion de genre pour le développement de la petite enfance) ?	Tous les niveaux	Tous

Type d'ingrédient : Personnel			
Recruter un personnel dûment qualifié et/ou renforcer les capacités du personnel.	<p>Du personnel (femmes et hommes) a-t-il été recruté pour mener les évaluations et valider les résultats des enquêtes au niveau local ? (La validation pourrait inclure de poser des questions comme : le programme de transfert d'espèces identifié comme une priorité à l'issue des résultats de l'évaluation aborde-t-il les besoins des filles et des garçons en situations de crise ?)</p>	Tous les niveaux	Tous
	<p>Les campagnes de retour à l'école par la radio recrutent-elles du personnel de communication pour influencer l'accès des filles et des garçons et la (re) scolarisation ?</p>	Dépend du contexte : si tous les niveaux de l'éducation sont accessibles du préscolaire au supérieur.	Tous
	<p>Des consultants nationaux ou internationaux sont-ils recrutés dans le cadre de la formation et de la supervision des enseignants/éducateurs pour adapter les modules de formation et les supports d'enseignement / formation adaptés au contexte, intégrant la notion de genre sur des sujets comme les matériels de Soutien PsychoSocial (SPS) intégrant la notion de genre, les plans d'amélioration des écoles tenant compte des risques qui intègrent la notion genre et la pédagogie sensible au genre et inclusive¹¹ – adaptée aux élèves d'âge préscolaire à secondaire, etc. ?</p>	Tous les niveaux	Tous
Type d'ingrédient : Fournitures (y compris le transport, le fret, l'entreposage et la distribution des matériels)			
Garantir le transport, un hébergement, des per diem ou d'autres incitations aux participants	Inclure des mesures, comme la fourniture de moyens de transport sûrs, l'offre de garde d'enfants, et/ou d'hébergement dans une zone sûre lors de l'organisation d'événements de renforcement des capacités de façon à prendre en compte les besoins des enseignantes?	Tous les niveaux	Enseignantes/ personnel de l'éducation féminin

11 S'il est prévu d'introduire la pédagogie améliorée, identifier des spécialistes ou des consultants nationaux, régionaux ou internationaux dotés de l'expertise technique afin d'incorporer les basiques de l'enseignement inclusif dans le cadre d'une approche intégrant la notion de genre, comme moyen d'un bon rapport coût-efficacité de répondre aux besoins des filles et des garçons les plus marginalisés.

Type d'ingrédient : Fournitures (y compris le transport, le fret, l'entreposage et la distribution des matériels)			
Fournir des kits d'Éducation de la Petite Enfance (EPE)	Les kits d'EPE provenant de matériels locaux comprennent-ils des articles avec lesquels les jeunes filles et garçons préfèrent jouer souvent ?	Préscolaire/EPE	Tous
Distribuer des matériels d'enseignement et d'apprentissage (c.-à-d. kits « École dans une boîte », sacs à dos, ou supports d'apprentissage)	Les sacs à dos à distribuer aux élèves plus âgés et/ou aux enseignantes contiennent-ils des fournitures de gestion de l'hygiène menstruelle (GHM) ?	Second cycle du primaire/ supérieur	Filles et femmes
Type d'ingrédient : Contributions des parents/communautés			
Activités de mobilisation de la communauté	La communauté contribue-t-elle au lieu de la réunion – comme l'utilisation d'un local religieux ou la maison d'un chef – pour les réunions communautaires sur l'établissement et/ou le suivi des plans d'amélioration des écoles intégrant la notion de genre ?	Tous les niveaux	Tous
	Les parents/aidants/adolescents (f/h) se portent-ils volontaires comme animateurs des Espaces Temporaires d'Apprentissage (ETA) destinés aux jeunes enfants et/ou aux enfants d'âge primaire ?	Tous les niveaux	Adolescents et aidants (f/h)

Tableau 3.3.2. : Une intervention ESU courante et ses ingrédients

Type d'ingrédient	Exemples de besoins différenciés selon le genre pour les ingrédients (partie du coût global) d'un exemple d'intervention ESU <i>Formation au soutien psychosocial intégrant la notion de genre destiné au personnel éducatif travaillant dans les EAT destinés aux enfants âgés de 3 à 6 ans et aux enfants âgés de 7 à 12 ans</i>
Installations	N/D (le lieu de la formation est une contribution de la communauté, cf. ci-dessous).
Services	<p>Une imprimerie locale est recrutée pour imprimer les posters et un guide de poche avec des icônes/illustrations et/ou des descriptions de plusieurs activités de soutien psychosocial intégrant la notion de genre que le personnel éducatif pourra mettre en œuvre dans les ETA avec les filles et les garçons âgés de 3 à 6 ans et de 7 à 12 ans.</p> <p>Une imprimerie locale est recrutée pour imprimer les formulaires adaptés d'inspection de l'éducation destinés aux inspecteurs régionaux de l'éducation suivant/observant le personnel éducatif féminin et masculin (prestataires de service des ETA, enseignants de préscolaire et de primaire des enfants âgés de 3 à 6 ans et de 7 à 12 ans).</p>
Personnel	<p>Tous les consultants internationaux et nationaux sont recrutés pendant 20 jours afin de concevoir et d'adapter ensemble les modules de formation et les matériels d'enseignement/d'apprentissage spécifiques au contexte (posters, guide de poche et formulaires nationaux d'inspection de l'éducation pour le suivi du personnel éducatif/enseignants des enseignements préscolaire et primaire et/ou des ETA). Les matériels sont axés sur les activités de soutien psychosocial intégrant la notion de genre que le personnel de l'éducation peut mettre en œuvre dans les ETA avec des filles et des garçons âgés de 3 à 6 ans et de 7 à 12 ans.</p> <p><i>Les matériels doivent-ils être traduits dans d'autres langues pour les bénéficiaires de certaines régions ?</i></p> <p>Un consultant national est recruté pour dispenser une formation de cinq jours aux parties prenantes nationales (ONG locales, inspecteurs régionaux de l'éducation) sur l'utilisation de ces modules de formation et des matériels de formation et d'enseignement/d'apprentissage dans les ETA.</p> <p><i>Quelle sorte de soutien sera-t-il nécessaire pour faciliter la participation des participants souffrant d'un handicap auditif ou visuel ?¹ Des micros, le voyage d'assistants, d'accompagnateurs ou des interprètes en langue des signes seront-ils nécessaires ? L'interprétation dans d'autres langues sera-t-elle nécessaire ?²</i></p> <p>Nous ajoutons ici la valeur du temps des enseignants en plus de la valeur du temps des inspecteurs régionaux. Ce sont des éléments importants des coûts même si nous ne les payons pas. Le coût de ces ingrédients est pris en charge par le MEN, mais il doit quand même être pris en compte.</p>

1 On peut supposer qu'un participant sur six souffre d'un handicap, selon les estimations de l'Organisation Mondiale de la Santé. Tous les handicaps ne nécessitent pas d'adaptations, mais les organisateurs de l'atelier doivent se renseigner à l'avance pour savoir si quelqu'un a des difficultés importantes d'audition, de vision, de communication ou de mobilité.

2 On suppose souvent que les personnes peuvent se débrouiller dans la principale langue nationale, ou même en anglais. Mais pour favoriser la compréhension de l'atelier, et ainsi son rapport coût-efficacité, l'atelier doit être dispensé dans la langue que la plupart des gens comprennent facilement. Les coûts d'interprétation doivent être pris en compte.

Fournitures (y compris le transport, le fret, l'entreposage et la distribution des matériels)	<p>Les coûts de transport liés à la distribution des matériels de soutien psychosocial intégrant la notion de genre de l'échelon national à l'échelon régional (posters et guide de poche avec des icônes/illustrations et/ou des descriptions de plusieurs activités de soutien psychosocial intégrant la notion de genre).</p> <p>Les coûts de transport des prestataires de services ETA (f/h) des filles et des garçons âgés de 3 à 6 ans et de 7 à 12 ans, et des enseignants (femmes et hommes) des enseignements préscolaire et primaire afin qu'ils assistent à l'atelier de renforcement des capacités sur le soutien psychosocial intégrant la notion de genre.</p> <p>Les coûts de transport des inspecteurs régionaux de l'éducation dans le cadre de leurs visites « d'inspection » de suivi, qui incluront le suivi de la mise en œuvre du soutien psychosocial (partage des coûts avec les contributions de la communauté indiquées ci-dessous, car les inspecteurs emploieront une partie de leur propre budget pour réaliser cette activité).</p> <p>L'offre de garde d'enfants (dépenses pour les honoraires des prestataires de services de garde d'enfants à l'échelon régional) aux femmes prestataires de services ETA qui viendront avec les bébés et les jeunes enfants qu'elles allaitent.</p> <p>Les coûts d'hébergement des prestataires de services ETA (f/h) des filles et des garçons âgés de 3 à 6 ans et de 7 à 12 ans, et des enseignants (f/h) des enseignements préscolaire et primaire afin qu'ils assistent à l'atelier de renforcement des capacités sur le soutien psychosocial intégrant la notion de genre.</p> <p>Les per diem régionaux des prestataires de services ETA (f/h) des filles et garçons âgés de 3 à 6 ans et de 7 à 12 ans, et des enseignants (f/h) des enseignements préscolaire et primaire afin qu'ils assistent à l'atelier de renforcement des capacités sur le soutien psychosocial intégrant la notion de genre.</p>
Équipement (y compris les biens non consommables)	Les articles comme les cahiers, les stylos, l'eau et la nourriture à l'usage des participants des ateliers nationaux et régionaux de soutien psychosocial intégrant la notion de genre (h/f).
Contributions des parents/communautés	<p>La salle de conférence du bureau du ministère de l'Éducation nationale est fournie comme lieu d'accueil de la formation des formateurs au soutien psychosocial intégrant la notion de genre.</p> <p>Le bâtiment municipal régional est fourni comme lieu d'accueil de la formation au soutien psychosocial intégrant la notion de genre.</p> <p>Les coûts de transport des inspecteurs régionaux de l'éducation dans le cadre de leurs visites « d'inspection » de suivi, qui incluront le suivi de la mise en œuvre du soutien psychosocial suivi (partage des coûts avec les coûts des fournitures, car les inspecteurs emploieront une partie de leur propre budget pour réaliser cette activité).</p>

Note:

Les actions présentées ci-dessous devront être menées dès le début de la phase d'élaboration de la proposition et de planification en procédant à l'estimation et la description des coûts des intrants d'une intervention ESU intégrant la notion de genre dans le temps. Dans les situations de crise aigüe, seules les actions 2 et 3 peuvent être réalisables. Ces actions sont importantes pour améliorer la compréhension des coûts liés au genre et pour contribuer à l'établissement d'un budget prévisionnel adapté aux situations de crise et intégrant la notion de genre. Les actions 4 et 5, et leurs sous-actions, sont susceptibles d'être plus pertinentes et réalisables dans les situations de crise prolongée en raison de la nécessité de comptabiliser et de suivre les coûts dans le temps et du temps nécessaire pour planifier et mener une analyse du rapport coût-efficacité (ACE).

En incorporant ces actions dans toute la mesure du possible – bien qu'elles soient plus détaillées que dans les modèles classiques de budgétisation des bailleurs de fonds – les praticiens et les responsables des finances peuvent travailler ensemble pour recueillir les données nécessaires dans le temps afin d'éclairer (au minimum) l'établissement d'un budget prévisionnel intégrant la notion de genre, et de mener une analyse du rapport coût-efficacité à la fin de l'initiative, probablement dans les situations de crise prolongée. L'analyse du rapport coût-efficacité contribuera à la conception de futures interventions qui intègrent la notion de genre dans les situations de crise et de relèvement.

Estimer et comptabiliser les coûts et déterminer le rapport coût-efficacité des intrants d'une intervention ESU intégrant la notion de genre en suivant les étapes ci-dessous :¹²

A : Identifier les activités du projet qui intègrent la notion de genre et leurs coûts pour éclairer le budget

- Identifier les lignes budgétaires de l'ensemble des ingrédients de chacune des stratégies du cadre logique ESU intégrant la notion de genre et toutes les activités correspondantes intégrant la notion de genre (p. ex. personnel, installations, etc.). Les ingrédients de chaque activité doivent être déterminés, évalués du point de vue de l'intégration de la notion de genre et de la prise en compte des considérations différencierées par genre (cf. [Tableaux 3.3.1](#) et [3.3.2](#)), et budgétisés.

B : Calculer l'estimation du coût de la pré-intervention

- Déterminer à quelle fréquence, dans quelles quantités et à quels prix les articles seront achetés.
- Décider de la période appropriée pour évaluer les coûts de l'intervention en se basant sur calendrier de l'intervention.
- Répartir les coûts par activité, par groupes géographiques/bénéficiaires (enseignantes-enseignants, étudiantes-étudiants et leurs âges respectifs, réfugiés-communautés d'accueil, etc.) en se basant sur les ingrédients différencierés par genre ou les besoins par bénéficiaires et/ou groupe géographique.
- Déterminer si certains coûts sont pris en charge par les familles, des membres de la famille de différents âges/sexes, ou les communautés (cf. exemples susmentionnés de contributions des parents/communautés). Déterminer s'ils sont différencierés par type de communauté (camp de réfugiés-communautés d'accueil, membres féminins de la famille et/ou membres masculins de la famille et leurs âges respectifs).
- Procéder à une estimation exhaustive du coût avant l'intervention afin d'identifier quels sont les coûts disponibles ou manquants avant le démarrage de l'intervention. Comptabiliser l'estimation des coûts à l'aide de la version adaptée du modèle de budget.

C : Élaborer une collecte de données et un plan de modification pour déterminer les coûts manquants et/ou suivre l'évolution des coûts dans le temps.

Adapter les modèles de budget de sorte qu'ils n'incluent pas uniquement les coûts mais aussi chaque poste de dépense (avec la fréquence pré-déterminée : chaque mois ou avant et après la crise dans les situations de crise aigüe, mensuellement ou trimestriellement pour les interventions plus longues, pluriannuelles dans les situations de crise prolongée).

D : Ajuster les coûts aux dépenses réelles ; calculer et partager les métriques du rapport coût-efficacité et l'estimation des coûts des interventions ESU intégrant la notion de genre.

Recueillir les données sur les coûts du paragraphe C à des intervalles différents. Comparer les coûts prévisionnels par rapport aux coûts réels en suivant les méthodes des ingrédients ci-dessus. Calculer le coût total par activité et intervention ESU intégrant la notion de genre.

À l'aide des données du S.É., diviser les coûts par les produits pour déterminer la métrique du rapport coût-efficacité. Si les coûts correspondent aux résultats (au lieu des produits), utiliser l'impact pour calculer le rapport coût-efficacité à l'aide des étapes décrites ci-dessus. Publier les estimations des coûts.

12 Ces étapes sont adaptées de : IRC, Groupe Banque Mondiale, SEIF (2019). [Capturing Cost Data](#).

À l'aide des coûts comptabilisés et suivis dans le temps, mener une analyse rapide des coûts afin d'éclairer les adaptations et/ou les modifications à apporter au budget. Les modèles de budget qui comptabilisent les coûts, comme mentionnés précédemment, peuvent aussi servir au budget de la poursuite de la mise en œuvre de l'intervention ou de sa mise à l'échelle.

Les questions de base suivantes peuvent guider l'analyse :

<p>Certains de nos ingrédients sont-ils partagés entre plusieurs interventions d'un programme et plusieurs programmes ?</p>	<p>Souvent, certains ingrédients sont utilisés pour plusieurs interventions et programmes se déroulant parallèlement (p. ex. une salle utilisée pour plusieurs initiatives de formation ou un véhicule partagé).</p> <p>Avoir une estimation claire du pourcentage du coût total correspondant à chaque programme, et ne pas sous-évaluer ni surévaluer le coût d'un programme.</p>
<p>Certains coûts du programme sont-ils spécifiquement associés à la prestation du programme destinée aux filles ou aux garçons ?</p>	<p>Suivre les éléments différenciés par genre d'un coût afin d'améliorer l'exactitude des prévisions d'une mise en œuvre future. Par exemple, si un kit scolaire offre les fournitures hygiéniques (GHM) des étudiantes, suivre ce coût afin d'améliorer la planification et la budgétisation en pourcentage de l'évolution des effectifs de filles et de garçons.</p>
<p>Reste-t-il des actifs à la fin du programme ?</p>	<p>Si le programme comprenait l'acquisition ou le développement d'actifs fixes (salles de classe et équipement, etc.), vous devez déduire leur valeur du coût global à la fin du programme. Par exemple, il serait incorrect d'associer le coût de construction de nouvelles salles de classe à l'évaluation annuelle d'un programme visant à accroître l'accès à l'éducation des filles et des garçons dans les camps de réfugiés. Dans l'exemple de la salle de classe, une alternative consisterait à diviser le coût total de la construction par la durée de vie de la classe.</p>
<p>Les prix des ingrédients ont-ils changé ?</p>	<p>Vous devez inclure les changements de prix des ingrédients pertinents dont vous avez connaissance dans les adaptations du budget. Étant donné le coût du suivi des prix, ce serait principalement utile surtout pour les gros postes de dépense comme les salaires.</p>
<p>La « palette » des ingrédients est-elle susceptible de changer à mesure de l'expansion du programme ?</p>	<p>La mise à l'échelle de différents types de programmes et de leurs interventions respectives est différente. Cela se manifeste par le besoin d'ingrédients supplémentaires et les coûts qui en découlent.</p> <p>Lorsque vous réalisez une évaluation pour savoir si un programme et/ou l'intervention particulière d'un programme seront reproduits et/ou mis à l'échelle lors d'une nouvelle phase, vous devez savoir quels seront les ingrédients supplémentaires, ou remplaçant les ingrédients existants, dont vous aurez besoin. Vous pourrez ainsi mieux évaluer si les besoins du budget à l'avenir.</p> <p>Par exemple, les coûts supplémentaires requis par un programme qui a investi massivement dans l'élaboration d'un programme scolaire intégrant la notion de genre pourront se limiter aux coûts de diffusion lors des étapes futures, alors que les ressources requises par l'approche de transfert conditionnel d'espèces augmentent proportionnellement au nombre d'utilisateurs.</p>

Plan d'une analyse du Rapport Coût-Efficacité (ACE) suivant les étapes de suivi et de comptabilisation des coûts (ci-dessus) et prenant en compte les étapes décrites ci-dessous :¹³

- Seul un effet peut être analysé (p. ex. accroître la scolarisation, comme le changement des effectifs scolaires avant la crise et après la crise) entre des programmes. Par conséquent, vous devez **sélectionner un indicateur clé qui sera comparé**. Exemples d'indicateurs clés :
 - Agrégats des « années supplémentaires de scolarité » : évolution en matière de scolarisation, de fréquentation et de résultat d'apprentissage ;
 - Nombre de cas de VGMS signalés.
- **Utiliser les effets et les coûts propres aux différents âges, niveaux du système scolaire et des filles et des femmes quand vous comparez plusieurs programmes.** Les effets peuvent être très différents pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes. Exemples :
 - Construire ou remettre à niveau des toilettes séparées par sexe produira des résultats différents pour les filles et des coûts différents si un incinérateur ou d'autres installations de GHM sont pris en compte.
 - Les ETA qui incluent les enfants les plus jeunes peuvent occasionner des coûts supplémentaires (p. ex. paraprofessionnels supplémentaires ou bénévoles) par rapport aux installations qui incluent les enfants d'âge primaire.
- Comprendre le contexte prévu de mise en œuvre du programme et le contexte réel. Exemples :
 - Les transferts conditionnels d'espèces pour stimuler l'accès des filles à l'éducation en situation de crise et de relèvement et/ou pour dissuader les garçons de rejoindre les groupes armés ne peuvent pas surmonter les risques liés à la sécurité (trajets dangereux pour se rendre à l'école).
 - Comprendre les changements des prix locaux durant les crises, particulièrement ceux des matériels d'enseignement et d'apprentissage, de fournitures des infrastructures/construction et des fournitures supplémentaires (p. ex. avoir plus formations dans les zones locales plutôt qu'une formation régionale). De tels changements peuvent nécessiter des ajustements supplémentaires afin de pouvoir comparer le coût des interventions d'éducation avant et durant les crises, à travers les contextes des pays (camp de réfugiés et communautés d'accueil), et à travers les pays à l'échelle régionale et mondiale.
 - Dans la plupart des cas, le coût des interventions d'éducation découle des niveaux des salaires locaux (comme les salaires des enseignants). Ceci signifie que des ajustements peuvent être nécessaires, particulièrement pour le recrutement et la formation d'enseignantes. Citons parmi les autres considérations liées aux femmes dans l'enseignement la sécurité (lieu, besoins de transport), la garde d'enfants, et les programmes/options de formation accélérée dans les contextes où moins de femmes sont historiquement certifiées comme éducatrice.

¹³ Adapté du Fonds Malala, UNGEI (2019). [Spending Better for Girls' Education: How can financing be targeted to improve gender equality in education?](https://www.ungefunds.org/sites/default/files/2019-06/Spending_Better_for_Girls_Education_How_can_financing_be_targeted_to_improve_gender_equality_in_education_.pdf)

- Tenir compte de la différence entre l'effet et le coût d'un programme pilote durant une crise aigüe et celui d'un programme à plus grande échelle mené dans le cadre d'une intervention à long terme et prolongée.
 - La mise à l'échelle d'un programme peut conduire à des changements tant en ce qui concerne l'effet que son coût. La mise à l'échelle peut conduire à amoindrir l'effet (p. ex. plus d'enseignants formés, mais de moindre qualité, à cause de l'animateur : le ratio des enseignants et la portée limitée de l'accompagnement et de la supervision à grande échelle des enseignants après la formation). En revanche, la mise à l'échelle d'une approche peut conduire à diminuer le coût par bénéficiaire.

Action 5

Lors du suivi des coûts, une expertise approfondie peut être nécessaire (p. ex. partenaires du gouvernement dans le domaine des ministères de l'Éducation et des Finances ou un consultant économique externe, etc.) pour appuyer l'analyse du rapport coût-efficacité des interventions ESU intégrant la notion de genre.

- Prendre contact avec les universitaires locaux/régionaux et les partenaires du développement pour leur faire connaître votre intérêt et votre intention de mener une analyse du rapport coût-efficacité dès le départ.
 - Le recours aux connaissances locales améliorera la stratégie de conception de l'analyse et diminuera le fardeau de l'analyse des données des premiers répondants.
 - Les partenaires du monde universitaire et du développement peuvent disposer de ressources spécialisées (humaines, techniques et/ou financières) ou de la capacité de nouer des partenariats pour appuyer l'analyse du rapport coût-efficacité. Ceci pourrait accroître la portée de votre travail tout en réduisant l'effort global requis pour mettre en oeuvre l'analyse.
- Instaurer un dialogue avec les responsables des ministères de l'Éducation et des Finances pour discuter du déroulement de la mise à l'échelle du programme.
 - Si vous avez l'intention de mettre le programme à l'échelle, il est important d'évaluer comment les ingrédients nécessaires au programme peuvent changer.
 - Concevoir le déroulement de la mise à l'échelle requiert la connaissance des espaces et des processus disponibles au sein du ministère de l'Éducation. Le coût du programme par participant pourrait être réduit de manière significative s'il est possible de tirer parti des processus existants. Par exemple, si des matériels imprimés sont distribués dans le cadre du programme, inclure ces matériels dans le processus d'approvisionnement du gouvernement diminuerait le coût unitaire.
- Comparer les alternatives connues
 - La comparaison du coût estimatif avec celui d'autres alternatives d'intervention connues centrées sur les interventions ESU intégrant la notion de genre offre une perspective de l'analyse du rapport coût-efficacité relatif de ce programme.
 - Les acteurs du monde universitaire et du développement chargés de mener l'analyse du rapport coût-efficacité des alternatives connues pourraient contribuer à votre analyse, étant donné leur intérêt et leur connaissance de la question.



- IRC, World Bank Group, SEIF (2019). [Capturing Cost Data](#).

Tirées de Abdul Lateef Jamal-Poverty Action Lab (non daté), les ressources suivantes appuient les analyses du rapport coût-efficacité (ACE) :

- [J-PAL Costing Guidelines](#) : ce document décrit dans les grandes lignes la manière d'aborder la collecte des informations sur les coûts, quels sont les coûts à inclure et à exclure, et le degré de détail requis des données sur les coûts.
- [J-PAL Costing Template](#) : ce modèle aide les utilisateurs à générer une estimation des coûts totaux du programme. Il fournit une liste exhaustive des différentes catégories de coûts ou d'ingrédients que peut comprendre un programme. Puis, dans chaque catégorie, le modèle incite les utilisateurs à saisir les divers détails des données sur les coûts (coût unitaire, nombre d'unités, devise, année, etc.).
- [Basic J-PAL Costing Template](#) : il n'est pas toujours possible de rassembler des données détaillées sur les coûts. Si les données ne sont pas disponibles, ce modèle aide les utilisateurs à faire une estimation approximative du programme total en ventilant les coûts entre les catégories ou ingrédients principaux, généraux.
- [Comparative Cost-Effectiveness Analysis to Inform Policy in Developing Countries](#) : de nombreuses décisions doivent être prises lorsqu'on mène une analyse du rapport coût-efficacité, y compris les taux d'actualisation et d'échange à utiliser. Le document de ACE de J-PAL explique les choix faits par J-PAL, avec des illustrations sur la manière dont les différents choix impacteraient le rapport coût-efficacité relatif des programmes de fréquentation des élèves.
- Banque mondiale (2015). [Purchasing Power Parities and Real Expenditures of World Economies: A Comprehensive Report of the 2011 International Comparison Program](#). Washington, DC: Banque mondiale.



4. Mobilisation des ressources

© UNICEF/UNI363464/Schermbrucker
Johannesburg, Afrique du Sud, 2020. Sebabatso, 18 ans, discute avec une camarade d'école et amie. Les écoles avaient rouvert depuis peu après les trois mois de fermeture due à la pandémie de la COVID-19, causant de graves perturbations scolaires pour les apprenant(e)s se préparant à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires.

La section 4 contient les outils suivants :

4.1 : Le genre dans le plaidoyer et la communication ESU

4.2 : Le genre dans la mobilisation de ressources ESU

La mobilisation des ressources en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation en situations d'urgence comprend les actions de plaidoyer et de communication visant à favoriser les partenariats et à mobiliser un financement inclusif, réactif, capable de répondre aux besoins d'éducation en constante évolution des filles, des garçons, des femmes et des hommes.

4.1 Gender in EiE advocacy and communications

Normes minimales INEE	Le plaidoyer et la communication s'appliquent à toutes les normes. Ils peuvent être mis en œuvre pour mettre en lumière les lacunes particulières d'une offre d'éducation en situation d'urgence intégrant la notion de genre. Ils sont étroitement liés à la Norme fondamentale : Analyse – Stratégies d'intervention, lorsqu'il ressort des résultats des évaluations que la nécessité de mener une action de plaidoyer est le principal élément de l'intervention.
Principaux utilisateurs	Gestionnaires de programme ESU des ONG, des organismes multilatéraux et des organisations de la société civile aux échelon mondial et national ; Conseillers ESU, spécialistes, responsables, analystes en plaidoyer et en communication à l'échelon national ; Coordonnateurs de cluster, Groupes de Travail Locaux sur l'Éducation à l'échelon national ; Personnel de l'éducation à l'échelon national et infranational.
But de l'outil	Comprendre et traiter les questions et les défis relatifs au plaidoyer en faveur de l'éducation intégrant la notion de genre dans les situations d'urgence aigüe et de crise prolongée.

Introduction

L'éducation doit être considérée comme un élément essentiel des ripostes aux situations d'urgence humanitaire et de crise prolongée. Les besoins, les droits et les capacités de tous les apprenants doivent être reconnus et satisfaits.

Le plaidoyer en faveur de l'éducation en situations d'urgence doit être inclusif, tant dans ses perspectives que dans les résultats escomptés, en veillant à ce qu'aucune fille, aucun garçon, aucune femme ou aucun homme ne soit privé de possibilités protectrices et durables d'apprentissage. Identifier et comprendre les lacunes à combler quant aux besoins, priorités et capacités propres aux différents groupes de filles, de garçons, de femmes et d'hommes doit constituer le fondement du plaidoyer en faveur de l'éducation. Les situations d'urgence sont une période propice pour appuyer l'amélioration des politiques intégrant la notion de genre de leur phase initiale à plus long terme.

Dans les situations d'urgence aigües, le plaidoyer en faveur de l'éducation peut consister à défendre activement les pratiques, programmes et financement prioritaires pour l'intégration des enfants handicapés ou la prévention du mariage précoce des adolescentes dans le cadre de la riposte de l'éducation.

Dans une situation de crise prolongée, l'orientation du plaidoyer peut être différente. Il peut, par exemple, avoir pour objectif de développer des filières plus inclusives de formation des enseignants, de concevoir des pratiques de recrutement intégrant la notion de genre, de renforcer les résultats d'apprentissage et les taux d'achèvement des apprenants marginalisés, et de stimuler le changement de comportement en améliorant la sensibilisation aux droits fondamentaux.

Les efforts déployés pour mettre en œuvre un programme ESU intégrant la notion de genre offrent souvent des possibilités d'identifier les défis auxquels les apprenants – filles et garçons – sont confrontés en matière d'accès et de participation à l'éducation et de réussite scolaire. Ils peuvent servir à concevoir des messages de plaidoyer contenant des histoires vraies et des données, que les populations touchées pourront valider et promouvoir (p. ex. communautés d'accueil et/ou camps de réfugiés).

Encadré 4.1.1 : Recherche et entretiens de plaidoyer avec des adolescentes et des femmes

En 2019, la Coalition mondiale pour protéger l'éducation contre les attaques (GCPEA [Global Coalition to Protect Education from Attack]) a réalisé une étude en République démocratique du Congo (RDC) afin de mettre en évidence dans quelle mesure les écoles et les apprenants étaient ciblés par les groupes armés qui tentaient d'enrôler des enfants pour reconstituer leurs rangs. Les entretiens ont apporté des preuves et des témoignages puissants, révélateurs, pour appuyer le plaidoyer ayant trait à l'approbation et à la validation de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles, ciblant les influenceurs et les décideurs politiques aux échelons local, national et international.

Le rapport de la GCPEA a constaté que : « dans la région du Kasai en RDC, la milice Kamuina Nsapu enrôlait les jeunes filles parce qu'on leur attribuait le pouvoir d'arrêter les balles en faisant du bruit avec leur jupe ; elles étaient placées à la tête des unités de la milice partant au combat comme boucliers humains ».

Luai N. a été recrutée par la milice Kamuina Nsapu en RDC. Elle raconte : « On m'a donné un wooden [ustensile de cuisine] qui était censé être un pistolet magique que les soldats ne pouvaient pas vaincre... Après, je l'ai accompagnée [la milice] partout où elle allait et j'ai pris part à plusieurs batailles. J'ai réalisé plus tard qu'on n'arriverait pas à battre les soldats par la magie. Ils nous tuaient en grand nombre ».

GCPEA (2019) ["It is very painful to talk about" Impact of Attacks on Education on Women and Girls](#), p.13.

Informations clés

Le bien-fondé de l'éducation en situations d'urgence et de crise prolongée est amplement démontré par plusieurs documents importants, notamment les directives de plaidoyer du Cluster Éducation du CPI.¹ Reconnaissant l'existence de mesures convenues à prendre pour élaborer des stratégies efficaces de plaidoyer, la liste de vérification ci-dessous renforce les considérations liées au genre et à l'inclusion en mettant en exergue les informations pertinentes à chaque étape de planification et de mise en œuvre du plaidoyer.² Ces étapes garantissent que les stratégies de plaidoyer en faveur de l'éducation en situations d'urgence intègrent davantage la notion de genre. Veiller à élaborer les plans et les stratégies de plaidoyer en étroite concertation avec le point focal de genre et/ou le groupe de travail sur le genre et l'ESU et les autres parties prenantes concernées.

1 Consulter par exemple : Education Cluster du CPI (2016). [Education. An essential component of a humanitarian response](#).

2 Adapté de : Cluster Éducation mondial (2018). [Advocacy Guidance: A note for education cluster coordinators](#).

Tableau 4.1.1. : Liste de vérification pour la planification et la mise en œuvre du plaidoyer

Mesure 1. Fixer votre but en vous basant sur les données probantes	
Question	Exemples
<p>L'évaluation des besoins, y compris l'examen des données secondaires, a-t-elle relevé des disparités hommes-femmes ou d'autres disparités liées à l'équité dans l'offre d'éducation et son financement ? Dans quelle mesure est-ce pris en compte dans le but et la planification de votre stratégie de plaidoyer ?</p> <p>La mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de programmes ESU intégrant la notion de genre ont-ils révélé d'autres disparités hommes-femmes ou d'autres disparités liées à l'équité susceptibles d'être prises en compte dans le but de votre plaidoyer ? Les activités prévues (p. ex. formation psychosociale des enseignants, etc.) offrent-elles des occasions de rassembler des informations anecdotiques et des données probantes utiles au plaidoyer ?</p>	<p>Les apprenants et les enseignants de sexe féminin n'ont pas accès ou ne fréquentent pas l'école ou les autres possibilités d'éducation à cause du nombre croissant d'attaques menées contre l'éducation par des groupes armés. Le plaidoyer est axé sur l'approbation de la Déclaration sur la sécurité des écoles par l'État, la sensibilisation des principales parties prenantes de l'éducation à ses dispositions, et l'intégration d'indicateurs pertinents et ventilés sur les attaques fondées sur le genre dans les mécanismes de responsabilisation existants (p. ex. SIGE, SIGPE, mécanismes de responsabilisation, etc.).</p> <p>Exemples de buts de plaidoyer :³</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en évidence l'impact des attaques sur l'éducation des filles et des femmes dans les zones en situation de conflit et d'insécurité, et développer le soutien public en faveur de la sécurité de l'éducation ; • Promouvoir des programmes d'éducation efficaces et une politique pour protéger les filles et les femmes en milieu scolaire contre les attaques, notamment la prévention et la riposte ; • Promouvoir la reconnaissance et l'enregistrement des attaques fondées sur le genre contre l'éducation.

3 Pour plus de recommandations pour les messages de plaidoyer sur la protection des femmes et des filles, cf. : [Coalition mondiale pour protéger l'éducation contre les attaques](#).

Mesure 2. Identifier vos cibles, les messagers et les occasions

Question	Exemples
Existe-t-il des cibles (organisations, personnes) qui ont un poids particulier et la capacité d'apporter un changement en matière d'intégration de la notion de genre.	<p>Il pourrait s'agir de ministères particuliers (éducation, égalité des sexes) et/ou de décideurs (ministres, chef d'État, spécialistes techniques, au niveau communautaire), bailleurs de fonds, équipes humanitaires pays, autres groupes (p. ex. coordination du camp, moyen de subsistance, etc.). Il convient d'inclure des représentants des deux sexes.</p> <p>Envisager également des cibles masculines spécifiques (p. ex. anciens combattants, soldats de la paix, anciens enfants soldats et adolescents non accompagnés vivant dans les zones à haut risque). Préparer la planification du plaidoyer avec des groupes qui proposent des services psychosociaux aux hommes (p. ex. combattants ou anciens militaires) ; groupes travaillant avec les hommes et les garçons (p. ex. Congo Men's Network (COMEN), une ONG basée à Goma qui a pour mission de promouvoir des masculinités positives en faisant participer les communautés et les hommes à des discussions sur le thème de la prévention et de la riposte à la violence fondée sur le genre et de la propagation du VIH-Sida).</p>
Avez-vous impliqué et soutenu les ONG locales et nationales pendant la planification de votre plaidoyer ?	<p>Renforcer les capacités des groupes/réseaux locaux (notamment les organisations féminines) pour qu'ils assument des fonctions de direction dans les activités de plaidoyer et de sensibilisation. Lorsque les dirigeants sont principalement des hommes, prendre des contacts avec des femmes dirigeantes par le biais de groupes religieux et de la société civile et d'autres groupes appropriés et opérationnels dans le contexte.</p>
Avez-vous consulté les groupes de la population touchée sur les messages de plaidoyer ? Veiller à consulter les groupes de femmes et d'hommes ainsi que les individus et solliciter leur participation active aux activités de plaidoyer. Les inviter à s'exprimer par eux-mêmes.	<p>Veiller à ce que les messagers et les alliés incluent des filles, des garçons, des femmes, des hommes, des personnes handicapées et des représentants d'autres groupes marginalisés, si cela est sûr et approprié. Les notables, les célébrités, les dirigeants reconnus aux échelons national, local et communautaire peuvent tous être des messagers efficaces.</p>
Avez-vous identifié des occasions de présenter votre message à l'occasion de forums et de réunions, avec des personnes appropriées afin d'améliorer l'ESU intégrant la notion de genre ? Avez-vous invité des femmes et des hommes issus des populations touchées pour y assister avec vous et s'exprimer avec leurs propres mots ?	<p>Créer vos propres manifestations : événements médiatiques sur le thème de la Journée internationale des femmes et de la Journée internationale de la fille (à titre d'exemple), réunions de haut niveau et conférences des points focaux de genre. Citons parmi d'autres manifestations à envisager : réunions informelles, fonctions sociales, réunions avec les partenaires de développement, préparation des réunions des équipes humanitaires pays, réunions et événements, réunions et événements gouvernementaux, réunions techniques et symposiums (p. ex. sur la réforme des programmes scolaires).</p>

Mesure 3. Décider de votre méthode de mise en œuvre

Question	Exemples
<p>Les méthodes de mise en œuvre que vous avez choisies ont-elles été motivées par les meilleurs moyens d'atteindre votre public visé ? Employez-vous un langage adapté au contexte ?</p> <p>Examiner les campagnes et les manifestations de sensibilisation : soulignent-elles l'importance et la valeur des interventions ESU inclusives, intégrant la notion de genre ?</p> <p>Les méthodes de mise en œuvre retenues nécessitent-elles des messages clés, des notes d'information et des présentations ? Incluent-elles des références aux interventions ESU intégrant la notion de genre et aux besoins liés au genre des apprenants (filles et garçons) et des enseignants (femmes et hommes) en situations de crise ?</p> <p>Disposez-vous des données probantes nécessaires sur l'exclusion de l'éducation pour appuyer vos arguments et vos messages clés ? Certains partenaires du cluster ou du Groupe Local d'Éducation peuvent-ils apporter des données probantes supplémentaires ou contribuer à leur collecte ?</p>	<p>Voici des exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lobbying ; • Coalition / création de réseau ; • Chefs communautaires et religieux ; • Notes d'information et présentations ; • Diffusion des rapports de plaidoyer sur les politiques ; • Travailler avec les médias traditionnels et nouveaux (au travers de messages diffusés contre paiement/campagnes dans les médias et/ou partenariats), diffusion à travers les médias en ligne et la radio- et télédiffusion (p. ex. radio, plateformes des médias sociaux), en utilisant des créneaux stratégiques pour placer les messages selon le public ciblé. Il convient de noter qu'une partie de ce travail peut impliquer le renforcement des capacités des professionnels des médias pour promouvoir l'équité entre les genres, l'autonomisation des femmes et les masculinités positives ; • Films courts ; • Marches, manifestations et rallyes pour développer le soutien public et démontrer le soutien public des filles, des garçons, des femmes et des hommes ; • Sondage ; • Annonces des services publics.

Mesure 4. Rédiger vos messages

Question	Exemples
<p>Vos messages intègrent-ils la notion de genre ? Vos messages énoncent-ils succinctement et clairement le changement que vous voulez réaliser en matière d'ESU intégrant la notion de genre ? Vos messages sont-ils négatifs ou positifs et inspirants ? Utilisez-vous des données pour illustrer vos arguments ?</p>	<p> Cluster Éducation mondial Advocacy Key Messages Design Tool.</p> <p>Exemple de message : « Les filles dans les situations de crise sont deux fois et demi plus susceptibles de ne pas être scolarisées que les garçons. Soutenir les transferts d'espèces, l'alimentation scolaire et les autres soutiens en nature contribue à éliminer les obstacles à l'éducation des filles ».⁴</p> <p>Exemple de message en faveur des masculinités positives (Encadré 4.1.2) : « Les gens peuvent changer » « Soyez un homme, changez les règles ! »⁵</p> <p>Utiliser les messages positifs qui promeuvent les hommes comme agents de changement - au lieu de leur « faire honte et de les blâmer » - peut encourager et inspirer les hommes, plutôt que de fustiger leur mauvais comportement et les conséquences négatives du patriarcat dans son ensemble.</p>

4 L'Éducation Ne Peut Pas Attendre (2019). [Gender Factsheet](#)

5 Consulter : Namy, S., Heilman, B., Stich,S., Crownover, J., Leka, B. et Edmeades, J. (2015). [Changing what it means to 'become a man': participants' reflections on a school-based programme to redefine masculinity in the Balkans, Culture, Health & Sexuality](#), 17:sup2, 206-222.

Vos messages ont-ils été rédigés en tenant compte du contexte local ? Avez-vous consulté les partenaires locaux à ce sujet ?	Par exemple, si la stratégie d'adaptation négative adoptée à la suite d'une crise est le mariage précoce et empêche l'accès des filles à l'éducation, des discussions ont-elles été organisées avec les partenaires locaux et les parties prenantes sur l'approche convenue afin d'aborder cette question et sur les angles appropriés pour faire passer le message ?
Savez-vous ce que les agences et leurs représentants disent sur l'éducation ? Existe-t-il des synergies sur la notion de genre qui vous permettront de transmettre des messages qui se soutiennent réciproquement ? Votre position a-t-elle quelque chose d'unique ou qui apporte une valeur ajoutée à un message collectif plus large ?	cf. Encadré 4.1.3 ci-dessous : exemples de messages de plaidoyer.

Mesure 5. Mettre votre plan en pratique	
Question	Exemples
Adoptez une approche stratégique pour choisir vos méthodes de mise en œuvre, établissez le bien-fondé de vos arguments et de la réalisation du changement dans le temps.	<p>Employer les méthodes de mise en œuvre les plus appropriées pour chaque public. Par exemple, une note d'information sur le plaidoyer politique de 1-2 pages exposant les principales demandes et les recommandations peut être la meilleure solution pour les ministres de haut rang et d'autres parties prenantes. Les documents plus longs, plus documentés, étayés par des données probantes pourront intéresser davantage les spécialistes techniques. Les aidants et les chefs communautaires pourraient mieux réagir à des émissions de radio, des messages publiés sur les réseaux sociaux, les réunions en face à face, et d'autres modes de communication.</p> <p>Fixer les produits à court, moyen et long terme et les effets escomptés.</p>

Mesure 6. Identifier vos ressources et vos lacunes ; suivre et adapter votre stratégie	
Question	Exemples
<p>Votre stratégie liée au genre a-t-elle des points faibles ? Que pouvez-vous faire pour les renforcer ?</p> <p>Quels sont les points forts de votre stratégie liée au genre ? Pouvez-vous en tirer des enseignements pour améliorer les points faibles ?</p>	<p>Par exemple, le personnel a-t-il les capacités pour rédiger des messages forts sur la notion de genre et l'ESU et communiquer avec les messagers appropriés ? Quelle formation est-elle nécessaire ? Le personnel a-t-il les capacités techniques et les compétences orales requises pour communiquer avec des personnes de premier plan ? Le personnel a-t-il les compétences requises pour communiquer efficacement avec les filles et les garçons des populations touchées ?</p>

Encadré 4.1.2 : Plaidoyer en faveur de masculinités positives après un conflit

« Dans les Balkans : dans le cadre de ses activités pour surmonter les effets à long terme de la militarisation sur les masculinités, l'association CARE (en partenariat avec Promundo, le Centre international de recherche sur les femmes, etc.) a travaillé avec des adolescents et de jeunes adultes pour remettre en question les normes sociales, ethniques et religieuses profondément enracinées qui ont influencé leur vie. La campagne dirigée par les jeunes « Sois un homme », menée en milieu communautaire et scolaire, diffuse des slogans comme : « Sois un homme, brise le moule ». L'évaluation de l'impact a révélé des changements d'attitudes et une diminution des comportements d'intimidation auto-signalés, ainsi que des interactions positives entre les jeunes hommes de divers groupes ethniques, notamment dans les zones actuellement en situation de conflit au Kosovo. Les activités éducatives du groupe comportent des messages sur la signification des notions de consentement et de violence. Les projets comme celui-ci démontrent le potentiel de travail avec les jeunes hommes dans les situations de conflit pour mettre en place de nouvelles façons d'être des hommes (Balkans) qui ne sont pas militaristes, xénophobes, homophobes, ni misogynes. Les évaluations d'impact ont confirmé d'importants changements d'attitudes de la part des jeunes hommes, notamment la diminution des différentes formes de préjugés fondés sur l'appartenance ethnique ».

Men Engage Alliance et UNFPA (2012).

[Sexual Violence in Conflict and Post-Conflict: Engaging Men and Boys](#), p.12.

Encadré 4.1.3 : Exemple de message de plaidoyer en matière de genre dans l'éducation en situations d'urgence

Exemples de message de l'UNGEI sur l'amélioration de l'accès des filles en situations d'urgence :

- Scolariser une fille change l'orientation de sa vie de manière spectaculaire. Cela remet le compteur à zéro pour sa future famille.
- Cela change la direction du chemin qu'elle suivra pendant le reste de sa vie.
- C'est un coup de pouce qui l'aidera toute sa vie.
- Les bénéfices de l'instruction se transmettent de mères en fils ou en filles à travers les générations, comme un trésor, une langue nouvelle, ou un héritage précieux, qui peut se partager entre les enfants et ne perd jamais sa valeur.
- Une mère instruite est une mère plus capable : elle peut lire les instructions d'un flacon de médicament.
- Ce n'est pas que de l'instruction, c'est une future famille et une communauté qui prospère. C'est le catalyseur de la reconstruction, de la reprise économique et de la croissance après un conflit : ce n'est pas seulement justifié pour les filles, mais pour la société en général large dans laquelle elles vivent.
- Scolariser les filles élève tout le monde.
- L'éducation des filles est la pierre angulaire du relèvement /développement précoce/ le fondement de la paix future et de la prospérité.

D'autres exemples de messages du Fonds Malala :

- Les filles et les garçons ont un droit à l'éducation dans les situations de conflit. La majorité des gouvernements en ont convenu dans les traités relatifs aux droits de l'homme et dans une résolution de l'ONU de 2010.
- Dans les situations de conflit, les résultats scolaires des filles sont les plus faibles, particulièrement dans le secondaire.
- Les filles qui vivent dans un pays en situation de conflit sont près de 90 % plus susceptibles de ne pas être scolarisées dans le secondaire que dans les pays en paix. Le pourcentage équivalent pour les garçons d'un pays en situation de conflit par rapport à ceux qui vivent dans un pays sans conflit s'élève à 54 %.⁶
- Aujourd'hui, 4 pays sur les 5 qui ont les écarts les plus importants en matière d'éducation sont situés dans des pays touchés par un conflit (République centrafricaine, Tchad, Yémen et Soudan du Sud).⁷
- 75 % des adolescents réfugiés ne sont pas scolarisés dans le cycle secondaire. Pour 10 adolescents masculins inscrits dans le secondaire en 2015, le nombre équivalent de filles n'était que sept.⁸
- Les filles réfugiées sont les moins susceptibles de terminer le cycle primaire, de faire la transition dans le cycle secondaire et de l'achever.⁹
- Les filles et les femmes ressentent le plus durement les effets d'un conflit. Les inégalités existantes entre les genres sont amplifiées dans les situations d'insécurité accrue, de rupture familiale, de pauvreté et de violence qui accompagnent un conflit. Par exemple :
 - Si un conflit oblige les écoles à fermer ou rend l'éducation plus onéreuse, les filles sont souvent les premières à être déscolarisées, car souvent leur éducation n'est pas considérée comme un investissement à l'instar de celle des garçons ;
 - Les menaces accrues de violence à l'école et sur le chemin de l'école peuvent conduire les parents à garder leurs filles à la maison ;
 - L'augmentation du nombre de mariages précoces peut conduire à la déscolarisation des filles.
- Le droit à l'éducation des filles dans les situations de conflit peut contribuer à reconstruire les sociétés.

6 Fonds Malala (2016). Yes All Girls.

7 Nicolai, S., Hine, S. et Wales, J. (2015). [Education in emergencies and protracted crises: Toward a strengthened response](#). London: ODI.

8 Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 de l'UNESCO. Résumé sur l'égalité des genres.

9 Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 de l'UNESCO. Résumé sur l'égalité des genres.



Ressources essentielles

Malala Fund (2018) [Raise Your Voice with Malala: A guide to taking action for girls' education](#)

Les filles peuvent utiliser ce manuel pour identifier des questions de plaidoyer et élaborer des stratégies à employer dans leur communauté. Il est disponible dans dix langues (anglais, arabe, dari, français, hausa, hindi, pashto, espagnol, ourdou, portugais du Brésil).



Lectures complémentaires

- L'éducation Ne Peut Attendre. [advocacy resources](#).
- INEE. [advocacy collection](#).
- Coalition mondiale pour protéger l'éducation contre les attaques (GCPEA). [site internet](#).
- GCPEA (2019). [What can be done to better protect women and girls from attacks on education and military use of educational institutions?](#)
- Cluster Éducation mondial (2018). [Advocacy Guidance: A note for education cluster coordinators](#).
- Cluster Éducation mondial (2018). [Education: An essential component of a humanitarian response](#).
- ICRW (2019). [Gender Equity and Male Engagement Brief: It only works when everyone plays](#).
- INEE (2015). [Advocacy Resources for Education in Emergencies: Compendium of Global Guidance, Visual Resources & Evidence](#).
- Iverson, E., & Oestergaard, E., (2019). [Gender equality in education in emergencies](#) Forced Migration Review, mars. Un premier manuel sur les questions clés.
- Fonds Malala. [advocacy pages](#).
- Plan UK. 'Left Out and Left Behind' inclut des ressources de plaidoyer pour l'éducation des filles en situations d'urgence avec les mots des adolescentes elles-mêmes.
- Save the Children (2018) [Hear it from the Teachers](#).

4.2 Le genre dans la mobilisation de ressources ESU

Normes minimales INEE	<p>Domaine 1 : Normes fondamentales</p> <p>Ce domaine expose en détail les normes de participation communautaire : participation et ressources ; coordination et analyse : évaluation préliminaire, stratégie d'intervention, suivi, évaluation. Elles constituent la base sur laquelle repose l'application des normes relatives à l'accès et l'environnement d'apprentissage, l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants et autres personnels de l'éducation, et la politique éducative.</p>
Utilisateurs principaux	Gestionnaires ESU.
Collaborateurs	Partenaires gouvernementaux du ministère des Finances ; représentants des instances de coordination humanitaire (OCHA) ; conseillers/spécialistes ESU, et personnel chargé du développement financier/opérationnel des institutions multilatérales, des ONG internationales, des bailleurs de fonds bilatéraux et des fondations chargées de la mobilisation de ressources ESU.
But de l'outil	Comprendre comment les mécanismes de mobilisation de ressources peuvent intégrer la notion de genre.

Introduction

Cet outil aide les gestionnaires ESU à prendre en compte la notion de genre dans les plans, stratégies et mécanismes nationaux et régionaux de mobilisation des ressources à long terme, notamment les critères du fonds commun d'un cluster ou les propositions conjointes de budget et les accords de partenariat.

Informations clés

Dans les situations de crises humanitaires aigües et prolongées, les gestionnaires ESU peuvent se trouver dans l'obligation de redéfinir l'ordre des priorités des plans stratégiques, mesures et activités existants de mobilisation de ressources¹⁰ afin d'être en adéquation avec les besoins les plus urgents de crises en constante évolution.

Par exemple, à l'échelon national, le Plan de Réponse Humanitaire (PRH) est le principal outil de gestion du coordonnateur de l'action humanitaire. Il décrit les grandes lignes de la portée et des besoins du secteur ainsi que les interventions proposées aux parties prenantes nationales, aux bailleurs de fonds et au public en général.¹¹ Le PRH élaboré durant les crises remplit une fonction en matière de mobilisation des ressources, y compris les ressources ESU.¹²

Les mesures clés d'une mobilisation efficace des ressources¹³ sont liées à d'autres phases du cycle de programme ESU, notamment :

- Utiliser les données de l'évaluation pour mobiliser des ressources autour des stratégies prioritaires, générer des informations et des messages clés sur les besoins distincts des filles, des garçons, des femmes et des hommes, et des plans pour les satisfaire.

② Évaluation des besoins et analyse

- Assurer la coordination et le plaidoyer pour mobiliser l'appui et les ressources en faveur des programmes ESU intégrant la notion de genre.

☒ 8.1 : Le genre dans la préparation ESU : coordination sectorielle et gestion de l'information

☒ 4.1 : Le genre dans le plaidoyer et la communication ESU

¹⁰ La mobilisation de ressources désigne les mesures prévues et prises pour identifier et assurer des ressources nouvelles et supplémentaires en vue d'atteindre les buts communs et/ou de remplir le mandat d'une institution ou d'un groupe de parties prenantes. Elle garantit l'utilisation efficiente et efficace des ressources existantes, et/ou leur optimisation. Les institutions ont généralement une stratégie et/ou un plan de mobilisation de ressources institutionnel aux échelons mondial, régional et national. Les plans et/ou stratégies de mobilisation de ressources peuvent être structurés de diverses manières par priorités institutionnelles générales, secteur (éducation, santé, protection, etc.), ou selon d'autres piliers thématiques (équité, inclusion, protection, etc.).

¹¹ Texte adapté du CPI (2018). [Le guide des genres pour l'action humanitaire](#), p. 394.

¹² Ibid.

¹³ Texte adapté du CPI (2018). [Le guide des genres pour l'action humanitaire](#), p. 110.

- Les acteurs de l'éducation en situations d'urgence à l'échelon national, sur le plan institutionnel ou collectivement, doivent participer au plaidoyer et au partenariat avec les bailleurs de fonds. Avant et durant la crise, agir en coordination avec les bailleurs de fonds qui accordent la priorité aux programmes ESU intégrant la notion de genre. Plaider en faveur des programmes intégrant la notion de genre avec les bailleurs de fonds qui estime que l'intégration de la notion de genre n'est pas une priorité dans le cas présent.

☒ 4.1 : Le genre dans le plaidoyer et la communication ESU

- Prendre en compte la différenciation des coûts par genre durant la planification stratégique et la mobilisation de ressources.
 - La structure de coûts des interventions intégrant la notion de genre peut être différente de celle des programmes « classiques » ou « habituels ».
 - Par exemple, un programme ESU peut répondre au besoin d'accroître l'accès des filles à l'enseignement primaire et à l'enseignement supérieur en recrutant des femmes dans le corps enseignant. Il pourra être nécessaire de dispenser une formation accélérée séparée. Il sera donc nécessaire de prévoir un programme d'études distinct et des ressources pour le service de garde offert aux participantes. Il se peut que la structure de coûts de la formation professionnelle continue classique ne comprenne pas ces coûts particuliers.

Mesures à prendre¹⁴

Outre le [Marqueur de Genre et d'Âge](#) (MGA) requis dans les propositions individuelles, conjointes et celles des bailleurs de fonds et dans les critères du fonds commun du Cluster Éducation, les mesures suggérées ci-dessous renforceront les efforts de mobilisation de ressources ESU intégrant la notion de genre. Elles donnent des conseils pour examiner et revisiter les stratégies de mobilisation de ressources au niveau national.

¹⁴ Ces mesures propres à la mobilisation de ressources ESU sont adaptées de : [Le guide du genre pour l'action humanitaire](#), CPI (2018), pp. 55, 78.

Tableau 4.2.1. : Mesures pour la mobilisation de ressources ESU intégrant la notion de genre

Mesures clés à prendre pour la mobilisation de ressources ESU	Exemples de mesures spécifiques pour garantir la mobilisation de ressources ESU intégrant la notion de genre
 <p>Mesure 1 : Utiliser les données sur le genre fondées sur des données probantes pour éclairer le contenu des matériels de communication et de plaidoyer, les propositions, les stratégies et les plans opérationnels (y compris les théories du changement, les cadres de résultats, les stratégies et les activités).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éviter d'utiliser un langage fondé sur des hypothèses. • Éviter les phrases génériques comme : « Nous respecterons la politique de genre de notre organisation et intégrerons la notion de genre dans notre cycle de programme ». • Utiliser les données probantes sur le genre provenant des évaluations de l'éducation et/ou d'autres sources pour préparer les messages de plaidoyer au sein de votre institution et/ou des groupes de travail inter-agences ou intersectoriels (si établis). Il peut s'agir de messages de niveaux différents comme : <ul style="list-style-type: none"> - Niveau intersectoriel : les données probantes sur les obstacles/questions liés au genre dans l'éducation peuvent éclairer l'Aperçu des Besoins Humanitaires (ABH), lesquels peuvent ensuite éclairer le PRH pour s'assurer qu'il intègre la notion de genre. - Niveau sectoriel : processus de planification stratégique. Le Cluster Éducation classe les stratégies de son cadre d'intervention par ordre de priorité sur la base des données probantes de l'Évaluation conjointe des besoins en matière d'éducation (JENA) sur les obstacles/questions liés au genre. Cela engage la discussion sur les besoins de mobilisation des ressources nécessaires à la stratégie, et veille à ce que la stratégie intègre la notion de genre (dans les propositions des bailleurs de fonds et les critères du fonds commun, y compris dans le cadre des processus de PRH). - Niveau institutionnel : une organisation peut utiliser les données probantes de l'éducation ayant trait aux obstacles/questions liés au genre pour éclairer les interventions et les stratégies ESU (nationales à mondiales) intégrant la notion de genre, la planification annuelle du travail, l'élaboration des propositions, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclure les résultats de l'analyse de genre dans les rapports de l'évaluation préliminaire - évaluations préliminaires conjointes des besoins en matière d'éducation (RJENA) ou dans les rapports sur les personnes dans le besoin - pour influencer les priorités de financement en faveur du secteur éducatif au sein de l'intervention globale. • Inclure uniquement les données importantes des évaluations préliminaires et des analyses de genre pour appuyer les demandes formulées. Par exemple : « Les femmes et les adolescentes sont les plus touchées par le conflit comme le prouvent X, Y ou Z » ou « La mesure ciblera les plus vulnérables, comme les adolescentes, les femmes et les enfants ». • Montrer comment les résultats des analyses de genre ont influencé des mesures spécifiques dans le cycle de programme, théories du changement et cadres de résultats aux considérations sur le budget et les coûts. Cf. par exemple : <ul style="list-style-type: none"> → 3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.- E. → 3.3 : Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre • Utiliser les données provenant de l'Examen des Données Secondaires (EDS) ou de l'évaluation RJENA pour éclairer les messages de plaidoyer et de communication concernant la nécessité de fonds différenciés par genre pour les interventions ESU. Pour plus de renseignements sur l'introduction d'une analyse de genre dans le cadre de ces évaluations, cf. : <ul style="list-style-type: none"> → 2 : Évaluation et analyse des besoins et → 4.1 : Le genre dans le plaidoyer et la communication ESU

Mesures clés à prendre pour la mobilisation de ressources ESU	Exemples de mesures spécifiques pour garantir la mobilisation de ressources ESU intégrant la notion de genre
<p>Mesure 2 : Dans le cadre de la communication, du plaidoyer, des propositions et dans les matériels/documents sur les critères de financement, utiliser systématiquement un langage qui attire explicitement l'attention sur les stratégies ou les activités spécifiques ciblant les filles, les garçons, les femmes et les hommes, même si le nombre de mots est limité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> Les enseignantes et les femmes en âge de procréer sont ciblées lors de la conception des programmes connexes de construction de toilettes séparées par sexe et de Gestion de l'Hygiène Menstruelle (GHM). Les jeunes chefs de famille et/ou les chefs communautaires qui feront partie des groupes masculins de parents/aidants peuvent recevoir des messages ciblés sur l'importance de l'éducation pour les filles et les garçons. Mentionner explicitement les filles, les garçons, les femmes et les hommes dans le langage employé pour décrire les activités apparemment non genrées. Par exemple, les activités ciblant les adolescents réfugiés doivent utiliser spécifiquement un langage mentionnant l'inclusion des réfugiés des deux sexes selon leur âge, le niveau du système éducatif et le type d'intervention éducative/service offert (p. ex. : « réfugiés (m/f) non scolarisés âgés de 14-18 ans »). <p><u>3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.-E.</u></p>
<p>Mesure 3 : Aborder la dimension genre dans l'ensemble des critères du fonds commun, des propositions et des rapports (dans les sections sur les théories du changement/cadres de résultats, etc.). Inclure systématiquement une formulation faisant référence aux filles, aux garçons, aux femmes et aux hommes et mentionner les questions liées au genre fondées sur des données probantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser toutes les sections de la proposition et pas uniquement une section intitulée : « Genre » pour démontrer qu'une institution ou un groupe de parties prenantes a identifié les questions ou les obstacles liés au genre et conçu des activités pour les résoudre en se basant sur les données probantes des évaluations. Dans le cadre de résultats ou dans une annexe de la proposition, montrer comment l'institution ou les groupes d'agences effectueront le suivi des changements différenciés par genre entre les groupes de parties prenantes (filles, garçons, femmes et hommes). Montrer comment l'initiative est responsable à l'égard des populations touchées et les a fait participer, notamment les filles, les garçons, les femmes et les hommes (y compris ceux identifiés comme les plus vulnérables) à la conception de la proposition. 	<ul style="list-style-type: none"> Se reporter aux exemples présentés dans la théorie du changement, les cadres logiques et les cadres de résultats ESU intégrant la notion de genre. <p><u>3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.-E.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. Encadré 4.2.1 pour un exemple de critères d'un fonds commun intégrant la notion de genre.

Mesures clés à prendre pour la mobilisation de ressources ESU



Mesure 4 : Identifier les déficits de ressources pour le genre dans les programmes ESU et établir les rapports destinés aux bailleurs de fonds et aux autres parties prenantes de l'action humanitaire en conséquence.

- La notion de genre doit être une catégorie essentielle quand on analyse les ressources disponibles et requises.
- Mobiliser des ressources en faveur de l'égalité des genres ne doit pas uniquement être pris en compte dans les programmes qui ont des objectifs en matière d'intégration de la notion de genre, mais dans tous les programmes d'éducation et ESU des secteurs de l'action humanitaire et du développement.

Exemples de mesures spécifiques pour garantir la mobilisation de ressources ESU intégrant la notion de genre

- À l'aide d'un modèle de comptabilisation des coûts ESU intégrant la notion de genre, mener une analyse rapide du rapport coût-efficacité et identifier les coûts différenciés par genre des activités, particulièrement celles qui sont axées vers l'intégration de la notion de genre ou sa transformation dans le temps.

[**3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.-E.**](#)

[**3.3 : Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre**](#)

- Par exemple, dans les programmes ESU, les filles peuvent bénéficier de manière disproportionnée des programmes ciblant l'enseignement primaire, car leurs taux de scolarisation sont plus élevés à ce niveau, et moins bénéficier des programmes qui ciblent le premier cycle de l'enseignement secondaire où ce sont les taux de scolarisation des garçons qui sont généralement plus élevés. Dans cet exemple, mobiliser des ressources pour des niveaux d'éducation spécifiques (ici le primaire) et leur affecter des ressources revêt une dimension de genre importante même si les filles ne sont pas spécialement ciblées.

<p>Mesures clés à prendre pour la mobilisation de ressources ESU</p>	<p>Exemples de mesures spécifiques pour garantir la mobilisation de ressources ESU intégrant la notion de genre</p>
<p>Mesure 5 : Faire en sorte que les budgets de l'éducation et la gestion des dépenses publiques à long terme intègrent la notion de genre dans les situations de crise prolongée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation de la budgétisation intégrant la notion de genre ainsi que les principes de gestion des dépenses publiques et les ressources qui intègrent la notion de genre pour garantir la disponibilité de budgets à plus long terme (c'est-à-dire, une partie des Plans sectoriels d'éducation, des Plans de transition de l'éducation, des Plans d'urgence) ont permis d'envisager et de mobiliser des ressources adéquates différencierées par genre.¹⁵ <p> ODI (2018). <u>Gender-responsive public expenditure management.</u></p> <p> Oxfam (2018). <u>Guide to Gender-Responsive Budgeting.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Examiner comment mobiliser diverses sources de financement (p. ex. secteur privé) pour soutenir les interventions ESU intégrant la notion de genre. Développer des « arguments en faveur de l'investissement » destiné au secteur privé à l'aide des données disponibles. <p> <u>2 : Évaluation et analyse des besoins</u></p> <p> <u>3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.- E.</u></p> <p> <u>3.3 : Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Par exemple, voir comment les études sur la masculinité dans la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA) – IMAGES MENA – ont conduit à la formulation de recommandations pour faire participer les hommes, en mettant l'accent sur le secteur privé. Ce n'est pas un outil directement lié à l'éducation, mais il parle des bénéfices économiques des possibilités de développement équitable. <p> ONU Femmes (2018). <u>Understanding the Business Case for Gender Equality in the Workplace.</u></p>

¹⁵ Colin-Pescina, Jorge U., Fry, Lucia et Fyles, Nora. 2020. Research to Support Better Spending for Girls' Education. New York City, NY: Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) et Fonds Malala.

