

ATTENTION À L'ÉCART 2 :

Recherche de solutions sûres et durables pour
l'éducation des filles dans les situations de crises



Réseau Inter-agences
pour l'Education en
Situations d'Urgence

Publié par le

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)
c/o Comité international de secours
122 East 42nd Street, 12th floor
New York, NY 10168
États-Unis d'Amérique

INEE © 2022

Citation suggérée :

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE). (2022). Attention à l'écart 2 : Recherche de solutions sûres et durables pour l'éducation des filles dans les situations de crise. INEE. New York, NY. <https://inee.org/fr/ressources/attention-lecart-2-recherche-de-solutions-sures-et-durables-pour-leducation-des-filles>

Licence :

Le présent document est sous licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Il est attribué au Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE).



Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0.

Image de couverture :

Leen Qashu/NRC

AVANT-PROPOS

Le droit à une éducation sûre et de qualité est une base importante pour construire un avenir plus prometteur et plus inclusif. Partout, les enfants ont besoin d'une éducation qui les protège, leur assure une continuité, favorise leur autonomisation et leur ouvre des possibilités de participer à la société. Cependant, les enfants qui vivent dans des situations vulnérables courrent un risque plus élevé d'abandonner l'école et de subir des violences. C'est particulièrement vrai pour les filles.

Sous le leadership du Canada lors du sommet du G7 de 2018, des engagements importants ont été pris en faveur de l'éducation des filles. C'était non seulement la meilleure chose à faire, c'était aussi un investissement intelligent. Les filles et les femmes sont apparues comme de puissantes contributrices au changement, que ce soit dans la prévention des conflits, dans le renforcement de la résilience face au changement climatique ou dans l'apport d'idées novatrices et pratiques sur la façon de construire un avenir meilleur. Dans des contextes très difficiles, l'éducation reste une intervention essentielle et salvatrice.

Les programmes qui ont été créés grâce à l'engagement du Canada se sont traduits par des gains en matière d'éducation. Et les sommets du G7 de 2019 et 2021 ont fait avancer l'aiguille sur les objectifs en matière d'éducation, en particulier pour les filles - avec des preuves indiquant que, dans la période juste avant la pandémie de COVID-19, la situation s'améliorait et les écarts entre les sexes en matière d'accès et d'apprentissage se réduisaient.

Cependant, depuis la pandémie, et conjugué à l'aggravation des impacts de crises multiples, les jeunes femmes et les filles ont connu une augmentation de la violence sexuelle et sexiste, ainsi qu'un écart grandissant dans l'accès à la technologie et à l'apprentissage des compétences numériques, souvent appelé "fracture numérique entre les sexes".

La politique féministe d'aide internationale du Canada est ancrée dans l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes et des filles, et c'est également une priorité absolue pour l'Allemagne. Sous le leadership de l'Allemagne au sein du G7 en 2022 et conformément à sa propre approche de politique de développement féministe, les membres du G7 ont convenu de soutenir des systèmes d'éducation plus résilients, inclusifs et transformateurs de genre en démantelant les barrières structurelles et les normes, les stéréotypes, les rôles et les pratiques de genre nuisibles.

Ainsi, ensemble, nous nous dresserons contre ces menaces omniprésentes qui pèsent sur les réalisations mondiales en matière d'égalité des sexes, de santé, d'autonomisation des femmes et des filles dans toute leur diversité, et de droit à une éducation de qualité.

S'appuyant sur les conclusions du premier rapport d'Attention à l'écart, ce deuxième rapport présente l'état actuel de l'éducation et de la formation des filles et des femmes touchées par les conflits et les crises, y compris les réfugiées et les populations déplacées à l'intérieur de leur pays. Il souligne également la nécessité de disposer de méthodes de collecte et d'analyse des données souples, exhaustives et opportunes, afin de présenter la solide base de données probantes tenant compte du genre, nécessaire pour "mieux construire l'avenir".

Ce rapport se concentre sur 44 pays et trois thèmes :

- l'éducation à distance et la fracture numérique
- la violence basée sur le genre en milieu scolaire
- et l'éducation des filles pendant la crise climatique

Il présente de nombreuses histoires inspirantes d'actions menées par des filles sur quatre continents. Un projet de la République démocratique du Congo, par exemple, explique comment l'instruction interactive par radio peut avoir un impact positif sur l'alphabétisation et le calcul.

Une jeune étudiante de 14 ans de Kinshasa raconte :

« Avant, il était difficile de comprendre les leçons. Maintenant je comprends tout. L'approche radio est meilleure que l'éducation traditionnelle. Je suis heureuse parce que grâce à la radio je peux faire l'exercice et la leçon est facile à comprendre. »

L'Allemagne et le Canada sont des membres fiers de l'INEE. Nous sommes engagées à continuer à soutenir les filles afin qu'elles aient accès à une éducation de qualité et aux opportunités d'apprentissage, et pour qu'elles puissent avoir une voix sur les décisions qui les concernent. Et nous appelons les autres donateurs à s'engager en faveur d'un financement fiable et durable de l'éducation dans les situations d'urgence. La reconstitution du Fonds d'Éducation Sans Délai (ESD) pourrait être une occasion idéale d'investir dans l'éducation des filles dans les contextes de crise.

Nous sommes dans un moment crucial pour agir et pour mitiger les crises multiples que notre monde est actuellement en train d'affronter. Le moment est venu d'investir dans des données de qualité et de développer des mécanismes à cet effet. Le moment est venu pour que les femmes et les filles s'engagent à des niveaux plus élevés, de participer dans les prises de décisions et de déterminer des solutions. Il est temps de veiller à ce que le droit des filles et des femmes à une éducation sûre et de qualité reste au cœur de l'agenda mondial.



Harjit S. Sajjan

Ministre du Développement international du Canada et ministre responsable de l'Agence de développement économique du Pacifique Canada



Svenja Schulze

Ministre fédérale pour la coopération et le développement économique d'Allemagne

AVANT-PROPOS DE LA JEUNESSE

En tant que défenseuse de la jeunesse, j'ai consacré ma vie à faire entendre la voix des jeunes réfugiées, à veiller à ce qu'ils et elles aient un accès égal à l'éducation et à ce qu'ils et elles participent à la prise de décisions et à l'élaboration de solutions qui affectent leur vie. Sans l'éducation, je ne serais pas la personne que je suis aujourd'hui.

En tant que jeune femme, le soutien de mes parents et de ma communauté ainsi que l'accès à la bourse DAFI m'ont permis de poursuivre mes études jusqu'à l'enseignement supérieur à l'université d'agriculture et de technologie Jomo Kenyatta, où j'ai obtenu une mention très bien. Grâce à l'éducation, j'ai pu affiner mes compétences en matière de leadership et me connecter à des opportunités telles que le Tertiary Refugee Student Network (Réseau des étudiants réfugiés du supérieur), le Refugee Education Council (Conseil pour l'éducation des réfugiés) et le Global Refugee Youth Network (Réseau mondiale des jeunes réfugiés), où j'ai pu m'engager sur des questions qui me tiennent à cœur.

C'est ce que permet l'éducation. Elle permet aux femmes d'explorer leur potentiel, d'apprendre à relever les défis quotidiens et de travailler au sein de leurs communautés pour élever les autres. Elle nous permet de prendre soin de nous-mêmes et de prendre des décisions éclairées concernant notre santé reproductive, nos relations et la planification familiale, et de devenir de solides défenseuses de nous-mêmes et de nos communautés.

Nous pouvons le voir très clairement dans la manière dont les femmes et les filles ont soutenu leurs communautés lors de crises telles que la pandémie de COVID-19 et les urgences climatiques.

Au Kenya, Adhieu, une jeune réfugiée, a constaté que les confinements destinés à enrayer la propagation du COVID-19 entraînaient de nombreuses grossesses chez les adolescentes et que les filles devaient abandonner l'école. Elle a décidé de relever ce défi et a commencé à organiser des séances de conseils avec les filles pour les encourager à retourner à l'école.

En Ouganda, Faridah, une étonnante défenseuse de la protection de l'enfance et des droits des femmes, a constaté que les mariages d'enfants, les violences domestiques et les agressions sexuelles étaient en augmentation dans sa communauté pendant les confinements imposés par la COVID-19. Elle est intervenue auprès des parents de jeunes filles qui risquaient de se marier ou d'avoir des relations sexuelles transactionnelles, et a collaboré avec des organisations de personnes réfugiées comme African Youth Action Network (Réseau d'action des jeunes d'Afrique) pour s'assurer que les femmes et les filles avaient accès aux ressources nécessaires pour répondre à leurs besoins fondamentaux.

Au Zimbabwe, Adélaïde et la Refugee Children's Coalition for Climate Action (Coalition des enfants réfugiés pour l'action climatique) ont organisé des ateliers et travaillé avec des filles de la communauté pour s'élever contre le changement climatique.

Des jeunes femmes comme Adhieu, Faridah et Adélaïde font une différence incroyable dans leurs communautés. Elles créent des espaces sûrs pour que les filles puissent discuter des problèmes urgents et proposer des solutions pour les résoudre. Elles sont des modèles et aident d'autres filles à trouver leur voix et à devenir des défenseuses des questions qui leur tiennent à cœur.

Nous devons nous assurer qu'elles bénéficient d'un soutien pour poursuivre ce travail important - un soutien à la maison, de la part de leurs pairs et au sein de leurs communautés. Nous devons soutenir les efforts menés par les filles en travaillant avec elles en tant que partenaires égaux, en rendant le financement accessible par le biais de mini-subventions, et en fournissant une assistance technique et un mentorat pour renforcer leurs capacités de leadership.

Les femmes éduquées sont l'avenir !



Foni Joyce Vuni

Coordinatrice de programme, Global Refugee Youth Network

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été commandé par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) sous l'égide du Groupe de Référence de l'INEE sur l'Éducation des Filles en situations d'Urgence et rédigé par Education Development Trust. Ruth Naylor a dirigé l'équipe des autrices, qui comprend aussi Ella Page et Kate Sims. Les constatations et les conclusions de ce rapport sont celles des autrices et ne reflètent pas nécessairement les positions ou les politiques de Education Development Trust ou de l'INEE.

Nous tenons à remercier le Groupe de Référence de l'INEE sur l'Éducation des Filles en Situations d'Urgence, l'Équipe de Travail spécialisée de l'INEE sur le Genre et d'autres personnes qui ont donné de leur temps et de leur expertise pour enrichir ce rapport. Ce rapport a été examiné par les pairs du Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique de l'Union Africaine, Aga Khan Foundation of Canada, CARE International, CODE Canada, Education Above All, Equal Measures 2030, Forum for African Women Educationalists, Agence de coopération internationale allemande pour le développement GmbH (GIZ), Affaires mondiales Canada, Partenariat Mondial pour l'éducation, Jesuit Refugee Service, Plan International Canada, Right To Play, Together for Girls, United Kingdom Foreign Commonwealth and Development Office, Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles, UNESCO Global Education Monitoring Report, Institut de statistique de l'UNESCO, Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, Fonds d'urgence pour l'enfance des Nations Unies, World University Service of Canada et Vision du Monde Canada.

L'INEE remercie Affaires mondiales Canada pour le soutien financier apporté à ce rapport.

L'INEE est reconnaissant aux agences, fondations, institutions et aux personnes qui apportent un soutien financier et un soutien en nature au réseau.

Le processus de développement du rapport a été géré par Laura Gerken, la coordinatrice de la thématique du genre de l'INEE, sous la supervision de Laura Davison, cheffe d'équipe des domaines thématiques de l'INEE.

Sumbal Bashir, consultante pour le genre de l'INEE, a également apporté son soutien.

La révision du document a été réalisée par Dody Riggs.

Cette traduction a été réalisée dans le cadre d'une collaboration entre Translators without Borders (CLEAR Global) et l'INEE.

*Note : L'INEE reconnaît que la langue genrée renforce le sexismme et le patriarcat. Afin de ne pas renforcer cela, nous essayons d'utiliser le plus possible une écriture inclusive. Dans les cas où celle-ci n'est pas possible, nous privilégions l'utilisation du genre féminin. Si vous avez des conseils, des réflexions ou des questions par rapport à cette écriture ou des suggestions sur la façon dont nous pouvons améliorer notre utilisation d'un langage équitable entre les sexes à l'avenir, n'hésitez pas à nous écrire à gender@inee.org.

La conception a été assurée par 2DStudio.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	3
Avant-propos de la jeunesse	5
Remerciements	6
Table des matières	7
Acronymes	10
Résumé analytique	12
Principales constatations	12
Résumé des progrès et des écarts	15
Synthèse graphique : L'état de l'éducation des filles dans les crises et les conflits en chiffres	16
Chapitre 1 : Introduction	18
1.1 Objectif et champ d'application du rapport	18
1.2 Méthodologie, disponibilité des données et limites	19
1.3 Aggravation des crises : COVID-19, climat et conflit	20
Chapitre 2 : Aperçu du développement des politiques depuis Charlevoix	21
2.1 Engagements et initiatives au niveau mondial	21
2.2 Suivi des politiques et lois nationales	23
Chapitre 3 : Apprentissages à distance pour les filles : Comment les filles peuvent-elles accéder aux apprentissages quand elles ne peuvent pas accéder à l'école ?	26
3.1 La fracture numérique : Comment le recours excessif aux solutions technologiques pour l'apprentissage à distance, sans prise en compte de la dimension de genre, peut creuser les écarts entre les sexes	27
3.1.1. Écarts entre les sexes dans l'accès à la technologie et aux compétences numériques	28
3.1.2 Les préjugés comportementaux sont un obstacle à l'accès des filles à la technologie à la maison et en classe	28
3.2 Approches des apprentissages à distance : Dispensés par EdTech et leurs limites	29
3.3 Comment l'éducation à distance peut-elle atteindre les filles dans les contextes touchés par une crise ?	31
3.3.1 Approches d'apprentissage à distance avec peu ou pas de contenu technologique	31
3.3.2 Approches utilisant la technologie accessible	33
3.3.3 Approches de Haute technologie et numérique de l'éducation à distance	34
3.4 Sauvegarde et protection dans les espaces numériques	35

Chapitre 4 : Violence basée sur le genre et éducation des filles	37
4.1 Définir et mesurer la VBGMS	38
4.1.1 Définition	38
4.1.2 Sources de données disponibles	38
4.1.3 Accroissement des données disponibles	41
4.1.4 Des considérations éthiques et de conception	43
4.2 Quelles stratégies sont efficaces pour résoudre la VBGMS ?	44
4.2.1 Plaidoyer et approches législatives	44
4.2.2 Une approche scolaire globale et des normes minimales pour la prévention de la VBGMS	46
4.2.3 Renforcement des sauvegardes institutionnelles et programmatiques	47
Chapitre 5 : L'éducation des filles et le changement climatique	49
5.1 Le besoin de répondre à l'impact du changement climatique sur l'éducation des filles et d'investir dans l'éducation des filles sur la résilience au changement climatique et sur son atténuation	50
5.2 L'impact des catastrophes liées aux conditions climatiques sur l'éducation des filles	50
5.3 Investir dans l'éducation des filles pour faire face à la crise climatique	53
5.4 Le statut actuel et futur de l'éducation climatique pour soutenir les filles en situations d'urgence	56
5.5 L'avenir de l'éducation des filles et le changement climatique	58
Chapitre 6 : Combler l'écart : Faisons-nous des progrès ?	60
6.1 Les progrès des filles en matière de scolarisation et d'achèvement de la scolarité	61
6.1.1 Les premières données indiquent que de nombreuses filles dans les pays touchés par une crise ne sont pas retournées à l'école lors de la réouverture de celle-ci suite aux fermetures causées par la pandémie de COVID-19	61
6.1.2 Taux d'achèvement	62
6.1.3 Éducation maternelle	65
6.1.4 Enseignement supérieur et EFTP	66
6.2 Les filles les plus pauvres et celles des zones rurales restent les plus en retard	68
6.3 Données sur l'éducation des filles handicapées	70
6.4 Apprentissage et alphabétisation des filles dans les contextes touchés par une crise	71
6.5 Le nombre d'enseignantes est encore insuffisant aux niveaux secondaire et supérieur	74

Chapitre 7 : Financement de l'éducation des filles et des femmes dans les pays touchés par une crise	76
7.1 Dépenses publiques nationales	76
7.2 Dépenses internationales	81
7.3 Financer l'éducation des femmes et des filles	86
Chapitre 8 : Conclusions	88
8.1 Preuves de progrès	88
8.2 Lorsque les écarts persistent	89
8.2.1 Écarts entre les sexes non résolus dans la conception des interventions d'urgence en matière d'éducation	89
8.2.2 Écarts dans les preuves et les données	90
8.2.3 Écarts dans la mise en œuvre de la politique pour réduire la VBGMS	91
8.2.4 L'écart entre la rhétorique et la réalité dans le discours des donateurs sur l'éducation des filles en situations d'urgence	91
Annexe 1 : Études de cas	93
Étude de cas 1 : L'instruction radiophonique interactive Making Waves	93
Étude de cas 2 : RAISE Above : Kiosques d'apprentissage communautaire aux Philippines	96
Étude de cas 3 : Healing In Harmony : Des artistes, pas des patients	98
Étude de cas 4 : Le projet pilote d'approche scolaire globale au Zimbabwe	101
Étude de cas 5 : Action menée par les filles au Mali, en Somalie et au Zimbabwe	103
Étude de cas 6 : L'initiative « Education Shifts Power » (« L'éducation bascule le pouvoir »)	106
Annexe 2 : Son Atlas : Protection juridique contre la violence à l'école pour 44 pays touchés par une ou plusieurs crises	109
Annexe 3 : Couverture des pays touchés par une ou plusieurs crises dans les enquêtes clés mesurant les aspects de la violence contre les enfants	113
Annexe 4 : Glossaire	115
4.1 Terminologie relative à l'éducation à distance	115
4.2 Terminologie relative au changement climatique	115
Références	117

ACRONYMES

ACASI	Auto-entretien audio assisté par ordinateur
CAD	Comité d'aide au développement
CDN	Contributions déterminées au niveau national
COP26	26e conférence des Parties au Sommet mondial sur le changement climatique
SNPC	Système de notification des pays créanciers
EDS	Enquête démographique et de santé
EdTech	Technologie de l'éducation
EFTP	Enseignement et formation technique et professionnelle
EGAL	Égalité d'accès des filles à l'apprentissage
ERCC	Éducation relative au changement climatique
ESD	Éducation Sans Délai
FCDO	Bureau des Affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni
FTS	Services de surveillance financière
G7	Groupe des Sept
GAGE	Genre et adolescence : une preuve mondiale
GEC	Girls Education Challenge (Défi de l'éducation des filles)
GIEC	Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat
GSHS	Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire
HBSC	Enquête sur le comportement de santé des enfants en âge scolaire
HCR	Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés
HiH	Guérir en harmonie (Healing in Harmony - Acronyme en anglais)
IDMC	Observatoire des situations de déplacement interne
INEE	Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
MICS	Enquête en grappes à indicateurs multiples
MMM	Make Music Matter (Faire que la Musique Compte - Acronyme en anglais)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCHA	Bureau de la coordination des affaires humanitaires
ODD	Objectif de développement durable
OMS	Organisation mondiale de la Santé
oPt	Territoires palestiniens occupés
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PRFI	Pays à revenu faible et intermédiaire
SAQMEC	Le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation

SSPT	Syndrome de stress post-traumatique
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques
UIT	Union internationale des télécommunications
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	L'initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
VACS	Enquêtes sur la violence envers les enfants et les jeunes
VBG	Violence basée sur le genre
VBGMS	Violence basée sur le genre en milieu scolaire

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Ce rapport s'appuie sur les conclusions de Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles en période de crise et de conflit, publié pour la première fois par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) en 2021. Ce second rapport présente l'état de l'éducation et de la formation des filles et des femmes touchées par des conflits et des crises, y compris des réfugiées et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDIP). Les deux rapports ont été commandés par l'INEE, sous les auspices du Groupe de Référence de l'INEE sur l'éducation des filles en situations d'urgence, en réponse aux engagements pris par les dirigeants de sept des plus grandes économies du monde lors du 44e sommet du G7 organisé par le Canada en 2018¹.

Ce rapport est axé sur trois thèmes :

- **Apprentissages à distance pour les filles** : comment les interventions peuvent soutenir les apprentissages à distance lorsque les filles ne peuvent pas accéder à l'école, et les stratégies pour surmonter les obstacles liés au genre, notamment la fracture numérique liée au genre
- **Violence basée sur le genre (VBG) et éducation des filles** : stratégies pour suivre et réduire la VBG dans les écoles et comment les prestataires des services éducatifs peuvent contribuer à la prévention, à la protection et à la récupération de la VBG dans la communauté pendant une crise, y compris les périodes de fermeture des écoles
- **L'éducation des filles et le changement climatique** : comment l'éducation des filles est impactée par le changement climatique ; comment l'éducation des filles peut soutenir la résilience face au changement climatique et atténuer les effets du changement climatique ; et comment permettre aux filles de se faire entendre pour faire face aux problèmes climatiques.

Ce rapport examine les données sur l'éducation des filles pour les mêmes 44 pays touchés par une ou plusieurs crises inclus dans le premier rapport, Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles en périodes de crise et de conflit. Dans la plupart des cas, les dernières données datent de 2019 ou 2020 et donc ne reflètent pas l'impact de la COVID-19 sur l'éducation des filles dans ces pays. Ce rapport inclut certaines analyses sur les preuves émergentes de cet impact et sur la réponse éducative à la crise, en particulier les interventions d'éducation à distance.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

DÉVELOPPEMENT DE POLITIQUES

- Lors du sommet du G7 en juin 2021, les pays membres ont approuvé la déclaration du G7 sur l'éducation des filles qui comprend un volet explicite sur les filles touchées par des crises.² Les leaders ont convenu de travailler collectivement vers deux objectifs mondiaux pour l'éducation des filles dans les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur, qu'ils et elles ont fixés pour 2026 :
 - 40 millions de filles supplémentaires à l'école
 - 20 millions de filles supplémentaires sachant lire à l'âge de 10 ans ou à la fin du premier cycle de l'école primaire
- Lors de la quatrième reconstitution des ressources du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et du Sommet mondial sur l'éducation en juillet 2021, 20 chefs d'État ont approuvé la Déclaration de Kenyatta, qui engageait les pays partenaires du GPE à consacrer au moins 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation et à mettre des ressources à disposition pour atteindre les enfants les plus marginalisées, en particulier les filles.
- Certains des 44 pays touchés par une crise, dont le Kenya, ont des politiques nationales qui soutiennent fortement l'éducation des filles. Cependant, la plupart des pays touchés par une crise ou plusieurs crises ont obtenu un score inférieur à la moyenne sur un indice mondial des politiques soutenant l'éducation des filles.

1 Le Canada, l'Union européenne, la France, l'Allemagne, l'Italie, le Japon et le Royaume-Uni ont adopté la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité (G7, 2018).

2 Le G7, ou le groupe des Sept, est un forum politique qui comprend le Canada, la France, l'Allemagne, l'Italie, le Japon, le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique. Le Royaume-Uni a accueilli le sommet du G7 en juin 2021 et a invité des délégués d'Australie, d'Inde, de Corée du Sud et d'Afrique du Sud à y assister. L'Union européenne était également présente à ce sommet.

APPRENTISSAGES À DISTANCE POUR LES FILLES

- Au plus fort de la pandémie de COVID-19, 1,6 milliards d'apprenants et apprenantes étaient déscolarisées. Au niveau mondial, environ 222 millions de filles n'ont pas pu accéder aux apprentissages à distance par voie numérique et par radiodiffusion.
- Les approches les plus largement adoptées par les systèmes éducatifs nationaux étaient dépendantes de l'accès à la technologie, y compris dans des contextes dans lesquels les étudiants, étudiantes et le personnel enseignant y avaient seulement un accès limité.
- Il existe des différences sexospécifiques dans l'accès à la technologie, qui sont ancrées dans des préjugés de genre plus larges et des attitudes négatives en ce qui concerne les filles et la technologie.
- Certains pays, en particulier en Afrique subsaharienne, ont mis en place des réponses à faible technologie en matière d'éducation à distance, qui incluent l'usage de la radio et même de documents imprimés.
- Des approches efficaces d'éducation à distance pour les filles sont basées sur la compréhension de l'accès des filles à la technologie. Dans certains contextes, les filles ont plutôt accès à un téléphone portable.
- Les travailleurs communautaires peuvent jouer un rôle vital en permettant aux filles de continuer à apprendre lorsque les écoles ferment. Ils et elles peuvent distribuer des ressources d'apprentissage, faciliter le soutien à distance du personnel enseignant, encourager les parents à soutenir les apprentissages des filles et organiser des espaces communautaires sûrs où les filles peuvent apprendre.
- Il est nécessaire de générer davantage de connaissances sur la vie numérique des filles et sur la manière dont les programmes d'apprentissage à distance et hybrides peuvent atteindre les filles dans des contextes touchés par une crise lorsque les écoles sont inaccessibles.

VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE ET ÉDUCATION DES FILLES

- On ne dispose que de données restreintes sur la violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS). Les données qui mesurent la VBGMS dans les espaces d'apprentissage pour les personnes réfugiées sont particulièrement limitées.
- On peut se faire une meilleure idée de la prévalence de VBGMS en combinant une variété d'enquêtes existantes.
- Des efforts au niveau du système pour aborder la VBGMS ont été mis à épreuve par des ressources limitées, la concurrence des priorités, et les contraintes de ressources humaines qui limitent la mise en œuvre d'engagements et de politiques de haut niveau, en particulier au niveau des districts. Par conséquent, la sensibilisation aux politiques et leur mise en œuvre au niveau des écoles sont limitées.
- Il apparaît de plus en plus clairement que l'approche globale de l'école pour lutter contre la VBGMS, qui vise à modifier les attitudes, les comportements et les pratiques de nombreux d'acteurs et actrices, est un moyen efficace de modifier les moteurs de la VBGMS et peut aider à réduire la VBGMS à long terme.

L'ÉDUCATION DES FILLES ET LE CHANGEMENT CLIMATIQUE

- L'âge et le genre sont des déterminants clés de la vulnérabilité d'un individu aux effets du changement climatique, et les effets du changement climatique amplifient également l'impact négatif des conflits et des crises. Le manque d'éducation rend les filles et les femmes vulnérables aux catastrophes liées aux conditions météorologiques, et les filles vivant dans des contextes touchés par des crises sont particulièrement touchées par les effets du changement climatique.
- Le Fond Malala (2021) a estimé que, d'ici à 2021, au moins quatre millions de filles auront été empêchées de terminer leur éducation en raison du changement climatique.
- Les effets du changement climatique peuvent souvent exacerber les facteurs qui contribuent aux déplacements, notamment les urgences liées aux conditions météorologiques, la perte des moyens de subsistance, la dégradation de l'environnement, la réduction de la productivité agricole et les conflits. Les femmes et les filles déplacées vivant dans des campements informels ou sous tentes sont plus vulnérables aux effets des conditions météorologiques extrêmes, notamment la chaleur extrême, les précipitations et les vents violents. Ces conditions extrêmes augmenteront probablement en gravité et en fréquence à moins que des mesures urgentes ne soient prises pour réduire les émissions mondiales de carbone.
- Les risques pour l'éducation des filles qui sont associés au changement climatique comprennent une probabilité accrue d'abandon scolaire, une réduction de l'assiduité, une réduction du temps consacré aux études, une réduction de la probabilité de participer à des activités extrascolaires et une réduction de la probabilité de s'inscrire dans l'éducation supérieure.

- Le rôle que l'éducation des filles peut jouer dans la lutte contre la crise climatique est de plus en plus évident et suscite un intérêt politique croissant. Il s'agit notamment d'accroître la résilience des filles face au climat et leur capacité d'adaptation, et de donner aux femmes et aux filles les moyens de participer aux forums de prise de décision sur l'impact du changement climatique, à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels (EFTP), et d'acquérir des compétences « vertes ».
- Il faut faire davantage pour combler l'écart entre la rhétorique politique et la mise en œuvre. La conception des programmes d'éducation doit permettre aux filles de devenir plus résilientes et plus aptes à s'adapter face au changement climatique et de soutenir une transition juste vers une économie plus durable et à faible émission de carbone.

COMBLER L'ÉCART : AVONS-NOUS PROGRESSÉ ?

- Les premières données indiquent que de nombreuses filles dans les pays touchés par une crise ne sont pas retournées à l'école lorsque les écoles ont rouvert après les fermetures liées à la COVID-19.
- Une nouvelle méthodologie pour l'inclusion de données nationales a permis à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) de combler les lacunes de nombreux indicateurs liés à l'éducation, y compris de nouvelles données sur les taux d'achèvement des études qui sont basées sur des enquêtes auprès des foyers.

Basé sur les données de l'ISU³ :

- Les progrès des filles en matière de scolarisation et d'achèvement des études se sont poursuivis, mais leur taux d'achèvement du cycle inférieur du secondaire reste inférieur à celui des garçons dans un peu plus de la moitié des pays touchés par une crise pour lesquels des données sont disponibles.
- L'accès des filles à l'éducation maternelle varie fortement d'un pays touché par une crise à l'autre, de moins de 10 % à plus de 70 %, mais les écarts de genre sont faibles dans la plupart des cas.
- L'accès des femmes à l'éducation supérieure et à l'EFTP dans les pays touchés par une crise reste faible, avec des taux d'inscription moyens de 20 % pour l'éducation supérieure et de 3 % pour l'EFTP.
- Les filles les plus pauvres et celles vivant dans les zones rurales restent les plus en retard dans les taux d'achèvement de l'école primaire et secondaire.
- La disponibilité des données sur l'éducation des filles handicapées s'est améliorée, mais elle reste limitée pour les pays touchés par une crise.
- La plupart des pays touchés par une crise ont mis en place une sorte d'évaluation nationale des apprentissages. Dans la plupart des pays pour lesquels des données d'apprentissages désagrégées sont disponibles, les filles qui terminent l'école primaire obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en lecture mais de moins bons résultats en mathématiques.

FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES FEMMES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE

- En 2021, 10 pays touchés par une crise se sont engagés publiquement à consacrer au moins 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation en ratifiant la déclaration de Kenyatta. Onze autres pays touchés par une crise se sont engagés à consacrer 15 % à 20 % de leurs dépenses à l'éducation en ratifiant la Déclaration de Paris.
- En 2020, seuls deux pays touchés par une crise ont atteint les deux critères internationaux de référence en matière de dépenses publiques pour l'éducation, à savoir 5 % du produit intérieur brut (PIB) et 20 % du budget national.
- Les données de l'ISU indiquent que, de 2016 à 2020, de nombreux pays touchés par une crise (12 sur 31 dont les données sont disponibles) ont réduit les dépenses d'éducation en proportion du PIB ; un nombre similaire (13) a augmenté les dépenses.
- La proportion de l'aide humanitaire demandée pour l'éducation a augmenté de 3,8 % en 2019 à 7,6 % en 2021, mais la proportion allouée à l'éducation est restée faible, à peine 3 % de l'aide humanitaire.
- L'aide publique au développement (APD) en faveur de l'éducation ne va pas toujours là où elle est le plus nécessaire pour combler les écarts dans l'éducation des filles. Certains pays touchés par une crise et comptant une importante population de filles déscolarisées reçoivent très peu d'aide à l'éducation.
- Environ la moitié de l'APD destinée à l'éducation de base et à l'éducation secondaire supérieure dans les pays touchés par une crise vise l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes. Cependant, il est difficile d'estimer la proportion de l'aide à l'éducation qui bénéficie aux filles et aux femmes en contextes de crise.

³ Base de données de l'ISU consultée en octobre 2021 sur <http://data UIS.unesco.org/>.

RÉSUMÉ DES PROGRÈS ET DES ÉCARTS

Depuis que nous avons publié le premier rapport Attention à l'écart, les données internationales sur l'accès à l'éducation, à la formation et aux apprentissages pour les filles et les femmes touchées par une crise ou un conflit ont peu évolué. Cependant, les preuves indiquent que la situation s'améliorait juste avant la pandémie de COVID-19 et que les écarts de genre en matière d'accès et d'apprentissages se réduisaient. De nouvelles données indiquent que la pandémie de COVID-19 entraînera un recul important et durable de ces progrès, en particulier pour les filles les plus défavorisées. Toutefois, il est encore trop tôt pour estimer de manière fiable l'ampleur de ces revers et la mesure dans laquelle ils vont creuser les écarts de genre préexistants. **La disponibilité des données s'est améliorée**, notamment en ce qui concerne les taux d'achèvement et les résultats d'apprentissage. L'un des progrès les plus significatifs a sans doute été la prise de conscience, notamment chez les donateurs, de **l'importance de veiller à ce que toutes les filles, y compris celles qui sont touchées par des crises, puissent suivre une éducation sûre et de qualité pendant 12 ans**. En témoignent les engagements pris lors du sommet du G7 de 2021, et la volonté des partenaires du développement de s'unir pour fixer des objectifs communs en matière d'éducation des filles.

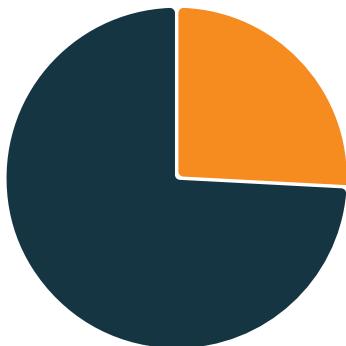
Néanmoins, des écarts importants subsistent. Il s'agit notamment d'**un manque d'approches sensibles au genre et transformatrices du genre pour fournir une éducation à distance** lorsque les écoles ferment. Cet écart est en partie dû à **des lacunes dans les données et les preuves** permettant de comprendre les défis spécifiques au contexte auxquels les filles sont confrontées pour accéder à l'éducation à distance, leurs risques d'être confrontées à la VBGMS et la manière de relever ces défis le plus efficacement possible.

L'éducation des filles et le changement climatique est un domaine d'intérêt et de discours relativement nouveau parmi les chercheuses et au sein de la communauté internationale, et des lacunes dans les données subsistent pour comprendre les modèles sexospécifiques du déplacement forcé causé par les catastrophes climatiques. Il existe également des lacunes dans les connaissances et les preuves concernant la manière dont l'éducation peut préparer au mieux les enfants des pays riches à réduire les émissions de carbone et la manière dont l'éducation et la formation dans les pays les plus touchés par le changement climatique peuvent permettre aux filles et aux femmes de devenir plus résilientes au climat et d'être des agents du changement.

D'importantes lacunes dans la mise en œuvre des politiques demeurent en matière de prévention de la VBGMS. Les membres du personnel éducatif au niveau des districts et des écoles manquent souvent de connaissances et de ressources pour mettre en œuvre les politiques nationales de protection et de sauvegarde.

Des écarts subsistent également entre le discours et la rhétorique globale sur l'importance de l'éducation des filles et les modèles réels de décaissement des dépenses des gouvernements nationaux et de l'aide internationale humanitaire et au développement.

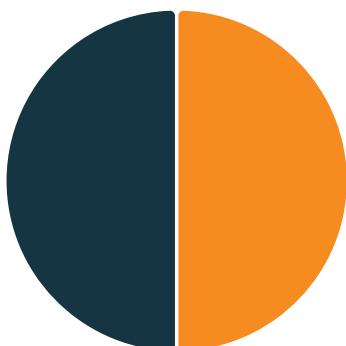
SYNTHÈSE GRAPHIQUE : L'ÉTAT DE L'ÉDUCATION DES FILLES DANS LES CRISES ET LES CONFLITS EN CHIFFRES



■ Qui ont terminé le cycle inférieur du secondaire

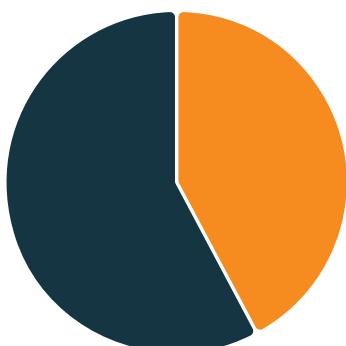
Dans la plupart des pays touchés par une crise, moins de la moitié des filles terminent le cycle inférieur de l'école secondaire.

Seul un quart (26 %) des filles les plus pauvres vivant dans les pays touchés par une crise achèvent ce cycle inférieur de l'éducation secondaire.



■ Les filles réfugiées qui pourraient ne pas retourner à l'école

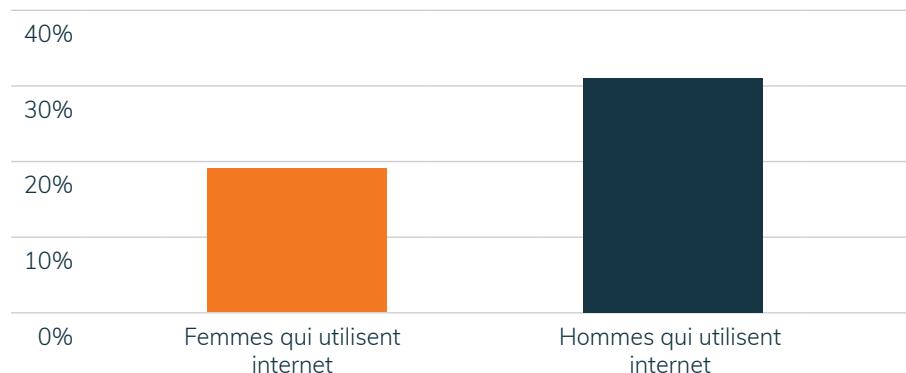
Cinquante pour cent des filles réfugiées qui fréquentent l'école secondaire risquent de ne pas y retourner lorsque leurs salles de classe rouvriront après avoir été fermées à cause de la COVID-19.



■ Écoles ayant adopté des mesures pour soutenir le retour à l'école des filles

En 2021, suite aux fermetures d'écoles liées à la COVID-19, **seuls 42 %** des pays avaient pris des mesures pour soutenir le retour des filles à l'école.

Dans les pays les moins développés, **seuls 19 %** des femmes utilisent l'internet, contre 31 % des hommes.



À l'échelle mondiale, **30 millions de personnes** ont été nouvellement déplacées en 2020 en raison de conditions météorologiques extrêmes. Les personnes déplacées vivant dans des campements de tentes et des camps pour personnes réfugiées sont particulièrement vulnérables aux effets du changement climatique et aux conditions météorologiques extrêmes et courent donc un risque élevé de ne pas recevoir d'éducation.

La proportion de l'aide humanitaire demandée pour l'éducation a doublé, passant de 3,8 % en 2019 à 7,6 % en 2021, mais la proportion allouée à l'éducation reste faible, à **environ 3 %**.





Yémen, 2020 © Mahmoud Al-Filastini, NRC

CHAPITRE 1. INTRODUCTION

1.1 OBJECTIF ET CHAMP D'APPLICATION DU RAPPORT

Ce rapport s'appuie sur les conclusions de Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles en période de crise et de conflit, publié pour la première fois par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) en 2021. Il présente l'état de l'éducation et de la formation des filles et des femmes touchées par un conflit et une crise, y compris les réfugiées et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDIP). Les deux rapports ont été réalisés par l'INEE, sous les auspices du Groupe de Référence sur l'Éducation des Filles en Situations d'Urgence de l'INEE, en réponse aux engagements pris par les dirigeants de sept des plus grandes économies du monde lors du 44e sommet du G7 organisé par le Canada en 2018.⁴

En 2021, un processus de consultation a été réalisé avec le Groupe de Référence pour déterminer les domaines d'intervention d'Attention à l'écart 2. Le Groupe de Référence a choisi les thèmes suivants pour combler les lacunes en matière de preuves mises en évidence par le rapport précédent et pour fournir des informations opportunes qui sont pertinentes pour les crises actuelles et émergentes, telles que la COVID-19 et le changement climatique :

- **Apprentissages à distance pour les filles** : comment les interventions peuvent soutenir les apprentissages à distance lorsque les filles ne peuvent pas accéder à l'école, et les stratégies pour surmonter les obstacles liés au genre, notamment la fracture numérique liée au genre
- **Violence basée sur le genre (VBG) et éducation des filles** : stratégies pour suivre et réduire la VBG dans les écoles et comment les prestataires des services éducatifs peuvent contribuer à la prévention, à la protection et à la récupération de la VBG dans la communauté pendant une crise, y compris les périodes de fermeture des écoles
- **L'éducation des filles et le changement climatique** : comment l'éducation des filles est impactée par le changement climatique ; comment l'éducation des filles peut soutenir la résilience face au changement climatique et atténuer les effets du changement climatique ; et comment permettre aux filles de se faire entendre pour faire face aux problèmes climatiques.

Ce rapport fournit des données actualisées sur l'état de l'éducation et de la formation des filles et des femmes dans les mêmes 44 pays touchés par une ou plusieurs crises identifiés dans le premier rapport et il examine le taux et la direction du changement, sur la base des données disponibles. L'analyse examine si les systèmes de rapport s'améliorent de manière à permettre un suivi plus précis des progrès et de l'aide à l'éducation des filles en période de crise.

Dans la plupart des cas, les dernières données datent de 2019 ou 2020 et elles ne reflètent pas l'impact de la COVID-19 sur l'éducation des filles dans ces pays. Certaines analyses sont incluses sur les preuves émergentes de cet impact et sur la réponse éducative à la crise, en particulier les interventions d'éducation à distance.

⁴ Le Canada, l'Union européenne, la France, l'Allemagne, l'Italie, le Japon et le Royaume-Uni ont adopté la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité (G7, 2018).

1.2 MÉTHODOLOGIE, DISPOBILITÉ DES DONNÉES ET LIMITES

Les dirigeants participant au 44e sommet du G7 en 2018 ont souligné la valeur de l'éducation pour les filles et les femmes. Reconnaissant que les filles et les femmes touchées par les conflits et les crises se voient souvent refuser le droit à l'éducation, ils et elles ont adopté une déclaration qui les engage à combler les lacunes en matière d'accès à l'éducation, notamment en améliorant l'accès des filles et des femmes à une éducation de qualité dès les premières étapes des interventions humanitaires et des efforts de consolidation de la paix.

La Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité représente l'engagement des dirigeants du G7 à reconnaître l'égalité des sexes comme un élément fondamental des droits de la personne, du développement social et de la croissance économique durable. L'investissement dans l'éducation des filles et des femmes est considéré comme une priorité, y compris pour les réfugiés et les personnes déplacées dans des situations de conflit et de crise. La Déclaration de Charlevoix sur la qualité de l'éducation est également un engagement à établir des partenariats et à collaborer avec les gouvernements des pays en développement, les agences des Nations Unies, la société civile, le secteur privé et les organisations mondiales, telles que le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et l'initiative Éducation Sans Délai (ESD).

Tableau 1. Liste des 44 pays touchés par une crise

Asie de l'Est et Pacifique	Afrique orientale et australe	Europe et Asie centrale	Amérique latine et Caraïbes	Moyen-Orient et Afrique du Nord	Asie centrale et du sud	Afrique de l'Ouest et Afrique centrale
République populaire démocratique de Corée (RPDC)	Angola	Géorgie	Colombie	Irak	Afghanistan	Burkina Faso
Birmanie	Burundi	Turquie	Haïti	Jordanie*	Bangladesh	Cameroun
Philippines	Djibouti	Ukraine	Venezuela	Liban*	Pakistan	République centrafricaine
	Érythrée			Libye		Tchad
	Éthiopie			Territoires palestiniens occupés (oPt)		République démocratique du Congo (RDC)
	Kenya			Soudan		Mali
	Madagascar			Syrie		Mauritanie
	Malawi			Yémen		Niger
	Mozambique					Nigéria
	Somalie					République du Congo
	Soudan du Sud					Sénégal
	Ouganda					
	Zimbabwe					

*Le Liban et la Jordanie ne sont pas inclus dans les chiffres totaux des indicateurs « touchés par une crise » dans ce rapport. Ils figurent sur cette liste en raison du nombre de personnes réfugiées qu'ils accueillent, ce qui a peu d'impact sur l'éducation des filles dans le système national.

La plupart des données sur l'éducation pour ce rapport proviennent de l'Institut de statistique de l'Unesco (ISU) et ont été rassemblées à la suite d'une mise à jour des données en septembre 2021, qui comprend principalement des données de 2019 et 2020. Il convient de noter que ces données ont été collectées avant la crise de la COVID-19. Il est donc trop tôt pour voir l'impact de cette crise sur l'éducation des filles.

Le rapport fournit une analyse actualisée des versements d'aide humanitaire et d'aide au développement pour l'éducation des filles, en s'inspirant de la base de données du système de notification des pays créanciers (SNPC) du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de l'échange de données humanitaires du Bureau de la coordination des affaires humanitaires (OCHA). Il s'appuie également sur les résultats de 2020 communiqués par les principales organisations multilatérales qui soutiennent l'éducation en période de crise.

1.3 AGGRAVATION DES CRISES : COVID-19, CLIMAT ET CONFLIT

Les crises de cette décennie sont mondiales, de nombreux pays à revenu élevé connaissent un degré plus élevé de perturbations, de morts, de destructions et de déplacement forcé qu'ils n'en ont connu depuis la Seconde Guerre mondiale. La fermeture des économies et des services pour stopper la propagation de la COVID-19, les conditions météorologiques extrêmes et la crise migratoire ont tous eu un impact direct sur les pays à revenu élevé. De nombreux gouvernements qui, auparavant, n'intervenaient dans les situations d'urgence qu'en tant que donateurs humanitaires internationaux sont aujourd'hui confrontés au défi de fournir une éducation en situations d'urgence à l'intérieur de leurs propres frontières. Pour les pays touchés par une crise, ces nouvelles urgences mondiales viennent s'ajouter aux crises existantes, les rendant encore plus vulnérables et aggravant l'impact des nouvelles urgences.

L'impact quantitatif de la COVID-19, tel que mesuré par les décès et les infections enregistrés au cours des 12 premiers mois de la pandémie, semble être le plus important dans les pays à revenu élevé. Les taux de mortalité dus au virus peuvent être beaucoup plus élevés ailleurs que ceux enregistrés, en raison d'un manque d'accès aux tests et d'une faible capacité de suivi. Les pays à revenu faible et intermédiaire (PRFI) disposent de moins de ressources pour répondre à la pandémie, comme en témoigne la distribution mondiale inéquitable des vaccins, qui rend leurs populations plus vulnérables à de nouvelles vagues d'infection causées par de nouveaux variants de la COVID. L'impact à plus long terme, en particulier sur l'éducation, est susceptible d'être plus important pour les pays à revenu faible et intermédiaire que pour les pays les plus riches. Une enquête réalisée auprès des Ministères de l'éducation en 2021 a révélé que le nombre de jours d'instruction perdus en raison de la COVID-19 dans les pays à revenu intermédiaire inférieur était plus de deux fois supérieur à celui des pays à revenu élevé (UNESCO et al., 2021).

Des preuves de l'impact sexospécifique de la COVID-19 sur l'éducation commencent également à apparaître (UNESCO, 2021b). Les filles ont rencontré des difficultés pour accéder aux apprentissages à la maison, en raison à la fois de leur charge disproportionnée de responsabilités domestiques et des restrictions sexospécifiques sur leur accès aux ressources d'apprentissages à distance. Cela a également affecté leur santé mentale, leur bien-être et leur sécurité. À mesure que les écoles rouvrent, il est prouvé que de nombreuses filles n'y retourneront pas, en raison de contraintes financières, d'un mariage précoce et/ou d'une grossesse.

Le même rapport (UNESCO, 2021b) a révélé que les enseignantes signalaient un niveau de stress plus élevé lié aux fermetures d'écoles et à l'enseignement à distance que leurs homologues masculins, mais il y avait peu de preuves d'interventions au niveau national pour les soutenir. En ce qui concerne l'impact sexospécifique de la COVID-19 sur le marché du travail en général, environ deux fois plus de jeunes femmes ont perdu leur emploi que de jeunes hommes (Organisation internationale du Travail, 2021). Les femmes et les filles qui vivent en situation de déplacement forcé ont été particulièrement vulnérables à l'impact de la COVID-19 en raison d'un manque d'accès à l'information et aux espaces de prise de décision, de la dépendance à des emplois précaires dans le secteur informel et d'une perte d'accès aux écoles et aux espaces sûrs (HCR, 2021a).

De nouvelles situations de crise se sont développées en 2021, notamment la prise de contrôle de l'Afghanistan par les talibans, l'escalade du conflit en Éthiopie, les coups d'État militaires en Birmanie et au Soudan et un tremblement de terre majeur en Haïti. Ce rapport reconnaît que ces crises ont toutes eu un impact négatif sur l'éducation des filles et des femmes, mais il convient de noter que les sources de données mondiales dont ce rapport s'inspire sont largement antérieures à ces situations d'urgence. Les données de ce rapport sur l'état de l'éducation des filles en Afghanistan se réfèrent à la situation avant le changement de pouvoir en août 2021.



Nigéria 2019 © Tom Saater, IRC

CHAPITRE 2 : APERÇU DU DÉVELOPPEMENT DES POLITIQUES DEPUIS CHARLEVOIX

Constatations principales

- Lors du Sommet du G7 en juin 2021, les pays membres ont approuvé la [Déclaration du G7 sur l'éducation des filles](#), qui met l'accent explicitement sur les filles touchées par des crises. Les membres ont convenu de travailler collectivement vers deux objectifs mondiaux pour l'éducation des filles dans les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur, qu'ils ont fixés pour 2026 :
 - 40 millions de filles supplémentaires à l'école
 - 20 millions de filles supplémentaires sachant lire à l'âge de 10 ans ou à la fin du premier cycle de l'école primaire
- Lors de la quatrième reconstitution des ressources du Partenariat Mondial pour l'éducation (GPE) et du Sommet mondial sur l'éducation, qui s'est tenu en juillet 2021, 20 chefs d'État ont approuvé la [Déclaration de Kenyatta](#), qui engageait les pays partenaires du GPE à consacrer au moins 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation et à mettre des ressources à disposition pour atteindre les enfants les plus marginalisés, en particulier les filles.
- Certains des 44 pays touchés par une crise, dont le Kenya, ont des politiques nationales qui soutiennent fortement l'éducation des filles. Cependant, la plupart des pays touchés par une crise ont obtenu un score inférieur à la moyenne sur un indice mondial des politiques soutenant l'éducation des filles.

Cette section donne un aperçu des changements de politique depuis la publication du premier rapport Attention à l'écart. Pour un aperçu plus complet des politiques liées à l'éducation des filles et des femmes en contextes de crise, avant et après la Déclaration de Charlevoix, veuillez vous référer au [rapport précédent](#) (section 1.2 et chapitre 2).

2.1 ENGAGEMENTS ET INITIATIVES AU NIVEAU MONDIAL

Deux événements clés ont eu lieu depuis la rédaction et la publication du [premier rapport Attention à l'écart](#) (INEE, 2021), au cours desquels de nouveaux engagements mondiaux en faveur de l'éducation des filles ont été pris : le Sommet du G7 de 2021 organisé par le Royaume-Uni, où les membres ont approuvé la [Déclaration du G7 sur l'éducation des filles](#) et la reconstitution des ressources du GPE, où les donateurs et les pays en développement partenaires ont pris un engagement financier en faveur de l'éducation. Les engagements financiers pris par les donateurs et les pays en développement partenaires sont examinés plus en détail au chapitre 7, qui traite

du financement. L'égalité entre les sexes dans et par l'éducation était un domaine de discussion prioritaire lors de ces deux événements et l'Accélérateur de l'éducation des filles a été développé en tant que nouveau mécanisme de financement du GPE. Il fournit un financement supplémentaire pour les efforts de ses pays en développement partenaires visant à combler l'écart de genre dans les résultats de l'éducation.

De nombreux autres forums, événements et initiatives organisés au cours de cette période ont eu des implications pour l'éducation des filles et des femmes en contextes de crise. Cela comprenait le lancement de l'initiative Lève la main et soutiens l'éducation des filles dans le cadre de la campagne de reconstitution des ressources du GPE, le Generation Equality Forum (Forum Génération Égalité) tenu en juillet 2021, les progrès de l'initiative Gender at the Center (Le genre au centre), l'initiative Éducation Plus a été lancée par le Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA en juillet 2021 pour soutenir l'autonomisation des adolescentes et le Sommet mondial sur le climat de la 26e Conférence des Parties (COP26) qui s'est tenu en novembre 2021. Les principaux intérêts des organisations impliquées, qui comprenaient l'économie, le genre, la santé et la prévention du changement climatique, indiquent une prise de conscience croissante de l'importance de soutenir l'éducation des filles comme moyen d'atteindre un large éventail d'objectifs de développement.

Ce chapitre donne un aperçu des engagements mondiaux et d'autres développements de politiques pertinentes pour l'éducation des filles en contextes de crise. De plus amples détails sur les développements de politiques relatives à la violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS) et à l'inclusion des femmes, des filles et des éducatrices dans l'élaboration des politiques de lutte contre le changement climatique sont abordés plus en détail dans les chapitres 4 et 5 de ce rapport. Les implications de ces engagements pour le financement de l'éducation, et la mesure dans laquelle cela soutient l'éducation des filles et des femmes en contextes de crise, sont examinées au chapitre 7.

Le **Sommet du G7** de juin 2021 s'est concentré sur le principe « reconstruire en mieux » après la pandémie de COVID-19, ce qui comprenait la lutte contre « le recul mondial de l'éducation des filles » (Foreign, Commonwealth & Development Office, 2021b). Le G7 s'est engagé à travailler avec les pays partenaires, les institutions multilatérales, la société civile, les groupes dirigés par des filles et les jeunes dirigeants pour atteindre les objectifs ambitieux suivants :

- 40 millions de filles supplémentaires scolarisées d'ici 2026 dans les pays à revenu faible et intermédiaire
- 20 millions de filles supplémentaires sachant lire à l'âge de 10 ans ou à la fin du premier cycle de l'école primaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire d'ici 2026

Cela comprenait une attention explicite sur « les filles les plus marginalisées et les plus vulnérables, les plus à risque d'être laissées pour compte, que ce soit en raison de la pauvreté, du handicap ou des effets du conflit, des déplacements et des catastrophes naturelles » (Foreign, Commonwealth & Development Office, 2021b). Pour atteindre ces objectifs, le G7 entend donner aux filles les moyens de devenir des leaders du changement dans leurs efforts pour soutenir la consolidation de la paix et faire face à la crise climatique en :

- élargissant les programmes inclusifs d'apprentissage accéléré et les programmes de ratrappage scolaire ;
- créant des systèmes scolaires inclusifs et résilients ;
- élargissant l'accès aux programmes d'alphabétisation et de mathématiques pour les jeunes enfants afin de soutenir le développement des compétences fondamentales, en donnant la priorité à l'éducation dans les premières années ;
- travaillant dans tous les secteurs pour surmonter les obstacles à l'éducation des adolescentes, notamment l'éloignement de l'école, la violence, la violence sexuelle et la violence basée sur le genre à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et le manque d'accès à une éducation sexuelle complète ;
- faisant la promotion des droits à la santé et à la santé sexuelle et reproductive, ainsi que l'accès aux installations sanitaires ;
- modifiant les politiques et la législation qui créent des obstacles aux résultats d'apprentissages des filles ; et
- élargissant l'accès des filles à l'enseignement et à la formation technique et professionnel (EFTP), aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques (STIM), à l'éducation non formelle et à la formation permanente.

En octobre 2021, à la suite du Sommet du G7, le Conseil consultatif du G7 sur l'égalité entre les sexes (2021) a publié un rapport qui énonce des mesures concrètes pour respecter les engagements pris en juin. Ce rapport a souligné l'impact disproportionné de la COVID-19 sur les femmes et les filles et le besoin urgent de prendre en compte les besoins des femmes et des filles pendant le relèvement consécutif à la pandémie. Il a également appelé à au moins 12 ans d'éducation transformatrice en matière de genre pour toutes et tous.

Le quatrième sommet mondial sur la reconstitution des ressources et l'éducation du **GPE**, co-organisé par les gouvernements du Royaume-Uni et du Kenya en juillet 2021, a fait écho à des appels similaires du G7 (GPE, 2021b). Les personnes participantes ont souligné le rôle de l'éducation dans la résolution des principaux problèmes mondiaux, notamment la pauvreté, le changement climatique et l'amélioration des résultats en matière

de santé, et ont cherché à garantir que le financement de l'éducation était prioritaire pendant la période de relèvement consécutif à la COVID-19. Lors du sommet du GPE, 20 chefs d'État ont approuvé la Déclaration de Kenyatta, qui engageait les pays partenaires à consacrer au moins 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation et à mettre des ressources à la disposition des enfants les plus marginalisés, en particulier les filles. Dix des 44 pays touchés par une crise ont approuvé la déclaration.⁵ Le sommet a permis de recueillir 4 milliards de dollars de promesses de dons, à répartir sur les cinq prochaines années. L'initiative Soutiens l'éducation des filles a collecté des fonds dédiés à l'éducation des filles, qui seront utilisés par l'Accélérateur de l'éducation des filles du GPE.

Un certain nombre d'autres événements ont généré des engagements politiques et financiers pour faire progresser l'éducation des filles en contextes de crise et d'urgence. Par exemple, lors du **Generation Equality Forum** organisé par ONU-Femmes avec les gouvernements du Mexique et de la France en juin et juillet 2021, un certain nombre d'engagements ont été pris par les gouvernements nationaux, les organisations internationales et les organisations du secteur privé pour faire progresser l'égalité entre les sexes. Cela représente 40 milliards de dollars d'investissements confirmés (Generation Equality Forum, 2021). Les temps forts de l'engagement en matière de politique nationale comprennent les éléments suivants :

- Un travail mené par le gouvernement du Burkina Faso et rejoint par les gouvernements du Mali et du Niger (entre autres) pour prendre un engagement commun à fournir des soins de santé gratuits aux femmes enceintes et aux enfants de moins de cinq ans, et à poursuivre les changements en matière juridique pour mettre fin à la VBG, aux mutilations génitales féminines, aux mariages d'enfants et aux mariages forcés
- L'engagement du gouvernement du Bangladesh à accroître la participation des femmes dans le secteur des technologies de l'information et des communications (TIC) à 25 % d'ici 2026 et à 50 % d'ici 2041, y compris les start-up technologiques et le commerce électronique

Depuis son lancement en juillet 2019, l'**Initiative Gender at the Centre (le genre au centre)**, développée par le G7, a publié huit rapports nationaux qui contribuent à une étude de référence, qui donne un aperçu des principaux problèmes liés au genre et à l'éducation.⁶ Ces rapports seront utilisés pour éclairer les initiatives intersectorielles soutenant l'égalité entre les sexes dans l'éducation (Diamond et Boccalatte, 2021). Un certain nombre d'ateliers de renforcement des capacités sur l'égalité entre les sexes dans l'éducation ont été organisés avec les ministères locaux de l'éducation, notamment sur la manière de répondre aux besoins des filles et des autres personnes apprenantes vulnérables et marginalisés pendant la COVID-19, et de soutenir leur retour à l'école.