Encadré 4.2.1 : Exemple de critères de fonds commun ESU intégrant la notion de genre et/ou critères de proposition commune

Adaptation du « Modèle de revue par les pairs d'un projet partenaire » du Cluster Éducation mondial 2017 pour la création des critères du fonds commun intégrant la notion de genre contextualisé à l'échelon national¹⁶

- Le projet cible les populations les plus vulnérables (filles, garçons, femmes et hommes, ventilés par sexe, âge, et niveau du système éducatif) sur la base des besoins documentés (populations les plus vulnérables identifiées dans l'analyse des besoins du cluster). Ceci doit inclure les considérations de genre exposées dans :

④ 2 : Évaluation et analyse des besoins

- Le projet est centré sur les personnes et incorpore la responsabilité à l'égard des populations touchées, notamment la responsabilité à l'égard des filles, des garçons, des femmes et des hommes. Il met l'accent sur le partenariat et les consultations avec les communautés touchées, d'une manière qui intègre la notion de genre et inclusive. Les retours d'informations, y compris l'analyse de genre et l'incorporation des retours d'information, sont pris en compte à chaque étape du cycle de programme et le mécanisme de retour d'information intègre la notion de genre et est inclusif.

④ 2 : Évaluation et analyse des besoins

☒ 8.1 : Le genre dans la préparation ESU : coordination sectorielle et gestion de l'information

- Le projet sélectionne une théorie du changement, un cadre logique ESU et un cadre de résultats comprenant des stratégies, des buts, des résultats, des sous-résultats et des activités intégrant la notion de genre. Il détermine également les indicateurs connexes pour mesurer le changement différencié par genre dans le temps.

☒ 3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.- E.

- La théorie du changement et le cadre de résultats sont conçus pour s'attaquer aux questions pertinentes d'égalité des genres et d'inclusion recensées par les évaluations sectorielles, comme l'analyse de genre menée à travers l'examen des données secondaires et l'évaluation préliminaire conjointe des besoins, le suivi du projet ou d'autres mécanismes.

④ 2 : Évaluation et analyse des besoins

¹⁶ Basé sur : Cluster Éducation mondial (2017). Partner Project Peer Review Criteria.

- Le projet comprend des liens intersectoriels, y compris la façon dont ces liens peuvent intégrer la notion de genre.

☒ 8.1 : Le genre dans la préparation ESU : coordination sectorielle et gestion de l'information

- Le budget du projet et le calendrier d'exécution sont faisables, réalistes et liés à la théorie du changement/cadre de résultats. Les principes de budgétisation et d'évaluation des coûts intégrant la notion de genre ont appuyé l'identification des postes de dépenses différenciés par genre à inclure dans le budget.

☒ 3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.- E.

☒ 3.3: Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre

- Le(s) partenaire(s) a/ont l'expérience du suivi et de la mise en œuvre de programmes ESU ou une expérience avérée de programmes inclusifs ou intégrant la notion de genre. La documentation/ les rapports précédents présentent les mesures différencierées par genre prises et suivies dans le temps et les résultats correspondants.

☒ 3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.- E.

④ 5: Mise en œuvre

Encadré 4.2.2. Exemple d'exigence de financement propre à une institution pour garantir l'intégration de la notion de genre dans les cadres de S.-É. de la subvention/proposition.

Indicateurs de performance de l'égalité des genres et de l'autonomisation des femmes de L'éducation Ne Peut Attendre (ECW)

Toutes les subventions doivent incorporer dans le cadre de S.-É. les indicateurs de performance obligatoires minimaux suivants de ECW, en se basant sur l'objet et la portée des subventions accordées.

- « Toutes les subventions : les bénéficiaires appliquent le MGA du CPI aux propositions et communiquent, dans le cadre de leur demande de subvention, le rapport qui en découle. Des indicateurs détaillant la manière dont le MGA sera suivi tout le long de la mise en œuvre de la subvention doivent être communiqués. Dans la mesure du possible, pour les subventions accordées dans le cadre du FER, le MGA doit être appliqué 60 jours après le déblocage des fonds.

- Toutes les subventions : tous les indicateurs relatifs à l'accès à l'éducation, la rétention et la fréquentation scolaire et à la déscolarisation doivent être ventilés par sexe, âge et handicap dans la subvention. L'absence de ces indicateurs doit être justifiée et validée par le Secrétariat de ECW.
- Toutes les subventions : nombre d'enseignants et d'administrateurs formés, ventilé par genre et faisant figurer la proportion de femmes.
- Toutes les subventions : proportion d'écoles et d'environnements d'apprentissage soutenus par ECW qui respectent les normes d'apprentissage en matière de sécurité définies par les normes minimales de l'INEE et les directives concernant les subventions de ECW, y compris la réduction des risques de catastrophe, le handicap et les problématiques liées au genre.
- Toutes les subventions : nombre de partenariats avec des ONG de femmes et des ONG et réseaux internationaux, régionaux et nationaux actifs dans le domaine de l'égalité des genres et de l'autonomie des femmes et des filles.
- Le cas échéant : les programmes d'intervention humanitaire et pour les réfugiés, ainsi que les politiques ou plans dans le secteur de l'éducation prévoient des mécanismes de prévention et d'intervention afin de s'attaquer à la violence liée au genre à l'intérieur et à l'extérieur des écoles.
- Le cas échéant : nombre de latrines séparées par sexe construites et rénovées.
- Le cas échéant : nombre d'installations EAH dans les écoles tenant compte des problèmes de gestion de l'hygiène menstruelle.
- Le cas échéant : proportion d'enfants soutenus par ECW de moins de cinq ans en bonne voie de développement en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, ventilée par sexe, âge et handicap ».

Source: ECW 2019 [Accountability Framework for ECW's Gender Equality Policy 2019 -2021](#)

Ressources essentielles

CPI (2018). [Le guide du genre pour les actions humanitaires](#). Les sections sur la mobilisation des ressources sont les plus pertinentes.



5. Mise en œuvre

© UNICEF/UN0313007/Filippov
Maria, 13 ans, étudie à l'école Mariinka située à deux kilomètres de la ligne de "contact" qui sépare les zones gouvernementale et non-gouvernementale à l'est de l'Ukraine, et où les combats sont les plus forts. Les fenêtres sont protégées par des sacs de sable en cas d'éclats.

La section 5 contient les outils pour la mise en œuvre de stratégies ESU intégrant la notion de genre dans les domaines suivants des normes minimales de l'INEE :

Accès et environnement d'apprentissage

5.1 Éducation accélérée et alternative (parties 1 et 2)

5.2 Installations et services

5.3 Protection et bien-être

Les enseignants et le personnel de l'éducation

5.4 Recrutement et appui des enseignants

L'enseignement et l'apprentissage

5.5 Enseignement et auto-évaluation des enseignants

5.6 Programmes scolaires, matériels d'enseignement et apprentissage

Ce chapitre fournit des conseils et des outils relatifs à plusieurs interventions courantes de programmation ESU. Ces outils proposent des listes de vérification utiles concernant les éléments à traiter en priorité en matière de planification, de budgétisation et de suivi.

5.1 Éducation accélérée et alternative

Aperçu	<p>Cet outil examine :</p> <p>Partie 1 : Éducation accélérée</p> <p>Partie 2 : Éducation alternative</p>
Normes minimales INEE	<p>Domaine 2 : Accès et environnement d'apprentissage</p> <p>Les normes de ce domaine portent sur l'accès à des possibilités d'apprentissage sûres et pertinentes. Elles mettent en avant l'importance des liens avec d'autres secteurs, comme la santé, l'eau et l'assainissement, la nutrition et un abri, qui aident à accroître la sécurité, la sûreté et le bien-être physique, cognitif et psychologique.</p> <p>Domaine 3 : Enseignement et apprentissage</p> <p>Ces normes portent sur les éléments essentiels qui favorisent l'efficacité de la prestation d'enseignement et d'apprentissage : programmes scolaires, formation, développement professionnel et appui, processus d'enseignement et d'apprentissage, évaluations et résultats d'apprentissage</p> <p>Domaine 4 : Enseignants et autres personnels</p> <p>Les normes de ce domaine couvrent l'administration et la gestion des ressources humaines dans le domaine de l'éducation. Ceci comprend le recrutement et la sélection, les conditions de service, la supervision et l'appui.</p> <p>Domaine 5 : Politique d'éducation</p> <p>Les normes de ce domaine portent sur la formulation, l'adoption, la planification et la mise en œuvre de la politique.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons national, infranational</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires de programmes ESU : ONG internationales, organisations de la société civile ;• Conseillers ESU : p. ex. spécialistes techniques du genre, des réfugiés et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, de la planification et de la réforme des programmes scolaires
But de l'outil	Identifier les principales mesures susceptibles d'être prises pour garantir une offre d'éducation alternative de qualité et inclusive.

Introduction

Les programmes d'éducation alternative sont une approche primordiale des interventions ESU, garantissant la continuité de l'offre d'éducation en situations de crise.

L'éducation alternative propose des programmes flexibles destinés aux enfants, aux adolescents et aux jeunes non scolarisés qui débouchent sur des compétences certifiées dans les matières académiques, et techniques ou professionnelles. Les options d'éducation alternative sont généralement conçues de façon à éliminer les obstacles qui empêchent les enfants et les adolescents d'accéder à l'éducation en adaptant l'éducation à leurs obligations et à leurs horaires (p. ex. dispenser les cours en dehors des heures habituelles).

Encadré 5.1.1 : Définitions essentielles

L'éducation formelle est « un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'éducation formelle sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes en matière d'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes en matière d'éducation. L'enseignement formel se compose principalement de l'enseignement initial. L'enseignement professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système éducatif formel. »¹

L'éducation non formelle (ENF) est le terme général désignant les programmes d'éducation planifiés, structurés et organisés en dehors du système d'éducation formelle. Certains types de programmes d'ENF débouchent sur des compétences équivalentes, certifiées,² d'autres non. Certains types de programmes d'ENF se caractérisent par leur variété, leur flexibilité et leur capacité à répondre rapidement aux nouveaux besoins éducatifs des apprenants dans un contexte donné, ainsi que par leur pédagogie globale centrée sur l'apprenant. L'apprentissage informel (connaissances et compétences acquises naturellement au travers des interactions et des activités quotidiennes) n'est pas considéré comme appartenant à l'ENF.³

1 UNESCO (2011). Cité dans : Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (2020). *Background Paper and Proposed Taxonomy of Non-formal Education for Adolescents and Youth in Crisis and Conflict Contexts*. New York, NY.

2 On entend par compétences équivalentes, certifiées, les connaissances, les compétences et les attitudes acquises dans les écoles formelles.

3 Cité dans : Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (2020). *Background Paper and Proposed Taxonomy of Non-formal Education for Adolescents and Youth in Crisis and Conflict Contexts*. New York, NY.

De nombreuses raisons peuvent justifier la mise en place d'une offre d'éducation alternative aux apprenants. Elles incluent, mais ne se limitent pas à :

- Avoir été privé d'éducation à la suite de crises et par conséquent être trop âgé pour être admis dans une école formelle (« avoir dépassé l'âge normal ») ;
- L'incapacité à accéder à l'éducation formelle à cause du contexte, y compris le déplacement ;
- La marginalisation liée au genre, au handicap, à l'appartenance ethnique, à la langue, à la pauvreté, etc. ;
- Les restrictions politiques (p. ex. en raison de l'âge, du statut de réfugié) ;
- L'insécurité des routes : endommagées, occupées ou vulnérables aux attaques ; les routes pour se rendre aux écoles formelles sont trop dangereuses.
- La pénurie d'enseignants.

Informations clés

La revue de la littérature récente⁴ commandée par le sous-groupe de travail sur l'éducation alternative de l'INEE au sein du Groupe de travail sur la politique d'éducation a révélé que l'éducation alternative est définie différemment selon les contextes, ce qui peut prêter à confusion.

Cependant, le groupe a mis au point une typologie utile.⁵ Cf. également l'[Annexe 9.1](#) de KitGenre-ESU.

Définitions : Alternatives à la scolarité normale

Éducation alternative

“« L'éducation alternative repose sur des programmes d'éducation planifiés, structurés destinés aux enfants, aux adolescents et aux jeunes non scolarisés qui débouchent sur des compétences équivalentes, certifiées dans les matières académiques ou techniques / professionnelles ».⁶ Généralement, l'éducation alternative est flexible afin d'accueillir les apprenants non scolarisés et répondre à leurs besoins.

⁴ Cité dans : Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (2020). Background Paper and Proposed Taxonomy of Non-formal Education for Adolescents and Youth in Crisis and Conflict Contexts. New York, NY.

⁵ INEE 2020.

⁶ INEE, 2020, p. 47.

Citons à titre d'exemple :

- Les Programmes d'Éducation Accélérée (PEA) : pour plus d'informations et de conseils sur les PEA, cf. Partie 1 de cet outil. « Les PEA sont des programmes flexibles et adaptés à l'âge de l'enfant, réalisé selon un calendrier accéléré. Ils visent à offrir un accès à l'éducation aux enfants et aux jeunes défavorisés, ayant dépassé l'âge normal, et non scolarisés. Ils peuvent prendre en compte ceux qui n'ont pas pu entamer leurs études, ou ceux dont les études ont été interrompues par la pauvreté, la marginalisation, les conflits et les crises. »⁷
- L'éducation alternative de base ;
- Les programmes de la seconde chance ;
- Les programmes de formation sur les moyens de subsistance destinés aux jeunes.

Programmes de transition

« Les programmes de transition sont des programmes éducatifs de courte durée qui aident les apprenants à effectuer la transition vers les programmes d'éducation formelle ou alternative. Seuls, ils ne débouchent pas sur des compétences équivalentes ou certifiées, et ils sont souvent mis en oeuvre par des ONG »⁸

Citons à titre d'exemple :

- la préparation à l'apprentissage ;
- les programmes de rattrapage ;
- les programmes passerelles (langue, etc.).

Services de soutien

« Les services de soutien comprennent les programmes proposés aux élèves en plus des cours de l'éducation formelle ou non formelle. »⁹

Citons à titre d'exemple :

- le tutorat et le soutien parascolaire ;
- l'enseignement de remise à niveau ;
- la prévention de l'abandon, la préparation à l'apprentissage ;
- les éléments suivants intégrés aux programmes scolaires : compétences de la vie, santé, sécurité, soutien psychosocial/apprentissage socio-affectif, éducation à la paix. Pour plus d'informations sur ces éléments, cf. :

☒ 5.3 : Protection et bien-être

7 Définition tirée du site Internet de [Groupe de travail sur l'éducation accélérée](#).

8 INEE, 2020, p. 47

9 INEE, 2020, p. 47

Figure 1: Quel programme d'éducation alternative à quel moment ?¹⁰



10 Adapté de l'arbre décisionnel du Groupe de travail sur l'éducation accélérée, [The Case for Accelerated Education](#) p.3.

Partie 1 : Programmes d'éducation accélérée

Ressources essentielles

Outre le [Guide des principes](#), le [Groupe de travail sur l'éducation accélérée](#) a défini [10 principes étayés par des données probantes pour une pratique exemplaire](#) afin d'éclairer les programmes d'éducation accélérée. La sensibilité au genre et l'inclusion sociale figurent tout au long des dix principes, mais quelques mesures clés peuvent être prises pour encourager une pratique plus inclusive (cf. ci-après).

Tableau 5.1.1. : Liste de vérification pour des PEA inclusifs¹¹

Les questions et les notes ci-dessous font ressortir les facteurs d'équité et d'inclusion associés aux principes des PEA.

PEA - Principe 1 : un PEA est flexible et destiné aux apprenants ayant dépassé l'âge normal	
Question	Note
<ul style="list-style-type: none">• Les horaires et le lieu du PEA sont-ils flexibles ?• L'avez-vous vérifié auprès de la communauté et de l'enseignant, et surtout au regard des besoins particuliers des apprenants (f/g) ?	<p>La flexibilité peut contribuer à garantir la fréquentation systématique et l'achèvement.</p> <p>La flexibilité des horaires peut être un élément particulièrement important pour permettre aux filles de concilier les corvées et les tâches qui leur incombent le matin, ou pour les jeunes mères qui doivent s'occuper de leurs enfants. Elle peut aussi être importante pour permettre aux garçons de concilier leurs obligations de travail (rémunéré, génération de revenu ou aide aux tâches agricoles ou aux tâches ménagères lourdes, etc.). Tout spécialement quand leurs familles dépendent de leur revenu en l'absence d'autres hommes dans la famille en situations de crise ou pour d'autres raisons.</p>

¹¹ Cette liste de vérification est fondée sur les Principes du Groupe de travail sur l'éducation accélérée pour une pratique efficace et le [Guide to The Principles](#).

PEA - Principe 2 : le programme des cours, les matériels et la pédagogie sont véritablement accélérés, adéquats et utilisent le langage approprié d'instruction

Question

- Le programme des cours, les matériels pédagogiques, le langage d'enseignement et les méthodes pédagogiques du PEA sont-ils adaptés aux enfants qui ont dépassé l'âge normal (p. ex. utilisent-ils un langage pertinent adapté à l'âge) ?
- Est-il conforme aux pratiques de l'éducation intégrant la notion de genre et inclusive ?

Note

Les filles et les autres enfants marginalisés, y compris les garçons, peuvent avoir besoin de soutien pour se préparer à l'apprentissage (soutien psychosocial, compétences sociales et affectives, réhabilitation communautaire et adaptation des matériels pédagogiques, etc.). Pour plus de conseils et d'orientation pour adapter le programme des cours et les matériels, consulter :

[X 5.3 : Protection et bien-être](#)

[X 5.6 : Programmes scolaires, matériels d'enseignement et apprentissage](#)

PEA - Principe 3 : un environnement d'apprentissage d'éducation accélérée est inclusif et sûr

Question

- Le PEA garantit-il un accès à l'eau et des toilettes séparées par sexe aux filles et aux garçons et fournit-il des protections hygiéniques (gestion de l'hygiène menstruelle) le cas échéant ?
- Le lieu a-t-il été choisi en consultation avec les filles et les femmes, y compris celles qui sont handicapées ?

Note

La séparation par sexe, l'accès à l'eau, l'assainissement et les installations hygiéniques sont des composantes essentielles des PEA intégrant la notion de genre. Elles garantissent que le lieu d'apprentissage est sûr, approprié au genre et accessible.

[X 5.2 : Installations et services](#)

PEA - Principe 4 : les enseignants sont recrutés, supervisés et rémunérés

Question

- Les enseignants signent-ils un code de conduite, incluant des directives pour prévenir la violence physique et la Violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) à l'encontre des apprenants (filles et garçons) ?

Note

Les enseignants accusés d'usage de la violence ou d'agression sexuelle sur des filles et/ou des garçons devront être immédiatement exclus de l'enseignement jusqu'à ce que leur cas soit examiné

5.3 : Protection et bien-être

Question

- Le PEA donne-t-il des informations aux élèves et aux enseignants sur les mécanismes pour signaler et suivre l'exposition à la violence et la VFG ?

Note

C'est un élément crucial des offres de PEA sécurisants, protecteurs et accessibles.

5.3 : Protection et bien-être

Question

- Les enseignants ont-ils été recrutés dans les zones géographiques ciblées ?
- Les enseignants connaissent-ils la culture, la langue et l'expérience des apprenants ?
- L'équilibre hommes-femmes est-il respecté chez les enseignants recrutés ?

Note

Durant le recrutement, examiner les attitudes et les comportements nécessaires pour faciliter l'apprentissage inclusif de l'ensemble des filles et des garçons. Examiner les facteurs de localisation géographique, les mesures de sécurité et les incitations susceptibles d'être nécessaires pour inciter les femmes à enseigner dans le PEA. Envisager de fixer des objectifs pour garantir la présence des femmes et leur participation à la prise de décision lors du recrutement des enseignantes, en plus d'encourager le recrutement d'enseignantes.

5.4 : Recrutement et appui des enseignants

PEA - Principe 5 : les enseignants participent à la formation professionnelle continue

Question

- Les principes d'équité et d'inclusion ont-ils été présentés durant les séances de formation et de supervision des enseignants ?

Note

Les principes d'équité et d'inclusion peuvent être exposés durant l'appui et la supervision continus des enseignants (p. ex. défis en classe pour atteindre l'équité et solutions possibles) et peuvent souvent être plus efficaces que la formation en cascade.¹²

5.4 : Recrutement et appui des enseignants

12 AEWG (2017) [Guide to the Accelerated Education Principles](#), p.43.

PEA - Principe 6 : les buts, le suivi et le financement sont alignés

PEA - Principe 7 : le centre d'éducation accélérée est géré de manière efficace

Question

- Des systèmes d'enregistrement ou de comptabilisation ont-ils été mis en place dans le PEA afin de pouvoir enregistrer et suivre l'inscription, la fréquentation, la rétention, l'abandon, l'achèvement et l'apprentissage des élèves ?

Note

Ils doivent être ventilés par sexe, âge et conformes aux systèmes, protocoles et modèles du gouvernement dans la mesure du possible.

S'assurer que les défis et les risques propres à chaque genre sont identifiés et gérés, y compris l'abandon dû aux frais de scolarité, la gestion des demandes concurrentes portant sur l'emploi du temps des filles, et la réponse aux normes, attitudes et comportements sociaux négatifs concernant la scolarité inclusive.

Envisager d'établir des objectifs d'inscription des filles et de recrutement d'enseignantes ☐ cette méthode a été efficace dans des contextes comme le Bangladesh et l'Ouganda.¹³

PEA - Principe 8 : la communauté est engagée et responsabilisée

Question

- Le PEA est-il responsable à l'égard des apprenants des deux sexes ?

Note

Créer un groupe varié d'apprenants des deux sexes (apprenants déplacés ou communautés d'accueil et enfants handicapés ou non handicapés, etc.) qui se réunira régulièrement et sera la voix des enfants et des jeunes inscrits au PEA. Dans la mesure du possible, créer un comité communautaire sur l'éducation qui modélise l'équité et l'inclusion en ayant une large base de membres. Il pourra identifier et suivre régulièrement les inscriptions des apprenants les plus vulnérables ainsi que leur fréquentation et leur abandon.

PEA - Principe 9 : un PEA est une option éducative légitime, crédible qui débouche sur la certification de l'apprenant à l'enseignement primaire

PEA - Principe 10 : un PEA est conforme au système éducatif national et à l'architecture humanitaire concernée

Question

- Les apprenants sont-ils activement soutenus pour passer les examens en vue d'obtenir la certification ?

Note

Ceci peut nécessiter d'octroyer des subventions pour le transport, de s'assurer de la disponibilité du budget pour les frais d'inscription à l'examen, de travailler avec les parents, et de reconnaître les obstacles particuliers et différents auxquels les filles et les garçons peuvent se heurter.

Question

- Les apprenants sont-ils activement soutenus pour effectuer la transition de l'éducation alternative vers l'éducation formelle, si nécessaire ?

Note

Par exemple, les jeunes mères ou pères peuvent avoir besoin d'avoir accès à un service de garderie gratuit/abordable pour leur permettre de participer à l'apprentissage formel. Les adolescents plus âgés peuvent avoir plus de responsabilités à assumer en dehors de l'éducation, ce qui signifie que les enseignants devront adapter leur méthode pédagogique.

13 Ibid, p.50

Encadré 5.1.2 : Genre et PEA – Les données probantes

Les PEA peuvent produire des résultats d'apprentissage de qualité pour les filles, et ces résultats sont plus élevés que ceux obtenus par leurs camarades de l'éducation formelle. Par exemple :

- VAS-Y Fille! Le Congo a indiqué que les filles qui avaient fréquenté un PEA au moins du milieu programme jusqu'à la fin avaient obtenu environ 15 points de pourcentage de plus à l'Évaluation de la lecture dans les petites classes ($p < 0,001$) et 10 points de pourcentage de plus à l'Évaluation du calcul dans les petites classes ($p < 0,001$) que les filles qui étaient restées non scolarisées. (Shah & Choo, 2020: 23).
- STAGES Afghanistan a signalé que les filles inscrites aux PEA avaient des notes plus élevées en lecture courante que leurs camarades des écoles publiques de la même année d'études : les filles qui avaient suivi les cours des PEA obtenaient des notes nettement plus élevées que leurs paires des écoles publiques. (Shah & Choo, 2020: 23)
- « Les apprenantes de l'éducation accélérée ont toujours plus de difficultés que les garçons en matière de rétention, d'achèvement et de transition. [Les adolescentes plus âgées, en particulier, ont souvent un taux d'abandon plus élevé et un taux de transition plus faible vers la scolarité formelle en raison de responsabilités accrues à la maison □ Shah & Choo, 2020 : 31].
- En ce qui concerne la conception et l'approche de leurs programmes, les PEA démontrent une sensibilité croissante à l'égalité des genres et agissent pour éliminer les obstacles qui empêchent les apprenantes d'accéder, de fréquenter et d'achever les PEA grâce à diverses mesures intégrant la notion de genre comme :
 - Faire preuve de souplesse en ce qui concerne l'emploi du temps et le lieu des activités du PEA afin de prendre en compte les contraintes auxquelles les filles font face pour aller en classe ;
 - La mise à disposition de toilettes adaptées aux besoins des filles et des garçons et séparées par sexe et la fourniture de protections hygiéniques ;
 - L'embauche de femmes aux postes d'enseignantes et de chef de centre ;
 - La création de classes séparées par genre ; et
 - La création de codes de conduite clairs et de dispositifs de signalement pour les cas de violence de toutes sortes à l'encontre des apprenants.
- Moins de PEA ont démontré un engagement soutenu en matière d'action transformatrice de genre. Lorsque ce fut le cas, il s'agissait principalement de la modification des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des perceptions et des croyances de la communauté sur la valeur de l'éducation des filles dans leur communauté. Les impacts de ces mesures sont encore peu mesurés et évalués et les PEA les mentionnent rarement en tant que résultat en soi. (Shah & Choo, 2020: VI).



Pour la présentation complète des résultats sur le genre et les PEA, cf. la section : « Addressing and changing gender norms through AE programming » (p. 34 et suivantes) et l'annexe 8 de : [Accelerated Education Evidence Review](#) (Shah, R. et Choo, J., 2020), qui donnent un aperçu des défis et des solutions pour des PEA intégrant la notion de genre.

Tableau 5.1.2. : Continuum du genre – exemples de PEA

Discrimination de genre/inégalité

Le PEA, tant en matière de conception que de participation s'adresse uniquement aux garçons.

Ne tenant pas compte de la notion de genre

Le PEA propose un programme d'étude uniformisé sans prêter d'attention aux problématiques de genre liées à la pédagogie, aux matériels d'enseignement et d'apprentissage et à l'environnement d'apprentissage.

Tenant compte de/Sensible à la notion de genre

Le PEA recrute et forme activement des enseignantes.

La pédagogie du PEA, son programme d'étude, ses matériels d'enseignement et d'apprentissage, et la manière dont son environnement d'apprentissage est structuré dans le PEA ont été conçus de façon à tenir compte de la dimension genre.

Intégrant la notion de genre

Le PEA met en place un cours séparé, avec une crèche, réservé aux jeunes mères, à une heure flexible et qui s'adapte à leurs besoins, ce qui leur permet de fréquenter le PEA.

La pédagogie, le programme d'étude, les matériels d'enseignement et d'apprentissage du PEA sont sécurisants et protecteurs.

Transformant la notion de genre

Sur le plan de la gouvernance et de la responsabilité, le PEA est socialement inclusif. Sa conception a été réalisée en collaboration avec toutes les parties prenantes, y compris les dirigeants (f/h), les aidants (f/h) et les apprenants (f/g), qui jouent ensuite un rôle actif pour lutter contre les inégalités de genre dans leurs communautés.



Lectures complémentaires

- Shah & Choo (2020) [Accelerated Education Evidence Review](#).
- Groupe de travail sur l'éducation accélérée. [10 Principles for Effective Practice](#)
- Groupe de travail sur l'éducation accélérée. Éducation accélérée: [Accelerated Education Guide to the Principles](#)
- Groupe de travail sur l'éducation accélérée. Éducation accélérée : [Programme Checklist](#)
- DFID Girls Education Challenge (2019). [Lessons from the Field: Alternatives to formal education for marginalised girls](#)
- INEE. Éducation accélérée : [page resource](#).

Partie 2 : Éducation alternative inclusive

Les options d'éducation alternative exposées dans la seconde partie de cet outil se réfèrent aux programmes flexibles destinés aux enfants, aux adolescents et aux jeunes non scolarisés qui débouchent sur des compétences certifiées dans les matières académiques, techniques/professionnelles. Ces options d'éducation alternative éliminent les obstacles qui empêchent les enfants et les adolescents d'accéder à l'éducation en adaptant l'offre éducative à leurs obligations et à leurs emplois du temps (p. ex. offre de cours en dehors des horaires habituels).

Les mesures suggérées dans l'[Encadré 5.1.3](#) permettront aux praticiens de planifier des programmes inclusifs, fondés sur les expériences tirées du terrain en matière de bonne pratique d'éducation alternative non formelle.

Encadré 5.1.3 : Éducation alternative – quelques enseignements essentiels tirés à ce jour de l'initiative Girls Education Challenge dans les contextes de crise

- « L'évaluation attentive des obstacles à l'apprentissage des filles - et la description de leurs besoins, leur âge, leur parcours scolaire et leurs niveaux d'apprentissage - sont essentiels avant de décider quelle est l'intervention la plus appropriée. L'évaluation du marché du travail est importante pour les programmes centrés sur les compétences professionnelles.
- De nombreuses filles plus plus âgées, ou ayant dépassé l'âge normal, privilégient les filières d'éducation alternative au lieu de l'école formelle. Quand les filles privilégient les compétences nécessaires à l'obtention d'un emploi ou en vue de créer leur activité, les projets doivent aussi privilégier ces compétences.

- Lors de la conception de programmes alternatifs - programmes de rattrapage ou PEA - il est important de prendre en compte en premier lieu le rythme et le contenu en relation avec le profil et le niveau d'apprentissage des filles. Le programme d'étude ou l'emploi du temps permettent-ils aux filles d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir (ou effectuer la transition vers l'école formelle) quand elles ont terminé ?
- Il est important de reconnaître que les obstacles à l'apprentissage des filles ne sont souvent pas seulement académiques, mais qu'ils peuvent aussi être liés, par exemple, à la sécurité, à la confiance en soi, à la garde des enfants, aux normes culturelles ou au coût. Adopter une approche globale pour éliminer les obstacles à l'apprentissage des filles a permis d'améliorer les résultats des filles.
- Pour garantir l'inclusivité, les emplois du temps et les lieux peuvent être adaptés afin de répondre aux besoins de groupes spécifiques de filles. Par exemple, les emplois du temps du Programme d'éducation des filles Somali (Somali Girls' Education Programme [SOMGEP]) ont permis une certaine flexibilité aux éleveurs. SOMGEP met également en œuvre des programmes dans la langue maternelle des filles pour leur permettre d'accéder à l'apprentissage, tout en développant leurs connaissances et leurs compétences en anglais.
- L'embauche et la formation d'enseignantes issues des communautés peuvent contribuer à garantir la fréquentation des filles. De plus, les enseignantes de la communauté locale sont généralement motivées et connues (et responsables à l'égard) de la communauté, et plus susceptibles d'être plus en phase avec les besoins d'apprentissage des filles et leurs défis.
- Les projets d'éducation alternative peuvent offrir l'occasion de former les enseignants et les éducateurs communautaires aux approches pédagogiques alternatives qui répondent mieux aux besoins des filles marginalisées - en particulier des filles plus âgées. Les approches d'enseignement et d'apprentissage davantage axées sur les activités et les problèmes, et centrés sur les expériences vécues par les filles, peuvent constituer la base des programmes de perfectionnement professionnel des enseignants.
- L'engagement de la communauté est la clé de la réussite et de la durabilité des programmes. En Afghanistan par exemple, les shuras scolaires et les comités de gestion scolaire ont été impliqués pour identifier les filles et s'assurer qu'elles fréquentent régulièrement le programme, ainsi que pour demander des comptes aux enseignants.
- Les programmes d'éducation alternative doivent s'aligner sur les systèmes et les priorités plus larges du gouvernement. Les partenaires du gouvernement doivent être impliqués dès que possible dans les projets. Les parcours de transition de l'éducation alternative vers l'éducation formelle et professionnelle ainsi que les processus d'examen et de certification doivent être clairs, et décidés avec les partenaires du gouvernement dès le départ.¹⁴

14 DFID Girls Education Challenge (2019) [Lessons from the Field: Alternatives to formal education for marginalised girls](#), p.7.

Mesures d'éducation alternative

1. Éducation communautaire

De multiples raisons motivent la mise en place de projets ou de programmes dirigés par la communauté ou qui s'appuient sur elle : par exemple, quand la distance ou l'insécurité sont des obstacles à scolarité formelle dans les situations de conflit aigu ou prolongé, ou bien en l'absence d'accès à la scolarité formelle à cause de l'emplacement, de la langue et d'autres facteurs marginalisants. Ces écoles peuvent offrir un environnement plus protecteur aux filles et aux garçons, lorsqu'elles sont activement soutenues par les membres de la communauté locale qui peut héberger, appuyer et surveiller l'école.

Tableau 5.1.3. : Offrir un environnement d'apprentissage inclusif à l'éducation communautaire : questions clés à poser

Questions clés	Notes
Accès et environnement d'apprentissage	
Des espaces sûrs pour les apprenants	
Le domicile des enseignants, les enceintes ou les espaces communautaires sont-ils des espaces appropriés pour les écoles communautaires ?	Cf. INEE (2019). Note d'orientation sur le genre , p. 26 pour plus de conseils sur les espaces d'apprentissage sécurisés pour les filles.
Existe-t-il des espaces protecteurs et privés auxquels les filles peuvent accéder et qu'elles peuvent utiliser ?	
Que pensent les filles et les femmes de la communauté au sujet des risques associés à l'espace proposé ?	Par exemple : les filles disent-elles qu'elles risquent d'être harcelées pour aller en classe quand on les verra entrer et sortir du bâtiment ? Ont-elles des suggestions sur les moyens d'atténuer ces risques ?
Les écoles mixtes seront-elles soutenues par les parents et les membres de la communauté - en particulier par les hommes plus âgés et les chefs communautaires ou religieux masculins qui détiennent souvent le pouvoir de décision au niveau communautaire - si les garçons et les filles appartiennent à la même communauté ?	Dans les cultures où les filles et les garçons sont habituellement séparés, il peut être possible de parvenir à trouver un accord pour leur faire cours ensemble, en particulier si des membres respectés de la communauté sont employés comme enseignants. Est-il possible de faire participer les chefs traditionnels à l'éducation des filles pour contredire les normes sociales négatives sur l'éducation des filles et réduire le risque d'attaques contre l'éducation.
Les membres de la communauté - particulièrement les hommes plus âgés ou les chefs religieux qui détiennent souvent le pouvoir de décision au niveau communautaire - ont-ils été consultés sur les espaces sécurisés pour les apprenants ?	Impliquer les chefs masculins dès le début aidera à obtenir leur adhésion et leur soutien plus tard.
L'emploi du temps est-il flexible pour répondre aux besoins et aux obligations des apprenantes de la communauté ?	Par exemple, l'emploi du temps répond-il aux besoins liés aux soins des enfants et à l'obligation de ramasser le bois de chauffage et d'aller chercher l'eau ?

En l'absence d'espace communautaire disponible ou si la population est déplacée, une unité d'apprentissage est-elle une option ?	<p>Les unités d'apprentissage mobiles peuvent prendre différentes formes. Au Bangladesh, Educate A Child et BRAC ont noué un partenariat pour créer une école flottante ou des écoles-bâteaux qui atteignent les enfants vivant dans les zones touchées par une catastrophe, une inondation ou dans les zones rurales reculées. Le Projet de bus-école dispense l'enseignement aux enfants réfugiés dans le nord de la France et en Grèce. Il assure la scolarité des enfants et des adultes, ainsi que la formation et le renforcement des capacités au personnel de l'éducation.</p> <p>Au Nigeria, Plan fournit des unités d'apprentissage mobile et des enseignants mobiles avec des abris de base et des matériels d'enseignement et d'apprentissage pour contribuer à améliorer l'accès à l'éducation des filles déplacées. Les unités mobiles peuvent être une mesure temporaire utile pour dispenser l'enseignement dans un espace sécurisé, protecteur en utilisant uniquement des matériels de base et (idéalement) un personnel formé.</p>
--	---

Enseignement et apprentissage, recrutement des enseignants

Enseignants

Les communautés sont-ils plus susceptibles d'accepter les enseignants qui connaissent les apprenantes ?	Ceci inclut les hommes plus âgés et les chefs religieux susceptibles d'être considérés comme « sécurisants » pour les jeunes femmes.
Est-il possible de recruter des enseignantes ? Au fur et à mesure que le programme parvient à maturité, est-il possible de recruter des apprenantes comme enseignantes ?	Mettre en place des incitations, des mesures de sécurité et de sûreté, un soutien et une supervision pour encourager les enseignantes.
Est-il possible de recruter des enseignants, y compris des hommes, qui participent déjà activement aux affaires de la communauté et soutiennent l'égalité des genres ?	Ces enseignants peuvent servir de modèles aux filles et aux garçons.
La formation et la supervision des enseignants de l'éducation alternative font-elles la promotion de la pédagogie intégrant la notion de genre ?	Il est essentiel de s'assurer que les pratiques en classe ne perpétuent pas les stéréotypes de genre.

[X 5.4 : Recrutement et appui des enseignants](#)

Programmes scolaires et matériels

Une analyse de genre des manuels scolaires et des matériels pédagogiques a-t-elle été effectuée ?	Il est essentiel de s'assurer que les programmes d'étude et les matériels pédagogiques ne perpétuent pas les stéréotypes de genre.
---	--

[X 5.6 : Programmes scolaires, matériels d'enseignement et apprentissage](#)

Politique d'éducation

Financement

Le programme d'éducation communautaire risque-t-il de ne pas être durable lorsque le financement des bailleurs de fonds cessera ?	Encourager le soutien et l'adhésion de la communauté, nouer des liens avec les collectivités locales qui peuvent prendre en charge les coûts opérationnels et mener des actions de plaidoyer auprès du gouvernement pour une reconstitution adéquate des fonds. Inclure un soutien ciblé pour chaque apprenante et pour les apprenants marginalisés en dernière année d'études avant la transition vers les écoles du gouvernement.
---	---

2. Enseignement à distance

Dans les situations de crise, l'enseignement à distance peut contribuer à accroître l'accès des apprenantes à une éducation de qualité, certifiée. Il a été largement utilisé durant la récente pandémie mondiale de la COVID-19, fournissant à la communauté ESU plusieurs points d'apprentissage utiles. Des dépôts considérables de matériels en ligne ont été constitués.¹⁵ Durant la pandémie, 91 % des élèves scolarisés dans le monde ─ 1,6 milliard ─ ont été impactés par la fermeture des établissements scolaires.¹⁶ Les gouvernements ont répondu rapidement à la crise, mais les différences en matière d'accès aux technologies nécessaires à la prestation d'enseignement à distance sont apparues clairement. Cette crise a également mis en évidence que les systèmes de résilience et de soutien à la disposition des gestionnaires de l'éducation, des enseignants et des parents/aidants qui veulent faciliter l'enseignement à distance des enfants et des adolescents sont insuffisants.

L'enseignement à distance peut être dispensé par des enseignants/instructeurs qui apportent un appui à distance ou en personne, ou il peut s'agir d'apprentissage individuel grâce à « l'auto-apprentissage ». Les types d'enseignement à distance comprennent :

- Les émissions de radio ;
- En ligne ;
- La télévision ;
- Les DVD, les CD ;
- Les manuels d'auto-apprentissage.

Encadré 5.1.4 : Protéger les filles du risque accru de VFG durant l'apprentissage à distance

« Les pays doivent avoir des stratégies spécifiques pour maintenir la sécurité [des filles] et garantir leur accès à l'éducation. Le ministère de l'Éducation du Ghana mène des campagnes pour encourager les parents à permettre à leurs filles de continuer leurs études et à ne pas alourdir leurs tâches domestiques. En Inde, l'UNICEF a travaillé avec le ministère des Femmes et du Développement de l'enfant pour élaborer un manuel afin d'aider les personnes chargées de s'occuper des enfants à leur apporter un soutien psychosocial. Ils ont aussi renforcé la promotion du service gratuit d'assistance téléphonique pour les enfants : « CHILDLINE ». En Argentine, l'UNICEF appuie l'élaboration du contenu de l'enseignement par la radio et la télévision qui inclut des messages sur la violence, les abus et l'égalité des genres. ¹⁷

15 Consulter par exemple la page du site Internet de l'UNESCO : [Distance Learning Solutions](#).

16 Pourcentage estimé des étudiants touchés par la COVID-19 : <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (à la date du 24 avril 2020).

17 Dreesen, Thomas; Akseer, Spogmai; Brossard, Mathieu; Dewan, Pragya; Giraldo, Juan-Pablo; Kamei, Akito; Mizunoya, Suguru; Ortiz Correa, Javier Santiago (2020). ['Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries'](#). Innocenti Research Brief 2020-10, p.6

Les principales leçons tirées de la pandémie mondiale à l'heure où nous écrivons (juillet 2020) montrent que pour rendre l'accès à l'enseignement à distance plus équitable durant une crise, il convient de prendre en compte les facteurs suivants :

- Les ménages les plus pauvres ont moins accès à l'apprentissage à distance numérique. Les filles sont souvent plus désavantagées que les garçons qui peuvent avoir un accès préférentiel à la technologie. Offrir des canaux d'accès multiples à l'apprentissage à distance : numérique et non-numérique, radio, télévision et pochettes à emporter.¹⁸
- Les enseignants, les animateurs et les parents qui dispensent l'apprentissage à distance ont besoin de soutien, y compris un soutien psychosocial. Ceci doit inclure de parler aux parents pour veiller à ce que les filles ne soient pas surchargées de tâches domestiques parce qu'elles sont à la maison.¹⁹
- Renforcer la collecte des retours d'information et le suivi de la couverture et de la qualité. S'assurer que le suivi est éthique et ne « nuit pas ».²⁰

Encadré 5.1.5 : L'apprentissage à distance durant le virus de l'Ebola en Afrique de l'Ouest, 2014

« Quand le virus de l'Ebola a frappé l'Afrique de l'Ouest en 2014, trois pays - Guinée, Liberia et Sierra - ont dû fermer leur système éducatif pour prévenir la propagation de la maladie. Grâce au soutien de ses partenaires et à la réaffectation rapide de fonds provenant d'un financement du PME, le gouvernement de la Sierra Leone avait mis au point des cours par la radio pour permettre à des millions d'enfants contraints de rester à la maison de continuer à apprendre.

La réponse a été rapide : les écoles ont fermé leurs portes en juillet 2014 – à la fin de l'année scolaire – et le programme d'éducation d'urgence par la radio (EREP) a commencé à être diffusé en octobre 2014. Le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie a diffusé une campagne d'information sur l'enseignement par la radio pour faire connaître les différents types de programmes et leur calendrier de diffusion. Pour préparer le contenu, le ministère a identifié une trentaine d'enseignants (la « crème de la crème » du corps enseignant, comme l'a souligné l'un deux) et a travaillé en étroite collaboration avec eux pour préparer les cours.

Une fois les scripts des cours prêts, les enseignants les ont enregistrés dans un studio. Les leçons ont ensuite été diffusées à partir de ces enregistrements, une ligne téléphonique était ouverte à la fin de chaque session pour permettre aux enfants d'appeler et de poser leurs questions, immédiatement après la diffusion de la leçon.

Les cours ont été diffusés sur 41 stations de radio et sur la seule chaîne de télévision du pays. Les programmes étaient diffusés trois heures chaque jour, cinq jours par semaine, par tranches de 30 minutes entre 11h00 et 17h00. Cela permettait à certains enfants de continuer à assurer leurs tâches ménagères à la maison le matin.

18 Dreesen et a (2020). 'Promising Practices for Equitable Remote Learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries', Innocenti Research Briefs no. 2020-10, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence

19 Ibid.

20 Ibid.

Tous les niveaux d'enseignement étaient couverts (de la 1ère à la 12ème année). Les programmes portaient sur des matières de base telles que l'anglais, les mathématiques, les sciences sociales, l'éducation physique et à la santé, toutes alignées sur le programme national.

Ils traitaient également d'autres sujets importants tels que les compétences psychosociales et utiles à la vie, l'hygiène et le lavage des mains, et diffusaient des informations de base sur l'Ebola. Cela a aidé les enfants à faire face à la crise et leur a fourni des informations essentielles pour se protéger et protéger leur famille.

L'UNICEF a fourni des radios solaires portables à 34 280 familles vulnérables, dont 2 000 enfants dans des foyers mis en quarantaine à cause du virus. Les enfants ont également reçu des documents imprimés et des notes de cours pour compléter les cours radiodiffusés. L'UNICEF a également enregistré les leçons sur CD et clés USB à distribuer aux familles des zones reculées où la couverture et la réception radio étaient médiocres.

Lorsque les écoles ont rouvert leurs portes 8 mois plus tard, de nombreux élèves ont pu simplement poursuivre leur apprentissage, comme en témoignent les bons résultats obtenus à leurs examens.

Impact du programme

En novembre 2014, une enquête a été menée pour évaluer les niveaux de sensibilisation de ces programmes radio et les changements d'attitudes, de comportements et de pratiques auxquels on pouvait les associer. Cette enquête a démontré que :

- La programme a touché 81,6 % des ménages vulnérables avec des enfants en âge scolaire.
- Les taux d'écoute des cours diffusés étaient élevés à tous les niveaux d'éducation (69,2 % pour le préscolaire, 62,2 % pour le primaire, 70,6 % pour le premier cycle du secondaire et 75,8 % pour le deuxième cycle du secondaire).
- Dans 40,6 % des ménages interrogés, les apprenants se souvenaient d'avoir appris quelque chose grâce au programme.²¹

²¹ Source : [« Mise en œuvre de programmes d'apprentissage par la radio : l'expérience de la Sierra Leone pendant la crise d'Ebola »](#). Blog du PME, 29 avril 2020

Tableau 5.1.4. : Mise en œuvre intégrant la notion de genre : questions clés à poser

Mesures clés	Notes
Les filles et les garçons non scolarisés ont-ils été identifiés au niveau local ?	Travailler avec les organisations communautaires et les groupes communautaires informels pour identifier les filles et les garçons non scolarisés.
Quels sont les obstacles à éliminer pour permettre aux filles et aux femmes de participer aux programmes d'apprentissage à distance ?	Citons parmi les obstacles possibles : le temps, la langue d'apprentissage, le consentement des parents et de la communauté, le matériel d'écriture et la technologie. Examiner la différence d'accès à la technologie susceptible d'exister entre les filles et les garçons
Le contenu de l'apprentissage à distance est-il accessible ?	Envisager l'adaptation des contenus d'apprentissage à distance pour atteindre les filles et les garçons handicapés ou issus des minorités ethniques. Citons parmi les adaptations : manuels numériques, contenu en langue des signes, ou traduction dans les langues minoritaires.
Les stratégies d'apprentissage à distance renforcent-elles les bonnes pratiques en matière d'hygiène, sont-elles adaptées aux filles et aux garçons ?	Cette composante de l'enseignement à distance, toujours importante, est cruciale en situations de flambée épidémique.
Les directives de distanciation sociale (en cas d'épidémie) affectent-elles les horaires et les lieux des activités éducatives ?	Il faut accorder de l'attention à : <ul style="list-style-type: none">Minimiser les risques supplémentaires si les filles et les garçons doivent aller/rentrer d'un point central d'accès pour participer à l'apprentissage ;Minimiser l'exclusion des filles due aux obligations familiales supplémentaires possibles à des heures précises de la journée.
L'information sur la santé sexuelle et reproductive et les droits, les problématiques liées au genre, la VFG, l'aide au moyen de subsistance, l'autonomisation, les initiatives de paix ainsi que d'autres sujets importants ont-ils été inclus dans les programmes scolaires adaptés de l'apprentissage à distance ?	X 5.3 : Protection et bien-être
Existe-t-il une collaboration avec les partenaires de la protection pour prendre des mesures préventives quand les écoles sont fermées, afin de veiller à ce que la protection des filles ne soit pas en danger et que les apprenants reçoivent de l'aide.	Mettre en œuvre des initiatives de sensibilisation dans la communauté sur le potentiel de risques accrus de VFG et promouvoir la diffusion de messages de tolérance zéro. Inclure des informations pratiques dans le contenu de l'apprentissage à distance, fondées sur les risques précis constatés, comme la mise à jour des parcours de prise en charge de la Violence Sexuelle et de Genre (VSG), les lignes d'assistance téléphonique VSG et la gestion des cas à distance. Inclure dans le contenu de l'apprentissage à distance les composantes du soutien psychosocial et veiller à la mise en place d'interventions d'apprentissage social et affectif à l'intention des parents, des enseignants et des aidants (p. ex. faire face à la quarantaine, à l'isolation et à l'augmentation des tâches domestiques et des obligations familiales).

<p>Les communications de l'apprentissage à distance avec les parents et les aidants contenaient-elles des informations sur la nutrition ?</p>	<p>Les programmes d'alimentation scolaire peuvent représenter le principal apport nutritionnel quotidien des enfants. Quand les enfants ne prennent plus leur repas à l'école et que la nourriture est en quantité limitée, la priorité peut être accordée à l'alimentation des garçons.</p> <p>Collaborer avec les partenaires de la santé et de la nutrition pour inclure la nutrition dans le contenu de l'apprentissage à distance et sensibiliser les parents à l'importance de la nutrition des filles.</p>
<p>Est-il possible de solliciter des filles et des femmes comme modèles bénévoles pour travailler dans les stations de radio communautaires ?</p>	<p>Étudier quelle est l'assistance dont les filles et les femmes pourraient avoir besoin pour travailler à la radio : accès physique aux stations de radio ? Formation à l'utilisation de la technologie, etc. ?</p>
<p>L'enseignement à distance contient-il des messages à l'intention des parents et des aidants plaident en faveur de la répartition équitable entre les membres du foyer des tâches ménagères et des obligations familiales ?</p>	<p>Les filles peuvent avoir moins de temps pour participer à l'apprentissage à distance durant une épidémie et la fermeture des écoles parce qu'elles ont des tâches ménagères et des obligations familiales supplémentaires.</p>



Ressources essentielles

GATE: Girls Access to Education

L'université Libre (Open University) a conçu un parcours novateur de formation à distance à la profession enseignante s'adressant aux jeunes femmes des zones rurales de la Sierra Leone. Le pays a connu un éventail de crises ces dernières années, dont un conflit et l'épidémie d'Ebola. Les jeunes femmes qui n'ont pas achevé le cycle secondaire effectuent des stages pratiques d'assistantes d'apprentissage dans les écoles locales. Elles suivent un programme d'apprentissage à distance, accompagnées par un tuteur, pour pouvoir obtenir la qualification d'enseignant. Des supports de formation très interactifs guident leur étude de ce domaine et leur participation dans les écoles.

Ce programme est proposé en partenariat avec le Forum des éducatrices africaines (FAWE), dans le cadre du programme Girls' Education Challenge dirigé par Plan International et financé par UKAid. Les partenaires locaux comprennent des ONG internationales et nationales et les instituts de formation des enseignants.

3. Services de soutien : compétences professionnelles et utiles pour la vie

Le contenu des programmes d'éducation alternative et des autres programmes d'ENF, d'enseignement professionnel et de compétences de la vie courante combine l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul et les compétences professionnelles et les compétences de la vie courante appropriées. De telles stratégies aident généralement les adolescents (filles et garçons) plus âgés qui ne sont jamais allés à l'école ou pour lesquels le retour à l'école n'est pas une option envisageable.

Tableau 5.1.5. : Appuyer une mise en œuvre intégrant la notion de genre : questions minimales à poser

Questions clés	Notes
Le programme de formation professionnelle répond-il au marché local et propose-t-il aux filles d'apprendre une variété de métiers et/ou de compétences.	Les programmes de formation ne doivent pas inonder les marchés de formation avec un nombre considérable de travailleurs qui possèdent les mêmes compétences.
Quelles mesures peut-on prendre pour éviter les stéréotypes de genre en matière de formation professionnelle ?	Travailler avec les groupes et/ou les chefs communautaires pour les encourager à accepter que les femmes comme les hommes apprennent des compétences qui leur permettront d'accéder à des fonctions respectées et bien rémunérées.
Comment le programme autonomise-t-il les jeunes ?	Travailler avec les filles et les garçons, les jeunes femmes et les jeunes hommes pour aborder les questions liées au genre et à la santé sexuelle et reproductive. Donner les moyens aux jeunes de prendre des décisions avisées concernant leur propre vie et leur future carrière.
Est-il possible de prendre contact avec des dirigeantes d'entreprises locales qui pourraient conseiller les filles, les guider et leur servir de modèle ?	Les entrepreneuses peuvent ne pas être aussi visibles que les entrepreneurs au niveau local.
Y a-t-il des hommes (pères, chefs communautaires, figures sportives, politiciens, hommes d'affaires, etc.) qui inspirent les garçons et les encouragent à continuer leurs études, à mener une vie intégrant la notion de genre et à s'occuper des enfants (p. ex. pour les jeunes pères) ?	L'implication des hommes est une considération importante quand on travaille en vue de transformer la dimension genre.
Est-il possible de s'accorder avec d'autres organismes ou d'établir un partenariat et de partager des ressources et/ou une expertise ?	Il pourrait s'agir de partager des ressources, de mener ensemble des actions communes de plaidoyer, et de collaborer pour offrir des programmes plus efficaces qui améliorent les résultats des filles des garçons.

Tableau 5.1.6. : Continuum du genre – exemples de programmes d'éducation alternative



Lectures complémentaires

- Baxter, P and Bethke, L., (2009) [Alternative Education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations](#) Paris: IIEP and CfBT.
- DFID Girls Education Challenge (2019) [Lessons from the Field: Alternatives to formal education for marginalised girls](#)
- INEE (2019). [Note d'orientation sur le genre](#).
- Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (2020) Document d'information et typologie proposée pour les adolescents et les jeunes dans les contextes de crise et de conflit. New York, NY.
- UNGEI/ODI (2017) [Evidence Review: Mitigating Threats to Girls' Education in Conflict Affected Contexts: Current Practice](#).

5.2 Installations et services

Normes minimales INEE	<p>Domaine 2 : Accès et environnement d'apprentissage.</p> <p><i>Norme 3 – Installations et services :</i></p> <p>Les établissements scolaires promeuvent la sécurité et le bien-être des apprenants, des enseignants et des autres personnels de l'éducation.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons national, infranational</p> <ul style="list-style-type: none">• Conseillers ESU ;• Gestionnaires de programmes ESU et spécialistes techniques.
But de l'outil	Donner des conseils sur les méthodes pour accroître l'intégration de la notion de genre dans les installations et les services (infrastructure, transport, Eau, Assainissement et Hygiène [EAH], Gestion de l'Hygiène Menstruelle [GHM] et services de prise en charge) tout au long du continuum des situations d'urgence aigües, des crises prolongées, de la paix et du développement.

Introduction

Les installations et les services favorisent la sécurité et le bien-être et sont généralement le point d'entrée des programmes ESU soucieux d'accroître l'intégration de la notion de genre. Les installations et les services qui tiennent compte des divers besoins propres à l'âge, au genre, au handicap et à l'appartenance ethnique permettent d'améliorer l'expérience d'apprentissage et d'éliminer les obstacles majeurs à l'accès et à la fréquentation des filles.

Après une crise, les écoles communautaires et les partenaires de l'éducation - y compris les apprenants (f/g) et les parents - doivent travailler ensemble pour « reconstruire en mieux » et pour veiller à satisfaire plus efficacement les besoins des apprenants et des enseignants, handicapés et valides.

Informations clés

Encadré 5.2.1 : Définition des installations et des services

On entend par installations et services :

- L'emplacement de l'espace d'apprentissage ;
- La structure, la conception et la construction de l'espace d'apprentissage ;
- Les aménagements raisonnables pour les apprenants handicapés ;
- La conception et la maintenance de l'espace d'apprentissage ;
- Les installations en rapport avec l'Eau, l'Assainissement et l'Hygiène (EAH) ;
- Les installations en rapport avec la Gestion de l'Hygiène Menstruelle (GHM) ;
- La protection contre la violence de genre en milieu scolaire, la prévention et les services d'assistance ;
- L'éducation à la santé sexuelle et reproductive et les droits, et les services d'assistance ;
- Les services de santé et de nutrition en milieu scolaire ;
- L'accès aux services locaux et aux parcours de prise en charge.



Ressources essentielles

INEE (2019). [Note d'orientation sur le genre](#), chapitre 2.3 « Structures et services »

Fiche de conseils

La liste suivante de conseils pour intégrer la notion de genre dans les installations et les services examine : (1) l'emplacement et le transport, (2) l'infrastructure, (3) l'eau, l'assainissement et l'hygiène, (4) la gestion de l'hygiène menstruelle, (5) les services de santé et de nutrition en milieu scolaire, et (6) les services et les parcours de prise en charge. Ce sont des conseils d'ordre général qu'il convient d'adapter au contexte.

1. Lieu et transport

L'emplacement des écoles et des espaces d'apprentissage peuvent déterminer si les apprenants (f/g) sont exposés, ou non, à des risques de harcèlement sexuel, d'attaques ou à d'autres risques liés à la sécurité et la sûreté. En matière de sécurité, le chemin pour se rendre à l'école ou dans les lieux d'apprentissage peut constituer une préoccupation essentielle des parents et des apprenants.

- **Lorsque c'est possible et approprié, constituer des groupes mixtes qui prendront les transports / iront à pied ou à vélo ensemble pour aller à l'école.** Identifier les différents risques encourus par les filles et les garçons sur le chemin de l'école et prendre des mesures pour les atténuer. Par exemple, si les filles sont exposées à des risques de harcèlement sexuel dans un endroit précis, prendre des mesures pour faire disparaître ce harcèlement en collaboration avec les communautés et veiller à ce que les auteurs assument les conséquences de leurs actes.
- **Vérifier que les options disponibles de transport et l'emplacement de l'école ou de l'espace d'apprentissage ne mettent pas les apprenants (f/g) en danger en les exposant à un conflit (enlèvement par des groupes armés, entrée dans une zone minée, etc.), à une catastrophe naturelle (inondation, séisme, etc.) et à la Violence Fondée sur le Genre (VFG) et au harcèlement.** Les routes sont-elles sûres, ouvertes et accessibles ?¹ Quels sont les apprenants qui courrent le plus de risques pour se rendre à l'école ?
- **Travailler avec les parties prenantes locales pour veiller à ce que les filles et les garçons, le cas échéant, soient accompagnés ou puissent avoir accès à des routes et des moyens de transport sécurisés et protecteurs** (y compris à pieds). Ces dispositifs doivent inclure l'accompagnement ou le transport en toute sécurité des filles et des garçons souffrant d'une déficience motrice, visuelle et intellectuelle.
- **Travailler avec la communauté et le gouvernement, en partenariat avec les prestataires de transport, pour mettre en place des mesures de protection pour les filles et les garçons et s'assurer de la responsabilité en cas de non-respect.** Par exemple, instaurer un service de « bus sécurisé » ou de « marche sécurisée » qui protège les filles et exige certaines normes de comportement de la part de tous les passagers et des membres de la communauté. Les conséquences en cas de non-respect de ces normes (p. ex. interdiction d'utiliser ce mode de transport) doivent être claires. Faire en sorte que quiconque met en place des services de transport ou d'accompagnement consulte les familles des apprenants handicapés et les inclut dans ces services.
- **Garantir l'accessibilité des espaces temporaires d'apprentissage.** Les situer à une distance raisonnable des domiciles et/ou des communautés. Procéder à des aménagements pour les apprenants et les enseignants handicapés. Veiller à ce que les horaires de passage correspondent aux habitudes et aux contraintes d'emploi du temps des apprenants (f/g).

1 Pour plus d'informations et de conseils sur les mesures, cf. : [La déclaration sur la sécurité dans les écoles : Un cadre d'action](#). GCPEA (2017).

- **Si possible, établir en collaboration avec les filles, les garçons, les femmes et les hommes une cartographie des risques** à l'intérieur et aux alentours de l'école et des autres sites d'apprentissage afin d'identifier les risques potentiels et de prendre des mesures pour y remédier. Par exemple, une cartographie des risques passant en revue les chemins de fuite que les filles pourraient emprunter en cas d'attaque par des forces armées identifierait les endroits précis où la vulnérabilité des filles est accrue, ainsi que les endroits sûrs où elles pourraient se cacher.
- **Dégager des voies ouvertes le long des routes** (permettant de voir et/ou d'anticiper les attaques, les enlèvements et/ou le harcèlement). Enlever les broussailles et les buissons et supprimer ou bloquer les coins et les espaces où des attaquants potentiels pourraient se cacher. Faire attention aux endroits dans l'enceinte de l'école où les femmes peuvent être particulièrement vulnérables. Ce genre de mesures contribueraient à décourager les attaques et à permettre l'accès des véhicules de sécurité et d'urgence. Étudier la possibilité d'aménager un accès séparé ou réservé aux véhicules d'urgence à l'arrière des bâtiments.

Encadré 5.2.2 : UNRWA Jordanie rend les écoles plus sûres pour les filles

Le bureau local de UNRWA Jordanie a conçu une nouvelle approche pour protéger la communauté □ « Développer l'auto-protection » □ en ayant recours à la cartographie des risques facilitée par un point focal de VFG. La méthode est en cours d'expérimentation dans 26 écoles UNRWA de Jordanie.

À l'occasion d'une activité, les apprenantes marchent autour de l'école sur un « chemin sécurisé », en repérant les espaces sécurisés et ceux qui ne le sont pas. Elles attirent l'attention sur les risques de VFG, mais aussi sur les menaces qui pèsent sur la protection générale et celle des enfants. Ensemble, les apprenantes marchent pour dresser la carte des terrains de l'école en signalant les endroits à risques. En s'appuyant sur les risques identifiés, une « carte de protection » est établie pour aider à faire disparaître les endroits dangereux au moyen de diverses interventions, y compris la formation, la sensibilisation et l'établissement de partenariats.²

- **Recruter des gardes armés pour monter la garde bénévolement sur les terrains de l'école**, 24 heures sur 24, lorsqu'un conflit pose une menace particulière à l'éducation. Souvent, la simple présence de gardes armés suffit à parer une attaque.³ Recruter des gardes - hommes et femmes - et les former aux risques spécifiques auxquels les apprenantes pourraient faire face et aux moyens de les atténuer.
- **Créer des comités de protection** pour alerter sur les menaces ou les attaques prochaines. Veiller à une représentation égale des hommes et des femmes dans ces comités. Les encourager à participer activement à l'identification des menaces ou des attaques, en portant une attention particulière à la nature genrée de ces risques. Par exemple, les filles peuvent être plus exposées à un risque d'enlèvement ou de rapt par des groupes armés opposés à l'éducation des filles.

2 Source : correspondance avec UNRWA, mars 2019

3 GCPEA (2014). [The Role of Communities in Protecting Education from Attack](#).

2. Infrastructure

- **S'assurer que les écoles ne sont plus occupées par des groupes armés ou des communautés déplacées avant leur réouverture.**
- **Installer des ralentisseurs** autour de l'école pour ralentir la circulation et réduire la possibilité d'attaques par des engins explosifs improvisés.
- **Construire des barrières sur le terrain de l'école**, y compris des portails à l'extérieur et des portes à l'intérieur des bâtiments pour réguler et suivre l'accès des visiteurs non autorisés.
- **Utiliser des clôtures de périmètre, des murs renforcés et des systèmes d'alerte précoce et d'alarme communautaire.** Bloquer (ou bloquer partiellement) les fenêtres avec des sacs de sable pour empêcher l'accès de groupes armés aux écoles de filles et de garçons ou les ralentir et donner plus de temps aux gardes pour réagir.
- **Créer des sorties d'urgence et des itinéraires d'évacuation** - un ou deux au minimum dans chaque école. Veiller à indiquer clairement ces itinéraires et à les porter à la connaissance des élèves (filles et garçons). Près des sorties, afficher des plans à l'usage des services d'urgence.
- **Construire des abris antiaériens dans les cours de récréation ou les caves de l'école** dans lesquels les jeunes enfants, les filles, les enfants handicapés et les enseignantes seront évacués en priorité.
- **Identifier des endroits où se cacher à l'intérieur de l'école**, éloignés des fenêtres et de l'extérieur. Veiller à ce qu'ils contiennent des meubles ou d'autres objets pouvant faire barrage. À chaque fois que c'est possible, veiller à ce que des adultes accompagnent les jeunes enfants, les filles et les enfants handicapés quand ils utilisent ces endroits.
- **Faire régulièrement des exercices d'évacuation**, en utilisant les itinéraires et les cachettes identifiés, afin d'entraîner les administrateurs scolaires, les enseignants et les enfants aux situations d'urgence. Veiller à ce que les jeunes enfants, les enfants handicapés et les filles soient accompagnés durant ces exercices, exactement comme ils devraient l'être durant une évacuation réelle.
- **Installer un éclairage de sécurité** de manière à protéger les activités d'apprentissage qui se déroulent à la nuit tombée.
- **Identifier des membres de la communauté pouvant garder l'école** pour décourager les attaques. Accroître les patrouilles de police et/ou de sécurité communautaire dans les écoles de filles (déclenchées par le système d'alerte précoce intégrant la notion de genre).

3. Installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène

- **Consulter les populations touchées sur les installations sanitaires intégrant la notion de genre.** Veiller à ce que les filles, les garçons, les femmes et les hommes puissent exprimer leurs points de vue, dans des groupes séparés par sexe, pour que les installations répondent à leurs besoins. Respecter les directives de SPHERE sur les structures EAH (cf. [Encadré 5.2.3](#)).