2.2 SUIVI DES POLITIQUES ET LOIS NATIONALES

Le Center for Global Development (le Centre mondial pour le développement) a lancé l'**indice de politique éducative pour les filles** en octobre 2020, qui évalue les politiques sur le financement de l'éducation, la santé sexuelle, la sécurité, les opportunités sur le marché du travail et les modèles (Crawfurd et Hares, 2020). Ces domaines ont été sélectionnés parce qu'ils sont étayés par des preuves de ce qui fonctionne pour soutenir la scolarisation des filles, sont des domaines politiques que les gouvernements et les donateurs peuvent traiter et disposent de données comparables dans un certain nombre de pays. L'Indice de politique éducative pour les filles s'appuie sur Son Atlas de l'UNESCO, qui rassemble les politiques et lois nationales relatives à l'éducation des filles. Le premier rapport Attention à l'écart a résumé le paysage politique dans les 44 pays touchés par une crise sur la base de Son Atlas. Ce rapport a utilisé l'indice de politique éducative pour les filles, car il comprend des informations plus détaillées et actualisées.

Le Kenya se distingue par son classement mondial au 20^e rang de l'indice, proche des pays qui sont principalement des pays à revenu élevé. Son rang élevé a été déterminé par l'âge minimum élevé pour le mariage des filles, les politiques de lutte contre la violence à l'école, les lois visant à protéger les femmes contre la discrimination sur le lieu de travail, un quota de sièges devant être occupés par des femmes au parlement et l'absence de restrictions légales à l'accès à la contraception (Crawfurd et Hares, 2020). Cependant, à l'autre extrémité de l'échelle, 37 des 44 pays touchés par une crise sont classés dans les 50 % de l'échelle basse de l'indice, et cinq pays touchés par une crise figurent dans les dix derniers.⁷

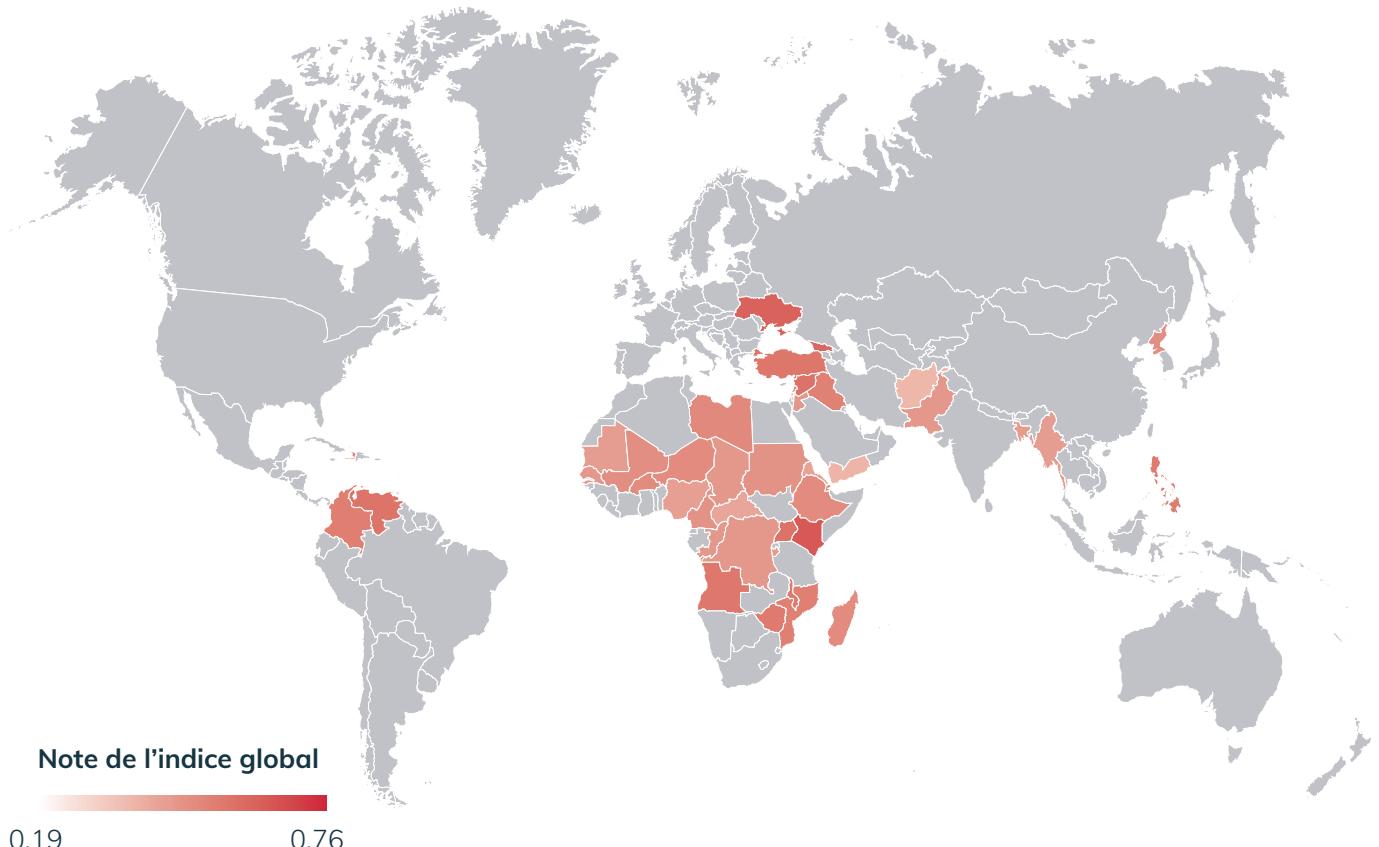
Les notes de l'indice global pour les 44 pays dans les cinq domaines différents sont résumées dans le schéma 1.

5 Le Burkina Faso, la République du Congo, Djibouti, le Malawi, le Mozambique, le Niger, le Nigeria, la Somalie, l'Ouganda et le Zimbabwe

6 Les rapports proviennent du Burkina Faso, du Tchad, du Mali, de la Mauritanie, du Mozambique, du Niger, du Nigeria et de la Sierra Leone.

7 L'Afghanistan, la République centrafricaine, la Somalie, le Soudan du Sud et le Yémen

Schéma 1 : Notes de l'Indice de politique éducative pour les filles dans les pays touchés par une crise



Source: Center for Global Development (2021)

En termes de financement de l'éducation, les frais de scolarité sont connus pour être l'un des obstacles les plus importants à l'éducation des filles (Sperling et Winthrop, 2016). Parmi les pays touchés par une crise, 2 sur 43 disposant de données facturaient des frais de scolarité au niveau du primaire⁸, de même que 9 sur 36 disposant de données au niveau du cycle inférieur du secondaire et 12 sur 35 disposant de données au niveau du secondaire supérieur (données 2019).

Les notes sur la santé sexuelle et reproductive ont été calculées selon que le gouvernement a interdit le mariage des enfants, a appliqué des restrictions légales sur la disponibilité de la contraception, a des lois rendant obligatoire l'éducation sexuelle dans les écoles et la prévalence de toilettes et d'installations d'assainissement séparées pour les filles et les garçons. Onze pays n'ont pas d'âge minimum requis pour le mariage⁹, et seuls trois pays, la Géorgie, le Kenya et la Mauritanie, ont imposé un âge minimum requis de 18 ans.

Comme indiqué dans le premier rapport, en 2019, 5 pays sur 44 avaient des cadres juridiques qui limitaient les droits des femmes enceintes et/ou des jeunes mères à l'éducation. De nombreux pays, notamment le Burundi, le Mozambique, et le Zimbabwe, ont récemment fait des progrès en veillant à ce que ce droit soit protégé par la loi (INEE, 2021). Certains pays ont adopté des stratégies pour veiller à ce que les filles qui sont tombées enceintes pendant la fermeture des écoles due à la COVID-19 soient encouragées et soutenues pour retourner à l'école. Par exemple, le Ministère de l'éducation du Kenya a pris des mesures pour communiquer la politique de retour à l'école et pour indiquer que les filles devaient s'inscrire. Un communiqué de presse publié lors de la réouverture des écoles, début janvier 2021, comprenait une déclaration selon laquelle « toutes les femmes enceintes et les mères adolescentes DOIVENT pouvoir reprendre leurs apprentissages conformément à la politique du Ministère sur le retour à l'école » (Ministère de l'éducation du Kenya, 2021).

8 Somalie et Zimbabwe

9 Cameroun, Congo, Djibouti, Érythrée, Haïti, Libye, Madagascar, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Venezuela, et Yémen

S'agissant de la législation du travail, plus de la moitié (27) des 44 pays touchés par une crise ont des lois interdisant la discrimination basée sur le genre au travail, mais moins d'un quart (10 seulement) des pays ont des lois imposant l'égalité salariale.

S'agissant des modèles, les données indiquent qu'en moyenne, les femmes représentent moins d'un tiers de la main-d'œuvre du secteur public dans les pays touchés par une crise (soit une moyenne de 32 % pour les 33 pays avec des données). L'indice présente également le pourcentage d'enseignantes dans les différents niveaux du système éducatif appartenant à la dimension des « modèles ». Dans les pays touchés par une crise, les femmes sont sous-représentées au niveau du cycle inférieur et supérieur du secondaire (voir la section 6.6 pour une analyse plus approfondie de ce point). En Éthiopie, moins de 10 % du personnel enseignant des écoles secondaires supérieures sont des femmes.

Pour de plus amples détails sur l'indice concernant les lois relatives à la violence dans les écoles, veuillez consulter le chapitre 4.



Colombie, 2019 © Andres Brenner, IRC

CHAPITRE 3 : APPRENTISSAGES À DISTANCE POUR LES FILLES : COMMENT LES FILLES PEUVENT-ELLES ACCÉDER AUX APPRENTISSAGES QUAND ELLES NE PEUVENT PAS ACCÉDER À L'ÉCOLE ?

Constatations principales

- Au plus fort de la pandémie de COVID-19, 1,6 milliards d'apprenants et apprenantes étaient déscolarisées. Au niveau mondial, environ 222 millions de filles n'ont pas pu accéder aux apprentissages à distance par voie numérique et par radiodiffusion.
- Les approches les plus largement adoptées par les systèmes éducatifs nationaux reposaient sur l'accès aux technologies, y compris dans les contextes où les étudiants, étudiantes et le personnel enseignant y avaient un accès limité.
- Il y a des différences dans l'accès aux technologies entre les hommes et les femmes. La fracture numérique entre les sexes est enracinée dans des préjugés plus larges et des attitudes négatives à l'égard des filles et de la technologie.
- Certains pays, notamment en Afrique subsaharienne, ont mis en place des méthodes d'éducation à distance à faible technologie, en utilisant entre autres la radio ou des documents imprimés.
- Les approches efficaces d'éducation à distance pour les filles reposent sur une compréhension de l'accès des filles à la technologie. Dans certains contextes, les filles sont plus en mesure d'accéder à un téléphone portable.
- Les travailleurs communautaires peuvent jouer un rôle vital en permettant aux filles de continuer à apprendre lorsque les écoles ferment. Ils et elles peuvent distribuer des ressources d'apprentissages, faciliter le soutien à distance du personnel enseignant, encourager les parents à soutenir les apprentissages des filles et organiser des espaces communautaires sûrs où les filles peuvent apprendre.
- Il est nécessaire de mieux comprendre la vie numérique des filles, y compris la manière dont les programmes d'apprentissage à distance et hybrides peuvent atteindre les filles dans des contextes touchés par une crise lorsque les écoles sont inaccessibles.

En 2020, au plus fort de la pandémie de COVID-19, les fermetures d'écoles ont touché 1,6 milliard d'apprenants et d'apprenantes dans plus de 190 pays (UNESCO, 2021b). Ces fermetures ont ranimé l'intérêt à créer des systèmes éducatifs résilients, mieux à même de faire face aux chocs futurs. Il faudra pour cela développer des approches d'apprentissages à distance capables d'atteindre tous et toutes les apprenantes, y compris les filles marginalisées.

Ce chapitre examinera en premier lieu les obstacles rencontrés par les filles en contextes de crise pour accéder à la technologie de l'éducation (EdTech), y compris les aspects sexospécifiques de la fracture numérique. Ces écarts sont enracinés dans les préjugés sexistes et les attitudes négatives, et ils recoupent d'autres aspects de la fracture numérique liés à la pauvreté, au manque d'infrastructures, au manque de compétences numériques et à d'autres inégalités. Ce chapitre donnera ensuite un aperçu des stratégies d'apprentissage à distance adoptées par les pays pendant la crise de la COVID-19, puis examinera les programmes d'apprentissage à distance sans ou à faible technologie, les programmes hybrides, ainsi que certaines plateformes d'apprentissage numérique. Ce chapitre explore une série de stratégies pour surmonter la fracture numérique. Une stratégie sur le court terme consiste à fournir des alternatives sans ou à faible technologie auxquelles les filles peuvent avoir accès. Une stratégie à plus long terme consiste à fournir aux Ministères de l'éducation, aux écoles, aux communautés et aux parents la sensibilisation, les compétences et les ressources dont ils et elles ont besoin pour combler la fracture numérique et assurer une plus grande parité dans l'accès à la technologie à la maison.

3.1 LA FRACTURE NUMÉRIQUE : COMMENT LE RECOURS EXCESSIF AUX SOLUTIONS TECHNOLOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE À DISTANCE, SANS PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION DE GENRE, PEUT CREUSER LES ÉCARTS ENTRE LES SEXES

Les perturbations de la scolarisation observées au niveau mondial à la suite de la COVID-19 ont sensibilisé sur les obstacles sexospécifiques à l'utilisation d'EdTech et sur le rôle joué par les facteurs interdépendants et pré-existants comme le handicap, les lieux éloignés, la langue et la pauvreté dans l'accès aux technologies (Jones et al., 2021). De nombreux étudiants et étudiantes du monde entier ont été initiés aux apprentissages à distance pendant la COVID-19. Mais le recours à la technologie pour dispenser des apprentissages à distance a potentiellement exclu des millions d'enfants dans des pays comme le Soudan et la Mauritanie, où, en moyenne, seuls 3 % des foyers les plus pauvres avaient accès à l'électricité, et les apprentissages en ligne n'ont profité qu'aux personnes les plus faciles à atteindre (Burns, 2021 ; Dreesen et al., 2020). Selon les estimations de l'UNICEF, environ 222 millions de filles n'ont potentiellement pas été touchées par les politiques d'apprentissages à distance numériques et radiodiffusées.¹⁰ En Afrique orientale et australe, près de la moitié (49 %) des étudiants n'ont pas pu être atteints (UNICEF, 2020a, p6).

La situation est pire pour les enfants qui appartiennent à des groupes vulnérables ou marginalisés, notamment les filles. Le manque de connectivité, l'accès aux appareils, les faibles niveaux d'alphanumerisation et le manque de compétences numériques des filles et des femmes sont des obstacles importants à leur capacité à bénéficier de solutions d'apprentissages numériques ou de haute technologie (Nefesh-Clarke et al., 2020). En Éthiopie, les données de Young Lives suggèrent que l'accès des filles aux apprentissages en ligne reste très faible : en décembre 2020, 39 % des filles âgées de 19 ans inscrites à l'école cette année-là n'avaient toujours pas participé à une forme d'apprentissages en ligne (Porter et al., 2021).

La fracture numérique entre les sexes est enracinée dans des préjugés sexistes plus larges et dans des attitudes à l'égard des filles et de la technologie. Les préjugés culturels et les présupposés sexospécifiques concernant la compétence et le plaisir des filles à l'égard de la technologie, ainsi que les bénéfices et les risques qu'elles en retirent, signifient que les filles ont moins accès à la technologie, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe. Les filles développent donc moins de compétences technologiques dès le début et de manière moins cohérente que les garçons, ce qui crée un cercle vicieux d'attentes sociétales et individuelles concernant la compétence des filles et des femmes dans l'utilisation de la technologie, et leur confiance pour exiger l'accès et être autorisées à l'utiliser (Webb et al., 2021). À moins que ces facteurs ne soient modifiés, l'utilisation croissante de la technologie numérique est susceptible d'augmenter plutôt que de réduire les inégalités entre les sexes.

¹⁰ Selon les estimations de l'UNICEF, sur les 463 millions d'étudiants qui n'ont pas pu être atteints (UNICEF, 2020a p6), 48 % étaient des étudiantes (UNICEF, 2020a p11). Il convient de noter que les filles constituent moins de la moitié (49 %) de la population en âge de scolarité obligatoire dans le monde (base de données de l'ISU n.d.).

3.1.1. ÉCARTS ENTRE LES SEXES DANS L'ACCÈS À LA TECHNOLOGIE ET AUX COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

Il existe des différences claires entre les sexes dans l'accès à la technologie. Les données de l'Union internationale des télécommunications (UIT, 2021) indiquent que dans les pays en développement, 50 % des femmes utilisent Internet contre 57 % des hommes. Bien que l'écart entre les sexes en matière d'accès à Internet se soit réduit ces dernières années et ait atteint la parité dans de nombreux pays développés, il reste important dans les pays les moins avancés, où seulement 19 % des femmes utilisent Internet, contre 31 % des hommes. Le rapport sur l'écart entre les sexes en matière de téléphonie mobile de la GSMA pour 2021 a révélé que l'accès des femmes à l'Internet mobile continue d'augmenter à l'échelle mondiale, mais les femmes des pays à revenu faible et intermédiaire sont toujours 7 % moins susceptibles de posséder un téléphone mobile que les hommes et 15 % moins susceptibles d'utiliser l'Internet mobile, avec de grandes disparités régionales. L'écart entre les sexes dans l'utilisation de l'Internet mobile est le plus important en Asie du Sud, à 23 %, contre 13 % en Afrique sub-saharienne. Cependant, les femmes qui possèdent un Smartphone sont presque sur un pied d'égalité avec les hommes en termes d'adoption de l'Internet mobile et de la gamme de services mobiles qu'elles utilisent (Carboni, 2021), ce qui indique que les femmes utilisent leurs appareils dans la même proportion que les hommes une fois qu'elles y ont accès.

Une grande partie des données pré-COVID-19 disponibles sur l'accès au numérique se concentrent sur les femmes de plus de 18 ans, laissant une lacune importante dans la connaissance de la vie numérique des filles (Tyers-Chowdhury et Binder, 2021). Il est par ailleurs nécessaire de générer davantage de données et de recherches sur les fractures intersectionnelles et interdépendantes, comme les différences entre les femmes rurales et urbaines et les femmes à différents niveaux de revenu (Tyers et Banyan Global, 2020).

Les données internationales disponibles sur les compétences numériques et l'utilisation de la technologie sont très limitées. L'ISU partage des données sur l'ODD 4, qui comprennent des informations sur la disponibilité des TIC et leur utilisation dans les écoles, et sur une série de compétences en TIC. Les indicateurs de l'ISU sur l'utilisation des TIC ont été élaborés pour fournir des données pertinentes pour les politiques et pour être comparables au niveau international (ISU, 2009), mais ils sont très axés sur les compétences dans l'utilisation d'un ordinateur et négligent les compétences dans l'utilisation d'un téléphone portable. Téléphone portable auquel les filles dans les contextes de crise et de conflit sont plus susceptibles d'avoir accès. De plus, peu de pays touchés par une crise disposent de données pour cet ensemble d'indicateurs. Par exemple, l'indicateur « proportion de jeunes et d'adultes capables de couper-coller un fichier », qui pourrait être considéré comme une compétence informatique de bas niveau, n'est disponible que pour 6 des 44 pays pour 2019 ou 2020. Les données montrent une forte variabilité entre les pays. Par exemple, en 2019, seulement 0,9 % des filles au Bangladesh auraient la capacité de copier-coller un fichier, contre 35 % des filles en Turquie.¹¹

3.1.2 LES PRÉJUGÉS COMPORTEMENTAUX SONT UN OBSTACLE À L'ACCÈS DES FILLES À LA TECHNOLOGIE À LA MAISON ET EN CLASSE

Pendant la pandémie de COVID-19, un ensemble de recherches par enquête réalisées auprès de filles dans divers contextes a examiné spécifiquement les obstacles à la participation aux apprentissages à distance. Avec les écoles fermées, les filles ont assumé un plus grand nombre de tâches ménagères et de responsabilités domestiques que les garçons (UNESCO, 2021b), et elles ont subi des interruptions plus fréquentes de leurs études et un manque de routine dans leurs études (Alam et al., 2021. ; Raha et al., 2021).

Les enquêtes et les recherches réalisées auprès des filles qui tentent d'utiliser les ressources EdTech mises à leur disposition ont révélé que les filles ont moins de temps à consacrer aux études que leurs homologues masculins, en raison de leurs responsabilités domestiques. Au début de la pandémie au Bangladesh, 97 % des filles interrogées dans le cadre d'une enquête GAGE poursuivaient une forme d'apprentissage pendant la fermeture des écoles (Jones et al., 2021).¹² Elles ont dû faire face à une série d'obstacles pour accéder au contenu d'apprentissage, et il y avait une variation significative dans les types de ressources auxquelles elles pouvaient accéder. À mesure que leur engagement diminuait avec le temps, les filles ont répondu qu'elles étaient confrontées à des contraintes financières pour suivre des cours en ligne. L'incapacité de communiquer avec le personnel enseignant, le manque d'accès aux appareils et à un espace d'étude privé, et la lutte constante pour négocier l'accès aux appareils avec d'autres membres de la famille ont entraîné une réduction de l'engagement des filles (Alam et al., 2021. ; Raha et al., 2021).

Les filles interrogées dans le cadre de l'enquête GAGE et de l'analyse de l'UNESCO sur le genre et la fermeture des écoles au Bangladesh, où les fermetures d'écoles ont été prolongées, ont décrit comment leur accès aux téléphones portables et à Internet pour leurs études était arbitré par leurs parents, qui donnaient un accès prioritaire aux garçons. Les filles ont décrit des expériences où leur accès à la technologie était limité à la fois par le revenu du foyer et par les parents :

11 Base de données de l'ISU consultée en octobre 2021 et issues de <http://data UIS.unesco.org/>

12 GAGE est l'acronyme de « Genre et Adolescence » : Une preuve mondiale.

Seul mon père a un téléphone, personne d'autre. Je n'utilise pas beaucoup le téléphone de mon père. Je n'ai même pas les numéros (de mes amis). Je n'utilise pas Facebook avec ce téléphone, car c'est un téléphone à touches.

— Entretien avec une fille de 11 ans, Dhaka, Bangladesh (Raha et al., 2021)

Mes frères aînés ont des smartphones. . . donc si j'ai besoin de quelque chose de très important, ils me laissent utiliser le téléphone et m'aident à télécharger des documents en ligne. Je peux seulement utiliser leurs téléphones parfois, mais les téléphones ne sont pas à moi donc je ne peux pas les garder avec moi.

— Entretien approfondi, fille, 13 ans, Khushtia, Bangladesh (UNESCO, 2021b)

Les filles sont également moins susceptibles que les garçons de pouvoir accéder à des ordinateurs ou à Internet dans des installations communes ou communautaires (Webb et al., 2021). Dans certains contextes, cela peut être dû à des limitations plus larges de la mobilité des filles. Dans certaines cultures, les cybercafés sont considérés comme des environnements immoraux que les filles ne devraient pas fréquenter. Une recherche menée au Ghana, par exemple, a révélé que les cybercafés étaient considérés comme un « environnement peu recommandable et que les filles y sont stigmatisées en raison de l'accès à la pornographie et aux activités frauduleuses » (Steeves et Kwami, 2017). Une étude de Webb et al. (2021) a constaté que, lorsque les préjugés et les normes sexistes socialement construits étaient renforcés par les parents et le personnel enseignant, les filles pouvaient en venir à adopter ces croyances et à autoréguler leur propre utilisation de la technologie. L'étude cite les études de Meno (2012) et Vilakti (2014), qui ont constaté que, même lorsque les filles avaient le même accès à la technologie que leurs homologues masculins, leur manque de confiance, leur peur, leur méfiance et leur désintérêt limitaient leur utilisation. Une autre étude menée au Kenya a révélé que certaines filles s'inquiétaient de l'utilisation des téléphones portables, car elles avaient vu leurs pairs utiliser les téléphones pour des « activités sociales inappropriées », comme passer trop de temps sur des réseaux sociaux ou contacter des garçons et des hommes au lieu de se concentrer sur leurs études (Zelezny-Green, 2014).

3.2 APPROCHES DES APPRENTISSAGES À DISTANCE : DISPENSÉS PAR EDTECH ET LEURS LIMITES

La cartographie de l'éducation en situations d'urgence à distance réalisée par le Groupe de Référence sur l'Éducation à Distance de l'INEE a classé les modalités de l'éducation à distance en trois catégories : haute technologie (nécessitant des appareils compatibles avec Internet tels que ordinateurs et Smartphones), faible technologie (ne nécessitant pas d'accès à Internet et utilisant matériel de moindre technologie comme les radios) et solutions sans technologie (comme les documents imprimés et les visites à domicile du personnel enseignant) (INEE, 2020a). Les définitions des termes « à distance », « à la maison » et « technologie de l'éducation » ont évolué au cours de la pandémie de COVID-19. Nos définitions pratiques figurent à l'annexe 4 et s'inspirent du document de référence de Burns (2021) pour le Rapport mondial de suivi de l'éducation sur la technologie 2023.

L'enquête de l'UNESCO, de l'UNICEF, de la Banque mondiale et de l'OCDE sur les réponses éducatives nationales aux fermetures d'écoles liées à la COVID-19 a révélé que la plupart des pays utilisaient de multiples modalités pour proposer des apprentissages à distance pendant la fermeture des écoles. La radio et la télévision étaient les plus utilisées dans les pays à faible revenu. Presque tous (96 %) les pays à revenu élevé proposaient des apprentissages à distance via une plateforme en ligne, contre seulement 58 % des pays à faible revenu. Alors que 70 % des pays avaient prévu d'offrir un accès ou des services Internet à un coût subventionné ou nul, seuls 25 % des pays l'ont fait. Moins de la moitié des pays (54 sur 116) ont déclaré avoir mis en œuvre une ou plusieurs mesures pour soutenir spécifiquement l'éducation des filles (UNESCO et al., 2021).

Les recherches menées par la Banque mondiale dans le cadre de l'enquête sur les réponses de l'éducation nationale ont permis d'identifier les actions nécessaires au niveau du système pour développer une stratégie efficace d'éducation à distance. Les facteurs clés sont résumés comme suit : des enseignants et enseignantes efficaces,

une technologie adaptée et des apprenants et apprenantes engagées (Munoz-Najar et al., 2020). L'inadéquation entre les programmes d'apprentissages à distance développés par les gouvernements et les réalités de l'accès à la technologie signifie que les enfants les plus vulnérables semblent avoir été les plus laissés pour compte. L'Institut kényan pour le développement du programme scolaire s'est efforcé d'étendre et d'accroître la disponibilité d'un programme existant d'éducation à distance basé sur la télévision et la radio en proposant des heures de diffusion prolongées et un accès à des chaînes de télévision gratuites. Cependant, l'accès aux appareils et à la connectivité varie considérablement à travers le pays : environ 90 % des foyers ont accès à un téléphone portable, 71 % à une télévision, 37 % à une radio et seulement 17 % disposent d'une connexion Internet. Combiné à un manque d'électricité fiable dans de nombreuses zones, cela signifiait que les solutions proposées ne fonctionnaient que pour un groupe restreint d'étudiants. Un rapport d'Uwezo (2020) a montré que seuls 22 % des enfants scolarisés au Kenya avaient accès à des ressources numériques pour apprendre (Munoz-Najar et al, 2020).¹³ Un document du Global Education Evidence Advisory Panel (2022- Groupe consultatif sur les données probantes de l'éducation mondiale) a également souligné le succès limité des apprentissages à distance dans la plupart des systèmes éducatifs, notamment pour les apprenants et les apprenantes les plus défavorisées. Le document note également un manque de preuves, en particulier de l'efficacité de l'instruction par radio pendant la pandémie.

Encadré 1 : Expérience des pays dans le développement des apprentissages à distance en réponse à la COVID-19

UNICEF Somaliland

L'UNICEF a aidé le gouvernement du Somaliland à développer et à mettre en œuvre un plan de réponse à la COVID-19 pour assurer la continuité des apprentissages des enfants. Avec des partenaires du Ministère de l'éducation et des sciences, l'UNICEF a créé une nouvelle infrastructure d'apprentissage à distance qui s'appuie sur la radio, la télévision et l'Internet. Les leçons étaient diffusées chaque matin et également téléchargées sur une chaîne YouTube et une page Facebook. Les leçons diffusées comprenaient la langue des signes pour les rendre accessibles aux enfants malentendants. Les données disponibles montrent que 97 421 enfants (41 814 filles) ont eu accès à ces possibilités d'apprentissages à distance.

Un certain nombre de leçons importantes ont été apprises pendant la période de fermeture des écoles. La majorité des apprenantes du Somaliland vivent dans des zones rurales et sont confrontées à des obstacles importants pour accéder aux contenus, notamment le manque d'électricité et le fait de ne pas avoir accès aux réseaux de télévision, de radio ou d'Internet. De nombreuses apprenantes n'avaient pas non plus accès à la technologie ou aux appareils nécessaires pour accéder au contenu. Ces apprenantes se sont plutôt appuyées sur des ressources papier.

Le Ministère de l'éducation et des sciences, avec le soutien de l'UNICEF, élabore actuellement un plan d'apprentissages numériques qui s'attaque aux inégalités d'accès aux ressources et qui propose une formation pour le personnel enseignant et les parents à l'utilisation des ressources d'apprentissages numériques. Le Ministère prévoit que des solutions efficaces d'apprentissage à distance pouvant être mobilisées rapidement peuvent également aider les apprenantes lorsque les écoles sont perturbées par la sécheresse, les inondations ou d'autres crises.

Source: UNICEF (2021a)

Il est également essentiel que les stratégies d'apprentissage à distance abordent les compétences non académiques afin de soutenir le développement socio-émotionnel et le bien-être des étudiantes (Barron Rodriguez et al., 2021). Les cours sur les compétences de bases peuvent couvrir un grand nombre de ces compétences. Le programme scolaire *My Better World (Mon meilleur monde)* de la Campagne pour l'éducation des femmes (CAMFED) est un exemple de diffusion d'informations sur les compétences de base et de renforcement des compétences par des méthodes à distance. Il a été développé en une série de vidéos partiellement animées qui aident les étudiantes à relever les défis, à prendre confiance en elles, à se fixer des objectifs et à apprendre comment les atteindre. La série est actuellement diffusée par des chaînes de télévision au Nigeria, en Zambie, au Malawi et au Kenya.

Les considérations de genre doivent être incluses dans la conception et la production des cours d'éducation à distance. Naylor et Gorden (2020) décrivent des approches pédagogiques qui se sont avérées avoir un impact positif sur les apprentissages des filles, notamment les apprentissages en groupe, les apprentissages à fort engagement et les apprentissages par projet. Les personnes qui développent ces programmes doivent s'assurer que les femmes sont incluses dans la génération et la présentation du contenu éducatif, et que le contenu évite les stéréotypes de genre. Plus important encore, les approches et les stratégies d'éducation à distance devraient viser à comprendre et

13 Uwezo est une organisation indépendante à but non lucratif qui opère en Ouganda depuis octobre 2019.

à prendre en compte les défis et les obstacles aux apprentissages auxquels les filles sont confrontées et à répondre à leurs besoins en conséquence.

L'expérience de la pandémie de COVID-19 a mis en évidence la nécessité d'aider le personnel enseignant à dispenser des apprentissages à distance sensible au genre et la nécessité de prendre en compte l'impact sexospécifique que les fermetures d'écoles ont sur les enseignantes. L'examen de cet impact par l'UNESCO (2021b) note que, alors que la plupart des pays ont déclaré fournir au personnel enseignant des instructions sur la façon de dispenser des cours par le biais d'apprentissages à distance, peu de preuves sur des efforts pour aider le personnel enseignant à acquérir des compétences en matière de pédagogie sensible au genre dans les apprentissages à distance ont été trouvées. Aucun programme qui apportait un soutien spécifique aux enseignantes n'a été trouvé, ce qui indique que peu d'attention a été accordée à la charge accrue de la garde des enfants qui est largement supportée par les femmes. Le rapport recommande que les gouvernements fournissent un soutien et une formation appropriées au personnel enseignant pour leur permettre de proposer des interventions d'apprentissages à distance de qualité et sensibles au genre. Une attention particulière doit être accordée aux besoins des enseignantes qui ont des responsabilités domestiques et une lourde charge de garde d'enfants.

3.3 COMMENT L'ÉDUCATION À DISTANCE PEUT-ELLE ATTEINDRE LES FILLES DANS LES CONTEXTES TOUCHÉS PAR UNE CRISE ?

Concevoir l'éducation à distance équitable nécessite d'adapter la programmation aux plateformes les plus largement accessibles et de veiller à ce que des options à faible contenu technologique soient disponibles et accessibles. Pendant la pandémie de COVID-19, de nombreux responsables de la mise en œuvre des programmes d'éducation des filles ont rapidement adapté leurs modèles afin de maintenir l'engagement et le lien des filles avec les apprentissages. Ces programmes s'appuyaient sur les preuves existantes, la recherche et l'expérience de l'éducation en situations d'urgence pour concevoir des moyens de maintenir le contact avec les filles et de leur fournir un soutien pour apprendre. Les preuves des programmes d'éducation existants démontrent que, pour un engagement efficace de l'apprenant avec la technologie ou les apprentissages à distance, une certaine forme de soutien d'une enseignante, d'une facilitatrice ou d'un autre adulte est nécessaire (Naylor et Gorgen, 2020 ; Tauson et Stannard, 2018).

La première étape de l'adaptation de nombreux programmes a été de comprendre à quel type de technologie les filles, avec lesquelles ils et elles travaillent, avaient accès et les obstacles auxquels elles étaient confrontées pour accéder aux apprentissages à distance. Cela a permis aux organisations de développer des stratégies appropriées et de travailler avec les communautés afin de fournir le soutien supplémentaire nécessaire pour surmonter les obstacles aux apprentissages. En maintenant le contact avec les filles lorsque les écoles étaient fermées, ces projets ont pu comprendre leurs besoins, soutenir leur accès aux ressources d'apprentissages disponibles et suivre leur bien-être et leur engagement dans les apprentissages. Il était important de maintenir le contact pour s'assurer que les filles n'abandonnaient pas ou ne perdaient pas leur lien avec l'éducation, et pour vérifier leur bien-être et leur sécurité (Cornish-Spencer, 2020a).

Cette section présente des exemples d'apprentissages à distance avec peu ou pas de contenu technologique, d'approches hybrides et de programmes qui ont adopté une approche hautement technologique. Comme bon nombre de ces interventions ont été mises en œuvre en réponse à la pandémie de COVID-19, au moment de la rédaction de ce document, seules quelques-unes avaient généré des preuves solides de leur impact sur les apprentissages et le maintien ou la réinscription. Cependant, les preuves d'impact sont limitées, même pour les approches antérieures à la pandémie, en particulier les interventions EdTech. Cela peut être dû en partie aux défis liés à la mise en œuvre d'évaluations de l'impact expérimentales solides dans un contexte d'urgence.

3.3.1 APPROCHES D'APPRENTISSAGE À DISTANCE AVEC PEU OU PAS DE CONTENU TECHNOLOGIQUE

Des programmes d'éducation à distance réussis ont donné accès à du matériel pédagogique aux filles marginalisées en utilisant un mélange de matériel imprimé, de contenu en ligne et d'émissions télévisées, en combinaison avec des tutoriels et des ateliers qui sont souvent animés en personne par un(e) enseignant ou un facilitateur / une facilitatrice (Naylor et Gorgen, 2020 ; Tauson et Stannard, 2018).

Dans cette section, nous mettons en évidence certaines approches avec peu de contenu technologique de l'éducation à distance qui étaient actives avant la COVID-19 ou développées en réponse à la pandémie. Il existe de nombreux exemples de programmes qui ont atteint les enfants à la maison, établi des cercles d'apprentissage ou d'autres méthodes de soutien par les pairs, engagé le personnel enseignant à dispenser un enseignement individuel ou en petits groupes et engagé les parents à soutenir les apprenantes à la maison à l'aide d'exercices sur papier ou diffusés à la radio.

Un format d'apprentissage à distance avec une longue histoire dans l'éducation en situations d'urgence est l'instruction radiophonique interactive (IRI). La revue de Ho et Thukral (2009) de 15 projets IRI a révélé qu'ils avaient un impact positif sur l'alphanétisation et l'apprentissage des notions de calcul de base. Plus récemment, le programme Speak Up IRI au Soudan du Sud a aidé 7 500 enfants déscolarisés à améliorer leurs compétences en alphabétisation, en apprentissage des notions de calcul de base et en anglais (McBurnie, 2020). Un autre exemple est décrit dans l'étude de cas ci-dessous.

Encadré 2 : Making Waves : Instruction radiophonique interactive

En 2014, War Child Canada a commencé à mettre en œuvre un programme IRI en RDC, maintenant connu sous le nom de Making Waves (Faire des vagues). Le programme visait initialement à offrir des possibilités d'études aux filles d'âge moyen en situations de conflit et d'après-conflit. En 2017, le programme s'est élargi pour offrir une éducation secondaire.

Dans Making Waves, les étudiantes peuvent se rassembler dans des centres d'éducation basés dans des espaces donnés par la communauté ou rester à la maison, où ils et elles écoutent et participent à des cours diffusés à la radio. Les apprenantes sont prises en charge par des assistantes d'éducation et chaque centre d'éducation est équipé d'une radio qui peut être alimentée par des piles, branchée à une prise électrique ou fonctionner à l'énergie solaire. Les leçons sont également fournies sur une clé USB qui peut être connectée et lue sur les radios si un réseau n'est pas disponible.

Une équipe de scénaristes locaux crée des programmes pédagogiques attrayants pour enseigner aux étudiants et étudiantes par radio. Les leçons sont alignées sur le programme scolaire national. Les scénaristes ont créé des personnages appropriés à l'âge pour les niveaux enseignés. Ils et elles incluent à la fois des garçons et des filles, souvent un(e) adulte avisé(e), un(e) enseignant à la radio et parfois des animaux connus localement comme une vache, qui discutent tous du contenu des sujets dans un cadre familier aux étudiantes. L'élément interactif permet une durée de la leçon au cours de laquelle l'assistante d'éducation pose des questions et discute du sujet avec les étudiantes.

Avant la COVID-19, Making Waves avait atteint plus de 28 000 apprenantes à Kinshasa, Uvia et Bukavu. Une évaluation à petite échelle publiée en 2021 a révélé que les étudiantes du programme avaient des notes moyennes plus élevées en lecture et en mathématiques, et un bien-être psychosocial plus élevé que leurs pairs recevant une éducation plus traditionnelle.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 1 en annexe 1

Une autre façon de soutenir les apprenantes a été de travailler avec les dirigeants et les travailleurs communautaires pour distribuer des ressources d'apprentissage, faciliter le soutien du personnel enseignant à distance, encourager les parents à soutenir les apprentissages des filles et organiser des espaces communautaires sûrs dans lesquels les filles peuvent apprendre. Les travailleurs communautaires peuvent donc jouer un rôle essentiel pour assurer la continuité des apprentissages lorsque les écoles ferment. Les deux études de cas ci-dessous montrent comment cela peut être fait pour soutenir les apprentissages des filles pendant les crises.

Aux Philippines, le programme Real Assets through Improved Skills and Education for Adolescent Girls de RAISE Above (des atouts réels grâce à l'amélioration des compétences et de l'éducation des adolescentes) est mis en œuvre par Plan Philippines, avec le soutien de Dubai Cares. RAISE Above travaille dans la région de Samar, où les taux de pauvreté sont élevés et où les filles sont vulnérables aux grossesses précoces et aux mariages précoce. Avant la COVID-19, le programme travaillait dans les écoles pour aider les filles à travailler l'estime de soi et à acquérir des compétences de base et d'employabilité avec l'aide de jeunes et de collègues éducateurs et éducatrices, et proposait des activités pour aider à réduire l'abandon des filles.

Lorsque les écoles ont fermé, RAISE Above a orienté ses activités pour qu'elles se déroulent dans la communauté et qu'elles soient dirigées par les dirigeants communautaires et les jeunes leaders. Cela a été fait principalement par le biais de kiosques d'apprentissage communautaire, qui sont des espaces communautaires destinés à servir de centres d'éducation unique. Les apprenantes peuvent y récupérer et soumettre des modules d'apprentissage à distance de leur école, puis utiliser les kiosques d'apprentissage pour étudier, lire, accéder à du matériel d'apprentissage supplémentaire et obtenir une aide didactique en lecture et en apprentissage des notions de calcul de base de la part de bénévoles de la communauté. Les kiosques offrent également un espace où les pairs dirigeants peuvent continuer à fournir un soutien et des informations importantes pour le bien-être des étudiantes.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 2 en annexe 1.

Encadré 4 : Recourir aux agents de santé communautaires pour faciliter l'apprentissage des filles au Kenya

Au Kenya, la réponse à la COVID-19 du projet Wasichana Wetu Wafaulu (Let Our Girls Succeed) comprenait l'élargissement du rôle joué par les bénévoles de la santé communautaire dans les activités du projet, ce qui leur a permis de soutenir l'accès aux apprentissages des filles marginalisées vivant dans les bidonvilles urbains et dans les zones rurales arides.

Les bénévoles ont fourni des ressources d'apprentissages ciblées sur papier aux filles à la maison, les ont récupérées et les ont remises aux écoles pour qu'elles soient notées et commentées par les coachs. Les bénévoles de la santé communautaire ont également conseillé les parents sur la manière de soutenir les apprentissages de leur fille, par exemple en les encourageant et en les aidant à faire leurs devoirs (Amenya et al., 2020).

Wasichana Wetu Wafaulu a également développé des camps de lecture pour les filles dans les zones arides reculées. Ces camps ont été animés par des bénévoles de la santé communautaire et des orthopédagogues bénévoles, qui ont travaillé en partenariat et ont été soutenus par les membres du personnel du projet. Chaque camp se composait généralement de cinq filles des classes primaires supérieures, qui se réunissaient pour participer à des activités d'apprentissage pendant des demi-journées, quatre ou cinq fois par semaine. Dans les camps, les filles se sont engagées dans des activités d'apprentissage qui comprenaient l'écoute de cours à la radio, des discussions de groupe et l'utilisation de ressources papier fournies par le projet. Une étude à méthodes mixtes sur l'impact des camps de lecture a révélé que la participation à ces derniers et l'utilisation des ressources d'apprentissage sur papier de Wasichana Wetu Wafaulu étaient toutes deux associées à de meilleurs résultats d'apprentissage dans les évaluations de la lecture et en calcul. Le personnel enseignant bénévole a joué un rôle clé dans le soutien aux apprentissages des filles en fournissant des retours et des conseils. Les filles interrogées ont indiqué que les apprentissages par les collègues en petits groupes offraient un environnement d'apprentissage favorable et faisait progresser leur compréhension des concepts éducatifs (Amenya et al., 2021).

3.3.2 APPROCHES UTILISANT LA TECHNOLOGIE ACCESSIBLE

Dans de nombreux contextes, les téléphones portables ont fourni aux programmes un moyen important de continuer à atteindre les filles pendant la fermeture des écoles. Au début de la pandémie de COVID-19 au Zimbabwe, les membres du projet SAGE ont découvert que plus de la moitié des filles avec lesquelles ils et elles travaillaient avaient des téléphones portables avec des fonctions SMS.¹⁴ Ainsi, ils et elles se sont arrangées pour envoyer des communications de masse par SMS aux filles, qui étaient axées sur la sauvegarde, le bien-être et la poursuite des apprentissages. Les messages SMS ont été suivis d'appels téléphoniques directs de la part des bénévoles du projet (Girls' Education Challenge, 2020).

Dans d'autres contextes, les messages SMS ou WhatsApp ont été combinés avec la vidéo, les portails en ligne et les apprentissages en face à face pour fournir des apprentissages interactifs et motivants. Shupavu291 est un effort de collaboration entre le HCR, Eneza Education, la Fédération luthérienne mondiale et Cohere (anciennement Xavier Project) qui a été mis en œuvre dans le camp de réfugiés de Dadaab au Kenya. Les étudiantes peuvent utiliser le service SMS pour recevoir du contenu éducatif aligné sur le programme scolaire national kényan. Elles peuvent visionner des mini-leçons et soumettre des réponses, qui sont ensuite corrigées, si nécessaire, et accompagnées de brèves explications pour aider à approfondir leur compréhension du sujet (UNESCO, 2018).

La première collecte des données rapide de Teach for Pakistan au début de la COVID-19 a établi que la majorité des étudiantes avec lesquelles ils et elles travaillaient avaient accès à un téléphone portable fiable ou à WhatsApp. L'organisation a utilisé ces informations, ainsi que ses relations avec la communauté, pour concevoir et proposer des stratégies d'apprentissage à distance qui répondraient aux besoins des étudiantes, en particulier des filles. Les appels et les messages WhatsApp entre les compagnons et les filles ont appuyé l'utilisation de kits d'apprentissage sur papier.¹⁵ Ces mécanismes ont facilité la rétroaction. Les apprenantes soumettaient des photos de leur travail via WhatsApp et pouvaient ensuite contacter leur enseignante pendant les heures de cours prévues.¹⁶

14 Le programme Sage est une initiative globale pour les adolescentes déscolarisées très marginalisées âgées de 10 à 19 ans.

15 Teach for Pakistan recrute des diplômées et de jeunes professionnelles pour une bourse de deux ans, au cours de laquelle ils et elles enseignent dans des écoles à faible revenu. Pour plus d'informations, voir <https://www.iteachforpakistan.org/>

16 Teach for Pakistan, informations non publiées sur le programme 2021

Dans la campagne d'Islamabad, où Teach for Pakistan opère, les filles ont eu des difficultés à accéder à la technologie et à s'impliquer pleinement dans les apprentissages à distance. Celles-ci comprenaient les responsabilités du foyer, l'accès limité ou restreint aux Smartphones, à Internet et à la télévision, la mobilité réduite et l'augmentation de la maltraitance et de la violence domestiques. Souvent, les familles des filles ne leur permettaient pas d'utiliser un téléphone sans la supervision d'un membre de la famille ou de regarder les vidéos YouTube qui faisaient partie du contenu de l'enseignement. Pour remédier à cela, les enseignantes se sont entretenues avec les parents pour leur assurer que le contenu envoyé ne concernait que les études de leurs filles. Ils et elles ont également téléchargé le contenu des enseignements afin que les filles n'aient pas besoin d'accéder à des pages Web externes.

Certains nouveaux dispositifs EdTech ont été développés spécifiquement pour répondre aux besoins d'un certain contexte. Par exemple, Lebanese Alternative Learning (Apprentissage Alternatif Libanais) a développé Tabshoura dans une boîte, un appareil alimenté par batterie qui facilite l'accès au contenu éducatif (voir Encadré 5).

Encadré 5 : Tabshoura dans une Boîte

Par le biais du Réseau des défenseurs de l'éducation, la Fondation Malala soutient les militantes et les défenseuses de l'éducation qui contestent les politiques et les pratiques qui empêchent les filles d'aller à l'école dans leur communauté. La fondation soutient des « défenseuses de l'éducation » en Afghanistan, au Brésil, en Éthiopie, en Inde, au Liban, au Nigeria, en Turquie et au Pakistan (Fond Malala Education Champion Network, n.d.).

Nayla Fasheed est l'une de ses défenseuses. Nayla est la fondatrice de Lebanese Alternative Learning, qui a créé la plateforme d'apprentissages numériques Tabshoura dans une Boîte. Les appareils Tabshoura dans une Boîte sont préchargés avec du contenu éducatif et sont alimentés par batterie, ils fonctionnent donc dans les communautés de personnes réfugiées qui n'ont pas accès à Internet ou à l'électricité. Tabshoura dans une Boîte aide les filles réfugiées syriennes à rattraper leur retard scolaire avant de s'inscrire officiellement à l'école. Depuis 2017, 15 000 étudiantes et 500 enseignantes ont utilisé la technologie alternative libanaise d'apprentissage. Pendant la COVID-19, le programme s'est concentré sur la formation des enseignantes à la pédagogie à distance. Elles ont écouté les besoins et les difficultés des enseignants et des enseignantes et les ont intégrés à la solution. Un exemple de besoin était l'utilisation de WhatsApp ou de Telegram pour se connecter avec les étudiantes des communautés vulnérables, ce qui a permis aux enseignantes de fournir plus de 100 plans de cours à 2 000 étudiants.

Source : Documentation/communication non publiée du programme du Malala Fund

3.3.3 APPROCHES DE HAUTE TECHNOLOGIE ET NUMÉRIQUE DE L'ÉDUCATION À DISTANCE

Les approches numériques de l'enseignement à distance sont souvent considérées comme ayant le potentiel de combler les lacunes en matière d'éducation entre celles et ceux qui ont un accès régulier aux écoles et aux collèges et celles et ceux qui n'en ont pas, en offrant des possibilités d'apprentissage « à tout moment, en tout lieu » (Tyers et Banyan Global, 2020). Une grande variété de produits et de programmes EdTech ont été développés depuis le début de la pandémie de COVID-19, et de nouveaux partenariats entre le secteur privé, les organisations internationales et les gouvernements nationaux se sont développés rapidement en réponse aux défis supplémentaires (UNESCO, 2021a).

Un exemple est le développement de plateformes d'apprentissage numérique à grande échelle, telles que [Imagine-cole.africa](#). La plateforme a été lancée en décembre 2020 dans le cadre d'un projet financé par le GPE pour améliorer la qualité de l'éducation à distance au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Mali, au Niger, au Sénégal, au Tchad et au Togo. La plateforme, qui prétend soutenir l'éducation hybride de 6,6 millions d'étudiants et étudiantes, dispose de plus de 600 ressources éducatives (UNESCO, 2021a).

Les preuves de l'impact des EdTech existantes sont au mieux mitigées. Les études sur les technologies éducatives (EdTech) utilisées dans les systèmes scolaires confrontés à des crises prolongées avant la COVID-19 n'ont trouvé que peu de preuves de haute qualité de leur impact (Hallgarten et al., 2020 ; Tauson et Stannard, 2018). Les preuves disponibles montrent que la technologie peut aider les étudiantes à améliorer leurs compétences en lecture, en appren-tissage des notions de calcul et en alphabétisation, mais il a également été signalé que de tels succès ne se reproduisent souvent pas dans d'autres contextes. Le tableau d'ensemble des preuves demeure incomplet (Burns, 2021). Les preuves de l'impact sur les filles de l'utilisation de la technologie montrent que, lorsque les obstacles à l'utilisation de la technologie pour l'éducation sont levés, les filles sont plus enclines à répondre avec un niveau d'engagement élevé. Les filles qui avaient accès à la technologie la trouvaient plus stimulante que les garçons, et les avantages s'étendaient à d'autres domaines de leur vie (Webb et al., 2020).

L'éducation professionnelle et technique fournit certains des exemples les plus prometteurs d'utilisation de la technologie (Hallgarten et al., 2020). Avant la pandémie, les services créés pour atteindre les femmes et les filles marginalisées dispensaient souvent des cours par le biais d'instructions audio, vidéo et pratiques qui réduisaient le recours aux manuels écrits. Certaines recherches suggèrent que ce type d'accès peut accroître la sensibilisation des femmes adultes aux programmes d'éducation disponibles pour leurs enfants, ce qui pourrait conduire à une meilleure participation à l'éducation (OCDE, 2018).

Encadré 6 : L'impact des apprentissages à distance sur les compétences de base

"Hey Sister! Show me the Mobile Money" est un programme d'éducation numérique d'alphabétisation financière financé par USAID qui opère dans plusieurs pays, dont le Kenya, le Malawi et l'Ouganda. La série de leçons audio, qui est gratuite pour les abonnés de certains fournisseurs de téléphonie mobile, aide les femmes à apprendre à utiliser les services financiers numériques et à gérer leurs finances, y compris comment se protéger des fausses informations et des escroqueries.¹⁷

GIRLS Inspire, une initiative du projet Commonwealth of Learning en Inde, au Pakistan et au Bangladesh, utilise les apprentissages publics et à distance dans l'éducation secondaire et est axée sur les compétences. GIRLS travaille avec des filles qui ont été empêchées d'aller à l'école en raison d'obstacles tels que le mariage précoce, les normes culturelles et l'éloignement de l'école. Une évaluation a révélé que la majorité des femmes qui ont participé ont déclaré que le projet avait eu un impact positif sur leur accès aux opportunités économiques et sur leur capacité à prendre des décisions en matière de santé et à accéder aux ressources.

Source: Ferreira (2017, 2019)

L'analyse systématique des EdTech dans les situations d'urgence réalisé par Tauson et Stannard (2018) a révélé que l'utilisation de la technologie était la plus précieuse en tant que soutien et facilitateur pour le personnel enseignant, et que la communication entre élèves et enseignantes était essentielle pour un apprentissage efficace. Fournir du matériel informatique n'est manifestement pas suffisant pour améliorer les résultats d'apprentissage. Une conception pédagogique solide, des liens vers le programme scolaire et un contenu individuel spécifique aux niveaux des apprenantes aident à maintenir les progrès et l'implication de ces dernières. Ceci est particulièrement important en situations d'urgence, où les apprentissages ont été interrompus et où les apprenantes doivent se remettre sur les rails. L'analyse a également révélé que l'engagement des membres de la famille et du personnel enseignant au moyen de matériel ou d'échelles adaptées au contexte peut soutenir la capacité d'apprentissage des enfants.

3.4 SAUVEGARDE ET PROTECTION DANS LES ESPACES NUMÉRIQUES

Les technologies numériques exposent les filles à de nouveaux risques qui nécessitent une protection. Bien qu'il y ait un manque de recherches sur les préjudices que les filles marginalisées et les filles en contextes de crise peuvent subir en ligne, les preuves existantes indiquent que les filles et les enfants en situation de déplacement forcé sont les plus vulnérables (UNICEF, 2017). Une étude menée par Plan International auprès de plus de 14 000 filles dans 31 pays à revenu élevé, intermédiaire et faible a révélé que 58% des filles interrogées ont déclaré avoir été personnellement victimes d'une forme de harcèlement ou d'abus en ligne, et 47% ont déclaré avoir été menacées de violence physique ou sexuelle en ligne (Plan International, 2021).

Les approches visant à prévenir les abus en ligne peuvent inclure des campagnes de sensibilisation communautaires, des interventions en milieu scolaire, le développement de stratégies numériques nationales et des interventions ciblant les groupes d'enfants à haut risque (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie de l'Est et le Pacifique, 2020a).

Il est important d'envisager la sauvegarde dans les programmes d'éducation à distance qui utilisent des médias numériques. Elle doit également être prise en compte lors de la conception et de la gestion des espaces numériques et des canaux de communication que le personnel enseignant et le personnel du programme utilisent pour rester en contact avec les filles, et dans les espaces numériques où les filles interagissent entre elles. Le Girls Education Challenge a créé des directives et des modèles de procédures opérationnelles standard pour guider les

17 Vous pouvez trouver les ressources Hey Sister sur <https://www.siaedge.com/show-me-the-mobile-money>.

méthodes de communication. Les directives demandent aux membres du personnel du projet de tenir compte de l'accès des filles aux ressources et de leur contrôle, ainsi que de ce qui est éthique et sûr dans la mise en œuvre des activités.

La technologie numérique peut également être utilisée pour la protection, par exemple, comme moyen pour les victimes de signaler les abus et de demander de l'aide, d'utiliser la messagerie téléphonique pour se protéger et de fournir aux filles des informations et des parcours de soutien (Naylor et Gorgen, 2020). Les espaces virtuels sûrs, soutenus par l'UNICEF, démontrent le potentiel de cette approche. Les espaces virtuels sûrs visent à fournir une plateforme où les adolescentes et les femmes peuvent accéder à des informations et à un soutien sûrs, adaptés à leur culture et accessibles. La plateforme comprend un contenu multimédia interactif sur la santé sexuelle et reproductrice des adolescentes, la VBG, les compétences de bases et l'autonomisation. Les espaces virtuels sûrs ont été testés en Irak et au Liban en 2018. La version deux sera déployée en Irak et en Équateur après une consultation et des tests approfondis auprès des femmes et des filles (UNICEF, 2021b).



Irak. 2018 © Tom Peyer Costa, NRC

CHAPITRE 4 : VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE ET ÉDUCATION DES FILLES

Constatations principales

- Les données disponibles sur la VBGMS sont limitées, en particulier celles qui mesurent la VBGMS dans les espaces d'apprentissage pour les personnes réfugiées.
- On peut se faire une meilleure idée de la prévalence de VBGMS en combinant une variété d'enquêtes existantes.
- L'analyse des données de six pays d'Afrique subsaharienne révèle qu'une adolescente sur quatre rapporte avoir subi des violences et qu'une sur sept a subi des violences sexuelles au cours de l'année précédente.
- Les efforts déployés au niveau du système pour lutter contre la VBGMS se sont heurtés à des problèmes de ressources, de priorités concurrentes et de contraintes en matière de ressources humaines, ce qui limite la mise en œuvre des engagements et des politiques de haut niveau, en particulier au niveau des districts. Par conséquent, la sensibilisation aux politiques en matière de VBGMS et leur mise en œuvre au niveau de l'école sont limitées.
- De nouvelles preuves montrent que l'approche scolaire globale de la lutte contre la VBGMS, qui se concentre sur le changement des attitudes, des comportements et des pratiques parmi de nombreux acteurs et actrices, est un moyen efficace de modifier les moteurs de la VBGMS et peut conduire à une réduction de celle-ci à long terme.

Comme indiqué dans le rapport Attention à l'écart 2021 (INEE, 2021), la VBGMS est très courante dans de nombreux pays touchés par une crise et les filles dans toute leur diversité sont souvent exposées à des risques de violence physique, sexuelle et psychologique à l'école et pendant le trajet vers ou depuis l'école. Bien que ce rapport reconnaisse que les garçons et les personnes d'orientation sexuelle et d'identité de genre et d'expression de genre diverses sont également victimes de violence, ce chapitre se concentre sur l'impact sur les filles en contextes de crise.

Les filles subissent différents types de violence à l'école, allant de châtiments corporels au harcèlement en passant par l'obligation d'avoir des rapports sexuels pour obtenir de bonnes notes (Safe to Learn, 2021). Il convient de noter que l'éducation a un grand potentiel pour protéger les filles et doter les filles et les garçons des compétences, des connaissances et des attitudes dont ils et elles ont besoin pour aider à construire une société plus équitable entre les sexes, y compris la réduction de la VBG dans la communauté au sens large (INEE, 2021).

Il y a un élan croissant vers l'amélioration de la profondeur, de la portée et de la qualité des données collectées sur la VBGMS, et des preuves émergentes d'approches prometteuses à plusieurs niveaux du système éducatif pour lutter contre la VBGMS et les causes profondes de la violence.