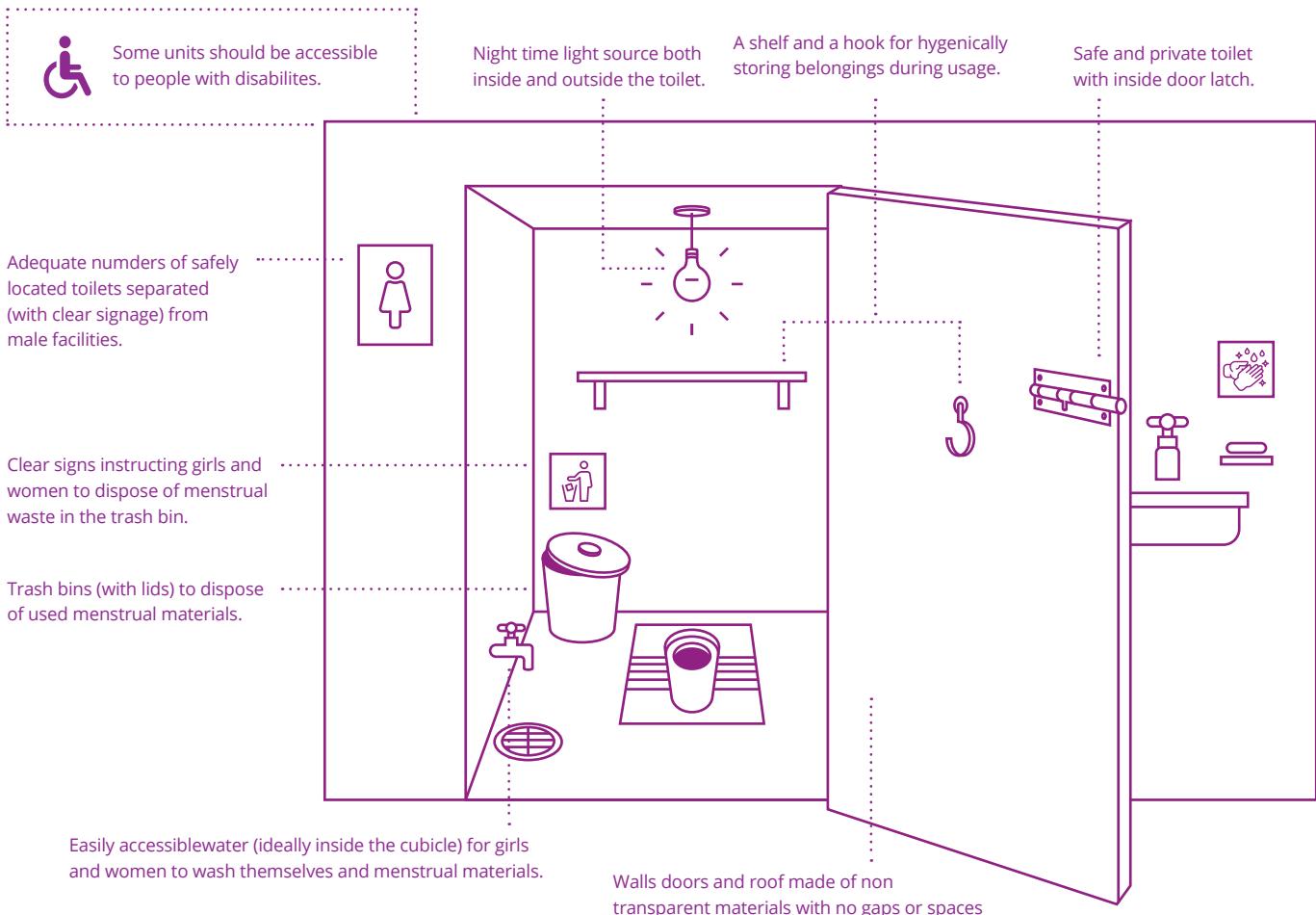
Encadré 5.2.3 : Extrait des directives de SPHERE

Les directives de SPHERE relatives aux toilettes scolaires exigent une toilette pour 30 filles et une toilette pour 60 garçons.

Les directives de SPHERE relatives à la quantité minimale d'eau exigent trois litres d'eau par élève par jour pour boire et se laver les mains.⁴

- Veiller à ce que les structures EAH soient sécurisées, éclairées, pratiques et facilement accessibles à tous. Ceci peut aider à prévenir la VFG et le harcèlement.
- Veiller à ce que la source d'eau soit sécurisée et accessible et que le savon soit fourni.
- Les portes des toilettes doivent pouvoir être verrouillées de l'intérieur.

Encadré 5.2.1 : Exemple de toilette adaptée aux filles⁵



4 Consulter : <http://www.spherehandbook.org/en/appendix-3/>

5 Adapté de l'Université de Columbia et IRC (2017). [A Toolkit for Integrating Menstrual Hygiene Management \(MHM\) into Humanitarian Response: The Full Guide](#)

Encadré 5.2.4 : Orientation sur les coûts – Articles indispensables pour une toilette ou une latrine adaptée aux filles

- Une porte avec un loquet ou un verrou ;
- La lumière ;
- Une poubelle ;
- Du papier toilette ;
- Du savon ;
- Un crochet et/ou une étagère pour poser ses affaires de manière hygiénique.
- Un approvisionnement en eau ;
- Une entrée au niveau du sol (pas de marche si possible).

4. Gestion de l'hygiène menstruelle

La gestion des règles dans les situations d'urgence peut être difficile, en particulier quand les femmes et les filles n'ont pas accès aux installations et aux matériels sanitaires. Elle peut avoir un impact sur leur capacité à participer à l'apprentissage et à l'enseignement. Les tabous sociaux et la perte d'intimité durant les situations d'urgence peuvent aggraver les choses.

- **Mener une évaluation des besoins en matière de GHM.** Veiller à ce que les filles aient accès aux matériels sanitaires, à des vêtements et sous-vêtements appropriés et à du savon. Si elles n'ont pas ces articles, comment peut-on leur en fournir ? Ils pourraient être incorporés dans un kit, un sac à dos ou à la fourniture d'aide non alimentaire, et/ou être préparés à des fins de distribution durant la riposte à une crise. Nouer un partenariat avec une organisation locale ou d'autres acteurs dans le domaine EAH qui travaillent déjà avec les filles et les femmes sur la GHM.
- **Consulter les filles et les femmes sur leurs besoins et leurs capacités concernant la GHM.** Veiller à accorder la priorité aux filles et aux femmes handicapées pour les consultations et les conseils.
- **Former le personnel à la GHM.**
- **Fournir aux filles et aux femmes des informations sur la GHM.** Veiller à ce que les animatrices organisent les séances avec les filles et les femmes dans des espaces privés. Veiller à ce que les informations tiennent compte du contexte et de la culture : se renseigner à l'avance sur les termes qui seraient acceptables.

Ressources essentielles

[Intégrer la Gestion de l'Hygiène Menstruelle \(GHM\) dans la riposte humanitaire identifie les Défis de la GHM et réponses recommandées dans les situations d'urgence.](#)

5. Les services de santé et de nutrition en milieu scolaire

- **Tous les niveaux d'éducation enseignent-ils la santé sexuelle et reproductive et les droits ?** La santé sexuelle et reproductive et les droits - adaptés à l'âge, intégrant la notion de genre et tenant compte de la culture - aident les enfants et les jeunes à comprendre que les changements qui se produisent dans leur corps sont une partie naturelle de leur développement.
- **L'approche des programmes de prévention des maladies sexuellement transmissibles doit intégrer la notion de genre et transformer la notion de genre.** Les femmes et les hommes sont confrontés à des risques différents d'infection et de propagation de maladies comme le VIH et le Sida, l'Ebola et la COVID-19 ; les conditions imposées par les couvre-feux, entre autres, les exposent à des risques différents.
- **Veiller à ce que les filles et les garçons aient accès aux programmes d'alimentation scolaire.**
- **Fournir des suppléments en micronutriments (p. ex. vitamine A, fer, iodé) aux apprenants (f/g) sur un pied d'égalité.** Veiller à sensibiliser les pères et les mères à la nécessité de répartir également les apports nutritionnels aux membres de la famille, parce que les enfants sont mieux à même d'apprendre et de développer leur fonction cognitive quand ils ont une bonne nutrition.
- **Veiller à sensibiliser les parents à l'importance et au caractère abordable de manger sainement pour les filles et les garçons.**

Ressources essentielles

INEE (2019) [Note d'orientation sur le genre](#), p. 71, pour des informations sur la SRHR .

VVOB et FAWE (2019). [Gender Responsive Pedagogy in Early Education: a toolkit for teachers and school leaders](#), pp. 36-37 pour des informations sur la nutrition.

6. Services et parcours de prise en charge

Les enseignants et les autres personnels de l'éducation doivent savoir comment orienter les apprenants vers les services locaux afin de favoriser leur bien-être physique, affectif et psychosocial. Pour une orientation plus complète à ce sujet, consulter :

5.3 : Protection et bien-être

- **Former les enseignants à comprendre le bien-être et psychosocial et reconnaître quand les apprenants peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire.** Ils doivent aussi reconnaître la différence possible des symptômes entre les deux sexes.
- **Former les enseignants aux dispositifs des services de prise en charge** auprès desquels ils peuvent communiquer les informations sur les menaces pesant sur la santé de l'apprenant et son bien-être.
- **Établir des liens formels avec les services externes.** Les services peuvent inclure les services d'accompagnement psychologique, psychosociaux et juridiques destinés aux survivants de la violence sexuelle et fondée sur le genre, et l'accès à une aide médicale et sociale. Les enfants qui ont été associés à des groupes armés peuvent avoir besoin d'une aide pour chercher et retrouver leur famille, et pour réintégrer leur communauté.

Tableau 5.2.1. : Continuum de genre pour les installations et les services – Exemple de EAH

<p>Discrimination de genre/inégalité</p> <p>Les structures EAH sont uniquement disponibles pour les garçons.</p>
<p>Ne tenant pas compte de la notion de genre</p> <p>Les structures EAH ne sont pas séparées par sexe.</p>
<p>Tenant pas compte de/Sensible à la notion de genre</p> <p>Les structures EAH des filles et des garçons sont séparées.</p>
<p>Intégrant la notion de genre</p> <p>Les structures EAH sont séparées par sexe et comprennent toilettes adaptées aux filles et des toilettes adaptées aux garçons qui peuvent être verrouillées et privées.</p>
<p>Transformant la notion de genre</p> <p>Les structures EAH sont conçues et construites après une consultation avec les apprenants (f/g) et les enseignants (f /h).</p> <p>Le personnel a suivi une formation complète sur la GHM et l'utilisation sûre et appropriée des structures EAH.</p> <p>Tous les élèves connaissent et respectent les différences entre les structures. Le changement des normes sociales est encouragé (les garçons comprennent leur rôle pour prévenir la VFG et que l'accès à l'hygiène est un droit fondamental pour tous).</p>

Pour le S.-É intégrant la notion de genre des installations et des services, cf. :

[**6.3 : Indicateurs ESU intégrant la notion de genre**](#)

Lectures complémentaires

- GCPEA (2018) [What can be done to better protect girls and women from attacks on education?](#)
- INEE (2019) [Guidance Note on Gender](#)
- Columbia University and IRC (2018) [Menstrual Health Management in Emergencies Toolkit](#)

5.3 Le genre dans les interventions ESU de protection et de bien-être

Normes minimales INEE	<p>Domaine 2 : Accès et environnement d'apprentissage.</p> <p><i>Norme 2 – Protection et bien-être :</i></p> <p>Les environnements d'apprentissage sont sans dangers et sûrs et contribuent à la protection et au bien-être psychosocial des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation.</p>
Principaux utilisateurs	<ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires de programmes ESU ;• Personnel de l'éducation.
But de l'outil	Comprendre la raison d'être de l'intégration de la notion de genre, et comment la traduire, dans les interventions de protection et de bien-être au sein des programmes ESU.

Introduction

Veiller à intégrer la notion de genre dans les interventions de protection et de bien-être d'un programme ESU permettra d'optimiser leur efficacité pour lutter contre les obstacles à l'équité, l'inclusion, la sécurité et la protection propres à chaque genre et à chaque contexte.⁶

Informations clés

Les risques accrus et les menaces pesant sur la protection et le bien-être des enfants et des adolescents dans les situations de crise comprennent, sans s'y limiter, le mariage des enfants, l'enrôlement dans des forces armées, le travail des enfants et la Violence Fondée sur le Genre (VFG). Ces menaces sont dues à des facteurs comme :

- Les stéréotypes de genre préexistants et les pratiques discriminatoires ;
- L'absence d'État de droit ;
- Les problématiques socioéconomiques ;
- La rupture des mécanismes de protection familiaux et communautaires ;
- Les mécanismes d'adaptation négatifs ;
- Les limites au pouvoir de décision et à l'indépendance ;
- La pression pesant sur les adultes aidants.⁷

Vécus pendant une longue période, ces facteurs peuvent causer un stress toxique et menacer le développement positif tout au long de la vie.⁸ Les gestionnaires ESU et le personnel de l'éducation sont les principales parties prenantes qui travaillent en étroite collaboration avec les acteurs de la protection en temps de crises pour lutter contre les risques pour la protection et le bien-être des filles, des garçons, des femmes et des hommes.

8.1: Gender in EiE sector coordination and information management

Ressources essentielles

[Global Education Cluster and Child Protection Area of Responsibility's Child Protection-Education in Emergencies Collaboration Framework](#)

⁶ Cluster Protection mondial (2014). [What is Child Protection in Emergencies?](#) définit la façon la protection de l'enfant en situations d'urgence ainsi : « Prévenir et répondre à la violence, à la maltraitance, à l'exploitation et à la négligence dont les enfants sont victimes pendant les périodes d'urgence causées par les catastrophes naturelles et d'origine humaine, les conflits ou autres crises. Les situations d'urgence peuvent durer longtemps après la fin de la crise initiale. Elles nécessitent des solutions efficaces et durables pour offrir une protection à court et à long terme aux enfants qui vivent à la suite d'une catastrophe ou d'un conflit. L'offre de protection aux enfants dans les situations d'urgence intervient dans une variété de lieux, de la localité immédiate de la crise aux structures pour les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et les réfugiés. »

⁷ IASC (2015) [Guidelines for Integrating Gender-Based Violence Interventions in Humanitarian Settings](#).

⁸ Harvard University Center on the Developing Child (n.d.) [ACEs and Toxic Stress: Frequently Asked Questions](#).

Les interventions de protection et de bien-être intégrant la notion de genre doivent :

- **Créer des environnements d'apprentissage exempts de dangers intégrant la notion de genre** qui incluent le personnel éducatif (f/h) et les élèves des deux sexes à tous les niveaux du système scolaire. Il pourra être nécessaire de renforcer leurs capacités à :
 - Identifier, prévenir et éliminer la violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) ;
 - Créer des parcours pour le signalement et la prise en charge de la VGMS, et la protection de l'enfance en milieu scolaire ;
 - Fournir un soutien psychosocial (SPS) intégrant la notion de genre.
- **Réduire le stress familial pour promouvoir les relations positives et sécurisantes entre les enfants et les adultes.** Il peut s'agir de programmes de transfert conditionnels d'espèces ou de bons d'achat à l'intention des filles et des garçons des différents niveaux du système scolaire, aux groupes de soutien des parents/ aidants (f/h).

Lorsque c'est possible, les interventions peuvent viser à transformer les rôles de genre, au-delà de la simple réponse aux besoins de protection spécifiques des filles, des garçons, des femmes et des hommes. Cet outil met l'accent sur les considérations liées au genre des mesures pour la protection et le bien-être d'un cycle de programme ESU.

Mesures

1. Concevoir et mener l'évaluation et l'analyse des besoins ESU

Inclure des questions pour identifier les pratiques culturelles, les comportements attendus, les normes sociales et les facteurs environnementaux qui accroissent les risques à la sécurité des enfants et des adolescents.

- **Étudier quels sont les facteurs qui accroissent le risque de VFG, VGMS et/ou d'exposition au stress toxique des filles, des garçons, des femmes et des hommes.** Poser des questions pour comprendre quels sont les différents risques pour la protection et le bien-être des filles, des garçons, des femmes et des hommes aux différents âges, ainsi que pour les groupes vulnérables comme les enfants et les adultes handicapés. Pour des exemples de questions, consulter :

④ 2: Évaluation et analyse des besoins

- **Cartographier l'infrastructure et les dispositifs communautaires de protection de l'enfance** pour savoir quels sont les services de protection et de bien-être qui existent déjà, et quels sont ceux à créer ou à réactiver. (Pour plus de renseignements, cf [Tableau 5.3.1](#)).⁹
- **Envisager la réalisation d'une évaluation conjointe avec les acteurs de la protection de l'enfance**, telles que les évaluations menées par le Cluster Éducation et le sous-cluster Protection de l'enfance du Cluster Protection. Le Groupe de travail d'évaluation chargé des évaluations du Cluster ou de l'institution devra compter au moins un spécialiste de la protection de l'enfance. Les spécialistes devront examiner le protocole de l'évaluation du point de vue technique de la protection de l'enfance. Idéalement, le spécialiste de la protection de l'enfance formera aussi les recenseurs aux considérations liées à la Protection contre l'Exploitation Sexuelle et l'Abus (PESA) et de VGMS. (cf [Global Education Cluster Needs Assessment PSEA Folder](#).)

⁹ Adapté du CPI (2015). [Guidelines for Integrating Gender-Based Violence Interventions in Humanitarian Settings](#).

- Lors de l'analyse des données sur les services de protection de l'enfance, **déterminer le degré d'intégration de la notion de genre dans ces services**. Pour des questions types, consulter

④ 2: Évaluation et analyse des besoins

2. Planifier et concevoir un programme ESU fondé sur les données de l'évaluation des besoins

④ 2: Évaluation et analyse des besoins

- Déterminer quelles sont les interventions de protection et de bien-être qui doivent être mises en place ou renforcées en priorité. Décider laquelle conviendra le mieux pour lutter contre les obstacles liés au genre auxquels les filles, les garçons, les femmes et les hommes sont confrontés.
- Identifier les partenariats potentiels entre les acteurs de l'éducation, de l'égalité des genres et de la protection afin de disposer de l'expertise nécessaire dans le cadre d'activités conjointes. Citons notamment la conception d'approches et de matériels de formation appropriés et qui intègrent la notion de genre, à des fins d'utilisation dans le cadre des interventions de protection et de bien-être des enfants.
- Identifier des exemples locaux d'activités nouvelles pour la protection et le bien-être des enfants qui sont efficaces et intègrent la notion de genre, afin d'éclairer les initiatives de renforcement des capacités.
 - Par exemple, si une école ou une zone infranationale a élaboré et applique un code de conduite qui prend en compte la VGMS, inviter les parties prenantes concernées à partager leurs approches, ou organiser des visites de formation dans cet environnement.¹⁰
 - Si une organisation communautaire utilise un parcours de prise en charge et de signalement relevant du même domaine de compétence, inviter son personnel à former les parties prenantes de l'ESU et de la protection.¹¹

*Note : pour réaliser ce qui précède en coordination avec les acteurs de la protection de l'enfance et de l'ESU, se reporter au **Cadre de coordination PE-ESU**. (Cf. : Global Education Cluster and Child Protection Area of Responsibility's Child Protection-Education in Emergencies Collaboration Framework)*

Le type de crise peut déterminer quels sont les efforts de renforcement des capacités possibles. Voici deux exemples :



Dans les situations de crise aigüe, on peut intégrer les questions liées au genre dans les initiatives de renforcement des capacités sur la prestation de SPS du personnel de l'éducation (f/h). Cependant, le gouvernement ou les partenaires de développement ne seront probablement pas en mesure de suivre et d'observer le degré d'intégration de la notion de genre dans les services de SPS à l'issue de la formation.



Dans les situations de crise prolongée, si le personnel de l'éducation n'a pas mis en place de code de conduite et/ou de protocole pour signaler les risques à la protection de l'enfance, ceci pourrait être intégré à leur formation. Ce type de formation pourrait traiter la pédagogie intégrant la notion de genre, l'élaboration de plans d'amélioration de l'égalité des genres dans les écoles, et les parcours de développement du leadership intégrant la notion de genre. Ceci pourrait faire l'objet de suivis et de rapports pour favoriser la compréhension de l'efficacité des initiatives de formation.

10 Consulter : UNESCO et ONU Femmes (2016). [Global Guidance on Addressing School-related Gender-based Violence](#), Section 2 Conseils pratiques.

11 Consulter : UNESCO et ONU Femmes (2016). [Global Guidance on Addressing School-related Gender-based Violence](#), Section 2 Conseils pratiques.

3. Mise en œuvre d'interventions ESU centrées sur la protection et le bien-être intégrant la notion de genre¹²

Tableau 5.3.1. : Considérations pour la mise en œuvre d'interventions ESU de protection et de bien-être intégrant la notion de genre

Interventions ESU intégrant la notion de genre pour promouvoir la résilience des systèmes, des communautés, des écoles et des enfants	
Intervention de protection/bien-être	
	<p>Renforcer les capacités des prestataires de services locaux chargés de la protection des enfants et du personnel de l'éducation sur le thème de l'intégration de la notion de genre dans la prestation de services de protection des enfants</p> <p>Note : le personnel ou les prestataires locaux ou infranationaux chargés de la protection comprennent, mais sans s'y limiter, les comités ou groupes de surveillance des enfants dans les communautés, le personnel des organisations communautaires et les prestataires de services publics dans les secteurs comme la santé, la protection et la justice.</p> <p>Raison d'être de l'intervention</p> <p>Le renforcement des capacités sur les problématiques et les obstacles liés au genre dans le domaine de la protection de l'enfance, fourni au personnel de l'éducation et de protection d'une intervention ESU, contribuera à éliminer les obstacles liés au genre et à veiller à ce que les dispositifs de protection de l'enfance (parcours de prise en charge et de signalement, mesures de protection de l'enfance, etc.) intègrent la notion de genre.</p>
Considérations pour une mise en œuvre intégrant la notion de genre	
Veiller à ce que les membres, femmes et hommes, du comité et de la communauté participent aux processus de prise de décision concernant les questions liées à la protection des enfants.	
Examiner et adapter les matériels de renforcement des capacités, les programmes scolaires et les matériels de communication servant à la formation du personnel et/ou des aidants, des enfants, des adolescents, des membres de la communauté et au personnel de l'éducation.	
Le renforcement des capacités, les programmes scolaires ou les matériels de communication sur les sujets concernant la protection de l'enfance - comme le soutien psychosocial, la sécurité à l'école, la VGMS et les parcours de prise en charge et de signalement - doivent inclure des messages sur les risques spécifiques liés à la protection et au bien-être propres propres aux filles et aux garçons (c.-à-d., VGMS, viol, enrôlement forcé, châtiment corporel et harcèlement). Les matériels doivent aussi aborder comment prévenir et éliminer les risques en prenant en compte les différents besoins et risques des filles, des garçons, des femmes et des hommes.	
Pour des suggestions sur l'examen et l'adaptation des matériels de renforcement des capacités et/ou des matériels pédagogiques, cf. :	
X 5.6 : Programmes scolaires, matériels d'enseignement et apprentissage	
	Ressources connexes
Groupe de travail sur la protection de l'enfant, Soudan du Sud (2012) Working with Community-Based Child Protection Committees and Networks	

12 Proposed interventions adapted from INEE (2019). [Guidance Note on Gender](#).

Intervention de protection/bien-être



Les efforts de mobilisation communautaire ESU impliquent l'identification, l'élaboration et la diffusion de messages sur les risques et les services liés à la protection et au bien-être pour les filles et les garçons de différents âges

Raison d'être

Les partenariats communautaires et la sensibilisation sont cruciaux pour la réussite des interventions de protection et de bien-être qui luttent contre les obstacles à l'égalité des genres et qui garantissent la disponibilité et l'utilisation de services de protection (dans la communauté ou le camp) intégrant la notion de genre à l'échelon local, comme les parcours de signalement et de prise en charge de la VGMS.

Considérations pour une mise en œuvre intégrant la notion de genre

Sur la base des données de l'évaluation des besoins, identifier des partenariats avec tout un éventail de parties prenantes (dirigeants des deux sexes, garçons et filles d'âges divers et personnel de l'éducation). S'appuyer sur ces partenariats pour discuter, identifier, élaborer et valider des messages sur :

- Les risques prévalents propres à chaque genre liés à la protection et au bien-être avant et durant les crises (p. ex. châtiments corporels, mariage des enfants, enrôlement forcé, VGMS, VFG, etc.) ;
- L'importance de l'éducation pour les enfants des différents âges durant les crises comme moyen de s'attaquer aux risques liés à la protection et de les éliminer ;
- Les solutions pour garantir la sécurité des filles, des garçons et du personnel de l'éducation (f/h) chez eux et dans les environnements d'apprentissage, ainsi que sur le chemin de l'école, durant les crises ;
- Les mesures que les membres de la communauté (f/h), les aidants (f/h) et les élèves (f/g) peuvent prendre pour s'attaquer aux risques prévalents et les éliminer ;
- Les services de protection disponibles dans le cadre ou en plus des programmes éducatifs pour les filles et les garçons des différents âges.

Intégrer ces messages dans le cadre des efforts plus larges de mobilisation communautaire ESU. De telles initiatives pourraient inclure : des sacs à dos contenant des matériaux didactiques et de gestion de l'hygiène menstruelle, des campagnes de retour à l'école, des émissions de radio, des groupes de soutien aux parents/aidants, et des campagnes de SMS.

Ces messages fondés sur des données probantes peuvent aussi éclairer les efforts de mobilisation de ressources.

4.2: Le genre dans la mobilisation des ressources ESU

Ressources connexes

UNICEF's Communities Care Toolkit

Cette ressource est disponible sur demande auprès de l'UNICEF.

Intervention de protection/bien-être



Élaborer des programmes sur les compétences de la vie courante.

Raison d'être de l'intervention

Les programmes sur les compétences de la vie courante permettent aux filles et aux garçons d'acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes qui les aident à se protéger et à agir de manière positive au cours de leur vie. Ils mettent à la disposition des filles et des garçons des services de bien-être et de soutien psychosocial. Ils peuvent représenter la seule possibilité offerte aux enfants et aux adolescents non scolarisés de bénéficier de ce type de services.

Considérations pour une mise en œuvre intégrant la notion de genre

Discuter les questions liées à la protection et au bien-être identifiées dans l'évaluation des besoins avec les personnels de l'éducation (f/h) chargés d'animer les programmes sur les compétences de la vie courante dans les écoles.

Veiller à ce que les sujets de discussion incluent, mais sans s'y limiter, à :

- L'identification des risques propres aux filles et aux garçons des différents âges (p. ex. mariage d'enfants, enrôlement forcé, VGMS, VFG, viol, châtiment corporel) ;
- Les solutions et les mesures possibles pour s'attaquer aux risques différenciés par genre et les éliminer ;
- Le soutien psychosocial intégrant la notion de genre ;
- Les liens entre les normes de genre, la discrimination et la violence.



Ressources connexes

[UKAid et UNICEF \(n.d.\). Training Manual for Girls' and Boys' Clubs on School-related Gender-based Violence \(SRGBV\) Prevention and Response.](#)

Cette ressource pour la Sierra Leone contient des exemples d'activités sur les compétences de la vie courante pour les clubs de filles et de garçons.

[Life skills training: New Horizons and New Visions Programmes](#)

Ceci est un exemple de programmes sur les compétences de la vie courante mis en œuvre par le Centre pour le développement et les activités de la population en Égypte. Le document présente les résultats de l'initiative visant à accroître la sensibilité au genre des garçons en Égypte

Les programmes d'autonomisation économiques sont plus puissants quand les garçons et les hommes s'engagent comme alliés. Pour plus d'informations, cf. Promundo, Care, and Men Care (n.d.). [Journeys of Transformation](#).

[Engaging men in Rwanda as allies in women's economic empowerment and partners in caregiving.](#)

Le programme H est l'exemple d'un programme qui appuie la prévention de la VFG. Pour des informations complémentaires, cf. : Sperling, G.B., et Winthrop, R. (2015). [What works in girls' education: Evidence for the world's best investment](#). Brookings Institution Press, p. 224.

Intervention de protection/bien-être



Soutenir le développement de groupes de soutien aux parents/aidants qui intègrent la notion de genre.

Raison d'être de l'intervention

De tels groupes contribuent à aborder les causes à du stress des parents/aidants (f/h). Ils les aident à gérer leur stress, et à développer des relations sécurisantes et positives avec les enfants et les adolescents dans les environnements scolaires, communautaires et chez eux.

Considérations pour une mise en œuvre intégrant la notion de genre

Les sujets suivants doivent être incorporés dans les programmes des cours des groupes de soutien à la parentalité et/ou dans les matériels de développement professionnel des personnels de l'éducation :

- Définir la VFG et comprendre les effets néfastes qu'elle peut avoir sur les nourrissons et les jeunes enfants tout au long de leur vie ;
- Comment repérer les différents facteurs qui causent du stress aux aidants et/ou au personnel de l'éducation(f/h).
- Comment gérer les facteurs similaires ou différents qui causent du stress aux aidants et/ou au personnel de l'éducation (f/h).
- Comment l'ensemble des aidants et/ou du personnel de l'éducation peut fournir des soins adaptés et protecteurs aux nourrissons et aux jeunes enfants, et aider les enfants et les adolescents plus âgés ;
- Comment les aidants et/ou le personnel de l'éducation peuvent établir un lien avec les possibilités d'offre de services de bien-être pour eux-mêmes ainsi que pour les enfants et les adolescents, afin de réduire la probabilité du risque de châtiment corporel ou d'abus causé par un stress d'ordre financier ou affectif.



Ressources connexes

Les partenaires de développement comme Concern Worldwide, Save the Children, World Vision, Plan International, et ChildFund International ont des programmes de soutien à la parentalité. Ils peuvent être demandés par le biais d'un protocole d'accord avec ces institutions. Il peut être nécessaire d'adapter les matériels pour répondre aux besoins liés au genre et à la protection.

Le [Living Peace Program](#) peut être utilisé avec les parents/aidants (f/h). Le programme de l'Institut Living Peace en République démocratique du Congo et au Rwanda peut être adapté par le biais d'une convention avec l'institution. Le programme Living Peace fournit un soutien psychosocial et une formation de groupe aux hommes et à leurs partenaires dans les contextes de sortie de crise pour traiter les effets des traumatismes et élaborer des stratégies d'adaptation positives, non violentes.

Pour en savoir plus :

- En savoir plus sur le genre et le conflit en Afrique : [Living Peace Groups Implementation Manual and Final Project Report: GBV Prevention and Social Restoration in the DRC and Burundi](#). Banque mondiale (2014).
- Initiative de recherche sur la violence sexuelle (n.d.). [Can Targeting Men Reduce Intimate Partner Violence?](#)

Se référer aux exemples de programme centrés sur l'implication des hommes dans leurs rôles de père, comme cet [exemple du Liban](#).

Intervention de protection/bien-être



Proposer des programmes de transfert d'espèces ou de bons d'achat intégrant la notion de genre

Raison d'être de l'intervention

Les transferts d'espèces favorisent l'accès des filles à l'éducation dans les contextes où le mariage des enfants est prévalent. Ils stimulent l'accès des garçons à l'éducation dans les contextes où l'enrôlement des garçons dans des groupes armés pour réduire le fardeau financier pesant sur leur famille est prévalent.

Les transferts d'espèces peuvent réduire le fardeau financier pesant sur la famille et/ou accroître les compétences de la vie courante et les connaissances, attitudes, compétences et pratiques liées à la protection. Les données probantes laissent penser que les transferts d'espèces peuvent accroître les taux de fréquentation scolaire des filles et des garçons, réduire le mariage des enfants, accroître le pouvoir décisionnel des femmes (y compris en matière de mariage et de fertilité), et réduire le nombre de femmes maltraitées par leur partenaire masculin.

Considérations pour une mise en œuvre intégrant la notion de genre

S'appuyer sur les résultats de l'évaluation des besoins liés aux obstacles différenciés par genre pour définir les critères de l'offre de transferts d'espèces aux filles et aux garçons.

Suivre les montants dépensés pour les transferts d'espèces et leur utilisation par les filles et les garçons pour répondre à leurs besoins. Recueillir les données sur les indicateurs relatifs aux transferts d'espèces (scolarisation, attrition, transition, diminution sur l'enrôlement forcé des enfants dans les groupes armés dans les rapports, etc.).



Ressources connexes

Le programme pour l'éducation des filles du Soudan du Sud, Cash Transfers, fournit des exemples de transferts d'espèces et des résultats obtenus.

Les directives sur les transferts d'espèces de l'UNICEF, à paraître prochainement (2020), comporteront les défis et les bénéfices pour les filles et les autres groupes marginalisés.

Un programme de transferts d'espèces à l'intention des garçons âgés de 7 à 13 ans - Red de Protección Social [RPS] (Réseau de protection sociale) - a été mis en oeuvre par le gouvernement du Nicaragua, en partenariat avec la Banque interaméricaine de développement. Les résultats de l'évaluation indiquent que la durée de la scolarité des garçons a augmenté d'une demi-année d'étude et que les notes aux tests de mathématiques et de langue se sont nettement améliorées à la suite des transferts effectués pendant trois ans. Les effets se sont poursuivis dix ans après la participation au programme. Plus de 30 000 familles en ont bénéficié.

Pour en savoir plus :

- Informations sur : [Red de Protección Social \(Social Protection Network\) \(2000-2006\)](#)
- Barham et al (2013). [More Schooling and More Learning?: Effects of a Three-Year Conditional Cash Transfer Program in Nicaragua after 10 Years.](#)

ODI (2017). [The impact of cash transfers on women and girls.](#)

UNICEF (2017). [Making cash transfers work for children and families.](#)

Interventions ESU intégrant la notion de genre pour promouvoir des espaces d'apprentissage sûrs, protecteurs et de qualité ainsi que des possibilités d'éducation alternative et de formation continue

Intervention de protection/bien-être



Développer des Espaces Temporaires d'Apprentissage (ETA) ou des espaces amis des enfants pour les filles et les garçons de tous âges, des jeunes enfants aux adolescents.

Raison d'être de l'intervention

Fournir des ETA sécurisés, de l'enfance à l'adolescence, peut :

- Aider les filles et les garçons à accéder à des services de protection et de santé mentale ;
- Permettre aux frères et sœurs plus âgés d'avoir accès à des ETA ou à d'autres possibilités d'éducation et de formation professionnelle ;
- Proposer aux aidants (f/h) un accès équitable à des travaux rémunérés ou du temps pour s'occuper de leur bien-être pendant que leurs enfants et leurs adolescents sont dans des espaces sûrs et sécurisés.

Considérations pour une mise en œuvre intégrant la notion de genre

Pour plus d'informations sur les ETA pour les filles et les garçons de tous les groupes d'âge et de tous les niveaux du système scolaire, cf. :

[**X 5.2 : Installations et services**](#)

[**X 5.6 : Programmes scolaires, matériels d'enseignement et apprentissage**](#)

Mettre en oeuvre des ETA intégrant la notion de genre parallèlement au recrutement d'enseignantes

[**X 5.4 : Recrutement et appui des enseignants**](#)



Ressources connexes

Ligiero, D., Hart, C., Fulu, E., Thomas, A., and Radford, L. (2019) [What works to prevent sexual violence against children: Evidence Review](#). Together for Girls. pp.58-75.

UNESCO Bangkok (2019) [Gender in Education Network in Asia \(GENIA\) Toolkit: Promoting Gender Equality in Education](#).

VVOB (2019) [Gender-Responsive Pedagogy in Early Childhood Education](#).

Intervention de protection/bien-être



Renforcer la sécurité des routes empruntées pour le transport des filles, des garçons et du personnel de l'éducation (f/h) en partenariat avec les chefs communautaires (f/h), les aidants (f/h) et les élèves (f/g).

Raison d'être de l'intervention

Les données probantes laissent penser que les filles et les garçons ne sont pas seulement confrontés à des risques de violence dans les environnements scolaires et communautaires mais également sur le chemin qu'ils empruntent pour s'y rendre.

Considérations pour une mise en oeuvre intégrant la notion de genre

Sur la base des données de l'évaluation des besoins, identifier les risques liés à la sûreté et à la sécurité propres aux filles et aux garçons d'âges variés et au personnel de l'éducation (f/h).

Concevoir et exécuter un plan avec les parties prenantes pour éliminer ces risques. Les mesures peuvent inclure :

- Veiller à ce que les frères et sœurs plus âgés accompagnent les jeunes enfants aux espaces temporaires d'apprentissage.
- Dégager les routes vers l'école.
- Collaborer avec les commerçants ou les employés des transports pour qu'ils contribuent à la sécurité des apprenants sur le chemin de l'école. Veiller à ce que ces parties prenantes connaissent les parcours de signalement et de prise en charge intégrant la notion de genre, et/ou les systèmes d'alarme précoce ou de réponse précoce intégrant la notion de genre à alerter s'ils sont témoins d'une atteinte à la protection de l'enfance.
- Collaborer avec les responsables locaux pour veiller à ce que les points de contrôle ou les postes militaires soient situés loin des écoles.

Pour des informations complémentaires, consulter :

[X 5.2 : Installations et services](#)

[X 8.3 : Le genre dans la préparation ESU : évaluation des risques](#)



Travailler en partenariat avec les filles et les garçons, les membres (f/h) des comités de gestion scolaire, les associations parents/enfants, les groupes de parents et le personnel de l'éducation pour identifier les risques différenciés par genre en matière de sécurité



Cartographier et assurer le suivi dans le temps.

Raison d'être de l'intervention

Les filles et les garçons ainsi que les femmes et les hommes du personnel de l'éducation, de la communauté et des parents/aidants peuvent ressentir et vivre de manière différente les risques en matière de sécurité à l'intérieur et aux alentours des écoles.

Exemple : quels sont les risques et stéréotypes différenciés par genre liés à l'enrôlement dans l'extrémisme violent ?

Le mot « jeune » désigne couramment les garçons. Leur rôle dans l'extrémisme violent est beaucoup plus présent et étudié que celui des filles. Les femmes sont désignées comme des « jeunes femmes ». On ne s'intéresse pas aux filles - et aux risques spécifiques de leur recrutement et de leurs rôles - dans l'extrémisme violent. Comprendre et identifier le risque de participation à un groupe violent est indispensable pour s'attaquer aux risques dans les plans d'amélioration scolaire et les politiques de sécurité.

Ces risques genrés - et d'autres risques importants pour les différents groupes de filles et de garçons, de femmes et d'hommes du personnel de l'éducation doivent être compris et identifiés avant d'élaborer les politiques de sécurité en milieu scolaire, les plans d'amélioration scolaire, les codes de conduite, etc.

Considérations pour une mise en œuvre intégrant la notion de genre

- Cartographier les zones de l'école et des alentours qui présentent des risques en matière de sécurité. Recenser les risques pour divers groupes de filles, de garçons, d'aidants, d'hommes et de femmes (aidants, personnels de l'éducation et responsables communautaires). En groupes, les élèves et le personnel de l'éducation peuvent cartographier leur perception des risques en matière de sécurité en dessinant leur école et en indiquant les endroits où ils ne se sentent pas en sécurité.
- Réunir les groupes en plénière et - avec l'appui des chefs (f/h) de la communauté comparer et confronter les perceptions des risques entre les groupes en matière de sécurité et de zones dangereuses à l'école.
- Veiller à ce que les chefs hommes et femmes - prennent au sérieux les risques rencontrés par les filles et les femmes. Ces risques doivent être pris en compte lorsqu'on définit les moyens d'éliminer les risques.
- Intégrer ce type de cartographie dans les évaluations des besoins.

2 : [Evaluation et analyse des besoins](#)

Pour des informations complémentaires, cf. :

[5.2 : Installations et services](#)

[8.3 : Le genre dans la préparation ESU : évaluation des risques](#)



Ressources connexes

[UKAid and UNICEF \(n.d.\) Training Manual for Girls' and Boys' Clubs on School-related Gender-based Violence \(SRGBV\) Prevention and Response.](#)

Ceci contient un exemple de cartographie de la Sierra Leone p. 57.

[Sommers, M. \(2019\) *Youth and the Field of Countering Violent Extremism*. Washington, DC: Promundo-US.](#)

Ceci contient des exemples de, et des informations sur, les risques différenciés par genre d'extrémisme violent.

Intervention de protection/bien-être



Mettre en place des mesures de sécurité et de prévention de la VGMS intégrant la notion de genre à l'école - ou l'éducation non formelle.

Ces mesures doivent inclure, mais sans s'y limiter, à :

- Une politique et un code de conduite obligatoires de sécurité à l'école intégrant la notion de genre ;
- un plan d'amélioration scolaire intégrant la notion de genre ;
- Des dispositifs de signalement et de prise en charge de protection en milieu scolaire intégrant la notion de genre.

Raison d'être de l'intervention

Les plans d'amélioration scolaire intégrant la notion de genre ont un protocole et des codes de conduite qui répondent aux différents besoins des filles et des garçons et des femmes et des hommes du personnel de l'éducation. Par exemple, si les enseignants et les chefs religieux sont tous des hommes, on pourrait proposer la possibilité d'effectuer le signalement auprès d'une femme chef communautaire.

Considérations pour une mise en œuvre intégrant la notion de genre

Utiliser les risques et les obstacles différenciés par genre identifiés dans l'évaluation des besoins et la cartographie pour éclairer l'élaboration ou la révision des mesures de sécurité en milieu scolaire.

Les révisions doivent répondre aux besoins différents des filles et des garçons, des femmes et des hommes du personnel de l'éducation. Par exemple, en l'absence de mesures de sécurité adéquates pour permettre aux filles et aux femmes du personnel de l'éducation d'utiliser les latrines, la solution pourrait consister à installer des verrous sur les latrines et à créer un planning afin qu'une femme et un homme surveillent à tout moment l'usage des latrines et règle les problèmes.

La politique de sécurité en milieu scolaire pourrait comporter une déclaration de vision expliquant pourquoi la sécurité est vitale et fournir des informations sur les besoins différents des hommes et des femmes dans l'environnement scolaire.

Le code de conduite de l'école peut comprendre les mesures suivantes intégrant la notion de genre :

- Interdire aux personnels de l'éducation féminins ou masculins ou aux élèves de se trouver seuls dans une salle de classe ou à tout autre endroit de l'école avec une fille ou un garçon ou un membre féminin ou masculin du personnel. Par exemple, dans une réunion ou si l'on discute d'un comportement, un autre enseignant, membre de l'Association de Parents d'Élève (APE) ou chef communautaire - homme et femme - doit au moins être présent, etc.
- Expliquer clairement ce qui constitue les différentes formes de VGMS physiques et psychosociologiques et comment elles affectent les filles/femmes et les garçons/hommes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ou de l'environnement d'apprentissage.
- Veiller à prévoir des mesures et des systèmes de responsabilité pour garantir le respect du code de conduite (comparution devant le conseil d'établissement, avec une représentation hommes-femmes équilibrée, qui décide des sanctions disciplinaires, etc.).

5.4 : Recrutement et appui des enseignants

Les plans d'amélioration scolaire doivent comprendre des mesures comme :

- Poser des verrous sur les toilettes séparées par sexes ;
- Avoir des hommes et des femmes, membres de l'APE et/ou de la communauté, par rotation afin d'évaluer si les risques liés à la sécurité sont traités et comment ;
- Faire en sorte que des membres de la communauté accompagnent les enseignantes jusqu'aux possibilités de perfectionnement professionnel ou de formation hors site ou bien les organiser à l'école.

Les dispositifs de signalement, de prise en charge et d'intervention en milieu scolaire comprennent des élèves, des personnels de l'éducation et des chefs communautaires des deux sexes formés aux méthodes pour recevoir et traiter les signalements directs et anonymes provenant d'élèves, d'aidants, de personnel de l'éducation ou de membres de la communauté. Les dispositifs d'intervention et de prise en charge centrés sur le survivant incluent les procédures sur la manière d'agir avec les victimes et les auteurs en parallèle. Ces dispositifs s'assurent que le personnel éloigne la victime du lieu de l'incident et l'emmène dans un endroit sûr pour être pris en charge par d'autres services de soutien le cas échéant (c.-à-d. soins de santé, soutien psychosocial et services juridiques). Les autres personnels de l'éducation escortent le(s) auteur(s) vers un endroit séparé et sûr pour une discussion.



Ressources connexes

UKAid et UNICEF (n.d.) [School Safety Guide. Training Manual](#). Ceci offre un exemple de dispositif de signalement et de prise en charge de la Sierra Leone.

UNESCO et ONU Femmes (2016) [Global Guidance on Addressing School-related Gender-based Violence Practical 2 Actions](#). Consulter la section 2 sur les mesures concrètes. Ce document inclut un exemple de plan d'amélioration de l'école.

ONU Femmes (2016) [Codes de conduite](#). Cette page Internet offre un exemple d'élaboration d'un code de conduite qui intègre la prend en compte la dimension genre.

Save the Children (2017) [School Code of Conduct. How to create a positive learning environment. Teacher training manual](#). Ceci prend en compte la dimension genre en matière de conception d'un code de conduite.

Ministères de l'Enseignement général et de l'instruction (2012) [South Sudan Teachers' Code of Conduct for Emergency Situations](#). C'est un code de conduite qui intègre la notion de genre.

INEE (2019) [Note d'orientation sur le genre](#). Cf. un exemple de code de conduite p. 81-83.

UNGEI et Groupe de travail mondial sur la VGMS (n.d.) [A Whole School Approach to Prevent School-related Gender-based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework](#).

Intervention de protection/bien-être



Interventions supplémentaires

- [Recrutement des enseignantes](#)
- [Éducation alternative et éducation accélérée](#)

Raison d'être de l'intervention

Le recrutement d'enseignantes et l'offre de programmes d'éducation alternative et/ou accélérée accroissent les possibilités permettant aux filles et aux femmes d'accéder et de participer à des possibilités d'éducation, et peuvent diminuer pour les filles le risque de mariage des enfants.

Pour les garçons, participer à l'éducation alternative et/ou accélérée peut réduire les risques d'enrôlement forcé.

Considérations pour une mise en oeuvre intégrant la notion de genre

 [5.4 : Recrutement et appui des enseignants](#)

 [5.1 : Éducation alternative et accélérée](#)

Interventions ESU intégrant la notion de genre pour promouvoir les messages de sauvetage et les services de Soutien PsychoSocial (SPS) intégrant la notion de genre

Intervention de protection/bien-être



Fournir un SPS aux filles, aux garçons et aux personnels de l'éducation qui ont survécu à la VFG, la VGMS et à d'autres préjudices et/ou traumatismes liés à la protection.



Suivre la mise en œuvre des interventions de SPS intégrant la notion de genre.

Raison d'être de l'intervention

La fourniture de SPS doit examiner différentes approches pour offrir un service fondé sur les besoins des filles et des garçons, et des femmes et des hommes du personnel de l'éducation.

Considérations pour une mise en œuvre intégrant la notion de genre

Le soutien psychosocial intégrant la notion de genre répond aux divers besoins de soutien psychosocial des filles, des garçons et du personnel masculin de l'éducation de différents âges.

Pour concevoir des interventions de soutien psychosocial intégrant la notion de genre :

- Identifier les différents types de traumas vécus (c.-à-d. agression sexuelle/châtiment corporel - les filles et les garçons, les personnels féminins et masculins vivent-ils des types de préjudice similaires ou différents ?
- Identifier le type de soutien fourni et si chaque type de soutien prend en compte les besoins différenciés par sexe. Par exemple, quand on met en œuvre des activités de SPS en groupe dans une classe, l'enseignant peut diviser les élèves en groupes de filles et de garçons.
- Identifier les activités qui répondent aux différentes causes de stress, de risques ou de types de traumas rencontrés par les filles, les garçons, le personnel féminin et masculin de l'éducation. Ne pas se contenter de faire les mêmes activités de SPS avec tout le monde.
- Identifier et éliminer les biais pour répondre aux survivants. Par exemple, ne pas blâmer les enseignantes ou les filles qui ont été agressées.
- Identifier les possibilités de renforcement des capacités des femmes et des hommes, afin de développer un réseau de prestataires de service intégrant la notion de genre basés dans les écoles et les communautés. Par exemple, former le personnel féminin et masculin de l'éducation en tant que prestataires de service de SPS. En l'absence de personnel féminin de l'éducation, identifier des aidantes ou des femmes cehfs

Related resources

IFRC (n.d.) [Sexual and gender-based violence. A two-day psychosocial training. Training guide](#)

Agence suisse de développement et de coopération (2006) [Gender, Conflict Transformation and the Psychosocial Approach. Toolkit.](#)

Note : ces ressources ne portent pas spécifiquement sur la fourniture de SPS pour les enfants. Ils peuvent être complétés par les pratiques centrées sur l'enfant de l'IRC et de l'UNICEF (2012) : [Caring for Child Survivors of Sexual Abuse. Guidelines for health and psychosocial service providers in humanitarian settings](#). Ce document guide les prestataires de service sur la manière de gérer les cas de VFG chez les enfants.

Harvard School of Law HALT (2020) [How to Avoid Victim Blaming](#).

[Youth Living Peace programme](#). Le manuel du programme peut être adapté en concertation avec les auteurs.

Autres lectures sur l'approche tenant compte des traumatismes pour travailler avec les hommes en RDC, qui est la base du programme Youth Living Peace : Promundo (n.d) [Living Peace in Democratic Republic of the Congo: An Impact Evaluation of an Intervention with Male Partners of Women Survivors of Conflict-Related Rape and Intimate Partner Violence](#)

Pour le S.-É. des interventions de protection et de bien-être intégrant la notion de genre, cf. :

6.3: Indicateurs ESU intégrant la notion de genre :

Lectures complémentaires

- Groupe de travail sur la protection de l'enfant (2019) [Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action](#).
- Child Protection AoR (2016) [Child Protection in Emergencies Handbook](#).
- ECHO (2019) [Operational Guidance: The Inclusion of Persons with Disabilities in EU-funded Humanitarian Aid Operations](#).
- GCPEA (2015) [Safe Schools Declaration](#)
- GCPEA (n.d.) [What can be done to better protect women and girls from attacks on education and military use of educational institutions?](#)
- Des filles, pas des épouses (2018) [Thematic Brief: Child Marriage in Humanitarian Settings](#).
- Global Education Cluster and [Child Protection Area of Responsibility \(2020\). Child Protection-Education in Emergencies Collaboration Framework](#).
- IASC (2015) [Guidelines for Integrating Gender-Based Violence Interventions in Humanitarian Action](#).
- IASC (2017) [The Gender Handbook for Humanitarian Action](#)
- IASC (2019) [Guidelines: Inclusion of Persons with Disabilities in Humanitarian Action](#).
- INEE (2018). [Guidance Note. Psychosocial Support: Facilitating psychosocial wellbeing and social and emotional learning](#).
- INEE (2019) [Note d'orientation de l'INEE sur le genre](#).
- UNESCO et ONU Femmes (2016). [Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales, Section 2 Conseils pratiques](#).
- UNGEI et Groupe de travail mondial sur la VGMS (n.d.) [A Whole-School Approach to Prevent School-Based Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework](#).
- USAID (n.d.) [Safer Learning Environments Assessment Toolkit](#)

5.4 Recrutement, conditions de travail, formation, appui et supervision des enseignants et des personnels de l'éducation

Normes minimales INEE	<p>Domaine 4 : Enseignants et personnels de l'éducation.</p> <p><i>Norme 1 – Recrutement et sélection :</i></p> <p>Un nombre suffisant d'enseignants et d'autres personnels de l'éducation dûment qualifiés sont recrutés par le biais d'un processus participatif et transparent, basé sur des critères de sélection reflétant la diversité et l'équité.</p> <p><i>Norme 2 – Conditions de travail :</i></p> <p>Les enseignants et autres personnels de l'éducation ont des conditions de travail clairement définies et correctement rémunérées.</p> <p><i>Norme 3 – Appui et supervision</i></p> <p>Les mécanismes de soutien et de supervision des enseignants et des autres personnels de l'éducation fonctionnent efficacement.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons national, infranational</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires de programme ESU du gouvernement, des organisations de service communautaire et des ONG internationales ;• Personnels de l'éducation : de l'éducation formelle et non formelle aux postes de direction et d'enseignement.
But de l'outil	Fournir une liste de vérification des mesures clés et des balises pour le recrutement, les conditions de travail, la formation, l'appui et la supervision intégrant la dimension genre.

Introduction

Les enseignants, y compris les femmes enseignantes et dirigeantes, ont un rôle crucial à jouer pour offrir des espaces d'apprentissage sûrs, protecteurs et inclusifs durant et après les situations d'urgence et de crise prolongée. Une formation progressive et appropriée des enseignants, leur gestion, leur recrutement et leurs conditions de travail peuvent contribuer à améliorer considérablement l'égalité des genres dans les écoles et les autres espaces d'apprentissage et à établir des normes de genre plus positives dans la communauté lors du relèvement d'une crise. Les enseignants et les apprenants ont besoin du soutien du personnel administratif qui doit également comprendre, appuyer et œuvrer activement en faveur de l'égalité des genres.

Informations clés

L'enseignement offre aux femmes et aux filles des possibilités. Avoir des enseignantes peut remettre en question les normes de genre et la domination masculine dans la profession enseignante. Dans les contextes d'urgence, les enseignants peuvent être en nombre insuffisant, et ceux qui sont disponibles peuvent être bénévoles. Ce sont souvent des hommes, avec une formation limitée aux matières du programme scolaire, à la sensibilité aux conflits et au soutien psychosocial. Ils peuvent être dans l'incapacité d'enseigner en raison des risques liés à la sûreté et la sécurité, d'un déplacement, de l'occupation armée des écoles, de la destruction des écoles, des échecs systémiques liés à l'affectation et à la répartition des salaires, ou parce qu'en tant que réfugiés, leurs qualifications ne sont pas reconnues dans le pays d'accueil.

Les enseignants peuvent aussi faire face à une situation personnelle difficile et à des responsabilités familiales qui affectent leur disponibilité d'enseigner, leur moral, leur motivation et leur santé physique et mentale.

Les biais engrainés dans le conflit et les normes de genre ┌ comme la vision négative de l'éducation des filles, les attitudes patriarcales, ou l'acceptation de la violence fondée sur le genre (VFG) ┌ peuvent faire leur apparition dans la salle de classe par le truchement des enseignants. Les études ont révélé une augmentation de la xénophobie et de la discrimination à l'égard des populations réfugiées (cf. Encadré 5.4.1). Ceci peut entraîner un comportement abusif et inapproprié de la part des enseignants et des formateurs à l'égard des apprenants. De tels comportements passent souvent inaperçus par manque de sensibilisation et d'engagement de la communauté, et par le manque de supervision et de codes de conduite destinés aux enseignants concernant les comportements appropriés, les dispositifs de signalement et de prise en charge et les mesures punitives.

Encadré 5.4.1 : Exemple de l'Équateur

« En Équateur, même si les réfugiés colombiens parlent la même langue (espagnol) et partagent la même appartenance confessionnelle (catholiques ou chrétiens), ils sont considérés comme différents et comme une menace. Les questions liées à la race et au genre ajoutent une couche supplémentaire de vulnérabilité. Un représentant de l'ONU a expliqué : « ...ce qui se passe c'est que la discrimination s'additionne ».

Dans les situations d'urgence, différents types d'enseignants sont susceptibles de faire face à d'autres défis qui ont un impact sur la capacité à enseigner.¹³ Les pratiques de sélection, de recrutement et de supervision ainsi que les conditions de travail doivent tenir compte de ces défis et prendre des mesures pour les relever.

Dans le scénario d'un réfugié, employer des membres de la communauté d'accueil comme enseignant peut donner de la légitimité à l'intervention ESU. Ce peut être le catalyseur de la coopération entre la communauté des réfugiés et celle du pays hôte, et transformer les attitudes et les comportements en matière d'égalité des genres. Cependant, la montée de la xénophobie et de la discrimination à l'encontre des populations réfugiées¹⁴ signifie que de telles mesures peuvent toujours poser des défis aux différents groupes d'enseignants.

Le [tableau 5.4.1](#) montre comment certains défis courants sont vécus par différents groupes d'enseignants. Ces défis peuvent compromettre l'efficacité et la qualité de l'éducation et avoir une incidence négative sur le bien-être des apprenants et des enseignants.

13 Cambridge Education. (2017) [Evidence Brief 4: Quality and Learning](#). Cambridge: DFID / Cambridge Education, p3.

14 Mendenhall, M., et al. (2017) [Urban Refugee Education: Strengthening Policies and Practices for Access, Quality and Inclusion](#), Columbia: Columbia University Teachers' College, p.33.

Tableau 5.4.1. : Défis courants rencontrés par les enseignants

Enseignants réfugiés, déplacés, et « restants ».	
Professionnels	Personnels
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant peut ne pas avoir les qualifications ou l'expérience de l'enseignement et peut manquer de formation en soutien psychosocial ou à la sensibilité au conflit. Ceci est particulièrement important, car les besoins augmentent durant les crises. Le gouvernement d'accueil peut ne pas vouloir d'enseignants réfugiés, car leurs qualifications ne sont pas reconnues. Les systèmes éducatifs sont surchargés et ne peuvent pas superviser et gérer correctement les enseignants, ce qui signifie qu'ils ont de grandes difficultés à offrir une formation de base en pédagogie sensible au genre et aux codes de conduite. Enseigner un programme scolaire que l'on ne connaît pas dans un nouveau système éducatif à des apprenants variés, y compris ceux qui ont dépassé l'âge normal, est difficile. Les matériaux d'enseignement et d'apprentissage et les manuels sont aussi souvent rares. Le manque d'infrastructure scolaire ajoute des défis supplémentaires aux environnements d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant peut avoir vécu une expérience traumatisante et des difficultés économiques, ou avoir des perceptions et des attitudes à l'égard de la crise qui s'opposent à celle de la population du pays d'accueil et des réfugiés/pairs. Les enseignants déployés dans des communautés d'accueil éloignées, rurales peuvent ne pas avoir les moyens de faire chaque jour le trajet depuis leur domicile et pourtant ne pas avoir accès à un hébergement local. Les enseignants ou les membres de la famille peuvent faire face à des problèmes de santé ou de handicap pour lesquels aucun soutien médical n'est disponible. Les enseignants ont leur propre famille ou des responsabilités familiales. Les enseignants ne reçoivent pas leur salaire en temps voulu.

Communauté d'accueil / enseignants du pays.	
Professionnels	Personnels
<ul style="list-style-type: none"> Ces enseignants peuvent faire face à des classes surchargées, des doubles vacations, la diversité des élèves (langue, appartenance ethnique, culture, religion, genre, handicap) et n'ont pas suivi de formation en sensibilité au conflit, soutien psychosocial, développement linguistique et adaptation du programme scolaire). Ils peuvent être réticents à travailler dans des camps en raison des mauvaises conditions. Le système éducatif est surchargé et ne peut pas superviser et gérer correctement les enseignants, y compris offrir une formation de base en pédagogie sensible au genre et aux codes de conduite. 	<ul style="list-style-type: none"> Des charges de travail plus élevées aggravent les défis personnels préexistants. Les perceptions et les attitudes à l'égard de la crise peuvent s'opposer à celles de la population réfugiée. Les enfants ont moins d'expérience d'apprentissage positive : ceci a un impact sur leur comportement en classe et crée du stress pour les enseignants. Les enseignants ne reçoivent pas leur salaire en temps voulu. Les enseignants réfugiés et ceux de la communauté d'accueil reçoivent des salaires différents, ce qui est une source de conflit.

Mesures

Liste de vérification pour le recrutement

Les mesures suggérées ci-dessous peuvent renforcer l'intégration de la notion de genre en matière de recrutement des enseignants et des personnels de l'éducation (complétant les [mesures générales énoncées dans les Normes minimales de l'INEE](#)). Dans la mesure du possible, mettre en œuvre ces mesures en partenariat avec les ministères de l'Éducation. Ces mesures sont pertinentes dans les situations de crises aigües et prolongées.

<input type="checkbox"/>	<p>Examiner la disponibilité des enseignants et des autres personnels de l'éducation parmi les populations touchées. Élaborer un plan de recrutement intégrant la notion de genre, ciblant et soutenant les enseignants et les personnels de l'éducation des deux sexes.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Annoncer largement le recrutement des enseignants et des autres personnels de l'éducation dans les communautés touchées. Mener des campagnes de recrutement auprès des dirigeants des deux sexes et dans les associations.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Veiller à ce que les descriptions de poste ne contiennent aucun contenu à caractère discriminatoire en matière de genre. Par exemple, utiliser des pronoms neutres ou « Il/Elle » dans les descriptions de poste. Veiller à ce que les caractéristiques soient inclusives et que les conditions en matière de compétences essentielles, d'expérience ou de qualifications n'excluent pas des candidat(e)s en raison de leur genre ou de leur appartenance ethnique.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Veiller ce que les processus de recrutement et de sélection dans leur globalité soient transparents et sensibles à la dimension genre et au conflit, et qu'ils soient conformes à l'engagement de diversité et d'équité.</p> <p>La transparence en matière de recrutement peut exiger de :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Inclure l'éventail des salaires dans les annonces de recrutement ;<input type="checkbox"/> Communiquer le calendrier de recrutement ;<input type="checkbox"/> Communiquer le système de notation de la présélection des candidat(e)s<input type="checkbox"/> Fournir les informations préalablement à l'entretien si un comité de sélection est prévu et si une préparation est nécessaire ;<input type="checkbox"/> Donner le retour d'information de l'entretien ;<input type="checkbox"/> Choisir les comités de sélection des enseignants au moyen de critères transparents, et veiller à ce qu'ils incluent des membres de la population touchée (déplacés, réfugiés, du pays d'accueil) en respectant l'égalité hommes-femmes.
	<p>Le recrutement intégrant la notion de conflit reconnaît les causes profondes de la dynamique de conflit, ainsi que les différentes manières dont elles peuvent impacter les enseignants des deux sexes dans les différents groupes de la population touchée (selon leur statut : déplacé/réfugié/du pays d'accueil, langue, religion, appartenance ethnique, etc.).</p>

<input type="checkbox"/>	<p>Recruter activement des enseignants et des personnels de l'éducation féminins à chaque fois que cela est possible.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="235 226 1468 707"> <input type="checkbox"/> <p>Fournir des incitations, le cas échéant, pour encourager les femmes à proposer leur candidature aux postes d'enseignant, d'instructeur et de gestion de l'éducation ou aux systèmes d'incitation au travail comme les parcours de progression certifiés de qualification professionnelle et d'avancement professionnel. Les incitations peuvent inclure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La garde d'enfants ; • Des espaces sûrs, privés où les enseignantes qui allaitent se verront accorder du temps pour nourrir leur bébé ; • Faciliter les trajets aller-retour vers les environnements d'apprentissage, spécialement lorsque l'accès est limité ; • Des installations et des matériels de gestion de l'hygiène menstruelle à l'intention des enseignantes et des apprenantes. <li data-bbox="235 729 1468 819"> <input type="checkbox"/> <p>Embaucher des femmes en tant qu'assistantes-enseignantes qui pourront apprendre et se qualifier en situation de travail.</p> <li data-bbox="235 842 1468 1078"> <input type="checkbox"/> <p>Envisager d'inviter des adolescentes en âge de fréquenter le secondaire ou des assistantes maternelles à travailler en tant qu'enseignante auxiliaire, avec l'option de se qualifier pour ce travail. Ceci peut contribuer à étendre l'offre d'éducation communautaire et d'éducation préscolaire alternative, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des camps, ainsi que les effectifs. Cette approche pourrait être utile là où il y a une pénurie importante d'enseignants et où les jeunes femmes ont moins de possibilités de travail rémunéré en espèces.</p> <li data-bbox="235 1100 1468 1212"> <input type="checkbox"/> <p>Envisager d'accepter les références orales de membres féminins analphabètes de la communauté et/ ou d'ancien(ne)s enseignant(e)s lorsqu'on demande des références aux enseignantes qui ne sont pas encore qualifiées.</p> <li data-bbox="235 1235 1468 1639"> <input type="checkbox"/>  <p>Permettre des amendements, à titre provisoire, aux qualifications minimales d'enseignant. Par exemple, dans les contextes humanitaires, promouvoir les enseignants moins qualifiés (comme mesure provisoire) a stimulé le recrutement de femmes et permis aux gouvernements de tenir leurs objectifs en matière d'effectifs. Ceci peut représenter un bon investissement parce que les éléments d'information semblent indiquer que les femmes sont plus susceptibles de rester plus longtemps dans la profession enseignante. Au Rwanda en 1994, les élèves de 12ème année d'études ont été encouragés à entrer dans l'enseignement primaire quand l'UNICEF a effectué un versement incitatif unique pour augmenter le nombre d'enseignants. Les possibilités de perfectionnement professionnel qui aident les enseignants recrutés à des niveaux inférieurs à se qualifier pleinement sont l'un des moyens de soutenir la présence des femmes dans l'enseignement.</p> <li data-bbox="235 1662 1468 1942"> <input type="checkbox"/> <p>Recruter activement des enseignants et des personnels de l'éducation masculins dans les environnements où ils sont majoritairement féminins. Citons par exemple les environnements de développement de la petite enfance ou bien les scénarios où les mauvais résultats scolaires des garçons sont liés à l'absence de modèles masculins. Les enseignants masculins peuvent aider les garçons à modifier leurs croyances concernant les rôles et les identités de genre. Renforcer les mesures existantes en matière de sécurité pour prévenir les inquiétudes des parents liées à la présence d'hommes qui travaillent dans les structures d'éducation préscolaire.</p> <li data-bbox="235 1965 1468 2077"> <input type="checkbox"/> <p>Motiver ou donner des incitations aux enseignants des deux sexes pour enseigner dans les matières ou aux niveaux où ils sont traditionnellement sous-représentés (encourager les femmes à enseigner les mathématiques et les hommes dans les petites classes du primaire, etc.).</p>
--------------------------	--

Liste de vérification pour les conditions de travail

Les mesures suggérées ci-dessous peuvent renforcer l'intégration de la notion genre dans les conditions de travail des enseignants (complétant les [mesures générales énoncées dans les Normes minimales de l'INEE](#)). Dans la mesure du possible, mettre en œuvre ces mesures en partenariat avec les ministères de l'Éducation. Ces mesures sont pertinentes dans les situations de crises aigües et prolongées.