4.1 DÉFINIR ET MESURER LA VBGMS

4.1.1 DÉFINITION

La VBGMS est le plus souvent définie comme « des actes ou des menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique se produisant à l'intérieur et autour des écoles, perpétrés en raison de normes et de stéréotypes de genre et imposés par une dynamique de pouvoir inégale » (UNESCO et ONU Femmes, 2016). La VBGMS peut être infligée aux filles et aux garçons sur le chemin de l'école ou à l'école, et peut impliquer des violences perpétrées par un enseignant ou un autre adulte ou un pair. Cela inclut des actions telles que l'intimidation, le harcèlement, la violence sexuelle, l'exploitation sexuelle et d'autres formes d'abus. Bien qu'ils ne soient pas nécessairement perpétrés en raison de normes de genre, les châtiments corporels sont parfois appliqués de manière sexospécifique, les filles et les garçons y étant soumis sous des formes et à des fréquences différentes.

La sensibilisation à la VBGMS a augmenté ces dernières années, car des normes minimales et des approches de suivi ont été développées par le [Groupe de travail mondial pour mettre fin à la violence basée sur le genre en milieu scolaire](#), organisé par l'UNESCO et l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI). Cependant, le développement de ces directives de programmation complètes n'a pas bénéficié de données détaillées et contextuelles sur la prévalence de la VBGMS (Punjabi et al., 2021) ou d'évaluations d'impact (Parkes et al., 2016). Il y a un grand besoin de collecter plus de données afin de comprendre la nature et la portée de la VBGMS et de concevoir des solutions appropriées.

Les normes sociales négatives qui renforcent les structures de pouvoir inégal entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons, et les adultes et les enfants ont été identifiées comme les moteurs et les causes profondes les plus importantes de la VBGMS. Comprendre les normes de genre et les inégalités structurelles autour de pratiques telles que la discipline de l'enfance est essentiel pour les remettre en question efficacement par le biais de l'éducation communautaire et familiale, des structures gouvernementales et d'autres influences, telles que les médias ou la religion (Heslop et al., 2021). Les filles et les garçons, le personnel enseignant et les autres membres du personnel de l'éducation peuvent être les victimes ou les auteurs de la VBGMS, ce qui peut avoir de graves conséquences multidimensionnelles et à long terme, notamment sur l'assiduité scolaire, l'achèvement et les résultats d'apprentissage (UNESCO, 2016).

4.1.2 SOURCES DE DONNÉES DISPONIBLES

Les données sur la nature et la portée de la VBGMS, ainsi que sur les moteurs de la violence et les normes de genre sous-jacentes, sont limitées (UNGEI et UNICEF, 2021). Pour avoir une compréhension complète de la VBGMS dans n'importe quel contexte, des données sont nécessaires sur la prévalence des incidents violents, les réponses des enfants à la violence, les normes et les structures qui sous-tendent la violence, la sécurité à l'école et d'autres environnements favorables. Ces données doivent être désagrégées par facteurs clés d'identité sociale, tels que le sexe (Heslop et al., 2021).

Des données spécifiques sur la violence à l'école sont disponibles dans une série d'enquêtes internationales à grande échelle. Le tableau 2 montre l'éventail des questions et des populations couvertes. Les enquêtes telles que les enquêtes démographiques et de santé (EDS) et les enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS pour son acronyme en anglais) contiennent moins de données sur l'expérience spécifique de la violence à l'école que les enquêtes axées sur les enfants. Les questions sur la violence à l'école sont souvent incluses dans les enquêtes axées sur les résultats d'apprentissage ou dans les enquêtes génériques sur la violence à l'égard des femmes ou des enfants. Elles comprennent des questions visant à déterminer si un type particulier de violence a eu lieu à l'école.

Des enquêtes telles que l'enquête sur la violence envers les enfants et les jeunes (VACS) et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mettent désormais à disposition des données plus complètes et délibérées sur la violence à l'école en incluant des questions sur les expériences de harcèlement sexuel, de châtiments corporels et d'intimidation, en particulier en milieu scolaire. Cependant, aucune enquête ne reflète toutes les formes de violence à l'école ou n'applique systématiquement une analyse comparative entre les sexes (UNGEI et UNICEF, 2021). Par conséquent, à l'exception des données sur la violence sexuelle, il peut être difficile de déterminer dans quelle mesure les actes de violence signalés dans les enquêtes ont été perpétrés en raison de normes sexospécifiques. Les données sur le harcèlement et sur la violence physique et émotionnelle ne peuvent donc être utilisées que comme approximations lors de l'estimation de la prévalence de la VBGMS. Lorsque des données désagrégées par sexe sont disponibles, des tendances sexospécifiques dans les expériences de différents types de violence à l'école peuvent être déterminées.

Tableau 2 : Mesures disponibles issues de grandes enquêtes internationales liées à la VBGMS

Enquête sur la violence envers les enfants et les jeunes (VACS pour son acronyme en anglais) <ul style="list-style-type: none"> • Violence physique • Violence émotionnelle • Châtiment corporel • Harcèlement • Violence sexuelle dans et autour des écoles 	Recueille des données sur les multiples formes de violence, le contexte et les conséquences de la violence, ainsi que les facteurs de risque et les facteurs de protection. Les données sont collectées par le biais d'une enquête auprès des foyers représentatifs au niveau national. La collecte des données a commencé en 2007 et couvre actuellement 23 pays, bien qu'elles ne soient actuellement pas collectées selon un calendrier régulier. Les VACS sont dirigées par des institutions gouvernementales, avec le soutien des Centres américains de contrôle et de prévention des maladies, dans le cadre du partenariat « Together for Girls » (Ensemble pour les Filles). Les populations de personnes réfugiées et les camps ont été exclus de la plupart des VACS disponibles, conformément à la politique du bureau de statistique pour les autres enquêtes nationales. Par exemple, le gouvernement du Nigéria exclut des enquêtes VACS les régions touchées par le conflit dans le nord du Nigéria pour des raisons de sécurité. Une exception notable est l'enquête VACS réalisée en Haïti après le tremblement de terre de 2010 (Chiang et al., 2020). Des directives pour la réalisation d'une VACS dans les situations humanitaires ont été publiées en 2021. Des enquêtes utilisant la méthodologie VACS sont prévues pour être mises en œuvre en Ouganda et en Éthiopie en 2022-2023.
Enquête mondiale sur la santé des étudiantes en milieu scolaire (GSHS pour son acronyme en anglais) <ul style="list-style-type: none"> • Expérience de harcèlement • Expérience de bagarre • Violence perpétrée par un(e) enseignant(e) • Violence conjugale • Châtiment corporel (certains pays) 	Recueille des données auprès d'étudiantes adolescentes sur un nombre de comportements liés à une mauvaise santé.
Comportement de santé des enfants d'âge scolaire (HBSC) <ul style="list-style-type: none"> • Expérience de harcèlement à l'école • Expérience de bagarre 	Vise à évaluer la santé et les comportements de santé des adolescentes. Mise en œuvre par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), les données sont principalement disponibles pour les pays européens et nord-américains. HBSC produit un rapport international plutôt que des études par pays.
Enquête démographique et de santé (EDS) <ul style="list-style-type: none"> • Attitude envers les femmes et violence domestique • Violence interpersonnelle • Inclut parfois des modules MICS (voir ci-dessous) portant sur la discipline des enfants et le travail des enfants 	Recueille des données sur la santé et la nutrition par le biais d'enquêtes auprès des foyers représentatifs au niveau national, administrées environ tous les cinq ans.
Enquête en grappes à indicateurs multiples (MICS) <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de sécurité dans le quartier ou le village • Attitudes envers la violence domestique, la discipline des enfants, le châtiment corporel des enfants et la violence interpersonnelle 	Enquête auprès des foyers menée dans plus de 116 pays avec des échantillons représentatifs au niveau national. Conçue pour suivre la situation des enfants et des femmes ayant des enfants de moins de cinq ans, c'est-à-dire la population clé pour de nombreux indicateurs. Mise en œuvre par l'UNICEF conjointement avec une EDS. Généralement réalisée par des institutions gouvernementales.
Le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation (SAQMEC) <ul style="list-style-type: none"> • Violence par les pairs • Violence sexuelle • Harcèlement sexuel • Violence perpétrée par un enseignant à l'école • Harcèlement 	Recueille principalement des données sur les performances en alphabétisation et en apprentissage des notions de calcul. Réalisée dans 15 pays d'Afrique subsaharienne tous les 5-6 ans au moyen de questionnaires à compléter, qui sont distribués dans les écoles aux étudiantes d'école primaire, aux enseignantes et aux directeurs et directrices.

Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs (PASEC)	Recueille des données sur les résultats des étudiants en alphabétisation et apprentissage des notions de calcul en Afrique subsaharienne francophone. Collectées tous les quatre ans au moyen de questionnaires à compléter qui sont distribués dans les écoles aux étudiantes de CE1 et de 6e, aux enseignantes et aux directeurs et directrices.
Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMMS) / Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)	Recueillent des données sur les résultats des étudiantes en alphabétisation et apprentissage des notions de calcul. L'étude TIMMS est réalisée tous les quatre ans et le programme PIRLS tous les cinq ans, au moyen de questionnaires à compléter qui sont distribués dans les écoles aux étudiantes de CM1 et de 4e, aux enseignantes et aux parents ou tuteurs et tutrices.
Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)	Échantillon représentatif en milieu scolaire d'étudiantes de 15 ans, avec un échantillon minimum de 150 écoles et de 6 300 étudiantes d'écoles publiques et privées. Échantillon collecté tous les trois ans.

Source : Tableau adapté par l'autrice et tiré de (Heslop et al., 2021)

Construire une vue d'ensemble utile du contexte de la VBGMS nécessite actuellement d'examiner et de compiler les données des différentes sources disponibles au niveau des pays et de comprendre les adaptations des questions ou des omissions dans chaque contexte (Heslop et al., 2021). Les enquêtes nationales et les données issues de recherches à une échelle plus modeste portant sur les thèmes de la violence basée sur le genre ou de la violence en tant que problème de santé publique peuvent également fournir des informations pertinentes.

L'ensemble des outils disponibles correspond à la disponibilité inégale des données dans les 44 pays touchés par une crise. L'annexe 3 contient une liste des enquêtes qui ont été réalisées dans les 44 pays touchés par une crise, pris en compte dans le présent rapport. Le nombre de sources de données disponibles varient grandement en fonction des pays. Les pays avec le moins de données disponibles sont l'Érythrée (avec seulement l'enquête EDS), le Soudan (avec seulement MICS) et les territoires palestiniens occupés (avec seulement TIMSS/PIRLS). La plupart des 44 pays ont au moins trois sources de données disponibles provenant d'enquêtes comparables au niveau international.

Un défi important pour la collecte de données sur la VBGMS est la stigmatisation et le silence qui entourent la question (Parkes et al., 2016). Les données sur la VBGMS touchant les enfants et les jeunes réfugiées ou déplacées dans leur propre pays sont encore plus limitées, car ces groupes ne sont généralement pas inclus dans les enquêtes nationales. Lorsqu'elles sont incluses, les données peuvent ne pas être désagrégées par statut de réfugié ou de PDIP (Chiang et al., 2020). Les mouvements de population et le manque d'accès aux réseaux sociaux limitent davantage la notification et la collecte des données. D'autres défis à la collecte de données précises incluent la sous-déclaration, souvent due à des normes qui empêchent les enfants de comprendre quand leurs droits ont été violés ou de parler ouvertement de la violence, en particulier lorsque la violence a été perpétrée par une figure d'autorité. Il peut également exister des normes concernant la gestion de la violence au sein d'une communauté, autres que le signalement aux autorités compétentes (Heslop et al., 2021).

Différentes compréhensions de ce qui constitue la violence sont également importantes, et des changements dans la compréhension et la reconnaissance de la violence peuvent augmenter les taux de signalement. Par exemple, une évaluation d'une intervention à plusieurs niveaux conçue pour mettre fin à la violence à l'égard des filles dans les écoles a révélé que les signalements d'expériences de violence par les filles avaient considérablement augmenté au cours des cinq années du projet, en partant d'une base très faible. D'autres données recueillies par le projet suggèrent que cette augmentation rapportée était due au fait que les filles avaient un environnement plus sûr, étaient plus susceptibles de demander de l'aide et étaient plus susceptibles de reconnaître et de défier la violence (Parkes et Heslop, 2013).

Les recherches et les enquêtes à plus petite échelle menées par les agences humanitaires peuvent donner un aperçu des expériences et des niveaux de violence. Par exemple, une enquête de 2016 réalisée par l'UNGEI avec le soutien de l'INEE a rassemblé des informations sur la VBGMS en situations de conflit (UNGEI et NRC, 2016). Le programme GAGE a réalisé des recherches qualitatives auprès d'adolescentes qui sont des réfugiées congolaises au Rwanda (Ilsimbi et al., 2019) et de réfugiées palestiniennes en Jordanie et au Liban (Presler-Marshall et al., 2021). Ces recherches ont utilisé des entretiens approfondis, des discussions de groupe et des récits de l'expérience vécue afin d'explorer les expériences de violences en milieu scolaire vécues par les filles. Le HCR a développé une boîte à outils contre la violence basée sur le genre afin de faciliter la collecte de données, le suivi de la mise en œuvre du programme, les rapports d'incidents et l'analyse de données dans la région (HCR, n.d.).

4.1.3 ACCROISSEMENT DES DONNÉES DISPONIBLES

Des actions sont en cours pour augmenter la disponibilité, la qualité et les rapports sur les données concernant les violences basées sur le genre en milieu scolaire (VBGMS). Un bon exemple de ceci est l'extension des VACS sous l'égide de Together for Girls. Together for Girls est un partenariat international, dont les membres incluent Affaires mondiales Canada, le gouvernement des États-Unis (département d'État, Centres pour le contrôle et la prévention des maladies, Agence des États-Unis pour le développement international - USAID), l'UNICEF, l'OMS et le Fonds des populations des Nations Unies. Together for Girls a récemment réalisé une analyse secondaire des enquêtes VACS dans l'objectif de mieux comprendre les complexités des violences en milieu scolaire. Des fiches d'information sur les données concernant les pays touchés par une crise ont été publiées en 2021 sur le Kenya, le Malawi, le Nigeria, l'Ouganda et le Zimbabwe. L'analyse secondaire vise à mesurer la prévalence et les circonstances des violences émotionnelles, physiques et sexuelles vécues en milieu scolaire. Les données pour l'Ouganda, présentées dans le tableau ci-dessous, illustrent les types de données qui peuvent permettre de dresser un portrait de la prévalence des VBGMS et de l'impact négatif durable qu'elles ont sur les étudiantes de manière individuelle, ainsi que du manque d'accès à un soutien et des services qui sont pourtant indispensables.

Tableau 3 : Données de l'enquête VAC en Ouganda sur la prévalence, la déclaration et l'impact des VBGMS

Prévalence	<ul style="list-style-type: none"> • 45 % des étudiantes (2 139 684) et 54 % des étudiants (2 523 623) ont été victimes d'une ou plusieurs formes de violences physiques et sexuelles perpétrées par des enseignants et/ou camarades de classe • 7 % des étudiantes et 6 % des étudiants ont été victimes de violences sexuelles perpétrées par des camarades de classe • 2 % des étudiantes et moins de 1 % des étudiants ont été victimes de violences sexuelles perpétrées par des enseignants • 30 % des étudiantes et 42 % des étudiants ont été victimes de violences physiques perpétrées par un enseignant • 20 % des étudiantes et 16 % des étudiants ont été victimes de violences physiques perpétrées par une enseignante • 7 % des étudiantes et 17 % des étudiants ont été victimes de violences physiques perpétrées par un autre étudiant • 6 % des étudiantes et moins de 1 % des étudiants ont été victimes de violences physiques perpétrées par une autre étudiante
Déclaration	<ul style="list-style-type: none"> • 27 % des étudiantes et 31 % des étudiants qui ont été victimes de violences physiques dans un cadre scolaire en ont parlé à quelqu'un • 3 % des étudiantes et 4 % des étudiants qui ont été victimes de violences physiques ont cherché à obtenir de l'aide auprès de services dédiés • 5 % des étudiantes et 3 % des étudiants qui ont été victimes de violences sexuelles en ont parlé à quelqu'un • Moins de 1 % des étudiantes et étudiants ont demandé ou reçu l'aide des services de lutte contre les violences sexuelles
L'impact	<ul style="list-style-type: none"> • 11 % des étudiantes et 7 % des étudiants qui ont été victimes de violences sexuelles ont manqué l'école en raison de ces violences • 29 % des étudiantes et 27 % des étudiants qui ont été victimes de violences physiques perpétrées par des camarades de classe ont manqué l'école en raison de ces violences • 27 % des étudiantes et 23 % des étudiants qui ont été victimes de violences physiques perpétrées par des enseignants ont manqué l'école en raison de ces violences
Principale source de données	<ul style="list-style-type: none"> • Gouvernement de l'Ouganda, enquête VACS lancée en 2018. Toutes les données ont été obtenues auprès de personnes âgées de 18 à 24 ans.

Source: Together for Girls (2021a)

L'analyse présentée par Evans et al. (2021) combine les données EDS disponibles issues de 20 pays et les données VACS issues de six pays d'Afrique subsaharienne afin de recueillir des données sur les violences physiques et sexuelles et sur l'endroit où les violences ont eu lieu. Leur analyse démontre que, dans les pays couverts par ces enquêtes, environ 29 % des adolescentes ont déclaré avoir été victime de violences physiques ou sexuelles, et une fille sur six (soit 17 %) a déclaré avoir été victime de violences sexuelles au cours des 12 derniers mois. Les filles qui vont à l'école n'étaient pas, de manière significative, plus ou moins susceptibles de dire avoir subi des violences que les filles qui ne sont pas scolarisées. Les filles ont identifié une large diversité d'auteurs de violences sexuelles, y compris des petits amis, des amis, des inconnus, des membres de la famille et des enseignants (Evans et al., 2021).

Certaines études suggèrent que les taux de VBGMS dans les contextes humanitaires en Ouganda peuvent être même plus élevés que ceux présentés dans le tableau 3. Kiyingi (2019) a examiné les niveaux de violence dans les quatre écoles dans un camp de personnes réfugiées en Ouganda. Une étude sur des enfants âgés de 8 à 18 ans et sur des membres du personnel enseignant a révélé que 93 % disaient avoir subi une forme de violence basée sur le genre et que 33 % avaient subi une violence sexuelle, en grande partie perpétrée par d'autres étudiants. Les études et les données rigoureuses provenant de crises humanitaires et de contextes touchés par une crise sont très limitées, par conséquent, il est nécessaire de recueillir d'autres données (Chiang et al., 2020).

Encadré 7 : Données sur la VBG pendant la pandémie de COVID-19

Des données exhaustives sur la VBG subie par les filles et les femmes pendant les confinements liés à la COVID-19 et les fermetures d'écoles n'étaient pas disponibles au moment d'écrire ce rapport. Cependant, il y a une préoccupation générale sur le fait que les filles ont probablement vécu un risque accru de violence, particulièrement au sein du foyer. Les confinements ont pu avoir augmenté le risque d'exploitation et d'abus sexuels, de mariage précoce ou forcé et d'autres pratiques néfastes telle la mutilation génitale féminine (UNESCO, 2021b). Les données du HCR montraient, qu'à la fin de 2020, ils ont signalé 27 de leurs opérations qui montrent une augmentation de la VBG au travers des plateformes de coordination humanitaire et les appels aux services d'assistance téléphonique ont augmenté dans un certain nombre de pays, notamment au Zimbabwe, en Jordanie, en Afghanistan et en Colombie (HCR, 2021b).

La plupart des programmes et des projets qui répondent à la VBGMS se concentrent sur l'arrêt de la violence et la construction de systèmes, d'écoles et de communautés sûres pour les filles. Les femmes et les filles qui ont subi la violence et un traumatisme pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour leur santé, leur bien-être et dans leur engagement continu dans l'éducation. Cela peut être proposé dans les écoles par l'orientation vers du personnel enseignant et des services de conseils ou par des programmes scolaires en compétences de base. Des méthodes thérapeutiques plus innovantes, telles que Healing in Harmony (HiH pour son acronyme en anglais) peuvent avoir un impact puissant sur les vies des femmes et des filles (voir encadré 8).

Encadré 8 : Une théorie innovante visant à faciliter le retour à l'éducation

Des artistes, pas des patients : Guérir en harmonie

Healing in Harmony est un programme musical thérapeutique développé par une ONG basée au Canada : Make Music Matter (MMM). Le programme utilise une forme unique de thérapie de groupe et de musicothérapie qui est basée sur la thérapie cognitivo-comportementale pour les survivantes de violence sexuelle et de violence basée sur le genre ainsi que d'autres formes de traumatismes. Les participantes travaillent avec une thérapeute et une productrice de musique pour écrire, enregistrer et produire professionnellement des chansons sur leurs émotions et leurs expériences. Ces chansons sont diffusées dans les communautés locales et les artistes deviennent des partisanes au changement et de la réduction du stigmate.

Le programme a débuté en 2015 lorsque MMM a travaillé en partenariat avec l'hôpital de Panzi dans la RDC (République Démocratique du Congo) (MMM, n.d.). MMM travaille à présent avec les réfugiées syriennes dans plusieurs pays, y compris la Guinée et la Turquie. Un partenariat avec Vision du Monde a étendu le travail à Beni dans la RDC orientale en 2018, au Pérou en 2019, où ils et elles travaillent avec les migrants vénézuéliennes et hébergent la jeunesse péruvienne et un projet pluriannuel dans la province de Kasai en RDC, qui est financé par Affaires mondiales Canada. Dans ce dernier projet, MMM a travaillé en partenariat avec Vision du Monde Canada et Vision du Monde RDC pour résoudre les problèmes de santé mentale, de stress psychosocial et de VBG auxquels sont confrontées les filles qui ont été déplacées à cause des conflits. Le but est de faciliter leur réinsertion dans des opportunités d'apprentissage formel et informel.

Une étude d'impact menée en 2017-2018 dans les zones rurales du sud Kivu en RDC a révélé que la participation des femmes dans HiH donnait lieu à des améliorations importantes de leur santé mentale. Cette étude utilise des listes de vérifications normalisées provenant de Harvard et de Johns Hopkins qui avaient été adaptées pour le contexte local, la culture et le langage. Les résultats ont révélé une diminution de 54 % de la dépression, de 67 % de l'anxiété et de 53 % des troubles de stress post-traumatique.

Pour des informations complètes, voir l'étude de cas 3 dans l'annexe 1.

4.1.4 DES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DE CONCEPTION

La collecte de données sur la VBGMS avec les enfants présente des défis éthiques considérables ainsi que des réflexions. Une revue documentaire de l'UNICEF de 2012 sur les principes éthiques et les choix concernant la collection de données sur la violence envers les enfants, a révélé que les principaux problèmes décelés comprenaient le consentement, la protection contre les mauvais traitements, la discréetion et la confidentialité. Ce sont des problèmes complexes, par exemple, la protection de la vie privée nécessite un compromis entre la confidentialité et la sécurité de l'enfant, et il y a le risque de provoquer de la détresse ou un traumatisme chez les participantes.

Les chercheurs et chercheuses ont besoin de suivre des procédures rigoureuses en matière d'éthique et de protection de l'enfance avec des questions soigneusement contextualisées qui ont une signification claire et qui ne sont pas sujettes à l'interprétation (Heslop et al., 2021). Ils et elles doivent aussi s'assurer que les données sur la VBG sont collectées de manière respectueuse afin de ne pas traumatiser à nouveau les survivantes.

L'UNICEF a conçu des directives pour la recherche sur la violence envers les enfants durant la COVID-19, qui comprend un arbre de décision pour aider la prise de décision sur savoir si et comment collecter les données. Ces directives soulignent qu'aucune donnée ne vaut de risquer la sécurité d'un enfant (UNICEF, 2020b). Chiang et al. (2020) donne des directives sur la manière dont les études sur la violence envers les enfants et les jeunes (VACS) pourraient être adaptées et mises en place dans des contextes humanitaires, y compris comment adapter les procédures éthiques, la méthodologie et le questionnaire lui-même.

Les innovations dans la collecte de données pour mesurer la VBGMS comprennent le travail mené par RTI en Ouganda qui utilise les techniques d'auto-entretien audio assisté par ordinateur (ACASI) afin de protéger la discréetion et la confidentialité des personnes interrogées. RTI a testé les techniques ACASI dans 12 écoles primaires en Ouganda. Les cas de violences sexuelles ont doublé lorsque les données étaient collectées en utilisant ACASI, atteignant plus de 70 %. Ceci illustre la sensibilité des données dans ce contexte et le fait que les élèves sont plus susceptibles de répondre avec franchise lorsque l'on respecte leur vie privée et leur confidentialité (Punjabi et al., 2021).

4.2 QUELLES STRATÉGIES SONT EFFICACES POUR RÉSOUDRE LA VBGMS ?

Il y a toujours peu de base de données probantes sur la programmation et les stratégies efficaces pour lutter contre la VBGMS, en particulier pour les filles qui sont les plus marginalisées. Cela inclut celles qui sont dans des contextes touchés par une crise et les filles qui sont victimes de formes multiples de discrimination : la religion, l'appartenance ethnique, l'orientation sexuelle, l'identité de genre, le handicap, le lieu, la situation économique et l'âge (Parkes et al., 2016 ; Violence Against Women and Girls Helpdesk, 2020). Une analyse rigoureuse sur les approches pour résoudre la VBGMS a révélé que les études disponibles sur l'efficacité ou l'impact de ces approches étaient essentiellement sur les programmes qui durent moins d'un an. Peu d'études discutent de la politique, utilisant plusieurs méthodes dont quelques-unes sont qualitatives ou longitudinales, et très peu d'études proviennent de l'Asie ou du Moyen-Orient (Parkes et al., 2016).

Les approches de lutte contre la VBGMS peuvent être globalement divisées en types préventifs et réactifs (Parkes et al., 2016). Les approches encourageantes comprennent souvent de multiples composants et travaillent avec une variété d'acteurs et d'actrices présentes dans la vie des filles (Behounek, 2020 ; UNESCO et UN Women, 2016 ; Violence Against Women and Girls Helpdesk, 2020). Les sections suivantes soulignent certaines de ces approches. Une récente publication de l'UNGEI qui souligne les interventions prometteuses en Afrique occidentale et centrale incluent (1) l'application de l'approche scolaire globale, (2) du personnel enseignant impliqué, (3) la modification des normes de genre néfastes, (4) la mise en place d'un rapport sécurisé, (5) l'investissement dans la collecte de données et de preuves, et (6) l'intégration de la VBGMS dans des politiques d'éducation nationale (UNGEI, 2019).

4.2.1 PLAIDOYER ET APPROCHES LÉGISLATIVES

Peu d'attention a été donnée à produire des données sur l'efficacité des processus politiques dans la réduction de la VBGMS. On sait peu de choses sur l'impact des actions qui sont prises au niveau international, national ou du district, ou sur l'efficacité de changer les cadres des lois et des politiques (Parkes et al., 2016).

Les Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies mettent la priorité sur la lutte contre la violence envers les jeunes dans l'ODD4 sur l'éducation, dans l'ODD5 sur l'égalité entre les sexes et l'émancipation des femmes, et dans l'ODD16 sur la création de la paix, de la justice et d'institutions solides. Nous avons signalé dans le premier rapport d'Attention à l'écart (INEE, 2021) que, bien que la majorité des 44 pays avaient une sorte de protection légale pour les enfants contre la violence dans les écoles, en général, cela n'allait pas jusqu'à la protection complète contre les châtiments corporels, la violence psychologique et la VBG physique et sexuelle. Quatre pays : la Colombie, l'Ukraine, l'Ouganda et les Philippines, sont considérés par [Son Atlas de l'UNESCO](#) comme ayant une protection légale complète contre les châtiments corporels et toutes les formes de violence, y compris la violence psychologique, physique et sexuelle.

Encadré 9 : Créer un nouvel indice

L'indice de politique éducative pour les filles du Center for Global Development

L'indice de politique éducative pour les filles du Center for Global Development (2021) comprend des indicateurs sur la sécurité des enfants dans les écoles. Ces indicateurs proviennent des données contenues dans le rapport de situations dans le monde de l'OMS pour empêcher la violence envers les enfants, mais il ne contient pas d'éléments spécifiques qui se concentrent sur la VBG. Les trois indicateurs de sécurité contenus dans l'indice sont :

- Des programmes pour réduire la violence exercée par le personnel scolaire
- Des plans d'action nationaux pour réduire la violence dans les écoles
- Interdictions des châtiments corporels

Des données sur la sécurité sont disponibles pour 35 des 44 pays couverts dans ce rapport. La Jordanie, le Mozambique, le Soudan et la Syrie occupent une place élevée pour la sécurité car ils remplissent presque tous les critères de l'indice de politique pour la planification, la politique et les lois traitant de la prévention de la violence dans les écoles. L'Afghanistan, le Niger et la Somalie obtiennent des scores très faibles sur cet élément de l'indice de politique. Le Niger et la Somalie ne disposent pas de politique nationale pour lutter contre la violence dans les écoles. Sur les 35 pays disposant de données, la majorité (27) avaient des programmes nationaux pour réduire la violence commise par les membres du personnel de l'école et la plupart (21) avaient des plans d'action nationaux pour réduire la violence dans les écoles.

Encadré 10 : Résolutions de l'UNESCO en matière de VBGMS

En 2015, ce sont 58 États membres de l'UNESCO qui ont signé la résolution « Apprendre sans peur », la première résolution des Nations Unies sur la VBGMS, qui engageait les gouvernements à promouvoir des environnements d'apprentissage sûrs, non violents et inclusifs pour toutes les filles et tous les garçons (Parkes et al., 2020). Lors de la conférence générale de l'UNESCO de 2019, les 193 États membres ont approuvé la Journée internationale contre la violence et le harcèlement à l'école, y compris le cyber-harcèlement. La déclaration qui l'accompagne appelle à renforcer les partenariats et les initiatives pour accélérer les progrès dans la prévention et l'élimination de la violence à l'école (UNESCO, 2019b).

Au total, 15 pays, dont cinq pays touchés par une crise (Ouganda, Soudan du Sud, Jordanie, Liban et Géorgie), ont approuvé l'appel à l'action Safe to Learn (Apprendre en tout sécurité), une initiative du partenariat End Violence Against Children (En finir avec la violence contre les enfants). L'appel à l'action a défini des actions de haut niveau qui doivent avoir lieu pour mettre fin à la violence dans les écoles. Ces actions comprennent le développement et la mise en œuvre de politiques, de lois et d'interventions en milieu scolaire pour prévenir et répondre à la violence, modifier les normes pour promouvoir des espaces sûrs et des actions positives, ainsi que des ressources financières et des investissements accrus dans la collecte de preuves et la réalisation de recherches supplémentaires (Safe to Learn, 2021). Des initiatives telles que la Journée mondiale de l'abolition des abus sexuels contre les enfants et les adolescents offrent l'occasion d'appeler à des changements dans les politiques et les communautés du monde entier.

Malgré ces engagements de haut niveau, seules des recherches limitées sont disponibles sur l'adoption de la politique et la mobilisation de l'engagement. Les défis de la lutte contre la VBGMS dans les systèmes scolaires comprennent un manque de ressources pour le personnel spécialisé, des priorités concurrentes, un manque de suivi et l'absence de stratégies pour lutter contre les normes de genre discriminatoires locales (UNGEI, 2019).

Parkes et al. (2020) ont constaté que les décideurs politiques en Éthiopie, en Zambie, en Côte d'Ivoire et au Togo étaient fermement déterminés à adopter des politiques et des plans à la fois préventifs et réactifs en matière de VBGMS. Cependant, ils ont dû faire face à des obstacles et à des contraintes lors de la mise en œuvre des politiques telles que le manque de ressources, les difficultés de coordination entre les acteurs et les actrices et la résistance aux efforts en faveur de l'égalité entre les sexes, même lorsque des interventions réussies à petite échelle semblaient faire des différences significatives dans la vie des filles. Les recherches réalisées en Éthiopie ont révélé des pratiques prometteuses, telles que des administrations d'écoles qui avaient réussi à traduire le code de conduite national sur la VBGMS afin qu'il puisse être mis en œuvre dans leurs écoles. Le code de conduite définit la VBGMS principalement comme du harcèlement et des abus sexuels et il vise à améliorer la redevabilité par le biais de sanctions administrées par des comités scolaires. Bien qu'il ait été constaté que ces comités ne recevaient pas de rapports sur des cas ou n'appliquaient pas de sanctions comme prévu dans la politique nationale, les écoles ont pu recadrer le travail du comité pour qu'il se concentre sur l'activité dans les écoles, ce qui a permis aux étudiantes et aux enseignantes de s'exprimer, de critiquer, et de plaider pour des changements liés au genre et à la violence.

Encadré 11 : Analyse comparative des interventions des pays en matière de VBGMS

Apprendre en toute sécurité : Cadre programmatique mondial et outil d'analyse comparative

« Apprendre en toute sécurité » a publié les résultats d'exercices de diagnostic réalisés au Népal, au Pakistan, au Soudan du Sud et en Ouganda qui ont été conçus pour mesurer dans quelle mesure ces pays respectent les indicateurs définis dans le Cadre programmatique et outil d'analyse comparative, développé sous la direction de l'UNICEF et du Bureau des Affaires étrangères et du Commonwealth du Royaume-Uni (FCDO). L'outil traduit l'appel à l'action d'Apprendre en toute sécurité en cinq points, en une série d'indicateurs ou de points de contrôle nécessaires pour progresser vers la garantie que les écoles sont des environnements sûrs et protecteurs (Flagothier, 2021).

L'exercice de diagnostic a impliqué les parties prenantes au niveau national, du district et de l'école et il a impliqué une étude documentaire des lois, des politiques et des directives, ainsi que des entretiens. L'exercice a trouvé des exemples de bonnes pratiques dans tous les pays, tels que des documents juridiques et de politiques solides qui interdisent la violence et l'inclusion de la prévention de la violence dans les plans du secteur de l'éducation. Par exemple, le plan général du secteur de l'éducation du Soudan du Sud comprend une stratégie visant à fournir des espaces sûrs, à promouvoir les écoles en tant que zones de paix et à sensibiliser les communautés à la VBGMS.

L'exercice a également identifié des domaines d'amélioration conséquents, notamment la coordination, la diffusion, le suivi et l'évaluation des initiatives de prévention de la violence ; un rôle plus important pour les responsables de district et l'inclusion de stratégies de prévention de la violence à l'intérieur et autour des écoles dans les plans du secteur de l'éducation, avec des indicateurs, des plans d'action et des budgets. Les constatations sur les châtiments corporels résument ces problèmes. L'Ouganda, le Soudan du Sud et le Népal interdisent tous les châtiments corporels dans les écoles, et le Pakistan a des lois interdisant les châtiments corporels dans certaines provinces. Les entretiens avec les responsables de district ont révélé que, si presque tous les responsables au Népal et en Ouganda et plus de la moitié au Soudan du Sud et au Pakistan connaissaient l'existence d'une loi interdisant les châtiments corporels, très peu de personnes interrogées ont été en mesure de décrire leur rôle dans l'application de ces lois ou de citer un cas où elles avaient eu affaire à des violations. Dans les écoles, le personnel enseignant et la direction ont répondu de façon mitigée. Au Soudan du Sud, 86 % du personnel enseignant interrogé n'était pas au courant d'une politique interdisant les châtiments corporels, tandis que plus de la moitié du personnel enseignant et des directions interrogés au Népal et au Pakistan étaient au courant.

Source : Safe to Learn (Apprendre en toute sécurité) (2020)

4.2.2 UNE APPROCHE SCOLAIRE GLOBALE ET DES NORMES MINIMALES POUR LA PRÉVENTION DE LA VBGMS

Une approche scolaire globale est une stratégie qui « tient compte de l'interdépendance des écoles, des communautés et des familles afin d'améliorer l'environnement scolaire pour les étudiantes, le personnel et les membres de la communauté avec le potentiel de traiter toutes les formes et tous les moteurs de la VBGMS » (UNGEI, 2016). Le Groupe de travail mondial pour mettre fin à la VBGMS a élaboré des normes minimales pour les programmes développés pour prévenir et répondre à la VBGMS.¹⁸ Le modèle est composé de huit domaines interconnectés au sein de la théorie selon laquelle les changements d'attitudes, de comportements et de pratiques modifieront les moteurs de la VBGMS et conduiront à une réduction de celle-ci à long terme (UNGEI et UNICEF, 2021).

Les huit domaines sont

1. Direction de l'école et engagement communautaire
2. Codes de conduite
3. Accompagnement du personnel enseignant et des membres du personnel de l'éducation
4. Droits de l'enfant, participation et égalité entre les sexes
5. Rapport, orientation, suivi et redevabilité
6. Intervention suite à un incident
7. Environnements physiques sûrs et sécurisés dans et autour des écoles
8. Engagement parental

¹⁸ Formé en 2014, le Groupe de travail mondial pour mettre fin à la VBGMS est un réseau de plus de 50 organisations de la société civile, du milieu universitaire et du système des Nations Unies qui a été co-organisé par l'UNGEI et l'UNESCO. Pour plus d'informations sur le travail du groupe, vous pouvez consulter <https://www.ungei.org/what-we-do/school-related-gender-based-violence>.

Les exécutants du programme ont largement adopté cette approche. En Ouganda, Raising Voices a développé la boîte à outils Good School, qui comprend plus de 60 activités pour le personnel enseignant et les membres du personnel scolaire. Les activités qui se concentrent sur la création d'un environnement scolaire positif qui comprend d'inculquer le respect et une dynamique de pouvoir équilibrée, la promotion d'une pédagogie sensible au genre, l'exigence de redevabilité et l'apprentissage des méthodes de discipline non violente. Une évaluation de la boîte à outils a révélé des effets positifs statistiquement significatifs sur la réduction de la violence physique perpétrée par les enseignants à l'égard des étudiantes, bien qu'aucun effet perceptible sur les abus sexuels n'ait pu être constaté (Devries et al., 2015). Un autre exemple qui inclut cette approche est le programme Safe Schools (Écoles Sûres) de USAID au Ghana et au Malawi (Radford et al., 2015).

Il existe peu de preuves de haute qualité de l'impact de l'approche scolaire globale sur la réduction de la VBGMS, le changement des normes de genre et l'amélioration des expériences scolaires des filles. Un projet pilote réalisé au Zimbabwe entre 2018 et 2020 a recueilli des données de départ et finales de méthodes mixtes qui ont mesuré l'impact de l'approche dans les huit domaines. Le projet pilote est décrit dans l'encadré 12 et plus en détail dans l'annexe 1.

Encadré 12 : Le projet pilote d'approche scolaire globale au Zimbabwe

L'UNGEI, en collaboration avec la section zimbabwéenne du Forum des éducatrices africaines, a réalisé une initiative pilote pour tester les normes minimales d'une approche scolaire globale de lutte contre la VBGMS. Elle a reçu le soutien de l'UNICEF et Miske Witts était une partenaire technique.

Le projet pilote s'est déroulé dans dix écoles des districts de Chitungwiza et Shamva entre 2018 et 2020. La mise en œuvre et la collecte de données finales ont été limitées par les restrictions liées à la COVID-19. Parmi les conclusions à partir de la date finale, il a été constaté que les responsables de l'éducation du district étaient plus sensibles aux lois protégeant les droits des femmes et des filles et ils avaient établi ou révisé des mécanismes de rapport pour la VBG. Les apprenants et les apprenantes ont démontré une prise de conscience accrue des différentes formes de violence à la fin et ils et elles ont perçu que leurs enseignants et enseignantes et les membres du personnel de l'éducation étaient plus sensibles au genre dans leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage, bien que 45 % des apprenantes soient toujours tout à fait d'accord avec l'énoncé : « On demande souvent aux apprenantes qui signalent la VBGMS dans cette école ce qu'elles ont fait pour déclencher les abus dont elles ont été victime. »

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 4 à l'annexe 1.

4.2.3 RENFORCEMENT DES SAUVEGARDES INSTITUTIONNELLES ET PROGRAMMATIQUES

Une approche de sauvegarde institutionnelle solide est un moyen fondamental pour les partenaires de mise en œuvre de s'assurer que les filles sont protégées contre la VBGMS et se sentent plus en sécurité lorsqu'elles participent aux activités éducatives.¹⁹ Cela peut également renforcer les mécanismes d'intervention suite à un incident, en particulier pour les filles dans les contextes touchés par une crise qui courent un risque accru d'abus (Violence Against Women and Girls Helpdesk, 2020). La sauvegarde en milieu scolaire et l'orientation peuvent offrir aux filles un canal pour demander de l'aide au service local le plus approprié. Cependant, cela dépend de la compréhension des filles de leurs droits et de la disponibilité de systèmes d'intervention efficaces.

Le Défi pour l'éducation des Filles (GEC acronyme en anglais - Girls' Education Challenge) financé par le FCDO, travaille en ce moment avec des projets qui apportent du soutien à près de 1,5 million de filles marginalisées. Le GEC a récemment publié un rapport qui explore l'évolution d'approche de financement de la sauvegarde (GEC et UKAID, 2021). Plusieurs projets du GEC travaillent directement avec des adolescentes marginalisées, déscolarisées, qui courent de hauts risques d'exploitation sexuelle, d'abus et de harcèlement.

L'approche de sauvegarde comporte cinq domaines :

- Audit
- Développement des capacités
- Élever les normes
- Gestion des cas
- Suivi

¹⁹ « Sauvegarde » est un terme générique qui englobe la protection contre l'exploitation et les abus sexuels et la protection de l'enfance. L'Alliance Inter-agences CHS définit la sauvegarde comme «la responsabilité qu'ont les organisations de s'assurer que leurs équipes, opérations et projets ne nuisent pas aux enfants ainsi qu'aux adultes vulnérables, et qu'elles ne les exposent pas au risque de danger et d'abus. Une ressource utile sur BOND apporte plus de détails à l'adresse https://www.bond.org.uk/resources-support/uk-ngo-safeguarding-definitions-and-reporting-mechanisms#33_safeguarding.

Une révision, des directives, un soutien et la redevabilité apportées par le GEC ont permis aux partenaires de développer des politiques, des pratiques et des procédures de sauvegarde solides. Le nombre de partenaires du GEC qui répondent aux normes minimales de sauvegarde a augmenté de 30 % en 2019 à 98 % fin 2020. Les projets ont reçu un soutien important qui leur a permis de répondre de façon appropriée aux cas signalés. Les signalements ont augmenté de 41 cas en 2018 à 181 cas en 2020. L'analyse des données des projets révèle des piques occasionnels de signalements d'incidents liés à la sauvegarde, comme lorsqu'un nouvel enseignant rejoignait une école.

Dans certains cas, les procédés développés au sein des projets influencent le développement des approches de sauvegarde institutionnelles. Le projet ENGINE II GEC mené par Mercy Corps a travaillé avec les gouvernements des états de Kaduna et de Kano dans le Nord du Nigeria, pour développer un système partagé de signalement et d'orientation qui pourrait être utilisé par des actrices et des acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux dans la protection contre la VBG et la protection de l'enfance. Ce mécanisme a développé une compréhension commune de la violence et des abus, ce qui a résulté en une augmentation locale du nombre de signalements (GEC et UKAID, 2021).

Le développement des procédés de protection par les projets du GEC a apporté une fondation solide aux connaissances de sauvegarde qui a permis l'implantation de projets répondant efficacement à la COVID-19. Les partenaires ont utilisé une note d'orientation sur la sauvegarde, mise à jour afin d'éclairer leurs plans de réponse. Les trois domaines dans lesquelles les partenaires ont reçu un soutien particulier sont

- les procédures de sécurité en ligne pour les projets, qui incluent le contact avec les filles par le biais d'appels individuels, d'appels de groupe, ou de chats ;
- la distribution en toute sécurité de directives pour soutenir des projets qui n'ont pas été utilisés pour fournir une assistance de type humanitaire et
- les conseils de développement du matériel de communication lié à la sauvegarde.

Lorsque les écoles étaient fermées à cause de la COVID-19, les programmes ont souvent compté sur des réseaux présents pour faciliter les signalements et les liens aux services. Des entretiens avec les enfants qui ont participé aux clubs pour enfants ont rapporté que, pendant la fermeture des écoles due à la COVID-19, ils et elles ont contacté leurs camarades pour les éduquer à propos de la violence et ils et elles ont apporté un soutien à ceux et celles qui la vivaient. Le soutien consistait à encourager les enfants à parler avec un(e) adulte de confiance et à signaler les actes de violences au service compétent ou aux autorités (Manion et al., 2021). Dans plusieurs des projets du GEC, les pairs ou les travailleurs communautaires ont pris une responsabilité supplémentaire pendant la COVID-19 afin d'identifier et rendre visite aux filles vulnérables et les orienter si besoin. Des exemples de cela incluent les guides de l'apprenant dans les programmes CAMFED au Zimbabwe et les bénévoles de la santé communautaire du programme de la Fondation de Développement de l'éducation au Kenya (Amenya et al., 2020).



Colombie, 2009 © J Arrendondo, IRC

CHAPITRE 5 : L'ÉDUCATION DES FILLES ET LE CHANGEMENT CLIMATIQUE

Constatations principales

- L'âge et le genre sont des facteurs clés de la vulnérabilité d'un individu aux effets du changement climatique et les effets du changement climatique amplifient également l'impact négatif des conflits et des crises. Un manque d'éducation rend les filles et les femmes plus vulnérables aux catastrophes liées à la météo. C'est pourquoi, femmes et filles vivant dans des contextes affectés par des crises sont particulièrement vulnérables aux effets du changement climatique.
- Le Fond Malala estime que, en 2021, au moins quatre millions de filles auront été empêchées d'achever leur éducation en raison du changement climatique.
- Les effets du changement climatique peuvent souvent exacerber les facteurs qui contribuent aux déplacements, notamment les urgences liées aux conditions météorologiques, la perte des moyens de subsistance, la dégradation de l'environnement, la réduction de la productivité agricole et les conflits. Les femmes et filles déplacées vivant dans des installations en tente ou non officielles sont les plus vulnérables aux effets des conditions météorologiques extrêmes, notamment la chaleur extrême, les précipitations et les vents violents. Ces conditions extrêmes vont probablement augmenter en sévérité et en fréquence à moins qu'une action urgente soit prise pour réduire les émissions globales.
- Les risques pour l'éducation des filles associés au changement climatique incluent une probabilité plus élevée d'abandon de l'école, une assiduité réduite, moins de temps à consacrer aux études, la possibilité de participer à des activités extra scolaires réduites et moins de chance d'intégrer des études supérieures.
- Il existe de nouvelles preuves et un intérêt politique croissant dans le rôle de l'éducation des filles en matière de lutte contre la crise climatique, en augmentant la résilience climatique et la capacité d'adaptation, en donnant aux femmes et aux filles les moyens de participer aux forums de prise de décision pour faire face aux impacts du changement climatique, et dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et les compétences vertes.
- Il faut faire davantage pour combler l'écart entre le discours politique et la mise en œuvre. La conception des programmes d'éducation doit permettre aux filles de devenir plus résilientes et adaptables face au changement climatique, et de soutenir une transition juste vers une économie plus durable et à faible émission de carbone.

Dans ce chapitre, nous avons adopté les définitions en lien avec le climat, provenant de l'UNESCO, le Fond Malala et la Convention-Cadre des Nations Unies sur le changement climatique. Vous trouverez le glossaire pour ce chapitre dans l'Annexe 4.

5.1 LE BESOIN DE RÉPONDRE À L'IMPACT DU CHANGEMENT CLIMATIQUE SUR L'ÉDUCATION DES FILLES ET D'INVESTIR DANS L'ÉDUCATION DES FILLES SUR LA RÉSILIENCE AU CHANGEMENT CLIMATIQUE ET SUR SON ATTÉNUATION

Un rapport récent de la commission intergouvernementale sur le changement climatique (IPCC) alerte sur le fait que la température de surface à l'échelle mondiale continuera à augmenter jusqu'en 2050, malgré les interventions adoptées à court et moyen termes pour réduire les émissions de gaz à effet de serre (IPCC, 2021, p. 17). À chaque hausse de température, les extrêmes météorologiques et climatiques augmenteront en fréquence et en intensité. Ceux-ci incluent, des vagues de chaleurs, des sécheresses, de fortes précipitations, et des cyclones tropicaux. L'impact sera différent selon les régions et les pays (IPCC, 2021, p. 21). Il y a un nombre croissant de preuves et de certitudes que l'activité humaine contribue directement au changement climatique (IPCC, 2021, p. 5), principalement dans les pays riches : les pays à revenu élevé et intermédiaire supérieur sont ceux où vit un peu moins de la moitié (48 %) de la population mondiale mais sont ceux responsables de 86 % des émissions de dioxyde de carbone à l'échelle mondiale (Our world in Data, 2021 ; Ritchie, 2018 ; Wagner, 2021).

Le genre et l'âge ainsi que d'autres vecteurs d'exclusion et d'inégalité sociale, sont des facteurs clés de la vulnérabilité au climat d'un individu (Sims, 2021).²⁰ Ces facteurs accroissent les risques liés au climat pour les adolescentes (Devonald et al., 2020 ; Sims, 2021). Comme précédemment évoqué dans le premier rapport Attention à l'écart (INEE, 2021), les filles et les femmes qui manquent d'éducation sont particulièrement vulnérables aux catastrophes climatiques. Par exemple, les femmes et les filles qui ont un niveau d'alphabétisation faible sont souvent privées des informations essentielles qui leur permettraient de se protéger et de protéger leurs familles. Les urgences peuvent entraîner les filles dans un engrenage dans lequel elles perdent accès à une éducation et par conséquent, aux bénéfices de protection que cela peut procurer.

L'éducation peut aider les filles et leurs communautés à renforcer leur résilience face aux effets du changement climatique. Cependant, le changement climatique peut amplifier d'autres inégalités et barrières déjà existantes à l'éducation des filles, dont les conflits, les déplacements, la dégradation de l'environnement et plus récemment, la COVID-19 (Education Sans Délai [ESD], 2021, p. 29 ; UNESCO, 2020, p. 5). En 2021, on estime qu'au moins quatre millions de filles dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, auront été empêchées de terminer leur éducation en raison du changement climatique (Malala Fund, 2021).

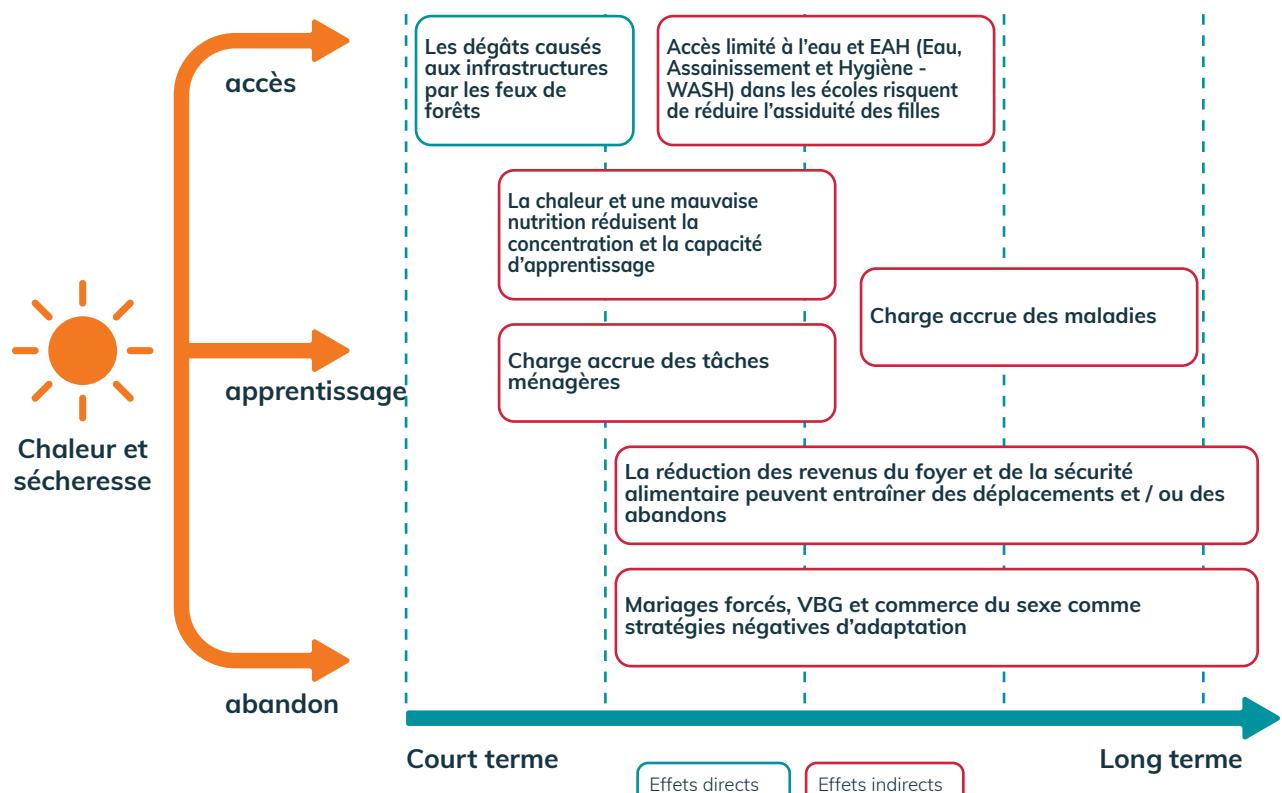
Cela souligne le besoin urgent d'une action pour réduire les émissions mondiales de gaz à effet de serre - action pour laquelle l'éducation peut jouer un rôle important. Cependant, jusqu'à récemment, le rôle de l'éducation dans la lutte contre les causes et les effets du changement climatique a généralement été absent des stratégies et discussions de haut niveau sur le changement climatique (UNICEF Asie du Sud et Pacifique, 2020b ; Sims, 2021 ; Kwauk et al., 2019).

5.2 L'IMPACT DES CATASTROPHES LIÉES AUX CONDITIONS CLIMATIQUES SUR L'ÉDUCATION DES FILLES

Les catastrophes liées aux conditions climatiques, dont la sécheresse, les vagues de chaleurs, les fortes précipitations et les cyclones tropicaux, ont des effets directs et indirects sur l'éducation des filles, largement résumées dans les schémas 2 et 3. Ces effets sont probablement amplifiés chez les filles en contextes de crises. Les dommages ou la destruction d'une infrastructure éducative sont un effet direct et immédiat des conditions météorologiques extrêmes. Cependant, les effets indirects et secondaires de ces conditions météorologiques extrêmes peuvent durer beaucoup plus longtemps et causer une interruption prolongée des apprentissages et de la rétention des filles à l'école (Sims, 2021). Cela comprend des effets négatifs sur la santé physique et mentale ainsi que sur le bien-être des filles, ce qui peut être néfaste pour leur développement physique et neurologique, ainsi que pour leur capacité à se concentrer.

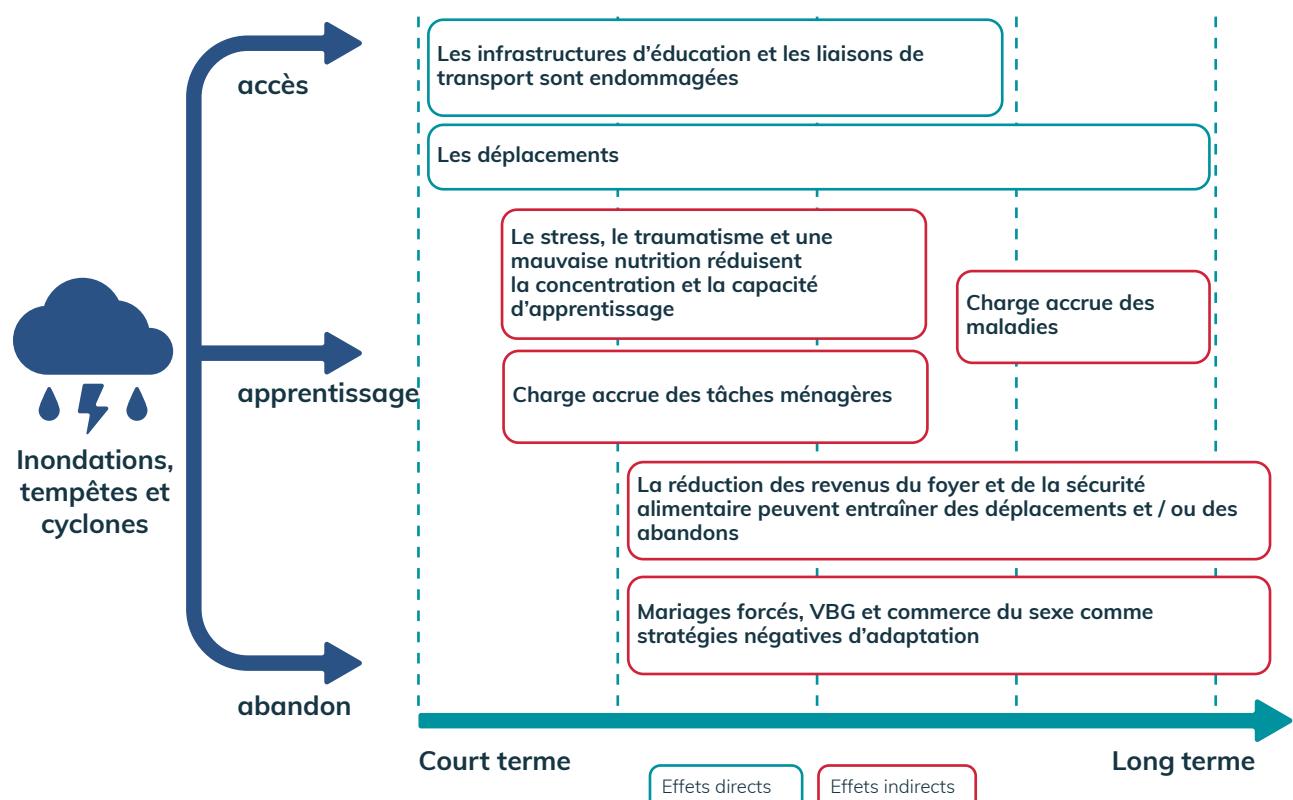
²⁰ D'autres facteurs de vulnérabilité au climat incluent la pauvreté, le statut socio-économique, le handicap, la localisation géographique, la sexualité, le groupe ethnique, la religion, le langage, le statut migratoire, et la séropositivité. Ceci est principalement causé par des inégalités sociétales et structurelles déjà existantes.