<input type="checkbox"/>	Veiller à ce que les dispositions contractuelles des candidats féminins et masculins intègrent la notion de genre. Dans les situations d'urgence, les contrats peuvent devoir concilier les responsabilités parentales en proposant, par exemple, des services de garde d'enfants ou une aide financière à cette fin et en prévoyant des pauses et des installations pour les femmes qui allaitent afin de leur permettre de travailler.
<input type="checkbox"/>	La rémunération de l'enseignement à tous les niveaux d'études doit être identique, quel que soit le sexe. Comme indiqué dans les Normes minimales de l'INEE, la rémunération des enseignants peut être pécuniaire ou non pécuniaire. ¹⁵
<input type="checkbox"/>	Élaborer des codes de conduite qui promeuvent les normes et les standards inclusifs, intégrant la notion de genre au travail. Ce sont des outils indispensables pour réduire les risques de Violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS).
<input type="checkbox"/>	Veiller à mettre à la disposition des enseignants des possibilités de transport pour aller et rentrer des environnements d'apprentissage lorsque l'accès sécurisé est limité.
<input type="checkbox"/>	Fournir un hébergement sûr et accessible aux enseignants des deux sexes le cas échéant.
<input type="checkbox"/>	Fournir des installations séparées d'accès à l'eau, d'assainissement et d'hygiène pour les enseignants des deux sexes, y compris les installations et les matériels de gestion de l'hygiène menstruelle pour les enseignantes.

Tableau 5.4.2. : L'importance d'un code de conduite pour prévenir la VGMS¹⁶

Guider et soutenir les praticiens de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> Aider les membres de la profession enseignante à résoudre les dilemmes éthiques. Stipuler des règles professionnelles explicites pour guider la conduite des enseignants.
Protéger les élèves, les enseignants et le personnel des écoles	<ul style="list-style-type: none"> Protéger les élèves contre les préjugés, la discrimination, l'intimidation, le harcèlement et l'humiliation. Maintenir une position de confiance à l'égard des enseignants et des autres membres du personnel, sans abuser de l'autorité. Souligner et renforcer les conséquences des fautes graves.
Atteindre et maintenir un degré élevé de professionnalisme dans l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Respecter l'intégrité, la dignité, l'estime de soi et la réputation du personnel éducatif. Renforcer le dévouement, l'efficience du service et l'engagement du personnel éducatif. Promouvoir le sentiment d'identité professionnelle parmi les éducateurs.
Promouvoir la confiance du public dans, et le soutien pour, la profession enseignante	<ul style="list-style-type: none"> Présenter une image positive de la profession. Mettre l'accent sur la responsabilité sociale et responsabilité publique à l'égard des élèves, des parents et de la communauté. Mettre en place des conditions propices au meilleur service professionnel possible.

15 Cf. Normes minimales de l'INEE : [Domaine 4 : Enseignants et personnels de l'éducation](#).

16 UNESCO et ONU Femmes cités dans l'UNGEI (2016). [A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework](#), p.21



South Sudan Teacher Code of Conduct for Emergency Situations (2012).

Le ministère de l'Éducation et le Cluster Éducation ont conçu ce document à l'intention des enseignants qui n'auraient pas suivi de formation approfondie sur le code de conduite complet. Le code de conduite intègre la notion de genre. Il expose les moyens appropriés que les enseignants peuvent employer pour aider et protéger les apprenants et les pairs des deux sexes, les encourager et gérer la participation en classe, et comprendre les sanctions en cas de non-respect du code.

Liste de vérification pour la formation, l'appui et la supervision

Les mesures suggérées ci-dessous peuvent renforcer l'intégration de la notion de genre dans la formation, l'appui et la supervision des enseignants (complétant les [mesures générales énoncées dans les Normes minimales de l'INEE](#)).

<input type="checkbox"/>	<p>Examiner le programme d'étude de la formation des enseignants en adoptant une perspective de genre. Veiller à ce que le contenu évite les stéréotypes et les normes de genre. L'examen peut ne pas être possible dans les situations de crise aigüe, mais des examens informels peuvent être réalisés à l'aide des critères de l'Encadré 5.4.3.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Organiser une formation séparée sur les questions liées au genre et à la sensibilité au conflit à titre de mesure provisoire dans les situations de crises aigües. Elles peuvent être intégrées ultérieurement à l'examen officiel du programme de formation, et un module de genre peut être incorporé à la formation des enseignants.</p> <p>☒ 5.1 : Éducation alternative et accélérée</p> <p>☒ 5.3 : Protection et bien-être</p> <p>☒ 5.5 : Enseignement et apprentissage : liste de vérification pour l'auto-évaluation des enseignants</p> <p>☒ 5.6 : Programmes scolaires, matériels d'enseignement et apprentissage</p>

Encadré 5.4.2 : Socialisation de genre dans les écoles à Karamoja, Ouganda

Le projet pilote mis en œuvre par le ministère de l'Éducation et l'UNICEF a formé plus de 1 000 enseignants de primaire pour renforcer leurs connaissances, attitudes et pratiques liées à la gestion du conflit et à l'équité entre les genres. L'évaluation d'impact a démontré que l'approche avait le potentiel de changer les normes de genre et les comportements négatifs si elle était associée à une participation communautaire plus large.

UNICEF et ministère de l'Éducation, de la Science, de la Technologie et du Sport (2016). [Gender and Peacebuilding Training for Primary School Teachers. Training manual](#).

Encadré 5.4.3 : Examen du programme d'enseignement de la formation des enseignants

Dans quelle mesure la notion de genre est-elle intégrée dans les programmes de formation initiale et de formation continue des cycles primaire et secondaire ?

Pouvez-vous trouver des exemples de ce qui suit ?

- Un contenu sur les questions liées au genre dans les formations sur l'apprenant ;
- Le développement des compétences des enseignants afin de leur donner les moyens d'enseigner en intégrant la notion de genre ;
- Un contenu qui examine les attitudes des enseignants en matière de normes de genre et de relations entre les genres.
- Des directives sur l'égalité des genres pour la pratique de l'enseignement ;

Que doivent inclure les programmes de formation des enseignants ?

- Attitudes et comportements : comprendre quel est l'impact des attitudes négatives de genre sur la dynamique de genre et l'enseignement en classe (et sur la capacité des filles/garçons à apprendre après un conflit) ;
- Contenu du programme d'étude : comprendre et adapter les messages et les matériels à caractère sexiste du programme d'étude ;
- Matériels d'enseignement et d'apprentissage : choisir et concevoir des matériels d'enseignement et d'apprentissage qui ne comportent pas de messages, d'images ou d'activités à caractère sexiste ;
- Environnement scolaire : le degré auquel les apprenants des deux sexes se sentent inclus ou exclus.

Pour une vue d'ensemble plus détaillée de l'examen du programme d'étude approprié des enseignants dans les situations de crise prolongée et de transition vers le développement, cf. [Outil 21: Mainstreaming gender equality in teacher education and professional development](#) de l'UNESCO Bangkok (2019).

<input type="checkbox"/>	<p>Veiller à ce que la supervision et l'appui ne soient pas discriminatoires et intègrent la notion de genre.</p> <p>Apporter un niveau d'appui égal aux enseignants et autres personnel de l'éducation des deux sexes, tout en reconnaissant les besoins supplémentaires et particuliers dont chaque enseignant peut avoir besoin selon ses compétences. Former et accompagner les responsables d'établissement pour leur donner les moyens de mettre en place une école ouverte à tous et d'apporter aux enseignants un appui inclusif et de promouvoir la discipline et la gestion de la classe positives.</p> <p>☒ 8.2 : Capacités institutionnelles ESU en matière de genre : personnel et évaluation des capacités</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Utiliser les groupes de soutien par les pairs non mixtes dans certains contextes. Les groupes de soutien par les pairs peuvent prendre de nombreuses formes, des réunions en face à face à la participation à des plateformes en ligne ou d'autres modes numériques comme WhatsApp et les groupes de discussion par courrier électronique.</p>

Encadré 5.4.4 : Enseignants pour les enseignants, camp de réfugiés de Kakuma, Kenya

L'initiative : « Des enseignants pour les enseignants » aide les enseignants réfugiés et kényans à améliorer leur pratique et l'apprentissage des élèves dans le camp de réfugiés de Kakuma.

Le modèle a été expérimenté en 2015 en partenariat avec l'UNHCR, Finn Church Aid et la Fédération luthérienne mondiale. L'initiative adopte une approche fondée sur les données probantes pour développer l'expertise, les connaissances et la motivation des enseignants par le biais de la formation, de l'accompagnement et du mentorat. C'est une approche à strates et étapes multiples, permettant aux enseignants réfugiés d'absorber ce qu'ils ont appris en classe et de tester et d'adopter de nouvelles stratégies.

Un élément de l'initiative « Enseignants pour les enseignants » est le mentorat mobile. À l'aide de WhatsApp, des enseignants (mentorés) font équipe avec un Mentor mondial. Ce sont des volontaires venant du monde entier qui ont une grande expérience de l'enseignement en classe. Ils apportent un appui continu, en temps réel aux défis quotidiens de l'enseignement. Grâce au soutien des fondations Safaricom et Vodafone, l'initiative « Enseignants pour les enseignants » a donné à tous les mentorés des téléphones, du temps d'utilisation et des données de façon à leur permettre de participer au programme de mentorat.

La formation des enseignants sur l'équité entre les genres est intégrée dans le programme de mentorat mobile.

Pour en savoir plus :

[Full curriculum](#)

[Project information](#)

<input type="checkbox"/>	Faire participer régulièrement des apprenants des deux sexes à l'évaluation des enseignants (dans la mesure du possible). Cela autonomise les apprenants et accroît leur compréhension de la manière dont les environnements d'apprentissage ont un impact différent sur les apprenants des deux sexes.
<input type="checkbox"/>	Garantir que le soutien psychosocial destiné aux enseignants prend en compte les différents besoins des enseignants des deux sexes. <u>☒ 5.3 : Protection et bien-être</u>
<input type="checkbox"/>	Encourager activement et développer le leadership féminin dans l'éducation – aux postes d'enseignants et à d'autres postes. Apporter un appui et une supervision qui répondent aux capacités et aux points forts spécifiques identifiés par les femmes qui posent leur candidature. Veiller à ce que le leadership de l'ESU sensible au genre promeuve une vision et des valeurs reconnaissant les divers besoins des apprenants et l'égalité entre les filles, les garçons, les femmes et les hommes.



WOB and FAWE (2019) [Gender Responsive Pedagogy in Early Childhood Education: A toolkit for teachers and school leaders](#). La section 3.1 : « Les dimensions du leadership scolaire » fournit une orientation et des conseils pratiques à utiliser dans les situations de crise prolongée.

INEE (2019). [Guide d'orientation sur le genre](#), pp. 88-90, fournit des conseils exhaustifs sur la supervision et l'appui des enseignants intégrant la notion de genre.

Encadré 5.4.5 : Gender Responsive Pedagogy Teacher Training (GRPTT), Plan Canada in South Sudan

La Formation des Enseignants à la Pédagogie Sensible au genre (FEPSG) intègre l'égalité des genres dans la formation pédagogique centrée sur l'enfant. Elle renforce les capacités des enseignants à éviter les biais sexistes et à comprendre comment éliminer les obstacles à la participation liés au genre. La formation propose des idées et des solutions concrètes aux défis rencontrés par les enseignants dans les environnements à faibles ressources ; comme les classes nombreuses et les matériels d'enseignement et d'apprentissage limités.

La FEPSG a été adaptée pour les contextes d'urgence quand la violence a éclaté au Soudan du Sud en juillet 2016. En mai 2017, 67 enseignants des écoles de la ville de Yei au Soudan du Sud en situation de conflit ont été formés à la FEPSG adaptée.

Les exemples de la manière dont la formation a été adaptée incluent :

- des séances plus courtes ;
- Des questions de discussion adaptées pertinentes dans les situations de crise, comme discuter la manière dont les filles, les garçons, les femmes et les hommes vivent un conflit de manière différente ;
- La discussion sur les défis en matière de planification des cours durant le contexte d'urgence et des solutions concrètes ; Par exemple, ceci a soulevé le défi des enseignants affectés personnellement par le conflit et la solution de garder des plans de cours simples.

Source: [Webinaire GRPTT / INEE, novembre 2019](#)



Prévoir la formation des enseignants et le mentorat pour maximiser la pratique et minimiser la perturbation. La formation des enseignants se déroule souvent les week-ends pour réduire l'impact sur le temps d'enseignement. Ceci peut changer les conséquences sexospécifiques des enseignantes qui ont des charges de travail supplémentaires. Se renseigner sur le « budget temps » des enseignants et concevoir une formation qui en tient compte aide les enseignants à mieux participer à la formation. L'amélioration du mentorat des directeurs d'écoles, des collègues enseignants et des superviseurs locaux appuiera la pratique et renforcera la formation durant les heures de travail.

Pour l'évaluation du S.-É. de la formation au recrutement des enseignants, consulter :

6.3 : Indicateurs ESU intégrant la notion de genre :

Lectures complémentaires

- Cambridge Education (2017) [Evidence Brief 4: Quality and Learning](#). Cambridge: DFID / Cambridge Education
- INEE (2019). [Guide d'orientation sur le genre](#), Chapitre 4 : « Installations et services », p.77-90
- Plan International Canada. (2018) [Gender-Responsive Pedagogy Teacher Training Pack](#), Toronto: Plan International Canada.
- Save the Children (2018) [Hear it from the Teachers](#)
- UNESCO (2015) [A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices](#). Paris: UNESCO
- UNESCO Bangkok (2019) [Gender in Education Network in Asia-Pacific \(GENIA\) Toolkit: Promoting Gender Equality in Education](#)
- UNESCO / IIEP (2009) [Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction](#). Section 3 : Enseignants et apprenants.

5.5 Enseignement et apprentissage : liste de vérification pour l'auto-évaluation des enseignants

Normes minimales INEE	<p>Domaine 3 : Enseignement et apprentissage</p> <p><i>Norme 3 : processus d'enseignement et d'apprentissage :</i></p> <p>Les processus d'enseignement et d'apprentissage sont centrés sur l'apprenant, participatifs et inclusifs.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons national, infranational</p> <ul style="list-style-type: none">Personnel de l'éducation à l'échelon infranational (enseignants, formateurs, personnel de terrain) ;Gestionnaires et spécialistes techniques aux échelons national et infranational (pour information).
But de l'outil	<p>Fournir une liste de vérification simple aux enseignants qui travaillent dans les contextes ESU pour leur permettre d'auto-évaluer dans quelle mesure ils intègrent la notion de genre dans leur pédagogie en classe.</p> <p>Les réponses à l'auto-évaluation peuvent contribuer à déterminer les capacités et les points forts des enseignants, et les lacunes pour lesquelles ils ont besoin de plus d'appui. La priorité doit être d'identifier leurs besoins. La liste de vérification peut être une méthode consultative et collaborative d'élaborer un plan d'action pour accroître et suivre l'utilisation de la pédagogie intégrant la notion de genre. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; c'est un outil visant à promouvoir la croissance.</p> <p>Les gestionnaires de projet ESU et le personnel de l'éducation du gouvernement peuvent aussi utiliser la liste de vérification pour étudier les pratiques en classe (observer les enseignants des communautés d'accueil, etc.). Le personnel de l'ESU peut intégrer les questions sur la pédagogie intégrant la notion de genre de cet outil dans les outils existants d'observation des enseignants promus à l'échelon national ou régional dans les pays.</p>

Introduction

En classe, les enseignants peuvent renforcer les biais de genre existants, parfois involontairement. Par exemple, ils peuvent poser des questions seulement aux garçons ou attendre que les filles balaiet et rangent la classe. Cette liste de vérification peut aider les enseignants à remettre en question leur pratique et leurs habitudes et rendre l'enseignement et l'apprentissage plus inclusifs et réactifs aux besoins de tous les apprenants. Elle peut aussi aider les enseignants à identifier et à éliminer les obstacles liés au genre rencontrés par les apprenants.

Les critères proposés dans cet outil sont également très utiles pour les visites de suivi et la définition des indicateurs d'un environnement d'apprentissage de qualité.

Informations clés

Une éducation de qualité :

- reconnaît que tous les enfants sont capables d'apprendre ;
- reconnaît et respecte les différences entre les enfants : âge, genre, appartenance ethnique, langue, handicap et état de santé ;
- permet aux structures, systèmes et méthodes éducatifs de répondre aux besoins de tous les enfants ;
- est un processus en constante évolution ;
- vise à créer une société plus inclusive.

Les attitudes négatives peuvent être le plus grand obstacle à l'inclusion des enfants dans l'éducation. On peut aider les enseignants à faire entendre leur voix et à lutter contre la discrimination résultant des croyances sociales, culturelles et religieuses traditionnelles. Par exemple, au Nigeria¹⁷ le Fonds Malala et le Forum des éducatrices africaines (FAWE) ont aidé les jeunes enseignantes à exprimer leurs préoccupations sur l'éducation des filles en situations d'urgence et à renforcer leurs capacités à plaider en faveur du changement en toute sécurité et efficacement.

La discrimination peut aussi découler des croyances sur ce que certains enfants peuvent et ne peuvent pas faire, ou ce qu'ils doivent et ne doivent pas faire. Les enseignants doivent posséder les connaissances et les compétences nécessaires pour répondre aux besoins d'apprentissage des enfants en classe. Ils peuvent s'appuyer sur cette base à mesure qu'ils se perfectionnent en tant qu'enseignants.

La liste de vérification ci-dessous est fondée sur :

- UNRWA (2017) [Towards gender-sensitive classrooms for teachers](#)
- DFID Girls Education Challenge (2020) [Teaching and Learning Self-Assessment Tool for Projects](#).

17 Yusuf, A (2017). [« I speak out for girls who can't »](#).



FAWE (2020) Gender Responsive Pedagogy Toolkit for Teachers and Schools. 2^{ème} édition

Checklist for teachers

- Cette liste de vérification peut être utilisée et adaptée par les enseignants et les formateurs de l'éducation préscolaire et des enseignements primaire, secondaire et supérieur de l'ESU.
- Les enseignants doivent indiquer leur degré de confiance pour chaque question. Les quatre niveaux de confiance sont : très confiant, confiant, quelques préoccupations et a besoin d'appui (cf. [Tableau 5.5.1](#) pour les descriptions). Le personnel de l'éducation peut aussi compléter le questionnaire tout en observant les enseignants en classe, et il peut discuter avec les enseignants lorsqu'ils ont réalisé leur auto-évaluation pour voir comment les deux jeux de réponse sont corrélés.

Tableau 5.5.1 : Description des quatre niveaux de confiance

	Très confiant	L'enseignant peut répondre par l'affirmative aux questions et mettre en évidence une mesure correspondante ou des exemples tirés de la pratique en classe.
	Confiant	L'enseignant a une bonne réponse aux questions. L'enseignant reconnaît qu'il peut encore s'améliorer.
	Quelques	L'enseignant a des doutes ou des préoccupations sur son aptitude à mettre en oeuvre la mesure suggérée.
	A besoin de soutien	L'enseignant reconnaît des lacunes en matière de connaissances et identifie un besoin d'appui.

Tableau 5.5.2 : Liste de vérification pour l'auto-évaluation des enseignants

Environnement de l'école/d'apprentissage		Niveau de confiance
Question	Exemple	
<p>Les filles et les garçons apprennent-ils dans des environnements d'apprentissage sûrs et protecteurs ?</p> <p>Sinon, quelles mesures peut-on prendre pour corriger ces lacunes ?</p>	<p>Le site de l'école est un espace sûr, accessible aux filles et aux garçons, y compris ceux qui sont handicapés. Tous les apprenants sont activement encouragés à assister, participer à l'apprentissage et avoir de bons résultats. Par exemple, après une crise, des occasions ont été saisies pour apporter un soutien psychosocial aux enfants dans le programme scolaire, et des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène séparées ont été construites pour les apprenants des deux sexes.</p> <p>5.2: Installations et services</p> <p>5.3: Protection et bien-être</p>	
<p>Existe t-il des activités récréatives amusantes et sûres pour les filles et les garçons ?</p> <p>Elles peuvent contribuer à apporter, et à promouvoir, un soutien psychosocial et le bien-être durant et après les crises.</p>	<p>Créer des clubs de sport et encourager la participation des filles et des garçons. Par exemple, veiller à ce que les filles puissent participer aux jeux de ballon (football, basketball, etc.) et que les garçons puissent participer aux clubs de danse. Ne pas renforcer les stéréotypes.</p> <p>Veiller à ce que les jeux récréatifs soient adaptés à l'âge. À Bamyan, en Afghanistan, l'UNICEF a créé des clubs de volleyball et de football destinés aux filles pour les aider à remettre des expériences de Violence Fondée sur le Genre (VFG) vécues chez elles.</p>	
<p>Les sièges sont-ils disposés de manière à permettre aux filles et aux garçons de coopérer et d'apprendre ensemble, ainsi que d'apprendre de l'enseignant ?</p>	<p>Aménager l'espace de manière flexible pour encourager le travail d'équipe entre les garçons et les filles. Par exemple, disposer les tables en U ou grouper les sièges. Ceci peut fonctionner particulièrement bien pour les adolescents et les étudiants du supérieur.</p> <p>Pour les environnements préscolaires, les filles et les garçons pourraient être assis en cercle sur des matelas ou réunis en petites équipes d'apprentissage pour travailler sur des projets.</p> <p>L'espace n'est pas toujours disponible, en particulier dans les camps de réfugiés. Est-il possible de grouper les apprenants de différentes façons, en mélangeant les genres et en donnant la possibilité aux cohortes de classe de se déplacer et de changer de siège entre les différentes séances ? Par exemple, on peut demander simplement aux apprenants de se retourner et de travailler avec les apprenants assis derrière eux pour changer.</p>	

Approche pédagogique/participation	
Croyances/attitudes de l'enseignant	
Question	Niveau de confiance
Demandez-vous aux filles de participer autant qu'aux garçons ?	
Exemple	
<p>Demander aux filles et aux garçons de répondre aux questions, de donner leur opinion et en tenir compte. Alterner par genre.</p> <p>Choisir des noms au hasard dans une boîte ou un chapeau pour encourager une participation égale. Récompenser la participation par des éloges ou des encouragements, tant pour les filles que pour les garçons.</p> <p>Donnez-vous aux filles et aux garçons les mêmes tâches en classe/à l'école ? Par exemple, les garçons balaient-ils la classe et les filles dirigent-elles aussi les clubs scolaires ?</p>	
Question	Niveau de confiance
Utilisez-vous les techniques de renforcement positif ?	
Exemple	
<p>Féliciter les apprenants quand ils ont un comportement exemplaire dans les rôles de genre (attribution de rôles de genre égaux dans le travail d'équipe, coopération positive, etc.). Ceci peut favoriser de bonnes relations entre les filles et les garçons en classe.</p>	
Question	Niveau de confiance
Dans les groupes, encouragez-vous les filles et les garçons à travailler ensemble et sur un pied d'égalité ?	
Exemple	
<p>Créer des normes de classe pour le travail en groupe qui garantissent la mixité des groupes et l'égalité de la participation.</p> <p>Attribuer aux groupes et aux individus des points pour la participation afin de les inciter à participer encore davantage.</p> <p>Si les filles jouent à la poupée et les garçons avec des cubes dans un cadre préscolaire, les encourager à jouer ensemble. Par exemple, ils peuvent concevoir et construire une maison pour les poupées et faire construire quelque chose aux poupées.</p>	
Question	Niveau de confiance
En classe, donnez-vous aux filles et aux garçons des tâches qui évitent les stéréotypes de genre ?	
Exemple	
<p>Alterner les rôles des garçons et ceux des filles dans les groupes. Créer des rôles de « chef de groupe », « chercheur », « agent de propreté de la classe », et « transcriveur » et permettre aux filles et aux garçons de tenir chacun de ces rôles.</p>	
Question	Niveau de confiance
Veillez-vous à éviter les stéréotypes de genre quand vous félicitez les apprenants ?	
Exemple	
Par exemple, évitez-vous de féliciter les filles d'être « sages » et les garçons d'être « courageux » ?	

Question	Niveau de confiance
Utilisez-vous le langage inclusif lorsque vous enseignez et remettez-vous en question les stéréotypes de genre quand ils se manifestent dans le langage et les attitudes des apprenants ?	
Exemple	
Quand vous parlez d'emplois, éviter les stéréotypes. Vous pouvez dire des choses comme : « L'infirmier a pris soin de ses patients », ou « la scientifique a mené ses recherches ». Le renforcement positif de ces messages peut accroître les aspirations des filles et normaliser l'inclusion.	
Si les manuels et les matériels pédagogiques contiennent des stéréotypes de genre, les utiliser comme éléments de discussion avec vos apprenants. Demander pourquoi les stéréotypes pourraient être inappropriés et/ou insultants et parler des attentes genrées que les apprenants ont d'eux-mêmes. Ceci peut fonctionner particulièrement bien avec les adolescent(e)s et les jeunes hommes et femmes.	
Avec les enfants plus jeunes, intervenir quand la pression des pairs décourage un apprenant d'explorer les différents rôles de genre.	
Question	Niveau de confiance
Évitez-vous d'utiliser des termes genrés sauf si c'est essentiel ?	
Exemple	
Par exemple, vous pouvez faire référence aux « personnes » ou aux « enfants » au lieu des « hommes » ou des « filles ».	
Question	Niveau de confiance
Évitez-vous de généraliser sur les filles et les garçons sauf si c'est essentiel ?	
Exemple	
Par exemple, évitez-vous de dire : « les garçons sont comme-ci... », « les filles sont comme ça... ».	
Croyances/attitudes des apprenants	
Question	Niveau de confiance
Remettez-vous activement en question les apprenants qui utilisent un langage sexiste ?	
Exemple	
Par exemple, si quelqu'un dit à un garçon : « Tu pleures comme une fille » ou dit à une fille : « Tu ne peux pas jouer au football », vous pouvez vous en servir comme une occasion d'apprendre aux enfants et aux jeunes les stéréotypes de genre. Vous pouvez leur expliquer d'où ils viennent, pourquoi ils sont utilisés et ce qu'on peut faire pour les remettre en question.	
Question	Niveau de confiance
Abordez- vous le partage du pouvoir ou réagissez-vous à toute perpétuation de relations inégales quand les garçons et les filles travaillent ensemble ; et proposez-vous des modes de fonctionnement plus équitables ?	
Exemple	
Par exemple, si les garçons dominent les discussions, intervenir et le signaler. Encourager activement les filles à participer. Si les filles sont moins communicatives à cause de normes culturelles, discuter avec la classe pour trouver des moyens d'inclure les filles (utiliser le travail en groupes plus petits pour développer la confiance des filles, etc.).	

Question	Niveau de confiance
Aidez-vous les filles et les garçons à travailler ensemble pour réaliser certaines tâches quand ils n'ont pas l'habitude de ce genre de collaboration ?	
Exemple Par exemple, dans un camp ou dans un autre cadre où les garçons et les filles ne sont pas habitués à suivre les cours ensemble, pouvez-vous donner aux enfants la possibilité de jouer ensemble et d'apprendre à se connaître avant de se concentrer sur les tâches d'apprentissage ? Pouvez-vous utiliser des astuces pour briser la glace ?	
Question	Niveau de confiance
Êtes-vous capables de parler aux parents de l'importance et du droit à l'éducation des filles et des garçons ? Sinon, quels sont les obstacles qui vous en empêchent ?	
Exemple Par exemple, pouvez-vous entrer en contact avec les comités de gestion scolaire (ou de l'espace d'apprentissage) ou avec l'Association de Parents d'Élèves (APE), ou profiter des réunions de consultation avec les parents pour évoquer les questions liées à leurs filles et leurs fils qui ne fréquentent pas l'école. Pouvez-vous parler aux parents du parcours de transition des filles et des garçons vers les niveaux supérieurs d'éducation et/ou de formation et des options disponibles dans une situation de crise ? (cf. Encadré 5.5.1 pour les stratégies d'enseignants pour nouer le dialogue avec les parents.)	
Contenu de l'enseignement et de l'apprentissage	
Question	Niveau de confiance
Les filles et les garçons sont-ils confrontés à des obstacles spécifiques pour accéder à l'apprentissage ? Comment pouvez-vous travailler à l'école pour éliminer ces obstacles et favoriser l'accès des filles et des garçons à l'éducation ?	
Exemple Une palette de facteurs économiques, socioculturels et géographiques peut empêcher les filles, les garçons, les femmes et les hommes de participer à tous les niveaux d'éducation. Citons parmi ces facteurs la hausse des taux de Violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) et des mariages précoces résultant des crises ; la demande accrue de travail des garçons découlant de l'insécurité économique due à la crise ; et le risque d'enrôlement des enfants dans les groupes armés sur le chemin de l'école.	
 Introduction Il existe de nombreux moyens permettant aux enseignants d'aider les enfants non scolarisés. En voici un : prendre contact avec les parents par le biais des APE et des comités de gestion scolaire pour discuter avec eux des raisons de l'absence des filles et des garçons de l'école et des moyens d'y remédier. Citons parmi les solutions possibles l'instauration d'un dialogue avec les autorités pour plaider en faveur d'un programme « passerelle » destiné aux enfants qui ont besoin d'un rattrapage avant de réintégrer la scolarité formelle.	
 7 : Responsabilité à l'égard des populations touchées	

Question	Niveau de confiance
<p>Le programme scolaire et les matériaux d'enseignement et d'apprentissage ont-ils fait l'objet d'un examen de genre afin de veiller à ce qu'ils intègrent la notion de genre ?</p>	
<p>Exemple</p>	
<p>Par exemple, les enseignants et le directeur du centre d'apprentissage ont-ils examiné le programme scolaire pour rechercher les biais de genre ? Se sont-ils mis d'accord sur les moyens de les supprimer de l'enseignement et/ou ont-ils trouvé des solutions pour remettre en question et contester les biais de genre présents dans les matériaux d'enseignement et d'apprentissage ?</p>	
<p>☒ 5.6 : Programmes scolaires, matériaux d'enseignement et apprentissage</p>	
Question	Niveau de confiance
<p>Savez-vous comment les obstacles liés au genre pour accéder à l'éducation peuvent avoir affecté l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul des filles et des garçons ?</p>	
<p>Exemple</p>	
<p>Par exemple, dans certains contextes, les filles peuvent faire face à des obstacles plus importants pour apprendre certaines matières (p. ex. lorsque les gens perçoivent les mathématiques et les nombres comme des matières « masculines »). Les filles pouvaient être exclues de l'éducation avant la crise et avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour rattraper le niveau de leur condisciples masculins ou peuvent nécessiter une offre alternative à travers un programme d'éducation accélérée. Offrir un soutien différencié aux apprenants.</p>	
<p>☒ 5.1 : Éducation alternative et accélérée</p>	
Question	Niveau de confiance
<p>Intégrez-vous les compétences de la vie courante, la santé sexuelle et reproductive/droits et l'éducation à la paix dans votre enseignement ?</p>	
<p>Exemple</p>	
<p>À planifier en concertation avec vos collègues, les directeurs et les représentants des élèves des deux sexes afin de garantir la cohérence de l'approche.</p>	
<p>☒ 5.6 : Programmes scolaires, matériaux d'enseignement et apprentissage</p>	
<p>☒ 5.1 : Éducation alternative et accélérée (partie 2)</p>	
Question	Niveau de confiance
<p>Est-il possible de créer un espace sûr pour les filles, où elles pourront discuter des questions qui sont importantes pour elles, comme la santé reproductive ? Pouvez-vous créer des espaces identiques pour les garçons ?</p>	
<p>Example</p>	
<p>Par exemple, pouvez-vous animer des séances dans une salle privée, séparée ou une pièce adjacente pouvant être fermées, ou trouver des moyens de programmer les groupes de garçons et de filles à des heures différentes ?</p>	
<p>Discuter avec les filles et les garçons pour savoir quels espaces créer, qui seraient sûrs et adaptés à leurs besoins.</p>	
<p>☒ 5.6 : Programmes scolaires, matériaux d'enseignement et apprentissage</p>	
<p>☒ 5.2 : Installations et services</p>	

Dispositions institutionnelles

Question	Niveau de confiance
L'école ou l'espace d'apprentissage garantit-il aux garçons et aux filles la possibilité de participer à la prise de décision ?	
Exemple	
Mettre en place un conseil de l'apprenant avec une représentation égale des filles et des garçons. Coordonner la participation du conseil de l'apprenant avec les structures de gestion de l'école comme les comités de gestion scolaire ou les APE.	
Question	Niveau de confiance
L'école ou l'espace d'apprentissage a-t-il un code de conduite qui met l'accent sur les valeurs d'égalité des genres, d'inclusion et de diversité ? Dans le cas contraire, est-il possible d'en élaborer un ?	
Exemple	
Créer un code de conduite destiné aux enseignants et aux apprenants, en concertation avec le conseil de l'apprenant, qui défend les valeurs d'égalité des genres et d'inclusion.	
 5.4 : Recrutement et appui des enseignants	



Ressources essentielles

Groupe de travail mondial pour mettre fin à la VGMS (2018). [A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: minimum standards and monitoring framework](#).

Ce document contient des conseils utiles et une orientation sur le rôle des enfants et des jeunes pour faire en sorte que les espaces soient sûrs, les soutiennent et soient adaptés à leurs besoins.

Pour les enfants qui fréquentent l'éducation préscolaire : concevoir une affiche avec des garçons et des filles à fixer au mur. Elle devra représenter des enfants qui jouent tous ensemble, y compris des garçons et des filles qui jouent avec des jouets non-traditionnels. Montrer des filles et des garçons qui se tiennent la main. Intituler l'affiche : « Nous sommes des amis » et parler de la gentillesse, de l'amitié, du respect mutuel et de l'entraide.

Encadré 5.5.1 : Stratégies des enseignants pour nouer des contacts avec les parents¹⁸

- Inviter les parents à assister salon des carrières de l'école. C'est une occasion d'informer les parents de l'importance de permettre à leurs fils et à leurs filles de terminer leur scolarité et de poursuivre des études supérieures.
- Organiser des réunions avec les parents pour les encourager à éviter d'attribuer les obligations à la maison en fonction du genre.
- En collaboration avec les conseillers scolaires, organiser des séminaires destinés aux parents sur l'équité des genres.
- Travailler avec les parents pour promouvoir le rôle des pères d'aider et d'élever les enfants et forger leur personnalité.
- Encourager les parents à soutenir les rêves de leurs enfants. Par exemple, si un élève veut être avocat,appelez-le souvent « Maître [prénom] » pour garder son rêve vivant.
- Tenir des réunions d'enseignants/parents régulièrement pour renforcer le lien de confiance avec les parents et discuter de l'investissement dans l'éducation de leurs enfants.
- Organiser des groupes de discussion avec des dirigeantes qui ont réussi, et inviter les filles, les garçons et leurs parents à y assister.
- Collaborer avec les parents et les enseignants pour qu'ils apportent une aide spéciale aux filles qui peuvent être confrontées à un mariage ou à une grossesse précoce. Par exemple, donner des conseils sur ce qu'il faut faire si elles manquent l'école. Proposer de reprogrammer les examens ou préparer des activités de rattrapage pour leur permettre de terminer le cycle secondaire.
- Établir et maintenir les APE et les CGS afin qu'ils mettent en oeuvre les stratégies susmentionnées. Veiller à la représentation équilibrée des genres des membres et des dirigeants.

18 Source : adapté de IREX, 2016 [Création d'environnements d'apprentissage favorables pour les filles et les garçons](#) , p. 8

Tableau 5.5.3. : Continuum du genre – exemples de pratique en classe

Discrimination de genre/ inégalité

Les filles ne sont pas invitées à répondre aux questions en classe délibérément.

Ne tenant pas compte du genre

L'enseignant n'est pas conscient que les garçons dominent la participation en classe.

Tenant compte du/ sensible au genre

L'enseignant invite les filles à répondre aux questions en classe, veillant à accorder une attention égale aux filles et aux garçons.

Intégrant la notion de genre

L'enseignant comprend et analyse les besoins et ajuste l'enseignement en conséquence. L'enseignant prend en compte la dimension genre, veillant à l'égalité des possibilités et des résultats.

Transformant la notion de genre

Les filles et les garçons travaillent en étroite collaboration en classe, participant activement au travail en groupe et aux discussions sur un pied d'égalité.



Lectures complémentaires

- L'INEE propose un éventail [de ressources à l'usage des enseignants](#) (il convient de noter que ce ne sont pas nécessairement des ressources intégrant ou transformant la notion de genre).
- INEE (2019). [Guide d'orientation sur le genre](#), pp. 68-77.
- IREX (2016). [Création d'environnements d'apprentissage favorables pour les filles et les garçons](#).
- FAWE (2020) [Gender Responsive Pedagogy Toolkit for Teachers and Schools](#). 2nd Edition.
- VVOB and FAWE (2020) [Gender Responsive Pedagogy in Early Childhood Education](#)

5.6 Programmes scolaires et matériels d'enseignement et d'apprentissage

Normes minimales INEE	<p>Domaine 3 : Enseignement et apprentissage</p> <p><i>Norme 1 : Programmes scolaires</i></p> <p>Des programmes scolaires pertinents du point de vue culturel, social et linguistique sont utilisés pour fournir une éducation formelle et non formelle, appropriée au contexte et aux besoins particuliers des apprenants.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons national, infranational</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires de programmes ESU : gouvernement, organisations de la société civile ;• Conseillers ESU, spécialistes, responsables et analystes de la planification et spécialistes techniques en programmes scolaires ;• Coordonnateurs du groupe de travail ESU et sous-comités chargés des programmes scolaires ;• Personnel de l'éducation à l'échelon infranational, y compris les enseignants.
But de l'outil	<p>Fournir une orientation et des exemples pour faire en sorte que la conception, le contenu et l'utilisation des programmes scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage intègrent davantage la notion de genre.</p> <p>Cet outil est fondé, et adapté, sur les Normes minimales sur l'enseignement et l'apprentissage de l'INEE et le chapitre 3.1 de la Note d'orientation sur le genre de l'INEE. Il donne des exemples et des ressources spécifiques pour compléter ces documents plus détaillés.</p>

Introduction

Les crises peuvent fournir des occasions de réviser, de renforcer et de « reconstruire en mieux » le contenu des programmes scolaires et des ressources pédagogiques durant et après les urgences humanitaires et les crises actuelles. Les ministères de l'Éducation ont un rôle essentiel à jouer pour diriger le processus de réforme des programmes scolaires et garantir des possibilités d'apprentissage favorisant des normes intégrant davantage la notion de genre.

Informations clés

Programmes scolaires

L'examen des programmes scolaires peut et doit avoir lieu dans les situations d'urgence aigüe et de crise prolongée dans la mesure du possible. L'incapacité à réviser le contenu potentiellement incendiaire et discriminatoire des programmes scolaires peut souvent avoir pour effet de retarder le changement de nombreuses années.¹⁹ Mettre à profit les possibilités de prise de décision inclusive et participative durant le relèvement rapide peut conduire à apporter des changements positifs aux programmes scolaires, et à avoir des effets bénéfiques au-delà des espaces d'apprentissage. De tels bénéfices incluent d'appuyer les changements de normes sociales en matière d'égalité des genres.

Le contenu des programmes scolaires peut être biaisé et différencié par genre, promouvant des rôles de genre particuliers, des stéréotypes et des inégalités entre les filles et les garçons. Le contenu des programmes scolaires et les méthodes pédagogiques peuvent nécessiter une adaptation pour intégrer la notion de genre et être inclusifs. Les enseignants auront très certainement besoin de soutien dans ce domaine. Par exemple, ils peuvent devoir accroître leur prise de conscience et réfléchir à leurs propres préjugés. Ils peuvent avoir besoin de conseils sur les méthodes pour remettre en question les stéréotypes de genre dans les discussions avec les apprenants et enseigner l'égalité des genres et les valeurs inclusives.

④ 7 : Responsabilité à l'égard des populations touchées

☒ 5.5 : Enseignement et apprentissage : liste de vérification pour l'auto-évaluation des enseignants

☒ 5.4 : Recrutement et appui des enseignants

☒ 8.2 : Capacités institutionnelles ESU en matière de genre : personnel et analyse des capacités

19 Hodgkin, M. (2007) [Negotiating Change: Participatory Curriculum Design in Emergencies](#). Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University. Vol. 9(2), pp.33-44.

Mesures

<input type="checkbox"/>	Autant que possible, les autorités nationales de l'éducation doivent diriger l'examen, l'élaboration ou l'adaptation des programmes scolaires formels. Ceci doit inclure d'impliquer toutes les parties prenantes concernées, notamment les populations touchées, le gouvernement, le bailleur de fonds et les partenaires de la société civile possédant l'expertise et le leadership en matière d'éducation des filles et d'apprentissage.
<input type="checkbox"/>	Les points focaux de genre, les représentants de l'unité de genre, les comités chargés du genre des ministères de l'Éducation, les Clusters Éducation ou les Groupes Locaux d'Éducation (GLE) doivent participer à l'examen pour veiller à ce que les programmes scolaires intègrent la notion genre. Les spécialistes des matières doivent examiner les principaux domaines du contenu des programmes scolaires ²⁰ Veiller à ce que le concept de genre ne se limite pas aux filles et aux femmes.
<input type="checkbox"/> 	Dans les situations de crise aigüe, réaliser un examen préliminaire des programmes scolaires et des manuels pour supprimer les éléments qui pourraient exacerber les tensions et miner la cohésion sociale. Ceci inclut les stéréotypes de genre négatifs et le langage et l'imagerie biaisés (validation des attitudes et des comportements masculins patriarcaux, etc.).
<input type="checkbox"/>	Si un groupe déplacé ne parle pas la langue utilisée à l'école, un accord et des matériels seront nécessaires pour permettre l'enseignement dans sa langue maternelle. Les filles ont moins accès à la langue dominante si elles passent plus de temps à la maison que les garçons. La langue dominante doit être enseignée en tant que seconde langue. Le gouvernement peut s'opposer à l'enseignement de la langue dominante pour décourager l'installation. La collaboration et la négociation pour encourager les bonnes pratiques seront nécessaires.
<input type="checkbox"/> 	Dans les situations de crise plus prolongée, préparer un programme d'action pour le renouvellement du cadre curriculaire, des plans de cours et des manuels par le biais d'un processus consultatif impliquant toutes les parties prenantes, y compris les points focaux de genre et les représentantes des syndicats féminins et des associations féminines d'enseignantes.
<input type="checkbox"/>	Dans les situations de sortie de conflit, fixer des objectifs en matière de compétences comportementales, de concepts et de valeurs qui appuient l'égalité des genres, la paix, les droits de l'homme, l'inclusion et la citoyenneté active.

²⁰ UNESCO et IPS (2009). Guide des bonnes pratiques pour la planification et la mise en œuvre de la réforme des programmes scolaires : Soudan du Sud.

Au Soudan du Sud, les programmes scolaires ont été révisés en profondeur dans le contexte des crises actuelles prolongées et de l'escalade périodique de la violence. Le premier cadre curriculaire national (2015) comprend un contenu actualisé, pertinent et équilibré, qui donne l'importance voulue à toutes les matières et qui est conforme aux normes et aux attentes internationales. Il couvre le développement de la petite enfance et les 12 années d'éducation de base, ainsi que l'éducation alternative. Le cadre curriculaire intègre l'égalité des genres comme question transversale, et il indique clairement que les programmes scolaires s'appliquent sans différence aux filles/femmes et aux garçons/hommes.

Encadré 5.6.1 : L'équité entre les genres telle qu'elle est définie dans le Cadre curriculaire national du

Soudan du Sud²¹

Le programme scolaire s'applique à égalité aux apprenants des deux sexes. Aucune matière n'est réservée à un seul sexe.

Les écoles doivent veiller à ce que tous les apprenants aient accès sur un pied d'égalité aux programmes scolaires, quel que soit leur genre. À cette fin, elles doivent prendre en compte :

- Apporter un appui et encourager de manière égale les filles et les garçons.
- Veiller à éviter les stéréotypes de genre et les remettre en question.
- Fixer des attentes aussi élevées pour les filles que pour les garçons.
- Faire en sorte que l'école soit aussi accueillante pour les filles que pour les garçons.
- Veiller à écouter avec respect les filles ainsi que les garçons et leur offrir toute possibilité de participer aux cours.
- Encourager les filles à fréquenter l'école et les aider à réussir.

Les filles doivent recevoir tous les encouragements possibles pour les aider à achever leur scolarité avec succès.

21 Source : [South Sudan Curriculum Framework 2015](#), p. 19.

Tableau 5.6.1. : Questions pour guider l'examen du programme scolaire

Questions pour guider l'examen du programme scolaire	Exemples
<p>Quels objectifs le programme scolaire contient-il pour promouvoir de l'égalité des genres ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Par exemple : « Connaître et comprendre la notion d'égalité des genres ». (Cf. ci-dessus des suggestions d'objectifs pédagogiques pour les niveaux différents niveaux d'éducation) Les objectifs sur l'égalité des genres peuvent être inscrits dans des matières « porteuses » comme l'éducation à la santé, la sociologie, les études religieuses.
<p>Quelles sont les compétences fixées qui sont pertinentes pour l'égalité des genres ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> Les enfants se valorisent et valorisent les autres ; Ils jouent ensemble avec bienveillance (éducation préscolaire) ; L'adhésion aux principes d'égalité des genres ; La compréhension de la construction sociale de la notion de genre et des inégalités entre les genres et ses impacts (cycle secondaire).
<p>Comment l'apprentissage sur l'égalité des genres est-il évalué ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> Observations ; Évaluations formelles par rapport aux objectifs d'apprentissage ;
<p>Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage promeuvent-elles l'égalité des genres ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants sont formés, et appuyés par le gouvernement, les collectivités locales et la direction des écoles de manière durable, pour mettre en pratique la pédagogie intégrant la notion de genre et ses messages dans le cadre de leur enseignement et de leur apprentissage. Le programme scolaire suggère aux enseignants des méthodes pour faire participer les garçons et les filles à une matière particulière, en renforçant la pertinence du contenu par rapport aux centres intérêts et les vécus différents des garçons et des filles. Par exemple, y a-t-il des suggestions sur la manière de faire participer davantage les filles aux matières scientifiques ? Les activités d'apprentissage ne perpétuent pas les stéréotypes liés au type d'activités auxquelles les filles ou les garçons doivent participer. Le programme scolaire suggère des activités qui encouragent les filles et les garçons à travailler ensemble, dans les contextes où c'est approprié sur le plan culturel, et à apprendre ainsi à se respecter mutuellement.²² Tous les ans, chaque politique ou plan d'amélioration scolaire (politique de protection de l'enfance ou de gestion du comportement, etc.) est examiné par la direction de l'école et les Associations de Parents d'Élèves (APE) pour veiller à ce que toutes les parties de la politique/du plan favorise l'égalité des genres.

22 UNESCO Bangkok (2019). GENIA Toolkit, [Tool 18 Curriculum and Learning Materials](#).

<p>Le contenu du programme scolaire et les matières sont-ils sexistes ? Si oui, comment ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les exemples de biais peuvent inclure : <ul style="list-style-type: none"> Les cours d'histoire et de sciences ne présentent que des personnages historiques ou des scientifiques masculins ; Les principales statistiques de matières comme la géographie ou les sciences sociales ne sont pas ventilées par sexe ; Les rôles spécifiques dépeints dans les histoires et les illustrations sont réservés seulement aux garçons ou aux filles.
<p>Les apprenants des deux sexes ont-ils accès, sur un pied d'égalité, à toutes les disciplines enseignées ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Par exemple, l'enseignement technique et la formation et professionnelle permettent aux garçons de s'inscrire à la formation en couture et aux filles à celle en génie mécanique. Les apprenants des deux sexes ont accès à l'éducation physique et au sport. Les guides pédagogiques donnent des conseils et des astuces pour faire en sorte que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage transforment davantage la notion de genre. Un travail est réalisé avec les APE et les parents de la communauté qui ne participent pas aux structures formelles en vue d'éliminer les stéréotypes de genre et les normes négatives et d'encourager l'acceptation des programmes scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage intégrant la notion de genre et leur utilité.
<p>Les apprenants des deux sexes ont-ils accès chez eux de manière égale à la/aux langue(s) utilisée(s) dans l'enseignement ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les garçons ont plus de temps pour lire, tandis que les filles doivent consacrer plus de temps aux tâches ménagères. Les garçons qui parlent une langue non-dominante passent plus de temps dans la communauté et parlent la langue dominante pour faire du commerce et travailler. Les filles doivent passer plus de temps à travailler à la maison et parlent la langue non-dominante pour communiquer.

Lorsqu'il est impossible de procéder à un examen complet du programme scolaire (situations de crise aigüe, etc.), apporter de petits changements au contenu du programme scolaire peut avoir un impact positif sur le genre dans un contexte ESU. Par exemple :

- Élaborer une série de plans cours explicatifs qui donnent des conseils, pas à pas, sur la méthode à employer pour enseigner les sujets du programme scolaire en transformant la notion de genre. Les plans peuvent se concentrer spécialement sur les matières les plus susceptibles de favoriser les pratiques sexistes, comme les sciences et les mathématiques.
- Inclure les sujets sur les compétences de la vie courante dans les salles de classe, les espaces temporaires d'apprentissage, les clubs de filles et de garçons et les autres espaces éducatifs. Ceci peut aider les apprenants à être plus sensibles aux causes profondes des inégalités et des conflits et d'être mieux informés de ce qu'ils peuvent faire pour se protéger eux-mêmes.
- Inscrire la littératie financière et l'éducation à l'entrepreneuriat de base dans les programmes et les activités : (i) extra-curriculaires et co-curriculaires, (ii) sur les compétences de la vie courante, et (iii) non formels. Inclure des exemples spécifiques représentant des jeunes femmes dans les affaires. Ceci peut aider les filles et les enseignants à surmonter leurs préjugés de genre à l'encontre des mathématiques et renforcer l'intérêt de tous les apprenants pour cette matière.

- L'éducation à la santé sexuelle et reproductive et aux droits - y compris la gestion de la santé menstruelle - peut apprendre aux apprenants le respect et l'égalité dans les relations. L'égalité des genres et les principes d'inclusion peuvent être inculqués.
- Intégrer la notion de genre dès le départ dans le programme scolaire et les matériels d'enseignement et d'apprentissage conçus pour la formation des enseignants et des bénévoles. Ceci pourrait inclure une offre de soutien psychosocial et d'apprentissage social et émotionnel, ainsi que des affiches attirant l'attention sur les codes de conduite et les dispositifs de prise en charge en milieu scolaire.
- Même s'il n'est pas faisable d'élaborer des programmes scolaires et des matériels pédagogiques intégrant la notion de genre, il est toujours possible d'intégrer la notion de genre dans les pratiques pédagogiques et de protection. Par exemple, former les enseignants à être conscients des stéréotypes de genre véhiculés par les manuels scolaires. Ils peuvent se servir des matériels existants pour poser des questions ouvertes sur le contenu et encourager la pensée critique sur les questions liées au genre.
- Les enseignants peuvent réfléchir à leur pratique en classe et prendre des mesures correctives pour veiller à intégrer la notion de genre dans leurs méthodes.
- Encourager les enseignants masculins à être des modèles positifs pour l'autonomisation des filles et l'égalité des genres.
- Incorporer les approches intégrant la notion de genre dans les processus de soutien et de supervision afin d'aider les enseignants à mettre en œuvre de nouvelles pratiques.

5.3 : Protection et bien-être

5.5 : Enseignement et apprentissage : liste de vérification pour l'auto-évaluation des enseignants.

Ressources essentielles

UNRWA (2017). [Towards Gender-sensitive Classrooms. A guide for teachers](#)

Matériels d'enseignement et apprentissage

La discrimination de genre et les disparités entre les genres sont souvent présentes dans les manuels et les matériels d'enseignement et d'apprentissage ainsi que dans les jouets et les activités récréatives que les apprenants choisissent ou avec lesquels ils sont encouragés à jouer.

Examiner les matériels d'enseignement et d'apprentissage en posant des questions comme :

- **À quelle fréquence les personnages féminins et masculins sont-ils représentés ?** Par exemple, le manuel de mathématiques comporte-t-il uniquement des images ou des noms de garçons ?
- **Comment les personnages féminins et masculins sont-ils représentés ?** Par exemple, les dirigeants sont-ils représentés par des garçons ?
- **Comment les rôles et les relations entre les filles/garçons et les hommes/femmes sont-ils représentés ?** Par exemple, est-ce toujours la mère qui dit aux enfants ce qu'ils doivent faire ? Est-ce toujours le père qui discipline les enfants ?
- **Comment les métiers sont-ils représentés ?** Certaines professions sont-elles toujours masculines ou féminines ?
- **Quels sont les adjectifs utilisés pour décrire les personnages féminins et masculins ?** Par exemple, les personnages féminins sont-ils parfois décrits comme forts ? Ou les personnages masculins sont-ils parfois décrits comme bienveillants ?
- **Dans quels cadres les hommes et les femmes sont-ils décrits ?** Des espaces privés ou des espaces publics ? Un cadre est-il plus valorisé que l'autre ?

Ressources essentielles

UNESCO Bangkok (2019) GENIA Toolkit [Tool 18 Mainstreaming Gender in Curriculum and Teaching and Learning Materials](#), pp.7-9. Cet outil fournit une liste de vérification complète des questions utiles pour l'examen de la notion de genre dans l'enseignement et l'apprentissage.

Les plans d'achat et de distribution des matériels d'enseignement et d'apprentissage doivent tenir compte de la notion de genre. Par exemple, il est possible d'acheter des matériels locaux, intégrant la notion de genre, à utiliser avec des matériels standards intégrant la notion de genre conformément aux boîtes à outils [Early Childhood Development Kits](#) et [School in a Box Kits](#) de l'UNICEF.

Encadré 5.6.2 : Le jeu équitable en matière de genre dans l'éducation préscolaire : astuces du FAWE et de VVOB²³

Conseils et astuces

- Au lieu d'utiliser des jouets propres à un genre, choisir ceux qui attirent autant les filles que les garçons. Par exemple, vous pouvez fabriquer une poupée qui peut être un garçon ou une fille. Si nous donnez un nom à cette poupée, choisissez un prénom qui convient aux garçons et aux filles. Si vous habillez cette poupée, choisissez une couleur et un motif qui ne sont pas typiques des garçons ou des filles. Une autre option consiste à fabriquer plusieurs poupées de façon à proposer de la variété : des poupées et des poupons, différents âges, différentes tenues.
- La couleur des jouets peut, dans certains contextes, être importante. Par exemple, les garçons peuvent refuser de jouer avec un objet rose, tandis que les filles peuvent dire que les jouets roses sont « à elles ». Il n'est pas nécessaire d'éviter le rose ou le bleu ☐ il n'y a pas de mauvaise couleur - mais le but est utiliser tout la palette de couleurs. Remettre en question les croyances sur les couleurs : vous pouvez par exemple indiquer : « Tout le monde peut jouer avec les jouets roses ».
- Poser systématiquement des questions aux apprenants qui disent des choses comme :
« Il n'y a que les garçons qui peuvent jouer avec les voitures »
« Les poupées sont pour les filles ».
- Demandez-leur s'ils sont sûrs que c'est vrai. Dans nos exemples, vous pouvez demander aux autres apprenants s'ils connaissent des filles qui jouent avec des voitures ou des garçons qui jouent avec des poupées. À défaut, vous pouvez leur proposer vous-mêmes d'autres points de vue.
« Quand j'étais enfant, j'adorais jouer avec des voitures ».
« Je pense que beaucoup de garçons dans la classe aiment jouer à la poupée parce qu'ils se soucient des autres et aiment gentils avec eux.
- Soyez vous-même un modèle de comportement non stéréotypé en jouant avec des jouets traditionnellement associés au sexe opposé. Les enseignantes peuvent aimer jouer au football et les enseignants avoir du plaisir à jouer à « faire la cuisine ».

23 FAWE and VVOB (2019) [Gender-Responsive Pedagogy in Early Childhood Education A toolkit for teachers and school leaders](#). p.20.

Tableau 5.6.2. : Continuum du genre – exemples de manuels

<p>Discrimination de genre/ inégalité</p> <p>Les manuels comportent des stéréotypes de genre néfastes.</p>
<p>Ne tenant pas compte du genre</p> <p>Les manuels présentent uniquement les femmes et les filles dans les rôles traditionnels. (Ceci peut aussi être considéré comme discriminatoire).</p>
<p>Tenant compte du/ sensible au genre</p> <p>Les manuels présentent une variété de personnages féminins et masculins dans différents rôles pour illustrer les points d'apprentissage.</p>
<p>Intégrant la notion de genre</p> <p>Les manuels montrent des personnages féminins et masculins participant activement à la prise de décision et se soutenant mutuellement.</p>
<p>Transformant la dimension genre</p> <p>les manuels montrent des personnages féminins et masculins issus de divers milieux, pratiquant des activités et chargés de corvées, d'obligations différentes et « non traditionnelles », indépendamment de leur sexe.</p>

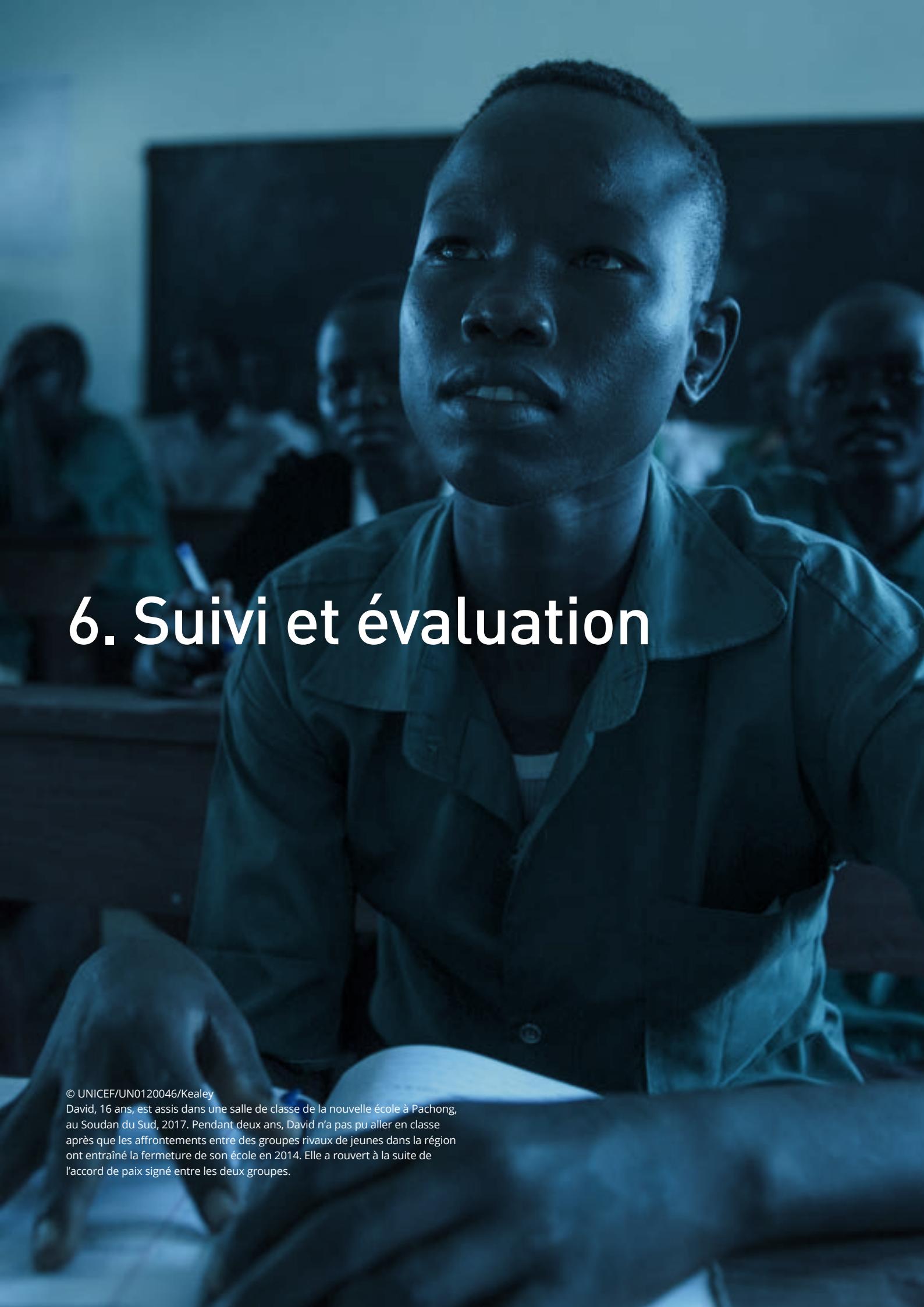
Pour le S.-É. des programmes scolaires et des matériels d'enseignement et apprentissage intégrant la notion de genre, cf. :

[6.3 : Indicateurs ESU intégrant la notion de genre](#)



Lectures complémentaires

- Pour une orientation sur tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage, cf. :
 - INEE (2010). [Notes d'orientation sur l'enseignement et l'apprentissage](#).
 - UNESCO IIEP [Education for Safety, Resilience and Social Cohesion](#).
- Cambridge Education and DFID (2017) [Evidence Brief 4: Quality and Learning](#).
- Care International (2018) [Engaging Young Men and Boys in Emergencies](#)
- FAWE and VVOB (2019) [Gender Responsive Pedagogy for Early Childhood Education](#)
- Groupe de travail pour mettre fin à la violence de genre en milieu scolaire (2018) [A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum standards and monitoring framework](#)
- IRC (2006) [Creating Healing Classrooms: tools for teachers and teacher educators](#)
- Save the Children UK (2009) [Steps Towards Learning: A guide to overcoming language barriers in children's education](#)
- UNESCO SDG5 Resources for Educators – Gender Equality
- UNESCO Bangkok (2019) [Gender in Education Network in Asia \(GENIA\) Toolkit: Promoting gender equality in education](#)
- UNESCO / IIEP (2010) [Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction](#)
- UNESCO IIEP (n.d.) Education for Safety, Resilience and Social Cohesion resource kit: [Curriculum](#)
- Au Bangladesh, « Traducteurs sans frontières » aide les organismes éducatifs à faire des recherches et à améliorer l'éducation et la communication multilingues pour les réfugiés Rohingas. Consulter les [progress reports and tools](#).



6. Suivi et évaluation

© UNICEF/UN0120046/Kealey

David, 16 ans, est assis dans une salle de classe de la nouvelle école à Pachong, au Soudan du Sud, 2017. Pendant deux ans, David n'a pas pu aller en classe après que les affrontements entre des groupes rivaux de jeunes dans la région ont entraîné la fermeture de son école en 2014. Elle a rouvert à la suite de l'accord de paix signé entre les deux groupes.

La section 6 contient les outils suivants :

6.1 Suivi ESU intégrant la notion de genre

6.2 Évaluation ESU intégrant la notion de genre

6.3 Indicateurs ESU intégrant la notion de genre

La section 6 donne des conseils, des outils et un échantillon d'indicateurs pour appuyer l'établissement, la mise en œuvre et l'application de systèmes de suivi et d'évaluation intégrant la notion de genre.

6.1 Gender-responsive EiE monitoring

Normes minimales INEE	<p>Domaine 1 : Normes fondamentales – Analyse</p> <p><i>Norme 3 : Suivi</i></p> <p>Un suivi régulier est fait sur les activités des interventions éducatives et sur l'évolution des besoins d'apprentissage de la population.</p>
Principaux utilisateurs	<ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires de programme ESU et personnel de terrain ;• Spécialistes ou responsables du S.-E. ;• Coordinateurs des clusters/secteurs/groupes de travail ;• Équipes d'évaluation.
But de l'outil	Comprendre les approches et les principales actions d'un suivi ESU intégrant la notion de genre.

Introduction

Un suivi qui intègre la notion de genre :

- nous aide à évaluer l'étendue et la nature des changements survenus dans les relations de genre et de pouvoir suite à une intervention, une série d'interventions ou un programme ;
- est un processus inclusif et participatif qui respecte toutes les parties prenantes.

Le suivi d'un programme ESU intégrant la notion de genre n'est pas un suivi « de plus ». Il garantit que le suivi des interventions et des activités est effectué en tenant compte des questions liées au genre, ce qui vous permet ensuite de déterminer :

- si les stratégies et les interventions sont appropriées ;
- si elles renforcent ou non les stéréotypes et les normes de genre négatifs ;
- si elles reconnaissent, ou non, les besoins des différents groupes de filles, de garçons, de femmes et d'hommes.

Effectuer un suivi ESU intégrant la notion de genre permet de rendre compte de la manière dont travaillent les gestionnaires de programme et le personnel de terrain ainsi que des résultats obtenus.

Informations clés

Le suivi de routine d'un programme ESU permet de déterminer si les résultats souhaités de la théorie du changement et du cadre de S&E¹ se concrétisent au fil du temps, ce qui permet d'orienter les décisions sur la nécessité d'apporter des changements à la mise en œuvre, quand et comment.