Schéma 2 : Les effets directs et indirects de la chaleur et de la sécheresse sur l'éducation des filles



Source : Sims (2021)

Schéma 3 : Les effets directs et indirects des inondations, des tempêtes et des cyclones tropicaux



Source : Sims (2021)

Les déplacements forcés sont l'un des nombreux effets du changement climatique. Cependant, le lien de causalité entre le changement climatique et la migration, dont le déplacement forcé, est souvent complexe et spécifique au contexte. Par exemple, les données disponibles montrent un rapport de causalité entre les catastrophes graves liées aux conditions climatiques, comme les inondations, les tempêtes et les cyclones, et le déplacement forcé. Toutefois, la relation entre les risques à évolution lente telles que la sécheresse et la migration est plus difficile à surveiller et à attribuer au seul changement climatique (Podesta, 2019 ; White House, 2021 ; HCR, 2016). Malgré cela, il est largement reconnu que le changement climatique exacerbé la perte de moyens de subsistance, la dégradation environnementale, la réduction de la productivité agricole, les conflits et, par conséquent, les déplacements.

Le Centre de surveillance des déplacements internes (IDMC) a indiqué que 30 millions de personnes dans le monde ont été nouvellement déplacées en 2020 en raison de conditions météorologiques extrêmes. (IDMC, 2021, p. 12). Ce chiffre a augmenté de plus de six millions depuis 2019 (IDMC, 2020, p. 9). Trop de pays manquent encore de données désagrégées par âge et par sexe afin d'estimer l'impact des conditions météorologiques extrêmes selon le genre à l'échelle mondiale. Lorsque les données désagrégées par sexe sont disponibles, elles indiquent que les femmes et les filles sont touchées de façon disproportionnée. Les déplacements perturbent l'accès des enfants à l'éducation, puisque les familles sont amenées à se rendre dans des régions qui sont éloignées des écoles ou là où les écoles locales sont déjà remplies (Devonald et al., 2020 ; IDMC, 2021).

Encadré 13 : Catastrophes et déplacements liés aux conditions climatiques

En Somalie en 2021, 245 000 des 874 000 nouveaux déplacements ont été causés par la sécheresse et 62 000 ont été causés par des inondations (HCR, 2017). Fin 2021, 84 % de toutes les personnes déplacées en Somalie étaient des femmes et des enfants (HCR, 2021b).

En Afghanistan, la sécheresse de 2018 a entraîné 371 000 nouveaux déplacements, presque autant que les nouveaux déplacements forcés causés par les conflits (IDMC, 2019). L'IDMC note, toutefois, que les facteurs de déplacement s'entrecroisent. L'impact de la sécheresse n'est que la « dernière goutte d'eau qui fait déborder le vase » pour les foyers vivant dans les zones rurales qui sont depuis longtemps touchées par la pauvreté et les conflits (p. 36).

En Afrique subsaharienne, environ 600 000 filles et garçons ont été touchés par les pluies abondantes en août et septembre 2020 (ESD, 2021).

Au Bangladesh et en Inde, où des événements climatiques extrêmes et imprévisibles se produisent, 3,3 millions de personnes ont été évacuées de façon préventive en mai 2020 à l'approche du cyclone Amphan (ESD, 2021).

Les personnes déplacées vivant dans des camps pour personnes déplacées internes et des camps pour personnes réfugiées sont particulièrement vulnérables aux effets du changement climatique et aux conditions météorologiques extrêmes et elles courrent donc un risque élevé de ne pas recevoir d'éducation (Devonald et al., 2020). Cela inclut les variations de températures, les pluies extrêmes et les vents forts.

Plan International a récemment mené une étude qualitative au Bangladesh pour comprendre plus en détail l'impact de la crise climatique liée au genre. Cette étude, qui examinait en particulier l'éducation des filles (Haque, 2021), a montré que les normes et stéréotypes très genrés influencent directement la continuité et l'accomplissement pédagogique des filles. Cela était d'autant plus exacerbé lorsque les foyers étaient touchés par l'insécurité financière, les catastrophes et les chocs climatiques, notamment les inondations. Cela se traduit de cinq façons différentes :

1. Plus grande probabilité d'abandon scolaire
2. Effet néfaste sur l'assiduité scolaire
3. Temps limité pour se concentrer sur les études
4. Plus grande probabilité de non-participation aux activités extra-scolaires
5. Plus grande probabilité de non-inscription dans l'éducation supérieure

L'étude a montré que la crise climatique et ses effets entraînent un risque élevé pour les filles d'être mariées jeunes ou de force dans le cadre d'une stratégie d'adaptation négative et qu'elles étaient plus à risque de ne pas terminer leur éducation secondaire.

Encadré 14 : La réponse d'Éducation Sans Délai au changement climatique

En 2020, **Éducation Sans Délai** (ESD) a soutenu la réponse aux catastrophes liées aux conditions climatiques et au développement d'une résilience climatique. Depuis 2017, ESD a apporté son soutien à 41 831 enseignants et enseignantes afin de renforcer les capacités dans la préparation aux urgences, à la gestion des risques et la réduction des risques de catastrophes.

En 2019, des cyclones sévères se sont abattus en Afrique, touchant plus de 435 000 apprenantes, principalement à cause de la destruction des écoles. Au **Malawi**, ESD a rénové 35 classes, profitant à plus de 12 500 apprenantes (50 % de filles) en leur offrant un environnement d'apprentissage sûr et des abris aux conditions météorologiques extrêmes. Au **Mozambique**, ESD a rénové 28 classes dans six écoles primaires et les salles de l'administration dans quatre écoles primaires, profitant à plus de 15 500 apprenants (49 % de filles).

Ailleurs, ESD a œuvré avec les ministères de l'éducation pour soutenir le renforcement des capacités et les initiatives de collaboration pour concevoir et mettre en oeuvre des plans de réduction des risques de catastrophes, ainsi que pour fournir des équipements de réduction des risques de catastrophes dans des écoles en **République centrafricaine, au Malawi, en Somalie, en territoires palestiniens occupés et en République arabe syrienne** (ESD, 2021, p. 138).

Source : ESD, 2021

5.3 INVESTIR DANS L'ÉDUCATION DES FILLES POUR FAIRE FACE À LA CRISE CLIMATIQUE

Il existe des preuves qui montrent que l'éducation des filles peut réduire la vulnérabilité des communautés aux effets du changement climatique et réduire l'impact négatif des phénomènes météorologiques extrêmes (Muttrarak et Lutz, 2014 ; Striessnig et al., 2013). Bien que ces preuves soient limitées, il a été démontré que l'enseignement des STIM et l'EFTP permettaient d'enseigner aux filles des compétences « vertes » qui leur permettent de participer à cette force de travail et de contribuer aux efforts déployés par les pays pour passer à une économie à faible émission de gaz à effet de serre (Kwauk, 2020 ; UNICEF, 2020c). Ainsi, il est important de soutenir un accès équitable dans ces régions, étant donné l'écart actuel entre les sexes dans la participation dans ces secteurs dans les pays touchés par des crises (voir section 6.1.4). Enfin, des preuves émergent à propos des bénéfices environnementaux de l'éducation des filles, ce qui montre que cela aide les filles à développer des compétences de leadership et les responsabilisent dans leur participation à la politique et la société civile (Lv et Deng, 2019 ; Nelson, 2019 ; Norgaard et York, 2005). L'encadré 15 donne un exemple d'une fille ougandaise ayant utilisé sa voix pour sensibiliser sur la justice climatique, dans son propre pays et au niveau mondial.

Encadré 15 : Vanessa Nakate



Vanessa Nakate est une activiste ougandaise qui milite pour la justice climatique et pour que les dirigeants internationaux écoutent et entendent la voix des personnes les plus touchées par la crise climatique (ONU, n.d. ; Williams, 2021). Nakate a fondé plusieurs organisations de jeunes sur le climat, y compris Youth for Future Africa, Rise Up, et le Green Schools Project, qui ont été établies en 2019 après les cyclones Idai et Kenneth. Nakate a également mené une étude sur l'impact du changement climatique sur les communautés du continent africain (Williams, 2021). Nakate visite des écoles ougandaises, où elle explique aux enfants ce qu'ils et elles peuvent faire pour aider à faire face à la crise climatique et aider à installer des panneaux solaires ou des poêles écologiques.

Le mouvement Rise Up offre une plateforme pour que les activistes du climat africaines puissent faire entendre leurs idées et leurs besoins. Pour plus d'informations, consultez la page Web de Rise Up : <https://www.riseupmovementafrica.org/>

Crédit image: Paul Wamala Ssegujja, 2020

Des progrès sont réalisés pour accroître la prise en compte de la problématique de genre dans les politiques relatives au changement climatique et à la gestion des risques de catastrophes. En mai 2021, l'Union africaine et le groupe Africa Risk Capacity (2021) a lancé la [plateforme Genre et gestion des risques de catastrophes](#). Elle s'intéresse au développement d'indicateurs et de données sensibles au genre pour être utilisés dans le développement de politiques et dans des systèmes d'alerte précoce. Une récente analyse menée par GAGE sur l'impact du changement climatique sur les capacités des adolescentes en **Jordanie, Éthiopie et au Bangladesh** a montré que chaque pays a des politiques relatives au changement climatique spécifiques au genre qui comprennent des objectifs sensibles au genre. Toutefois, les jeunes sont généralement négligés dans ces mêmes politiques, en particulier sur la reconnaissance des voix des jeunes dans les décisions liées au climat. Les femmes, les filles et les jeunes sont reconnues dans ces politiques comme des groupes vulnérables plutôt que comme des agents du changement (Devonald et al., 2020).

L'étude de recherche GAGE a également souligné le besoin de faire davantage afin d'amplifier les voix des filles dans le cadre des décisions liées au climat dans leurs communautés (Devonald et al., 2020). En **Éthiopie**, l'étude a montré que les défis liés aux risques climatiques, y compris les précipitations, la sécheresse et leur impact sur l'agriculture, étaient souvent abordés lors de forums impliquant surtout des hommes. Les femmes et les filles peuvent participer à ces forums, mais leur contribution a tendance à tourner autour de la famille plutôt qu'autour de problèmes sociaux plus larges.

Encadré 16 : Actions dirigées par des filles au Mali, en Somalie et au Zimbabwe pour minimiser l'impact combiné du changement climatique et l'exclusion de l'éducation basée sur le genre

CARE International a facilité la mise en œuvre d'initiatives intégrées sur le climat et l'éducation qui combinent (1) des actions menées par les adolescentes sur des sujets de préoccupation identifiés par les filles avec (2) la formation du personnel enseignant dans les écoles et (3) l'autonomisation financière des adolescentes et des communautés à l'aide de groupes d'épargne et de prêts.

Ces interventions se sont concentrées sur des communautés rurales au Mali, en Somalie et au Zimbabwe qui ont été sévèrement touchées par le changement climatique, y compris par des sécheresses de plusieurs années détruisant les ressources agricoles et pastorales. Dans ces contextes, les normes de genre traditionnelles contribuent aux taux élevés de mariage précoce et à d'autres formes de violence basée sur le genre et l'exclusion, ce qui touche de façon disproportionnée les résultats scolaires des filles.

Des groupes dirigés par des filles ont été instaurés dans chacun des trois projets, offrant ainsi une place aux filles pour discuter de leurs réponses aux risques climatiques locaux. Au Mali, les filles avaient un meilleur accès aux informations sur le risque de sécheresse, d'inondations et d'autres catastrophes liées aux conditions météorologiques, ce qui a renforcé leur capacité d'adaptation. En Somalie, les filles touchées par la sécheresse et le déplacement forcé ont montré une augmentation de la progression scolaire et de meilleurs résultats en alphabétisation et en apprentissage des notions de calcul de base grâce à leur participation aux groupes dirigés par des filles. Au Zimbabwe, les activités dirigées par les adolescentes ont mobilisé les membres de la communauté à créer des systèmes améliorés de gestion de l'eau, ce qui a amélioré la gestion de l'hygiène menstruelle et aidé à entretenir les jardins des écoles.

Pour des informations complètes, voir l'étude de cas 5 dans l'annexe 1.

L'éducation peut permettre aux filles et aux garçons de devenir plus résilients et résistants aux effets du changement climatique et les aider à continuer à apprendre quand les écoles ferment (Muttarak et Lutz, 2014 ; Peek et al., 2018 ; Sims, 2021). Ceci est particulièrement important pour les filles, qui ont plus de risque d'être impactées négativement par le changement climatique, à cause d'inégalités de genre. Par exemple, l'éducation qui aide les apprenantes à développer des compétences de résolution de problèmes et qui supporte leur perception des risques, peut directement augmenter leur capacité à répondre et à faire face aux catastrophes liées aux conditions météorologiques. Ces compétences fondamentales sont tout aussi essentielles pour les enfants, car elles aident à minimiser l'impact des perturbations liées aux conditions météorologiques sur leur apprentissage. Quand les apprenantes ne développent pas ces compétences, les pertes d'apprentissage peuvent être plus grandes et plus difficiles à remédier. Par exemple, les compétences en alphabétisation permettent aux apprenantes d'accéder à des ressources d'apprentissage basées sur des textes (Newman et Lane Smith, 2021). L'éducation peut augmenter l'accès à l'information et au capital social de tous et toutes les apprenantes, qui indirectement réduisent leurs risques climatiques associés. Des programmes scolaires pour l'éducation environnementale et des ressources d'apprentissage sensibles au genre sur le changement climatique peuvent fournir un soutien supplémentaire.

Encadré 17 : Développer du matériel d'apprentissage sur le changement climatique

Room to Read a développé dix livres sur le changement climatique dans différents pays, chacun présentant un problème lié au changement climatique (Pinto, 2021). L'objectif de cette série est de soutenir l'éducation au changement climatique et à l'environnement, et d'offrir des livres factuels explicatifs aux enfants. Room to Read a aussi développé un programme scolaire innovant sur la justice du genre et du climat. S'appuyant sur l'expérience de Room to Read dans la mise en œuvre de programmes de formation à la vie quotidienne pour les jeunes, le programme permet aux filles de mieux comprendre la crise climatique et les aide à développer leurs compétences individuelles et collectives en matière de leadership afin de prendre des mesures liées au climat (Kwauk et Wyss, 2021). Au moment de la rédaction, Room to Read est en train de créer du matériel de formation pour accompagner le programme scolaire, qui sera contextualisé pour la mise en œuvre dans différents pays (L. Di Meco, communication personnelle, 20 Décembre, 2021).

Source : Autrices, sur la base d'une communication personnelle avec les membres du personnel du projet

Le projet d'éducation non formelle Makani de l'UNICEF en **Jordanie** a impliqué quelques adolescentes dans des initiatives de protection environnementale dont la sensibilisation à l'importance du recyclage, de la conservation d'énergie et de la puissance solaire, et des considérations sanitaires dans un climat changeant (Devonald et al., 2020). Cela a résulté en une amélioration des connaissances et de la participation des filles dans les problèmes climatiques ; cependant, ces résultats n'étaient pas communs au travers de l'étude.

EFTP a été identifié comme une « voie essentielle » vers une économie verte, car il contribue à la formation et à la reconversion de la main-d'œuvre (Kwauk, 2021). L'éducation STIM joue un rôle important dans l'aide au développement des compétences nécessaires au travail dans le domaine des énergies renouvelables, la fabrication et l'infrastructure faible en émission de gaz carbone, et les techniques de construction durables pour les apprenantes. Cependant, il y a un écart de genres considérable dans la participation dans ces secteurs, qui est influencé en partie par les normes culturelles et les contraintes complexes sur l'offre et la demande (Miles, 2019). Ceci sera exploré davantage dans la section 6.1.4. Les données disponibles pour mesurer le progrès de cet écart sont limitées, ce qui peut être lié aux différentes interprétations des compétences vertes et des emplois verts. Cependant, cette attention particulière au EFTP vert a été critiquée comme étant un chemin irréaliste, à cause de la crise d'apprentissage dans beaucoup de PRFI, qui a été encore plus exacerbée par la COVID-19 (Newman et Lane Smith, 2021).

Les secteurs verts qui ont typiquement un taux élevé de participation féminine, comme l'agriculture et le tourisme, sont aussi importants pour limiter l'impact du changement climatique. CAMFED a fourni une formation à l'agriculture verte intelligente à des jeunes femmes au **Zimbabwe** (CAMFED, 2020). Cette formation aide les femmes à développer une résilience au climat et des compétences de leadership. Il est délivré avec un modèle cascade dans lequel de jeunes femmes servent de formatrices pour d'autres femmes de leurs communautés. Les techniques apprises à la formation incluent la limitation de l'usage des ressources en eau par des systèmes de micro-irrigations qui utilisent des bouteilles en plastique usagées, le paillage, la culture associée, et l'agroforesterie (CAMFED, 2020, p. 82).

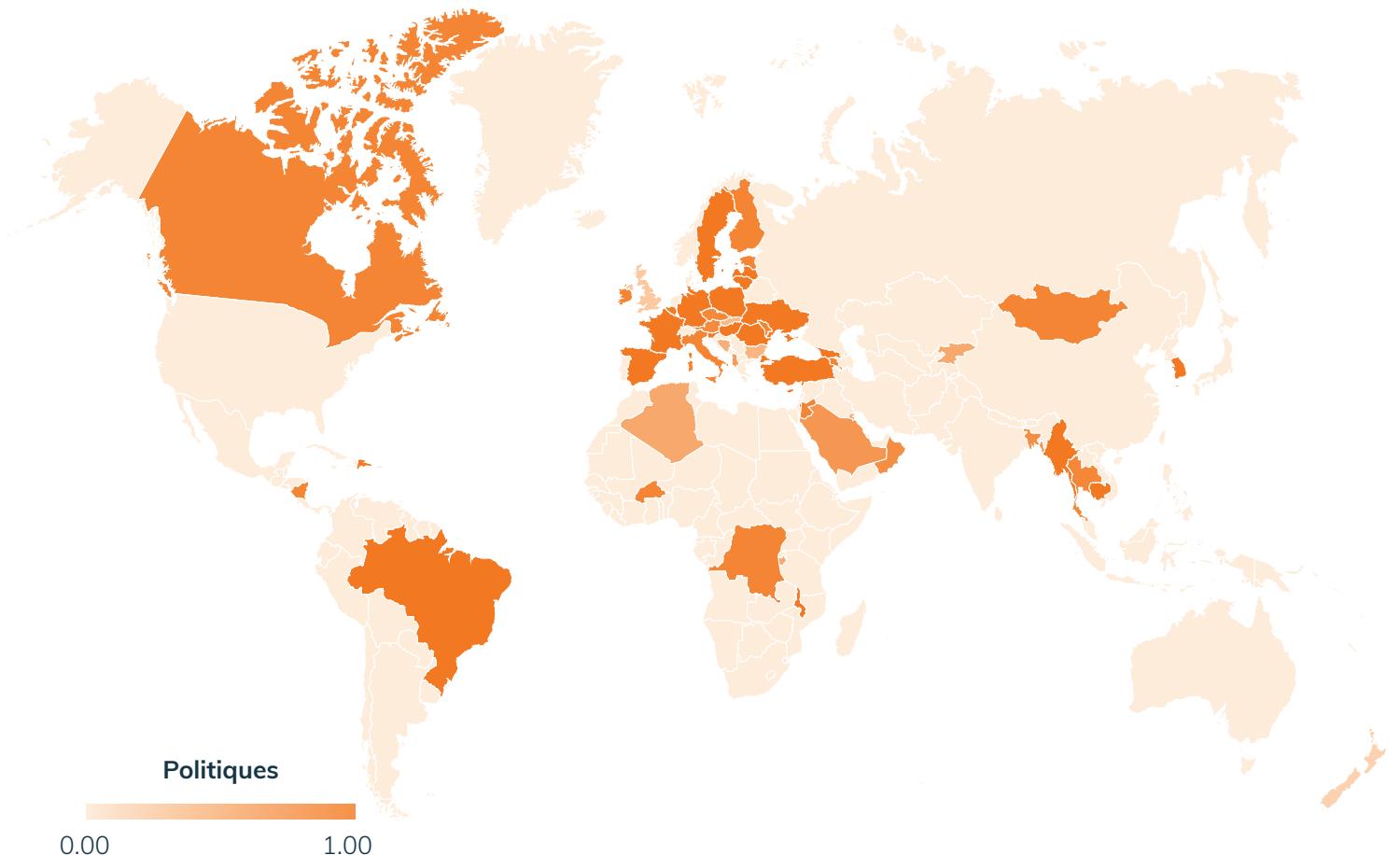
L'évaluation finale du EFTP et de la Haute Éducation pour l'Amélioration du Développement d'Infrastructures Routières et de Croissance de Services d'Énergie, connu comme le projet The Bridges, était menée par CARE International en Somalie. Le programme a mis en évidence les principaux défis liés à la création et au paiement des coûts opérationnels d'une entreprise verte, qui tendent à être élevés dans le domaine des énergies renouvelables, de l'amélioration de la gestion de l'eau et de la construction écologique (CARE International, 2020). Par exemple, une étude d'un autre projet en Somalie qui soutient les jeunes femmes ultra-marginalisées dans les zones affectées par des conflits, a trouvé que seulement 32 % des diplômées ont établi une entreprise de novembre 2020 à mai 2021 (CARE International, 2021). Bien que ceci aurait pu être influencé par l'incertitude économique associée à la pandémie de COVID-19, des données qualitatives ont indiqué un manque d'accès au capital et le financement de départ était une barrière significative empêchant les femmes de devenir des travailleuses autonomes (CARE International, 2021). Ces barrières peuvent être causées par les normes de genres qui restreignent l'accès des femmes et des filles aux ressources pour leurs activités entrepreneuriales. Cela démontre la nécessité d'un soutien global aux femmes entrepreneurs dans les secteurs verts, y compris l'accès au financement, au mentorat et aux opportunités de développement de carrière. Elles ont également besoin d'un soutien pour acquérir les compétences nécessaires à la création et au maintien d'une entreprise ; ce soutien devrait être fourni sur de plus longues périodes afin d'atténuer les perturbations causées par les chocs économiques.

5.4 LE STATUT ACTUEL ET FUTUR DE L'ÉDUCATION CLIMATIQUE POUR SOUTENIR LES FILLES EN SITUATIONS D'URGENCE

Parce que le changement climatique est un problème mondial, la réponse éducative doit être mondiale. L'éducation des enfants des pays à revenu élevé en matière de changement climatique est une stratégie importante pour atténuer les risques encourus par les filles dans les pays à faible revenu et les pays touchés par une crise. L'éducation climatique et l'éducation plus générale sont importantes pour atténuer les effets directs et indirects du changement climatique et des urgences liés aux conditions météorologiques, qui affectent typiquement les filles plus sévèrement que les garçons. L'analyse 2019 de l'UNESCO sur les progrès des pays en matière d'éducation, de formation et de sensibilisation du public au changement climatique a révélé que 95 % des pays ont déclaré avoir un certain contenu d'éducation au changement climatique (UNESCO, 2019a). Seuls 13 des 44 pays touchés par une crise couverts dans ce rapport ont des données collectées en 2020 sur au moins un des indicateurs pour ODD 4.7.1 (voir Figure 4). Parmi eux, les plus haut classés sont la Géorgie, le Malawi, la Birmanie, la Turquie et l'Ukraine.²¹

21 Les dernières données disponibles pour la Birmanie sont de 2020, avant le coup d'État militaire.

Schéma 4 : Étendue de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation au développement durable dans les politiques éducatives nationales



Source : Base de données ISU (n.d.) ; données de 2020. Consulté en octobre 2021.

Note : Plus le vert est foncé, plus le pays a reçu un score élevé.

Une analyse de l'UNESCO a montré que la sensibilisation était l'approche la plus courante de l'éducation au changement climatique (UNESCO, 2019a). Cependant, un nombre d'auteurs et d'autrices ont déclaré que la sensibilisation à elle seule n'est pas suffisante pour changer le comportement, et que les personnes doivent apprendre à adopter un style de vie durable. Les personnes les plus éduquées sont souvent celles avec le mode de vie générant le plus de gaz carbone (Devonald et al., 2021 ; Dutta et Chandrasekharan, 2018 ; O'Neill et al., 2020 ; Pauw et Van Petegem, 2013 ; Silova et al., 2018 ; Vaughter, 2016). De ce fait, l'éducation au climat doit faire plus que sensibiliser, surtout dans les pays riches. Les indicateurs sont limités sur l'éducation au changement climatique qui résulte en un changement de comportement important et l'adoption d'un style de vie durable. Cependant, un certain nombre de commentaires ont souligné la nécessité d'introduire l'éducation climatique et l'éducation au développement durable de manière holistique dans les programmes scolaires nationaux. Ceci afin d'intégrer des principes et des leçons importantes qui sont ancrées dans les mouvements de justice sociale et climatique, et de permettre aux jeunes d'identifier et d'adopter des solutions à la crise climatique (Kwauk et Winthrop, 2021 ; Fond Malala, 2021).

Sur les 44 pays touchés par une crise, seules la Jordanie et la Turquie ont rapporté des données sur l'indicateur ODD 4.7.5, qui adresse le pourcentage d'étudiantes dans le secondaire inférieur montrant des compétences en science environnementale et en géoscience. En Jordanie en 2019, 96 % des filles contre 82 % en Turquie démontrent des compétences en science environnementale et en géoscience. Cela met en évidence le problème de la collecte des données et le rapport limité sur les efforts visant à atténuer le changement climatique, à réduire les effets du changement climatique et à renforcer la résilience climatique par l'éducation. Les systèmes de suivi officiels de l'ODD 13, qui traitent de l'action climatique et reconnaissent l'importance de se concentrer sur les femmes et les filles, les jeunes, les groupes marginalisés, et les communautés locales, ne désagrègent pas les données rapportées par âge ou par sexe (Devonald et al., 2020). Ceci a des implications pour les politiques et la pratique. L'ODD 13 s'est également avéré être l'un des objectifs les plus en retard sur les questions d'égalité entre les sexes (Equal Measures 2030, 2019).

En novembre 2021, le Rapport de Suivi d'Éducation Global (GEM) et le projet de Suivi et d'Evaluation de la Communication Climatique et de l'Éducation a réalisé une analyse de 20 profils d'éducation nationale en fonction de leur disposition d'éducation au changement climatique (ECC). Les 20 pays se trouvent dans un ensemble de régions et de groupes économiques, et quatre sont touchés par une crise (d'Addio et April, 2021 ; UNESCO et Rapport GEM, 2021).²² L'analyse agrégée (d'Addio et April, 2021) suggère que

- tous sauf un (19/20) des ministères de l'éducation de ces pays sont « en train de travailler sur le changement climatique » ;
- tous ces pays, sauf deux (18/20), ont une loi ou une politique nationale sur le changement climatique qui fait référence à l'éducation et
- la majorité de ces pays (17/20) ont mis en place des systèmes de suivi des progrès sur l'ECC.

Cependant, seuls neuf des plans et des stratégies pour le secteur de l'éducation des pays font référence de manière explicite à l'ECC, généralement dispensée dans les classes primaires et secondaires. Il y a moins de références à l'ECC dans l'éducation supérieure (EFTP et éducation supérieure) et dans la formation du personnel enseignant (d'Addio et April, 2021). Cela se reflète typiquement dans les résultats du Bangladesh, de la Birmanie et du Zimbabwe (Rapport UNESCO et GEM, 2021).

La Colombie a été reconnue pour ses progrès en matière d'ECC et elle a également été reconnue pour l'intégration de l'éducation et du genre dans ses contributions déterminées au niveau national (CDN ; voir section suivante). La stratégie de l'ECC de la Colombie comprend des cadres politiques et juridiques solides, et elle encourage les citoyens et citoyennes à jouer un rôle actif dans les forums de prise de décision liés au climat (d'Addio et April, 2021).

5.5 L'AVENIR DE L'ÉDUCATION DES FILLES ET LE CHANGEMENT CLIMATIQUE

L'interrelation entre l'éducation des filles et le changement climatique fait l'objet d'une attention accrue et s'inscrit souvent dans le cadre d'appels plus larges à la justice climatique (Plan International, 2019). Cette évolution a sans doute été accélérée par la conférence de la COP26 qui s'est tenue en novembre 2021 (Cooke et Rost, 2021 ; UNGEI, 2021). Le Fond Malala estime que 4 millions de filles dans les PRFI n'auront pas pu terminer leur éducation en 2021 en raison d'événements liés au climat et que ce chiffre pourrait atteindre au moins 12,5 millions de filles chaque année d'ici 2025, sur la base des tendances actuelles (Fond Malala, 2021).

La déclaration du G7 de 2021 sur l'éducation des filles déclare que « nous voulons donner aux filles les moyens de diriger le changement, notamment dans la consolidation de la paix et dans les efforts pour lutter contre la crise climatique » (FCDO, 2021b, para. 6). Le plan d'action du FCDO (2021a, p. 8) pour l'éducation des filles reconnaît que « les filles et les femmes alphabétisées sont parmi les plus grands atouts dont nous disposons pour répondre à la crise climatique. De nombreuses femmes et filles mènent déjà des actions pour lutter contre le changement climatique. Grâce à une éducation de qualité, davantage de filles doivent être responsabilisées et équipées pour devenir des agents du changement. »

En novembre 2021, le gouvernement britannique a accueilli la 26^e Conférence des Parties des Nations Unies sur le changement climatique (COP26). Elle comprenait un certain nombre d'événements parallèles dirigés par des parties prenantes de l'éducation (Secrétariat du GPE, 2021). Cependant, les CDN de 165 pays n'ont pas abordé de manière approfondie l'éducation au climat ou l'alphanétisation climatique (Earthday, 2021). Six pays touchés par une crise ont « modérément abordé » l'éducation climatique en exposant leurs intentions et leurs plans limités de mise en œuvre de l'éducation climatique par le biais du système éducatif national.²³

²² Les pays étaient l'Azerbaïdjan, le Bangladesh, la Colombie, les îles Cook, le Costa Rica, la République Dominicaine, la Gambie, l'Indonésie, l'Italie, le Maroc, la Birmanie, la Nouvelle Zélande, le Qatar, la République de Corée, le Rwanda, l'Afrique du Sud, la Suède, le Tadjikistan, Tuvalu et le Zimbabwe.

²³ Seuls 29 pays ayant soumis un CDN actualisé ont été classés comme prenant modérément en compte l'alphanétisation climatique. Les six pays touchés par une ou plusieurs crises étaient l'Angola, le Cameroun, la Colombie, l'Érythrée, le Malawi et le Myanmar.

Par exemple, la CDN de la Colombie mentionne le rôle de l'éducation qui « sensibilise la population au changement climatique » (Earthday, 2021). La Colombie était le seul pays touché par une crise à avoir reconnu dans sa CDN le lien entre le genre et l'éducation au changement climatique, puisqu'elle s'est engagée à « actualiser la politique éducative nationale relative à l'environnement pour la re-signifier et y montrer l'importance et l'urgence de l'approche à tous les niveaux de l'éducation au changement climatique, selon le contexte national, régional et local, à partir des approches des Droits Humains, intergénérationnelles, différentes et de genre d'ici 2030 » (Earthday, 2021). Vingt-six pays touchés par une ou plusieurs crises ont abordé la question du genre dans leurs CDN, mais ils n'ont fait aucune référence à l'éducation, à l'éducation au changement climatique ou à l'alphabétisation climatique.²⁴

Encadré 18 : Améliorer le profil de l'éducation qui favorise la prise en compte du genre qui fait progresser la justice climatique et le leadership des jeunes

L'initiative Education Shifts Power est une approche de plaidoyer coordonnée qui se concentre sur le pouvoir de l'éducation pour faire progresser la justice en matière de genre et de climat. Elle s'est engagée dans trois occasions de haut niveau identifiées comme cruciales pour obtenir des engagements politiques et financiers en faveur de l'éducation et du leadership des filles : le G7, la reconstitution des ressources du GPE et la COP26. L'initiative a été élaborée en partenariat avec Transform Education, une coalition féministe de jeunes activistes qui a façonné tous les aspects de l'initiative, des objectifs et des messages aux communications et aux événements. Lors de la COP26, Plan International a souligné le potentiel de l'éducation climatique transformatrice du genre pour apporter aux filles et aux jeunes femmes les compétences dont elles ont besoin pour faire face à la crise climatique et devenir des leaders et des décideuses.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 6 dans l'annexe 1.

Les femmes et les filles instruites ont clairement un rôle majeur à jouer dans la résilience et l'atténuation du changement climatique, et elles ne doivent pas être considérées comme des victimes passives du changement climatique. Au contraire, les femmes et les filles devraient être équipées, grâce à l'éducation, pour agir en tant qu'agents du changement. Cependant, les décideurs politiques doivent veiller à ne pas faire peser une responsabilité excessive sur les femmes et les filles dans les situations d'urgence - et partout ailleurs - pour « résoudre » la crise climatique. L'éducation doit se concentrer sur l'amélioration des connaissances des apprenantes sur les causes profondes du changement climatique, sur la compréhension des systèmes complexes qui soutiennent la trajectoire ascendante actuelle des gaz à effet de serre, et sur l'autonomisation des jeunes pour qu'ils et elles puissent rendre les décideurs politiques et les grandes industries responsables des mesures nécessaires pour assurer la continuité de la vie sur notre planète. Il est également important de reconnaître la nécessité de renforcer les dimensions de genre du changement climatique et des réponses aux urgences, et de réduire les effets disproportionnés de la crise climatique sur les femmes et les filles.

Malheureusement, il semble que la rhétorique politique actuelle autour de ces questions ne soit que ambitieuse. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'un domaine qui n'a attiré l'attention des donateurs et des décideurs politiques que récemment. Malgré l'attention et les commentaires de plus en plus nombreux sur ce sujet, il y a en fait moins de projets à grande échelle, de collecte de données et d'activités de recherche en place pour rendre opérationnel l'appel à l'action. En outre, la reconnaissance de l'importance de l'éducation, et en particulier de l'éducation des femmes et des filles, dans le respect des engagements politiques liés au changement climatique est encore limitée.

24 L'Angola, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, l'Érythrée, l'Éthiopie, la Géorgie, Haïti, la Jordanie, le Kenya, le Liban, le Malawi, le Mali, le Myanmar, le Niger, le Nigeria, les territoires palestiniens occupés, les Philippines, le Sénégal, la Somalie, le Soudan du Sud, l'Ouganda, l'Ukraine, le Venezuela, le Tchad et le Zimbabwe



Myanmar. 2014 © NRC

CHAPITRE 6 : COMBLER L'ÉCART : FAISONS-NOUS DES PROGRÈS ?

Constatations principales

- Les premières données indiquent que de nombreuses filles dans les pays touchés par une ou plusieurs crises ne sont pas retournées à l'école lorsque les écoles ont rouvert après les fermetures liées à la COVID-19.
- Une nouvelle méthodologie pour inclure les données nationales a permis à l'ISU de combler les écarts de nombreux indicateurs liés à l'éducation, notamment de nouvelles données sur les taux d'achèvement, basées sur des enquêtes auprès des foyers.
- Les progrès des filles en matière de scolarisation et d'achèvement des études se sont poursuivis, mais leur taux d'achèvement du cycle inférieur du secondaire reste inférieur à celui des garçons dans un peu plus de la moitié des pays touchés par une crise pour lesquels des données sont disponibles.
- L'accès des filles à l'éducation maternelle varie considérablement d'un pays touché par une crise à l'autre, de moins de 10 % à plus de 70 %, mais dans la plupart des cas, les écarts entre les sexes sont faibles.
- L'accès des femmes à l'éducation supérieure et à l'EFTP dans les pays touchés par une crise reste faible, avec des taux d'inscription moyens de 20 % pour l'éducation supérieure et de 3 % pour l'EFTP.
- Les filles les plus pauvres et celles vivant dans les zones rurales restent les plus en retard dans les taux d'achèvement de l'enseignement primaire et secondaire.
- La disponibilité des données sur l'éducation des filles handicapées s'est améliorée, mais elle reste limitée dans les pays touchés par une crise.
- La plupart des pays touchés par une crise ont mis en place une sorte d'évaluation nationale des apprentissages. Dans la plupart des pays pour lesquels des données d'apprentissages désagrégées sont disponibles, les filles qui terminent l'école primaire obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en lecture mais de moins bons résultats en mathématiques.

Dans cette section, nous mettons à jour l'analyse des données de l'ISU sur l'éducation des filles en contextes de crise. Nous utilisons l'ensemble des données publiées par l'ISU en septembre 2021. En actualisant l'analyse du premier rapport Attention à l'écart, qui s'appuyait sur des données nationales remontant à 2015, nous nous appuyons largement sur des données collectées entre 2016 et 2020.

La quantité de données disponibles par l'intermédiaire de l'ISU est nettement plus importante qu'en 2020. L'ISU a mis à jour les données pour 44 indicateurs des ODD pour l'année scolaire se terminant en 2020, dont de nouveaux indicateurs sur l'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation au développement durable (voir chapitre 5), et sur la proportion d'enfants et de jeunes préparés pour l'avenir.²⁵ Une nouvelle méthodologie pour inclure les données nationales a permis à l'ISU de combler les lacunes de nombreux indicateurs liés à l'éducation. Les données sur les enfants déscolarisés ont également été mises à jour pour plus de 100 pays dans cette version (ISU, 2021).

Lorsque les données fournies par l'ISU sont estimées, elles sont marquées d'un astérisque (*). Lorsque les données sont disponibles, nous effectuons des comparaisons entre les données regroupées pour le monde et pour les PRFI.

6.1 LES PROGRÈS DES FILLES EN MATIÈRE DE SCOLARISATION ET D'ACHÈVEMENT DE LA SCOLARITÉ

6.1.1 LES PREMIÈRES DONNÉES INDIQUENT QUE DE NOMBREUSES FILLES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE NE SONT PAS RETOURNÉES À L'ÉCOLE LORS DE LA RÉOUVERTURE DE CELLE-CI SUITE AUX FERMETURES CAUSÉES PAR LA PANDÉMIE DE COVID-19

Au plus fort de la pandémie de COVID-19, les fermetures d'écoles ont touché près de 1,6 milliard d'apprenants et apprenantes dans plus de 190 pays (UNESCO, 2021b). Comme nous l'avons vu au chapitre 3, des centaines de millions de filles n'ont pas pu accéder à l'apprentissage à distance pendant la fermeture des écoles. Le suivi mondial des données relatives aux écoles de l'UNESCO (UNESCO, 2022) indique qu'entre mars 2020 et novembre 2021, les pays touchés par une ou plusieurs crises ont connu des fermetures d'écoles nationales d'une durée moyenne de 25 semaines, contre une moyenne de 18 semaines pour les autres pays. Au Bangladesh, aux Philippines, en Ouganda et au Venezuela, les écoles ont été fermées dans tout le pays pendant plus de 60 semaines. Les pays touchés par la crise sanitaire ont également subi des fermetures partielles d'écoles (dans le sens où quelques régions et/ou certains niveaux ont été touchés) pour presque 15 semaines au cours de cette période. De nouveaux variants de la COVID-19 sont susceptibles de provoquer de nouvelles vagues d'infection en 2022 et au-delà. Les pays où la plupart des adultes sont vaccinés peuvent être en mesure de gérer ces vagues sans avoir à fermer les écoles, mais lorsque les taux de vaccination restent faibles, comme c'est le cas dans de nombreux pays touchés par une crise, les gouvernements peuvent être amenés à fermer les écoles afin de contrôler de nouvelles épidémies. Début 2022, le taux de vaccination moyen des adultes dans les pays touchés par une crise était de 18 %, contre 53 % dans le reste du monde (OMS, 2022).

Les filles sont la catégorie la plus exposée aux risques de ne pas retourner à l'école après les fermetures liées à la COVID-19. Le Fond Malala, s'appuyant sur les données du HCR de 2019, a estimé que 50 % des filles réfugiées scolarisées dans l'école secondaire risquent de ne pas retourner à l'école lors de la réouverture des classes (HCR, 2020).²⁶ Les données sur le retour à l'école restent limitées, et l'ampleur de l'impact de COVID-19 ne sera pas connue avant de nombreuses années. Toutefois, les données émergentes montrent des divergences dans les taux d'abandon et de réinscription. Le rapport de l'UNESCO intitulé Quand les écoles ferment : l'impact généré des fermetures d'écoles pendant la COVID-19 fait état de deux enquêtes menées dans les pays couverts par ce dernier. Une étude au Bangladesh a révélé qu'une fille sur dix âgée de 12 à 15 ans a déclaré ne pas être revenue à l'école après la réouverture et une étude dans quatre comtés du Kenya a révélé que 16 % des filles et 8 % des garçons âgés de 15 à 19 ans ne se sont pas réinscrits au cours des deux premiers mois de la réouverture des écoles en 2021 (UNESCO, 2021b).

Les filles non scolarisées sont les plus exposées aux risques de la violence, au mariage précoce, au travail des enfants, à la traite et aux accouchements précoces (UN WOMEN, 2021). L'analyse des réponses des pays à l'enquête de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale sur les réponses de l'éducation nationale aux fermetures d'écoles pendant la COVID-19 a révélé que seuls 42 % des pays avaient pris des mesures pour soutenir le retour des filles à l'école en 2021 (UN WOMEN, 2021).

25 Le nouvel indicateur « Préparé pour l'avenir » combine les deux indicateurs de l'ODD 4.1 sur l'achèvement et l'apprentissage. Les détails de l'indicateur sont disponibles à l'adresse suivante <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/02/Metadata-4.1.0.pdf>.

26 D'après les données du HCR de 12 pays : Tchad, Éthiopie, Irak, Jordanie, Kenya, Liban, Pakistan, Rwanda, Soudan du Sud, Tanzanie, Turquie et Ouganda.

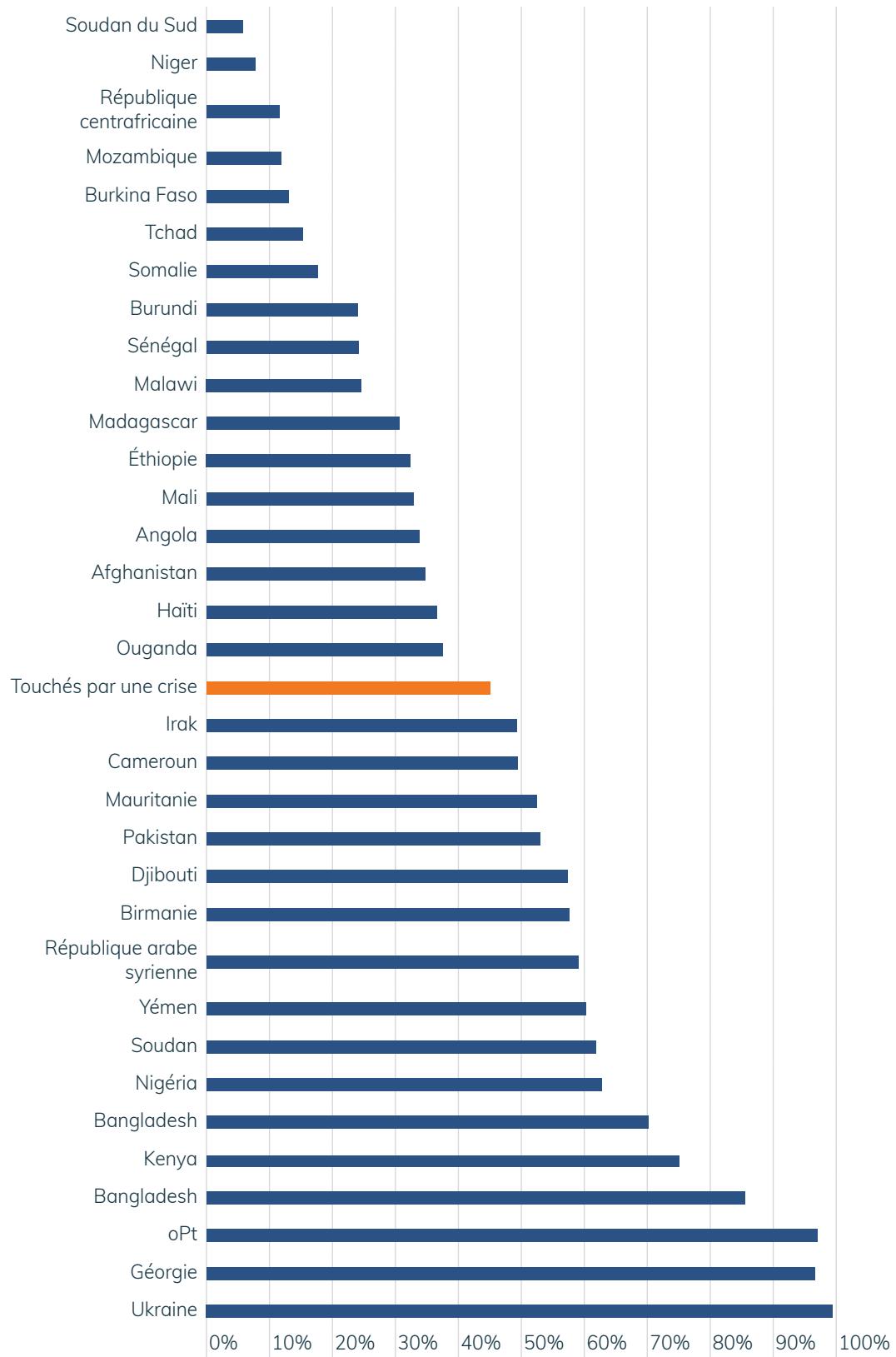
6.1.2 TAUX D'ACHÈVEMENT

Auparavant, l'UNESCO et d'autres organisations internationales utilisaient le taux brut d'admission en dernière année d'un cycle scolaire comme approximation des taux d'achèvement. Ces données, qui sont basées sur le suivi de l'éducation et les données de recensement, sont accessibles pour la plupart des pays depuis de nombreuses années (voir, par exemple, UNESCO, 2002). Pour suivre les progrès de l'ODD 4, l'UNESCO emploie désormais les taux d'achèvement calculés à partir d'enquêtes auprès des foyers.²⁷ Les enquêtes utilisées sont menées de manière irrégulière, souvent avec des intervalles de cinq ans ou plus entre les séries d'enquêtes. Dans le précédent rapport Attention à l'écart, moins de la moitié des 44 pays touchés par une ou plusieurs crises disposaient de données récentes (2015 ou ultérieures) sur les taux d'achèvement, du sorte que la plupart des analyses utilisaient l'indicateur du taux brut d'admission en dernière année d'un cycle scolaire (INEE, 2021). Le communiqué des données de l'ISU de septembre 2021 comportait de nouvelles estimations des données sur le taux d'achèvement pour les années où les données d'enquête étaient indisponibles. En utilisant ces estimations de l'ISU, il est désormais possible de rendre compte des taux d'achèvement pour la plupart des pays touchés par une crise et les données plus anciennes ont été mises à jour dans de nombreux cas. L'utilisation des données d'enquêtes auprès des ménages permet également une plus grande désagrégation par richesse et lieu.

Le schéma 5 montre l'ensemble des taux d'achèvement du cycle inférieur du secondaire pour les pays touchés par une crise, en utilisant les données disponibles pour 2020. Au Soudan du Sud et au Niger, il y a moins de 10 % des filles qui ont achevé le cycle inférieur de l'école secondaire, tandis que plus de 90 % des filles ont terminé le cycle inférieur du secondaire dans les territoires palestiniens occupés, en Géorgie et en Ukraine. Nous constatons que moins de 50 % des filles ont achevé le cycle inférieur de l'école secondaire dans la majorité des pays touchés par une ou plusieurs crises.

²⁷ L'indicateur est défini comme « le pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans au-dessus de l'âge prévu pour la dernière année de chaque niveau d'éducation qui ont terminé cette année. » Pour voir la définition complète de l'indicateur et des méthodes de calcul, consultez [l'ODD 4: Assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir les possibilités de bénéficier d'une formation permanente](#).

Schéma 5 : Taux d'achèvement du cycle inférieur de l'école secondaire (filles) dans les pays touchés par une ou plusieurs crises (%)

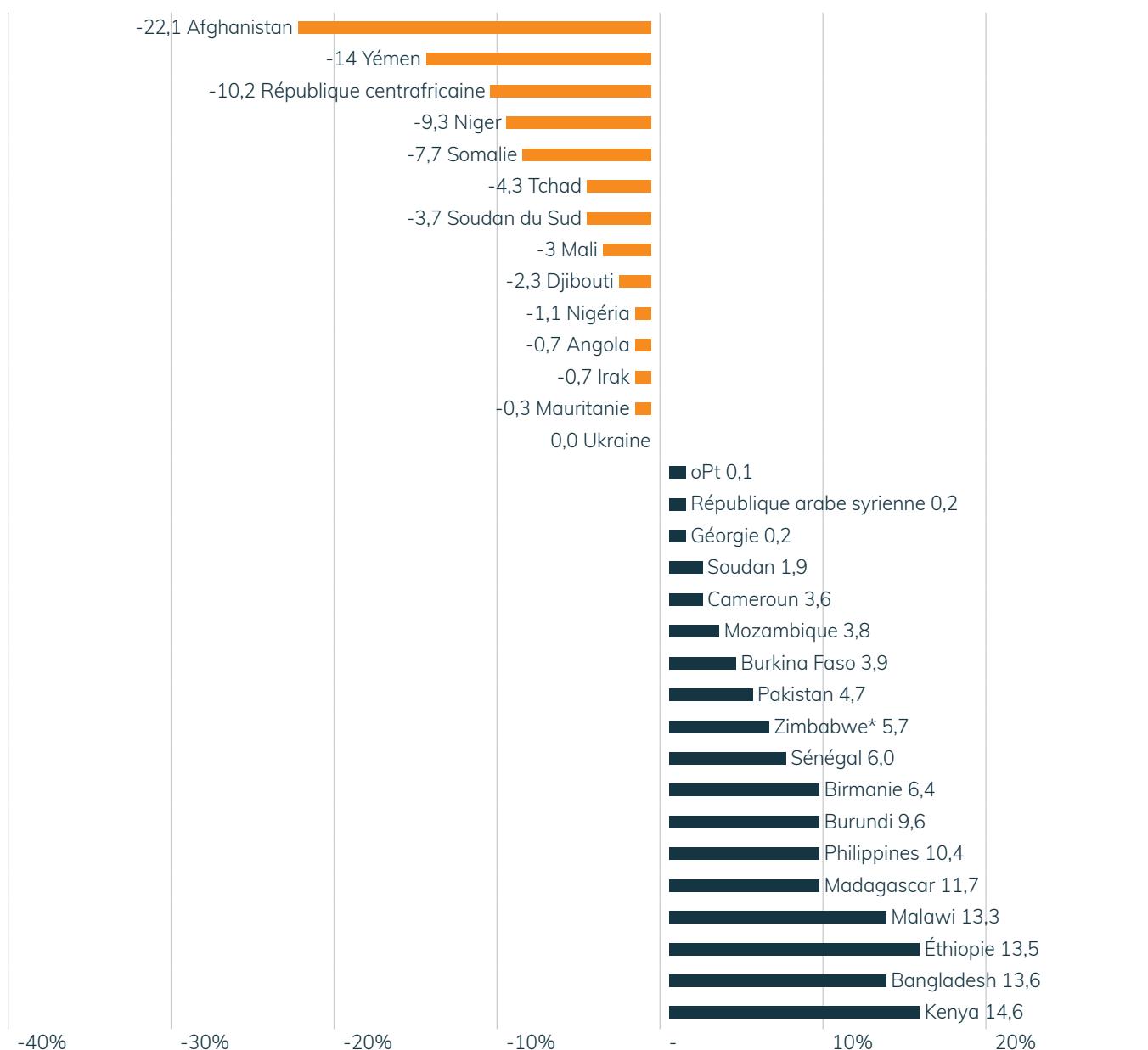


Source : Base de données de l'ISU (n.d.) ; sur la base des données de 2020 pour 33 pays touchés par une crise pour lesquels des données sont disponibles. La moyenne pour les pays touchés par une crise est le propre calcul des autrices. Données récupérées en octobre 2021.

Les taux d'achèvement moyens des pays touchés par une crise indiquent que les filles sont moins susceptibles de terminer l'école primaire ou le cycle inférieur du secondaire que les garçons, mais la différence dans les taux d'achèvement moyens est faible. Dans les pays touchés par une crise, le taux d'achèvement moyen des filles au niveau primaire est estimé de 67 % et d'un peu plus de 46 % au secondaire inférieur. Ces chiffres se comparent à une moyenne de 65 % des garçons au niveau primaire et de 48 % au niveau secondaire inférieur.²⁸ Comme mentionné dans le chapitre 1 et en cohérence avec la méthodologie du rapport Attention à l'écart, les taux d'achèvement de la Jordanie et du Liban n'ont pas été inclus dans cette analyse, vu que ces pays n'ont été inclus dans la liste des pays touchés par une crise que sur la base de leurs populations de personnes réfugiées.

C'est en Afghanistan que l'on trouve le plus grand écart entre les filles et les garçons au niveau primaire et secondaire inférieur. Au niveau primaire, les filles ont 22 points de pourcentage de moins de possibilité que les garçons d'achever leurs études et 27 points de pourcentage de moins de possibilités d'achever le cycle inférieur du secondaire. Comparativement, les filles aux Philippines ont 10 points de pourcentage de plus de chances que les garçons de terminer l'école primaire et 22 points de pourcentage de plus de possibilités de terminer le premier cycle du secondaire. Il y a environ 95 % des filles qui terminent l'école primaire dans ce pays et 86 % des filles terminent le niveau secondaire inférieur.

Schéma 6 : Différence de point de pourcentage dans les taux d'achèvement de l'école primaire entre les filles et les garçons dans les pays touchés par une crise



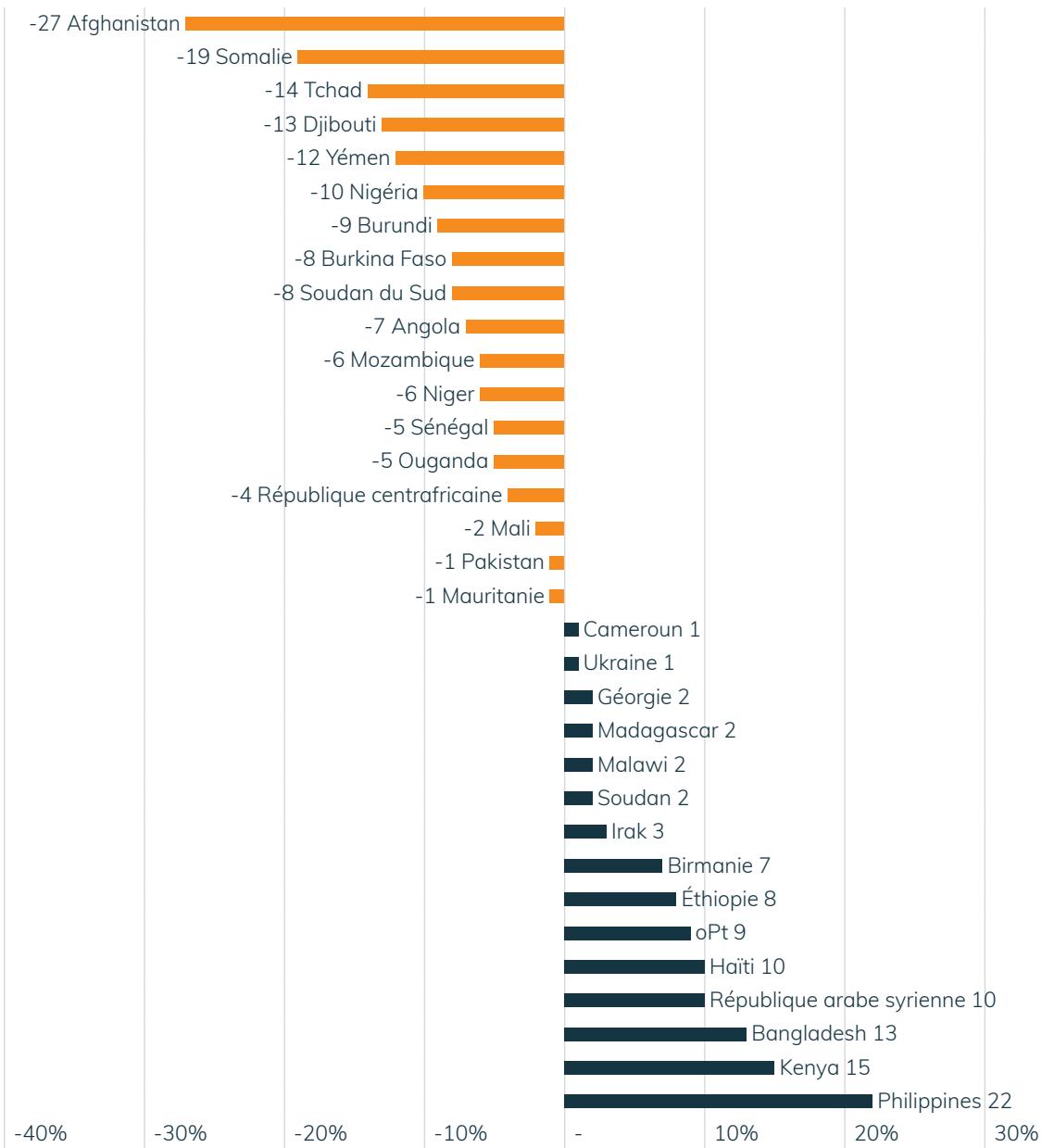
Source : Base de données de l'ISU (n.d.) ; sur la base des données de 2020 pour 33 pays touchés par une crise. Consulté en octobre 2021.

28 Tout au long de ce chapitre, les moyennes pour les pays touchés par une crise sont les propres calculs des auteures à l'aide des données de l'ISU de 2020 extraites de la base de données de l'ISU en octobre 2021. Les données pour 2020 étaient disponibles pour 36 pays touchés par une crise au niveau primaire et 34 au niveau secondaire inférieur. Les moyennes ne sont pas pondérées. Les données relatives à la Jordanie et au Liban sont exclues de celles sur les taux d'achèvement et d'inscription.

Ces données montrent que, dans 20 pays touchés par une ou plusieurs crises, les filles ont des taux d'achèvement plus élevés que les garçons ou la différence est nulle, tandis que 13 pays touchés par une crise ont des taux d'achèvement plus élevés pour les garçons.

Au niveau secondaire inférieur, dans un peu plus de la moitié (18) des pays pour lesquels les données de 2020 sont disponibles, les garçons ont des taux d'achèvement plus élevés que les filles, et les filles ont des taux d'achèvement plus élevés que les garçons dans 15 pays. Les filles dépassent les garçons de dix points de pourcentage ou plus en République arabe syrienne, en Haïti, au Bangladesh, au Kenya et aux Philippines.

Schéma 7 : La différence en points de pourcentage des taux d'achèvement du cycle inférieur du niveau secondaire entre les filles et les garçons dans les pays touchés par une ou plusieurs crises



Source : Base de données de l'ISU (n.d.) ; sur la base des données de 2020 pour 33 pays touchés par la crise. Consulté en octobre 2021.