Considérations pour le suivi d'un programme ESU intégrant la notion de genre

Le suivi d'un programme ESU qui intègre la notion de genre :

- repose sur un plan de S.-É. et un cadre de S.-É. qui incluent des indicateurs ESU intégrant la notion de genre. Idéalement, ces indicateurs tiennent compte des lacunes des systèmes existants de collecte de données (systèmes d'information sur la gestion de l'éducation, etc.) et les combinent. Pour des exemples d'indicateurs, cf. :

6.3 : Indicateurs ESU intégrant la notion de genre

¹ La théorie du changement et le cadre des résultats doivent être fondés sur des données probantes et intégrer la notion de genre

- **est inclusif.** En plus de la collecte d'informations sur les activités du projet, des mécanismes de retour d'information intégrant la notion de genre sont conçus en concertation les filles, les garçons, les femmes et les hommes de la population touchée.

Exemple : les consultations menées au fil du temps peuvent être une façon d'impliquer les filles, les garçons, les femmes et les hommes dans la conception des interventions ESU en intégrant la notion de genre. C'est également un procédé transparent pour recueillir les réactions de la population touchée. Elles peuvent être menées sous la forme de groupes de discussion et, selon le contexte culturel, il peut être approprié de séparer ces groupes par sexe et autres caractéristiques (niveau du système scolaire, âge, type de prestation de services éducatifs, etc.).

④ 7 : Responsabilité à l'égard des populations touchées

- utilise une perspective de genre pour évaluer la sûreté et la sécurité du personnel de suivi - femmes et hommes - et celles des populations touchées.

Exemple : recruter et former du personnel de projet féminin, afin que ce ne soit pas le personnel masculin qui mène les entretiens de suivi du programme ESU avec les adolescentes s'il ne convient pas de le faire sans la présence d'une collègue féminine. Le personnel de suivi féminin peut avoir besoin de mesures de protection supplémentaires.

Exemple : consulter les chefs de la communauté avant le début des activités de suivi, afin de déterminer les considérations de sécurité et les préférences locales ou culturelles relatives aux approches de suivi. Ils peuvent conseiller, par exemple, d'organiser des groupes de discussion ou des entretiens individuels, en fonction de la situation sécuritaire, ce qui peut nécessiter de modifier les plans ou le protocole du suivi.

Mesures à prendre

La liste de vérification du [Tableau 6.1.1](#) aide les gestionnaires de programme ESU et le personnel de terrain à effectuer un suivi intégrant la notion de genre.

Tableau 6.1.1: Liste de vérification pour la conception, la planification et la réalisation d'un suivi ESU intégrant la notion de genre

Considérations clés	Considérations supplémentaires et exemples
Mesures de l'élaboration et de la planification intégrant la notion de genre pour définir les méthodes de suivi ESU, le protocole, et les approches de collecte de données	
<input type="checkbox"/> Concevoir des méthodes et un protocole de collecte des données pour recueillir des informations qui mettent en évidence les expériences des femmes et des hommes de tous les groupes identitaires concernés.	<p>Les méthodes de collecte de données doivent étudier comment, par qui, quand et où peuvent survenir des limitations éventuelles à la participation de groupes d'identité sexuelle particulière. Il s'agit notamment d'examiner comment sont menés les entretiens, qui sont les participants et comment les questions sont formulées et posées.</p> <p>Exemples de questions pour vous aider à identifier les groupes potentiellement exclus :</p> <ul style="list-style-type: none">• Les filles et/ou les garçons sont-ils plus susceptibles d'être absents en raison du moment de la journée choisi pour mener les entretiens en milieu scolaire ?• Les adolescentes ou les femmes qui s'occupent d'enfants sont-elles exclues en raison d'insuffisance des services de garde d'enfants ?• Est-il possible de fournir un service de garde d'enfants aux recenseuses ou aux participantes aux groupes de discussion ?• Les méthodes de collecte de données et les processus connexes créent-ils un espace ouvert dans lequel les divers filles, garçons, femmes et hommes peuvent s'exprimer librement ? Cela peut impliquer de séparer les répondants par sexe lors des évaluations des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène ou des interventions de protection des écoles, ou encore de former des groupes d'affinité pour les discussions de groupe. Les groupes de discussion réservés aux femmes et menés par une animatrice (locale) compétente peuvent également favoriser des conversations plus ouvertes et plus franches dans certains contextes.• Les gestionnaires du programme ESU ou le personnel de terrain qui mènent les activités de suivi ont-ils une expérience, ou ont-ils reçu une initiation et une formation, sur la manière de répondre aux différents besoins des filles, des garçons, des femmes et des hommes ? Cela peut être aussi simple que de les orienter vers les conseils fournis dans cet outil.
<input type="checkbox"/> Les outils/le protocole de suivi des activités orientées vers la distribution doivent, au minimum, recueillir des informations ventilées par sexe, âge et niveau du système scolaire.	
<input type="checkbox"/> Les outils/le protocole de suivi des activités orientées vers les services (questionnaires ou protocole des groupes de discussion, etc.) doivent reconnaître les différentes perspectives et expériences de conflit/crise des divers groupes de filles, de garçons, de femmes et d'hommes.	

	<p>Considérations pour choisir les méthodes et le protocole de la collecte des données :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour les activités orientées vers la distribution, comme la distribution des matériels d'enseignement et d'apprentissage, il peut être utile d'utiliser un outil de suivi comme un registre. Les noms (le cas échéant), l'emplacement géographique, le sexe, l'âge et le niveau du système scolaire des élèves ayant reçu les sacs à dos contenant les matériels d'enseignement, d'apprentissage et/ou de gestion de l'hygiène menstruelle y seraient consignés. • Pour les activités orientées vers les services, comme les programmes d'éducation accélérée ou les groupes de soutien parental, le personnel pourrait utiliser un protocole pour mener des groupes de discussion périodiques avec un échantillon d'étudiants ou d'aidants féminins et masculins, sur l'ensemble des sites.
<input type="checkbox"/>	<p>L'approche méthodologique globale doit tenir compte des facteurs locaux du conflit et de la crise, notamment en matière de sécurité et d'accessibilité.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Si des zones spécifiques sont inaccessibles, étudier des moyens alternatifs de collecte de données pour garantir l'inclusion de tous les groupes.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Tenir compte des risques potentiels en matière de sûreté et de sécurité que le processus de collecte des données risquerait de faire courir aux différents groupes de filles, de garçons, de femmes et d'hommes.</p> <p>Mettre en place des mécanismes pour les techniques d'évaluation participative et étudier les options numériques de collecte de données grâce à l'identification de « champions communautaires ». Étudier les mécanismes de retour d'informations par téléphone mobile comme moyen de recueillir des données quantitatives et qualitatives autodéclarées. Les plateformes existantes telles que UReport, RapidPro et Edutrac peuvent constituer des points d'entrée peu coûteux (voir l'encadré 6.1.1).</p> <p>S'il existe un risque de surveillance par des acteurs étatiques et/ou non étatiques (acteurs communautaires influents, etc.) pendant le suivi², envisager d'employer des méthodes de collecte de données qualitatives basées sur la confiance. Ces méthodes peuvent inclure, sans s'y limiter : les groupes de pairs ; les séjours prolongés dans une localité et l'échantillonnage boule de neige ; les questionnaires qui comportent un langage simple et déclaratif et commencent par des questions conçues pour responsabiliser les personnes interrogées.³</p> <p>Les méthodes de collecte des données doivent prendre en compte les points suivants afin de répondre aux différents besoins de sécurité des divers groupes de filles, de garçons, de femmes et d'hommes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour les questions particulièrement sensibles liées à la violence, demander à une seule personne par foyer de participer aux entretiens ou aux enquêtes, afin d'éviter de mettre en danger les membres vulnérables de la famille. • Identifier des espaces sûrs et privés dans lesquels organiser les groupes de discussion, si cela est culturellement acceptable. • Des mesures de sécurité supplémentaires peuvent être nécessaires. Par exemple, il peut ne pas être approprié que les femmes qui effectuent le suivi (gestionnaires de programmes ESU et le personnel de terrain) voyagent seules. Citons parmi les solutions possibles l'affectation d'un budget supplémentaire pour la sécurité et/ou pour permettre au personnel de voyager et de travailler en binôme. <p>Les équipes doivent être sensibilisées aux « attaques contre les écoles » et à la procédure pour signaler ces événements pendant le suivi. Cela pourrait être l'occasion de renforcer les procédures locales de suivi et de signalement de ces attaques, dans les endroits où les dispositifs sont faibles, non différenciés par genre, ou inexistant.</p>

2 Sommers, M. (2019) [Youth and the Field of Countering Violent Extremism](#). Washington, DC: Promundo-U.

3 Ibid.

<input type="checkbox"/> Vérifier si les éléments ou les questions utilisés dans le protocole de suivi rendent bien compte des rôles, attitudes, comportements, normes et besoins différenciés par genre.	<p>Exemples de questions sur les attitudes, comportements et normes différenciés par sexe :</p> <p>L'intervention contribue-t-elle à faire évoluer les connaissances, les attitudes et les pratiques liées à l'égalité des genres ? Si oui, comment ? Dans le cas contraire, pourquoi ? Cela concerne également les conséquences négatives et involontaires.</p>
<input type="checkbox"/> Veiller à ce que le protocole/les outils de collecte de données (y compris les enquêtes) évitent de perpétuer les normes de genre négatives, et créent au contraire un modèle de normes de genre positives par la manière dont les questions sont formulées et en veillant à ce que les enquêtes soient culturellement validées.	<p>Exemples de questions sur les besoins différenciés afférent au genre :</p> <p>Des installations de gestion de la santé menstruelle sont-elles disponibles dans les écoles ou les espaces d'apprentissage temporaires ? Des produits d'hygiène menstruelle sont-ils disponibles dans les kits destinés aux adolescentes et aux enseignantes ?</p>
<input type="checkbox"/>  Les questions du protocole de suivi doivent permettre de mettre en évidence les avancées potentielles vers un changement à plus long terme en matière d'égalité des genres, ainsi que les liens entre les évolutions positives des normes de genre et l'édification de la paix.	<p>Exemple de questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cette activité offre-t-elle des occasions de promouvoir l'autonomisation des femmes et des filles ? Si oui, quelles sont ces opportunités ? (Exemples d'occasions : groupes de soutien parental qui favorisent une masculinité positive ; recrutement/formation/promotion d'enseignantes entraînant un accès accru des filles à l'éducation.) • Si des changements de normes sociales et de genre sont identifiés, quel effet cela a-t-il plus largement sur les relations communautaires ? Quel est l'impact sur la cohésion sociale ?

Analyse des données du suivi ESU intégrant la notion de genre

<input type="checkbox"/> L'analyse des données du suivi doit se pencher sur la manière dont le programme aborde les facteurs structurels contribuant aux inégalités entre les filles, les garçons, les femmes et les hommes, en particulier de ceux qui subissent de multiples formes d'exclusion.	<p>Les données doivent être ventilées par sexe ainsi que par d'autres marqueurs potentiels de désavantage comme l'âge, l'emplacement géographique, la pauvreté, le handicap, etc. Cela permettra à l'analyse d'examiner le genre et les inégalités croisées dans l'éducation. Pour plus d'informations sur les approches intersectionnelles, cf. :</p> <p>6.2 : Évaluation ESU intégrant la notion de genre</p> <p>L'analyse basée sur ces données doit accorder une attention prioritaire aux tendances, aux modèles, aux réponses courantes et aux différences entre les divers groupes identifiés.</p>
<input type="checkbox"/> L'analyse des données doit tenir compte des normes, rôles et comportements culturels propres au genre, y compris ceux des femmes et des hommes de tous les groupes identitaires spécifiques au contexte.	

Établissement des rapports et diffusion intégrant la notion de genre des données du suivi ESU

<input type="checkbox"/>	Se référer à l'analyse de genre des données du suivi ainsi qu'aux conclusions liées à l'équité entre les genres du rapport de suivi.	Selon le format du rapport demandé par les bailleurs de fonds, le suivi de routine peut être présenté dans les multiples sections du rapport ou dans une section distincte.
<input type="checkbox"/>	Les recommandations formulées dans les rapports de suivi doivent inclure une référence spécifique à la progression de l'égalité et de l'inclusion de genre.	La partie narrative et les recommandations du rapport doivent se pencher sur les moyens de renforcer l'égalité de genre et l'inclusion en s'appuyant sur les conclusions. Le rapport doit mettre en exergue les cas où les données probantes sur les besoins, comportements, normes, attitudes et pratiques genrées sont insuffisantes et proposer des solutions pour y remédier par le biais du suivi.
<input type="checkbox"/>	Divers moyens de diffusion doivent largement valider et partager les conclusions et les recommandations du suivi.	<p>Translate in french as follows:</p> <p>Citons parmi les considérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les principaux messages des rapports de suivi, dans les langues et les formats appropriés, ont-ils atteint les parties prenantes concernées afin qu'elles puissent valider les conclusions ? De nombreuses parties prenantes peuvent ne pas avoir accès aux rapports techniques formels. • Les principaux messages des rapports de suivi ont-ils été utilisés pour : <ul style="list-style-type: none"> - faire des fiches d'apprentissage adaptées à des publics spécifiques ? - éclairer les discussions menées dans le cadre des examens annuels ou programmatiques et des processus de validation (examens à mi-parcours, examens « après action » des clusters, etc.) ? - planifier un « moment de réflexion stratégique » réservé à l'égalité des genres dans l'ESU ? Cela peut se faire sous la forme d'une réunion ou d'un atelier spécial ou être intégré à un processus d'examen ou de planification. • Les principaux messages des rapports de suivi ont-ils été communiqués à travers les différents moyens de communication, y compris les formes non écrites : radio, SMS et médias sociaux (infographies, etc.) ? • Les moyens de diffusion sont-ils genrés, c.-à-d. les messages atteignent-ils les dirigeants communautaires masculins éminents qui pourraient prendre des décisions de suivi, ou bien divers types de dirigeants communautaires sont-ils pris en compte, comme les femmes éminentes qui dirigent les groupes de femmes et/ou de jeunes ?

Encadré 6.1.1: Projet de socialisation des garçons et des filles dans les écoles, Karamoja, Ouganda : un suivi à faible coût grâce à la technologie du téléphone portable⁴

Le projet a offert une formation aux enseignants des écoles primaires afin d'améliorer leurs connaissances, leurs attitudes et leurs pratiques sur le genre et les conflits. L'initiative visait à promouvoir un environnement scolaire plus équitable entre les filles et les garçons en améliorant la capacité des enseignants à reconnaître et à traiter les inégalités de genre et les conflits en classe.

Un élément de téléphonie mobile a été intégré au projet, tant dans le cadre des activités du projet que dans le cadre de l'approche à faible coût d'évaluation de l'impact qui l'accompagne.

« GenderTrac »⁵ a eu recours aux SMS pour envoyer des informations qui renforcent le contenu de la formation et pour recueillir des données sur la façon dont les enseignants réagissaient aux activités de formation à des fins de suivi.

Les données collectées à partir des SMS ont été analysées de manière continue afin d'apporter les ajustements nécessaires au contenu et à l'orientation des activités de formation. Les données ont également alimenté les conclusions de l'évaluation d'impact.

4 Source : AIR, UNICEF (2016) Evaluation of the Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding Project (Projet Évaluation du potentiel de transformation de la socialisation positive du genre dans l'éducation pour la consolidation de la paix).

5 GenderTrac a utilisé Rapid Pro, une plateforme open-source développée par l'UNICEF pour aider les gouvernements à fournir des informations rapides et en temps réel et connecter les communautés aux services vitaux.



Lectures complémentaires

- Boîte à outils du Cluster Éducation. [Developing Monitoring Tools and Plan'](#)
- CPI (2018). [Guide des genres pour les actions humanitaires](#), « Mise en œuvre et suivi », p. 56. Ce document donne un aperçu des processus de suivi équitables sur le plan du genre.
- The Global Women's Institute (2019) [Participatory Monitoring and Evaluation of Gender Based Violence Programs](#) (PowerPoint slides)
- Groupe de travail mondial pour mettre fin à la violence fondée sur le genre (2018). [A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum standards and monitoring framework, Section 3](#), p.38

6.2 Évaluation ESU intégrant la notion de genre

Normes minimales INEE	<p>Domaine 1 : Normes fondamentales – Analyse</p> <p><i>Norme 4 – Évaluation</i></p> <p>Des évaluations systématiques et impartiales améliorent les activités des interventions éducatives et renforcent la prise de responsabilité.</p>
Principaux utilisateurs	<ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires de programme ESU et personnel de terrain ;• Spécialistes ou gestionnaires du S.-É. ;• Coordinateurs des clusters/secteurs/groupes de travail ;• Équipes d'évaluation.
But de l'outil	Comprendre les approches de suivi ESU intégrant la notion de genre et les actions clés.

Introduction

À l'instar du suivi intégrant la notion de genre, une évaluation qui intègre la notion de genre :

- nous aide à évaluer l'étendue et la nature des changements survenus dans les relations de genre et de pouvoir suite à une intervention, une série d'interventions ou un programme ;
- est un processus inclusif et participatif qui respecte toutes les parties prenantes.

L'évaluation d'un programme ESU intégrant la notion de genre ESU n'est pas une évaluation « de plus ». Elle garantit que toutes les étapes de l'évaluation ☐ conception, planification, exécution, analyse, rapport et diffusion des résultats ☐ tiennent compte des questions liées au genre.

Informations clés

Chaque étape du processus d'évaluation doit intégrer la notion de genre, quel que soit le type d'évaluation. Les considérations suivantes sont essentielles :

Le genre dans la planification d'une évaluation ESU

Contexte et objectif de l'évaluation

- Le contexte doit décrire les normes, rôles et attentes informels de genre, ainsi que la législation et la politique susceptibles d'avoir un impact sur les résultats que le programme produira pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes.
- Dans les situations de conflit et de crise, il convient d'accorder une attention particulière à la nécessité éventuelle d'actualiser et de valider les analyses à un stade ultérieur. Les conditions politiques et socio-économiques peuvent changer, entraînant des implications possibles du point de vue d'une perspective de genre, comme des changements concernant les pratiques de mariage précoce ou de travail des enfants.
- Le type de l'évaluation dépend de son but, du type de programme à évaluer, des ressources disponibles et de la situation en matière de sécurité et d'accès. Voici quelques considérations générales sur les cadres, les questions et la méthodologie d'une évaluation intégrant la notion de genre. Elles devront être adaptées selon le type d'évaluation et ce qu'elles cherchent à mesurer.



Ressources essentielles

CPIA (2018). [Guide des genres pour les actions humanitaires](#), « Évaluation et examen opérationnel par des pairs », étape 5, pp. 60-72.

Le genre dans les cadres d'évaluation ESU

- Un cadre d'évaluation se compose de critères d'évaluation qui définissent les questions d'évaluation. Les critères d'évaluation du CAD-OCDE – **pertinence, cohérence, efficacité, efficience, impact et durabilité** – sont couramment utilisés et adaptés. Les critères d'évaluation orientés vers l'action humanitaire, notamment ceux en rapport avec les accords du « Grand Bargain » sont également utilisés dans les contextes d'urgence humanitaires.¹ Ces critères sont l'adéquation, **la connexité, la couverture/la portée, la cohérence, et la coordination.**
- Les dimensions du genre doivent être intégrées dans ces critères. Le document d'orientation du Groupe des Nations Unies pour l'évaluation (GNUE) sur [l'Intégration des droits de l'homme et de l'égalité des sexes dans l'évaluation](#) (Tableau 2.3, p.26) en donne des exemples précis. Il propose également des principes spécifiques directement dérivés des principes des droits de l'homme et de l'égalité des genres, notamment : **la participation et l'inclusion, l'égalité et la non-discrimination, et la transformation sociale.** D'autres cadres peuvent proposer des éléments supplémentaires ou de remplacement, notamment dans les contextes humanitaires.
- Le [Guide de l'évaluation de l'action humanitaire](#) de l'ANALP fournit des exemples de cadres et de leur utilisation (voir Section 5, Tableau 5.3).

Le genre dans les questions d'évaluation ESU

- Les questions d'évaluation doivent se fonder sur la théorie du changement du programme et être liées aux critères d'évaluation. Même si la théorie du changement du programme n'intègre pas la notion de genre, les questions d'évaluation peuvent tout de même permettre de comprendre les changements survenus en matière d'égalité des genres au fil du temps. Cela permettra de générer des informations importantes pour l'élaboration de futurs programmes. (cf. [Encadré 6.2.1 pour des exemples de questions d'évaluation](#)).
- Selon le type d'évaluation, les questions choisies permettront d'évaluer la conception, la planification, la mise en œuvre et/ou les résultats du projet, du programme ou de la politique. Le document d'orientation du GNUE sur [l'Intégration des droits de l'homme et de l'égalité des sexes dans l'évaluation](#) (Tableau 2.4, p.30) fournit des exemples de questions d'évaluation pour chaque critère d'évaluation.

1 Voir : www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/alnap-evaluation-humanitarian-action-2016.pdf

Encadré 6.2.1: Exemples de questions d'évaluation

Ce sont des exemples de questions visant à évaluer « l'efficacité », c'est-à-dire dans quelle mesure les produits et les résultats ont eu des effets (intentionnels ou non).

- Dans quelle mesure les participants à la formation sur les services de Soutien PsychoSocial (SPS) inclusifs et intégrant la notion de genre à l'intention des filles et des garçons scolarisés et non scolarisés démontrent-ils une meilleure connaissance de la fourniture de SPS inclusif ?
- Dans quelle mesure les attitudes et les comportements en matière d'égalité des genres des participants à la formation sur les services de SPS inclusifs et intégrant la notion de genre à l'intention des filles et des garçons scolarisés et non scolarisés ont-ils évolué ?
- Dans quelle mesure les résultats sont-ils équitablement répartis entre les groupes cibles (enseignants [h/f] et personnel [h/f] de l'éducation non formelle et communautaire) ?
- Dans quelle mesure de nouvelles pratiques de fourniture de SPS ont-elles été favorisées par l'évolution des connaissances, des attitudes et des comportements du personnel de l'éducation en matière d'égalité des genres ?
- Les filles et les garçons ciblés ont-ils accès à un SPS sécurisant, de qualité, inclusif et intégrant la notion de genre ?
- Dans quelle mesure l'accès est-il équitablement réparti entre les groupes cibles (filles et garçons) ?

Ces exemples de questions sont fondés sur une théorie du changement et un cadre de S.-É. intégrant la notion de genre. Si une intervention de SPS n'intègre pas la notion de genre, les questions d'évaluation sur l'efficacité peuvent tout de même chercher à savoir si l'intervention SPS a contribué à une évolution différenciée selon le genre. Parmi les questions possibles :

- Dans quelle mesure le bien-être des participants qui ont bénéficié des services SPS s'est-il amélioré après la formation des enseignants ? L'analyse de cette question pourrait consister à déterminer si les améliorations constatées sont différentes chez les filles et chez les garçons.
- Qui a eu accès aux services de SPS, et l'accès était-il équitable dans les groupes cibles de garçons et de filles ?

Le genre dans la méthodologie et l'analyse d'une évaluation ESU

- Dans certains contextes, les questions liées à l'égalité des genres peuvent être sensibles sur les plans social, économique et politique. Il est nécessaire d'avoir une méthodologie rigoureuse, qui fournit la base de résultats vérifiables. Cf. le manuel du GNUE [Intégrer les droits de l'homme et de l'égalité des sexes dans l'évaluation](#) pour une analyse complète sur le choix des méthodologies des évaluations intégrant la notion de genre.
- Le recours aux techniques qualitatives et quantitatives et aux approches participatives est considéré comme une bonne pratique d'évaluation. L'approche fondée sur des méthodes mixtes améliore la fiabilité des données et la validité des conclusions et renforce les considérations de genre. Les méthodes mixtes :
 - sont plus susceptibles de révéler des résultats inattendus ;
 - élargissent et approfondissent la compréhension des raisons pour lesquelles le changement a lieu ou n'a pas eu lieu ;
 - permettent de mettre en évidence un large éventail de perspectives et de donner la parole aux participants à l'évaluation ;
 - permettent une plus grande flexibilité et une triangulation dans les contextes de conflit et de crise où les considérations de sécurité et d'accessibilité peuvent affecter les plans de collecte de données.

Encadré 6.2.2: Données qualitatives et quantitatives

Les données qualitatives concernent ce qui peut être observé et décrit. Elles fournissent des informations contextuelles importantes. Les méthodes qualitatives comprennent les discussions de groupe, les groupes de pairs, les entretiens, les jeux de rôle et les observations en classe.

Les données quantitatives concernent ce qui peut être mesuré par des chiffres. Les méthodes quantitatives comprennent des enquêtes culturellement validées qui peuvent être auto-administrées par les participants avant et après la formation, et des enquêtes menées en tant qu'enquêtes de référence, à mi-parcours et finales.

- Dans les contextes fragiles, il est possible d'employer efficacement des protocoles/outils de collecte de données qualitatives peu coûteux pour appréhender l'évolution des connaissances, des attitudes et des comportements liés au genre.



Ressources essentielles

Ellsberg, MC and Heise, L (2005) [Researching Violence Against Women. A practical guide for researchers and activists](#), WHO and PATH. See Chapter 9: Tools for collecting qualitative data.

- Les enquêtes mesurant les normes de genre liées à l'éducation doivent combiner des questions sur les connaissances, les attitudes et les pratiques avec des vignettes (réponses des participants à la description d'un scénario/d'une image). Celles-ci peuvent couvrir des sujets tels que les normes de genre, la répartition des tâches ménagères et du travail entre les femmes et les hommes, et les différences entre les possibilités et les expériences éducatives des filles et des garçons. Un exemple d'outils de référence et finaux pour une enquête sur les normes sociales est disponible dans le Centre de ressources ESU de l'UNGEI. Ces outils faisaient partie de l'évaluation d'impact du programme pilote « Socialisation des filles et des garçons dans les écoles » en Ouganda (Cf. le résumé du programme et de l'évaluation).
- Selon le type d'évaluation, la méthodologie peut utiliser la déclaration de produits, de résultats et d'impact du programme, parallèlement à l'analyse des données des indicateurs correspondants des périodes avant, pendant et après la mise en œuvre. L'adoption d'indicateurs équitables du point de vue du genre est donc essentielle pour garantir que les interventions ESU intègrent la notion de genre.

6.3 : Indicateurs ESU intégrant la notion de genre

- Il est vital d'analyser la notion de genre et les inégalités qui se croisent dans l'éducation. Une évaluation intégrant la notion de genre permet de recueillir et d'analyser les données relatives aux caractéristiques « universelles » d'identité sociale comme l'âge et les capacités, ainsi que les caractéristiques « contextuelles » propres à un lieu ou à un moment comme la géographie, la langue, l'appartenance ethnique et la pauvreté. Cela permet de mieux comprendre les nombreuses formes d'exclusion vécues par les filles, les garçons, les femmes et les hommes, qui peuvent affecter leur participation à une intervention et aboutir à des résultats différenciés. C'est ce qu'on appelle **l'analyse intersectionnelle** qui examine les identités sociales multiples et simultanées qui se recoupent (par exemple, des adolescentes qui vivent dans une zone de conflit, et un garçon ou une fille handicapés vivant dans un camp de réfugiés).
- Une évaluation doit identifier et faire la distinction entre les caractéristiques de l'identité sociale et les obstacles qui marginalisent les parties prenantes :
 - à l'école (p. ex. les pratiques d'enseignement comme la langue utilisée) ;
 - dans la communauté (p. ex. les normes sociales comme celles liées à la discrimination fondée sur l'appartenance ethnique) ;
 - dans le système (comme la politique de protection sociale liée à la nationalité/au statut de demandeur d'asile/de réfugié d'une personne).
 - Le Cadre de marginalisation de l'éducation² permet de guider une telle analyse.

Introduction

² Understanding and Addressing Educational Marginalisation (2018)

Mesures

Tableau 6.2.1: Liste de vérification pour appuyer la conception, la planification et la mise en œuvre du S.-É. intégrant la notion de genre dans les contextes d'ESU

Considérations clés	Considérations et exemples supplémentaires
Mesures de la conception et de la planification de l'évaluation intégrant la notion de genre	
<input type="checkbox"/> Affecter du temps et des fonds, veiller à ce que l'équipe d'évaluation dispose de capacités suffisantes et concevoir l'évaluation de manière à intégrer les considérations de genre dans la collecte et l'analyse des données.	<p>Vous devrez peut-être prévoir des formations et du temps supplémentaires pour permettre aux évaluateurs d'assimiler les informations et d'acquérir les techniques appropriées d'entretien intégrant la notion de genre. Ceci peut être particulièrement important lorsque des hommes servent d'agents recenseurs et ne peuvent éviter de mener des entretiens ou des groupes de discussion avec des femmes.</p> <p>« Si, en raison de contraintes budgétaires ou de temps, une formation supplémentaire n'est pas possible, vous devriez sérieusement reconSIDéRer la réalisation de la recherche dans cette population particulière. D'autres critères, comme de savoir si les répondants feraient davantage confiance à des personnes issues de leur communauté ou extérieures à celle-ci, sont mieux étudiés au cours de la recherche formative.³</p>
<input type="checkbox"/> Utiliser les listes de vérification de la notion de genre pour préparer les termes de référence de l'évaluation et choisir l'équipe d'évaluation.	<p>Cf. Encadrés 6.2.3 et 6.2.4.</p>
<input type="checkbox"/> Indiquer dans le but et les objectifs de l'évaluation les aspects liés au genre de l'évaluation et de l'analyse des besoins.	<p>➔ 2 : Évaluation et analyse des besoins</p>
Collecte des données et méthodologie de l'évaluation intégrant la notion de genre	
<input type="checkbox"/> L'approche méthodologique et les processus de collecte de données choisis doivent faire apparaître les facteurs locaux de conflit et de crise, notamment en matière de sécurité et d'accessibilité.	<p>Pour des considérations détaillées sur la sûreté et la sécurité et la collecte de données, cf. :</p> <p>✗ 6.1: Suivi ESU intégrant la notion de genre</p>
<input type="checkbox"/> Si des zones spécifiques sont inaccessibles, il convient d'examiner d'autres moyens de recueillir les données afin de garantir l'inclusion de tous les groupes.	

3 Ellsberg M, et Heise L. (2005). [Researching Violence Against Women: A Practical Guide for Researchers and Activists](#). Washington DC, États-Unis : Organisation mondiale de la santé, PATH. Chapitre 10 : Building Your Research Team.

<input type="checkbox"/> Les questions d'évaluation doivent faire référence aux problèmes spécifiques au genre qui traduisent les différentes perspectives et expériences de conflit/crise de divers groupes de filles, garçons, femmes et hommes.	<p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'intervention a-t-elle intégré à dessein des mesures visant à soutenir la participation des femmes et des individus/groupes marginalisés et/ou victimes de discrimination ? • La participation des parties prenantes aux interventions ESU a-t-elle été différente entre les groupes perçus et définis localement comme plus puissants et les groupes marginalisés et/ou discriminés ? • L'intervention a-t-elle contribué à faire évoluer les connaissances, les attitudes et les pratiques liées à l'égalité des genres ? Cela concerne également les conséquences négatives involontaires.
<input type="checkbox"/> Les questions d'évaluation doivent rendre compte des rôles, attitudes, comportements et normes différenciés par genre.	
<input type="checkbox"/> Lorsque le genre n'est pas l'objectif principal d'une intervention, les questions d'évaluation doivent compléter les questions et les analyses en rapport avec le genre.	<p>Elles peuvent préparer les évaluateurs à étudier de manière approfondie les aspects du programme liés au genre qui ne sont pas nécessairement définis au début. Par exemple :</p> <p>Lors de l'évaluation de l'accès aux Espaces Temporaires d'Apprentissage Temporaires (ETA) et des activités prévues autour des ETA, y a-t-il eu une participation égale des apprenants (f/g) et du personnel éducatif (f/h) en tant que fournisseur de services ? Existe-t-il des caractéristiques discriminatoires liées au genre qui n'ont pas été examinées et qui pourraient apporter un nouvel éclairage sur les résultats ? Parmi les questions d'approfondissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le programme scolaire utilisé dans les ETA ou dans le cadre des plateformes d'apprentissage numérique ? Contient-il des stéréotypes de genre déterminés par le contexte spécifique ? Des efforts ont-ils été déployés pour y remédier ? • Dans quelle mesure les activités de SPS (p. ex. le sport en présentiel ou les séances par le biais d'une plateforme en ligne) sont-elles orientées vers les centres d'intérêt et les préférences des garçons et des filles ? Dans quelle mesure les filles et les garçons partagent-ils les responsabilités d'entretien de l'environnement (p. ex. les activités liées à l'hygiène comme le balayage des sols sont-elles réservées aux filles ou également aux garçons) ? • Quels sont les types de règles ou de codes de conduite existants pour prévenir la violence (intimidation, châtiment corporel ou harcèlement/abus sexuel) dans les ETA ou à travers l'utilisation des solutions numériques interactives et des plateformes d'apprentissage ? Comment ces règles ou codes de conduite favorisent-ils, ou protègent-ils, les filles et les garçons ? Un groupe est-il favorisé ou protégé plus qu'un autre ? S'il s'agit d'une plateforme en ligne, comment la sécurité est-elle contrôlée et réglementée et comment les codes de conduite des utilisateurs sont-ils appliqués ? <p>Voici un autre exemple possible de question complémentaire : dans quelle mesure l'intervention ESU a-t-elle été coordonnée avec d'autres interventions sectorielles de façon à intégrer les questions de genre ? Exemples de questions d'approfondissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des installations de gestion de la santé menstruelle sont-elles disponibles dans les écoles ou les ETA ? Des produits d'hygiène menstruelle sont-ils disponibles dans les kits destinés aux adolescentes et aux enseignantes ?

	<p>Les questions d'évaluation doivent viser à appréhender les avancées potentielles vers un changement à plus long terme en matière d'égalité des genres ainsi que les liens entre les évolutions positives des normes de genre et la consolidation de la paix.</p>	<p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cette activité a-t-elle offert des possibilités de promouvoir l'autonomisation des femmes et des filles ? Si oui, quelles sont ces possibilités ? (Exemples de réponses ou de questions d'approfondissement : groupes de soutien parental qui favorisent une masculinité positive ; recrutement/formation/promotion d'enseignantes entraînant un accès accru des filles à l'éducation). • Si des changements dans les normes sociales et de genre sont identifiés, quel effet cela a-t-il plus largement sur les relations communautaires ? Quel est l'effet sur la cohésion sociale ?
---	---	--

Analyse des données

④ 2 : Évaluation et analyse des besoins

☒ 6.1 : Suivi ESU intégrant la notion de genre

Rapports

<input type="checkbox"/>	<p>Faire référence aux questions de genre tout au long des rapports d'évaluation.</p>	<p>Il s'agit notamment de veiller à ce que les méthodes d'échantillonnage, les activités de collecte de données, le plan d'analyse, les conclusions et les recommandations prennent en compte les questions liées au genre. Les questions liées à l'égalité des genres ne doivent pas être présentées comme une section distincte, « complémentaire », uniquement dans la section des conclusions et des recommandations.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Les recommandations des rapports d'évaluation doivent mentionner spécifiquement de promouvoir l'égalité des genres et l'inclusion.</p>	<p>Examinez si la partie narrative du rapport et les recommandations restituent bien les normes de genre dans le contexte de l'évaluation.</p>

Utilisation et diffusion de l'évaluation

☒ 6.1 : Suivi ESU intégrant la notion de genre

Gestion de l'évaluation et responsabilité

<input type="checkbox"/>	<p>Les plans d'évaluation doivent mettre en place des mécanismes pour garantir la participation et les retours d'information de toutes les parties prenantes de l'intervention, y compris les populations touchées, à chaque étape de la conception au rapport.</p>	<p>Introduire ces mécanismes par le biais d'un groupe de gestion de l'évaluation et de référence. Un tel groupe doit :⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comporter un éventail de participants fondé sur des critères intersectionnels afin de garantir la prise en compte des considérations de genre. • Identifier les parties prenantes ayant une connaissance approfondie des normes de genre et des valeurs culturelles locales et qui contribueront à l'élaboration et à l'examen des méthodes et du protocole de la collecte des données. • Encourager les parties prenantes à partager les conclusions et les résultats de l'évaluation au sein de leur communauté, en particulier les groupes et/ou les parties prenantes habituellement exclues en raison de leur identité de genre. • Donner aux parties prenantes locales - filles, garçons, femmes et hommes la possibilité de contribuer à la validation des données du suivi de routine à intervalles réguliers, ainsi qu'à la validation des conclusions et des recommandations de l'évaluation dans les projets de rapports d'évaluation, avant leur finalisation.
--------------------------	---	--

4 Adapté du Guide de l'UNICEF sur l'intégration du genre dans l'évaluation (Gender Integration in Evaluation, 2019).



Lectures complémentaires

- [UNICEF Guidance on Gender Integration in Evaluation](#)
- [The Global Women's Institute \(2019\) Participatory Monitoring and Evaluation of Gender Based Violence Programs \(Diapositives PowerPoint\)](#)
- Groupe de travail mondial sur les violences fondées sur le genre en milieu scolaire (2018). [A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum standards and monitoring framework, Section 3, p.38](#)
- UNICEF (2013) [Ethical Research Involving Children](#)
- GNUE (2011). [Intégrer les droits de l'homme et l'égalité de genre dans l'évaluation.](#)

Encadré 6.2.3: Liste de vérification du genre pour l'élaboration des termes de référence (TdR) d'une évaluation

- Les TdR indiquent l'éventail des parties prenantes de l'intervention définies en tant que principaux utilisateurs de l'évaluation et leur mode participation au processus d'évaluation.
- Les TdR mentionnent expressément les textes ou les politiques pertinents relatifs à l'égalité des genres qui guideront le processus d'évaluation.
- Les TdR comprennent une évaluation des aspects pertinents liés à l'égalité des genres à travers la sélection des critères et des questions d'évaluation.
- Les TdR définissent une approche d'évaluation et des méthodes de collecte et d'analyse des données qui mentionnent les considérations de genre, et qui précisent que les données de l'évaluation seront ventilées par sexe, appartenance ethnique, âge, handicap, etc.
- Les TdR définissent le niveau d'expertise en matière d'égalité des genres nécessaire aux membres de l'équipe d'évaluation, ainsi que leurs rôles et responsabilités respectifs en la matière.
- Les TdR prévoient une équipe avec une représentation hommes-femmes équilibrée et culturellement diversifiée, et incluant une expertise nationale/régionale en matière d'évaluation.

Encadré 6.2.4: Liste de vérification du genre pour la sélection de l'équipe d'évaluation⁵

Des évaluateurs/enquêteurs des deux sexes (f/h) sont-ils embauchés et formés pour mener les activités d'évaluation (p. ex. : durant les groupes de discussion, ont-ils l'expérience des méthodes participatives d'évaluation pour garantir la participation des hommes et des femmes) ?

Les évaluateurs ont-ils...?

- une expertise en matière de genre et l'expérience des projets d'égalité des genres spécifiques aux situations de conflit et de crise ? Ou est-il possible d'organiser une séance de renforcement des capacités sur le genre dans le cadre de la formation des évaluateurs/énumérateurs ?
- l'expérience de l'application des méthodes qualitatives et quantitatives d'évaluation pour recueillir et analyser les données différencierées par genre ?
- l'expérience de l'analyse et de l'interprétation des données différencierées par genre afin de semer des messages clés dans les rapports et le plaidoyer ?
- la connaissance et l'expérience du contexte social local ou des réseaux et partenaires concernés dans le pays ?

Conseil : Le cluster/secteur/groupe de travail du pays sur l'éducation pourrait être un bon point de départ pour identifier des évaluateurs nationaux et internationaux ayant à la fois une connaissance du contexte et du secteur.

⁵ Adapted from UNEG (2010) Quality Checklist for Evaluation Terms of Reference and Inception Reports

6.3 Indicateurs ESU intégrant la notion de genre

Normes minimales INEE	<p>Domaine 1: Normes fondamentales – Analyse</p> <p><i>Norme 3 – Suivi</i></p> <p>Un suivi régulier est fait sur les activités des interventions éducatives et l'évolution des besoins d'apprentissage de la population touchée.</p> <p><i>Norme 4 – Évaluation</i></p> <p>Des évaluations systématiques et impartiales améliorent les activités des interventions éducatives et renforcent la prise de responsabilité</p>
Principaux utilisateurs	<ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires de programme ESU et personnel de terrain;• Spécialistes de S.-É. ;• Coordinateurs de clusters/secteurs/groupes de travail ;• Équipes d'évaluation.
But de l'outil	Fournir un échantillon d'indicateurs communs intégrant la notion de genre pour suivre et évaluer les interventions programmatiques ESU et identifier le changement différencié par genre.

Introduction

Les indicateurs ESU intégrant la notion de genre mesurent les éléments suivants dans le temps :⁶

- les avantages, les défis et les risques spécifiques auxquels sont confrontés les filles, les garçons, les femmes et les hommes de la population touchée ciblée ;
- les changements survenus en matière de rôles, normes, accès et contrôle des deux sexes (y compris le pouvoir de décision), notamment l'évolution des attitudes et/ou des comportements ;
- le degré auquel les politiques, propositions, plans, systèmes, instances de coordination et gouvernance de l'ESU intègrent la notion de genre ;
- les changements chez les filles, les garçons, les femmes et les hommes résultant du programme et/ou de l'intervention et/ou de la combinaison d'interventions spécifiques.

Quatre grands types d'indicateurs permettent de mesurer l'intégration de la notion de genre dans les interventions ESU.⁷ Le [Tableau 6.3.1](#) décrit ces types d'indicateurs. Les plans et cadres de S.-É., ainsi que les méthodes et protocoles connexes, utilisent généralement certains ou l'ensemble de ces types d'indicateurs, plutôt qu'un seul type.

3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.-É.

6.1 : Suivi ESU intégrant la notion de genre

6.2 : Évaluation ESU intégrant la notion de genre

6 Adapté du Bureau régional de l'Asie du Sud de l'UNICEF (2018). [Gender Toolkit](#), p. 72.

7 ODI (Institut de développement d'Outremer) (2015). *Changing Gender Norms: Monitoring and Evaluating Programmes and Projects*.

Tableau 6.3.1 : Types d'indicateurs pour mesurer les problèmes et les normes en matière d'égalité des genres⁸

Type d'indicateur	Définition	Exemples
Données d'attitude	Elles permettent de savoir dans quelle mesure les opinions sont répandues au sein d'une communauté ou d'un groupe social donné, et comment ces opinions peuvent évoluer.	<ul style="list-style-type: none"> Proportion de la population touchée ciblée qui pense que les filles doivent se marier peu après la puberté. Proportion de la population touchée qui pense que l'éducation est plus importante pour les garçons que pour les filles avant et pendant les crises.
Évolution des intentions	Interroger les gens sur leurs intentions peut révéler le « juste milieu » entre les indicateurs d'attitude (ce que les gens pensent) et les indicateurs de pratique (ce que les gens font). Cela est utile lorsque les gens ne sont pas encore en mesure d'adopter une ligne de conduite particulière - p. ex. si leur fille est encore trop jeune pour aller à l'école ou pour se marier.	<ul style="list-style-type: none"> L'intention d'envoyer une fille à l'école secondaire ou d'organiser son mariage au cours de l'année suivante à cause de la crise. L'intention d'envoyer un fils à l'école secondaire ou de faire en sorte qu'il contribue à générer des revenus pour subvenir aux besoins de la famille (notamment en période de crise et en l'absence d'un soutien de famille masculin).
FAQ dont les gens perçoivent les questions liées à l'égalité des genres et aux normes de genre	Chercher à savoir comment les gens perçoivent les questions liées à l'égalité des genres et/ou les normes de genre en leur demandant à quel point ils sont d'accord avec une affirmation particulière. Demander quelles pourraient être les conséquences si une norme de genre particulière n'était pas respectée. Suivre comment ces points de vue évoluent dans le temps.	<ul style="list-style-type: none"> Dans notre culture/cette communauté, les gens pensent que les filles doivent se marier en raison de la crise à cause de x, y et z. Que se passerait-il si une fille ne se mariait pas pendant la crise ? Dans notre culture/cette communauté, les gens pensent que les garçons et les jeunes hommes devraient rejoindre des groupes militaires/armés pendant la crise à cause de x, y et z. Que se passe-t-il si les garçons ne rejoignent pas les groupes militaires/armés pour résister/combattre?
Évolution des pratiques et effets	Il y a souvent une différence entre ce que les gens pensent (attitudes) et ce qu'ils font (pratiques). Vous devrez surveiller la façon dont les pratiques évoluent, ainsi que toute évolution dans ce que les gens pensent être la bonne façon de se comporter.	<ul style="list-style-type: none"> Taux de fréquentation scolaire des filles et des garçons avant et pendant la crise. Âge moyen du mariage avant et pendant la crise.

⁸ Source: ODI (2015) Changing Gender Norms: Monitoring and Evaluating Programmes and Projects. Note: examples have been adapted to reflect EiE contexts.

Exemples d'indicateurs intégrant la notion de genre

[Le Tableau 6.3.2](#) fournit des exemples d'indicateurs intégrant la notion de genre pour certaines stratégies courantes ESU. Ces indicateurs aident à identifier les évolutions différencierées par genre attendues dans la théorie du changement. Ils peuvent servir à mesurer les domaines de résultats décrits dans les cadres de S.-É. ESU.

3.2 : Le genre dans la théorie du changement et les cadres de S.-É.

Les exemples fournis dans cet outil mettent en évidence les indicateurs courants de résultats et de produits ESU qui ont été adaptés de façon à intégrer le genre. Les exemples sont adaptés du Cadre de réponse du Cluster Éducation mondial.

Points importants à noter:

- Seuls les indicateurs pertinents pour les contextes prolongés sont signalés par 
- Cet outil propose des exemples, et non une liste exhaustive d'indicateurs. C'est un « menu d'options » à personnaliser pour chaque intervention et chaque contexte.
- Les indicateurs doivent être associés à des méthodes et à un protocole de collecte de données spécifiques dans le cadre d'un plan de S.-É. complet. Le [Tableau 6.3.3](#) présente des exemples de moyens de collecte de données (moyens de vérification) pour chaque stratégie.
- Les termes spécifiques employés dans ces exemples d'indicateurs (comités de gestion scolaire, groupes de soutien parental, etc.) devront être adaptés à chaque contexte.
- Les solutions ou les plateformes d'apprentissage numérique peuvent remplacer les cadres scolaires ou les programmes formels ou en présentiel. Il est possible d'adapter les indicateurs en remplaçant « établissements d'enseignement » par « plateformes d'apprentissage numérique », et de ventiler les données par nombre d'écoles et/ou de salles de classe accédant à la ou aux plateformes, selon les besoins.

Suggestions quant à la manière de ventiler les indicateurs :

- Ventiler les indicateurs par sexe (hommes et femmes ou h/f), par âge et par niveau du système éducatif (préscolaire, primaire, premier cycle du secondaire, secondaire, supérieur, éducation accélérée pour les adolescents non scolarisés, etc.)
- Ventiler les indicateurs par type d'établissement d'enseignement (formel ou non formel) lorsqu'il existe plusieurs types d'établissements d'enseignement (écoles d'accueil, espaces temporaires d'apprentissage, écoles des camps de réfugiés, centres d'éducation communautaires, etc.)
- Ventiler les indicateurs par type de personnel de l'éducation lorsqu'il existe plusieurs types de personnel (personnel éducatif gouvernemental, enseignants (h/f), personnel éducatif communautaire (h/f) et par niveau du système éducatif).
- Ventiler les indicateurs par marqueurs d'exclusion ou de vulnérabilité particulière, notamment le handicap et la langue minoritaire.⁹

⁹ Dans la plupart des cas, il convient de demander simplement aux répondants si eux-mêmes ou d'autres personnes concernées ont une infirmité. Si des détails sur les types et niveaux de handicap sont requis, l'ensemble de questions du Groupe de Washington ou [Washington Group Question Sets \(2016\)](#) peut être utilisé pour établir une vue d'ensemble.

Tableau 6.3.2: Échantillon d'indicateurs intégrant la notion de genre pour certaines stratégies courantes ESU

Protection et bien-être intégrant la notion de genre	
Protection contre les abus et l'exploitation sexuelle (PAES) dans les contextes humanitaires	
Exemples d'indicateurs de résultats	Exemples d'indicateurs de produits
<ul style="list-style-type: none"> Proportion d'établissements disposant de dispositifs de prévention, de plaintes et/ou de soutien efficaces intégrant la notion de genre en matière de PEAS.  Proportion d'établissements qui ont suivi les dispositifs de prévention, de plaintes et/ou de soutien en matière de PSEA en intégrant la notion de genre au cours du dernier [indiquer ici le délai d'intervention]. 	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'établissements qui ont (re)mis en place des dispositifs de prévention, de plaintes et/ou de soutien intégrant la notion de genre en matière de PAES. Nombres de personnels de l'éducation (h/f) qualifiés pour fournir des services de PAES intégrant la notion de genre.  Nombre de personnels de l'éducation (h/f) qui ont déclaré avoir suivi activement les dispositifs de prévention, de plaintes et/ou de soutien en matière de PSEA intégrant la notion de genre au cours des derniers [indiquer ici le délai d'intervention].

Prévention, intervention, et signalement de la Violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) de façon à intégrer la notion de genre¹⁰

Code de conduite intégrant la notion de genre

<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage d'établissements d'enseignement ayant mis en pratique un code de conduite intégrant la notion de genre, faisant référence à la VGMS, qui répond aux normes minimales (mis en œuvre en milieu scolaire). Proportion d'établissements d'enseignement mettant effectivement en œuvre un code de conduite intégrant la notion de genre. Nombre de parents (h/f), d'enseignants et de personnels de soutien (h/f) et d'élèves (g/f) qui adhèrent au code de conduite intégrant la notion de genre. Proportion du budget affecté à la mise en œuvre d'un code de conduite intégrant la notion de genre sur le site éducatif/de l'école.  Proportion d'établissements qui ont déclaré suivre le suivi du code de conduite intégrant la notion de genre.  Nombre de parents(h/f), d'enseignants (h/f), de personnels de soutien (h/f) et d'élèves (g/f) qui ont déclaré suivre les infractions au code de conduite intégrant la notion de genre au cours du dernier [indiquez ici le délai de réponse] Note : préciser cet indicateur s'il existe des mandats pour la fréquence du suivi du code de conduite.  Proportion de parents (h/f), d'enseignants (h/f), de personnels de soutien (h/f) et d'élèves (g/f) qui ont déclaré traiter systématiquement les infractions au code de conduite intégrant la notion de genre au cours du dernier [indiquez le délai de réponse ici].  Nombre de parents(h/f), d'enseignants (h/f), de personnels de soutien (h/f) et d'élèves (g/f) qui ont déclaré traiter les infractions au code de conduite intégrant la notion de genre au cours du dernier [indiquez le délai de réponse ici]. 	<ul style="list-style-type: none"> Nombre de parents (h/f), d'enseignants et de personnels de soutien (h/f) et d'élèves (g/f) qui connaissent le code de conduite intégrant la notion de genre. Nombre de parents (h/f), d'enseignants et de personnels de soutien (h/f) et d'élèves (g/f) qui ont participé aux processus de prise de décision en vue d'élaborer un code de conduite intégrant la notion de genre. Nombre d'établissements d'enseignement disposant d'un code de conduite approuvé, intégrant la notion de genre et répondant aux normes minimales mises en œuvre en milieu scolaire.¹¹
--	--

10 Ces indicateurs sont extraits du Groupe de travail Mondial pour mettre fin à la violence fondée sur le genre en milieu scolaire [A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum standards and monitoring framework](#),

11 Note: normes minimales présentées dans Groupe de travail Mondial pour mettre fin à la violence fondée sur le genre en milieu scolaire (2018). [A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum standards and monitoring framework](#),

Dispositifs de signalement et de prise en charge intégrant la notion de genre

-  Pourcentage et nombre d'établissements d'enseignement disposant d'un système de suivi efficace et intégrant la notion de genre aux fins d'établissement des rapports et de responsabilité.
- Pourcentage du personnel éducatif (h/f) qui utilise les dispositifs de signalement et d'intervention intégrant la notion de genre.
- Pourcentage de parents/aidants (h/f) qui utilisent des dispositifs de signalement et d'intervention intégrant la notion de genre.
- Nombre de cas de VGMS officiellement signalés aux établissements d'enseignement.
-  Progression du pourcentage du nombre d'incidents de VGMS officiellement signalés aux établissement d'enseignement.
-  Pourcentage et nombre d'incidents signalés suivis par les dispositifs de prise en charge.
- Nombre d'étudiants (h/f) [insérer le cas échéant : qui connaissent/sont formés] la VGMS, les dispositifs et procédures de signalement intégrant la notion de genre et qui se sentent capables de les utiliser.
- Nombre de personnels de l'éducation (m/f) qui connaissent la VGMS, savent comment répondre aux incidents de VGMS en intégrant la notion de genre, et comprennent clairement leurs rôles et responsabilités dans les procédures de signalement.
- Nombre de parents/aidants (h/f) qui connaissent la VGMS, savent comment répondre aux incidents de VGMS en intégrant la notion de genre, et qui comprennent clairement leurs rôles et responsabilités dans les procédures de signalement.

Initiatives de Soutien PsychoSocial (SPS)

- Proportion du personnel de l'éducation (h/f), de parents/aidants (h/f) et/ou d'élèves (g/f) mettant en œuvre des initiatives [ou des approches] de soutien psychosocial intégrant la notion de genre.
- Proportion du personnel de l'éducation (m/f), de parents/aidants (m/f), et/ou d'élèves (g/f) qui ont réussi à mettre en œuvre des initiatives [ou des approches] SPS intégrant la notion de genre.
- Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f) et/ou de parents/aidants (h/f) qui ont eu accès à des initiatives [ou des services] de SPS intégrant la notion de genre.
-  Pourcentage du personnel de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f), et/ou de parents/aidants (h/f) qui ont déclaré avoir utilisé les mécanismes d'adaptation suite à des programmes et/ou des services de SPS intégrant la notion de genre auxquels ils ont eu accès.
-  Pourcentage du personnel de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f), et/ou de parents/aidants (h/f) qui ont observé d'autres personnes (personnels éducatif (h/f), élèves (g/f), et/ou parents/aidants (h/f)) pratiquant les mécanismes d'adaptation résultant des programmes et/ou des services SPS intégrant la notion de genre auxquels ils avaient eu accès.
- Nombre de personnels de l'éducation (h/f), de parents/aidants (h/f) et/ou d'élèves (g/f) ayant reçu une formation sur les initiatives [ou approches] de SPS intégrant la notion de genre.
- Nombre de personnels de l'éducation (h/f), de parents/aidants (h/f), et/ou d'élèves (g/f) déclarant mettre en œuvre des initiatives [ou approches] de SPS intégrant la notion de genre.
-  Nombre de personnels de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f), et/ou de parents/aidants (h/f) habilités à superviser/suivre des initiatives [ou approches] de SPS intégrant la notion de genre.

Installations et services intégrant la notion de genre

Plans d'amélioration scolaires inclusifs et intégrant la notion de genre

- ⌚ Proportion du personnel de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f) et de parties prenantes communautaires (h/f) ayant mis en œuvre des plans d'amélioration scolaire inclusifs et intégrant la notion de genre.
- ⌚ Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f) et d'élèves (g/f) qui déclarent se sentir en sécurité à l'école ou dans d'autres établissements d'enseignement.
Note : ce pourrait être aussi un indicateur sur les attaques contre l'éducation, le code de conduite, etc. dans les contextes qui proposent des interventions multiples interventions.
- ⌚ Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f) et d'élèves (g/f) qui déclarent se sentir en sécurité sur le chemin de l'école ou dans d'autres établissements d'enseignement.
Note : ce pourrait être aussi un indicateur sur la VGMS, le code de conduite, etc. dans les contextes qui proposent des interventions multiples.
- ⌚ Proportion d'établissements d'enseignement dotés de plans d'amélioration scolaire inclusifs et intégrant la notion de genre.
- ⌚ Proportion du personnel de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f) et de parties prenantes de la communauté (h/f) ayant une capacité accrue à mettre en œuvre des plans d'amélioration scolaire inclusifs et intégrant la notion de genre.
- Nombre de personnels de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f) et de parties prenantes de la communauté (h/f) qui ont [insérer selon le cas : réalisé la cartographie des zones sûres et dangereuses ; mené une formation sur la mise en place de plans d'amélioration scolaire inclusifs et intégrant la notion de genre, etc.]
- Note : identifier les caractéristiques d'un plan d'amélioration scolaire inclusif intégrant la notion de genre, cf. :
 - 5.2 : Installations et services**
 - 5.3 : Protection et bien-être**
- ⌚ Nombre de personnel de l'éducation (h/f), élèves (g/f) et parties prenantes de la communauté (h/f) qui ont mis en œuvre les plans d'amélioration scolaire intégrant la notion de genre.

Attaques contre l'éducation

- ⌚ Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f) et de parties prenantes communautaires (h/f) ayant mis en place des dispositifs d'alerte précoce et d'intervention rapide intégrant la notion de genre
- ⌚ Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f) et d'élèves (g/f) qui déclarent se sentir en sécurité à l'école ou dans d'autres établissements d'enseignement.
Note : ce peut être aussi un indicateur sur la VGMS, le code de conduite, etc., dans les contextes qui proposent des interventions multiples.
- ⌚ Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f) et d'élèves (g/f) qui déclarent se sentir en sécurité sur le chemin de l'école ou d'autres établissements d'enseignement.
Note : ce peut être aussi un indicateur sur la VGMS, le transport, etc., dans les contextes qui proposent des interventions multiples.
- ⌚ Nombre d'attaques fondées sur le genre contre l'éducation signalées [ajouter le cas échéant : dans le cadre des dispositifs d'alerte et d'intervention rapide intégrant la notion de genre]
- ⌚ Pourcentage et nombre de communautés et/ou d'établissements d'enseignement dotés de dispositifs d'alerte précoce et d'intervention rapide intégrant la notion de genre mis en place dans [insérer ce qui s'applique : les communautés et/ou les sites d'enseignement] pour prévenir et réagir aux attaques contre l'éducation.
- ⌚ Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f) et de parties prenantes de la communauté (h/f) habilités à mettre en œuvre des dispositifs d'alerte précoce et d'intervention rapide intégrant la notion de genre mis en place dans [insérer ce qui s'applique : les communautés et/ou les sites de l'éducation].
- Note : identifier les caractéristiques d'un dispositif d'alerte précoce et de réponse rapide sensible au genre, cf. :
 - 5.2 : Installations et services**

Options de transport intégrant la notion de genre

<ul style="list-style-type: none">• Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f) et d'élèves (g/f) qui font un usage accru des options de transport intégrant la notion de genre [insérer selon le cas : transport financé par l'école, accompagnement, etc.] vers/depuis les établissements d'enseignement.•  Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f) et d'élèves (g/f) qui déclarent se sentir en sécurité sur le chemin de l'école ou d'autres établissements d'enseignement.<ul style="list-style-type: none">• Note : ce peut être aussi un indicateur sur la VGMS, les attaques contre l'éducation, etc., dans les contextes qui proposent des interventions multiples.	<ul style="list-style-type: none">• Nombre de personnels de l'éducation (h/f) et d'élèves (g/f) disposant d'options de transport intégrant la notion de genre pour se rendre dans les établissements d'enseignement [insérer ce qui s'applique : transport financé par l'école, accompagnement, etc.].
--	--

Approches de la gestion de l'hygiène menstruelle (GHM) intégrant la notion de genre

<ul style="list-style-type: none">• Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (f) et d'élèves (f) déclarant utiliser des kits d'hygiène féminins (Note : préciser s'ils sont séparés ou intégrés aux sacs à dos ou à la distribution des matériels d'enseignement et d'apprentissage).•  Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f) et d'élèves (g/f) qui déclarent se sentir en sécurité lorsqu'ils utilisent les installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (EAH) dans les établissements d'enseignement et/ou les internats.•  Nombre de personnels de l'éducation (f) et d'élèves (f) signalant une augmentation de la fréquentation des établissements d'enseignement grâce à des approches de gestion de la santé maternelle et infantile intégrant la notion de genre (insérer ce qui s'applique : kits d'hygiène féminine, installations EAH séparées par sexe).	<ul style="list-style-type: none">• Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f) et de parties prenantes de la communauté (h/f) ayant reçu une formation sur les approches de la GHM intégrant la notion de genre (insérer selon le cas : importance et contenu des kits d'hygiène féminine fournis, installations EAH séparées par sexe, personnel de l'éducation (h/f) surveillant les installations EAH, etc.).• Pourcentage et nombre d'établissements d'enseignement ayant établi des installations EAH séparées par sexe pour les hommes et les femmes.• Pourcentage et nombre d'établissements d'enseignement qui ont intégré les kits d'hygiène féminine aux distributions de l'éducation (note : préciser s'il s'agit de kits séparés ou intégrés aux sacs à dos ou à la distribution des matériels d'enseignement et d'apprentissage).
--	--

Lutter contre les normes socioculturelles et de genre et contre les obstacles à l'éducation

Mobilisation, soutien et communication des chefs communautaires et des parents/aidants intégrant la notion de genre

- Proportion de communautés dans lesquelles des séances de sensibilisation et de dialogue communautaires intégrant la notion de genre ont été menées [VGMS, attaques fondées sur le genre contre l'éducation, droits des filles et des garçons de tous âges à accéder aux possibilités d'éducation, l'égalité des sexes, etc.]
- Pourcentage de parents/aidants (h/f) participant aux dialogues communautaires intégrant la notion de genre qui ont signalé un ou plusieurs changements de comportement parental. [p. ex. consulter les services de SPS aux aidants ou les autres services de bien-être, consulter les services de soins de santé préventifs aux enfants (g/f), pratiquer la discipline positive des enfants (g/f), inciter les enfants (g/f) à fréquenter les possibilités d'éducation et leur permettre, prodiguer des soins attentifs aux jeunes enfants (g/f), favoriser l'éveil des jeunes enfants (g/f), signaler les cas de violence ou de VGMS à l'encontre les enfants (g/f)].
- Nombre de chefs communautaires (h/f), de personnels de l'éducation (h/f), d'élèves (g/f) et de parents/aidants (h/f) atteints/aux capacités renforcées grâce aux séances de sensibilisation et de dialogue communautaires intégrant la notion de genre [ex. de sujets des séances : SRGBV, attaques fondées sur le genre contre l'éducation, droits des filles et des garçons de tous âges à accéder aux possibilités éducatives, égalité des sexes, etc.]
- Nombre de groupes de soutien par les pairs créés qui visent à améliorer la compréhension de la discrimination de genre chez les élèves (g/f).
- Nombre de groupes de soutien par les pairs créés qui respectent la parité des genres parmi leurs dirigeants (h/f) et leurs participants (h/f).
- Nombre de groupes de soutien parental créés qui ciblent la manière dont la discrimination (notamment fondée sur le genre) peut avoir un impact négatif sur les filles, les garçons, les jeunes et la communauté.
- Nombre de parents/aidants (h/f) dont les capacités sont renforcées grâce aux groupes de soutien parental intégrant la notion de genre

Accès

- Pourcentage et nombre d'élèves à risque¹² (g/f) qui ont déclaré avoir fréquenté un service/programme éducatif suite à des approches intégrant la notion de genre.
- Pourcentage et nombre de parents/aidants (h/f) qui ont déclaré avoir autorisé/incité les enfants et les adolescents à fréquenter des possibilités éducatives à la suite d'approches intégrant la notion de genre.
-  Pourcentage et nombre d'élèves à risque (g/f) qui ont déclaré avoir effectué une transition au sein d'un système ou d'un service/programme éducatif à la suite d'approches intégrant la notion de genre.
- Pourcentage et nombre de parents/aidants (h/f) qui ont déclaré avoir eu accès à d'autres services/programmes d'urgence [espèces contre travail, SPS, soins de santé, services de nutrition, etc.] grâce à une offre de services préscolaires ou de garde d'enfants [espaces temporaires d'apprentissage, maternelle dans les écoles d'accueil, maternelle dans les écoles du camp, offre de garde d'enfants dans les centres communautaires].
- Nombre d'approches intégrant la notion de genre créées pour promouvoir l'accès [aide sous forme de transfert d'espèces, campagnes de rescolarisation intégrant la notion de genre].
- Nombre d'options de soins préscolaires ou de garde d'enfants créées pour les jeunes enfants.

12 La définition de « à risque » est spécifique au contexte et peut inclure les éléments suivants : mariage précoce, mères scolarisées dans les premiers et second cycles de l'enseignement secondaire, enrôlement comme soldat, attaques contre l'éducation, non-scolarisation, travail des enfants.