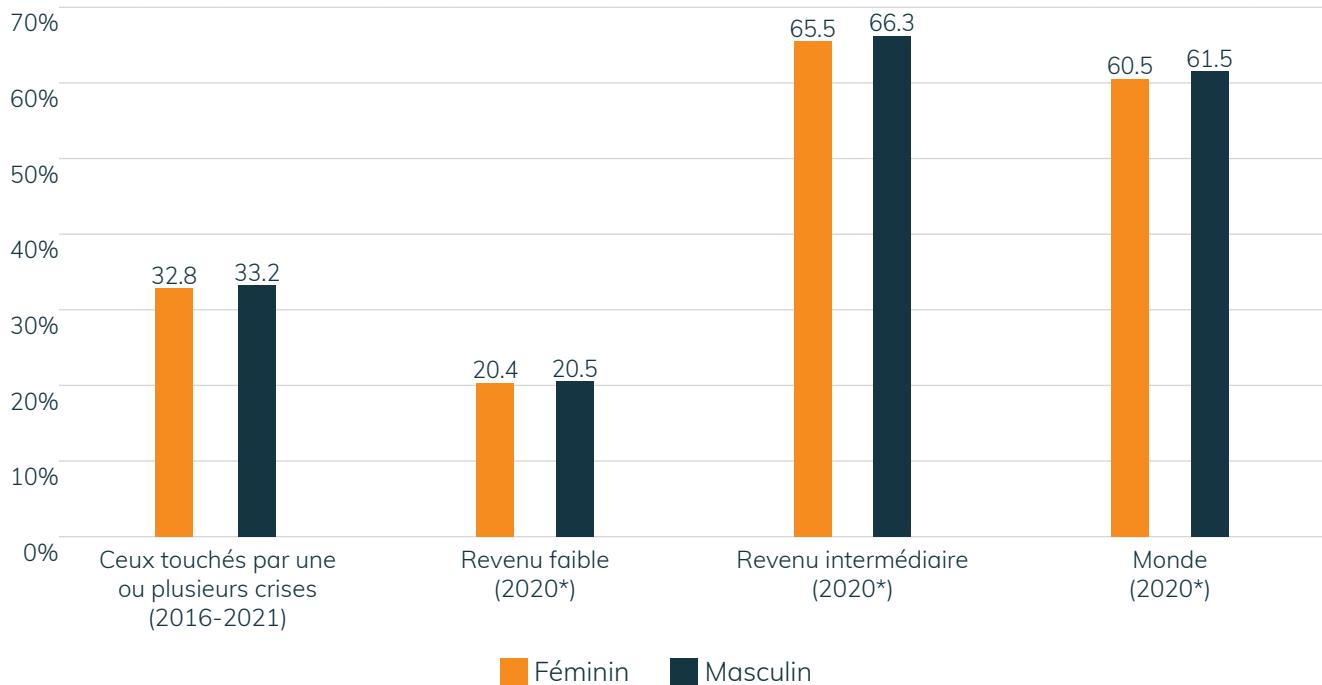
En raison de changements, les données disponibles sur les taux d'achèvement, les moyennes calculées pour les pays touchés par une crise ne sont pas immédiatement comparables à celles mentionnées dans le premier rapport Attention à l'écart. Si l'on compare les données les plus récentes sur l'admission en dernière année d'études avec les données plus anciennes disponibles, il n'y a pas de changement apparent au niveau de l'école primaire. Le taux d'admission brut moyen est le même pour les pays touchés par une crise, sur la base des données disponibles en 2021, que celui indiqué dans le premier rapport (72 %). Le taux moyen des garçons est également demeuré inchangé (75 %). Le taux moyen d'admission en dernière année du cycle inférieur du secondaire dans les pays touchés par une crise a augmenté de deux points de pourcentage pour les filles et pour les garçons (de 51 % à 53 %).²⁹

29. Les moyennes calculées par les autrices à partir de données de 2020 pour 33 pays disposant de données pour l'éducation primaire et pour 34 pays disposant de données pour l'éducation secondaire inférieure.

6.1.3 ÉDUCATION MATERNELLE

Au niveau préscolaire, les données actualisées incluent également celles de 2020 et 2021 du Burundi et de Djibouti. Le taux d'inscription moyen dans les États touchés par une crise est de 33 % pour les filles et les garçons. Les nouvelles données indiquent peu de changements depuis la publication du précédent rapport Attention à l'écart.

Schéma 8 : Taux bruts de scolarisation dans le préscolaire dans les pays touchés par une crise, les PRFI et le monde, par sexe



Source : Base de données de l'ISU (n.d.) ; moyennes des pays touchés par une crise basées sur les propres calculs des autrices à partir des données les plus récentes disponibles entre 2016 et 2021 pour les 30 pays pour lesquels des données sont disponibles. Consulté en octobre 2021.

*Indique une estimation de l'ISU

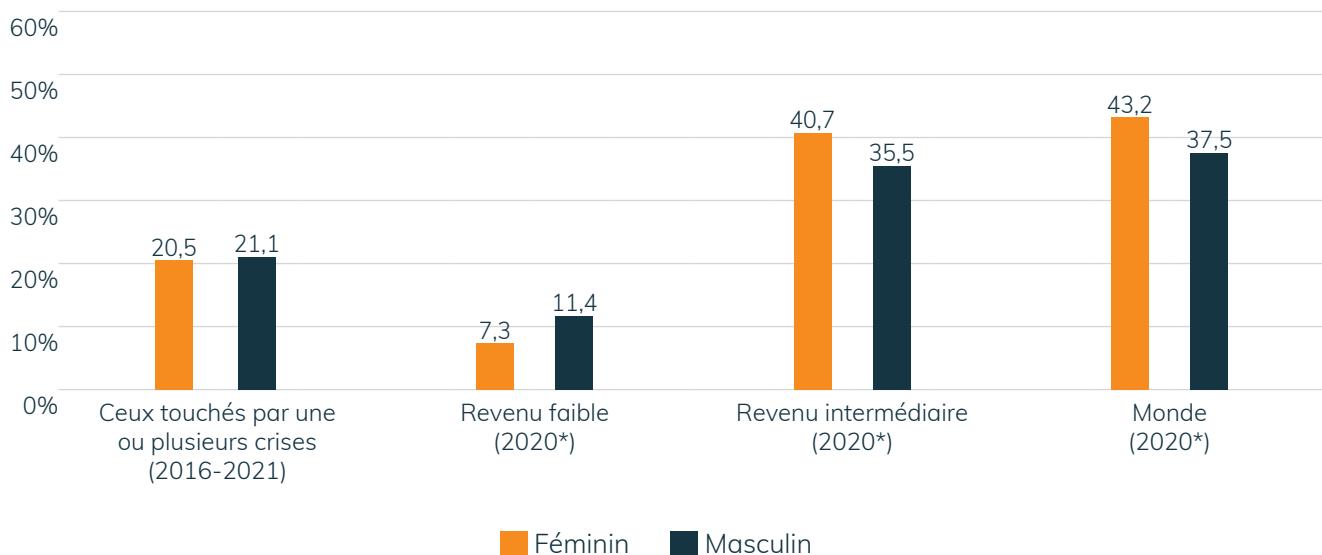
Ces données cachent de grandes variations entre les pays touchés par une crise. Huit pays — le Tchad, le Yémen, la République centrafricaine, la RDC, le Burkina Faso, le Mali, le Niger et la Birmanie —ont des taux de scolarisation préscolaire inférieurs à dix, tandis que quatre — le Zimbabwe, le Pakistan, l'Ukraine et les Philippines — ont des taux supérieurs à 70.

Dans la plupart des pays touchés par une crise, la différence entre la scolarisation maternelle des garçons et des filles est faible. Seuls 5 des 30 pays touchés par une ou plusieurs crises pour lesquels des données récentes sont disponibles présentent une différence de plus de 2 points de pourcentage. La plus grande disparité se situe au Pakistan, où le taux brut de scolarisation est de 77 % pour les filles et de 88 % pour les garçons.

6.1.4 ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET EFTP

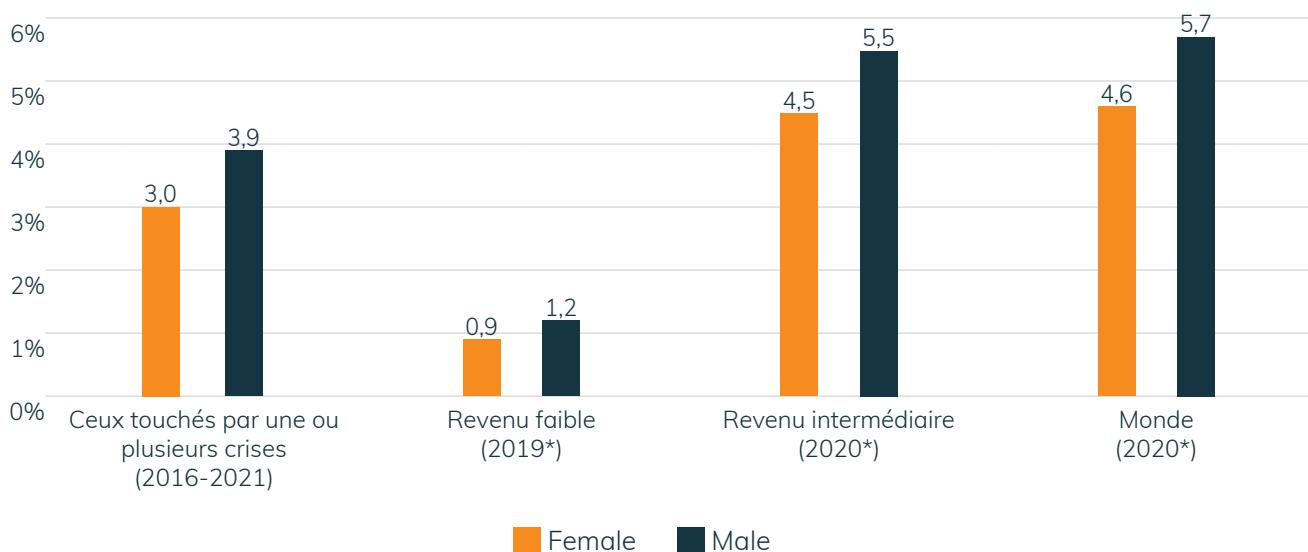
Les femmes des pays touchés par une crise continuent d'avoir moins accès à l'enseignement supérieur que celles des pays à revenu intermédiaire, et beaucoup moins que la moyenne mondiale de l'ISU. Cependant, leur accès est plus élevé que pour les femmes dans les pays à faible revenu, et plus de femmes et de filles dans les pays touchés par une crise sont inscrites dans l'enseignement supérieur que les hommes et les garçons dans les pays à revenu intermédiaire. Les données révèlent également de grandes inégalités et différences entre les pays. Par exemple, en 2020, la scolarisation en Afghanistan était de 5,8 % pour les filles et les femmes, contre 15 % pour les hommes et les garçons. Au Bangladesh, la scolarisation des femmes et des filles était de 19,8 %, contre 25,7 % pour les garçons. Dans certains pays touchés par une crise, les filles sont plus scolarisées que les garçons. Cela est particulièrement évident dans les territoires palestiniens occupés où 53,8 % des filles ou des femmes sont inscrites dans l'enseignement supérieur, mais seulement 32,7 % des hommes et des garçons.

Schéma 9 : Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur des pays touchés par une crise, les PRFI et le monde, par sexe



Les taux de scolarisation dans l'EFTP sont globalement bien inférieurs à ceux de l'enseignement supérieur. La proportion globale de jeunes de 15 à 24 ans inscrites dans l'éducation technique et professionnelle dans les 17 pays touchés par une crise pour lesquels des données étaient disponibles n'est que de 3,0 % pour les femmes et de 3,9 % pour les hommes, selon les données les plus récentes. Il s'agit d'une diminution par rapport aux chiffres du rapport de l'année dernière de 0,2 % pour les deux sexes. L'écart entre les sexes le plus important se situe au Bangladesh, où 1,8 % des femmes et 4,7 % des hommes âgés de 15 à 24 ans sont inscrits dans le système d'éducation professionnelle. En Turquie, qui a de loin le taux d'inscription le plus élevé dans l'éducation professionnelle des 44 pays touchés par une crise, 22,3 % des femmes et 24,9 % des hommes y sont inscrits.³⁰

Schéma 10 : Proportion des jeunes de 15 à 24 ans inscrits dans l'éducation technique et professionnelle

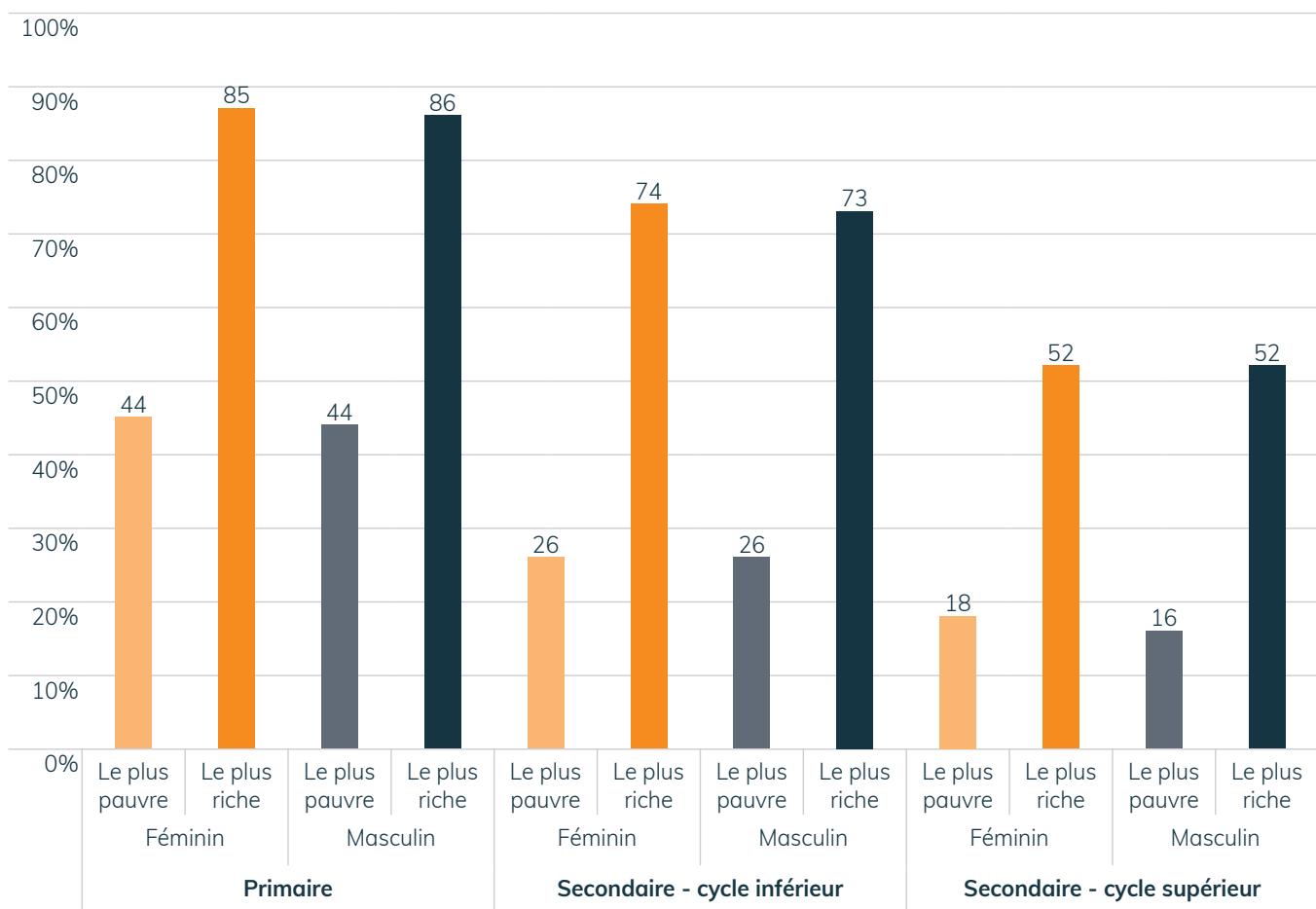


³⁰ Les moyennes sont les propres calculs des autrices à l'aide de données extraites de la base de données de l'ISU en octobre 2021. Les moyennes sont calculées à partir des données de 17 pays pour lesquels des données sont disponibles.

6.2 LES FILLES LES PLUS PAUVRES ET CELLES DES ZONES RURALES RESTENT LES PLUS EN RETARD

Les taux de scolarisation et d'achèvement des études pour les filles et les garçons au sein des mêmes quintiles de richesse dans les contextes touchés par une crise sont similaires. Moins de la moitié des garçons et des filles du quintile le plus pauvre achèvent l'école primaire, avec peu de progression depuis le dernier rapport. Le nombre de filles les plus pauvres qui terminent le cycle inférieur et supérieur du secondaire est encore plus faible : seulement 18 % des filles les plus pauvres terminent le cycle supérieur du secondaire, mais ce taux est supérieur au taux d'achèvement des garçons les plus pauvres (16 %).

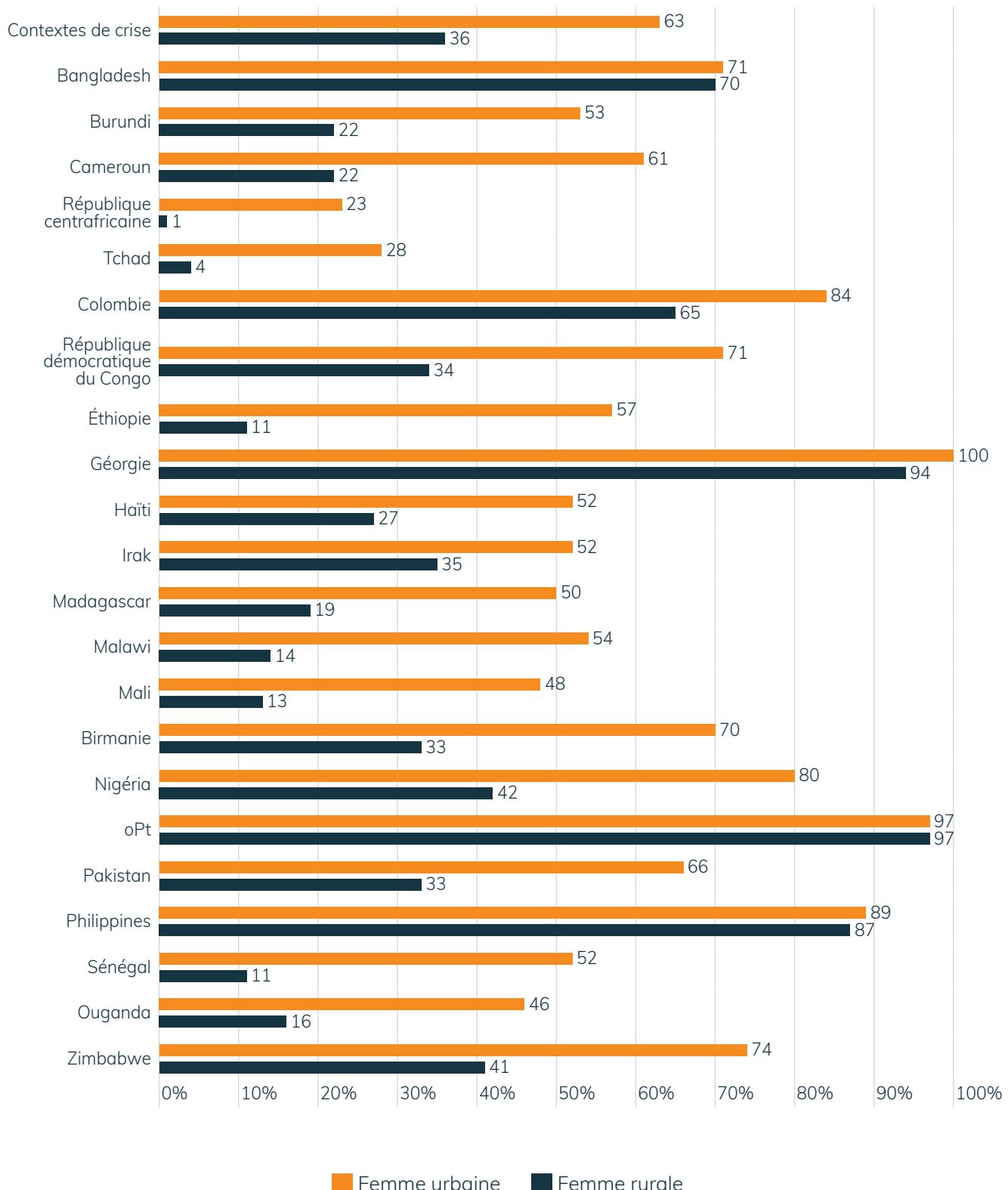
Schéma 11 : Taux d'achèvement moyens des pays touchés par une crise par sexe et quintiles de richesse les plus pauvres/les plus riches



Source : Base de données ISU (n.d.) ; moyennes des pays touchés par une crise basées sur les calculs des autrices à partir des données les plus récentes entre 2016 et 2020 pour 23 pays touchés par une crise dont les données sont disponibles. Consulté en octobre 2021.

Dans les pays touchés par une crise, l'écart de taux d'achèvement entre les filles des zones rurales et urbaines est souvent important. Au Malawi, seulement 14 % des filles rurales achèvent le cycle inférieur du secondaire, tandis que 54 % des filles urbaines achèvent ce niveau. Au Sénégal, 11 % des filles rurales terminent le cycle inférieur du secondaire, contre 52 % des filles urbaines.

Schéma 12 : Taux d'achèvement du secondaire inférieur dans les pays touchés par une crise pour les femmes rurales et urbaines



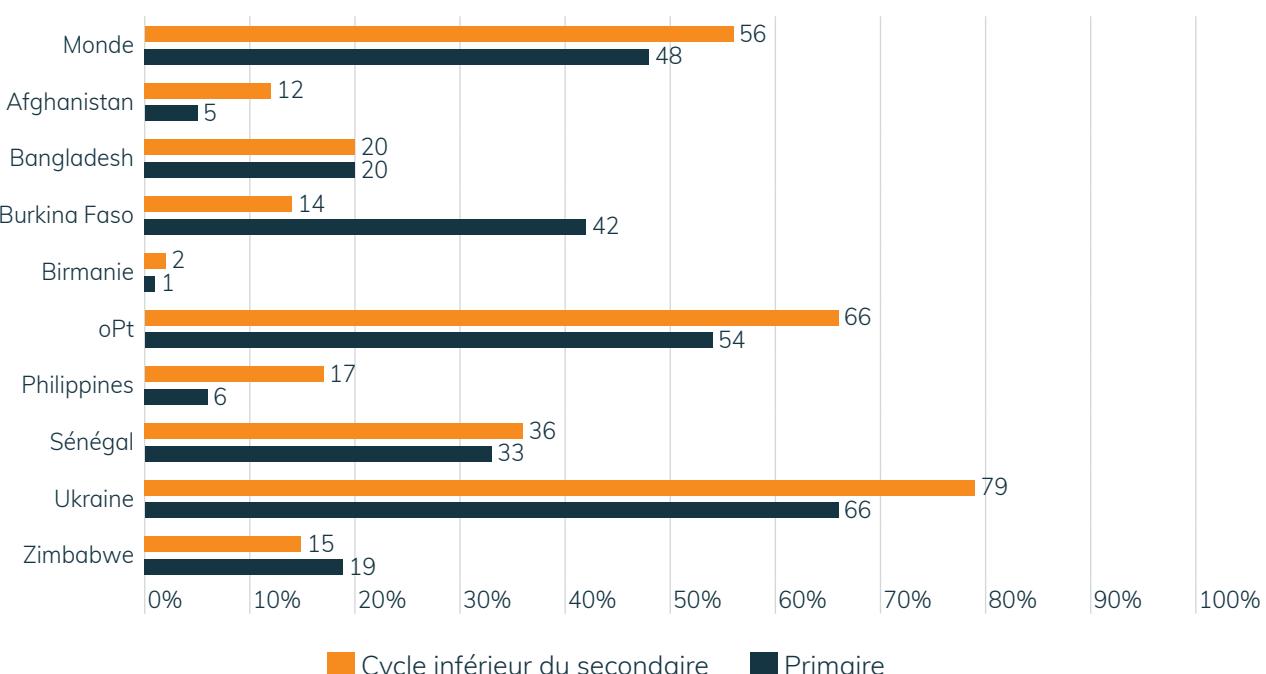
Source : Base de données ISU (n.d.). Données les plus récentes entre 2016 et 2020 pour neuf pays touchés par une crise pour lesquels des données sont disponibles. Consulté en octobre 2021.

6.3 DONNÉES SUR L'ÉDUCATION DES FILLES HANDICAPÉES

L'ISU a augmenté la quantité de données disponibles avec une désagrégation par handicap ; cependant, il n'y a encore que des données limitées disponibles pour les pays touchés par une crise. Des données désagrégées sur les taux d'achèvement aux différents niveaux d'éducation et les taux de non-scolarisation ne sont actuellement disponibles que pour le Mali.

Des données sont disponibles sur la proportion d'écoles primaires ayant accès à des infrastructures et du matériel adaptés pour les élèves handicapés pour neuf pays : Afghanistan, Bangladesh, Burkina Faso, Birmanie, les territoires palestiniens occupés, Philippines, Sénégal, Ukraine et Zimbabwe.³¹ Comme le montre le schéma 13, il existe un degré élevé de variabilité entre ces pays. Certains, comme l'Ukraine et les territoires palestiniens occupés, disposent d'infrastructures plus adaptées que les pays à revenu intermédiaire ou la moyenne mondiale, tous deux autour de 48 %. Certains pays en ont beaucoup moins. Aux Philippines, seulement 6 % des écoles primaires disposent d'infrastructures adaptées et seulement 1 % en Birmanie. La Birmanie a également la plus faible proportion d'écoles ayant accès à des infrastructures adaptées au niveau secondaire inférieur, à peine 2 %.

Schéma 13 : Proportion d'établissements d'enseignement secondaire inférieur et primaire ayant accès à des infrastructures et du matériel adaptés pour les élèves en situation de handicap (%)



Source : Base de données de l'ISU (n.d.) ; les données les plus récentes entre 2016 et 2020 pour neuf pays touchés par une crise pour lesquels des données sont disponibles. Consulté en octobre 2021.

Les données indiquent également des améliorations spectaculaires dans la disponibilité de l'infrastructure adaptative. Au Burkina Faso, seulement 2 % des écoles primaires disposaient d'infrastructures adaptées, selon les données de 2016. Les dernières données montrent qu'en 2020, 42 % des écoles primaires disposaient d'infrastructures adaptées. Dans les territoires palestiniens occupés il y a eu une augmentation de 37 % en 2016 à 54 % en 2020.

³¹ Notez que les processus de collecte de données de l'ISU pour cet indicateur ne précisent pas le type d'adaptations, les détails des infrastructures (toilettes, salles de classe, bibliothèques, etc.), ou les matériaux adaptés, ou les types de handicap pris en charge. Voir ISU (2019), disponible sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370915>.

6.4 APPRENTISSAGE ET ALPHABÉTISATION DES FILLES DANS LES CONTEXTES TOUCHÉS PAR UNE CRISE

Bien qu'il soit trop tôt pour connaître le plein impact que la COVID-19 a eu sur l'apprentissage, les projections de perte d'apprentissage montrent qu'il est désastreux. Cependant, aucune des principales études ne comprenait d'estimations distinctes pour la perte d'apprentissage des filles. Les simulations de la Banque mondiale ont estimé que les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 pourraient entraîner entre 0,3 et 0,9 année de scolarité perdue ; en tenant compte de la qualité, cela porte le nombre moyen d'années de scolarité de base que l'élève moyen achève au cours de sa vie de 7,9 ans à entre 7,0 et 7,6 ans (Azevedo et al., 2020).

L'attention internationale à la crise de l'apprentissage et à l'importance pour les enfants d'acquérir, à tout le moins, les compétences de base en alphabétisation et en apprentissage des notions de calcul continuent de croître. L'indicateur de pauvreté d'apprentissage développé par la Banque mondiale combine des mesures des lacunes en matière d'accès à l'école et de compétence en lecture en combinant les données des évaluations des apprentissages effectuées à la fin de l'école primaire. Les données disponibles montrent que 53 % des enfants des PRFI sont en situation de pauvreté d'apprentissage et qu'ils et elles ne savent pas lire correctement à la fin de l'école primaire. Ce chiffre passe à 90 % des enfants dans les pays des groupes à faible revenu (Banque mondiale, 2019).

L'inscription et l'assiduité ne peuvent à elles seules résoudre la crise de l'apprentissage. Le Center for Global Development a publié une analyse des données EDS sur l'alphabétisation de 51 pays. La conclusion était qu'aux taux d'apprentissage actuels, même si toutes les femmes qui n'ont jamais été scolarisées terminaient la 6e année, 39 % des femmes de ces pays seraient toujours analphabètes (Pritchett et Sandefur, 2017).

Un récent rapport de l'INEE affirme que cette crise de l'apprentissage illustre le besoin de données plus nombreuses et de meilleure qualité sur qui apprend et qui n'apprend pas, en particulier pour les enfants dans des contextes de conflit et de crise. Les apprenantes les plus vulnérables et marginalisées sont souvent invisibles dans les systèmes nationaux de gestion de l'éducation, soit parce qu'ils et elles ne sont pas impliquées dans les évaluations, soit en raison d'une désagrégation inadéquate par statut de réfugié ou de déplacement, de sexe, de lieu et d'handicap (INEE, 2020b).

Les données de l'ISU montrent que 37 des pays touchés par une crise pris en compte dans ce rapport ont mené une sorte d'évaluation nationale de l'apprentissage depuis 2018. Le tableau 4 montre le nombre de pays touchés par une crise qui ont mené des évaluations des apprentissages à différents stades du système éducatif depuis 2018.

Tableau 4 : Données de l'ISU sur les évaluations des apprentissages réalisées depuis 2018 dans les pays touchés par une crise

Classe ou niveau d'études	Matière	Nombre de pays touché par une crise qui ont mené une évaluation des apprentissages (N=44)
Fin de la 2e ou 3e année	Mathématiques	26
	Lecture	29
Fin de l'école primaire	Mathématiques	28
	Lecture	25
Fin du cycle inférieur du secondaire	Mathématiques	32
	Lecture	32

Source : Base de données de l'ISU (n.d) ; les données disponibles pour les 44 pays touchés par une crise. Données récupérées en octobre 2021.

Ces données n'indiquent pas la qualité ou le contenu des évaluations. Elles proviennent d'une enquête menée par les bureaux nationaux d'évaluation des apprentissages, les ministères de l'éducation et d'autres organismes responsables des évaluations des apprentissages.³² Les pays peuvent également avoir réalisé des évaluations supplémentaires au cours de l'année écoulée pour aider à estimer les pertes d'apprentissage et à cibler l'enseignement en conséquence lorsque les enfants retournent à l'école.

L'ISU communique des données sur l'apprentissage conformément à la cible 4.1.1 des ODD, à savoir la proportion d'enfants et de jeunes (a) dans la 2e ou 3e année, (b) à la fin de l'école primaire et (c) à la fin du cycle inférieur de l'enseignement secondaire qui ont atteint au moins le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques, par sexe.

32 Voir <http://uis.unesco.org/en/glossary>.

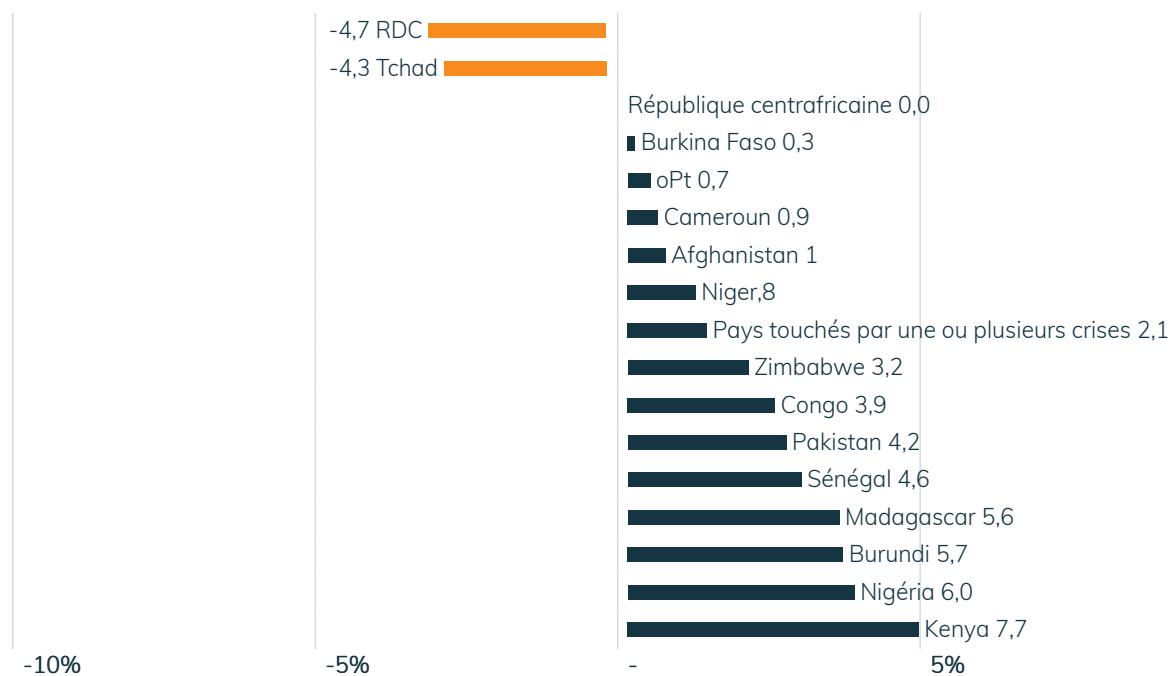
Les résultats présentés s'appuient sur une série de sources de données, notamment des évaluations nationales, régionales et internationales et des évaluations basées sur la population telles que :

- Évaluation de la lecture en début de scolarité (EGRA) et évaluation des mathématiques en début de scolarité (EGMA)
- Enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF (MICS)
- Réseau d'action populaire pour l'apprentissage, par exemple, le rapport annuel sur le statut de l'éducation (ASER) et UWEZO

Des définitions communes des compétences minimales ont été élaborées et elles sont évaluées en comparant les évaluations d'apprentissage disponibles (ISU, 2021). Les données disponibles pour les états touchés par une crise varient selon le niveau d'éducation ; alors que des données sont disponibles pour 17 pays au niveau du CE1 et du CE2, seuls 5 pays disposent de données pour le cycle inférieur du secondaire en matière de lecture. En mathématiques, 17 pays disposent de données au niveau du CE1 ou du CE2, 16 pays à la fin de l'école primaire et 3 à la fin de l'école secondaire inférieure.

Dans les pays pour lesquels les données sont disponibles, les données suggèrent que l'apprentissage des filles est, en moyenne, plus fort que celui des garçons en lecture à tous les niveaux du système éducatif. Au CE1 ou CE2, seuls le Tchad et la RDC indiquent que les résultats d'apprentissage des filles sont inférieurs à ceux des garçons. En RDC, les résultats d'apprentissage à la fin de l'école primaire sont rapportés comme étant inférieurs de 1,4 points de pourcentage pour les filles par rapport aux garçons, tandis qu'au Sénégal, les filles surpassent les garçons de 5,3 points de pourcentage.

Schéma 14 : Différence en points de pourcentage entre les filles et les garçons en CE1 et CE2 qui ont atteint le niveau minimum de compétence en lecture

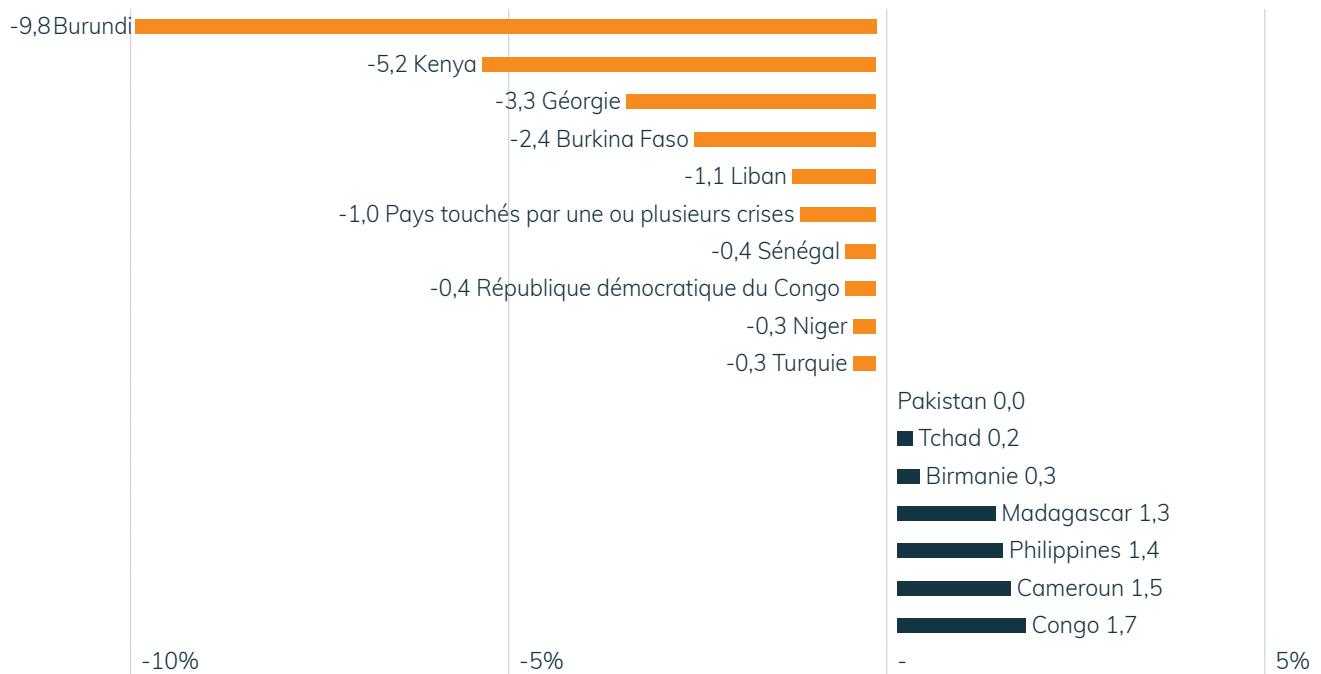


Source : Base de données de l'ISU (n.d.) ; les moyennes des pays touchés par une crise basées sur les calculs des autrices à partir des données les plus récentes entre 2016 et 2019 pour 17 pays touchés par une crise dont les données sont disponibles. Consulté en octobre 2021.

Les données d'évaluation des mathématiques disponibles dans les pays touchés par une crise montrent que, pour les 17 pays pour lesquels des données sont disponibles, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, avec une différence globale de 10 points de pourcentage en deuxième ou troisième année. Les pays où les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons comprennent la RDC, où l'on observe une différence de -7,5 points de pourcentage entre les garçons et les filles ; le Kenya, où la différence est de -5,8 points de pourcentage ; et le Pakistan, avec une différence de -18,4 points de pourcentage.

À la fin de l'école primaire, la tendance moyenne dans les États touchés par une crise s'est modifiée de sorte que les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons en mathématiques. Dans la plupart des cas, l'écart est assez faible, mais il existe quelques différences extrêmes. La différence la plus significative se trouve au Burundi, où l'écart entre les filles et les garçons est de 9,8 points de pourcentage. Ces différences sont illustrées dans le schéma 15.

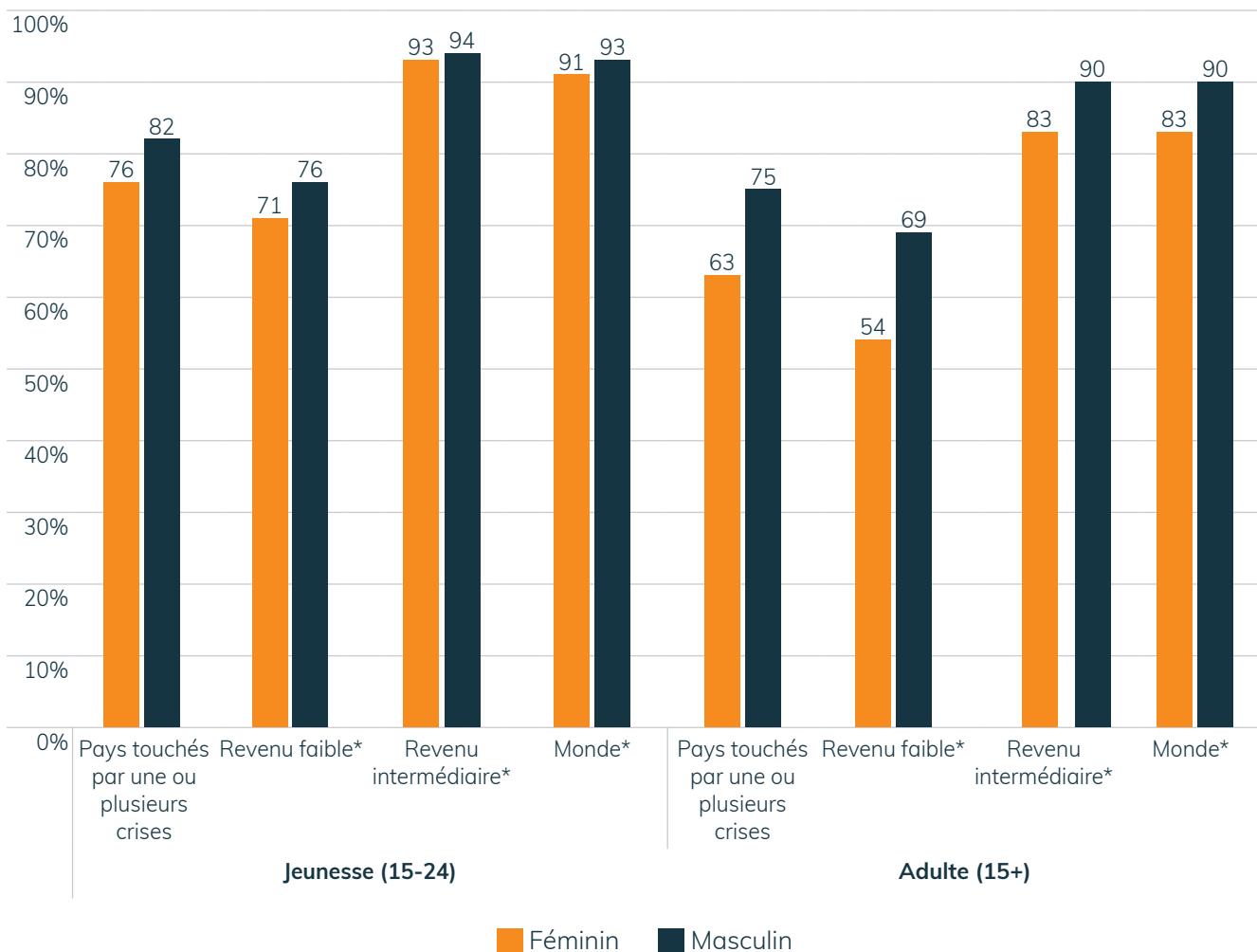
Schéma 15 : Différence en points de pourcentage entre les filles et les garçons ayant atteint au moins le niveau minimum en mathématiques à la fin de l'école primaire



Source : Base de données ISU (n.d.) ; les moyennes des pays touchés par une crise basées sur les calculs des autrices à partir des données les plus récentes entre 2016 et 2019 pour 16 pays touchés par une crise dont les données sont disponibles. Consulté en octobre 2021.

Le schéma 16 compare les taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes dans les contextes de crise aux taux moyens des pays à faible revenu, à revenu intermédiaire et au monde entier. Ces chiffres ont peu évolué par rapport au premier rapport Attention à l'écart (INEE, 2021), qui s'appuyait sur des données allant jusqu'en 2019. Les femmes restent à la traîne des hommes dans toutes les catégories, bien que les femmes dans les contextes de crise s'en sortent légèrement mieux en général que les femmes dans les pays à revenu faible. Les écarts entre les sexes sont plus importants dans l'alphabétisation des adultes que dans celle des jeunes. L'écart chez les 15-24 ans dans les pays touchés par une crise est de 6 points de pourcentage, mais il passe à 12 points de pourcentage lorsqu'on inclut l'ensemble de la population adulte.

Schéma 16 : Taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes dans les pays touchés par une crise par rapport aux PRFI et dans le monde



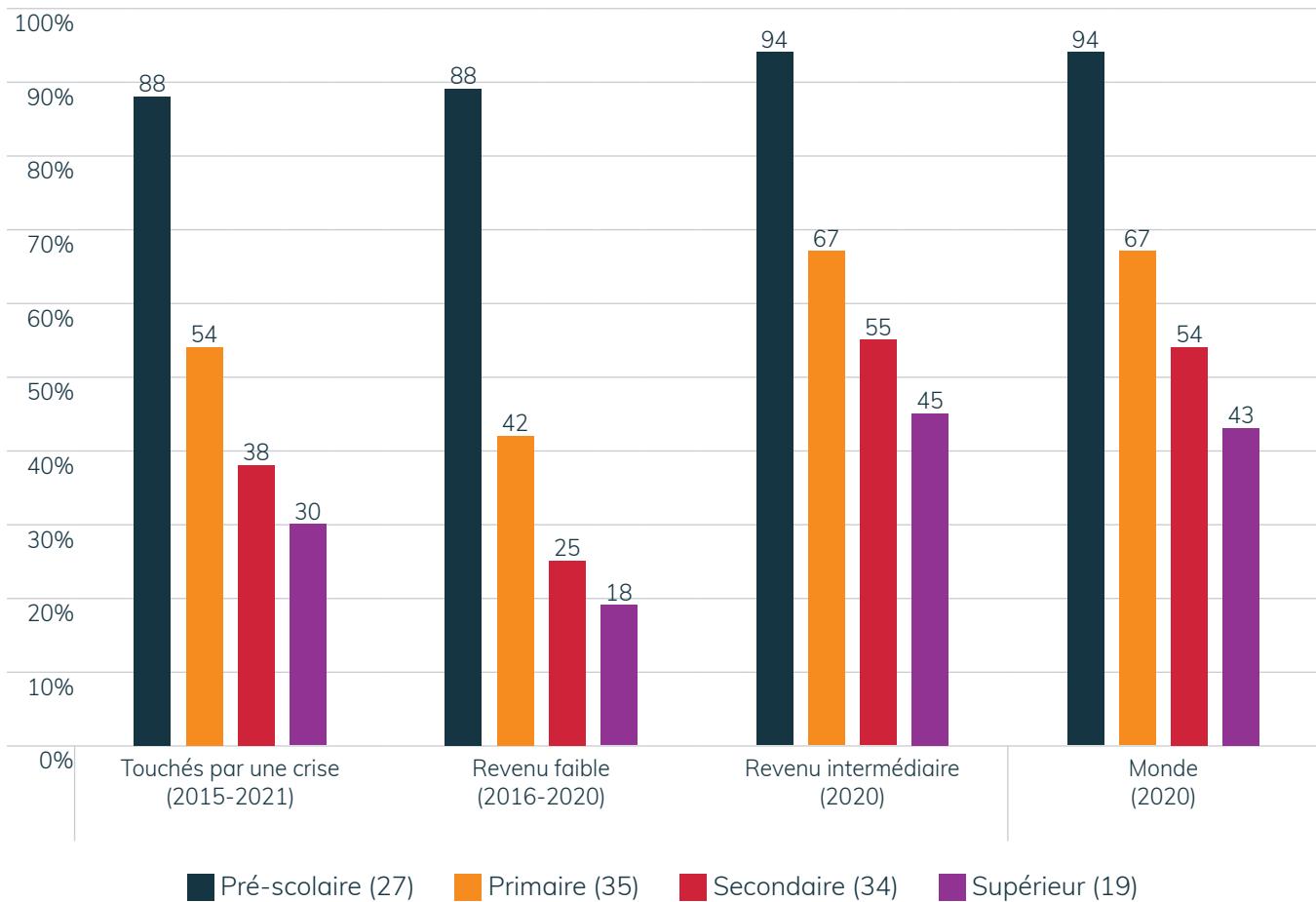
Source : Base de données de l'ISU (n.d.) ; les moyennes des pays touchés par une crise basées sur les calculs des autrices à partir des données les plus récentes entre 2016 et 2021 pour 34 pays touchés par une crise dont les données sont disponibles. Consulté en octobre 2021.

* Indique une estimation de l'ISU

6.5 LE NOMBRE D'ENSEIGNANTES EST ENCORE INSUFFISANT AUX NIVEAUX SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR

Les données actualisées jusqu'en 2021 montrent peu de changement dans la proportion ou la répartition globale des enseignantes, quel que soit le contexte ; il n'y a aucun changement dans les chiffres globaux. Dans les contextes de crise, les femmes représentent toujours 88 % du personnel enseignant des écoles maternelles et seulement 38 % du personnel enseignant des écoles secondaires. La proportion d'enseignantes a augmenté dans les écoles primaires, passant de 51 % à 54 % et dans les écoles supérieures, passant de 29 % à 30 %.

Schéma 17 : Pourcentage d'enseignantes dans les pays touchés par une crise, par rapport aux PRFI et au niveau mondial



■ Pré-scolaire (27) ■ Primaire (35) ■ Secondaire (34) ■ Supérieur (19)

(-) nombre indiqué de pays touchés par une crise avec des données disponibles pour chacun d'entre eux

Source : Base de données de l'ISU (n.d.) ; les moyennes des pays touchés par une crise basées sur les calculs des autrices à partir des données les plus récentes entre 2016 et 2021 pour 34 pays touchés par une crise dont les données sont disponibles. Consulté en octobre 2021.

En juillet 2021, s'appuyant sur l'appel à l'action lancé aux personnes enseignantes en mars 2020, l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants (2021) a lancé un appel à investir davantage dans le personnel enseignant et l'enseignement. Cet appel souligne le rôle important que jouent les enseignantes dans le soutien à l'éducation des filles, mais souligne également qu'elles ont été touchées de manière disproportionnée par la crise de la COVID-19 (voir Dogra et Kaushal, 2021). L'appel invite les gouvernements à accorder une plus grande attention aux besoins des enseignantes afin de les garder dans la profession (Équipe spéciale internationale sur les enseignants, 2021). Dans le sous-secteur préscolaire, où la main-d'œuvre est majoritairement féminine, les enseignantes ont rencontré des obstacles à la poursuite de leur emploi et de nombreux membres du personnel n'ont pas été rémunérés ou n'ont reçu qu'une rémunération partielle pendant la crise (UNESCO, 2021c).



CHAPITRE 7 : FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES FEMMES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE

7.1 DÉPENSES PUBLIQUES NATIONALES

Constatations principales

- En 2021, dix pays touchés par une crise se sont engagés publiquement à consacrer au moins 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation en approuvant la déclaration de Kenyatta. Onze autres pays touchés par une crise se sont engagés à consacrer 15 % à 20 % de leurs dépenses à l'éducation en approuvant la Déclaration de Paris.
- En 2020, seuls deux pays touchés par une crise ont atteint les deux critères internationaux de référence en matière de dépenses publiques pour l'éducation, à savoir 5 % du produit intérieur brut (PIB) et 20 % du budget national.
- Les données de l'ISU indiquent que, de 2016 à 2020, de nombreux pays touchés par une crise (12 sur 31 dont les données sont disponibles) ont réduit les dépenses publiques d'éducation en proportion du PIB, mais un nombre similaire (13) les a augmentées.
- La proportion de l'aide humanitaire demandée pour l'éducation a augmenté, passant de 3,8 % en 2019 à 7,6 % en 2021, mais la proportion allouée à l'éducation reste faible, à environ 3 % de l'aide humanitaire.
- L'aide publique au développement (APD) en faveur de l'éducation ne se concentre pas toujours sur les domaines où elle est réellement nécessaire pour combler les lacunes en matière d'éducation des filles. Certains pays touchés par une crise et comptant une grande population de filles non scolarisées reçoivent peu d'aide pour l'éducation.
- Environ la moitié de l'APD destinée à financer l'éducation de base et l'enseignement secondaire supérieur dans les pays touchés par une crise a pour objectif l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes. Cependant, il est difficile d'estimer la proportion de l'aide à l'éducation qui bénéficie aux filles et aux femmes en contextes de crise.

La Déclaration d'Incheon stipule qu'au moins 20 % des dépenses de 5 % du PIB de chaque gouvernement doivent être consacrées à l'éducation (Education 2030, 2015). Dix des 44 pays touchés par une crise se sont engagés à atteindre l'objectif de 20 % en approuvant la déclaration de Kenyatta en juillet 2021 (voir chapitre 2).³³ La Déclaration de Paris, qui a été lancée lors de la Réunion mondiale sur l'éducation le 10 décembre 2021, a consolidé ces objectifs et elle a exhorté les gouvernements à allouer au moins 4 % à 6 % du PIB et/ou au moins 15 % à 20 % des dépenses publiques totales à l'éducation (Réunion mondiale sur l'éducation, 2021). Plus de 40 pays ont apporté leur soutien à la déclaration de Paris, dont 12 des pays touchés par une crise et couverts par ce rapport.³⁴ À l'exception du Zimbabwe, ces 12 pays s'ajoutent à ceux qui se sont engagés à atteindre 20 % dans la déclaration de Kenyatta.

Très peu de données actualisées sont disponibles de la part de l'ISU sur les contextes en situations de crise : les données de 2020 relatives aux dépenses publiques en faveur de l'éducation en pourcentage du PIB ne sont disponibles que pour la Géorgie, le Kenya, le Malawi et la Mauritanie. Les chiffres actualisés sur les dépenses liées au secteur de l'éducation en pourcentage de l'ensemble des dépenses publiques ont été plus largement actualisés, avec des données pour 2020 accessibles auprès de 11 des 44 pays touchés par une crise. Les données actualisées indiquent que seulement trois pays ont atteint ces objectifs :

- Burkina Faso : 5,8 % du PIB et 22,7 % des dépenses publiques
- Éthiopie : 5,1 % du PIB et 24,0 % des dépenses publiques
- Sénégal : 5,3 % du PIB et 21,1 % des dépenses publiques

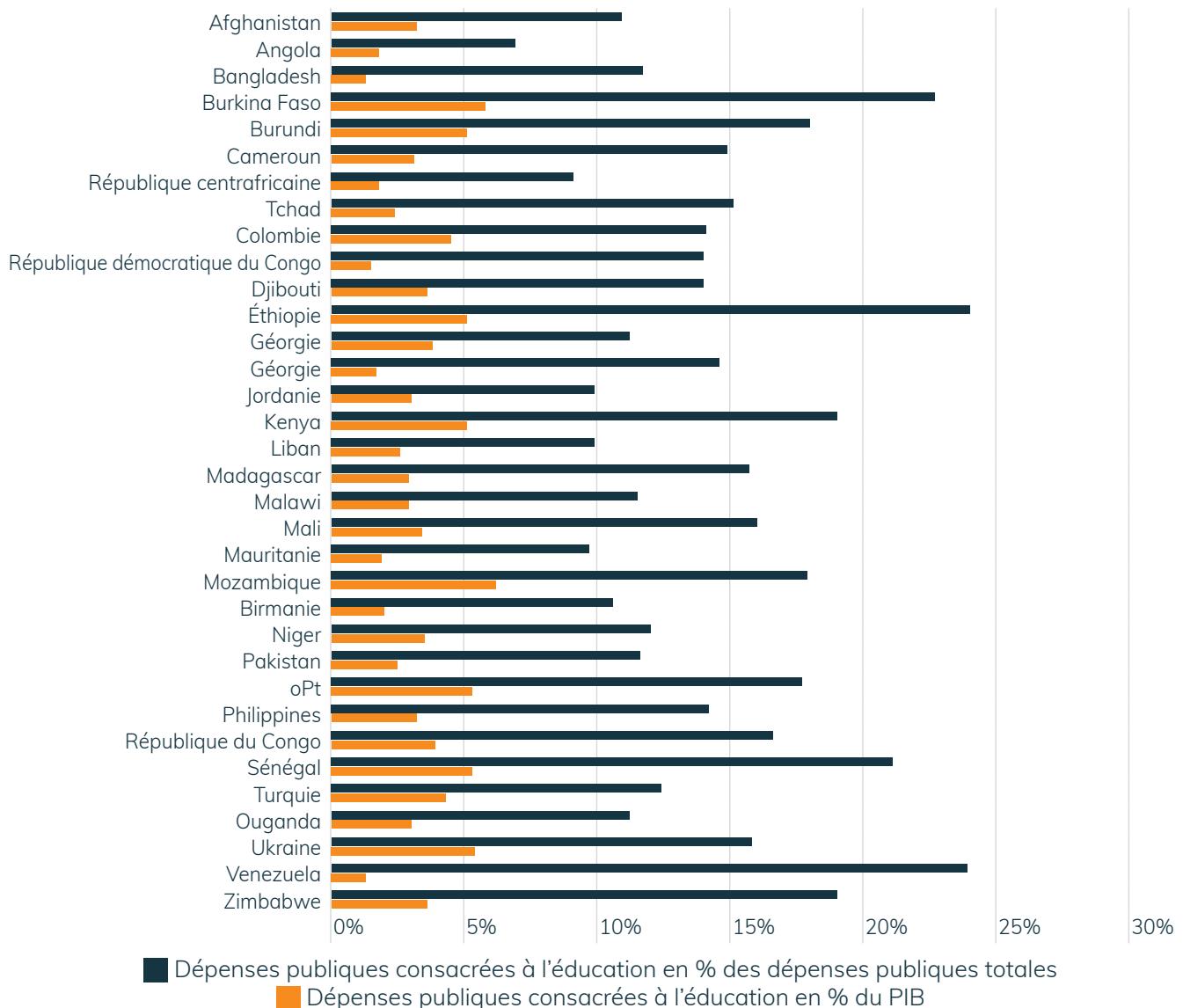
Les données accessibles les plus récentes provenant des 35 pays touchés par une crise, où les deux indicateurs sont disponibles, montrent que la moyenne générale des dépenses liées à l'éducation par rapport aux budgets nationaux est passée de 15,8 % en 2019 (INEE, 2021) à 14,6 % en 2021.³⁵ Les dépenses en pourcentage du PIB sont également passées de 3,7 % à 3,4 % pendant la même période.

33 Le Burkina Faso, la République du Congo, Djibouti, le Malawi, le Mozambique, le Niger, le Nigeria, la Somalie, l'Ouganda et le Zimbabwe

34 Ils comprennent le Bangladesh, la Colombie, l'Éthiopie, Haïti, le Liban, le Mali, le Myanmar, les Philippines, la Syrie, le Venezuela, le Yémen et le Zimbabwe.

35 Les données sont de 2016 à 2021 pour l'Afghanistan, l'Angola, le Bangladesh, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la République centrafricaine, le Tchad, la Colombie, la République du Congo, la RDC, Djibouti, l'Éthiopie, la Géorgie, Haïti, la Jordanie, le Kenya, le Liban, Madagascar, le Malawi, le Mali, la Mauritanie, le Mozambique, le Myanmar, le Niger, le Pakistan, les Philippines, le Sénégal, la Turquie, l'Ouganda, l'Ukraine, le Venezuela (République bolivarienne du) et le Zimbabwe.

Schéma 18 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation dans les pays touchés par une crise vs. Incheon (dernières données disponibles 2016-2021)



Source : Base de données d'ISU (n.d.) ; les données disponibles les plus récentes, 2016-2021 pour 34 pays touchés par une ou plusieurs crises avec des données disponibles. Consulté en octobre 2021.

Le tableau 5 montre des changements dans les dépenses nationales au fil du temps. Sur les 30 pays ayant suffisamment de données disponibles, 11 d'entre eux entrent dans la catégorie des dépenses basses et en diminution en faveur du secteur de l'éducation en proportion du PIB. Six pays peuvent être classés comme ayant des dépenses élevées et montrant un accroissement des dépenses au fil du temps — le Burkina Faso, le Burundi, le Mozambique, les territoires palestiniens occupés, le Sénégal, et l'Ukraine.

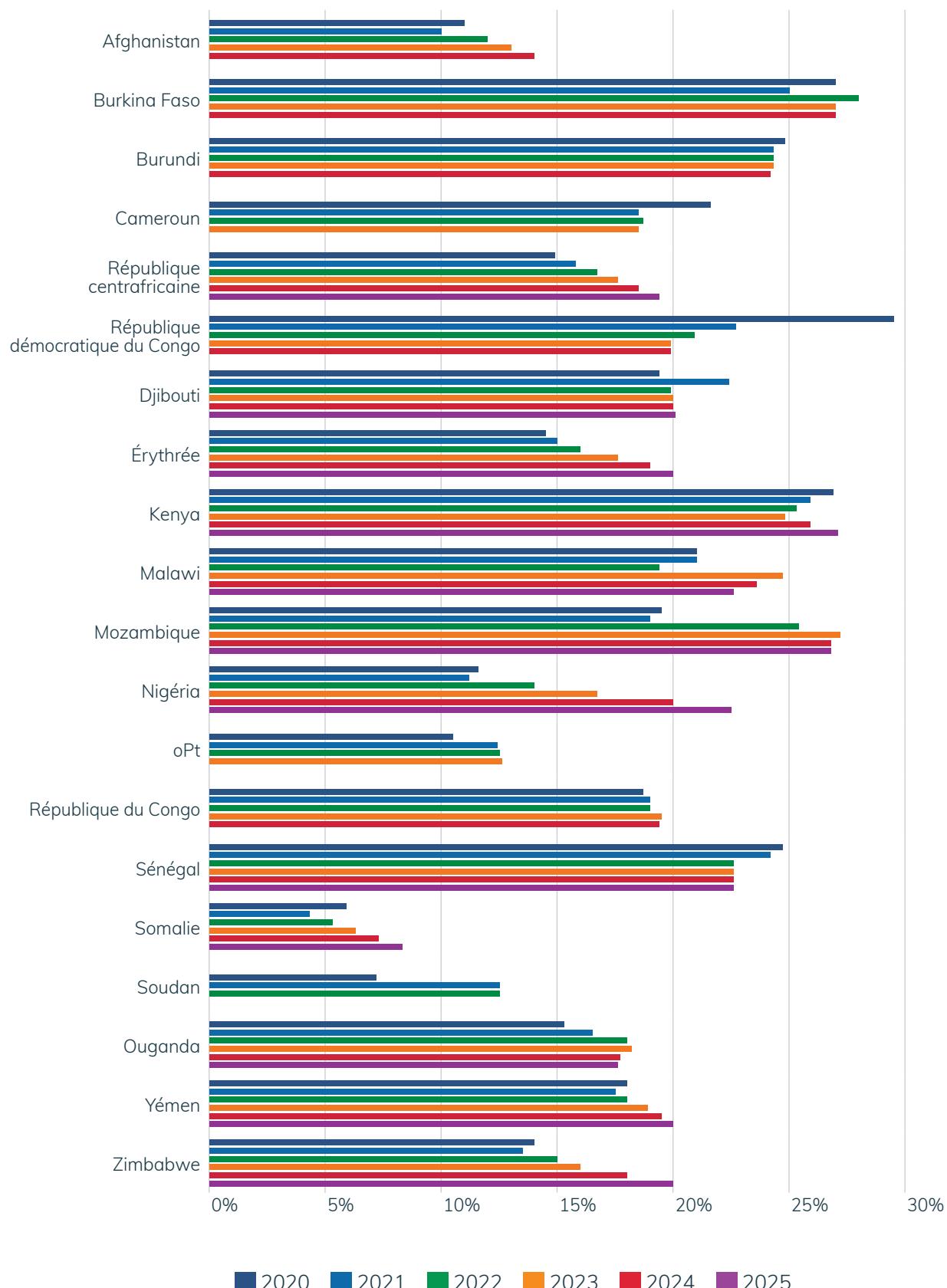
Tableau 5 : Changement dans les dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB

Dépenses publiques en % du PIB (données les plus récentes)	Dépenses en diminution en % du PIB (2016-2020)	Faible changement dans les dépenses (moins de 0,1%) (2016-2020)	Dépenses en hausse en % du PIB (2016-2020)
Baisse des dépenses publiques consacrées à l'éducation (< 4,5 %)	Afghanistan Angola Bangladesh République du Congo Djibouti Jordanie Mali Malawi Pakistan Philippines Zimbabwe	République centrafricaine Tchad Mauritanie Birmanie	Cameroun Géorgie Liban Madagascar Niger Ouganda Haïti
Dépenses publiques élevées consacrées à l'éducation (> 4,5 %)	Kenya	Colombie Éthiopie	Burkina Faso Burundi Mozambique oPt Sénégal Ukraine
Données insuffisantes (aucune donnée depuis 2018 jusqu'à ce jour, ou une seule donnée ces cinq dernières années)	Corée du Nord RDC Bangladesh Érythrée Irak Libye Nigéria	Somalie Soudan du Sud Soudan Syrie Turquie Venezuela Yémen	

Source : Basé sur la base de données de l'ISU (n.d.) ; Données de 2016 à 2021 sur les dépenses publiques en pourcentage du PIB. Consulté en octobre 2021.

Comme mentionné dans le chapitre 2, le sommet du GPE en juillet 2021 a permis de lancer la déclaration de Kenyatta, qui a appelé à une augmentation du financement intérieur pour atteindre le pourcentage de référence mondiale de 20 %, appel qui a été adopté par 19 pays partenaires du GPE. Un certain nombre de gouvernements se sont engagés à atteindre ce pourcentage de leurs budgets nationaux sur une période de cinq ans, comme résumé dans le tableau 19. À noter que les engagements en matière de dépenses publiques par le gouvernement de l'Afghanistan ont été faits avant la prise de contrôle du pays par les talibans. Nous ignorons, toutefois, si un changement a eu lieu envers cet engagement depuis la prise de contrôle des autorités en place en 2021.

Schéma 19 : Engagement des gouvernements en dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage de leur budget total, jusqu'à 2025



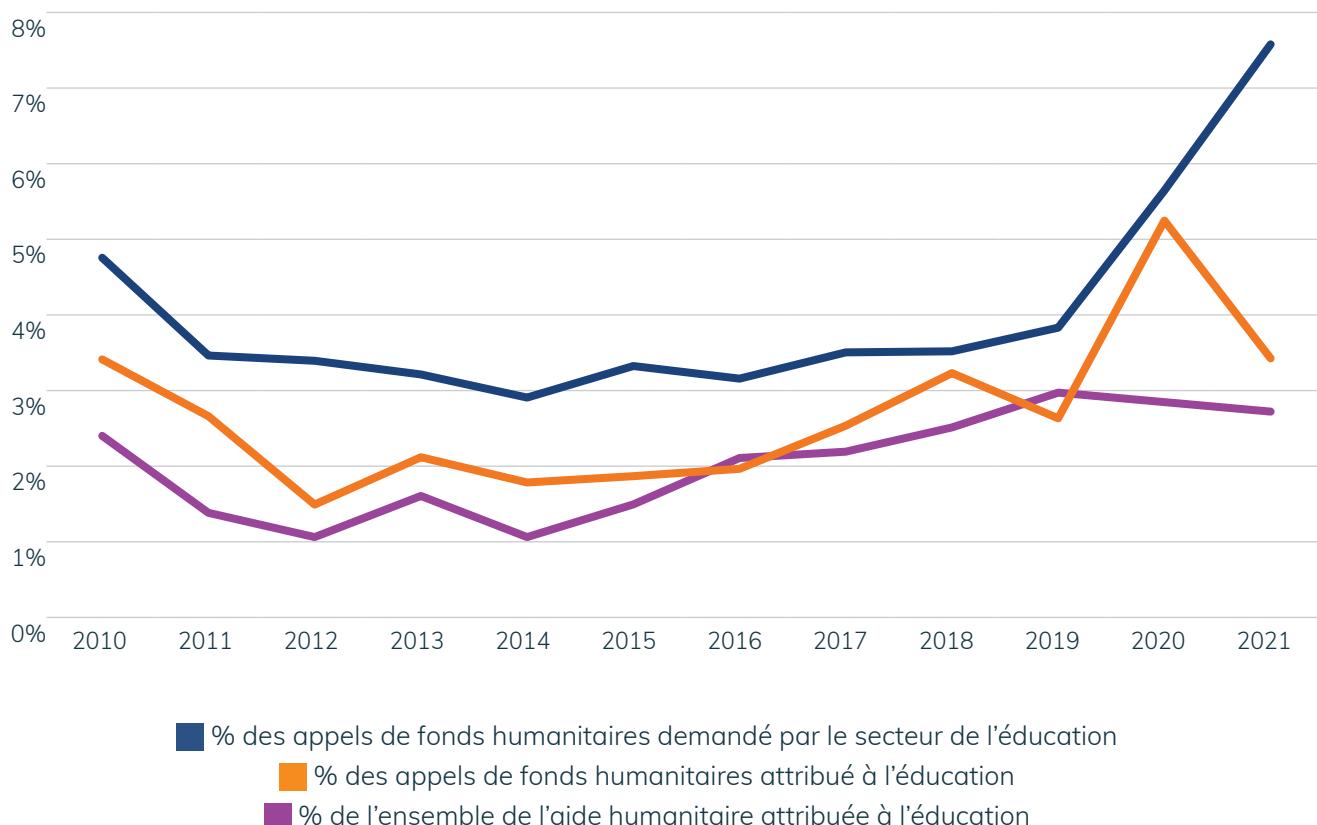
NB : Ces chiffres ont été déclarés par certains pays en pourcentage en y insérant l'engagement au service de la dette : d'autres pays ont déclarés ces chiffres en ne tenant pas compte de cet engagement.
Source : GPE (n.d.)

7.2 DÉPENSES INTERNATIONALES

Cette section analyse les dépenses internationales liées à l'aide humanitaire mondiale en faveur de l'éducation en utilisant les données du Service de suivi financier de OCHA (FTS), service qui suit l'aide humanitaire mondiale. Le Service de suivi financier est un mécanisme de déclaration volontaire, où les informations rapportées ne sont pas spécifiées par secteur. Les déclarations pour 2020 incluent également la réponse à la COVID-19 par catégorie de secteur, mais où les secteurs ou les activités couvertes ne sont pas indiquées.

Le pourcentage de l'ensemble de l'aide humanitaire attribuée à l'éducation est resté assez stable depuis 2019, à environ 2,8 %. Toutefois, les appels de fonds en faveur de l'éducation ont fait l'objet d'une forte augmentation, passant de 3,8 % en 2019 à 7,6 % en 2021.

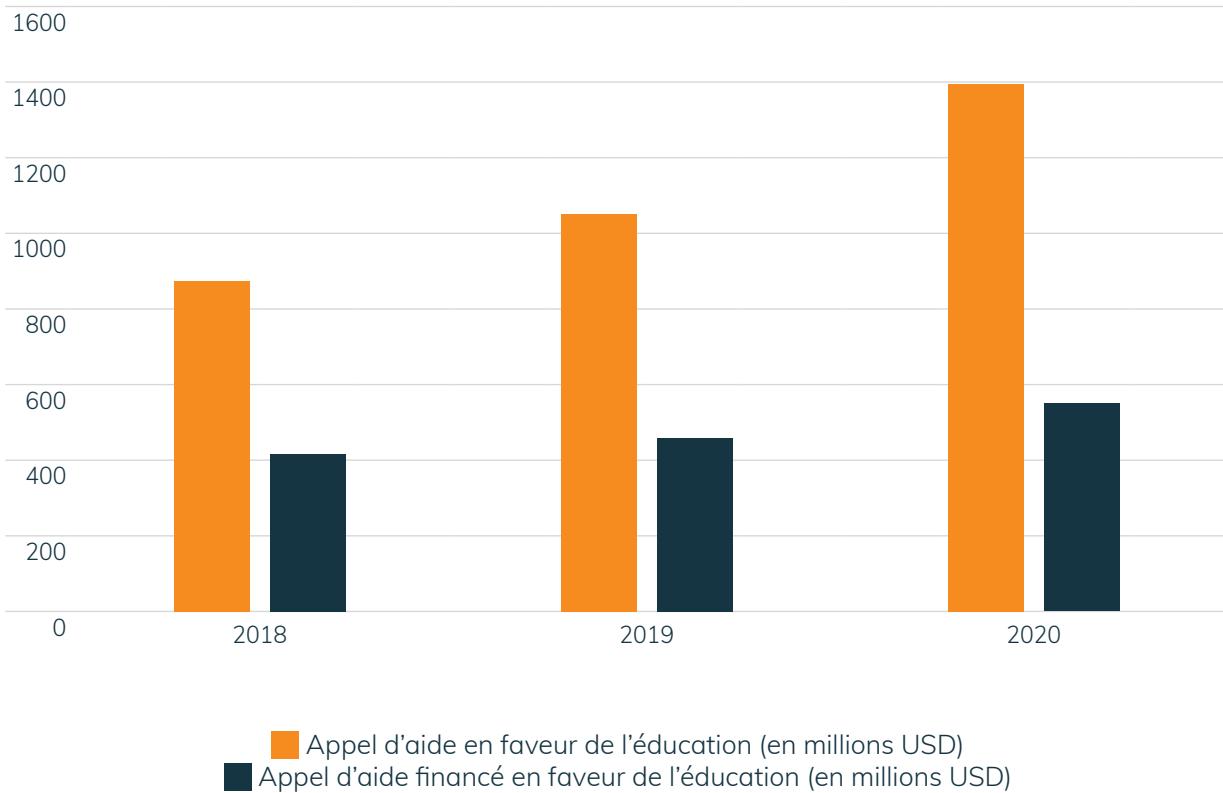
Schéma 20 : Proportion de l'aide humanitaire à l'éducation, 2010 à 2021



Source : Service de suivi financier de OCHA. (n.d.) Extrait 22 janvier 2022.

Cette augmentation est également visible dans les données sur les montants globaux demandés. En 2018, les appels de fonds demandés en faveur de l'éducation se sont élevés à 876 millions USD ; ce montant est passé à presque 1,4 milliards USD en 2020. Bien que le montant absolu des fonds ait augmenté, le pourcentage des appels de fonds est passé de 48 % en 2018 à 40 % en 2020. Ceci est indiqué sur le schéma 21.

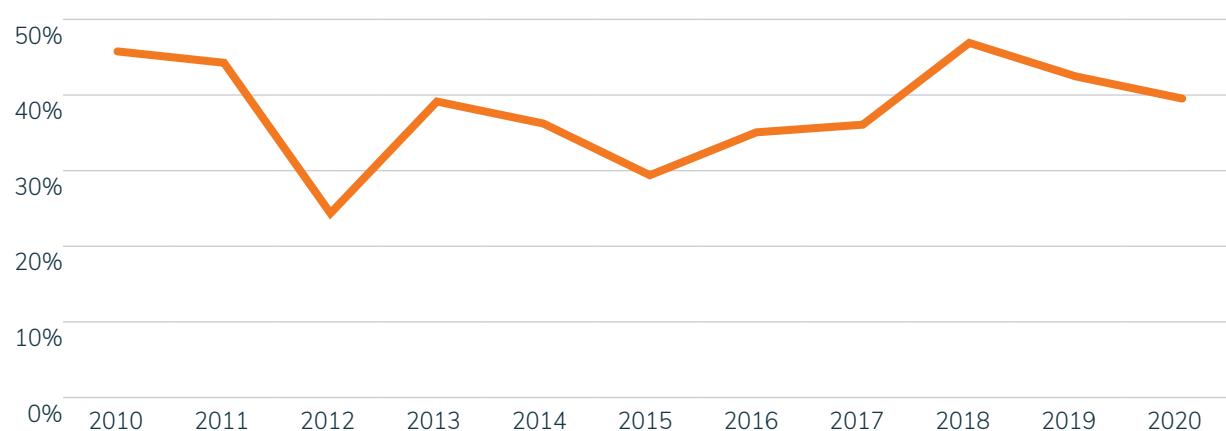
Schéma 21 : Aide humanitaire absolue consacrée à l'éducation



Source : UN OCHA FTS. Extrait le 13 octobre 2021.

Le schéma 22 montre les fluctuations dans le pourcentage des demandes d'aide financées en faveur de l'éducation au fil du temps. 2010 et 2018 ont été les deux seules années pendant lesquelles les demandes d'aide financées ont été de plus de 45 %.

Schéma 22 : Proportion des appels d'aide financés, de 2010 à 2020



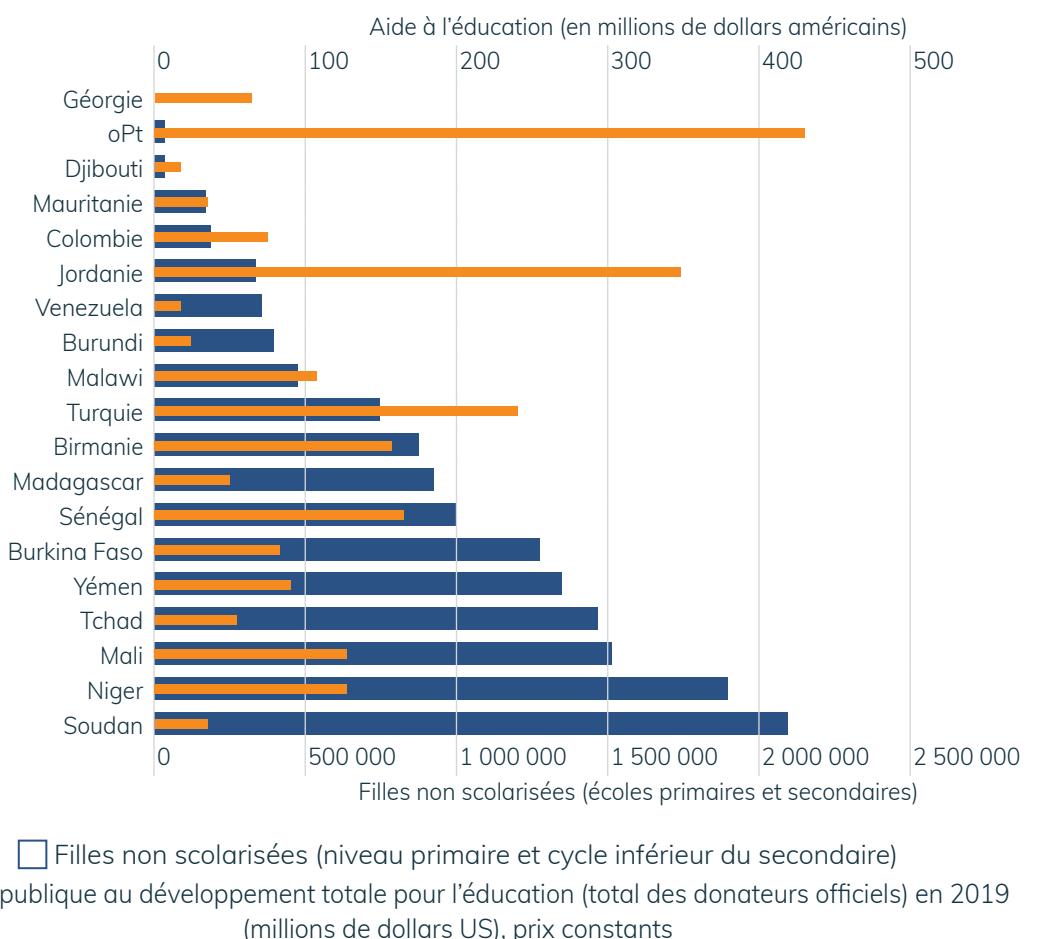
Source : UN OCHA FTS. Extrait le 13 octobre 2021.

Les données du Service de suivi financier de OCHA concernant les appels d'aide humanitaire et les dépenses indiquent un net accroissement dans la demande des acteurs et actrices humanitaires en faveur de l'aide à l'éducation entre 2019 et 2021, à la fois dans l'absolu et par rapport aux autres secteurs humanitaires. Cette augmentation dans la demande a coïncidé avec la pandémie de COVID-19, qui pourrait être un facteur déterminant. Toutefois, cette situation aurait pu conduire à une plus forte demande de l'aide humanitaire à travers de nombreux secteurs. Une augmentation plus modeste des appels de fonds est apparue dans les domaines de la santé, l'eau, l'assainissement et l'hygiène pendant la même période. Entre 2019 et 2021, les appels d'aide humanitaire en faveur de l'éducation ont augmenté de 172 %, comparés à une augmentation de 65 % pour la santé. Les appels d'aide à la protection de l'enfance et à la protection contre la VBG ont plus que triplé pendant cette période. Ces changements indiquent une concentration accrue sur les questions de l'éducation et celles de la protection de l'enfance lors de la COVID-19, mais il est difficile de savoir si ces changements ont été motivés par une plus forte prise de conscience à l'égard de ces deux secteurs étroitement liés, ou par une augmentation des besoins en raison de la fermeture des écoles et des confinements. Les appels dans la catégorie « multi secteurs » ont fortement diminué (environ de 81 %) et il est probable que les appels dans certains secteurs peuvent avoir été motivés en partie par un ciblage plus spécifique des appels par secteur. Des recherches plus poussées seraient nécessaires pour comprendre les raisons de ces changements.

Pendant que les données des appels indiquent une demande croissante dans l'aide à l'éducation de celles et ceux qui préparent les appels d'aide humanitaire, les informations de financement indiquent que ces questions constituent une faible priorité pour les donateurs, environ 3 % de l'ensemble des financements humanitaires. Toutefois, les financements humanitaires pour la protection contre la VBG ont presque quadruplé entre 2019 et 2021 (passant de 55 millions USD en 2019 à 207 millions USD en 2021). Ceci démontre les besoins croissants en matière de protection dans ce secteur en raison des restrictions liées à la COVID-19, mais c'est également un signe positif d'une prise de conscience plus importante des donateurs de devoir protéger les femmes et les filles dans les situations de crise.

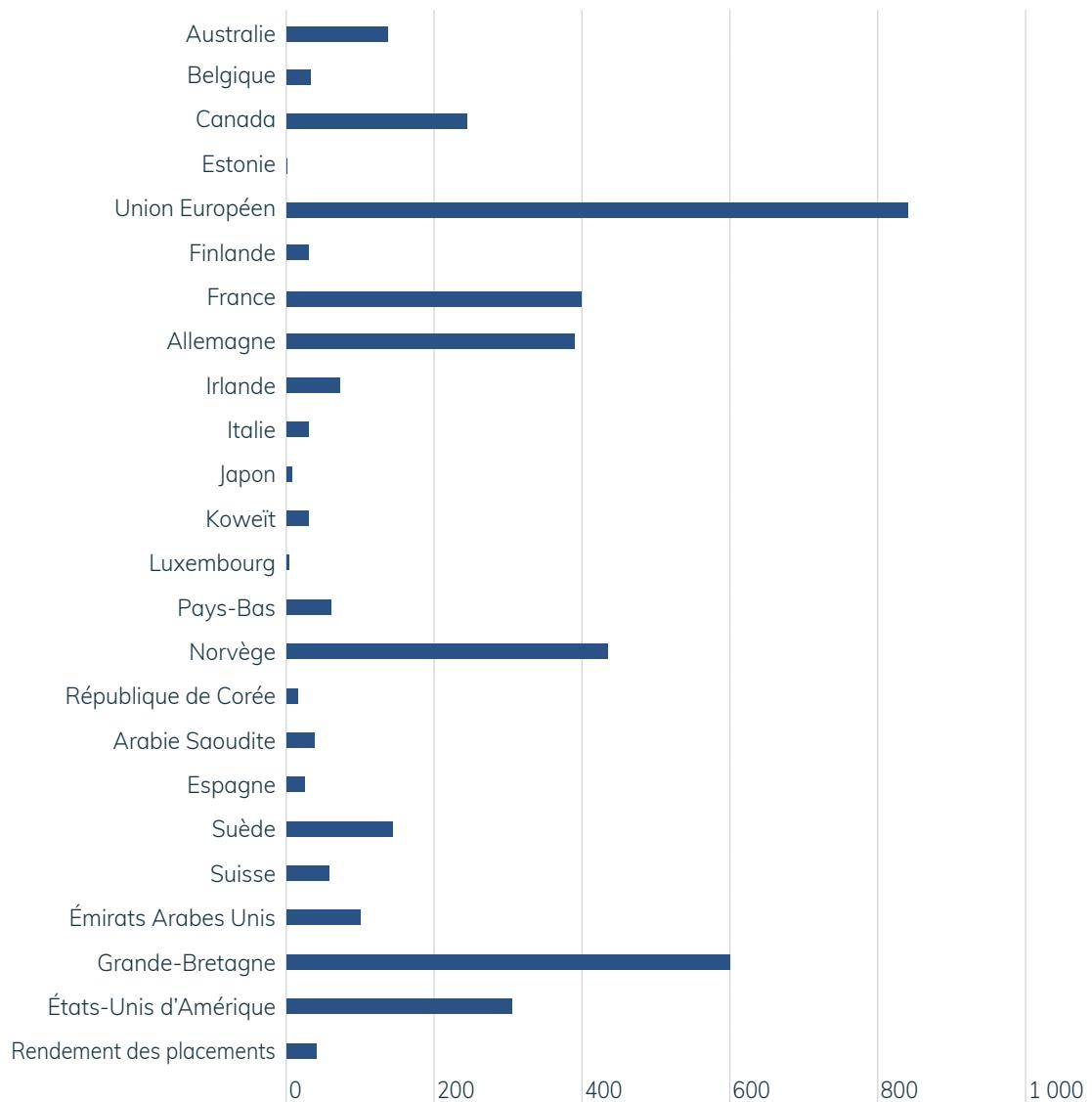
Les modèles de distribution de l'aide publique au développement (APD) à l'éducation aux pays touchés par une crise indiquent que cette aide n'est pas actuellement distribuée en fonction du niveau des besoins de l'éducation des filles. En comparant la totalité de l'APD à l'éducation reçue par les pays touchés par une crise au nombre de filles en âge du primaire et du secondaire non scolarisées, il apparaît qu'en termes de besoins, certains pays avec un très grand nombre de filles non scolarisées reçoivent très peu d'APD à l'éducation (voir schéma 23). Le Tchad, Madagascar et le Soudan ont un très grand nombre de filles non scolarisées mais très peu d'aide à l'éducation leur ont été accordées, comparé à d'autres pays touchés par une crise. A l'opposé, certains pays ont reçu des montants importants de l'aide publique au développement en faveur de l'éducation, en fonction de leur besoin spécifique pour l'éducation des filles. La Jordanie a reçu 35 USD d'aide à l'éducation par habitant et Gaza, 92 USD par habitant, comparé à moins de 1 USD au Soudan. L'importance du rôle que joue l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine au Proche Orient (UNRWA) dans les prestations de service en faveur de l'éducation formelle en Palestine, signifie que le pays est l'un des plus importants bénéficiaires de l'aide publique au développement.

Schéma 23 : Nombre de filles non scolarisées (niveau primaire et cycle inférieur du secondaire) comparé à l'aide publique au développement à l'éducation en 2019, en dollars américains (prix constants)



Source : Base de données de l'ISU (n.d.) et base de données OCDE, CAD et SNPC. Extrait le 27 octobre 2021.

Schéma 24 : Engagements des donateurs gouvernementaux pour la reconstitution du GPE, en dollars américains



Source : GPE (n.d.)

7.3 FINANCER L'ÉDUCATION DES FEMMES ET DES FILLES

Comme cela a été abordé dans le premier rapport Attention à l'écart (INEE, 2021), l'APD est enregistrée dans des systèmes tels que le SNPC de l'OCDE et le FTS de l'OCHA. Il est ainsi difficile de surveiller quelle proportion d'aide internationale va au soutien à l'éducation des filles et des femmes en contextes de crise. Il convient également de noter que l'aide aux autres secteurs, y compris la protection de l'enfance, la protection contre la VBG et l'amélioration de l'égalité entre les sexes au travail, peut aider à surmonter les barrières liées au genre dans l'éducation. Des changements opérés dans ces secteurs peuvent avoir un impact positif sur l'éducation des filles.

Encadré 19 : Tableau de bord du financement de Charlevoix

Afin de promouvoir la transparence et la redevabilité des engagements pris par les donateurs du G7 et des partenaires de financement dans le cadre de la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité, le Groupe de Référence sur l'Éducation des Filles en Situations d'Urgence de l'INEE a développé un tableau de bord interactif public qui visualise les fonds promis et versés en résultat des engagements de Charlevoix. Le Tableau de bord du financement de Charlevoix illustre les flux de financement des donateurs et des partenaires de financement aux régions, aux pays et aux partenaires de mise en œuvre. Il fournit également des informations sur les domaines d'intérêt du projet, sur les populations servies et met en avant des projets particuliers.

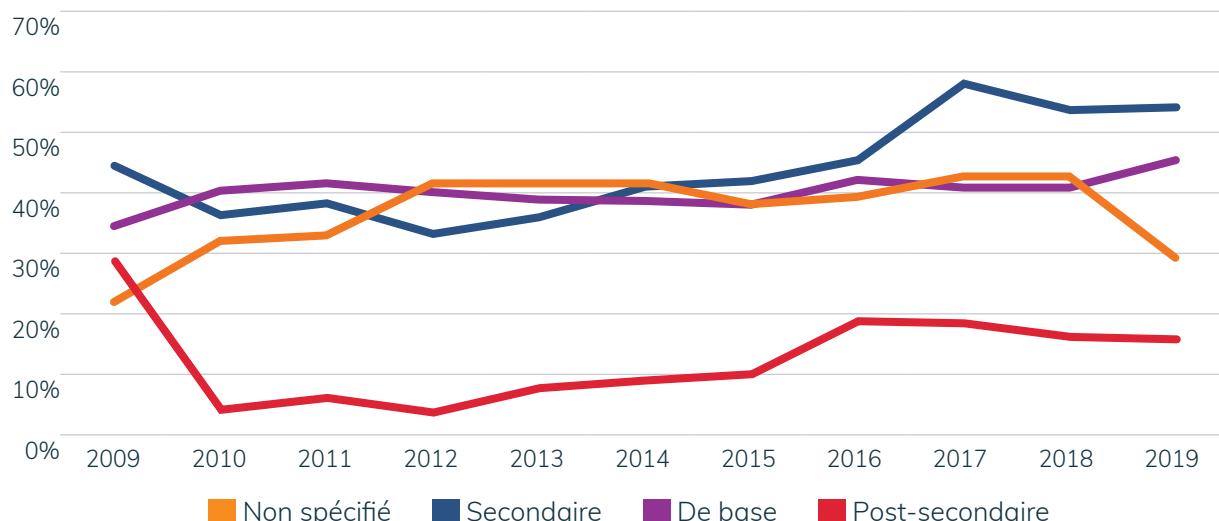
Ce tableau de bord représente une étape majeure dans le suivi transparent des financements pour l'éducation des filles et des femmes dans des contextes touchés par une crise. Il place les donateurs face à leurs responsabilités pour les engagements pris dans la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité. Il soutient également le secteur humanitaire et les parties prenantes concernées pour comprendre les progrès effectués avec ces ressources au niveau de la mise en œuvre du programme. Étant donné la vue d'ensemble qu'il donne sur les régions, les niveaux d'éducation, les populations servies et les régions de mise en œuvre du programme, il est envisagé que cet outil soit utilisé par les donateurs et les partenaires de financement pour analyser les financements existants et déterminer où ils voudraient soutenir davantage de programmes pour l'éducation des filles à l'avenir. Il pourrait également être utilisé par le secteur humanitaire pour étudier quelles régions de l'éducation des filles sont sous-financées.

Il est important de noter que le Tableau de bord du financement de Charlevoix est délibérément limité à la visualisation des financements promis et déboursés par les donateurs et partenaires de financement de Charlevoix concernant leurs engagements de juin et septembre 2018. Le tableau de bord n'inclut pas tous les fonds pour l'éducation et la formation des filles et des femmes dans des situations de conflits et de crises depuis 2018. Vu sa portée limitée et son objectif, le présent tableau de bord prend en compte le financement de Charlevoix uniquement à titre de mécanisme de suivi et de redevabilité relatif à la Déclaration de Charlevoix. Toutefois, le tableau de bord montre que toutes et tous les donateurs de Charlevoix ont atteint ou sont en voie d'atteindre leurs engagements Charlevoix et beaucoup ont déjà dépassé leurs engagements. Il fournit un aperçu utile des domaines et des types de programmes qui sont généralement soutenus par les principaux donateurs et partenaires de financement dans le domaine de l'éducation des filles en situations d'urgence.

L'OCDE SNPC (OCDE, n.d.) vérifie si l'aide au développement cible l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes. L'analyse des données de 44 pays montre une augmentation générale de la proportion de dépenses ciblant l'égalité entre les sexes durant la dernière décennie. L'éducation de base, qui comprend le cycle inférieur du secondaire, a augmenté de 40 % en 2010 à 45 % en 2019. Elle a augmenté plus grandement au cycle supérieur du secondaire, de 36 % en 2010 à 54 % en 2019.³⁶

³⁶ Le terme « éducation de base » est utilisé ici selon la terminologie des rapports de l'OCDE CRS DAC. Elle comprend l'éducation primaire, l'éducation de la petite enfance, les compétences de base pour les jeunes et adultes, et l'éducation du cycle inférieur du secondaire. Le secondaire comprend le cycle supérieur et la formation professionnelle et technique. Veuillez consulter les listes DAC et CRS à l'adresse <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/dacandcrsodelists.htm>.

Schéma 25 : Proportion de l'aide à l'éducation ciblant l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes 2009 - 2019



Source : OCDE (n.d.) Base de données du CRS. Extrait le 27 octobre 2021,

Il existe des fonds dédiés pour les filles, tels que UK Girls' Education Challenge Fund et le Girls' Education Accelerator du GPE. La Support Her Education Initiative a récolté plus de 150 millions de dollars américains pour financer le Girls' Education Accelerator, principalement en Allemagne, appuyé par des contributions supplémentaires du Danemark, de l'Irlande et de la Fondation LEGO (GPE 2021c ; GPE 2022). Il convient de noter que de nombreux fonds et donateurs internationaux exigent des bénéficiaires qu'ils et elles expliquent comment l'égalité entre les sexes est prise en compte. Par exemple, ESD (2020) exige des bénéficiaires qu'ils et elles montrent de façon explicite comment les interventions équitables en matière de genre sont conçues, suivies et rapportées.

Toutefois, il est difficile d'estimer comment la majorité des financements internationaux pour l'éducation bénéfice directement les filles et les femmes. Lorsque les dépenses ciblent l'égalité entre les sexes de façon explicite, on peut supposer que la proportion de filles parmi les bénéficiaires est proche ou au-dessus de celle des filles inscrites dans le système éducatif soutenu. Concernant l'aide à l'éducation qui ne se concentre pas spécifiquement sur l'égalité entre les sexes, et là où les filles sont sous-représentées dans le système éducatif est soutenu, les filles risquent de représenter moins de la moitié des bénéficiaires. Même là où l'importance est mise sur l'amélioration de l'éducation des filles, les procédures de prise de décision sur la manière de dépenser cette aide ont tendance à laisser de côté les droits des femmes et les organisations d'adolescentes, se passant ainsi d'une connaissance et d'une expertise locale que de telles organisations pourraient offrir à la programmation (Equal Measures 2030, 2022).



CHAPITRE 8 : CONCLUSIONS

8.1 PREUVES DE PROGRÈS

Certains éléments indiquent que des progrès ont été réalisés vers l'atteinte des objectifs de la Déclaration de Charlevoix depuis la publication du premier rapport Attention à l'écart. Les changements dans les données internationales sur l'accès à l'éducation, la formation et l'éducation pour les filles et les femmes touchées par une crise et un conflit ont été moindres, mais les preuves montrent toutefois que, dans la période précédant la pandémie de COVID-19, la situation s'améliorait et l'écart entre les sexes dans l'accès et l'éducation se réduisait. De nouvelles données indiquent que la pandémie de COVID-19 aurait entraîné un recul important et durable de ces progrès, en particulier pour les filles les plus défavorisées, mais il est encore trop tôt pour estimer de manière fiable l'ampleur de ces reculs et dans quelle mesure ils creuseront les écarts préexistants entre les sexes.

Nous constatons **des améliorations dans la disponibilité des données**. Les développements suivants y ont contribué :

- Meilleure utilisation d'une modélisation des données plus sophistiquée pour extrapoler les situations à partir d'enquêtes sur les ménages plus anciennes
- Utilisation pragmatique et coordonnée des données de résultat des apprentissages à partir d'une plus grande variété de sources
- Techniques de collecte de données améliorées, telle que l'utilisation de la technologie pour proposer plus de confidentialité et de vie privée à celles et ceux qui rapportent dans des enquêtes leur expérience de VBGMS

L'un des progrès les plus significatifs a sans doute été la prise de conscience, notamment chez les donateurs, de **l'importance de veiller à ce que toutes les filles, y compris celles qui sont touchées par une crise, puissent suivre une éducation sûre et de qualité pendant 12 ans**. Tout cela témoigne les engagements pris lors du sommet du G7 de 2021, et la volonté des partenaires du développement de s'unir pour fixer des objectifs communs en matière d'éducation des filles. Cela comprend une sensibilisation sur

- **le rôle vital de protection que l'école joue pour les filles** et le besoin de construire des systèmes pour protéger les filles de la VBG lorsque les écoles sont fermées ;
- le fait que, en cas d'urgence, **l'éducation ne peut vraiment pas attendre** ; si les systèmes cherchent à prévenir la perte d'apprentissage, la fourniture d'éducation doit être rapide et concernée toutes les étudiantes ;
- le fait que des **solutions innovantes peuvent être mises en œuvre à grande échelle** pour permettre l'accès à l'apprentissage lorsqu'il n'y a pas d'accès à l'école ;
- la nécessité de **mieux reconstruire**, et d'intégrer et de mettre à échelle certaines innovations mises en œuvre en réponse à la crise de la COVID-19 afin de garantir que les systèmes éducatifs deviennent encore **plus résilients face aux futures chocs et à la crise climatique** ;
- le besoin d'interventions d'éducation d'urgence sensibles au genre et le besoin de **reconstruire de façon égalitaire** ;

- le rôle important que **l'éducation des filles devrait jouer dans la résilience face au changement climatique et aux efforts d'atténuation** ; et
- le besoin d'**impliquer les filles, les jeunes femmes et les organisations de jeunes féministes** en tant que partenaires dans la conception et la livraison de programmes éducatifs.

L'exposition des économies à hauts revenus à une crise nécessitant la fermeture des écoles et à des catastrophes liées au climat au sein de leurs propres frontières a certainement facilité la sensibilisation. Toutefois, cela veut aussi dire que de nombreux donateurs gouvernementaux sont maintenant principalement focalisés sur les urgences dans leur propre pays. Il est possible que cela détourne l'attention et les ressources du besoin constant d'améliorer l'éducation et la formation des filles et des femmes dans les endroits les plus défavorisés. Ces derniers se situent principalement dans les pays à revenu faible et intermédiaire de tranche inférieure qui étaient confrontés à des crises avant la COVID-19 et qui font désormais face aux effets de la pandémie.

- C'est un moment crucial pour que la communauté de l'éducation en situations d'urgence agisse et captaise sur cette prise de conscience accrue. L'INEE doit utiliser son pouvoir de mobilisation pour rassembler les donateurs, les décideurs politiques et les exécutants afin d'apporter des améliorations à grande échelle à l'éducation des filles en contextes de crise.
- La société civile doit demander des comptes aux gouvernements donateurs par rapport à leur engagement financier envers l'éducation des filles et des femmes vivant dans un contexte de crise, en particulier lorsque les politiciens cherchent à justifier une diminution de l'APD à l'éducation en invoquant la nécessité de donner la priorité aux dépenses intérieures.

8.2 LORSQUE LES ÉCARTS PERSISTENT

8.2.1 ÉCARTS ENTRE LES SEXES NON RÉSOLUS DANS LA CONCEPTION DES INTERVENTIONS D'URGENCE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Dans la course pour fournir des alternatives à l'éducation à distance face aux fermetures d'écoles liées à la COVID-19, de nombreux prestataires des services éducatifs n'ont clairement pas adopté une approche inclusive ou prenant en compte le genre dans la conception et la planification de leurs interventions. La technologie est bien trop souvent vue comme une panacée pour l'éducation à distance, car elle peut toucher beaucoup de personnes rapidement, et coûte assez peu d'argent à mettre en place. Cependant, lorsque les programmes d'éducation à distance ou basés sur la technologie ne prennent pas en compte les obstacles liés au genre, ils risquent d'augmenter les écarts et exclure de nombreuses filles des opportunités d'apprentissage. Ces obstacles liés au genre comprennent les difficultés d'accès à des appareils, ainsi que le temps et l'espace disponible pour étudier à la maison.

La protection des filles face à cet écart lors de la fermeture des écoles n'a pas été suffisamment prise en compte dans la réponse face au COVID-19 de nombreux gouvernements. L'augmentation de l'aide humanitaire pour la protection contre la VBG en 2020 et 2021 montre que la communauté humanitaire et les donateurs cherchent à réduire cet écart.

Les obstacles et les risques que les filles rencontrent dépendent principalement du contexte et sont différents d'un pays à l'autre. Les gouvernements doivent donc connaître et comprendre les obstacles spécifiques auxquels les filles sont confrontées dans leur pays afin de concevoir des programmes d'intervention d'urgence pour atténuer ces difficultés. Pour cela, il est nécessaire d'avoir un bon accès à des données sur l'éducation et la protection des filles avant les situations de crise, ainsi que des moyens pour que les écoles et les systèmes éducatifs restent en contact avec les filles pendant les situations de crise.

- Les gouvernements et leurs partenaires de développement doivent s'assurer qu'une analyse sexospécifique actualisée et approfondie de l'éducation nationale est disponible. Elle doit inclure les populations en situations de crise chronique et s'appuyer sur des données relatives aux obstacles à l'apprentissage à la maison et dans le système scolaire.
- Les gouvernements et les acteurs et actrices humanitaires doivent inclure une analyse comparative entre les sexes dans toutes les évaluations rapides des opportunités d'apprentissage en situations de crise.
- Les gouvernements et les acteurs et actrices humanitaires doivent concevoir et adapter les réponses aux crises du secteur de l'éducation conformément aux conclusions de ces analyses comparatives entre les sexes.

Les gouvernements doivent aussi comprendre, coordonner et exploiter les ressources disponibles dans les communautés pouvant soutenir l'apprentissage, la protection et le bien-être des filles lors de situations de crises, en particulier s'il est possible que ces dernières provoquent la fermeture des écoles. Cela peut inclure la coopération avec des bénévoles parmi la population pour s'assurer de la protection et du bien-être des filles, leur apporter des supports d'apprentissage papier, faciliter la création de petits groupes de lecture ou d'écoute de radio et encourager leur réinscription à la réouverture des écoles.

- Les gouvernements doivent attribuer des rôles à l'école ou parmi la population pour maintenir le contact entre le système éducatif et les foyers des filles.
- Les gouvernements et les acteurs et actrices humanitaires et du développement doivent coordonner leurs efforts dans tous les secteurs pour que les filles reçoivent des apprentissages, ainsi qu'encadrer et soutenir leurs apprentissages, leur protection et leur bien-être pendant les situations de crise.

Les gouvernements doivent comprendre les attitudes et le comportement des parents à l'égard des apprentissages des filles, leur communiquer les moyens pratiques par lesquels ils et elles peuvent soutenir l'apprentissage continu de leurs filles pendant les crises et les bénéfices de le faire.

- Les gouvernements et les acteurs et actrices humanitaires et de développement doivent travailler avec les parents et les encadrants pour éliminer les obstacles de genre qui empêchent les filles de suivre des apprentissages à distance.
- Les gouvernements et les acteurs et actrices humanitaires et du développement doivent fournir aux parents des directives pratiques sur la façon de soutenir les apprentissages de leurs filles.

8.2.2 ÉCARTS DANS LES PREUVES ET LES DONNÉES

Comme mentionné ci-dessus, concevoir des interventions et une programmation sensibles au genre et qui favorise l'égalité entre les sexes dans l'éducation en situations d'urgence demande une bonne compréhension des obstacles auxquels les filles et les femmes doivent faire face dans leur environnement, ainsi que des connaissances basées sur des données pour savoir quel type d'interventions fonctionne. Ce rapport a identifié un certain nombre de données et de preuves sur les écarts en matière d'éducation à distance, sur la VBGMS et sur l'éducation pour l'atténuation du changement climatique qui doivent être collectées afin d'améliorer la politique, la planification et la programmation dans ces domaines.

La prolifération des approches adoptées lors des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 offre une occasion unique de rechercher à grande échelle comment différentes approches **d'éducation à distance** ont contribué à la continuité de l'apprentissage, au maintien et à la réintégration des filles à l'école. Les conclusions de ce rapport indiquent également un besoin accru de données quantitatives et de recherches qualitatives sur l'accès et l'engagement des filles aux technologies de communication pour l'apprentissage, notamment la radio, la télévision, les téléphones portables et d'autres appareils connectés à internet.

- Au fur et à mesure de la réouverture des écoles, les donateurs et autres financeurs de la recherche en éducation devraient investir dans des études empiriques rigoureuses sur l'efficacité de différentes approches de l'apprentissage à distance des filles et l'accès et la rétention des filles dans l'éducation.
- Les collecteurs et compilateurs de données de suivi mondial, dont les gouvernements et l'ISU, doivent considérer comment les données sur l'accès numérique, désagrégées par sexe et par compétences numériques des enfants et des jeunes, peuvent être améliorées.

Il manque un nombre important de données sur la **VBGMS**, y compris sa prévalence, en particulier parmi les populations contraintes de se déplacer. Il y a également un besoin d'améliorer les méthodes de collecte de données en adoptant une approche plus adaptée qui respecte la vie privée des victimes. Il y a également des écarts dans les preuves de ce qui fonctionne pour prévenir la **VBGMS**, en particulier pour la mise en œuvre efficace des politiques gouvernementales (voir la partie 8.2.3). Des progrès ont été accomplis dans la production de preuves sur l'efficacité des approches scolaires globales pour réduire la VBGMS, mais les études demeurent à petite échelle et mesurent rarement l'impact à plus long terme.

- Les gouvernements et les acteurs et actrices humanitaires doivent travailler pour améliorer la collecte de données sur la VBGMS, en particulier dans les contextes de déplacement forcé.
- Les financeurs de la programmation et de la recherche doivent investir dans des évaluations à plus long terme de l'efficacité des programmes de prévention de la VBGMS.

L'éducation des filles et le changement climatique sont un domaine d'intérêt et de discussion relativement nouveau parmi les chercheurs et la communauté internationale. Il existe encore des lacunes fondamentales dans les données sur le déplacement forcé résultant des conditions météorologiques extrêmes, ainsi qu'un manque de données désagrégées par âge et par sexe dans de nombreux contextes, rendant ainsi difficile l'estimation de l'impact mondial sur les filles et les femmes.

- Les gouvernements et les acteurs et actrices humanitaires doivent veiller à ce que les données sur le déplacement forcé résultant des catastrophes liées aux conditions météorologiques soient désagrégées par âge et par sexe.

L'éducation joue un rôle important dans l'atténuation du changement climatique et la résilience, mais les pays principaux émetteurs de carbone devraient avoir majoritairement la responsabilité de réagir face à la situation. Ainsi, les pays à revenu élevé doivent s'investir pour comprendre comment rendre leur système éducatif plus efficace pour préparer la prochaine génération à réagir face au changement climatique.

- Les pays à revenu élevé doivent investir dans la recherche et l'éducation pour que les apprenantes développent des compétences et des comportements qui aideront à atténuer le changement climatique.
- Les donateurs et les partenaires de développement doivent financer des recherches pour étudier comment l'éducation peut permettre aux filles de devenir des agents du changement dans le contexte de la crise climatique et financer le développement et le pilotage d'approches efficaces dans ce domaine.

8.2.3 ÉCARTS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE POUR RÉDUIRE LA VBGMS

Les preuves présentées dans la section 5 de ce rapport indiquent que la majorité des pays touchés par une crise ont des programmes nationaux pour réduire la violence perpétrée par les membres du personnel scolaire et des plans d'action pour réduire la violence dans les écoles. Cependant, un volume croissant de données disponibles sur la prévalence de la violence dans les écoles, de la VBGMS en particulier, dans ces mêmes pays indique la faiblesse de la mise en œuvre de ces politiques. Le fait que les dirigeants chargés de l'éducation au niveau des régions et de l'école n'ont pas reçu la formation ou les ressources nécessaires pour suivre ou réagir face à des cas de VBGMS est un des écarts de mise en œuvre identifiés. Ils et elles sont donc limitées pour appliquer les lois et mettre en place des politiques. Certains programmes financés par des donateurs ont été efficaces pour renforcer les capacités institutionnelles en matière de sauvegarde.

- Les gouvernements et les acteurs et actrices humanitaires et du développement doivent soutenir les écoles, les prestataires des services d'éducation non formelle et les bureaux régionaux de l'éducation pour développer des systèmes de sauvegarde solides.
- Les gouvernements et les acteurs et actrices humanitaires et du développement doivent former le personnel de la région et des écoles pour mettre en œuvre des systèmes de sauvegarde et apporter les ressources nécessaires.

8.2.4 L'ÉCART ENTRE LA RHÉTORIQUE ET LA RÉALITÉ DANS LE DISCOURS DES DONATEURS SUR L'ÉDUCATION DES FILLES EN SITUATIONS D'URGENCE

Comme mentionné dans le chapitre 2, en 2021, les dirigeants mondiaux ont fait des déclarations de premier plan sur l'importance d'investir dans l'éducation des filles, en particulier de celles affectées par des situations de crise. Ils et elles ont également souligné l'importance de l'éducation des filles pour atténuer le changement climatique. Cependant, il n'y a pour le moment aucune preuve solide montrant que ces discours vont aboutir sur des financements de donateurs ou la création d'une programmation qui lutte directement contre cette problématique.

Les discours sur le besoin d'éducation secondaire pour toutes les filles ne sont pas reflétés dans les allocations de fond de ces dernières années. Certains pays touchés par une crise et comptant un grand nombre de filles non scolarisées reçoivent très peu d'aide à l'éducation. Les appels des donateurs à équiper les filles pour devenir agents du changement dans la crise climatique n'ont pas encore abouti à un financement et à une programmation pour l'étayer. Le discours politique sur l'éducation des filles et sur le changement climatique a commencé assez récemment et on devrait s'attendre à un décalage entre l'élaboration des politiques et le décaissement de l'aide. Bien que les données probantes et le discours politique sur le soutien à l'éducation des filles dans les contextes de crise en général aient clairement indiqué la nécessité d'investir depuis de nombreuses années, le financement reste faible.

- Lors de l'attribution de l'APD à l'éducation, les donateurs devraient prioriser les pays et les contextes qui traversent une crise, surtout ceux qui ont une grande population de filles non scolarisées.
- Les donateurs et les systèmes nationaux devraient travailler ensemble pour améliorer la qualité, le contenu et la sensibilité au genre sur l'éducation au changement climatique et l'éducation pour la durabilité environnementale.
- Les donateurs doivent soutenir les pays touchés par une crise pour dispenser l'éducation pour une résilience au changement climatique.

Les écarts et les progrès mis en lumière dans ce rapport présentent les défis et les perspectives pour les parties prenantes d'améliorer la situation sur l'éducation des filles dans les pays touchés par une crise. Pour des recommandations sur la manière d'aborder les écarts et les défis mis en lumière dans ce rapport, veuillez consulter le document d'orientation ci-joint, « Combler l'écart : Fournir des solutions sûres et durables pour l'éducation des filles dans les situations de crise ».

ANNEXE 1 : ÉTUDES DE CAS

ÉTUDE DE CAS 1 : L'INSTRUCTION RADIOPHONIQUE INTERACTIVE MAKING WAVES

War Child Canada a 20 ans d'expérience de travail à l'échelle mondiale avec les communautés touchées par un conflit. Cette organisation travaille en République démocratique du Congo (RDC) depuis 2005, où elle entretient des liens étroits et durables avec les communautés locales, les gouvernements et de nombreuses parties prenantes en matière d'éducation.

War Child Canada a commencé à élaborer et mettre en œuvre un projet d'Instruction Radiophonique Interactive (IRI) (maintenant connu sous le nom de Making Waves) en République démocratique du Congo en 2014 pour déterminer si la méthode pourrait être utilisée pour fournir des possibilités d'éducation et augmenter la réussite scolaire de jeunes filles dans des situations de conflits latents en leur permettant de rattraper leur retard scolaire dans un cadre sécurisé et communautaire. En 2017, War Child Canada a testé et mis en œuvre un enseignement radio pour le cycle inférieur du secondaire pour soutenir le retour à l'apprentissage pour les enfants et les jeunes dans les endroits difficilement accessibles en République démocratique du Congo.

En 2019, War Child Canada a obtenu un financement d'Affaires mondiales Canada pour élargir le programme Making Waves dans le but d'atteindre plus de 28 000 bénéficiaires. Il devait cibler les enfants et les jeunes non scolarisés âgés de 12 à 16 ans sur une période de mise en œuvre de deux ans à Kinshasa, Uvira et Bukavu.³⁷

En 2020, en réponse à de nouvelles réalités créées par la pandémie de COVID-19, le projet Making Waves a reçu des fonds supplémentaires d'Affaires mondiales Canada pour maintenir les apprenantes engagées dans l'éducation et pour soutenir les écoles lors de leur retour en classe. Les fonds supplémentaires ont ciblé des jeunes de 12 à 18 ans à Kinshasa, Uvira, Bukavu, Lubumbashi, Bunia et Kaliémie. On estime que le soutien dans le cadre de la COVID-19 a atteint 366 937 étudiantes à travers la programmation de l'émission de radio publique. Le programme, en collaboration avec le ministre des affaires sociales, a également équipé 55 écoles de stations de lavage des mains et d'eau, d'assainissement et des kits d'hygiène.³⁸

PRESTATION EFFICACE POUR L'INSTRUCTION RADIOPHONIQUE INTERACTIVE

En septembre 2021, 2 091 (1 575 femmes, 53 %) d'enfants déscolarisés de 12 à 16 ans avaient suivi les cours soutenus par le programme (Making Waves, 2021). Dans ces cours, les apprenantes ont écouté la programmation radiophonique dans un espace offert par les communautés qui était appelé centre d'éducation. Les apprenantes étaient guidées par une assistante en éducation qui examinait la leçon du jour précédent et qui guidait les apprenantes à travers des activités d'apprentissage supplémentaires. Chaque centre d'éducation était équipé d'une radio qui pouvait être alimentée par une batterie, une ressource solaire, ou branchée à une prise murale. Les leçons étaient fournies sur une clé USB qui pouvait être connectée et lue sur les radios fournies. En raison du coût prohibitif et de la synchronisation des émissions de radio publique, les radios USB se sont révélées une manière plus flexible et abordable à long terme pour fournir les programmes IRI. Les apprenantes ont participé au programme pendant dix mois, le même délai de l'école formelle en République démocratique du Congo.

Le projet Making Waves suit le programme d'études national, qui assure que les étudiantes sont capables de se présenter aux examens lorsqu'ils et elles terminent le programme. En réponse à la pandémie de COVID-19, et avec le soutien du Ministre des Affaires Sociales, le projet Making Waves a diffusé publiquement des leçons sur six stations de radio locales. Les stations ont aussi mené la sensibilisation à la COVID-19 dans les messages radiophoniques pour remédier à la mauvaise information, et les spots radio sexospécifiques pour sensibiliser à l'importance de l'éducation des filles.

³⁷ Les détails du projet financé par GAC sont disponibles à l'adresse <https://w05.international.gc.ca/projectbrowser-banqueprojets/project-projet/details/P006963001>.

³⁸ Les détails de la réponse à la COVID-19 sont disponibles à l'adresse <https://w05.international.gc.ca/projectbrowser-banqueprojets/project-projet/details/P006963002>.

ENCADRÉ A1 : INSTRUCTION RADIOPHONIQUE EFFECTIVE

L'instruction interactive par radio a été utilisée pour soutenir et/ou fournir une éducation de base dans les pays en développement depuis la fin des années 1970. Pour Making Waves, des scénaristes locaux ont créé des programmes pédagogiques attrayants pour enseigner aux étudiantes par radio. Des scénaristes ont créé des personnages adaptés à l'âge des étudiantes pour les niveaux à enseigner, y compris des filles et des garçons, souvent un(e) adulte sage, et un(e) professeur(e) de radio, et parfois des animaux de compagnie locaux, tels qu'une vache, qui discutent toutes et tous sur les contenus des matières dans un environnement familier aux étudiantes.

L'élément « interactif » viendrait pendant des pauses bien réfléchies dans le programme qui ont permis aux apprenantes de s'engager dans le contenu. Les personnages expliquaient le sujet (comment additionner des séries de pierres, par exemple), puis le/la professeur(e) de la radio demandait à celui/celle de la classe d'expliquer ce qui avait été dit dans la langue locale ou, si l'émission était dans une langue familière aux élèves, en demandant simplement aux étudiantes de répondre à une question liée à l'instruction. Le/la professeur(e) de radio, par exemple, pouvait dire, après que les autres personnages ont donné des exemples d'une simple addition, « étudiantes, veuillez utiliser ce que le personnage vient d'expliquer pour décider combien de pierres vous devrez obtenir si vous ajoutez deux pierres à deux pierres. »

Puis, il y avait un silence - habituellement accompagné par une musique simple - suffisamment long pour permettre aux élèves de décider et de dire la réponse, après quoi le professeur de radio disait : « Bravo, les étudiantes ! Si vous avez dit 'deux pierres ajoutées à deux pierres est égal à quatre' vous avez raison ! » L'enseignante reçoit une formation sur le programme et on lui donne un guide du facilitateur / de la facilitatrice à laquelle il peut faire référence avant chaque programme. Pendant la leçon, on leur aura souvent demandé de donner des pierres aux étudiants individuellement ou en équipe de deux afin qu'ils et elles puissent déplacer physiquement deux jeux de deux pierres chacune pour trouver la réponse.