<p> Offre d'initiatives d'éducation non traditionnelles, adaptées à l'âge des adolescents (m/f) et intégrant la notion de genre pour favoriser la réussite scolaire des adolescents</p> <ul style="list-style-type: none"> •  Nombre d'adolescents à risque (g/f) qui ont déclaré avoir accès à des [insérer une ou plusieurs : compétences de la vie courante et possibilités, éducation alternative, éducation accélérée, clubs entre pairs de garçons et de filles, Enseignement Professionnel et Formation Technique (EPFT), etc.] intégrant la notion de genre, etc.] •  Nombre de [insérer un ou plusieurs : compétences de la vie courante et possibilités, éducation alternative, éducation accélérée, clubs de garçons et de filles, EPFT, etc.] créés comprenant un contenu intégrant la notion de genre. 	
<p>Recrutement et formation d'enseignants intégrant la notion de genre</p>	
<p>Recrutement d'enseignants intégrant la notion de genre</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Pourcentage du personnel de l'éducation (f) recruté en acceptant des qualifications alternatives pour les enseignantes dans les contextes de crise. • Pourcentage de rotation du personnel de l'éducation (h/f) recruté. • Pourcentage du personnel de l'éducation (h/f) dont la rémunération entre les genres pour un même poste est égale/équitable. •  Existence de partenariats avec les ministères de l'Éducation et les universités ciblant l'augmentation du recrutement et de la rétention des personnels de l'éducation (f) là où ils ne sont pas assez nombreux Note : pour les indicateurs sur les options de transport intégrant la notion de genre à la disposition du personnel féminin de l'éducation, cf. : 	<ul style="list-style-type: none"> • Création de qualifications alternatives pour les enseignantes dans les contextes de crise. • Existence de lignes directrices et de normes pour recruter le personnel de l'éducation en intégrant la notion de genre et de manière équitable. • Nombre de personnels de l'éducation (f) disposant d'un hébergement sécurisé (conformes à ce que les évaluations des risques ont jugé nécessaire).
<p> 5.2 : Installations et services</p>	
<p>Matériels d'enseignement et d'apprentissage et conception d'un programme scolaire intégrant la notion de genre</p>	
<ul style="list-style-type: none"> •  Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (hommes/femmes) et d'élèves (garçons/filles) ayant accès à des programmes scolaires intégrant la notion de genre. •  Pourcentage et nombre de personnels de l'éducation (hommes/femmes) et d'élèves (garçons/filles) ayant accès/utilisant des matériels d'enseignement et d'apprentissage intégrant la notion de genre. 	<ul style="list-style-type: none"> •  Nombre de programmes scolaires révisés à tous les niveaux du système éducatif qui traitent les questions liées à la discrimination fondée sur le genre, aux biais de genre et aux normes de genre (ventilées par type de matière, niveau du système éducatif, site d'enseignement). •  Nombre de matériels d'enseignement et d'apprentissage révisés à tous les niveaux du système éducatif qui traitent les questions liées à la discrimination fondée sur le genre, aux biais de genre et et aux normes de genre. •  Nombre de personnels de l'éducation (h/f) formés à la création et à l'usage de matériels d'enseignement et d'apprentissage intégrant la notion de genre et à la mise en œuvre de programmes scolaires intégrant la notion de genre.

Formation et supervision des enseignants intégrant la notion de genre

-  Pourcentage du personnel de l'éducation (h/f) que l'on a observé pratiquant la pédagogie intégrant la notion de genre.
-  Pourcentage du personnel de l'éducation (h/f) qui a déclaré pratiquer la pédagogie intégrant la notion de genre. .
-  Pourcentage d'élèves (g/f) qui ont déclaré avoir au moins un enseignant qui utilise des pratiques/ méthodes pédagogiques intégrant la notion de genre.
- Nombre de personnels de l'éducation (h/f) formés d'une manière intégrant la notion de genre.¹³
- Nombre de personnels de l'éducation (h/f) formés spécifiquement à la pédagogie intégrant la notion de genre /réceptive.
-  #Nombre d'instruments/protocoles de supervision des enseignants élaborés par le gouvernement et/ ou les partenaires de développement qui intègrent les pratiques pédagogiques intégrant la notion de genre.
-  Le Système d'Information sur la Gestion de l'Éducation (SIGE) ou d'autres mécanismes de suivi incorporent des indicateurs différenciés par sexe.
-  Pourcentage d'élèves (g/f) formés aux pratiques pédagogiques intégrant la notion de genre.

Renforcer les capacités de coordination et de mise en œuvre de l'ESU aux échelons national et infranational en intégrant la notion de genre

- Pourcentage d'institutions [p. ex. les groupes de travail du cluster/éducation, les partenaires de développement ou du gouvernement] intégrant les considérations liées au genre dans les approches des programmes ESU.
- Pourcentage de parties prenantes (h/f) au sein de [insérer ce qui s'applique : p. ex. les groupes de travail du cluster/éducation, partenaires de développement ou du gouvernement] qui ont fait état d'une capacité accrue à mettre en évidence les considérations liées au genre dans les approches des programmes ESU.
- Nombre de mécanismes de coordination aux échelons et infranational (re)mis en place qui incluent une attention aux questions de genre [p. ex. l'existence d'un point focal de genre, veiller à examiner les propositions, les cadres, les stratégies et les documents opérationnels sous une perspective de genre, etc.].
-  Nombre de produits du savoir à l'usage des praticiens sur les meilleures pratiques/émergentes en matière d'intégration, d'inclusion et de protection du genre dans l'IEE.
- Pourcentage de parties prenantes (h/f) au sein de [insérer ce qui s'applique : p. ex. les groupes de travail du cluster/éducation, partenaires de développement ou gouvernementaux] formés à mettre en évidence les considérations liées au genre dans les approches des programmes ESU

¹³ Cela peut inclure, par exemple, une formation des enseignantes prenant en compte la dimension de genre, en envisageant un lieu pratique et sûr auquel les enseignantes peuvent avoir accès, des options de garde d'enfants et d'allaitement pour les enseignantes ayant de jeunes enfants et/ou qui allaitent, la sensibilisation des partenaires masculins aux formations hors site, l'utilisation de groupes de pairs masculins et féminins dans les formations pour encourager la participation, etc.

Exemples de moyens de vérification

Le Tableau 6.3.3 suggère des « moyens de vérification » ou des méthodes de recueillir les données des indicateurs intégrant la notion de genre. La collecte de données peut se faire à un ou plusieurs moments, comme durant les évaluations planifiées (évaluation des besoins, évaluation préliminaire et évaluation finale). Les exemples fournis sont classés selon les types de stratégies ESU. Les moyens de vérification doivent être adaptés au contexte et peuvent se recouper entre plusieurs stratégies. Il peut être nécessaire de ventiler par sexe, âge et niveau du système éducatif les jeux de données existants (p. ex. les registres scolaires) suggérés comme moyen de vérification, si ce n'est pas déjà le cas.

Tableau 6.3.3: Exemple de moyens de vérification

Mesures de protection et de bien-être intégrant la notion de genre
<ul style="list-style-type: none">Registres des dispositifs servant aux plaintes et à la prise en charge.Registres des initiatives de prévention (programmes de formation, sensibilisation communautaire, etc.).Dossiers, plans d'action/de mise en œuvre, ou dossiers et rapports de suivi des dispositifs d'alerte précoce et d'intervention rapide intégrant la notion de genre mis en place (pour signaler les attaques fondées sur le genre contre l'éducation, etc.).Dossiers, plans d'action/de mise en œuvre, ou dossiers et rapports de suivi des plans d'amélioration scolaire intégrant la notion de genre.
Installations et services/accès
<ul style="list-style-type: none">Preuves provenant des réseaux de transport (affiches sensibles au genre montrant des filles et des garçons se rendant en toute sécurité à l'école, etc.).Preuves du dialogue entre les entreprises de transport, les écoles et les chefs communautaires sur les transports intégrant la notion de genre (comptes rendus de réunions, etc.).Registre de mise à disposition des filles et des garçons de moyens de transport sécurisés (bus non mixtes, groupes de marche, etc.).Preuves des versements/registres de présence et de progression des apprenants du programme de transfert d'espèces.Preuves de la distribution de nourriture et de nutrition du programme d'alimentation scolaire (tableaux de service, listes de distribution, etc.).Sacs à dos ou autres kits de matériels d'enseignement et d'apprentissage (listes d'inscription, listes de distribution, etc.).
Lutte contre les normes socioculturelles et de genre et les obstacles à l'éducation
<ul style="list-style-type: none">Enregistrements des SMS ou des messages radio avec l'heure d'émission, la fréquence des messages et les grandes lignes des messages délivrés.Registres sur le dialogue communautaire avec la participation, la fréquence, les sujets de discussion.

Recrutement et formation d'enseignants intégrant la notion de genre

- Rapports des écoles/centres d'apprentissage.
- Registres/enregistrements au niveau de l'école et/ou de la communauté (il peut être nécessaire de ventiler les données des registres par sexe, âge et niveau du système éducatif).
- Discussions de groupe avec le personnel de l'éducation (h/f), les élèves (g/f), les parents/aidants (h/f) ou les responsables communautaires (h/f).
- Entretiens avec le personnel de l'éducation (h/f), les élèves (g/f), les parents/aidants (h/f) ou les chefs de la communauté (h/f).
- Copies des procès-verbaux ou registres de la composition et des activités du groupe.
- Rapports de la visite de suivi.
- Programmes d'études ou matériels de formation intégrant la notion de genre utilisés (p. ex. pour la formation à la VGMS, mise en place d'un programme d'éducation accélérée intégrant la notion de genre, SPS intégrant la notion de genre, formation au plan d'amélioration scolaire intégrant la notion de genre, formation à l'alerte précoce intégrant la notion de genre, pédagogie intégrant la notion de genre).
- Procès-verbaux de réunions et registres de présence (h/f) des associations de parents d'élèves, des comités de gestion scolaire ou d'autres structures de gouvernance scolaire

Renforcer les capacités de coordination et de mise en œuvre ESU intégrant la notion de genre aux échelons national et infranational

- Examen des stratégies, propositions, cadres de résultats, théorie du changement, budget, critères de financement, convention de partenariat, initiatives de renforcement des capacités et plans de mise en œuvre.
- Appartenance aux mécanismes de coordination (p. ex. h/f et type d'institution - organisations de femmes, de jeunes, etc.) aux échelons national et infranational (par sous-secteurs de l'éducation et intersectoriel).
- Examen des produits du savoir, y compris les études de cas/examens et meilleures pratiques représentées comme des produits séparés ou une partie des évaluations sur l'impact des approches intégrant la notion de genre/équitables sur l'accès, l'équité et la qualité de l'ESU



Lectures complémentaires

- ECW (2020) [ECW Gender Equality 2019-2021. Policy and Accountability Framework](#)
- ODI (2015) [Changing Gender Norms: Monitoring and Evaluating Programmes and Projects](#)
- Groupe de travail Mondial pour mettre fin à la violence fondée sur le genre en milieu scolaire (2018). [A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum standards and monitoring framework](#),
- Groupe de Washington Group sur les statistiques du handicap (2016). [Question Sets](#).



7. Responsabilité à l'égard des populations touchées

© UNICEF/UN033685/Arcos

Dans l'Espace Temporaire d'Enseignement et de Protection (ETEP) de Tabuga, à Manabi, 285 enfants environ étudient. Lors du séisme qui a frappé l'Équateur le 16 avril 2016, plusieurs écoles et lycées ont été endommagés. Les élèves de ces écoles ont pu continuer leur scolarité dans des tentes installées par l'UNICEF.

Normes minimales INEE	<p>Domaine 1 : Normes fondamentales - Participation communautaire</p> <p><i>Norme 1 : participation</i></p> <p>Les membres de la communauté participent activement, de manière transparente et sans discrimination à l'analyse, la planification, la conception, la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des interventions éducatives.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons national et infranational</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestionnaires de programme ESU - toutes institutions ; • Coordonnateurs des clusters, coordonnateurs des Groupes de travail locaux sur l'éducation et des autres groupes de coordination de l'éducation ; • Personnel de l'éducation.
But de l'outil	<p>Fournir une liste de vérification pour mener des consultations intégrant la notion de genre tout au long du cycle de programme ESU avec les diverses parties prenantes de l'éducation (apprenants, les aidants, les fonctionnaires des collectivités locales, les écoles, les chefs religieux, etc.).</p>

Introduction

Les filles, les garçons, les femmes et les hommes ont le droit de participer à une intervention ESU intégrant la notion de genre, et de demander aux agents de mise en oeuvre de leur rendre des comptes. Il est d'une importance fondamentale de veiller au respect de ces droits, afin que les interventions répondent aux besoins de toutes les parties prenantes dans le temps.

Informations clés

La participation et la responsabilité inclusives, adaptées à l'âge et intégrant la notion de genre garantissent la participation des filles, des garçons, des femmes et des hommes à l'identification et la description de leurs besoins, à la conception et la prestation de l'intervention, et qu'ils puissent exprimer leurs points de vue de manière responsable. Chacun - y compris les adolescents (filles et garçons) - est le spécialiste de sa propre vie. En instaurant un dialogue constructif avec tous les apprenants, et en écoutant leurs besoins et leurs préoccupations, nous veillons à ce que les programmes ESU s'attaquent aux obstacles et aux défis auxquels ils font face en matière d'apprentissage.

Un large éventail d'outils peut nous aider à faciliter l'intégration de la notion de genre dans la participation et la consultation de la communauté dans le cadre de la programmation ESU. Citons notamment les enquêtes, les entretiens, les discussions communautaires, les promenades d'étude, les arbres de problèmes, la mise en récit (ou storytelling) et les cartographies. Ces approches doivent faire partie intégrante des processus de suivi et d'évaluation inclusifs et participatifs respectueux de toutes les parties prenantes.

6: Suivi et évaluation

Encadré 7.1 : Liste de vérification pour la participation des filles dans les situations d'urgence aigüe

Au Soudan du Sud, Women's Refugee Council, Action contre la Faim International, et Population Council ont expérimenté une approche pour améliorer la participation des adolescentes ainsi que la responsabilité à leur égard, dans les situations d'urgence. À l'aide de discussions de groupe animées par les participants, de la matrice d'analyse de la dimension genre et des technologies mobiles, les évaluations de terrain ont rapidement produit des données opérationnelles pouvant éclairer la prestation de services d'urgence et la conception des programmes prévus ultérieurement.

L'approche « Je suis là » fournit une liste de vérification fondée sur des données probantes pour recueillir les données sur les adolescentes dans les situations d'urgence extrêmes, garantissant leur participation au processus. Quand on utilise cette approche, il convient de se concerter avec les autres acteurs pour veiller à ne pas poser les mêmes questions aux divers acteurs, et de veiller à ce que toutes les personnes qui travaillent avec les adolescentes respectent les normes de protection et les codes de conduite :

- Identifier la communauté spécifique touchée par la crise où les adolescentes sont concentrées. Cartographier les principaux points de service où les acteurs humanitaires fournissent l'information et les services d'urgence.
- Accroître la visibilité de l'univers des filles : classer les adolescentes par catégories en matière de vulnérabilité de base et de capacités (âge, état matrimonial, éducation, état d'accompagnement, état de maternité, etc.).
- Tenir des réunions de groupe avec des adolescentes dont les vulnérabilités ou les capacités sont similaires. Tirer parti de ces réunions pour connaître les besoins prioritaires des filles, leurs craintes et leurs préoccupations en matière de protection, et pour consigner les informations, les compétences et les atouts essentiels dont elles ont besoin pour les aider à surmonter les conséquences négatives du déplacement et atténuer leurs risques d'être confrontées à la violence.
- Élaborer des plans spécifiques qui tiennent compte de l'univers des filles dans une zone touchée par une crise. Par exemple, mettre en place des espaces physiques sécurisés où les filles peuvent prendre connaissance des informations et des services essentiels et y avoir accès immédiatement, et dès que possible, bénéficier d'un soutien ciblé pour développer leurs atouts.
- Rallier l'appui dans tous les secteurs humanitaires et avec les acteurs locaux autour de la nécessité d'interventions, de stratégies et d'indicateurs d'urgence prenant en compte l'adolescence.
- Mettre à contribution les capacités et la faculté d'agir incomparables des adolescentes pour appuyer et pousser l'intervention humanitaire et les opérations de relèvement¹

1 Commission des femmes pour les réfugiés (2014). *I Am Here: Adolescent Girls In Emergencies*, p. 41.



Ressources essentielles

INEE (2019). Note d'orientation sur le genre. Inclut une orientation complète sur la participation et la responsabilité intégrant la notion de genre (à partir de la p.29).

La liste de vérification du Tableau 7.1 complète la Note d'orientation de l'INEE en suggérant des mesures simples, concrètes pouvant être adoptées pour accroître l'intégration de la notion de genre tout au long du cycle de programme ESU.

Tableau 7.1. : Liste de vérification des mesures pour soutenir la responsabilité à l'égard des populations touchées à chaque phase du cycle de programme ESU

Mesures	
Toutes les phases du cycle de programme ESU	
<input type="checkbox"/>	<p>Évaluer la participation tout au long du cycle de programme ESU</p> <p>Viser la participation des populations touchées à toutes les phases du cycle de programme, y compris lors de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conception et la conduite des évaluations ; • Des ateliers locaux de planification et de conception du projet/stratégiques ; • La conception du protocole de suivi ; • Les activités de suivi et d'évaluation. <p>Si cela a été fait, que manque-t-il ? Pourquoi ? Comment allez-vous y remédier ?</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Participation et protection</p> <p>Veiller à ce que les événements et les possibilités participatifs ne mettent pas en danger la sécurité des filles et des femmes ou des garçons et des hommes. Par exemple, les réunions sont-elles organisées dans des espaces accessibles, sécurisés et protecteurs ? Un moyen de transport est-il disponible pour les personnes qui en ont besoin ? Un service de garde d'enfants peut-il être nécessaire ?</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Participation et dédommagement des participants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prévoir le budget pour la participation des participants (f/h) et les dédommager pour le temps qu'ils ont consacré. • Prévoir un dédommagement financier ou en nature.
Évaluation et analyse des besoins	
<input type="checkbox"/>	<p>Mener l'analyse des parties prenantes de la population touchée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui est la population touchée (combien, le genre) ? • Quel âge ont-ils/elles ? Quels sont les facteurs de marginalisation qui affectent la population et de quelle manière (handicap, tout âge, tous les genres, etc.) ? • Comment prendrez-vous contact avec la population, et quelles mesures prendrez-vous pour modifier les approches selon le genre et l'âge ?
<input type="checkbox"/>	<p>Accessibilité de la participation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des efforts pour sensibiliser les différentes sections de la communauté, y compris les personnes les plus difficiles à atteindre (personnes handicapées, minorités ethniques, etc.). • Sensibiliser les individus et les groupes les plus marginalisés, comme les enfants non accompagnés ou les adolescentes souffrant de troubles de la communication. • Étudier quels sont les facteurs (classe sociale et caste, appartenance ethnique, sexualité, religion, alphabétisme, âge, etc.) qui façonnent les expressions de la masculinité et produisent divers vécus du pouvoir et de la marginalisation pour différents groupes d'hommes. Étudier quel est l'impact de cette diversité sur la capacité des hommes et des garçons à participer. • Impliquer les chefs (h/f) des groupes communautaires locaux de différents âges, appartences ethniques et aptitudes, à la consultation et au soutien pour atteindre les groupes les marginalisés (groupes de jeunes, syndicats de femmes, etc.). • Veiller à formuler clairement les invitations, et expliquer ce qui est requis, comment les personnes seront impliquées dans la co-création des activités, et pourquoi le travail est mené. • Produire les invitations à participer dans des formats accessibles (gros caractères, braille et audio). • Indiquer clairement aux participants potentiels comment vous utiliserez les informations et qu'elles sont confidentielles.

Planification stratégique	
<input type="checkbox"/>	<p>Veiller à la participation des populations touchées à la planification ESU</p> <ul style="list-style-type: none"> Inviter les apprenants des deux sexes, y compris les enfants, à participer à la planification des programmes éducatifs qui les concernent. Par exemple, les consulter sur les horaires de cours les plus appropriés compte tenu de leurs autres obligations, les compétences qu'ils souhaitent acquérir grâce à l'enseignement technique et la formation professionnelle, les environnements d'apprentissage sûrs et sécurisés, les obstacles pour accéder à l'apprentissage, etc.
<input type="checkbox"/>	<p>Mener une évaluation participative des programmes existants</p> <ul style="list-style-type: none"> Mener une consultation communautaire avec des parties prenantes des divers âges et genres sur l'efficacité des programmes existants en matière d'intégration de la notion de genre, si cela n'a pas déjà eu lieu. Inviter les participants à classer les programmes selon leur degré d'intégration de la notion de genre : du plus efficace à moins efficace et/ou du plus utile au moins pour répondre à leurs besoins. Les thèmes de l'évaluation seront déterminés par les composantes du programme, mais peuvent inclure : la gestion de l'hygiène menstruelle dans les écoles ; l'enseignement professionnel et la formation technique axés sur l'autonomisation des adolescentes ; les transferts conditionnels d'espèces pour les apprenants des deux sexes non scolarisés ; et les séances de soutien aux parents pour promouvoir l'éveil intégrant la notion de genre des petites filles et des petits garçons. Si ces questions n'ont pas été évaluées de cette façon auparavant, prendre des mesures pour conduire de telles évaluations (groupes de discussion, enquêtes par sondage, etc.).
Mise en œuvre	
<input type="checkbox"/>	<p>Analyse participative</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire participer les filles, les garçons, les jeunes, et les femmes et hommes adultes aux discussions sur les raisons pour lesquelles ils/elles (ou bien d'autres personnes) ne pourraient pas avoir accès à l'éducation ou à la formation, ou pourquoi ils sont susceptibles de ne pas apprendre ou progresser grâce à l'éducation ou à la formation. Inviter les participants à proposer des solutions et les tenir informés de la planification du programme. Consulter les mères et les pères, les aidants (f/h) des filles, des garçons, des jeunes femmes et des jeunes hommes sur les programmes éducatifs. Encourager les hommes et les garçons à participer en qualité de pairs et d'alliés aux programmes éducatifs des filles et des femmes. Consulter les filles et les jeunes femmes sur les activités de mobilisation des garçons/hommes pour faire en sorte de ne pas renforcer les normes de genre néfastes et d'encourager le leadership féminin. Faire participer les chefs communautaires (f/h) pour qu'ils soutiennent ce travail.
<input type="checkbox"/>	<p>Mise en œuvre : Participation et responsabilité de pair à pair</p> <ul style="list-style-type: none"> Créer des groupes d'examen par les pairs entre les filles/jeunes femmes et les garçons/jeunes hommes pour contribuer au soutien mutuel entre les participants au programme et pour apporter des retours d'information formatifs et rendre des comptes aux agents de mise en œuvre du programme.
Suivi et évaluation	
<input type="checkbox"/>	<p>Suivi et évaluation participatifs</p> <ul style="list-style-type: none"> Travailler avec les filles, les garçons et/ou les jeunes femmes et les jeunes hommes pour mener à bien les activités de suivi et les études sur l'efficacité du programme. Comment les retours d'information favorisent-ils la faculté d'agir et la participation des apprenants des deux sexes ?
Mobilisation des ressources	
<input type="checkbox"/>	<p>Participation à la constitution des ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier l'appui que les bailleurs de fonds pourraient apporter pour la participation des filles à la conception et à la mise en œuvre du programme. Identifier des financements pour soutenir ce travail.

Préparation

<input type="checkbox"/>	Capacités du personnel en matière d'approches participatives <ul style="list-style-type: none">Former les membres du personnel et les partenaires de mise en œuvre qui ne sont pas encore formés à la participation et à la responsabilité intégrant la notion de genre.Attribuer des rôles ou des tâches spécifiquement pour gérer la participation et la responsabilité intégrant la notion de genre.
<input type="checkbox"/>	Composition des membres de l'équipe et participation <p>Veiller à l'équilibre entre les genres au sein des équipes du personnel et des partenaires de mise en œuvre menant les activités participatives.</p> <p>Il convient de noter que le personnel et les facilitateurs ne doivent pas être nécessairement du même sexe s'ils animent des groupes de même sexe. Recruter du personnel et les animateurs qui soient des modèles d'autonomisation des femmes ou de masculinités positives (ou renforcer les capacités du personnel à cet effet) est une bonne pratique. Travailler adéquatement avec des pairs animateurs supervisés est aussi une stratégie efficace.²</p>

Encadré 7.2 : Engagement des hommes et des garçons

Groupes de discussion non mixtes sur le changement des normes de genre

« Les groupes de discussion non mixtes peuvent constituer une approche utile pour les programmes qui mobilisent les participants sur le changement des normes de genre. Cette approche est employée depuis longtemps avec les filles et les femmes, et est de plus en plus employée avec les garçons et les hommes. Il convient de noter que les espaces réservés aux hommes ne doivent pas être des lieux où les rôles qu'ils ont hérités pour maintenir le pouvoir des hommes sur les femmes sont acceptés sans remise en question. Au contraire, les espaces réservés aux hommes doivent être des lieux où les garçons et les hommes sont en sécurité pour interroger et remettre en question les normes et les priviléges d'être un homme qui les favorisent ainsi que comme une occasion d'étudier les défis genrés d'être un homme. À cette fin, l'animateur tente d'aider les membres du groupe à se confier sur leurs vulnérabilités en tant qu'homme et comment le désir de les cacher peuvent être l'une des raisons à l'origine de comportements inéquitables de genre, comme la violence à l'encontre des femmes et les pratiques sexuelles à risque. »³

Analyses du programme Living in Peace et des parties prenantes

Le programme Living Peace en République démocratique du Congo a été élaboré suite à l'analyse des parties prenantes. Les principales conclusions de l'analyse des parties prenantes comportaient la nécessité de :

- S'attaquer aux racines de la violence sexuelle et fondée sur le genre (profondément enraciné dans les inégalités de pouvoir entre les hommes et les femmes) dans les situations de conflit et étudier comment elles sont exacerbées pendant le conflit ;
- Reconstruire le lien social, le sens du soi et une définition positive de la masculinité ;
- Examiner les mécanismes d'adaptation propres aux hommes (violence, consommation d'alcool et retrait, etc.) ;
- Aider les hommes à guérir des expériences et traumatismes qui augmentent leur recours à la violence contre leurs partenaires et leurs enfants.⁴

2 See ICRW et al (2019) [Engaging Men and Boys to Promote Gender Equality Through Education Workshop Outcome Report](#), p.15

3 ICRW et al (2019) [Engaging Men and Boys to Promote Gender Equality Through Education Workshop Outcome Report](#), p.11

4 Hassink, A. (2015) '[Living Peace: From Conflict to Coping in Democratic Republic of Congo](#)', EMERGE Case Study 7, Promundo-US, Sonke Gender Justice and the Institute of Development Studies.

Encadré 7.3 : Participation des adolescentes à la recherche : outils suggérés

Les chercheurs de Gender and Adolescents: Global Evidence [GAGE] (Genre et adolescents : données probantes mondiales) ont employé les approches participatives pour mobiliser les filles en Palestine, en Jordanie et au Liban. Le but est d'enrichir les connaissances sur la disponibilité, la pertinence, les effets et la qualité des services à la disposition des adolescents (et en particulier les adolescentes) dans les zones touchées par un conflit – du point de vue de ces adolescent(e)s, de leurs aidante(e)s, des prestataires de services et des autres acteurs concernés.

Suggestions d'outils pour travailler avec les adolescentes :

- La cartographie en ligne des services à la disposition des adolescentes ;
- Les programmes journaliers ;
- Les vignettes/histoires sur les services de discussion pour les adolescentes ;
- Les entretiens par objet pour demander des informations sur la vie des adolescentes ;
- L'exercice de prise de décision ;
- L'exercice des préoccupations ;
- Le délai ;
- Les entretiens intergénérationnels ;
- L'exercice de réflexion ;
- Les tableaux de bord communautaire .

Pour plus d'information, y compris sur des conseils et des exemples exhaustifs sur de l'usage des outils, cf. : Jones, N., Gercama, I., Presler-Marshall, E. et Hamad, BA, (2017). [Adolescent perspectives on services and programmes in conflict-affected contexts. A participatory research toolkit](#), GAGE



Ressources essentielles

Cluster Éducation mondial (2019). [Guide to Coordinated Education in Emergencies Needs Assessments and Analyses](#). Ceci inclut une orientation sur les considérations éthiques quand on mène des recherches impliquant les enfants.

GEC (2019). [Considerations for Protection Against Sexual Exploitation and Abuse & Gender-based Violence in Education in Emergencies Needs Assessments. Checklist](#)

Tableau 7.2. : Continuum du genre – exemples de consultation de la communauté

Discrimination de genre/ participation inégale

Les filles ne sont consultées dans aucune activité participative.

Participation ne tenant pas compte de la notion de genre

Les invitations aux activités participatives sont lancées sans stipuler la nécessité d'avoir un large éventail de participants. Seuls les hommes et les garçons se présentent.

Participation tenant compte de/ sensible au genre

Les femmes et les filles sont identifiées de manière proactive et invitées à participer aux consultations. Les hommes et les garçons sont également identifiés de manière proactive pour participer aux consultations, et des groupes mixtes sont consultés le cas échéant.

Participation intégrant la notion de genre

Les femmes et les filles sont identifiées de manière proactive pour participer aux consultations, et des espaces sécurisés, protecteurs, un service de garde d'enfants et de transport leur sont proposés pour qu'elles participent. Les hommes et les garçons sont mobilisés de manière proactive pour participer et collaborer avec les femmes et les filles.

Participation transformant la notion de genre

La participation active et le leadership des filles et des femmes aux activités participatives sont établis, avec l'appui des hommes et des garçons comme alliés, partenaires, collaborateurs et facilitateurs. Les filles et les femmes s'intéressent à, bénéficient de, et priorise la participation.



Lectures complémentaires

- CARE (2009) [The Power to Lead: A model for adolescent girl leadership](#)
- INEE (2019) [Guidance Note on Gender](#)
- CPU (2018) [Le guide du genre pour les actions humanitaires](#). Cf. pp. 81-87 sur la participation
- Jones, N., Gercama, I., Presler-Marshall, E. and Hamad, BA,(2017) [Adolescent perspectives on services and programmes in conflict-affected contexts. A participatory research toolkit](#), GAGE
- ICRW et al (2019) [Engaging Men and Boys to Promote Gender Equality Through Education Workshop Outcome Report](#)
- The Men Engage Alliance (2014) [Accountability Standards and Guidelines](#)
- The Men Engage Alliance (2018) [Accountability Training Toolkit: Second Edition](#)
- Save the Children (2014) [A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children's Participation](#) (six livrets)
- Save the Children (2018) [Adolescents in Humanitarian Contexts](#). Ce cours interactif donne des conseils aux praticiens sur les meilleures pratiques et approches quand on travaille avec des adolescents dans des contextes humanitaires, les aidant à mieux comprendre qui sont les adolescents et pourquoi il est important de travailler avec eux.
- Plan (2018) [Empowering and Protecting Adolescent Girls During Disasters and Emergencies](#)
- Wilton Park (2018) [Addressing the needs of adolescent girls in humanitarian settings, Monday 2 – Wednesday 4 July 2018. Report](#).



8. Préparation et coordination

© UNICEF/UN0218551/Harris

Esther, 15 ans, est l'une des nombreuses élèves des 73 écoles de la Dominique qui se préparent pour la saison des ouragans. Dans le cadre d'une initiative financée par la Commission européenne en partenariat avec l'UNICEF et IsraAID, chaque école élabore son propre plan de préparation aux catastrophes. Pour Esther, c'est un progrès bienvenu. "Nous sommes informés sur la façon d'assurer la sécurité de mon école, de ma maison et de mon environnement."

La préparation, la capacité institutionnelle de promotion du genre et l'évaluation des risques sous-tendent les cinq premières étapes clés du cycle de programme ESU. Cette section donne des conseils et des outils pour ces éléments d'un programme ESU intégrant la notion de genre.

La section 8 contient les outils suivants :

8.1 Le genre dans la coordination sectorielle et la gestion de l'information ESU

8.2 Capacités institutionnelles ESU en matière de genre : Partie 1 : Personnel ; Partie 2 : Analyse des capacités

8.3 Le genre dans la préparation ESU : évaluation des risques

8.1 Le genre dans la préparation ESU : coordination et gestion de l'information

Normes minimales INEE	<p>Domaine 1: Normes fondamentales - Coordination</p> <p><i>Norme 1 – Coordination</i></p> <p>Il existe des mécanismes de coordination de l'éducation qui appuient les parties prenantes travaillant à garantir l'accès à une éducation de qualité et à la continuité de cette éducation.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons national et infranational</p> <ul style="list-style-type: none">Conseillers ESU, spécialistes, responsables, analystes (spécialistes de la planification et de la technique) ;Coordonnateurs des clusters, coordonnateurs des groupes de travail locaux sur l'éducation.
But de l'outil	Identifier les principales actions de coordination pour promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation en situations d'urgence.

Introduction

L'analyse, la planification et la mise en œuvre conjointes, au sein du secteur éducatif et au niveau intersectoriel, sont nécessaires si l'on veut s'attaquer réellement à la question de l'égalité des genres dans l'éducation dans les situations d'urgence et de crises prolongées.

Les principaux types de groupes formels de coordination de l'éducation en situations d'urgence et de crises prolongées sont les clusters Éducation, les groupes de travail sur l'éducation des réfugiés, les groupes de travail ESU et les Groupes Locaux d'Éducation (GLE). Les objectifs et les membres de chaque groupe sont souvent différents, ce qui détermine l'efficacité des efforts de coordination ; elle dépend également de la situation du pays (socioéconomique, politique, etc.), du type de crise (conflit, santé, ampleur, etc.) et de la phase de la crise (aiguë à prolongée).¹

La coordination intervient tout au long du cycle du programme humanitaire et est une condition essentielle de l'efficacité de chaque phase. Il s'ensuit que l'un des moyens les plus efficaces de s'assurer que l'égalité des genres est une priorité en ESU consiste à exploiter les mécanismes de coordination (en particulier le cluster) qui sert alors de point d'entrée dans l'ensemble du processus. Par exemple, si l'équipe du cluster a suivi une formation appropriée et/ou peut consulter un spécialiste des questions liées au genre, les évaluations, les stratégies, les propositions financières, les activités, entre autres, le suivi seront réalisés dans une perspective de genre.

Informations clés

Les principaux acteurs qui dirigent la coordination sectorielle ESU sont :

- le ministère de l'Éducation, et/ou d'autres ministères nationaux ;
- les organes gouvernementaux régionaux ou locaux supervisant l'éducation et/ou l'intervention d'urgence ;
- le Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires (OCHA) par le biais de l'approche de coordination intersectorielle du cluster humanitaire (non-réfugiés) ;
- La coordination intersectorielle du Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCNUR) ;
- le Cluster Éducation mondial à l'échelon international et la direction des clusters Éducation à l'échelon national (généralement dirigé par l'UNICEF/Save the Children, mais cela varie en fonction du contexte) ;
- la coordination du développement, dirigée par les Groupes Locaux d'Éducation, avec l'orientation de l'UNESCO et le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation ;
- la coordination facilitée par les bailleurs de fonds, y compris l'initiative l'Éducation Ne Peut Attendre (Education Cannot Wait), qui travaille avec l'architecture existante de coordination en vue de favoriser une approche plus collaborative entre les acteurs de terrain et mobiliser des financements supplémentaires ;
- les approches mixtes, régionales et autres approches hybrides.

1 Voir Nicolai, S., et. Al (2019). [Strengthening coordinated education planning and response in crises: analysis framework](#), ODI, Octobre; Résumé analytique.

« ...il est important que l'ensemble des acteurs, lorsqu'ils coordonnent, évaluent, priorisent et mettent en œuvre des programmes, se posent en permanence les questions fondamentales : répondent-ils aux besoins différenciés des femmes, des filles, des hommes et des garçons ? Incluent-ils les femmes et les hommes dans la prise de décision, en s'appuyant sur leurs capacités et en les renforçant ? »

Guide des genres du CPI, p. 84

La dimension genre et l'inclusion doivent être une priorité pour toutes les interventions coordonnées de l'éducation - y compris les mécanismes de coordination eux-mêmes.

Les mesures suggérées ci-dessous soutiennent une double approche de la notion de genre dans la coordination du secteur éducatif. Elle suppose d'identifier et de prendre des mesures ciblées pour soutenir les filles, les garçons, les femmes et les hommes dans l'éducation, tout en travaillant également de manière plus méthodique à améliorer l'égalité des genres dans le secteur éducatif.

Mesures

Mettre en place le chef de file - point focal de genre

S'il n'existe pas encore de point focal de genre au sein du cluster Éducation ou du groupe sectoriel, il convient d'en créer un. Il peut s'agir d'un poste autonome rémunéré ou la réaffectation d'un membre du personnel existant. La présence d'un chef de file faisant autorité en matière d'égalité des genres est importante et permettra de veiller à ce que les questions liées au genre fassent l'objet d'un examen systématique au sein des processus de coordination. S'assurer que le point focal participe aux groupes techniques, tels que ceux qui travaillent sur les programmes scolaires, la sécurité en milieu scolaire, le recrutement des enseignants et le plaidoyer. Les organisations de la société civile, en particulier les organisations dirigées par des femmes, ont un rôle crucial à jouer pour demander des comptes aux responsables et apporter des capacités supplémentaires le cas échéant. Le point focal de genre peut travailler avec son homologue du gouvernement national lorsque cela est souhaitable



Ressources essentielles

ECW (2020) [Partnering with Women's Non-Governmental Organizations. Quick guidance](#)

Dans les situations d'urgences complexe ou à grande échelle, un spécialiste interinstitutions de la dimension genre est souvent déployé pour appuyer le coordonnateur de l'action humanitaire et tous les clusters afin d'assurer une meilleure coordination et l'intégration de la notion de genre. Le point focal de genre en éducation doit consulter ce spécialiste interinstitutions et les autres points focaux pertinents, notamment ceux qui travaillent sur la santé, la gestion de l'hygiène menstruelle, l'Eau, l'Assainissement et l'Hygiène (EAH), la Violence Fondée sur le Genre (VFG), la protection de l'enfant et les questions liées aux hommes et aux garçons. Ensemble, ces représentants doivent constituer un groupe de travail intersectoriel sur le genre.

Examiner la possibilité de nommer un homme et une femme au poste de point focal de genre et rechercher des occasions de renforcer leurs capacités par la formation ou l'accompagnement/mentorat.

☒ 8.2 : Capacités institutionnelles ESU en matière de genre : personnel et analyse des capacités

Les questions liées au genre dans les plans sectoriels et ceux des clusters

Accorder un degré de priorité élevé à la dimension genre dans les Termes de Référence du cluster Éducation (TdR).²

Veiller à inclure les éléments suivants dans les termes de référence :

- Mettre en place un point focal de genre (ou plusieurs) et décrire sommairement ses (leurs) missions spécifiques ;
- Veiller à une représentation équilibrée et diversifiée des hommes et des femmes au sein du groupe consultatif stratégique ;
- Inclure aux objectifs du cluster : « Considérations de genre et responsabilité à l'égard des populations touchées » ;
- Ajouter à ses fonctions essentielles la conformité et l'adhésion à la Note d'orientation de l'INEE sur le genre.

Intégrer la notion de genre et les autres facteurs de marginalisation (âge, handicap, appartenance ethnique, langue et lieu de résidence, etc.) dans les plans sectoriels d'éducation et les mécanismes de retour d'information.

Pour des conseils complets sur la planification sectorielle ESU intégrant la notion de genre, cf. :

☒ 3.1 : Éducation de transition : planification intégrant la notion de genre

2 Cf. l'exemple : [Education Cluster at country level. Terms of Reference](#)

Participer aux groupes de travail ou aux activités intersectorielles sur le genre

Dans un contexte de crise, lorsqu'il existe déjà un groupe de travail ou un réseau intersectoriel sur le genre, les acteurs de l'éducation doivent s'assurer que le secteur ou le cluster est toujours représenté. En l'absence de réseau de genre, les acteurs de l'éducation doivent soulever les questions liées au genre dans les autres réunions intersectorielles et plaider en faveur d'une action coordonnée sur le genre entre les secteurs.

Identifier les partenaires de la société civile des secteurs éducatif et non éducatif qui défendent la cause de l'égalité des genres (ONG, Organisations de Services Communautaires [OSC] locales, syndicats d'enseignants et organisations travaillant avec les hommes et les garçons, etc.). Veiller à ce que les groupes, réseaux et collectifs locaux de défense des droits des femmes participent à la coordination.

Encadré 8.1.1 : Types de groupes de travail sur le genre susceptibles d'exister à l'échelon national³

- Groupe de travail interministériel sur le genre ;
- Équipe de travail gouvernementale sur le genre ;
- Groupe thématique sur l'égalité des sexes du GNUDD⁴ / Groupes de travail inter-institutions/inter-groupes sur le genre ;
- Groupe de travail des partenaires de développement sur le genre ;
- Groupe de travail des OSC sur le genre ;
- Groupes de jeunes et groupes de sexe différents (d'hommes et de femmes) ;
- le sous-groupe sur l'éducation et le genre.

3 Source: UNDG (2018) [Resource Guide for Gender Theme Groups](#)

4 *ibid.*

Tableau 8.1.1 : Exemples de collaboration intersectorielle dans le secteur éducatif

Travailler ensemble entre les secteurs
Protection
<ul style="list-style-type: none">• Travailler avec les partenaires de la protection pour identifier et suivre les questions de protection dans et autour de l'école.• Inclure les filles, les garçons et les enfants handicapés ainsi que leurs parents dans les dispositifs de protection de l'enfance en milieu scolaire (comités des droits de l'enfant, approches de pairs, etc.).• Mettre en place des dispositifs de signalement et prise en charge des questions de protection (notamment la violence, l'exploitation et les abus) sécurisés, confidentiels, intégrant la notion de genre et facilement accessibles. Veiller à ce que tous les apprenants les connaissent en communiquant les informations dans des formats multiples et accessibles et en faisant participer activement les apprenants - handicapés et valides - à la sensibilisation.• Former les enseignants et les autres acteurs de l'éducation à la protection de l'enfant et à la sauvegarde de ses droits, y compris les filles et les enfants handicapés. Par exemple, proposer des formations sur les formes accessibles de communication et sur la reconnaissance des signes d'abus chez les filles et les garçons.• Mettre en place des dispositifs permettant aux filles et aux garçons de se rendre à l'école et promouvoir la sécurité de tous les enfants, y compris les enfants handicapés, sur le chemin de l'école. Par exemple, créer des « groupes de marche » ; plaider auprès des autorités locales pour améliorer la sécurité et l'accessibilité des systèmes de transport ; établir des liens avec les forces de l'ordre et les autres acteurs de la VFG pour identifier et traiter tout risque de VFG en milieu scolaire.• Travailler avec les acteurs communautaires de la protection pour identifier les filles et les garçons non scolarisés, y compris les enfants handicapés, afin d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies visant à améliorer l'accès à l'école. Par exemple, travailler avec les chefs de la communauté locale pour sensibiliser sur droit à l'éducation de tous les enfants ; faire appel à des bénévoles de la communauté pour discuter des obstacles à l'accès à l'éducation avec les filles et les enfants handicapés et leurs familles.• Veiller à ce que les interventions de protection offertes par le biais des écoles (sensibilisation aux droits des enfants, éducation aux risques des mines, etc.) comportent un volet de sensibilisation des enfants non scolarisés, tels que les filles et les enfants handicapés.• Travailler avec les apprenants et les enseignants pour élaborer des approches visant à lutter contre les brimades et le harcèlement. Veiller à inclure les filles et les enfants handicapés. Par exemple, offrir des possibilités de développer des réseaux de pairs par le biais d'activités extrascolaires inclusives ; créer et inclure des filles et des enfants handicapés dans les comités de lutte contre l'intimidation et le harcèlement dirigés par les apprenants.

Sécurité alimentaire et nutrition

- S'engager avec les partenaires de la sécurité alimentaire et de la nutrition pour garantir l'accès à une alimentation scolaire inclusive, en accordant une attention particulière aux filles et aux apprenants handicapés pour stimuler leurs possibilités d'éducation et favoriser leur participation.
- Développer des programmes éducatifs et axés sur les moyens de subsistance, accessibles et sensibles à la nutrition pour la prévention et la prise en charge des troubles et le maintien d'une bonne santé, reconnaissant l'importance d'une bonne nutrition pour le développement cognitif et l'apprentissage des apprenants des deux sexes. Mener un programme de sensibilisation ciblé des filles et des mères adolescentes afin de prévenir les troubles liés à la nutrition.

Santé

- Demander le soutien des collègues de la santé pour mener l'évaluation et le dépistage des troubles et leur prise en charge par des spécialistes, ainsi que la distribution, le suivi, la maintenance des appareils fonctionnels. Offrir une éducation inclusive à la santé et aux droits sexuels et reproductifs pour les apprenants et les membres de la communauté (sur des sujets tels que la grossesse, les infections sexuellement transmissibles, le VIH et le Sida, etc.).

EAH

- Travailler avec les partenaires EAH pour s'assurer que les installations et les services EAH des écoles et des centres d'apprentissage temporaires et permanents sont accessibles, sécurisés et intègrent la notion de genre.
- Concevoir et construire des installations sanitaires sécurisées, accessibles et privées dans les centres d'apprentissage, y compris des toilettes et des points de lavage des mains séparées pour les filles et les garçons.
- Dispenser des séances de sensibilisation au personnel éducatif et aux apprenants sur l'utilisation des installations EAH accessibles (en veillant, par exemple, savoir utiliser correctement ces installations et ne pas les verrouiller pour en empêcher l'accès).
- Mener des activités inclusives de promotion de l'hygiène dans les écoles.
- Soutenir la distribution, facilement accessible, de kits d'hygiène pour les apprenantes et le personnel éducatif féminin, le cas échéant.

Abris, Hébergement, et Rétablissement (AHR)

- Collaborer avec les partenaires qui travaillent sur les AHR pour planifier et concevoir les écoles et autres sites éducatifs en appliquant les principes de la conception universelle et/ou pour offrir des hébergements raisonnables aux apprenants ; et s'assurer que les écoles/sites éducatifs sont situés dans des zones sûres et accessibles pour les élèves.
- Traiter les questions d'accessibilité et de sécurité liée à la VFG dans le cadre de la réhabilitation en cours des écoles.

Moyens de subsistance

- Collaborer avec les partenaires qui travaillent sur les moyens de subsistance pour identifier des possibilités de formation professionnelle adaptées au marché et inclusives.
- Mettre en œuvre des programmes d'éducation alternative facilement accessibles qui comprennent des volets sur l'alphabétisation, la littératie financière, les compétences de la vie courante, la santé sexuelle et reproductive, les moyens de subsistance et la formation professionnelle.
- Relier ces programmes à des projets axés sur les moyens de subsistance qui aident les hommes et les femmes non scolarisés et les jeunes handicapés qui pourraient nécessiter un renforcement économique.

Coordination et Gestion des Camps (CGC)

- Travailler avec les partenaires qui travaillent sur la CGC. Participer aux réunions de coordination périodiques tenues dans les camps ; et participer à la planification, à l'échange des informations, aux évaluations des besoins, etc.). Avec eux, identifier les endroits accessibles/sûrs et les endroits inaccessibles/non sûrs au sein du camp. Se concerter pour choisir l'emplacement des programmes éducatifs (y compris les espaces temporaires d'apprentissage) en tenant compte des questions de sécurité et d'accessibilité identifiées par les apprenants des deux sexes et les apprenants handicapés.
- Faciliter la distribution d'articles sanitaires à toutes les femmes et à toutes les filles en âge de procréer. Prévoir des systèmes accessibles pour se laver et/ou jeter les fournitures sanitaires dans les environnements scolaires, en tenant compte des droits et des besoins exprimés par les femmes et les filles.
- Croiser les registres de fréquentation scolaire avec les registres de distribution alimentaire et/ou d'enregistrement des camps pour évaluer (par sexe, âge et handicap) quels sont les enfants et les jeunes scolarisés ou absents de l'école, et planifier les ressources humaines et les infrastructures en conséquence.

Services de soutien opérationnel (télécoms)

- Demander le soutien des acteurs des télécommunications pour développer des systèmes de détection accessibles et inclusifs afin de minimiser la VFG en milieu scolaire (utilisation des téléphones portables et autres technologies pour éviter les agressions, etc.)
- Mettre en place l'utilisation de technologies numériques accessibles et l'accès aux réseaux mobiles et à l'Internet, notamment pour les applications éducatives afin de faciliter l'apprentissage à distance et à domicile.

Évaluation conjointe des besoins éducatifs

Donner un degré de priorité élevé aux questions liées au genre dans les évaluations conjointes des besoins. Consulter les filles, les garçons, les femmes et les hommes lors de ces processus.

Pour un guide complet sur les évaluations des besoins éducatifs intégrant la notion de genre, cf. :

④ 2 : Évaluation et analyse des besoins

Intégrer la notion de genre dans les propositions de financement

Aborder les inégalités de genre dans les propositions de financement. Dans les appels humanitaires coordonnés, l'utilisation du marqueur de genre et d'âge du CPI ([Marqueur de genre et d'âge du CPI](#)) est obligatoire et les évaluateurs examineront les propositions en conséquence. Les acteurs de l'éducation doivent également envisager de demander des fonds pour la coordination des questions liées au genre dans leurs appels de fonds.

Intégrer la notion de genre dans les budgets. Cela peut inclure, par exemple, le coût de l'embauche d'un consultant pour cartographier les interventions ESU intégrant la notion de genre dans le secteur.

④ 4 : Mobilisation des ressources

Assurer la liaison avec les bailleurs de fonds afin qu'ils soient représentés dans les groupes de coordination du genre et de l'éducation. Ils peuvent s'appuyer mutuellement ainsi que les parties prenantes du gouvernement et de la société civile pour mieux intégrer les mesures d'égalité des genres dans leurs programmes ESU.

Inclure le point focal de genre dans les comités de vérification et d'examen des propositions du plan de réponse humanitaire ainsi que dans les Fonds Humanitaire Communs.⁵

Inclure l'analyse de genre dans les travaux sur le suivi de la performance et les leçons apprises

Les groupes de coordination doivent entreprendre périodiquement des processus de révision. Ces périodes de réflexion sont des occasions importantes, pour tous les partenaires, d'examiner collectivement la manière dont la dynamique de genre est abordée dans le cadre de l'intervention ESU et de réfléchir aux pratiques prometteuses ou aux leçons apprises.

Envisager de vous appuyer sur les réseaux mondiaux et de faire appel à des spécialistes locaux et étrangers du genre dans le cadre du suivi et des révisions.

Même si un processus complet d'examen n'est pas réalisé, il convient de se pencher périodiquement sur les leçons apprises et les bonnes pratiques en matière de genre lors des réunions périodiques de coordination ou des examens à mi-parcours. Les conclusions doivent être documentées et apparaître dans les stratégies futures ou les plans d'urgence. Pour des conseils complets sur ces processus, cf. :

☒ 6.1 : Suivi ESU intégrant la notion de genre

☒ 6.2: Évaluation ESU intégrant la notion de genre

☒ 9.2: Aperçu de l'architecture du secteur humanitaire pertinente pour l'ESU intégrant la notion de genre

5 Pour un exemple de la manière dont les bailleurs de fonds ont travaillé efficacement au sein d'un groupe de coordination intersectoriel au Burkina Faso, cf. : EU (2015). EU Resource Package on Gender Mainstreaming in EU Development Cooperation. Programming Tool 1.3 : [Establishing a Gender Coordination Mechanism at Country Level](#), p.3.

État de préparation

Les questions liées au genre et à l'inclusion doivent faire l'objet d'une évaluation adéquate des risques et intégrer dans les plans d'urgence ESU. Pour des conseils, cf. :

☒ 8.3 : Le genre dans la préparation ESU : évaluation des risques

La **gestion de l'information** implique la collecte, l'analyse et le partage des données pertinentes sur l'ESU afin de permettre aux membres du cluster et/ou aux autres parties prenantes concernées de l'éducation de prendre des décisions politiques éclairées étayées par des données réelles. La gestion de l'information intégrant la notion de genre constitue le fondement de l'éducation inclusive en situations d'urgence. L'inclusion doit être pleinement intégrée à la gestion de l'information sur les plans stratégique, technique et opérationnel.

Les **évaluations des besoins** doivent impliquer la collecte, l'analyse et le partage des données sous l'angle de la dimension genre. Pour des conseils complets sur ce processus, cf. :

④ 2 : Évaluation et analyse des besoins

La **planification stratégique** doit intégrer la notion de genre fondée sur les conclusions de l'évaluation des besoins. Pour des conseils complets sur ce processus, cf. :

④ 3 : Planification stratégique et conception du programme

Les systèmes de gestion de l'information tout au long de la **mise en œuvre et du suivi** doivent être ventilés par sexe et par âge et tenir compte des considérations de genre. Pour des conseils complets sur une mise en œuvre intégrant la notion de genre, cf. :

④ 5 : Mise en œuvre

④ 6 : Suivi et évaluation

En plus de s'assurer que la gestion de l'information intègre la notion de genre tout au long des cycles du programme, il convient de prêter attention aux capacités du personnel chargé de la gestion de l'information en matière d'attitudes, de comportements, de connaissances et de compréhension de la notion de genre. Au minimum :

- Il est essentiel que l'équipe de gestion de l'information possède une culture et une pratique intégrant la notion de genre ;
- veiller à ce que le personnel de gestion de l'information comprenne et signe le code de conduite pour soutenir les initiatives de protection contre l'exploitation et les abus sexuels ;
- viser la parité entre les sexes dans la composition des équipes de gestion de l'information.

☒ 8.2 : Capacité institutionnelle ESU en matière de genre : personnel et analyse des capacités



Lectures complémentaires

- Cluster Éducation mondial (2020). CP-EiE Framework.
- [GEC Toolkit \(2019\)](#)
 - Plan de coordination.
 - Plan stratégique.
 - Plan d'évaluation des besoins.
- CPI (2018). [Guide des genres pour les actions humanitaires](#).
- INEE (2019). [Note d'orientation sur le genre](#).
- IASC (2015) [Guidelines for Integrating Gender-based Violence Interventions in Humanitarian Action: Reducing risk, promoting resilience and aiding recovery](#)
- UNGEI / PME (2018). [Guide pour l'élaboration de plans sectoriels favorisant l'égalité des sexes](#).
- UNICEF (2014) [Humanitarian Information Management: A focus on the role of information management officers](#)

8.2 Le genre dans la préparation ESU : capacités institutionnelles ESU en matière de genre – Partie 1 : Personnel et Partie 2 : Analyse des capacités

Partie 1: Rôles et responsabilités : genre du personnel ESU

Normes minimales INEE	<p>Domaine 4: Enseignants et autres personnels de l'éducation</p> <p><i>Norme 1 – Recrutement et sélection</i></p> <p>Un nombre suffisant d'enseignants et autres personnels de l'éducation est recruté à travers un processus participatif et transparent, selon des critères de sélection qui prennent en compte la diversité et l'équité.</p> <p>Domaine 4: Enseignants et autres personnels de l'éducation</p> <p><i>Norme 2 – Conditions de travail</i></p> <p>Les enseignants et autres personnels de l'éducation ont des conditions de travail clairement définies et sont rémunérés convenablement.</p>
Principaux utilisateurs	<p>Échelons mondial, régional, national, infranational.</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires de programmes ESU ; conseillers, spécialistes, responsables, analystes (planification, ressources humaines) ;• Coordinateurs des clusters, coordinateurs de groupes de travail locaux.
But de l'outil	Comprendre les rôles et responsabilités, au minimum et dans l'idéal, qui incombent au personnel ESU en matière de genre, selon le type de crise (aigüe ou prolongée).

Introduction

Le personnel ESU doit bénéficier de possibilités de perfectionnement professionnel afin de pouvoir appuyer et faire respecter les principes et les pratiques d'intégration de la notion de genre dans toutes les phases du cycle de programme ESU.

Cette section décrit les rôles et les responsabilités du personnel ESU et de ses partenaires dans le cadre de la mise en œuvre d'un programme ESU intégrant la notion de genre. Ces rôles et responsabilités doivent être intégrés dans les différentes descriptions de poste ou, le cas échéant, des spécialistes du genre doivent être recrutés pour appuyer le programme ESU.

Pour savoir à quel moment il convient d'améliorer les descriptions de postes existantes et de recruter du personnel spécialisé dans les questions liées au genre, cf. la partie 2 de cet outil (Analyse des capacités).

Rôles et responsabilités du personnel ESU aux échelons infranational, de la communauté/des camps

Note: Il s'agit des compétences générales servant de menu d'options à intégrer dans les descriptions de poste du personnel ESU ou pour élaborer les descriptions de poste des spécialistes du genre et du personnel de terrain.

 - Compétences minimales à intégrer en cas de crise aigüe.

Planification et conception du programme

-  **Consulter les filles, les garçons, les femmes et les hommes** de tous les âges, de tous les niveaux d'éducation et de toutes les communautés afin d'identifier les obstacles liés au genre pour accéder aux services d'éducation et de protection (avant et pendant les crises) et les facteurs favorables. Concevoir conjointement des interventions programmatiques ESU inclusives, protectrices et intégrant la notion de genre.
- **Recueillir des données ventilées par sexe, par âge et par critères** à partir de consultations avec des filles, des garçons, des femmes et des hommes de tous les âges. Rassembler des éléments provenant d'autres sources de données crédibles sur les obstacles liés au genre pour accéder aux services d'éducation et de protection et sur les facteurs favorables. Utiliser ces données pour éclairer et aider à élaborer les théories du changement ESU, les cadres de résultats, plans opérationnels et autres politiques, programmes et plans sectoriels des programmes ESU intégrant la notion de genre.

Suivi, évaluation, et rapports

- **Soutenir les évaluations de genre.** Il s'agit notamment d'identifier et de valider les tendances en matière d'obstacles et de facteurs favorables, ce qui contribuera à la promotion d'interventions ESU intégrant la notion de genre au fil du temps.
-  **Recueillir et analyser les données de terrain, et rédiger les rapports au regard des indicateurs de programme ESU intégrant la notion de genre.** Ventiler toutes les autres données par sexe, âge, niveau du système éducatif, type de service éducatif et autres caractéristiques de vulnérabilité (handicap, etc.).

Mise en œuvre du programme

-  **Étudier et mettre en œuvre les principes et les pratiques ESU intégrant la notion de genre** afin d'éliminer les obstacles de genre propres au contexte pour accéder à l'éducation en situation d'urgence. Appliquer les principes et les pratiques décrits dans la Note d'orientation de l'INEE sur le genre à toutes les activités ESU (distribution, mise en place d'Espaces Temporaires d'Apprentissage [ETA], recrutement et formation des enseignants, Eau, Assainissement et Hygiène [EAH], etc.)

Coordination

- **Concevoir et/ou participer aux mécanismes de coordination ESU intégrant la notion de genre** aux échelons infranational, de la communauté locale et/ou de l'école. (Veiller à intégrer le personnel féminin et/ou les institutions partenaires comme les groupes de femmes, les dirigeantes locales, les chefs communautaires qui nouent un dialogue avec les groupes/associations d'hommes et de garçons axés sur les questions de masculinité positive, etc.)

Rôles et responsabilités du personnel ESU à l'échelon national

Note: Il s'agit de rôles et de responsabilités servant de menu d'options à intégrer dans les descriptions de poste. Ils peuvent être utilisés pour identifier un membre d'un cluster national ou Groupe Local d'Éducation existant susceptible de servir de point focal ESU intégrant la notion de genre. Les responsabilités peuvent être assumées avec l'appui d'un spécialiste ou d'un conseiller en genre basé au siège ou dans une région, qui pourra apporter une expertise supplémentaire et un renforcement des capacités au personnel ESU à l'échelon national, et l'aider à évaluer les progrès réalisés.

 - Compétences minimales à examiner particulièrement en cas de crise aigüe.

Planification et conception du programme

-  **Consulter les filles, les garçons, les femmes et les hommes de tous les âges, de tous les niveaux d'éducation et de toutes les communautés pour identifier les obstacles liés au genre pour accéder aux services d'éducation et de protection (avant et pendant les crises) et les facteurs favorables. Concevoir ensemble des interventions de programme ESU qui sont inclusives, protectrices et intégrant la notion de genre.**
- Recueillir des données ventilées par sexe, par âge et par critères géographiques** à partir de consultations avec des filles, des garçons, des femmes et des hommes de tous les âges. Rassembler des éléments provenant d'autres sources de données crédibles sur les obstacles liés au genre pour accéder aux services d'éducation et de protection et les facteurs favorables. Employer ces données pour éclairer et contribuer à l'élaboration des théories du changement intégrant la notion de genre, des cadres de résultats, plans opérationnels et autres politiques, programmes et plans sectoriels des programmes ESU intégrant la notion de genre.

Suivi, évaluation et rapports

- Appuyer la conception et la mise en œuvre d'évaluations ciblées sur le genre et/ou intégrant les questions propres au genre** dans les examens des données secondaires, les évaluations rapides conjointes des besoins en matière d'éducation (RJENA), et/ou d'autres évaluations ESU spécifiques à des institutions spécifiques, en partenariat avec d'autres collègues spécialistes du S.-É., de la gestion et du genre.
- Appuyer l'analyse et la communication des données issues des évaluations ciblées sur le genre.** À réaliser en partenariat avec d'autres collègues spécialistes du S.-É., de la gestion et du genre pour identifier les obstacles à l'équité entre les genres dans l'éducation et les facteurs favorables. Cela éclairera la conception de nouvelles stratégies et interventions ESU intégrant la notion de genre, ou les modifications nécessaires à apporter à la mise en œuvre des interventions existantes.
-  **Consolider les données de terrain et établir les rapports au regard des indicateurs de programme ESU intégrant la notion de genre.** S'assurer que toutes les autres données sont ventilées par sexe, âge et autres caractéristiques de vulnérabilité (handicap, etc.).

-  Analyser régulièrement les données consolidées des indicateurs ESU intégrant la notion de genre et/ou les données des initiatives ESU ventilées par sexe et par âge. Le faire pour identifier les tendances en matière d'obstacles et de facteurs favorables, afin de contribuer à la promotion d'interventions ESU intégrant la notion de genre au fil du temps, en partenariat avec d'autres collègues spécialistes du S.-É., de la gestion et du genre.
- Veiller à ce que les théories du changement, les stratégies et les interventions des programmes ESU, ainsi que les cadres de résultats des initiatives ESU (cadres de S.-É.) et les indicateurs correspondants intègrent tous la notion de genre. Cela permettra de suivre et de rendre compte des changements liés au genre dans le temps, en partenariat avec d'autres collègues spécialistes du S.-É., de la gestion et du genre.
- Veiller au respect total des politiques, cadres et règlements d'assurance qualité liés au genre des bailleurs de fonds. [Note : lors de la rédaction de la description du poste, insérer ici les informations pertinentes en matière de conformité, comme le cadre de responsabilité en matière d'égalité des genres d'ECW, Girls Education Challenge et les attentes des partenaires gouvernementaux bilatéraux, des fondations et/ou des partenaires multilatéraux].

Mise en œuvre du programme

-  Implement gender-responsive EiE principles afin d'éliminer les obstacles de genre propres au contexte pour accéder à l'éducation dans les situations d'urgence. Appliquer les principes et les pratiques décrits dans la Note d'orientation de l'INEE sur le genre à toutes les activités ESU (distribution, mise en place d'ETA, recrutement et formation des enseignants, EAH, etc.)
- Aider les équipes infranationales et/ou de terrain à mettre en œuvre les principes et les pratiques ESU intégrant la notion de genre par le biais de stratégies d'intervention ESU visant à éliminer les obstacles liés au genre propres au contexte décrits dans la Note d'orientation de l'INEE sur le genre pour accéder à l'éducation dans les situations d'urgence.

Coordination, partenariats et personnel

-  Veiller à ce que les partenariats établis aux échelons national et de terrain tiennent compte des principes intégrant la notion de genre. Inclure les Organisations de la Société Civile (OSC) et les Organisations Non Gouvernementales (ONG) de femmes, les instituts de recherche ou les institutions du secteur privé axés sur le genre, les organisations de travailleurs, ainsi que celles qui oeuvrent en faveur de l'égalité des genres au sein du gouvernement national dans divers secteurs. Si les mécanismes de coordination existants ne comportent pas une représentation adéquate des femmes, définir une stratégie pour inviter les décideurs féminins et les impliquer activement dans les mécanismes et processus de coordination existants.
- Auto-évaluer régulièrement et/ou appuyer l'évaluation des capacités professionnelles en matière d'équité entre les genres de vos collègues de terrain et du personnel éducatif. Cela permettra d'identifier les besoins en matière de renforcement des capacités et de concevoir des plans d'action de renforcement des capacités institutionnelles, individuelles ou d'équipe, dans le but d'améliorer les compétences en ESU intégrant la notion de genre tout au long du cycle du programme humanitaire et dans le cadre d'interventions thématiques ESU spécifiques.

Responsabilités des points focaux/spécialistes techniques nationaux et/ou internationaux en matière de genre

Note: Les rôles et responsabilités suivants peuvent servir de menu d'options pour identifier l'assistance technique nécessaire en matière d'égalité des genres aux échelons nationaux, régionaux ou internationaux en fonction des interventions ESU proposées.

Ils peuvent aussi servir à personnaliser et à élaborer les termes de référence d'un membre du Cluster Pays existant ou du Groupe Local d'Éducation susceptible d'agir en qualité de point focal de genre ESU pour que les fonctions et les processus du cluster ou du Groupe de travail sur l'éducation intègrent systématiquement la notion de genre.

Les actions minimales en cas de crise aiguë ne sont pas précisées, car un spécialiste technique peut être recruté pour assumer des rôles et des responsabilités spécifiques, tant dans les situations de crise aiguë que de crise prolongée. Les suggestions ci-dessous doivent servir de menu d'options pour personnaliser les termes de référence dans les deux contextes selon la durée et le type d'intervention ESU.