En plus de développer et transmettre le programme radio, Making Waves a formé 34 assistantes en éducation (34 femmes) dans la pédagogie sexiste inclusive, et il a offert une formation supplémentaire sur les moyens de soutenir les apprenantes en situations de crise grâce aux radios et aux téléphones.³⁹

IMPACT POSITIF SUR L'ALPHABÉTISATION ET L'APPRENTISSAGE DES NOTIONS DE CALCUL DE BASE

En décembre 2020, a eu lieu une évaluation à méthodes mixtes de Making Waves, qui a comparé l'impact du programme IRI avec des programmes d'apprentissage alternatifs traditionnels en République démocratique du Congo. L'évaluation a révélé que, en général, les parents, le personnel enseignant, et les étudiantes étaient toutes et tous favorables au programme IRI comme un moyen très efficace pour améliorer les résultats d'apprentissage des étudiantes. Beaucoup de parents et de membres de la communauté ont surmonté le scepticisme initial pour devenir très favorable à IRI.

Au total 447 étudiantes (50 % de femmes) ont réalisé une évaluation des connaissances en lecture et en mathématiques, ainsi qu'un bref questionnaire. Les principales conclusions sont les suivantes :

- Les étudiantes du programme IRI ont obtenu en moyenne de meilleurs résultats en ce qui concerne les sous-tâches en lecture et mathématique dans l'évaluation
- Le nombre d'étudiantes IRI qui n'ont réussi aucune partie des évaluations d'alphabétisation et d'apprentissage des notions de calcul de base, ce qui indiquerait un niveau d'apprentissage très faible, était faible pour la plupart des sous-tâches et inférieur pour toutes les sous-tâches que pour les étudiantes des programmes d'apprentissage alternatifs traditionnels.⁴⁰

39 Making Waves. Les données de suivi internes non publiées, recueillies en septembre 2021.

40 L'évaluation école par école non publiée de l'éducation radiophonique inclusive. 2021

Les données qualitatives ont confirmé ces résultats en expliquant comment IRI a réduit les distractions pour les étudiantes et a offert une approche complémentaire à l'éducation qui combine des leçons de radio avec une instruction animée par l'enseignant et un travail de groupe. Les répondants ont souvent reconnu que les orphelin(e)s, les étudiant(e)s handicapé(e)s, les filles, les étudiant(e)s qui vivent dans des régions reculées, les étudiant(e)s qui parlent une langue minoritaire et les étudiant(e)s touchés par un conflit ont dû faire face à des obstacles à l'éducation, et que IRI a réduit ces obstacles en évitant les frais. La tolérance a aussi été considérée comme un aspect important du succès du programme. Les apprenantes qui ont participé ont noté que,

La radio explique mot à mot et permet de se rappeler de ce qui a été enseigné. Maintenant je comprends mieux la leçon.

— Apprenante, Niveau 4, Bandal.⁴¹

Les leçons étaient difficiles à comprendre. Maintenant j'ai tout compris. L'approche avec la radio est meilleure que l'éducation traditionnelle. Je suis heureuse parce qu'avec la radio je peux faire l'exercice et c'est facile de comprendre la leçon.

— Fille apprenante de 14 ans, Kinshasa.⁴²

Dorénavant, War Child Canada espère étendre la portée géographique du programme IRI et supporter en outre les résultats des apprenantes en offrant une alphabétisation aux encadrantes, en mettant l'accent sur les femmes et les adultes handicapées. War Child Canada continuera à s'adapter aux leçons apprises et à appliquer les pratiques exemplaires dans l'éducation sensible au genre au cœur de sa conception de projet.

41 Making Waves. Données de suivi interne non publiées, collectées en 2021 dans le cadre d'un projet pilote de suivi participatif par vidéo.

42 Making Waves. Données de suivi interne non publiées, collectées en 2021 dans le cadre d'un projet pilote de suivi participatif par vidéo.

ÉTUDE DE CAS 2 : RAISE ABOVE : KIOSQUES D'APPRENTISSAGE COMMUNAUTAIRE AUX PHILIPPINES

Les enfants des Philippines ont enduré l'une des plus longues périodes de fermeture des écoles en raison de la pandémie de COVID-19. Les écoles de tous niveaux ont été fermées en mars 2020, ce qui a affecté 27 millions d'apprenantes. Au moment de la rédaction de ce rapport, la majorité des écoles étaient toujours fermées. Un projet pilote limité de réouverture progressive a commencé en novembre 2021, ce qui a permis à environ 5 000 apprenantes de remettre les pieds dans près de 100 écoles publiques (Reuters, 2021 ; Département de l'éducation, 2021).

PROJET RAISE ABOVE

Le projet Real Assets through Improved Skills and Education for Adolescent Girls (RAISE Above) a débuté le 15 janvier 2019. Il est mis en œuvre par Plan International Philippines, avec le soutien de Dubai Cares, qui fait partie des initiatives mondiales Mohammed bin Rashid Al Maktoum. Le projet cible les adolescentes, les jeunes femmes et les jeunes hommes de la province rurale du Samar occidental qui ne sont pas scolarisés ou qui le sont mais risquent d'abandonner l'école. Bien que les taux d'achèvement des écoles secondaires dans la région des Visayas orientales, où se trouve le Samar occidental, se soient améliorés ces dernières années, atteignant 74,2 % en 2018-2019, ces taux et les résultats au test de réussite national restent encore inférieurs à la moyenne nationale (National Economic and Development Authority, 2020).

Le projet propose des activités dans trois domaines :

1. **Améliorer l'action des filles** grâce à la sensibilisation de la communauté. Des jeunes et des pairs éducateurs et éducatrices ont été formés pour dispenser une formation sur les compétences de base et des contenus sur la santé sexuelle et reproductive et d'autres sujets, et pour créer des « coins jeunesse » dans les écoles où les jeunes peuvent se réunir en toute sécurité.
2. **Réduire l'abandon scolaire** en ciblant les filles vulnérables à une grossesse et à un mariage précoce grâce à une programmation en lecture et d'alphabétisation. Cette programmation est complétée par un programme d'enseignement secondaire ouvert qui permet d'apprendre à distance grâce à des modules d'auto-apprentissage, des clés USB contenant du contenu sélectionné ou un enseignement par radio.
3. **Renforcer les compétences liées à l'employabilité** en développant des liens avec les employeurs. Il s'agit notamment de fournir une orientation professionnelle et une aide à la préparation à l'emploi.

DÉVELOPPER DES ESPACES D'APPRENTISSAGE COMMUNAUTAIRES

En réponse à la fermeture des écoles, RAISE Above s'est déplacé pour que les activités se déroulent dans la communauté. Le personnel de planification a noté que les parents des apprenantes aux niveaux primaire et secondaire avaient du mal à collecter et à déposer les modules d'apprentissage dans les écoles, et que les apprenantes manquaient de temps, d'espace, de soutien et de ressources pour réaliser leurs travaux.

Des kiosques d'apprentissage communautaire ont été créés en partenariat avec la communauté et les jeunes leaders élus au Sangguniang Kabataan.⁴³ Les kiosques d'apprentissage ont d'abord servi de centres de distribution uniques, où les apprenantes et les parents pouvaient récupérer et soumettre leurs modules d'apprentissage à distance et accéder à du matériel d'apprentissage, des fournitures scolaires, des jouets éducatifs et des livres, tous donnés par la communauté. Des supports de communication d'information et d'éducation produits par Plan International Philippines étaient également disponibles. Ce matériel abordait des sujets tels que la VBG et la santé des adolescentes. Au fil du temps, les kiosques se sont transformés en un espace où les étudiantes ont pu se rendre pour lire, étudier, accéder à des documents et bénéficier d'un tutorat en lecture et en mathématiques.

ENCADRÉ A2 : APPRENTISSAGES À DISTANCE AU SAMAR OCCIDENTAL

Les apprentissages à distance font partie intégrante du système éducatif des Philippines et constituent un élément central du plan national de réponse à la COVID-19. Le pays a mis en place de multiples modalités d'apprentissage à distance et a donné aux provinces le pouvoir de choisir ce qui convenait le mieux à leur contexte. Le Samar occidental a mis en œuvre le programme d'apprentissage à distance modulaire, dans lequel les parents ont récupéré les modules d'auto-apprentissage imprimés dans les écoles. Les élèves étudient les modules et remplissent les fiches de travail et les devoirs. Une fois terminés, les parents ont soumis les modules au personnel enseignant.

⁴³ Le Sangguniang Kabataan est un conseil de jeunes leaders élues qui représentent la jeunesse de chaque barangay aux Philippines.

LES KIOSQUES D'APPRENTISSAGE ONT PERMIS DE SURMONTER LES OBSTACLES AUX APPRENTISAGES À DISTANCE

Aux Philippines, les filles et les jeunes femmes ont été touchées de manière disproportionnée par la pandémie de COVID-19. Les premières données de la Commission philippine sur les femmes ont montré une augmentation des plaintes pour violence à l'égard des femmes (Philippine Commission on Women, 2020). Une enquête de Plan International menée en avril et mai 2020 auprès de plus de 1 000 adolescentes a révélé que les problèmes de connectivité à Internet, les tâches ménagères et la prise en charge des frères et sœurs étaient les principaux obstacles à l'étude à domicile (Plan Philippines, 2020a)

Rey, un bénévole communautaire masculin, a partagé ce qui suit :

La plupart des personnes résidant dans notre barangay [district] sont des agriculteurs. Les mères des élèves de l'école secondaire sont également agricultrices, ce qui est la principale raison pour laquelle ils et elles ne peuvent pas se concentrer sur leurs études. La plupart des étudiants et étudiantes aident leurs parents afin qu'ils et elles puissent subvenir aux besoins de leur famille, et certains sont laissés seuls pour s'occuper de leurs frères et sœurs et du foyer parce que leurs parents travaillent.⁴⁴

Les kiosques d'apprentissage sont soutenus par des bénévoles qui fournissent un soutien didactique supplémentaire à celles et ceux qui ont des difficultés avec les apprentissages à distance. Ils et elles conseillent également les enfants sur les mesures de prévention à la COVID-19 et orientent celles et ceux qui peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire (c'est-à-dire un soutien psychosocial, une aide en raison d'une déficience visuelle/auditive, d'autres soins médicaux) vers les services appropriés. Les bénévoles sont des étudiantes, des travailleurs/travailleuses de la santé et des animateurs et animatrices de jeunesse. Toutes et tous sont approuvés et ont suivi une formation sur la sauvegarde de l'enfant, les droits des enfants et l'égalité entre les sexes. Ils et elles sont également familiarisées avec le contenu des modules d'apprentissage à distance.

Un volontaire décrit son expérience :

Nous pouvons aider ces enfants à apprendre efficacement grâce à un tutorat de pair à pair. Les étudiantes bénévoles de l'université organisent également des séances de tutorat sur divers sujets pour les jeunes étudiantes.

— Bénévole dans la communauté, Ten-Ten, Barangay Diaz, Samar (Plan International Philippines, 2021a)

Les apprenantes qui ont bénéficié des kiosques ont souligné la valeur de leur proximité, la disponibilité du matériel d'apprentissage et du soutien à l'apprentissage, ainsi que les possibilités de connexion entre pairs et de mentorat en personne qu'ils et elles offrent.

LES COMMUNAUTÉS SONT À L'ORIGINE DE L'AVENIR DES KIOSQUES D'APPRENTISSAGE

Une fois que les chefs de village ont vu la valeur des kiosques d'apprentissage, ils ont commencé à établir les leurs, avec le soutien du projet. Aujourd'hui, il y a 32 kiosques d'apprentissage dans la province, desservant un minimum de 100 enfants par communauté. Cinq de ces kiosques sont situés dans les communautés du projet, tandis que les autres sont en dehors des sites du projet. Le projet a soutenu la formation des gestionnaires de kiosques et des bénévoles, a fourni du matériel pédagogique de base, des ventilateurs, un haut-parleur, un tableau et du matériel d'écriture. Les chefs de village ont fourni le site/espace, les téléviseurs, les livres et les fournitures scolaires, et ils ont payé le coût de fonctionnement des kiosques.

Au moment de la rédaction de ce rapport, RAISE Above avait permis à 13 276 apprenantes (6 400 filles et 6 876 garçons) d'accéder à l'enseignement à distance, et plus de 3 000 étudiants ont bénéficié des kiosques d'apprentissage.⁴⁵ Pour assurer la pérennité des kiosques d'apprentissage, les responsables de barangay et les membres de la communauté ont créé un comité des kiosques d'apprentissage qui supervise la propriété, la sûreté et la sécurité des kiosques. Grâce aux dons de la communauté, chaque kiosque

44. Le Sangguniang Kabataan est un conseil de jeunes leaders élues qui représentent la jeunesse de chaque barangay aux Philippines.

45. Plan International Philippines. RAISE Above newsletter #2, novembre 2020, non publiée

d'apprentissage est équipé d'une ventilation adéquate, de tables et de chaises, de matériel de nettoyage, de masques et de désinfectant pour les mains afin de prévenir la propagation de la COVID-19.

Les kiosques d'apprentissage permettent également aux pairs leaders, qui coordonnaient auparavant la création de coins jeunesse dans les écoles, de continuer à animer des activités dans un espace sûr et de fournir un soutien et des informations importantes pour le bien-être des élèves, notamment en ce qui concerne l'intimidation, le harcèlement et la manière de prévenir et de signaler les abus. Les pairs leaders ont également été en mesure de parler aux responsables locaux de l'expérience vécue par les filles pendant le confinement, et notamment de signaler l'impact négatif sur leur santé mentale et leur bien-être. Lors d'un entretien réalisé au cours d'une visite de suivi sur le terrain dans l'une des communautés partenaires ciblées, une mère a exprimé sa gratitude pour les activités et les programmes menés par les jeunes volontaires dans le kiosque d'apprentissage :

L'établissement du centre d'apprentissage de proximité dans notre communauté a aidé les apprenantes qui ont des difficultés à comprendre leurs modules. L'enseignement à distance est nouveau pour nous et tous les parents ne sont pas en mesure ou capables d'enseigner à leurs enfants. Mon enfant est toujours impatient de participer aux sessions organisées dans le kiosque d'apprentissage et il a amélioré ses compétences en lecture et en écriture.

— Arma, mère d'un apprenant, Barangay Tagnao, Gandara, Sama⁴⁶

ÉTUDE DE CAS 3 : HEALING IN HARMONY : DES ARTISTES, PAS DES PATIENTS

Healing in Harmony (Guérir en Harmonie) est un programme musical thérapeutique élaboré par une ONG basée au Canada : Make Music Matter (MMM). Healing in Harmony utilise des programmes musicaux thérapeutiques pour aider les survivants de traumatismes à développer leur résilience et leurs capacités d'adaptation. Le premier programme a débuté en 2015, lorsque MMM s'est associé à l'hôpital de Panzi en RDC pour aider les femmes survivantes de violences sexuelles et de la violence basée sur le genre (MMM, 2020).

Le développement par MMM de procédures opérationnelles standard, d'un manuel de formation facile à utiliser et de ressources pédagogiques a facilité la mise à l'échelle du programme et son expansion dans d'autres pays et contextes, notamment en Guinée, en Ouganda, en Turquie et en Syrie. Un partenariat avec World Vision a permis d'étendre le travail à Beni, dans l'est de la RDC, en 2018, au Pérou en 2019, où le projet a travaillé avec des personnes migrantes du Venezuela et la jeunesse issue de la communauté d'accueil au Pérou. Ce partenariat a également permis d'étendre à un projet pluriannuel dans la province du Kasaï en RDC, financé par Affaires mondiales Canada.

Le projet au Kasaï vise à aborder les questions de santé mentale et de stress psychosocial, ainsi que de la violence sexuelle et de la violence basée sur le genre auxquelles sont confrontées les filles déplacées par le conflit, afin de faciliter leur réintégration dans des opportunités d'apprentissage formel et informel. Le projet de trois ans, appelé Equality for Girls Access to Learning (EGAL), part de l'hypothèse que la prise en compte de la santé mentale et du stress psychosocial en tant qu'obstacle à l'accès à l'éducation se traduira par une augmentation des inscriptions, de la rétention et, en fin de compte, par une amélioration des résultats d'apprentissage pour les filles et les garçons qui participent au programme HiH. Le projet prévoit cinq cohortes qui toucheront au total 2 520 filles, 484 garçons et 100 soignants. Deux d'entre eux se sont terminés en 2021, et trois autres seront exécutés en 2022.

Dans la province du Kasaï, plus de 1,4 millions de personnes ont été déplacées par le conflit en 2016-2018, alors qu'environ 150 000 enfants ont perdu l'accès à la scolarité. Avec le rétablissement de conditions plus pacifiques et stables, certaines familles sont revenues, mais de nombreux enfants, en particulier les filles qui ont été confrontées à des mariages et des maternités précoces ou des enfants enrôlés de force dans des milices, n'ont pas été scolarisés et n'ont pas eu accès à des possibilités d'éducation. Les filles et les garçons vulnérables qui ont subi le traumatisme du conflit et du déplacement sont identifiés par les réseaux de femmes de la communauté et les écoles pour participer à la santé à domicile dans le cadre du projet EGAL.

46 Plan International Philippines, documentation non publiée sur le programme, issue de la visite de suivi de mai 2021

DES ARTISTES, PAS DES PATIENTS : APPROCHE DE HEALING IN HARMONY

HiH est un programme intensif de thérapie de groupe de quatre mois. L'approche thérapeutique, basée sur la thérapie cognitivo-comportementale, combine la thérapie de groupe et la création musicale dans un processus artistique qui responsabilise les participantes en tant qu'artistes et ne les traite pas comme des patientes. Le programme couvre quatre étapes :

1. Les participantes passent des tests avant et après le traitement pour mesurer les niveaux de stress, d'anxiété, de dépression et de syndrome de stress post-traumatique (SSPT) à l'aide du questionnaire de Harvard sur les traumatismes et de la liste de contrôle des symptômes de Johns Hopkins, qui ont été adaptés au contexte.
2. En collaboration avec un psychothérapeute formé et certifié et un producteur de musique, les participantes écrivent, enregistrent et produisent des chansons professionnellement sur leurs émotions et leurs expériences.
3. Les chansons produites par des professionnelles sont diffusées par le biais d'émissions de radio locales, de concerts communautaires, de médias sociaux et de plateformes de streaming.
4. Les artistes deviennent des défenseuses du changement dans leurs communautés et de la réduction de la stigmatisation, et ils et elles s'efforcent de sensibiliser le public à des questions telles que la violence sexuelle, les droits à l'éducation des filles, les normes de genre, la maladie mentale et le déplacement / le statut de réfugié. (MMM, 2020)

La création musicale permet aux artistes de commencer à donner un sens à leurs expériences et leur donne le pouvoir de changer les choses, par le biais de l'acte de jouer.⁴⁷ Tout au long du programme, l'état émotionnel de chaque participante est étroitement surveillé pour s'assurer que des conseils individuels sont fournis en cas de besoin et que les participantes sont orientées vers un soutien plus intensif en matière de santé mentale si nécessaire (Cikuru et al., 2021). Les participantes au programme HiH apprennent progressivement à guider leur propre guérison, à déterminer leur propre parcours de traitement et les outils thérapeutiques sur lesquels ils et elles peuvent compter longtemps après la fin du programme.

UN IMPACT POSITIF ET DURABLE SUR LA SANTÉ MENTALE

En 2017-2018, l'International Centre for Advanced Research and Training, en partenariat avec l'Université Évangélique en Afrique et l'Université du Michigan, a entrepris une étude de l'impact du programme HiH (Cikuru et al., 2021). L'étude a porté sur 167 femmes âgées de 15 à 69 ans à Mulamba, une zone rurale de la province du Sud-Kivu en RDC. L'étude a utilisé un plan en escalier, où les participantes ont été inscrites à HiH à intervalles réguliers.

La participation au HiH a été associée à des améliorations significatives de la santé mentale des femmes. Les femmes participant au programme ont été évaluées à deux reprises, avant et après le test, et lors d'entretiens de suivi trois et six mois après la fin du programme.

Les tests ont mesuré trois indicateurs primaires de santé mentale - anxiété, dépression et SSPT - à l'aide de listes de contrôle standardisées de Harvard et Johns Hopkins, adaptées au contexte, à la culture et à la langue locaux. Les résultats ont montré une baisse de 54 % de la dépression, de 67 % de l'anxiété et de 53 % du SSPT. Des effets positifs ont également été observés sur la stigmatisation perçue par l'individu, le sentiment d'indignité et le malheur. Avant de participer au programme, environ 40 % des femmes ont déclaré se sentir heureuses, et moins d'un tiers ont dit être fières d'elles-mêmes. Après avoir participé au programme, plus de 60 % des femmes ont déclaré être heureuses, la probabilité qu'elles se sentent fières d'elles-mêmes a presque doublé, et la proportion de femmes qui ont déclaré s'aimer a augmenté de 65 % (Cikuru et al., 2021).⁴⁸

Malgré la persistance du conflit et de l'instabilité dans la région, l'amélioration de la santé mentale des femmes s'est maintenue jusqu'à six mois après la fin du programme. Les données préliminaires d'EGAL montrent des résultats similaires chez les filles et les garçons scolarisés et non scolarisés qui ont participé à la première cohorte HiH.

47 Make Music Matter : Répondre aux traumatismes, à la stigmatisation et à la Covid-19, Healing in Harmony soutient le retour des filles à l'éducation en RDC, présentation interne

48 En plus des données de l'étude, un certain nombre de récits de participantes à HiH sont disponibles. Voir : <https://www.worldvision.ca/stories/child-protection/music-therapy-restores-orphan-in-drc> <https://www.worldvision.ca/stories/gender-equality/music-therapy-helps-ester-overcome-violence> <https://makemusicmatter.org/world-vision-partnership-peru/>.

Dans une communauté ciblée, parmi les enfants participant à la fois aux pré et post-tests de la première cohorte HiH, 94,8 % ont été testés positifs pour l'anxiété au pré-test, 100 % pour la dépression et 93 % pour le comportement lié au traumatisme. Au post-test, et après seulement trois mois de programme, ces chiffres étaient réduits à 37,9 % de tests positifs pour l'anxiété (soit une réduction de 60 %) et 60 % de tests positifs pour les comportements liés au traumatisme (soit une réduction de 33 %). Bien que tous les enfants aient encore signalé un certain degré de dépression, 80 % d'entre eux ont signalé une réduction du niveau de leurs symptômes dépressifs (par exemple, de sévèrement déprimé à quelque peu déprimé).⁴⁹ Une jeune artiste féminine a parlé de sa participation au HiH :

J'ai réalisé que je n'étais pas responsable de ce qui m'était arrivé. Mes pensées sur ma vie, mon environnement et mon avenir ont changé. Je me suis soulagée en partageant mon histoire et aussi, je me sens bien dans mon corps, au point de continuer à faire des exercices de relaxation à la maison et de me sentir connectée à l'enfant que je pensais ne jamais aimer parce qu'il me rappelait tout ce que j'avais vécu.

— Jeune participante, Kasaï, qui a depuis exprimé le désir de retourner à l'école et de terminer son éducation⁵⁰

Les données recueillies sur les quatre prochaines cohortes du programme HiH et par le biais du projet de recherche EGAL permettront de mieux comprendre l'impact de HiH sur les niveaux d'anxiété, de dépression et de SSPT, ainsi que sur l'accès à l'éducation, l'inscription, la rétention et les résultats d'apprentissage. Les résultats de la recherche et l'évaluation finale du programme HiH seront disponibles à la fin du projet en 2023.

49 Données de Make Music Matters, recueillies en décembre 2021 au Kasaï et analysées par le personnel de recherche de l'ICART à l'hôpital de Panzi, non publiées.

50 Données de suivi non publiées de Make Music Matter, recueillies en décembre 2021 au Kasaï et analysées par le personnel de recherche de l'ICART à l'hôpital de Panzi

ÉTUDE DE CAS 4 : LE PROJET PILOTE D'APPROCHE SCOLAIRE GLOBALE AU ZIMBABWE

Entre septembre 2018 et février 2021, l'Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles et le Forum pour les femmes africaines enseignantes (FAWE) section Zimbabwe, avec le soutien de l'UNICEF et avec Miske Witts comme partenaire technique, ont lancé une initiative pilote visant à tester les normes minimales d'une approche scolaire globale pour lutter contre la VBGMS (voir le chapitre 4 pour plus de détails sur ce que cela implique). La mise en œuvre s'est déroulée de 2018 à 2020, dont une partie pendant le confinement causé par la COVID-19 au Zimbabwe. Malgré ces défis supplémentaires, le projet pilote a donné des résultats prometteurs en faisant évoluer les attitudes et les croyances liées au genre dans les écoles et dans la communauté, ce qui a également facilité les changements dans l'enseignement et la participation accrue des filles à la direction de l'école.

Des études menées dans tout le Zimbabwe ont révélé que la violence entre partenaires intimes, le harcèlement sexuel et la violence sexuelle, ainsi que les châtiments corporels et l'harcèlement, sont acceptés et répandus dans la société au sens large. L'étude VACS de 2017 a identifié **le harcèlement comme une forme de violence sexospécifique au Zimbabwe** ; par exemple, les camarades de classe et les enseignants intimidaient les filles des familles les plus pauvres, les traitant de « grosse fille » ou de « vieille maman » lorsqu'elles souillaient leur uniforme pendant leurs menstruations parce qu'elles n'avaient pas les moyens d'acheter des serviettes hygiéniques. Un plus grand nombre d'élèves (7 % de garçons et 4 % de filles) ont subi des punitions physiques de la part d'un enseignant, et les élèves de sexe masculin étaient plus susceptibles de perpétrer la violence physique sur leurs pairs, tant masculins que féminins. Les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer avoir subi des violences sexuelles perpétrées par des enseignants (Together for Girls, 2021b).

LE PROJET PILOTE D'APPROCHE SCOLAIRE GLOBALE

Le projet pilote s'est déroulé dans dix écoles des districts de Chitungwiza et de Shamva, en collaboration avec des organisations de défense des droits des femmes, des syndicats d'enseignants et le département des services psychologiques des écoles du ministère de l'éducation primaire et secondaire.

Les activités initiales ont été conçues pour diagnostiquer les besoins et les lacunes les plus pressants dans les écoles, et elles se sont déroulées parallèlement à un processus complet de suivi et d'évaluation. Dans la phase initiale, les activités comprenaient :

1. **Analyse situationnelle** et examen des outils et ressources VBGMS disponibles dans les districts pilotes
2. **Des ateliers de visualisation**, qui ont réuni les enseignants, les chefs d'établissement et d'autres membres du personnel scolaire avec les comités de développement de l'école et les apprenantes. Dans les ateliers, les participantes ont été encouragées à examiner les causes sous-jacentes de la VBG. Ils et elles ont utilisé une approche d'enquête appréciative, dans laquelle les participantes ont partagé les croyances et les normes qui ont façonné leur pensée. Cette approche a encouragé la réflexion sur ces croyances, ainsi que sur les inégalités de pouvoir et de priviléges qui façonnent les relations et les interactions quotidiennes.

Les ateliers ont identifié les points d'entrée et les actions pratiques qui pourraient être prises pour rendre opérationnels les huit domaines des normes minimales de l'approche globale de l'école pour la prévention de la VBGMS. Les domaines qui ont le plus besoin d'être renforcés sont les codes de conduite des écoles, les rapports de suivi et la redevabilité et la réponse aux incidents, qui se sont avérés être les domaines les plus faibles.

Les résultats des ateliers de visualisation ont conduit à la conception et à la réalisation d'activités dans quatre domaines :

1. Le personnel enseignant a été formé à l'identification et à la réponse à la VBGMS, à l'enseignement et à l'apprentissage sensible au genre, et à la discipline positive.
2. Des clubs Tuseme ont été créés dans les écoles afin de donner aux élèves les moyens de reconnaître et de dénoncer la violence.⁵¹
3. La formation des responsables de district et des directeurs d'école visait à les sensibiliser aux lois et politiques du Zimbabwe en matière de VBG, de châtiments corporels et de violence à l'école.
4. Les codes de conduite des écoles ont été établis et renforcés par l'ajout d'un contenu tenant compte de la dimension de genre et la mention explicite de la VBG et de la discrimination. Les écoles ont élaboré des plans d'action pour mettre en œuvre les normes minimales, qui comprenaient une série d'activités telles que l'installation de bannières, d'affiches et de dessins sur les murs de l'école, aux points de collecte d'eau, à la cantine de l'école et ailleurs sur le terrain de l'école. Tous avaient un message sur la tolérance zéro de la VBGMS.

51 Tuseme signifie « Prenons la parole » en kiswahili.

Les écoles du Zimbabwe ont été fermées en mars 2020 et, bien que certaines activités du projet aient été menées en ligne, les étudiantes ont eu des difficultés à utiliser les plateformes en ligne telles que Zoom en raison de la faible connectivité du réseau.

IMPACT ET FACTEURS DE SUCCÈS

Le travail avec le personnel enseignant et les étudiantes présentait deux caractéristiques essentielles à la réussite. Les ateliers ont été facilités par des personnes expertes africaines en matière de genre et par de jeunes militantes du Zimbabwe ou du réseau plus large du Forum des éducatrices africaines de la région. Cela a permis aux participantes de partager et de réfléchir en tant que communauté sur les préjugés et les normes. Les étudiantes du primaire et du secondaire ont participé aux ateliers de planification. Les étudiantes qui ont participé aux ateliers aux côtés de leurs enseignantes et des chefs d'établissement ont servi de « révélateurs », et l'utilisation de méthodes de facilitation créatives a permis aux étudiantes d'exprimer leurs opinions.

Le projet pilote a recueilli des données de base et finales à l'aide d'un ensemble répété d'instruments, y compris des enquêtes, des entretiens et des groupes de discussion, avec un éventail de parties prenantes. La collecte des données de base a eu lieu dans dix écoles. Les restrictions liées à la COVID-19 et les grèves d'enseignants en cours ont fait que la collecte des données de fin de parcours en novembre 2020 a été limitée à seulement quatre écoles. Par conséquent, la comparaison entre les districts n'a pas été possible, et les comparaisons entre les apprenantes doivent être interprétées avec prudence. Les principales conclusions sont les suivantes :

- Les responsables de l'éducation au niveau du district avaient établi et revu les mécanismes de signalement de la violence. La proportion de personnes interrogées qui ont déclaré connaître les lois contre les châtiments corporels et être en mesure de citer une loi protégeant les droits des femmes est passée de 36 % au départ à 61 %.
- Alors que le personnel enseignant a déclaré que les apprenantes se sentaient désormais à l'aise pour signaler les incidents de violence, les étudiantes n'étaient pas d'accord. Bien que les étudiantes soient conscientes des possibilités de signalement, ils et elles ont déclaré craindre des représailles ou d'être blâmés pour l'abus. De plus, 45 % des apprenantes sont tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « Les apprenantes qui signalent des cas de VBGMS dans cette école se voient souvent demander ce qu'elles ont fait pour déclencher les abus qu'elles ont subis. »

Les apprenantes, filles et garçons, ont fait preuve d'une plus grande sensibilisation aux différentes formes de violence et ont perçu que le personnel enseignant et les membres du personnel éducatif étaient devenus plus sensibles aux questions de genre dans leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Les étudiantes et les enseignantes ont donné des réponses contradictoires sur l'utilisation des châtiments corporels, et les enseignants ont fait preuve d'une plus grande confiance dans l'utilisation de méthodes de discipline alternatives, comme l'a décrit le directeur d'une école secondaire urbaine (Wiger, n.d.) :

De nos jours, nous ne punissons plus les enfants physiquement, mais nous prenons l'enfant ou l'agresseur, nous nous asseyons dans les comités... et ensuite nous parlons avec l'enfant. Nous essayons de guider l'enfant plutôt que de le punir. (Wiger, n.d.)

Le projet pilote a également permis d'obtenir des changements positifs dans les croyances rigides sur les rôles des hommes et des femmes, mais la normalisation de la violence et, pour beaucoup, les opinions inéquitables entre les sexes ont persisté. Par exemple, 75 % des participants ont continué à être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « Les filles qui portent des jupes courtes attirent les ennuis » (Pellowski Wiger et al., n.d.). Ce résultat renforce la nécessité d'un engagement continu avec les écoles, où la prévention de la violence doit s'accompagner d'un travail de remise en cause de la discrimination fondée sur le genre et des normes sociales néfastes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du secteur de l'éducation.

ÉTUDE DE CAS 5 : ACTION MENÉE PAR LES FILLES AU MALI, EN SOMALIE ET AU ZIMBABWE

CARE International a facilité la mise en œuvre d'initiatives intégrées sur le climat et l'éducation qui combinent (i) des actions menées par les adolescentes sur des sujets de préoccupation identifiés par les filles avec (ii) la formation du personnel enseignant dans les écoles et (iii) l'autonomisation financière des adolescentes et des communautés, en utilisant des groupes d'épargne et de prêts. Ces interventions visaient les communautés rurales gravement touchées par le changement climatique au Mali, en Somalie et au Zimbabwe, où des sécheresses pluriannuelles détruisent les moyens de subsistance agricoles et pastoraux. Dans ces contextes, les normes traditionnelles de genre contribuent à des taux élevés de mariage précoce et d'autres formes de VBG et d'exclusion, ce qui affecte de manière disproportionnée les résultats scolaires des filles.

MALI

Au Mali, le projet Éducation pour le changement de CARE, qui s'est déroulé de 2015 à 2021 grâce à un financement de l'initiative du fonds fiduciaire Patsy Collins, a travaillé avec des enseignants, des enseignantes et des pairs mentors pour engager des groupes d'adolescentes au niveau de l'école et de la communauté dans des actions menées par des filles pour atténuer l'impact à la fois du changement climatique et des questions de santé sexuelle et reproductive dans l'éducation. Le projet a travaillé avec 52 428 adolescents (25 729 filles), dont des adolescentes non scolarisées, des élèves du primaire et du cycle inférieur du secondaire, leurs familles et les enseignants de 50 communautés scolaires situées dans la région de Mopti touchée par le conflit. L'objectif du programme était de réduire les obstacles sous-jacents à l'inscription et au maintien des filles à l'école dans les communautés ultra-marginalisées.

« L'abattage excessif [des arbres] cause d'énormes problèmes, notamment la sécheresse et l'insuffisance des pluies. J'ai expliqué à mes parents et amis les inconvénients de la coupe abusive des arbres. Grâce à cette sensibilisation, notre famille a planté plusieurs arbres. »

— Étudiante

Source : Daouna Developpement Conseils (2021)

Dans les communautés scolaires ciblées, 1027 adolescentes leaders ont mené des activités avec d'autres élèves et des enfants déscolarisés de leurs communautés pour contribuer à atténuer l'impact du changement climatique. Les activités comprenaient la reforestation, la démonstration de techniques agricoles adaptées à la sécheresse et l'amélioration de la gestion de l'eau et de l'assainissement dans leurs communautés.

Les adolescents ont également utilisé une plateforme mobile pour recevoir et échanger des informations sur la réduction des risques de catastrophes, l'hygiène menstruelle et d'autres questions de santé sexuelle et reproductive, et la COVID-19. Dans l'ensemble, 57 % des élèves et des enfants déscolarisées ont participé à des activités menées par des pairs. À la fin du projet, 76 % des filles affirmaient avoir reçu des informations par téléphone sur le risque de sécheresse et 72 % sur le risque d'inondations ; 42 % avaient contacté la plateforme mobile du projet pour demander des informations sur les événements liés au changement climatique ; et 40 % avaient demandé des informations sur les catastrophes naturelles. La proportion de filles qui reconnaissent que les techniques agricoles améliorées sont un outil important pour faire face au changement climatique est passée de 45 % à 73 % (Daouna Developpement Conseils, 2021).

SOMALIE

En Somalie, le projet de promotion de l'éducation des filles somaliennes financé par le FCDO - Transition (Somali Girls' Education Promotion Project-Transition) (2017-2022) soutient les unités de genre du ministère de l'éducation dans la formation de mentors pour les forums d'autonomisation des filles, dans lesquels des groupes d'adolescentes prennent des mesures sur les questions touchant à l'éducation des filles dans les communautés à majorité pastorale qui ont été fortement touchées par le changement climatique. Le projet travaille avec 24 605 adolescentes et 11 034 adolescents dans 199 communautés scolaires rurales et éloignées au Somaliland, au Puntland et à Galmudug, y compris dans des zones gravement touchées par les sécheresses de 2017 et de 2020-2021 et affectées par des conflits frontaliers et claniques.

« Les filles du Forum sur l'autonomisation des filles (Girls' Empowerment Forum) sensibilisent le public à l'éducation des filles et se soutiennent mutuellement, afin que les filles n'abandonnent pas leurs études. Elles ne sensibilisent pas seulement les filles, mais aussi la communauté ».

Étudiante, communauté rurale

Source : Daouna Développement Conseils (2021)
Crédit image : CARE, Zimbabwe



Les actions menées par les adolescentes se sont concentrées sur les obstacles auxquels sont confrontées les filles des communautés pastorales déplacées par les sécheresses récurrentes, notamment en soutenant l'inscription, en suivant les cas d'absentéisme et d'abandon, en prévenant les mariages précoces et en renforçant la sensibilisation à la gestion de la santé menstruelle (GSM) et aux droits du genre. Tous ces problèmes ont contribué à la mauvaise estime de soi des filles.

L'évaluation de programmes a révélé que 46 % des filles soutenues par le Projet de promotion de l'éducation des filles somaliennes - Projet de Transition ont participé aux activités menées par les pairs leaders lors des forums d'autonomisation des filles. La participation aux activités était le facteur prédictif le plus fort de l'amélioration des résultats en alphabétisation et apprentissage des notions de calcul de base (une augmentation de 16 points de pourcentage par rapport au groupe témoin) et des taux de rétention plus élevés (une différence de 5 points de pourcentage par rapport au groupe témoin).

Sur une période de trois ans, la progression scolaire a augmenté de 12 points de pourcentage chez les filles de pasteurs touchés par la sécheresse et les déplacements sur les sites d'intervention, alors qu'elle a diminué de 22 points de pourcentage de plus que dans les zones n'ayant bénéficié d'aucune intervention. Les scores de leadership des filles ayant participé aux forums d'autonomisation ont augmenté de 7 points de pourcentage, contre seulement 1,2 point de pourcentage dans les sites de comparaison (Miettunen et al., 2020).⁵² Les résultats illustrent l'importance de l'action menée par les filles en tant qu'outil d'autonomisation personnelle et de modification des récits autodestructeurs parmi les groupes historiquement marginalisés qui ont été fortement touchés par le changement climatique.

« [Les membres du forum sur l'autonomisation des filles] sont les représentantes des étudiantes. Elles apportent aussi beaucoup de nouvelles idées et cela a profité aux filles. »

— Étudiante, communauté pastorale

Source : Données qualitatives recueillies dans le cadre du troisième cycle d'évaluation du projet de promotion de l'éducation des filles somaliennes - Transition (2019)

52 Mesuré par Youth Leadership Index (Indice de leadership des jeunes) de CARE, qui évalue cinq dimensions de l'agence : voix, vision, confiance en soi, organisation et prise de décision.

ZIMBABWE

Au Zimbabwe, les filles se sont engagées dans le projet pilote Construire des écoles résilientes au climat (Building Climate Resilient Schools) qui s'est déroulé de 2018 à 2020, avec le financement du Fond New Ventures. Ce projet a utilisé l'énergie solaire pour obtenir de l'eau pour la gestion de l'hygiène menstruelle (GHM) et pour entretenir les jardins scolaires. Il a également facilité le développement des compétences de leadership des participantes et a aidé la communauté à améliorer son système de gestion de l'eau. Le projet a été mené dans le district de Chivi, dans la province de Masvingo, où il a aidé 620 élèves touchés par la sécheresse (50 % de filles). Les étudiantes ont diffusé des informations sur la gestion améliorée de l'eau, l'agriculture adaptée à la sécheresse et sensible à la nutrition, et la GHM, en se concentrant sur la façon dont l'intersection de la pénurie d'eau, de la malnutrition et de la mauvaise gestion de la GHM affecte les résultats scolaires dans la communauté.

La gestion par les adolescentes d'une usine alimentée par l'énergie solaire pour extraire l'eau pour la GHM et les programmes alimentaires de l'école (un jardin scolaire et un vivier) a amélioré la compréhension et le soutien de la communauté en matière de nutrition et de GHM. Le comité de gestion de l'établissement scolaire a organisé les membres de la communauté, qui ont contribué en temps et en nature à l'entretien et au développement de l'établissement.



Crédit image: CARE Zimbabwe



Crédit image: CARE Zimbabwe

ÉTUDE DE CAS 6 : L'INITIATIVE « EDUCATION SHIFTS POWER » « L'ÉDUCATION BASCULE LE POUVOIR »)

Tout au long de l'année 2021, Plan International, en collaboration avec une coalition féministe de jeunes de l'organisation Transform Education dirigée par des jeunes, a travaillé à l'élaboration d'une initiative appelée « Education Shifts Power » (« L'éducation bascule le pouvoir »).⁵³ Cette initiative s'est appuyée sur quatre forums internationaux de haut niveau - le G7, la reconstitution des ressources du GPE, l'Assemblée générale des Nations unies et la COP26 - pour accroître les investissements financiers et politiques dans l'éducation transformatrice de genre qui vise à faire progresser la justice climatique et le leadership des jeunes. Une éducation qui favorise l'égalité entre les sexes peut doter les filles des compétences et des connaissances dont elles ont besoin pour faire face à la crise climatique et pour revendiquer et exercer leurs droits. Elle leur permet également de devenir des leaders et des décideurs qui remettent en question les systèmes et les normes qui renforcent l'injustice sexuelle, climatique, raciale et sociale dans le monde.

Les processus politiques internationaux de haut niveau auxquels l'initiative a eu recours tout au long de l'année 2021 ont permis de définir un programme ambitieux et transformateur en matière de climat et d'éducation, notamment en incitant la communauté internationale à donner la priorité à l'avenir de nos enfants et à y investir. Cette approche de plaidoyer coordonné a demandé aux dirigeants de reconnaître et de donner la priorité à ce type d'éducation par le biais des quatre processus politiques de haut niveau. Le plaidoyer des filles a rassemblé différents agendas thématiques axés sur l'éducation, la justice climatique, le leadership des filles et le genre. Elles ont travaillé à partir de bureaux opérant à différents niveaux, y compris les espaces locaux, nationaux, internationaux et des Nations unies.

Au cours de cette initiative de plaidoyer, la COP26 a offert une occasion cruciale de faire en sorte que l'éducation qui favorise l'égalité entre les sexes soit reconnue comme un moteur essentiel de la justice climatique, qui s'appuie sur les engagements ambitieux pris dans le cadre de la déclaration du G7 sur l'éducation des filles et du Sommet mondial sur l'éducation. Plan International a concentré son engagement sur un certain nombre d'opportunités centrales pour faire progresser l'éducation climatique, telles que la révision et l'amélioration du programme de travail de Doha sur l'action pour la responsabilisation climatique et le sommet sur l'éducation climatique de la COP26.⁵⁴ Il s'agissait notamment de prendre des engagements audacieux et ambitieux et de reconnaître le pouvoir de transformation de l'éducation pour démanteler les systèmes opprassifs et aider le monde à atteindre l'objectif de 1.5 degré fixé par l'accord de Paris.

L'APPROCHE

Un certain nombre d'outils et de ressources clés ont été déterminants pour le succès de cette initiative. Tout d'abord, un nouveau rapport de recherche basé sur une enquête mondiale auprès des jeunes a mis en évidence les lacunes importantes en matière d'éducation climatique. La majorité des jeunes de 15 à 24 ans interrogés ont déclaré que, si leurs enseignants leur avaient enseigné l'impact du changement climatique, seuls 22 % d'entre eux avaient reçu un enseignement sur les politiques ou les cadres de lutte contre le changement climatique, et seuls 11 % avaient appris à participer aux processus officiels d'élaboration des politiques en matière de changement climatique (Rost et al., 2021). Pour combler cette lacune, Plan International et Unbounded Associates ont élaboré un nouveau manuel pour aider les écoles et les jeunes à apprendre et à enseigner les politiques climatiques (2021).⁵⁵

Deuxièmement, lors de l'Assemblée générale des Nations unies en septembre 2021, les partenaires ont lancé une déclaration dirigée par des jeunes sur l'éducation qui favorise l'égalité entre les sexes pour la justice climatique (UNGEI, 2021).⁵⁶ La déclaration a été partagée avec les délégations nationales de la COP26 et les points focaux nationaux d'Action for Climate Empowerment comme un outil de plaidoyer clé pour la COP26. Cette discussion a été suivie d'un débat sur l'importance d'inclure les jeunes dans le processus d'examen et de négociation du nouveau programme de travail de Doha, d'avoir une prescription pour l'inclusion des jeunes dans les délégations nationales et d'adopter une approche sensible au genre.

Encadré A6 : Objectifs généraux pour la COP26

- Obtenir des engagements politiques et financiers en faveur d'une éducation qui favorise l'égalité entre les sexes qui fait progresser la justice climatique, en accord avec l'initiative #EducationShiftsPower.
- Soutenir les enfants et les jeunes, en particulier les filles et les jeunes femmes, pour qu'elles puissent revendiquer leur place dans tous les processus liés à la COP.

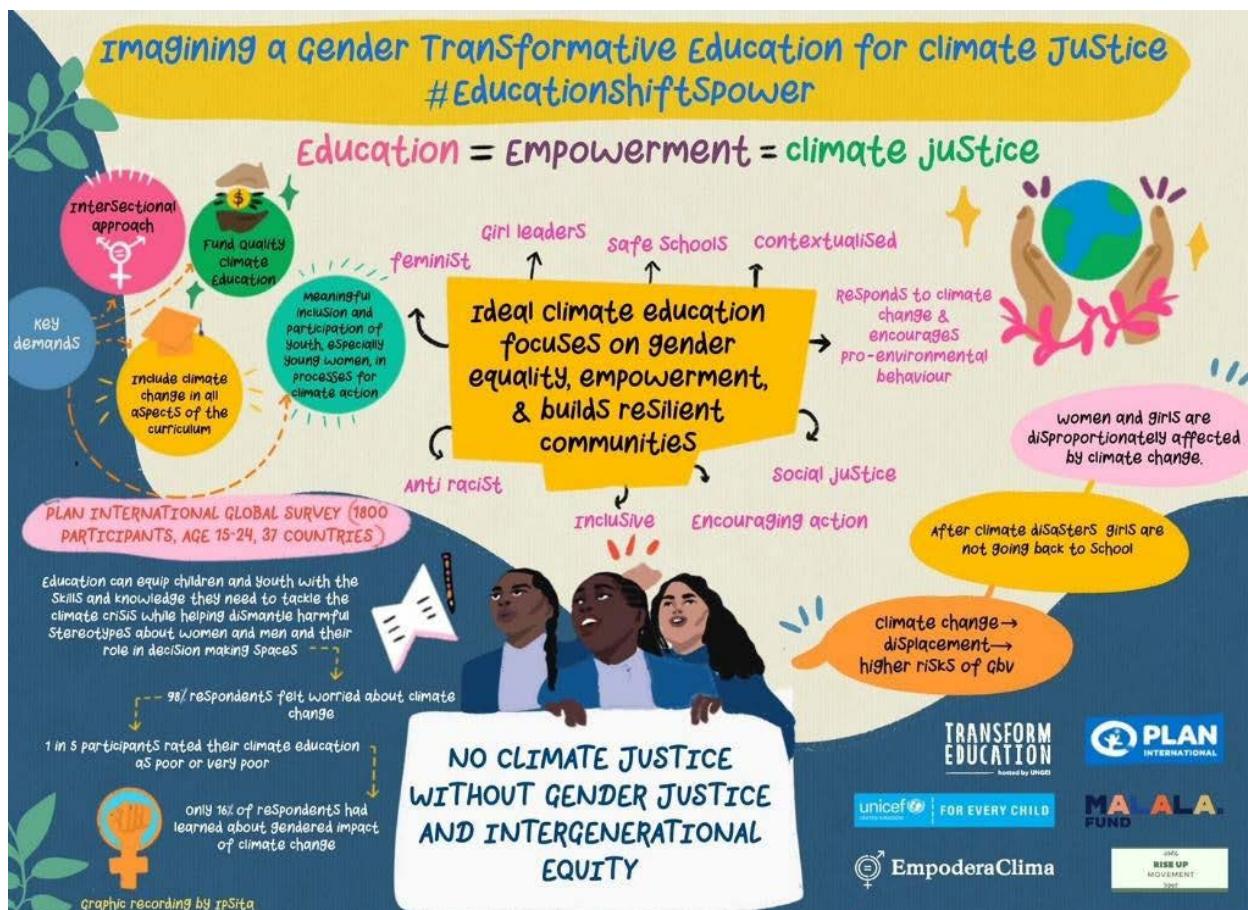
53 Transform Education est hébergé par l'UNGEI. Pour plus d'informations, visitez <https://www.ungei.org/take-action/advocate/transform-education>.

54 Maintenant, le Glasgow Work Program on Action for Climate Empowerment.

55 Pour en savoir plus, visitez <https://plan-international.org/publications/youth-leadership-climate-policy-workbook-and-facilitators-guide#download-options>.

56 Dirigé par Transform Education, RiseUp Movement, Empodera Clima, et Malala Fund Fellows, et soutenu par Plan International, le Malala Fund, et UNGEI.

Schéma A3 : infographie « Imagine une éducation transformatrice du genre pour la justice climatique »



Enfin, une vidéo expliquant à quoi ressemble une approche éducative transformatrice de genre pour la justice climatique a également été développée et partagée lors d'événements tout au long de la COP26 (Plan International, 2021a).⁵⁷ Cette initiative a été soutenue par un poème visuel intitulé Dear World Leaders, Are You Listening? (Chers dirigeants mondiaux, écoutez-vous ?), élaboré par Transform Education pour le sommet du G7 (Plan International, 2021b).

LES RÉUSSITES

L'importance et le pouvoir de l'éducation au climat sont de plus en plus reconnus, comme en témoigne le nombre accru d'événements organisés lors de la COP26, tels que l'événement de haut niveau sur l'éducation au climat, et l'engagement accru des jeunes. Nombre de ces événements ont porté sur les liens entre l'éducation des filles et la justice climatique.⁵⁸

L'une des principales réalisations du travail de plaidoyer de Plan International lors de la COP26 a été la coordination de ses équipes et bureaux régionaux et nationaux afin de garantir des liens solides entre le plaidoyer mondial, régional et national. Cela a permis de réunir et de coordonner les ministères de l'éducation et de l'environnement afin de s'assurer qu'ils prennent et respectent leurs engagements en matière d'éducation climatique et de leadership des jeunes. Par exemple, Plan International Sierra Leone a mené un dialogue intergénérationnel et un atelier avec des jeunes activistes pour façonner le nouveau module d'études environnementales dans le programme scolaire national. Plan International Sénégal a organisé un événement de plaidoyer axé sur l'amélioration de l'éducation des filles confrontées à l'impact du changement climatique, et Plan International Malawi a travaillé avec la coalition nationale des jeunes pour le climat afin d'élaborer le document de position du gouvernement pour la COP26 et de s'assurer que les jeunes militantes partagent leurs recommandations.

57 La vidéo peut être regardée à l'adresse suivante <https://twitter.com/PlanGlobal/status/1456623196464103427?s=20>.

58 Plan International a co-organisé et co-animé une série d'événements parallèles à la COP26, qui ont réuni des jeunes activistes, des décideurs politiques et des acteurs de la société civile pour souligner le pouvoir instrumental d'une éducation qui favorise l'égalité entre les sexes pour faire avancer la justice climatique et atteindre les objectifs de l'Accord de Paris. Un événement sur la justice climatique, l'éducation et l'égalité des sexes peut être visionné [ici](#), et l'événement sur l'importance de l'éducation dans la réalisation de la justice climatique et du leadership des jeunes [ici](#).

IMPORTANCE DES PARTENARIATS AVEC LES JEUNES MILITANTES POUR LE CLIMAT

Le partenariat avec Transform Education a été vital pour l'approche de Plan International en matière de justice climatique, car il a permis de renforcer l'engagement des jeunes et de faire entendre la voix des filles et des jeunes femmes dans les processus clés tout au long de l'année. Ce partenariat a été mis en évidence par le fait que les jeunes sont devenus des pionniers qui s'appuient sur des principes féministes et sur le bien-être.

Ce partenariat démontre l'importance de l'inclusion significative des filles et des jeunes dans les processus décisionnels qui les concernent directement. Il soutient également la participation et le leadership des filles et leur donne l'occasion d'exprimer leurs besoins. Ce soutien comprend la participation et la copropriété dans le développement et l'organisation d'événements, de communications et de matériel, ainsi que la participation des filles aux discussions de groupe et en tant qu'oratrices principales.

Schéma A4 : Partenariat avec Transform Education



ANNEXE 2 : SON ATLAS : PROTECTION JURIDIQUE CONTRE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE POUR 44 PAYS TOUCHÉS PAR UNE OU PLUSIEURS CRISES

Pays	Son Atlas - Protection juridique contre la violence à l'école. Score de 1 à 5.
Afghanistan	Score 3 : La loi sur l'éducation 1387 (2008) interdit les châtiments corporels dans les écoles. Aucune disposition légale interdisant expressément la violence basée sur le genre dans le système éducatif n'a été identifiée.
Angola	Score 1 : La loi sur l'enfance (n° 25/12) ne garantit pas la protection contre les châtiments corporels dans les établissements d'enseignement puisqu'il n'y a pas d'interdiction explicite. Aucune disposition interdisant toutes les formes de violence n'a été identifiée.
Bangladesh	Score 3 : Aucune disposition légale protégeant de la violence basée sur le genre dans le système éducatif n'a été identifiée. Les châtiments corporels sont illégaux dans les écoles, selon un jugement de la Cour suprême rendu le 13 janvier 2011, et le gouvernement a interdit, par une circulaire, toute forme de châtiment corporel dans tous les établissements d'enseignement. Cependant, cette interdiction n'est toujours pas inscrite dans la législation.
Burkina Faso	Score 3 : La loi sur la politique éducative interdit toute forme de violence dans les lieux d'éducation, mais n'interdit pas explicitement les châtiments corporels. Ce dernier est explicitement interdit uniquement au niveau primaire.
Burundi	Score 3 : Le Burundi a indiqué que les châtiments corporels sont interdits dans les écoles. Cependant, aucune disposition législative spécifique n'a été identifiée. Le Burundi a adopté une loi sur la prévention et la répression de la violence basée sur le genre, qui stipule que les écoles doivent prendre en charge les victimes de violence basée sur le genre.
Cameroun	Score 3 : La loi sur la politique éducative au Cameroun interdit toute forme de violence dans le système éducatif. Les châtiments corporels ne sont pas explicitement interdits.
République centrafricaine	Score 1 : Aucune disposition légale n'a été identifiée concernant la protection contre les diverses formes de violence et les châtiments corporels dans les établissements d'enseignement. L'UNESCO n'a pas pu accéder au texte de la loi n° 97/014 du 10 décembre 1997 sur l'orientation du système éducatif, et ainsi analyser son contenu.
Tchad	Score 3 : La loi sur l'éducation garantit l'intégrité morale et physique des élèves et interdit la violence et les sévices corporels. La mesure reste toutefois vague, et les châtiments corporels ne sont pas interdits de manière explicite.
Colombie	Score 5 : Le décret protège explicitement contre toute violence basée sur le genre dans les institutions éducatives. Le Code de l'Enfance oblige également tous les établissements scolaires du primaire et du secondaire à fournir une protection contre « toutes les formes d'abus, d'agression physique ou psychologique, d'humiliation, de discrimination ou de moquerie par des camarades ou des professeurs » et des lieux d'éducation exempts de toute violence et discrimination. En outre, toutes sanctions physiques ou psychologiques infligées aux élèves par les directeurs ou les éducateurs des centres d'éducation formelle, non formelle et informelle publics ou privés sont interdites
République du Congo	Score 3 : La loi sur la protection de l'enfance prévoit une protection contre les châtiments corporels et s'applique à toutes les institutions éducatives. Cependant, aucune disposition légale protégeant contre d'autres formes de violence n'a été identifiée.
République Populaire Démocratique de Corée	Score 1 : Aucune disposition légale n'a été identifiée en ce qui concerne l'interdiction explicite des châtiments corporels et tout autre type de violence, y compris la violence psychologique, physique et sexuelle dans les établissements d'enseignement.