Description du rôle du spécialiste de genre ESU

Le spécialiste de genre ESU assure la direction technique de la conception des propositions intégrant la notion de genre (théories du changement, stratégies, activités et cadres de résultats), de la mise en œuvre, du suivi, de l'évaluation et de l'établissement des rapports. Le spécialiste de genre ESU effectue le suivi des meilleures pratiques acceptées dans le monde entier, des politiques du pays et des documents normatifs relatifs à l'égalité des genres et à l'ESU, et conformément aux exigences des bailleurs de fonds. [Note : lors de la rédaction de la description du poste, insérer ici les renseignements concernant l'ensemble des politiques/documents pertinents et le nom du bailleur de fonds]. Le spécialiste de genre ESU fournit un service ciblé de renforcement des capacités et d'assistance technique au personnel de terrain, au gouvernement et aux partenaires de développement, à la société civile et aux parties prenantes communautaires pour leur permettre de concevoir et d'exécuter des programmes ESU intégrant la notion de genre. Ce poste sera basé à [insérer le nom du lieu].

Résumé du poste / responsabilités (spécialiste général de genre)

Planification et conception du programme

- Appuyer l'élaboration de théories du changement ESU fondées sur des données probantes et intégrant la notion de genre.
- Conformément à la théorie du changement de l'initiative ESU, utiliser des données ventilées par sexe, âge et critères géographiques pour concevoir et formuler des stratégies d'éducation et de protection intégrant la notion de genre et fondées sur des données probantes, ainsi que les interventions programmatiques connexes.
- Élaborer les outils et les ressources de terrain pour promouvoir l'équité entre les genres dans le cadre de la mise en œuvre et de la documentation des activités du programme sur le terrain.

Suivi, évaluation, et rapports

- Concevoir les évaluations de genre ou intégrer les questions propres au genre dans les examens des données secondaires, les évaluations rapides conjointes des besoins en matière d'éducation, et/ou d'autres évaluations ESU propres aux institutions.
- Analyser les données des évaluations de genre pour identifier les moteurs et les obstacles à l'intégration de la notion de genre dans l'éducation. Cela éclairera la conception de nouvelles interventions ESU et/ou les changements nécessaires à apporter à la mise en œuvre des interventions existantes.
- En collaboration avec les autres membres du personnel/partenaires, diriger les processus visant à valider les résultats et les recommandations des évaluations de genre. Cela alimentera les rapports et la conception de nouvelles interventions ESU et/ou les modifications nécessaires à apporter à la mise en œuvre des interventions existantes.
- Veiller à ce que le cadre de S.-É. de l'initiative ESU incorpore les résultats et les indicateurs spécifiques intégrant la notion de genre conformes à la théorie du changement, aux stratégies et aux interventions du programme. Cela permettra de suivre les progrès réalisés au fil du temps et d'en rendre compte.
- Effectuer le suivi et rendre compte par rapport aux indicateurs de programme ESU équitables et intégrant la notion de genre. S'assurer que toutes les autres données sont ventilées par sexe, âge et autres caractéristiques de vulnérabilité (handicap, etc.).
- Analyser régulièrement les données des indicateurs intégrant la notion de genre et/ou les données de l'initiative ESU ventilées par sexe et par âge afin d'identifier les tendances des facteurs qui favorisent ou entravent l'équité entre les genres dans le temps.
- Passer en revue les exigences des bailleurs de fonds et veiller à la pleine conformité avec les politiques, cadres, et règlements d'assurance qualité liés au genre des bailleurs de fonds. [Note : lors de la rédaction de la description du poste, insérer ici les informations pertinentes en matière de conformité (cadre de responsabilité en matière d'égalité des genres d'ECW, Girls Education Challenge, attentes des partenaires gouvernementaux bilatéraux, des fondations et/ou des partenaires multilatéraux, etc.)].

Plaidoyer et communications

- Identifier les pratiques réussies de l'initiative ESU en matière intégration de la notion de genre pouvant être présentées dans des publications, des supports de communication et des conférences.
- Préparer des documents de plaidoyer et de communication (mémoires, vidéos, bulletins d'information, études de cas, messages sur les médias sociaux, etc.) qui attirent l'attention sur les programmes ESU intégrant la notion de genre, leurs réalisations et les enseignements tirés de leur mise en œuvre, conformément à la théorie du changement et aux stratégies.
 - Veiller à ce que ces supports de communication soient conformes ou tiennent compte des politiques et institutions nationales de promotion de l'équité entre les genres.
 - Veiller à ce que les personnels (h/f), les partenaires (h/f), les participants (h/f), entre autres, aux échelons communautaire et infranational valident les messages et les supports de communication pour promouvoir activement leurs voix et leurs idées.

Mise en œuvre du programme

- Fournir une assistance technique aux collègues travaillant avec les équipes infranationales et/ou de terrain qui mettent en œuvre les activités ESU afin de les aider à identifier et à traiter les obstacles liés au genre propres au contexte, conformément aux principes et aux pratiques de la Note d'orientation de l'INEE sur le genre.

Coordination, partenariats et personnel.

- Aider le personnel national et de terrain à mener des évaluations des capacités sur les questions liées au genre et à mettre au point des possibilités de perfectionnement professionnel adaptées à l'objectif poursuivi (formation autonome, formation en cours d'emploi, etc.) pour la/les institution(s) et/ou les partenaires. Cela renforcera les capacités du personnel à promouvoir les programmes ESU intégrant la notion de genre. Inclure les éléments à prendre en compte pour faire participer les organisations de femmes et garantir des possibilités à tout le personnel, sans distinction de sexe.
- Concernant le renforcement des capacités mentionné ci-dessus, conseiller [insérer ici le nom de l'institution] et ses partenaires et les aider à intégrer la notion de genre dans l'ensemble de leurs activités et à veiller à la conception technique et à l'exécution d'activités ESU de qualité, intégrant la notion de genre, qui respectent la fidélité de la mise en œuvre. Le faire par la fourniture d'une assistance technique et d'une formation en situation de travail.
- Veiller à ce que les partenariats des interventions ESU – de l'échelon national à celui du terrain - incluent des Organisations de la Société Civile (OSC) et des Organisations Non Gouvernementales (ONG) de femmes, des instituts de recherche ou du secteur privé axés sur le genre, des organisations de travailleurs, ainsi que celles qui oeuvrent en faveur de l'égalité des genre au sein du gouvernement national dans divers secteurs. Si les mécanismes de coordination existants ne comportent pas une représentation adéquate des femmes, des jeunes et/ou des enfants, définir une stratégie pour inviter et impliquer activement les décideurs féminins, les groupes d'hommes/ organisations traitant de la masculinité positive, les jeunes et les enfants dans les mécanismes et processus existants de coordination, de développement des relations et de partenariat.

Résumé des tâches/responsabilités supplémentaires (spécifiques aux spécialistes du genre nommés pour travailler dans un cadre interinstitutionnel dans les Groupes Locaux d'Éducation et/ou les clusters de pays).

- Appuyer l'analyse des capacités en matière de genre des acteurs ESU dans l'ensemble des institutions.
- Appuyer la création d'un plan de renforcement des capacités du personnel ESU intégrant la notion de genre. Cela permettra de veiller à ce que les interventions ESU menées par les partenaires intègrent la notion de genre. Le plan comprend l'identification des besoins en capacités, le mode de renforcement des capacités, par qui, quand, et le budget nécessaire.
- Diriger et/ou faciliter l'examen des processus, des outils et des documents du cluster afin de s'assurer que les éléments suivants intègrent la notion de genre :
 - La stratégie du Groupe d'Éducation ou du cluster ;
 - Les critères du Fonds humanitaire commun et les demandes de financement ;
 - La matrice de l'examen des données secondaires et les sources de données connexes, l'analyse et l'établissement des rapports ;
 - Les outils de collecte de données et les rapports d'évaluation conjointe rapide des besoins en matière d'éducation ;
 - Les autres outils et rapports d'évaluation des Groupes de travail sur l'éducation, des clusters ou des partenaires croisés ;
 - L'examen des processus et des documents pour éclairer l'Aperçu des Besoins Humanitaires et le Plan de Réponse Humanitaire.
- Veiller à ce que l'égalité des genres soit un domaine transversal examiné périodiquement.
- Documenter les leçons apprises en matière d'équité entre les genres et d'intégration de la notion de genre. Consigner les réussites, les écueils, les domaines d'amélioration nécessaires, etc. Cela permettra d'améliorer l'intégration de la notion de genre dans la coordination et l'intervention ESU entre les partenaires.



Lectures complémentaires

- Groupe des Nations Unies pour le développement (2018). [Manuel de référence pour l'intégration du genre dans la programmation conjointe de l'ONU au niveau du genre](#)

Qualifications requises pour tous les spécialistes de genre

En plus des qualifications académiques et de communication classiques, examiner :

- La capacité avérée à assurer la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de projet intégrant la notion de genre dans les contextes humanitaires et/ou de développement.
- La compréhension et l'expérience avérées des principes et des pratiques décrits dans la Note d'orientation de l'INEE sur le genre.
- L'expérience du renforcement des capacités d'un éventail de partenaires du développement et des gouvernements en matière d'ESU et/ou de sujets éducatifs intégrant la notion de, comme [INSÉRER DES SUJETS SPÉCIFIQUES ICI]. Ils peuvent comprendre : la pédagogie intégrant la notion de genre ; le soutien psychosocial intégrant la notion de genre ; mener une évaluation intégrant la notion de genre ; analyser les données pour identifier les tendances, les facteurs favorables et les obstacles liés à l'équité entre les genres dans l'éducation ; la révision des programmes scolaires, des matériels d'enseignement et d'apprentissage intégrant la notion de genre à travers l'éducation ; l'utilisation d'outils de mise en œuvre pour aider le personnel de terrain à intégrer la notion de genre dans les activités ESU, comme le paiement des matériels d'enseignement et d'apprentissage, la supervision et la formation pédagogiques, le recrutement des enseignants ; avoir noué un dialogue avec, ou coordonné, de manière appropriée des organisations qui travaillent avec les hommes et les garçons en tant que partenaires pour les droits et l'autonomisation des femmes, etc.]
- La capacité à évoluer sur un terrain sensible sur le plan politique ou culturel et à entretenir des relations constructives avec un éventail diversifié de parties prenantes de l'échelon national à l'échelon communautaire.

Introduction

Pour que les initiatives intègrent la notion de genre, les gestionnaires de programmes ESU et le personnel de l'éducation doivent évaluer et analyser les compétences liées au genre (connaissances, attitudes, aptitudes, pratiques et comportements) et les expériences passées de renforcement des capacités.

Cet outil offre un modèle d'évaluation et un guide d'analyse. Il vous aidera à identifier les points forts et les possibilités de recrutement et de perfectionnement professionnel au niveau de l'institution, des parties prenantes et de l'individu, afin de veiller à ce que l'équité entre les genres figure dans toutes les phases du cycle de programme. (cf. également Partie 1 sur les rôles et responsabilités du personnel).

Informations clés

Pourquoi utiliser ce modèle d'évaluation et ce guide d'analyse des capacités ?

Cette évaluation permet d'identifier les possibilités de développement professionnel individuel, collectif ou institutionnel en rapport avec l'égalité des genres des gestionnaires de programme ESU ou du personnel de l'éducation. L'évaluation peut donner lieu à un plan de renforcement des capacités correspondant.

Qui devrait utiliser ce modèle d'évaluation et ce guide d'analyse ?

- **Institutions ESU** : les institutions peuvent l'utiliser pour évaluer leurs capacités à intégrer les principes et les pratiques intégrant la notion de genre. Elles examineront les ressources humaines et financières dont elles disposent ainsi que les politiques et pratiques ESU existantes.
- **Équipes** : le modèle et le guide peuvent être utilisés dans le cadre de discussions de groupe pour évaluer et analyser les capacités des gestionnaires de programme ESU et de leurs équipes à comprendre les principes intégrant la notion de genre et à mettre en œuvre des pratiques intégrant la notion de genre. L'évaluation et l'analyse réalisées par l'équipe peuvent être utilisées au sein d'une institution (c.-à-d. par le personnel du ministère compétent ou le personnel du partenaire de développement chargé de l'ESU à l'échelon national ou sur le terrain), ou entre les institutions (p. ex. par tous les membres du cluster Éducation du pays ou du Groupe Local d'Éducation).
- **Individus** : le modèle et le guide peuvent aider les individus à auto-évaluer leurs connaissances, principes, attitudes, pratiques et capacités programmatiques ESU intégrant la notion de genre.

Quand ce modèle d'évaluation et ce guide d'analyse peuvent-ils être utilisés?

- **Pendant les ateliers et les réunions du gouvernement et des partenaires** : réunions de planification nationales/infranationales existantes, réunions des clusters ou des Groupes Locaux d'Éducation, réunions d'examen, réunions de conception de propositions ou d'évaluation des besoins;
- **Pendant les ateliers et les réunions de l'éducation non formelle communautaire ou en milieu scolaire** : réunions de planification existantes, ateliers de formation des enseignants sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement, ou formation spécifique à la pédagogie intégrant la notion de genre;

- **Pendant l'élaboration de la proposition** par le personnel en place, afin de déterminer s'il est nécessaire de faire appel à une expertise technique supplémentaire et de la prévoir dans le budget ;
- **Lors de l'orientation et l'intégration du nouveau personnel et des évaluations de performance du personnel** pour identifier les capacités professionnelles à perfectionner et le plan de renforcement des capacités correspondant ;
- **Lors de l'évaluation des résultats d'une formation spécifique au genre** visant à renforcer les capacités d'autres, comme la formation sur la Note d'orientation de l'INEE sur le genre, la pédagogie intégrant la notion de genre, la planification de l'éducation intégrant la notion de genre ou les plans d'amélioration scolaire intégrant la notion de sensibilité au genre et aux risques sur le terrain dans le cadre des évaluations de référence et de post-formation;
- **Comme outil d'observation du personnel de l'éducation** : intégrés au protocole et aux outils existants.

Comment promouvoir l'utilisation du modèle d'évaluation des capacités inclusif et intégrant la notion de genre?

- **Utilisation avec des groupes de discussion** : diviser le personnel masculin et féminin en groupes ayant des intérêts ou des objectifs communs. Étiqueter les groupes lors de l'enregistrement des réponses pour permettre la comparaison entre les groupes lors de l'analyse. Veiller à ce qu'il y ait suffisamment d'animateurs et d'enquêteurs masculins et féminins pour mener l'évaluation par groupes de discussion. Les groupes peuvent comprendre :
 - des groupes entièrement masculins ;
 - des groupes entièrement féminins ;
 - des groupes d'enseignants du système éducatif formel ;
 - des groupes d'enseignants qui travaillent dans des camps de réfugiés ;
 - des personnes impliquées à différents niveaux du système éducatif et de différents âges ;
 - des groupes linguistiques (mener la discussion dans la langue que la plupart des participants connaissent, même s'ils parlent anglais ou la langue nationale).
- **Adapter les questions**, le cas échéant, pour aborder des échelons spécifiques de personnel et les rôles du personnel masculin et féminin. La colonne 1 du tableau ci-dessous énumère les différents types de répondants, afin d'aider les utilisateurs à adapter l'évaluation à des fins d'utilisation avec des parties prenantes variées et à définir les questions à poser aux institutions, aux équipes et/ou aux individus. Il est possible de procéder à d'autres adaptations pour chaque type de répondant. Les questions peuvent être ajustées pour permettre d'étudier :
 - **Le personnel féminin basé sur le terrain** qui appuie la mise en œuvre du programme et suit les activités avec des groupes d'enseignants, d'aideurs ou d'apprenants entièrement féminins ;
 - **Les parties prenantes à l'échelon national** : comme celles chargées de diriger l'élaboration de la proposition et du cadre de résultats ;
 - **Les rôles et responsabilités spécifiques à l'échelon du terrain** : par exemple, dans le cadre de la mise en œuvre des activités ;
 - **Les mandats spécifiques ou « de niche » des institutions** : le mandat d'une organisation de la

société civile nationale de femmes peut différer du mandat d'organisations non gouvernementales internationales multilatérales ou communautaires ;

- Les prestataires de services de l'éducation **formelle ou non formelle** ;
- Les prestataires de services des enseignements **préscolaire, primaire, secondaire** ;
- **Divers groupes cibles** comme les jeunes enfants non scolarisés, les adolescents/jeunes et les enfants non scolarisés ou inscrits à des programmes d'éducation accélérée, d'éducation alternative ou d'enseignement technique et de formation professionnelle ;
- **Le personnel le plus susceptible de subir une marginalisation supplémentaire**, comme les personnes handicapées, les parents isolés et les personnes parlant uniquement des langues minoritaires ;
- **La connaissance à l'échelon national** de la législation et des codes de conduite existants et connexes ;
- **Les problèmes à l'échelon local**, comme le fait de savoir si et comment la communauté est liée aux efforts d'éducation, et sa capacité à nouer le dialogue avec les groupes et les dirigeants locaux sur le genre.

- **Garantir que le personnel ne sera pas pénalisé** pour avoir identifié ses besoins d'amélioration des capacités.

Actions

1. Adapter le modèle d'évaluation et mener l'évaluation.
2. Saisir les données de l'évaluation des capacités ESU intégrant la notion de genre.
3. Analyse des capacités ESU intégrant la notion de genre : analyser les réponses à l'évaluation pour identifier les besoins en capacités.
4. Utiliser la partie 1 de cet outil et la liste de vérification pour déterminer les besoins spécifiques en matière de capacités.

Ci-dessous un modèle d'évaluation, des conseils et une liste de vérification pour ces quatre actions.

1. Adapter le modèle d'évaluation et mener l'évaluation

Examiner les informations fournies ci-dessus, puis adapter, traduire et utiliser le modèle d'évaluation ci-dessous. Le formulaire peut être rempli par les participants individuellement ou utilisé comme protocole pour les discussions de groupe, selon le contexte.

MODÈLE

Évaluation des capacités ESU intégrant la notion

Nom de l'évaluateur :

Date :

Lieu de l'évaluation :

Intitulé du poste et résumé de la description de poste du (des) répondant(s) du programme ESU :

Niveau(x) du système éducatif examiné par le/les répondants (entourer une ou plusieurs réponses):

Préscolaire

Primaire

Secondaire

EFTP

Supérieur

Sexe :

Âge :

Années d'expérience dans le secteur éducatif :

Perfectionnement professionnel antérieur dans le secteur éducatif :

Instructions [adapter les instructions suivantes en fonction du nombre définitif de sections et de questions] :

Cette évaluation comporte [insérer le nombre final] **sections**. Pour les sections 1 à 3, cochez « Oui » si vous êtes d'accord avec l'énoncé et/ou si l'énoncé correspond à vos compétences et expériences. Cochez « Non » si vous n'êtes pas d'accord et/ou si vous n'avez pas acquis les compétences ou les expériences nécessaires. Veuillez décrire votre réponse en 1 ou 2 phrases dans la colonne suivante.

Pour les sections 4 et 5, cochez la case qui indique votre connaissance des sujets présentés.

Développez votre réponse dans la colonne suivante.

- Si vous n'avez jamais entendu parler du sujet, la réponse : « Je ne connais pas » serait la plus appropriée.
- Si vous connaissez le sujet, mais que vous n'avez pas eu d'expériences de perfectionnement professionnel ou de mise en œuvre en rapport avec le sujet, la réponse « Je connais » peut être la plus appropriée.
- Si vous vous sentez à l'aise pour utiliser le sujet dans votre travail ou pour diriger d'autres personnes sur le sujet, ces réponses seront les plus appropriées à sélectionner.

Section 1: Attitudes and beliefs related to gender and EiE

Section 1: Attitudes et croyances concernant le genre et l'ESU : Individus / Équipes (pour les descriptions, cf. la section ci-dessus sur : « Qui devrait utiliser cette évaluation »).		
1. Déclarations sur les attitudes et croyances passées en matière de genre et d'éducation	Oui/ Non	Décrire (veuillez décrire) votre point de vue ici
1A. Je pense que les élèves filles sont confrontées à des risques/menaces spécifiques pour leur sécurité dans et sur le chemin de l'école/des possibilités d'éducation pendant les crises. <i>Veuillez décrire votre réponse.</i>		
1B. Je pense que les élèves garçons sont confrontés à des risques/menaces spécifiques pour leur sécurité dans et sur le chemin de l'école/des possibilités d'éducation pendant les crises. <i>Veuillez décrire votre réponse.</i>		
1C. Les élèves filles et les jeunes enfants (filles et garçons âgés de 0 à l'âge d'entrée dans le primaire) ne devraient pas avoir accès à l'éducation en temps de crise, car il est plus difficile d'assurer leur sécurité.		
1D. Il est trop difficile de localiser les élèves filles pour qu'elles participent à l'éducation pendant les crises. Cela ne pose donc pas de problème si on ne les inclut pas dans les écoles, les espaces temporaires d'apprentissage, la participation aux solutions/plateformes d'apprentissage numérique et/ou aux distributions de matériel d'enseignement et d'apprentissage.		

Section 2 Expériences/formations antérieures de renforcement des capacités intégrant la notion de genre

Les listes à puces de chaque énoncé aident à identifier les éléments du contenu sur lesquels s'appuyer, et ceux que devront traiter les initiatives de renforcement des capacités.

Type de répondant suggéré pour les questions de la section 2 : Individus / Équipes	
2. Déclarations sur les expériences/formations antérieures de renforcement des capacités axées sur l'équité entre les genres	Oui/ Non
2A. J'ai suivi une formation sur le genre. Si oui, décrire les sujets sur lesquels vous avez reçu une formation. Cela peut inclure, sans s'y limiter : <ul style="list-style-type: none">• l'égalité entre les genres ;• les normes et stéréotypes de genre ;• la violence fondée sur le genre ;• signaler et prendre en charge les cas de violence de genre, d'abus et d'exploitation physiques et/ou sexuels, etc. ;• la compréhension des valeurs traditionnelles en relation avec le genre ;• la masculinité/la participation des hommes et des garçons ;	
Décrire votre point de vue ici.	
2B. J'ai suivi une formation sur des sujets liés à l'éducation intégrant la notion de genre. Si oui, décrire les sujets sur lesquels vous avez été formé. Cela pourrait inclure, sans s'y limiter: <ul style="list-style-type: none">• la pédagogie et l'instruction intégrant la notion de genre ;• la planification de l'éducation intégrant la notion de genre ;• l'analyse de genre pour la planification et la mise en œuvre de l'éducation ;• la compréhension des risques liés à la planification sensible aux crises et/ou aux plans d'amélioration scolaire ;• comment identifier, prévenir ou réagir aux incidents de violence de genre en milieu scolaire, incluant certains ou tous les sujets : signalement sûr et confidentiel, conseil de base ou soutien psychosocial intégrant la notion de genre, utilisation de codes de conduite ;• mobiliser les comités de gestion scolaires en intégrant la notion de genre et sur les programmes d'éducation/d'ESU, établir des budgets d'éducation /subventions scolaires à l'échelon local intégrant la notion de genre).	
Décrire votre point de vue ici.	

Section 3: Capacité institutionnelle et expériences

Type de répondant pour les questions de la section 3 : Institutions		
3. Cocher la réponse appropriée concernant les sujets ci-dessous.	Oui/ Non/Non disponible/ Autre	Notes (décrire votre réponse ici)
3A. L'organisation a-t-elle une politique ou un mandat pour la mise en œuvre ESU intégrant la notion de genre ou équitable dans les situations de crise? <i>Si oui, donnez des exemples.</i>		
3B. L'institution a-t-elle une fonction chargée des questions liées au genre ou à l'inclusion ? Si oui, la décrire, et préciser à quel niveau (par exemple, point focal dans un bureau de pays, conseiller au niveau du pays, de la région et/ou du siège, etc.).		
3C. L'institution effectue-t-elle le suivi des indicateurs liés au genre et des résultats des interventions ESU et établit-elle les rapports régulièrement ? <i>Si oui, décrivez.</i>		
3D. L'institution met-elle actuellement en œuvre des programmes ESU intégrant la notion de genre et/ou des interventions spécifiques à l'égalité entre les genres ? <i>Si oui, décrivez.</i>		
3E. L'institution a-t-elle établi des partenariats avec les partenaires concernés de la société civile (syndicats de femmes, syndicats de jeunes incluant des jeunes hommes et femmes, chefs religieux, etc.) ? <i>Si oui, décrivez.</i>		
3F. L'institution renforce-t-elle les capacités des partenaires sur les questions d'intégration de la notion de genre dans les contextes ESU aux échelons nationaux, infranationaux et/ou sur le terrain? <i>Si oui, les décrivez.</i>		

Section 4: Expériences du cycle de programme ESU intégrant la notion de genre

Type de répondant pour les questions de la section 4 : Individus / Équipes				
4. Cocher la réponse appropriée concernant les sujets ci-dessous dont vous et/ou votre équipe avez de l'expérience:	Je ne connais pas	Je connais	Je me sens à l'aise pour l'utiliser dans mon travail quotidien	Je suis capable de diriger un travail ou de former d'autres personnes sur ce sujet
4A. Suivi et rapports : utiliser les indicateurs intégrant la notion de genre et garantir la ventilation des données.				
Notes (décrire votre réponse ici)				
4B. Coordination : participer à des mécanismes de coordination inclusifs (assurer la participation des groupes de femmes, des dirigeantes locales, des organisations/réseaux d'engagement local/national d'hommes qui mobilisent les hommes et les garçons en faveur des initiatives intégrant la notion de genre, etc.)				
Notes (décrire votre réponse ici)				
4C. Évaluations : Conception et mise en œuvre d'analyses de genre ou intégration de la notion de genre dans les évaluations ESU.				
Notes (décrire votre réponse ici)				
4D. Analyses : Utiliser les données d'évaluation pour éclairer la conception de nouvelles stratégies ou interventions ESU, ou pour modifier les approches de mise en œuvre des interventions existantes intégrant la notion de genre.				
Notes (décrire votre réponse ici)				

4. Cocher la réponse appropriée concernant les sujets ci-dessous dont vous et/ou votre équipe avez de l'expérience:	Je ne connais pas	Je connais	Je me sens à l'aise pour l'utiliser dans mon travail quotidien	Je suis capable de diriger un travail ou de former d'autres personnes sur ce sujet
4E. Rapports sur les résultats en matière de genre : par rapport aux objectifs des stratégies d'éducation décrites dans les propositions intégrant la notion de genre.				
Notes (décrire votre réponse ici)				
4F. Renforcement des capacités : identifier et satisfaire les besoins de renforcement des capacités pour améliorer les compétences des institutions en matière de genre lors de la mise en œuvre de programmes ESU intégrant la notion de genre.				
Notes (décrire votre réponse ici)				
4G. Identification et documentation des pratiques réussies de programmation ESU intégrant la notion de genre.				
Notes (décrire votre réponse ici)				
4H. Plaidoyer et communications : Préparer des documents (mémoires, vidéos, bulletins d'information, études de cas, messages sur les médias sociaux, etc.) qui attirent l'attention sur les enseignements tirés de la programmation ESU intégrant la notion de genre.				
Notes (décrire votre réponse ici)				

Section 5: Compétences en matière de politique et de mise en œuvre ESU intégrant la notion de genre

Note : les listes à puces de chaque énoncé visent à aider à identifier les éléments du contenu sur lesquels s'appuyer et ceux que devront couvrir les initiatives de renforcement des capacités.

Type de répondant suggéré pour les questions de la section 5 - Individuals/Teams				
5. Énoncés sur le genre et l'éducation/la politique ESU et compétences de mise en œuvre	Je ne connais pas	Je connais	Je me sens à l'aise pour l'utiliser dans mon travail quotidien	Je suis capable de diriger un travail ou de former d'autres personnes sur ce sujet
<p>5A. Politiques et plans : j'ai l'expérience de travailler avec des politiques et des plans d'éducation et de protection nationaux ou infranationaux intégrant la notion de genre (code de conduite des enseignants, dispositifs de signalement et de prise en charge, etc.).</p> <p>Si oui, énumérez les politiques/plans dans la colonne des notes.</p>				
Notes (décrire votre réponse ici)				
<p>5B. Distribution de matériels : j'ai distribué du matériel d'enseignement et d'apprentissage intégrant la notion de genre en situation de crise.</p> <p>Si oui, décrivez comment vous le faites en intégrant la notion de genre.</p> <p>Par exemple : kits « école en boîte », kits de développement de la petite enfance, cahiers et sacs à dos dont le contenu a été modifié pour intégrer la notion de genre, distribution de matériel de gestion de l'hygiène menstruelle, etc.</p>				
Notes (décrire votre réponse ici)				

5. Énoncés sur le genre et l'éducation/la politique ESU et compétences de mise en œuvre	Je ne connais pas	Je connais	Je me sens à l'aise pour l'utiliser dans mon travail quotidien	Je suis capable de diriger un travail ou de former d'autres personnes sur ce sujet
<p>5C.. J'ai évalué l'intégration de la notion de genre dans le matériel d'enseignement et d'apprentissage (programme scolaire national, kits d'apprentissage humanitaire, matériel de jeu, modules ou matériel pour les groupes de soutien aux parents/aidants).</p> <p>Si oui, décrivez.</p>				
<p>Notes (décrire votre réponse ici)</p>				
<p>5D. J'ai posé un regard critique, avec les élèves sur l'intégration de la notion de genre dans le matériel d'enseignement et d'apprentissage existant ou nouvellement conçu (programme national, kits d'apprentissage humanitaire, matériel de jeu) et adapté les approches pédagogiques en conséquence.</p> <p>Si oui, décrivez.</p>				
<p>Notes (décrire votre réponse ici)</p>				
<p>5E. Je comprends les principes et les pratiques de la pédagogie et de l'enseignement intégrant la notion de genre.</p> <p>Si oui, décrivez.</p>				
<p>Notes (décrire votre réponse ici)</p>				

5. Énoncés sur le genre et l'éducation/la politique ESU et compétences de mise en œuvre	Je ne connais pas	Je connais	Je me sens à l'aise pour l'utiliser dans mon travail quotidien	Je suis capable de diriger un travail ou de former d'autres personnes sur ce sujet
<p>5F. J'applique la pédagogie et l'enseignement intégrant la notion de genre.</p> <p><i>Si oui, veuillez décrire comment vous mettez en œuvre une pédagogie et un enseignement intégrant la notion de genre et dans quels contextes (formation d'autres personnes, directement en classe avec les élèves, etc.).</i></p>				
<p>Notes (décrire votre réponse ici)</p>				
<p>5G. J'observe d'autres enseignants qui appliquent la pédagogie intégrant la notion de genre dans leur pratique quotidienne [inclure ici le terme approprié au contexte : supervision/observation/suivi/formation sur le tas et/ou ateliers de développement professionnel en groupe]. <i>Si oui, décrivez.</i></p>				
<p>Notes (décrire votre réponse ici)</p>				
<p>5H. I have supported the establishment, implementation, and monitoring of school improvement plans that consider one or more of the following: inclusion, protection gender, other.</p> <p><i>If yes, please describe your response to highlight whether school improvement plans are established, implemented and/or monitored and what they consider.</i></p>				
<p>Notes (décrire votre réponse ici)</p>				

5. Énoncés sur le genre et l'éducation/la politique ESU et compétences de mise en œuvre	Je ne connais pas	Je connais	Je me sens à l'aise pour l'utiliser dans mon travail quotidien	Je suis capable de diriger un travail ou de former d'autres personnes sur ce sujet
<p>5I. Je gère le personnel et/ou je noue le dialogue directement avec les groupes scolaires locaux (associations de parents d'élèves, comités de gestion scolaire, groupes de mères, groupes de pères, chefs religieux, chefs communautaires influents) pour mettre en œuvre des interventions/activités ESU intégrant la notion de genre.</p> <p>Si oui, décrivez quelles sont ces activités/interventions et précisez si vous gérez du personnel pour les mettre en œuvre ou si vous les mettez directement en œuvre.</p>				

Cela inclut, sans s'y limiter, les types d'interventions suivants :

- l'enseignement technique et la formation professionnelle ou d'autres programmes de compétences de la vie courante conçus avec et pour les besoins différents des filles et des garçons ;
- les groupes de soutien parental pour les parents (f/h) et les autres aidants (frères et sœur, etc.) ;
- les réunions de mobilisation/sensibilisation de la communauté à l'intention des filles, des garçons, des femmes et des hommes ;
- les campagnes de communication, comme les campagnes inclusives pour le retour à l'école incluant les besoins des filles, des garçons, des femmes et des hommes ;
- la garantie que les environnements et les trajets scolaires sont sûrs pour les filles et les garçons,
- s'assurer que des systèmes d'alerte et des réponses précoces sont établis et qu'ils intègrent la notion de genre ;
- l'élaboration et/ou l'utilisation de plans d'amélioration scolaire et de codes de conduite pour le personnel éducatif (h/f) et les élèves (g/f, etc. ;
- la sensibilisation à la violence de genre en milieu scolaire et au protocole visant à la prévenir et à y remédier, la sensibilisation et la fourniture d'un soutien psychosocial intégrant la notion de genre et d'un apprentissage social et émotionnel ;
- l'engagement des hommes et des garçons sur la masculinité positive et la manière d'être les alliés des femmes .

Notes (décrire votre réponse ici)

5. Énoncés sur le genre et l'éducation/la politique ESU et compétences de mise en œuvre	Je ne connais pas	Je connais	Je me sens à l'aise pour l'utiliser dans mon travail quotidien	Je suis capable de diriger un travail ou de former d'autres personnes sur ce sujet
<p>5J. Je soutiens la mise en place ou le suivi de budgets/subventions infranationaux ou au niveau des écoles qui intègrent la notion de genre et qui sont destinés à l'éducation.</p> <p><i>Si oui, décrivez.</i></p>				
<p>Les budgets ESU intégrant la notion de genre comprennent, sans s'y limiter, la prise en compte des besoins différenciés par sexe des filles, des garçons, des femmes et des hommes en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les services/activités ESU et leurs ingrédients chiffrés ; • les infrastructures ; • le salaire/les mesures incitatives pour les enseignants, le renforcement des capacités/le perfectionnement professionnel des enseignants/du personnel éducatif (hommes et femmes) ; • l'encadrement/observation des enseignants/du personnel éducatif (h/f) ; • les coûts opérationnels (embauche de personnel en mettant l'accent sur l'équité entre les genres, renforcement des capacités du personnel sur la programmation ESU intégrant la notion de genre, évaluations/analyses de genre) ; • la fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage. <p>Notes (décrire votre réponse ici)</p>				

5. Énoncés sur le genre et l'éducation/la politique ESU et compétences de mise en œuvre	Je ne connais pas	Je connais	Je me sens à l'aise pour l'utiliser dans mon travail quotidien	Je suis capable de diriger un travail ou de former d'autres personnes sur ce sujet
<p>5K Je collecte, analyse et établis un rapport sur les données de l'éducation en intégrant la notion de genre des écoles aux échelons infranationaux et/ou des échelons infranationaux à nationaux.</p> <p><i>Si oui, décrivez.</i></p> <p>Cela inclut, sans s'y limiter :</p> <ul style="list-style-type: none"> les données – ventilées par sexe, âge et niveau du système éducatif – sur les élèves, les enseignants et autres personnels de l'éducation ; les données – ventilées par sexe, âge et niveau du système éducatif ☐ sur les cas de violence genre, y compris la violence de genre en milieu scolaire contre les filles, les garçons et le personnel éducatif (f/h). la formation des agents recenseurs masculins et féminins ; la garantie que les enquêteurs masculins et féminins disposent de dispositifs de sûreté et de sécurité intégrant la notion de genre et d'un protocole pour la collecte de données sur le terrain ; les outils/protocoles de collecte de données sont examinés sous l'angle de la dimension genre et mis au banc d'essai pour s'assurer qu'ils sont inclusifs et intègrent la notion de genre ; les groupes de discussion et les consultations de groupe sont menés de manière à intégrer la notion de genre (en permettant la constitution de groupes séparés d'hommes et de femmes, etc.). 				
<p>Notes (décrire votre réponse ici)</p>				

2. Saisir les données de l'évaluation des capacités ESU intégrant la notion de genre

Utilisez les questions définitives et adaptées ci-dessus pour créer une feuille de calcul aux fins de saisie et d'analyse des données.

3. Analyse des capacités ESU intégrant la notion de genre : analyser les réponses de l'évaluation pour identifier les besoins en capacités

- Analysez les données en comparant les résultats des questions entre les types de personnel. Des groupes de personnel présentent-ils plus de lacunes en matière de capacités que d'autres groupes ?
- Comparez également les données entre les types de personnel opérant dans les domaines où existent les obstacles de genre les plus importants identifiés dans les évaluations des besoins, les évaluations des risques et les analyses de genre. Cette analyse permettra d'identifier :
 - le personnel à tous les niveaux qui a et nécessite un appui supplémentaire pour avoir les capacités appropriées aux échelons nationaux, infranationaux et/ou de terrain pour coordonner, fournir des services et collecter/analyser, et établir les rapports sur les rendre compte des données en intégrant la notion de genre ;
 - les domaines dans lesquels il faut renforcer les capacités du personnel des services d'éducation afin que le personnel, quel que soit son type, ait les connaissances, les compétences et les capacités requises pour offrir une éducation intégrant la notion de genre dans des contextes de crise.

Comment analyser les résultats

Voir les détails ci-dessous sur les implications de l'analyse des réponses par section d'évaluation. Les implications ne sont pas prescriptives. Elles ont pour but d'aider à identifier les besoins en matière de capacités et les domaines thématiques sur lesquels concentrer les futurs efforts de renforcement des capacités des individus, des équipes et/ou des institutions.

Section 1

Les réponses devraient être :

1A. Oui

1B. Oui

1C. Non

1D. Non

Si les individus et/ou les groupes ne réagissent pas en conséquence, organisez une séance d'orientation (auto-guidée, d'une demi-journée ou d'une journée entière) sur les concepts de genre et les principes clés. Il est possible de trouver ces informations dans la [Note d'orientation sur le genre](#) de l'INEE (2019). Cette séance d'orientation comprend des informations et des activités sur : l'importance du genre du point de vue des droits de l'homme ; la raison d'être d'un programme équitable entre les genres dans l'action humanitaire et l'éducation ; les arguments courants pour aider à combattre les idées fausses ; et les principes, concepts et définitions clés des programmes ESU qui intègrent la notion de genre ou liés aux questions de genre. Une orientation sur les programmes équitables entre les genres dans tous les domaines des Normes minimales de l'INEE est également présentée.

Section 2

2A. Oui : cette réponse indique que les répondants ont une certaine connaissance des concepts de genre. En fonction des sujets choisis ou développés par les répondants, en plus de ceux de la liste à puces fournie, les animateurs peuvent déterminer si certains concepts nécessitent une révision légère ou une explication et une discussion approfondies.

2A. Non : indique que les répondants bénéficiaient d'une exploration approfondie des concepts de genre et d'efforts de renforcement des capacités axés sur l'amélioration de leur compréhension et de leur mise en pratique des principes et pratiques intégrant la notion de genre.

2B. Oui : indique que les répondants ont une expérience antérieure de perfectionnement professionnel sur l'éducation intégrant la notion de genre, portant sur un contenu thématique spécifique. En fonction des sujets choisis ou développés par les répondants, outre ceux de la liste à puces, les animateurs peuvent identifier d'autres contenus thématiques à traiter. Les animateurs peuvent faire appel aux connaissances et à l'expérience des personnes interrogées si elles ont déjà une expérience sur le sujet de la formation.

2B. Non : indique que les participants n'ont pas encore eu de possibilités de formation professionnelle portant spécifiquement sur l'ESU intégrant la notion de genre. Le contenu prioritaire de l'ESU intégrant la notion de genre qui devra être abordé dans la formation peut concorder avec : les défis mis en évidence lors de l'examen des données secondaires ou des évaluations des besoins ; les stratégies décrites dans les propositions et les plans ; ou les domaines d'intérêt thématiques des répondants.

Section 3

« Oui » aux affirmations de la section 3 : indique une ou plusieurs forces institutionnelles intégrant la notion de genre.

« Oui » à toutes les réponses : le développement des capacités ESU en matière de renforcement institutionnel intégrant la notion de genre n'est probablement pas nécessaire.

« Non » à toutes les réponses : indique les domaines spécifiques où un renforcement institutionnel et/ou une diffusion des connaissances institutionnelles sont nécessaires (par exemple, sur les politiques et les mandats) à tous les niveaux institutionnels.

Plusieurs réponses « Non » : indiquent que d'importants efforts en matière de capacités sont probablement nécessaires pour renforcer un environnement favorable et les pratiques de l'institution en matière d'égalité des sexes.

Sections 4 et 5

Les réponses des personnes interrogées et leurs déclarations suggéreront dans quelle mesure elles ont l'expérience de l'intégration de la notion de genre dans le cycle de programme ESU (section 4) ou dans quelle mesure elles ont l'expérience de la mise en œuvre ESU intégrant la notion de genre (section 5).

Les listes à puces de la section 5 aident à identifier les points forts dans des domaines spécifiques sur lesquels on peut s'appuyer pour améliorer la qualité des interventions existantes. Les listes révèlent également les lacunes qui doivent être comblées dans les efforts de renforcement des capacités et les pratiques existantes. Par exemple, dans la section 5J, si certains besoins différenciés par sexe sont pris en compte dans les budgets et que d'autres ne le sont pas, il s'agit d'une lacune à combler pour renforcer la budgétisation ESU intégrant la notion de genre. Un renforcement des capacités en matière d'évaluation des coûts et de budgétisation ESU peut être effectué à l'aide des outils de ce kit.

Dans les sections 4 et 5, si la majorité des répondants répondent « Je ne connais pas » ou « Je connais », cela indique un besoin de renforcement des capacités dans les domaines de connaissance ou de pratique correspondants.

Lorsque certains répondants indiquent qu'ils sont plus confiants pour mettre en œuvre et diriger des phases ou des interventions spécifiques, ils pourraient agir en tant qu'animateurs ou co-animateurs pour renforcer les capacités de leurs collègues.

Dans les domaines où la majorité des répondants répondent qu'ils ont confiance en eux et qu'ils ont de l'expérience, une formation plus approfondie n'est peut-être pas nécessaire. Au contraire, leur expérience pourrait stimuler l'apprentissage et la réflexion, par exemple lors des réunions de validation de l'évaluation sur la qualité de la mise en œuvre et la manière de l'améliorer.

4. Utilisez la partie 1 de cet outil et la liste de vérification pour déterminer les besoins spécifiques en matière de capacités

Reportez-vous aux rôles et responsabilités du personnel ESU intégrant la notion de la première partie de cet outil, ainsi qu'à l'analyse de l'action 3 ci-dessus, pour déterminer les besoins spécifiques en capacités.

Utilisez les instructions ci-dessous pour comprendre comment analyser et utiliser les résultats de cette évaluation afin de déterminer si et comment appuyer les capacités du personnel actuel ou recruter du personnel supplémentaire ayant une expertise en matière de genre.

- Analysez les données en comparant les résultats des questions entre les types de personnel.
 - Identifiez si le personnel à tous les niveaux possède les capacités nécessaires appropriées aux échelons nationaux, infranationaux et/ou de terrain pour coordonner, fournir des services, recueillir/analyser les données, établir les rapports sur les données en intégrant la notion de genre.
 - Identifiez les domaines dans lesquels il faut renforcer les capacités du personnel des services d'éducation afin que tous les types de personnel (p. ex. à l'échelon national ou sur le terrain) aient les connaissances, les compétences et les capacités requises pour fournir une éducation intégrant la notion de genre dans les contextes de crise.

Les rôles et responsabilités décrits dans cet outil aident les partenaires du développement et du gouvernement travaillant dans le domaine de l'éducation à identifier :

- si et comment ils doivent réviser les rôles et responsabilités dans les descriptions de poste du personnel actuel ou des points focaux de genre qui soutiennent tous les partenaires de l'éducation du pays (p. ex. un point focal de genre qui fait partie du Groupe Local d'Éducation ou du cluster du pays) ;
- si et comment ils doivent fournir des possibilités de perfectionnement professionnel axées sur le genre au personnel actuel ou nouvellement recruté au sein de leur institution ou au point focal de genre interinstitutions ;
- s'ils doivent recruter du personnel supplémentaire ayant des compétences en matière de genre pour soutenir les initiatives ESU. Par exemple, il peut s'agir d'embaucher un spécialiste du genre à plein temps ou de faire appel à une assistance technique à plus court terme pour soutenir des activités spécifiques telles que la conception d'une pédagogie spécifique au pays intégrant la notion de genre ou une formation au soutien psychosocial pour le personnel de l'éducation.

La section suivante contient une liste de vérification pour déterminer les besoins en capacités. Elle fournit un « menu d'options » à la fois minimal et de référence pour aider à élaborer un cahier des charges ou à adapter les descriptions de poste du personnel ESU afin de mettre en évidence les compétences nécessaires pour planifier, concevoir, mettre en œuvre, suivre et évaluer les stratégies et interventions ESU intégrant la notion de genre.

Utilisez la liste de vérification ci-dessous pour guider l'examen des réponses du modèle d'évaluation fourni ci-dessus.

Liste de contrôle pour soutenir l'analyse et la planification des besoins en matière de renforcement des capacités du personnel ESU en matière de genre

Déterminer les compétences du personnel, des équipes et/ou des institutions ESU existantes en matière de compréhension des principes ESU et/ou d'expérience de la mise en œuvre d'interventions ESU intégrant la notion de genre	
Questions à examiner	Oui/ Non
1.1 Est-il nécessaire de renforcer les capacités du personnel ESU actuel (individus, équipes ou institutions), et dans quels domaines/sujets?	La section 1 renseigne les besoins de renforcement des capacités sur les définitions, les concepts et les principes clés de la notion de genre. Est-il nécessaire de renforcer les capacités du personnel, des équipes ou des institutions de l'ESU dans ce domaine ? Quels sujets ?
Notes	
La section 2 indique si les expériences antérieures de perfectionnement professionnel ESU individuelles et collectives intégraient ou n'intégraient pas la notion de genre. Cela met en évidence : <ul style="list-style-type: none">les expériences sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour améliorer la qualité des futures initiatives de renforcement des capacités et de la mise en œuvre des interventions ;les individus ou les groupes qui ont eu peu ou pas de possibilités de perfectionnement professionnel ESU intégrant la notion de genre	<ul style="list-style-type: none">les parties prenantes susceptibles de faire office de « spécialistes » ou de contribuer à renforcer les capacités d'autres parties prenantes sur certains sujets ;les domaines thématiques particuliers intégrant la notion de genre du principe et de la pratique ESU à inclure dans les futures initiatives de renforcement des capacités. Est-il nécessaire de renforcer les capacités de certains membres du personnel, équipes ou institutions ESU ? Quels sujets ?
Notes	

Questions à examiner	Oui/ Non
La section 3 révèle les forces et les besoins des institutions ESU en matière d'égalité des genres. Est-il nécessaire de renforcer les capacités du personnel, des équipes ou des institutions ESU ? Sur quels sujets ?	
<p>Notes</p> <p> </p> <p> </p>	
La section 4 fournit des informations pour renforcer les capacités ESU intégrant la notion de genre dans toutes les phases spécifiques du cycle du programme ESU. Est-il nécessaire de renforcer les capacités individuelles du personnel, des équipes ou des institutions ESU dans les diverses phases du cycle du programme ? Laquelle ou lesquelles ?	
<p>Notes</p> <p> </p> <p> </p>	
La section 5 révèle les endroits des stratégies et interventions spécifiques ESU qui nécessitent un renforcement des capacités en matière de mise en œuvre intégrant la notion de genre. Est-il nécessaire de renforcer les capacités de mise en œuvre de certains membres du personnel, équipes ou institutions ESU dans des domaines thématiques spécifiques ? Le(s)quel(s) ?	
<p>Notes</p> <p> </p> <p> </p>	

2. Déterminer si le personnel actuel peut bénéficier de possibilités de renforcement des capacités ou s'il convient de recruter ou de former du personnel supplémentaire doté d'une expertise en matière de genre.

Questions à examiner	Oui/ Non
<p>2.1 Les rôles, responsabilités et compétences intégrant la notion de genre sont-ils inclus dans les descriptions de poste/termes de référence du personnel ESU actuel ?</p> <p><i>Donnez des détails dans la colonne notes. Si « oui », quels sont les rôles, les responsabilités et les compétences qui sont inclus ? Si la réponse est « non », quels sont ceux qui manquent ? Ces rôles, responsabilités et compétences pourraient-ils être ajoutés aux descriptions de poste et les capacités requises pourraient-elles être incluses dans les plans de perfectionnement professionnel du personnel (cf. action 2 ci-dessous) ?</i></p>	
<p>Notes</p>	
<p>2.2 Y a-t-il le temps, les fonds et l'expertise nécessaires pour renforcer les capacités du personnel ESU actuel – au sein de l'institution et interinstitutions – en compétences professionnelles de base et/ou de référence sur les questions liées au genre (cf. compétences de la partie 1 ci-dessus) ?</p> <p><i>Donnez des détails dans la colonne des notes.</i></p>	
<p>Notes</p>	
<p>2.3. L'équipe du pays est-elle dans la phase de conception de la proposition d'une nouvelle initiative, ou dans l'attente des considérations budgétaires et d'une réponse. Est-il nécessaire d'embaucher du personnel technique pour soutenir une intervention d'ESU intégrant la notion de genre ?</p> <p><i>Donnez des détails dans la colonne des notes.</i></p>	
<p>Notes</p>	

3. Sur la base des réponses données ci-dessus, quels sont le type et le niveau d'assistance technique nécessaires sur les questions liées au genre ?

Questions à examiner	Oui/ Non
<p>3.1 Un/des membres du personnel de l'institution ou un/plusieurs spécialistes techniques externes sont-ils nécessaires pour concevoir et/ou effectuer des formations à distance ou à l'échelon national visant à renforcer les capacités du personnel actuel de l'institution ou interinstitutions ?</p> <p><i>Donnez des détails dans la colonne des notes.</i></p>	
Notes	
<p>3.2 Avez-vous besoin de recruter du personnel de terrain doté des compétences professionnelles sur les questions liées au genre figurant sur leur description de poste plus large ? Ou bien est-il nécessaire de créer un poste dédié uniquement à la conception, la mise en œuvre et le suivi de programmes intégrant la notion de genre ?</p> <p><i>Donnez des détails dans la colonne des notes.</i></p>	
Notes	
<p>3.3 Avez-vous besoin de recruter ou de nommer un point focal/conseiller de genre à l'échelon national ou interinstitutionnel pour apporter un appui continu ciblé sur l'équité entre les genres dans toutes les institutions ?</p> <p><i>Donnez des détails dans la colonne notes.</i></p>	
Notes	
<p>3.5 Si vous avez répondu « oui » pour le recrutement ou la nomination ci-dessus, le membre du personnel recruté possède-t-il les compétences professionnelles souhaitées en matière d'équité entre les genres ? Dans le cas contraire (parce qu'une personne dotée des compétences nécessaires n'était pas disponible au moment du recrutement, etc.), de quelle formation/renforcement des capacités le membre du personnel aura-t-il besoin au fil du temps pour remplir ses obligations professionnelles ?</p> <p><i>Décrivez les compétences requises dans les notes. Ils peuvent utiliser le modèle d'évaluation ci-dessus.</i></p>	
Notes	

Intégrez les rôles et responsabilités professionnels intégrant la notion de genre (cf. ci-dessus) dans les descriptions de poste/termes de référence du personnel actuel et déterminez un plan de développement des capacités et des talents (un plan autonome ou dans le cadre des plans de perfectionnement professionnel du personnel).

- En se basant sur les besoins de renforcement des capacités identifiés par l'évaluation, il convient d'intégrer ces besoins dans les descriptions de poste/termes de référence et les plans de perfectionnement professionnel du personnel actuel. Ces besoins vous serviront de base à l'élaboration d'un plan de renforcement des capacités – pour un individu, ou bien pour l'organisation ou le secteur si les besoins des individus sont similaires. Ce plan devra inclure un budget, un calendrier et des renseignements sur les personnes chargées de l'organiser. Le personnel de l'institution ou de plusieurs institutions peut assurer un perfectionnement professionnel spécifique au genre.

Si nécessaire, mobilisez du personnel supplémentaire doté d'une expertise technique spécifique au genre pour travailler au sein des institutions ou entre elles.

- Les rôles et responsabilités professionnels de base et de référence relatifs à l'équité entre les genres vous serviront de **menu d'options** pour élaborer les descriptions de poste/termes de référence pour le recrutement du personnel supplémentaire de terrain ou à l'échelon national.
- S'il n'est pas possible de recruter du personnel doté de toutes les compétences requises, il conviendra d'élaborer un plan de renforcement des capacités (y compris le budget, le calendrier et les organisateurs responsables) avec le personnel de l'institution ou entre les institutions afin d'offrir un perfectionnement professionnel spécifique à l'équité entre les genres.

Lectures complémentaires

- Groupe des Nations Unies pour le développement (2018). [Manuel de référence pour l'intégration du genre dans la programmation conjointe de l'ONU au niveau du genre](#).
- UNESCO (2011). [Teacher Training Modules that Address Gender Issues and Promote Gender Equality](#).
- ONU Femmes (2014). [Gender Equality Capacity Assessment Tool](#).

8.3 Le genre dans la préparation ESU : évaluation des risques

Normes minimales INEE	Pertinentes pour toutes les normes.
Principaux utilisateurs	<p>Échelons mondial, régional, national et infranational</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestionnaires ESU ;• Conseillers, spécialistes, agents, analystes ;• Coordonnateurs des clusters ;• Coordonnateurs des groupes de travail locaux sur l'éducation.
But de l'outil	Comprendre comment évaluer les risques concernant le genre et l'éducation en situation d'urgence.

Introduction

Il peut s'avérer difficile de prévoir l'ampleur, le moment et l'impact des situations d'urgence et des crises, mais il est possible de prendre des mesures pour faire en sorte que le secteur éducatif soit mieux équipé pour réagir en cas de crise.

Le Cluster Éducation mondial s'appuie sur l'approche de préparation du CPI : [Préparation à la réponse aux urgences : analyse des risques, préparation de base et préparation avancée](#). Les conseils donnés dans cet outil complètent ces approches en veillant à ce que les risques soient correctement évalués et inclus dans la planification d'urgence ESU.

Informations clés

Intégrer la notion de genre dans la préparation ESU implique de :

- compiler des données pour comprendre les tendances actuelles de l'éducation sur les questions liées au genre et les autres facteurs de marginalisation ;
- évaluer les tendances en matière de genre et de marginalisation, ainsi que les vulnérabilités et les capacités des populations et des systèmes à prévenir les aléas, les chocs et les tensions, s'y préparer et y réagir ;
- planifier les mesures d'urgence de manière appropriée.

L'intégration de la notion de genre dans la préparation peut contribuer à améliorer l'aide que le secteur éducatif et les autres secteurs apportent aux apprenants et aux personnels éducatifs (h/f) lors de crises aiguës et prolongées.

L'évaluation des risques liés au genre et à l'ESU a lieu durant la phase antérieure à la crise. L'approche doit être légère, donner lieu à l'élaboration d'un document concis (cinq pages maximum) qui présente une vue d'ensemble des besoins et des capacités différenciées par genre dans l'éducation. Idéalement, cette vue d'ensemble doit faire l'objet d'un suivi et d'une mise à jour constante.

④ 2: Évaluation et analyse des besoins

Mesures

1. Dresser et tenir à jour le tableau des données sur le genre et l'éducation

Compiler les informations disponibles existantes sur les indicateurs de genre et d'éducation, afin de servir de base à l'évaluation des risques et se tenir informé de la situation de l'égalité des genres dans le système éducatif avant toute interruption causée par une crise. Rédiger un rapport sommaire concis pour accompagner les données et donner un aperçu de la situation actuelle.

L'examen des données peut être réalisé en se référant aux sources suivantes :

- les données du ministère national de l'Éducation (Système d'Information sur la Gestion de l'Éducation (SIGE) et les processus/la documentation de l'examen sectoriel annuel) ;
- les enquêtes menées auprès des ménages (enquêtes démographiques et de santé [EDS], enquêtes par grappes à indicateurs multiples [MICS], enquête générale sur les ménages [EGM]);
- les tableaux statistiques du dernier [Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO](#) ;
- les [examens annuels sur le genre du Rapport mondial de l'éducation](#) ;
- la base de données de l'UNESCO sur les inégalités dans le monde (WIDE).

Le [tableau 8.3.3](#) fournit des indicateurs clés pour guider le processus de réalisation du tableau des données sur le genre et l'éducation. Ils peuvent également servir de références à l'Examen des Données Secondaires (EDS) mené dans le cadre de l'évaluation des besoins.

Les données secondaires disponibles peuvent présenter des inconvénients : certaines dates périodes peuvent manquer et tous les indicateurs de la liste du [tableau 8.3.3](#) peuvent ne pas être disponibles. Par exemple, les données les plus récentes de l'éducation peuvent dater d'au moins trois ans. Dans ce cas (et si les capacités sont disponibles), étudier la possibilité de compléter les données disponibles par des entretiens avec des informateurs clés et des discussions de groupe.

④ 2.1 Liste de vérification pour une évaluation des besoins

Le [tableau 8.3.3](#) donne également des exemples de questions pour lesquelles les estimations peuvent être classées par catégories en appliquant un système de notation aux réponses.

Un suivi approprié et constant des projets peut offrir l'occasion de recueillir des données primaires. Cela peut permettre une meilleure compréhension des besoins éducatifs, des vulnérabilités et des capacités par le biais d'approches participatives avec les filles, les garçons, les femmes et les hommes.

2. Évaluation des risques

L'évaluation des risques vient compléter le tableau des données en recensant les mesures mises en place pour contrôler les risques dans le secteur éducatif.

Le [tableau 8.3.1](#) fournit des questions pour étayer les considérations liées au genre et à l'inclusion d'une évaluation des risques ESU. Ces questions guident l'utilisateur pour évaluer les impacts différenciés par genre des aléas, des chocs et des tensions potentielles, et analyser les vulnérabilités et les capacités des populations et des systèmes à prévenir, se préparer et réagir.



UNICEF (2019) [Risk-informed Education Programming for Resilience. Guidance note](#)

Tableau 8.3.1 : Questions pour étayer les considérations liées au genre et à l'inclusion d'une évaluation des risques ESU

Accès et environnement d'apprentissage
<p>Alerte précoce</p> <ul style="list-style-type: none">Des systèmes d'alerte précoce sensibles au genre ou intégrant la notion de genre sont-ils en place ? Par exemple, les femmes et les filles doivent participer aux comités de sûreté et de sécurité de l'école. Cela permettra de s'assurer qu'elles jouent un rôle actif dans l'identification des risques possibles, que l'intégration de la notion de genre dans les indicateurs d'alerte précoce est appropriée et que les notifications sont communiquées par le biais des canaux identifiés comme les plus susceptibles d'atteindre les filles et les femmes.
<p>Principales questions à poser</p> <ul style="list-style-type: none">A-t-on constaté une croissance du fondamentalisme ou de l'imposition de lois restrictives ayant pour effet un changement brutal des rôles de genre et une résistance à l'éducation ?La fréquentation de l'école primaire/secondaire des filles a-t-elle changé par rapport à celle des garçons ?Les filles évitent-elles l'école à cause de l'insécurité ?Les enseignantes ont-elles fait l'objet de menaces ?Des garçons scolarisés ont-ils été enrôlés par des groupes armés ou se sont-ils radicalisés ?

6 Une partie de cette section est adaptée de la publication de Save the Children (2003) : *Education in Emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. Susan Nicolai.

- Quels sont les obstacles à l'éducation des filles, des garçons, des femmes et des hommes ? Comment ces obstacles sont-ils actuellement abordés ? Comment les crises pourraient-elles exacerber ces obstacles ?

⌚ Introduction

- Quelles sont les personnes touchées par des obstacles multiples ? Par exemple, quels sont les obstacles à l'éducation si une fille a un enfant handicapé, qu'elle n'a pas appris à lire et à écrire, et qu'elle ne parle pas la langue nationale ? Comment répond-on à ces obstacles actuellement ?
- Quels sont les scénarios possibles d'une situation d'urgence (conflit violent, une catastrophe naturelle, une épidémie, etc.) et de quelle manière cette situation d'urgence est-elle susceptible d'avoir un impact différent sur les filles, les garçons, les femmes et les hommes ? Parmi ces groupes, quel impact pourrait-elle avoir sur les populations vulnérables (apprenantes handicapées, etc.) ? Des mesures ont-elles été prévues ou sont-elles en place pour atténuer ces impacts ?
- Quelles conséquences le déplacement aura-t-il sur l'apprentissage et la protection des filles, des garçons, des femmes et des hommes ? Par exemple, l'accès à l'éducation et aux services de protection disparaîtra-t-il ou sera-t-il réduit ? Des mesures sont-elles prévues ou en place pour atténuer cet impact ?
- Dans quels scénarios ou contextes les écoles sont-elles susceptibles de fonctionner encore en cas d'urgence ? Dans quels scénarios et contextes les écoles seront-elles fermées ?
 - Les autorités locales pourraient avoir la liberté nécessaire pour modifier leur manière de travailler avec les garçons et les filles dans le domaine de l'éducation ; par exemple en ayant recours à l'éducation alternative, des programmes scolaires réduits ou des programmes accélérés.
 - On peut mettre en place des unités d'apprentissage mobiles lorsque le chemin de l'école est jugé trop dangereux pour certains groupes ; on peut prévoir des moyens de transport protégés.
 - Les besoins différenciés par genre doivent être pris en compte. Par exemple, les normes sociales et de genre - comme la répartition des tâches ménagères et des obligations de soins - peuvent influer sur l'accès aux possibilités d'éducation alternative en cas de fermeture de l'école. Des stratégies peuvent aider à améliorer l'égalité d'accès à l'éducation.

☒ 5.1 : Éducation accélérée et alternative

- Quel pourrait être l'impact supplémentaire sur les groupes existants de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur du pays ? Où se trouvent ces groupes à l'heure actuelle, et comment l'éducation les sert-elle actuellement ?
- Quelles capacités et quelle résilience les filles, les garçons, les femmes et les hommes possèdent-ils déjà pour agir en cas de crise ? Par exemple, existe-t-il des mesures de sécurité en milieu scolaire pour répondre aux besoins des filles et des garçons en cas de crise et renforcer leur résilience ?

Enseignement et apprentissage

- Des matériels d'enseignement et d'apprentissage intégrant la notion de genre sont-ils prépositionnés (prévus ou en place avant que la crise ne survienne) ?
 - Un ensemble de matériels d'enseignement et d'apprentissage ESU intégrant la notion de genre a-t-il été préparé et son coût chiffré ? Y a-t-il une concertation avec les partenaires en ce qui concerne les matériels et les coûts unitaires ?

3.3 : Établissement, suivi et analyse des coûts ESU intégrant la notion de genre.

Dans le cas contraire, une liste de matériels peut-elle être établie ? Une part essentielle du travail de préparation peut consister à rassembler des matériels d'apprentissage alternatif qui encouragent l'apprentissage actif des apprenants des deux sexes.

- Existe-t-il un programme scolaire d'urgence qui comprend un soutien psychosocial et aux compétences de la vie courante intégrant la notion de genre et le handicap ?

5.6 : Programmes scolaires et matériels d'enseignement et d'apprentissage

- Le contenu du programme scolaire aborde-t-il la réduction des risques de catastrophe et offre-t-il des possibilités de tirer des enseignements des crises et de leurs impacts différenciés sur les filles et sur les garçons ? Dans le cas contraire, existe-t-il des possibilités extrascolaires pour cela (clubs après l'école, groupes communautaires de jeunes, etc.).

Enseignants et autres personnels de l'éducation

- Quelles sont les mesures en place pour garantir le maintien de l'emploi, la protection et le bien-être du personnel (f/h) en cas d'urgence ?
- Quelles sont les mesures en place pour recruter et soutenir les paraprofessionnels (f/h) et/ou les enseignants bénévoles (f/h) en cas d'urgence ?
- Des dispositifs de prévention, de plainte et de soutien contre l'exploitation et les abus physiques et/ou sexuels, y compris le code de conduite des enseignants, ont-ils été mis en place ?

- Quelles sont la planification et la politique ESU du gouvernement (et d'autres organismes) déjà en place pour répondre aux besoins des filles, des garçons, des femmes et des hommes et tirer parti de leurs capacités dans divers types de crises ? Par exemple, existe-t-il un projet de plan d'intervention d'urgence et aborde-t-il la question du genre ?
- Quels enseignements le gouvernement a-t-il tirés des crises précédentes et de leur impact sur le genre ? Existe-t-il un registre des leçons apprises ?
- Le gouvernement a-t-il renforcé les capacités institutionnelles en matière de normes, pratiques et interventions ESU intégrant la notion de genre pour les scénarios de catastrophes naturelles et de conflits ? Elles doivent être conformes aux politiques gouvernementales à tous les niveaux du système éducatif – des responsables nationaux du ministère de l'Éducation aux inspecteurs scolaires nationaux/régionaux, en passant par les administrateurs et les enseignants à l'échelon régional/local.
- Dans quels scénarios ou contextes des mesures supplémentaires de sécurité, de protection et d'incitation devront-elles être mises en place pour les administrateurs (f/h), les enseignants (f/h) et les apprenants (f/g) durant les premières étapes de la reprise ?
 - Des dispositions/incitations ou des mesures de sûreté et de sécurité pour aider les enseignants, en particulier les enseignantes, à continuer de travailler pendant ou après une urgence ont-elles été établies ? Par exemple, il peut s'agir d'une incitation financière, d'un transport protégé vers l'école ou d'un hébergement.
 - En cas de crise, sera-t-il possible de réaffecter des ressources (salaires des enseignants déplacés, salles de classe temporaires et fournitures scolaires, etc.) ?
 - Un dispositif de certification agréée des enseignants dans les contextes de déplacement sera-t-il mis en place ?
 - Comment les risques de sûreté et de sécurité des enseignantes seront-ils traités en cas de crise ?

5.4 : Teacher recruitment and support

- Quels sont les partenaires/organismes - ayant un intérêt particulier à soutenir les femmes et les filles, mais aussi les hommes et les garçons – qui sont activement impliqués dans l'éducation avant la crise ?
 - Continueront-ils à fonctionner dans une situation d'urgence ?
 - Quelles activités prévoient-ils d'entreprendre en cas d'urgence ?
 - Comment ont-ils soutenu les filles et les femmes dans d'autres situations d'urgence ?
 - Participant-ils aux mécanismes de coordination existants en matière de genre ?

8.1 : Le genre dans la préparation ESU : coordination sectorielle et gestion de l'information ESU

- Dans le cas contraire, est-il possible d'élaborer des normes minimales en matière d'égalité des genres et d'ESU dans la préparation ?

Coordination

Mandat et capacité de l'organisation

- De quelle façon la réponse planifiée par l'organisation assure-t-elle la protection des filles, des garçons, des femmes et des hommes (enseignants et autres membres du personnel) lorsqu'une situation d'urgence se produit : attaques contre les écoles, cyclone, etc.
- Quels sont les dispositifs en place pour faire en sorte que les plus marginalisés – par exemple, ceux qui souffrent de déficiences auditives, visuelles ou d'autres déficiences physiques et intellectuelles – ne soient pas laissés pour compte ?
- Des points focaux de genre ou des spécialistes sont-ils chargés de l'intervention d'urgence ? Dans le cas contraire, quelles sont les nouvelles connaissances ou compétences dont le personnel aurait besoin pour en assurer la direction (rédaction de propositions, budgétisation, planification détaillée de la mise en œuvre, renforcement des capacités du personnel de terrain/des partenaires, suivi et évaluation, etc.) ?

8.2 : Capacité institutionnelle ESU en matière de genre : personnel et analyse des capacités

Partenaires

- Les partenaires de l'éducation sont-ils compétents dans les domaines du genre et de l'inclusion ?
- Les partenaires de l'éducation ont-ils des relations solides avec les populations touchées et consultent-ils les filles, les garçons, les femmes et les hommes sur leur programmation ?
- De quelle façon les partenaires ont-ils consulté les filles, les garçons, les femmes et les hommes sur la préparation et l'intervention ESU ?
- L'équilibre entre les genres est-il respecté dans les réunions des parties prenantes et la liaison à tous les échelons (communauté, camp, local, district, régional, national) ?

8.2 : Capacité institutionnelle ESU en matière de genre : personnel et analyse des capacités

3. Planification des mesures d'urgence

Suite à l'analyse des risques, rédiger un énoncé du problème qui identifie les personnes les plus susceptibles de ne pas bénéficier d'éducation en situation d'urgence et élaborer une série de solutions recommandées. Cela constituera la base du plan d'urgence.

Présenter un plan fondé sur l'analyse ci-dessus pour contribuer aux préparatifs en vue de l'égalité des genres dans l'intervention ESU. Dans la mesure du possible, l'égalité des genres en ESU doit viser à soutenir et à protéger les systèmes et les procédures existants de l'éducation nationale. Dans de nombreux contextes, un soutien sera nécessaire pour renforcer l'équité entre les genres dans l'éducation.

Il n'existe actuellement aucune approche normalisée ni aucun modèle pour la planification de la préparation du secteur éducatif. Cependant, le CPI (2015) préconise un ensemble minimal d'activités de préparation pouvant être adapté pour être utilisé dans le secteur éducatif. Le tableau 8.3.2 est recommandé pour servir de base à la structure et au contenu d'un plan.

Tableau 8.3.2 : Activités minimales de préparation

Activités minimales de préparation	Exemples dans l'éducation
Suivi des risques	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place un système d'alerte précoce éclairé par l'analyse de genre (cf. ci-dessus). • Mettre régulièrement à jour le tableau des données sur le genre. • Veiller à ce que le suivi des risques – y compris les aspects liés au genre – soit un élément constant des réunions des parties prenantes de l'éducation.
Créer des dispositifs de coordination et de gestion	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une cartographie des parties prenantes de l'éducation, y compris les partenaires qui donnent un degré de priorité élevé aux approches inclusives. Prendre des dispositions pour que les partenaires qui donnent un degré de priorité élevé aux approches inclusives servent de mentors ou forment d'autres partenaires. • Créer des réseaux et/ou s'engager auprès des réseaux existants dans les domaines du genre et de l'éducation. Rechercher et nouer des partenariats entre les organisations qui travaillent principalement avec les femmes et les filles, et celles qui travaillent avec les hommes et les garçons. • Créer et/ou s'engager auprès d'autres réseaux pertinents, comme l'Eau, l'Assainissement et l'Hygiène (EAH), la protection, etc. Identifier et utiliser leur expérience en matière de gestion des crises. • Veiller à ce que tous les partenaires de développement soient informés des procédures ESU intégrant la notion de genre en cas d'urgence ou de crise et des structures de coordination de l'éducation. • Plaider en faveur d'une réduction des risques de catastrophes intégrant la notion de genre dans la préparation aux urgences, la planification de la réponse et la panification du secteur éducatif.
Évaluation, gestion de l'information et gestion de la réponse	<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à intégrer les données ventilées par genre et par âge ainsi que l'analyse de genre dans la collecte des données de référence sur l'éducation, les évaluations, les systèmes d'information, les communications et le plaidoyer. • Partager ces informations sur l'égalité des genres et l'ESU avec les principaux groupes et acteurs comme le Groupe Local d'Éducation, le ministère de l'Éducation, la société civile, les syndicats d'enseignants, les ONG et les organisations de personnes en situation de handicap. Cela peut se faire par voie électronique, par le biais de réseaux informels et de présentations lors de réunions et de conférences. <p> 2: Évaluation et analyse des besoins</p> <p>Cf. également : CPI (2018). Guide des genres pour les actions humanitaires, évaluation des besoins pp. 30-44</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appuyer l'élaboration d'indicateurs de réduction des risques de catastrophes dans les cadres existants de suivi et d'évaluation.
Capacités et dispositions opérationnelles pour porter secours et protection	<ul style="list-style-type: none"> • Cartographier les capacités des partenaires dans les domaines du genre et de l'éducation et inscrire leur examen comme point permanent à l'ordre du jour des réunions des parties prenantes de l'éducation. • Identifier les fournisseurs locaux de matériel d'enseignement et d'apprentissage intégrant la notion de genre et de matériels EAH à inclure dans le dispositif de base ESU.



- UNICEF (2019). [Risk-informed Education Programming for Resilience](#)
- CPI (2015). [Emergency Response Preparedness Guidelines - Draft for field testing](#)

Tableau 8.3.3 : Tableau des données sur le genre

Les indicateurs du « tableau des données sur le genre » ont été compilés et adaptés sur la base de l'outil d'évaluation rapide de l'égalité des genres dans et grâce à l'éducation du PME-UNGEI. Il est important de noter que :

- Il est possible que des données ne soient pas disponibles pour la liste complète des indicateurs.
- Les données disponibles les plus récentes peuvent encore être obsolètes.
- Étudier la possibilité de compléter les indicateurs par des entretiens et des discussions de groupe dans la mesure du possible.
- Pour les thèmes pour lesquels il est peu probable que des données soient disponibles, des questions sont incluses avec un exemple pour catégoriser les réponses et les estimations.
- Brosser un tableau complet de la situation de l'égalité des genres et de l'éducation dépendra de la ventilation et de l'analyse des données par genre et d'autres marqueurs de désavantage, selon leur pertinence et leur disponibilité au regard du contexte.

Indicateur (ventilé par sexe et d'autres marqueurs de désavantage) et questions complémentaires	Source
Généralités	
Score de l'indice de genre de l'objectif de développement durable (ODD) (Sustainable Development Goal [SDG] gender index score): Ce score est utile pour fournir une indication globale de la réalisation de l'ODD relatif à l'égalité des genres. Le score va de 0 à 100, 90+ étant excellent et 59 et moins étant très faibles	SGD Gender Index Score : Inclut 51 indicateurs pour l'ensemble des ODD et couvrant 129 pays.
Niveau de l'Indice Institutions sociales et égalité hommes-femmes (catégorie SIGI)	OCDE
Le pays est-il signataire de la CEDAW ? Le pays a-t-il émis des réserves sur certains articles ?	UNESCO HER Atlas ; Latest CEDAW reports, shadow reports and Concluding Observations (derniers rapports de la CEDAW, rapports parallèles et observations finales)
Le pays dispose-t-il d'un plan d'action national sur la mise en œuvre de la RCS 1325 ?	PeaceWomen
L'âge légal du mariage pour les filles est-il inférieur à 18 ans ? S'il est supérieur à 18 ans, des exceptions sont-elles possibles ?	UNESCO HER Atlas

Accès et Environnement d'apprentissage	
Accès	
Taux brut de scolarisation dans (a) l'enseignement pré primaire et (b) le développement de la petite enfance, indice de parité ajusté	ISU
Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, indice de parité ajusté	ISU
Taux d'achèvement de l'enseignement primaire, indice de parité ajusté	ISU
Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, indice de parité ajusté	ISU
Taux d'achèvement du second cycle du secondaire, indice de parité ajusté	ISU
Taux de participation aux programmes techniques et professionnels (15 à 24 ans), indice de parité ajusté	ISU
Jamais scolarisé : Pourcentage d'enfants (g/f) âgés de 3 à 6 ans ayant dépassé l'âge d'entrée à l'école primaire qui n'ont jamais été scolarisés.	DHS
Fréquentation de l'école primaire par des enfants trop âgés : Pourcentage d'enfants (g/f) à l'école primaire qui ont deux ans ou plus de plus que l'âge officiel de la classe.	DHS
Non scolarisés : Pourcentage d'enfants (g/f) en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés.	DHS
Adolescents non scolarisés : Pourcentage d'adolescents (g/f) en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire qui ne sont pas scolarisés	DHS
Jeunes non scolarisés : Pourcentage de jeunes (g/f) en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire qui ne sont pas scolarisés	DHS
Nombre moyen d'années d'études : Nombre moyen d'années de scolarité atteint pour le groupe d'âge (g/f) 20-24 ans	DHS
Environnement d'apprentissage	
Mariage/grossesse précoce	
Pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans ayant accouché avant l'âge de 18 ans	UNICEF GEMR 2020 Gender Report
Pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans mariées ou vivant maritalement avant l'âge de 18 ans	UNICEF GEMR 2020 Gender Report
EAH	
Pourcentage d'écoles primaires disposant d'installations sanitaires de base séparées par sexe	ISU
Pourcentage d'écoles secondaires inférieures disposant d'installations sanitaires de base séparées par sexe.	ISU

Violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS), ⁷ normes et valeurs de genre	
Pourcentage d'écoles qui ont mis en place des mécanismes de prévention et de réponse à la violence sexuelle et de genre.	Lorsque les données nationales ne sont pas disponibles, envisager de : moins de 30 % ; entre 30 % et 70 % ; plus de 70 %
Pourcentage de femmes âgées de 15 à 49 ans qui considèrent qu'un mari a le droit de frapper ou de battre sa femme pour au moins une des raisons spécifiées, c.-à-dire si sa femme brûle le repas, se dispute avec lui, sort sans le prévenir, néglige les enfants ou refuse les rapports sexuels.	OCDE
Pourcentage d'adolescents âgés de 10 à 14 ans qui, au cours de la semaine de référence, ont consacré au moins 21 heures à des services ménagers non rémunérés, indice de parité entre les sexes ajusté	GEMR 2020 Gender Report
Enseignement et apprentissage	
Parmi les sujets suivants, combien le programme en aborde-t-il de manière claire et explicite, en employant l'approche basée sur les compétences de la vie courante ? <ul style="list-style-type: none"> • L'influence des normes de genre sur les choix des élèves en matière de sexualité. • L'utilisation correcte et efficace des préservatifs. • Comment acheter et utiliser les différents types de contraceptifs. • Comment éviter les rapports sexuels non désirés. • Comment utiliser les services de santé sexuelle et reproductive. • Les risques de violence, d'abus et de harcèlement sexuel sur Internet et les médias sociaux 	En l'absence de données nationales, envisager de noter : 0 à 2 ; 2 à 5 ; 6.
Au cours des 5 dernières années, le programme scolaire/les matériels d'enseignement et d'apprentissage ont-ils fait l'objet d'un examen de genre ?	En l'absence de données nationales, envisager de noter : réponse oui/non
Proportion d'enfants atteignant au moins le seuil minimal de compétences en lecture à la fin de l'enseignement primaire, indice de parité ajusté	ISU Banque mondiale Learning Poverty dataset Résultats des examens nationaux MICS
Proportion d'enfants atteignant au moins le seuil minimal de compétence en mathématiques à la fin de l'enseignement primaire, indice de parité ajusté	ISU
Proportion d'enfants atteignant au moins le seuil minimal de compétence en lecture à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, indice de parité ajusté	ISU
Proportion d'enfants atteignant au moins le seuil minimal de compétence en mathématiques à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, indice de parité ajusté	ISU
Taux d'alphabétisme des adultes (population 15+), indice de parité ajusté	ISU

⁷ On peut trouver une liste exhaustive de processus, moteurs, et indicateurs de prévalence dans : [A Whole School Approach to Prevent School-related Gender Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework](#).

Résultats de l'éducation	
Taux de participation des femmes au marché du travail dans la population âgée de 15 ans et plus	PNUD
Proportion de femmes élues dans les parlements nationaux	PNUD
Proportion de femmes âgées de 15 à 49 ans qui prennent leurs propres décisions éclairées concernant les relations sexuelles, l'utilisation de contraceptifs et la santé reproductive	Banque mondiale
Enseignants et autres personnels de l'éducation	
Pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement primaire	ISU : base de données nationale de suivi
Pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement secondaire	ISU : base de données nationale de suivi
Pourcentage de directrices d'école dans l'enseignement primaire	En l'absence de données disponibles par le biais du SIGE ou des enquêtes nationales, envisager de noter : moins de 20 % ; entre 20 % et 50 % ; plus de 50 %.
Pourcentage de directrices d'école dans l'enseignement secondaire	
Dans quelle mesure les concepts de genre et la pédagogie intégrant la notion de genre sont-ils inclus dans les programmes de développement professionnel des enseignants ?	Envisager de noter : non inclus ; phase pilote ; mis en œuvre à l'échelle
Politique d'éducation	
Le pays a-t-il ratifié la CADE (Convention contre la discrimination dans l'enseignement) ?	UNESCO HER Atlas
Le pays a-t-il approuvé la Déclaration sur la sécurité dans les écoles ?	Global Coalition to Protect Education from Attack
La constitution garantit-elle explicitement le droit à l'éducation sans discrimination fondée sur le sexe/le genre ?	UNESCO HER Atlas
Le cadre juridique garantit-il plus de 9 ans d'enseignement public gratuit et obligatoire pour tous ?	UNESCO HER Atlas World Policy Analysis Center

9. Annexes



© UNICEF/UNI331139/Volpe

Une salle de classe vide de l'École Officielle Rurale Mixte (Official Rural Mixed School [EORM]) N° 77 dans le village Los Mixcos de Palencia (Guatemala). En 2020, les écoles ont fermé dans tout le Guatemala à cause de la pandémie de la COVID-19. Les matériaux didactiques ont été transmis par la télévision et la radio, afin de permettre aux apprenants d'étudier à la maison.

9.1 Annexe 1 : Termes et définitions

Les termes et les définitions ci-après complètent la liste principale figurant dans l'introduction (Section [1.2.1](#))

L'éducation accélérée est un programme flexible et adapté à l'âge de l'enfant, réalisé selon un calendrier accéléré. Il vise à offrir un accès à l'éducation aux enfants et aux jeunes défavorisés, ayant dépassé l'âge normal, et non scolarisés. Il peut prendre en compte ceux qui n'ont pas pu entamer leurs études, ou ceux dont les études ont été interrompues par la pauvreté, la marginalisation, les conflits et les crises. L'objectif des programmes d'éducation accélérée est de fournir aux apprenants des compétences équivalentes et certifiées pour qu'ils obtiennent un niveau d'éducation de base à l'aide d'approches d'enseignement et d'apprentissage efficaces qui correspondent à leur niveau de maturité cognitive.

La responsabilité à l'égard des Populations Touchées (RPT) est l'engagement actif à prendre en compte, à rendre des comptes à, et à être tenus pour responsable par les personnes que les organisations humanitaires visent à aider. La RPT est centrée sur les droits, la dignité et la protection de la communauté touchée dans sa totalité, d'une part en identifiant et en traitant les besoins et les vulnérabilités des membres de la communauté, et d'autre part en reconnaissant et en tirant partie de leurs capacités, leurs connaissances et leurs aspirations. La RPT est essentiellement éclairée par des informations et une communication accessibles, par la **participation** à la prise décision, et l'implication active dans la conception et¹ Elle nécessite une budgétisation de l'accessibilité, en particulier la traduction dans les langues locales, y compris la langue des signes.

L'éducation alternative repose sur des programmes d'éducation planifiés, structurés destinés aux enfants, aux adolescents et aux jeunes non scolarisés qui débouchent sur des compétences équivalentes, certifiées dans les matières académiques ou techniques et professionnelles.²

Les programmes de rattrapage sont des programmes de transition de courte durée destinés aux enfants et aux jeunes qui ont fréquenté l'école avant une interruption brutale et profonde de leur éducation. Ils constituent une passerelle vers l'école formelle.

L'éducation communautaire (EC) est un moyen d'atteindre les enfants qui sont dans l'incapacité de fréquenter les écoles formelles pour des raisons liées à l'insécurité, à la distance ou à d'autres contraintes. Elle doit se dérouler dans des cadres communautaires sûrs, accessibles, comme les salles communales, les lieux de culte et les domiciles.

Les programmes ESU désignent les différentes interventions contenues dans la proposition d'une ou plusieurs organisations en vue de réaliser l'objectif, les résultats intermédiaires et les résultats immédiats au service des filles, des garçons, des femmes et des hommes dans le besoin dans les contextes de crise prolongée. Les interventions incluent la réhabilitation des écoles en tenant compte des aspects du genre, le renforcement des capacités du personnel ESU ou du personnel de l'éducation sur différents sujets, le recrutement des enseignantes en tenant compte du genre, l'élaboration de plans d'amélioration scolaire intégrant le genre, etc.

Les conseillers/specialistes de programme ESU sont les personnels des gouvernements, des bailleurs de fonds, des ONGI, des organismes multilatéraux et des organisations de la société civile chargés de l'orientation stratégique, la coordination, la surveillance et l'exécution des interventions et des activités d'un programme ESU. Ils sont souvent basés aux niveaux mondial, régional et national.

1 CPI (2018). [Le guide des genres pour les actions humanitaires](#), pp. 57-5.

2 Document d'information et typologie proposée pour les adolescents et les jeunes dans les contextes de crise et de conflit du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (2020). New York, NY, pp. 47.

Les interventions ESU sont la combinaison d'activités thématiques ESU poursuivant le même but. Par exemple, une **intervention** de formation à la pédagogie intégrant la notion de genre pour le personnel de l'éducation comportera **plusieurs activités détaillées** comme :

- Identifier et éventuellement concevoir ou adapter les modules ou le programme d'étude de la formation ;
- Guider le cadre fondamental du gouvernement et des partenaires de développement pour qu'ils dispensent et/ou appuient la formation auprès d'autres personnels de l'éducation ;
- Former le personnel de l'éducation ;
- Intégrer les compétences de la pédagogie intégrant la notion de genre dans le protocole de supervision existant du personnel de l'éducation ;
- Suivre le personnel de l'éducation dans le temps quant à l'application de la pédagogie intégrant la notion de genre dans le cadre du protocole de supervision existant.

La mise en œuvre d'un programme peut nécessiter plusieurs interventions.

Les activités ESU sont les activités détaillées, comme celles citées en exemple ci-dessus, qui composent une intervention thématique ESU.

Les personnels de l'éducation sont les prestataires de services formels et non formels, comme :

- Les administrateurs de l'éducation au niveau deconcentré (district, etc.) ;
- Les enseignants ;
- Les enseignants bénévoles ;
- Les fournisseurs d'espaces temporaires d'apprentissage ;
- Les prestataires de services d'éducation alternative comme les animateurs radio ;
- D'autres prestataires de services d'éducation non formelle, de l'école à la communauté.

Le personnel de l'éducation peut travailler sur des sites d'enseignement spécifiques ou à tous les niveaux d'éducation, de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur, et au sein de programmes d'éducation alternative ou d'éducation accélérée.

- **Les directeurs de programme ESU** sont les personnels chargés de l'orientation stratégique, la conception, la planification, la coordination, l'exécution, et du suivi des programmes ESU aux niveaux national et ideconcentré. Ceci inclut le personnel du ministère de l'Éducation aux niveaux national et de terrain ou dans toutes les institutions (par exemple, tous les membres du Cluster de pays ou du groupe local de travail du secteur de l'éducation).
- **Les directeurs de programme ESU** sont les personnels chargés de l'orientation stratégique, la conception, la planification, la coordination, l'exécution, et du suivi des programmes ESU aux niveaux national et ideconcentré. Ceci inclut le personnel du ministère de l'Éducation aux niveaux national et de terrain ou dans toutes les institutions (par exemple, tous les membres du Cluster de pays ou du groupe local de travail du secteur de l'éducation).

L'éducation formelle :est « est un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'éducation formelle sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales

compétentes de l'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou déconcentrées compétentes de l'éducation. L'enseignement formel se compose principalement de l'enseignement initial. L'enseignement professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système éducatif formel ».³

Les rôles et stéréotypes de genre sont les rôles attendus – y compris le comportement, les activités, les responsabilités – qui sont associés à chaque genre. Ils sont généralement une exagération des normes de genre.

La socialisation de genre est le processus selon lequel les individus (spécialement les enfants et les adolescents) intérieurisent les normes de genre et développent des croyances, des attitudes et des pratiques sur cette base. En substance, c'est la manière dont les filles et les garçons « apprennent » ce que signifie d'être une fille ou un garçon dans une société ou une culture donnée et à un certain moment.⁴

L'éducation non formelle (ENF) est le terme général désignant les programmes d'éducation planifiés, structurés et organisés en dehors du système d'éducation formelle. Certains types de programmes d'ENF débouchent sur des compétences équivalentes, certifiées,⁵ d'autres non. Certains types de programmes d'ENF se caractérisent par leur variété, leur flexibilité, et leur capacité à répondre rapidement aux nouveaux besoins éducatifs des apprenants dans un contexte donné, ainsi que leur pédagogie globale, centrée sur l'apprenant. L'apprentissage informel (connaissances et compétences acquises naturellement au travers des interactions et des activités quotidiennes) n'est pas considéré comme appartenant à l'ENF.⁶

Les autres programmes d'ENF sont les programmes destinés aux enfants, aux adolescents et aux jeunes qui ne débouchent pas sur des compétences équivalentes, certifiées. Il peut s'agir de programmes temporaires, ad hoc, ou proposant des programmes scolaires réduits ou partiels.⁷

Participation : on entend par participation équitable des filles et des garçons/des femmes et des hommes dans l'ESU l'implication des filles, des garçons, des femmes et des hommes dans la planification et à l'exécution des programmes. Elle peut être passive, par l'apport de ressources ou l'acceptation de décisions prises après consultation. Elle peut aussi être active, avec la collaboration directe des personnes aux activités, à la prise de décision et à la mise en œuvre des programmes. La participation doit intégrer tous les groupes. Cela peut nécessiter des ressources supplémentaires pour intégrer tous ceux qui sont confrontés à des obstacles supplémentaires pour participer aux consultations, à l'exécution et au suivi des programmes, comme les personnes en situation de handicaps ou les locuteurs des langues minoritaires.⁸

La Violence Basée sur le Genre en Milieu Scolaire (VBGMS) désigne les actes ou les menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique ayant lieu à l'école ou aux alentours de l'école. Elle a trait à la violence perpétrée en conséquence des normes et des stéréotypes de genre, et imposée par une dynamique de pouvoir inégale qui porte atteinte aux droits humains fondamentaux des enfants. La VBGMS est une forme de discrimination fondée sur le genre. Elle est perpétrée par les enseignants, hommes et femmes, et par les élèves. Elle comprend les brimades, les punitions corporelles, le harcèlement verbal ou sexuel, les attouchements non consentis, la contrainte sexuelle, l'agression et le viol. Dans les situations d'urgence, les

3 [CITE 2011](#)

4 Revue de la littérature sur la socialisation liée au genre de l'UNICEF, préparée par LadySmith Consultancies en 2018 pour le siège de l'UNICEF.

5 On entend par compétences équivalentes, certifiées, les connaissances, les compétences et les attitudes acquises dans les écoles formelles.

6 Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence(INEE). INEE 2020. Document d'information et typologie proposée pour les adolescents et les jeunes dans les contextes de crise et de conflit. New York, NY

7 Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence(INEE). INEE 2020. Document d'information et typologie proposée pour les adolescents et les jeunes dans les contextes de crise et de conflit. New York, NY

8 INEE (2019). [Note d'orientation sur le genre](#), p.29

facteurs suivants peuvent générer des niveaux plus élevés de VBGMS : la stigmatisation et le silence entourant la VBG dans la communauté ; le manque de formation et de compétences des enseignants et des élèves sur la façon de reconnaître la VBGMS et d'y répondre ; le manque de connaissances sur l'utilisation de la discipline positive et des codes de déontologie professionnelle en raison des processus de recrutement et de formation précipités dans les situations d'urgence ; des enseignants non motivés, sous-payés et non rémunérés ; des environnements dominés par les hommes, comme l'armée.⁹

Les services de soutien comprennent les programmes proposés aux élèves en plus des cours de l'éducation formelle ou non formelle. Ils peuvent prendre la forme de cours autonomes ou de programmes parascolaires, ou bien être intégrés dans le programme scolaire. Ils excluent les programmes qui ne sont pas ajoutés aux programmes formels, alternatifs ou autres programmes non formels existants, comme les programmes d'Eau, d'Assainissement et d'Hygiène (EAH), et les programmes de Réduction des Risques de Catastrophes (RRC) qui ne sont pas complémentaires aux programmes éducatifs existants.

Les programmes de transition : sont des programmes éducatifs de courte durée qui aident les apprenants à effectuer la transition vers l'éducation formelle ou alternative. Seuls, ils ne débouchent pas sur des compétences équivalentes ou certifiées, et ils sont souvent mis en œuvre par des ONG.

Les Pratiques Traditionnelles Néfastes (PTN) : sont fondées sur la « discrimination basée sur le genre et l'âge, entre autres, et sont souvent justifiées en invoquant les coutumes et les valeurs socioculturelles et religieuses, plus les préjugés liés à certains groupes défavorisés de femmes et d'enfants ». Les PTN sont souvent associées à de graves formes de violence ou sont elles-mêmes une forme de violence à l'encontre des femmes et des enfants. La nature et la prévalence des PTN varient entre les pays et même au sein d'un pays. Les formes les plus répandues de PTN sont les mutilations génitales féminines/l'excision, le mariage des enfants et/ou forcé et les unions précoce, la polygamie, les crimes commis soi-disant au nom de l'honneur, et la violence liée à la dot. Dans certains pays où les PTN ont disparu, elles peuvent ressurgir à la suite d'un conflit ou d'une situation d'urgence.¹⁰

9 INEE (2019). [Note d'orientation sur le genre](#), p.56

10 CEDAW/C/GC/31-CRC/C/GC/18, « Recommandation générale conjointe n° 31 du Comité/Commentaire générale n° 31 de la Convention sur l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard des femmes du Comité pour l'élimination sur les pratiques néfastes », novembre 2014, paragraphes 7 & 8.

9.2 Aperçu de l'architecture du secteur humanitaire pertinente pour l'ESU intégrant la notion de genre

Cette annexe contient un aperçu de l'architecture du secteur humanitaire pertinente pour l'éducation en situations d'urgence intégrant la notion de genre qui devient opérationnelle lors d'une crise aigüe ou qui s'applique lors d'une crise prolongée.

La coordination du secteur humanitaire dirigée par le Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires (OCHA) rassemble les acteurs du secteur humanitaire pour apporter une réponse, cohérente et fondée sur le respect des principes humanitaires, aux situations d'urgence. Ceci inclut la coordination au sein et entre les clusters qui travaillent dans les différents secteurs de la réponse humanitaire.

L'approche sectorielle (cluster) est adoptée pour apporter une assistance aux populations déplacées à l'intérieur de leur propre pays et lors des crises à apparition rapide ou chroniques qui touchent les populations locales. L'UNHCR est chargé d'apporter la réponse humanitaire aux besoins des réfugiés. Cependant, il existe dans de nombreux pays des « situations mixtes » (voir plus bas), c'est-à-dire qu'un coordonnateur humanitaire a été nommé, alors qu'une opération d'assistance aux réfugiés dirigée par l'UNHCR est également en cours. Dans ce cas, la coordination conjointe a souvent lieu.

Lorsque les gouvernements fonctionnent, les autorités nationales sont chargées de diriger et de coordonner la réponse du secteur humanitaire (dans les situations d'urgence à grande échelle et à apparition soudaine, on applique généralement l'approche sectorielle).

Le programme de travail des Groupes Locaux d'Éducation dirigés par le gouvernement peut déjà contenir un volet ESU et intégrer les priorités liées aux questions de genre. Lorsqu'il existe un groupe sectoriel d'éducation, Les négociations liées à la coordination seront la priorité.

Le **Projet de renforcement des capacités permanentes en matière de genre (GenCap)** du CPI est un groupe de conseillers en matière de capacités de genre, de niveau P-4/P-5, qui sont déployés dans un délai bref en vue de soutenir le coordonnateur humanitaire (CH)/coordonnateur résident (CR) des Nations Unies, les Équipes Humanitaires de Pays (EHP), et les réseaux liés au genre pendant les phases initiales d'urgence humanitaire.¹¹

Les conseillers GenCap assurent la direction technique et fournissent un soutien en matière de programmation différenciée par genre, mais en étroite collaboration avec les acteurs du secteur humanitaire et en s'appuyant sur les ressources existantes dans les principaux domaines de travail suivants :

1. La collecte et l'analyse des données ;
2. Le programme et le suivi ;
3. Le renforcement des capacités ;
4. La coordination ;
5. Le plaidoyer.

11 Consulter : [GenCap and ProCap Strategic Framework 2018-2021](#)

Si les questions liées à la protection - comme la Violence Fondée sur le genre (VFG) - font partie des termes de référence des conseillers GenCap, leur rôle est plus large et consiste à faciliter la programmation intégrant la notion de genre dans tous les secteurs/clusters de la réponse humanitaire.

Cluster Éducation mondial du CPI ¹²

Créé en 2007, le Cluster Éducation mondial (GEC – Global Éducation Cluster) est un forum de coordination et de collaboration sur l'éducation en situations de crise humanitaire. Le Cluster Éducation mondial tire son mandat principal, son but et sa portée de [l'Approche sectorielle du CPI](#) de 2005. La dimension genre est considérée comme une question transversale.

Un Cluster Éducation répond à des urgences majeures quand il est appelé par le CH-ONU/Équipe Humanitaire de Pays (EHP) et lorsque l'échelle de l'urgence dépasse la capacité de réponse des autorités nationales. La nature de l'assistance fournie dépend des besoins exprimés par le cluster Pays, les priorités globales, et la disponibilité des ressources.

La responsabilité principale d'un Cluster Éducation consiste à s'assurer que les organismes et les organisations éducatives répondant à une urgence soient en mesure d'adopter une approche coordonnée et de travailler en collaboration avec les structures éducatives existantes du pays, pour satisfaire les besoins éducatifs des populations touchées.

Le Cluster Éducation mondial est centré sur le renforcement des capacités des Clusters Éducation/Groupes de travail ESU à l'échelon national afin qu'ils remplissent leurs fonctions de base et puissent contribuer à l'élaboration et l'exécution de réponses prévisibles, rapides, efficaces et appropriées.

Le Cluster Éducation mondial apporte un appui aux équipes de coordination avant, pendant et après une crise humanitaire afin de renforcer la préparation du cluster, de renforcer la coordination des clusters activés, et de soutenir la désactivation des clusters et la transition vers les plateformes de développement de l'éducation.

L'appui repose sur une approche fondée sur trois piliers :

- Un soutien sur le terrain, direct et à distance, aux clusters Pays ;
- Prodiguer des conseils et renforcer les capacités par la formation, l'élaboration d'outils et de procédures, et la gestion des connaissances ;
- L'engagement mondial et le plaidoyer avec les partenaires des secteurs humanitaires et éducatifs plus large ;

Les outils normalisés à l'échelon national et les efforts de renforcement des capacités du Cluster Éducation mondial visent à être inclusifs ; les produits du Cluster Éducation mondial (c.-à-d. les cadres d'intervention, les documents stratégiques, l'examen des données secondaires, etc.) ont toujours reflété les questions liées à l'équité entre les genres de manière transversale.

Les parties prenantes du Cluster Éducation mondial

Le Cluster Éducation mondial est le seul groupement mondial dirigé conjointement par une institution des Nations Unies et une ONG internationale : UNICEF et Save the Children. Les représentants des Institutions Chef de file du Cluster (CLA – Cluster Leading Agencies) composent le Groupe directeur du Cluster Éducation, qui assure la direction et la surveillance du plan et budget annuel du Cluster Éducation mondial, promeut l'engagement de chaque institution chef de file à assurer le financement des activités de coordination de base, et facilite la relation de travail au quotidien entre les institutions chef de file.

12 <https://www.educationcluster.net/>

L'équipe du Cluster Éducation mondial se compose de deux Coordonnateurs du Cluster mondial (CCM), un de chaque institution chef de file. Ils sont basés à Genève et guident et supervisent le travail quotidien de l'équipe du Cluster Éducation mondial et son programme de travail. Ils effectuent également des missions de soutien sur le terrain pour aider les clusters Pays à réaliser différents objectifs stratégiques. L'équipe du Cluster Éducation mondial inclut la gestion des connaissances et de l'information, la communication, le plaidoyer et le soutien administratif.

Elle inclut également l'Équipe d'Intervention Rapide (EIR), un groupe de spécialistes ESU et de coordination (chargé de la coordination, la gestion de l'information, et l'évaluation des besoins), qui est rapidement déployée pour soutenir la coordination de l'éducation dans les situations de crise humanitaire. Ils fournissent également un renforcement des capacités aux échelons mondial et national.

En définitive, le Cluster Éducation mondial est un partenariat entre les ONG, les institutions de l'ONU et les autres organisations qui travaillent de concert en vue de soutenir la mise en œuvre du [Plan stratégique du Cluster Éducation mondial](#).

Pour des conseils pratiques sur la façon d'impliquer concrètement les parties prenantes sur les questions liées au genre, cf. :

④ 8: Préparation

Consulter les calendriers figurant dans l'[Annexe 9.3](#) pour identifier de quelle manière la planification et la mise en œuvre du Cluster Éducation communiquent avec l'architecture coordonnée du secteur humanitaire.

UNHCR

La réponse du secteur humanitaire en relation avec les besoins des réfugiés demeure du ressort de l'UNHCR et ne fait pas partie de l'approche sectorielle (cluster). Cependant, il existe dans de nombreux pays des « situations mixtes », c'est-à-dire qu'un coordonnateur humanitaire a été nommé, alors qu'une opération d'assistance aux réfugiés dirigée par l'UNHCR est également en cours. Dans ce cas, la coordination conjointe a souvent lieu. Les organismes et les acteurs qui ont pour mission de pourvoir aux besoins des réfugiés - y compris l'UNHCR en tant qu'institution chargée du mandat de la réponse - participent à la coordination, à la planification et aux activités du cluster.

Le modèle de coordination pour les réfugiés s'efforce d'être léger, centré sur les opérations et orienté vers l'impact. Les éléments standards sont les suivants :

- Plaidoyer direct pour toutes les questions relevant de la protection internationale avec les pays hôtes de la part du représentant du HCR.
- Planification stratégique pour toutes les phases de la réponse conduite par le représentant, de concert avec les partenaires opérationnels au niveau de l'élaboration d'une stratégie de protection et de solutions, y compris les acteurs du développement.
- Un forum de consultation pour les réfugiés à l'échelon national, co-présidé par le gouvernement (si possible) ainsi que le représentant, concernant la réponse globale concernant les réfugiés.
- Un coordonnateur du Haut Commissariat pour les réfugiés chargé de conduire et de coordonner une réponse multisectorielle et de garantir la participation des responsables de secteur et de tous les acteurs de terrain, appuyé par une équipe opérationnelle multisectorielle dotée des compétences et de la capacité nécessaires pour faciliter l'évaluation des besoins, la planification, le suivi, le compte rendu et la gestion de l'information pour tous les secteurs.

- Un groupe de travail dirigé par le Haut Commissariat pour les réfugiés concernant la protection des réfugiés, chargé de la coordination des services de protection et de l'intégration de la protection dans tous les autres secteurs opérationnels.
- Des secteurs chargés des services, conduits par les ministères compétents et/ou (co-) présidés par les partenaires et/ou le Haut Commissariat pour les réfugiés. Ces secteurs ont pour but de rapprocher les mécanismes de développement gérés par le gouvernement, si possible.
- Des dispositifs concernant la coordination sectorielle et l'exécution des activités avec une multiplicité de partenaires possibles, afin de garantir une réponse prévisible. Les institutions pourraient souhaiter s'inspirer des ressources du module global pour appuyer la mise en œuvre des services.

Situations mixtes

Le modèle de coordination pour les réfugiés a pour but de s'adapter aux situations où les structures modulaires existent, afin d'harmoniser les approches et de réduire les doublons. Il peut être élargi ou réduit selon les caractéristiques de la situation (par exemple : l'envergure de la situation d'urgence, les sites où se trouvent les populations touchées et la capacité de satisfaire les besoins des réfugiés).

On recense six principaux points d'interface entre le modèle de coordination pour les réfugiés et le système modulaire :

- Dans toutes les situations, au niveau de la direction, le représentant de l'UNHCR conserve la responsabilité du plaidoyer auprès du gouvernement hôte et agit en étroite collaboration avec le coordonnateur résident/ coordonnateur humanitaire. En tant que membre actif de l'Équipe Humanitaire dans le Pays (EHP), il tient cette équipe régulièrement informée de l'opération en faveur des réfugiés.
- Le représentant conduit la planification stratégique spécifique aux réfugiés avec ses partenaires, s'appuyant sur l'UNHCR, y compris l'OCHA, pour garantir sa cohérence avec la réponse humanitaire plus large.
- L'équipe humanitaire dans le pays sera également partie prenante d'une consultation plus large sur la réponse globale en faveur des réfugiés.
- Le coordonnateur pour les réfugiés et l'équipe d'opérations multisectorielles garantiront la coordination efficace moyennant un échange d'informations par le biais de forums de coordination inter-modulaires, d'appui à la mise en œuvre du cycle de programme humanitaire et l'intégration de la protection dans tous les modules/secteurs.

Stratégie d'éducation de l'UNCHR¹³

Elle a pour vocation de devenir une ressource à l'usage des praticiens pour savoir comment les autres abordent les obstacles persistants en matière d'éducation des réfugiés. Elle vise à combler le fossé humanitaire-développement.

Les trois objectifs stratégiques de l'Éducation des réfugiés 2030 sont :

« 1. promouvoir l'inclusion durable, sur un pied d'égalité, des réfugiés, des demandeurs d'asile, des rapatriés, des apatrides et des personnes déplacées dans leur propre pays dans les systèmes éducatifs nationaux ;

¹³ UNHCR (2019). [Refugee Education 2030. A strategy for refugee inclusion](#)

2. favoriser des environnements sûrs et propices à l'apprentissage pour tous les élèves, indépendamment de leur situation juridique, de leur sexe ou de leur handicap ;
3. permettre à tous les élèves d'utiliser leur éducation en vue d'un avenir durable. »¹⁴

UNHCR works to achieve results that are directly relevant to gender equity:

- **Résultat escompté 2.2 :** Les environnements éducatifs sont sûrs ☐ ceci inclut d'être préparé à identifier et à signaler les risques de Violence de Genre en Milieu Scolaire (VGMS), de veiller à ce que les trajets pour aller et rentrer de l'école soient sûrs, et d'encourager la participation des femmes.
- **Résultat escompté 3.2 :** Les filles et les femmes bénéficient d'opportunités et d'un accès équitables en matière d'éducation, de travail, de représentation communautaire et de leadership ☐ ceci inclut de bénéficier de programmes fondés sur la planification sectorielle de l'éducation, de poursuivre et d'achever des études supérieures, d'intégrer le marché du travail et d'accéder à l'apprentissage, d'être en sécurité sur le chemin de l'école, et d'accéder aux ressources du ménage et à des combustibles durables à égalité avec les garçons.

L'Éducation Ne Peut Attendre (ECW)¹⁵

L'Éducation Ne Peut Attendre (ECW) est le premier fonds mondial dédié à l'éducation en situations d'urgence et de crise prolongée. Il soutient les interventions de l'UNHCR et des Clusters Éducation.

Il a été créé durant le [Sommet humanitaire mondial en 2016](#) par les acteurs internationaux de l'aide humanitaire et au développement, avec des bailleurs de fonds publics et privés. Il a été mis en place pour replacer l'éducation parmi les priorités des programmes d'action humanitaire, introduire une approche plus collaborative entre les acteurs de terrain, et mobiliser des financements supplémentaires pour veiller à ce que chaque enfant et chaque jeune affecté par une crise aille à l'école et apprenne.

Le guichet de première réponse en situation d'urgence de ECW apporte un appui immédiat aux programmes d'éducation lors de l'apparition soudaine ou de l'aggravation d'une crise.

Le guichet pluriannuel de résilience du fonds répond aux besoins à long terme par le biais de programmes conjoints pluriannuels dans les situations de crise prolongée, en permettant aux acteurs de l'action humanitaire et du développement de travailler en collaboration pour obtenir collectivement des résultats sur le plan éducatif dans cinq domaines prioritaires :

- **Accès :** veiller à ce que les enfants touchés aient accès à un apprentissage de qualité sans interruption ;
- **Équité et égalité des genres :** ne laisser personne pour compte et veiller à ce que les enfants les plus vulnérables, y compris les filles et les enfants handicapés, aient accès à l'éducation;
- **Continuité :** veiller à ce que les enfants restent à l'école jusqu'à la fin de leur scolarité ;
- **Protection :** veiller à ce que les écoles et les centres d'apprentissage offrent aux enfants touchés par une crise un environnement sûr, protecteur, et propice à la guérison ;
- **Qualité :** améliorer les résultats d'apprentissage en mettant l'accent sur le programme scolaire, les capacités des enseignants et les matériels d'apprentissage.

14 UNHCR (2019). [Refugee Education 2030. A strategy for refugee inclusion](#), p.16

15 Source : Site Internet de l'ECW : « [About ECW](#) ».

En apportant le financement de démarrage pour élaborer et mettre en oeuvre de tels programmes par le biais de partenaires sélectionnés, ECW a pour objectif d'encourager les bailleurs de fonds internationaux et nationaux à accroître leurs investissements en faveur de l'éducation en situations d'urgence. Le troisième guichet de ECW, la Facilité d'accélération, soutient la recherche et la collecte de données pour favoriser les meilleures pratiques et promouvoir l'innovation, les résultats d'apprentissage et les interventions ciblant le genre dans l'éducation en situations d'urgence.

Politique pour l'égalité des genres de ECW

Les investissements de ECW contribuent à lutter contre l'impact des inégalités existant entre les filles, les garçons et les jeunes en matière d'accès et de participation à une éducation inclusive et de qualité, et visent également à éliminer les causes profondes de la discrimination fondée sur le genre dans les situations d'urgence.¹⁶

genres est de veiller à ce que les investissements d'ECW donnent lieu à des interventions et favorisent la mise en place de stratégies coordonnées, en vue de garantir – et de dépasser – la parité en matière de scolarisation, et de réduire les normes de genre perpétuant les inégalités historiques socioculturelles qui empêchent les enfants et les jeunes d'avoir un accès équitable à une éducation de qualité.¹⁷

La vision de la politique sera réalisée au travers des objectifs suivants :

1. Veiller à ce que tous les enfants et les jeunes touchés par une situation d'urgence ou de crise prolongée bénéficient d'une éducation gratuite de manière équitable. Des engagements sont pris aux échelons national et local afin de valoriser au même degré l'éducation des filles et des garçons, indépendamment de l'âge, du handicap, de l'emplacement géographique, de l'appartenance ethnique ou religieuse, de l'orientation sexuelle, du statut ou de la situation de déplacement/d'apatriodie;
2. Veiller à ce que l'éducation soit dispensée dans un cadre sûr et serein. Il convient de détecter et de combattre toutes les formes de violence liée au genre en milieu scolaire, notamment l'intimidation, ainsi que l'insécurité liée mais sans s'y limiter, aux attaques visant l'éducation dans les situations d'urgence et de crise prolongée, qui mettent en danger les filles et les garçons ;
3. Promouvoir des systèmes éducatifs et des méthodes pédagogiques visant à autonomiser de manière équitable les filles et les garçons en favorisant la transformation des normes de genre et, par conséquent, des rôles attribués à chaque sexe qui empêchent les enfants et les jeunes de développer pleinement leur potentiel.

La Politique pour l'égalité des genres de ECW est sous-tendue par son Cadre de responsabilité qui définit les critères minimaux d'intégration du genre :

- Dans le cadre de l'évaluation des besoins, une analyse de genre doit être réalisée et ses résultats serviront de base à l'élaboration de la subvention.
- La conceptualisation du programme doit intégrer les concepts d'égalité des genres et d'autonomisation des femmes.
- Les indicateurs de performance en matière d'égalité des genres doivent être incorporés dans tous les cadres de S.-É. des subventions.
- Les stratégies d'égalité des genres et d'autonomisation des femmes sont inscrites dans les programmes, visant à favoriser la transformation des relations entre filles-garçons et femmes-hommes.

16 ECW (2019). Politique pour l'égalité des genres, p. 1..

17 ECW (2018). "Gender Equality Strategy 2018-2021", p. 4.

Indicateurs de performance en matière d'égalité des genres et d'autonomisation des femmes de l'ECW

Les indicateurs minimaux de performance obligatoires suivants de ECW doivent être incorporés dans tous les cadres de S.-E. des subventions, sur la base de la priorité et de la portée des subventions versées.

- « Toutes les subventions et tous les bénéficiaires appliquent le MGA du CPI aux propositions et communiquent, dans le cadre de leur demande de subvention, le rapport qui en découle. Des indicateurs détaillant la manière dont le MGA sera suivi tout le long de la mise en œuvre de la subvention doivent être communiqués. Pour les subventions accordées dans le cadre du FER, le MGA doit être appliqué 60 jours après le déblocage des fonds.
- Toutes les subventions : tous les indicateurs relatifs à l'accès, la rétention et la fréquentation scolaires et à la déscolarisation doivent être ventilés par genre, âge et handicap dans la subvention. L'absence de ces indicateurs doit être justifiée et validée par le secrétariat de l'ECW.
- Toutes les subventions : nombre d'enseignants et de travailleurs administratifs formés, ventilé par genre et indiquant la proportion de femmes.
- Toutes les subventions : proportion d'écoles et d'environnements d'apprentissage soutenus par ECW qui respectent les normes d'apprentissage en matière de sécurité définies par les normes minimales du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), y compris la réduction des risques de catastrophe, le handicap et les problématiques liées au genre.
- Toutes les subventions : nombre de partenariats avec des ONG de femmes et des ONG et réseaux internationaux, régionaux et nationaux actifs dans le domaine de l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes et des filles.
- Le cas échéant : les programmes d'intervention humanitaire et pour les réfugiés, ainsi que les politiques ou plans dans le secteur de l'éducation prévoient des dispositifs de prévention et d'intervention afin de s'attaquer à la violence liée au genre commise à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles ;
- Le cas échéant : nombre de latrines sensibles au genre construites ou rénovées ;
- Le cas échéant : nombre d'installations WASH (Eau, Hygiène, Assainissement) dans les écoles tenant compte des problématiques de gestion de l'hygiène menstruelle ;
- Le cas échéant : proportion d'enfants de moins de cinq ans soutenus par ECW en bonne voie de développement en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, ventilée par sexe, âge et handicap. »

Source : ECW (2019). Cadre de responsabilité de la Politique pour l'égalité des genres 2019 -2021 de ECW, pp. 15-16.

Consulter les calendriers de l'Annex 9.3 pour identifier comment la planification et la mise en œuvre de l'ECW communiquent avec l'architecture coordonnée du secteur humanitaire.

Partenariat mondial pour l'éducation¹⁸

Dans les contextes de crise, le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) vise à rétablir rapidement les services éducatifs tout en jetant les bases nécessaires pour atteindre les objectifs éducatifs à long terme.

La planification de l'éducation de transition crée une approche coordonnée entre partenaires de développement et de l'aide humanitaire lorsqu'un pays sort d'une crise. Un financement flexible et accéléré apporte un soutien rapide aux pays en situation d'urgence pour garantir la continuité de la scolarisation des enfants pendant la crise.

Le PME décaisse un financement accéléré en huit semaines pour des interventions critiques telles que la construction d'abris provisoires, de salles de classe, la fourniture de repas et de matériels scolaires, la rémunération des enseignants et les subventions aux écoles.

Le PME alloue 60 % de ses fonds aux pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Les financements du PME sont flexibles et peuvent s'adapter pour permettre aux pays de passer aisément du mode de réponse d'urgence au développement à long terme.

Le PME aide les pays à se préparer pour les situations d'urgence pendant la planification à long terme de l'éducation. Cela implique des dispositions pour maintenir les enfants à l'école même en situation d'urgence.

Le PME travaille avec ECW, l'UNHCR et d'autres partenaires pour garantir que le soutien à l'éducation durant une crise soit complémentaire. Le PME facilite également le dialogue entre les acteurs du développement et de l'aide humanitaire dans de nombreux pays comme le Bangladesh, le Burundi, la République centrafricaine, le Tchad, la Somalie, le Soudan du Sud et le Yémen pour renforcer les liens et la planification conjointe entre l'aide humanitaire et les efforts de développement à long terme, et éviter la dispersion en termes de planification et de financement de l'éducation.

Approche par genre du PME.¹⁹

Le PME soutient les investissements du pays consacrés à développer des systèmes équitables et intégrant la notion de genre afin d'améliorer les résultats en matière d'accès, de rétention et d'apprentissage pour toutes les filles et tous les garçons par :

- L'octroi de subventions pour la mise en œuvre de plans d'éducation qui promeuvent l'égalité des genres et complètent les investissements domestiques en faveur de l'égalité des genres. Le PME utilise son modèle de partenariat basé sur les résultats pour travailler avec les pays en développement pour prioriser la planification et les dépenses consacrées à l'éducation des filles dans le cycle de l'éducation pour parvenir à l'égalité des genres.
- La promotion de plans sectoriels d'éducation intégrant la notion de genre ;
- Le mécanisme d'échange des connaissances et d'innovation (KIX) axé sur le développement des capacités et l'échange des connaissances, les données probantes et l'évaluation, et l'identification de pilotes innovants ayant un potentiel de développement ;
- La lutte contre la VGMS ;

18 Source : [PME \(2019\). Le soutien aux pays affectés par la fragilité et le conflit.](#)

19 Adapté du site Internet du PME : « [Notre action : égalité des genres](#) »

- Le suivi et l'analyse des résultats : le PME recueille les données ventilées par sexe et aide les gouvernements à établir des systèmes de données pour signaler les inégalités ;
- Le plaidoyer mondial – aux échelons mondial et régional, le PME travaille avec un large éventail de partenaires dans tous les secteurs pour galvaniser l'appui politique en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité des genres.

Consulter les calendriers de l'[Annex 9.3](#) pour identifier comment la planification et la mise en œuvre du PME communiquent avec la structure du secteur humanitaire coordonnée.

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

L'INEE est un réseau ouvert, mondial de membres travaillant en collaboration au sein du cadre de l'action humanitaire et du développement pour s'assurer que tous les individus ont le droit de bénéficier d'une éducation de qualité, sûre, pertinente et équitable. L'INEE fournit des normes minimales mondiales sur l'éducation en situations d'urgence.

Le [Manuel des normes minimales de l'INEE](#) contient 19 normes, chacune accompagnée d'actions clés et de notes d'orientation. Il a pour objectif d'améliorer la qualité de la préparation, de la riposte et du relèvement de l'éducation, d'accroître l'accès à des possibilités d'apprentissage sûres et pertinentes, et de garantir la responsabilité dans le cadre de la fourniture de ces services. Les orientations de ce Manuel des normes minimales de l'INEE sont destinées à être utilisées en réponse à une crise dans toute une palette de situations, notamment les catastrophes causées par les aléas naturels, les conflits, les situations à apparition soudaine, et les urgences dans les milieux ruraux et urbains.

La [Note d'orientation sur le genre](#) de l'INEE de l'UNGEI propose des stratégies pour s'assurer que les filles, les garçons, les femmes et les hommes dans les contextes de conflit et de crise bénéficient sur un pied d'égalité de la protection et des résultats d'apprentissage que peut fournir une éducation de qualité. Elle indique ce qu'il convient de faire pour la mise en œuvre des Normes minimales de l'INEE puissent intégrer la dimension genre.

9.3. Calendrier humanitaire

Situation de crise à apparition soudaine

	Phase	Activité (produit)	Activité (produit)	Parties responsables
Pre-crisis	0	Évaluation des besoins / examen des données secondaires, mise à jour régulière. (Adaptée de l'Enquête multisectorielle rapide [MIRA])		Cluster Éducation Groupe Local d'Éducation (GLE)
Crise			Demande de subvention du Fonds central d'éducation d'urgence (CERF) de l'OCHA. (Subvention d'urgence)	
3 jours	1	Examen des données secondaires. (Analyse de la situation)	Note conceptuelle du FER de L'éducation Ne Peut Attendre (ECW). (Note conceptuelle de ECW)	Acteurs de l'éducation Cluster ; Groupe de travail ESU ; GLE ; UNHCR ; Partenariat mondial pour l'éducation (PME) ; ECW Gouvernement, société civile, ONG, secteur privé, philanthropes
2 semaines	2	Enquête conjointe : collecte des données primaires. (Rapport MIRA)	Si approbation de la note conceptuelle, élaboration de la proposition FER-ECW : <ul style="list-style-type: none"> aperçu des besoins de l'éducation ; intervention à ce jour ; mécanismes de coordination ; stratégie d'intervention (répondre aux besoins, alignement sur les résultats de ECW, utilisation du Marqueur de genre et d'âge (MGA) de l'ASC, des Normes minimales (NM) de l'INEE ; responsabilité à l'égard des populations touchées ; évaluation des risques. 	OCHA UNHCR Clusters et groupe de coordination du CPI Groupe de travail sur le genre dans l'action humanitaire (GiHA) ECW et acteurs de l'éducation Gouvernement, société civile, ONG, secteur privé, philanthropes
4 semaines - 5 mois	3	Enquêtes intersectorielles conjointes détaillées (à l'aide du cadre JIAF), conséquences humanitaires, personnes dans le besoin, classement du niveau de gravité, analyse des risques et suivi de la situation/ des besoins L'analyse sectorielle est facultative à ce stade.	Présentation à l'Équipe Humanitaire de Pays (HCT) (Aperçu des besoins humanitaires [ABH])	(Proposition FER-ECW > 2 semaines. Retours d'information, examen et approbation de la proposition FER 7-12 jours. Subvention FER durée 12 mois [aucun renouvellement])
5- 6 mois	4			La demande auprès du PME d'un soutien accéléré peut commencer si l'éducation figure dans l'ABH/le Plan de réponse humanitaire (PRH) (sont conformes à la planification PSE/Cluster Éducation et ne déplacent pas le financement du gouvernement). Calendrier de 7 semaines. (Subvention FER durée 12 mois [aucun renouvellement])

<p>6 mois</p> <p>5</p> <p>Sélectionner les groupes de population et les zones géographiques auxquels l'équipe Humanitaire de Pays doit accorder la priorité (personnes dans le besoin).</p> <p>Données ventilées par groupes de population, âge, genre, handicap.</p>	<p>Acteurs de l'éducation</p> <p>UNHCR</p> <p>Clusters et groupe de coordination Group du CPI</p> <p>Gouvernement, société civile, ONG, secteur privé, philanthropes</p>	<p>OCHA HCT</p> <p>UNHCR</p> <p>Clusters et groupe de coordination Group du CPI</p> <p>Gouvernement, société civile, ONG, secteur privé, philanthropes</p>
<p>7 mois</p> <p>6</p> <p>Analyser les options d'intervention et formuler les objectifs stratégiques.</p> <p>Identifier les indicateurs.</p> <p>Définir l'approche de l'intervention.</p> <p>Identifier les indicateurs de produit (au niveau du cluster) et les indicateurs de résultat (au niveau intersectoriel) pour chaque objectif stratégique et spécifique du PRH.</p>	<p>Les objectifs spécifiques du plan stratégique de Cluster éducation / UNHCR / GLE (ECW / PME comme bailleurs de fonds) sont formulés.</p> <p>Coordination avec les autres secteurs.</p> <p>Soutien du cluster de GenCap, si demandé.</p> <p>(La proposition de soutien accéléré du PME peut être approuvée [en théorie])</p> <p>Stratégie d'éducation</p> <p>Proposition du Programme pluriannuel de résilience (MYRP) de ECW et (proposition du PME)</p> <p>(La proposition de soutien accéléré du PME peut être approuvée [en théorie])</p> <p>Stratégie d'éducation</p> <p>Proposition du Programme pluriannuel de résilience (MYRP) de ECW et (proposition du PME)</p>	<p>Acteurs de l'éducation</p> <p>Cluster ; Groupe de travail ESU ; GLE ; UNHCR ; PME ; ECW</p> <p>Gouvernement, société civile, ONG, secteur privé, philanthropes</p>
<p>8 mois</p> <p>7</p> <p>L'examen approuve les objectifs stratégiques et les exigences de suivi.</p> <p>Définir les frontières de la réponse humanitaire, ainsi que les complémentarités avec les autres plans (développement, nexus de résilience).</p>	<p>Proposition MYRP-ECW (peut aussi être en duo avec l'élaboration de la stratégie d'éduc.) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • analyse de la situation et des besoins ; • population cible ; • résultats du programme ; • mise en œuvre ; • approche du programme ; • budget ; • cadre de suivi et d'évaluation de l'apprentissage SEA). <p>Stratégie d'éducation</p> <p>Proposition MYRP-ECW (et proposition du PME)</p>	<p>Acteurs de l'éducation</p>
<p>Poursuite du CPH</p>	<p>Mobilisation des ressources.</p> <p>Mise en œuvre et suivi.</p> <p>Revue par les pairs opérationnelle et évaluation.</p>	<p>Mobilisation des ressources - calendrier pour approbation ECW ? Calendrier pour approbation du PME ?</p> <p>Si pertinent : le PME fournit les soutiens technique et financier pour le plan de transition, en liaison avec le nexus développement.</p> <p>(Plan de transition sectoriel de l'éducation)</p>

Situation de crise prolongée

		Activité (produit)		Parties responsables	
Phase	Activité (produit)				
Régulièrement mis à jour 3 jours	1 Examen des données secondaires. (Analyse de la situation)	Élaboration de la proposition FER-ECW: <ul style="list-style-type: none"> aperçu des besoins de l'éducation ; intervention à ce jour ; mécanismes de coordination ; stratégie d'intervention (répondre aux besoins, alignement sur les résultats de ECW, utilisation du Marqueur de genre et (MGA) du CPI, des NM-INEE ; responsabilité à l'égard des populations touchées ; évaluation des risques. Option à appliquer pour une subvention rapide du CERF en cas de baisses dans la situation d'urgence prolongée existante (et lente au début par ex. : sécheresse). Ouvert uniquement aux institutions de l'ONU. (Proposition Subvention rapide CERF-ECW)	Acteurs de l'éducation Cluster ; Groupe de travail ESU ; GLE ; UNHCR ; PME ; ECW Gouvernement, société civile, ONG, secteur privé, philanthropes CERF - institutions de l'ONU	OCHA UNHCR Clusters et groupe de coordination Groupe de travail sur le genre dans l'action humanitaire (GIHA) Gouvernement, société civile, ONG, secteur privé, philanthropes	
2 semaines	2 Enquête conjointe : collecte des données primaires. (Rapport MIRA)				
4 semaines	3 Enquêtes intersectorielles conjointes détaillées (à l'aide du cadre JIAF), conséquences humanitaires, personnes dans le besoin, classement du niveau de gravité, analyse des risques et suivi de la situation/ des besoins L'analyse sectorielle est facultative à ce stade. Présentation à l'Équipe Humanitaire de Pays (HCT) (Aperçu des besoins humanitaires [ABH])				
5- 6 mois	4				

<p>6 mois</p> <p>5</p> <p>Sélectionner les conséquences humanitaires prioritaires à traiter.</p> <p>Sélectionner les groupes de population et les zones géographiques auxquels le PRH doit accorder la priorité (personnes dans le besoin).</p> <p>Données ventilées par groupes de population, âge, genre, handicap.</p>	<p>Clusters et groupe de coordination Group du CPI</p> <p>Gouvernement, société civile, ONG, secteur privé, philanthropes</p> <p>Acteurs de l'éducation</p> <p>UNHCR</p> <p>Cluster ; Groupe de travail ESU ; GLE ; UNHCR ; PME ; ECW</p> <p>Gouvernement, société civile, ONG, secteur privé, philanthropes</p> <p>Acteurs de l'éducation</p> <p>OCHA HCT</p>
<p>7 mois</p> <p>6</p> <p>Analyser les options d'intervention et formuler les objectifs stratégiques.</p> <p>Identifier les indicateurs.</p> <p>Définir l'approche de l'intervention.</p> <p>Identifier les indicateurs de produit (au niveau du cluster) et les indicateurs de résultat (au niveau intersectoriel) pour chaque objectif stratégique et spécifique dans le PRH.</p>	<p>Les objectifs spécifiques du plan stratégique de Cluster Éducation / UNHCR / GLE (ECW / PME comme bailleurs de fonds) sont formulés.</p> <p>Coordination avec les autres secteurs.</p> <p>Soutien du cluster de GenCap, si demandé.</p> <p>Proposition MYRP-ECW (peut aussi être en duo avec l'élaboration de la stratégie d'éducation) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • analyse de la situation et des besoins ; • population cible ; • résultats du programme ; • mise en œuvre ; • approche du programme ; • budget ; <p>• Cadre de suivi et d'Évaluation de l'Apprentissage (SEA). (Stratégie d'éducation Proposition MYRP-ECW)</p> <p>Mobilisation des ressources.</p>
<p>8 mois</p> <p>7</p> <p>L'examen approuve les objectifs stratégiques et les exigences de suivi.</p> <p>Définir les frontières de l'intervention humanitaire, ainsi que les complémentarités avec les autres plans (développement, nexus de résilience).</p>	<p>Mobilisation des ressources.</p> <p>Revue par les pairs opérationnelle et évaluation.</p> <p>Acteurs de l'éducation</p>
<p>9 mois</p> <p>8</p> <p>Formuler les activités et estimer le coût du plan.</p> <p>(HRP - Plan d'intervention humanitaire)</p> <p>Poursuite du Cycle de Programme Humanitaire (CPH)</p>	<p>Mobilisation des ressources.</p> <p>Mise en œuvre et suivi.</p> <p>Revue par les pairs opérationnelle et évaluation.</p> <p>Acteurs de l'éducation</p>

Cadre de développement

	Activité (produit)	Activité (produit)	Parties responsables
Régulièrement mis à jour / suivi	Planification et mise en œuvre à l'échelon national des stratégies de réduction de la pauvreté / documents de vision / plans à moyen terme, etc. (Plans nationaux Plans sectoriels)	Gouvernement national Bailleurs de fonds Société civile, etc.	
1- 2 ans	Processus sectoriels de l'éducation, analyse et planification. Processus du PME. Dialogue initial sur les exigences du modèle de financement. (Subvention du PME pour l'élaboration du plan sectoriel d'éducation PSE - Plan sectoriel d'éducation Subvention du PME pour l'élaboration du programme)	Évaluation du PSE Approbation du PSE Le gouvernement adopte le PSE (Subvention du PME pour l'élaboration du plan sectoriel d'éducation Plan sectoriel d'éducation Subvention du PME pour l'élaboration du programme)	Comité directeur sectoriel de l'éducation GLE (dirigé par le gouvernement) PME
3 ans	PSE mis en œuvre. PSE suivi ; annuellement ou semestriellement JESR. Mise en œuvre et suivi de la subvention du PME. Rapports JESR. Rapport de subvention et enseignements tirés.		Comité directeur sectoriel de l'éducation GLE PME
Annuellement et à la fin de la période du PSE	Évaluation Poursuite de l'analyse sectorielle de l'éducation et du cycle de planification (Évaluation sectorielle d'éducation)	Équipe externe d'évaluation Comité directeur sectoriel de l'éducation GLE PME	



The UN Global Fund for Education
in Emergencies and Protracted Crises

Education Cannot Wait (ECW)
c/o UNICEF
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017
United States of America

- /EduCannotWait
- /EduCannotWait
- /educationcannotwait
- /educcannotwait
- educationcannotwait.org
- info@educationcannotwait.org



United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI)
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017
United States of America

- /UNGEI
- /UNGEI
- /ungei
- /ungirlseducation
- ungei.org
- info@ungei.org



Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)
c/o International Rescue Committee
122 East 42nd Street, 12th floor
New York, NY 10168
United States of America

- /ineetweets
- /INEEnetwork
- /inee-network
- inee.org
- info@inee.org