Pays	Son Atlas - Protection juridique contre la violence à l'école. Score de 1 à 5.
RDC	Score 1 : Aucune disposition légale n'a été identifiée concernant la protection contre la violence basée sur le genre et spécifiquement appliquée aux écoles. Il a été signalé que les châtiments corporels sont interdits dans les écoles selon l'arrêté ministériel n°MINEPSP CABMIN/00100940/90 du 1er septembre 1990, sur les règlements internes pour les élèves. Cependant, l'Unesco s'est trouvée dans l'impossibilité d'accéder à ce texte. De plus, ce dernier ne semble pas interdire de façon explicite les châtiments corporels, mais ils ne figurent pas non plus sur la liste des punitions autorisées. Par ailleurs, la loi sur la protection de l'enfance n'interdit pas explicitement les châtiments corporels.
Djibouti	Score 1 : Bien qu'il ait été rapporté que les châtiments corporels sont interdits dans les écoles, il n'a pu être identifié aucune disposition légale à cet effet, ni aucune mesure protégeant contre la violence dans les écoles.
Érythrée	Score 1 : Selon le gouvernement, les directives d'organisation scolaire de 1977 du Ministère de l'éducation indiquent qu'aucune forme de châtiment corporel n'est autorisée dans les écoles, que la proclamation n° 1/1991 rejette les châtiments corporels et la flagellation et que le code de procédure pénale transitoire interdit les châtiments corporels dans les écoles. Mais aucune disposition légale n'a pu être identifiée en ce qui concerne la protection contre les châtiments corporels et autres formes de violence contre les enfants au sein des institutions éducatives. Simultanément, le code pénal prodigue « le droit de recourir à la correction ou la discipline. »
Éthiopie	Score 3 : En vertu de la constitution, les châtiments corporels sont expressément interdits dans les établissements scolaires. Les enfants ont également le droit de ne pas subir de « traitements cruels et inhumains » dans les écoles, ce qui ne fournit qu'une protection limitée contre la violence dans les institutions éducatives.
Géorgie	Score 3 : Le cadre légal protège contre toute sorte de violence dans les institutions éducatives mais ne fait pas spécialement mention de la violence basée sur le genre. Les châtiments corporels ne sont pas interdits de manière explicite, bien qu'il existe une protection contre la discipline visant à humilier l'élève.
Haïti	Score 3 : Les châtiments corporels sont interdits dans les écoles. Aucune disposition légale concernant la violence basée sur le genre n'a pu être identifiée.
Irak	Score 3 : La constitution de l'Irak interdit « toute forme de violence et d'abus à l'école », bien qu'il n'y ait pas de spécificité basée sur le genre. Le code pénal vient néanmoins contredire la disposition légale qui interdit la violence, en considérant les châtiments corporels comme un « droit légal » qui n'a pas été encore abrogé.
Jordanie	Ne peut pas être évalué.
Kenya	Score 3 : La loi sur l'éducation de base protège contre les châtiments corporels au niveau de l'éducation de base. Aucune disposition relative à la violence basée sur le genre n'a pu être identifiée dans la loi.
Liban	Score 3 : Le gouvernement du Liban a signalé que « les règles de procédure des écoles publiques et privées, et en particulier la résolution n°1130/M/2001 (Les règles de procédure des écoles publiques) interdisent tous châtiments corporels infligés aux élèves par le personnel éducatif. » Cependant, cette interdiction n'apparaît pas dans la loi de manière explicite. En outre, aucune disposition légale régissant l'interdiction d'autres formes de violence dans les écoles n'a pu être identifiée.
Libye	Score 1 : Aucune disposition légale interdisant explicitement les châtiments corporels ou d'autres formes de violence dans les institutions éducatives n'a pu être identifiée.
Madagascar	Score 3 : La loi n°2007-023 sur les droits et la protection des enfants n'offre qu'une protection limitée contre les châtiments corporels, qui ne sont pas interdits de manière explicite.
Malawi	Score 1 : La constitution interdit les châtiments corporels par les organes de l'État mais ne mentionne pas particulièrement les écoles, ni la possibilité de châtiments corporels dans les établissements de l'éducation privée. Les normes de l'éducation nationale considèrent que les écoles répondent aux « normes minimales » uniquement si elles « n'utilisent jamais les châtiments corporels. » La législation ne protège pas explicitement contre les formes de violence au sein des établissements d'enseignement.
Mali	Score 3 : Les châtiments corporels sont interdits dans les écoles en vertu des règlements n°94-4856/MEB-CAB du 8 avril 1994 (concernant les écoles de base) et n°94-4999/MEB/CAB (concernant les institutions d'éducation spécialisées). Ces mêmes décrets stipulent que les insultes, vols, coups, et jeux violents sont interdits à l'école. De plus, le code de protection de l'enfant protège contre le harcèlement sexuel de toute sorte dans le système scolaire.
Mauritanie	Score 3 : La loi sur la réorganisation de l'enseignement fondamental public interdit les châtiments corporels. Aucune disposition légale concernant la violence basée sur le genre n'a pu être identifiée.

Pays	Son Atlas - Protection juridique contre la violence à l'école. Score de 1 à 5.
Mozambique	Score 3 : Les châtiments corporels ne sont pas expressément interdits par la loi. La protection contre la violence infligée par les enseignants est limitée, et ne s'étend pas à l'établissement d'enseignement tout entier.
Birmanie	Données non disponibles.
Niger	Score 3 : Il a été signalé que les châtiments corporels sont interdits dans les écoles par la circulaire n°16/MEN/DEPD du 2 avril 1981. Cependant, les châtiments corporels ne sont pas encore interdits par la loi. Aucune disposition légale concernant l'interdiction de la violence dans les écoles n'a été identifiée.
Nigéria	Score 1 : Le code criminel (qui s'applique aux États du sud) et le code pénal (qui s'applique aux États du nord) autorisent la punition institutionnelle dans les institutions éducatives. Aucune disposition légale relative à la protection des enfants contre toute autre sorte de violence dans les institutions éducatives n'a été identifiée.
Pakistan	Score 1 : Au niveau fédéral, le code pénal offre une défense pour les châtiments corporels, qui sont donc légitime dans la mesure où ils n'atteignent pas un seuil de « blessure grave. » Bien que certaines provinces aient mis en place une législation protégeant contre les châtiments corporels dans les écoles, il n'a été trouvé aucune disposition légale à ce sujet dans la province du Baloutchistan. Il faut aussi noter un manque de protection contre d'autres formes de violence au sein des institutions éducatives.
oPt	Score 3 : Le ministre est chargé de l'interdiction des châtiments corporels. Si la loi palestinienne sur l'enfance s'assure que l'État prenne des mesures pour préserver la dignité de l'enfant, il n'a été identifié aucune disposition légale qui interdit de manière explicite toute violence, y compris la violence basée sur le genre.
Philippines	Score 5 : La législation interdit les châtiments corporels au sein des établissements éducatifs. De plus, elle prévoit une protection contre toute sorte de violence basée sur le genre, y compris physique, sexuelle, et psychologique pouvant se dérouler au sein d'un environnement éducatif.
Sénégal	Score 3 : Les châtiments corporels sont interdits dans les écoles primaires mais pas de manière spécifique aux autres niveaux d'enseignement. Aucune disposition légale régissant l'interdiction d'autres formes de violence, y compris la violence basée sur le genre, n'a pu être identifiée.
Somalie	Le score pour cet indicateur ne peut pas être évalué pour le moment.
Soudan du Sud	Score 3 : La législation prévoit une protection contre les châtiments corporels infligés aux enfants dans les institutions éducatives mais aucune disposition concernant les autres types de violence n'a pu être identifiée au sein de cette législation.
Soudan	Score 1 : L'article 29 de la loi sur l'enfance de 2010 interdit « les sanctions cruelles » à l'école, mais la formulation n'exclut pas clairement les châtiments corporels. Les enfants sont protégés contre toute forme de violence, mais les établissements éducatifs ne sont pas concernés de façon explicite.
République arabe syrienne	Score 1 : Aucune disposition légale interdisant explicitement les châtiments corporels ou d'autres formes de violence dans l'enseignement n'a pu être identifiée.
Turquie	Score 1 : Aucune disposition légale protégeant contre la violence ou les châtiments corporels au sein des institutions éducatives n'a pu être identifiée.
Ouganda	Score 5 : La circulaire n°2/2015 décrit de façon détaillée la violence interdite dans le système éducatif, y compris les châtiments corporels, la violence psychologique, physique et sexuelle, mais ne cite pas de façon explicite la violence basée sur le genre. La circulaire déclare également que des mesures de soutien, de conseils, ainsi que des mécanismes de communication adaptés aux enfants doivent être observés au sein des établissements éducatifs.
Ukraine	Score 5 : Loi sur l'éducation de 2017, article 54. Droits et responsabilités du corps enseignant, personnel scientifique et autres personnes impliquées dans le processus éducatif. Le personnel scientifique, les chercheurs et le corps enseignant s'engagent à... protéger les personnes demandant une éducation contre l'humiliation et l'atteinte à leur honneur et à leur dignité, contre toute forme de violence physique et psychologique et d'exploitation, pendant tout le processus éducatif. Loi sur la protection de l'enfance de 2001 (traduction non officielle), article 10. Droit à la protection contre toutes formes de violence. Chaque enfant a droit à la liberté, à l'intégrité personnelle et la protection de sa dignité. La discipline et l'ordre dans la famille, les établissements éducatifs et autres types d'établissements pour enfants doivent être assurés selon ces principes, lesquels sont basés sur le respect mutuel et la justice, et excluent le fait d'insulter l'honneur et la dignité de l'enfant. L'État protège l'enfant contre toute forme d'abus physique et mental, d'insultes, de négligence et de mauvais traitements, et d'exploitation, y compris les abus sexuels.

Pays	Son Atlas - Protection juridique contre la violence à l'école. Score de 1 à 5.
Venezuela (République bolivarienne du)	Score 3 : Le cadre juridique garantit la protection contre les châtiments corporels, mais aucune disposition concernant d'autres formes de violence n'a été identifiée.
Yémen	Score 3 : Il a été rapporté que « la décision ministérielle n° 10 de 2002 interdisant les châtiments corporels et psychologiques dans les écoles a été promulguée » et que « le ministère de l'Éducation a publié le décret n° 426 (2012) interdisant les châtiments corporels dans les écoles. » L'UNESCO n'a pas été en mesure d'accéder à ces documents. Aucune disposition légale n'a été identifiée qui interdise explicitement d'autres formes de violence, y compris la violence psychologique, physique et sexuelle, dans les institutions éducatives.
Zimbabwe	Score 1 : Si le droit pénal interdit les châtiments corporels à l'encontre des étudiantes, il les autorise explicitement à l'encontre des étudiants. En outre, aucune disposition concernant d'autres types de violence n'a été identifiée.

Source : Les données de 2019; <https://en.unesco.org/education/girls-women-rights>

ANNEXE 3 : COUVERTURE DES PAYS TOUCHÉS PAR UNE OU PLUSIEURS CRISES DANS LES ENQUÊTES CLÉS MESURANT LES ASPECTS DE LA VIOLENCE CONTRE LES ENFANTS

Pays	GSHS*	HBSC*	VACS	EDS	MICS	SAQMEC*	PASEC*	TIMSS/ PIRLS*	PISA*	ERCE
Afghanistan	X			X	X					
Angola				X	X	X				
Bangladesh	X			X	X					
Burkina Faso				X	X			X		
Burundi				X	X			X		
Cameroun				X	X			X		
République centrafricaine				X	X			X		
Tchad				X	X			X		
Colombie	X		X	X					X	X
République du Congo				X	X			X		
République populaire démocratique de Corée										
République démocratique du Congo				X	X			X		
Djibouti	X				X					
Erythrée				X						
Éthiopie				X	X					
Géorgie		X		X					X	X
Haïti			X	X						
Irak	X				X					
Jordanie	X			X	X				X	X
Kenya	X		X	X	X	X				
Liban	X				X			X	X	X
Libye	X				X					
Madagascar				X	X			X		

Pays	GSHS*	HBSC*	VACS	EDS	MICS	SAQMEC*	PASEC*	TIMSS/ PIRLS*	PISA*	ERCE
Malawi	X		X	X	X	X				
Mali				X	X			X		
Mauritanie	X			X	X			X		
Mozambique	X		X	X	X	X				
Birmanie	X			X	X					
Niger				X	X			X		
Nigéria			X	X	X					
Pakistan				X	X				X	
oPt										X
Philippines	X		X	X				X	X	
Sénégal	X		X	X			X	X		
Somalie				X	X					
Soudan du Sud					X					
Soudan	X			X	X					
République arabe syrienne	X				X					
Turquie		X		X				X	X	
Ouganda	X		X	X						
Ukraine				X	X			X	X	
Venezuela (République bolivarienne du)	X				X				X	X
Yémen	X			X	X			X		
Zimbabwe	X		X	X	X	X				

Source : Adapté de Heslop et al. (2021).

Note : X indique qu'au moins une enquête a eu lieu dans ce pays.

* GSHS, Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire ; HBSC, Comportement de santé des enfants d'âge scolaire ; SAQMEC, Le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation ; PASEC, Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs ; TIMSS/PIRLS, Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques/Programme international de recherche en lecture scolaire ; PISA, Programme international pour le suivi des acquis des élèves

ANNEXE 4 : GLOSSAIRE

4.1 TERMINOLOGIE RELATIVE À L'ÉDUCATION À DISTANCE

Technologie de l'éducation (EdTech)	Toute technologie - y compris le matériel, les logiciels et le contenu numérique - conçue ou appropriée à des fins éducatives (quelles qu'elles soient) (Hennessy et al., 2021). Il peut s'agir d'un logiciel éducatif délibérément conçu, comme une plateforme vidéo éducative, ou d'un élément technologique conçu pour un usage plus général mais intégré au processus d'enseignement et d'apprentissage, comme un logiciel de base de données. L'utilisation de cette technologie peut se faire à la maison, dans une institution éducative, dans un programme parascolaire, dans une bibliothèque ou dans un centre d'apprentissage informel, et la technologie éducative peut être utilisée par le personnel enseignant, les directeurs et directrices d'école ou les étudiants et étudiantes (Burns, 2021).
Éducation à distance	L'éducation à distance est un processus et un système éducatif dans lequel la totalité ou une partie importante de l'enseignement est dispensée par une personne ou un objet éloigné dans l'espace et le temps de l'apprenante. L'éducation à distance exige une planification structurée, des cours bien conçus, des techniques d'enseignement spéciales et des méthodes de communication avec des systèmes de livraison spécifiques allant de l'imprimé à l'Internet et au mobile (UNESCO, 1997).
L'apprentissage à distance	Terme qui s'est développé pendant les fermetures d'écoles durant la COVID-19, l'apprentissage à distance est un enseignement à distance d'urgence et temporaire. Dans les pays disposant d'une bonne infrastructure Internet, l'apprentissage à distance équivaut essentiellement à l'apprentissage en ligne. Dans beaucoup d'autres, il s'agissait de technologies à distance, comme la radio, la télévision et le soutien téléphonique, avec ou sans apprentissage en ligne (Burns, 2021).

4.2 TERMINOLOGIE RELATIVE AU CHANGEMENT CLIMATIQUE

Vulnérabilité climatique	La vulnérabilité désigne « la propension ou la prédisposition à subir les effets néfastes des risques climatiques. La vulnérabilité englobe une variété de concepts et d'éléments, notamment la sensibilité ou la susceptibilité aux dommages et le manque de capacité à faire face et à s'adapter (IPCC, 2014). Différentes circonstances peuvent donner lieu à différentes formes de vulnérabilité, qu'elles soient socio-économiques, sociales, environnementales ou institutionnelles, et peuvent contribuer au statut de « piégé » de certaines populations. » (UNESCO, 2020).
Résilience climatique	« La capacité d'absorber, de s'adapter et de se transformer face à des risques, des événements dangereux, des tendances ou des perturbations liés au climat » (Fond Malala, 2021, p. 2).
Risque climatique	« Dans ce contexte, le risque climatique peut être mesuré par une combinaison d'éléments, à savoir le danger, la probabilité et la vulnérabilité. Les risques liés au climat peuvent se manifester lentement, comme l'élévation du niveau de la mer et les changements de température et de précipitations, tandis que d'autres se produisent plus soudainement, comme les tempêtes et les inondations » (UNESCO, 2020, p. 2).
Déplacement climatique	« Les personnes déplacées pour des raisons climatiques sont celles qui se déplacent pour des raisons liées au changement climatique. Ce phénomène est appelé déplacement climatique et couvre toutes les formes de mouvement humain, qu'il soit interne ou transfrontalier, et qu'il soit volontaire dans une certaine mesure, ou forcé. Le mouvement peut être temporaire ou permanent et le déclencheur lié au changement climatique peut être un risque environnemental à déclenchement lent ou rapide » (UNESCO, 2020, p. 2).
Atténuation du changement climatique	« Une intervention humaine visant à réduire les émissions de gaz à effet de serre ou à développer des puits d'absorption [élimination]. » (GIEC, 2018).
Adaptation climatique	L'adaptation au changement climatique est un processus par lequel les individus, les communautés et les pays identifient des stratégies, des politiques et des mesures d'adaptation appropriées pour faire face aux conséquences du changement climatique afin de protéger et, si possible, d'améliorer le bien-être humain (Lim et al., 2004)

Conférence des parties (COP)	Le principal organe de décision de la Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques (CCNUCC). Chaque pays qui a ratifié la convention participe à la COP, au cours de laquelle les parties examinent les progrès réalisés par rapport à la convention et décident de la manière de la mettre en œuvre. La COP a lieu chaque année, sauf si les parties en décident autrement. La première réunion de la COP a eu lieu à Berlin, en Allemagne, en mars 1995. En novembre 2021, le gouvernement britannique accueilli la 26e conférence des Nations unies sur le changement climatique (COP26) » (Fond Malala, 2021, p. 2).
Justice climatique	« Des interventions à la crise climatique qui tiennent compte de l'impact disproportionné du changement climatique sur les groupes marginalisés, notamment les filles et les femmes, les personnes de couleur, les peuples autochtones et les communautés et pays à faible revenu » (Fond Malala, 2021, p. 2).
Compétences vertes	« Les compétences dont les individus ont besoin pour passer à une économie à faible émission de carbone et résiliente au changement climatique, participer aux emplois traditionnels du secteur vert, adopter des comportements plus durables, s'adapter aux impacts du changement climatique et agir en faveur de la justice climatique » (Malala Fund, 2021, p. 2).
Contributions déterminées au niveau national	« Les contributions déterminées au niveau national (CDN) sont au cœur de l'accord de Paris et de la réalisation de ces objectifs à long terme. Les CDN incarnent les efforts de chaque pays pour réduire les émissions nationales et s'adapter aux impacts du changement climatique » (CCNUCC, n.d.).

RÉFÉRENCES

- African Union & African Risk Capacity. (2021). The African Union and the African Risk Capacity Group launch the Gender and Disaster Risk Management Platform (press release). African Union & African Risk Capacity. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/FINAL_PR_Gender%20%20DRM%20platform%20launch%20%28PR%29_English.pdf
- Alam, F., Rana, S., Raha, S. A., Mamun, S. A., & Guglielmi, S. (2021). Adolescents' experiences of Covid-19 in Chittagong and Sylhet divisions, Bangladesh. Gender and Adolescence: Global Evidence (GAGE). <https://www.gage.odi.org/wp-content/uploads/2021/04/Adolescents%20experiences-of-covid-19-in-Chittagong-and-Sylhet-divisions-Bangladesh.pdf>
- Ameyna, D., Fitzpatrick, R., Njeri Mvungu, E., Naylor, R., Page, E., & Riggall, A. (2021). The power of girls reading camps: Exploring the impact of radio lessons, peer learning and targeted paper-based resources on girls' remote learning in Kenya (Working Paper 32). EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4923094>; <https://docs.edtechhub.org/lib/P8IAN448>
- Ameyna, D., Fitzpatrick, R., Page, E., Naylor, R., Jones, C., & McAleavy, T. (2020). Maintaining learning continuity during school closure: Community health volunteer support for marginalised girls in Kenya (Working Paper 32). Education Development Trust.
- Arora-Jonsson, S. (2011). Virtue and vulnerability: Discourses on women, gender and climate change. Global Environmental Change. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.01.005>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of Covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9284>
- Baird, S., Seager, J., Sabarwal, S., Guglielmi, S., & Sultan, M. (2020). Adolescence in the time of Covid-19. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34801>
- Barron Rodriguez, M., Cobo, C., Muñoz-Najar, A., & Sánchez Ciarrusta, I. (2021). Remote learning during the global school lockdown: Multi-country lessons. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/668741627975171644/pdf/Remote-Learning-During-the-Global-School-Lockdown-Multi-Country-Lessons.pdf>
- Behounek, E. (2020). The safety of women and girls in educational settings: A global overview and suggestions for policy change. International Journal for Crime, Justice and Social Democracy, 9(1), 31–41. <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.v9i1.1450>
- Bordoli, S., & Parkes, J. (2021). Applying a whole school approach: Strengthening education systems to address gender violence. UNGEI. <https://www.ungei.org/blog-post/applying-whole-school-approach>
- Brown, S., Budimir, M., Upadhyay Crawford, S., Clements, R., & Sneddon, A. (2019). Gender and age inequality of disaster risk: Research paper. UNICEF and UN Women. https://www.preventionweb.net/files/72229_bls19312unwdisasterriskreport003web.pdf
- Burns, M. (2021). Technology in education. Paper commissioned for the 2023 Global Education monitoring report, technology and education. UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/background-paper-prepared-for-the-2023-global-education-monitoring-report-technology-and>
- CAMFED. (2020). Annual review 2020. CAMFED. https://camfed.org/wp-content/uploads/2021/07/CAMFED_annual_review_2020.pdf
- Carboni, I. (2021). Connected women: The mobile gender gap report 2021. GSMA. <https://www.gsma.com/r/wp-content/uploads/2021/07/The-Mobile-Gender-Gap-Report-2021.pdf>

CARE International. (2020, August 27). Final Evaluation of TVET and Higher Education for Boosting Road Infrastructure Development and Growth of Energy Services (THE BRIDGES) Project. Final Report. CARE International. <https://www.careevaluations.org/wp-content/uploads/BRIDGES-Final-Evaluation-Report.pdf>

CARE International. (2021). Adolescent Girls' Education in Somalia, Quarter 11 Girls' Survey, May 2021. CARE International.

Center for Global Development. (2021). Girls' Education Policy Index. Retrieved October 2021 from https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cMcHRzSSG_jQygR8_mkGM05U6xIFkp4nqOm0jcH8pls/edit#gid=0

Chiang, L., Fernandez, B., Falb, K., Massetti G., Ligiero, D., & Behnam, N. (2020). Measuring violence against children in humanitarian settings: Implementation guidance for Humanitarian Violence Against Children and Youth Survey (HVACS). Together for Girls.

Cikuru, J., Bitenga, A., Balegamire, J. B. M., Salama, P. M., Hood, M. M., Mukherjee, B., Mukwege, A., & Harlow, S. D. (2021). Impact of the Healing in Harmony program on women's mental health in a rural area in South Kivu province, Democratic Republic of Congo. *Global Mental Health*, 8(e13), 1–11.

Cooke, J., & Rost, L. (2021). Reimagining climate education and youth leadership: Advocacy brief. Plan International. <https://plan-international.org/publications/reimagining-climate-education-and-youth-leadership#download-options>

Cornish-Spencer, D. (2020a). Keeping in contact with girls: Covid-19 communication and safeguarding guidance. Girls' Education Challenge. https://girlseducationchallenge.org/media/023b4xb1/gec_keeping_in_contact_with_girls_-covid_guidance.pdf

Cornish-Spencer, D. (2020b). Keeping in contact with girls: Covid-19 communication and safeguarding template standard operating procedures. Girls' Education Challenge https://girlseducationchallenge.org/media/mlbmwc3g/gec_keeping_in_contact_with_girls_-sop_template.pdf

Crawfurd, L., Evans, D., Hares, S., & Sandefur, J. (2021). Teaching and testing by phone in a pandemic (CGD Working Paper 591). Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/teaching-and-testing-phone-pandemic.pdf>

Crawfurd, L., & Hares, S. (2020, October 27). Introducing the Girls' Education Policy Index. Center for Global Development Blog. <https://www.cgdev.org/blog/introducing-girls-education-policy-index>

d'Addio, A. C., & April, D. (2021, November 2). New PEER country profiles on climate change education (GEM Report). World Education Blog. <https://world-education-blog.org/2021/11/02/new-peer-country-profiles-on-climate-change-education/> Retrieved March 2022

Daouna Developpement Conseils. (2021). Evaluation finale du Projet Education Pour le Changement/Jannde Yiriwere de CARE International au Mali: Rapport Final de l'Etude. D.D Conseils.

Department of Education. (2021). On the start of pilot implementation of limited face-to-face classes (Official Statement). Government of the Philippines <https://www.deped.gov.ph/2021/11/16/on-the-start-of-pilot-implementation-of-limited-face-to-face-classes/>

Devonald, M., Hares, S., Jones, N., Moscoviz, L., Rossiter, J., Shaw, P., & Yadete, W. (2021, July 26). Fund girls' education. Don't greenwash it. Center for Global Development Blog. https://www.cgdev.org/blog/fund-girls-education-dont-greenwash-it?utm_source=210727&utm_medium=cgd_email&utm_campaign=cgd_weekly

Devonald, M., Jones, N., & Yadete, W. (2020). "The first thing that I fear for my future is lack of rain and drought": Climate change and its impacts on adolescent capabilities in low- and middle-income countries. Gender and Adolescence: Global Evidence (GAGE). <https://www.gage.odi.org/wp-content/uploads/2020/12/Climate-change-report-for-web-1.pdf>

Devries, K., Knight, L., Child, J C., Mirember, A., Nakuti, J., Jones, R., Sturgess, J., Allen, E., Kyegombe, N., Parkes, J., Walakira, E., Elbourne, D., Watts, C., Nak, D. (2015) The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda. *The Lancet Global Health*, 3:7. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(15\)00060-1](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(15)00060-1)

Diamond, G., & Boccalatte, M. (2021). GCI Newsletter—Issue 1. Gender at the Centre Initiative. <https://www.ungei.org/publication/gci-newsletter-issue-1>

Djoudi, H., Locatelli, B., Vaast, C., Asher, K., Brockhaus, M., & Basnett Sijapati, B. (2016). Beyond dichotomies: Gender and intersecting inequalities in climate change studies. *Ambio*. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0825-2>

Dogra, P., & Kaushal, A. (2021). Underlying the triple burden effects on women educationists due to COVID-19. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10645-6>

Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Mizunoya, S., & Ortiz, J. S. (2020). Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from Covid-19 education responses in 127 countries. UNICEF Office of Research-Innocenti. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/IRB%202020-10.pdf>

Dutta, D., & Chandrasekharan, S. (2018). Doing to being: Farming actions in a community coalesce into pro-environment motivations and values. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392485>

Earthday. (2021). Global NDCs get failing grade on climate literacy ambitions and gender education commitments. Earthday.org. <https://www.earthday.org/ndc-tracking-on-literacy-and-gender/>

Education 2030. (2015). Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4. UNESCO. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Education Cannot Wait. (2020). ECW gender equality 2019-2021 policy and accountability framework. Education Cannot Wait. <https://www.educationcannotwait.org/wp-content/uploads/2020/01/ECW-Gender-Policy-and-Accountability-Framework.pdf>

Education Cannot Wait. (2021). 2020 Annual results report: Winning the human race. Education Cannot Wait. <https://www.educationcannotwait.org/annual-report-2020/>

Equal Measures 2030. (2019). Harnessing the power of data for gender equality: Introducing the 2019 EM2030 SDG gender index. <http://www.data.em2030.org/2019-global-report>

Equal Measures 2030. (2022). Leveraging data and partnerships: Strengthening girls' education in emergencies with WROs. Equal Measures 2030. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/GAC-policy-report-spread-pages-English.pdf>

Evans, D., Hares, S., Holland, P, & Mendez Acosta, A. (2021). Adolescent girls' safety in and out of school: Evidence on physical and sexual violence from across sub-Saharan Africa (CGD Working Paper 597). Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/adolescent-girls-safety-in-and-out-of-school.pdf>

Ferreira, F. J. (2017). GIRLS Inspire. Reaching the unreached through open and distance learning (ODL) in Bangladesh, India and Pakistan. Commonwealth of Learning. <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2757/PDF?sequence=1&isAllowed=y>

Ferreira, F. J. (2019). GIRLS Inspire final report: Preventing child, early and forced marriage through open, distance and technology-based learning. Commonwealth of Learning. <http://oasis.col.org/handle/11599/3222>

Flagothier, C. (2021). What we learnt from the Safe to Learn diagnostic processes in two countries: Uganda and South Sudan. Lessons learnt and opportunities. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/sites/default/files/2021-08/Safe%20to%20Learn%20diagnostic%20capitalization%20Uganda%20%20S%20Sudan122.pdf>

Foreign, Commonwealth & Development Office. (2021a). Every girl goes to school, stays safe, and learns: Five years of global action. 2021-26. FCDO. <https://www.gov.uk/government/publications/every-girl-goes-to-school-stays-safe-and-learns-5-years-of-global-action-2021-to-2026>

Foreign, Commonwealth & Development Office. (2021b). Declaration on girls' education: Recovering from COVID-19 and unlocking agenda 2030 (Policy Paper). FCDO. <https://www.gov.uk/government/publications/g7-foreign-and-development-ministers-meeting-may-2021-communique/declaration-on-girls-education-recovering-from-covid-19-and-unlocking-agenda-2030>

G7. (2018). Charlevoix Declaration on Quality Education for Girls, Adolescent Girls and Women in Developing Countries. Government of Canada. https://www.international.gc.ca/world-monde/international_relations-relations_internationales/g7/documents/2018-06-09-quality-education-qualite.aspx?lang=eng

G7 Gender Equality Advisory Council. (2021). Building back better for women and girls (Report of the G7 Gender Equality Advisory Council 2021). United Kingdom Cabinet Office. <https://www.gov.uk/government/publications/report-of-the-g7-gender-equality-advisory-council-2021>

G20 #eSkills4Girls initiative—Challenging the gender digital divide. (n.d.). Retrieved October 25, 2021, from <https://www.eskills4girls.org/>

Generation Equality Forum. (2021). Generation Equality Forum concludes in Paris with announcement of revolutionary commitments and global acceleration plan to advance gender equality by 2026. Gender Equality Forum. <https://focus2030.org/spip.php?action=telecharger&arg=2145>

Girls Education Challenge. (2020). Lessons from the field, June 2020. Priorities and practices: Early lessons from the Covid-19 pandemic. Girls Education Challenge. & https://girlseducationchallenge.org/media/k0lbfq5f/lftf_covid-19_gec_project_response_june_2020.pdf

Girls' Education Challenge & UKAID. (2021). Protection is possible. How an innovative operating model strengthened safeguarding for the Girls' Education Challenge. https://girlseducationchallenge.org/media/ftvxa5u/protection_is_possible_report_final.pdf

Global Education Evidence Advisory Panel. (2022). Prioritizing learning during COVID-19: The most effective ways to keep children learning during and post pandemic. World Bank, FCDO, and UNICEF Office of Research-Innocenti. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/114361643124941686/recommendations-of-the-global-education-evidence-advisory-panel>

Global Education Meeting. (2021). Paris Declaration: A global call for investing in the futures of education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380116>

Global Partnership for Education. (n.d.). Pledges for the 2021-2025 financing campaign. Global Partnership for Education. Retrieved October 29, 2021, from <https://www.globalpartnership.org/financing-2025/pledges>

Global Partnership for Education. (2021a, July 29). Global Education Summit in London raises US\$4 billion for the Global Partnership for Education to help 175 million children learn. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/news/global-education-summit-london-raises-us4-billion-global-partnership-education-help-175>

Global Partnership for Education. (2021b, July 29). GPE board chair summary: Outcomes of the Global Education Summit. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/news/gpe-board-chair-summary-outcomes-global-education-summit>

Global Partnership for Education. (2021c, May 19). Germany and Ireland pledge €160 million towards the Global Partnership for Education "Raise Your Hand" campaign. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/news/germany-and-ireland-pledge-eu160-million-towards-global-partnership-education-raise-your-hand>

Global Partnership for Education. (2022, January 10). Denmark and the LEGO Foundation pledge over US\$15 million in matched contributions to GPE's Girls' Education Accelerator. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/news/denmark-lego-foundation-pledge-over-us15-million-contributions-girls-education-accelerator>

Hallgarten, J., Gorgen, K., & Sims, K. (2020). Overview of emerging country-level response to providing education continuity under Covid-19: What are the lessons learned from supporting education in conflicts and emergencies that could be relevant for EdTech-related responses to Covid-19? Education Development Trust. <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/05/supporting-education-conflict.pdf>

Haque, Z. (2021). Disaster and gendered impact in a changing climate towards girl's education. Research report. Plan Bangladesh. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Appendix%201_Bangladesh%20Research%20country%20Report_Final.pdf

Heslop, J., Tamez, L. Q., & Parkes, J. (2021). Appraisal of data available on violence against children in and around schools (VACS). Institute of Education.

IDMC. (2019). Global report on internal displacement. IDMC. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2019/>

IDMC. (2020). Global report on internal displacement. IDMC. <https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/2020-IDMC-GRID.pdf>

IDMC. (2021). Global report on internal displacement 2021: Internal displacement in a changing climate. The Internal Displacement Monitoring Centre. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2021/>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2020a). INEE mapping report: Distance education in emergencies. INEE. <https://inee.org/resources/inee-mapping-report-distance-education-emergencies>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2020b). Investing in learning: The case for strengthening the collection and use of learning assessment in data in EiE contexts. INEE. <https://inee.org/resources/investing-learning-case-strengthening-collection-and-use-learning-assessment-data-eie-0>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2021). Mind the gap: The state of girls' education in crisis and conflict. New York, NY. <https://inee.org/resources/mind-gapstate-girls-education-crisis-and-conflict>

International Labour Organisation. (2021.) An uneven and gender-unequal COVID-19 recovery: Update on gender and employment trends 2021 (Policy Brief October 2021). ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_824865.pdf

International Task Force on Teachers for Education 2030. (2021). Call for greater investment in teachers and teaching. International Task Force on Teachers for Education. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-07/Call%20for%20greater%20investment%20in%20teachers_EN_TTF%2021July21_0.pdf

IPCC. (2014). Summary for policymakers. In: Field, C.B., V.R. Barros, D.J. Dokken, K.J. Mach, M.D. Mastrandrea, T.E. Bilir, M. Chatterjee, K.L. Ebi, Y.O. Estrada, R.C. Genova, B. Girma, E.S. Kissel, A.N. Levy, S. MacCracken, P.R. Mastrandrea, and L.L. White (eds.) Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part A: Global and Sectoral Aspects. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.]. Cambridge University Press. [Summary for Policymakers \(ipcc.ch\)](http://ipcc.ch)

IPCC. (2018). Annex I: Glossary. Matthews, J.B.R. In: Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty (eds) Masson-Delmotte, V., P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P.R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J.B.R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M.I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, and T. Waterfield. IPCC. <https://www.ipcc.ch/sr15/chapter/glossary/>

IPCC. (2021). Summary for policymakers. In V. Masson-Delmotte, P. Zhai, A. Pirani, S. L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M. I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J. B. R. Matthews, T. K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, & B. Zhou (Eds.), *Climate change 2021: The physical science basis (Contribution of working group to the Sixth assessment report of the intergovernmental panel on climate change)*. Cambridge University Press. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>

Isimbi, R., Jones, N., Presler-Marshall, E., & Mwali, M. M. (2019). Leave no one behind: Shining a spotlight on adolescent Congolese refugees in Rwanda. *Gender and Adolescence: Global Evidence (GAGE)*.

ITU. (2021). Measuring digital development. Facts and figures 2021. ITU. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/facts-figures-2021/>

Johnson Ross, F., & Parkes, J. (2021). Engaging with policy actors and the discursive politics of school-related gender-based violence in Ethiopia and Zambia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(4), 559–571. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1724079>

Jones, N., Sanchez Tapia, I., Baird, S., Guglielmi, S., Oakley, E., Yadete, W. A., Sultan, M., & Pincock, K. (2021). Intersecting barriers to adolescents' educational access during COVID-19: Exploring the role of gender, disability and poverty. *International Journal of Educational Development*, 85, 102428. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102428>

Kenya Ministry of Education. (2021). Statement on full re-opening of all learning institutions in Kenya (press release). Retrieved March 2021 from <https://www.education.go.ke/index.php/media-center/press-releases/file/826-full-reopening-of-all-learning-institutions-in-kenya>.

Kiyingi, F. (2019). Ensuring safer learning environments in Uganda's refugee settlements. USAID, Education in Crisis and Conflict Network. <https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/ECCN-ACRUG-SLE-Assessment-Toolkit-Pilot-Findings-Brief.pdf>

Kwauk, C. (2020). Opinion: Girls' education as a solution to climate change is about more than fertility. DEVEX blogpost. <https://www.devex.com/news/opinion-girls-education-as-a-solution-to-climate-change-is-about-more-than-fertility-96867>

Kwauk, C. (2021, March 1). The road to a net-zero economy requires building girls' green skills for green jobs. Education Plus Development at Brookings. [https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/03/01/the-road-to-a-netzero-economy-requires-building-girls-green-skills-for-green-jobs/](https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/03/01/the-road-to-a-net-zero-economy-requires-building-girls-green-skills-for-green-jobs/)

Kwauk, C., Cooke, J., Hara, E., & Pegram, J. (2019). Girls' education in climate strategies: Opportunities for improved policy and enhanced action in nationally determined contributions. Brookings. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/12/Girls-ed-in-climate-strategies-working-paper-FINAL.pdf>

Kwauk, C., Schmidt, D., & Ganju, E. (2021, September 16). 3 recommendations for gender responsive remote learning during future Covid-19 school closures. [GPE blogpost]. <https://www.globalpartnership.org/blog/3-recommendations-gender-responsive-remote-learning-during-future-covid-19-school-disruptions>

Kwauk, C., & Winthrop, R. (2021, March 26). Unleashing the creativity of teachers and students to combat climate change: An opportunity for global leadership. Brookings. <https://www.brookings.edu/research/unleashing-the-creativity-of-teachers-and-students-to-combat-climate-change-an-opportunity-for-global-leadership/>

Kwauk, C., & Wyss, N. (2021, October 26). Why it's time for education to invest in both gender equality and climate justice. Room to Read. <https://www.roomtoread.org/the-latest/why-it-s-time-for-education-to-invest-in-both-gender-equality-and-climate-justice/>

Le Masson, V., Lim, S., Budimir, M., & Podboj, J. S. (2016). Disasters and violence against women and girls: Can disasters shake social norms and power relations? ODI. <https://odi.org/en/publications/disasters-and-violence-against-women-and-girls-can-disasters-shake-social-norms-and-power-relations/>

Lim, B., Spanger-Siegfried, E., Burton, I., Malone, E., Huq, S. (2004). Adaptation policy frameworks for climate change: Developing strategies, policies and measures. Cambridge University Press and UNDP.

Lv, Z., & Deng, C. (2019). Does women's political empowerment matter for improving the environment? A heterogeneous dynamic panel analysis. *Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1002/sd.1926>

Make Music Matter. (2020). Music heals the soul: Healing in Harmony is Make Music Matter's innovative music therapy program. *Make Music Matter*. <https://www.makemusicmatter.org>

Malala Fund. (2021). A greener, fairer future: Why leaders need to invest in climate and girls' education. Malala Fund. https://assets.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/OFgutQPKIFoi5lfY2iwFC/6b2fffd2c893ebdebee60f93be814299/MalalaFund_GirlsEducation_ClimateReport.pdf

Manion, D. K., Wright, L., & Currie, V. (2021). Role of children's clubs in safeguarding of children in schools (Report prepared for the Global Partnership to End Violence Against Children). Global Partnership to End Violence Against Children. https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/STL%20safeguarding%20research%20report%20%282%29_0.pdf

Masson-Delmotte, V., Intergovernmental Panel on Climate Change, WMO, & United Nations Environment Programme. (2019). Climate change and land: An IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems. Summary for policymakers. Intergovernmental Panel on Climate Change.

Mastercard Foundation. (2020). Secondary education in Africa. Mastercard Foundation. <https://doi.org/10.15868/socialsector.35972>

McBurnie, C. (2020). The role of interaction radio instruction in the coronavirus (COVID-19) education response. EdTechHub Blogpost. <https://edtechhub.org/2020/04/23/the-role-of-interactive-radio-instruction-in-the-coronavirus-covid-19-education-response/>

Miettunen, J., Peterson, B., & Robert, S. (2020, August 28). Somali Girls Education Promotion Project-Transition: Midline evaluation-round 2. CARE International and Consilient. <https://girlseducationchallenge.org/media/kcujhfvw/somcep-tgect-midline-evaluation.pdf>

Miles, K. (2019). Gender-responsive green growth: Green jobs and skills development. Enterprise Development. <https://www.enterprise-development.org/wp-content/uploads/DCED-Guidance-Sheet-Gender-and-green-jobs-and-skills-development.pdf>

Munoz-Najar, A., Gilberto Sanzana, A., Hasan, A., Cobo Romani, J., Azevedo, J. P., Wagner, D., & Akmal, M. Remote learning during COVID-19: Lessons from today, principles for tomorrow (English). World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/160271637074230077/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow>

Muttarak, R., & Lutz, W. (2014). Is education a key to reducing vulnerability to natural disasters and hence unavoidable climate change? *Ecology and Society*. <https://doi.org/10.5751/ES-06476-190142>

National Economic and Development Authority. (2020). Eastern Visayas regional development plan, 2017-2022 midterm update. NEDA Regional Office VIII.

Naylor, R., & Gorgen, K. (2020). Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19: What are the lessons learned from supporting education for marginalised girls that could be relevant for EdTech responses to COVID-19 in lower- and middle-income countries. EdTechHub. <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/05/marginalised-girls.pdf>

Nefesh-Clarke, L., Orser, B., & Thomas, M. (2020). COVID-19 response strategies, addressing digital gender divides. G20 Insights. https://www.g20-insights.org/policy_briefs/covid-19-response-strategies-addressing-digital-gender-divides/

Nelson, E. (2019). A resource guide for community engagement and involvement in global health research. NIHR and IDS. <https://www.nihr.ac.uk/documents/researchers/manage-your-funding/NIHR-Community-Engagement-Involvement-Resource-Guide-2019.pdf>

- Newman, K., & Lane Smith, S. (2021, September 30). Linking global education and the climate crisis: An alternative approach. Rise Programme Blog. https://riseprogramme.org/blog/linking-global-education-climate-crisis?utm_source=social&utm_medium=post&utm_campaign=social_media
- Norgaard, K., & York, R. (2005). Gender equality and state environmentalists. *Gender and Society*. <https://doi.org/10.1177/0891243204273612>
- OECD. (2018). Bridging the digital gender divide. Include, upskill, innovate. OECD. <https://www.oecd.org/digital/bridging-the-digital-gender-divide.pdf>
- OECD. (n.d.). Creditor Reporting System. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=crs1>
- O'Neill, B. C., Jiang, L., Kc, S., Fuchs, R., Pachauri, S., Laidlaw, E. K., Zhang, T., Zhou, W., & Ren, X. (2020). The effect of education on determinants of climate change risks. *Nature Sustainability*, 3(7), 520–528. <https://doi.org/10.1038/s41893-020-0512-y>
- Our World in Data. (2021). Population by income level, 1960 to 2020. Our World in Data. <https://ourworldindata.org/grapher/population-by-income-level?stackMode=relative>
- Parkes, J. & Heslop, J. (2013). Stop violence against girls in school. A cross-country analysis of change in Ghana, Kenya and Mozambique. Actionaid. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10023454/1/svags_review_final.pdf
- Parkes, J., Heslop, J., Ross, F. J., Westerveld, R., & Unterhalter, E. (2016). A rigorous review of global research evidence on policy and practice on school-related gender-based violence. UNICEF.
- Parkes, J., Johnsons Ross, F., & Heslop, J. (2020). The ebbs and flows of policy enactments on school-related gender-based violence: Insights from Ethiopia, Zambia, Côte D'Ivoire and Togo. *International Journal of Educational Development*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102133>
- Pauw, J. B. D., & Van Petegem, P. (2013). The effect of eco-schools on children's environmental values and behaviour. *Journal of Biological Education*. <https://doi.org/10.1080/00219266.2013.764342>
- Peek, L., Abramson, D. M., Cox, R. S., Fothergill, A., & Tobin, J. (2018). Children and disasters. In H. Rodríguez, W. Donner, & J. E. Trainor (Eds.), *Handbook of disaster research* (pp. 243–262). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63254-4_13
- Pellowski Wiger, N., Miske, S., & Miske Witt & Associates. (n.d.). Addressing school-related gender-based violence in Zimbabwe through a whole school approach (Endline Technical Report of the Pilot Project). UNGEI. <https://www.ungei.org/publication/srgbv-endline-report>
- Philippine Commission on Women. (2020). Fighting the virus called violence: PCW message for the 2020 18 day campaign to end VAW. Philippine Commission on Women. <https://pcw.gov.ph/fighting-the-virus-called-violence-pcw-message-for-the-2020-18-day-campaign-to-end-vaw/>
- Pinto, C. (2021, September 21). Literacy and learning through a global book series on climate change. GPE Blog. <https://www.globalpartnership.org/blog/literacy-and-learning-through-global-book-series-climate-change>
- Plan International. (2019). Climate change: Focus on girls and young women (Plan International Position Paper). Plan International.
- Plan International. (2020). Free to Be Online? Girls' and young women's experiences of online harassment. The state of the world's girls 2020. Plan International. <https://plan-international.org/uploads/2022/02/sotwgr2020-commsreport-en-2.pdf>
- Plan International [@PlanGlobal]. (2021a, November 5). At #COP26, we're urging world leaders to ensure gender-transformative education is recognised as crucial in driving climate justice #COP26 #EducationShiftsPower @UNGEI @GPforEducation [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/PlanGlobal/status/1456623196464103427?s=20>

Plan International. (2021b, July 14). #EducationShiftsPower: Dear world leaders-are you listening? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LpfkYvEiQ98>

Plan International Philippines. (2020). Through her lens: The impact of COVID-19 on Filipino girls and young women. Plan International Philippines. <https://plan-international.org/through-her-lens-impact-covid-19-filipino-girls-and-young-women>

Plan International Philippines. (2021). A story of Hope: The Learning Kiosk Initiative amid the pandemic. Plan International. <https://plan-international.org/blog/2021/07/story-hope-learning-kiosk-initiative-amid-pandemic>

Plan International & Unbounded Associates. (2021). Youth leadership in climate policy: Turning knowledge and skills into action for climate empowerment. Plan International. <https://plan-international.org/publications/youth-leadership-climate-policy-workbook-and-facilitators-guide#download-options>

Porter, C., Pankhurst, A., & Ford, K. (2021). A lost year of learning for girls in Ethiopia: Evidence from the young lives at work Covid-19 phone survey. Young Lives. <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-PolicyBrief-44-Apr12.pdf>

Presler-Marshall, E., Hamad, B. A., Youssef, S., Baird, S., & Małachowska, A. (2021). Adolescents in protracted displacement: Exploring risks of age- and gender-based violence among Palestine refugees in Jordan, Lebanon and the State of Palestine. Gender and Adolescence: Global Evidence (GAGE). <https://www.gage.odi.org/wp-content/uploads/2021/10/Adolescents-in-protracted-displacement-exploring-risks-of-age-and-gender-based-violence-among-Palestine-refugees-in-Jordan-Lebanon-and-the-State-of-Palestine.pdf>

Pritchett, L., & Sandefur, J. (2017). Girls' schooling and women's literacy: Schooling targets alone won't reach learning goals. Centre for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/girls-schooling-womens-literacy-targets-alone-reach-learning-goals.pdf>

Punjabi, M., Norman, J., Edwards, L., & Muyingo, P. (2021). Using ACASI to measure gender-based violence in Ugandan primary schools. RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2021.rb.0025.2104>

Radford, L., Allnock, D., & Hynes, P. (2015). Preventing and responding to child sexual abuse and exploitation: Evidence review. UNICEF.

Raha, S. A., Rana, S., Mamun, S. A., Anik, M. H., Roy, P., Alam, F., & Sultan, M. (2021). Revisiting the impact of Covid-19 on adolescents in urban slums in Dhaka, Bangladesh: Round 2. Gender and Adolescence: Global Evidence (GAGE).

Rao, N., Lawson, E. T., Raditloaneng, W. N., Solomon, D., & Angula, M. N. (2019). Gendered vulnerabilities to climate change: Insights from the semi-arid regions of Africa and Asia. Climate and Development. <https://doi.org/10.1080/17565529.2017.1372266>

Reuters. (2021). Philippines starts to reopen schools after 20-month coronavirus closure. <https://www.reuters.com/world/asia-pacific/philippines-starts-reopen-schools-after-20-month-coronavirus-closure-2021-11-15/>

Ritchie, H. (2018, October 16). Global inequalities in CO₂ emissions. Our World in Data. <https://ourworldindata.org/co2-by-income-region>

Rost, L., Cooke, J., & Fergus, I. (2021). Reimaging climate education and youth leadership: Survey report. Plan International. <https://plan-international.org/publications/reimagining-climate-education-and-youth-leadership#download-options>

Safe to Learn. (2021). Safe to Learn call to action. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/safe-to-learn>

Safe to Learn. (2020). Safe to Learn diagnostic exercises in Nepal, Pakistan, South Sudan and Uganda: Synthesis report. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/STL%20Synthesis%20Report%20FINAL.pdf>

- Silova, I., Komatsu, H., & Rappleye, J. (2018). Facing the climate change catastrophe: Education as solution or cause? Norrag Blog. <https://www.norrag.org/facing-the-climate-change-catastrophe-education-as-solution-or-cause-by-iveta-silova-hikaru-komatsu-and-jeremy-rappleye/>
- Sims, K. (2021). Education, girls' education and climate change (K4D Emerging Issues Report No. 29). Institute of Development Studies. <https://doi.org/10.19088/K4D.2021.044>
- Sperling, G., & Winthrop, R. (2016). What works in girls' education. Evidence for the world's best investment. Brookings Institution Press.
- Steeves, L., & Kwami, J. (2017). Interrogating gender divides in technology for education and development: The case of the One Laptop per Child Project in Ghana. *Studies in Comparative International Development*, 52(2), 174–192. <https://doi.org/10.1007/s12116-017-9245-y>
- Striessnig, E., Lutz, W., & Patt, A. G. (2013). Effects of educational attainment on climate risk vulnerability. *Ecology and Society*, 18(1), art16. <https://doi.org/10.5751/ES-05252-180116>
- Tauson, M., & Stannard, L. (2018). EdTech for learning in emergencies and displaced settings: A rigorous review and narrative synthesis. Save the Children International.
- The Malala Fund. (2021). A greener, fairer future: Why leaders need to invest in climate and girls' education. Malala Fund. https://assets.ctfassets.net/0an5gk9rgbh/OFgutQPKIFoi5lfY2iwFC/6b2fffd2c893ebdebee60f93be814299/MalalaFund_GirlsEducation_ClimateReport.pdf
- Together for Girls. (2021a). School related gender-based violence factsheet Uganda. Together for Girls. <https://www.ungei.org/publication/uganda-fact-sheet-school-related-gender-based-violence>
- Together for Girls. (2021b). School related gender-based violence factsheet Zimbabwe. Together for Girls. <https://www.ungei.org/publication/zimbabwe-fact-sheet-school-related-gender-based-violence>
- Tyers, A., & Banyan Global. (2020). Gender digital divide desk review report, USAID: Women's economic empowerment and equality technical assistance task order. USAID. https://www.marketlinks.org/sites/default/files/media/file/2021-03/GDD_Desk%20Review_final-with%20links_updated%203.18.21.pdf
- Tyers-Chowdhury, A., & Binder, G. (2021). What we know about the gender digital divide for girls: A literature review. UNICEF.
- UIS. (2009). Guide to measuring information and communication technologies (ICT) in education. UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-en_0.pdf
- UIS. (2019). The use of UIS data and education management information systems to monitor Inclusive education. UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370915>
- UIS. (2021). UIS data release features new SDG 4 indicators and disaggregated dimensions. UNESCO UIS. <http://uis.unesco.org/en/news/uis-data-release-features-new-sdg-4-indicators-and-disaggregated-dimensions>
- UIS database (n.d.), <http://data.uis.unesco.org>
- United Nations. (n.d.). Vanessa Nakate. United Nations Office of the Secretary-General's Envoy on Youth. <https://www.un.org/youthenvoy/vanessa-nakate/> https://www.preventionweb.net/files/72229_bls19312unriskpolicybrief008web.pdf
- UNDRR. (2015). Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030. UNISDR https://www.preventionweb.net/files/43291_sendaiframeworkfordrren.pdf
- UNESCO. (2002). Education for all—Is the world on track? (Global Education Monitoring Report). UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2002/education-all-world-track>

UNESCO. (2018). A lifeline to learning: Leveraging technology to support education for refugees. UNESCO. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/261278e.pdf>

UNESCO. (2019a). Country progress on climate change education, training and public awareness: An analysis of country submissions under the United Nations Framework Convention on Climate Change. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372164>

UNESCO. (2019b). New International day against violence and bullying at school including cyberbullying. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/new-international-day-against-violence-and-bullying-school-including-cyberbullying>

UNESCO. (2020). The impact of climate displacement on the right to education (Working Papers on Education Policy, 12). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374966>

UNESCO. (2021a). Education and technological transformations for human-centered recovery: The Global Education Coalition in action. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379133>

UNESCO. (2021b). When schools shut: Gendered impacts of Covid-19 school closures. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>

UNESCO. (2021c). The impact of Covid-19 on early childhood education in the Asia-Pacific and sub-Saharan Africa: Insights from the results of rapid regional personnel surveys. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378125/PDF/378125eng.pdf.multi%20see%20p.%202017>

UNESCO & GEM Report. (2021). Climate change communication and education. Education Profiles. <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/themes/~climate-change-communication-and-education>

UNESCO. (2022). UNESCO global dataset on the duration of school closures. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Retrieved January 19, 2022,

UNESCO & UN Women. (2016). Global guidance: School-related gender-based violence. UNESCO Press.

UNESCO, UNICEF, World Bank, & OECD. (2021). What's next? Lessons on education recovery: Findings from a survey of ministries of education amid the COVID-19 pandemic. UNESCO, UNICEF, and World Bank. http://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2021/07/National-Education-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf

UNFCCC. (n.d.). Nationally determined contributions (NDCs). United Nations Climate Change. <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/nationally-determined-contributions-ndcs/nationally-determined-contributions-ndcs>

UNGEI. (2016). A whole school approach to prevent school-related gender-based violence: Minimum standards and monitoring framework. UNGEI. <https://www.icmec.org/wp-content/uploads/2018/09/Whole-School-Approach-to-Prevent-SRGBV-Minimum-Standards-Framework-UNGEI.pdf>

UNGEI. (2019). Ending school-related gender based violence: A series of thematic briefs. UNGEI. <https://www.ungei.org/sites/default/files/2020-09/Ending-school-related-gender-based-violence-A-series-of-thematic-briefs-2019-eng.pdf>

UNGEI. (2021, September 21). Our call for gender transformative education to advance climate justice. United Nations Girls' Education Initiative. <https://www.ungei.org/news/our-call-gender-transformative-education-climate-justice>

UNGEI & Norwegian Refugee Council. (2016). Addressing school related gender based violence is critical for safe learning environment in refugee contexts. UNGEI and Norwegian Refugee Council. <https://www.ungei.org/sites/default/files/Addressing-school-related-gender-based-violence-is-critical-for-safe-learning-environments-in-refugee-contexts-%28briefing%20paper%29-2016-eng.pdf>

UNGEI & UNICEF. (2021). Applying a whole school approach to prevent school-related gender-based violence: Lessons from Zimbabwe (Policy Note). UNGEI. https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-09/SRGBV_policy_note_FINAL%20Aug2021.pdf

- UNHCR. (2017). Horn of Africa Somalia situation: Somalia internal displacement (Operational Data Portal, Refugee Situations). UNHCR. <https://data2.unhcr.org/en/dataviz/1?sv=1&geo=192>
- UNHCR. (2021a). Protecting forcibly displaced women and girls during Covid-19 March 2021 [pdf]. UNHCR.
- UNHCR. (2021b). Somalia: Internal displacements monitored by Protection and Return Monitoring Network (PRMN). UNHCR. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/90378>
- UNHCR. (n.d.) SGBV information management: UNHCR GBV toolkit. Retrieved November 2, 2021, from <https://www.unhcr.org/gbv-toolkit/information-management/>
- UNICEF. (2012). Ethical principles, dilemmas and risks in collecting data on violence against children: A review of available literature. UNICEF Statistics and Monitoring Section/Division of Policy and Strategy.
- UNICEF. (2017). The state of the world's children 2017. Children in a digital world. UNICEF https://www.unicef.org/media/48581/file/SOWC_2017_ENG.pdf
- UNICEF. (2020a). COVID-19: Are children able to continue learning during school closures. A global analysis of the potential reach of remote learning policies. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- UNICEF, (2020b). Research on violence against children during the COVID-19 pandemic: Guidance to inform ethical data collection and evidence generation. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/research-on-violence-against-children-during-the-covid-19-pandemic-guidance/>
- UNICEF, (2020c). Towards an equal future: Reimagining girls' education through STEM. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/84046/file/Reimagining-girls-education-through-stem-2020.pdf>
- UNICEF. (2021a). Education and Covid-19 case study. Somaliland-Ensuring learning continuity for all children. Retrieved September 20, 2021, from <https://www.corecommitments.unicef.org/kp/education-covid-19-case-study%3A-somaliland-%E2%80%93-ensuring-learning-continuity-for-all-children>
- UNICEF. (2021b). Creating a safe space online where women and girls can access information and support. Virtual Safe Spaces. <https://www.unicef.org/documents/virtual-safe-spaces>
- UNICEF East Asia & Pacific. (2020a). What works to prevent online and offline child sexual exploitation and abuse? Review of national education strategies in East Asia and the Pacific. UNICEF. <https://www.unicef.org/eap/media/4706/file/What%20works.pdf>
- UNICEF East Asia & Pacific. (2020b, March 9). Education systems: A victim and a key to the climate crisis. The complexity of the climate crisis impacts on the education sector. UNICEF. <https://www.unicef.org/eap/stories/education-systems-victim-and-key-climate-crisis>
- UNICEF Ghana Country Office. (2021). UNICEF education case study: Sparking adolescent girls' participation and interest in STEM (Ghana). UNICEF.
- UN OCHA Financial Tracking Service (n.d.), <https://fts.unocha.org/> Retrieved January 22, 2022.
- UN WOMEN. (2021). Progress on the sustainable development goals the gender snapshot 2021. UN WOMEN. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2021/09/progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2021>
- UN Women & UNICEF. (2019). Policy brief: Gender and age inequality of disaster risk. UN Women, UNICEF.
- Vaughter, P. (2016). Climate change education: From critical thinking to critical action (Policy Brief No. 4). United Nations University, Institute for the Advanced Study of Sustainability. https://collections.unu.edu/eserv/UNU:3372/UNUIAS_PB_4.pdf

Violence Against Women and Girls Helpdesk. (2020). Adolescent girls resource pack. A summary of the evidence. UKAID. https://www.sddirect.org.uk/media/2036/vawg-helpdesk_adolescent-girls-rp_summary_c19_final.pdf

Wagner, E. (2021). Build forward better: How the global community must act now to secure children's learning in crises. Save the Children International. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/build-forward-better-how-global-community-must-act-now-secure-childrens-learning-crises/>

Webb, D., Barringer, K., Torrance, R., & Mitchell, J. (2021). Girls' education and EdTech: A rapid evidence review. Ed-Tech Hub. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4737460>

Williams, Z. (2021, December 13). "2.4C is a death sentence": Vanessa Nakate's fight for the forgotten countries of the climate crisis [Interview]. The Guardian. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2021/dec/13/24c-is-a-death-sentence-vanessa-nakates-fight-for-the-forgotten-countries-of-the-climate-crisis>

World Bank. (2019). Ending learning poverty: What will it take? World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/32553/142659.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

World Health Organization. (2022). Vaccination data. Retrieved January 19, 2022, from <https://covid19.who.int/WHO-Data/vaccination-data.csv>

Zacharia, S. (2020). Education continuity during the Coronavirus crisis. Pakistan: TeleSchool and Taleem Ghar (Educational TV at Home). World Bank.

Zelezny-Green, R. (2014). She called, she Googled, she knew: Girls' secondary education, interrupted school attendance, and educational use of mobile phones in Nairobi. *Gender and Development*, 22(1), 63-74 <https://doi.org/10.1080/13552074.2014.889338>



**Réseau Inter-agences
pour l'Education en
Situations d'Urgence**